

**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE İNGİLTERE’DEKİ İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİ  
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan  
Yaprak KALEMOĞLU**

**Ankara  
Ağustos, 2011**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİ  
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Yaprak KALEMOĞLU**

**Danışman: Prof. Dr. A. Faik İMAMOĞLU**

**Ankara  
Ağustos, 2011**

*Değerli Hocam,  
A. Faik İMAMOĞLU'na...*

Yaprak KALEMOĞLU'nun "TÜRKİYE ve İNGİLTERE'DEKİ İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ" başlıklı tezi 16.08.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

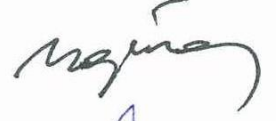
Başkan:

Prof. Dr. İbrahim Yıldırım



Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Mehmet Gökmen



Üye:

Prof. Dr. Temel GALK



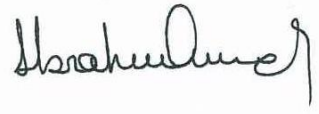
Üye:

Yrd. Doç. Dr. Velâttin Balca



Üye:

Yrd. Doç. Dr. İbrahim CICIOĞLU



## ÖN SÖZ

Araştırmamın her aşamasında fikirleriyle, eleştirileriyle ve yönlendirmeleriyle bende yeni ufuklar açan, yakınlığını hep hissettiğim, üzerimdeki emeklerini asla unutmayacağım değerli danışmanım A. Faik İMAMOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimle, ruhun şad olsun hocam...

Yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca bana yapmış olduğu büyük katkılarla, onun öğrencisi olma onurunu yüreğimde hep taşıyacağım değerli hocam Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tezimin tamamlanma sürecimdeki katkı ve yardımlarından dolayı, Prof. Dr. Mehmet GÜNAY'a teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmamın her aşamasına destek veren New York Eyalet Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Ferman KONUKMAN ve araştırmamın İngiltere'de gerçekleşmesi için gerekli izin yazılarının sağlanmasında yardımları olan Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri Muhammet ŞEVİKER ile diğer tüm çalışanlara teşekkürler. Ayrıca Londra'da altı ay boyunca derslere girerek gözlem yapmama fırsat tanıyan öğretmenlerden Adrian HALL, Jean MILLHAM, Val MILLAR, Sue JEFFREYS, Isabella BLYTHE, Atila ORHAN ile Londra'da yardımcı öğretmen olan ve yardımını hep gördüğüm arkadaşım Mansur CAN ve Londra'daki iyilik meleğim Taner KÜÇÜKYILMAZ'a da sonsuz teşekkürler.

Çalışmam esnasında yine bilgilerinden yararlandığım Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanı Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Melek ÇAKMAK, Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA, verilerimin analizinde yardımcı olan araştırma görevlisi arkadaşım Aslıhan KÜÇÜKER'e ve tezimi büyük bir titizlikle okuyan ve dil bakımından düzeltmelerini yapan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi araştırma görevlisi canım arkadaşım Nuray KAYADİBİ'ne de teşekkürlerimi sunuyorum.

En büyük teşekkürü ise desteklerinden ve sevgilerinden dolayı babam Musa KALEMOĞLU ve annem Nejla KALEMOĞLU'na sunuyorum. Ve varlığıyla hayatımı güzel kılan Serhat VAROL'a yardımları ve desteği için sonsuz teşekkürler...

Yaprak KALEMOĞLU

## ÖZET

### TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

KALEMOĞLU, Yaprak

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. A. Faik İMAMOĞLU

Ağustos-2011, xxiv + 269 sayfa

Araştırmanın amacı, Türkiye ve İngiltere'nin ilköğretim birinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programlarının dört temel boyutta (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırma için gerekli veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu yoluyla toplanmıştır. Hazırlanan anket formu, Ankara ve Londra kentlerinde ilköğretim beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlere uygulanmıştır. Ankara'da 96'sı sınıf, 11'i beden eğitimi olmak üzere toplam 107 öğretmen araştırmamızda yer almıştır. Londra'da ise ilköğretimin tüm kademelerinde dersler yalnızca sınıf öğretmenleri tarafından yürütüldüğü için 83 kişinin tamamı sınıf öğretmenidir. Anket formu ile birlikte, öğretmenler ile yapılan mülakat ve her iki ülkede de derslere girilerek yapılan gözlem ile elde edilen bulgular desteklenmiştir.

Araştırmada genel olarak, Türkiye ve İngiltere'deki eğitim sistemleri yapısı ve amaçları, devletin eğitim üzerindeki rolleri, okullardaki fiziki ortamlar, örgün eğitim kurumlarında beden eğitimi dersleri, tarihi süreç içerisinde gerçekleşen beden eğitimi programı ile ilgili çalışmalar ve yasal düzenlemeler hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma sonucunda, Türkiye açısından genel olarak öğretmenlerin programın amaçları ve içerik boyutuna ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin ifadelerde ise öğretmenler eşit oranlarda gruplaşarak kararsız olduklarını ya da programın bu boyutunun başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. İngiltere açısından ise, öğretmenlerin genel olarak programın amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Her iki ÷lkede de öğretmenlerin programın t÷m boyutları ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise, İngiltere'deki öğretmenlerin genel olarak t÷m ifadelerde Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri gör÷lm÷ştür.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı Eğitim, Karşılaştırmalı Beden Eğitimi, Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı, Türkiye, İngiltere

## **ABSTRACT**

### **COMPARATIVELY ANALYZING THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUMS IN ELEMENTARY EDUCATION ACCORDING TO TEACHER OPINIONS IN TURKEY AND ENGLAND**

KALEMOĞLU, Yaprak

Ph.D. Dissertation, Department of Physical Education and Sports Teacher

Advisor: Prof. Dr. A. Faik İMAMOĞLU

August-2011, xxiv + 269 pages

The purpose of this research was to analyze the primary stage of elementary school physical education curriculums comparatively according to the teacher's opinions within four scopes (aim, content, learning-teaching process, assessment and evaluation).

The necessary data for the research has been collected via a questionnaire form developed by the researcher. The prepared questionnaire form has been implemented to the teachers who conduct elementary school physical education lessons in Ankara and London. In Ankara totally consisted of 107 teachers who took part in the study, out of which 96 were class teachers and the other 11 teachers were physical education teachers. And in London due to all stages of elementary school being conducted only by the class teachers, all the 83 persons were all class teachers. The results obtained by the questionnaire form have been supported by the interviews done by the teachers and by attending classes in both countries.

In the research, generally information about the structures and purposes of the education systems in Turkey and England, roles of government on education, physical environments in schools, physical education lessons in formal education institutions, the physical education program developed in historical process and the related studies and the legal regulations have been given.

In the research results, in case of Turkey, it seemed that the teachers generally gave a positive opinion about the purposes and the content of the program. In the expressions relevant to teaching-learning process and assessment and evaluation dimensions, the teachers, equally forming groups, stated that they were undecided or

this dimension of the program was successful. As for England, it seemed that the teachers gave a positive opinion about the purposes of the program, its content, teaching-learning process and assessment and evaluation dimensions.

In both countries, when examining the relationships between the evaluations that teachers carried out about all the dimensions of the program, it seemed that the teachers in England generally gave more positive opinions in all statements than the teachers in Turkey.

**Key Words:** Comparative Education, Comparative Physical Education, Physical Education Curriculum, Turkey, England

## İÇİNDEKİLER

|                                    | Sayfa |
|------------------------------------|-------|
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ..... | ii    |
| ÖNSÖZ .....                        | iii   |
| ÖZET .....                         | iv    |
| ABSTRACT .....                     | vi    |
| İÇİNDEKİLER .....                  | viii  |
| TABLolar LİSTESİ .....             | xii   |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....           | xxiv  |
| EKLER LİSTESİ .....                | xxv   |

## BÖLÜM I

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| 1. GİRİŞ .....                | 1  |
| 1.1 Problem .....             | 1  |
| 1.2 Araştırmanın Amacı .....  | 10 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ..... | 11 |
| 1.4 Varsayımlar .....         | 13 |
| 1.5 Sınırlılıklar .....       | 13 |
| 1.6 Tanımlar .....            | 14 |

## BÖLÜM II

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN TANIMI ve TARİHSEL GELİŞİMİ ...                             | 15 |
| 2.2 DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR<br>ALANINDA KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM ..... | 19 |
| 2.3 BEDEN EĞİTİMİ KAVRAMI .....                                                          | 22 |
| 2.3.1 Beden Eğitiminin Tanımı .....                                                      | 23 |
| 2.3.2 Beden Eğitiminin Amaçları .....                                                    | 25 |
| 2.3.3 Beden Eğitiminin Genel Eğitim İçerisindeki Yeri ve Önemi ....                      | 29 |
| 2.4 TÜRKİYE’DE GENEL EĞİTİM SİSTEMİ .....                                                | 33 |
| 2.4.1 Türk Milli Eğitiminin Amaçları .....                                               | 33 |
| 2.4.2 Milli Eğitim Sistemi Yapısı .....                                                  | 34 |
| 2.4.3 Devletin Eğitim Üzerindeki Rolü .....                                              | 46 |

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.4.4 Okullarda Fiziki Ortam .....                                                                                           | 49 |
| 2.5 TÜRKİYE’DE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNİN TARİHSEL<br>GELİŞİM SÜRECİ .....                                                       | 51 |
| 2.5.1 Osmanlı Dönemi (1299-1922) .....                                                                                       | 52 |
| 2.5.1.1 Tanzimat Öncesi Dönem (1299-1839) .....                                                                              | 52 |
| 2.5.1.2 Tanzimat (1839-1876) ve Mutlakıyet (1878-1908) Dönemi ....                                                           | 54 |
| 2.5.1.3 II. Meşrutıyet (1908-1918) ve Kurtuluş Savaşı Dönemi<br>(1919-1922) .....                                            | 56 |
| 2.5.2 Cumhuriyet Dönemi (1923-...) .....                                                                                     | 59 |
| 2.5.2.1 Okul Öncesi Eğitimde Beden Eğitimi .....                                                                             | 60 |
| 2.5.2.2 İlköğretimde Beden Eğitimi .....                                                                                     | 60 |
| 2.5.2.3 Orta Öğretimde Beden Eğitimi .....                                                                                   | 61 |
| 2.5.2.4 Yüksek Öğretimde Beden Eğitimi .....                                                                                 | 62 |
| 2.6 İNGİLTERE’DE GENEL EĞİTİM SİSTEMİ .....                                                                                  | 62 |
| 2.6.1 İngiliz Milli Eğitiminin Amaçları .....                                                                                | 62 |
| 2.6.2 İngiliz Milli Eğitim Sistemi Yapısı .....                                                                              | 63 |
| 2.6.3 Devletin Eğitim Üzerindeki Rolü .....                                                                                  | 72 |
| 2.6.4 Okullarda Fiziki Ortam .....                                                                                           | 74 |
| 2.7 TÜRKİYE’DE CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM<br>BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN PROGRAM<br>GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI ..... | 76 |
| 2.7.1 1924 İlkokul Programı .....                                                                                            | 77 |
| 2.7.2 1926 İlkokul Programı .....                                                                                            | 78 |
| 2.7.3 1936 İlkokul Programı .....                                                                                            | 79 |
| 2.7.4 1948 İlkokul Programı .....                                                                                            | 80 |
| 2.7.5 1968 İlkokul Programı .....                                                                                            | 81 |
| 2.7.6 1987 İlkokul Programı .....                                                                                            | 82 |
| 2.7.7 Yürürlükteki 2006 İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim<br>Programı .....                                             | 83 |
| 2.8 İNGİLTERE’DE İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE<br>İLİŞKİN PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI .....                         | 84 |
| 2.8.1 İngiltere’de Program Geliştirme Çalışmalarının Tarihsel<br>Gelişimi .....                                              | 84 |
| 2.8.2 Yürürlükteki Beden Eğitimi Ulusal Müfredatı .....                                                                      | 86 |

### **BÖLÜM III**

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 3. YÖNTEM .....                | 90 |
| 3.1 Araştırmanın Modeli .....  | 90 |
| 3.2 Evren ve Örneklem .....    | 92 |
| 3.3 Verilerin Toplanması ..... | 92 |
| 3.4 Verilerin Analizi .....    | 96 |

### **BÖLÜM IV**

|                                                                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. BULGULAR ve YORUMLAR .....                                                                                                                                                                        | 97  |
| 4.1 Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin<br>Kişisel ve Mesleki Çalışmalarına Ait Bulgular ve Bunların<br>Karşılaştırılması .....                                                | 97  |
| 4.2 Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin<br>Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Geneline ve Genel<br>Amaçlarına İlişkin Görüşleri ve Bunların Karşılaştırılması .....       | 115 |
| 4.3 Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin<br>Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin<br>Görüşleri ve Bunların Karşılaştırılması .....                          | 138 |
| 4.4 Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin<br>Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme<br>Sürecine İlişkin Görüşleri ve Bunların Karşılaştırılması .....           | 154 |
| 4.5 Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin<br>Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Ölçme ve<br>Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Bunların<br>Karşılaştırılması ..... | 174 |

### **BÖLÜM V**

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 5. SONUÇ ve ÖNERİLER ..... | 195 |
| 5.1 Sonuç .....            | 195 |
| 5.2 Öneriler .....         | 225 |

|                |     |
|----------------|-----|
| KAYNAKÇA ..... | 229 |
| EKLER .....    | 252 |

.

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                             | Sayfa |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Tablo 1:</b> Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı İtibariyle Yaş ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları ..... | 35    |
| <b>Tablo 2:</b> Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları .....                             | 36    |
| <b>Tablo 3:</b> Türkiye’de İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları .....                             | 38    |
| <b>Tablo 4:</b> Türkiye’de İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları .....                              | 39    |
| <b>Tablo 5:</b> Türkiye’de Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları .....                            | 40    |
| <b>Tablo 6:</b> Türkiye’de Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları .....                             | 41    |
| <b>Tablo 7:</b> Türkiye’de Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları .....                          | 43    |
| <b>Tablo 8:</b> Türkiye’de Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları .....                           | 43    |
| <b>Tablo 9:</b> Türkiye’de Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Yükseköğretim Programlarına Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları .....               | 44    |
| <b>Tablo 10:</b> Türkiye’de İlköğretimde Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Spor Salonu Sayıları .....                                    | 50    |
| <b>Tablo 11:</b> Türkiye’de İlköğretimde Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları .....                                           | 51    |
| <b>Tablo 12:</b> İngiltere’de Okul Öncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları .....                             | 65    |
| <b>Tablo 13:</b> İngiltere’de Okul Öncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları .....               | 66    |
| <b>Tablo 14:</b> İngiltere’de İlköğretim Okul Türleri ve Eğitim Basamakları ...                                                             | 66    |
| <b>Tablo 15:</b> İngiltere’de İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları .....                                     | 67    |

|                  |                                                                                                                                                      |     |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 16:</b> | İngiltere’de İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre<br>Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları .....                                              | 68  |
| <b>Tablo 17:</b> | İngiltere’de Ortaöğretimde Eğitim Yılları ve Basamakları .....                                                                                       | 70  |
| <b>Tablo 18:</b> | İngiltere’de Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre<br>Okul ve Öğrenci Sayıları .....                                                           | 70  |
| <b>Tablo 19:</b> | İngiltere’de İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre<br>Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları .....                                              | 71  |
| <b>Tablo 20:</b> | İngiltere’de İlköğretim Eğitim Basamakları ve Eğitim<br>Yıllarına Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı .....                                     | 75  |
| <b>Tablo 21:</b> | İngiltere’de İlköğretim Birinci Eğitim Basamağında,<br>Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri<br>Sınıf Mevcudu .....          | 75  |
| <b>Tablo 22:</b> | İngiltere’de İlköğretim İkinci Eğitim Basamağında,<br>Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri<br>Sınıf Mevcudu Yüzdeleri ..... | 76  |
| <b>Tablo 23:</b> | İngiltere’de Birinci ve İkinci Eğitim Basamakları Ulusal<br>Müfredatında Yer Alan Derslerin Program İçerisindeki<br>Oranları .....                   | 89  |
| <b>Tablo 24:</b> | Türkiye’de Ön Uygulamaya Katılan Okul ve Öğretmen<br>Sayıları .....                                                                                  | 93  |
| <b>Tablo 25:</b> | Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları .....                                                                                                        | 94  |
| <b>Tablo 26:</b> | Öğretmen Anket Formunun Alt Boyutlarına Göre<br>Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları .....                                                        | 94  |
| <b>Tablo 27:</b> | Ölçekte Bulunan İfadelerin Karşısında Yer Alan Seçenekler,<br>Puanları ve Bu Seçeneklere İlişkin Puan Aralıkları .....                               | 97  |
| <b>Tablo 28:</b> | Türkiye’deki Öğretmenlerin Yeni BEDÖP’i Ne Kadar<br>Süredir Uyguladıklarına İlişkin Veriler .....                                                    | 98  |
| <b>Tablo 29:</b> | Türkiye’deki Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Veriler .....                                                                                         | 98  |
| <b>Tablo 30:</b> | Türkiye’de Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları<br>Sınıf Düzeyine İlişkin Veriler .....                                                            | 99  |
| <b>Tablo 31:</b> | Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev<br>Yaptıkları Sınıf Düzeyine İlişkin Veriler .....                                                    | 100 |
| <b>Tablo 32:</b> | İngiltere’de Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları<br>Sınıf Düzeyine İlişkin Veriler .....                                                          | 100 |

|                  |                                                                                                                                                                                             |     |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 33:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Cinsiyetlerine<br>Göre Dağılımı .....                                                                                                                 | 101 |
| <b>Tablo 34:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Yaşlarına<br>Göre Dağılımı .....                                                                                                                      | 101 |
| <b>Tablo 35:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Kıdemlerine<br>Göre Dağılımı .....                                                                                                                    | 102 |
| <b>Tablo 36:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine<br>Göre Dağılımı .....                                                                                                                | 102 |
| <b>Tablo 37:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Okullarındaki<br>Sınıflarının Ortalama Mevcudu .....                                                                                                  | 103 |
| <b>Tablo 38:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Okullarında Beden<br>Eğitimi Dersi Öğretim Programlarını Uygulamaya Elverişli<br>Spor Salonunun Varlığına İlişkin Veriler .....                       | 104 |
| <b>Tablo 39:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Okullarında Beden<br>Eğitimi Dersi Öğretim Programlarını Uygulamak İçin<br>Gerekli Araç-Gereçlerin Yeterliliğine İlişkin Veriler .....                | 104 |
| <b>Tablo 40:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Dersin İşlenişinde<br>Yaşadıkları Zorlukların Önem Sırasına Göre Dağılımları .....                                                                    | 105 |
| <b>Tablo 41:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin “ <i>Mevcut Beden Eğitimi<br/>Dersi Öğretim Programı Kılavuz Kitabı Size Rehberlik<br/>Etmede Yeterli Midir?</i> ” Sorusuna İlişkin Dağılımları ..... | 106 |
| <b>Tablo 42:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İle İlgili<br>Bir Eğitime Katılımlarına Göre Dağılımları .....                                                                                  | 107 |
| <b>Tablo 43:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İle İlgili<br>Bilgilenme İhtiyacını Nasıl Giderdiklerine İlişkin Veriler .....                                                                  | 108 |
| <b>Tablo 44:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Cinsiyete Göre Öğretmenlerin<br>BEDÖP İle İlgili Bilgilenme İhtiyacını Nasıl Giderdiklerine<br>İlişkin Veriler .....                                                | 109 |
| <b>Tablo 45:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Yaşa Göre Öğretmenlerin BEDÖP<br>İle İlgili Bilgilenme İhtiyacını Nasıl Giderdiklerine<br>İlişkin Veriler .....                                                     | 110 |
| <b>Tablo 46:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin<br>BEDÖP İle İlgili Bilgilenme İhtiyacını Nasıl<br>Giderdiklerine İlişkin Veriler .....                                          | 111 |

|                  |                                                                                                                                                                      |     |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 47:</b> | Türkiye’de Öğretmenlere Göre BEDÖP Avantajlarına İlişkin Veriler .....                                                                                               | 112 |
| <b>Tablo 48:</b> | İngiltere’de Öğretmenlere Göre BEDÖP Avantajlarına İlişkin Veriler .....                                                                                             | 113 |
| <b>Tablo 49:</b> | Türkiye’de Öğretmenlere Göre BEDÖP Dezavantajlarına İlişkin Veriler .....                                                                                            | 114 |
| <b>Tablo 50:</b> | İngiltere’de Öğretmenlere Göre BEDÖP Dezavantajlarına İlişkin Veriler .....                                                                                          | 114 |
| <b>Tablo 51:</b> | Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP’nin Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri .....                                                          | 116 |
| <b>Tablo 52:</b> | İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP’nin Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri .....                                                          | 118 |
| <b>Tablo 53:</b> | <i>“Programın Genel Amaçları Ulaşılabilir Özelliktir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                           | 119 |
| <b>Tablo 54:</b> | <i>“Program, Ders İçi ve Diğer Derslerle İlişkilendirmelere Olanak Sağlamaktadır”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                               | 120 |
| <b>Tablo 55:</b> | <i>“Program, Öğrencilerin Psikomotor Gelişim Özelliklerine Uygunudur”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                           | 120 |
| <b>Tablo 56:</b> | <i>“Programın Amaçları Öğrencilerin Gelişim Düzeylerine Uygunudur”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                              | 121 |
| <b>Tablo 57:</b> | <i>“Programın Amaçları Açık ve Anlaşılır Bir Dille İfade Edilmiştir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                            | 121 |
| <b>Tablo 58:</b> | <i>“Program, Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarını Karşılar Niteliktedir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                          | 122 |
| <b>Tablo 59:</b> | <i>“Program, Öğrencilerin Sosyalleşmesini Sağlayacak Niteliktedir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                              | 123 |
| <b>Tablo 60:</b> | <i>“Program, Öğrencilere Sporu Sağlıkları İçin Yaşam Boyu Yapmaları Gereği Bilincini Kazandıracak Niteliktedir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları ..... | 123 |
| <b>Tablo 61:</b> | <i>“Öğrenme Alanlarının İşleniş Sırası Uygunudur”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                               | 124 |
| <b>Tablo 62:</b> | <i>“Program, Öğrencilere Fair Play Ruhunu Kazandıracak Niteliktedir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                            | 125 |

|                  |                                                                                                                                                                                     |     |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 63:</b> | <i>“Program, Öğrencilere Kendilerine Güven Duygusunu Kazandıracak Niteliktedir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları</i> .....                                                | 125 |
| <b>Tablo 64:</b> | Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Branş” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                                                   | 126 |
| <b>Tablo 65:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                                   | 127 |
| <b>Tablo 66:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....   | 128 |
| <b>Tablo 67:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                            | 129 |
| <b>Tablo 68:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....         | 130 |
| <b>Tablo 69:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                    | 131 |
| <b>Tablo 70:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları ..... | 132 |
| <b>Tablo 71:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                          | 133 |
| <b>Tablo 72:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....           | 134 |

|                  |                                                                                                                                                                                           |     |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 73:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                          | 135 |
| <b>Tablo 74:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Tesis (spor salonu)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                              | 135 |
| <b>Tablo 75:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları ..... | 136 |
| <b>Tablo 76:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                          | 137 |
| <b>Tablo 77:</b> | Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri.....                                                                                                       | 138 |
| <b>Tablo 78:</b> | İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri .....                                                                                                    | 139 |
| <b>Tablo 79:</b> | <i>“İçerik, Dersin Amaçlarıyla Tutarlıdır”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                                                           | 140 |
| <b>Tablo 80:</b> | <i>“İçerikte Yer Alan Konuların Sırası Öğrenme İlkelerine Uygunudur”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                                 | 140 |
| <b>Tablo 81:</b> | <i>“İçerik, Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlayacak Niteliktedir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                             | 141 |
| <b>Tablo 82:</b> | <i>“İçerik, Öğrenciler İçin İlgi Çekicidir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                                                          | 141 |
| <b>Tablo 83:</b> | <i>“İçerik, Öğrencilerin Seviyesine ve İhtiyaçlarına Uygunudur”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                                      | 142 |
| <b>Tablo 84:</b> | Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Branş” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                                                                            | 143 |
| <b>Tablo 85:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                                                            | 144 |

|                  |                                                                                                                                                                        |     |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 86:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....       | 145 |
| <b>Tablo 87:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                | 146 |
| <b>Tablo 88:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....               | 147 |
| <b>Tablo 89:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                        | 148 |
| <b>Tablo 90:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....       | 149 |
| <b>Tablo 91:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                | 150 |
| <b>Tablo 92:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....                 | 151 |
| <b>Tablo 93:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                          | 152 |
| <b>Tablo 94:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Tesis (spor salonu)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                              | 152 |
| <b>Tablo 95:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları ..... | 153 |
| <b>Tablo 96:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                          | 154 |

|                   |                                                                                                                                                                             |     |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 97:</b>  | Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri.....                                                                          | 155 |
| <b>Tablo 98:</b>  | İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri.....                                                                        | 156 |
| <b>Tablo 99:</b>  | <i>“Programda, Konuların Öğretiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler İle İlgili Açıklamalar Yeterlidir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....               | 157 |
| <b>Tablo 100:</b> | <i>“Öğrenciler, Derste Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktif Katılırlar”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                      | 157 |
| <b>Tablo 101:</b> | <i>“Konuların Anlatımı İçin Haftalık Ders Saati Yeterlidir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                            | 158 |
| <b>Tablo 102:</b> | <i>“Öğrenciler, Programda Ön Görülen Becerileri Kazanırlar”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                            | 158 |
| <b>Tablo 103:</b> | <i>“Beden Eğitimi Dersi Öğretiminde Kullanılacak Araç-Gereçler İle İlgili Bilgilere Programda Yeterli Yer Verilmiştir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları ..... | 159 |
| <b>Tablo 104:</b> | <i>“Program, Beden Eğitimi Öğretimine Yönelik Yöntem ve Tekniklerin Uygulanmasında Öğretmenlere Yol Göstericidir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....      | 160 |
| <b>Tablo 105:</b> | <i>“Etkinliklerde Öğrenci Merkezli Öğrenme Stratejilerine Yer Veririm”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                 | 160 |
| <b>Tablo 106:</b> | <i>“Programın Öngördüğü Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı, Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanabilmektedir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....               | 161 |
| <b>Tablo 107:</b> | <i>“Programda Öngörülen Etkinlikler, Öğrencileri Derse Motive Etmektedir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                              | 162 |
| <b>Tablo 108:</b> | Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Branş” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                                               | 163 |
| <b>Tablo 109:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                               | 164 |

|                   |                                                                                                                                                                                       |     |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 110:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....       | 164 |
| <b>Tablo 111:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                | 165 |
| <b>Tablo 112:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....               | 166 |
| <b>Tablo 113:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                        | 167 |
| <b>Tablo 114:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....       | 168 |
| <b>Tablo 115:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                | 169 |
| <b>Tablo 116:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....                 | 170 |
| <b>Tablo 117:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                          | 171 |
| <b>Tablo 118:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Tesis (spor salonu)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                              | 172 |
| <b>Tablo 119:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları ..... | 172 |

|                   |                                                                                                                                                                       |     |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 120:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-<br>Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç,<br>Malzeme” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....   | 173 |
| <b>Tablo 121:</b> | Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme<br>Boyutuna İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri.....                                                          | 175 |
| <b>Tablo 122:</b> | İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme<br>Boyutuna İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri.....                                                        | 176 |
| <b>Tablo 123:</b> | <i>“Ölçme ve Değerlendirmeyi, Öğrenen Merkezli ve Yapısalcı<br/>Yaklaşım Çerçevesi İçinde Ele Alırım”</i> İfadesinin Ülkelere<br>Göre t-Testi Sonuçları .....         | 177 |
| <b>Tablo 124:</b> | <i>“Programda, Ölçme ve Değerlendirmeye Ayrıntılı<br/>Olarak Yer Verilmiştir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre<br>t-Testi Sonuçları .....                                 | 178 |
| <b>Tablo 125:</b> | <i>“Değerlendirme, Programın Amaçlarıyla Tutarlıdır”</i><br>İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                          | 178 |
| <b>Tablo 126:</b> | <i>“Değerlendirme, Programın İçeriği İle Tutarlıdır”</i><br>İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                          | 179 |
| <b>Tablo 127:</b> | <i>“Değerlendirme Yöntemleri, Öğrencilere “Kendilerini<br/>Değerlendirme” Alışkanlığı Kazandırmaktadır”</i><br>İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....       | 179 |
| <b>Tablo 128:</b> | <i>“Değerlendirme Yöntemleri, Öğrencilerin Amaçlara<br/>Ulaşıp Ulaşmadıklarını Ortaya Çıkaracak Niteliktedir”</i><br>İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları ..... | 180 |
| <b>Tablo 129:</b> | <i>“Uygulama Sınavları, Beden Eğitimi Dersinde Öğrenci<br/>Başarısını Ölçmede Önemlidir”</i> İfadesinin Ülkelere<br>Göre t-Testi Sonuçları .....                      | 181 |
| <b>Tablo 130:</b> | <i>“Yazılı Sınavlar, Beden Eğitimi Dersinde Öğrenci Başarısını<br/>Ölçmede Önemlidir”</i> İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi<br>Sonuçları .....                         | 182 |
| <b>Tablo 131:</b> | <i>“Not, Öğrenci Başarısını Ölçmede Etkili Bir Araçtır”</i><br>İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları .....                                                       | 182 |
| <b>Tablo 132:</b> | Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme<br>Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Branş” Değişkenine<br>Göre t-Testi Sonuçları .....                            | 183 |

|                   |                                                                                                                                                                                        |     |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 133:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                                   | 184 |
| <b>Tablo 134:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları ..... | 185 |
| <b>Tablo 135:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                          | 186 |
| <b>Tablo 136:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....         | 187 |
| <b>Tablo 137:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                  | 188 |
| <b>Tablo 138:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları ..... | 189 |
| <b>Tablo 139:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                          | 190 |
| <b>Tablo 140:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....           | 191 |
| <b>Tablo 141:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                                    | 192 |
| <b>Tablo 142:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Tesis (spor salonu)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....                        | 192 |

|                   |                                                                                                                                                                                              |     |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 143:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları ..... | 193 |
| <b>Tablo 144:</b> | Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları .....                          | 194 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

|                    |                                                 |
|--------------------|-------------------------------------------------|
| <b>BEDÖP</b>       | : Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı          |
| <b>DCSF</b>        | : Department for Children, Schools and Families |
| <b>DfEE</b>        | : Department for Education and Employment       |
| <b>DfES</b>        | : Department for Education and Skills           |
| <b>GCSE</b>        | : General Certificate of Secondary Education    |
| <b>GCE A-Level</b> | : Certificate of Education at Advanced Level    |
| <b>LEAs</b>        | : Local Education Authorities                   |
| <b>MEB</b>         | : Milli Eğitim Bakanlığı                        |
| <b>NCPE</b>        | : National Curriculum for Physical Education    |
| <b>OFSTED</b>      | : Office for Standards in Education             |
| <b>PGCE</b>        | : Postgraduate Certificate in Education         |
| <b>QCA</b>         | : Qualifications and Curriculum Authority       |

## EKLER LİSTESİ

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ek 1: Öğretmen Anket Formu .....                                                                | 251 |
| Ek 2: Survey Sheet .....                                                                        | 257 |
| Ek 3: Araştırma İzin Belgesi – Ankara .....                                                     | 263 |
| Ek 4: Araştırma İzin Belgesi – Londra .....                                                     | 266 |
| Ek 5: 9 <sup>th</sup> Annual One Day Conference “PE and School Sports”<br>Katılım Belgesi ..... | 267 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem

Bir toplumun en önemli gelişmişlik göstergelerinden biri olarak kabul edilen eğitim, en genel anlamıyla bireylerde istendik davranışların kazandırılması ve bununla birlikte olumsuz davranışların da sonlandırılmasıdır. Bireyin bir uyarana verdiği karşılık, bireyde istenilen yönde devamlı bir hareket haline gelmişse öğrenmesi gerçekleşmiş demektir. Akyüz (1999: 22) eğitimi; “Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür,” şeklinde tanımlamıştır.

Nitelikli bireylerin nitelikli toplumları oluşturduğu göz önüne alındığında eğitimin toplumlar açısından ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bowen (1997) eğitimin, bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline geldiğini belirtmiştir. Eğitimin, bireyleri geliştirerek ülkelerin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemli olduğunu ve değerinin çok iyi anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır.

Günümüzde eğitimin bu denli önemli olması toplumsal gelişmişlikle arasındaki sıkı ilişkiden kaynaklanmaktadır. Ülkelerin ve milletlerin gelişmişlik ön şartı olarak kabul edilen kültürel, sosyal ve teknolojik yapıların temel taşının eğitim olduğunu söylemek bu noktada doğru olacaktır. Eğitim bir yandan bireyi yaşadığı toplum için yararlı ve nitelikli kişiler haline getirirken diğer yandan toplum niteliğine de aynı paralelde katkı sağlamaktadır. Ülkelere, coğrafi koşullara, kültürlere ve değerlere göre farklılıklar gösterse de eğitim tüm toplumlarda aynı ortak amaca hizmet etmektedir. Atatürk de “Eğitimdir ki, bir ulusu ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır ya da tutsaklığa ve sefaletle sürükler” sözüyle eğitimin değerini belirtmiştir.

Eğitim, bireylerde doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanoğlu hayatı boyunca formal veya informal olarak devamlı bir eğitime tabi tutulur. Toplumlar için önemli ve aynı zamanda kapsamlı bir süreç olan eğitim, bireylere yalnızca bilişsel yönden değil, aynı zamanda ruhsal, sosyal ve fiziksel yönden de katkı sağlayarak onların bir bütün olarak gelişmelerini amaçlamaktadır. Eğitimin tüm bu amaçlarının gerçekleştirilmesi bakımından genel eğitimin içerisinde önemli bir paya sahip olan beden eğitimi dersleri, bütün okullarda her kademedede genel eğitimin bir tamamlayıcısı olarak okutulmaktadır.

Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığının, İlk ve Ortaöğretim Kurumları Beden Eğitimi Uygulamaları Yönergesi'nde beden eğitiminin, “Organizmanın bütünlüğü ilkesine dayalı olarak, tüm kişiliğin eğitimi ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olarak yapılması gerektiği” vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1983: 11).

Günümüzde hızlı teknolojik gelişmelerle birlikte beden eğitimi ve sporun insan yaşamındaki önemi de giderek artmıştır. Sağlıklı bir nesil oluşturmak, iş verimi ve bedensel gücü yüksek bireyler yetiştirmek ve toplumlar arası kaynaştırıcı sosyal etkileri artırmak gibi nedenlerden dolayı insanlar ve ülkeler beden eğitimi ve spora büyük önem vermektedirler. Bununla birlikte elit sporcular yetiştirerek uluslararası müsabakalarda öne çıkabilmek, ülke ismini duyurarak tanıtıma katkı sağlamak gibi özel hedefler doğrultusunda da beden eğitimi ve spor ülkelerin önemle üzerinde durduğu alanlardan biridir.

Nitekim Uluslararası Olimpiyat Komitesi'nin desteği ile Hardman ve Marshall (2000: 203) tarafından 126 ülkede gerçekleştiren araştırmada; ülkelerin %92'sinden fazlasında beden eğitimi dersinin öğretim programları içerisinde zorunlu bir ders olarak yer aldığı ortaya konulmuştur.

Atatürk de “Müspet bilimlerin temellerine dayanan, güzel sanatları seven, fikir terbiyesinde olduğu kadar, beden terbiyesinde de kabiliyeti artmış ve yükselmiş olan faziletli, kudretli bir nesil yetiştirmek ana siyasetimizin açık dileğidir” sözüyle beden eğitimi ve sporun, bireyler ve dolayısıyla da toplumlar için önemini belirtmiş ve hedefini çizmiştir.

Bireylerin fiziksel etkinlikler yolu ile zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak bedenlen ve ruhen sağlıklı olmaları amacını güden beden eğitimi derslerinin, bu işlevleri yerine getirebilmesi için üç temel ögenin bulunması gerekmektedir. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır.

Bu üç öge, beden eğitimi dersini yönlendiren, biçimlendiren en önemli olgulardır. İlköğretim okullarında beden eğitimi dersinin daha etkin duruma getirilebilmesi, böylece çocukların bir bütün olarak gelişmesi, bu ögeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlı görünmektedir (Yaylacı, 1998: 95).

Bu ögeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olması yani beden eğitimi dersinin amacına ulaşabilmesi ancak toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren bir öğretim programı ile mümkün olabilir. Dünyada her alanda hızlı değişim ve gelişmelerin yaşanması, öğretim programlarını da zaman içinde değişmeye zorlamaktadır.

Toplumsal değişim ve dönüşümde, eğitimde program geliştirme çalışmalarının stratejik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Geliştirilen programların çağın gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olması, ön uygulamalarının yapılarak hatalardan arındırılması, güvenilir ve geçerli hale getirilmesi ise oldukça önemlidir (Güleryüz, 2001: 4).

Ne kadar yeterli ve özenle hazırlanmış olursa olsun, ilk hazırlanan biçimiyle bir öğretim programının istenen niteliklerde bir program olması beklenememektedir. Çağdaş eğitimde program geliştirme, programın “hazırlama-deneme-değerlendirme-düzeltilme” evrelerinden bir kez geçirilmesiyle sınırlı bir etkinlik değildir. Geliştirilmiş olan programın uygulamaya ya da yürürlüğe konulmasından sonra da sürekli yinelenen “uygulama-değerlendirme-düzeltilme” evrelerinden geçirilerek daha gelişkin bir düzeye getirilmesi gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997: 60).

Programın uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, uygulama sırasında çeşitli nedenlerle tasarımı olduğu gibi uygulamaları mümkün olmayabilir ya da tasarının hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulmayan bazı faktörler tasarının öngörüldüğü şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenlerden ötürü programın

etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanması sürecine ilişkin bilgi toplamak gerekmektedir (Erden, 1995: 9).

Bu sürece ilişkin toplanan verilerle, yani öğretmenlerin uyguladıkları programla ilgili görüşleriyle birlikte, beden eğitimi dersinin ve dolayısıyla dersin öğretim programının diğer ülkelerde nasıl ele alındığının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, beden eğitimi ders ve uygulamalarının etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu karşılaştırma alanının özellikle eğitimin ilk basamağı olan ve çocukların iyi bireyler olma yolunda şekillendirilmeye başlandığı ilköğretim kademesinde yapılması da ayrıca önemlidir.

Bu bakımdan, 1988 Eğitim Reformu Yasası'yla eğitimde önemli değişiklikler yapmış bir Avrupa Birliği ülkesi olan, köklü ve başarılı eğitim kurumları ile eğitimde önemli mesafeler kat etmiş İngiltere'nin eğitim sistemi ve bu sistem içerisinde beden eğitiminin yerinin öğretmenlerin görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesinin Avrupa Birliği'ne girme çabası gösteren ülkemiz açısından yararlı olacağı düşünülmüştür.

Bu konuda yapılmış olan literatür taraması sonucunda konuya hem metot hem de içerik bakımından katkı getireceği umulan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

Demirhan (2002), “Öğrenci Merkezli Hareket ve Spor Eğitimi Uygulamaları” isimli bir çalışmada öğretme işinin hedefler, konu, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme hakkındaki kararlardan oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ders planını yaparken ve uygularken ya kendilerini ya da öğrenciyi merkeze aldıklarını belirtmiş, öğrenci merkezli eğitimin öne çıkmasındaki temel gerekçenin, ferдин öğrenmesi ve öğrenme işinden zevk alması olduğunu vurgulamıştır.

“İlkokullarda Beden Eğitimi Dersi Uygulamaları İle İlgili Sorunlar” (Sönmez, 1989), isimli bir yüksek lisans tezinde de beden eğitimi dersinin ilkokullarda amaçlarına uygun olarak işlenmediği tespit edilmiştir. Buna araç-gereç ve spor tesislerinin yetersizliği, yöneticilerin ilgisizliği ve beden eğitimi derslerinde diğer derslere yer verilmesi neden olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte beden eğitimi derslerinin önemli

ve yararlı olduğu, bu dersin diğerk derslerdeki başarıyı olumlu yönde etkilediğı ve çocuğun değışik kaynaklı sorunlarının giderilmesinde yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Yaylacı (1998), “İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, ilköğretim okullarında beden eğitimi dersi öğretim programının uygulanabilmesinin ve çağdaş spor bilimlerinin öngördüğü biçimde yerine getirilmesinin mevcut olan program (1987 İlkokul Programı) ve spor ortamı ile mümkün olamayacağını belirtmiştir. Ayrıca ilköğretim okullarında beden eğitimi derslerinin amaçlarının, çok iyi hazırlanmış ve çocuk gelişiminin bütün boyutlarını ele alan, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnek özelliklere sahip öğretim programlarının çok ortamlı eğitim durumlarında, nitelikli beden eğitimi öğretmenlerince uygulanması ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Hürmeriç, Kirazcı, Çiçek ve İnce (2002) “ İlköğretim İkinci Kademe Beden Eğitimi Derslerinde Öğrencilerin Fiziksel Aktivite Seviyeleri ve Ders İçeriğı” isimli çalışmalarında, ilköğretim ikinci kademedede beden eğitimi derslerinde öğrencilerin çok düşük seviyeli, fiziksel uygunluğa etkisi olmayan ve beceri alıştırmalarının tekrarlandığı hareketleri yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin derslerde fazla hareketli olmadıklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin daha çok beceri öğrenimine önem verdiklerini, öğretmenlerin öğrencilerin aktivite seviyelerini yüksek tutacak ve bunu özendirecek girişimde bulunmadıklarını tespit etmişlerdir.

Göde, Aslan ve Alkan (1998) tarafından yapılan “Beden Eğitimi ve Spor İlköğretim Okulları İle İlgili Bir Model Önerisi” isimli çalışmalarında; çocuklara küçük yaşlardan başlayarak verilecek olan eğitimin, onları her yaşta bedenlen, fikren ve ruhsal yönden sağlıklı kalabilmeyi öğreteceğini, bunun da beden eğitimi derslerinin önemle ele alınarak amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik uygulanmasıyla işlerlik kazanacağını belirtmişlerdir.

Sönmez ve Sunay (2001), “Ankara’daki Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Etkinliğı Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmalarında, ortaöğretim kurumlarındaki beden eğitimi ve spor dersinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için ders saatlerinin yeterli olmadığını, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine gereken önemi verirken, öğrenci velilerinin derse gereken önemi

vermediklerini saptanmışlardır. Araştırmada devlete bağlı ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin sayısındaki fazlalığın dersin başarısını olumsuz yönde etkilediğini, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin sayısının düşük olmasının ise dersin başarılı olmasında müspet etki yaptığını ortaya koymuşlardır. Kuşkusuz ki sınıftaki öğrenci sayısı ne kadar az olursa sportif yönde yapılan aktivite ve alıştırmalar o kadar fazla yapılabilir. Ancak, dersin uygulaması da bir o kadar önemlidir. Çalışmalarında, dersin isleniş ve uygulamasında belirlenen olumsuzluklara ve eksikliklere rağmen, gerek özel gerekse devlete bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, dersin uygulamasıyla hedeflenen zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişime kısmen ulaşabildikleri sonucuna vardıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, hedeflenen bu gelişim özelliklerine ulaşma durumunun özel okullarda öğrenim gören öğrencilerde biraz daha fazla olduğunu, bunun da özel okulların sportif imkân ve kaynaklarının fazlalığından kaynaklanıyor olabileceğini belirtmişlerdir.

Taşmektepligil ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi” isimli çalışmada, haftalık beden eğitimi ders süresinin, dersle ilgili genel ve özel amaçlara ulaşabilmek için yeterli olmadığı, öğretmenlerin planları hazırlarken müfredatın tamamına değil, daha çok bildikleri konulara öncelik verdikleri, okullarda yeterli tesis ve malzeme bulunmadığı ve sportif faaliyetlere okul idarelerinin yeterli desteği vermediği belirlenmiştir.

Pehlivan, Dönmez ve Yaşat’ın (2005) “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri” isimli çalışmalarının örneklemini birinci kademede görev yapan toplam 511 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin %48’i aldıkları beden eğitimi dersini yeterli bulmadıklarını, % 52’si ise beden eğitimi dersini istedikleri biçimde yürütemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, beden eğitimi dersini istedikleri biçimde yürütememelerini araç-gereç, saha ve malzeme eksikliğine dayandırmaktadırlar. Öğretmenler, dersin etkili ve verimli yürütülebilmesi için dersin branş öğretmenleri tarafından verilmesini önermektedirler.

Şirin ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan “2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmada ilköğretim 6. sınıf düzeyine yönelik olarak beden

eğitimi öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin 6. Sınıf Beden Eğitimi Öğretim Programı'nın 'geneli ve genel amaçları' ve 'kazanımlar' alt boyutlarında uygulanabilirlik düzeyini "kısmen", 'öğretme-öğrenme süreci' ve 'ölçme-değerlendirme' alt boyutlarında "az yeterli" buldukları belirlenmiştir. Alt boyutlarda beden eğitimi öğretmenleri tarafından programın uygulanabilirlik düzeyinin yeterli seviyede görülmemesinde, programın yaklaşımının beden eğitimi öğretmenleri için çok yeni olması ve bu konuda hem üniversite eğitimi hem de yeterince hizmet içi eğitim almamış olmalarının etkisinin olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu durumun, programın öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmamış olmasından da kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Penney ve Glover (1998), İngiltere, Galler ve Avustralya'da ulusal müfredat programlarının gelişimi içerisinde beden eğitiminin tanımının ve pozisyonunun karşılaştırmalı bir analizini yaptıkları çalışmalarında; beden eğitiminin bu gelişmelerle sağlanan kapsamını, üstü kapalı ve açık tanımlamalarını araştırmışlardır. Beden eğitiminin belirli tanımlarının oluşturulmasının ve takviye edilmesinin altında yatan nedenlerin araştırıldığı çalışmada, siyasetin düzenlemesinde ve uygulanmasında rol oynayan politik, ideolojik ve ekonomik konular açıkça sergilenmiştir.

Hardman ve Marshall (2000) tarafından yapılan "Uluslararası Bağlamda Okullarda Beden Eğitiminin Durumu ve Rolü" isimli çalışmada gerekli veriler yarı yapılandırılmış anket soruları ile yoğun bir literatür çalışması sonucu elde edilmiştir. Dünya çapında 126 ülkede gerçekleştirilen çalışma sonucu beden eğitiminin okullardaki durumunun tehlikede olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada beden eğitimi dersinin yasal durumu ile gerçek uygulaması arasındaki durum, ders süresinin müfredat içerisindeki payı, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin yaklaşımları ile finansal kaynak ve malzeme durumları incelenmiştir. Sonuçta mevcut beden eğitimi dersinin durumu ve bu dersin geleceği ile ilgili gittikçe kötüye giden kara bir tablo çizilmiştir.

Curtner-Smith (1999) tarafından, İngiltere'de Beden Eğitimi Ulusal Müfredat Programı'nın çıkışının ve öğretmenlerin düşüncelerini etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmada gerekli veriler İngiltere'nin güneyinde, sekiz okulda çalışan 23 öğretmen ile yapılan resmî ve gayri resmî görüşmeler, gözlem ve doküman analizi yoluyla elde

edilmiştir. Araştırma, genel olarak öğretmenlerin hem muhafazakâr hem de yenilikçi düşüncede olduklarını göstermiştir.

Williams ve Bedward (2001) tarafından yapılan “Cinsiyet, Kültür ve Nesil Farkı: İngiltere’de Öğretmen ve Öğrencilerin Beden Eğitimi Ulusal Müfredat Programı’nın Görünümüyle İlgili Algıları” isimli nitel araştırma metodunun uygulandığı çalışma İngiltere’de üç farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında uyumsuzluklar ve çatışmaların olduğunu, 1970’lerden beri eğitimsel uygulamalarla karakterize edilen cinsiyet konularına karşı tutumlarda önemli değişimlerin bulunduğunu, fakat günümüzde okullardaki tüm etnik gruplarda kız öğrenciler için fırsatların sınırlı kaldığını göstermiştir. Araştırma sonuçları öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Beden Eğitimi Ulusal Müfredat Programı’nın kız öğrenciler için çeşitli bakımlardan istenilen düzeyde olmadığını tespit etmiştir.

Webb ve Vulliamy (1999) “Değişen Zamanlar, Değişen Talepler: İngiltere ve Finlandiya’da İlköğretim Okullarındaki Sınıf Uygulamalarının Karşılaştırmalı Bir Analizi” isimli çalışmalarında; İngiltere ve Finlandiya’daki ilköğretim okullarının müfredat programlarındaki uygulamalarda görülen değişimler ile politika çalışmalarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada, her iki ülkede altı okula sınıf seviyelerine göre düzenlemelerin uygulanışını ve öğretmenlerin bu düzenlemelere karşı yaklaşımlarını belgelemek amacıyla kapsamlı bir durum çalışmasının yapıldığı nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda birçok açıdan iki ülkenin eğitim politikalarının birbirinden farklı yönlerde ilerlediği görülmüştür. İngiltere 1988 Eğitim Reformu Yasasıyla ayrıntılı ve kuralcı ulusal müfredatı uygulamaya koymuş ve hükümet gittikçe artan bir şekilde tüm sınıf öğretiminin savunucusu olmuştur. İngiltere’nin tam tersine Finlandiya 1994 kanunu ile uzun yıllardır devam eden tek tip ulusal müfredatı kaldırarak okulları kendi müfredatlarını oluşturmaları yönünde teşvik etmeye başlamıştır. Ayrıca araştırma, her iki ülkedeki öğretmenlerin ders planlaması, öğretim metotları, öğrenci gruplandırması ve değerlendirme bakımından birbirlerinden tamamen farklı yaklaşımlara sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Morgan (2008) tarafından 422 hizmet öncesi ve 63 hizmet içi ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilen “İlkokullarda Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Öğretmen Algıları: Tutumlar, Değerler ve Müfredat Tercihleri” isimli çalışmada, sınıf öğretmenleri beden

eğitimi dersini nispeten değerli bir öğrenme alanı olarak gördüklerini ancak beden eğitiminden ziyade diğer öğrenme alanlarını öğretmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, beden eğitimi dersinden verim elde etmedeki en önemli engel olarak ders için ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını beden eğitimi derslerinin branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Stephens, Tonnessen ve Kyriacou (2004) tarafından yapılan “İngiltere ve Norveç’te Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Eğitimi” isimli karşılaştırmalı çalışmada her iki ülkede merkezi olarak uygulanan “İlk Öğretmen Yetiştirme Programları” (ITT) karşılaştırmalı analiz yoluyla incelenerek, stajyer öğretmenlerin tamamlayıcı ve farklı devlet tanımlı rollerini belirlemişlerdir. İngiltere’de “ilk öğretmen eğitiminin” merkezi olarak kurallarla belirlenmiş bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Bu yapı içerisinde öğrencilere ulusal müfredat programındaki dersleri öğretmek, sınıf aktivitelerini yönetmek, sınıf çalışmalarını geliştirmek ve pekiştirmek amacıyla ev ödevlerini ayarlamak ve öğrencilere güvenli bir çalışma ortamı sağlamak için gerekli olan uygun beceri ve istekliliğe sahip stajyer öğretmenleri göreve başlatmaya çalışan bir eğitim modeli olduğu saptanmıştır. Norveç’te de yine aynı şekilde merkezi olarak kurallara bağlanmış bir eğitim modelinin bulunduğu belirtilmiştir. Bu model de ulusal müfredat programındaki dersleri öğretebilecek, sınıf içerisinde liderlik sergileyebilecek ve öğrencilere güvenli bir öğrenme ortamı yaratabilecek öğretmenlerin yetişmesini amaçlamaktadır. Sonuç olarak, her iki ülkenin ilk öğretmen eğitimi anlamında ortak amaçlara ve hedeflere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Karakaya (2004), İngiliz ve Türk ilkokul öğretmenlerinin mesleki sorumluluk anlayışlarını karşılaştırdığı çalışmasında, 120 İngiliz ve 120 Türk ilkokul öğretmenini bu araştırmaya dahil etmiştir. Araştırmanın örneklemini, Leicestershire ve Erzurum’da kırsal kesimden, şehir dışı yerleşim merkezinden, şehir içindeki yoksul ve varlıklı mahallelerden oluşan farklı okullar oluşturmuştur. Araştırmada, Türkiye ve İngiltere’deki ilkokul öğretmenlerinin meslektaşlarına, öğrencilerine ve öğrenci ailelerine karşı sorumlulukları ile diğer mesleki sorumlulukları bakımından birbirinden tamamen farklı düşünce içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Türk öğretmenler öğretim yaklaşımlarına, bir dersin içeriğine ve yönetim işlerine ilişkin yoğun sorumluluk duyduklarını belirtirken, İngiltere’deki öğretmenler genel sınıf

aktiviteleri, meslektaşları ve öğrencileriyle olan ilişkileri ve ders dışı aktivitelere karşı daha güçlü sorumluluk duyduklarını ifade etmişlerdir.

Webb ve arkadaşları (2004) “İngiltere ve Finlandiya’daki İlkokul Öğretmenlerinin Profesyonelliklerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi” isimli çalışmalarında profesyonellik konusunu üç genel başlık ile ifade etmişlerdir; müfredatların ve eğitim reformlarının etkisi, bu reformları yerine getirmek için birlikte çalışma, sorumluluk ve kontrol. Araştırmanın bulguları her iki ülkede 1994-1996 yılları boyunca yapılan etnografik araştırma ile 2001 yılında İngiliz ve Finli öğretmenlerle yeniden yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki ülkedeki öğretmenlerin profesyonellik anlayışlarının yeniden yapılanma içerisinde olduğu ve bu anlayışların geçmiş ve mevcut ideoloji, siyaset ve uygulamalarla şekillendiği belirlenmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar, İngiltere’de 1988 Eğitim Reformu Yasasının eğitime önemli katkılar sağladığını ve bu yasayla okul müfredat programlarından standart müfredat programlarına geçiş yapıldığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yeni düzene ve programa uyum sağlama çalışmaları ve beden eğitiminin ülkedeki mevcut durumu ile tablolar ortaya konulmuştur. Türkiye açısından ise ilköğretim okullarında beden eğitimi derslerinin amacına uygun işlenemediği, 1987 Programı’nda eksikliklerin olduğu, beden eğitimi derslerinin çocuklarda varılmak istenen amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığı gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Türkiye’de ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden hazırlanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın (2006) ihtiyaçlara ne ölçüde cevap verdiğini bilmek adına programın amacının, içeriğinin, ölçme ve değerlendirme boyutlarının öğretmen görüşlerine göre incelenerek ortaya çıkarılması ve bu incelemenin İngiltere ile karşılaştırmalı olarak yapılması beden eğitimi derslerinden en üst düzeyde fayda sağlamak adına büyük önem taşımaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın genel amacı, 2006-2007 Eğitim Öğretim Yılında Türkiye’de uygulamaya konulan, yeni ilköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ve İngiltere’de uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın öğretmen

görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, Türkiye ve İngiltere açısından şu alt problemlere yanıtlar aranacaktır:

1. Türkiye’de Yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nı uygulayan “1-3 sınıf” sınıf öğretmenleri ile “4-5.” sınıf beden eğitimi öğretmenlerinin;

- Programda öngörülen kazanımlar, kapsam, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler;

- a) Branş,
- b) Cinsiyet,
- c) Eğitim düzeyi,
- d) Yaş ve kıdem,
- e) Tesis, araç-gereç ve
- f) Sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

2. İngiltere’de İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nı uygulayan “1-6. Sınıf” sınıf öğretmenlerinin;

- Programda öngörülen kazanımlar, kapsam, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler;

- a) Cinsiyet,
- b) Eğitim düzeyi,
- c) Yaş ve kıdem,
- d) Tesis, araç-gereç ve
- e) Sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireylerin yalnızca zihinsel olarak değil, aynı zamanda fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişim boyutlarıyla birlikte bir bütün olarak gelişim göstermelerini

hedeflemektedir. Beden eğitimi ve spor tüm dünya ülkelerinin eğitim sistemleri içerisinde değerini korumakta ve bireysel gelişim için önemli bir rol üstlenmektedir. Bu rolün hayata geçirilebilmesini sağlayan beden eğitimi derslerinden öğrencilerin en iyi şekilde yarar sağlayabilmeleri için, derslerde uygulanan öğretim programları büyük önem taşımaktadır.

Sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan çağımızda bireylerin buna bağlı olarak artan ve değişen ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretim programlarının bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, ihtiyaçlar doğrultusunda Türkiye’de yeni bir İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı hazırlanmış ve 2006-2007 Eğitim Öğretim Yılından itibaren de uygulamaya koyulmuştur.

Program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanan programlar ancak uygulamada işlerlik kazanmakta ve uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapabilmek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri, programın uygulama sürecinde eksilerini ve artılarını ortaya çıkarmamıza imkân vermektedir. Böylece öğretmenler tarafından tespit edilen bu eksiler ve artılar doğrultusunda yapılan değerlendirmeler ve görüşler, daha başarılı ve amacına uygun bir programın hayata geçirilmesine olanak sağlayacaktır.

Çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak sağlıklı gelişmeleri açısından, özellikle çocuğun büyümesinin ve gelişiminin en hızlı olduğu dönemlere rastlayan ilköğretim çağında uygulanan beden eğitimi öğretim programlarının önemi göz önüne alındığında, bu programın aynı zamanda farklı ülkelerle de karşılaştırmalı olarak incelenmesi bizlere daha fazla yarar sağlayacaktır. Çünkü karşılaştırmalı eğitim, kendi eğitim sistemimizi irdeleyerek ve beraberinde farklı ülkelerin eğitim sistemleri ile mukayese ederek getirdiği yeni bilgiler ışığında farklı bakış açıları, fikir ve yorumlara olanak sağlamaktadır. Bu şekilde başka ülkelerin eğitim sistemlerine bakarak ve karşılaştırarak ulusal farklılıkların ve benzerliklerin bulunmasıyla bir sistem diğerine katkıda bulunabilmektedir.

Bu tür katkılar genel eğitim içerisinde önemli bir paya sahip olan beden eğitimi ve spor alanında da önem arz etmektedir. Paige’ye göre (1982: 13) beden eğitimi ve spor, birçok ulusun toplumsal yapısında ve kültüründe tamamlayıcı bir rol

oynamaktadır. Bu role sahip beden eğitimi dersleri bütün gelişmiş ülkelerin eğitim programlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi derslerine ait öğretim programları da incelenmesi gereken ciddi konulardan biridir. Çünkü öğretim programları öğrencilerde ulaşmak istediğimiz davranış değişikliklerini meydana getirecek en önemli unsurların başında gelmektedir. Kendi ülkemizin öğretim programıyla beraber, gelişmiş ülkelerin programlarının da karşılaştırmalı olarak incelenmesi, programların geleceği açısından yarar sağlayacaktır. Bu nedenle, Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Beden Eğitimi Öğretim Programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılmalı olarak incelenmesinde yarar görülmüştür. Yapılan bu araştırma sonucu programın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili elde edilen bilgiler ışığında, uygulanmakta olan beden eğitimi derslerinden en üst düzeyde verim alınacağı ve ileride geliştirilecek olan yeni öğretim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Örneklem evreni yansıtmaktadır.

2. Öğretmenler veri toplama araçlarını samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandırmışlardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye'de uygulamaya konulan yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın, İlköğretim Birinci Kademe (1.-5. sınıf) Programı ile sınırlıdır.
2. Ankara kentinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri (1.-3. sınıf) ve beden eğitimi öğretmenlerinin (4.-5. sınıf) görüşleriyle sınırlıdır.

3. İngiltere’de Londra kenti ve bu kentte ilköğretim devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin (1.-6. sınıf) görüşleri ile sınırlıdır.
4. İngiltere’de uygulanmakta olan Ulusal Beden Eğitimi Müfredatının, 1. ve 2. eğitim basamağı (Key Stage 1 ve Key Stage 2) programı ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 1999: 2).

**Karşılaştırmalı eğitim:** Toplumlardaki mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlardaki benzer faktörlere değinerek saptayan bir inceleme ve araştırma alanıdır (Lauwerys vd., 1979: 5).

**Eğitim Programı:** Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetlerini kapsar (Varış, 1996: 14).

**Öğretim Programı:** Eğitim programı içerisinde yer alan, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikler (Demirel, 1999: 7).

**Beden eğitimi:** Toplam eğitim sürecinin bir parçası olan beden eğitimi, fiziksel aktiviteler yoluyla fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak sağlıklı bireylerin gelişimini amaçlayan emek isteyen bir alandır (Bucher, 1983: 13).

**Öğretmen:** Örgün ve yaygın, her çeşit ve düzeyde, resmi ve özel eğitim kurumlarında düzenli olarak eğitim ve öğretim hizmeti veren kişidir.

**Kazanım:** Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş, yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2007: 59).

**Öğrenci Merkezli Eğitim:** Öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim yaşantılarının düzenlenmesidir (Vural, 2004: 49).

**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı:** Öğrencilerin bireysel olarak hem nasıl bildiğini hem de anlamı nasıl oluşturduğunu tanımlayan bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır [Fosnot, 1996: IX, (Akt: Yılmaz, 2004: 233)].

## BÖLÜM II

### 2.1 KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN TANIMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Geçmişten günümüze eğitimden en üst düzeyde fayda elde etme arzusu, bütün toplumları kendi eğitim sistemleri ile birlikte gelişmiş toplumların da eğitim sistemlerini incelemeye yöneltmiştir. Bu yöneliş, tarihsel süreç içerisinde karşılaştırmalı eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde artık bir bilim dalı olarak kabul gören karşılaştırmalı eğitimin bu gelişim sürecini incelemeden önce kavram olarak ne olduğunu anlamamızda fayda vardır.

İlk kez 1817 yılında ortaya atılan karşılaştırmalı eğitim terimi (Türkoğlu, 1998: 22) ile ilgili çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

Kandel'e (1933: xx) göre karşılaştırmalı eğitim; "Kuramlara değil, hüküm süren gerçek uygulamalara dayanan çeşitli eğitim felsefelerinin karşılaştırılmasıdır".

Mallinson da (1957: 10); karşılaştırmalı eğitimi, "Benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla diğer kültürlerin ve diğer eğitim sistemlerinin sistemli bir şekilde değerlendirilmesi" olarak tanımlamıştır.

Anderson (1961: 4) ise karşılaştırmalı eğitimi; “Çeşitli eğitim sistemlerinin yapı, işleyiş, amaç, metot ve başarıları açısından ülkeler arası karşılaştırılması ve bununla birlikte bu eğitim sistemleri ile onların öğeleri arasındaki ilişkilerin de karşılaştırılması olarak incelenmesi” olarak ifade etmiştir.

Bereday (1964: IX); “Yabancı eğitim sistemlerinin analitik bir çalışması” olarak sade bir ifadeyle karşılaştırmalı eğitimi tanımlamıştır.

Noah ve Eckstein (1969: 184) ise karşılaştırmalı eğitimi “Sosyal bilimlerin, eğitimin ve ülkeler arası çalışmaların kesiştikleri bir yerdir” şeklinde ifade etmiştir.

Bir diğer tanıma göre ise; “Toplumlardaki mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlardaki benzer faktörlere değinerek saptayan bir inceleme ve araştırma alanıdır” (Lauwerys vd., 1979: 5).

Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların öncülerinden biri olan Türkoğlu (1984: 18) karşılaştırmalı eğitimi; “Farklı kültürlerde ve farklı memleketlerde, iki ya da daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda farklılık ve benzerlikleriyle inceleyen bir araştırma alanıdır” şeklinde tanımlamıştır ve karşılaştırmalı eğitimin öncelikle okul sistemleri, okulların idaresi, finansmanları, öğretmenler, öğrenciler, programlar ve öğretim yöntemlerinin sınıflandırılması gibi benzerlik ve farklılıklarla uğraştığını belirtmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından yapılan tanıma göre de karşılaştırmalı eğitim; “Milli eğitim sistemlerini siyasal, sosyal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen, ilk ve ortaöğretimin anlamını tartışan bir alandır” (Akt: Erdoğan, 1995: 5). Bu tanımla karşılaştırmalı eğitim alanı bir bakıma yalnızca ilk ve ortaöğretim ile sınırlandırılmıştır.

Crossley ve Watson da (2003: VII); Karşılaştırmalı eğitimin özünde bir karşılaştırma bulunduğunu, fakat bu karşılaştırmının muhakkak ki ülkeler arası bir karşılaştırma olacağı anlamına gelmeyeceğini, belirterek farklı bir bakış açısı getirmişlerdir. Bray (2005: 35) ise bunun aksine karşılaştırmalı eğitimin şüphesiz ülkeler arası incelemelerle ilgili olduğunu, belirtmiştir.

Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarak karşılaştırmalı eğitimin, temelde, değişik ülkelerdeki eğitimlerin benzerlik ve farklılıklarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Her toplum kendi şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak, yerel, tarihsel, ekonomik, kültürel ve sosyal çevreler tarafından şekillenen bir eğitim sistemi geliştirir ve uygular. Bu yüzden karşılaştırmalı eğitimde amaç, bir ülkedeki eğitim sisteminin tüm boyutlarıyla bir başka ülkede uygulanması değildir. Karşılaştırmalı eğitimde amaç, diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerini, sorunlarını ve çözüm yollarını inceleyerek ülkelerin kendi eğitim sistemlerine ve sorunlarına çözüm için katkıda bulunmaktadır.

Eski çağlardan bu yana karşılaştırmalı çalışmalar devamlı olarak bir şekilde insanoğlunun hayatının bir parçası olmuştur. İnsanoğlu ilk kez kendi yakın çevresinin dışındaki bir çevreye girdiğinde; diğer insanların nasıl yaşadığını, çalıştığını ve eğlendiğini görerek kendi hayatıyla diğerlerinin hayatını karşılaştırmıştır. Ve sonrasında onlardan kendisine yarayacağını düşündüğü fikirler, metotlar, silahlar, araç-gereçler ve oyunlardan alıntılar yapmışlardır. Benzer meraklar aynı zamanda ticarette, savaşta ve geleneklerde de kendisini göstermiştir (Bennet vd., 1983: 9).

Gözlemlere ve istatistiksel işlemlere dayalı bilimsel bir çalışma olduğu için bilim dalı olarak literatürde yer verilen karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının (Ültanır, 2000: 17) bilimsel bir disiplin olması ise Marc Antoine Jullien'in 1817 yılında kaleme aldığı "Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı" adlı eserle başlamıştır. İlk defa bu eserle Jullien, karşılaştırmalı eğitim biliminin amaç ve metodunu sistemli bir şekilde açıklamıştır (Jullien, 1979: 8). Jullien iki bölümden oluşan bu eserinde karşılaştırmalı çalışmaların sistemli bir şekilde yapılabilmesi amacıyla ilk ve ortaöğretim için ayrı ayrı liste halinde sorular hazırlamıştır. İlköğretim için 120 ve ortaöğretim için 146 sorudan oluşan bu listelerde alt başlıklar halinde okullar, öğretmenler, öğrenciler, ahlak ve din eğitimi, zihni eğitim ve öğretim, ailedeki eğitim ve çocukların mesleğe yönelişleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Amerikalı araştırmacı William Brickman, karşılaştırmalı eğitimin kökünün Jullien'den önce Herodot ve Xenophon'a kadar uzandığını belirtmiştir. Xenophon iyi bildiği İran eğitiminin Yunanistan'da uygulanmasını istemiştir. Eski Yunan'da Aristo anayasaları toplayarak tahlil etme yoluna gitmiş, Eflatun'da "Devlet" adlı eserinde bir

site düzeninden bahsederek bu düzenin nasıl olması gerektiği üzerinde durmuştur. (Trethewey, 1976: 13; Türkoğlu, 1984: 13).

19. yüzyıldaki karşılaştırmalı eğitimciler ise; genel olarak kendi ülkelerinin dışındaki ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi toplayan ve daha sonra bu bilgiler ışığında kendi ülkelerinde reform çalışmalarını başlatan eğitim yöneticilerinden oluşmuştur (Erdoğan, 2006: 98).

Bu eğitim yöneticileri, milli eğitim kuruluşlarının özgün yapısını tanımlamaya, söz konusu eğitim kuruluşları ile kendi kültürleri arasındaki ilişkileri anlamaya, bu ilişkileri bir diğeriyle karşılaştırmaya ve eğitim sistemlerinin işleyişini yöneten evrensel ilkeleri keşfetmek amacıyla araştırma yapmaya odaklanmışlardır. Böylece bu yüzyıldaki karşılaştırmalı çalışmalar, üniversiteler, öğretmen yetiştirme okulları ve teknik okullar gibi temel eğitim kurumlarının geliştirilmesinde kullanılmıştır (Kneller, 1963: 396; Cogan, 1982: 49).

Amerika’da Horrace Mann, Calvin Stowe ve Henry Barnard, Fransa’da Victor Cousin ve İngiltere’de Matthew Arnold 19. yüzyılın önemli karşılaştırmalı eğitimcilerindendir (Kaloyannaki ve Kazamias, 2009: 11).

Matthew Arnold, eğitim uygulamaları ve modellerindeki uyum zorluğuna dikkat çekerek, yeni düzenlemelerin etkisinin eskiden var olanla aynı olacağını belirtmiştir (Trethewey, 1976: 18).

Amerikalı karşılaştırmalı eğitimcilerden Mann, Stowe ve Barnard Avrupa’daki eğitim sistemlerine, özellikle Almanya, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerine ilgi duymuş, bu ülkelere seyahatler yaparak, kendi ülkelerindeki eğitimi, bilhassa ilköğretimi iyileştirmek ve yenilikler getirmek üzere çalışmalarda bulunmuşlardır (Kaloyannaki ve Kazamias, 2009: 31). Aynı dönem eğitimcilerinden olan Domingo Fausto Sarmiento da Fransa, Prusya, Hollanda ve Amerika eğitim sistemleri üzerinde çalışarak edindiği bilgileri Arjantin ve Şili için uygulamıştır (Wilson, 2003: 20).

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ülkelerin eğitim sistemlerinin kültürel kökenlerine odaklanan karşılaştırmalı eğitim (Carnoy ve Rhoten, 2002: 1) anlayışında

Michael Sadler, Isaac L. Kandel, Nicholas Hans ve Robert Ulich tarafından ortak bir görüş oluşturulmuştur.

Avrupa’da akademik bir dal olarak karşılaştırmalı eğitim tarihi Londra’da İngiliz Michael Sadler ile başlamıştır. Sadler Guilford konferansında “okulun dışında kalanların okulun içinde olanlardan çok daha önemli olduklarını” vurgulamıştır. Bunun için yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini incelerken sadece katılmış kurumlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde değil o ülkenin sokaklarında, evlerinde insanların nasıl yaşadıkları üzerinde durmak; sistemi ayakta tutan görünmez güçleri bulmaya çalışmak gerektiğini belirtmiştir (Mitter, 2009: 88; Kazamias, 2009: 37; Ergün, 1985: 25).

Kandel de bu yüzyıldaki önemli karşılaştırmalı eğitimcilerden bir diğeridir. Sadler’in adımlarını takip eden Kandel de bir ülkenin eğitim sistemini gerçek manada kavramak, anlamak ve değerlendirmek için tarihinin, geleneklerinin, politik ve ekonomik durumlarının bilinmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir (Arnove, 2003: 8).

Bir Rus eğitimcisi olan Hans da “Karşılaştırmalı Eğitim” adını taşıyan eserinde diğer meslektaşları ile aynı görüşe sahip olduğunu “Toplumda eğitim politikası belirlenirken dil, din, ırk, ekonomik ve sosyal sınıf etkenleri göz önünde bulundurulmalıdır”, sözleriyle belirtmiştir (Hans, 1949: 11).

Temellerinin antik çağlarda atılmaya başlandığı karşılaştırmalı eğitim çalışmaları üniversitelerin, alanla ilgili bölümlerin, çeşitli araştırma merkezlerinin açılmasıyla ve birçok yayın ve derginin çıkarılmaya başlanmasıyla birlikte canlanarak hızlı bir gelişim ve ilerleme göstermiştir.

## **2.2. DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ALANINDA KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM**

Eski çağlarda ilkel kabilelerin komşu kabilelerden avcılık, balık tutma ve oyun aktivitelerinden alıntılar yapmasıyla beden eğitim ve spor alanında çeşitli karşılaştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Bennet vd., 1983: 19). Sistemli bir çalışma

olarak da karşılaştırmalı eğitim alanındaki çalışmalara paralel olarak gelişme göstermiştir. Karşılaştırmalı eğitim gibi karşılaştırmalı beden eğitimi ve spor ile ilgili de çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Bennet, Howell ve Simri tarafından (1983: 4) karşılaştırmalı beden eğitimi ve spor; “Toplumların, kültürlerin, ülkelerin veya alanların benzerliklerini ve farklılıklarını keşfetmek amacıyla iki veya daha fazla ülkenin beden eğitimi ve spor alanındaki gelişimlerinin ve baskın özelliklerinin karşılaştırılmalı olarak analiz edilmesi” olarak tanımlanmıştır.

Stensaasen da (1979: 52) karşılaştırmalı beden eğitimi; “Beden eğitiminin belli sorunlarının, kültürler ve ülkeler arası karşılaştırılmasıyla ilgili bir çalışma alanı” şeklinde ifade etmiştir.

Devine (1982: 21) karşılaştırmalı beden eğitiminin, başka ülkelerdeki beden eğitimi ve spor alanı ile ilgili yapılan çalışmaların yalnızca diğer toplumları, diğer insanları anlamak ve bilgi sahibi olmak değil, aynı zamanda kendi sistemimizi daha iyi anlamak, daha fazla bilgi sahibi olmak anlamına geldiğini belirtmiştir.

Yapılan tanımlar ile karşılaştırmalı beden eğitimi ve spor alanının da tıpkı karşılaştırmalı eğitim alanı gibi, toplumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma amacı taşıyan ve farklı ülkelerdeki sorunlar ile çözüm yollarını inceleyerek bunlardan fayda sağlayan bir çalışma alanı olduğu görülmektedir.

Ancak Howell ve Mutimer’e göre (1974: 32) karşılaştırmalı çalışmaların yalnızca ülkeler ile ilgili olması gerekmemektedir. Örneğin, aynı şehirdeki iki okulun sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelenmesi de bir karşılaştırmalı çalışmadır.

Karşılaştırmalı beden eğitimi alanına ilk önemli katkıları 1789 yılında Leopold Berchtold, 1808’de Cesar Auguste Basset ve 1817 yılında Marc Antoine Jullien yapmıştır. Berchtold makalelerinde başka ülkelerdeki çocukların beden eğitimleriyle ilgili olarak pek çok soru hazırlamıştır. Basset de Kuzey ve Güney Avrupa’daki beden

eğitimi ile Fransa ve İngiltere arasındaki fiziksel aktivite ve oyunla ilgili kendine özgü karşılaştırmalar yapmıştır (Bennet vd., 1983: 19).

Karşılaştırmalı eğitim biliminin amaç ve metodunun sistemli bir şekilde açıklandığı ilk eser olan Marc Antoine Jullien'in 1817 yılında kaleme aldığı "Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin Taslağı" isimli kitapta, beden eğitimi alanında sistemli bir karşılaştırmaların yapılabilmesi için Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde ortaöğretimdeki "beden eğitimi ve cimmastik" ile ilgili pek çok soru hazırlamıştır.

Karşılaştırmalı beden eğitimi ve spor çalışmalarının uluslararası alandaki gelişimiyle ilgili ilk büyük adım da 1978 yılında Uluslararası Karşılaştırmalı Beden Eğitimi ve Spor Derneğinin (International Society for Comparative Physical Education and Sport - ISCPES) kurulması olmuştur. Aynı yıl da karşılaştırmalı beden eğitimi ve spor alanında ilk uluslararası seminer İsrail'de düzenlenmiştir (Hardman, 2008: 401).

ISCPES ile birlikte uluslararası birçok kuruluş karşılaştırmalı beden eğitimi ve spor alanındaki araştırmalar ve çalışmalar için katkılar sağlamıştır ve sağlamaktadır. Uluslararası Sağlık, Beden Eğitimi, Rekreasyon, Spor ve Dans Kurulu (ICHPER-SD), Uluslararası Spor ve Beden Eğitimi Kurulu (ICSPE) ve Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) bunlardan birkaçıdır.

Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda bir süreç yaşayan Türkiye'de ise karşılaştırmalı beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmalar dünyadaki gelişmelerin gerisinde kalmıştır. Türkiye'de yalnızca bir üniversitede Karşılaştırmalı Eğitim Anabilim Dalı bulunmaktadır. Lisans düzeyinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ders programında seçmeli ders olarak yer alan "Karşılaştırmalı Beden Eğitim ve Spor" dersi, bazı üniversitelerde lisansüstü eğitim programlarında okutulmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitimcilerin toplandığı, çalışmalarını ve düşüncelerini paylaştığı organizasyonlar, sempozyum ve kongre türü etkinlikler ABD'de ve Avrupa'da uzun yıllardır sürdürülmekte iken Türkiye'deki üniversite ve eğitim çevrelerinde bu türden bir çalışma henüz gerçekleştirilememiştir.

Yukarıda da açıklandığı gibi karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerin sistemlerini, sorunlarını ve bu sorunlara çözüm yollarını anlamamıza ve böylece hem kendi sistemimizi daha iyi yorumlamamıza hem de kendi sistemimizdeki sorunlar için farklı bakış açıları geliştirerek bunların çözümüne yardımcı olmaktadır. Bu amaçla, bu alandan yarar sağlamak için Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ve dolayısıyla da beden eğitimi ve spor alanında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar önemsenmesi gereken çalışma alanlarıdır.

### 2.3. BEDEN EĞİTİMİ KAVRAMI

İlk çağlardan beri bedensel faaliyetler tüm insanların yaşamında, doğrudan veya dolaylı olarak önemli bir rol oynamıştır. Bu faaliyetler insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan giyecek ve yiyecekleri sağlama zorunluluklarından, kimi zaman savaşta hayatta kalabilme, sağlığını koruma, bazen ise sadece daha zevkli bir yaşam sürdürme arzularından dolayı yapılmıştır. Sebep her ne olursa olsun bedensel faaliyetler her zaman insanoğlunun hayatında önemli bir yer tutmuştur.

Günümüzden yaklaşık 2400 yıl önce yaşamış olan Yunanlı filozof Platon’un "Gerçek müzisyen ve sanatçı, müzikle cimnastiği en doğru oranlarda birleştirebilen kişidir" sözleri de bizlere beden eğitimi konusuna yüzyıllardır verilen önemi göstermektedir.

Dünyanın çeşitli yerlerindeki müzelerde mevcut heykel parçaları ile antik harabeler içerisinde yer alan kabartmalar bizlere eski kavimlerin hayatlarının her döneminde yaygın olarak “koşu, sıçrama, engel aşma, avlanma, fırlatma, atma, yakalama, tırmanma, yumruklaşma, güreşme, yüzme, kürek çekme ve ritmik hareketler” gibi birçok fiziksel aktiviteye katıldıklarını kesin olarak göstermektedir (Lee, 1983: 3).

Tarih boyunca yapılan çalışmalar da toplumların, özellikle gençlerin talim ve terbiyesinde beden eğitiminin önemini göz ardı etmediklerini göstermektedir. Örneğin; eski Yunan ve Roma’da hem kız hem de erkek çocuklar için eğitim programları içerisinde beden eğitimi önemli bir yer tutmaktaydı. Ayrıca antik çağlarda Atina’da her Atinalı tarafından çalışılması gereken üç ana ders; cimnastik, dil bilgisi ve müzikti.

Dahası Atina’da Gymnasiumlar antik Yunan eğitiminin ve kültürünün merkezi konumundaydı (Vannier ve Foster, 1968: 3; Bucher, 1983: 8; Siedentop, 2001: 23).

Eski Türklerde de beden eğitimi ve spor; savaş eğitimi, dinsel amaçlı bir tören ve eğlence olarak değerlendirilmiş ve gelişmiştir. İyi ve temiz bir ruhun kuvvetli ve cesur bir insanda bulunacağına inandıkları için Türkler beden kültürüne ve spora büyük önem vermişlerdir. Ayrıca Orta Asya’daki yaşam koşulları nedeniyle de çevik, dinamik ve atak olmak zorunda oldukları için bedenini iyi eğitilmesine özen göstermişlerdir (Bilge, 1989: 173; Ögel, 1978: 67).

Osmanlılar da atalarından almış oldukları beden eğitimi ve spor anlayışını toprakların savunması, savaş gücünün sürdürülmesi olarak uygulamış ve teşkilatlandırmışlardır.

Daha sonra medeniyetle birlikte insanlar yaşam tarzlarını değiştirmişler, teknolojinin de ilerlemesiyle daha az çalışır olmuş ve bedenleri daha az faal yaşam tarzına sürüklenmişlerdir. Bu nedenle medeniyet, beraberinde organize edilmiş beden eğitimi ve spor programları ihtiyacını da getirmiştir denebilir.

Beden eğitiminin Türkiye’de mücadeleye hazırlık amaçlarının dışında sadece bir eğitim unsuru olarak kabul edilmesi düşüncesi, 19. yüzyılın sonlarında Fransız İhtilali’nin getirdiği inkılaplardan hareketle girişilen Tanzimat hareketleriyle başlamış (Türk Ansiklopedisi, 1952: 512) ve okullara cımnastik adı altında bedensel etkinlikler konulmuştur (Morpa, 1997: 156).

Daha sonra çeşitli dönemlerde farklı isimler alarak gelişim gösteren bu etkinlikler günümüzde “beden eğitimi” adıyla örgün eğitim kurumlarında ders olarak yer almaktadır.

### **2.3.1. Beden Eğitiminin Tanımı**

Beden eğitimi kavramı birçok kişi tarafından çeşitli dönemlerde, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Tarih boyunca değişik amaçlar için kullanılmış olan beden

eğitiminin tanımı da amaçlarına uygun olarak yapılmıştır. Bu tanımlamalar kişilerin bakış açılarına göre farklılıklar içermesine rağmen çağdaş eğitim anlayışı içerisinde bir bütünün parçaları olmuş ve günümüz beden eğitimi kavramının altyapısını oluşturmuştur.

Williams'a (1966: 13) göre beden eğitimi; “İnsanların belirli seçilmiş türdeki fiziksel aktivitelerinin toplamıdır.”

Barrow da beden eğitimi (1971: 15), “eğitimin amaçlarının kısmen başarılacağı spor, egzersiz ve dans gibi büyük kas etkinlikleri yoluyla yapılan eğitim” olarak tanımlamıştır.

Beden eğitimi kavramı, Dauger ve Pangrazi tarafından sade bir ifadeyle “insan hareketleri yoluyla ve insan hareketleri tarafından eğitim” olarak tanımlanmıştır. Beden eğitimi, fiziksel aktiviteler ve belirli hareket deneyimleri aracılığıyla çocukların bir bütün olarak gelişmeleri ve büyümelerinde katkıda bulunan, genel eğitimin bir evresi olarak görmüşlerdir (Dauger ve Pangrazi, 1975: 2).

Ercenk ise (1978: 9) beden eğitimi; “Tüm bedene güç kazandırıcı, düzeltici ve simetrik bir gelişim sağlayan, sınırlı alanda beceri ve yeteneğin gelişmesini sağlayan hareketler bütünlüğü” olarak tanımlamıştır. Bu tanım, beden eğitiminin yalnızca fiziksel gelişim boyutunun üzerinde durulduğu, diğer gelişim boyutları üzerindeki etkilerinden bahsedilmediği görülmektedir.

Bucher de genel eğitim sürecinin bir parçası olarak gördüğü beden eğitimi; “Fiziksel aktiviteler yoluyla fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak sağlıklı bireylerin gelişimini amaçlayan bir alan” olarak tanımlamış (Bucher, 1983: 13) ve Bucher bu tanımlamasıyla, beden eğitiminin bireylerin bir bütün olarak, her yönüyle gelişimini gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Aracı (2005: 5) ise beden eğitimi; “Bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmastığe, spora dönük alıştırmalar ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinlik” olarak tanımlamış

ve yine beden eğitiminin bireylerin bir bütün olarak gelişmelerindeki fonksiyonlarını göstermiştir.

Yukarıda yapılan bu tanımlar bizlere beden eğitiminin, bireylerde sadece tek yönlü gelişimi değil, tüm boyutlarıyla birlikte çok yönlü olarak gelişimi amaçladığını ve gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Yapılan tanımlardan ve beden eğitimi kavramının tarihsel gelişiminden yola çıkarak, eğitim sürecinin değişmez ve önemli bir parçası olan beden eğitimi; amacı, hedefi, yöntemi ne olursa olsun bireylerin fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal olarak sağlıklı gelişmelerini amaçlayan ve bireylerin oluşturduğu toplumların yaşam kaliteleri ile sosyal aktivite düzeylerini fiziksel aktiviteler yoluyla düzenleyen ve yükselten etkinlikler bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Kısaca beden eğitimi, hareket etmeyi öğrenme ve hareket yoluyla öğrenmeyi amaçlayan, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan bilim dalıdır.

### **2.3.2. Beden Eğitiminin Amaçları**

Bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlayan beden eğitiminde temel amaç, bireylerin bir bütün olarak gelişmelerini sağlayıp sağlıklı nesiller yetiştirmektir. Bu şekilde sağlıklı, moral gücü yüksek ve kendine güven duygusu gelişmiş bireyler toplumların da eğitim ve kültür düzeylerini yükseltmektedirler.

Dünya'daki bütün gelişmiş ülkelerin eğitim bütünlüğü içerisinde beden eğitimi ve spora yaklaşımlarındaki amaç da sağlıklı bir toplum yetiştirmektir. Bu da toplumu oluşturan bireylerin fizik, zihin ve ruh sağlığı ile refah düzeylerini iyileştirmek, yükseltmek anlamı taşımaktadır. Yani bireylerin okul içi ve okul dışı beden eğitimi ve spor ile etkinliklerine katılmaları sağlanarak bir yandan beden, zihin ve ruh özellikleri geliştirilirken bir yandan da dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişen kişilik ve karaktere özgür ve bilimsel düşünme yeteneğini kazandırmaktadır (Yalçın, 1991: 65).

Beden eğitiminin genel amacı; Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirmek, beden eğitimi ve sporu günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektir (Aracı, 2001: 9; Kale ve Erşen, 2003: 7).

Amerika Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Birliği (AAPHER), “Beden Eğitimi” başlıklı yayınında beden eğitimin beş önemli eğitsel amacını şu şekilde ifade etmiştir (Bucher, 1983: 45):

1. Çocuklara, faaliyette bulundukları aktivitelerde, beden eğitimi programlarında ve aynı zamanda tüm yaşamları boyunca karşılaşacakları durumlarda etkili ve becerikli bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olmak.
2. Çocukların ve gençlerin, yaşamlarını daha anlamlı, amaçlı ve üretken hale getirebilmeleri için hareketi anlamalarını ve değerlendirebilmelerini sağlamak.
3. Harekete bağlı belli bilimsel prensipleri anlamak ve değerlendirmek.
4. İnsanların oyun ve spor aracılığıyla daha iyi ilişkiler kurmalarını sağlamak.
5. Organizmanın çeşitli sistemlerini geliştirmek ve böylece organizmanın artan taleplerini sağlıklı bir şekilde karşılamak.

Beden eğitiminin özel amaçları ise aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

- Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini kavrama.
- Sinir, kas, eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
- Düzgün hareket etme ve duruş alışkanlıkları kazandırma.
- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır alışkanlıklar edinebilme.
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
- Çevresine uyum sağlamasına yardımcı olma.
- İyi ve arzulanan sosyal alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olma.

- İyi bir lider ve aynı zamanda iyi bir izleyici olabilme ve sorumluluklar kabul edebilme özelliklerini geliştirme.
- Estetik, duygu ve moral gelişimine katkıda bulunma.
- Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak serbest zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
- Kendine güven ve cesaret duyma, yerinde ve çabuk karar verme.
- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar kazanma.
- Kendini gerçekleştirme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak sınırlılıklarını bilme ve davranışlarını kontrol edebilme.
- Yaşam boyu zevk alarak yapılabilecek fiziksel etkinlikleri alışkanlık olarak kazandırma.
- Kamu kaynaklarını koruma ve iyi kullanmak.
- Milli enerji kaynaklarını korumak (Tamer ve Pulur, 2001: 57; Aracı, 2001: 10; Günışık, 1973: 10; Özyiğit, 1991: 76).

Beden eğitiminin amacı, genel eğitimin amaçlarıyla birlikte aynı yönde, bir uyum içerisinde yer almaktadır. Fiziksel aktiviteler yoluyla genel eğitimin amaçlarına katkıda bulunan beden eğitimi dört düzeyde gelişimi amaçlamaktadır. Bunlar;

**1. Organik gelişim:** Organik sistemler, önemli hayati organlar ve onların dolaşım, solunum, sindirim, endokrin, iskelet ve sinir sistemleri gibi ilgili yapılarıdır. Organik sistemlerin en yüksek seviyede gelişimi, kalça eklemleri ile vücudun büyük kas gruplarının güçlü bir şekilde kullanıldığı fiziksel aktivitelere bağlıdır (Williams, 1966: 38).

Kişilerin enerji ve canlılığı, bu hayati organların fonksiyonel yeteneğine bağlı bulunmaktadır ve bu organların fonksiyonel güçleri de çocuklukta ve gençlikte fiziksel hareketlerle geliştirilir. Bu fonksiyonel güçlerin geliştirilmesinde başka hiçbir alternatif yol bulunmamakla birlikte, bu gelişimin çocuklukta meydana gelmesi gerekmektedir, yani gençlik çağına gelindiğinde bu gerçekleşmeye ulaşılmış olunmalıdır (Williams, 1966: 38).

Organik gelişime en çok katkıyı beden eğitimi ve spor faaliyetleri sağlamaktadır. Bu fiziksel faaliyetler yolu ile obezite, kalp-damar rahatsızlıkları, solunum ve dolaşım sisteminde meydana gelebilecek birçok rahatsızlıkların önüne geçmek mümkündür.

**2. Sinir-Kas (psiko-motor) Gelişimi:** Psiko-motor gelişim, fiziksel olarak yapılan faaliyetlerin sonucunda, yeteneklerin ve motorsal becerilerin gelişmesidir. Motorsal becerilerin geliştirilmesi ise beden eğitimi programlarının temelini oluşturmaktadır.

Psiko-motor becerilerin gelişimi bireyin zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimi ile ilişkilidir ve bu boyutlar birbirinden bağımsız olarak gelişmezler. Bireyin motor becerilerdeki yeteneği konusunda kendisini yeterli hissetmesi onu fiziksel etkinlik ve spora katılmada güdüleyerek, fiziksel ve psikolojik olarak uyumlu bir birey olma şansını artıracaktır (Gökmen, 1988: 62).

Ayrıca motorsal öğrenme sinir ve kas sistemlerinin birbirleriyle uyumlu bir biçimde çalışmasına bağlıdır ve bu uyumun kurulması bireyin günlük işlerini çabuk yorulmadan, daha etkili ve verimli olarak yapmasını sağlamakta ve yorgunluk eşiğine ulaşmalarını geciktirmektedir (Bucher, 1983: 55).

Psiko-motor gelişim üzerindeki tüm bu fonksiyonları göz önüne alındığında beden eğitimi ve dolayısıyla beden eğitimi derslerinde uygulanan öğretim programları, gelişim çağındaki çocukların vücut fonksiyonlarının sağlıklı bir şekilde gelişiminde oynadığı rolün önemini bir kez daha göstermektedir.

**3. Zihinsel Gelişim:** Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif bilişsel faaliyetlerdeki gelişimine zihinsel gelişim adı verilmektedir. Zihinsel gelişim boyutu; bilginin birikimi, düşünme yeteneği ve bu bilgiyi yorumlayabilme ile ilgilidir (Bucher, 1983: 57; Senemoğlu, 1997: 39).

Beden eğitiminin bu amacı, kişilerde beden eğitimi öğrenme deneyimlerine dahil kurallar, düzenlemeler ve stratejilere ait özel bilgilerin gelişimini gerçekleştirmelidir (Humphrey, 1971: 17). Çeşitli fiziksel aktiviteler ve oyunlar sırasında bireyler düşünme, algılama, değerlendirme, karar verebilme, yorum yapabilme ve kuralların öğrenimi gibi

birçok zihinsel faaliyetlerde bulunurlar. Böylece bu sportif faaliyetler bireylerde zihinsel gelişmeyi sağlar ve bu da genel eğitim ile birlikte aynı amaca hizmet etmektedir.

#### **4. Duygusal ve Sosyal Gelişim:**

Duygusal ve sosyal gelişim birbiri ile karşılıklı etkileşim halindedir. Duygusal gelişimin tam olarak kazanılmasından sonra ancak birey topluma katkıda bulunabilir. Bu nedenle bireyin önce birey olarak kendine uyum sağlaması, bir başka deyişle kendini kabul etmesi, daha sonra gruba uyum sağlaması söz konusudur (Gökmen, 1988: 64).

Spor faaliyetleri aracılığıyla fertlerin sosyal bir çevre kazanmaları ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri mümkün olmaktadır (İmamoğlu, 1992: 53). Sportif etkinlikler öğrencilerin sosyal sorumluluk almalarına, saldırgan davranışlar yerine yararlı işler yapmalarına ve zorlukları yenmelerine katkıda bulunmaktadır. Böylece öğrencilerin sorumlu birer vatandaş olma ve toplum içerisinde görevler alarak topluma daha faydalı olabilmelerine yardımcı olmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001: 55).

Ayrıca beden eğitimi etkinlikleri bireylere ahlak ve kişiliğin gelişimi, liderlik eğitimi, kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı, yenme ve yenilme duygularını olgunlukla karşılama, iş birliği ve yardımlaşma gibi davranışların kazanılmasında yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak genel eğitimin amaçlarıyla benzer amaçlara sahip olan beden eğitiminin temel amacı; zihin ve beden bütünlüğü içerisinde, fiziksel faaliyetler yoluyla sağlıklı ve dengeli bir organizma ve kişilik gelişimine, sportif etkinlikleri yaşam boyu devam ettirecek alışkanlığı kazanmalarına ve serbest zamanlarının kullanımına katkıda bulunmaktır.

#### **2.3.3. Beden Eğitiminin Genel Eğitim İçerisindeki Yeri ve Önemi**

Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir yere sahip olan beden eğitimi dersi, kişiliğin tam olarak gelişmesinde genel eğitime

büyük katkı sağlamaktadır. Bireylerin sağlıklı, üretken ve dengeli kişilik geliştirmelerinde, bedensel, zihinsel, duygusal olarak sağlıklı gelişimlerinde, sosyal yeteneklerinin geliştirilmesinde ve yönlendirilmesinde hiç şüphesiz en etkin araçlardan biri beden eğitimi ve spor faaliyetleridir. Bu nedenle de eğitim alanında gelişmiş olan toplumlara baktığımızda beden eğitimi derslerinin eğitim sistemleri içerisinde önemli bir konumda olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi derslerinin bireylerin yalnızca fiziksel gelişimine katkı sağladığının düşünülmesi yanlıştır. Beden eğitimi dersleri fiziksel hareketler yoluyla bireylerin bedensel gelişimin yanı sıra, zihinsel, sosyal, toplumsal ve duygusal boyutlarının da gelişimine olumlu yönde katkılar sağlamakta ve bireylerde genel gelişimi çok yönlü olarak sağlamaktadır. Böylece hızlı bir gelişim çağı içerisinde olan çocuklar ve gençler için beden eğitimi dersleri, beden gelişimin yanında ruhen ve fikren de sağlıklı gelişimleri için önemli bir araç olmaktadır.

Beden eğitimi ve spor faaliyetleri yoluyla öğrenilen ve geliştirilen temel beceriler, beyindeki doğal sinir gelişimini destekleyerek öğrencilerin öğrenme kapasitesini artırmaktadır (Bradley, 2009: 243). Pollatschek ve O'Hagan (1989) tarafından yapılan çalışma; düzenli beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin motor becerilerinde, duygusal gelişimlerinde ve okula karşı tutumlarıyla birlikte akademik gelişimlerinde de olumlu sonuçlar yarattığını ortaya koymuştur.

Başarıyla hazırlanmış olan beden eğitimi programları sayesinde öğrenciler; boş zamanlarını verimli kullanabilmek için beceriler geliştirir, sağlıklı yaşama katkı sağlayan aktivitelerle meşgul olur, sosyalleşir, kendi vücudunu tanır, fiziksel ve aynı zamanda zihinsel sağlığına da katkıda bulunmayı öğrenir (Bucher, 1983: 7).

Bedensel faaliyetler ile düşünsel faaliyetler birbirini tamamlamaktadır. Beyin, yönlendirici özelliğiyle bedensel hareketleri hızlandırırken bedensel hareketlerde beyine daha çok kan gitmesini etkileyerek beyinin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca beden eğitimi ve spor iradeyi güçlendirerek, insanın kendine güvenini sağlayarak kişiliğin oluşmasını da kolaylaştırmaktadır. İnsanın kendisine olan güven duygusunun kazanılması da başarı için şarttır. Beden eğitimi ve spor, ferdin keşfedilmemiş

özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür (Karasüleymanoğlu, 1989: 23; Göral ve Yapıcı, 2001: 77).

Eğitim sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak, her erkek ve kız çocuğun kişisel gelişimine katkıda bulunmak için büyük sorumlulukları bulunan beden eğitimi aynı zamanda her öğrencinin vatandaşlık sorumluluklarını üstlenmelerinde de önemli bir güç olabilmektedir (Annarino vd., 1980: 23). Ayrıca beden eğitimi ve spor öz varlığımız olan bedensel ve ruhsal sağlığımızı da doğrudan etkilemektedir. Zihinsel olarak daha uyanık, disiplinli ve bilinçli olmamızı sağlarken bedensel olarak da daha güçlü, kuvvetli ve dayanıklı, iş verimi daha yüksek, becerili, yaratıcı ve üretken olmamıza yardım etmektedir. Bunlarla birlikte toplumsal olarak kurallara ve yasalara uyan yandaşına ve karşısına saygı duyan, güzeli-doğruyu alkışlayan, başarısızlığı araştıran bilinçli bir toplum oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Yolcu, 1991: 69; Tamer, 1991: 397).

Bu bağlamda Kale (2007: 27) beden eğitiminin bünyesinde bulundurduğu kriterleri şu şekilde ifade etmiştir;

- Bireyi bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal açılardan tümüyle birlikte eğiten ve olumlu yönde geliştiren ender disiplinlerden bir tanesidir.
- Genel eğitimi gerçekleştirmede ve eğitimin tamamlayıcısı olma amaçlarına yönelen en önemli disiplinlerdir.
- Ulusal eğitimi gerçekleştirmede en önemli disiplinlerden bir tanesidir.

Beden eğitimi; Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktadır. İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbirleriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır (Aslan, 1979: 1).

Ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan beden eğitimi ve sporun önemi Anayasamızın çeşitli kanunlarıyla da vurgulanmıştır. 1982 Anayasamızın 59. maddesinde “*Devlet her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır. Sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet*

*başarılı sporcuyu korur” hükmü ile beden eğitimi ve sporun önemi açık bir şekilde belirtilmiştir.*

*“Müspet bilimlerin temellerine dayanan güzel sanatları seven, fikir terbiyesinde olduğu kadar beden terbiyesinde kabiliyeti artmış ve yükselmiş olan erdemli kudretli bir nesil yetiştirmek ana siyasetimizin açık dileğidir,”* sözleri ile Atatürk beden eğitimi ve sporun her yaştaki fert için önemini tartışılmaz bir şekilde belirlemiş ve hedefini çizmiştir.

Fransız düşünürü Jean Jacques Rousseau (1712-1778) da beden eğitiminin insan yaşamındaki önemini; “Eğer öğrencilerinizin zekâlarını geliştirmek istiyorsanız, onların yeteneklerini ve güçlerini geliştirin. Düşünmeyi öğrenmek için uzuvlarımıza, duygularımıza ve beceri araçlarımız olan organlarımıza egzersiz yaptırmak zorundayız ve bu araçlardan tam anlamıyla bir avantaj sağlamak için vücudun güçlü, kuvvetli ve sağlıklı olması gereklidir,” sözleriyle belirtmiştir. Rousseau ayrıca fiziksel ve zihinsel eğitimin çok yakın ilişki içerisinde ve birbirlerine muhtaç olduklarını belirterek, birlikte hareket etmeleri gerektiğinin üzerinde önemle durmuştur (Williams, 1966: 5; Lee, 1983: 16).

1800’lerin sonu ve 1900’ların başında ünlü bir beden eğitimci olan Dudley Sargent ise; fiziksel egzersizlerin amacının yalnızca vücut sağlığı ve güzelliğine katkıda bulunmak olmadığını, aynı zamanda bozuk ruhsal eğilimleri ortadan kaldırmak, moral bozukluklarının iç karartıcı gölgesini yok etmek ve ruhsal olarak huzuru sağlamak olduğunu belirtmiştir (Singer ve Dick, 1974: 19).

Sonuç olarak, genel eğitimin amaç ve fonksiyonları ile beden eğitiminin amaç ve fonksiyonları arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Yani zihin ve beden eğitimi birbirini tamamlayan iki eleman olarak kabul edilmelidir (İmamoğlu, 1992: 55). Beden eğitimi dersleri, eğitimin amaçlarına yaptığı katkıyla birlikte, çocuklarla çevreleri arasında sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulmasını sağlayarak toplumlarda kaliteyi yükseltmektedir. Yaşamımızın her döneminde önemli bir yere sahip olan beden eğitimi özellikle bebeklik, çocukluk ve gençlik dönemlerinde gelişimin ve eğitimin temelini oluşturmaktadır ve genel eğitimden ayrı düşünülmesinin mümkün olmadığı görülmektedir.

## 2.4. TÜRKİYE'DE GENEL EĞİTİM SİSTEMİ

Bir ülkenin geleceğinin şekillenmesi için hayati önem taşıyan ve ülkelerin önemle üzerinde durduğu konuların başında eğitim ve eğitim sistemleri gelmektedir. Ülkemizde de kendi milli eğitim sistemimizi oluşturmak adına yıllardan beri süregelen çalışmalar yapılmış ve halen de yapılmaktadır. Bu bölümde ülkemiz milli eğitim sisteminin amaçları, yapısı, devletin eğitim üzerindeki rolü ve okullarımızdaki fiziki ortamlar üzerinde durulacaktır.

### 2.4.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre, Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

*1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayana demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

*2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

*3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;*

*Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yaptırmaktır (MEB, 1998: 1).*

Genel olarak Türk Eğitim Sisteminin temel amacı, Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, milli birlik ve bütünlük içinde, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır.

#### **2.4.2. Milli Eğitim Sistemi Yapısı**

Eğitim, yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmektir. Her ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin ekonomik, siyasal ve toplumsal sistemine göre şekillenmektedir. Her ülke kendi eğitim politikasına göre eğitimin amaçlarını, süresini ve kapsamını belirleyerek uygulamaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 18'inci maddesine göre Türk Milli Eğitim Sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

**I. Örgün Eğitim:** Belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Bu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden meydana gelmektedir.

##### **A) Okul Öncesi Eğitim**

Türkiye'de okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği gibi, okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişleri 2004 yılında çıkarılan ve zamanla bazı maddeleri değiştirilen Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile sağlanmaktadır. Bu yönetmeliğe göre, okul öncesi eğitim kurumları anaokulu, ana sınıfı, uygulama sınıfı olarak gruplandırılmaktadır. Bu kurumlarda çocuklar tam ya da yarım gün eğitim alabilmekte ve aileler çocuklarının bu eğitimden faydalanabilmeleri için belli bir ücret ödemek zorundadır.

İlk kapsamlı programın 1989'da uygulanmaya başlandığı okul öncesi eğitim kurumlarında okullaşma oranı 2003-2004 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle % 13,2 olarak gerçekleşmiştir (Kıran, 2004: 128). 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılına gelindiğinde bu rakam 3-5 yaş için % 26,92, 4-5 yaş için ise % 38,55'lere çıkmıştır (MEB, 2010: 1).

Tablo 1'de okul öncesi eğitimde 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle yaş ve cinsiyete göre net okullaşma oranları yer almaktadır.

**Tablo 1: Okul Öncesi Eğitimde 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı İtibariyle Yaş ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%)**

| Eğitim Yılı | Yaş     | Toplam | Erkek | Kadın |
|-------------|---------|--------|-------|-------|
| 2009 / 2010 | 3-5 Yaş | 26,92  | 27,34 | 26,48 |
|             | 4-5 Yaş | 38,55  | 39,17 | 37,91 |

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2009 - 2010 öğretim yılı itibariyle 26.681 resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumunda 980.654 öğrenci öğrenimine devam etmekte ve 42.716 öğretmen de görev yapmaktadır (MEB, 2010: 49).

Tablo 2’de okul öncesi eğitimde eğitim-öğretim yıllarına göre okul, öğrenci ve öğretmen sayıları yer almaktadır.

**Tablo 2: Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları**

| Eğitim Yılı        | Okul Sayısı | Öğrenci Sayısı |         |         | Öğretmen Sayısı     |
|--------------------|-------------|----------------|---------|---------|---------------------|
|                    |             | Toplam         | Erkek   | Kadın   | Kadro-lu-Sözleşmeli |
| <b>2006 / 2007</b> | 20,675      | 640,849        | 334,252 | 306,597 | 24,775              |
| <b>2007 / 2008</b> | 22,506      | 701,762        | 366,209 | 335,553 | 25,901              |
| <b>2008 / 2009</b> | 23,653      | 804,765        | 421,033 | 383,732 | 29,342              |
| <b>2009 / 2010</b> | 26,681      | 980,654        | 511,127 | 469,527 | 42,716              |

Okul öncesi eğitim açısından, 2006 yılından bu yana okul sayıları ile birlikte öğrenci ve öğretmen sayılarında olumlu yönde artışların olduğu gözlemlenmektedir.

Çocukların 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimlerinin yüzde 50’sinin 4 yaşına, yüzde 80’inin 8 yaşına kadar tamamlandığı bilim adamları tarafından ortaya konulmuştur. Çocukların sosyalleşme sürecindeki olumlu etkileri de dikkate alındığında, okul öncesi eğitimi ihmal eden bir eğitim sisteminin öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede yeterince etkili olabileceği söylenemez. Nitekim çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının yüzde 33’ünün de 0-6 yaş arasında aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür (Ergun vd., 1999: 182).

Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim döneminin, çocuğun fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak hızlı bir gelişme gösterdiği ve kişiliğinin şekillendiği önemli bir dönem olduğunu göstermektedir. Her ne kadar son yıllarda okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında artışlar gözlemlense de, okullaşma oranının % 30’larda seyretmesi, bize halen bu dönem eğitime gerekli ağırlığın verilmediğini de göstermektedir.

## B) İlköğretim

18 Ağustos 1997 tarih ve 23084 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 4306 sayılı Yasa ile “ilkokul” ve “ortaokul” birleştirilerek zorunlu temel eğitimin süresi beş yıldan sekiz yıla çıkarılmıştır ve “ilköğretim okulu” adını almıştır.

İlköğretim, 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Zorunlu eğitim süresince ders kitapları da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak karşılanmaktadır ve sekiz yıllık temel eğitimi bitirenlere “ilköğretim diploması” verilmektedir.

İlköğretimin amaç ve görevleri, 1993 tarih ve 240 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;

2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır (Kocaoluk ve diğ., 1998: 16), şeklinde belirtilmiştir.

İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edebilecekleri okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılmaktadır (MEB, 1998: 5).

Ülkemizde en hızlı ve etkili eğitim ilköğretimde gerçekleşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2009-2010 Öğretim Yılında ilköğretimde net okullaşma oranı % 98,17 olarak gerçekleşmiştir (MEB 2010: 1).

Tablo 3’te ilköğretimde eğitim-öğretim yıllarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları yer almaktadır.

**Tablo 3: İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%)**

| <b>Eğitim Yılı</b> | <b>Toplam</b> | <b>Erkek</b> | <b>Kadın</b> |
|--------------------|---------------|--------------|--------------|
| 1997 / 1998        | 84,74         | 90,25        | 78,97        |
| 1999 / 2000        | 93,54         | 98,41        | 88,45        |
| 2001 / 2002        | 92,40         | 96,20        | 88,45        |
| 2003 / 2004        | 90,21         | 93,41        | 86,89        |
| 2005 / 2006        | 89,77         | 92,29        | 87,16        |
| 2007 / 2008        | 97,37         | 98,53        | 96,14        |
| 2009 / 2010        | 98,17         | 98,47        | 97,84        |

Ülkemizdeki hızlı okullaşma oranlarında genel olarak bir yükseliş görülmektedir. Ancak, 2009 yılı itibariyle ilköğretim çağındaki çocukların yaklaşık %2'sinin ilköğretimin zorunlu olmasına rağmen çeşitli nedenlerle bu eğitim haklarından yararlanamadıkları görülmektedir.

Ayrıca ülkemizde ilköğretim çağındaki kızlarda görülen net okullaşma oranları yıllar itibariyle devamlı olarak erkeklerin gerisinde seyretmiştir. Ancak 1997 yılından günümüze kızların okullaşma oranlarında % 18'lik bir artış görülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2009-2010 Öğretim Yılı itibariyle 33.310 resmi ve özel ilköğretim okulunda 10.916.643 öğrenci öğrenimine devam etmekte ve 485.677 öğretmende görev yapmaktadır (MEB, 2010: 53).

Tablo 4'te ilköğretimde öğretim yıllarına göre okul, öğrenci ve öğretmen sayıları yer almaktadır.

**Tablo 4: İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları**

| Eğitim Yılı | Okul Sayısı | Öğrenci Sayısı |           |           | Öğretmen Sayısı    |
|-------------|-------------|----------------|-----------|-----------|--------------------|
|             |             | Toplam         | Erkek     | Kadın     | Kadrolu-Sözleşmeli |
| 2004 / 2005 | 35,611      | 10,565,389     | 5,587,775 | 4,977,614 | 401,288            |
| 2005 / 2006 | 34,990      | 10,673,935     | 5,615,591 | 5,058,344 | 389,859            |
| 2006 / 2007 | 34,656      | 10,846,930     | 5,684,609 | 5,162,321 | 402,829            |
| 2007 / 2008 | 34,093      | 10,870,570     | 5,676,872 | 5,193,698 | 445,452            |
| 2008 / 2009 | 33,769      | 10,709,920     | 5,553,871 | 5,156,049 | 453,318            |
| 2009 / 2010 | 33,310      | 10,916,643     | 5,632,328 | 5,284,315 | 485,677            |

Milli Eğitim istatistiklerinden yola çıkarak son beş yıllık tabloya baktığımızda okul sayılarında yaşanan azalma ve bunun tam tersi öğrenci sayılarındaki artış dikkat çekicidir. Ancak 2009 yılındaki kız öğrencilerin sayısında beş yıl öncesine göre bir artış olduğu da sevindirici bir gelişme olarak görülmektedir. Bu artışta şüphesiz kızların okula gönderilmesiyle ilgili çeşitli kurum ve kuruluşlarca yapılan kampanyaların ve bu bağlamda ailelerin bilinçlendirilmelerinin de etkisinin olduğu düşünülebilir.

Ülkelerin en önemli hizmet alanı eğitimidir. Eğitimin ise özellikle ilköğretim kademesi toplumlar açısından oldukça önemli bir yerdedir. Çocukların iyi ve arzulanan vatandaşlar konumuna gelmelerinde ilköğretim çağında aldıkları bilgi, beceri ve değerler önemli olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır. Aldıkları iyi bir eğitimle yetişen çocuklar doğrudan toplumların da gelişmelerine olumlu katkılar sağlayacaklardır.

### **C) Ortaöğretim**

Ortaöğretim, 15-17 yaş grubunu kapsayan, ilköğretimden sonra dört yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. İlköğretili tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından yararlanma hakkına sahiptir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ortaöğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasında katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarda ilgili, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak şeklinde belirtilmiştir.

2009-2010 yılı itibariyle ortaöğretimde net okullaşma oranı % 64,95 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2010: 1).

Tablo 5'te ortaöğretimde eğitim-öğretim yıllarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları yer almaktadır.

**Tablo 5: Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%)**

| Eğitim Yılı | Toplam | Erkek | Kadın |
|-------------|--------|-------|-------|
| 1997 / 1998 | 37,87  | 41,39 | 34,16 |
| 1999 / 2000 | 40,38  | 44,05 | 36,52 |
| 2001 / 2002 | 48,11  | 53,01 | 42,97 |
| 2003 / 2004 | 53,37  | 58,01 | 48,50 |
| 2005 / 2006 | 56,63  | 61,13 | 51,95 |
| 2007 / 2008 | 58,56  | 61,17 | 55,81 |
| 2009 / 2010 | 64,95  | 67,55 | 62,21 |

Bu veriler, ülkemizde zorunlu eğitim kademesi olan ilköğretimden sonra gençlerin ortalama % 40'ının ortaöğretime devam etmediğini veya çeşitli nedenlerle edemediğini göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2009-2010 Öğretim Yılı itibarıyla 8.913 ortaöğretim kurumunda 4.240.139 öğrenci öğrenimine devam etmekte ve 206.862 öğretmende görev yapmaktadır (MEB 2010: 73).

Tablo 6'da ortaöğretimde eğitim-öğretim yıllarına göre okul, öğrenci ve öğretmen sayıları yer almaktadır.

**Tablo 6: Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları**

| Eğitim Yılı | Okul Sayısı | Öğrenci Sayısı |           |           | Öğretmen Sayısı    |
|-------------|-------------|----------------|-----------|-----------|--------------------|
|             |             | Toplam         | Erkek     | Kadın     | Kadrolu-Sözleşmeli |
| 2004 / 2005 | 6,816       | 3,039,449      | 1,733,646 | 1,305,803 | 167,614            |
| 2005 / 2006 | 7,435       | 3,258,254      | 1,855,741 | 1,402,513 | 185,317            |
| 2006 / 2007 | 7,934       | 3,386,717      | 1,917,189 | 1,469,528 | 187,665            |
| 2007 / 2008 | 8,280       | 3,245,322      | 1,789,238 | 1,456,084 | 191,041            |
| 2008 / 2009 | 8,675       | 3,837,164      | 2,079,941 | 1,757,223 | 196,713            |
| 2009 / 2010 | 8,913       | 4,240,139      | 2,302,541 | 1,937,598 | 206,862            |

Son beş yıl içerisinde ortaöğretimdeki sayısal gelişmelere bakıldığında okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında olumlu yönde artışlar görülmektedir. 2004 yılında 6.816 olan okul sayısı 2009 yılında 8.913'e çıkartılarak ortalama % 27'lik bir artış gerçekleşmiştir. Aynı şekilde öğretmen (% 17) ve öğrenci (% 26) sayılarında da olumlu yönde artışlar gerçekleşmiştir.

Ancak artış oranlarına bakıldığında okul ve öğrenci sayılarındaki ortalama % 27'lik artışa rağmen öğretmen sayılarının bu artışlara paralel olarak artmadığı da görülmektedir.

### **D) Yükseköğretim**

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğretim veren tüm eğitim kurumlarını kapsar.

Yükseköğretim kurumları; üniversiteler ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır (<http://www.yok.gov.tr/yasa/kanun/kanun2.html>).

Yükseköğretimin amacı; ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim-teknik ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözlü ve yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktır (Demirel, 2000: 34).

Ülkemizde yükseköğretim kurumlarına giriş, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi ÖSYM tarafından düzenlenen seçme ve yerleştirme sınavlarında öğrencilerin aldıkları puanlar, ortaöğretim başarı puanları, yükseköğretim programlarını tercihleri ve bu programların kontenjanları ile koşullarına göre yapılır.

Ülkemizde yükseköğretim paralıdır, fakat başarılı olan ve maddi imkânları iyi olmayan öğrencilerin harç ve yemek gibi her türlü öğrenim giderleri burs ve kredi gibi yollarla sağlanabilmektedir.

2009 yılı itibarıyla yükseköğretimde net okullaşma oranı % 27,69 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2009: 1).

Tablo 7’de yükseköğretimde eğitim-öğretim yıllarına ve cinsiyete göre net okullaşma oranları yer almaktadır.

**Tablo 7: Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları (%)**

| <b>Eğitim Yılı</b> | <b>Toplam</b> | <b>Erkek</b> | <b>Kadın</b> |
|--------------------|---------------|--------------|--------------|
| 1997 / 1998        | 10,25         | 11,28        | 9,17         |
| 1999 / 2000        | 11,62         | 12,68        | 10,52        |
| 2001 / 2002        | 12,98         | 13,75        | 12,17        |
| 2003 / 2004        | 15,31         | 16,62        | 13,93        |
| 2005 / 2006        | 18,85         | 20,22        | 17,41        |
| 2008 / 2009        | 27,69         | 29,40        | 25,92        |

1997 yılından günümüze yükseköğretimde okullaşma oranlarına baktığımızda devamlı olarak bir artışın gerçekleştiği görülse de günümüzde her yüz kişiden ancak 27'si yükseköğretime devam edebilmektedir.

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitim alanında yapılan çalışmalar zamanla meyvesini vermeye başlamıştır. Nitekim Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze fakülte ve yüksekokul sayılarına baktığımızda artışın oldukça hızlı bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir.

**Tablo 8: Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları**

| <b>Eğitim Yılı</b> | <b>Fakülte / Yüksekokul Sayısı</b> | <b>Önlisans / Lisans Öğrenci Sayısı</b> | <b>Kadrolu / Sözleşmeli Öğretmen Sayısı</b> |
|--------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>1923 / 1924</b> | 9                                  | 2,914                                   | 307                                         |
| <b>1940 / 1941</b> | 20                                 | 12,844                                  | 967                                         |
| <b>1960 / 1961</b> | 55                                 | 65,297                                  | 4,071                                       |
| <b>1980 / 1981</b> | 321                                | 237,369                                 | 20,917                                      |
| <b>2003 / 2004</b> | 1,248                              | 1,841,546                               | 78,804                                      |
| <b>2005 / 2006</b> | 1,306                              | 2,181,217                               | 84,785                                      |
| <b>2007 / 2008</b> | 1,387                              | 2,372,136                               | 98,766                                      |

1923-1924 Eğitim-Öğretim Yılında 1 üniversite, 307 öğretim elemanı ve 2914 öğrencisi bulunan yükseköğretim, bugün 130 üniversite, 85.841 öğretim elemanı ve 2.419.214 öğrenciye ulaşmıştır (<http://yogm.meb.gov.tr/Yuksekogretim.htm>).

2008 yılı itibariyle yükseköğretim programlarına başvuran ve yerleşen aday sayılarına baktığımızda çeşitli ortaöğretim kurumlarından mezun olan toplamda 1.645.416 adayın bir yükseköğretim kurumuna yerleşmek üzere başvuru yaptığı görülmüştür. Başvuran adaylardan yalnızca % 16,1'i lisans ve % 14,6'sı bir ön lisans programına yerleşmiştir.

2006 ve 2007 yıllarında ise başvuran adaylardan bir lisans veya ön lisans programına yerleşenlerin oranı ortalama olarak % 10'larda kalmıştır. Yani başvuran her yüz adaydan yalnızca on kişi bir yükseköğretim programına yerleşebilmiştir.

Tablo 9'da eğitim-öğretim yıllarına göre yükseköğretim programlarına başvuran ve yerleşen aday sayıları yer almaktadır.

**Tablo 9: Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Yükseköğretim Programlarına Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları (Milli Eğitim İstatistikleri 2007, 2008, 2009,2010)**

| Eğitim Yılı | Başvuran  | Lisans  | Önlisans | Açıköğretim |
|-------------|-----------|---------|----------|-------------|
| 2006 / 2007 | 1,678,326 | 176,218 | 191,498  | 222,816     |
| 2007 / 2008 | 1,776,427 | 193,553 | 199,143  | 233,729     |
| 2008 / 2009 | 1,645,416 | 265,240 | 239,844  | 328,396     |
| 2009 / 2010 | 1,450,582 | 305,984 | 280,253  | 282,844     |

Son dört yıl içerisinde başvuru sayılarına bakıldığında 2009 yılında yapılan başvuru sayısının diğer yıllara göre düştüğü görülmektedir. Bu durum ise son yıllarda öğrenciler ve aileleri tarafından bir meslek edindirmek üzere açılan meslek liselerinin öneminin anlaşılmış olabileceği ve “hangi bölüm olursa olsun ama bir üniversite diploması olsun” anlayışının değişmeye başladığı şeklinde yorumlanabilir.

**II. Yaygın Eğitim:** Örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında,

1. Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
2. Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
3. Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
4. Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
5. İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşam şekil ve usullerini benimsetmek,
6. Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
7. Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak,
8. Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak olarak belirtilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öngörülen yapı çerçevesinde çıraklık eğitimi yaygın eğitimin bir bölümü olarak ele alınmaktadır.

Çıraklık eğitimi; ilköğretimi bitirip bir üst öğretime gidemeyen veya çeşitli nedenlerle örgün eğitimin dışında kalmış ortaöğretim çağındaki çocukların ve gençlerin eğitimini kapsamaktadır.

### 2.4.3. Devletin Eğitim Üzerindeki Rolü

Türkiye’de eğitim sisteminin en önemli özelliği belli bir merkezden idare edilmesi ve eğitim ile ilgili tüm politikaların, planların ve uygulamaların devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmasıdır ve devletin yetkisi dışında hiçbir eğitim faaliyeti yapılamamasıdır.

Türkiye’de eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili tüm yetkiler Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Okul sistemi ve yapısı, öğretim programları, ders geçme sistemleri, maddi kaynaklar, ders kitapları, diğer yardımcı malzemeler ve eğitim sistemi ile ilgili diğer tüm özellikler devlet tarafından belirlendiği için ülke genelinde aynıdır.

1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu ve 1739 sayılı bu yasa, Anayasa’dan sonra eğitim sistemini bir bütün olarak düzenleyen temel yasadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan “Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitimin amaçlarına uygunluğu bakımından, Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetimine tabidir,” ifadesiyle de Türkiye’de eğitimin merkeziyetçi bir yapısının olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu’ndan başka eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilgili pek çok kanun vardır. Yükseköğretim Kanunu, Köy Kanunu, İl İdaresi Kanunu, Devlet Memurları Kanunu gibi yasalar eğitim sistemi ile dolaylı olarak ilgilidir (Başaran, 2006: 223).

Anayasanın 174., 42., 24. ve 27’inci maddeleri de eğitimin düzenlenmesine ilişkin yasal çerçeveyi oluşturmaktadır. Bunlardan Anayasanın 42’inci maddesi ile eğitim ve öğrenim hak ve ödevi düzenlenmiştir. Bu madde ile ([www.anayasa.gen.tr](http://www.anayasa.gen.tr));

*“Madde 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.*

*Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir.*

*Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.*

*Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.*

*İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.*

*Özel, ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.*

*Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*

*Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.*

*Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır”.*

Türkiye’de eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili tüm yetkileri bünyesinde barındıran Milli Eğitim Bakanlığının, 1983 yılında eğitim hizmetlerinin gençlik ve spor hizmetleriyle bir bütün olarak ele alınmasının düşünülməsi sonucu “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı” adıyla yapılandırılmıştır. Ancak daha sonra 2 Mart 1989’da 356 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile gençlik ve spor hizmetleri, Milli Eğitim hizmetlerinden ayrılmış ve bugünkü şeklini almıştır (Erdem, 2007: 6).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki merkez teşkilâtı, taşra ve yurt dışı teşkilâtları eğitim hizmetlerinin sunumunda görevleri paylaşmışlardır. 3797 sayılı Milli

Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun ile Milli Eğitim Bakanlığının görevleri;

a) Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek üzere, Bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak,

b) Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve her çeşit örgün ve yaygın eğitim kurumlarını açmak ve yükseköğretim dışında kalan öğretim kurumlarının diğer bakanlık kurum ve kuruluşlarınca açılmasına izin vermek,

c) Türk Vatandaşlarının yurt dışında yapılacak eğitim ve öğretimi ile ilgili hizmetleri düzenlemek ve yürütmek,

d) Diğer bakanlık, kurum ve kuruluşlarca açılan ve yükseköğretim dışında kalan örgün ve yaygın eğitim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve yönetmeliklerini birlikte hazırlamak ve onaylamak,

e) Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim kurumlarının program, yönetmelik ve öğrenim denklik derecelerinin belirlenmesi konularında iş birliğinde bulunmak,

f) Yükseköğretimin milli eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek,

g) Okullardaki beden eğitimi, spor ve izcilik eğitimi ile ilgili hizmetleri yürütmek,

*h) Yükseköğrenim gençliğinin barınma, beslenme ihtiyaçlarını ve maddi yönden desteklenmelerini sağlamak, olarak belirtilmiştir.*

Sonuç olarak merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Türk eğitim sistemi; T.C. Anayasası, Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Kanunlar ve Yönetmelikler, Hükümet Programları, Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuraları esas alınarak düzenlenmektedir. Eğitimin planlaması ve eğitim finansmanı hükümet ve Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altındadır.

#### **2.4.4. Okullarda Fiziki Ortam**

Öğretme ve öğrenme sürecinde hedeflenen davranış değişikliklerinin öğrencilerde oluşturulmasının en önemli unsurlarından biri okulların öğretim programlarına, dolayısıyla öğretim hedeflerine uygun araç-gereç, tesis ve donanımına sahip olmalarıdır.

Bir öğretim programı ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, o öğretim programını uygulamaya uygun öğretim alanları olmadan programın amaçlarına yani eğitsel amaçlara ulaşmak olanaksızdır. Eğitimin yeterli ve amacına uygun verilebilmesi için, öğrenci nüfusuna uygun büyüklükte okul, derslikler, spor tesisleri, deney odaları ve çeşitli eğitime yardımcı yerlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Her çeşit laboratuvarın, sosyal etkinlik alanlarının, beden eğitimi salonlarının, açık ve kapalı spor alanlarının bulunması öğrencinin fiziki ve ruhi gelişimini tamamlaması için çok önemli faktörlerdir. Özellikle beden eğitimi derslerinde, dersin amaçlarının gerçekleşmesi okulun sahip olduğu fiziki imkânlarla yani spor salonu ve malzemeler ile doğrudan ilişkilidir.

Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ve fiziksel aktiviteye dayalı bir eğitim biçimi olan beden eğitiminde iki önemli konudan söz edilebilir. Birincisi, insan organizmasının fonksiyonel etkinliğini artırmak ve sağlıklı bir yapı kazandırma amacıyla çeşitli fiziksel aktivitelerin yapılması, ikincisi ise, bu aktivitelerin fiziksel eğitim ortamı olarak adlandırılan yerlerde (salon, saha, vb.) değişik araç, gereç ve malzeme kullanmak suretiyle gerçekleştirilmesidir (İmamoğlu, 1991: 95). Yani beden

eğitimi dersinin amaçlarına ulaşma düzeyi büyük ölçüde sahip olunan malzeme, tesis ve araç-gereç ile doğru orantılı olarak değişmektedir.

Türkiye’de 2006-2007 Öğretim Yılı itibariyle 33.898 resmi, 757 özel ve 1 açık olmak üzere toplamda 34.656 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Resmi ilköğretim okullarının yalnızca 1.235 tanesinde spor salonu bulunmaktadır. Yani ortalama olarak yaklaşık her 100 okuldan yalnızca 3’ünde spor salonu bulunduğu görülmektedir. Özel okullarda ise spor salonu olan okul oranı % 74’dür.

Tablo 10’da ilköğretimde okul türlerine göre okul, öğrenci ve spor salonu sayıları yer almaktadır.

**Tablo 10: İlköğretimde Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Spor Salonu Sayıları (Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı 2007)**

| Okul Türü                     | Okul Sayısı   | Öğrenci Sayısı    |                  |                  | Spor Salonu Sayısı |
|-------------------------------|---------------|-------------------|------------------|------------------|--------------------|
|                               |               | Toplam            | Erkek            | Kız              |                    |
| <b>Resmi İlköğretim Okulu</b> | 33,898        | <b>10,346,509</b> | 5,408,525        | 4,937,984        | 1,235              |
| <b>Özel İlköğretim Okulu</b>  | 757           | <b>213,071</b>    | 116,099          | 96,972           | 563                |
| <b>Açık İlköğretim Okulu</b>  | 1             | <b>287,350</b>    | 159,985          | 127,365          | -                  |
| <b>Toplam</b>                 | <b>34,656</b> | <b>10,846,930</b> | <b>5,684,609</b> | <b>5,162,321</b> | <b>1,798</b>       |

Okullarımızda sağlıklı eğitim-öğretim ortamının oluşması için fiziki yapının da uygun olması gerekmektedir. Okullarımızın genel fiziki yapısı, öğrencilerin rahatça ders görebilecekleri sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerini yapabilecekleri bir ortam oluşturmalıdır. Gerekli tesislerle birlikte, sınıf mevcutları da programın uygulanabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için önemli bir belirleyicidir. Özellikle öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanan yeni İlköğretim Beden Eğitimi Öğretim Programı’nın amacına ulaşması büyük ölçüde sınıf mevcuduyla da bağlantılıdır.

Milli Eğitim İstatistik verilerine göre 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı itibariyle ilköğretim okulları için derslik başına düşen öğrenci sayısı 32, öğretmen/öğrenci oranı ise 1/23’dür.

Tablo 11’de ilköğretimde yıllara göre derslik başına düşen öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 11: İlköğretimde Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları**

| Eğitim Yılı                         | 2006 / 2007 | 2007 / 2008 | 2008 / 2009 | 2009 / 2010 |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı | 34          | 33          | 32          | 32          |

Ülkemizde derslik başına düşen öğrenci sayılarının yıllara göre azalması sevindirici bir ilerleme olsa da bu rakamlar ülkemiz geneli için ortalama sayılardır ve bu sayılar illere göre büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin Şanlıurfa, Diyarbakır ve yoğun göç alan İstanbul’da bir derslikte 48 öğrenci eğitim alırken, Gaziantep de 41, Ankara’da 37, Kırıkkale’de 24 ve Tunceli’de 14 öğrenci öğrenim görmektedir.

“İlköğretim okullarında bir sınıfta bulunması gereken öğrenci sayısı, birleştirilmiş sınıflar da dâhil, 40 öğrenciyi geçemez” (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Madde 50) şeklinde kanunda belirtilmiş olmasına rağmen Türkiye’nin birçok ilinde öğrenciler bu sayının üzerindeki sınıflarda eğitim hayatlarına devam etmektedirler.

Okullarımızdaki spor salonunun yetersizliği, bununla birlikte de sınıf mevcutlarının fazla oluşu programı uygulamada aksaklıklara neden olabilmektedir. Bu durum öğrenci merkezli aktif öğrenme üzerine kurulu olan yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan beden eğitimi dersinin amaçlarına ulaşmasında da olumsuz etki yapacaktır.

## **2.5. TÜRKİYE’DE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ**

İlk cimmastik dersi 1863 yılında Harbiye ve Askeri İdadilerde yer almıştır. Askeri okulların ardından açılan sivil rüştiyeler, idadiler ve sultanilerinde ders programlarında yer almaya başlayan cimmastik dersi, bugünkü adıyla beden eğitimi dersi, hızla okullarda yayılmıştır. Türkiye’de beden eğitimi dersinin “cimmastik” dersi

adıyl okulların müfredat programlarında yer alması 1860'lı yıllara rastlasa da bu yıllara kadar beden eğitimi faaliyetleri dönemin eğitim kurumlarında ders şeklinde olmasa da çeşitli şekillerde uygulanmıştır.

Bu bölümde beden eğitimi dersinin okullara girişı Osmanlı Dönemi (1299-1922) ve Cumhuriyet Dönemi (1923-...) olmak üzere iki bölüm halinde incelenmiştir.

### **2.5.1. Osmanlı Dönemi (1299-1922)**

Bu bölümde, 1299 ve 1922 yılları arasındaki, Türklerin tarihte kurdukları önemli devletlerden biri olan Osmanlı Devleti'nin eğitim kurumlarına beden eğitimi dersinin girişı incelenmiştir. Bu incelemeyi yaparken Osmanlı Dönemi; a) Tanzimat Öncesi Dönem (1299-1839), b) Tanzimat (1839-1876) ve Mutlakıyet (1878- 1908) Dönemi, c) II. Meşrutıyet (1908-1918) ve Kurtuluş Savaşı Dönemi (1919-1922) olarak üç bölüme ayrılarak incelenmiştir.

#### **2.5.1.1 Tanzimat Öncesi Dönem (1299-1839)**

Bu dönemde beden eğitimi ve spor faaliyetleri, savaş eğitimi amacıyla yani toprakların savunulması, savaş gücünün sürdürülmesi olarak uygulanmış ve teşkilatlandırılmıştır. Bu yüzden Osmanlı Devletinde beden eğitimi ders şeklinde değil de, ders dışında idman ya da talim olarak yer almıştır.

Osmanlı Devletindeki beden eğitimi ve sporun idman olarak yer aldığı eğitim kurumları;

- Saray eğitimi veren enderunlar,
- Savaş eğitimi veren askeri okullar,
- Halk eğitimi veren tekkelerdir (Bilge, 1989: 15).

**Enderun Mektebi:** Kuruluşunun II. Murat'a dayandığı, gelişme ve düzenlemesinin Fatih tarafından yapıldığı, Osmanlı Devleti'nde ileri bir eğitim kurumu

olan Enderun Mektebi, Hristiyan tebaadan toplanan yetenekli çocukları, iyi, güvenilir ve devletin kudretini koruyabilecek biçimde yetiştirmek için kurulmuştur (Kaplan, 1986: 23; Koçer, 1987: 15).

Bu mektepte devrin en usta ve en iyi hocaları ile en üst seviyede eğitim sunulmuştur (Afyon ve Tunç, 1997: 84). Bu öğrenciler, enderun'daki koşullarda okuyup yazmak ve esasları belirtilmiş terbiye sistemini öğrenmekten başka, daima savaşlarda hükümdarla birlikte bulunacakları göz önünde tutularak, kemankeşlik (ok atmak), cündilik (süvarilik), ciritbazlık (mızrak talimi), tüfek kullanıp atmak ve silaha ait bütün işleri öğrenmek, çevik olarak iyi ata binmek ve at üzerinde iyi mızrak kullanmayı öğrenmek gibi sorumlulukları bulunur, bütün vakitlerini boş geçirmeyerek devamlı bir çalışmaya tabi tutulurlardı (Baykal, 1953: 78).

17. yüzyılda Osmanlı Türklerinde spor konusunda teşkilatlanma en üst seviyelere çıkmıştır. II. Mahmut döneminde (1808-1839) Enderun-u Hümayun, Spor Musiki Akademisi haline gelmiştir (Kafadar, 1997: 80; Kahramanoğlu, 1972: 1068).

**Askeri okullar:** Savaş eğitimi veren askeri eğitim kurumlarından olan Acemi Oğlanlar Mektepleri ile Cambazhanelerde de beden eğitimi ve spor, askeri talim olarak yaptırılmıştır (Bilge, 1989: 16).

Devşirme çocukların alındığı Acemi Oğlanlar Kışlasında bu çocuklara Türk töresi, İslam dinine ait kurallar ve askeri talim olarak ata binme, ok atma, kılıç çekme ve çeşitli savaş oyunları öğretilirdi (Göral ve Yapıcı, 2001: 30).

Sarayın cambaz ve hokkabazlarını yetiştiren ve orduda görevi tam olarak bilinmeyen Cambazhanelerde ise öğrenciler askeri bir disiplin altında yetiştirilirdi. Cambazlar önemli günlerde (şehzadelerin sünnet düğünleri v.b.) sarayda gösteri yaparlardı. Ondan dolayı da Cambazhane öğrencilerine sadece beden eğitimi değil, okuma yazma ile hükümdar huzurunda çalışıp kendini beğendirecek yaşayış adabı da öğretilirdi (Ergin, 1977: 1546).

Cambazların uyguladığı beden eğitimi, okullarımıza İsveç Cimnastiği girinceye kadar beden eğitimi derslerinin temelini oluşturmuştur.

**Halk eğitimi veren kurumlardan sayılan tekkeler;** Türk İslam tasavvufunun ana merkezleri olup, dil, din, sanat, felsefe, spor v.b. alanlarda halkı yetiştiren birer halk okulu ya da yaygın eğitim kurumları olarak faaliyet göstermişlerdir (Akkutay, 1984: 20; Akyüz, 1985: 87).

Osmanlının gelişme döneminde, her fethedilen yeni yere bir tekke yaptırılarak, yörenin güçlü ve sağlıklı gençleri pehlivan olarak yetiştirilmek üzere bir araya getirilmişlerdir. Bu tekkelerin yanı başında veya bünyesinde diğer sporlar da yaptırılmış ve bu tekkeler bir anlamda spor okulu veya kampı niteliği taşıyıp, yapılan spor branşlarına ve yörelerine göre teşkilatlanmışlardır (Bilge, 1989: 17; Keten, 1993: 37).

Yapılan bütün faaliyetler, kurulan teşkilatlar ve çeşitli spor organizasyonları belli bir yönetmelik çerçevesinde kurulur ve yönetilirdi (Göral ve Yapıcı, 2001: 32). İlk spor yönetmeliği Yenicami Kâtibi Abdullah Efendi tarafından 1671 yılında yazılmıştır. Atıcılar Kanun-namesi adını taşıyan bu yönetmelik, 29 sayfa ve 13 bölümden oluşmuştur (Hiçyılmaz, 1983: 6).

### **2.5.1.2. Tanzimat (1839-1876) ve Mutlakîyet (1878- 1908) Dönemi**

Osmanlı devletine batılı anlamda bir şekil vermek ve özellikle Fransız İhtilali ile ortaya çıkan insan hakları ilkesini, Osmanlı ülkelerinde yaşayan Müslüman olan ve olmayan türlü halklara da tanıtmak ve uygulamak için 3 Kasım 1839'da "Gülhane Hattı Hümayunu"nın ilanından itibaren eğitimin modernleştirilmesiyle ilgili açık bir kayıt bulunmamakla beraber bu dönemde bazı yeni eğitim kurumlarının açıldığı görülmüştür. O zamana kadar daha ziyade dinsel ve askeri ihtiyaç ve esaslara göre daha önceleri kurulmuş olan Sübyan okulları, medreseler, mühendishaneler gibi öğretim kurumlarının yanında rüştiyeler ve idadiler gibi genel öğretim kurumları da yer almaya başlamıştır. Ne var ki genel eğitimin uygulama yeri olan bu kuruluşlarda 1860'lı yıllara gelinceye kadar beden eğitiminden söz edilmemiştir (Alpman, 1992: 86).

Tanzimat Döneminde hayata dönük derslerin okul programlarına girmesiyle beden eğitimi dersi de programlarda yer almış ve II. Mahmut devrinde açılan, Harbiye ve Askeri İdadilerde, 1863 yılında, askeri mektepler nazırı Galip Paşa zamanında

lüzumlu alet ve tesisler yaptırılarak cimmastik dersi konulmuştur (Bilge 1989: 24; Gökdağ, 1939: 5; İşcan, 1988: 95).

Harbiye'ye ilk olarak Martini adında bir yabancı cimmastik dersi öğretmeni getirilmiştir. Birkaç ay sonra da 1864'te Sadık Bey cimmastik öğretmeni olarak tayin edilmiştir (Hiçyılmaz, 1983: 10). Başta sadece uygulamalı olarak devam eden bu derslerin, kaynaksız eğitiminin yetersiz olacağı düşünülerek Albay Mustafa Hami'ye Fransız Cimmastik Talimatnamesi "Risaleyi Cimmastik" ilk kaynak eser olarak tercüme ettirilmiştir (Gökdağ, 1939: 27). Aynı dönemde Çengelköy'deki Kuleli Askeri Lisesi'nin deniz havuzlarına girilerek yüzme idmanları yapılmış ve bu çalışmalar bir ders programı içerisinde yürütülmüştür (Hiçyılmaz, 1983: 12).

Osmanlı İmparatorluğunda eğitimde düzenleme hareketlerinden biri olan ve 1869 yılında yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde yer alan sıbyan mekteplerinden, darülfünuna kadar üç dereceden bütün okullara öğretilecek dersler de gösterilmiştir. Bu nizamnamede yer alan ders cetvelleri arasında yalnız erkek rüştiyelerinin programlarında cimmastik dersine yer verilmiştir. Bu nizamnamede yer alan ders çizelgeleri daha sonraları birçok değişikliğe uğramıştır. 1874 tarihli erkek rüştiyelerinin ders dağıtım çizelgelerinde ve 1873 tarihli kız rüştiyelerinin programlarında cimmastik dersi yer almamıştır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin okul programları ile ilgili bölümünde Darulmuallimin üç sınıfında da beden eğitimi dersi yer almamıştır. Gerek Darulmuallimin gerekse de Darulmuallimatın geçirdiği şekil değişikliklerinde de düzenlenen programlarında beden eğitimi dersi yer almamıştır. Bu yüzden de orta derecedeki okulların ders dağıtım çizelgelerinde beden eğitimi dersi tutunup yerleşememiştir (Ayas, 1948: 549).

Modern anlamda ise cimmastiğin ülkemizde ilk uygulama kaynağı Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'dir ve uygulama okulun kuruluşu ile başlamıştır. 1868 yılında okul tamamen batılı bir programla faaliyete geçerken, Fransa'dan getirtilen öğretim kadrosu içinde bulunan beden eğitimi ve spor öğretmeni Mauroux, cimmastiği Türkiye'ye sokan insan olmuştur (Bilge, 1989: 24; Cihaner, 1998: 16).

Mauroux'dan sonra yerine Fransız Curel, Curel'den sonra ise İtalyan Martinetti göreve getirilmiştir (Ergin, 1977: 1546). Martinetti'den sonra Galatasaray Lisesi'nin

beden eğitimi ve spor öğretmeni olan Yunan Stangelli, Beyoğlu'nda açtığı özel cimmastikhanede, bu sporun okul dışındaki yayılma çalışmalarında da yardımcı olmuştur. Stangelli'nin öğrencisi ve başarılı bir sporcu olan Faik Üstünidman bir yıl sonra (1879) Stangelli'nin yerine Galatasaray Sultanisi'ne ilk kez bir Türk beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak atanmıştır (Çelebi, 1997: 8). Faik Üstünidman'ın yaptırdığı beden terbiyesi çalışmaları da Mauroux'dan farklı olmamış, o da Fransızların meydana getirdiği ve içerisinde aletsiz hareketler, gülle idmanları ve eskrim bulunan bir nevi John-Amoros Cimmastiğini uygulamıştır (Fişek, 1985: 44). Faik Üstünidman'ın yetiştirdiği, Türkiye'de beden eğitimi ve sporun kökleşmesinde büyük katkısı olan Selim Sırrı Tarcan da Galatasaray Lisesi'nde beden eğitimi öğretmenliği yapmıştır.

Galatasaray Lisesinin diğer önemli beden eğitimi öğretmenleri ise, Ahmet ve Abdurrahman Robenson kardeşler ile Mazhar Bey (Kazancı)'dir (Ary, 1959: 78).

Ülkemizde bu yıllarda cimmastik dersinin uygulamalı olarak “John-Amoros Cimmastiği” tarzında işlendiği Selim Sırrı Tarcan'ın ifadelerinden anlaşılmaktadır. Tarcan Galatasaray Lisesi'ne yazıldığı gün üçüncü günü kırk kadar arkadaşıyla, o zamanlar adını bilmediği cimmastikhaneyi şöyle tasvir eder; “*Tavandan, sarkan iplerin ucunda salıncaklar, halkalar vardı. O zamana kadar görmediğim, bilmediğim aletler duvarları süslüyordu. Bir yanda da, kumların üstünde kocaman gülleler sıralanmıştı*” (Tarcan, 1946: 8).

Galatasaray'da beden eğitimi ders programlarına girdikten sonra, Bahriye Mektebi, Maçka Askeri Mektebi ve daha sonra Darüşşafaka beden idmanlarını programlarına koymuşlardır (Ergin, 1977: 1546).

1892 yılında İstanbul'da kurulan Aşiret Mektebi'nin de 1. ve 4. sınıflarına “talim”, 5. sınıflarına da “ayak talimi” dersi konmuştur (Ayas, 1948: 550).

### 2.5.1.3. II. Meşrutiyet (1908-1918) ve Kurtuluş Savaşı Dönemi (1919-1922)

Meşrutiyet dönemi Osmanlı Devleti'nin yönetiminin batılı tarzda ikinci defa düzenlenmesidir. 10 yılı kapsayan Meşrutiyet Döneminde siyasi fikir hayatı hızla

canlanmıştır. Dönemin özgür havası eğitime ve onun uzantısı olan beden eğitimi ve spor dersinin de olumlu yönde gelişmesine yol açmıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştirme konusuna önem verilmiştir. Kızlar için ilk yüksek eğitim kurumu bu dönemde kurulurken, ders programlarında da hayata dönük derslere tekrar yer verilmeye başlanmıştır. Eğitimdeki bu gelişmeler beden eğitimi ve spor derslerini de olumlu yönde etkilemiş ve sivil okullar ile öğretmen yetiştiren okullarda, hızla beden eğitimi ve spor derslerinin yaygınlaşmasına yol açmıştır (Bilge, 1989: 38).

Selim Sırrı Tarcan, Ekim 1908’de İstanbul’da büyük bir han içerisinde özel Terbiye-i Bedeniye Mektebi’ni açmıştır. Ülkemizde açılan bu ilk beden eğitimi okulu Nisan 1909’a kadar faaliyetini sürdürmüştür. Selim Sırrı Tarcan 1909’da İsveç’in Stockholm’deki Kraliyet Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsü’ne tahsile gönderilince okul kapanmıştır. İsveç’teki eğitimini 1910’da bitirip yurda dönmüş (Güven, 1999: 609) ve tekrar 19 Ocak 1911’de özel nitelikte bir Terbiye-i Bedeniye Mektebi açmıştır. Bu ikinci okul diğerinden daha bilimsel metotlarla, uygulamalı ve teorik olarak eğitim vermiştir (Bilge, 1989: 54).

Beden eğitimi ve spor dersi konulan okullar ve bu derslerin haftada kaç saat olarak işlendiği aşağıda verilmiştir (Tarcan, 1946: 420; Bilge, 1989: 40; Özkan, 1991: 53; Akyüz, 1985: 263; Yücel, 1938: 163);

1910’da liselerin birinci ve ikinci devrelerinde olmak üzere bütün sınıflarda haftada birer saat “Terbiye-i Bedeniye” adıyla ders konulmuştur. Aynı dönemde “Darulmuallimin-i İptidai”nin her dört sınıfında da haftada ikişer saat bu derse yer verilmiştir.

1912’de Mekteb-i Sultani’nin (Galatasaray Lisesi) ders dağıtım çizelgesinde “Terbiye-i Bedeniye” dersinin her altı sınıfta da haftada ikişer saat olarak yer aldığı görülmektedir.

1913 yılındaki Sultaniyelerin ders dağıtım çizelgelerinde “Terbiye-i Bedeniye” dersine 6. , 7. , 8. , 9. sınıflarında haftada ikişer saat olarak yer verilmiştir.

1913 yılında devre-i sani de (orta öğretimin ikinci devresi) yani lise kısmında 10., 11., 12. sınıflarında beden eğitimi dersi haftada ikişer saat olarak yer almıştır.

1915 yılında İnas Sultanisi'nin (kız sultanileri) Devre-i Sani ders saatlerini gösteren ders çizelgelerinde 10., 11., 12. sınıflarının gerek fen gerekse edebiyat kolunda haftada bir saat olarak beden eğitimi dersine yer verilmiştir. Yine aynı yıl Sultani okullarının tali sınıflarının birinci devresinde (Mekatibi Sultaniye Sunufu Taliye Devrei Ula) 6., 7., 8., 9. sınıflarında beden eğitimi dersi haftada iki saat olarak yer almıştır.

1915 yılında da medreselerin ders programlarına beden eğitimi dersi konulmuştur.

1922 yılında Erkek Sultanilerinin (Zükura Mahsus Mekatibi Sultaniye Devre-i Ula) birinci devrelerinin ders programlarında beden eğitimi dersi yer almayıp öğle teneffüslerinde yemekten önce yarım saat olarak yapılabileceği belirtilmiştir.

Okullarda beden eğitimi ve spor dersinin, terbiye-i bedeniye adıyla yer alması ve hızla gelişmesi bu alanda yetişmiş öğretmene duyulan ihtiyacı da ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı 1914-1915 yılları arasında beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren bir okulun açılması düşünülmüş, binası da dahil olmak üzere okulun bütün hazırlıkları tamamlanmış olmasına rağmen, okul I. Dünya Savaşı sebebiyle açılmadan kapanmıştır (Bilge, 1988: 76).

Bu dönemde beden eğitimi ve spor dersinin işlenişiyile ilgili iki farklı görüş ortaya çıkmıştır.

1. Beden eğitimi ve spor dersi, ilk ders programlarında Alman Cimnastiğinin etkisiyle yaratılmış olan “John-Amoros cimnastiği”dir. Faik Bey, beden eğitimi ve spor tarihimizde ağır, cesaret, beceri ve sıkı disiplin isteyen Alman cimnastiğinin taraftarı olarak bilinir.

2. Beden eğitimi ve spor tahsilini İsveç'te yapmış olan Selim Sırrı Tarcan'ın savunduğu görüş ise İsveçli Pehr Henrik Ling'in yaymış olduğu cimnastik türüdür. Bu cimnastik türü John-Amoros'un aksine daha kolay, vücuda fazla yüklenmeyen, herkesin

yapabileceği hareketlerden oluşan ve içinde insanın sağlığını iyileştirici hareketlerin de olduğu bir sistemdir.

### 2.5.2. Cumhuriyet Dönemi (1923-...)

Cumhuriyet dönemi diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ilklerin ve yeniliklerin olduğu bir dönem olmuştur.

Türk milleti Mustafa Kemal'in önderliğinde, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'i ilan ederek yeni Türk Devleti'ni kurmuştur. Sıra bu yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devletinin her bakımdan kalkınması için alınacak tedbirlere gelmiştir. Öncelikle milletin fikren, ruhen ve bedenen kalkınmasında çok önemli olan eğitim işi ele alınmıştır. 1921 Temmuzunda toplanıp çalışmalarını bitiremeden dağılmış olan Maarif Kongresinin devamı, 15 Temmuz 1923- 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında sürdürülmüş ve Birinci Hey'et-i İlmiyye (Bilimsel Heyet) adıyla eğitim tarihimize geçmiştir (Arun, 1990: 9).

3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile eğitimde birlik sağlanırken, dini eğitim veren öğretim kurumları kapanmıştır. 431 sayılı Kanunla Hilafet, 30 Kasım 1925 Tarih ve 677 sayılı Kanunla tekkeler, türbeler ve tarikatlar kaldırılmıştır. 22 Mart 1926'da yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunla okul açma izni sadece devlete verilmiş ve eğitim öğretim esasları belirlenerek çağ dışı görülen medreseler kapanmış, bazı dersler de öğretim programından çıkarılmıştır (Özkan, 1999: 64).

Atatürk, dünyada ilk defa beden eğitimi dersini okullara mecburi kılan devlet adamı olmuştur. Onun sayesinde Türkiye'de genel eğitimin önemli bir unsuru haline gelen beden eğitimi ve spor gittikçe artan bir önem ve değer kazanmıştır (Atabeyoğlu 1989: 113).

Cumhuriyet döneminde her kademedeki okulların öğretim programlarının bazılarında yer alan beden eğitimi dersinin geçirdiği aşamalar aşağıda belirtilmiştir.

### 2.5.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Beden Eğitimi

1952 tarihine kadar yönetmeliklerle düzenlenen okul öncesi eğitim etkinlikleri, bu tarihten sonra hazırlanan program çerçevesinde yürütülmeye başlanmıştır. Daha sonra 1989, 1994, 2002 ve son olarak da 2006 yılında Okul Öncesi Eğitim Programı yenilenmiştir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007).

Yeni okul öncesi eğitim kurumu programlarında “oyun ve hareket” adı altında eğitim etkinliklerine yer verilmiştir ve oyun etkinlikleriyle çocukların hareket gereksinimlerinin doğal yollarla karşılanması amaçlanmıştır.

Bununla birlikte Okul Öncesi Eğitim Programı’nda, psikomotor alandaki amaçlara ulaşmak için özellikle planlanmış, beden koordinasyonu, denge, hız, güç vb. etkinlikleri içeren beden eğitimi çalışmalarının (hareket gelişimi) yapılmasına önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006: 43).

### 2.5.2.2. İlköğretimde Beden Eğitimi

Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar ilköğretim okullarındaki beden eğitimi derslerinde, ders saatleri ve dersin ismi bakımından çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Cumhuriyet’in ilanından sonraki ilk program olan 1924 İlkokul Programında, beden eğitimi dersi “Terbiye-i Bedeniye” adıyla, 1926 ve 1936 İlkokul Programlarında “Cimnastik”, 1948 ve sonrasındaki programlarda ise “beden eğitimi” olarak adlandırılmıştır.

İlkokullar ilk üç sınıf birinci devre ve son iki sınıf da ikinci devre olarak adlandırılmıştır. Cimnastik dersi 1930 Programında birinci devrede ve ikinci devrenin dördüncü sınıfında haftada iki saat ve son sınıfta haftada bir saat olarak yer almıştır. 1936-48 ve 68 Programlarının birinci devresinde haftada iki saat, ikinci devresinde de haftada bir saat beden eğitimi dersine yer verilmiştir. 1948 köy ilkokullarının haftalık ders dağıtım çizelgelerinde ise bu derse yer verilmemiştir.

1980 Programı'nda ilkokulların bütün sınıflarında beden eğitimi dersi haftada 3 saate çıkarılmıştır. 1992'de de ilkokulların bütün sınıflarında bu ders haftada 2 saate indirilmiştir (Özkan, 1999: 69).

Günümüzde ise ilköğretim okullarında beden eğitimi dersleri Talim Terbiye Kurulu'nun 25.12.2008 tarih ve 279 sayılı kararıyla, birinci kademedede haftalık 2 ders saati ve ikinci kademedede ise 1 ders saati olarak okutulmaktadır.

***Ortaokullarda beden eğitimi;*** 1924 Ortaokul Programında “terbiye-i bedeniye” adıyla görülen beden eğitimi dersi, yalnız erkek öğrenciler için birinci ve ikinci sınıflarda birer saat olarak yer almış olup son sınıflarda bu derse yer verilmemiştir. 1927 Programı'nda ise, bu derse kızlarda dahil edilmiş ve tüm sınıflarda haftada ikişer saat olarak yer almıştır. 1930 Programı'nda, bu dersin son sınıftaki süresi haftada bir saate indirilmiştir. 1937 Programında ise her sınıfta haftada birer saat olarak yer almıştır (Başer, 1981: 37; MEB, 1930: 107).

1949 Programı'nda, dersin adı “beden eğitimi” olmuş ve yine her sınıfta, haftada birer saat olarak yer almıştır.

1977 Programı'nda ortaokul birinci sınıflarda beden eğitimi dersleri haftada ikişer saate çıkarılmıştır. 1980 Programı'nda ise, bu ders her sınıfta haftada iki saat olarak yer almıştır.

### **2.5.2.3. Ortaöğretimde Beden Eğitimi**

1924 Lise Programı'nda beden eğitimi dersi yer almamıştır. 1927 yılında ise, birinci ve ikinci sınıflarda haftada iki saat, üçüncü sınıfta ise haftada bir saat cimmastik adıyla yer almıştır. 1931 Programı'nda, cimmastik dersleri her sınıfta haftada bir saat olarak görülmüştür. 1934-1937 Programları'nda cimmastik adıyla okutulan bu ders 1952 Öğretim Programında “beden eğitimi” olarak değiştirilmiştir (Okan, 1975: 23).

1977 Öğretim Yılından itibaren lise birinci sınıflarda beden eğitimi dersleri haftada ikişer saate çıkarılmıştır. 1980 Programı'nda ise, birinci ve ikinci sınıflarda iki, üçüncü sınıfta bir saat olarak yer almıştır (Özkan, 1999: 70).

Günümüzde ise ortaöğretimde beden eğitimi derslerine Talim Terbiye Kurulu'nun 11.09.2009 tarih ve 151 sayılı karar ile spor, müzik ve resim alanları hariç diğer tüm alanlarda dokuzuncu sınıfta iki ders saati ve diğer sınıflarda bir ders saati olarak yer verilmiştir. Resim ve müzik alanlarında ise yalnızca dokuzuncu sınıfta iki saat olarak bu ders okutulmaktadır ve diğer sınıfların programlarında yer almamaktadır.

#### **2.5.2.4 Yükseköğretimde Beden Eğitimi**

Bugüne kadar Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki okulların öğretim programlarında zorunlu ders olarak yer alan beden eğitimi dersi, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (Madde 5 ve 67) ile yükseköğretim kurumlarında da seçmeli ders olarak yer almaya başlamıştır.

Bu kanuna göre, yükseköğretime bağlı eğitim yüksekokulları ile eğitim fakültelerinde ikişer saat, diğer fakülte ve yüksekokullarda ise, her sınıfta haftada birer saat olmak üzere, beden eğitimi ve spor dersi konulmuş ve bu uygulamaya 1992 yılına kadar devam edilmiştir. Ancak 1992-1993 Öğretim Yılından itibaren, bu ders üst sınıflardan kaldırılmış ve sadece birinci sınıfların programında kalmıştır (Özkan, 1999: 71).

### **2.6. İNGİLTERE'DE GENEL EĞİTİM SİSTEMİ**

#### **2.6.1. İngiliz Milli Eğitiminin Amaçları**

Bilginin üretimi, kullanımı ve toplumsal gelişmeye olan etkisi ele alındığında eğitim, toplumların en öncelikli konularının başında gelir. Birleşik Krallık'ı oluşturan dört ülkeden biri olan İngiltere'de de eğitim, ülkenin öncelikli konularından birisidir.

Hızla gelişen dünyaya ayak uydurmak amacıyla İngiltere eğitim adına çeşitli çalışmalar yapmış ve halen de yapmaktadır. Yapılan eğitim reformları ve düzenlemeler ile amaç, eğitimden faydalanacaklar için kapsamlı bir hizmet sunmaktır.

Eğitimde yüksek standartlara inanan İngiltere’de amaç; geniş kitlelere eğitim sağlamak değil, kabiliyetleri küçük yaştan seçmek ve yöneltmek olmuştur. Eğitimde kaliteyi ön plana alan İngiltere zamanla kaliteyle birlikte geniş kitlelere ulaşmanın da üzerinde önemle durmuştur (Lauwerys vd., 1979: 186).

Eğitimde önemli değişikliklerin yapıldığı 1998 Eğitim Hareketiyle (Education Act 1998) tüm devlet okullarında aynı ulusal müfredatın okutulması kararlaştırılmış ve bu kararla; “okullarda çocukların zihinsel, kültürel, ahlaki ve fiziksel gelişimlerini ilerletmek ve öğrencileri okul sonrası yaşamları için sorumluluk, deneyim ve fırsatlar için hazır hale getirmek” amaçlanmıştır.

### **2.6.2. İngiliz Milli Eğitim Sistemi Yapısı**

İngiltere’de zorunlu eğitim, 5-16 yaşları arasında 11 yıllık dönemi kapsamaktadır. Zorunlu eğitim devlet okulları veya bağımsız okullar tarafından sağlanabildiği gibi evlerden de sağlanabilmektedir. İngiltere’de eğitim zorunludur ancak çocukların okula gitme zorunluluğu bulunmamaktadır. Evde eğitim alan çocukların ulusal müfredatı uygulama veya seviye belirleme sınavlarına girme zorunlulukları da yoktur. Ancak her çocuğun kendi yaşına, yeteneklerine ve eğilimlerine yönelik bir eğitim alma zorunluluğu bulunmaktadır.

Zorunlu eğitim çağındaki çocuklar için eğitim devlet okulları tarafından ücretsiz olarak sağlanmaktadır ve aileler çocuklarının zorunlu eğitimi almalarını sağlamakla sorumludur. Bu konu, 1996 Eğitim Hareketinin ilk bölümünde “Zorunlu okul çağındaki her çocuğun velisinin çocuklarının yaşına, yeteneğine, becerisine ve herhangi bir özel eğitim ihtiyacına uygun olarak eğitim almasını sağlamakla yükümlüdür,” şeklinde belirtilmiştir.

İngiltere’de eğitim sisteminin yapısı okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. 5-16 yaş arasını kapsayan zorunlu eğitimde kendi içerisinde dört basamağa ayrılır. Bunlar;

1. Basamak: 5-7 yaş arasını (zorunlu eğitimin 1. ve 2. yılı),
2. Basamak: 7-11 yaş arasını (zorunlu eğitimin 3-6. yılları),
3. Basamak: 11-14 yaş arasını (zorunlu eğitimin 7-9. yılları) ve
4. Basamak: 14-16 yaşlar arasını (zorunlu eğitimin 10. ve 11. yılları) kapsamaktadır.

Bu eğitim basamaklarından 1. ve 2. basamaklar (5-11 yaş) ilköğretim, 3. ve 4. basamaklar ise (12-16 yaş) ortaöğretim olarak adlandırılır. Zorunlu eğitimin tamamlanmasından sonra dileyen öğrenciler 18 yaşına kadar eğitimlerine devam ederek yükseköğretim kurumlarına hazırlanabilirler.

İngiltere’de 1988 Eğitim Reform Hareketiyle tüm devlet okullarında tek tip bir müfredat uygulamasına başlanmıştır. Buna göre zorunlu eğitim kapsamındaki tüm devlet okullarının Ulusal Müfredatı takip etmeleri gerekmektedir.

### **A) Okul Öncesi Eğitim**

İngiltere’de okul öncesi eğitim 5 yaşın altındaki çocukların katıldığı ve zorunlu eğitim kapsamında olmayan eğitim kademesidir.

Okul öncesi eğitim kurumları, Yerel Eğitim Otoriteleri (LEAs) tarafından yürütülen anaokulları, ana sınıfları ve bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumları ile birlikte ayrıca aileler tarafından işletilen oyun grupları da bulunmaktadır. İngiltere’de ana sınıflarının birçoğu ilkokulların bünyesinde açılmaktadır ve bu sınıflar çocuklar için ilkokula başladıklarında uyum sağlama açısından avantaj olarak görülmektedir (Dean, 2005: 1). İngiltere’de Yerel Eğitim Otoriteleri tarafından sağlanan anaokulları ve ana sınıflarında okul öncesi eğitim ücretsiz olarak verilmektedir.

İngiltere’de Okul Öncesi Öğretim Programı ilk kez 2000 yılının Eylül ayında, 3-5 yaş arasındaki öğrenciler için uygulanmaya başlamıştır (Tassoni, 2006: 1). 2008

yılından itibaren de doğumdan zorunlu eğitim kademesine kadar (5 yaş) olan eğitimi kapsayan İlk Yıllar Temel Eğitimi (EYFS) uygulanmasına başlanmıştır.

2002 Eğitim Hareketinin altıncı bölümünde (Education Act, 2002) okul öncesi eğitimde amaçlanan gelişim ve öğrenme alanları altı bölüm halinde belirtilmiştir. Buna göre öğrencilerde;

- Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim,
- İletişim, dil ve okuryazarlık,
- Matematiksel gelişme,
- Dünya bilgisi ve anlayışı,
- Fiziksel gelişim ve
- Yaratıcılık gelişimi amaçlanmıştır.

Okul, Öğrenci ve Aile Bakanlığı (Department for Children, Schools and Families-DCSF) tarafından yayınlanan verilere göre 2009-2010 Öğretim Yılı itibariyle okul öncesi eğitim veren İngiltere’de 430 devlet okulu bulunmaktadır ve bu okullarda toplam 37.610 öğrenci öğrenim görmektedir.

Tablo 12’de okul öncesi eğitimde eğitim-öğretim yıllarına göre okul ve öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 12: Okul Öncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları**

| Eğitim Yılı        | Okul Sayısı | Öğrenci Sayısı |
|--------------------|-------------|----------------|
| <b>2000 / 2001</b> | 516         | 46,450         |
| <b>2002 / 2003</b> | 496         | 42,480         |
| <b>2004 / 2005</b> | 470         | 39,080         |
| <b>2006 / 2007</b> | 455         | 37,110         |
| <b>2008 / 2009</b> | 447         | 37,490         |
| <b>2009 / 2010</b> | 430         | 37,610         |

Yine DCSF verilerine göre, İngiltere’de 2010 yılı itibariyle okulöncesi devlet okullarında öğretmen başına 16,2 öğrenci düşmektedir. Tablo 13’te okul öncesi eğitimde eğitim-öğretim yıllarına göre öğretmen başına düşen öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 13: Okul Öncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları**

| Eğitim Yılı                          | 2000 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı | 18,1 | 16,5 | 16,3 | 16,8 | 16,3 | 16,5 | 16,2 |

2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı itibariyle İngiltere’de okul öncesi eğitim basamağında öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında 2000 yılına nazaran % 12’lik bir azalma görülmektedir.

### B) İlköğretim

İngiltere’de ilköğretim kademesi 5-11 yaşlar arasındaki 6 yıllık dönemi kapsamaktadır. Bu altı yıllık dönemin ilk iki yılı (5-7 yaş) ilköğretimin ilk basamağını (Infant Schools), sonraki dört yılı ise (8-11 yaş) ikinci basamağını (Junior Schools) oluşturmaktadır. Tablo 14’te İngiltere’de ilköğretim düzeyinde okullar ve eğitim basamaklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 14: İngiltere’de İlköğretim Okul Türleri ve Eğitim Basamakları**

| Eğitim Basamağı                     | Eğitim Yılı | Yaş     | Okul Çeşitleri |
|-------------------------------------|-------------|---------|----------------|
| <b>1. Basamak<br/>(Key Stage 1)</b> | 1. Yıl      | 5 – 6   | Infant Schools |
|                                     | 2. Yıl      | 6 – 7   |                |
| <b>2. Basamak<br/>(Key Stage 2)</b> | 3. Yıl      | 7 – 8   | Junior Schools |
|                                     | 4. Yıl      | 8 – 9   |                |
|                                     | 5.Yıl       | 9 – 10  |                |
|                                     | 6.Yıl       | 10 – 11 |                |

İlköğretimde çeşitli türlerde devlet okulları mevcuttur ve bunlar genel olarak dört kategoriye ayrılır (Oliver, 2004: 6);

- İl okulları,
- Vakıf okulları,
- Gönüllü kontrollü okullar (İngiliz kilise okulları ve bazı metodist okullar). Bu okulların kontrolü kiliselerden Yerel Eğitim Otoritelerine devredilmiştir ve bu yüzden kilisenin etkisi diğer gönüllü yardım okullarına nazaran daha azdır.
- Gönüllü yardım okulları (Katolik kilisesi, İngiliz kilisesi, Yahudi ve Müslüman okulları). Yerel Eğitim Otoriteleri tarafından desteklenen bu okullarda dini inançlar gönüllü kontrollü okullara göre çok daha yüksek bir görüntüye sahiptir.

DCSF tarafından yayınlanan verilere göre, 2009-2010 Öğretim Yılı itibariyle İngiltere’de ilköğretim düzeyinde devlet okulu sayısı 16.971’dir. Bu eğitim kurumlarında da toplam 3.224.570 öğrenci öğrenim görmektedir.

Tablo 15’te ilköğretimde eğitim-öğretim yıllarına göre okul ve öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 15: İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları**

| Eğitim Yılı        | Okul Sayısı | Öğrenci Sayısı |
|--------------------|-------------|----------------|
| <b>2004 / 2005</b> | 17,642      | 3,381,970      |
| <b>2005 / 2006</b> | 17,504      | 3,338,130      |
| <b>2006 / 2007</b> | 17,361      | 3,294,750      |
| <b>2007 / 2008</b> | 17,205      | 3,254,140      |
| <b>2008 / 2009</b> | 17,064      | 3,218,280      |
| <b>2009 / 2010</b> | 16,971      | 3,224,570      |

Yine DCSF verilerine göre İngiltere’de 2010 yılı itibariyle ilköğretim devlet okullarında öğretmen başına 21,3 öğrenci düşmektedir.

Tablo 16’da ilköğretimde eğitim-öğretim yıllarına göre öğretmen başına düşen öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 16: İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları**

| Eğitim Yılı                          | 2000 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı | 23,3 | 22,5 | 22,0 | 21,8 | 21,6 | 21,4 | 21,3 |

2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı itibariyle İngiltere’de ilköğretim basamağında öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında 2000 yılından bu yana devamlı olarak bir iyileşmenin yaşandığı görülmektedir.

İngiltere’de ilköğretim okullarındaki ders yılı süresi ortalama 38 haftadır (190 gün) ve yaklaşık olarak yaz tatili süresi ise altı haftadır. Yaz tatilinin dışında iki hafta Noel tatili ve iki hafta da bahar tatili (paskalya tatili) vardır. Yani İngiltere’de uzun bir yaz tatili yerine belli aralıklarla eğitim yılına yayılmış kısa tatiller mevcuttur.

Öğretim yılı bazı okullarda altı, bazı okullarda ise üç veya dört döneme ayrılmıştır. Okul dönemlerine ve tatillere yerel eğitim otoriteleri ve okulların yönetim organları tarafından, bağımsız okullarda ise bizzat okulların kendisi tarafından karar verilmektedir. Yine haftalık ders saatleri için de tek tip bir standart bulunmamakla birlikte, eğitim bakanlığı tarafından birinci eğitim basamağı için ortalama 21 ve ikinci eğitim basamağı için de ortalama 23,5 ders saatinin uygulanması önerilmektedir. Ancak bu konuda karar verme yetkileri okullara aittir.

1988 yılından itibaren İngiltere’de ilköğretim düzeyinde öğrencilerin değerlendirilmesi için ulusal düzeyde sınavlar uygulanmaktadır. Birinci ve ikinci eğitim basamakları sonunda yani 7 ve 11 yaşlarında öğrenciler İngilizce, matematik ve fen bilgisi derslerinden sınavlara girerler. Bu sınavlarla öğrencilerin hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyleri belirlenir ve hükümet tarafından her bir okul için puan tabloları açıklanır (Alexander, 2000: 127).

İkinci eğitim basamağını tamamlayan öğrenciler 11+ adı verilen bir sınava girerler ve bu sınavın sonuçlarına göre ortaöğretimde akademik, teknik ya da modern okullara gönderilirler.

### **C) Ortaöğretim**

İngiltere’de ortaöğretim, zorunlu ortaöğretim (11-16 yaş) ve zorunlu ortaöğretim sonrası ileri eğitim (16-18 yaş) olmak üzere iki aşamalıdır. İlköğretimin tamamlanmasıyla ortaokullara geçiş yapan öğrenciler zorunlu eğitimlerini 16 yaşına kadar devam ettirirler. İsteyenler eğitim hayatını 16 yaşında noktalayabilecekleri gibi isteyenler eğitimlerine çeşitli şekillerde devam edebilirler.

Birçok ortaöğretim okulu zorunlu eğitim sonrasında 16-18 yaşındaki öğrenciler için ileri eğitim sağlamaktadır. İngiltere’de bu dönem eğitim türleri; İleri Eğitim Kolejleri, Altıncı Sınıf Kolejleri ve Üçüncül Kolejlerdir. Bu eğitim kurumlarında öğrencilere 19 yaşına kadar ücretsiz eğitim verilmektedir (Eurydice, 2009: 8). Öğrenciler bu okullarda eğer isterlerse GCE A-Level (Certificate of Education at Advanced Level) sınavlarına hazırlanarak üniversite eğitimlerine devam edebilirler.

Okul, Öğrenci ve Aile Bakanlığının (2008) verilerine göre, 16 yaşındaki öğrencilerin % 84’ü zorunlu eğitim sonrasında ileri eğitim kurumlarına giderek öğrenimlerine devam etmektedirler. Devam eden öğrencilerin % 80’ini erkek, %87’sini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Zorunlu ortaöğretim kademesi 11-16 yaşlar arasındaki 5 yıllık dönemi kapsamaktadır. Bu beş yıllık dönemin ilk üç yılı (11-14 yaş) üçüncü eğitim basamağını, sonraki iki yıl ise (10-11 yaş) dördüncü ve eğitimin son basamağını oluşturmaktadır.

Tablo 17’de İngiltere’de ortaöğretim düzeyinde eğitim basamakları, eğitim yılları ile öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 17: İngiltere’de Ortaöğretimde Eğitim Yılları ve Basamakları**

| Eğitim Basamağı                     | Eğitim Yılı | Yaş     |
|-------------------------------------|-------------|---------|
| <b>3. Basamak<br/>(Key Stage 3)</b> | 7. Yıl      | 11 - 12 |
|                                     | 8. Yıl      | 12 - 13 |
|                                     | 9. Yıl      | 13 - 14 |
| <b>4. Basamak<br/>(Key Stage 4)</b> | 10. Yıl     | 14 - 15 |
|                                     | 11. Yıl     | 15 - 16 |

DCSF tarafından yayınlanan verilere göre, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı itibariyle İngiltere’de ortaöğretim düzeyinde 3.127 devlet okulu bulunmaktadır ve bu okullarda toplam 3.055.520 öğrenci öğrenim görmektedir.

Tablo 18’de ortaöğretimde eğitim-öğretim yıllarına göre okul ve öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 18: Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul ve Öğrenci Sayıları**

| Eğitim Yılı        | Okul Sayısı | Öğrenci Sayısı |
|--------------------|-------------|----------------|
| <b>2004 / 2005</b> | 3,385       | 3,316,050      |
| <b>2005 / 2006</b> | 3,367       | 3,306,780      |
| <b>2006 / 2007</b> | 3,343       | 3,268,490      |
| <b>2007 / 2008</b> | 3,295       | 3,208,560      |
| <b>2008 / 2009</b> | 3,225       | 3,166,080      |
| <b>2009 / 2010</b> | 3,127       | 3,055,520      |

2010 yılı itibariyle devlet okullarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 15,7’dir.

Tablo 19’da ortaöğretimde eğitim-öğretim yıllarına göre öğretmen başına düşen öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 19: Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları**

| Eğitim Yılı                          | 2000 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı | 17,2 | 16,7 | 16,6 | 16,5 | 16,1 | 15,9 | 15,7 |

İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de çeşitli devlet okulları mevcuttur ve bunlar genel olarak üç kategoriye ayrılır;

- **Çok Amaçlı Okullar** (Comprehensive School): İngiltere’de ortaokulların çoğu bu tür okullardır ve öğrencilerini seçerek almazlar. Bu okullara öğrenciler yetenek ve başarı durumlarına bakılmaksızın kabul edilirler.
- **Grammar Okulları** (Grammar School): 11+ sınavıyla öğrencilerini akademik başarılarına göre seçerek alan ve onları üniversiteye hazırlayan okullardır.
- **Uzmanlık Okulları** (Specialist School): Spor, bilim, teknoloji, sanat gibi alanlarda eğitim veren okullardır.

Eğitim bakanlığı tarafından üçüncü eğitim basamağı için minimum 24 ve dördüncü eğitim basamağı için de minimum 25 ders saatinin uygulanması önerilmektedir ancak bu konuda karar verme yetkisi okullarıdır.

Zorunlu eğitim sonunda, öğrenciler devam ettikleri okulun türüne bakılmaksızın “Ortaöğretim Genel Eğitim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education - GCSE)” sınavına girerler. Bu sertifikayı alan öğrenciler eğer isterlerse, iki yıl sonra da 18 yaşında “İleri Düzey Eğitim Diploması (Certificate of Education at Advanced Level-GCE A-Level)” sınavına girmeye hak kazanırlar. Bu sınav sonucuna göre öğrenciler yükseköğretime devam edebilmektedirler.

## **D) Yükseköğretim**

İngiltere’de yükseköğretim alanında üniversiteler, üniversite kolejleri ve yükseköğretim kolejleri gibi çeşitli eğitim kurumları mevcuttur. Bu eğitim kurumları idari ve yönetim bakımından özerktirler (Eurydice, 2009: 9). 1988 yılına kadar üniversiteler hariç yerel yönetim otoritelerinin idaresi altında olan tüm yükseköğretim kurumları bu özerkliklerine 1988 Eğitim Hareketiyle kavuşmuşlardır. Böylece yükseköğrenim veren tüm kurumlar kendi gerekliliklerini kendileri belirlemektedirler.

DCSF (2008) verilerine göre İngiltere’de 18-30 yaş aralığındaki gençlerin %43’ü bir yükseköğretim kurumunda eğitimlerine devam etmektedirler.

Bu kurumlara giriş şartı olarak da İleri Düzey Eğitim Diploması (GCE A-Level) gereklidir. Fakat üniversiteye yerleştirilmesinde esas olan da bu eğitim diplomasının notudur.

İngiliz üniversitelerinde lisans düzeyinde eğitim tıp, veterinerlik ve hukuk gibi alanların dışında genel olarak üç yıl sürmektedir. Öğrencilerin eğitimlerini tam zamanlı veya yarı zamanlı almalarına göre bu süre değişebilmektedir. İngiltere’de yükseköğretim paralıdır, ancak öğrenciler ailelerinin maddi gelirlerine göre çeşitli burslar alarak eğitimlerine devam edebilmektedirler.

### **2.6.3. Devletin Eğitim Üzerindeki Rolü**

Eğitim ile ilgili tüm yetkilerin kiliseler ile ailelerin elinde olduğu Tudor döneminden (1485-1603) günümüze İngiltere’de eğitim ile yetkiler devamlı olarak çeşitli kuruluşlar arasında paylaşılarak yönetilmiştir (Havighurst, 1968: 165). Günümüzde İngiltere’de eğitim merkezi olmayan idari bir yapıya sahiptir. Eğitim hizmetlerinde sorumluluklar merkezi hükümet, yerel yönetim otoriteleri, kiliseler ve diğer gönüllü kuruluşlar ile eğitim kurumlarının yönetim organları arasında paylaşılmıştır.

Merkezi hükümetteki eğitim bakanlığı tarafından genel olarak ulusal eğitim hedefleri, ulusal eğitim politikası ve planlamaları yapılmakta, yerel yönetimler ve okulların yönetim kurulları tarafından da diğer ayrıntılar şekillenmektedir.

İngiltere’de eğitim sistemi yerel yönetim odaklıdır, ancak 1988 Eğitim Reformu sonrasında eğitimde belli standartlar merkezileştirilmiştir. Bu reform ile birlikte okulların zorunlu eğitim kademesindeki 5 ile 16 yaş arasındaki öğrencilere hangi konularda eğitim verilmesi gerektiğini kesin olarak belirleyen ilk Ulusal Müfredat Programı oluşturulmuştur ve ülke genelinde tüm devlet okullarında bu programlar uygulanmaya başlamıştır. Böylece her öğrenciye hangi okula devam ederse etsin aynı müfredat programına dahil olma hakkı verilmiştir.

Standart bir program olmasına rağmen yine de okullara programla ilgili birçok esneklik tanınmıştır. Örneğin; günlük olarak programda yer alması zorunlu olan Matematik ve İngilizce dersi ile haftalık olarak programda yer alması zorunlu Beden Eğitimi dışındaki derslerin planlanmasına haftalık olarak yer verebilecekleri gibi, dönemlik veya birer dönem arayla da yer verebilmektedirler (QCA, 2002: 12). Yani, eğitim basamaklarına göre öğretilecek derslerin yer aldığı programda, bu derslerin ne ölçüde verileceğine okullar ve Yerel Eğitim Otoriteleri (LEAs) tarafından karar verilmektedir.

1980’de yapılan düzenlemelerle yetkilerinde kısıtlamalar yapılan LEAs’ların görevi; kendi yetki alanları içerisindeki eğitimin organizasyonunu sağlamak ve denetlemektir. Bununla birlikte okul yemekleri, ulaşım, personel ve personel geliştirme, standartları gözlemlemek ve iyileştirmek, finansal yönetim ve okul yerlerinin ve okul kabulünün sağlanması gibi konularda okulların yönetim organları ile birlikte şekillenmektedir (Daun, 2004:7).

İngiltere’de devlet okullarının çoğunluğu yerel eğitim otoritelerine bağlıdır ve bu okullar devlet tarafından yerel eğitim otoritelerine verilen paralarla finanse edilmektedir. Okullar günlük yönetimlerinde yerel eğitim otoritelerinin denetimi altındadır. Yerel eğitim otoriteleriyle birlikte her okul kendi öğretmenini işe almada ve işine son vermede tam yetkiye sahiptir. Yani öğretmenlerin istihdamlarında merkezi yönetim söz sahibi değildir. Yine okulların eğitim süreleri, eğitim dönemlerinin sayısı,

ders saatleri, dersler için ayrılacak zamanların miktarları, okul başlangıç ve bitiş saatleri gibi konularda da merkezi yönetim söz sahibi değildir. Bu konular yerel eğitim otoriteleri ile birlikte okullar tarafından belirlenmektedir. Sonuçta, İngiliz eğitim sistemi merkeziyetçiliği ve yerelliği birlikte barındıran bir işleyişe sahiptir.

#### **2.6.4. Okullarda Fiziki Ortam**

Eğitim sistemlerinden istenilen sonuçların elde edilmesi uygulanan öğretim programları, programın uygulayıcıları, sistemin yönetimi ve denetimi gibi birçok faktöre bağlıdır. Okulların fiziki yapısı ve sahip olduğu imkânlar da bu faktörler arasındadır. Dolayısıyla eğitimde başarıyı sağlamak amacıyla ülkeler bu fiziki imkânları en iyi seviyede tutma gayretindedirler. İngiltere’de yerel eğitim otoritelerinin görevlerinden biri de budur. Kendi eğitim sahalarına giren okulların imkânlarını ve okullarının başarılarını en üst seviyelere getirmektir.

İlk olarak 1944 Eğitim Reformu ile Yerel Eğitim Otoritelerine okulların beden eğitimi ve rekreasyon alanlarıyla ilgili düzenlemeleri yapma ve gerekli malzemelerin teminini sağlama ile ilgili görevler verilmiştir. Bu reform ile okulların oyun alanlarının öğrenci sayısına oranla düzenlenmesi de yasal olarak belirlenmiştir (Bennet vd., 1983: 48).

Eğitimde bireysel farklılıklara önem veren, öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim anlayışına ve bu anlayışla hazırlanmış öğretim programına sahip bir ülkede sınıflardaki öğrenci sayısı amaçlara ulaşmada önemli olmaktadır. İngiltere’de DCSF (2010: 30) tarafından yayınlanan verilere göre, 2010 yılı itibarıyla ilköğretim devlet okulları için derslik başına düşen öğrenci sayısı birinci eğitim basamağı için (5-7 yaş) 26.6 ve ikinci eğitim basamağı için de (7-11 yaş) 26.8’dir. Aşağıdaki tabloda İngiltere’de ilköğretim düzeyinde yıllara göre derslik başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 20’de İngiltere’de eğitim basamakları ve eğitim yıllarına göre derslik başına düşen öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 20: İngiltere’de İlköğretim Eğitim Basamakları ve Eğitim Yıllarına Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı**

| Eğitim Basamağı           | Eğitim Yılları |      |      |      |      |      |      |
|---------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|
|                           | 2004           | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| <b>1. Eğitim Basamağı</b> | 25,7           | 25,6 | 25,6 | 25,6 | 25,7 | 26,2 | 26,6 |
| <b>2. Eğitim Basamağı</b> | 27,2           | 27,3 | 27,3 | 27,2 | 27,0 | 26,8 | 26,8 |

Ancak tabloda gördüğümüz bu veriler ülkenin geneliyle ilgili ortalama rakamlardır ve bu sayılar okullara göre farklılık göstermektedir. Birinci eğitim basamağında olan öğrencilerin % 98,1’i 1-30 kişilik sınıflarda öğrenim görmektedir.

1998 Okul Standartları ve Kapsamı Yasasının (School Standards and Framework Act 1998) birinci bölümünde; 5-7 yaş aralığındaki öğrenciler için eğitim veren okullarda (infant school) sınıf mevcudunun 30’u geçemeyeceği yasal bir zorunluluk olarak belirtilmiş olmasına rağmen düşük bir oran da olsa öğrencilerin % 1.9’u otuz kişinin üzerinde olan sınıflarda eğitim görmektedir.

Tablo 21’de ilköğretim birinci eğitim basamağında eğitim-öğretim yıllarına göre öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 21: İlköğretim Birinci Eğitim Basamağında, Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu**

| Sınıf Mevcudu                   |   | Eğitim Yılları |           |           |           |           |           |           |
|---------------------------------|---|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                 |   | 2004           | 2005      | 2006      | 2007      | 2008      | 2009      | 2010      |
| <b>1 - 30 (Derslik)</b>         | % | 98,8           | 98,8      | 98,4      | 98,6      | 98,5      | 98,3      | 98,1      |
|                                 | n | 54,940         | 55,170    | 53,510    | 52,620    | 52,380    | 52,580    | 52,890    |
| <b>1 - 30 (Öğrenci)</b>         | % | 98,6           | 98,5      | 98,0      | 98,3      | 98,2      | 97,9      | 97,8      |
|                                 | n | 1,431,540      | 1,408,070 | 1,366,090 | 1,341,810 | 1,343,100 | 1,370,160 | 1,403,060 |
| <b>30<sup>+</sup> (Derslik)</b> | % | 1,2            | 1,2       | 1,6       | 1,3       | 1,5       | 1,7       | 1,9       |
|                                 | n | 650            | 700       | 890       | 730       | 790       | 920       | 1,010     |
| <b>30<sup>+</sup> (Öğrenci)</b> | % | 1,4            | 1,5       | 2,0       | 1,7       | 1,8       | 2,1       | 2,2       |
|                                 | n | 20,730         | 22,080    | 28,070    | 23,210    | 24,760    | 28,870    | 31,640    |

İngiltere’de 5-7 yaş grubu dışında sınıf mevcutlarıyla ilgili başka bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. İlköğretim ikinci eğitim basamağında (7-11 yaş) öğrencilerin % 85’i 1-30 kişilik sınıflarda, % 14,5’i ise 31-35 kişilik sınıflarda eğitim görmektedir. Yalnızca % 0,5’lik bir kesim 36 ve üzeri mevcudu olan sınıflarda eğitimlerini sürdürmektedirler.

Tablo 22’de ilköğretim ikinci eğitim basamağında eğitim-öğretim yıllarına göre öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 22: İlköğretim İkinci Eğitim Basamağında, Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu Yüzdeleri**

| Sınıf Mevcudu   | Eğitim Yılları |      |      |      |      |      |      |
|-----------------|----------------|------|------|------|------|------|------|
|                 | 2004           | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| 1 – 30 kişi     | 78,7           | 79,1 | 79,6 | 80,7 | 82,4 | 84,2 | 85,0 |
| 31 – 35 kişi    | 20,3           | 19,8 | 19,4 | 18,4 | 16,9 | 15,3 | 14,5 |
| 36 <sup>+</sup> | 1,0            | 1,0  | 1,0  | 0,9  | 0,7  | 0,5  | 0,5  |

Okullarda sınıf mevcutlarının az olması, öğretmenlerin öğrencilerdeki bireysel farklılıkları daha iyi saptamasını ve böylece onların ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun eğitim vermelerini sağlamaktadır. Özellikle birinci eğitim basamağı için bunun yasalarla belirlenmiş olması öğretmenler ve öğrenciler için büyük avantajlar getirmektedir.

## **2.7. TÜRKİYE’DE CUMHURİYET’TEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI**

İnsanoğlu varoluştan beri sürekli olarak kendini geliştirmekte ve akan zamanın gerektirdiklerine uyabilme çabası içinde olmaktadır. Hızla gelişen dünyamızda zamanın getirdiklerine uyum sağlayabilmenin en önemli şartlarından bir tanesi de kuşkusuz eğitimidir.

Dünyada her alanda meydana gelen hızlı değişimler ve gelişmelere uygun olarak, eğitim alanında da daha iyiye ulaşmak ve geleceğe yönelik öğrenciler yetiştirebilmek, ülkelerin öğrencilerin ve toplumun beklentileri doğrultusunda eğitim vermeleri ile mümkün olacaktır. Verilecek olan bu eğitim sistemlerinin temelini de eğitim programları oluşturur.

Ülkemizde Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı bir yenileşmeye gidilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra, 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından sonra program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, ilk çalışmaların 1924 yılından itibaren başlatıldığı görülmektedir. Daha sonra bu çalışmaları 1926, 1936, 1948, 1968, 1987 ve son olarak da 2006 İlköğretim Programı izlemiştir.

### **2.7.1. 1924 İlkokul Programı**

Osmanlı döneminde 1915 tarihli “Mekatib-i İbtidaiye-yi Umumiye Talimatnamesi”nde üç devreli ve altı sınıflı ilkokullar için hazırlanan müfredat programı, Cumhuriyet'in ilk yılında da değişmemiş ve 1924 yılına kadar programın uygulanmasına devam edilmiştir (Cicioğlu, 1985: 92).

1924 yılında, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” adı altında yeni bir program hazırlanmıştır. Daha çok proje niteliğinde olan program iki yıl uygulamada kalmıştır.

Bu programda devreler ortadan kaldırılmış ve beş sınıf bir bütün olarak ele alınmıştır. Ayrıca ilkokulların öğrenim süreleri altı yıldan beş yıla indirilmiştir.

1924 Programı, yenisi hazırlanıncaya kadar daha çok bir geçiş programı olma özelliği göstermiştir. Bu programda içerik, kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Programda genel ve derslere göre düzenlenmiş özel amaçlar bulunmamaktadır. Bununla birlikte dersler arasında birbiriyle ilişki de kurulmamıştır (Çelenk vd., 2000: 35).

Bu programda beden eğitimi dersi “Terbiye-i Bedeniye” ismiyle ilk üç sınıfta 2 saat, 4. ve 5. sınıflarda birer saat olarak yer almıştır ve haftalık ders saatleri 26 saat olarak belirlenmiştir.

### **2.7.2. 1926 İlkokul Programı**

1926 yılında, ülkenin o zamanki ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına dayanarak “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır.

1926 Programının giriş bölümünde; “İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” şeklinde ilkokulun amacı belirtilmiştir. Ayrıca bu programın en önemli özelliği ve yeniliği dersler arasında ilişki kurmak amacıyla toplu tedris (toplu öğretim) metodunun benimsenmiş olmasıdır (Çelenk vd., 2000: 37).

1924’deki değişiklik ile beş yıla indirilmiş olan ilkokulların öğrenim süresi, bu programda ilk üç yıl birinci devre, son iki yıl ikinci devre olacak şekilde iki devreye ayrılmıştır (Cicioğlu, 1985: 96).

1926 İlkokul Programında beden eğitimi dersi “Cimnastik” ismiyle ilk dört sınıfta 2 saat, 5. sınıf da ise bir saat olarak yer almıştır ve haftalık ders saati toplamı 26 saat olarak belirlenmiştir.

İlk mekteplerde cimnastik dersinin hedefleri olarak da şunlar belirtilmiştir (Maarif Vekâleti [M.V], 1930: 102);

- Henüz teşekkül ve nema devrinde bulunan çocukların vücudunu fazla yormadan muntazaman işleterek mütenasip, çevik ve sağlam bir hale koymak,
- Dikkatli, becerikli, faal, cesur, nizamşinas, neşeli bir nesil yetiştirmek.

Programda ayrıca öğretmenlere yol gösterici olarak, cimmastik dersinde öğrencilere oynatılacak oyunlar belirtilmiştir. Bununla birlikte kırk dakikalık ders süresinin ilk üç sınıf ve son iki sınıf için ayrı ayrı planla da yapılmıştır.

1926 Programı on yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “Köy Mektepleri Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur (Gözütok, 2003). Ancak hazırlanan bu programda o zamanki ismiyle cimmastik dersine yer verilmemiştir.

### **2.7.3. 1936 İlkokul Programı**

1935 yılında toplanan komisyon, 1926 yılında uygulanmasına başlanan “İlk Mektepler Müfredat Programı”nı günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirip geliştirerek 1936 yılında yeni “İlkokul Programı”nı yürürlüğe koymuştur.

1936 İlkokul Programındaki haftalık toplam ders saati yine 26 saat olarak belirlenmiştir. Bazı derslerin isimlerinde değişikliğe gidilirken, beden eğitimi dersi yine aynı “cimmastik” ismiyle programda yer almıştır. Bu ders, ilk üç sınıfta 2 saat, 4. ve 5. sınıflarda da birer saat olarak belirlenmiştir (M.V., 1936: 35 ) ve bu program 1948 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, 1948 İlkokul Programı’nın geliştirilmesine kadar, programda çok fazla değişiklik yapma çabası içerisine girildiği görülmektedir. Bunun nedeni de Cumhuriyetin eğitim yoluyla beklentilerini gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim bu dönemde, 1924, 1926, 1936 İlkokul Programları’nın geliştirilmesinin yanında, 1927 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı, 1936

Köy Okulları Müfredat Programı, 1937 Köy Öğretmenleri Kanunu Ve Öğretmen Kılavuzları ile 1939 Köy Okulları Program Projesi gibi uygulamalar da göze çarpmaktadır (Çelenk vd., 2000: 60). Ancak 1927 Köy Mektepleri ve 1936 Köy Okulları Müfredat Programlarında, o dönemlerdeki ismiyle “cimnastik” derslerine yer verilmemiştir.

#### **2.7.4. 1948 İlkokul Programı**

1948 tarihli İlkokul Programı, 1948-1949 Öğretim Yılında 1 Kasım 1948 tarihinde uygulamaya konulmuş (Tertemiz, 2000: 60) ve 20 yıl süreyle uygulamada kalmıştır.

Programın amacı; “Millet, hayatı ve geleceği için gerekli gördüğü bütün değerleri ve ülküleri yurttaşlara aşılarmayı her şeyden önce ilkokullardan bekler. İlkokullar, çocuklara milli kültürü aşılarmak mecburiyetindedir. İçinde yetişen bütün vatandaşlara aynı ülküleri, aynı milli amaçları vermek için, gereken bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak ilkokulların önemli bir hedefidir” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 1948: 26).

Programda beden eğitimi dersinin amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir (MEB 1948: 284);

Beden eğitimi, beden çalışmaları yoluyla eğitimi sağlayan bir derstir. Bu yönden beden eğitiminin amacı, çocuğun bedeni, ruhi ve toplumsal bakımlardan gelişimini sağlamaktır. Bunun için;

- Çocukların, bedence gelişmelerine, okul hayatının sebep olduğu beden bozukluklarından korunmalarına, yorgunluklara ve sağlık durumları için zararlı olan tesirlere karşı dayanıklı bulunmalarına;
- Toplumsal hayata uyabilmeleri için gerekli alışkanlıkları kazanmalarına ve bilhassa liderlik, teşebbüs, kendini kontrol, kendine güvenme, yiğitlik, arkadaşça iş birliği, çabuk karar verme, itaat ve hoşgörölük gibi yetilerinin gelişmesine yardım edilmelidir.

1948 İlkokul Programında beden eğitimi dersi ilk üç sınıfta yani birinci devrede ikişer saat, ikinci devrede yani 4. ve 5. sınıflarda ise birer saat olarak yer almıştır ve haftalık ders saati toplamı 26 saat olarak belirlenmiştir.

1948 Köy İlkokulu Programında ise beden eğitimi dersi için ayrı bir saat ayrılmamıştır. Bu ders ile ilgili çalışmaların program dışı olarak birinci dersten önce 20 dakikalık bir zaman içinde yapılması uygun görülmüştür (Cicioğlu, 1985: 100).

20 yıl süreyle yürürlükte kalan bu programa yöneltelen eleştiriler sonucunda, uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve program geliştirmek amacıyla, 1952 yılında Amerikalı Profesör Dr. Kate Wofford Türkiye'ye davet edilmiş, Türkiye'de çeşitli incelemelerde bulunarak bir rapor hazırlamış ve devrin hükümetine sunmuştur (Wofford, 1952: 44).

Bu çalışmalar sonucunda hazırlanan 1962 İlkokul Programı taslağı, 12 Eylül 1962 tarih ve 215 sayılı kararla 5 yıl süre ile bir kısım okullarda denenmiş ve geliştirilmesi şartıyla uygulamaya konulması uygun görülmüştür. 1962-1963 Öğretim Yılında önce 14 ilde seçilen 106 okulda uygulamaya konulmuş, daha sonra 1964-1965 Öğretim Yılında 1888 okulda uygulanmıştır (Tekışık, 1969: 11). Bu program taslağının altıncı öğretim yılında yapılan uygulama ve geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığınca tasdik ve kontrol edilerek değerlendirilmiş ve böylece 1968 İlkokul Programı hazır hale gelmiştir.

#### **2.7.5. 1968 İlkokul Programı**

1962 İlkokul Program taslağı, 25-30 Nisan 1968 tarihleri arasında toplanan “İlkokul Programını Değerlendirme Semineri”nde incelenmiştir. Daha sonra birtakım değişiklikler yapılarak 1968 Mayıs ayında Talim ve Terbiye Kuruluna sunulmuş ve bu kurulun 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararı ile 1968 İlkokul Programı kabul edilmiştir (Cicioğlu, 1985: 105; Tekışık, 1969: 11).

Bu programın geçmiş programlardan farkı "Türk Millî Eğitiminin Hedefleri" yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine de ayrı ayrı yer vermesidir.

Bu programda beden eğitimi dersi ilk üç sınıfta ikişer saat (80 dakika), 4. ve 5. sınıflarda ise birer saat (40 dakika) olarak yer almıştır ve haftalık ders saati toplamı, 26 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 1968: 265).

1968 Programı'nda beden eğitimi dersi ile ilgili maddelerin, programın öğelerinin göz önüne alınarak hazırlandığı görülmektedir. Programda sınıflara göre beden eğitimi dersi konularının başlıkları ve bu başlıkların açıklamalarına ayrı ayrı yer verilmiştir. Programda ayrıca, beden eğitimi dersi ile ilgili 3 ana amaç ve 13 alt amaca ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

#### **2.7.6. 1987 İlkokul Programı**

1968 Pprogramı'ndan sonra ilkokul programları toplu olarak geliştirilmemiş, tek tek dersler bazında program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu dönemde geliştirilen programların genel özelliklerinin; öğrencide gözlenecek nitelikler, davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmede olduğu görülmektedir (Tazebay vd., 2000: 177).

1968 yılı Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı 04.12.1987 yılında alınan kararla uygulanmaya başlanmış ve denenip geliştirilmek şartıyla kabul edilerek yürürlüğe konulmuştur (MEB, 1997: 3).

Programda genel amaçlar 17 madde halinde belirtildikten sonra, sınıflara göre özel amaçlar ayrı ayrı maddeler halinde açıklanmıştır. Ayrıca her sınıfa ait üniteler belirlenmiş ve bu ünitelere ait amaçlar ve davranışlar da açıklanmıştır. Programda her üniteye ait örnek değerlendirmelere de yer verilmiştir.

1987 Beden Eğitimi Programı'nda, ilkokullar I. kademe ve ortaokullar II. kademe olarak iki ayrı bölüme ayrılmıştır. Programda ayrıca genel amaçlar, özel amaçlar ve davranışların program geliştirme tekniklerine uygun olarak hazırlandığı

görülmektedir. Bu program ilköğretim I. ve II. kademede 2006 yılına kadar uygulanmıştır.

#### **2.7.7. Yürürlükteki 2006 İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı**

Talim ve Terbiye Kurulunca 04.12.1987 tarih ve 232 sayılı karar ile kabul edilen öğretim programlarından “İlköğretim Beden Eğitimi (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı”na ait olan kısmın, 2006-2007 Öğretim Yılından itibaren 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiştir.

Böylece 2006 İlköğretim Beden Eğitimi (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı 28.08.2006 gün ve 349 sayılı karar ile kabul edilmiş ve uygulanmaya başlamıştır.

Yeni beden eğitimi öğretim programında temel amaç; “bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamak” olarak belirtilmiştir (MEB, 2007: 12).

Yeni Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı sonucunda öğrencilerin aşağıda belirtilen 5 standarda ulaşmaları öngörülmektedir:

- Çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devinişsel becerilerde yeterlilik gösterir.
- Fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken hareketle ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir.
- Sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başarır ve korur.
- Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.
- Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler.

Program, “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası ilişkileri dikkate

alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmiştir.

Önceki programlarda temel alınan davranışçı yaklaşım yerine, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı programda, kazanımlar ve etkinlik örnekleri bu yaklaşıma göre hazırlanmış ve öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ile öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmasına dikkat edilmiştir.

Yeni programda, eski programdaki “ünite” kavramı “öğrenme alanları” olarak, “konu” kavramı “alt öğrenme alanları”, “hedef ve davranış” ise “kazanımlar” olarak ifade edilmiştir.

Programda beden eğitimi dersi iki ana öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Bunlar; hareket bilgi ve becerileri ile etkin katılım ve sağlıklı yaşamdır. Bu iki öğrenme alanının da kendi içerisinde alt öğrenme alanları mevcuttur. Ayrıca programda sınıf düzeylerine göre kazanımlar ile kazanımlara ait etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Programda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim yılının ilk dersinden son dersine kadar yürütülmesi yani sonuca değil sürece yönelik bir değerlendirmenin yapılması esas alınmıştır. Ayrıca öğrenci değerlendirmelerinin her öğrencinin kendi içerisinde ve kendi gelişimine göre yapılması amaçlanmıştır.

## **2.8. İNGİLTERE’DE İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI**

### **2.8.1. İngiltere’de Program Geliştirme Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi**

İngiltere’de eğitim sistemlerinin işleyişi üzerinde önemli fonksiyonları olan Yerel Eğitim Otoriteleri, 1988 yılına kadar kendi öğretim programlarını oluşturma sorumluluğu taşımaktaydı. Bu yıla kadar standart bir müfredatın bulunmadığı ülkede kanuni olarak sorumluluk bu eğitim otoritelerine aitti. Bu otoriteler, okulların müdürleri ve öğretmenler ile birlikte dersler, eğitim metotları, araç-gereç ve ders kitapları ile tüm

planlamalarla birlikte bir müfredat programı oluşturlardı. Bu durumda 1988 Eğitim Hareketinin getirdiği radikal bir değişiklik, zorunlu eğitim kademesindeki 5-16 yaş arasındaki öğrencilere hangi konularda eğitim verilmesi gerektiğini kesin olarak belirleyen ilk Ulusal Müfredat oluşturulmuştur.

İngiltere’de ilk Beden Eğitimi Ulusal Müfredatı (NCPE) 1992 yılında yayınlanmıştır. Yayınlandıktan sonra çeşitli eleştiriler alan ve eksiklikleri bulunan program tekrar gözden geçirilip düzeltilerek 1994 yılının Kasım ayında taslak olarak yayınlanmıştır. 1995 yılı Ocak ayında da son şekli verilen program, Ağustos 1995 başlangıç tarihi olmak üzere uygulamaya konulmuştur. NCPE, beş yıl sonra bir kez daha gözden geçirilerek son olarak 2000 yılında yürürlüğe girmiştir ve yasal olarak uygulanması zorunlu hale getirilmiştir (Richter, 2007: 102; Ashcroft ve Palacio, 1995: 9; Oliver, 2004: 8; Donovan vd., 2006: 19).

Hazırlanan bu ulusal programın amaçları şu şekilde belirtilmiştir (DfEE ve QCA, 1999a: 11);

- Tüm öğrencilerin öğrenmeleri ve başarıları için fırsatları sağlamak,
- Öğrencilerin duygusal, sosyal, kültürel ve ahlaki gelişimlerini sağlamak ve öğrencileri hayat tecrübeleri, sorumlulukları ve yaşam şartlarına hazırlamaktır.

Yıllar itibariyle değişikliklerin yapıldığı Ulusal Müfredat Programı’na 2000 yılında dört ana amaç daha dahil edilmiştir. Bunlar (Alsop vd., 2004: 21);

- Standartları oluşturmak,
- Yetkileri oluşturmak,
- Sürekliliği ve tutarlılığı ilerletmek,
- Kamu anlayışını geliştirmektir.

Ulusal program, 5-16 yaş aralığındaki öğrenciler tarafından görülecek 12 dersten oluşmaktadır. Bu dersler ana dersler ve temel dersler olarak da iki bölüme ayrılmıştır. Buna göre; İngilizce, Matematik ve Fen Bilgisi ana dersler olarak, Teknoloji ve

Tasarım, Bilgi ve Bilişim Teknolojisi, Tarih, Coğrafya, Resim ve Sanat, Müzik ve Beden Eğitimi, Vatandaşlık, Modern Diller (11-16 yaş için) dersleri de diğer temel dersler olarak ilköğretim kademelerinde okutulmaktadır (Kay, 2003: 5).

Programda derslerle ilgili öğretilmesi gereken içerik, süreçler, beceriler, amaçlar ve ulaşılması istenen hedefler ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Ulaşılacak istenen hedefler de; seviye tanımları, eğitim basamakları, çalışmaların programlanması ve işlerin planlanması olarak dört bölüm halinde açıklanmıştır. Bu açıklamalarla birlikte okullara ve öğretmenlere mevcut durumlara ve şartlara göre programlarda esnek olma hakkı da tanınmıştır.

### **2.8.2. Yürürlükteki Beden Eğitimi Ulusal Müfredatı**

İngiliz Ulusal Müfredatında eğitim basamaklarına göre öğrencilerin görmeleri gereken dersler tek tek belirtilmiştir. Beden eğitim dersi de birinci eğitim kademesinden dördüncü ve son eğitim kademesine kadar (5-16 yaş) okullarda gösterilmesi gereken temel dersler arasında yer almaktadır.

Beden eğitimi dersi birinci, ikinci ve üçüncü eğitim basamaklarında (5-14 yaş) 2000 yılından, dördüncü eğitim basamağında ise 2001 yılından itibaren yasal olarak zorunlu ders olarak programda yer almaktadır (QCA, 2004: 4).

Beden Eğitimi Ulusal Müfredat Programı'nda (DfEE ve QCA, 1999b: 7) birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü eğitim basamaklarına göre öğrencilere neler öğretilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca programda öğrencilerin eğitim basamaklarının sonlarında ulaşılması hedeflenen düzeyler de açıklanmıştır.

Birinci eğitim basamağında (1. ve 2. yıl) beden eğitimi dersinde öğrenciler yaptıkları işleri tanımlamayı, başkalarının yaptıklarını kopyalamayı ve gözlemlemeyi öğrenirler. Ayrıca, iyi bir sağlığa sahip olmak için aktif olarak sporun içinde olmanın önemini kavramaya başlarlar. Bu basamakta öğrenciler dans, oyun ve cimnastik gibi aktivitelerden hoşlanırlar. Top ve diğer malzemelerle basit oyunlar oynarlar. Cimnastik alıştırmaları ile denge, dönüş, sıçrama ve yuvarlanma gibi becerilerini geliştirirler.

Yüzme dersleri ile de yüzme yardımcıları ve yardımcılar olmadan su üstünde kalma ve hareket etmeyi öğrenirler, bununla birlikte kol ve bacakları kullanarak temel yüzme vuruşlarına başlarlar (Deam, 2005: 99).

İkinci eğitim basamağında ise (3 - 6. yıllar) beden eğitimi dersinde dans, oyun, cimmastik, yüzme, atletizm ve doğa sporları ile öğrencilere yaşam boyu spor alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Bu eğitim basamağında öğrenciler yardım almadan yüzmeyi öğrenir, çeşitli hareket modellerini kullanarak dans ederler ve doğa sporları etkinliklerine dahil olurlar. Bu eğitim basamağında aynı zamanda kriket gibi yetişkin sporlarının versiyonlarını oynamaya başlarlar (Grahamslaw, 2004: 81,126; Dean, 2005. 100).

Programda her bir eğitim basamağı sonunda beden eğitimi dersi için ulaşılmak istenen hedefler, zorluk derecesi artan bir şekilde sekiz seviye olarak belirlenmiştir. Buna göre birinci eğitim basamağı sonunda (7 yaş) öğrencilerin ulaşması beklenen hedef düzeyi 2, ikinci eğitim basamağı sonunda (11 yaş) ise hedef düzeyi 4'tür.

***İkinci düzey hedef ile*** öğrenciler temel becerileri keşfeder, kontrollü ve koordinasyonlu bir şekilde basit hareketleri taklit eder, hatırlarlar ve tekrar edebilirler. Temel düzensel düşünceleri ve bazı basit taktik anlayışlarını göstermeye başlarlar. Kendilerinin ve başkalarının performansları arasındaki farklılıklar hakkında konuşurlar ve düzeltmeler önerebilirler. Egzersizi nasıl güvenli yapacaklarını bilirler ve farklı aktivitelerde vücutlarında neler hissettiklerini tarif edebilirler.

***Dördüncü düzey hedef ile*** ise öğrenciler beceriler, teknikler ve düşünceler arasında bağlantı kurarlar ve onları tam ve uygun bir şekilde uygularlar. Performansları akıcılık gösterir, taktik ve düzenlemeleri anlarlar. Kendilerinin ve başkalarının çalışmaları ile ilgili beceri ve teknik bakımından karşılaştırmalar ve yorumlar yapar, bu bilgileri kendi performanslarını iyileştirmek için kullanırlar. Egzersizlerin vücutlarına yaptıkları etkileri, sağlık ve zindelik için nasıl önemli olduklarını açıklayabilirler.

Eğitim Standartları Bakanlığı tarafından yayınlanan verilere göre İngiltere'de birinci eğitim basamağı sonunda (2. sınıf sonu) öğrencilerin % 2'si zayıf, % 63'ü yeterli, % 33'ü iyi, % 2'si çok iyi derecede; ikinci eğitim basamağı sonunda ise (6. sınıf

sonu) öğrencilerin % 4'ü zayıf, % 58'i yeterli, % 36'sı iyi ve % 2'sinin çok iyi derecede dersin amaçlarına ulaştıkları tespit edilmiştir (OFSTED, 2004: 15-16)

Ulusal Müfredat Programı'nda ayrıca eğitim basamaklarına göre çalışma alanları belirlenmiştir. Buna göre birinci eğitim basamağında öğrencilere bilgi, beceri ve anlayışların dans, oyun ve cimnastik aktiviteleri yoluyla öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. İkinci eğitim basamağında ise öğretilmesi gereken bilgi, beceri ve anlayışlar dans, oyun ve cimnastik aktiviteleriyle birlikte yüzme ve su güvenliği, atletik faaliyetler ile doğa ve macera sporlarından iki tanesi seçilerek bu faaliyetler yoluyla öğretilmektedir. Ayrıca birinci eğitim basamağından üçüncü eğitim basamağına kadar rekabete dayalı oyunlar programda zorunlu tutulmuştur.

İngiltere'de okullar müfredat programında belirlenen dersler üzerine ne kadar zaman ayıracakları ile ilgili karar vermekte serbesttir. Bir yasal zorunluluk olmamakla birlikte eğitim bakanlığı tarafından beden eğitimi dersi için önerilen süre haftada iki saattir. Bu iki saatin dışında ders dışı aktivitelerle birlikte öğrencilere beden eğitimi ve spor alışkanlıkları kazandırmak yerel eğitim otoriteleriyle birlikte okulların ve öğretmenlerin temel amaçlarından biridir. Bu amaçla İngiltere'de tüm okullarda ders dışı faaliyetlerle birlikte öğrencilerin haftalık beş saat düzenli fiziksel aktivitelere katılımını sağlamak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilere hareketli bir yaşam alışkanlığı kazandırmak amacıyla okullarda beden eğitimi derslerinin dışında günlük olarak 15-20 dakikalık çeşitli eğlenceli fiziksel faaliyetlere yer verilmektedir.

İngiltere'de beden eğitimi dersinin süre açısından müfredat içindeki payı da iyi bir yerdedir. Program içerisindeki ana dersler olan İngilizce, matematik ve fen bilgisi derslerinden sonra beden eğitimi ortalama % 6-7'lik dilimle dördüncü sırada yer almaktadır. Birinci eğitim basamağında % 6,8 (1 saat 27 dakika) ve ikinci eğitim basamağında % 7-7,5'luk (1 saat 43 dakika) oranlarla beden eğitimi dersine yer verilmektedir (QCA, 2002: 35).

Tablo 23'te İngiltere'de birinci ve ikinci eğitim basamakları ulusal müfredatında yer alan derslerin program içerisindeki oranları yer almaktadır.

**Tablo 23: İngiltere’de Birinci ve İkinci Eğitim Basamakları Ulusal Müfredatında Yer Alan Derslerin Program İçerisindeki Oranları (%)**

| <b>BİRİNCİ ve İKİNCİ EĞİTİM BASAMAĞI</b> |                                                      |                               |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------|
| <b>Dersler</b>                           | <b>Dersler İçin Haftalık Ayrılan Zamanın Yüzdesi</b> |                               |
|                                          | <b>Birinci Eğitim Basamağı</b>                       | <b>İkinci Eğitim Basamağı</b> |
| <b>İngilizce</b>                         | %24                                                  | %21                           |
| <b>Matematik</b>                         | %18                                                  | %18                           |
| <b>Bilim</b>                             | %7                                                   | %9                            |
| <b>Teknoloji ve Dizayn</b>               | %4                                                   | %4                            |
| <b>Bilgi ve Bilişim Teknolojisi</b>      | %4                                                   | %4                            |
| <b>Tarih</b>                             | %4                                                   | %4                            |
| <b>Coğrafya</b>                          | %4                                                   | %4                            |
| <b>Resim ve Sanat</b>                    | %4                                                   | %4                            |
| <b>Müzik</b>                             | %4                                                   | %4                            |
| <b>Beden Eğitimi</b>                     | %6                                                   | %7                            |
| <b>Din Eğitimi</b>                       | %5                                                   | %5                            |
| <b>Toplam</b>                            | <b>%84</b>                                           | <b>%84</b>                    |

İngiltere’de yapılan bir araştırma, 7-11 yaş aralığındaki ilkokul öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerin beden eğitimi dersini İngilizce ve matematikten sonra en önemli üçüncü ders olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Williams, 1989, Akt: Bailey, 1999: 34).

Tablo 23’te yer alan yüzdelere okulların yasal olarak uyma zorunluluğu bulunmamaktadır. Bu yüzdelere Müfredat Programları ve Nitelikleri Kurumu (Qualifications and Curriculum Authority -QCA) tarafından tavsiye edilen oranlardır. Bu miktarların dışında ortalama %15’lik bir miktar okulların önceliklerine bırakılmıştır ve okullar yapısına, amaçlarına, önceliklerine ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre bu dilimi kendilerince şekillendirmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, verilerin toplanması ile verilerin analiz edilmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkiye ve İngiltere’deki ilköğretim Beden Eğitimi Öğretim Programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik olarak aşağıda açıklanan yöntemlerden faydalanılmıştır.

Eğitim sistemlerinin karşılaştırmasında kullanılan, yatay ve dikey olmak üzere iki tür yaklaşım vardır. Bu çalışmada her iki yaklaşımdan da yararlanılmıştır. Yatay araştırma yaklaşımında sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenmektedir (Lauwerys vd., 1979: 7), yani sistemlerin mevcut durumları karşılaştırılmaktadır. Mevcut durumları saptamak amacıyla; mülakat, gözlem ve anket uygulaması ile birlikte literatür taraması yapılmıştır. Genel eğitim sistemlerini anlamak amacıyla da İngiltere ve Türkiye’nin eğitim sistemleri ile ilgili kısa bir tarihi analiz yapılarak dikey araştırma yaklaşımı (tarihsel analiz) kullanılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007: 77).

Araştırmacı tarafından yapılmış gözlem, araştırma ve görüşmeler yoluyla Türkiye ve İngiltere’de alanda inceleme yöntemi kullanılarak çalışma tamamlanmıştır. Gözlem yolu ile her iki ülkede de derslerin işlenişi, okulların fiziki imkânlarının yakından görülmesi, derslerde öğretmen ve öğrenci tutumları ile derslerin nasıl yürütüldüklerinin gözlenmesi amaçlanmıştır. İngiltere açısından bu yöntemin

uygulanabilmesi için araştırmacı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından İngiltere'nin Londra kentine 08 Mart 2008–10 Eylül 2008 tarihleri arasında 6 ay süreyle görevlendirilmiş ve bu süre içerisinde çeşitli ilköğretim devlet okulları ziyaret edilmiştir. Bu okullardan Churchfield Primary, Fleecefield Primary, Hazelbury Junior, Houndsfield Primary, Morningside Primary ve Eldon Junior isimli ilköğretim okullarında okul müdürlerinden ve dersin öğretmenlerinden gerekli izinler alınarak beden eğitimi derslerine misafir öğretim görevlisi olarak devam edilmiştir. Girilen bu derslerde gözlem sonuçları rapor edilmiş ve izin alınan okullarda fotoğraflar çekilerek kayıt altına alınmıştır. Aynı yöntem Türkiye içinde kullanılmış ve bu amaçla Ankara kentindeki ilköğretim seviyesindeki devlet okulları ziyaret edilmiştir.

Çalışmada mülakat yolu ile toplanan verilerde önemli bir kaynak olmuştur. Bu amaçla İngiltere'ye gidilmeden önce hazırlanan 13 adet soru derslerine girilen öğretmenlere yöneltilmiş ve bu bilgiler notlar alınarak kaydedilmiştir. Yapılan mülakatlarda programın genel amaçlarına, içeriğine, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirmesine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Türkiye'de de aynı yöntem ziyaret edilen okullarda uygulanmış ve öğretmenlere aynı sorular yöneltilerek gerekli notlar alınmıştır.

Araştırmada, gerekli verilerin toplanması sağlayan diğer bir yöntem ise anket yöntemi olmuştur. Bu amaçla İngiltere'de ilköğretim düzeyinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinden 83 kişiye ve Türkiye'de ilköğretim düzeyinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerinden 107 kişiye araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Anket Formu” bizzat uygulanmıştır.

Ayrıca, İngiltere'de ilköğretim okullarında beden eğitimi dersleriyle ilgili son gelişmeleri takip etmek amacıyla, araştırmacı 05.11.2009 tarihinde Londra kentinde düzenlenen “Beden Eğitimi ve Okul Sporları Konferansına (9th Annual One Day Conference - PE & School Sports)” katılmıştır. Konferansta bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve bilgiler toplanmıştır.

Araştırmada gözlem, mülakat ve anket yolu ile toplanan verilerin yanı sıra literatür taramasıyla da her iki ülkenin genel eğitim sistemleri, beden eğitimi öğretim

programları, karşılaştırmalı eğitim ile karşılaştırmalı beden eğitimine ilişkin konuların açıklığa kavuşturulmalarıyla sonuca ulaşılmıştır.

### **3.1. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, İngiltere'nin Londra kentindeki ilköğretim devlet okullarında görev yapan ve beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenleri (1.-6. sınıf) ile Türkiye'de Ankara kentindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ve ilköğretim birinci kademedede beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenleri (1.-3. sınıf) ile beden eğitimi öğretmenleri (4.-5. sınıf) oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan Londra ve Ankara kentlerindeki beden eğitimi dersini yürüten tüm öğretmenlere ulaşmanın zor olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen; Londra'daki Churchfield Primary, Fleecefield Primary, Hazelbury Junior, Houndsfield Primary, Morningside Primary ve Eldon Junior isimli ilköğretim devlet okullarında beden eğitimi derslerini yürüten 83 öğretmen ile Ankara'da Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Güdül, Mamak ve Yenimahalle İlçelerindeki 62 ilköğretim devlet okulunda beden eğitimi derslerini yürüten 107 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri, Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Beden Eğitimi Öğretim Programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik olarak, Türkiye'de 1.-5. sınıf beden eğitimi dersini yürüten öğretmenler ile İngiltere'de 1.-6. sınıf beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlere uygulanmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan veri toplama aracı ile toplanmıştır.

Türkiye'deki yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik olarak, ilk aşamada ilgili literatür, uzman görüşleri ile öğretmen görüşlerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından 17 adet açık uçlu soru da içeren "66" maddelik 5'li Likert Tipi

derecelendirme ölçeği niteliğinde “Öğretmen Anket Formu” oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak ön deneme için hazır hale getirilmiştir.

İkinci aşamada hazırlanan anket formu, geçerlilik ve güvenirlik analizleri için Ankara kentinde rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan ve beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenleri (1.-3. sınıf) ile beden eğitimi öğretmenlerine (4.-5. sınıf) uygulanmıştır. Anket formunun geçerlilik ve güvenirlik analizleri için araştırma kapsamına alınan okul ve öğretmen sayıları Tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24: Ön Uygulamaya Katılan Okul ve Öğretmen Sayıları**

| <b>Okul Sayısı</b> | <b>Sınıf Öğretmeni (1.-3. sınıf)</b> | <b>Beden Eğitimi Öğretmeni (4.-5. sınıf)</b> | <b>Toplam Sayı</b> |
|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------|
| 9                  | 73                                   | 23                                           | 96                 |

Geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında, araştırmacı tarafından uygulanan anket formlarından 96 tanesi geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır ve öğretmenlerden derlenen bu veriler bilgisayar paket program SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiştir.

Güvenirlik kısaca, bir ölçümün hatalardan ne derece bağımsız kalabildiğini ifade etmektedir. Güvenirlik, bir ölçme aracında tüm soruların birbiri ile tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmedeki türdeşliliğini ortaya koyan bir kavramdır (Özdamar, 2002: 512). Bu çalışmada, ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 5’li likert tipi olan 49 maddeden oluşan bu ölçeğin güvenirlik katsayısı .96 bulunmuştur. Cronbach Alpha değerlerinin .60’dan büyük olduğu durumlar, literatürde ve uzmanlarca ölçme aracının güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin % 96 oranında isteneni gerçekleştirmede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Tablo 25’te Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır

**Tablo 25: Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları**

|                        |                                    |
|------------------------|------------------------------------|
| $0.00 < \alpha < 0.40$ | Ölçek güvenilir değildir           |
| $0.40 < \alpha < 0.60$ | Ölçek düşük güvenilirliktedir      |
| $0.60 < \alpha < 0.80$ | Ölçek oldukça güvenilirdir         |
| $0.80 < \alpha < 1.00$ | Ölçek yüksek derecede güvenilirdir |

Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. İlk güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğe ait alt boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .863 ve .945 arasında değiştiği görülmüştür. Bu alt boyutlarda güvenilirliği düşüren maddeler anketten çıkartılarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .878 ve .950'ye yükseltilmiştir. Buna göre her bir alt boyutun güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 26'da Öğretmen Anket Formunun alt boyutlarına göre Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları yer almaktadır.

**Tablo 26: Öğretmen Anket Formunun Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları**

| Alt Boyutlar                              | Madde No                                                       | Güvenilirlik Katsayısı |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>Programın Geneli ve Genel Amaçları</b> | 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 | .950                   |
| <b>Programın İçeriği</b>                  | 34, 35, 36, 37, 38                                             | .897                   |
| <b>Öğretme - Öğrenme Süreci</b>           | 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47                             | .878                   |
| <b>Ölçme ve Değerlendirme</b>             | 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60             | .924                   |

Ankette 5’li likert tipi olan 43 maddenin tamamı için yapılan faktör analizi sonucunda, bazı maddeler sayısal olarak başka grupta olmasına rağmen, uzman görüşlerine göre bu maddeler aldığımız gruplara sayısal anlamda faktör yükleri çok yakın olduğundan bu bileşenlere aktarılmıştır. Bu aktarma işlemi sonucunda güvenilirliğin etkilenmediği görülmüştür. Bu işlem sonucunda anketin A Bölümünde 16 soru, B Bölümünde 5, C Bölümünde 9 ve D Bölümünde 13 soru bulunmaktadır.

Beş bölüm içerisinde 17 adet açık uçlu soru ile 43 maddelik 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğinde toplam 60 sorudan oluşan anketin ilk bölümünde ankete katılan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde, programın geneli ve genel amaçları ile ilgili; üçüncü bölümde, programın içeriğine yönelik; dördüncü bölümde, öğretmen-öğrenme sürecine ilişkin sorular ile son bölümde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasına yönelik sorular yer almıştır.

Her iki ülkede uygulanan Beden Eğitimi Öğretim Programlarının değerlendirmesine yönelik olarak ortak anket soruları belirlenmiştir. Ancak bazı ölçütlerin ve durumların farklılık göstermesi nedeniyle bazı sorularda ve ifadelerde değişiklik yoluna gidilmiştir.

Türkiye’de geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmış olan Öğretmen Anket Formu Ankara’da Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Gündül, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki 62 resmi ilköğretim okulunda beden eğitimi derslerini yürüten toplam 120 öğretmene (sınıf öğretmeni ile beden eğitimi öğretmeni) bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır ve bu anketlerden 13 tanesinin eksik doldurulması sebebiyle değerlendirme dışı bırakılarak 107 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

İngiltere’deki İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Ulusal Müfredat Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik olarak ise geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan anket dilsel geçerliliğinin uygun olması amacıyla uzmanlarca İngilizce diline çevrilmiştir. Bu Öğretmen Anket Formu da Londra’da 6 resmi ilköğretim okulunda beden eğitimi derslerini yürüten toplam 83 sınıf öğretmenine yine araştırmacı tarafından uygulanmış ve tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Diğer veri toplama araçlarından olan görüşme yolu ile toplanan verilerde programların değerlendirmelerinde önemli bir kaynak olmuştur. Bu amaçla İngiltere ve Türkiye’de 4’er öğretmene toplam 13 adet ortak soru yöneltilmiştir. Her iki ülkede de görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış ve sorulara verilen cevaplar notlar tutularak kayıt altına alınmıştır.

Her iki ülkede de derslere katılarak ve ilgili literatür taramaları yapılarak gerekli bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. İngiltere ile ilgili dokümanların ve diğer İngilizce kaynakların çevirileri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayar paket programı SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak çözümlenmiştir.

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin kişisel ve mesleki çalışmalarına ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel değerler kullanılmıştır. Yine her iki ülkedeki öğretmenlerin programın boyutlarında yer alan ifadelere verdikleri cevapların hangi katılma derecesinde yoğunlaştığını ortaya koymak amacıyla da her ifadenin frekansı, yüzde dağılımları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir. İki gruplu değişkenler (branş ve cinsiyet) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi, üç veya daha fazla gruplu değişkenler (yaş, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda ise anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Türkiye’deki beden eğitimi ve sınıf öğretmenleri ile İngiltere’deki sınıf öğretmenlerinin anket formundaki sorulara verdiği cevaplar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da yine ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Ölçekte bulunan ifadelerin karşısında yer alan seçenekler, puanları ve bu seçeneklere ilişkin puan aralıkları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27: Ölçekte Bulunan İfadelerin Karşısında Yer Alan Seçenekler, Puanları ve Bu Seçeneklere İlişkin Puan Aralıkları**

|                          |   |           |
|--------------------------|---|-----------|
| Tamamen Katılıyorum      | 5 | 4.21–5.00 |
| Büyük Ölçüde Katılıyorum | 4 | 3.41–4.20 |
| Kararsızım               | 3 | 2.61–3.40 |
| Çok Az Katılıyorum       | 2 | 1.81–2.60 |
| Hiç Katılmıyorum         | 1 | 1.00–1.80 |

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim birinci kademe beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerin kişisel özellikleri ile programın geneli ve genel amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

#### 4.1. Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Çalışmalarına Ait Bulgular ve Bunların Karşılaştırılması

Bu başlık altında, her iki ülkede genel olarak katılımcıların görev yaptıkları sınıf düzeyleri, cinsiyeti, yaşı, kıdemi, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu, görev yaptığı okulun fiziki imkanları, derste yaşadıkları zorluklar, program ile ilgili bilgilenme ihtiyaçlarını nasıl giderdikleri ile programın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 28’de Türkiye’de öğretmenlerin 2006 yılında uygulamaya konulan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nı ne kadar süredir uyguladıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 28: Türkiye’deki Öğretmenlerin Yeni BEDÖP’i Ne Kadar Süredir Uyguladıklarına İlişkin Veriler**

| <b>Uygulama Süresi</b>                         | <b>F</b>   | <b>%</b>     |
|------------------------------------------------|------------|--------------|
| 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren     | 69         | 64,5         |
| 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren     | 21         | 19,6         |
| İlk kez bu yıl (2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı) | 17         | 15,9         |
| <b>Toplam</b>                                  | <b>107</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 28’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 64,5’inin programı iki yıldır uygulamakta olduğu, % 19,6’sının geçen yıl uygulamaya başladığı ve % 15,9’unun da ilk kez bu yıl programı uygulamaya başladığı görülmektedir.

İngiltere’de son NCPE 2000 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu programın araştırmanın gerçekleştiği 2008 yılında 8 yıldır uygulamada olması ve yürürlüğe girdiği tarihte yasal bir zorunluluk olarak tüm okullarda uygulanmaya başlamış olması nedeniyle bu tür bir soru İngiltere’deki öğretmenlere sorulmamıştır.

Tablo 29’da Türkiye’deki öğretmenlerin branşlarına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 29: Türkiye’deki Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Veriler**

| <b>Branş</b>            | <b>f</b>   | <b>%</b>     |
|-------------------------|------------|--------------|
| Sınıf Öğretmeni         | 96         | 89,7         |
| Beden Eğitimi Öğretmeni | 11         | 10,3         |
| <b>Toplam</b>           | <b>107</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 29’a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89,7’si sınıf öğretmeni, %10,3’ü de beden eğitimi öğretmenidir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin beşinci kısmında belirtildiği gibi, ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen derslerden biri olan beden eğitimi dersleri branş öğretmenlerince okutulur. Ancak, ihtiyacın branş öğretmenlerince

karşılanamaması hâlinde bu dersler, yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler, sınıf öğretmenlerince okutulmaya devam edilmektedir.

İngiltere’de ise 5 yaşından 11 yaşa kadar olan dönemde dersler tek bir sınıf öğretmeni tarafından yürütülmektedir. Bununla birlikte bazı okullarda branşlarında uzman lider öğretmenler veya yardımcı öğretmenler bulunabilmektedir. Ancak yine de dersin asıl sorumlusu olarak sınıf öğretmenleri görülmektedir. Bu nedenle bu tür bir soru İngiltere’deki öğretmenlere sorulmamıştır.

Tablo 30’da Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 30: Türkiye’de Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine İlişkin Veriler**

| <b>Sınıf Düzeyi</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>    |
|---------------------|-----------|-------------|
| 1. Sınıf            | 34        | 31,8        |
| 2. Sınıf            | 30        | 28,0        |
| 3. Sınıf            | 32        | 29,9        |
| <b>Toplam</b>       | <b>96</b> | <b>89,7</b> |

Tablo 30’da görüldüğü gibi, anketin uygulandığı tüm okulların 4. ve 5. sınıflarında beden eğitimi dersleri branş öğretmenleri tarafından yürütülmektedir.

Tablo 31’de Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 31: Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine İlişkin Veriler**

| Sınıf Düzeyi  | f         | %           |
|---------------|-----------|-------------|
| 4-5. Sınıf    | 11        | 10,3        |
| <b>Toplam</b> | <b>11</b> | <b>10,3</b> |

Tablo 31’e göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin tamamının hem 4, hem de 5. sınıflarda derse girdiği görülmektedir.

Tablo 32’de İngiltere’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 32: İngiltere’de Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine İlişkin Veriler**

| Sınıf Düzeyi  | f         | %            |
|---------------|-----------|--------------|
| 1. Sınıf      | 4         | 4,8          |
| 2. Sınıf      | 16        | 19,3         |
| 3. Sınıf      | 33        | 39,8         |
| 4. Sınıf      | 18        | 21,7         |
| 5. Sınıf      | 10        | 12,0         |
| 6. Sınıf      | 2         | 2,4          |
| <b>Toplam</b> | <b>83</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 32’de görüldüğü gibi, İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,8’i 3. sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmaktadır. 6. sınıf öğretmenleri ise en az oranla araştırma grubunun % 2,4’ünü oluşturmaktadır.

Tablo 33’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 33: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

| Ülke      | Cinsiyet |       |       | Toplam |
|-----------|----------|-------|-------|--------|
|           |          | Kadın | Erkek |        |
| Türkiye   | f        | 70    | 37    | 107    |
|           | %        | 65,4  | 34,6  | 100,0  |
| İngiltere | f        | 39    | 44    | 83     |
|           | %        | 47,0  | 53,0  | 100,0  |
| Toplam    | f        | 109   | 81    | 190    |
|           | %        | 57,4  | 42,6  | 100,0  |

Tablo 33’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasını (% 57,4) kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 34’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 34: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı**

| Ülke      | Yaş |       |       |       |       |             | Toplam |
|-----------|-----|-------|-------|-------|-------|-------------|--------|
|           |     | 21-26 | 27-32 | 33-38 | 39-44 | 45 ve üzeri |        |
| Türkiye   | f   | 1     | 5     | 17    | 35    | 49          | 107    |
|           | %   | 0,9   | 4,7   | 15,9  | 32,7  | 45,8        | 100,0  |
| İngiltere | f   | 2     | 16    | 37    | 28    | -           | 83     |
|           | %   | 2,4   | 19,3  | 44,6  | 33,7  | -           | 100,0  |
| Toplam    | f   | 3     | 21    | 54    | 63    | 49          | 190    |
|           | %   | 1,6   | 11,1  | 28,4  | 33,2  | 25,8        | 100,0  |

Tablo 34’deki bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunu 39-44 yaş aralığındaki (% 33,2) öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye’de 45 yaş ve üzeri öğretmenler araştırma grubunun % 45,8’ini, İngiltere’de ise 33-38 yaş grubu öğretmenler araştırma grubunun % 44,6’sını oluşturmaktadır.

Tablo 35’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 35: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı**

| Ülke      | Kıdem (Yıl) |      |      |       |       |             | Toplam |
|-----------|-------------|------|------|-------|-------|-------------|--------|
|           |             | 1-5  | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21 ve üzeri |        |
| Türkiye   | f           | 3    | 8    | 14    | 25    | 57          | 107    |
|           | %           | 2,8  | 7,5  | 13,1  | 23,4  | 53,3        | 100,0  |
| İngiltere | f           | 12   | 20   | 35    | 16    | -           | 83     |
|           | %           | 14,5 | 24,1 | 42,2  | 19,3  | -           | 100,0  |
| Toplam    | f           | 15   | 28   | 49    | 41    | 57          | 190    |
|           | %           | 7,9  | 14,7 | 25,8  | 21,6  | 30,0        | 100,0  |

Tablo 35’e göre Türkiye’deki araştırma grubunun % 53,3’ünün 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. İngiltere’de ise 11-15 yıldır görev yapan öğretmenler (% 42,2) araştırma grubunun büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 36’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 36: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı**

| Ülke      | Eğitim Düzeyi |        |           |         |      | Toplam |
|-----------|---------------|--------|-----------|---------|------|--------|
|           |               | Lisans | Y. Lisans | Doktora | PGCE |        |
| Türkiye   | f             | 101    | 4         | 2       | -    | 107    |
|           | %             | 94,4   | 3,7       | 1,9     | -    | 100,0  |
| İngiltere | F             | 45     | 8         | -       | 30   | 83     |
|           | %             | 54,2   | 9,6       | -       | 36,1 | 100,0  |
| Toplam    | f             | 146    | 12        | 2       | 30   | 190    |
|           | %             | 76,8   | 6,3       | 1,1     | 15,8 | 100,0  |

Tablo 36'daki bulgular incelendiğinde, her iki ülkede de öğretmenlerin çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları görülmektedir. PGCE, İngiltere'de öğretmenlik dışında bir alanda üniversiteyi bitirip yani lisans düzeyinde bir eğitime sahip olan kişilerin öğretmenlik yapmak amacıyla aldıkları bir yıllık eğitimidir. Bu eğitimi tamamlayan kişiler “Lisansüstü Eğitim Sertifikasına” sahip olurlar ve devlet okullarında vasıflı öğretmen olarak görev alabilirler. Buna göre İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36,1'inin üniversite eğitimleri sonrasında kurslar alarak öğretmen olan kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 37'de Türkiye ve İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki sınıfların ortalama mevcutlarına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 37: Türkiye ve İngiltere'de Öğretmenlerin Okullarındaki Sınıflarının Ortalama Mevcudu**

| Ülke      | Sınıf Mevcudu (Kişi) |       |       |       |       |             | Toplam |
|-----------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------------|--------|
|           |                      | 10-20 | 21-30 | 31-40 | 41-50 | 51 ve üzeri |        |
| Türkiye   | f                    | 7     | 47    | 44    | 9     | -           | 107    |
|           | %                    | 6,5   | 43,9  | 41,1  | 8,4   | -           | 100,0  |
| İngiltere | f                    | 4     | 56    | 23    | -     | -           | 83     |
|           | %                    | 4,8   | 67,5  | 27,7  | -     | -           | 100,0  |
| Toplam    | f                    | 11    | 103   | 67    | 9     | -           | 190    |
|           | %                    | 5,8   | 54,2  | 35,3  | 4,7   | -           | 100,0  |

Tablo 37'ye göre, Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların mevcutları ortalama olarak 21-30 kişi arasındadır. Ancak, Türkiye için aynı orandaki yoğunluk 31-40 kişilik sınıflarda da görülmektedir.

Tablo 38'de Türkiye ve İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programını uygulamaya elverişli spor salonunun olup olmadığına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 38: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Okullarında Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarını Uygulamaya Elverişli Spor Salonunun Varlığına İlişkin Veriler**

| Ülke      | Yanıt |           |                 | Toplam |
|-----------|-------|-----------|-----------------|--------|
|           |       | Elverişli | Elverişli Değil |        |
| Türkiye   | f     | 33        | 74              | 107    |
|           | %     | 30,8      | 69,2            | 100,0  |
| İngiltere | f     | 32        | 51              | 83     |
|           | %     | 38,6      | 61,4            | 100,0  |
| Toplam    | f     | 65        | 125             | 190    |
|           | %     | 34,2      | 65,8            | 100,0  |

Tablo 38’de görüldüğü gibi, her iki ülkede de öğretmenlerin ortalama % 65’i mevcut beden eğitimi öğretim programlarını uygulamaya elverişli spor salonu olmayan okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 39’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nı uygulamak için gerekli araç-gereçlerin yeterli olup olmadığına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 39: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin Okullarında Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarını Uygulamak İçin Gerekli Araç-Gereçlerin Yeterliliğine İlişkin Veriler**

| Ülke      | Yanıt |      |        |       | Toplam |
|-----------|-------|------|--------|-------|--------|
|           |       | Evet | Kısmen | Hayır |        |
| Türkiye   | f     | 10   | 52     | 45    | 107    |
|           | %     | 9,3  | 48,6   | 42,1  | 100,0  |
| İngiltere | f     | 49   | 34     | -     | 83     |
|           | %     | 59,0 | 41,0   | -     | 100,0  |
| Toplam    | f     | 59   | 86     | 45    | 190    |
|           | %     | 31,1 | 45,3   | 23,7  | 100,0  |

Tablo 39'daki bulgular incelendiğinde, Türkiye'deki öğretmenlerin % 42,1'inin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nı uygulanabilmeleri için gerekli araç-gereçlere sahip olmadıkları, İngiltere'de ise öğretmenlerin % 59'unun gerekli malzemeye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 40'da Türkiye ve İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin işlenişinde yaşadıkları zorluklara ilişkin veriler önem sırasına göre yer almaktadır

**Tablo 40: Türkiye ve İngiltere'de Öğretmenlerin Dersin İşlenişinde Yaşadıkları Zorlukların Önem Sırasına Göre Dağılımları**

| Dersin İşlenişinde Yaşanılan Zorluklar                                              | Yaşanılan Zorlukların Önem Sırası |      |      |      |       |      |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------|------|------|-------|------|------|
|                                                                                     |                                   | 1    | 2    | 3    | 4     | 5    | 6    |
| Sınıf mevcudu fazlalığı                                                             | T                                 | 44,8 | 12,1 | 10,3 | 13,8  | 5,2  | 13,8 |
|                                                                                     | İ                                 | 12,5 | 21,9 | 18,8 | -     | 46,9 | -    |
| Hava şartlarının uygun olmadığı zamanlarda yer (spor salonu) sıkıntısı              | T                                 | 63,7 | 22,0 | 7,7  | 5,5   | 1,1  | -    |
|                                                                                     | İ                                 | 29,8 | 21,1 | 31,6 | 17,5  | -    | -    |
| Ders saatlerinin yetersiz oluşu                                                     | T                                 | 6,3  | 20,8 | 31,3 | 20,8  | 16,7 | 4,2  |
|                                                                                     | İ                                 | 45,5 | 2,3  | 18,2 | 31,8  | 2,3  | -    |
| Okulların ve öğrencilerin araç-gereç ve malzeme eksikliği                           | T                                 | 12,6 | 56,3 | 20,7 | 9,2   | 1,1  | -    |
|                                                                                     | İ                                 | -    | -    | 17,6 | 29,4  | 23,5 | 29,4 |
| Öğrencilerin derse kaşı isteksizlikleri                                             | T                                 | -    | 2,8  | 8,3  | 13,9  | 33,3 | 38,9 |
|                                                                                     | İ                                 | 31,0 | 4,8  | 28,6 | 28,6  | -    | 7,1  |
| Konuların ilgi çekme bakımından yetersiz oluşu                                      | T                                 | 5,5  | 10,9 | 30,9 | 21,8  | 18,2 | 12,7 |
|                                                                                     | İ                                 | -    | 30,8 | -    | 7,7   | 23,1 | 38,5 |
| Öğrencilerin serbest grup oluşturma isteği ve bazı öğrencilerin grup dışı kalmaları | T                                 | -    | -    | -    | 100,0 | -    | -    |
|                                                                                     | İ                                 | 61,5 | 26,9 | 7,7  | -     | -    | 3,8  |
| Spor salonunda aynı anda birden fazla sınıfın dersinin olması                       | T                                 | 38,5 | 7,7  | 38,5 | 15,4  | -    | -    |
|                                                                                     | İ                                 | -    | -    | -    | -     | -    | -    |
| Sınıf öğretmeni olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama                       | T                                 | 50,0 | -    | 50,0 | -     | -    | -    |
|                                                                                     | İ                                 | 36,4 | 59,1 | 2,3  | 2,3   | -    | -    |
| Törenlerin ve kırtasiye işlerinin programı aksatması                                | T                                 | -    | -    | -    | 100,0 | -    | -    |
|                                                                                     | İ                                 | -    | -    | -    | -     | -    | -    |

Tablo 40’a göre, dersin işlenişi sırasında Türkiye’deki öğretmenlerin en çok sıkıntı yaşadıkları zorlukların başında spor salonu eksikliği gelmektedir. İngiltere’de ise öğretmenler en çok öğrencilerin serbest grup oluşturma isteğinden ve bazı öğrencilerin de grup dışı kalmalarından dolayı zorluk yaşamaktadır.

Tablo 41’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Mevcut Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kılavuz Kitabı Size Rehberlik Etmede Yeterli midir*” soruna verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 41: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin “*Mevcut Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kılavuz Kitabı Size Rehberlik Etmede Yeterli midir?*” Sorusuna İlişkin Dağılımları**

| Ülke      | Yanıt |      |        |       | Toplam |
|-----------|-------|------|--------|-------|--------|
|           |       | Evet | Kısmen | Hayır |        |
| Türkiye   | f     | 17   | 72     | 18    | 107    |
|           | %     | 15,9 | 67,3   | 16,8  | 100,0  |
| İngiltere | f     | 56   | 27     | -     | 83     |
|           | %     | 67,5 | 32,5   | -     | 100,0  |
| Toplam    | f     | 73   | 99     | 18    | 190    |
|           | %     | 38,4 | 52,1   | 9,5   | 100,0  |

Tablo 41’de görüldüğü gibi, Türkiye’deki öğretmenler Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kılavuz Kitabını kendilerine rehberlik etmesi bakımından kısmen yeterli bulurken, İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası kılavuz kitaplarının iyi bir rehber olduğunu düşünmektedir.

Tablo 42’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP ile ilgili herhangi bir eğitime katılıp katılmadıklarına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 42: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İle İlgili Bir Eğitime Katılımlarına Göre Dağılımları**

| Ülke      | Yanıt |       |       |             | Toplam |
|-----------|-------|-------|-------|-------------|--------|
|           |       | Hayır | 1 kez | 1’den fazla |        |
| Türkiye   | f     | 75    | 19    | 13          | 107    |
|           | %     | 70,1  | 17,8  | 12,1        | 100,0  |
| İngiltere | f     | 20    | 54    | 9           | 83     |
|           | %     | 24,1  | 65,1  | 10,8        | 100,0  |
| Toplam    | f     | 95    | 73    | 22          | 190    |
|           | %     | 50,0  | 38,4  | 11,6        | 100,0  |

Tablo 42’ye göre, Türkiye’de öğretmenlerin % 70’inin yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile ilgili hiçbir eğitime katılmadıkları, İngiltere’de ise öğretmenlerin % 65,1’inin en az bir kez bir eğitime dahil oldukları görülmektedir.

Tablo 43’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP ile ilgili bilgilendirme ihtiyacını nasıl giderdiklerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 43: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İle İlgili Bilgilenme İhtiyacını Nasıl Giderdiklerine İlişkin Veriler**

| Bilgilenme İhtiyacının Karşılandığı Yol                                    | Ülke | f  | %    |
|----------------------------------------------------------------------------|------|----|------|
| Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. ile                    | T    | 37 | 34,6 |
|                                                                            | İ    | 36 | 43,4 |
| Üniversiteler tarafından düzenlenen kurs, seminer vb. ile                  | T    | 2  | 1,9  |
|                                                                            | İ    | 10 | 12,0 |
| Bilimsel yayınlarla (kitap, dergi, tez, makale vb.)                        | T    | 38 | 35,5 |
|                                                                            | İ    | 21 | 25,3 |
| İnternet üzerinden (web siteleri, e-posta grupları vb.)                    | T    | 70 | 65,4 |
|                                                                            | İ    | 73 | 88,0 |
| Görsel, işitsel, görsel-işitsel iletişim araçları yoluyla (gazete, tv vb.) | T    | 44 | 41,1 |
|                                                                            | İ    | -  | -    |
| Diğer öğretmenler aracılığıyla                                             | T    | 54 | 50,5 |
|                                                                            | İ    | 53 | 63,9 |
| Kendi araştırmalarım ve çabalarım                                          | T    | 1  | 0,9  |
|                                                                            | İ    | -  | -    |
| Öğretmen kılavuz kitabı yardımıyla                                         | T    | 3  | 2,8  |
|                                                                            | İ    | 42 | 50,6 |
| Lider öğretmenler yolu ile                                                 | T    | -  | -    |
|                                                                            | İ    | 57 | 68,7 |

Her iki ülkede de öğretmenlerin mevcut Beden Eğitimi Programları ile ilgili bilgilenme ihtiyaçlarını nasıl giderdiklerine ilişkin birden fazla cevap alındığı için toplam değer % 100’ü geçmiştir ve durum yüzdesi kullanılmıştır. Tablo 43’e göre, Türkiye’deki (% 65,4) ve İngiltere’deki (% 88) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun İnternet üzerinden programla ilgili bilgi sağladıkları görülmüştür.

İngiltere’de ilköğretim birinci ve ikinci eğitim basamaklarında yani ilk altı yıl boyunca (5-11 yaş) dersler yalnızca sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin eksiklik duyabileceği belli branşlarda onlara yardımcı

olmak ve eğitim vermek amacıyla, bazı okullarda “Lider Öğretmen” adı verilen eğitimciler bulunmaktadır. Okullarda bulunmasının yasal bir zorunluluk olmadığı ve bağlı olduğu okul tarafından yurt içi ve dışı çeşitli eğitimlere gönderilen lider öğretmenler branşlarıyla ilgili ders programlarının hazırlanması, kullanılacak öğretim yöntemleri ve dersin öğretim programının anlatımı gibi konularda sınıf öğretmenlerine yardımcı olurlar. İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 68,7’si programla ilgili bilgilenme ihtiyacını bu yolla giderdiklerini ifade etmişlerdir. Tablo 44’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre BEDÖP ile ilgili bilgilenme ihtiyacını nasıl giderdiklerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 44: Türkiye ve İngiltere’de Cinsiyete Göre Öğretmenlerin BEDÖP İle İlgili Bilgilenme İhtiyacını Nasıl Giderdiklerine İlişkin Veriler**

| Cinsiyete Göre Bilgilenme İhtiyacının Karşılandığı Yol                     | Ülke | Cinsiyet |      |       |      | Toplam |       |
|----------------------------------------------------------------------------|------|----------|------|-------|------|--------|-------|
|                                                                            |      | Erkek    |      | Kadın |      |        |       |
|                                                                            |      | f        | %    | f     | %    | f      | %     |
| Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. ile                    | T    | 13       | 5,2  | 24    | 9,6  | 37     | 14,9  |
|                                                                            | İ    | 15       | 5,1  | 21    | 7,2  | 36     | 12,3  |
| Üniversiteler tarafından düzenlenen kurs, seminer vb. ile                  | T    | -        | -    | 2     | 0,8  | 2      | 0,8   |
|                                                                            | İ    | 4        | 1,4  | 6     | 2,1  | 10     | 3,4   |
| Bilimsel yayınlarla (kitap, dergi, tez, makale vb.)                        | T    | 13       | 5,2  | 25    | 10,0 | 38     | 15,3  |
|                                                                            | İ    | 10       | 3,4  | 11    | 3,8  | 21     | 7,2   |
| İnternet üzerinden (web siteleri, e-posta grupları vb.)                    | T    | 25       | 10,0 | 45    | 18,1 | 70     | 28,1  |
|                                                                            | İ    | 42       | 14,4 | 31    | 10,6 | 73     | 25,0  |
| Görsel, işitsel, görsel-işitsel iletişim araçları yoluyla (gazete, tv vb.) | T    | 14       | 5,6  | 30    | 12,0 | 44     | 17,7  |
|                                                                            | İ    | -        | -    | -     | -    | -      | -     |
| Diğer öğretmenler aracılığıyla                                             | T    | 14       | 5,6  | 40    | 16,1 | 54     | 21,7  |
|                                                                            | İ    | 26       | 8,9  | 27    | 9,2  | 53     | 18,2  |
| Kendi araştırmalarım ve çabalarım                                          | T    | -        | -    | 1     | 0,4  | 1      | 0,4   |
|                                                                            | İ    | -        | -    | -     | -    | -      | -     |
| Öğretmen kılavuz kitabı yardımıyla                                         | T    | 1        | 0,4  | 2     | 0,8  | 3      | 1,2   |
|                                                                            | İ    | 26       | 8,9  | 16    | 5,5  | 42     | 14,4  |
| Lider öğretmenler yolu ile                                                 | T    | -        | -    | -     | -    | -      | -     |
|                                                                            | İ    | 32       | 11,0 | 25    | 8,6  | 57     | 19,5  |
| TOPLAM                                                                     | T    | 80       | 32,1 | 169   | 67,9 | 249    | 100,0 |
|                                                                            | İ    | 155      | 53,1 | 137   | 46,9 | 292    | 100,0 |

Tablo 44'deki bulgular incelendiğinde, Türkiye'de erkek öğretmenlerin % 10'unun ve kadın öğretmenlerin % 18,1'inin programla ilgili bilgilenme ihtiyacını İnternet üzerinden giderdikleri görülmüştür. İngiltere'de de yine erkek öğretmenlerin % 14,4'ü ve kadın öğretmenlerin % 10,6'sı İnternet yoluyla programla ilgili bilgi sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 45'de Türkiye ve İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşına göre BEDÖP ile ilgili bilgilenme ihtiyacını nasıl giderdiklerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 45: Türkiye ve İngiltere'de Yaşa Göre Öğretmenlerin BEDÖP İle İlgili Bilgilenme İhtiyacını Nasıl Giderdiklerine İlişkin Veriler**

| Yaşa Göre Bilgilenme İhtiyacının Karşılandığı Yol                          | Ülke | Yaş Grubu |       |       |       |      | Toplam |
|----------------------------------------------------------------------------|------|-----------|-------|-------|-------|------|--------|
|                                                                            |      | 21-26     | 27-32 | 33-38 | 39-44 | 45+  |        |
| Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. ile                    | T    | -         | 1,2   | 1,2   | 3,6   | 8,8  | 14,9   |
|                                                                            | İ    | 0,3       | 1,4   | 5,5   | 5,1   | -    | 12,3   |
| Üniversiteler tarafından düzenlenen kurs, seminer vb. ile                  | T    | -         | -     | -     | -     | 0,8  | 0,8    |
|                                                                            | İ    | -         | 0,7   | 2,4   | 0,3   | -    | 3,4    |
| Bilimsel yayınlarla (kitap, dergi, tez, makale vb.)                        | T    | -         | 1,2   | 2,8   | 5,6   | 5,6  | 15,3   |
|                                                                            | İ    | -         | 2,1   | 2,4   | 2,7   | -    | 7,2    |
| İnternet üzerinden (web siteleri, e-posta grupları vb.)                    | T    | 0,4       | 1,6   | 4,4   | 10,8  | 10,8 | 28,1   |
|                                                                            | İ    | 0,7       | 4,5   | 11,6  | 8,2   | -    | 25,0   |
| Görsel, işitsel, görsel-işitsel iletişim araçları yoluyla (gazete, tv vb.) | T    | -         | 0,4   | 2,0   | 6,4   | 8,8  | 17,7   |
|                                                                            | İ    | -         | -     | -     | -     | -    | -      |
| Diğer öğretmenler aracılığıyla                                             | T    | -         | 1,2   | 4,8   | 7,2   | 8,4  | 21,7   |
|                                                                            | İ    | 0,7       | 4,5   | 6,8   | 6,2   | -    | 18,2   |
| Kendi araştırmaları ve çabalarıyla                                         | T    | -         | -     | -     | -     | 0,4  | 0,4    |
|                                                                            | İ    | -         | -     | -     | -     | -    | -      |
| Öğretmen kılavuz kitabı yardımıyla                                         | T    | -         | -     | -     | 0,4   | 0,8  | 1,2    |
|                                                                            | İ    | 0,3       | 2,1   | 6,5   | 5,5   | -    | 14,4   |
| Lider öğretmenler yolu ile                                                 | T    | -         | -     | -     | -     | -    | -      |
|                                                                            | İ    | 0,3       | 3,8   | 8,9   | 6,5   | -    | 19,5   |
| <b>TOPLAM</b>                                                              | T    | 0,4       | 5,6   | 15,3  | 34,1  | 44,6 | 100,0  |
|                                                                            | İ    | 2,4       | 18,8  | 44,2  | 34,6  | -    | 100,0  |

Tablo 45'e göre, İngiltere'de 33-38 yaş aralığındaki öğretmenlerin % 8,9'u programla ilgili bilgilenme ihtiyacını lider öğretmenler yoluyla, % 11,6'ı ise İnternet yoluyla gidermektedir. Türkiye'de ise 39 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin %10,8'i İnternet yoluyla program ile ilgili bilgi toplamaktadır.

Tablo 46'da Türkiye ve İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre BEDÖP ile ilgili bilgilenme ihtiyacını nasıl giderdiklerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 46: Türkiye ve İngiltere'de Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin BEDÖP İle İlgili Bilgilenme İhtiyacını Nasıl Giderdiklerine İlişkin Veriler**

| Eğitim Düzeyine Göre Bilgilenme İhtiyacının Karşılandığı Yol               | Ülke | Eğitim Düzeyi |          |         |      | Toplam |
|----------------------------------------------------------------------------|------|---------------|----------|---------|------|--------|
|                                                                            |      | Lisans        | Y.Lisans | Doktora | PGCE |        |
| Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. ile                    | T    | 14,5          | 0,4      | -       | -    | 14,9   |
|                                                                            | İ    | 5,8           | 1,0      | -       | 5,5  | 12,3   |
| Üniversiteler tarafından düzenlenen kurs, seminer vb. ile                  | T    | 0,8           | -        | -       | -    | 0,8    |
|                                                                            | İ    | 2,1           | 0,3      | -       | 1,0  | 3,4    |
| Bilimsel yayınlarla (kitap, dergi, tez, makale vb.)                        | T    | 14,5          | 0,4      | 0,4     | -    | 15,3   |
|                                                                            | İ    | 3,4           | 0,7      | -       | 3,1  | 7,2    |
| İnternet üzerinden (web siteleri, e-posta grupları vb.)                    | T    | 26,9          | 0,8      | 0,4     | -    | 28,1   |
|                                                                            | İ    | 13,4          | 2,7      | -       | 8,9  | 25,0   |
| Görsel, işitsel, görsel-işitsel iletişim araçları yoluyla (gazete, tv vb.) | T    | 17,3          | 0,4      | -       | -    | 17,7   |
|                                                                            | İ    | -             | -        | -       | -    |        |
| Diğer öğretmenler aracılığıyla                                             | T    | 20,1          | 1,2      | 0,4     | -    | 21,7   |
|                                                                            | İ    | 10,3          | 0,7      | 7,2     | -    | 18,2   |
| Kendi araştırmalarım ve çabalarım                                          | T    | 0,4           | -        | -       | -    | 0,4    |
|                                                                            | İ    | -             | -        | -       | -    | -      |
| Öğretmen kılavuz kitabı yardımıyla                                         | T    | 1,2           | -        | -       | -    | 1,2    |
|                                                                            | İ    | 7,5           | 1,0      | 5,8     | -    | 14,4   |
| Lider öğretmenler yolu ile                                                 | T    | -             | -        | -       | -    | -      |
|                                                                            | İ    | 11,0          | 2,1      | 6,5     | -    | 19,5   |
| <b>TOPLAM</b>                                                              | T    | 95,6          | 3,2      | 1,2     | -    | 100,0  |
|                                                                            | İ    | 53,4          | 8,6      | -       | 38,0 | 100,0  |

Tablo 46'daki bulgular incelendiğinde, Türkiye'de doktora diplomasına sahip öğretmenlerin programla ilgili bilgileri İnternet üzerinden, bilimsel yayınlarla ve diğer

öğretmenler aracılığıyla sağladıkları görülmüştür. İngiltere’de ise lisans diplomasına sahip öğretmenlerin % 13,4’ü İnternet üzerinden gerekli bilgileri sağlamaktadır.

Tablo 47’de Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP’nin avantajlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 47: Türkiye’de Öğretmenlere Göre BEDÖP Avantajlarına İlişkin Veriler**

| Programın Avantajları                                                                                                                    | f  | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Oyun ağırlıklı olması                                                                                                                    | 63 | 59,4 |
| Öğrencilerin gelişim özelliklerine, yaş gruplarına, seviyeleri ile ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu                                       | 59 | 55,7 |
| Öğrencilere grup bilincini vermesi                                                                                                       | 56 | 52,8 |
| Öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunması                                                                                           | 54 | 50,9 |
| Eski programa göre daha sade, basit, anlaşılır ve uygulanabilir olması                                                                   | 49 | 46,2 |
| Öğrencilerde yardımlaşma, dayanışma, iş birliği, hoşgörü, kurallara uyma, sorumluluk ve kendine güven duygularının gelişmesini sağlaması | 35 | 33,0 |
| Temizlik, düzenli beslenme alışkanlığı ve sporcu sağlığı konularında öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırması                | 24 | 22,6 |
| Genel amaçların ulaşılabilir olması                                                                                                      | 21 | 19,8 |
| Öğrencilerin fiziksel gelişimine katkı sağlaması                                                                                         | 17 | 16,0 |
| Etkinlik örneklerine yer verilmesi ve programda öğretmenler için nelerin yapılacağını açıkça belirtilmesi                                | 17 | 16,0 |
| Değerlendirmenin sürece dayalı olması ve öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlıklarını kazandırması                             | 9  | 8,5  |
| Diğer                                                                                                                                    | 19 | 17,9 |

Her iki ülkede de programın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin, öğretmenlerden birden fazla cevap alındığı için toplam değer %100’ü geçmiştir ve durum yüzdesi kullanılmıştır. Tablo 47’ye göre, Türkiye’de öğretmenlerin programı en çok oyun ağırlıklı olması nedeniyle avantajlı buldukları görülmüştür.

Tablo 48’de İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP’nin avantajlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 48: İngiltere’de Öğretmenlere Göre BEDÖP Avantajlarına İlişkin Veriler**

| <b>Programın Avantajları</b>                                                                                 | <b>f</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|
| Öğrencilerin gelişim özelliklerine, yaş gruplarına, seviyeleri ile ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu           | 62       | 74,7     |
| Genel amaçların ulaşılabilir olması                                                                          | 62       | 74,7     |
| Kolaylıkla uygulanabilir bir program olması                                                                  | 51       | 61,4     |
| Çok çeşitli ve eğlenceli aktiviteleri içermesi                                                               | 43       | 51,8     |
| Bireyselleştirilebilir olması                                                                                | 25       | 30,1     |
| Etkinlik örneklerine yer verilmesi ve programda öğretmenler için nelerin yapılacağının açıkça belirtilmesi   | 23       | 27,7     |
| Değerlendirmenin sürece dayalı olması ve öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlıklarını kazandırması | 10       | 12,0     |
| Engelli öğrencilerin de derse katılımlarını sağlayabilmesi                                                   | 10       | 12,0     |
| Öğrencilere Fair Play ruhunu kazandırması                                                                    | 9        | 10,8     |
| Diğer                                                                                                        | 22       | 26,5     |

Tablo 48’e göre, İngiltere’de öğretmenlerin programı en çok genel amaçlarının ulaşılabilirliğinden ve öğrencilerin seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasından dolayı avantajlı buldukları görülmektedir.

Tablo 49’da Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP’nin dezavantajlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 49: Türkiye’de Öğretmenlere Göre BEDÖP Dezavantajlarına İlişkin Veriler**

| <b>Programın Dezavantajları</b>                                                                                                            | <b>f</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|
| Branş öğretmenlerinin derse girmiyor olması ve sınıf öğretmenlerinin programdaki konularla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması | 80       | 74,8     |
| Öğretmenlerin eğitilmemiş olmasından dolayı yeni program hakkında yeteri kadar veya hiç bilgi sahibi olmaması                              | 74       | 69,2     |
| Her okulda gerekli donanımın (araç-gereç, spor salonu) olmaması                                                                            | 67       | 62,6     |
| Öğretmen Kılavuz Kitaplarının öğretmenlere yeterli rehberliği sağlayamaması ve programın açık ve anlaşılır bir dille ifade edilememesi     | 67       | 62,6     |
| Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulama zorluğu                                                                           | 57       | 53,3     |
| Öğrencilere verilmesi planlanan kazanımların mevcut ders saatlerinde verilmesinin mümkün olmaması                                          | 41       | 38,3     |
| Çok fazla ayrıntıya yer verilmiş olması                                                                                                    | 20       | 18,7     |
| Konuların öğrencilerin ilgisini çekmede yetersizliği                                                                                       | 19       | 17,8     |
| Öğrencilerin oyun ihtiyacını karşılamada yetersiz kalması                                                                                  | 17       | 15,9     |
| Diğer                                                                                                                                      | 16       | 15,0     |

Tablo 49’deki bulgulara göre, Türkiye’de öğretmenler program ile ilgili en büyük dezavantaj olarak, branş öğretmenlerinin derse girmiyor olması ve sınıf öğretmenlerinin de Beden Eğitimi Öğretim Programı ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarını görmektedir.

Tablo 50’de İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP’nin dezavantajlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 50: İngiltere’de Öğretmenlere Göre BEDÖP Dezavantajlarına İlişkin Veriler**

| <b>Programın Dezavantajları</b>                                                                                                            | <b>f</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|
| Branş öğretmenlerinin derse girmiyor olması ve sınıf öğretmenlerinin programdaki konularla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması | 27       | 65,9     |
| Öğrencilere verilmesi planlanan kazanımların mevcut ders saatlerinde verilmesinin mümkün olmaması                                          | 22       | 53,7     |
| Her okulda gerekli donanımın (araç-gereç, spor salonu) olmaması                                                                            | 13       | 31,7     |

Tablo 50'deki bulgulara göre, İngiltere'de de öğretmenler Türkiye'deki sonuçlara paralel şekilde en büyük dezavantaj olarak, branş öğretmenlerinin derse girmiyor olmasını ve sınıf öğretmenlerinin de Beden Eğitimi Öğretim Programı ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarını görmektedir.

#### **4.2. Türkiye ve İngiltere'de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşleri ve Bunların Karşılaştırılması**

Araştırmada veri toplama aracının ikinci bölümünü her iki ülkedeki Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler oluşturmaktadır. Türkiye ve İngiltere'deki Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlarıyla ilgili ortak ifadeler belirlenmiş ve öğretmenlere bu ifadeler katılma dereceleri sorulmuştur. Bu ortak ifadelerin dışında Türkiye'deki öğretim programında ortak olmayan amaçlar için de ayrıca ifadeler yer verilmiştir. Katılma derecelerinde 5: Tamamen Katılıyorum, 4: Büyük Ölçüde Katılıyorum, 3: Kararsızım, 2: Çok Az Katılmıyorum ve 1: Hiç Katılmıyorum ifade dereceleridir.

Tablo 51'de Türkiye'de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP'nin geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.



Tablo 51'e göre, Türkiye'de beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin %46,8'i programın genel amaçlarını ulaşılabilir özellikte görmektedir. Ancak yine bu oranla aynı % 46,7'lik bir grup da bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise **“büyük ölçüde”** ( $\bar{x} = 3,48$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin % 61,6'sı da programın öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygunluğu konusuna katıldıklarını, yalnızca % 5,6'sı ise bu ifadeye katılmadıklarını bildirmiştir. En yüksek aritmetik ortalama puanının ise bu ifadeye ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,63$ ).

Araştırma grubunun % 11,2'si programın öğrencilere Atatürk sevgisi ve ulusal bayramların önemini kazandıracak nitelikten uzak olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin programın geneli ve genel amaçlarına ilişkin en düşük görüş bildirdikleri ifade ise “Program, öğrencilere fair play ruhunu kazandıracak niteliktedir” olmuştur ( $\bar{x} = 3,39$ ).

Tablo 52'de İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP'nin geneli ve geneline amaçlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 52: İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP’nin Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri**

| Programının Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Veriler                                                      |   | 5    | 4    | 3    | 2    | 1 | $\bar{x}$   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|------|------|------|---|-------------|
| Programın genel amaçları ulaşılabilir özelliktedir.                                                         | f | 19   | 55   | 9    | -    | - | 4,12        |
|                                                                                                             | % | 22,9 | 66,3 | 10,8 | -    | - |             |
| Program, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere olanak sağlamaktadır.                               | f | 4    | 25   | 41   | 13   | - | 3,24        |
|                                                                                                             | % | 4,8  | 30,1 | 49,4 | 15,7 | - |             |
| Program, öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygundur.                                            | f | 37   | 38   | 8    | -    | - | 4,35        |
|                                                                                                             | % | 44,6 | 45,8 | 9,6  | -    | - |             |
| Programın amaçları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.                                               | f | 17   | 48   | 18   | -    | - | 3,99        |
|                                                                                                             | % | 20,5 | 57,8 | 21,7 | -    | - |             |
| Programın amaçları açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.                                            | f | 26   | 41   | 16   | -    | - | 4,12        |
|                                                                                                             | % | 31,3 | 49,4 | 19,3 | -    | - |             |
| Program, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.                                          | f | 31   | 37   | 7    | 8    | - | 4,10        |
|                                                                                                             | % | 37,3 | 44,6 | 8,4  | 9,6  | - |             |
| Program, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak niteliktedir.                                              | f | 11   | 39   | 33   | -    | - | 3,73        |
|                                                                                                             | % | 13,3 | 47,0 | 39,8 | -    | - |             |
| Program, öğrencilere sporu sağlıkları için yaşam boyu yapmaları gereği bilincini kazandıracak niteliktedir. | f | 17   | 42   | 15   | 9    | - | 3,81        |
|                                                                                                             | % | 20,5 | 50,6 | 18,1 | 10,8 | - |             |
| Öğrenme alanlarının işleniş sırası uygundur.                                                                | f | 13   | 57   | 13   | -    | - | 4,00        |
|                                                                                                             | % | 15,7 | 68,7 | 15,7 | -    | - |             |
| Program, öğrencilere Fair Play ruhunu kazandıracak niteliktedir.                                            | f | 9    | 35   | 39   | -    | - | 3,64        |
|                                                                                                             | % | 10,8 | 42,2 | 47,0 | -    | - |             |
| Program, öğrencilere öz güven duygusunu kazandıracak niteliktedir.                                          | f | 16   | 36   | 31   | -    | - | 3,82        |
|                                                                                                             | % | 19,3 | 43,4 | 37,3 | -    | - |             |
| <b>Boyut Ortalaması</b>                                                                                     |   |      |      |      |      |   | <b>3,90</b> |

Tablo 52’ye göre, İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak programın geneli ve amaçları ile ilgili ifadelere olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin % 89,2’si programın genel amaçlarının ulaşılabilir olduğunu belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise “*büyük ölçüde*” ( $\bar{x} = 4,12$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Katılımcıların % 90,4'ü de NCPE'nin öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygun bir program olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeye ilişkin aritmetik ortalama puanı ( $\bar{x} = 4,35$ ) olup, **“tamamen”** düzeyinde görüş bildirildiği görülmektedir. Programın ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelerine olanak sağlaması bakımından öğretmenlerin %49,4'ü kararsızdır. % 15,7'si de programı bu açıdan yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. En düşük aritmetik ortalama puanının ise bu ifadeye ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,24$ ).

Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin BEDÖP geneli ve genel amaçları ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile aşağıda ankette yer alan ifadelere ait t-testi sonuçları ve yorumları verilmiştir.

Tablo 53'de *“Programın Genel Amaçları Ulaşılabilir Özelliktir”* ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 53: “Programın Genel Amaçları Ulaşılabilir Özelliktir” İfadesinin Ükelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,47      | ,731 | 18,547       | ,000 | -6,606 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 4,12      | ,571 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 1;** “Programın genel amaçları ulaşılabilir özelliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, Türkiye'deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,47$  iken, İngiltere'deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 4,12$  olarak gerçekleşmiştir. İngiltere'de öğretmenler, Türkiye'deki öğretmenlere göre programın genel amaçlarının daha çok ulaşılabilir özellikte olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 54'de *“Program, Ders İçi ve Diğer Derslerle İlişkilendirmelere Olanak Sağlamaktadır”* ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 54: “Program, Ders İçi ve Diğer Derslerle İlişkilendirmelere Olanak Sağlamaktadır” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | T     | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |       |      |
| Türkiye   | 107 | 3,53      | ,730 | ,033         | ,855 | 2,659 | ,009 |
| İngiltere | 83  | 3,24      | ,774 |              |      |       |      |

p<.05

**İfade 2;** ”Program, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere olanak sağlamaktadır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, Türkiye’de ( $\bar{x} = 3,53$ ) öğretmenler programın, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere **“büyük ölçüde”** olanak sağladığını düşünürken, İngiltere’de öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 55’de “Program, Öğrencilerin Psikomotor Gelişim Özelliklerine Uygundur” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 55: “Program, Öğrencilerin Psikomotor Gelişim Özelliklerine Uygundur” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | T      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,62      | ,693 | ,061         | ,805 | -7,314 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 4,34      | ,652 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 3;** ”Program, öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, İngiltere’de ( $\bar{x} = 4,34$ ) öğretmenler programın, öğrencilerin psikomotor gelişim seviyesine **“tamamen”**, Türkiye’de ( $\bar{x} = 3,62$ ) ise **“büyük ölçüde”** uygun olduğunu düşünmektedir.

Tablo 56’da “*Programın Amaçları Öğrencilerin Gelişim Düzeylerine Uygunudur*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 56: “Programın Amaçları Öğrencilerin Gelişim Düzeylerine Uygunudur” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,49      | ,781 | 13,775       | ,000 | -4,624 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 3,98      | ,653 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 4;** “Programın amaçları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,49$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin  $\bar{x} = 3,98$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 57’de “*Programın Amaçları Açık ve Anlaşılır Bir Dille İfade Edilmiştir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 57: “Programın Amaçları Açık ve Anlaşılır Bir Dille İfade Edilmiştir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,47      | ,828 | 5,031        | ,026 | -5,666 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 4,12      | ,705 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 5;** “Programın amaçları açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık

görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,47$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 4,12$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 58’de “*Program, Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarını Karşılar Niteliktedir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 58: “Program, Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarını Karşılar Niteliktedir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | T      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,42      | ,715 | ,526         | ,469 | -5,623 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 4,09      | ,918 |              |      |        |      |

$p < .05$

**İfade 6;** “Program, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,42$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 4,09$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 59’da “*Program, Öğrencilerin Sosyalleşmesini Sağlayacak Niteliktedir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 59: “Program, Öğrencilerin Sosyalleşmesini Sağlayacak Niteliktedir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,40      | ,737 | ,872         | ,352 | -3,189 | ,002 |
| İngiltere | 83  | 3,73      | ,682 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 7;** ”Program, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,40$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,73$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 60’da “Program, Öğrencilere Sporu Sağlıkları İçin Yaşam Boyu Yapmaları Gereği Bilincini Kazandıracak Niteliktedir” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 60: “Program, Öğrencilere Sporu Sağlıkları İçin Yaşam Boyu Yapmaları Gereği Bilincini Kazandıracak Niteliktedir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,50      | ,861 | ,291         | ,590 | -2,366 | ,019 |
| İngiltere | 83  | 3,80      | ,889 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 8;** ”Program, öğrencilere sporu sağlıkları için yaşam boyu yapmaları gereği bilincini kazandıracak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05).

Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,50$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,80$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 61’de “*Öğrenme Alanlarının İşleniş Sırası Uygunudur*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 61: “*Öğrenme Alanlarının İşleniş Sırası Uygunudur*” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | T      | P    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,47      | ,731 | 27,920       | ,000 | -5,395 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 4,00      | ,563 |              |      |        |      |

$p < .05$

**İfade 9;** “Öğrenme alanlarının işleniş sırası uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,47$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 4,00$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 62’de “*Program, Öğrencilere Fair Play Ruhunu Kazandıracak Niteliktedir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 62: “Program, Öğrencilere Fair Play Ruhunu Kazandıracak Niteliktedir” İfadesinin Ükelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,39      | ,832 | 2,931        | ,089 | -2,192 | ,030 |
| İngiltere | 83  | 3,63      | ,673 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 10;** ”Program, öğrencilere Fair Play ruhunu kazandıracak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, İngiltere’de ( $\bar{x} = 3,63$ ) öğretmenler programın, öğrencilere Fair Play ruhunu **“büyük ölçüde”** kazandıracak nitelikte olduğunu belirtirken, Türkiye’de ( $\bar{x} = 3,39$ ) öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 63’de “Program, Öğrencilere Kendilerine Güven Duygusunu Kazandıracak Niteliktedir” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 63: “Program, Öğrencilere Kendilerine Güven Duygusunu Kazandıracak Niteliktedir” İfadesinin Ükelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,49      | ,757 | ,438         | ,509 | -2,963 | ,003 |
| İngiltere | 83  | 3,81      | ,734 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 11;** ”Program, öğrencilere öz güven duygusunu kazandıracak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,49$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,81$

olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP geneli ve genel amaçları ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılan t-testi sonuçlarına göre, bu boyutta yer alan tüm ifadelerde İngiltere’deki öğretmenlerin daha olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. İngiltere’de öğretmenlerin en yüksek düzeyde (**tamamen**) katıldığı görüş “programın öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygunluğu” olmuştur. Aynı öğretmenler yalnızca “program, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere olanak sağlamaktadır” ifadesinde **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geriye kalan diğer tüm ifadelerde ise görüşleri **“büyük ölçüde”** düzeyinde gerçekleşmiştir.

Türkiye’de ise öğretmenler yalnızca “program, öğrencilere fair play ruhunu kazandıracak niteliktedir” ifadesine **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmiş ve diğer tüm ifadelerde **“büyük ölçüde”** düzeyinde katılmışlardır.

Her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin branş, cinsiyet, yaş, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi, okullarında gerekli tesis ile malzemeye sahip olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 64’de Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin **“branş”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 64: Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Branş” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Grup                    | n  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | T     | p    |
|-------------------------|----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|                         |    |           |      | F            | p    |       |      |
| Sınıf Öğretmeni         | 96 | 3,53      | ,565 | 1,369        | ,245 | 1,969 | ,052 |
| Beden Eğitimi Öğretmeni | 11 | 3,16      | ,770 |              |      |       |      |

p>.05

Tablo 64’e göre, Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneli ve genel amaçları boyutuna ilişkin görüşleri **“branş”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>.05$ ). Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,53$ , beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması ise  $\bar{X} = 3,16$  olarak gerçekleşmiştir.

İngiltere’de 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan dersler tek bir sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir. Araştırmamız yalnızca ilköğretim birinci kademeyi (İngiltere için 5-11 yaş) kapsadığından araştırma grubumuz içinde beden eğitimi öğretmenleri bulunmamaktadır. Bu nedenle İngiltere için branş değişkenine göre bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Tablo 65’te Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin **“cinsiyet”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 65: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | Cinsiyet | n  | $\bar{X}$ | ss   | Levene Testi |      | t    | p    |
|-----------|----------|----|-----------|------|--------------|------|------|------|
|           |          |    |           |      | F            | p    |      |      |
| Türkiye   | Erkek    | 37 | 3,54      | ,552 | 1,404        | ,239 | ,612 | ,542 |
|           | Kadın    | 70 | 3,46      | ,619 |              |      |      |      |
| İngiltere | Erkek    | 44 | 3,92      | ,299 | 2,796        | ,098 | ,751 | ,455 |
|           | Kadın    | 39 | 3,87      | ,378 |              |      |      |      |

$p>.05$

Tablo 65’e göre, her iki ülkede de kadın ve erkek öğretmenlerin programın geneline ve genel amaçlarına ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>.05$ ). Buna göre, iki ülkede de hem kadın hem de erkek öğretmenlerin bu boyuta katılma derecesinin **“büyük ölçüde”** de yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 66’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneli ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 66: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Eğitim Düzeyi | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | Lisans        | 101        | 3,49        | ,603        |
|           | Yüksek Lisans | 4          | 3,64        | ,523        |
|           | Doktora       | 2          | 3,28        | ,397        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,49</b> | <b>,595</b> |
| İngiltere | Lisans        | 45         | 3,86        | ,334        |
|           | Yüksek Lisans | 8          | 4,02        | ,302        |
|           | PGCE          | 30         | 3,91        | ,351        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,90</b> | <b>,337</b> |

Tablo 66’daki bulgular incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de doktora düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,28$ ), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise İngiltere’de yüksek lisans yapmış öğretmenlere ( $\bar{x} = 4,02$ ) ait olduğu görülmektedir. Yine İngiltere’deki öğretmenlerin tamamının ( $\bar{x} = 3,90$ ) Türkiye’deki öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,49$ ) göre programın geneli ve genel amaçlarıyla ilgili daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 67’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 67: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f    | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | ,176               | 2          | ,088                  | ,245 | ,783 |
|           | Gruplar İçi   | 37,431             | 104        | ,360                  |      |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>37,607</b>      | <b>106</b> |                       |      |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,174               | 2          | ,087                  | ,761 | ,471 |
|           | Gruplar İçi   | 9,168              | 80         | ,115                  |      |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>9,342</b>       | <b>82</b>  |                       |      |      |

$p > .05$

Tablo 67’deki bulgular incelendiğinde, “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre her iki ülkede de öğretmenlerin programın geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programın geneli ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 68’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 68: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Kıdem (Yıl)     | N          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|-----------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 1-5             | 3          | 3,77        | ,531        |
|           | 6-10            | 8          | 3,59        | ,490        |
|           | 11-15           | 14         | 3,53        | ,538        |
|           | 16-20           | 25         | 3,74        | ,518        |
|           | 21 yıl ve üzeri | 57         | 3,34        | ,626        |
|           | <b>Toplam</b>   | <b>107</b> | <b>3,49</b> | <b>,595</b> |
| İngiltere | 1-5             | 12         | 3,78        | ,449        |
|           | 6-10            | 20         | 3,81        | ,343        |
|           | 11-15           | 35         | 4,01        | ,283        |
|           | 16-20           | 16         | 3,85        | ,304        |
|           | 21 yıl ve üzeri | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>   | <b>83</b>  | <b>3,90</b> | <b>,337</b> |

Tablo 68’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,34$ ) ait olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama puanı ise İngiltere’de 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 4,01$ ) aittir. Bunu sırasıyla 16-20 yıl arası ( $\bar{x} = 3,85$ ), 6-10 yıl arası ( $\bar{x} = 3,81$ ) ve 1-5 yıl arası ( $\bar{x} = 3,78$ ) kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Diğer yandan, İngiltere’deki öğretmenlerin tamamının ( $\bar{x} = 3,90$ ) Türkiye’deki öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,49$ ) göre programın geneli ve genel amaçlarıyla ilgili daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 69’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 69: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneli ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 3,131              | 4          | ,783                  | 2,315 | ,062 |
|           | Gruplar İçi   | 34,476             | 102        | ,338                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>37,607</b>      | <b>106</b> |                       |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,748               | 3          | ,249                  | 2,290 | ,085 |
|           | Gruplar İçi   | 8,595              | 79         | ,109                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>9,342</b>       | <b>82</b>  |                       |       |      |

p>.05

Tablo 69’da görüldüğü gibi, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçları boyutuna ilişkin görüşleri “*kıdem*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p>.05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Tablo 70’te Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 70: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Sınıf Mevcudu (kişi) | N          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|----------------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 10-20                | 7          | 3,88        | ,514        |
|           | 21-30                | 47         | 3,92        | ,541        |
|           | 31-40                | 44         | 3,47        | ,556        |
|           | 41-50                | 9          | 3,37        | ,607        |
|           | 51 ve üzeri          | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>        | <b>107</b> | <b>3,49</b> | <b>,595</b> |
| İngiltere | 10-20                | 4          | 3,75        | ,318        |
|           | 21-30                | 56         | 3,91        | ,360        |
|           | 31-40                | 23         | 3,91        | ,286        |
|           | 41-50                | -          | -           | -           |
|           | 51 ve üzeri          | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>        | <b>83</b>  | <b>3,90</b> | <b>,337</b> |

Tablo 70’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de 41-50 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,37$ ) ait olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama puanı ise, yine Türkiye’de 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere aittir ( $\bar{x} = 3,92$ ). İngiltere ve Türkiye’de dört farklı öğrenci grubuna ders veren öğretmenler, programın geneli ve genel amaçlarıyla ilgili olarak “*büyük ölçüde*” katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 71’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 71: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | P     |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|-------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 3,383              | 3          | 1,128                 | 3,394 | ,021* |
|           | Gruplar İçi   | 34,224             | 103        | ,332                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>37,607</b>      | <b>106</b> |                       |       |       |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,096               | 2          | ,048                  | ,417  | ,661  |
|           | Gruplar İçi   | 9,246              | 80         | ,116                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>9,342</b>       | <b>82</b>  |                       |       |       |

\*p<.05

Tablo 71’deki değerler incelendiğinde “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre Türkiye’deki öğretmenlerin programın geneli ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın bu boyutuna ilişkin görüşleri öğretmenlik yaptıkları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 41-50 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,37$  olarak gerçekleşmiştir. Buna karşın 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması olan  $\bar{x} = 3,92$  sonucuna göre bu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçları boyutuna ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İngiltere açısından ise, burada görev yapan öğretmenlerin programın geneli ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05). Bu sonuca göre, bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 72’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “yaş” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 72: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Yaş           | N          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 21-26         | 1          | 3,25        | -           |
|           | 27-32         | 5          | 3,75        | ,681        |
|           | 33-38         | 17         | 3,60        | ,510        |
|           | 39-44         | 35         | 3,61        | ,616        |
|           | 45 ve üzeri   | 49         | 3,35        | ,587        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,49</b> | <b>,595</b> |
| İngiltere | 21-26         | 2          | 3,68        | ,064        |
|           | 27-32         | 16         | 3,72        | ,406        |
|           | 33-38         | 37         | 3,96        | ,304        |
|           | 39-44         | 28         | 3,92        | ,319        |
|           | 45 ve üzeri   | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,90</b> | <b>,337</b> |

Tablo 72’ye göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “yaş” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanının İngiltere’de 33-38 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,96$ ).

Tablo 73’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneli ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “yaş” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 73: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | P    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 2,082              | 4          | ,520                  | 1,494 | ,210 |
|           | Gruplar İçi   | 35,525             | 102        | ,348                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>37,607</b>      | <b>106</b> |                       |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,767               | 3          | ,256                  | 2,354 | ,078 |
|           | Gruplar İçi   | 8,576              | 79         | ,109                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>9,342</b>       | <b>82</b>  |                       |       |      |

p>.05

Tablo 73’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçları boyutuna ilişkin görüşleri “*yaş*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p>.05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 74’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*tesis (spor salonu)*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 74: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Tesis (spor salonu)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | Grup | N  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | P     |
|-----------|------|----|-----------|------|--------------|------|-------|-------|
|           |      |    |           |      | F            | p    |       |       |
| Türkiye   | Var  | 33 | 3,48      | ,579 | ,299         | ,586 | -,099 | ,921  |
|           | Yok  | 74 | 3,49      | ,606 |              |      |       |       |
| İngiltere | Var  | 32 | 4,01      | ,369 | ,265         | ,608 | 2,554 | ,013* |
|           | Yok  | 51 | 3,82      | ,296 |              |      |       |       |

\*p<.05

Tablo 74’deki değerler incelendiğinde, *“tesis”* değişkenine göre Türkiye’de öğretmenlerin programın geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre, bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin okullarında spor salonu olup olmamasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İngiltere’de ise, bu boyuta ilişkin *“tesis”* değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<.05$ ). Buna göre, okullarında spor salonu bulunan öğretmenlerin programın geneli ve genel amaçlarıyla ilgili ifadelere daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{x} = 4,01$ ).

Tablo 75’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin *“araç-gereç, malzeme”* değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 75: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Grup          | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | Evet          | 10         | 3,41        | ,792        |
|           | Kısmen        | 52         | 3,56        | ,603        |
|           | Hayır         | 45         | 3,42        | ,540        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,49</b> | <b>,595</b> |
| İngiltere | Evet          | 49         | 3,93        | ,325        |
|           | Kısmen        | 34         | 3,84        | ,351        |
|           | Hayır         | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,90</b> | <b>,337</b> |

Tablo 75’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin *“araç-gereç, malzeme”* değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanının İngiltere’de okullarında BEDÖP’i uygulamak için gerekli araç-gereç

ve malzemeye sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,93$ ) ait olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama puanı ise Türkiye’de programı uygulamak için gerekli araç-gereç ve malzemeye sahip öğretmenlere aittir ( $\bar{x} = 3,41$ ).

Tablo 76’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerinin “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 76: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler Toplamı | sd         | Kareler Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|-----------------|------------|--------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | ,562            | 2          | ,281               | ,788  | ,457 |
|           | Gruplar İçi   | 37,045          | 104        | ,356               |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>37,607</b>   | <b>106</b> |                    |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,167            | 1          | ,167               | 1,473 | ,228 |
|           | Gruplar İçi   | 9,175           | 81         | ,113               |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>9,342</b>    | <b>82</b>  |                    |       |      |

$p > .05$

Tablo 76’ya göre her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçları boyutuna ilişkin görüşleri “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, okullarında program için gerekli araç-gereç ve malzemelerin yeterliliğine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

#### 4.3. Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri ve Bunların Karşılaştırılması

Bu bölümde, Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin programın içeriğine yönelik verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 77’de Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içeriğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 77: Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri**

| Programının İçeriğine İlişkin Veriler                                |   | 5   | 4    | 3    | 2   | 1   | $\bar{X}$   |
|----------------------------------------------------------------------|---|-----|------|------|-----|-----|-------------|
| İçerik, dersin amaçlarıyla tutarlıdır.                               | f | 10  | 47   | 48   | 1   | 1   | 3,60        |
|                                                                      | % | 9,3 | 43,9 | 44,9 | 0,9 | 0,9 |             |
| İçerikte yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine uygundur.      | f | 5   | 57   | 41   | 2   | 2   | 3,57        |
|                                                                      | % | 4,7 | 53,3 | 38,3 | 1,9 | 1,9 |             |
| İçerik, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir. | f | 8   | 52   | 44   | 1   | 2   | 3,59        |
|                                                                      | % | 7,5 | 48,6 | 41,1 | 0,9 | 1,9 |             |
| İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.                              | f | 8   | 47   | 45   | 4   | 3   | 3,50        |
|                                                                      | % | 7,5 | 43,9 | 42,1 | 3,7 | 2,8 |             |
| İçerik, öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygundur.           | f | 6   | 45   | 48   | 5   | 3   | 3,43        |
|                                                                      | % | 5,6 | 42,1 | 44,9 | 4,7 | 2,8 |             |
| <b>Boyut Ortalaması</b>                                              |   |     |      |      |     |     | <b>3,53</b> |

Tablo 77’de görüldüğü gibi, Türkiye’de öğretmenlerin % 53,2’si içeriğin dersin amaçlarıyla tutarlı, % 58’i içerikte yer alan konuların sırasının öğrenme ilkelerine uygun ve % 51,4’ü de içeriğin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin % 47,7’si içeriğin öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtirken, % 44,9’u bu konuda kararsız olduğunu ve % 7,5’ide bu duruma katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise **“büyük ölçüde”** ( $\bar{X} = 3,43$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 78’de İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içeriğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 78: İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri**

| Programının İçeriğine İlişkin Veriler                                |   | 5    | 4    | 3    | 2   | 1 | $\bar{x}$   |
|----------------------------------------------------------------------|---|------|------|------|-----|---|-------------|
| İçerik, dersin amaçlarıyla tutarlıdır.                               | f | 7    | 38   | 36   | 2   | - | 3,60        |
|                                                                      | % | 8,4  | 45,8 | 43,4 | 2,4 | - |             |
| İçerikte yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine uygundur.      | f | 10   | 36   | 37   | -   | - | 3,67        |
|                                                                      | % | 12,0 | 43,4 | 44,6 | -   | - |             |
| İçerik, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir. | f | 15   | 43   | 25   | -   | - | 3,88        |
|                                                                      | % | 18,1 | 51,8 | 30,1 | -   | - |             |
| İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.                              | f | 17   | 39   | 27   | -   | - | 3,88        |
|                                                                      | % | 20,5 | 47,0 | 32,5 | -   | - |             |
| İçerik, öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygundur.           | f | 23   | 44   | 16   | -   | - | 4,08        |
|                                                                      | % | 27,7 | 53,0 | 19,3 | -   | - |             |
| <b>Boyut Ortalaması</b>                                              |   |      |      |      |     |   | <b>3,82</b> |

Tablo 78’e göre, İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54,2’si içeriğin dersin amaçlarıyla tutarlı olduğunu, % 43,4’ü ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin % 44,6’sı içerikte yer alan konuların sırasının öğrenme ilkelerine uygunluğu konusunda kararsız olduklarını ifade etmiştir. İçeriğin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmesi hususunda öğretmenlerin %69,9’u olumlu görüş bildirmiştir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalama puanı içeriğin, öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ifadesine aittir ( $\bar{x} = 4,08$ ).

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP içeriği ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile aşağıda ankette yer alan ifadelerle ait t-testi sonuçları ve yorumları verilmiştir.

Tablo 79’da “İçerik, Dersin Amaçlarıyla Tutarlıdır” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 79: “İçerik, Dersin Amaçlarıyla Tutarlıdır” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | N   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | P    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |       |      |
| Türkiye   | 107 | 3,59      | ,711 | ,096         | ,756 | -,042 | ,967 |
| İngiltere | 83  | 3,60      | ,679 |              |      |       |      |

p>.05

**İfade 1;** ”İçerik, dersin amaçlarıyla tutarlıdır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Buna göre, hem Türkiye ( $\bar{x} = 3,59$ ) hem de İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,60$ ) programın içeriğinin “**büyük ölçüde**” dersin amaçlarıyla tutarlı olduğunu düşünmektedir.

Tablo 80’de “İçerikte Yer Alan Konuların Sırası Öğrenme İlkelerine Uygundur” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 80: “İçerikte Yer Alan Konuların Sırası Öğrenme İlkelerine Uygundur” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | N   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,57      | ,701 | ,037         | ,847 | -1,031 | ,304 |
| İngiltere | 83  | 3,67      | ,682 |              |      |        |      |

p>.05

**İfade 2;** ”İçerikte yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Buna göre, Türkiye ( $\bar{x} = 3,57$ ) ve İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,67$ ), programın içeriğinde yer alan konuların sırasının “**büyük ölçüde**” öğrenme ilkelerine uygun olduğunu düşünmektedir.

Tablo 81’de “İçerik, Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlayacak Niteliktedir” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 81: “İçerik, Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlayacak Niteliktedir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,58      | ,726 | 1,825        | ,178 | -2,801 | ,006 |
| İngiltere | 83  | 3,87      | ,687 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 3;** ”İçerik, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,58$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,87$  olarak gerçekleşmiştir. İngiltere’de öğretmenler Türkiye’deki öğretmenlere göre içeriğin, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması hususunda daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Tablo 82’de “İçerik, Öğrenciler İçin İlgi Çekicidir” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 82: “İçerik, Öğrenciler İçin İlgi Çekicidir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,49      | ,805 | 2,221        | ,138 | -3,410 | ,001 |
| İngiltere | 83  | 3,87      | ,722 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 4;** ”İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,49$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,87$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 83’de “İçerik, Öğrencilerin Seviyesine ve İhtiyaçlarına Uygundur” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 83: “İçerik, Öğrencilerin Seviyesine ve İhtiyaçlarına Uygundur” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | N   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,42      | ,790 | 5,174        | ,024 | -5,997 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 4,08      | ,684 |              |      |        |      |

$p<.05$

**İfade 5;** ”İçerik, öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,42$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 4,08$  olarak gerçekleşmiştir. İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre içeriğin öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP içeriği ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılan t-testi sonuçlarına göre; her iki ülkede de öğretmenler bu boyut ile ilgili “*büyük ölçüde*” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ancak bu boyutta yer alan ifadelere İngiltere’deki öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri de görülmektedir

Her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin branş, cinsiyet, yaş, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi, okullarında gerekli tesis ile malzemeye sahip olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 84’de Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içeriğine ilişkin görüşlerinin **“branş”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 84: Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Branş” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Grup                    | n  | $\bar{x}$ | Ss    | Levene Testi |      | t     | p    |
|-------------------------|----|-----------|-------|--------------|------|-------|------|
|                         |    |           |       | F            | p    |       |      |
| Sınıf Öğretmeni         | 96 | 3,59      | ,579  | 3,919        | ,050 | 2,763 | ,007 |
| Beden Eğitimi Öğretmeni | 11 | 3,03      | 1,011 |              |      |       |      |

p<.05

Tablo 84’e göre, Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşleri **“branş”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (p<.05). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,59$  iken beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,03$  olarak gerçekleşmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenleri bu boyuta ilişkin **“büyük ölçüde”** katıldıklarını belirtirken, beden eğitimi öğretmenleri **“kararsızım”** yönünde görüş bildirmişlerdir.

İngiltere’de 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan dersler tek bir sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir. Araştırmamız yalnızca ilköğretim birinci kademeyi (İngiltere için 5-11 yaş) kapsadığından araştırma grubumuz içinde beden eğitimi öğretmenleri bulunmamaktadır. Bu nedenle İngiltere için branş değişkenine göre bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Tablo 85’te Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 85: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | p    |
|-----------|----------|----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|           |          |    |           |      | F            | p    |       |      |
| Türkiye   | Erkek    | 37 | 3,61      | ,607 | 2,597        | ,110 | ,855  | ,395 |
|           | Kadın    | 70 | 3,49      | ,677 |              |      |       |      |
| İngiltere | Erkek    | 44 | 3,82      | ,484 | ,270         | ,605 | -,026 | ,979 |
|           | Kadın    | 39 | 3,82      | ,521 |              |      |       |      |

p>.05

Tablo 85’de görüldüğü gibi, her iki ülkede de kadın ve erkek öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05). Buna göre, iki ülkede de hem kadın hem de erkek öğretmenlerin bu boyuta katılma derecesinin “*büyük ölçüde*” yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 86’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 86: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Eğitim Düzeyi | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | Lisans        | 101        | 3,53        | ,661        |
|           | Yüksek Lisans | 4          | 3,75        | ,500        |
|           | Doktora       | 2          | 3,00        | ,000        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,53</b> | <b>,653</b> |
| İngiltere | Lisans        | 45         | 3,78        | ,470        |
|           | Yüksek Lisans | 8          | 3,92        | ,575        |
|           | PGCE          | 30         | 3,86        | ,30         |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,82</b> | <b>,499</b> |

Tablo 86’ya göre, en düşük aritmetik ortalama puanı Türkiye’de doktora düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,00$ ), en yüksek aritmetik ortalama puanı ise İngiltere’de yüksek lisans yapmış öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,92$ ) aittir. Yine İngiltere’deki öğretmenlerin tamamının ( $\bar{x} = 3,82$ ) Türkiye’deki öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,53$ ) göre programın içeriğiyle ilgili daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 87’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 87: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f    | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | ,758               | 2          | ,379                  | ,886 | ,415 |
|           | Gruplar İçi   | 44,489             | 104        | ,428                  |      |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>45,248</b>      | <b>106</b> |                       |      |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,199               | 2          | ,100                  | ,393 | ,676 |
|           | Gruplar İçi   | 20,233             | 80         | ,253                  |      |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>20,432</b>      | <b>82</b>  |                       |      |      |

p>.05

Tablo 87’deki değerler incelendiğinde, “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre her iki ülkede de öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 88’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 88: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Kıdem (Yıl)     | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|-----------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 1-5             | 3          | 3,53        | ,611        |
|           | 6-10            | 8          | 3,80        | ,453        |
|           | 11-15           | 14         | 3,62        | ,501        |
|           | 16-20           | 25         | 3,61        | ,704        |
|           | 21 yıl ve üzeri | 57         | 3,44        | ,688        |
|           | <b>Toplam</b>   | <b>107</b> | <b>3,53</b> | <b>,653</b> |
| İngiltere | 1-5             | 12         | 3,73        | ,554        |
|           | 6-10            | 20         | 3,80        | ,506        |
|           | 11-15           | 35         | 3,98        | ,494        |
|           | 16-20           | 16         | 3,56        | ,336        |
|           | 21 yıl ve üzeri | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>   | <b>83</b>  | <b>3,82</b> | <b>,499</b> |

Tablo 88’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP içeriğine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,44$ ) ait olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama puanı ise İngiltere’de 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,98$ ) aittir. Diğer yandan, İngiltere’deki öğretmenlerin tamamının ( $\bar{x} = 3,82$ ) Türkiye’deki öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,53$ ) göre programın içeriği ile ilgili daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 89’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 89: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p     |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|-------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 1,340              | 4          | ,335                  | ,778  | ,542  |
|           | Gruplar İçi   | 43,908             | 102        | ,430                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>45,248</b>      | <b>106</b> |                       |       |       |
| İngiltere | Gruplar Arası | 2,152              | 3          | ,717                  | 3,100 | ,031* |
|           | Gruplar İçi   | 18,280             | 79         | ,231                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>20,432</b>      | <b>82</b>  |                       |       |       |

\*p<.05

Tablo 89’deki değerler incelendiğinde **“kıdem”** değişkenine göre İngiltere’deki öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<.05$ ). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, İngiltere’de 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{x} = 3,73$ ) ile 11-15 yıl ( $\bar{x} = 3,98$ ) ve 16-20 yıl ( $\bar{x} = 3,56$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye’de ise öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin görüşleri **“kıdem”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 90’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin **“sınıf mevcudu”** değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 90: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Sınıf Mevcudu (kişi) | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|----------------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 10-20                | 7          | 3,94        | ,525        |
|           | 21-30                | 47         | 4,04        | ,581        |
|           | 31-40                | 44         | 3,62        | ,617        |
|           | 41-50                | 9          | 3,29        | ,625        |
|           | 51 ve üzeri          | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>        | <b>107</b> | <b>3,53</b> | <b>,653</b> |
| İngiltere | 10-20                | 4          | 3,30        | ,115        |
|           | 21-30                | 56         | 3,82        | ,538        |
|           | 31-40                | 23         | 3,91        | ,380        |
|           | 41-50                | -          | -           | -           |
|           | 51 ve üzeri          | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>        | <b>83</b>  | <b>3,82</b> | <b>,499</b> |

Tablo 90’a göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP içeriğine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de 41-50 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,29$ ) ait olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama puanı ise, yine Türkiye’de 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere aittir ( $\bar{x} = 4,04$ ).

Tablo 91’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 91: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p     |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|-------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 6,481              | 3          | 2,160                 | 5,740 | ,001* |
|           | Gruplar İçi   | 38,766             | 103        | ,376                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>45,248</b>      | <b>106</b> |                       |       |       |
| İngiltere | Gruplar Arası | 1,281              | 2          | ,640                  | 2,675 | ,075  |
|           | Gruplar İçi   | 19,151             | 80         | ,239                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>20,432</b>      | <b>82</b>  |                       |       |       |

\*p<.05

Tablo 91’deki değerler incelendiğinde “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre Türkiye’de öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Dolayısıyla, bu boyuta ilişkin öğretmen görüşleri sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 41-50 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,29$  olarak gerçekleşmiştir. Buna karşın 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması olan  $\bar{x} = 4,04$  sonucuna göre bu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İngiltere’de ise öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p>.05).

Tablo 92’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*yaş*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 92: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Yaş           | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 21-26         | 1          | 3,00        | -           |
|           | 27-32         | 5          | 3,72        | ,576        |
|           | 33-38         | 17         | 3,68        | ,587        |
|           | 39-44         | 35         | 3,62        | ,643        |
|           | 45 ve üzeri   | 49         | 3,41        | ,685        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,53</b> | <b>,653</b> |
| İngiltere | 21-26         | 2          | 3,40        | ,000        |
|           | 27-32         | 16         | 3,86        | ,509        |
|           | 33-38         | 37         | 3,83        | ,493        |
|           | 39-44         | 28         | 3,82        | ,523        |
|           | 45 ve üzeri   | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,82</b> | <b>,499</b> |

Tablo 92’de verilen, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*yaş*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanının İngiltere’de 27-32 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,86$ ).

Tablo 93’te Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*yaş*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 93: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler Toplamı | sd         | Kareler Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|-----------------|------------|--------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 1,786           | 4          | ,447               | 1,048 | ,386 |
|           | Gruplar İçi   | 43,461          | 102        | ,426               |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>45,248</b>   | <b>106</b> |                    |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,386            | 3          | ,129               | ,507  | ,678 |
|           | Gruplar İçi   | 20,046          | 79         | ,254               |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>20,432</b>   | <b>82</b>  |                    |       |      |

p>.05

Tablo 93’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşleri “*yaş*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p>.05). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 94’te Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*tesis (spor salonu)*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 94: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Tesis (spor salonu)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | Grup | n  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t    | p    |
|-----------|------|----|-----------|------|--------------|------|------|------|
|           |      |    |           |      | F            | p    |      |      |
| Türkiye   | Var  | 33 | 3,58      | ,507 | 2,552        | ,113 | ,542 | ,589 |
|           | Yok  | 74 | 3,51      | ,710 |              |      |      |      |
| İngiltere | Var  | 32 | 3,88      | ,451 | 1,996        | ,162 | ,916 | ,363 |
|           | Yok  | 51 | 3,78      | ,527 |              |      |      |      |

p>.05

Tablo 94'teki değerler incelendiğinde, **“tesis”** değişkenine göre her iki ülkede de öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre, bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullarında spor salonu olup olmamasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 95'te Türkiye ve İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin **“araç-gereç-malzeme”** değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 95: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Grup          | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | Evet          | 10         | 3,42        | 1,068       |
|           | Kısmen        | 52         | 3,63        | ,671        |
|           | Hayır         | 45         | 3,44        | ,498        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,53</b> | <b>,653</b> |
| İngiltere | Evet          | 49         | 3,88        | ,510        |
|           | Kısmen        | 34         | 3,72        | ,474        |
|           | Hayır         | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,82</b> | <b>,499</b> |

Tablo 95’e göre, en yüksek aritmetik ortalama puanının İngiltere’de okullarında BEDÖP’yi uygulamak için gerekli araç-gereç ve malzemeye sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,88$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise Türkiye’de programı uygulamak için gerekli araç-gereç ve malzemeye sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,42$ ). İngiltere ve Türkiye’de öğretmenler, programın içeriğiyle ilgili olarak **“büyük ölçüde”** katıldıkları yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 96’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 96: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP İçeriğine İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 1,058              | 2          | ,529                  | 1,245 | ,292 |
|           | Gruplar İçi   | 44,190             | 104        | ,425                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>45,248</b>      | <b>106</b> |                       |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,516               | 1          | ,516                  | 2,100 | ,151 |
|           | Gruplar İçi   | 19,915             | 81         | ,246                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>20,432</b>      | <b>82</b>  |                       |       |      |

$p > .05$

Tablo 96’ya göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşleri “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, okullarında gerekli malzemelere sahip olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

#### **4.4. Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Bunların Karşılaştırılması**

Bu bölümde, Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 97’de Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 97: Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri**

| Programının Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Veriler                                                               |   | 5    | 4    | 3    | 2    | 1   | $\bar{x}$   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|------|------|------|-----|-------------|
| Programda, konuların öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamalar yeterlidir.               | f | 8    | 49   | 41   | 6    | 3   | 3,50        |
|                                                                                                                    | % | 7,5  | 45,8 | 38,3 | 5,6  | 2,8 |             |
| Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılırlar.                                                      | f | 13   | 43   | 44   | 6    | 1   | 3,57        |
|                                                                                                                    | % | 12,1 | 40,2 | 41,1 | 5,6  | 0,9 |             |
| Konuların anlatımı için haftalık ders saati yeterlidir.                                                            | f | 15   | 34   | 39   | 17   | 2   | 3,40        |
|                                                                                                                    | % | 14,0 | 31,8 | 36,4 | 15,9 | 1,9 |             |
| Öğrenciler, programda öngörülen becerileri kazanırlar.                                                             | f | 8    | 46   | 48   | 3    | 2   | 3,51        |
|                                                                                                                    | % | 7,5  | 43,0 | 44,9 | 2,8  | 1,9 |             |
| Beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılacak araç-gereçler ile ilgili bilgilere programda yeterli yer verilmiştir. | f | 8    | 37   | 49   | 11   | 2   | 3,36        |
|                                                                                                                    | % | 7,5  | 34,6 | 45,8 | 10,3 | 1,9 |             |
| Program, beden eğitimi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol göstericidir.      | f | 9    | 45   | 36   | 14   | 3   | 3,40        |
|                                                                                                                    | % | 8,4  | 42,1 | 33,6 | 13,1 | 2,8 |             |
| Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer veririm.                                                 | f | 8    | 42   | 41   | 15   | 1   | 3,38        |
|                                                                                                                    | % | 7,5  | 39,3 | 38,3 | 14,0 | 0,9 |             |
| Programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, beden eğitimi derslerinde uygulanabilmektedir.               | f | 4    | 44   | 43   | 13   | 3   | 3,31        |
|                                                                                                                    | % | 3,7  | 41,1 | 40,2 | 12,1 | 2,8 |             |
| Programda öngörülen etkinlikler, öğrencileri derse motive etmektedir.                                              | f | 7    | 48   | 43   | 7    | 2   | 3,48        |
|                                                                                                                    | % | 6,5  | 44,9 | 40,2 | 6,5  | 1,9 |             |
| <b>Boyut Ortalaması</b>                                                                                            |   |      |      |      |      |     | <b>3,43</b> |

Tablo 97’de görüldüğü gibi, programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak Türkiye’deki öğretmenlerin görüşleri ortalama olarak eşit oranlarda **“büyük ölçüde”** ya da **“kararsızım”** yönünde yoğunlaşmıştır. Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili ifadelere en yüksek oranda katılmama durumu haftalık ders saatlerinin konuların anlatımı için yeterli olmadığı yönünde olmuştur (% 17,8). “Programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, beden eğitimi derslerinde uygulanabilmektedir” ifadesine ilişkin genel ortalama ise **“kararsızım”** ( $\bar{x} = 3,31$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 98’de İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 98: İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri**

| Programının Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Veriler                                                               |   | 5    | 4    | 3    | 2    | 1 | $\bar{x}$   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|------|------|------|---|-------------|
| Programda, konuların öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamalar yeterlidir.               | f | 17   | 38   | 28   | -    | - | 3,87        |
|                                                                                                                    | % | 20,5 | 45,8 | 33,7 | -    | - |             |
| Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılırlar.                                                      | f | 8    | 45   | 30   | -    | - | 3,73        |
|                                                                                                                    | % | 9,6  | 54,2 | 36,1 | -    | - |             |
| Konuların anlatımı için haftalık ders saati yeterlidir.                                                            | f | -    | 44   | 29   | 10   | - | 3,41        |
|                                                                                                                    | % | -    | 53,0 | 34,9 | 12,0 | - |             |
| Öğrenciler, programda öngörülen becerileri kazanırlar.                                                             | f | 22   | 35   | 26   | -    | - | 3,95        |
|                                                                                                                    | % | 26,5 | 42,2 | 31,3 | -    | - |             |
| Beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılacak araç-gereçler ile ilgili bilgilere programda yeterli yer verilmiştir. | f | -    | 42   | 38   | 3    | - | 3,47        |
|                                                                                                                    | % | -    | 50,6 | 45,8 | 3,6  | - |             |
| Program, beden eğitimi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol göstericidir.      | f | 7    | 52   | 24   | -    | - | 3,80        |
|                                                                                                                    | % | 8,4  | 62,7 | 28,9 | -    | - |             |
| Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer veririm.                                                 | f | 22   | 61   | -    | -    | - | 4,27        |
|                                                                                                                    | % | 26,5 | 73,5 | -    | -    | - |             |
| Programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, beden eğitimi derslerinde uygulanabilmektedir.               | f | 20   | 45   | 18   | -    | - | 4,02        |
|                                                                                                                    | % | 24,1 | 54,2 | 21,7 | -    | - |             |
| Programda öngörülen etkinlikler, öğrencileri derse motive etmektedir.                                              | f | 9    | 50   | 24   | -    | - | 3,82        |
|                                                                                                                    | % | 10,8 | 60,2 | 28,9 | -    | - |             |
| <b>Boyut Ortalaması</b>                                                                                            |   |      |      |      |      |   | <b>3,81</b> |

Tablo 98’de görüldüğü gibi, İngiltere’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı beden eğitimi derslerinde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer verdiklerini belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise **“tamamen”** ( $\bar{x} = 4,27$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin %12’si beden eğitimi ders saatini konuların anlatımı için yeterli görmemektedir. Bu konuda % 53’ü ders saatleri yeterli derken, % 34,9’u kararsız olduğunu belirtmiştir.

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme süreci ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile aşağıda ankette yer alan ifadelerle ait t-testi sonuçları ve yorumları verilmiştir.

Tablo 99’da “*Programda, Konuların Öğretiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler İle İlgili Açıklamalar Yeterlidir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 99: “*Programda, Konuların Öğretiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler İle İlgili Açıklamalar Yeterlidir*” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,49      | ,828 | 2,447        | ,119 | -3,235 | ,001 |
| İngiltere | 83  | 3,86      | ,728 |              |      |        |      |

$p < .05$

**İfade 1;** ”Programda, konuların öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamalar yeterlidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,49$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,86$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 100’de “*Öğrenciler, Derste Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktif Katılırlar*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 100: “*Öğrenciler, Derste Öğrenme-Öğretme Sürecine Aktif Katılırlar*” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,57      | ,813 | 8,331        | ,004 | -1,527 | ,128 |
| İngiltere | 83  | 3,73      | ,626 |              |      |        |      |

$p > .05$

**İfade 2;** ”Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılırlar” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>.05$ ). Türkiye ( $\bar{x} = 3,57$ ) ve İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,73$ ) öğrencilerin “**büyük ölçüde**” öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 101’de “*Konuların Anlatımı İçin Haftalık Ders Saati Yeterlidir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 101: “*Konuların Anlatımı İçin Haftalık Ders Saati Yeterlidir*” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | N   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |       |      |
| Türkiye   | 107 | 3,40      | ,979 | 10,020       | ,002 | -,061 | ,951 |
| İngiltere | 83  | 3,40      | ,699 |              |      |       |      |

$p>.05$

**İfade 3;** ”Konuların anlatımı için haftalık ders saati yeterlidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>.05$ ). Her iki ülkede de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,40$ ) konuların anlatımı için ders saatinin yeterliliği konusunda “**kararsızım**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 102’de “*Öğrenciler, Programda Öngörülen Becerileri Kazanırlar*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 102: “*Öğrenciler, Programda Öngörülen Becerileri Kazanırlar*” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | N   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,51      | ,756 | ,478         | ,490 | -3,939 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 3,95      | ,763 |              |      |        |      |

$p<.05$

**İfade 4;** ”Öğrenciler, programda öngörülen becerileri kazanırlar” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,95$  iken, Türkiye’de  $\bar{x} = 3,51$  olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 103’de “*Beden Eğitimi Dersi Öğretiminde Kullanılacak Araç-Gereçler İle İlgili Bilgilere Programda Yeterli Yer Verilmiştir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 103: “Beden Eğitimi Dersi Öğretiminde Kullanılacak Araç-Gereçler İle İlgili Bilgilere Programda Yeterli Yer Verilmiştir” İfadesinin Ükelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,35      | ,838 | 8,147        | ,005 | -1,069 | ,286 |
| İngiltere | 83  | 3,46      | ,570 |              |      |        |      |

$p > .05$

**İfade 5;** ”Beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılacak araç-gereçler ile ilgili bilgilere programda yeterli yer verilmiştir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,35$ , İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise  $\bar{x} = 3,46$  olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 104’de “*Program, Beden Eğitimi Öğretimine Yönelik Yöntem ve Tekniklerin Uygulanmasında Öğretmenlere Yol Göstericidir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 104: “Program, Beden Eğitimi Öğretimine Yönelik Yöntem ve Tekniklerin Uygulanmasında Öğretmenlere Yol Göstericidir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | N   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,40      | ,920 | 23,824       | ,000 | -3,405 | ,001 |
| İngiltere | 83  | 3,79      | ,579 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 6;** “Program, beden eğitimi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol göstericidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,79$ ) programın beden eğitimi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere **“büyük ölçüde”** yol gösterici olduğunu düşünmektedir. Türkiye’de ( $\bar{x} = 3,40$ ) ise öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 105’de “Etkinliklerde Öğrenci Merkezli Öğrenme Stratejilerine Yer Veririm” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 105: “Etkinliklerde Öğrenci Merkezli Öğrenme Stratejilerine Yer Veririm” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | N   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,38      | ,853 | 40,651       | ,000 | -8,551 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 4,26      | ,444 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 7;** “Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer veririm” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 4,26$ )

etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine **“tamamen”** yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu ifade için, Türkiye’deki ( $\bar{x} = 3,38$ ) öğretmenler ise **“kararsızım”** yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 106’da “*Programın Öngördüğü Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı, Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanabilmektedir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 106: “Programın Öngördüğü Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı, Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanabilmektedir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,30      | ,840 | 10,415       | ,001 | -6,318 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 4,02      | ,680 |              |      |        |      |

$p < .05$

**İfade 8;** “Programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, beden eğitimi derslerinde uygulanabilmektedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 4,02$ ) programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımını, beden eğitimi derslerinde **“büyük ölçüde”** uygulanabildiğini belirtirken, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşü **“kararsızım”** yönünde gerçekleşmiştir ( $\bar{x} = 3,30$ ).

Tablo 107’de “*Programda Öngörülen Etkinlikler, Öğrencileri Derse Motive Etmektedir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 107: “Programda Öngörülen Etkinlikler, Öğrencileri Derse Motive Etmektedir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,47      | ,793 | 10,973       | ,001 | -3,262 | ,001 |
| İngiltere | 83  | 3,81      | ,607 |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 9;** “Programda öngörülen etkinlikler, öğrencileri derse motive etmektedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Buna göre, İngiltere’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,81$  iken, Türkiye’de  $\bar{x} = 3,47$  olarak gerçekleşmiştir.

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme süreci ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılan t-testi sonuçlarına göre bu boyutta yer alan tüm ifadelerde İngiltere’deki öğretmenlerin “Konuların anlatımı için haftalık ders saati yeterlidir” ifadesi hariç diğer tüm ifadelerde “**büyük ölçüde**” veya “**tamamen**” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Türkiye’deki öğretmenlerin görüşleri ise “**kararsızım**” veya “**büyük ölçüde**” düzeylerindedir.

Her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin branş, cinsiyet, yaş, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi, okullarında gerekli tesis ile malzemeye sahip olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 108’de Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “**branş**” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 108: Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Branş” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Grup                    | n  | $\bar{X}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | p    |
|-------------------------|----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|                         |    |           |      | F            | p    |       |      |
| Sınıf Öğretmeni         | 96 | 3,48      | ,611 | 6,260        | ,014 | 2,258 | ,026 |
| Beden Eğitimi Öğretmeni | 11 | 3,01      | ,994 |              |      |       |      |

p<.05

Tablo 108’e göre, Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP’nin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri **“branş”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (p<.05). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin programın bu boyutuna ilişkin görüşleri, branşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,48$  iken beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,01$  olarak gerçekleşmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenleri BEDÖP öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak ifadelere **“büyük ölçüde”** katıldıklarını belirtmişlerdir. Beden eğitimi öğretmenleri ise bu ifadelere **“kararsızım”** düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

İngiltere’de 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan dersler tek bir sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir. Araştırmamız yalnızca ilköğretim birinci kademeyi (İngiltere için 5-11 yaş) kapsadığından araştırma grubumuz içinde beden eğitimi öğretmenleri bulunmamaktadır. Bu nedenle İngiltere için branş değişkenine göre bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Tablo 109’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin **“cinsiyet”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 109: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | p    |
|-----------|----------|----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|           |          |    |           |      | F            | p    |       |      |
| Türkiye   | Erkek    | 37 | 3,57      | ,628 | 1,844        | ,177 | 1,612 | ,110 |
|           | Kadın    | 70 | 3,35      | ,683 |              |      |       |      |
| İngiltere | Erkek    | 44 | 3,82      | ,315 | ,123         | ,727 | ,161  | ,873 |
|           | Kadın    | 39 | 3,80      | ,340 |              |      |       |      |

p>.05

Tablo 109’da görüldüğü gibi, her iki ülkede de kadın ve erkek öğretmenlerin programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05). Buna göre, Türkiye’deki kadın öğretmenler hariç diğer tüm öğretmenlerin bu boyuta katılma derecesinin *“büyük ölçüde”* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 110’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin *“eğitim düzeyi”* değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 110: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Eğitim Düzeyi | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | Lisans        | 101        | 3,42        | ,655        |
|           | Yüksek Lisans | 4          | 3,63        | 1,156       |
|           | Doktora       | 2          | 3,44        | ,628        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,43</b> | <b>,670</b> |
| İngiltere | Lisans        | 45         | 3,77        | ,292        |
|           | Yüksek Lisans | 8          | 3,76        | ,305        |
|           | PGCE          | 30         | 3,89        | ,370        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,81</b> | <b>,325</b> |

Tablo 110’a göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,42$ ), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise İngiltere’de PGCE sertifikasına sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,89$ ) ait olduğu görülmektedir. Yine İngiltere’de öğretmenlerin tamamının ( $\bar{x} = 3,81$ ) Türkiye’deki öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,43$ ) göre programın öğretme-öğrenme süreci ile ilgili daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 111’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 111: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | ,175               | 2          | ,088                  | ,192  | ,826 |
|           | Gruplar İçi   | 47,418             | 104        | ,456                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>47,593</b>      | <b>106</b> |                       |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,281               | 2          | ,141                  | 1,338 | ,268 |
|           | Gruplar İçi   | 8,417              | 80         | ,105                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>8,698</b>       | <b>82</b>  |                       |       |      |

$p > .05$

Tablo111’deki bulgular incelendiğinde, “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre her iki ülkede de öğretmenlerin programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 112’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 112: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Kıdem           | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|-----------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 1-5 Yıl         | 3          | 3,55        | ,666        |
|           | 6-10 Yıl        | 8          | 3,61        | ,544        |
|           | 11-15 Yıl       | 14         | 3,38        | ,762        |
|           | 16-20 Yıl       | 25         | 3,55        | ,673        |
|           | 21 Yıl ve üzeri | 57         | 3,36        | ,670        |
|           | <b>Toplam</b>   | <b>107</b> | <b>3,43</b> | <b>,670</b> |
| İngiltere | 1-5 Yıl         | 12         | 3,81        | ,421        |
|           | 6-10 Yıl        | 20         | 3,96        | ,239        |
|           | 11-15 Yıl       | 35         | 3,81        | ,322        |
|           | 16-20 Yıl       | 16         | 3,63        | ,274        |
|           | 21 Yıl ve üzeri | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>   | <b>83</b>  | <b>3,81</b> | <b>325</b>  |

Tablo 112’de yer alan, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,36$ ) ait olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama puanının ise İngiltere’de 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,96$ ) ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 1-5 ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{x} = 3,81$ ) ile 16-20 yıl arası ( $\bar{x} = 3,63$ ) kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Diğer yandan, İngiltere’deki öğretmenlerin tamamının ( $\bar{x} = 3,81$ ) Türkiye’deki öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,43$ ) göre programın öğretme-öğrenme süreci ile ilgili daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 113'te Türkiye ve İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin **“kıdem”** değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 113: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p     |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|-------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | ,995               | 4          | ,249                  | ,544  | ,703  |
|           | Gruplar İçi   | 46,599             | 102        | ,457                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>47,593</b>      | <b>106</b> |                       |       |       |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,996               | 3          | ,332                  | 3,407 | ,022* |
|           | Gruplar İçi   | 7,702              | 79         | ,097                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>8,698</b>       | <b>82</b>  |                       |       |       |

\*p<.05

Tablo 113'te görüldüğü gibi, Türkiye'deki öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri **“kıdem”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p>.05). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İngiltere'de ise öğretmenlerin BEDÖP'nın bu boyutuna ilişkin görüşleri **“kıdem”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (p<.05). Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri, öğretmenlik yaptıkları süreye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, 1-5 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması aynıdır ve  $\bar{x} = 3,81$ , olarak gerçekleşmiştir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise  $\bar{x} = 3,63$ 'tür. Buna karşın 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması olan  $\bar{x} = 3,96$  sonucuna göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 114’te Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 114: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Sınıf Mevcudu (kişi) | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|----------------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 10-20                | 7          | 3,80        | ,600        |
|           | 21-30                | 47         | 3,82        | ,606        |
|           | 31-40                | 44         | 3,48        | ,621        |
|           | 41-50                | 9          | 3,25        | ,688        |
|           | 51 ve üzeri          | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>        | <b>107</b> | <b>3,43</b> | <b>,670</b> |
| İngiltere | 10-20                | 4          | 3,66        | ,240        |
|           | 21-30                | 56         | 3,78        | ,337        |
|           | 31-40                | 23         | 3,91        | ,292        |
|           | 41-50                | -          | -           | -           |
|           | 51 ve üzeri          | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>        | <b>83</b>  | <b>3,81</b> | <b>,325</b> |

Tablo 114’te yer alan, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de 41-50 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,25$ ) ait olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama puanı ise, İngiltere’de 31-40 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere aittir ( $\bar{x} = 3,91$ ). İngiltere’de üç farklı öğrenci grubuna ders veren öğretmenler, programın öğretme-öğrenme süreci ile ilgili ifadelerine “*büyük ölçüde*” katıldıklarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir.

Tablo 115’te Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 115: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p     |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|-------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 4,097              | 3          | 1,366                 | 3,234 | ,025* |
|           | Gruplar İçi   | 43,497             | 103        | ,422                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>47,593</b>      | <b>106</b> |                       |       |       |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,386               | 2          | ,193                  | 1,858 | ,163  |
|           | Gruplar İçi   | 8,312              | 80         | ,104                  |       |       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>8,698</b>       | <b>82</b>  |                       |       |       |

\*p<.05

Tablo 115’teki değerler incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre Türkiye’deki öğretmenlerin programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın bu boyutuna ilişkin görüşleri öğretmenlik yaptıkları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, 41-50 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,25$  olarak gerçekleşmiştir. Buna karşın 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması olan  $\bar{x} = 3,82$  sonucuna göre bu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İngiltere açısından ise, burada görev yapan öğretmenlerin programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05).

Bu sonuca göre, bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 116’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “yaş” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 116: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Yaş           | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 21-26         | 1          | 2,88        | -           |
|           | 27-32         | 5          | 3,64        | ,751        |
|           | 33-38         | 17         | 3,52        | ,690        |
|           | 39-44         | 35         | 3,44        | ,655        |
|           | 45 ve üzeri   | 49         | 3,38        | ,681        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,43</b> | <b>,670</b> |
| İngiltere | 21-26         | 2          | 3,66        | ,000        |
|           | 27-32         | 16         | 3,92        | ,394        |
|           | 33-38         | 37         | 3,76        | ,276        |
|           | 39-44         | 28         | 3,82        | ,348        |
|           | 45 ve üzeri   | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,81</b> | <b>,325</b> |

Tablo 116’ya göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “yaş” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanının İngiltere’de 27-32 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,92$ ).

Tablo 117’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*yaş*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 117: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | ,804               | 4          | ,201                  | ,438  | ,781 |
|           | Gruplar İçi   | 46,790             | 102        | ,459                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>47,593</b>      | <b>106</b> |                       |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,328               | 3          | ,109                  | 1,033 | ,383 |
|           | Gruplar İçi   | 8,370              | 79         | ,106                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>8,698</b>       | <b>82</b>  |                       |       |      |

$p > .05$

Tablo 117’de görüldüğü gibi, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri “*yaş*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Tablo 118’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*tesis (spor salonu)*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 118: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Tesis (spor salonu)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | Grup | n  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|------|----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |      |    |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | Var  | 33 | 3,49      | ,660 | ,088         | ,767 | ,591   | ,556 |
|           | Yok  | 74 | 3,40      | ,677 |              |      |        |      |
| İngiltere | Var  | 32 | 3,73      | ,291 | 1,457        | ,231 | -1,777 | ,079 |
|           | Yok  | 51 | 3,86      | ,338 |              |      |        |      |

p>.05

Tablo 118’deki değerler incelendiğinde, **“tesis”** değişkenine göre her iki ülkede de öğretmenlerin programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05). Dolayısıyla, bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin okullarında spor salonu olup olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 119’da Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin **“araç-gereç, malzeme”** değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 119: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Grup          | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | Evet          | 10         | 3,22        | 1,140       |
|           | Kısmen        | 52         | 3,55        | ,627        |
|           | Hayır         | 45         | 3,38        | ,567        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,43</b> | <b>,670</b> |
| İngiltere | Evet          | 49         | 3,80        | ,353        |
|           | Kısmen        | 34         | 3,83        | ,284        |
|           | Hayır         | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,81</b> | <b>,325</b> |

Tablo 119’a göre, en yüksek aritmetik ortalama puanının İngiltere’de okullarında BEDÖP’yi uygulamak için gerekli araç-gereç ve malzemeye “kısmen” sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,83$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise Türkiye’de programı uygulamak için gerekli araç-gereç ve malzemeye sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,22$ ). Türkiye ve İngiltere’de öğretmenler, programın bu boyutuyla ilgili ifadelerle “*büyük ölçüde*” katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 120’de Türkiye ve İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 120: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 1,656              | 2          | ,828                  | 1,875 | ,158 |
|           | Gruplar İçi   | 45,937             | 104        | ,442                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>47,593</b>      | <b>106</b> |                       |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,013               | 1          | ,013                  | ,118  | ,732 |
|           | Gruplar İçi   | 8,686              | 81         | ,107                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>8,698</b>       | <b>82</b>  |                       |       |      |

$p > .05$

Tablo 120’ye göre, her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, okullarında program için gerekli araç-gereç ve malzemelerin yeterliliğine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

#### **4.5 Türkiye ve İngiltere’de Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Bunların Karşılaştırılması**

Bu bölümde, Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 121’de Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 121: Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri**

| Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Veriler                                             |   | 5   | 4    | 3    | 2    | 1    | $\bar{x}$   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|------|------|------|------|-------------|
| Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.                                       | f | 9   | 48   | 36   | 12   | 2    | 3,47        |
|                                                                                                      | % | 8,4 | 44,9 | 33,6 | 11,2 | 1,9  |             |
| Performans ödevleri, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                    | f | 8   | 38   | 41   | 18   | 2    | 3,30        |
|                                                                                                      | % | 7,5 | 35,5 | 38,3 | 16,8 | 1,9  |             |
| Ölçme ve değerlendirmeyi, öğrenen merkezli ve yapısalcı yaklaşım çerçevesi içinde ele alırım.        | f | 9   | 44   | 48   | 4    | 2    | 3,50        |
|                                                                                                      | % | 8,4 | 41,1 | 44,9 | 3,7  | 1,9  |             |
| Programda, ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.                                | f | 10  | 42   | 44   | 9    | 2    | 3,46        |
|                                                                                                      | % | 9,3 | 39,3 | 41,1 | 8,4  | 1,9  |             |
| Uygulama sınavları, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                     | f | 9   | 50   | 35   | 12   | 1    | 3,50        |
|                                                                                                      | % | 8,4 | 46,7 | 32,7 | 11,2 | 0,9  |             |
| Değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır.                                                     | f | 4   | 42   | 50   | 8    | 3    | 3,34        |
|                                                                                                      | % | 3,7 | 39,3 | 46,7 | 7,5  | 2,8  |             |
| Not, öğrenci başarısını ölçmede etkili bir araçtır.                                                  | f | 7   | 33   | 43   | 16   | 8    | 3,14        |
|                                                                                                      | % | 6,5 | 30,8 | 40,2 | 15,0 | 7,5  |             |
| Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.                                       | f | 7   | 31   | 52   | 14   | 3    | 3,23        |
|                                                                                                      | % | 6,5 | 29,0 | 48,6 | 13,1 | 2,8  |             |
| Yazılı sınavlar, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                        | f | 4   | 23   | 42   | 26   | 12   | 2,82        |
|                                                                                                      | % | 3,7 | 21,5 | 39,3 | 24,3 | 11,2 |             |
| Değerlendirme, programın içeriği ile tutarlıdır.                                                     | f | 6   | 38   | 55   | 5    | 3    | 3,36        |
|                                                                                                      | % | 5,6 | 35,5 | 51,4 | 4,7  | 2,8  |             |
| Değerlendirme yöntemleri, öğrencilere “kendilerini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır.      | f | 6   | 42   | 51   | 6    | 2    | 3,41        |
|                                                                                                      | % | 5,6 | 39,3 | 47,7 | 5,6  | 1,9  |             |
| Değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin amaçlara ulaşp ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir. | f | 7   | 38   | 47   | 12   | 3    | 3,32        |
|                                                                                                      | % | 6,5 | 35,5 | 43,9 | 11,2 | 2,8  |             |
| Projeler, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                               | f | 5   | 35   | 43   | 14   | 10   | 3,10        |
|                                                                                                      | % | 4,7 | 32,7 | 40,2 | 13,1 | 9,3  |             |
| <b>Boyut Ortalaması</b>                                                                              |   |     |      |      |      |      | <b>3,30</b> |

Tablo 121’deki bulgular incelendiğinde, programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak Türkiye’deki öğretmenlerin yarısından fazlası (% 55,1) uygulama sınavlarının beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemli

olduğunu belirtmiştir. Not uygulamasının beden eğitimi dersleri için önemi konusunda ise öğretmenlerin % 22,5'i önemli olmadığını, % 40,2'si kararsız olduklarını ve %37,3'ü de önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu boyutta en düşük aritmetik ortalama puanı “Yazılı sınavlar, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir,” ifadesine aittir ( $\bar{x} = 2,82$ ).

Tablo 122’de İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 122: İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Önermelere Katılım Dereceleri**

| Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Veriler                                             |   | 5   | 4    | 3    | 2    | 1    | $\bar{x}$   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|------|------|------|------|-------------|
| Ölçme ve değerlendirmeyi, öğrenen merkezli ve yapısalci yaklaşım çerçevesi içinde ele alırım.        | f | 1   | 34   | 48   | -    | -    | 3,43        |
|                                                                                                      | % | 1.2 | 41   | 57.8 | -    | -    |             |
| Programda, ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.                                | f | -   | 50   | 27   | 6    | -    | 3,53        |
|                                                                                                      | % | -   | 60.2 | 32.5 | 7.2  | -    |             |
| Değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır.                                                     | f | 7   | 49   | 27   | -    | -    | 3,76        |
|                                                                                                      | % | 8.4 | 59.0 | 32.5 | -    | -    |             |
| Değerlendirme, programın içeriği ile tutarlıdır.                                                     | f | 7   | 47   | 26   | 3    | -    | 3,70        |
|                                                                                                      | % | 8.4 | 56.6 | 31.3 | 3.6  | -    |             |
| Değerlendirme yöntemleri, öğrencilere “kendilerini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır.      | f | 7   | 40   | 36   | -    | -    | 3,65        |
|                                                                                                      | % | 8.4 | 48.2 | 43.4 | -    | -    |             |
| Değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin amaçlara ulaşp ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir. | f | 8   | 43   | 32   | -    | -    | 3,71        |
|                                                                                                      | % | 9.6 | 51.8 | 38.6 | -    | -    |             |
| Ödüllendirme, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                           | f | -   | 3    | 23   | 25   | 32   | 1,96        |
|                                                                                                      | % | -   | 3.6  | 27.7 | 30.1 | 38.6 |             |
| <b>Boyut Ortalaması</b>                                                                              |   |     |      |      |      |      | <b>3,39</b> |
| Uygulama sınavları, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                     | f | -   | 5    | 13   | 31   | 34   | 1,87        |
|                                                                                                      | % | -   | 6.0  | 15.7 | 37.3 | 41.0 |             |
| Yazılı sınavlar, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                        | f | -   | -    | 9    | 21   | 53   | 1,47        |
|                                                                                                      | % | -   | -    | 10.8 | 25.3 | 63.9 |             |
| Not, öğrenci başarısını ölçmede etkili bir araçtır.                                                  | f | -   | -    | 24   | 43   | 16   | 2,10        |
|                                                                                                      | % | -   | -    | 28.9 | 51.8 | 19.3 |             |

İngiltere’de beden eğitimi derslerinde not ile değerlendirme yapılmamaktadır. Yani öğrenciler herhangi bir yazılı, sözlü veya uygulamalı sınava tabi tutulmamaktadırlar. Bunun yerine öğrencilerin başarıları ve gayretleri çeşitli şekillerde ödüllendirilmektedir. Öğretmenlere yazılı ve uygulamalı sınavların öğrenci başarısını ölçmede nasıl bir etkisinin olacağı sorulduğunda % 78,3’ü uygulama sınavlarının önemli olmadığını, %89,2’si de yazılı sınavların önemli olmadıklarını belirtmiştir. Ancak aynı öğretmenlerin yarısından fazlası (% 68,7), ülkelerinde kullanılan ödüllendirme yöntemi ile ilgili de olumlu görüş bildirmemiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise “**çok az**” ( $\bar{x} = 1,96$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir (Tablo 122).

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile aşağıda ankette yer alan ifadelere ait t-testi sonuçları ve yorumları verilmiştir.

Tablo 123’te “*Ölçme ve Değerlendirmeyi, Öğrenen Merkezli ve Yapısalci Yaklaşım Çerçevesi İçinde Ele Alırım*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 123: “Ölçme ve Değerlendirmeyi, Öğrenen Merkezli ve Yapısalci Yaklaşım Çerçevesi İçinde Ele Alırım” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t    | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |      |      |
| Türkiye   | 107 | 3,50      | ,781 | 10,982       | ,001 | ,712 | ,477 |
| İngiltere | 83  | 3,43      | ,522 |              |      |      |      |

$p > .05$

**İfade 1;** “Ölçme ve değerlendirmeyi, öğrenen merkezli ve yapısalci yaklaşım çerçevesi içinde ele alırım” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Buna göre, hem Türkiye ( $\bar{x} = 3,50$ ) hem de İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,43$ ) ölçme ve değerlendirmeyi “**büyük ölçüde**” öğrenen merkezli ve yapısalci yaklaşım çerçevesi içinde ele aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 124'te “*Programda, Ölçme ve Değerlendirmeye Ayrıntılı Olarak Yer Verilmiştir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 124: “*Programda, Ölçme ve Değerlendirmeye Ayrıntılı Olarak Yer Verilmiştir*” İfadesinin Ülkeler Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |       |      |
| Türkiye   | 107 | 3,45      | ,849 | 6,813        | ,010 | -,647 | ,518 |
| İngiltere | 83  | 3,53      | ,631 |              |      |       |      |

$p > .05$

**İfade 2;** “Programda, ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Buna göre, Türkiye ( $\bar{x} = 3,45$ ) ve İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,53$ ) bu ifadeye “**büyük ölçüde**” düzeyinde katılmışlardır.

Tablo 125’te “*Değerlendirme, Programın Amaçlarıyla Tutarlıdır*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 125: “*Değerlendirme, Programın Amaçlarıyla Tutarlıdır*” İfadesinin Ülkeler Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,33      | ,788 | 6,660        | ,011 | -4,063 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 3,75      | ,596 |              |      |        |      |

$p < .05$

**İfade 3;** “Değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’deki ( $\bar{x} = 3,75$ ) öğretmenler değerlendirmenin programın amaçlarıyla “**büyük ölçüde**” tutarlı olduğunu düşünürken,

Türkiye’deki öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{x} = 3,33$ ).

Tablo 126’de “*Değerlendirme, Programın İçeriği İle Tutarlıdır*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 126: “Değerlendirme, Programın İçeriği İle Tutarlıdır” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,36      | ,781 | 1,464        | ,228 | -3,099 | ,002 |
| İngiltere | 83  | 3,69      | ,675 |              |      |        |      |

$p < .05$

**İfade 4;** “Değerlendirme, programın içeriği ile tutarlıdır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’deki ( $\bar{x} = 3,69$ ) öğretmenler değerlendirmenin programın içeriği ile **“büyük ölçüde”** tutarlı olduğunu düşünürken, Türkiye’deki öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{x} = 3,36$ ).

Tablo 127’de “*Değerlendirme Yöntemleri, Öğrencilere ‘Kendilerini Değerlendirme’ Alışkanlığı Kazandırmaktadır*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 127: “Değerlendirme Yöntemleri, Öğrencilere ‘Kendilerini Değerlendirme’ Alışkanlığı Kazandırmaktadır” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,41      | ,764 | 2,077        | ,151 | -2,305 | ,022 |
| İngiltere | 83  | 3,65      | ,633 |              |      |        |      |

$p < .05$

**İfade 5;** ”Değerlendirme yöntemleri, öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,41$  iken, İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,65$  olarak gerçekleşmiştir. Bu ifade için İngiltere’de öğretmenler, Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Tablo 128’de “*Değerlendirme Yöntemleri, Öğrencilerin Amaçlara Ulaşıp Ulaşmadıklarını Ortaya Çıkaracak Niteliktedir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 128: “Değerlendirme Yöntemleri, Öğrencilerin Amaçlara Ulaşıp Ulaşmadıklarını Ortaya Çıkaracak Niteliktedir” İfadesinin Ükelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,31      | ,864 | 6,302        | ,013 | -3,478 | ,001 |
| İngiltere | 83  | 3,71      | ,634 |              |      |        |      |

$p<.05$

**İfade 6;** ”Değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, İngiltere’de ( $\bar{x} = 3,71$ ) öğretmenler değerlendirme yöntemlerinin “**büyük ölçüde**” öğrencilerin amaçlarına ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğunu düşünmektedir. Türkiye’de ise öğretmenler bu ifadeye “**kararsızım**” yönünde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{x} = 3,31$ ).

İngiltere’de beden eğitimi derslerinde not ile bir değerlendirme yapılmadığı ve dolayısıyla uygulama veya yazılı gibi sınavların da olmaması nedeniyle aşağıdaki tablolarda yer alan üç ifade boyut ortalamaları alınırken analiz dışı tutulmuştur. Ancak

yine de İngiltere'deki öğretmenlere bu tür sınav uygulamalarının ve not ile değerlendirmenin öğrenci başarısını ölçmede nasıl bir araç olacağı soruları karşılaştırma dışında tutularak yöneltmiştir. Aşağıda bu ifadelerle ait karşılaştırmalı analiz sonuçları ve yorumları verilmiştir.

Tablo 129'da “*Uygulama Sınavları, Beden Eğitimi Dersinde Öğrenci Başarısını Ölçmede Önemlidir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 129: “Uygulama Sınavları, Beden Eğitimi Dersinde Öğrenci Başarısını Ölçmede Önemlidir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |      | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 3,50      | ,839 | ,003         | ,957 | 12,958 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 1,86      | ,894 |              |      |        |      |

$p < .05$

**İfade 1;** “Uygulama sınavları, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye'de ( $\bar{x} = 3,50$ ) öğretmenler uygulama sınavlarının beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede “**büyük ölçüde**” önemli olduğunu düşünürken, İngiltere'de ( $\bar{x} = 1,86$ ) öğretmenler bu sınavların önemi ile ilgili “**çok az**” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 130'da “*Yazılı Sınavlar, Beden Eğitimi Dersinde Öğrenci Başarısını Ölçmede Önemlidir*” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 130: “Yazılı Sınavlar, Beden Eğitimi Dersinde Öğrenci Başarısını Ölçmede Önemlidir” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss    | Levene Testi |      | t      | p    |
|-----------|-----|-----------|-------|--------------|------|--------|------|
|           |     |           |       | F            | p    |        |      |
| Türkiye   | 107 | 2,82      | 1,016 | 7,870        | ,006 | 10,412 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 1,46      | ,686  |              |      |        |      |

p<.05

**İfade 2;** “Yazılı sınavlar, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Buna göre, İngiltere’deki ( $\bar{x} = 1,46$ ) öğretmenler yazılı sınavların, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede “hiç” öneminin olmadığını düşünürken, Türkiye’deki öğretmenler bu ifadeye “kararsızım” yönünde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{x} = 2,82$ ).

Tablo 131’de “Not, Öğrenci Başarısını Ölçmede Etkili Bir Araçtır” ifadesinin ülkelere göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 131: “Not, Öğrenci Başarısını Ölçmede Etkili Bir Araçtır” İfadesinin Ülkelere Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | n   | $\bar{x}$ | ss    | Levene Testi |      | t     | p    |
|-----------|-----|-----------|-------|--------------|------|-------|------|
|           |     |           |       | F            | p    |       |      |
| Türkiye   | 107 | 3,14      | 1,004 | 9,328        | ,003 | 8,094 | ,000 |
| İngiltere | 83  | 2,09      | ,691  |              |      |       |      |

p<.05

**İfade 3;** “Not, öğrenci başarısını ölçmede etkili bir araçtır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Buna göre, İngiltere’deki ( $\bar{x} = 2,09$ ) öğretmenler notun öğrenci başarısını ölçmede “çok az” etkili olduğunu düşünürken, Türkiye’deki öğretmenler bu ifadeye “kararsızım” yönünde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{x} = 3,14$ ).

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılan t-testi sonuçlarına göre bu boyutta yer alan ifadelerde Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin **“büyük ölçüde”** veya **“kararsızım”** düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. İngiltere’de ise öğretmenler birkaç ifade hariç bu boyutla ilgili olarak **“büyük ölçüde”** düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İngiltere’de öğretmenlerin kesinlikle katılmadıkları görüş “yazılı sınavların, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemli olduğu” ifadesidir. Aynı öğretmenler yine “uygulama sınavlarının, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemli olduğu” ve “notun, öğrenci başarısını ölçmede etkili bir araç olduğu” ifadelerine de **“çok az”** katıldıklarını belirtmişlerdir.

Her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin branş, cinsiyet, yaş, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi, okullarında gerekli tesis ile malzemeye sahip olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 132’de Türkiye’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin **“branş”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 132: Türkiye’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Branş” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Grup                    | n  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | p    |
|-------------------------|----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|                         |    |           |      | F            | p    |       |      |
| Sınıf Öğretmeni         | 96 | 3,36      | ,584 | 4,994        | ,028 | 2,952 | ,004 |
| Beden Eğitimi Öğretmeni | 11 | 2,77      | ,940 |              |      |       |      |

p<.05

Tablo 132’ye göre Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri **“branş”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (p<.05). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin programın bu boyutuna ilişkin görüşleri, branşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu boyutta, sınıf

öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,36$  iken beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 2,77$  olarak gerçekleşmiştir.

İngiltere’de 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan dersler tek bir sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir. Araştırmamız yalnızca ilköğretim birinci kademeyi (İngiltere için 5-11 yaş) kapsadığından araştırma grubumuz içinde beden eğitimi öğretmenleri bulunmamaktadır. Bu nedenle İngiltere için branş değişkenine göre bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Tablo 133’te Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 133: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t    | p    |
|-----------|----------|----|-----------|------|--------------|------|------|------|
|           |          |    |           |      | F            | p    |      |      |
| Türkiye   | Erkek    | 37 | 3,32      | ,630 | ,089         | ,766 | ,225 | ,823 |
|           | Kadın    | 70 | 3,29      | ,663 |              |      |      |      |
| İngiltere | Erkek    | 44 | 2,93      | ,289 | 2,994        | ,087 | ,616 | ,540 |
|           | Kadın    | 39 | 2,89      | ,357 |              |      |      |      |

$p > .05$

Tablo 133’e göre, her iki ülkede de kadın ve erkek öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Buna göre, iki ülkede de hem kadın hem de erkek öğretmenlerin bu boyuta katılma derecesinin “*kararsızım*” yönünde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 134’te Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 134: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Eğitim Düzeyi | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | Lisans        | 101        | 3,30        | ,646        |
|           | Yüksek Lisans | 4          | 3,44        | ,610        |
|           | Doktora       | 2          | 2,92        | 1,196       |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,30</b> | <b>,649</b> |
| İngiltere | Lisans        | 45         | 3,42        | ,357        |
|           | Yüksek Lisans | 8          | 3,46        | ,293        |
|           | PGCE          | 30         | 3,32        | 367         |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,39</b> | <b>,355</b> |

Tablo 134’e göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de doktora düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 2,92$ ), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise İngiltere’de yüksek lisans sertifikasına sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,46$ ) ait olduğu görülmektedir. Yine İngiltere’deki öğretmenlerin tamamının ( $\bar{x} = 3,39$ ) Türkiye’deki öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,30$ ) göre programın bu boyutuyla ilgili daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 135’te Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 135: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f    | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | ,368               | 2          | ,184                  | ,431 | ,651 |
|           | Gruplar İçi   | 44,342             | 104        | ,426                  |      |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>44,709</b>      | <b>106</b> |                       |      |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,231               | 2          | ,116                  | ,914 | ,405 |
|           | Gruplar İçi   | 10,129             | 80         | ,127                  |      |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>10,361</b>      | <b>82</b>  |                       |      |      |

$p > .05$

Tablo 135’teki değerler incelendiğinde, “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre her iki ülkede de öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programın bu boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 136’da Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 136: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Kıdem           | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|-----------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 1-5 Yıl         | 3          | 3,05        | ,291        |
|           | 6-10 Yıl        | 8          | 3,30        | ,481        |
|           | 11-15 Yıl       | 14         | 3,10        | ,559        |
|           | 16-20 Yıl       | 25         | 3,56        | ,712        |
|           | 21 Yıl ve üzeri | 57         | 3,25        | ,655        |
|           | <b>Toplam</b>   | <b>107</b> | <b>3,30</b> | <b>,649</b> |
| İngiltere | 1-5 Yıl         | 12         | 3,44        | ,282        |
|           | 6-10 Yıl        | 20         | 3,37        | ,335        |
|           | 11-15 Yıl       | 35         | 3,30        | ,303        |
|           | 16-20 Yıl       | 16         | 3,57        | ,475        |
|           | 21 Yıl ve üzeri | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>   | <b>83</b>  | <b>3,39</b> | <b>,355</b> |

Tablo 136’ya göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Türkiye’de 1-5 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,05$ ) ait olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama puanı ise İngiltere’de 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,57$ ) aittir. Diğer yandan, İngiltere’deki öğretmenlerin tamamının ( $\bar{x} = 3,39$ ) Türkiye’deki öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,30$ ) göre programın bu boyutu ile ilgili daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 137’de Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 137: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 2,597              | 4          | ,649                  | 1,573 | ,187 |
|           | Gruplar İçi   | 42,112             | 102        | ,413                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>44,709</b>      | <b>106</b> |                       |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,830               | 3          | ,277                  | 2,294 | ,084 |
|           | Gruplar İçi   | 9,531              | 79         | ,121                  |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>10,361</b>      | <b>82</b>  |                       |       |      |

$p > .05$

Tablo 137’deki değerler incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 138’de Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 138: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Sınıf Mevcudu (kişi) | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|----------------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 10-20                | 7          | 3,67        | ,408        |
|           | 21-30                | 47         | 3,42        | ,700        |
|           | 31-40                | 44         | 3,28        | ,645        |
|           | 41-50                | 9          | 3,24        | ,669        |
|           | 51 ve üzeri          | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>        | <b>107</b> | <b>3,30</b> | <b>,649</b> |
| İngiltere | 10-20                | 4          | 3,07        | ,184        |
|           | 21-30                | 56         | 3,38        | ,307        |
|           | 31-40                | 23         | 3,45        | ,453        |
|           | 41-50                | -          | -           | -           |
|           | 51 ve üzeri          | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b>        | <b>83</b>  | <b>3,39</b> | <b>,355</b> |

Tablo 138’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının İngiltere’de 10-20 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,07$ ) ait olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama puanı ise Türkiye’de 10-20 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere aittir ( $\bar{x} = 3,67$ ).

Tablo 139’da Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 139: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler Toplamı | sd         | Kareler Ortalaması | f     | p    |
|-----------|---------------|-----------------|------------|--------------------|-------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | 1,259           | 3          | ,420               | ,995  | ,398 |
|           | Gruplar İçi   | 43,450          | 103        | ,422               |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | 44,709          | <b>106</b> |                    |       |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,517            | 2          | ,259               | 2,102 | ,129 |
|           | Gruplar İçi   | 9,844           | 80         | ,123               |       |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>10,361</b>   | <b>82</b>  |                    |       |      |

$p > .05$

Tablo 139’deki değerler incelendiğinde *“sınıf mevcudu”* değişkenine göre Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Dolayısıyla, bu boyuta ilişkin öğretmen görüşleri sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Tablo 140’da Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin *“yaş”* değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 140: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Yaş           | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | 21-26         | 1          | 2,84        | -           |
|           | 27-32         | 5          | 3,43        | ,488        |
|           | 33-38         | 17         | 3,30        | ,710        |
|           | 39-44         | 35         | 3,34        | ,634        |
|           | 45 ve üzeri   | 49         | 3,26        | ,670        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,30</b> | <b>,649</b> |
| İngiltere | 21-26         | 2          | 3,64        | ,101        |
|           | 27-32         | 16         | 3,39        | ,351        |
|           | 33-38         | 37         | 3,40        | ,383        |
|           | 39-44         | 28         | 3,35        | ,335        |
|           | 45 ve üzeri   | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,39</b> | <b>,355</b> |

Tablo 140’a göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “**yaş**” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanının İngiltere’de 21-26 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,64$ ).

Tablo 141’de Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “**yaş**” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 141: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke      |               | Kareler Toplamı | sd         | Kareler Ortalaması | f    | p    |
|-----------|---------------|-----------------|------------|--------------------|------|------|
| Türkiye   | Gruplar Arası | ,424            | 4          | ,106               | ,244 | ,912 |
|           | Gruplar İçi   | 44,285          | 102        | ,434               |      |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>44,709</b>   | <b>106</b> |                    |      |      |
| İngiltere | Gruplar Arası | ,167            | 3          | ,056               | ,430 | ,732 |
|           | Gruplar İçi   | 10,194          | 79         | ,129               |      |      |
|           | <b>Toplam</b> | <b>10,361</b>   | <b>82</b>  |                    |      |      |

$p > .05$

Tablo 141’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri “*yaş*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

Tablo 142’de Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*tesis (spor salonu)*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 142: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Tesis (spor salonu)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

| Ülke      | Grup | n  | $\bar{x}$ | ss   | Levene Testi |      | t     | p    |
|-----------|------|----|-----------|------|--------------|------|-------|------|
|           |      |    |           |      | F            | p    |       |      |
| Türkiye   | Var  | 33 | 3,39      | ,651 | 1,110        | ,294 | ,972  | ,333 |
|           | Yok  | 74 | 3,26      | ,648 |              |      |       |      |
| İngiltere | Var  | 32 | 3,00      | ,303 | ,033         | ,857 | 1,864 | ,066 |
|           | Yok  | 51 | 2,86      | ,325 |              |      |       |      |

$p > .05$

Tablo 142’deki değerler incelendiğinde, “*tesis*” değişkenine göre her iki ülkede de öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre, bu boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullarında spor salonu olup olmamasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Tablo 143’te Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 143: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

| Ülke      | Grup          | n          | $\bar{x}$   | ss          |
|-----------|---------------|------------|-------------|-------------|
| Türkiye   | Evet          | 10         | 3,14        | 1,049       |
|           | Kısmen        | 52         | 3,41        | ,666        |
|           | Hayır         | 45         | 3,21        | ,496        |
|           | <b>Toplam</b> | <b>107</b> | <b>3,30</b> | <b>,649</b> |
| İngiltere | Evet          | 49         | 3,42        | ,394        |
|           | Kısmen        | 34         | 3,34        | ,290        |
|           | Hayır         | -          | -           | -           |
|           | <b>Toplam</b> | <b>83</b>  | <b>3,39</b> | <b>,355</b> |

Tablo 143’e göre, en yüksek aritmetik ortalama puanının İngiltere’de okullarında BEDÖP’yi uygulamak için gerekli araç-gereç ve malzemeye sahip öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,42$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise Türkiye’de programı uygulamak için gerekli araç-gereç ve malzemeye sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3,14$ ). İngiltere ve Türkiye’de öğretmenler, programın bu boyutuyla ilgili olarak “*kararsızım*” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 144’te Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 144: Türkiye ve İngiltere’de Öğretmenlerin BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Araç-Gereç, Malzeme” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Ülke             |               | Kareler<br>Toplamı | sd         | Kareler<br>Ortalaması | f     | p    |
|------------------|---------------|--------------------|------------|-----------------------|-------|------|
| <b>Türkiye</b>   | Gruplar Arası | ,110               | 2          | ,110                  | ,869  | ,354 |
|                  | Gruplar İçi   | 10,251             | 104        | ,127                  |       |      |
|                  | <b>Toplam</b> | <b>10,361</b>      | <b>106</b> |                       |       |      |
| <b>İngiltere</b> | Gruplar Arası | 1,248              | 1          | ,624                  | 1,493 | ,230 |
|                  | Gruplar İçi   | 43,461             | 81         | ,418                  |       |      |
|                  | <b>Toplam</b> | <b>44,709</b>      | <b>82</b>  |                       |       |      |

$p > .05$

Tablo 144’e göre, Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri “*araç-gereç, malzeme*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri okullarında BEDÖP’yi uygulayabilmek için gerekli malzemelere sahip olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bu bölümde, Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim birinci kademe beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerin kişisel ve mesleki çalışmalarına ait bulgular ile öğretmenlerin BEDÖP geneline, genel amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerine ait sonuçlar yer almaktadır.

#### Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar

Türkiye’de yürürlükte olan son Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı 2006-2007 Öğretim Yılından itibaren uygulamaya koyulmuştur. Ancak araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin % 19,6’sı program uygulamaya koyulduktan bir yıl sonra yani 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren uygulamaya başladıklarını, % 15,9’u da araştırmanın gerçekleştiği 2009 yılında uygulamaya yeni başladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 64,5’i ise 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren yani program yürürlüğe konulduğu tarihten itibaren programı uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak, öğretmen kılavuz kitabının 2008 yılında çıkarılması ile seminer ve hizmet içi eğitim uygulamaları gibi çalışmalara Türkiye’de yeni BEDÖP’yi uygulayacak olan tüm beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin katılamaması söylenebilir.

Yürürlükteki son İngiliz Ulusal Müfredat Programı (NCPE) ise 2000 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu müfredat programı 2008 yılında yani araştırmanın gerçekleştiği yılda 8 yıldır uygulamada olması ve yürürlüğe girdiği tarihte yasal bir zorunluluk olarak tüm okullarda uygulanmaya başlamış olması nedeniyle İngiltere’deki öğretmenlere “Yürürlükteki programı ne kadar süredir uyguluyorsunuz?” tarzında bir soru yöneltilmemiştir.

Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89,7’sini sınıf öğretmenleri, %10,3’ünü ise beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin %31,8’inin birinci sınıf, % 28’inin ikinci sınıf ve % 29,9’unun da üçüncü sınıf düzeyinde derslere girdikleri görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin tamamı hem dört hem de beşinci sınıflarda derslere girmektedir (% 10,3). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin beşinci kısmında belirtildiği gibi, ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen derslerden biri olan beden eğitimi dersleri branş öğretmenlerince okutulmaktadır. Ancak, ihtiyacın branş öğretmenlerince karşılanamaması hâlinde bu dersler, yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile de okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler, sınıf öğretmenlerince okutulmaya devam edilmektedir. Ancak araştırmamızın gerçekleştiği tüm okullarda beden eğitimi derslerinin branş öğretmenlerince yürütülmesi sevindirici bir durum olarak görülmektedir.

İngiltere’de Türkiye’deki gibi ilköğretim birinci kademedede herhangi bir öğretmen ayrımı yoktur. Yani 5 yaşından 11 yaşa kadar olan dönemde (1. sınıftan 6. sınıfa kadar) dersler tek bir sınıf öğretmeni tarafından yürütülmektedir. Ancak bu durumun dezavantajlarını ortadan kaldırmak amacıyla bazı okullarda branşlarında uzman “lider öğretmen” adı verilen yardımcıları bulunabilmektedir. Bu eğitimciler, sınıf öğretmenlerinin eksiklik duyabileceği belli branşlarda onlara yardımcı olmak ve eğitim vermek amacıyla, branşlarıyla ilgili ders programlarının hazırlanması, kullanılacak öğretim yöntemleri ve dersin öğretim programının anlatımı gibi konularda sınıf öğretmenlerine bilgi aktarımında bulunurlar. Bu nedenle, İngiltere’deki araştırma grubumuzun tamamını sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin % 4,8’i birinci sınıf, % 19,3’ü ikinci sınıf, % 39,8’i üç, %21,7’si dört, % 12’si beş ve % 2,4’ü altıncı sınıflarda derslere girmektedir.

Türkiye’de araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin % 65,4’ü kadın, %34,56’sı erkek, İngiltere’de ise % 47’si kadın ve % 53’ü erkek öğretmenlerdir. Toplamda araştırma grubunun yarısından fazlasını (%57,4) kadın öğretmenler oluşturmuştur.

Katılımcıların çoğunluğunu 39-44 yaş grubundaki (% 33,2) öğretmenler oluşturmuştur. Türkiye’de araştırma grubunun % 45,8’i 45 yaş ve üzeri öğretmenlerden meydana gelmiştir. Bunu sırasıyla 39-44 yaş grubu (% 45,8), 33-38 yaş grubu (% 15,9), 27-32 yaş grubu (% 4,7) ve 21-26 yaş grubundaki (% 0,9) öğretmenler takip etmiştir. İngiltere’de ise 33-38 yaş grubu öğretmenler araştırma grubunun %44,6’sını oluşturmuştur. Bunu sırasıyla 39-44 yaş grubu (% 33,7), 27-32 yaş grubu (% 19,3) ve 21-26 yaş grubundaki (% 2,4) öğretmenler takip etmiştir. Buna göre, İngiltere’de Türkiye’ye göre daha genç bir araştırma grubunun olduğu görülmektedir.

Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53,3) 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip olduğu görülmüştür. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırma grubunun % 23,4’ünü, 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar % 13,1’ini ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler % 7,5’ini oluşturmuştur. İngiltere’de ise araştırma grubunun % 42,2’si 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden, % 24,1’i 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ve % 19,3’ü de 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmuştur. 1-5 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler en az oranla (%14,5) araştırma grubunda yer almıştır. Türkiye’de araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin İngiltere’deki öğretmenlerden daha kıdemli oldukları görülmektedir.

Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler her iki ülkede de çoğunluğu oluşturmuştur (Türkiye % 94,4; İngiltere: % 54,2). Türkiye’de yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerin oranı % 3,7 ve doktora diplomasına sahip öğretmenlerin oranı ise % 1,9’dur. İngiltere’de araştırma grubu içinde doktora düzeyinde eğitime sahip öğretmen bulunmaz iken, yüksek lisans diplomasına sahip öğretmen oranı % 9,6’dır. İngiltere’de öğretmenlerin % 36,1’ini PGCE diplomasına sahip öğretmenler oluşturmaktadır. PGCE, İngiltere’de öğretmenlik dışında bir alanda üniversiteyi bitiren yani lisans düzeyinde bir eğitime sahip olan kişilerin öğretmenlik yapmak amacıyla aldıkları bir yıllık eğitimidir. Bu eğitimi tamamlayan kişiler “Lisansüstü Eğitim Sertifikasına” sahip olurlar ve devlet okullarında vasıflı öğretmen olarak görev alabilirler.

Türkiye ve İngiltere’de ankete katılan öğretmenlerin bulunduğu okullarda en yaygın ortalama sınıf mevcutları Türkiye için % 43,9 ve İngiltere için % 67,5 ile 21-30 öğrencidir. Ancak Türkiye için aynı orandaki yoğunluk 31-40 kişilik sınıflarda da

görülmüştür (% 41,1). İngiltere’de 40’ın üstünde öğrenciye sahip sınıf bulunmaz iken Türkiye’de öğretmenlerin % 8,4’ü 41-50 kişilik sınıflarda ders vermektedir. Kalabalık sınıflar, yeni BEDÖP’nin öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı olarak etkinliklere daha fazla zaman ayrılması noktasında probleme neden olacağından, programın amaçlarına da tam olarak ulaşmada sıkıntı yaratabilir. Okulların fiziki yapılarının, özellikle de kalabalık sınıfların yapılacak etkinliklerde ve bu etkinliklerden verim sağlama noktasında en büyük engeli oluşturduğu söylenebilir. Nitekim, Pehlivan ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları çalışmada da kalabalık sınıfların beden eğitimi dersinin istenen biçimde yürütülmesini engelleyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür.

Türkiye’de araştırma grubundaki okulların % 69,2’sinde, İngiltere’de ise %61,4’ünde Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarını uygulamaya elverişli bir spor salonunun olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu grupta yer alan okullarda beden eğitimi derslerinin programda öngörüldüğü şekilde yapılamadığı söylenebilir. 2001 yılında yaptığı “İngiltere’de Beden Eğitimi” isimli çalışmasında Van Deest, İngiltere’deki beden eğitimi ve spor tesislerinin, ekonomisi yalnızca meyve ihracatına dayanan küçük bir ülkeninkinden bile daha kötü durumda olduğunu belirtmiştir (Akt: Krieger, 2005: 101). Bu noktada, her iki ülkede de okulların spor alanları yönünden şartlarının iyileştirilmesi için çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yine Türkiye’deki okulların % 42,1’inde gerekli araç-gereçlerin olmadığı da görülmektedir. Bu bulgu Taşmektepligil ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Samsun il ve ilçelerindeki 300 beden eğitimi öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin % 59,1’i okullarında yeterli araç-gereç ve malzemenin bulunmadığını belirtmiştir. Buna karşın İngiltere’de araştırma grubunda yer alan okulların hiçbirinde herhangi bir araç-gereç eksikliğinin olmadığı, okulların %59’unun gerekli malzemelerin tamamına sahip, % 41’inin de kısmen ihtiyaç duyulan araç ve gereçlere sahip oldukları görülmüştür.

Dersin işlenişi sırasında Türkiye’deki öğretmenlerin en çok sıkıntı yaşadıkları zorlukların başında spor salonu eksikliği gelmektedir (% 63,7). Bu bulgu Demirhan ve arkadaşları (2008) ile Taşmektepligil ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Yine Çiçek ve Bizati’nin (2001) stajyer beden

eğitimi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin % 81,7'si karşılaştıkları en büyük sorun olarak spor tesisi eksikliğini belirtmiştir.

Bu zorluğu, sınıf öğretmenlerinin, kendilerini sınıf öğretmeni olarak beden eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olamamalarından dolayı derste yaşadıkları sıkıntı takip etmektedir (% 50). Doğan'ın (2000) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenleri, beden eğitimi formasyon düzeylerinin yetersizliğini kendileri için en önemli problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Pehlivan ve arkadaşlarının (2005) 511 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda, öğretmenlerin % 33,7'si yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmekte ve bunun beden eğitimi dersini istenen biçimde yürütülmesindeki önemli engellerden biri olarak görmektedir. Arslan ve Altay (2008) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kendi okul çevreleri ve okulun olanakları çerçevesinde yürüttükleri Beden Eğitimi Ders Programını istenilen düzeyde tamamlayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yine Arslan ve Altay (2009) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada sınıf öğretmenleri (% 76,2) beden eğitimi dersini işlemede kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Kurt ve Taşkaya (2007); Ocak ve Tortop (2006) yaptıkları çalışma sonunda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi işlemek için fiziksel olarak kendilerini yeterli hissetmediklerini ortaya koymuşlardır. Çöker'e (1991) göre de sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu beden eğitimi ders hedeflerine ulaşamamaktadır. Çamlıyer'in (1992) 10 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucuna göre de sınıf öğretmenlerinin % 76,77'si ilköğretimde beden eğitimi dersini işleyebilecek bilgi ve formasyona sahip olmadıkları görüşünde birleşmişlerdir. Çamlıyer'in araştırmasının üzerinden 18 yıl geçmiş olmasına rağmen araştırmamızda aynı sonucun çıkması ilköğretim beden eğitimi dersleri adına üzücü bir gelişmedir. Geçen bu süre zarfında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerine yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları yönündeki eğitim eksiklikleri BEDÖP karşısında bir engel olarak durmaktadır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve öğretimine yönelik daha yoğun bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Spor salonunda aynı anda birden fazla sınıfın dersinin olması (% 38,5) ve konuların ilgi çekme bakımından yetersiz oluşu (% 5,5) öğretmenlerin yoğunlukla sıkıntı yaşadıkları diğer konular arasında bulunmaktadır.

Öğretmenlerin % 44,8'i sınıf mevcudunun fazla olması, % 12,6'sı okulların ve öğrencilerin araç-gereç ve malzeme eksikliği, % 6,3'ü de ders saatlerinin yetersiz oluşundan dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Elde edilen bu bulgular Şirinkan ve arkadaşları (2006) ile Gündüz ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Pehlivan ve arkadaşları (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da beden eğitimi dersinin istenen biçimde yürütülmesini engelleyen faktörlerin başında yeterli saha, araç-gereç ve malzeme eksikliği (% 77,5) ile spor salonunun olmayışı (% 48,1) gelmektedir. Çiçek ve Bizati (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin % 64,3'ü malzeme eksikliğinden dolayı çok problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Koç ve Çobanoğlu'nun (1993) gerçekleştirdiği araştırmada da sınıf öğretmenlerin % 41'i beden eğitimi dersine yönelik araç-gereç eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Koçyiğit ve Öztürk (1991) tarafından yapılan bir başka çalışmada da ilköğretim birinci kademedeki beden eğitimi derslerinin amacına uygun yürütülmediği, tesis ve malzemenin yetersiz olduğu ve sınıf öğretmenlerinin yürüttüğü bu dersten gerekli yararın sağlanamadığı sonucu çıkmıştır. Öğretmen, araç-gereç, malzeme ve tesis eksikliğinin olduğu durumlarda ise beden eğitimi dersleri serbest oyun zamanları haline gelmekte ya da matematik ve okuma dersleri için kullanılmaktadır (Bennet vd., 1983: 39; Hardman ve Marshall, 2000: 207) ve sonuçta çocuklar beden eğitimi dersinden gerektiği şekilde faydalanamamaktadırlar. Pollatschek ve O'Hagan (1989) yaptıkları çalışmalarında, düzenli beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin motor becerilerinde, duygusal gelişimlerinde, okula tutumlarıyla birlikte akademik gelişimlerinde de olumlu sonuçlar yarattığını ortaya koymuşlardır. Fairclough ve Stratton (2006) ise çocukluk dönemi boyunca yapılan düzenli fiziksel aktivitelerin uzun vadede sağlığa faydalarından bahsederek, öğrencilerin ders süresince uygun miktarlarda fiziksel faaliyetlere katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Ancak haftada 45 dakika ile sınırlandırılan, malzeme ve tesis sıkıntısı çekilen, çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu çağlarda alanda uzman olmayan sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen bir beden eğitimi dersinin amaçlarına ulaşmada da yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

İngiltere'de açısından ise öğretmenlerin en çok öğrencilerin serbest grup oluşturma isteğinden ve bazı öğrencilerin de grup dışı kalmalarından dolayı zorluk yaşadıkları görülmüştür (% 61,5). Londra'nın ve dolayısıyla okullardaki öğrencilerin çok uluslu olması yaşanan bu sıkıntının nedeni olarak düşünülebilir.

Bu zorluğu ders saatlerinin yetersiz oluşu (45,5) izlemektedir. Dwyer ve arkadaşları (2003) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, beden eğitimi ders zamanının yetersiz olmasının ve araç-gereç sıkıntısının dersin kaliteli bir şekilde işlenmesinin önündeki en önemli engeller olduğunu belirtmişlerdir. Sallis ve arkadaşları (1997) tarafından 955 ilköğretim öğrencisi ile yapılan çalışmada, haftalık ortalama iki saat düzenli beden eğitimi dersi alan öğrenci grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı sonuçlar verdiği saptanmıştır. Bu nedenle, haftalık ders programı içerisinde beden eğitimi dersine ayrılan süre çocuklar ve gençler için hem fiziksel gelişimleri hem de akademik başarıları için oldukça önemli bir yerdedir.

Sınıf öğretmeni olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları (% 36,4) İngiltere'deki öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer önemli zorluktur. Moore ve arkadaşları (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini yeterli düzeyde yürütecek niteliklerden yoksun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Curtner-Smith (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, sınıf öğretmenleri kendilerini beden eğitimi dersi işleme konusunda yetersiz hissettiklerini, derse yeterince ilgi göstermediklerini ve kendilerine güven duymadıklarını vurgulamışlardır. Newton ve Newton (2005), sınıf öğretmenlerinin, özellikle beden eğitimi derslerinde kendilerine güven eksikliği duyduğunu öne sürmüş; bunun temel nedeni olarak da beden eğitimi derslerinde motor becerilerin ağırlıkta olmasını göstermişlerdir.

Öğrencilerin derse karşı isteksizlikleri (% 31), hava şartlarının uygun olmadığı zamanlarda yer (spor salonu) sıkıntısı (% 29,8) ile sınıf mevcudu fazlalığı (% 12,5) gibi nedenler de İngiltere'de öğretmenlerin birinci derecede zorluk yaşadıkları konulardandır.

Türkiye'deki öğretmenler Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kılavuz kitabını kendilerine rehberlik etmesi bakımından kısmen yeterli bulurken (% 67,3), İngiltere'de görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası kılavuz kitaplarının iyi bir rehber olduğunu düşünmektedir (% 67,5). Türkiye'de öğretmenlerin % 16,8'i kitabın kendilerine rehberlik etmediğini düşünürken, İngiltere'de kitabın kendilerine rehberlik etmediğini düşünen öğretmen bulunmamıştır.

Öğretmenlerin dünyada ve Türkiye’de yaşanan hızlı gelişmelerin eğitime olan yansımalarını, hizmet öncesi almış oldukları eğitim ile karşılaşmaları olanaksızdır (Bilir 2004: 27). Yeni programların başarılı bir şekilde yürütülmeleri için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine de gereksinim duyulmuş ve bu bağlamda beden eğitimi ve sınıf öğretmenleri için çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlenmiştir. Ancak araştırmadan çıkan sonuçlara baktığımızda Türkiye’de öğretmenlerin % 70’inin yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile ilgili hiçbir eğitime katılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin % 17,1’i bu tür eğitimlere bir kez, % 12’si de birden fazla katılmıştır. İngiltere’de ise öğretmenlerin % 65’i en az bir kez eğitime dahil olmuş, % 24’ü hiçbir eğitime katılmamış ve % 10,8’i de birden fazla eğitime katılmıştır. Türkiye açısından bu sonuçlar doğrultusunda, yeni Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın yaklaşımının ve beraberinde getirdiği aktif öğrenme yöntemlerinin öğretmenler tarafından henüz yeterince anlaşılamamış olduğunu, bunun sonucunda da öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyinin olumsuz etkileneceği söylenebilir.

Her iki ülkede de öğretmenlerin mevcut Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarıyla ilgili bilgiyi çoğunlukla internet üzerinden sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Türkiye % 65,4; İngiltere % 88). Yani öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun internet üzerinden programla ilgili bilgi sağladıkları görülmüştür. Türkiye için öğretmenlerin yoğunlukla bilgi sağladıkları diğer bir kaynak ise kendi meslektaşlarıdır (% 50,5). Öğretmenlerin bilgi sağladıkları üçüncü bir yol ise görsel, işitsel, görsel-işitsel iletişim araçları (gazete, tv vb.) olmuştur (% 41,1). Bunu sırasıyla bilimsel yayınlar (% 35,5), Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs ve seminerler (% 34,6), öğretmen kılavuz kitapları ile (% 2,8) ve üniversiteler tarafından düzenlenen kurs ve seminerler (% 1,9) izlemektedir. İngiltere için ise internetten sonra bilginin sağlandığı yol olarak ikinci sırayı % 67,8’lik oranla lider öğretmenler almıştır. Okullarda bulunmasının yasal bir zorunluluk olmadığı ve okulu tarafından yurt içi ve dışı eğitimlere gönderilen lider öğretmenler, branşlarıyla ilgili ders programlarının hazırlanması, kullanılacak öğretim yöntemleri ve dersin öğretim programının anlatımı gibi konularda sınıf öğretmenlerine yardımcı olurlar. Öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme ihtiyaçlarını giderdikleri bir diğer üçüncü yol ise, diğer öğretmenler aracılığıyla olmaktadır (% 63,9). Bunu öğretmen kılavuz kitapları (% 50,6), Eğitim Bakanlığınca verilen kurs ve seminerler (% 43,4), bilimsel yayınlar (% 25,3) ve üniversiteler tarafından düzenlenen kurs ve seminerler izlemektedir (% 12).

Green'e göre (2009: 18) oyun, çocukların spora katılımlarını sağlamada harika bir yoldur. Schooler ise oyunun eğitimde önemli bir işlevi yerine getirdiğine ve bununla birlikte çocukların spora karşı ilgi geliştirmeleri için teşvik edici olduğuna inanmaktadır. Mandigo ve Holt (2004) ise oyunu, birçok beden eğitimi programlarının en temel unsuru olarak nitelendirmişlerdir. Türkiye'de öğretmenlerin de programı en çok oyun ağırlıklı olması nedeniyle avantajlı buldukları görülmüştür (%59,4). Demirci ve Toptaş Demirci (2006) tarafından 157 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin % 67'si oyunla eğitimin amaçlara ulaşmada başarılı olduğunu, % 96,8'i ilköğretim birinci kademedede oyunla eğitimin yararlı olduğunu ve % 94,3'ü ise çocukların oyun yoluyla iş birliği yapmayı öğrendiklerini belirtmiştir. Demirci ve arkadaşları (2006) tarafından Kars il merkezi ilköğretim birinci kademedede görev yapan öğretmenler ile yapılan çalışmada ise öğretmenlerin % 97'si oyunla eğitimin çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştırdığını, % 99'u oyunla eğitimin çocuğun okul başarısını artırdığını ve % 93'ü de oyunla eğitimin ilköğretim birinci kademe çağındaki çocukların temel ihtiyaçlarından birisi olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular göz önüne alındığında, ilköğretim kademesinde oyunla eğitimin önemli bir yerde olduğu görülmektedir. Bu açıdan da yeni BEDÖP'nin oyun ağırlıklı olması nedeniyle başarılı bir program olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda hazırlanan bir öğretim programı öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını sağlamada oldukça önemlidir. Yeni BEDÖP, öğretmenlerin yarısından fazlasına göre bu açıdan yeterli bir programdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55,7'si programın ikinci önemli avantajı olarak “öğrencilerin gelişim özelliklerine, yaş gruplarına, seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir program” oluşunu görmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın dayandırıldığı düşüncelerden biri de öğrencilerin birbirleriyle ortak çalışması, yardımlaşması ve dayanışmasıdır. Grup çalışmaları öğrencilerde kendine güven duygusu geliştirmekte, öğrencilerin aralarındaki etkileşimi artırmakta ve birlikte çalışma alışkanlıkları kazandırmaktadır. Bu açıdan Türkiye'de öğretmenlerin yarısından fazlası (% 52,8) Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nı öğrencilere grup bilincini vermesi yönünden avantajlı bulmaktadır. Beden eğitiminin doğasında olan çeşitli sosyal faktörlerin, bireylerin kabul edilebilir şekilde bir grubun üyesi olmasında çok önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir (Humphrey, 1971: 10).

Bu nedenle, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesinde beden eğitimi öğretim programları da önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye’deki BEDÖP öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından (% 50,9) öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunması bakımından başarılı bir program olarak görülmektedir.

Eski programa göre daha sade ve anlaşılır olması (% 46,2), genel amaçlarının ulaşılabilir olması (% 19,8), öğrencilerin fiziksel gelişimine katkı sağlaması (% 16), değerlendirmenin sürece dayalı olması ve öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlıklarını kazandırması da (% 8,5) programın diğer önemli avantajları olarak belirtilmiştir.

İngiltere’de ise öğretmenlerin programı en çok genel amaçlarının ulaşılabilirliği ve öğrencilerin seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasından dolayı avantajlı buldukları görülmüştür (% 74,7). Programın kolay uygulanabilir olması (% 61,4), çok çeşitli ve eğlenceli aktiviteleri içermesi (% 51,8), bireyselleştirilebilir olması (% 30,1), etkinlik örneklerine yer verilmesi ve programda öğretmenler için nelerin yapılacağıının açıkça belirtilmesi (% 27,7) programın İngiltere’deki öğretmenler için diğer önemli avantajlarından olmuştur. Ayrıca öğretmenler açısından, engelli öğrencilerin de derse katılımlarını sağlayabilmesi (% 12), değerlendirmenin sürece dayalı olması ve öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlıklarını kazandırması (% 12) ile öğrencilere Fair Play ruhunu kazandırması bakımından da (% 10,8) NCPE avantajlı bir program olarak görülmüştür.

Programın dezavantajlarına ilişkin olarak da, Türkiye’de öğretmenler en büyük dezavantaj olarak, branş öğretmenlerinin derse girmiyor olması ve sınıf öğretmenlerinin de Beden Eğitimi Öğretim Programıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarını görmektedir (% 74,8). Çamlıyer (1991) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin tamamı beden eğitimi dersi ile ilgili yeterli donanımına sahip olamadıklarından, beden eğitimi derslerinin sadece beden eğitimi öğretmenlerince okutulmasını istemektedirler. Koç ve Çobanoğlu’nun (1993) Manisa il merkezinde 964 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin % 98’inin beden eğitimi derslerini özel öğrenim görmüş branş öğretmenlerince verilmesini istedikleri görülmüştür. Ocak ve Tortop (2006) tarafından 334 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen

çalışmada da yine öğretmenlerin % 81,5'i ilköğretim birinci kademenin tüm sınıflarında beden eğitimi derslerinin branş öğretmenlerince yürütülmesini istemektedir.

Öğretmenlerin eğitilmemiş olmasından dolayı yeni program hakkında yeteri kadar veya hiç bilgi sahibi olmamaları da ikinci büyük dezavantaj (% 69,2) olarak görülmüştür. Her okulda gerekli donanımın (araç-gereç, spor salonu) olmayışı ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli rehberliği sağlayamaması (% 62,6), sınıf mevcutlarının kalabalık oluşundan kaynaklanan uygulama güçlüğü (% 53,3), öğrencilere verilmesi planlanan kazanımların mevcut ders saatlerinde verilmesinin mümkün olmaması (% 38,3) ve konuların ilgi çekme bakımından yetersiz kalması (% 17,8) ise yine öğretmenlerin program için gördükleri diğer dezavantajlardan olmuştur.

İngiltere'de de öğretmenler Türkiye'deki sonuçlara paralel şekilde en büyük dezavantaj olarak, branş öğretmenlerinin derse girmiyor olmasını ve sınıf öğretmenlerinin de beden eğitimi öğretim programıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarını görmektedir (% 65,9). DeCorby ve arkadaşları (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini olması gerektiği gibi işlemek için yeterli beden eğitimi bilgisine ya da sportif bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Morgan ve Hansen (2007) ise ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi programlarıyla ilgili yeterli seviyede planlama, uygulama ve değerlendirme yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilere verilmesi planlanan kazanımların mevcut ders saatlerinde verilmesinin mümkün olmaması (% 53,7) ve her okulda gerekli donanımın olmayışı (spor salonu ve yüzme havuzu gibi) (% 31,7) öğretmenlerin program ile ilgili gördükleri diğer dezavantajlar olmuştur.

### **Türkiye ve İngiltere'de BEDÖP Geneline ve Genel Amaçlarına İlişkin Sonuçlar**

Türkiye'de beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin % 46,8'i programın genel amaçlarını ulaşılabilir özellikte görmektedir. Ancak yine bu oranla aynı %46,7'lik bir grup öğretmen ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama *“büyük ölçüde”* ( $\bar{x} = 3,48$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir yani öğretmenler

BEDÖP'nin genel amaçlarını “*büyük ölçüde*” ulaşılabilir özellikte görmektedirler. Yine öğretmenlerin % 49,5'i programın genel amaçlarının, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla tutarlı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin yarıya yakını, programın amaçlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu (% 47,7), programın amaçlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu (% 51,4) ve programın amaçlarının açık ve anlaşılır bir dille ifade edildiğini belirtmişlerdir (% 48,6). Yine öğretmenlerin % 46,7'si BEDÖP'nin öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayan bir program olduğu, % 54,2'si de programın ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere olanak sağladığı yönünde görüş bildirmiştir.

Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda, kazanımlarla birlikte bu kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağı örnek etkinlikler ve açıklamalarla belirtilmiştir. Öğrencilerin programda öngörülen kazanımları edinebilmeleri onların büyük ölçüde derse karşı istekli olmalarıyla sağlanabilmektedir. Bu nedenle de kazanımların öğrenciler için ilgi çekici, ihtiyaçlara uygun ve merak uyandırır olması gerekmektedir. Yapılan araştırmada Türkiye'deki öğretmenlerin % 44,9'u BEDÖP'nin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte bir program olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin psikomotor becerilerinin geliştirilmesi beden eğitimi programlarının temelini oluşturmaktadır ve dolayısıyla beden eğitimi derslerinde uygulanan öğretim programları, gelişim çağındaki çocukların vücut fonksiyonlarının sağlıklı bir şekilde gelişiminde oynadığı rolün önemini bizlere göstermektedir. Öğretmenlerin % 61,6'sı BEDÖP'nin öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygun olduğunu, % 5,6'sı ise bu gelişim boyutu açısından uygun bir program olmadığını ifade etmiştir. Bu boyuta ilişkin en yüksek aritmetik ortalama puanının bu ifadeye ait olduğu görülmüştür ( $\bar{x} = 3,63$ ). Buna göre, öğretmenler BEDÖP'yi öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine “*büyük ölçüde*” uygun bulmaktadır.

Türkiye'de araştırma grubunda yer alan öğretmenler BEDÖP'nin; öğrencilere sağlıklı beslenme alışkanlıkları (% 52,4), temizlik alışkanlıkları (% 54,2), kendilerine güven duygusu (% 53,3) ile sporu sağlıkları için yaşam boyu yapmaları gereği bilincini (% 54,2) “*büyük ölçüde*” kazandıracak nitelikte olduğunu belirtmiştir ( $\bar{x} = 3,50$ ). Ancak elde edilen bu bulgu Şirinkan ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışma

ile örtüşmemektedir. Bu çalışmada, beden eğitimi dersi sonunda öğrencilerin % 85'inin herhangi bir spor dalına aktif olarak yönlendirilmedikleri, yalnızca %15'inin aktif olarak bir spora yönlendirildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma grubunun % 56,1'i programın öğrencilere Atatürk sevgisi ve ulusal bayramların önemini kazandıracak nitelikte olduğunu, % 11,2'si de programın bu nitelikten uzak olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin en düşük düzeyde görüş bildirdikleri ifade ise "Program, öğrencilere Fair Play ruhunu kazandıracak niteliktedir," açıklamasıdır ( $\bar{x} = 3,39$ ). Oysa beden eğitimi dersleri ve okullar arası karşılaşmalar, Fair Play'e uygun davranışların kazandırılmasında ve sergilenmesinde uygun bir ortam olarak kullanılmalıdır. Bu nedenle Fair Play çalışmaları, etik donanımlara sahip bir genç kuşağın yetiştirilmesine yönelik olarak, ilk ve orta öğretim çağı çocuk ve gençlerine çevrilmelidir. Bu durum, geleceğin sporcusunun, antrenörünün, spor adamının, hakeminin, yazarının ve seyircisinin bu kitle içinden çıkacak olması bakımından önemlidir (Yıldırım 2004: 13).

Türkiye'de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken, branş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, yaş, tesis (spor salonu), araç-gereç ve malzeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Sınıf mevcudu değişkenine bağlı olarak, öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, 41-50 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,37$  olarak gerçekleşmiştir. Buna karşın 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması olan  $\bar{x} = 3,92$  sonucuna göre bu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin BEDÖP geneli ve genel amaçları boyutuna ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ( $p > .05$ ).

İngiltere açısından ise araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak programın geneli ve amaçları ile ilgili ifadelere olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin % 89,2'si programın genel amaçlarının ulaşılabilir olduğunu belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise "**büyük ölçüde**" ( $\bar{x} = 4,12$ ) düzeyinde

gerçekleşmiştir. Yine öğretmenlerin % 78,3'ü programın amaçlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu ( $\bar{x} = 3,99$ ) ve % 80,7'si de programın amaçlarının açık ve anlaşılır bir dille ifade edildiğini belirtmiştir ( $\bar{x} = 4,12$ ).

Katılımcıların % 90,4'ü de öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygun bir program olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifadeye ilişkin aritmetik ortalama puanı  $\bar{x} = 4,35$  olup, öğretmenlerin bu ifadeye **“tamamen”** düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Programın ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelerine olanak sağlaması bakımından öğretmenlerin % 49,4'ü kararsız olduğunu, % 15,7'si de programı bu açıdan yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. En düşük aritmetik ortalama puanının ise bu ifadeye ait olduğu görülmüştür ( $\bar{x} = 3,24$ ).

Ayrıca öğretmenlerin % 81,9'u programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğunu, % 71,1'i de öğrencilere sporu sağlıkları için yaşam boyu yapmaları gereği bilincini kazandıracak nitelikte bir program olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 53'ü programın öğrencilere fair play ruhunu kazandıracak nitelikte olduğunu belirtirken, % 47'si bu konuda kararsız olduklarını ifade etmiştir. Programın öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak nitelikte olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 60,3, programın öğrencilere kendilerine güven duygusunu kazandıracak nitelikte olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise % 62,7'dir.

İngiltere'de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri arasında tesis (spor salonu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, yaş, sınıf mevcudu, araç-gereç ve malzeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Tesis (spor salonu) değişkenine bağlı olarak, öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, okullarında spor salonu bulunan öğretmenlerin görüşlerinin ( $\bar{x} = 4,01$ ), okullarında spor salonu bulunmayan öğretmenlerin göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ( $p > .05$ ).

Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin BEDÖP geneli ve genel amaçları ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkilere baktığımızda ise; bu

boyutta yer alan tüm ifadelerde İngiltere'deki öğretmenlerin daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

“Programın genel amaçları ulaşılabilir özelliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye'de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,47$ , İngiltere'deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise  $\bar{x} = 4,12$  olarak gerçekleşmiştir. İngiltere'deki öğretmenler Türkiye'deki öğretmenlere göre programın genel amaçlarının daha çok ulaşılabilir özellikte olduğunu belirtmiştir.

“Program, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere olanak sağlamaktadır” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye'de ( $\bar{x} = 3,53$ ) öğretmenler programın, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere **“büyük ölçüde”** olanak sağladığını düşünürken, İngiltere'de öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmiştir.

“Program, öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere'de ( $\bar{x} = 4,34$ ) öğretmenler programın, öğrencilerin psikomotor gelişim seviyesine **“tamamen”** uygun olduğunu düşünürken, Türkiye'de öğretmenlerin bu ifadeye **“büyük ölçüde”** uydundur yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

“Programın amaçları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye'de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,49$ , İngiltere'de ise  $\bar{x} = 3,98$  olarak gerçekleşmiştir.

“Programın amaçları açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye'de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,47$ , İngiltere'de ise  $\bar{x} = 4,12$  olarak gerçekleşmiştir.

“Program, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,42$ , İngiltere’de ise  $\bar{x} = 4,09$  olarak gerçekleşmiştir.

“Program, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,40$ , İngiltere’de ise  $\bar{x} = 3,73$  olarak gerçekleşmiştir.

“Program, öğrencilere sporu sağlıkları için yaşam boyu yapmaları gereği bilincini kazandıracak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,50$ , İngiltere’de  $\bar{x} = 3,80$  olarak gerçekleşmiştir.

“Öğrenme alanlarının işleniş sırası uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,47$ , İngiltere’de  $\bar{x} = 4,00$  olarak gerçekleşmiştir.

“Program, öğrencilere Fair Play ruhunu kazandıracak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, İngiltere’de ( $\bar{x} = 3,63$ ) öğretmenler programın, öğrencilere Fair Play ruhunu **“büyük ölçüde”** kazandıracak nitelikte olduğunu düşünürken, Türkiye’de öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmiştir.

“Program, öğrencilere kendilerine güven duygusunu kazandıracak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,49$ , İngiltere’de  $\bar{x} = 3,81$  olarak gerçekleşmiştir.

Genel olarak her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP geneline ve genel amaçlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında; İngiltere’de öğretmenlerin en yüksek düzeyde (**tamamen**) katıldığı görüş “programın öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygunluğu” olmuştur. Aynı öğretmenler yalnızca “Program, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere olanak sağlamaktadır” ifadesinde **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin geriye kalan diğer tüm ifadelerde ise görüşleri **“büyük ölçüde”** düzeyinde gerçekleşmiştir. Türkiye’de ise öğretmenler yalnızca “Program, öğrencilere Fair Play ruhunu kazandıracak niteliktedir,” ifadesine **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmiş ve diğer tüm ifadeler **“büyük ölçüde”** düzeyinde katılmışlardır.

### **Türkiye ve İngiltere’de BEDÖP İçeriğine İlişkin Sonuçlar**

Türkiye’de beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin % 53,2’si içeriğin dersin amaçlarıyla tutarlı, % 58’i içerikte yer alan konuların sırasının öğrenme ilkelerine uygun olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, şüphesiz öğrencilerin derse katılımını artırmada önemli bir yerdedir. Öğretmenlerin % 51,4’ü de BEDÖP içeriğinin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 47,7’si içeriğin öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtirken, % 44,9’u bu konuda kararsız olduğunu, %7,5’i de bu duruma katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu madde ile bu boyutta yer alan diğer ifadelerle ilişkin genel ortalama ise **“büyük ölçüde”** düzeyinde gerçekleşmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme, aktif ve öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini içermektedir. Öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirildiği bu süreçte öğrenciler; kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturması sağlanır. Yeni program bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin yarısından fazlası (% 56,1) olumlu görüş belirtmiş ve bu ifadeye **“büyük ölçüde”** düzeyinde katılmışlardır. Bu sonuca göre, programın içeriğinin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamada başarılı bir program olduğu söylenebilir.

Türkiye’de öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında branş ve sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken cinsiyet,

eğitim düzeyi, kıdem, yaş, tesis (spor salonu), araç-gereç ve malzeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Branş değişkenine bağlı olarak beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür ( $p<.05$ ). Buna göre, sınıf öğretmenleri içerik boyutuna ilişkin ifadelerle **“büyük ölçüde”** katıldıklarını belirtirken, beden eğitimi öğretmenleri **“kararsızım”** yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınıf mevcudu değişkenine bağlı olarak da, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Buna göre, 41-50 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,29$  olarak gerçekleşmiştir. Buna karşın 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması olan  $\bar{x} = 4,04$  sonucuna göre bu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ( $p>.05$ ).

İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54,2’si içeriğin dersin amaçlarıyla tutarlı, % 43,4’ü de bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin % 55,4’ü içerikte yer alan konuların sırasının öğrenme ilkelerine uygun olduğunu belirtirken, % 44,6’sı bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. İçeriğin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmesi hususunda öğretmenlerin % 69,9’u olumlu görüş belirtmiştir. Bu boyutta en yüksek aritmetik ortalama puanı içeriğin, öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ifadesine aittir ( $\bar{x} = 4,08$ ). Öğretmenlerin % 80,7’si bu konuda olumlu yönde görüş bildirmiş ve BEDÖP içeriğinin öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına **“büyük ölçüde”** uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 67,5’i içeriğin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu düşünürken, diğer taraftan % 32,5’i de bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, sınıf mevcudu, tesis (spor salonu), araç-gereç ve malzeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerinin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür ( $p>.05$ ). Buna göre, İngiltere’de 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{x} = 3,73$ ) ile 11-15 yıl ( $\bar{x} = 3,98$ ) ve 16-20 yıl ( $\bar{x} = 3,56$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin

görüşleri arasında 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutuna ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ( $p>.05$ ).

Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutu ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkilere baktığımızda ise; bu boyutta yer alan tüm ifadelerde İngiltere'deki öğretmenlerin daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

“İçerik, dersin amaçlarıyla tutarlıdır” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre, hem Türkiye ( $\bar{x} = 3,59$ ) hem de İngiltere'de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,60$ ) programın içeriğinin **“büyük ölçüde”** dersin amaçlarıyla tutarlı olduğunu düşünmektedir.

“İçerikte yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre, Türkiye ( $\bar{x} = 3,57$ ) ve İngiltere'de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,67$ ), programın içeriğinde yer alan konuların sırasının **“büyük ölçüde”** öğrenme ilkelerine uygun olduğunu ifade etmiştir.

“İçerik, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye'deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,58$ , İngiltere'deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,87$  olarak gerçekleşmiştir. İngiltere'deki öğretmenler Türkiye'deki öğretmenlere göre içeriğin, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması hususunda daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

“İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye'deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,49$ , İngiltere'de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,87$  olarak gerçekleşmiştir.

“İçerik, öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygundur” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,42$ , İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 4,08$  olarak gerçekleşmiştir. İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre içeriğin öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Genel olarak Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP içerik boyutu ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkilere baktığımızda; her iki ülkede de öğretmenlerin bu boyut ile ilgili ifadelere **“büyük ölçüde”** düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Ancak bu boyutta yer alan tüm ifadelere İngiltere’deki öğretmenler, Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

### **Türkiye ve İngiltere’de BEDÖP Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Sonuçlar**

Türkiye’de beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin % 53,3’ünün programda konuların öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamaları yeterli buldukları görülmektedir. Ancak % 38’lik bir öğretmen grubu bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama **“büyük ölçüde”** ( $\bar{x} = 3,50$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir. Yine öğretmenlerin % 42,1’i beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılacak araç-gereçler ile ilgili bilgilere programda yeterli şekilde yer verildiğini belirtmiştir. Ancak bu orandan daha yüksek bir öğretmen grubu (% 45,8) bu ifadeye ilişkin **“kararsızım”** yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili ifadelere en yüksek oranda katılmama durumu haftalık ders saatlerinin konuların anlatımı için yeterli olmadığı yönünde olmuştur (%17,8). Büyük bir grup öğretmen ise haftalık ders saatinin konuların anlatımı için yeterli olduğunu belirtmiştir (% 45,8). Bu bulgu Kangalgil ve Dönmez (2003) tarafından yapılan araştırmayla da desteklenmektedir. Sivas İl merkezinde 337 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin % 64,1’i haftalık iki ders saati beden eğitimi dersinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak elde edilen bu bulgu Taşmektepligil ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmemektedir.

Bu araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin % 58,1'i haftalık ders süresinin yetersiz olduğunu, %16,1'i ise bu sürenin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ancak şu da bilinmektedir ki, haftada 45 dakikalık bir beden eğitimi faaliyeti çocukların fizyolojik gelişimlerine olumlu katkı sağlamada yeterli bir süre olmamaktadır.

Yeni Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım modeli esas alınmıştır. Buna göre, etkinlik örnekleri öğrenci merkezli olup, öğrencilerin kendilerini yapılandırmasını ve öğretmenin de bu sürece yardımcı olmasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin “Programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, beden eğitimi derslerinde uygulanabilmektedir” ifadesine ilişkin genel görüşleri “**karar sızım**” ( $\bar{x} = 3,31$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin % 44,8'i bu ifadeye katılırken, % 14,9'u da olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 52,3) öğrencilerin derste öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarını, % 50,5'i öğrencilerin programda öngörülen becerileri kazandıklarını ve % 51,4'ü de programda öngörülen etkinliklerin öğrencileri derse motive ettiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46,8'i de etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer verdiklerini belirtmiştir.

Programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak Türkiye'deki öğretmenlerin görüşleri ortalama olarak eşit oranlarda “**büyük ölçüde**” ya da “**kararsızım**” düzeylerinde yoğunlaşmıştır.

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve araç-gereç eksikliği nedeniyle olumsuzluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin bazıları oyun ve tekniklerin daha anlaşılır yazılmasının ve bunların görsel yayınlarla da desteklenmesinin yararlı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Türkiye'de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında branş ve sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, yaş, tesis (spor salonu), araç-gereç ve malzeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Branş değişkenine bağlı

olarak beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür ( $p<.05$ ). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,48$  iken beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,01$  olarak gerçekleşmiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri BEDÖP öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak ifadelere **“büyük ölçüde”** katıldıklarını belirtmişlerdir. Beden eğitimi öğretmenleri ise bu ifadelerle **“kararsızım”** düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Sınıf mevcudu değişkenine bağlı olarak da, öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Buna göre, 41-50 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,25$  olarak gerçekleşmiştir. Buna karşın 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması olan  $\bar{x} = 3,82$  sonucuna göre bu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, 21-30 kişi arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ( $p>.05$ ).

İngiltere açısından ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı beden eğitimi derslerinde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer verdiklerini belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise **“tamamen”** ( $\bar{x} = 4,27$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin % 12’si beden eğitimi ders saatini konuların anlatımı için yeterli düzeyde görmemektedirler. Bu konuda % 53’ü ders saatleri yeterli derken, %34,9’u kararsız olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin % 63,8’i öğrencilerin derste öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarını, % 68,7’si öğrencilerin programda öngörülen becerileri kazandıklarını, % 71’i de programda öngörülen etkinliklerin öğrencileri derse motive ettiğini belirtmiştir.

Katılımcıların % 71,1’i programın, beden eğitimi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici olduğunu ifade etmiştir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama ise **“büyük ölçüde”** ( $\bar{x} = 3,80$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir. Yine öğretmenlerin % 66,3’ü de programda, konuların öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamaların yeterli olduğunu belirtmiştir.

İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu, yaş, tesis (spor salonu), araç-gereç ve malzeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerinin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür ( $p<.05$ ). Buna göre, 1-5 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması aynı olup  $\bar{x} = 3,81$ , 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise  $\bar{x} = 3,63$  olarak gerçekleşmiştir. Buna karşın 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması olan  $\bar{x} = 3,96$  sonucuna göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ( $p>.05$ ).

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme süreci ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkilere baktığımızda ise; bu boyutta yer alan tüm ifadelerde İngiltere’deki öğretmenlerin “Konuların anlatımı için haftalık ders saati yeterlidir” ifadesi hariç diğer tüm ifadelerde daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

“Programda, konuların öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamalar yeterlidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre, Türkiye’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,49$ , İngiltere’de ise öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,86$  olarak gerçekleşmiştir.

“Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılırlar” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Türkiye ( $\bar{x} = 3,57$ ) ve İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,73$ ) öğrencilerin “**büyük ölçüde**” öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir.

“Konuların anlatımı için haftalık ders saati yeterlidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Her iki ülkede de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,40$ ) konuların anlatımı için ders saatinin yeterliliği konusunda **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir.

“Öğrenciler, programda öngörülen becerileri kazanırlar” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p < .05$ ). Türkiye ( $\bar{x} = 3,51$ ) ve İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,95$ ) öğrencilerin **“büyük ölçüde”** programda öngörülen becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir.

“Beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılacak araç-gereçler ile ilgili bilgilere programda yeterli yer verilmiştir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Buna göre, İngiltere’de öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,46$ , Türkiye’dekilerin ortalaması ise  $\bar{x} = 3,36$  olarak gerçekleşmiştir.

“Program, beden eğitimi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol göstericidir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,79$ ) programın beden eğitimi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere **“büyük ölçüde”** yol gösterici olduğunu düşünmektedir. Türkiye’de ise öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir.

“Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer veririm” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 4,26$ ) etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine **“tamamen”** yer verdiklerini belirtirken, Türkiye’deki öğretmenler **“kararsızım”** yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, beden eğitimi derslerinde uygulanabilmektedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 4,02$ ) programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim

yaklaşımının, beden eğitimi derslerinde **“büyük ölçüde”** uygulanabildiğini belirtirken, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşü **“kararsızım”** yönünde olmuştur ( $\bar{x} = 3,30$ ).

“Programda öngörülen etkinlikler, öğrencileri derse motive etmektedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p < .05$ ). Türkiye ( $\bar{x} = 3,47$ ) ve İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,81$ ) programda öngörülen etkinliklerin **“büyük ölçüde”** öğrencileri derse motive ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Genel olarak her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında; İngiltere’de öğretmenlerin “Konuların anlatımı için haftalık ders saati yeterlidir” ifadesi hariç diğer tüm ifadelerde **“büyük ölçüde”** veya **“tamamen”** düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ise **“kararsızım”** veya **“büyük ölçüde”** düzeylerinde olduğu görülmektedir.

### **Türkiye ve İngiltere’de BEDÖP Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Yeni Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nda ve Öğretmen Kılavuz Kitabında ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Türkiye’de beden eğitimi dersinde öğrencilerin başarıları sınavlar, projeler, performans ödevleri ve öğretim süreci içerisindeki performanslarına bakılarak değerlendirilir. Yazılı ve uygulamalı olmak üzere iki şekilde yapılan sınavlardan alınan puanlar doğrudan öğrencinin not ortalamasına katılmaktadır. Yılmaz ve Gündüz (2008) tarafından Ankara merkez ilçesindeki 160 beden eğitimi öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin % 25,6’sı öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemlerden sınavların birinci derece önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin de yarısından fazlası (%55,1) uygulama sınavlarının beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemli olduğunu belirtmiştir ve öğretmenler uygulama sınavlarını, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede **“büyük ölçüde”** önemli görmektedir ( $\bar{x} = 3,50$ ). Yazılı sınavların beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmedeki önemine ilişkin öğretmenlerin yalnızca % 25,2’si olumlu görüş bildirmiş, % 35,5’i de bu tür sınavların beden eğitimi dersi için öğrenci başarısını ölçmede önemli olmadığını ifade etmiştir. Bu boyutta en

düşük aritmetik ortalama puanı ise bu ifadeye aittir ( $\bar{x} = 2,82$ ). Projelerin, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmedeki önemine ilişkin öğretmenlerin % 37,4'ü önemli olduğunu, % 22,4'ü de beden eğitimi dersi için öğrenci başarısını ölçmede önemli olmadıklarını ifade etmiştir. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan bilginin yapılandırılması, öğrencilere verilecek performans ödevleri ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlere, performans ödevlerinin beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmedeki önemi sorulduğunda ise, % 43'ü önemli olduğunu, % 18,7'si de öneminin olmadığını belirtmiştir. Yılmaz ve Gündüz (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin % 21,9'u performans ödevlerini sınavlar, ders içi performans ve proje ödevlerinden sonra üçüncü derecede önemli gördüklerini belirtmiştir (% 21,9).

Geleneksel yaklaşımın aksine yeni programda öğrencilerin performansları öğretim süreci ile birlikte değerlendirilmektedir. Süreç ve ürünün birlikte değerlendirilmesi ile öğrencilerin performanslarının karşılığı not ile derecelendirilir. Not uygulamasının beden eğitimi dersleri için önemi konusunda ise öğretmenlerin %22,5'i önemli olmadığını, %40,2'si kararsız olduklarını ve %37,3'ü de notun öğrenci başarısını ölçmede etkili bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Beden eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretmen, öğrenci ve veli iş birliği içerisinde yürütülmelidir. Özellikle öğretim süreci içerisinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına öğrenci katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecine öğrencilerin katılması, onların motivasyonunun artmasına ve derse daha etkin katılımlarına neden olmakta, bu ise öğrenmeyi daha verimli kılmaktadır (MEB, 2007a: 36). Öğretmenlerin % 44,9'u yeni BEDÖP değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilere “kendilerini değerlendirme” alışkanlığı kazandırdığını ifade etmiştir. Bu ifadeye öğretmenlerin katılma derecesi ise **“büyük ölçüde”** düzeyinde gerçekleşmiştir ( $\bar{x} = 3,41$ ). Bu sonuca göre yeni programın, öğrencilerin değerlendirme sürecine katılarak, onlara kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmasında başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Ancak Yılmaz ve Gündüz (2008) tarafından Ankara merkez ilköğretim okullarında görevli 160 beden eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin “öğrencilerin değerlendirme uygulamalarına katılımlarının” çok az sayıda öğretmen tarafından benimsendiği görülmüştür.

Yine öğretmenlerin % 48,6'sı programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verildiğini, % 53,3'ü de programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Her iki maddeye ilişkin genel ortalama da **“büyük ölçüde”** düzeyinde gerçekleşmiştir.

“Değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir” ifadesine ise öğretmenlerin % 42'si olumlu görüş belirtmiştir. Ancak bu orandan fazla bir öğretmen grubu da bu konuda kararsız olduklarını ifade etmiştir (% 43,9). Öğrenme alanlarındaki kazanımların birçok farklı alandan olması nedeniyle öğretmenlerin farklı türdeki ölçme araçlarını bilmeleri, geliştirmeleri, kullanmaları ve sonuçları değerlendirmeleri gerekmektedir. Ancak çıkan bu sonucun nedeni olarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları, programda öngörülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilmesi için ders saatinin yetersiz olması veya sınıfların yarıya yakınının 31 ve üzeri öğrencisinin olması düşünülebilir.

Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının amacına ulaşabilmesi için ölçme ve değerlendirmenin, öğrenen merkezli ve yapısalcı yaklaşım çerçevesi içinde ele alınması gerekmektedir. Bu bakış açısıyla da öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin öğrenim sürecinde belirlenmesi bununla birlikte değerlendirmenin de her öğrencinin kendi içerisinde ve kendi gelişimine göre yapılması önemlidir (MEB, 2007a: 35). Ancak Türkiye’de öğretmenlerin sadece % 42,2'sinin ölçme ve değerlendirmeyi öğrenen merkezli ve yapısalcı yaklaşım çerçevesi içinde ele aldığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin, yapısalcı yaklaşım esas alınarak hazırlanan bir programda geleneksel öğrenme yaklaşımına uygun değerlendirildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca öğretmenlerin % 43'ü değerlendirmenin programın amaçlarıyla tutarlı olduğunu ve % 41,1'i de değerlendirmenin programın içeriğiyle tutarlı olduğunu belirtmiştir. Her iki maddeye ilişkin genel ortalama ise **“kararsızım”** düzeyinde gerçekleşmiştir.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile yapılan görüşmelerde öğretmenler törenler, kırtasiye işleri, bayram hazırlıkları, ders dışı egzersiz çalışmaları, okul takımları yarışma programları ile yoğun bir şekilde meşgul olduklarını, bu nedenle

ayrıntıları fazla ölçme ve değerlendirme formlarını kullanamadıklarını ve sağlıklı bir değerlendirme yapamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı da bu formları doldurmayı yetiştiremediklerinden, değerlendirmeyi tam anlamıyla programa uygun olarak yapmanın mümkün olmadığını ifade etmişlerdir.

Yine yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı yazılı sınav uygulamalarının ilköğretim birinci kademe beden eğitimi dersi için gerekli bir değerlendirme yöntemi olmadığını belirtmiştir. “Beden eğitimi dersinin çocuğun eğlenerek ve oynayarak işleyeceği bir ders olduğunu ve önemli olanın bu dersin öğrencide ne gibi kalıcı değişiklikler yarattığıdır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca yine bu yaş grubu için not verme ve not ile değerlendirmenin öğrenci başarısını ölçmede yetersiz olduğunu ve gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle ilk üç yıl için çocukların not kaygısından uzak beden eğitimi dersini sevmeleri ve ilgi göstermelerinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, sınıf mevcudu, yaş, tesis (spor salonu), araç-gereç ve malzeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Branş değişkenine bağlı olarak beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,36$  iken beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 2,77$  olarak gerçekleşmiştir. Buna göre beden eğitimi öğretmenleri BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ifadelere “*çok az*” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ise bu ifadelere “*kararsızım*” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ( $p > .05$ ).

İngiltere’de öğretmenlerin % 67,4’ü değerlendirmenin programın amaçlarıyla tutarlı ve % 65’i de değerlendirmenin programın içeriğiyle tutarlı olduğunu belirtmiştir. Her iki maddeye ilişkin genel ortalama ise “*büyük ölçüde*” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ayrıca öğretmenlerin % 56,6’sı da değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilere “kendilerini değerlendirme” alışkanlığı kazandırdığını ifade etmiştir. Bu ifadeye ilişkin

genel ortalama da **“büyük ölçüde”** düzeyinde gerçekleşmiştir. Yine öğretmenlerin % 60,2’si programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verildiğini belirtmiş ve bu ifadeye ilişkin genel ortalama da **“büyük ölçüde”** düzeyinde gerçekleşmiştir.

Beden eğitimi dersleri için not ile değerlendirmenin yapılmadığı İngiltere’de ülkelerinde kullanılan ödüllendirme yönteminin öğrenci başarısını ölçmedeki önemi sorulduğunda, öğretmenlerin yarısından fazlası (% 68,7) olumlu görüş belirtmemiş ve bu ifadeye ilişkin genel ortalama **“çok az”** ( $\bar{x} = 1,96$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir.

İngiltere’de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, sınıf mevcudu, yaş, tesis (spor salonu), araç-gereç ve malzeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ).

Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki ilişkilere baktığımızda ise; “Ölçme ve değerlendirmeyi, öğrenen merkezli ve yapısalci yaklaşım çerçevesi içinde ele alırım” ifadesi hariç diğer tüm ifadelerde İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

“Ölçme ve değerlendirmeyi, öğrenen merkezli ve yapısalci yaklaşım çerçevesi içinde ele alırım” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Buna göre, hem Türkiye ( $\bar{x} = 3,50$ ) hem de İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,43$ ) ölçme ve değerlendirmeyi **“büyük ölçüde”** öğrenen merkezli ve yapısalci yaklaşım çerçevesi içinde ele aldıklarını belirtmişlerdir.

“Programda, ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Buna göre, Türkiye ( $\bar{x} = 3,45$ ) ve İngiltere’de öğretmenler ( $\bar{x} = 3,53$ ) bu ifadeye **“büyük ölçüde”** düzeyinde katılmışlardır.

“Değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’de ( $\bar{x} = 3,75$ ) öğretmenler değerlendirmenin

programın amaçlarıyla **“büyük ölçüde”** tutarlı olduğunu düşünürken, Türkiye’de öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{x} = 3,33$ ).

“Değerlendirme, programın içeriği ile tutarlıdır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’de ( $\bar{x} = 3,69$ ) öğretmenler değerlendirmenin programın içeriği ile **“büyük ölçüde”** tutarlı olduğunu düşünürken, Türkiye’de öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{x} = 3,36$ ).

“Değerlendirme yöntemleri, öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,41$  ve İngiltere’deki öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x} = 3,65$  olarak gerçekleşmiştir.

“Değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin amaçlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir” ifadesine Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, İngiltere’de ( $\bar{x} = 3,71$ ) öğretmenler değerlendirme yöntemlerinin **“büyük ölçüde”** öğrencilerin amaçlarına ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğunu düşünmektedir. Türkiye’de ise öğretmenler bu ifadeye **“kararsızım”** yönünde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{x} = 3,31$ ).

Genel olarak her iki ülkede de öğretmenlerin BEDÖP ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında; Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin **“büyük ölçüde”** veya **“kararsızım”** düzeyinde yoğunlaştığı görülmüştür. İngiltere’de ise öğretmenler birkaç ifade hariç bu boyutla ilgili olarak **“büyük ölçüde”** düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İngiltere’de öğretmenlerin kesinlikle katılmadıkları görüş “yazılı sınavların, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemli olduğu” ifadesidir. Aynı öğretmenler yine “uygulama sınavlarının, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemli olduğu” ve “notun, öğrenci başarısını ölçmede etkili bir araç olduğu” ifadelerine de **“çok az”** katıldıklarını belirtmişlerdir.

## 5.2. Öneriler

Hızlı bir gelişme ve büyümenin yaşandığı ilköğretim çağlarında çocuklar günlerinin büyük bir bölümünü okullarda geçirmektedirler. Bu nedenle temel hareket eğitiminin başlama dönemi olan bu yaş grubu çocuklarının aldıkları beden eğitimi dersinin niteliği, sağlıklı gelişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Planlı eğitimin başladığı bu eğitim kademesinde öğrencilere beden eğitimi ve spor tutkusunu aşılayacak kişiler ülkemizde sınıf öğretmenleridir. Ancak sınıf öğretmenlerinin bu alana ilişkin formasyonları, bilgi ve becerileri yeterli düzeyde olmadığından beden eğitimi dersleri ya amaç dışı kullanılmakta (diğer dersler için kullanımı vs.) ya da eksik veya yanlış olarak dersler yapılmaktadır. Beden eğitimi dersinin amacına uygun yapılabilmesi ve dersin amaçlarına ulaşabilmek ancak alanında uzman kişiler tarafından verilen eğitimle mümkün olmaktadır. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren beden eğitimi derslerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için bu okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin görevlendirilmesi gerekmektedir.

Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin görevlendirilmeleri ilköğretim birinci sınıftan itibaren yapılırsa dahi bu öğretmenlerin bu eğitim kademesinde ne kadar başarılı ve ne kadar verimli olacakları da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü ülkemizde yükseköğretim kurumları arasında ilköğretime beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren bir bölüm veya program bulunmamaktadır. Bu nedenle, özel alan bilgisi gerektiren bu eğitim kademesi için beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarının yeniden gözden geçirilmesi ya da yeni bir programın açılması bu kademede beden eğitimi derslerinden en üst düzeyde fayda sağlamak açısından yerinde olacaktır. Bunun için lisans eğitiminde beden eğitimi öğretmen adayları temel olabilecek belli dersleri tamamladıktan sonra öğretim kademelerine göre branşlaşmalıdır.

Yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerine yönelik kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu dersi işlemeye uzak durduklarını göstermektedir. Bunun sonucunda, öğretmenler önemli gördükleri bazı derslere müfredatın öngördüğünden daha fazla zaman ayırmakta, diğer bazı dersleri yapmama eğiliminde bulunmaktadırlar. Bu durum ise, öğrencilerin özel yeteneklerini ortaya çıkaracak derslerden biri olan beden eğitimi gibi bazı derslerin yapılmasını

engellemektedir. Oysa çocuğa yetenekli olduğu alanda çalışma imkanı sağlamak ve başarıyı tattırmak, çocuğun kişilik gelişimine büyük katkıda bulunacaktır. Bu nedenle günümüz koşullarında beden eğitimi öğretmenlerinin birinci sınıflardan itibaren görevlendirmesi yapılamıyorsa dahi Milli Eğitim Bakanlığınca sınıf öğretmenlerine beden eğitimi derslerini uygulamada pratiklik kazandırılması açısından seminerler ve kurslar düzenlenerek öğretmenlerin bu alanla ilgili eksiklikleri giderilmelidir. En azından İngiltere'deki “Lider Öğretmenlik” uygulaması esas alınarak, sınıf öğretmenlerine eksiklik duydukları bu alanda gerekli destek verilmelidir. Bu lider öğretmenlik modeli yalnızca beden eğitimi dersleri için değil aynı zamanda özel beceri isteyen resim ve müzik derslerinde de uygulanabilmelidir. Ayrıca sınıf öğretmeni yetiştiren okulların lisans programlarında da gerekli düzenlemeler yapılmalı ve öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra uygulayacak oldukları BEDÖP'ye yönelik eğitimler verilmelidir. Bunun için beden eğitimine ilişkin ders saatleri artırılmalı ve bu ders saatlerinde özellikle uygulayacakları program dahilinde güncel uygulamalar ve yaklaşımlar verilmelidir.

Araştırmamızdan çıkan sonuçta öğretmenlerin çoğunluğu araç-gereç, sınıf mevcudu fazlalığı, malzeme ve tesis eksikliğini programın uygulanmasındaki önemli engellerden biri olarak görmektedir. Bu nedenle okulların fiziki şartlarını beden eğitimi derslerinin yapılabilmesi için uygun hale getirmek bu dersin amacına uygun ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için önemlidir. Bununla birlikte okullar için gerekli oyun alanlarının yapımı da sağlanmalıdır. Araştırmalar oyun parkında oyun oynamakla meşgul ve aktif olan çocukların anti-sosyal davranışlarla meşgul olmaya başlamadıklarını, bu tür davranışların onlara cazip gelmediğini ve hoş gitmediğini göstermiştir (Green, 2009. 18). Bu nedenle ilköğretim okullarına öğrencilerin ders aralarında faaliyet gösterebilecekleri oyun alanlarının yapımı ile ilgili bir projenin başlatılması yararlı olacaktır.

Yeni bir öğretim yaklaşımının benimsendiği öğretim programının uygulanması ve başarısı ancak onu uygulayacak öğretmenlerin bu yaklaşıma ne kadar hazır oldukları ile ilgilidir. Bu nedenle yıllar önce mezun olmuş ve diplomasını almış olan öğretmen genellikle bunu uygulamak için donanımlı olamayacaktır. Bu açıdan, hem sınıf öğretmenleri hem de beden eğitimi öğretmenleri için belirli aralıklarla yapılacak hizmet

içi eğitim kursları yoluyla öğretmenlerin çağın gereksinimlerine uygun bilgi ve beceri kazanımları kesintisiz olarak sürdürülmelidir.

Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişiminde beden eğitimi ve sporun önemi özellikle velilere anlatılmalı ve beden eğitimi dersi ile birlikte spora yaklaşımlarını olumlu hale getirici çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için okullarda paneller, toplantılar ve konferanslar gibi çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlenerek velilerde bu bilinç oluşturulmalıdır.

Çocuklarımızın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerinin gelişmesini sağlamak ve bunu sürdürmek amacı ile beden eğitimi dersleri eğitimin her kademesinde zorunlu olarak en az iki ders saati uygulanmalıdır. Çünkü yapılan birçok araştırmada, haftada en az iki saat beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılan çocukların ve gençlerin davranışlarında, gelişimlerinde ve yaşantılarında olumlu birçok değişiklik gözlemlenmiştir.

Yine İngiltere'deki örnekte olduğu gibi, çocukların günlük hareket ihtiyacını karşılamak için okul süresi içinde herhangi bir zaman diliminde 15 dakikalık çeşitli eğlenceli fiziksel aktivitelere yer verilmesi fikri gündeme getirilebilir.

Programın geneli ve genel amaçlarıyla ilgili boyutta öğretmenlerin en düşük görüş bildirdikleri ifade “Program, öğrencilere Fair Play ruhunu kazandıracak niteliktedir” ifadesidir. Bu nedenle programla ilgili bu ifadeye ilişkin düzenlemeler yapılabileceği gibi, öğretmenler tarafından öğrencilere Fair Play ruhunu kazandırmak amacıyla bireysel olarak da çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda ilköğretimin ilk üç sınıfı için beden eğitimi derslerinde not ile değerlendirme kaldırılabilir ve bunun yerine alternatif değerlendirme yöntemleri düşünülebilir. Bu üç sınıfta özellikle çocukların sporu sevmeleri, benimsemeleri ve okul dışında spora yönlendirilmeleri hedeflenmelidir.



## KAYNAKÇA

AFYON, Yakup Akif; TUNÇ, Ali. (1997). **Beden Eğitimi ve Spor Tarihi**. Konya: Damla Ofset Matbaacılık.

AKKUTAY, Ülker. (1984). **Enderun Mektebi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.

AKYÜZ, Yahya. (1985). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

AKYÜZ, Yahya. (1999). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

ALEXANDER, Robin J. (2000). **Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education**. United Kingdom: Blackwell Publishing Company.

ALİSİNANOĞLU, Fatma; BAY, Neslihan. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Gelişimi*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat).

ALPMAN, Cemal. (1992). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Sporun Yeri ve Önemi*. 1. **Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu** (19-21 Aralık 1991, Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı ve Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 85-90.

ALSOP, Steve; DOCK, Graham; LEVERSA, Lyn. (2004). *The National Curriculum: 15 Years of Reform*. **An Introduction to Teaching: A Handbook for Primary & Secondary School Teachers**. (Ed: Gill Nicholls), s: 21-43, 2. Baskı. London: Routledge Falmer

ANDERSON, C. Arnold. (1961). *Methodology of Comparative Education*. **International Review of Education**. Cilt VII, Sayı 1, Mart 1961, 1-23.

ANNARINO, Anthony A.; COWELL, Charles C.; HAZELTON, Helen W. (1980). **Curriculum Theory and Design in Physical Education**. 2. Baskı, USA: The C. V. Mosby Company.

ARACI, Hikmet. (2001). **Okullarda Beden Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ARAY, Suat. (1959). **Bir Galatasaraylının Hatıraları**. İzmir: T.C.D.D. Basımevi.

ARNOVE, Robert F. (2003). *Introduction: Reframing Comparative Education*. **Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local**. (Ed: Robert F. Arno ve Carlos Alberto Torres). 2. Baskı, 1-23, USA: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

ARSLAN, Yunus; ALTAY, Figen. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Ders Programı ve Ders Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. **Spor Bilimleri Dergisi**. 19 (2), 63-79.

ARSLAN, Yunus; ALTAY, Figen. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin Bazı Eğilimleri Açısından İncelenmesi*. **Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi**. 11 (1), 14-23.

ARUN, A. Cevdet. (1990). *Türkiye’de Cumhuriyet Devrinde Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Çalışmaları ve Aşamaları*. **Spor Bilim**. (1), 9-13.

ASHCROFT, Kate; PALACIO, David. (1995). *Introduction to the New National Curriculum*. **The Primary Teacher’s Guide to the New National Curriculum**. (Ed: Kate Ashcroft and David Palacio). 1. Baskı, s: 3-11. London: The Falmer Press.

ASLAN, Refik. (1979). **Beden Eğitimi Bilgileri**. Ankara: Bimaş Matbaacılık.

ATABEYOĞLU, Cem. (1989). **Atatürk ve Spor**. Ankara: T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitimi Dairesi Başkanlığı, Yayın No: 90.

AYAS, Nevzat. (1948). **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar, Tarihçeler**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

BAILEY, Richard P. (1999). *Physical Education: Action, Play and Movement. The Curriculum for 7-11 Year Olds*. (Ed: Jeni Riley and Roy Prentice). 1. Baskı, s: 31-46. London: Paul Chapman Publishing Limited.

BARROW, Harold, M. (1971). **Man and His Movement: Principles of His Physical Education**. Philadelphia: Lea & Febiger.

BAŞARAN, İ. Ethem. (2006). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Siyasal Kitapevi.

BAŞER, Erdoğan. (1981). **Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BAYKAL, İsmail Hakkı.(1953). **Enderun Mektebi Tarihi**. Cilt 1, İstanbul: Halk Basımevi.

“Beden Eğitimi”. (1997). **Morpa Spor Ansiklopedisi**, Cilt 1, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 156.

“Beden Eğitimi”. (1952). **Türk Ansiklopedisi**, Cilt 5, Ankara: M.E.B. Yayınları, 510- 512.

BENNET, Bruce L.; HOWELL Maxwell L.; SIMRI, Uriel. (1983). **Comparative Physical Education and Sport**. 2. Baskı, Philadelphia: Lea & Febiger.

BEREDAY, George Z. F. (1964). **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BİLGE, Nalan. (1988). *Beden Eğitimi Etkinliklerinde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar*. **Orta Öğretim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Sorunları**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 70-82.

.....(1989). **Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

BİLİR, Mehmet. (2004). *İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi*. **Çağdaş Eğitim**. 308, 27-33.

BOWEN, Howard R. (1997). **Investment in Learning**. London: Johns Hopkins University Press.

BRADLEY, Julie. (2009). *Effective Leadership of PE School Sports in Primary Schools*. **PE & School Sports, 9<sup>th</sup> Annual One Day Conference**. (5<sup>th</sup> November 2009, Wembley Stadium, London). Optimus Education, 243-252.

BRAY, Mark. (2005). *Comparative Education Policy and Globalisation: Evolution, Missions and Roles*. **International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research**. (Ed: Joseph Zajda). 35-48, Netherlands: Springer.

BUCHER, Charles Augustus. (1983). **Foundations of Physical Education & Sport**. Ninth Edition, St. Louis: The C.V. Mosby Company.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş. (1997). **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**. İkinci Baskı, Konya: Kuzucular Ofset.

CARNOY, Martin; RHOTEN, Diana. *What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach*. **Comparative Education Review**. 46 (1), 1-9.

CİCİOĞLU, Hasan. (1985). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişim)**. İkinci Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

CİHANER, Süheyl. (1998). **Cimnastik**. İstanbul: Türk Spor Vakfı Yayınları.

COGAN, John J. (1982). *Comparative Research in Education: What, Why, and How*. (Ed: March L. Krotee and Eloise M. Jaeger). **Comparative Physical Education and Sport**. Cilt 3, 49-58.

CROSSLEY, Michael; WATSON, Keith. (2003). **Comparative and International Research in Education, Globalisation, Context and Difference**. 1. Baskı. London: RoutledgeFalmer

CURTNER-SMITH, Matthew D. (1999). *The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education*. **Sport, Education and Society**. 4 (1), 75-97.

ÇAMLIYER, Hüseyin. (1991). *İlkokullarda Beden Eğitimi Dersi Uygulamalarının Öğretim Programları Kapsamında İncelenmesine İlişkin Bir Araştırma*. **1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu**. (19-21 Aralık 1991, Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı ve Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 197-202.

ÇELEBİ, Erdoğan. (1997). *Osmanlı Devletinde Cimnastik*. **Cimnastik** (11), 8-9.

ÇELENK, Süleyman; TERTEMİZ, Neşe; KALAYCI, Nurdan; TAZEBAY, Atilla. (2000). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi)**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÇİÇEK, Şeref; BİZATİ, Özcan. (2001). *Stajyer Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Karşılaştıkları Problemler. Spor Bilimleri Dergisi.* 12 (4), 3-17

ÇÖKER, Nazım. (1991). **Ankara İlkokullarında Beden Eğitimi Derslerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

DAUGER, Victor P.; PANGRAZİ, Robert P. (1975). **Dynamic Physical Education for Elementary School Children.** Fifth Edition, Minnesota: Burgess Publishing Company.

DAUN, Holger. (2004). *Privatisation, Decentralisation and Governance in Education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. International Review of Education.* 50 (3-4), 325-346.

DEAN, Joan. (2005). **A Teaching Assistant's Guide to Primary Education.** 1. Baskı, Oxon: Routledge.

DECORBY, Kara; HALAS, Joannie; DIXON, Sheryle; WINTRUP, Lainie; JANZEN, Henry. (2005). *Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. Journal of Educational Research.* 98 (4), 208-220.

DEMİRCİ, Ali. (2006). **İlköğretimde Beden Eğitimi Uygulamaları.** Birinci Baskı, İstanbul: Değişim Yayınları.

DEMİRCİ, Erdal; TOPTAŞ DEMİRCİ, Pervin. (2006). *İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Oyunla Eğitimin Önemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi.* (3-5 Kasım 2006, Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Muğla) , 615-618.

DEMİRCİ, Erdal; DEMİRCİ, Nevzat; TOPTAŞ DEMİRCİ, Pervin. (2006). *İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerine Göre Oyunla Eğitimin Çocuğun Gelişimine Ait Görüşlerinin İncelenmesi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi.* (3-5 Kasım 2006, Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Muğla) , 626-628.

DEMİREL, Özcan (1999). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** İkinci Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim.** 1. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİRHAN, Gıyasettin. (2002). *Öğrenci Merkezli Hareket ve Spor Eğitimi Uygulamaları. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Seminer Metinleri.* 75-79.

DEMİRHAN, Gıyasettin; BULCA, Yeşim; ALTAY, Figen; ŞAHİN, Rüştü; GÜVENÇ, Alpay; ASLAN, Alper; GÜVEN, Bengü; KANGALGİL, Murat; HÜNÜK, Deniz; KOCA, Canan; AÇIKADA, Caner. (2008). *Beden Eğitimi Öğretim Programları ve Programların Yürütülmesine İlişkin Paydaş Görüşlerinin Karşılaştırılması. Spor Bilimleri Dergisi.* 19 (3), 157-180.

DCSF (Department for Children, Schools and Families). (2008a). **Education and Training Statistics for the United Kingdom: 2008.** London: The Stationery Office.

DCSF (Department for Children, Schools and Families). (2008b). **Pupil Characteristics and Class Sizes in Maintained Schools in England: 2008.** London: The Stationery Office.

DCSF (Department for Children, Schools and Families). (2009). **Education and Training Statistics for the United Kingdom: 2009.** London: The Stationery Office.

DEVINE, Barry. (1982). *Comparative Physical Education and Sport: A Discipline*. (Ed: March L. Krotee and Eloise M. Jaeger). **Comparative Physical Education and Sport**. Cilt 3, 19-24.

DfEE (Department for Education and Employment) and QCA (Qualification and Curriculum Authority). (1999a). **The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England**. 1. Baskı, London: The Stationery Office

DfEE (Department for Education and Employment) and QCA (Qualification and Curriculum Authority). (1999b). **Physical Education, The National Curriculum for England (Key Stages 1-4)**. London.

DOĞAN, Ercan. (2000). **Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Ders Uygulamalarının Değerlendirilmesi**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DONOVAN, Mick; JONES, Gareth; HARDMAN, Ken. (2006). *Physical Education and Sport in England: Dualism, Partnership and Delivery Provision*. **Kinesiology**. 38 (1), 16-27.

DWYER, John. J. M., ALLISON, Kenneth, R., BARRERA, Maru, HANSEN, Barbara, GOLDENBERG, Ellie, BOUTILIER, Marie, A. (2003). *Teachers' Perspective on Barriers to Implementing Physical Activity Curriculum Guidelines For School Children in Toronto*. **Canadian Journal of Public Health**. 94 (6), 448-452.

EDUCATION ACT 1996. Web: <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1996>. 8 Nisan 2009'da alınmıştır.

EDUCATION ACT 2002. Web: <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2002>. 8 Nisan 2009'da alınmıştır.

ERCENK, Kubilay. (1978). **Temel Beden Eğitimi ve Orta Öğretimde Cimnastiğin Kullanımı**. Ankara.

ERDEM, Mustafa. (2007). *Türk Eğitim Sistemi. Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri.* (Ed: Ali Balcı). 1-33, 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ERDEN, A. Münire. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme.* İkinci Baskı, Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.

ERDOĞAN, İrfan. (1995). *Çağdaş Eğitim Sistemleri.* 1. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ERDOĞAN, İrfan. (2006). *Karşılaştırmalı Eğitim. Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi.* (Ed: Muhsin Hesapçıoğlu, Alpaslan Durmuş). 95-106, 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ERGİN, Osman. (1977). *Türk Maarif Tarihi.* Cilt I-II-III-IV, İstanbul: Eser Matbaası.

ERGÜN, Mustafa; ERGEZER, Bahattin; ÇEVİK, İzzet; ÖZDAŞ, Ali. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* 1. Baskı, Ankara: Ocak Yayınları.

ERGÜN, Mustafa. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim (Ders Notları).* Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

EURYDICE. (2009). *National Summary Sheets on Education System in Europe and Ongoing Reforms: United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland).* Web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. 21 Mayıs 2009’da alınmıştır.

FAIRCLOUGH, Stuart J.; STRATTON, Gareth. (2006). *Effects of a Physical Education Intervention to Improve Student Activity Levels. Physical Education and Sport Pedagogy.* 11 (1), 29-44.

FİŞEK, Kurthan. (1985). *100 Soruda Türkiye Spor Tarihi.* İstanbul: Gerçek Yayınevi.

GÖKDAĞ, Cemal. (1939). *Beden Terbiyesinin Okullara Girişi*. **Beden Terbiyesi ve Spor Dergisi**. (1), 5-27.

GÖKMEN, Hülya. (1988). *Gençlerin Gelişmesinde Beden Eğitiminin Rolü. Orta Öğretim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 59-68.

GÖRAL, Mehmet; YAPICI, A. Korkut. (2001). **Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş**. Isparta: Tuğra Ofset.

GÖZÜTOK, F., Dilek. (2003). *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları*. **Milli Eğitim Dergisi**. (160).

GRAHAMSLAW, Elizabeth. (2004). **A Parents’ Guide to Primary School**. 1. Baskı, Great Britain: Virgin Books.

GREEN, Chris. (2009). *Playing to Win*. **PE & Sport Today**. 34, 18-24.

GÜLERYÜZ, Hasan. (2001). **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

GÜNDÜZ, Nevin; YILMAZ, Gürkay. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Hedef ve Sorumlulukları ve Beden Eğitimi Dersine İlişkin Eğitim Öğretim Yaklaşımları*. **Sportmetre**. VII (2), 85-91.

GÜNİŞİK, Ertuğrul. (1973). *Temel Eğitim Kavramlarının Açıklanması*. **İlkokullarda Beden Eğitimi**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

GÜVEN, Özbay. (1999). *Selim Sırrı Tarcan. Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi*, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları, (2), 609-610.

HANS, Nicholas, Adolph. (1949). **Comparative Education**. London: Routledge and Kegan Paul.

HARDMAN, Ken; MARSHALL, Joe. (2000). *The State and Status of Physical Education in Schools in International Context*. **European Physical Education Review**. 6 (3), 203-229.

HARDMAN, Ken. (2008). *Comparative Physical Education and Sport*. **Directory of Sport Science**. (Ed: Jan Borms). 5. Baskı, 385-407. USA: Human Kinetics Publisher, Inc.

HAVIGHURST, Robert J. (1968). *Tudor England*. **Comparative Perspectives on Education**. (Ed: Robert J. Havighurst). 1. Baskı, Boston: Little, Brown and Company.

HİÇYILMAZ, Ergun. (1983). **Sporda Batılılaşma Hareketleri**. İstanbul.

HOWELL, Maxwell L.; MUTİMER Brian T. (1974). *Toward Comparative Physical Education and Sport*. **Canadian Journal of History of Sport and Physical Education**. 5(1): 31-37.

HUMPHREY, James H. (1971). **Child Learning Through Elementary School Physical Education**. 4. Baskı, USA: Brown Company Publishers.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (12.01.1961). *Resmi Gazete*, Sayı: 10705, No: 222.

İMAMOĞLU, A. Faik. (1991). *Beden Eğitiminde Öğretmenin Sorumlulukları*. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7 (1), 95-102.

İMAMOĞLU, A. Faik. (1992). *Beden Eğitimi ve Sporun Genel Eğitim İçinde Yeri*. **Eğitim**. 1(2), 51-55.

İŞCAN, Fehmi. (1988). **Türkler’de Spor**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

JULLIEN, Marc Antoine. (1979). **Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı.** (Çev: Kemal Aytaç). 2. Baskı, Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Basımevi.

KAFADAR, Osman. (1997). **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma.** Vadi Yayınları.

KAHRAMANOĞLU, Atıf. (1972). *Sultan II. Mahmut'un Sporculuğu.* **Türk Kültürü, X** (118), 1068-1071.

KALE, Rasim; ERŞEN, Engin. (2003). **Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KALE, Rasim. (2007). **İlköğretimde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi.** İstanbul: Pegem A Yayıncılık.

KALOYANNAKİ, Pella; KAZAMİAS, Andreas M. (2009). *The Modernist Beginnings of Comparative Education: The Proto-Scientific and The Reformist-Meliorist Administrative Motif.* (Ed: Robert Cowen and Andreas Kazamias). 11-36, **International Handbook of Comparative Education.** London: Springer.

KANDEL, Isaac L. (1933). **Comparative Education.** Boston: Houghton Mifflin Company.

KAPLAN, Nermin. (1986). **Türkiye'de Beden Eğitimi Derslerinin Gelişimi ve Ankara'da 11 Orta Dereceli Okullardaki Durumu.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KARAKAYA, Şerafettin. (2004). *A Comparative Study: English and Turkish Teachers' Conceptions of Their Professional Responsibility.* **Educational Studies.** 30(3), 195-216.

KARAKÜÇÜK, Suat. (1989). **Beden Eğitimi Öğretmeninin Eğitimi.** Ankara: Gazi Kitabevi.

KARASAR, Niyazi. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 17. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARASÜLEYMANOĞLU, Aydın. (1989). **Yeni Boyutlarıyla Spor**. Ankara: Engin Yayınlar.

KAY, Janet. (2003). **Teaching Assistant's Handbook**. 2. Baskı, London: Continuum.

KAZAMİAS, Andreas M. (2009). *Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-Philosophical-Cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education*. (Ed: Robert Cowen and Andreas Kazamias). 37-58, **International Handbook of Comparative Education**. London: Springer.

KETEN, Mustafa. (1993). **Türkiye’de Spor**. İstanbul: Polat Ofset.

KIRAN, Hüseyin. (2004). *Türkiye Milli Eğitim Sisteminin Amaçları, İlkeleri, Yapılanması ve Sorunları*. **Meslek Olarak Öğretmenlik**. (Ed: Cevat CELEP), 121-146. Ankara: Anı Yayıncılık.

KNELLER, George F. (1963). *The Prospects of Comparative Education*. **International Review of Education**. Cilt 9, Sayı 4, Aralık 1963, 396-406.

KOCAOLUK, Fatma; KOCAOLUK, M. Şükrü. (1998). **Genişletilmiş ve Planları Yenilenmiş İlköğretim Okulu Programı ve 0-1-8 Sınıfların Yıllık Planı**. Cilt 1, İstanbul: Milsan Basın Sanayi.

KOÇ, Şevki; ÇOBANOĞLU, Yılmaz. (1993). *İlköğretimde Beden Eğitimi Derslerinin Uygulanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bir Araştırma*. **Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu** (16-18 Aralık 1993, Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı Manisa). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 369-380.

KOÇER, Hasan Ali. (1987). **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu**. Ankara: Uzman Yayınları.

KOÇYİĞİT, Fuat; ÖZTÜRK, Füsün. (1991). *İlkokul ve İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersi Uygulama Sorunu*. **1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu** (19-21 Aralık 1991, Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı ve Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 207-214.

KRIEGER, C. (2005). *Comparative Physical Education in German Publications From Mid 2001 Until Mid 2005*. **International Journal of Physical Education**. 42 (3), 100-107.

KURT, Y; TAŞKAYA, S. M. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. **5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. (2-3 Kasım 2007, Adana Çukurova Üniversitesi), 233-242.

Kültür Bakanlığı. (1936). **İlkokul Programı**. İstanbul: Devlet Basımevi.

LAUWERYS, Joseph A.; VARİŞ, Fatma; NEFF, Kenneth. (1979). **Mukayeseli Eğitim**. İkinci Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

LEE, Mabel. (1983). **A History of Physical Education and Sports in the U.S.A.** New York: John Wiley & Sons.

Maarif Vekâleti. (1930). **İlmektep Müfredat Programı**. İstanbul: Devlet Matbaası.

MALLINSON, Vernon. (1957). **An Introduction to the Study of Comparative Education**. New York: The Macmillan Company.

MANDIGO, James L.; HOLT, Nicholas L. (2004). *Reading the Game: Introducing the Notion of Games Literacy. Physical and Health Education.* Fall 2004, 4-10.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1948). **İlkokul Programı.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). **İlkokul Programı.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1983). **İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Uygulamaları Yönergesi 1983-1984.** Ankara: MEB Yayını.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1988). **İlkokul Programı.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). **İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). **Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin).** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007a). **Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2007b). **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2006-2007.** Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2008). **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2007-2008**. Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2009). **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2008-2009**. Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2010). **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2009-2010**. Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

MİTTER, Wolfgang. (2009). *Comparative Education in Europe*. (Ed: Robert Cowen and Andreas Kazamias). 87-100, **International Handbook of Comparative Education**. London: Springer.

MORGAN, Philip. (2008). *Teacher Perceptions of Physical Education in the Primary Scholl: Attitudes, Values and Curriculum Preferences*. **Physical Educator**. 65 (1), 46-56.

MORGAN, Philip; HANSEN, Vibeke. (2007). *Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective*. **The Journal of Educational Research**. 101 (2), 99-108.

NEWTON, L. D.; NEWTON, D. P. (2005). *Can Elementary Textbooks Help Teachers Teach Physical Education for Understanding?* **International Journal of Physical Education**. 42 (1), 26-34.

NOAH, Harold J.; ECKSTEİN Max A. (1969). **Toward a Science of Comparative Education**. London: The Macmillan Company.

OCAK, Yücel; TORTOP, Yunus. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Genel Görüşleri ve Beden Eğitimi Derslerini Yürütürken Karşılaştıkları Sorunlar*. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. (3-5 Kasım 2006, Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Muğla) , 663-669.

OKAN, Kenan. (1975). **Türk Spor Tarihi**. Ankara: Mektupla Öğretim Yayını.

OLIVER, Ann. (2004). *Primary Education in England. Professional Issues for Primary Teachers.* (Ed: Ann Browne and Derek Haylock). s:1-16, 1. Baskı, London: Sage Publications Company.

ÖGEL, Bahaeddin. (1978). **Türk Kültür Tarihine Giriş.** Cilt 1, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

ÖZDAMAR, Kazım. (2002). **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi.** Eskişehir: Kaan Kitabevi.

ÖZKAN, Hüseyin. (1991). **Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Sisteminin Pedagojik Temelleri.** (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

ÖZKAN, Hüseyin. (1999). **Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmek İçin Bir Model.** (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÖZYİĞİT, Cafer. (1991). *Hareket. 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu* (19-21 Aralık 1991, Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı ve Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 77-82.

PAİGE, R. Michael. (1982). *Conceptualizing Physical Education Across Culture: International Development Education and Intercultural Education Perspectives.* **Comparative Physical Education and Sport.** (3), 13-18.

PEHLİVAN, Zekai; DÖNMEZ, Beytullah; YAŞAT, Hülya. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri.* **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.** X (3), 51-62.

PENNEY, Dawn; GLOVER, Sara. (1998). *Contested Identities: A Comparative Analysis of the Position and Definitions of Physical Education in National Curriculum Developments in England and Wales and Australia*. **European Journal of Physical Education**. 3, 5-21.

POLLATSCHEK, J. L.; O'HAGAN, F. J. (1989). *An Investigation of the Psycho-Physical Influences of a Quality Daily Physical Education Programme*. **Health Education Research**. 4 (3), 341-350.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2008). **Education at a Glance 2008: OECD Indicators**. Web: <http://lysander.sourceoecd.org>. 18 Haziran 2009'da alınmıştır.

Office for Standards in Education (OFSTED). (2004). **Standards and Quality 2002/03: The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools**. London. The Stationery Office.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2002). **Designing and Timetabling the Primary Curriculum: A Practical Guide for Key Stages 1 and 2**. 1. Baskı, Great Britain.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2004). **Physical Education 2002/3 Annual Report on Curriculum and Assessment**. London: The Stationery Office.

RICHTER, Christiane. (2007). *Concepts of Physical Education in Europe: Movement, Sport and Health*. **International Journal of Physical Education**. 44 (3), 101-105.

SALLIS, James F.; MCKENZIE, Thomas L; ALCARAZ, John E.; KOLODY, Bohdan; FAUCETTE, Nell; HOVELL, Melbourne F. (1997). *The Effects of a 2-Year Physical Education Program on Physical Activity and Fitness in Elementary School Students*. **American Journal of Public Health**. (87) 8, 1328-1334.

SCHOOL STANDARDS and FRAMEWORK ACT 1998. Web: <http://www.opsi.gov.uk/Acts/acts1998>. 8 Nisan 2009'da alınmıştır.

SENEMOĞLU, Nuray. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Spot Matbaacılık.

SİEDENTOP, Daryl. (2001). **Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport**. Fifth Edition, New York: McGraw-Hill Companies.

SİNGER, Robert N.; DİCK, Walter. (1974). **Teaching Physical Education: A Systems Approach**. Boston: Houghton Mifflin Company.

SÖNMEZ, Güner. (1989). **İlkokullarda Beden Eğitimi Dersi Uygulamaları İle İlgili Sorunlar**, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SÖNMEZ, Tolgahan; SUNAY, Hakan. (2004). *Ankara'daki Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Etkinliği Üzerine Bir Araştırma. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*. (21-23 Aralık 2001, Uludağ Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Bursa), Bursa: Ak Mat Matbaacılık, 105-114.

STENSAASEN, Svein. (1979). *Problems of Method in Comparative Physical Education. Comparative Physical Education and Sport: Proceedings of an International Seminar*. (Ed: Uriel Simri), Israel: The Wingate Institute for Physical Education and Sport.

STEPHENS, Paul; TONNESSEN, Finn Egil; KYRIACOU, Chris. (2004). *Teacher Training and Teacher Education in England and Norway: A Comparative Study of Policy Goals. Comparative Education*. 40 (1), 109-130.

ŞİRİN, Erkan Faruk; YILDIZ, Özer; MÜLAZIMOĞLU, Olcay; ERDOĞDU, Murat. (2008). *2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2 (2).*

ŞİRİNKAN, Ahmet; ŞİRİNKAN, Seher; ÇALIŞKAN, Erkan; KALDIRIMCI, Murat. (2006). *İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor İhtiyacını Karşılatabilme Düzeyleri (Erzurum İli Örneği). Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 8 (4), 10-21.*

TAMER, Kemal. (1991). *Beden Eğitimi ve Spor Eğitimcilerinin Yetiştirilmesi. Spor Bilimleri I. Ulusal Sempozyumu Bildirileri (15-16 Mart 1990, Hacettepe Üniversitesi, Ankara), Ankara: Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Yayını, 397-403.*

TAMER, Kemal; PULUR, Atilla. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ankara: Ada Matbaacılık.*

TARCAN, Selim Sırrı (1946). *Canlı Tarihler: Selim Sırrı Tarcan'ın Hatıraları. İstanbul: Türkiye Yayınevi.*

TASSONI, Penny. (2006). *Planning for the Foundation Stage: Ideas for Themes and Activities. 4. Baskı, Oxford: Scotprint.*

TAŞMEKTEPLİGİL, Yalçın; YILMAZ, Çetin; İMAMOĞLU, Osman; KILCIGİL, Ertan. (2006). *İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. IV(4), 139-147.*

TAZEBAY, Atilla; ÇELENK, Süleyman; TERTEMİZ Neşe; KALAYCI Nurdan. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

TEKİŞİK, Hüseyin H. (1969). **Yeni İlkokul Programı Uygulama Rehberi**. Ankara: Rehber Yayınevi.

TRETHEWEY, Alan Robert. (1976). **Introducing Comparative Education**. 1. Baskı, Oxford: Pergamon Pres Limited.

TÜRKOĞLU, Adil. (1984). **Türkiye ve Fransa’da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

TÜRKOĞLU, Adil. (1998). **Karşılaştırmalı Eğitim “Dünya Ülkelerinden Örneklerle”**. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

ÜLTANIR, Gürcan. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi, Kuram ve Teknikler**. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

VANNIER, Maryhelen; FOSTER, Mildred. (1968). **Teaching Physical Education In Elementary Schools**. Fourth Edition, London: W. B. Saunders Company.

VARIŞ, Fatma. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler-Teknikler**. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

VURAL, Birol. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. Birinci Baskı, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

WEBB, Rosemary; VULLIAMY, Graham. (1999). *Changing Times, Changing Demands: A Comparative Analysis of Classroom Practice in Primary Schools in England and Finland*. **Research Papers in Education**. 14(3), 229-255.

WEBB, Rosemary; VULLIAMY, Graham; HAMALAINEN, Seppo; SARJA, Anneli; KIMONEN, Eija; NEVALAINEN, Raimo. (2004). *A Comparative Analysis of Primary Teacher Professionalism in England and Finland*. **Comparative Education**. 40(1), 83-107.

WILLIAMS, Jesse Feiring. (1966). **The Principles of Physical Education**. Eighth Edition, Philadelphia: W. B. Saunders Company.

WILLIAMS, Anne; BEDWARD, Julie. (2001). *Gender, Culture and the Generation Gap: Student and Teacher Perceptions of Aspects of National Curriculum Physical Education*. **Sport, Education and Society**. 6(1), 53-66.

WILSON, David, N. (2003). *The Future of Comparative and International Education in a Globalised World*. **International Review of Education**. 49(1-2), 15-33.

WOFFORD, Kate. (1952). **Türkiye’de Köy İlk Okulları Hakkında Rapor**. İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları.

YALÇINER, Mehmet. (1991). *Beden Eğitimi ve Sporun Milli Eğitim Bütünlüğü İçerisindeki Yeri*. **Spor Bilimleri I. Ulusal Sempozyumu Bildirileri** (15-16 Mart 1990, Hacettepe Üniversitesi, Ankara), Ankara: Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Yayını, 65-68.

YAYLACI, Filiz. (1998). *İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. (1), 95-106.

YILDIRAN, İbrahim. (2004). *Fair Play: Kapsamı, Türkiye’deki Görünümü ve Geliştirme Perspektifleri*. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. IX (4), 3-16.

YILMAZ, Gürkay; GÜNDÜZ, Nevin. (2008). *Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanışına İlişkin Görüşleri*. **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. VI (3), 103-111.

YILMAZ, Müge. (2004). *Eğitimin Psikolojik Temelleri*. **Meslek Olarak Öğretmenlik**. (Ed: Cevat Celep). 216-237, Ankara: Anı Yayıncılık.

YOLCU, İsmail. (1991). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Sporun Yeri ve Önemi*. **Spor Bilimleri I. Ulusal Sempozyumu Bildirileri** (15-16 Mart 1990, Hacettepe Üniversitesi, Ankara), Ankara: Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Yayını, 69-72.

YÜCEL, Hasan Ali. (1938). **Türkiye’de Orta Öğretim**. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.

## Ek-1

## ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler,

Aşağıda “Türkiye ve İngiltere’deki İlköğretim Beden Eğitimi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” konulu doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim (birinci kademe) beden eğitimi dersi öğretim programı ile ilgili görüşleriniz sorulmaktadır.

Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Yaprak KALEMOĞLU  
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
E mail: [kyaprak@gazi.edu.tr](mailto:kyaprak@gazi.edu.tr)

## BÖLÜM I

## 1. 2006 yılı Yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programını;

- ☐ 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren uyguluyorum.  
☐ 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren uyguluyorum.  
☐ İlk kez bu yıl (2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı) uygulamaya başladım.

2. Branşınız: ☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Beden Eğitimi Öğretmeni

## 3. a) Sınıf öğretmeniyse görev yaptığınız sınıf düzeyi:

- ☐ 1. sınıf ☐ 2. sınıf ☐ 3. sınıf ☐ 4. sınıf ☐ 5. sınıf

## b) Beden eğitimi öğretmeniyse dersine girdiğiniz sınıf ve/veya sınıfların düzeyi:

- ☐ 1. sınıf ☐ 2. sınıf ☐ 3. sınıf ☐ 4. sınıf ☐ 5. sınıf

4. Görev yaptığınız okul : ☐ Merkez ☐ İlçe, Köy, Kasaba

5. Cinsiyetiniz : ☐ Erkek ☐ Kadın

6. Yaşınız : ☐ 21-26 ☐ 27-32 ☐ 33-38 ☐ 39-44 ☐ 45 ve üzeri

7. Kıdeminiz : ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

8. Sınıf mevcudunuz : ☐ 10-20 ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üzeri

9. Eğitim Düzeyiniz : ☐ Lisans ☐ Y. Lisans ☐ Doktora

10. Okulunuzda yeni ilköğretim beden eğitimi dersini uygulamaya elverişli spor salonu var mı?

- ☐ Var ☐ Yok

**11. Okulunuzda yeni programı uygulamanız için gerekli olan araç-gereçler yeterli mi?**

- ☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır

**12. Dersin işlenişinde yaşadığınız zorlukları önem sırasına göre numaralandırınız.**

- ☐ Sınıf mevcudu fazlalığı  
☐ Hava şartlarının uygun olmadığı zamanlarda yer (spor salonu) sıkıntısı  
☐ Ders saatlerinin yetersiz oluşu  
☐ Okulların ve öğrencilerin araç-gereç ve malzeme eksikliği  
☐ Öğrencilerin derse karşı isteksizlikleri  
☐ Konuların ilgi çekme bakımından yetersiz oluşu  
☐ Diğer (lütfen belirtiniz) .....

**13. Mevcut beden eğitimi programı size rehberlik etmede yeterli midir?**

- ☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır

**14. Uygulamakta olduğunuz “yeni program” ile ilgili herhangi bir seminer, hizmet içi eğitim, toplantı vb. etkinliklere katıldınız mı?**

- ☐ Hayır ☐ 1 kez ☐ 1’den fazla

**15. Yeni programla ilgili bilgilenme ihtiyacınızı nasıl giderdiniz? (birden çok seçenek işaretlenebilir)**

- ☐ Milli Eğitim Bakanlığınca verilen kurs, seminer vb. ile  
☐ Üniversiteler tarafından düzenlenen toplantı, seminer vb. ile  
☐ Bilimsel yayınlarla (kitap, dergi, tez, makale vb.)  
☐ İnternet üzerinden ( Web siteleri, E-Posta grupları vb.)  
☐ Görsel, İşitsel, Görsel-İşitsel İletişim Araçları Yoluyla ( Gazete, Tv vb.)  
☐ Diğer Öğretmenler Aracılığıyla  
☐ Başka (lütfen yazınız) .....

**16. Size göre programın avantajları nelerdir? Önem sırasına göre en fazla 5 tane yazınız.**

-  
-  
-  
-  
-

**17. Size göre programın dezavantajları nelerdir? Önem sırasına göre en fazla 5 tane yazınız.**

-  
-  
-  
-  
-

## BÖLÜM II

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

|    | <b>A. Programın Genel Amaçları ve Kazanımlarla İlgili Görüşler</b>                                                  | <b>Tamamen Katılıyorum</b> | <b>Katılıyorum</b> | <b>Kararsızım</b> | <b>Katılmıyorum</b> | <b>Hiç Katılmıyorum</b> |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|
| 18 | Programın genel amaçları ulaşılabilir özelliktedir.                                                                 |                            |                    |                   |                     |                         |
| 19 | Genel amaçlar, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla tutarlıdır.                              |                            |                    |                   |                     |                         |
| 20 | Program, öğrencilere sağlıklı beslenme alışkanlıklarını kazandıracak niteliktedir.                                  |                            |                    |                   |                     |                         |
| 21 | Program, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere olanak sağlamaktadır.                                       |                            |                    |                   |                     |                         |
| 22 | Program, öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygundur.                                                    |                            |                    |                   |                     |                         |
| 23 | Program, Atatürk sevgisi ve Ulusal bayramların önemini kazandırabilecek niteliktedir.                               |                            |                    |                   |                     |                         |
| 24 | Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.                                                              |                            |                    |                   |                     |                         |
| 25 | Program, öğrencilere temizlik alışkanlıklarını kazandıracak niteliktedir.                                           |                            |                    |                   |                     |                         |
| 26 | Programın amaçları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.                                                       |                            |                    |                   |                     |                         |
| 27 | Programın amaçları açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.                                                    |                            |                    |                   |                     |                         |
| 28 | Program, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.                                                  |                            |                    |                   |                     |                         |
| 29 | Program, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak niteliktedir.                                                      |                            |                    |                   |                     |                         |
| 30 | Program, öğrencilere sporu sağlıkları için yaşam boyu yapmaları gereği bilincini kazandıracak niteliktedir.         |                            |                    |                   |                     |                         |
| 31 | Öğrenme alanlarının işleniş sırası uygundur.                                                                        |                            |                    |                   |                     |                         |
| 32 | Program, öğrencilere Fair Play ruhunu kazandıracak niteliktedir.                                                    |                            |                    |                   |                     |                         |
| 33 | Program, öğrencilere öz güven duygusunu kazandıracak niteliktedir.                                                  |                            |                    |                   |                     |                         |
|    | <b>“Programın Genel Amaçları ve Kazanımlar” ile ilgili sorunları, görüş ve önerilerinizi lütfen buraya yazınız.</b> |                            |                    |                   |                     |                         |

## BÖLÜM III

|           | <b>B. Programın İçeriğine Yönelik Görüşler</b>                                                 | <b>Tamamen Katılıyorum</b> | <b>Katılıyorum</b> | <b>Kararsızım</b> | <b>Katılmıyorum</b> | <b>Hiç Katılmıyorum</b> |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|
| <b>34</b> | İçerik, dersin amaçlarıyla tutarlıdır.                                                         |                            |                    |                   |                     |                         |
| <b>35</b> | İçerikte yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine uygundur.                                |                            |                    |                   |                     |                         |
| <b>36</b> | İçerik, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.                           |                            |                    |                   |                     |                         |
| <b>37</b> | İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.                                                        |                            |                    |                   |                     |                         |
| <b>38</b> | İçerik, öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygundur.                                     |                            |                    |                   |                     |                         |
|           | <b>“Programın İçeriği”</b> ile ilgili sorunları, görüş ve önerilerinizi lütfen buraya yazınız. |                            |                    |                   |                     |                         |

## BÖLÜM IV

|    | <b>C. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler</b>                                                                | <b>Tamamen Katılıyorum</b> | <b>Katılıyorum</b> | <b>Kararsızım</b> | <b>Katılmıyorum</b> | <b>Hiç Katılmıyorum</b> |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|
| 39 | Programda, konuların öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili açıklamalar yeterlidir.               |                            |                    |                   |                     |                         |
| 40 | Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılırlar.                                                      |                            |                    |                   |                     |                         |
| 41 | Konuların anlatımı için haftalık ders saati yeterlidir.                                                            |                            |                    |                   |                     |                         |
| 42 | Öğrenciler, programda öngörülen becerileri kazanırlar.                                                             |                            |                    |                   |                     |                         |
| 43 | Beden eğitimi dersi öğretiminde kullanılacak araç-gereçler ile ilgili bilgilere programda yeterli yer verilmiştir. |                            |                    |                   |                     |                         |
| 44 | Program, beden eğitimi öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol göstericidir.      |                            |                    |                   |                     |                         |
| 45 | Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer veririm.                                                 |                            |                    |                   |                     |                         |
| 46 | Programın öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, beden eğitimi derslerinde uygulanabilmektedir.               |                            |                    |                   |                     |                         |
| 47 | Programda öngörülen etkinlikler, öğrencileri derse motive etmektedir.                                              |                            |                    |                   |                     |                         |
|    | “Öğretme-Öğrenme Süreci” ile ilgili sorunları, görüş ve önerilerinizi lütfen buraya yazınız.                       |                            |                    |                   |                     |                         |

## BÖLÜM V

|    | <b>D. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler</b>                                                    | <b>Tamamen Katılıyorum</b> | <b>Katılıyorum</b> | <b>Kararsızım</b> | <b>Katılmıyorum</b> | <b>Hiç Katılmıyorum</b> |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|
| 48 | Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.                                         |                            |                    |                   |                     |                         |
| 49 | Performans ödevleri, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                      |                            |                    |                   |                     |                         |
| 50 | Ölçme ve değerlendirmeyi, öğrenen merkezli ve yapısalcı yaklaşım çerçevesi içinde ele alırım.          |                            |                    |                   |                     |                         |
| 51 | Programda, ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.                                  |                            |                    |                   |                     |                         |
| 52 | Uygulama sınavları, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                       |                            |                    |                   |                     |                         |
| 53 | Değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır.                                                       |                            |                    |                   |                     |                         |
| 54 | Not, öğrenci başarısını ölçmede etkili bir araçtır.                                                    |                            |                    |                   |                     |                         |
| 55 | Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.                                         |                            |                    |                   |                     |                         |
| 56 | Yazılı sınavlar, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                          |                            |                    |                   |                     |                         |
| 57 | Değerlendirme, programın içeriği ile tutarlıdır.                                                       |                            |                    |                   |                     |                         |
| 58 | Değerlendirme yöntemleri, öğrencilere “kendilerini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır.        |                            |                    |                   |                     |                         |
| 59 | Değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin amaçlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir. |                            |                    |                   |                     |                         |
| 60 | Projeler, beden eğitimi dersinde öğrenci başarısını ölçmede önemlidir.                                 |                            |                    |                   |                     |                         |
|    | “Ölçme ve Değerlendirme” ile ilgili sorunları, görüş ve önerilerinizi lütfen buraya yazınız.           |                            |                    |                   |                     |                         |

→ “Programın Genel” ile ilgili değerlendirmelerinizi, sorunları ve önerilerinizi lütfen buraya yazınız.

**Ek-2****SURVEY SHEET**

Dear Teachers,

I would like to ask for your opinions on physical education curriculum in primary schools. With specific questions on “Comparatively Analyzing the Physical Education Curriculums in Elementary Education According to Teacher Opinions in Turkey (ages between 6 and 11) and England (ages between 5 and 11).

I very much appreciate your kind assistance.

**Yaprak KALEMOĞLU**  
**University of Gazi**  
**Institute of Education Science**  
**Ankara-TURKEY**  
**E mail: [kyaprak@gazi.edu.tr](mailto:kyaprak@gazi.edu.tr)**

**SECTION I****1. Your class level :**

☐ 1. grade   ☐ 2. grade   ☐ 3. grade   ☐ 4. grade   ☐ 5. grade   ☐ 6. grade

**2. Your Gender :** ☐ Male   ☐ Female**3. Your Age :** ☐ 21-26   ☐ 27-32   ☐ 33-38   ☐ 39-44   ☐ 45 +**4. Years in Teaching :**

☐ 1-5 years   ☐ 6-10 years   ☐ 11-15 years   ☐ 16-20 years   ☐ 21 years +

**5. Your Class Size :**

☐ 10-20   ☐ 21-30   ☐ 31-40   ☐ 41-50   ☐ 51 +

**6. Your Qualification :**

☐ Bachelor's Degree   ☐ Masters   ☐ Doctorate Degree   ☐ PGCE

**7. Is there a Gymnasium at your School?** ☐ Yes   ☐ No**8. Are the equipment and instruments which are required for your program, adequate?**

☐ Yes   ☐ Partial   ☐ No

**9. Please assign, numerically (1-6) difficulties which a P.E. lesson might have (1 causing severest difficulty).**

- ☐ Class size.
- ☐ Available space in poor weather condition.
- ☐ Less lesson hours
- ☐ The deficiency of the equipment and other resources.
- ☐ Motivation of students.
- ☐ The programme of study.
- ☐ Others (Please indicate) .....

**10. The current physical education program is adequate for guiding you?**

- ☐ Yes
- ☐ Partial
- ☐ No

**11. Have you in the past year participated in Inset or other training in P.E.?**

- ☐ No
- ☐ 1 time
- ☐ More than 1 time

**12. Who provides you with your programme of study? (More than one choice can be marked in).**

- ☐ With the seminar, course etc. which have been given by the Ministry of Education.
- ☐ With the meeting, seminar etc. which have been arranged by Universities.
- ☐ With a scientific publication ( book, magazine, thesis, articles etc..)
- ☐ Over the Internet ( Web sites, E-Mail groups etc..)
- ☐ Audio, visual through with the audio-visual communication equipment (such as Newspapers, Tv etc..)
- ☐ Through other teachers
- ☐ Others (please write..).....

**13. What are the advantages of the program according to your opinion? Please write in order of priority (5 items).**

- 
- 
- 
- 
- 

**14. What are the disadvantages of the program according to your opinion? Please write in order of priority (5 items).**

- 
- 
- 
- 
-

## SECTION II

Please put the best (x) mark under the convenient choice for you when you are answering the questions which are related with to the elementary physical education lesson program and please do not omit any questions.

|    | <b>A. The General Purpose of the Program</b>                                                                                | <b>I completely agree with</b> | <b>I agree with</b> | <b>I partially agree with</b> | <b>I do not agree with</b> | <b>I completely disagree with</b> |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| 15 | The general purpose of the program are being attained                                                                       |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 16 | The program provides opportunities to the associations with the other lessons.                                              |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 17 | The program is convenient to the psychomotor development features of the students                                           |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 18 | The purposes of the program are appropriate to the development levels of the students.                                      |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 19 | The purposes of the program had been conveyed in clear and tangible language.                                               |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 20 | The program is being up against quality of the affinity and requirements of the students                                    |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 21 | The purposes of the program had been conveyed in clear and tangible language.                                               |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 22 | The program is at the quality of gaining the conscious of property for making sport all lifelong for health of the students |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 23 | The processing sequences of the learning fields are convenient.                                                             |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 24 | The program is able to help students with `fair play`.                                                                      |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 25 | The program helps students to gain confidence.                                                                              |                                |                     |                               |                            |                                   |
|    | Please write here your opinions and advice relating with to the questions of the <b>“General Purposes of the Program”</b> . |                                |                     |                               |                            |                                   |

## SECTION III

|    | <b>B. The Content of the Program</b>                                                                                    | <b>I completely agree with</b> | <b>I agree with</b> | <b>I partially agree with</b> | <b>I do not agree with</b> | <b>I completely disagree with</b> |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| 26 | The content is coherent with the purpose of the lesson.                                                                 |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 27 | The sequence of the subjects which took place in the content are convenient to the learning principals                  |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 28 | The content is well qualified for providing the active participation of the students to the lesson.                     |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 29 | The content is interesting for the students.                                                                            |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 30 | The content is equal to the quality of the affinity and requirements of the students.                                   |                                |                     |                               |                            |                                   |
|    | Please write here your opinions and advice relating with to the questions of the “ <b>The Content of the Program</b> ”. |                                |                     |                               |                            |                                   |

## SECTION IV

|           | <b>C. Teaching-learning Process</b>                                                                                                                         | <b>I completely agree with</b> | <b>I agree with</b> | <b>I partially agree with</b> | <b>I do not agree with</b> | <b>I completely disagree with</b> |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| <b>31</b> | At the program, the explanations related with the method and techniques which will be used at the teaching of the subjects are adequate.                    |                                |                     |                               |                            |                                   |
| <b>32</b> | The students active participation to learning-teaching in the lesson process.                                                                               |                                |                     |                               |                            |                                   |
| <b>33</b> | The lesson hour in a week is satisfactory for explaining the subjects.                                                                                      |                                |                     |                               |                            |                                   |
| <b>34</b> | The students gain the prescribed skills in the program.                                                                                                     |                                |                     |                               |                            |                                   |
| <b>35</b> | The information related with the equipment and instruments which will be used at the physical education training lesson had been given place in the program |                                |                     |                               |                            |                                   |
| <b>36</b> | The program is guiding to the teachers at the method and the techniques application which shepherd to the physical education training                       |                                |                     |                               |                            |                                   |
| <b>37</b> | You give place the learning strategies with learning centers at the efficiencies.                                                                           |                                |                     |                               |                            |                                   |
| <b>38</b> | Child centred approach (child active) can apply at physical education lessons.                                                                              |                                |                     |                               |                            |                                   |
| <b>39</b> | The prescribed efficiencies should be motivated the students to the lesson.                                                                                 |                                |                     |                               |                            |                                   |
|           | Please write here your opinions and advice relating with to the questions of the “ <b>Teaching-learning Process</b> ”.                                      |                                |                     |                               |                            |                                   |

## SECTION V

|    | <b>D. The Opinions Related with the Measure and the Evaluation</b>                                                                                    | <b>I completely agree with</b> | <b>I agree with</b> | <b>I partially agree with</b> | <b>I do not agree with</b> | <b>I completely disagree with</b> |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| 40 | You take in hand the measurement and the evaluation in the frame of learning center and approach to structuralism.                                    |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 41 | At the program, the measurement and the evaluation have been given place in details.                                                                  |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 42 | The evaluation is coherent with the purpose of the program                                                                                            |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 43 | The evaluation is coherent with the content of the program                                                                                            |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 44 | The evaluation methods gains “self-evaluation” status for the students.                                                                               |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 45 | The evaluation methods are at the quality of discovering whether the students reach the purposes of program or not.                                   |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 46 | Awards are efficient instrument for measuring the success of the student.                                                                             |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 47 | The practical exams are very important in the measurement of student success in the physical education lesson.                                        |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 48 | The written exams are very important in the measurement of student success in the physical education lesson.                                          |                                |                     |                               |                            |                                   |
| 49 | The note is an efficient instrument for measuring the success of the student.                                                                         |                                |                     |                               |                            |                                   |
|    | Please write here your opinions and advice relating with to the questions of the “ <b>The Opinions Related with the Measure and the Evaluation</b> ”. |                                |                     |                               |                            |                                   |

→ Please write here your opinions and advice relating with to the questions of the “**The general evaluation of the programme**”.

## Ek-3

## ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ – ANKARA

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme  
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 50414  
KONU : Araştırma İzni  
Yaprak KALEMOĞLU

11/.../04/2009

## VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 21.04.2009 tarih ve 4351 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi Yaprak KALEMOĞLU'nun "Türkiye ve İngiltere'de Uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (4 sayfadan oluşan) anketlerin ek listedeki ilimiz okullarında, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Kamil YDOĞAN  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
11/04/2009  
Ufuk SEÇİLMİŞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER

- 1- Anket (4 sayfa)
- 2- Okul listesi (1 sayfa)

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme  
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 40762  
KONU : Araştırma izni  
Yaprak KALEMOĞLU

12/05/2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İLGİ : a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 21.04.2009 tarih ve 4351 sayılı yazısı.  
b) 11.05.2009 tarih ve 40762 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora öğrencisi Yaprak KALEMOĞLU'nun "Türkiye ve İngiltere'de Uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu tez ile ilgili çalışana yapma isteği ile (b) Valilik Oluru ile uygun görülmesi ve araştırmanın yapılacağı ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgilendirilmiştir.

Mühürli anketler (4 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji geliştirme bölümüne gönderilmesini rica ederim.

  
Erol ORTAKAYA  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER :  
1 : Valilik Oluru (1 sayfa)  
2 : Anketler (4 sayfa)  
3 : Okul listesi (1 Sayfa)

## Ankara İlinde Öğretmen Anket Formunun Uygulanacağı Okul İsimleri

| OKUL SAYISI | OKUL İSİMLERİ                               |
|-------------|---------------------------------------------|
| 1.          | Altındağ- Ahiler İ.Ö.O.                     |
| 2.          | Altındağ- Ali Ersoy İ.Ö.O.                  |
| 3.          | Altındağ- Aydınlikevler İ.Ö.O.              |
| 4.          | Altındağ- Cebeci İ.Ö.O.                     |
| 5.          | Altındağ- Hayme Hatun İ.Ö.O.                |
| 6.          | Altındağ- İhsan Sungu İ.Ö.O.                |
| 7.          | Altındağ- Karapürçek İ.Ö.O.                 |
| 8.          | Altındağ- Özdemir Gürocak İ.Ö.O.            |
| 9.          | Altındağ- Peyami Safa İ.Ö.O.                |
| 10.         | Çankaya- 27 Aralık Lions İ.Ö.O.             |
| 11.         | Çankaya- Ahmet Barındırır İ.Ö.O.            |
| 12.         | Çankaya- Ahmet Haşim İ.Ö.O.                 |
| 13.         | Çankaya- Akşamsettin İ.Ö.O.                 |
| 14.         | Çankaya- Arjantin İ.Ö.O.                    |
| 15.         | Çankaya- Bahçelievler Nebahat Keskin İ.Ö.O. |
| 16.         | Çankaya- Beytepe İ.Ö.O.                     |
| 17.         | Çankaya- Bilgi İlköğretim Okulu             |
| 18.         | Çankaya- Gülen Muharrem Pakoğlu İ.Ö.O.      |
| 19.         | Çankaya- Hasan Özbay İ.Ö.O.                 |
| 20.         | Çankaya- İl Genel Meclisi İ.Ö.O.            |
| 21.         | Çankaya- İzçiler İ.Ö.O.                     |
| 22.         | Çankaya- Namık Kemal İ.Ö.O.                 |
| 23.         | Çankaya- Pakize Erdoğan İ.Ö.O.              |
| 24.         | Çankaya- Reşatbey İ.Ö.O.                    |
| 25.         | Çankaya- Sarar İ.Ö.O.                       |
| 26.         | Çankaya- Sokulu Mehmet Paşa İ.Ö.O.          |
| 27.         | Çankaya- Turhan Feyzioğlu İ.Ö.O.            |
| 28.         | Çankaya- Ulubatlı Hasan İ.Ö.O.              |
| 29.         | Çankaya- Yenilik İ.Ö.O.                     |
| 30.         | Çankaya- Yücetepe İ.Ö.O.                    |
| 31.         | Gölbaşı- Hacılar İ.Ö.O.                     |
| 32.         | Gölbaşı- İhsan Köksal İ.Ö.O.                |
| 33.         | Gölbaşı- İnönü İ.Ö.O.                       |
| 34.         | Gölbaşı- Melek İpek İ.Ö.O.                  |
| 35.         | Gölbaşı- Sevgi Çiçeği İ.Ö.O.                |
| 36.         | Gölbaşı- Şahin Sevin İ.Ö.O.                 |
| 37.         | Gölbaşı- Taşpınar İ.Ö.O.                    |
| 38.         | Güdül- Çağa İ.Ö.O.                          |
| 39.         | Mamak- Çocuk Sevenler İ.Ö.O.                |
| 40.         | Mamak- Mehmet Rıfat Börekçi İ.Ö.O.          |
| 41.         | Mamak- Piri Reis İ.Ö.O.                     |
| 42.         | Mamak- Şair Nedim İ.Ö.O.                    |
| 43.         | Mamak- Şehitler İ.Ö.O.                      |
| 44.         | Mamak- Tepecik Dostlar İ.Ö.O.               |
| 45.         | Yenimahalle- Abay İ.Ö.O.                    |
| 46.         | Yenimahalle- Abdi İpekçi İ.Ö.O.             |
| 47.         | Yenimahalle- Afşin Bey İ.Ö.O.               |
| 48.         | Yenimahalle- Ahmet Hamdi Tanpınar İ.Ö.O.    |
| 49.         | Yenimahalle- Batıkent İ.Ö.O.                |
| 50.         | Yenimahalle- Batıkent Orhan Eren İ.Ö.O.     |
| 51.         | Yenimahalle- Emin Sağlamer İ.Ö.O.           |
| 52.         | Yenimahalle- Emniyetçiler İ.Ö.O.            |
| 53.         | Yenimahalle- Ergazi İ.Ö.O.                  |
| 54.         | Yenimahalle- Gazi İ.Ö.O.                    |
| 55.         | Yenimahalle- Gazi Osman Paşa İ.Ö.O.         |
| 56.         | Yenimahalle- Haydar Aliyev İ.Ö.O.           |
| 57.         | Yenimahalle- M.E. Vakfı Batıkent İ.Ö.O.     |
| 58.         | Yenimahalle- Mehmet Sağlam İ.Ö.O.           |
| 59.         | Yenimahalle- Müjgan Karaçalı İ.Ö.O.         |
| 60.         | Yenimahalle- Refika Aksoy İ.Ö.O.            |
| 61.         | Yenimahalle- Yahya Çavuş İ.Ö.O.             |
| 62.         | Yenimahalle- Ziya Gökalp İ.Ö.O.             |

## Ek-4

## ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ – LONDRA

T. C.  
LONDRA BÜYÜKELÇİLİĞİ  
Eğitim Müşavirliği

SAYI : B.08.3.YEM.3.12.01.03-592/1192  
KONU : Yaprak KALEMOĞLU

21/05/2008

## İLGİLİ MAKAMA

Gazi Üniversitesinde doktora öğrencisi olan ve aynı üniversitede araştırma görevlisi olarak çalışan Yaprak KALEMOĞLU doktora tezi ile ilgili olarak İngiltere’de Churchfield Primary, Fleecefield Primary, Hazelbury Junior, Houndsfield Primary, Morningside Primary Eldon Junior adlı İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi müfredatını incelemektedir. Kendisi 10/06/2008 – 10/09/2008 tarihleri arasında bu incelemesini sürdürecektir.

Bilgilerinize ve gereğini müsaadelerinize arz ederim.

  
Muhammet ŞEVİKER  
Eğitim Müşaviri V.

Ek-5

**9<sup>TH</sup> ANNUAL ONE DAY CONFERENCE “PE AND SCHOOL SPORTS”****KATILIM BELGESİ****PE & School Sports***This delegate pack is the property of:***Yaprak KALEMOGLU***Organisation:***GAZI UNIVERSITY**

Welcome to the 9<sup>th</sup> annual PE & School Sports conference. Please take the time to review the following notes.

**DOWNLOADS & MISSING PRESENTATIONS**

All presentations will be uploaded to a unique website after the conference. All delegates will be emailed the link. The presentations that aren't in this delegate pack will also be available for download. If you do not receive the web link within one week, please email me at the address below.

**WOULD LIKE TO MEET**

In this delegate pack, you will find a list of conference delegates, and a “Would Like To Meet” slip. If there is someone on the list you'd like to meet, please go to the registration desk and leave the “Would Like To Meet” slip. The Conference Chair will make an announcement and we will endeavour to help you meet each other

**STREAMED SESSION CHOICES**

Please refer to your delegate badge to note the sessions you have chosen to attend. If you have not chosen, please feel free to attend any session you wish. It is important to read the section in this handbook on Streamed Session Choices

**STADIUM TOUR**

There will be a tour of Wembley Stadium after the conference. Delegates who have indicated that they would like to go on the tour are asked to remain in the main conference room after the final keynote of the day.

**REGISTRATION DESK**

For information, general enquiries and session changes. You can also find out more about Optimus Education newsletters. Any messages for delegates will be left at our conference registration desk.

**PERSONAL ITEMS**

Optimus Education shall not be held responsible for any loss or damage to personal property, please take the time to write your name on this pack.

**PHOTOCOPYING**

Delegates may photocopy any part of this delegate pack, and print any of the files on the download site, only for use within their school or organisation.

**EVALUATION FORM**

This is the yellow form inside this delegate pack. Please complete your evaluation form and hand it in to the registration desk at the end of the day. All delegates will be sent a summary of the feedback after the conference.

Regards,



**Russell Lawson**  
**Head of Conferences**  
**Optimus Education**

[Russell.lawson@optimus-education.com](mailto:Russell.lawson@optimus-education.com)

Tel: 020 7954 3435

## Delegate List

|           | Honorific | First    | Last         | Position                                      | Organisation                                   | Town       | Sessions              |    |
|-----------|-----------|----------|--------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------|------------|-----------------------|----|
| Speakers  |           |          |              |                                               |                                                |            |                       |    |
| 1         | Mrs       | Margaret | Talbot       | Chief executive                               | afPE                                           |            | Chair                 |    |
| 2         | Mrs       | Judith   | Rundle HMI   | Lead inspector                                | Ofsted                                         |            | Keynote 2             |    |
| 3         | Mr        | Jonathan | Beeden       | Head of PE                                    | Firth Park Community Arts College              |            | Streamed Session 1B   |    |
| 4         | Mr        | Crichton | Casbon       |                                               | Education and Sport Consultancy                |            | Streamed Session 1D   |    |
| 5         | Mr        | Tom      | Donohoe      | Headteacher                                   | Anton Junior School                            |            | Streamed Session 1E   |    |
| 6         | Ms        | Jodie    | Williams     | PE Co-ordinator                               | Anton Junior School                            |            | Streamed Session 1E   |    |
| 7         | Mr        | Eugene   | Minogue      | Chief executive                               | Parkour UK                                     |            | Streamed Session 1A   |    |
| 8         | Mr        | Graham   | Jones        | PDM                                           | Uttlesford SSP                                 |            | Streamed Session 1C   |    |
| 9         | Sir       | Trevor   | Brooking CBE | Director of Football Development              | The FA                                         |            | Inspirational Address |    |
| 10        | Mrs       | Julie    | Bradley      | Headteacher                                   | St. Leonard's CofE Primary School              |            | Streamed Session 2E   |    |
| 11        | Mr        | Greg     | Dryer        | Course Leader                                 | PGCE Secondary Physical Education              |            | Streamed Session 2B   |    |
| 12        | Dr        | Lorraine | Cale         | School of Sport, Exercise and Health Sciences | Loughborough University                        |            | Streamed Session 2D   |    |
| 13        | Mrs       | Wendy    | Howell       | Specialist Link Teacher                       | Woodcote High School                           |            | Streamed Session 2A   |    |
| 14        | Ms        | Katie    | Donovan      | Leadership Development Consultant             | Youth Sports Trust                             |            | Keynote 3             |    |
| Delegates |           |          |              |                                               |                                                |            |                       |    |
| 15        | Mr        | Mark     | Hinksman     | Class Teacher/PE Co-ordinator                 | Hyndburn Park Primary School                   | Accrington | 1D                    | 2E |
| 16        | Ms        | Nicola   | Deans        | SSCp - Shirebrook School                      | Bolsover and District School Sport Partnership | Alfreton   |                       |    |
| 17        | Mr        | Andy     | Gilbert      | Head of PE - Shirebrook School                | Bolsover and District School Sport Partnership | Alfreton   |                       |    |
| 18        | Mr        | Anthony  | Lyne         | SSCo -Bolsover School                         | Bolsover and District School Sport Partnership | Alfreton   |                       |    |
| 19        | Ms        | Nicola   | Chewins      | Head of PE                                    | The Winton School                              | Andover    | 1B                    | 2B |
| 20        | Miss      | Yaprak   | Kalemoğlu    | Sport Teacher                                 | Gazi University                                | Ankara     | 1E                    | 2A |
| 21        | Miss      | Gerry    | Eamer        | Head o PE                                     | St. Mary's School                              | Ascot      | 1B                    | 2D |
| 22        | Miss      | Amanda   | Willis       | Faculty Head - PE                             | The Echelford Primary School                   | ASHFORD    | 1D                    | 2E |
| 23        | Miss      | Laura    | Pooley       | PE Co-Ordinator                               | West Ashtead Primary                           | Ashtead    | 1E                    | 2E |

