

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN SERGİLEDİĞİ ÖĞRETİM DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN
ALGILARI VE ÖĞRENCİLERİN BU DERSE KARŞI GELİŞTİRDİKLERİ
TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan:

Sürethan ALPASLAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ

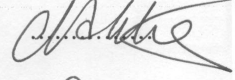
MAYIS 2008

BOLU

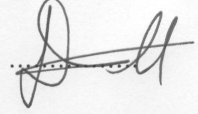
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yüksek lisans Öğrencisi Sürethan ALPASLAN' a ait “ **Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları**” isimli çalışma jürimiz tarafından Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 02/05/2008

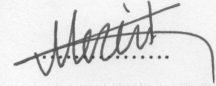
Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL



Prof. Dr. Uğur ESER

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN SERGİLEDİĞİ ÖĞRETİM DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN
ALGILARI VE ÖĞRENCİLERİN BU DERSE KARŞI GELİŞTİRDİKLERİ
TUTUMLARI**

Sürethan ALPASLAN

Yüksek Lisans, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ

Mayıs, 2008, 107 Sayfa

ÖZET

Bu araştırmada, orta öğretim öğrencilerinin bu kurumlarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği, ders içi genel öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumların düzeylerini; öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyleri ve lisanslı olup olmamalarına göre ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçedeki meslek lisesi niteliğinde olmayan ortaöğrenim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren ve beden eğitimi dersi alan 9.,10. ve 11.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi ise 3 genel lise ve 2 Anadolu lisesinde öğrenim gören ve beden eğitimi ders saati 20 saat ve üzeri olan okullardan evreni temsil edecek nitelikte seçilen 9,10 ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 697 öğrenci oluşturmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.00 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerden Beden Eğitimi Öğretmen Davranışları Gözlem Formu ve Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği anketlerinden elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı (frekans, yüzde, ortalama, standart sapmalar), t test, iki yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı,

Tukey ve Manova istatistiksel ile elde edilen teknikler kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersi öğretmen davranışlarına yönelik öğrenci algılarını ve aynı zamanda bu öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarını ortaya koyan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin ortalamalarının $\bar{X}=4.06 \pm .56$, erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.01 \pm .63$) daha yüksek olması kızların erkeklere göre öğretmen davranışlarını algılamaları daha olumlu karşıladığını göstermektedir. Öğretmen davranışlarını değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre dersin «sonuç alma» aşamasında yer alan davranışlar düşük düzeyde; doğrudan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik «başlangıç» ve «geliştirme» aşamasındaki davranışlar ise daha iyi düzeyde sergilendiğini göstermektedir. Öğretmen davranışlarını ölçeğinin giriş-gelişme-sonuç ve toplam davranış bakımından aritmetik ortalama ve standart sapma puanları değerlendirme sonuçları neticesinde 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve bütün bölümlerinin (giriş-gelişme ve sonuç) toplam değerlendirilmesi sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin lisanslı sporcu olup olamamaları açısından bakıldığında yine öğrencilerin Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf içindeki davranışlarını değerlendirmesi sonucunda lisanslı öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=4.08 \pm .59$), lisansız öğrencilerin ise ($\bar{X}=4.03 \pm .60$) çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı olan tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3.83 \pm .68$), kız öğrencilere ($\bar{X}=3.67 \pm .69$) göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumları daha yüksektir. Tutum ölçeği sonuçlarına sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 9. ($\bar{X}=3.91 \pm .67$) ve 11. ($\bar{X}=3.52 \pm .59$) sınıflar arasında ile 10. ($\bar{X}=3.85 \pm .73$) sınıfla 11. ($\bar{X}=3.52 \pm .59$) sınıflar arasında beden eğitimi dersine karşı olan tutumlar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmektedir. Bu bulgulardan, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe, beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının

azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutum ölçeği puanlarının öğrencilerin lisanslı sporcu olup olmama durumları arasında toplam tutum puanı $p < 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark göstermektedir. Lisanslı öğrencilerin ($\bar{X} = 4.14 \pm 0.67$), lisansız öğrencilere ($\bar{X} = 3.70 \pm 0.67$) göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumları daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Beden Eğitimi Öğretmeni, Ortaöğretim, Öğretim Davranışı, Tutum

**THE PERCEPTION OF HIGH SCHOOL STUDENT'S TOWARD PHYSICAL
EDUCATION TEACHERS' BEHAVIOR AND ATTITUDES OF STUDENTS TOWARD
PHYSICAL EDUCATION COURSE**

Sürethan ALPASLAN

Master of Science, Institute of Social Sciences

Physical Education Teaching Department

Advisor: Assist. Prof. Dr. Işıl Aktağ

May, 2008, 120 pages

ABSTRACT

The goal of this study was to determine high school students' perception toward their physical education teachers' behaviour in their institutions and students' attitudes toward physical education classes according to their gender, class level and licence in sports.

Data was collected during 2006-2007 educational year. Population of this study was 9th – 10th and 11th grade students who were taking physical education classes (optional or compulsory) from general high schools in Bolu, with a total of 2254.

Surveys were distributed to 750 students from 5 high schools which offer 20 hours physical education classes to their students and 697 of them returned back. Gathered data was analyzed by SPSS 15.00. Data, collected by closed questions in surveys which were Physical Education Teacher Behaviour Observation Scale and Physical Education Attitude Scale, was analyzed by using T test, one way ANOVA, Pearson Correlation and Tukey.

According to the results of this study, girls' perception of teacher behaviour scale scores ($X = 4.06 \pm .56$) in class were higher than boys' perception of teacher behaviour scores ($X = 4.01 \pm .63$).

Also, according to the results from teacher behaviour scale scores, students evaluated teachers' behaviour at the end of course were lower than the behaviour at the beginning and development parts. When it was looked by using total scores 9th grade students had higher perception of teacher behaviour scores than 10th and 11th grade students in all parts of the courses (beginning-development and ending).

It was found that teacher behaviour scores according to licence in sports, students with a licence had higher scores than students without a licence.

When total attitude scores were compared according to the gender of students, there was no significant difference between boys and girls but it was found that boys' attitude scores ($X = 3.83 \pm .68$) were higher than girls' scores ($X = 3.83 \pm .69$)

When total attitude scores were compared according to the class level, it was found that 9th ($X = 3.91 \pm .67$) grade students perception of teacher behaviour scores were higher than 10th ($X = 3.85 \pm .73$) and 11th ($X = 3.52 \pm .59$) grade students.

Overall it can be said that when students class level gets higher, their attitude toward physical education course decreased. Students with a licence had higher attitude scores ($X = 4.14 \pm .67$) than students without a licence ($X = 3.70 \pm .67$).

Keywords: Physical Education, Physical Education Teacher, High school, Teacher Behaviour, Attitude

Sevgili Oğlum Batuhan Alpaslan'a

TEŞEKKÜR

Tez hazırlamak çok zahmetli ve yorucu bir süreç. Ancak bu süreçte bana desteklerini esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ’a ve çalışmam boyunca hiçbir yardımdan kaçmayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Dilşad E. MİRZEOĞLU ile Sayın Yrd. Doç. Dr. Meriç KAMBUR TUNÇEL’e sonsuz teşekkürlerimi bir borç biliyorum.

Bu çalışmamı hazırlarken bana olan inancını hiç kaybetmeyen ve dualarıyla bana hep manevi bir güç veren canım annem Münire NALINCI’ya ve sabrından dolayı sevgili eşim Hakan ALPASLAN’A ve çok teşekkür ederim..

Sürethan ALPASLAN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Sayıtlar	7
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	9
2.1. Kuramsal Temeller.....	9
2.1.1. Eğitim.....	9
2.1.2. Okul.....	10
2.1.3. Öğretmen ve Öğretmenin Önemi.....	11
2.1.4. Öğretmenin Nitelikleri.....	13
2.1.5. Öğretmenin Sınıf İçi Genel Öğretim Davranışları.....	16
2.1.6. Sınıf Yönetimi.....	18
2.1.7. Öğretmenin Sınıf İçi Öğretim Etkinlikleri.....	20
2.1.8. Öğretmenin Değerlendirilmesi.....	24
2.1.9. Beden Eğitiminin Tanımı.....	25
2.1.10. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi.....	27
2.1.11. Beden Eğitimi ve Amaçları.....	29
2.1.12. Beden Eğitimi Dersi Uygulamaları.....	33
2.1.13. Beden Eğitimi Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Nitelikler.....	35
2.1.14. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Dikkat Etmesi Gereken Hususlar.....	39

2.1.15. Tutum.....	40
2.1.16. Tutumların Özellikleri.....	44
2.1.17. Tutumların Oluşması.....	45
2.1.18. Tutumların Değişmesi.....	46
2.1.19. Tutumların Ölçülmesi.....	47
2.2. Literatür	48
2.2.1.1 Öğretmen Davranışlarına İlişkin Yurt İçi Araştırmalar.....	48
2.2.1.2 Tutuma İlişkin Yurt İçi Araştırmalar.....	51
2.2.2.1 Öğretmen Davranışlarına İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar.....	53
2.2.2.2 Tutuma İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar.....	55
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	61
BÖLÜM IV	
BULGULAR	62
BÖLÜM V	
TARTIŞMA VE SONUÇ	77
BÖLÜM VI	
ÖNERİLER	89
KAYNAKLAR	90

EKLER	104
Ek 1 Veri Toplama Araçları	
Ek 1.1.Beden Eğitimi Öğretmeni Davranışlarını Gözlem Formu.....	104
Ek 1.2. Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği.....	106
Ek 2 Anket Uygulama İzni	108
Ek 3 Özgeçmiş	109

TABLÖLAR DİZİNİ

1. Tablo 1. Araştırmanın Yapıldığı Okullardaki Öğrenci Sayılarının Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	59
2. Tablo 2. Öğretmen Davranışları Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	63
3. Tablo 3. Dersin Giriş Bölümünü Oluşturan Davranışların Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	64
4. Tablo 4. Dersin Gelişme Bölümünü Oluşturan Davranışların Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	65
5. Tablo 5. Dersin Sonuç Bölümünü Oluşturan Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	67
6. Tablo 6. Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	69
7. Tablo.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretmen Davranışları Puanlarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlere Göre Dersin Giriş-Gelişme ve Sonuç Bölümlerine Ait Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	71
8. Tablo.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretmen Davranışları Puanlarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlere Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	71
9. Tablo. 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretmen Davranışları Puanlarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlere Göre İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	72
10. Tablo.10. Öğretmen Davranışları Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Öğrencilerin Lisanslı Olup Olmamlarına Göre Karşılaştırılması.....	74
11. Tablo. 11. Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine göre Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanın fikir ve ruh unsurlarıyla birlikte bütünlüğünü meydana getiren vücudunun belli maksatlar için eğitilmesi düşüncesi, insanlığın evren üzerindeki varlığı kadar eskidir. Canlılığın tek belirtisi olan hareket, aynı zamanda vücut eğitiminin de başlıca vasıtasıdır (Alpman, 1972:1).

Bu durum, insanın gelişim sürecinde, günümüze değin sürmüş eğitim anlayışında ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde, insanların zihni gelişmesinin olduğu kadar, bedeni ve ruhi gelişimlerinin de sağlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerle birlikte, beden eğitiminin insan yaşamındaki önemi giderek artmış ve bu alan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel amaçları insana kazandıran önemli bir disiplin haline gelmiştir.

Harrison ve Blakemore, (1996) ve Siedentop'e, (1998) göre sportif aktiviteler yoluyla fiziksel gelişimlerinin ve becerilerinin artırılması, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlar (Akt.Çiçek, Ş.,Kirazcı S., Koçak, S. 2001). İnsanların eğitilmesinde önemli bir etkiye sahip olan kurumlarda yani okullarda beden eğitimi dersleri eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak bireyin bir bütün olarak gelişimine destek olmaktadır. Fiziksel etkinliğin, özellikle düzenli olarak yapıldığında sağlık için önemli etmenlerden biri olduğu onaylandığından, çocukluk ve gençlik dönemi boyunca, düzenli fiziksel aktiviteye katılım sağlık üzerinde çok yararlı bir etkiye sahiptir. Okullar ise fiziksel

eğitimin ve aktivite gelişimi ile sorumlu olan en önemli sosyal kuruluşlardır (Sallis ve arkadaşları, 1997).

Okullarda beden eğitimi dersine öğrenciler teşvik edildiği sürece, sağlığa katkıda bulunma ve sporun okul dışında da özendirilmesi özelliğine sahiptir (Sallis ve Mckenzie, 1991). Beden eğitimi bu bağlamda; bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerini sağlayan bir eğitim süreci olarak tanımlayabiliriz (Sunay ve Tuncel, 1999).

Okulların üstlendiği bu önemli rol içerisinde, fiziksel gelişim ve beceri eğitiminin bilimsel programlarla ve nitelikli öğretmenlerle sağlanması çok önemlidir. Okullarımızda beden eğitimi dersinin daha etkin ve yaygın duruma getirilebilmesi ve çocukların bir bütün olarak gelişmesi, eğitim sisteminde yer alan öğretmen, öğrenci, program gibi öğelerin sağlıklı ve uyumlu bir ilişkide olmasına bağlı görünmektedir.

Günümüzde eğitimin işgörüsü, öğrenciye sadece bilgi, beceri kazandırmak değil; onların her yönüyle tüm olarak devamlı bir şekilde gelişmelerine, topluma aktif uyum sağlayabilecek mutlu ve üretken kişiler olarak yetiştirilmelerine ortam sağlayarak yardım etmektedir. Böyle bir ortamı oluşturmada ve sürdürmede en önemli sorumluluk kuşkusuz ki, "öğretmen"e düşmektedir (Yeşilyaprak, 1997:123).

McNeil ve Popham (1973) öğretmeni, öğrencilerde değişme meydana getirmek amacıyla bir ve daha fazla öğrenciyle etkileşim davranışları gösteren kişi olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Senemoğlu, 1987). Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkilediğinden öğretmenin samimi, anlayışlı ve sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek, aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Güçlü, 2000; Ercan, 2000: 31).

Gökçe'ye (1997) göre öğretmenin sınıf içindeki davranışları ne ölçüde nitelikli ise, öğrenci davranışları da o ölçüde nitelikli kazanacaktır. Öğretmenin davranışlarının nitelikli olması, öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce nitelikli eğitim programları yoluyla

yetiştirilmesine ve üstlendiği rolleri etkili bir biçimde yerine getirmesine bağlıdır.

Çağımızdaki hızlı gelişmeler öğretmenlerin görev ve rollerinin sürekli bir biçimde gelişip değişmesine yol açmıştır. Eğitim programlarının geliştirilme sürecinde oldukça önemli rolleri olan öğretmenler, yeterli düzeydeki bilgi, beceri ve davranışlarıyla sınıf içi öğretimde etkili olmak zorundadırlar. Öğretmenler, gerek sınıf ortamında öğretim hizmeti niteliğinin yükselmesinde, gerek kaynak olarak, gerekse öğretme ortamının bir parçası olarak önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretim sürecinin temel unsurlarından biri olan öğretmenin öğrencileriyle olan etkileşimi sınıf içindeki verimi arttıracaktır. Bir başka ifadeyle sınıf içerisindeki verimin ölçüsü öğrenci davranışlarında olumlu yönde meydana gelen değişimlerdir. Çünkü eğitim programı, öğretmen ve öğrenci sürekli bir etkileşim halindedir. Bu etkileşimin nitelikli ve etkili olması, büyük ölçüde öğretmenin rollerini gerçekleştirmesine ve sürekli olarak kendisini geliştirip yenilemesine bağlıdır (Ertürk, 1972: 83-85, Gökçe, 1997).

Sınıf ve öğrenme ortamı içinde yukarıda bahsedilen kavramlar, öğretmenin etkililiğini ve başarısını gösteren durumları ortaya çıkarır. Etkili ve başarılı öğretmeni, Tom (1980) “öğretmenlik davranışlarını kavramış, belli hedef ve davranışlar doğrultusunda belli bir öğretme durumunu biçimlendirebilen, duruma uygun öğretme yaklaşımını seçebilen, öğrenme ürünlerini hedef-davranışlara göre gözden geçiren ve bu doğrultuda hedeflerini, öğretme-öğrenme ortamını yeniden oluşturabilen kişi” olarak tanımlamaktadır.

Etkili bir öğretmen, gerektiği zaman öğrencileriyle arkadaşlık kurabilen kişidir. Bazı durumlarda da öğretmen ailenin yerini alır veya almak zorunda kalır. Öğretmenler istemeseler de, alanları ne olursa olsun birtakım öğrenci sorunları ile yüz yüze gelirler. Öğretmen, kariyer ve meslekler ile ilgili endişeleri olan öğrencilere rehberlik etmeye hazırlıklı olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenip her öğrencinin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye ve geliştirmeye çalışmalıdır. Etkili öğretmenler güdüleyici ve teşvik edici bir kişiliğe sahiptirler. Güdüleyici bir kişiliğe sahip öğretmenlerin üç özelliği vardır: İsteklilik, yakınlık, mizah duygusu ile güvenirlik (Özdemir ve Yalın, 1999: 46,58).

Yetim (1999)'e göre de beden, ruhen, zihnen ve sosyal olarak arzu edilen insanı yetiştirmede çok önemli fonksiyonlar üstlenen beden eğitimi olgusunun istenildiği gibi netice verebilmesi bu alanda görevli öğretmenlerin etkin çalışmalarına bağlıdır. Aicinen (1991)'ya göre beden eğitimine karşı olumlu öğrenci tutumunda, sınıf çevresi, aile ve okul yönetimi gibi etkenlerin yanında öğretmen davranışı önem taşımaktadır.

Beden eğitimi öğretmeni alanı itibariyle öğrenci ile daha yakın diyalog kurabilme ve öğrenciyi etkileme şansına sahiptir. Öğretmenlerin, sınıf ortamında etkili, üstlendiği rol ve davranışlarının da olumlu olması öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarına da yön vermekte de önemli rol oynamaktadır.

Sosyal psikologlar tutumu;“ bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeyle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” şeklinde açıklamışlardır (Kağıtçıbaşı, 1988:84).

Öğrenciler her ders gibi beden eğitimi ve spor dersine ilişkin olarak da olumlu ve olumsuz tutum geliştirebilir. Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı geliştirdikleri tutumların ortaya çıkmasına neden olabilecek etkenlerden biri de beden eğitimi öğretmenin davranışlarıdır. Tutumun olumlu olması, dersin verimli işlenmesini sağlayıp öğretmeni güdeleyebilir (Demirhan ve Altay, 2001). Genel eğitimin bir parçası olan beden eğitiminde de öğretmenin yeri bu yüzden çok önemlidir.

Luke ve Cope (1994)'ye göre, ilgi ve gereksinimlere dayanan programlar, öğretmenin öğretmedeki etkililiği, öğrencileri anlaması ve beden eğitiminin gerekliliğine inanma öğrencilerin olumlu tutum kazanmalarında etkindir. Bu nedenle öğretmenin sınıf ortamında olumlu veya olumsuz davranış sergilemesi, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarını etkileyebilmektedir. Beden eğitimi dersinin ve öğrencilerin bu derste öğrendikleri davranışları bir hayat boyu bir yaşam şekli olarak kullanması ve kendinden sonraki nesillere ve yaşadığı toplum kültürüne bunu aktarabilmesi için beden eğitimi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Bu bilgiler ışığında beden eğitimi öğretmenleri sınıf içi davranışlarını öğretim etkinliklerine ne kadar uygun düzenler ise öğrencilerinde bu derse karşı geliştirdikleri tutumlarda o kadar olumlu olur. Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı sahip oldukları tutumların bilinmesi ve buna neden olabilecek öğretmen davranışlarının öğrenci görüşleri ile belirlenmesi önemlidir. Ayrıca bu durum öğrenciye gerek yüksek öğrenimde ve gerekse sonraki hayatında yaşam boyu sürecek spor ve sağlıkla ilgili alışkanlıkları kazandırmak açısından da önemli görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Orta öğretim öğrencilerinin bu kurumlarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği ders içi genel öğretim davranışlarına ilişkin görüşleri ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumların düzeyi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğrencilerin beden eğitimi dersi öğretmen davranışı gözlem formunun giriş-gelişme-sonuç bölümlerine göre frekans ve yüzde dağılımları nelerdir?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen davranışlarını algılamalarında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğretmen davranışlarını algılamalarında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetin ortak etkisine göre öğretmen davranışlarını algılamalarında anlamlı fark var mıdır?
5. Öğrencilerin lisanslı olup olamama durumlarına göre öğretmen davranışlarını algılamalarında anlamlı fark var mıdır?
6. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin, beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?
7. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin, beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında

anlamli fark var midir?

8. Sınıf ve cinsiyetin ortak etkileşimine göre öğrencilerin, beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

9. Lisanslı olup olmama durumlarına göre öğrencilerin, beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde bugüne kadar yapılan çalışmalarda beden eğitimi derslerinin istenilen amaçlara ulaşmaktan uzak olduğu veliler, öğrenciler, okul idarecileri, beden eğitimi öğretmenleri ve diğer ilgililer tarafından belirtilmiştir (Çiçek ve Koçak, 1997).

Beden eğitimi dersine karşı var olan olumsuzluğun ortadan kaldırılması için bu durumu oluşturan nedenlerin araştırılması gerekir. Beden eğitimi dersi orta öğretimde 9. sınıflarda zorunlu 10. ve 11. sınıflarda seçmeli ders olarak programda yerini almış ve ders branş öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle ortaöğretimde yürütülen beden eğitimi derslerinin etkili olarak işlenmesi ve öğrencilerin bu ders içinde gösterdikleri davranışlar, bu ders ve alana ait olumlu tutum geliştirmelerine, dolayısı ile de bu dersi seçmelerinde önemli bir etken olarak görülebilir.

Tutumlar, insan davranışına yön vermede önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bireyin olumlu veya olumsuz tutum sergilemesi önemlidir. Çünkü bireyin ortaöğretim çağında beden eğitimi dersine karşı oluşabilecek olumsuz tutumları, ileriki yaşamında beden eğitimi ve spora karşı olan ilgisini de olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilen olumsuz davranışlar ve bu durumun etkisiyle ortaya çıkabilecek olumsuz tutumlar önceden bilinirse, öğretmenler bu davranışlarını olumlu yönde değiştirebilir veya düzeltebilir. Bu durum öğrenciye gerek yüksek öğrenimde ve gerekse sonraki hayatında yaşam boyu sürecek spor ve sağlıkla ilgili alışkanlıkları kazandırmak açısından önem kazanabilir.

Bu çalışmayla ortaya konulacak olan sonuçlar, öğrenci görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi derslerine yönelik var olan tutumlarının belirlenmesi ve beden eğitimi dersi öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi bu dersi değerlendirebilmek açısından önemli sayılabilir. Ayrıca öğrencilerin derse ilişkin beklentilerinin en üst düzeyde karşılayabilmek ve beden eğitimi derslerinin öğrenciler üzerinde daha kalıcı etkiler bırakabilmesi, beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri, nitelikli ve yeterli öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından da önemli olabileceği düşünülmektedir.

1.5 Sayıtlar

Bu araştırmada; öğrencilerin anket sorularına doğru, samimi ve herhangi bir etki altında kalmadan cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki esaslar ile sınırlandırılmıştır.

1. Araştırma, Bolu ili Merkez ilçe ile sınırlandırılmıştır.
2. Merkez ilçedeki Beden eğitimi ders saati ortalama 20 saat ve üzeri olan 5 tane ortaöğretim kurum ve öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 2006 / 2007 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırmada öğretmen davranışları, ders içi genel öğretim davranışları ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Beden Eğitimi: Beden eğitimi insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek için insan organizmasının bütünlük ilkesine dayalı tüm kişiliğin eğitimidir.

Beden Eğitimi Öğretmeni: Çalıştığı eğitim kurumlarında öğrencilere beden eğitimi ile ilgili eğitim veren kişidir.

Ortaöğretim: Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar.

Öğretim Davranışı: Bir dersin giriş, geliştirme ve sonuç aşamalarında öğretmenlerin yapması gereken davranışlardır.

Tutum: Bir fikir, nesne ya da insana ilişkin olumlu veya olumsuz yönde oluşan tepki gösterme eğiliminin duygusal düzeyidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal temel ve araştırma konusu ile ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Eğitim

Bireyin yaşamını dengeli bir biçimde sürdürebilmesi için yaşadığı toplumun yapıcı davranış örüntüleriyle donanmış olması gerekmektedir. Bunu sağlayacak olan araç ise eğitimidir (Hızal, 1982:1). Eğitim sözcüğünün bugüne kadar çok farklı tanımları yapılmıştır. Tüm bu tanımların ortak yönü eğitimin davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler olmasıdır. Eğitimin temel işlevi bireylere toplumca istenen özellikleri kazandırmaktır. Bu işlev, eğitim sistemi içinde yer alan eğitim kurumlarında düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılır (Özer, 1993:1).

Eğitim, öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yasama alanıdır (Aydın, 2000:1). Tezcan'a (1997:3) göre eğitim, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve bireyi hayata hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreçtir. Ertürk' e (1979:12) göre ise eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme yaratma sürecidir.

Eğitim, bireyin beklentisi ve gereksinimlerine dönük, sürekli ve kalıcı bir davranış değişikliği olarak kavramlaştırılabilir (Aydın, 2000:2). Tan (1975:17) ise çağdaş anlayışa göre eğitimi; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve bulunduğu toplum için en uygun şekilde geliştirilmesi olarak açıklar (Akt:Yeşilyaprak, 1997). Eğitim işlevinin en yoğun olarak öğrencilere aktarıldığı kurumlar ise okullardır.

2.1.2. Okul

Eğitim hizmetinin üretildiği yer, eğitim kurumları olan okullardır (Aytekin, 2000: 94). İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecinde insanların kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullara bu süreçte önemli roller düşmektedir (Fidan, 1985:4). Eğitimin hedefi olan davranışların öğrencilere kazandırılacağı ortam olan sınıflar bu eğitim kurumlarının içinde yer alır.

Eğitim, yalnızca okullar da gerçekleştirilen bir etkinlik değildir. Ama okul, eğitim amacıyla kurulmuş bir ortamdır. Okul denen özel ortamın üç işlevinden biri, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmaktır. Okulun ikinci işlevi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemektir. Böylece geleceğin ve toplumun istenmeyen davranışlarından arındırılması, genç yaşta bunların zararlı etkileriyle karşılaşmaması sağlanmaya çalışılır. Dengeleme okulun üçüncü işlevidir. Okulun dışındaki çevrede, insanların kişisel özellikleriyle açıklanamayacak düzeylerde yaşama farklılıkları görülür. Geleceğin toplumumuzun barış ve huzur içinde yaşaması, bu farkların açıklanabilir ve mantıklı bir düzeyde tutulmasına bağlıdır. İşte okul, bu aşırı farkların kendi sınırları içinde sergilenmesine, yaşamasına izin vermeyen, toplumsal yaşamda olmayan dengeyi kendi sınırları içinde kurması gereken bir kurumdur. Dış çevrelerde farklı yaşayan öğrenciler, okula geldiklerinde, benzer koşullarda yan yana olur, birbirlerini daha iyi tanır ve anlarlar (Başar, 2001:4-7).

2.1.3. Öğretmen ve Öğretmenin Önemi

Okul sisteminin en önemli ve temel öğeleri öğrenci, eğitim programı ve öğretmen olarak alan Sönmez (2004:2), bunlardan birisinin olmaması durumunda eğitim ve okulun olmayacağını vurgulamaktadır. Bu öğeler içinde sistemi etkileme gücü en yüksek öğenin “öğretmen” olduğu anlayışı geçerliliğini korumaktadır (Balcı, 1993:30; Karagözoglu, 1987; Arslan, 1996; Güven, 2001).

Bu anlayışın temelinde yatan öğretmen olmak, genç neslin eğitimi için topluma karşı olan sorumluluğu kabul etmek demektir. Öğretmen; araştırmalar sonucu ortaya çıkan devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan, ancak aynı zamanda da bu çalışmalara ışık tutan önemli bir kişidir (Yılman ve diğerleri 2001: 224-225).

Ayrıca eğitim kurumları olan okulların da, öğretme-öğrenme ilişkisini oluşturduğu eğitim mesleği olan öğretmenlik, özellikle ülkemizde olduğu gibi geleneksel yaklaşımla geliştirilen programların uygulanmasında da etkin bir role sahiptir (Çepni ve Akdeniz, 1996). Erden (2004:70) öğretmeni, öğrenmeyi sağlayan ve kılavuzlayan kişi, diğer bir deyişle öğreten kişi olarak ele alır. Sönmez’e (2004:3) göre ise öğretmen eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak da ele alınabilir.

Öğretmen sahip olduğu bilgilerini öğrencilere aktarmanın, mesleğini icra etmenin yanı sıra öğrencileri kişiliğiyle de etkilemektedir. Öğretmen dersi işlemedeki etkililiğinin yanında öğrencilerce olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarıyla da değerlendirilmektedir. Öğrenciler kısa bir süre içinde öğretmenlerinin neye nasıl tepki vereceği ve nasıl bir kişiliği olduğu hakkında bilgi sahibi olurlar.

Öğretmenlik mesleğinin bu nedenle kritik önemi üzerinde duran Woolfolk (1990) öğretmenin konu alanı, öğretim ilkeleri, öğrenci gelişimi ve ihtiyaçları ile öğretme-öğrenme süreçleri konusundaki bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenin önemi tüm öğrenim basamaklamaları için geçerlidir. Modern eğitim bilimi de öğretmenin

öğretim işinde yerine getirdiği rolü bilmektedir. Hesapçıoğlu'na, (1994:252) görede, öğretim sadece kuru bilgilerin aktarımı değildir. Okula karşı, topluma karşı, arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma hep öğretmen aracılığı ile kazanılır. Tavırlar, düşünce biçimleri, dünya görüşlerinin oluşmasında da yine öğretmen birinci derecede role sahiptir. Özet olarak öğrenci kişiliğinin gelişimi ve oluşması öğretmen sayesinde. Bu nedenle Temel'e (1998) göre öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin belli özelliklere sahip olması beklenmektedir (Akt: Göksu, 1998).

Bu özellikler;

1. Öğretmenlik bir amaç olmalıdır. Mesleğe isteyerek ve severek gelinmelidir.
2. Beden ve ruh sağlığı açısından öğretmenlik yapmaya engeli bulunmamalıdır.
3. İnsanları sevmeli, onlarla çalışmaktan haz duymalıdır.
4. Mesleğini yüksek gelir getiren diğer mesleklerle kıyaslamamalı ve yüksek maaş beklentisi taşımamalıdır.
5. Okumayı sevmeli, bilimsel gelişmeleri izlemelidir.
6. Yurdun her köşesinde görev yapma konusunda istekli olmalıdır.

Toplum tarafından kabul görmüş değerleri bünyesinde toplayan öğretmen, başarılı ve iyi öğretmendir. Birde toplum tarafından kabul edilmeyen değerler vardır. Bu olumsuz değerlere sahip olan öğretmenler, toplum tarafından "kabul görmeyen öğretmenler" olarak nitelendirilmektedir. İyi bir öğretmende bulunması gereken evrensel değerler ile kötü bir öğretmende bulunan olumsuz değerleri karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşabiliriz. Olumlu değerlere sahip olan öğretmenleri: Samimi, sabırlı, değişebilen, iyi disipline olabilen, dürüst, açık ve güvenilir olan, düşünceleri ile hareketleri uyumu olan, öğrencileri bağımsız birer kişilik olarak görebilen, öğretmeyi seven ve anlayışlı olan, konusunda yeterli olan, ahlaki yönden olgun olan, daima iyi bir plan ve organizasyon yapabilen. Olumsuz değerlere sahip olan öğretmenler ise; her zaman dürüst ve haklı olmayan, olumsuz, katı, daima herkesi eleştiren, Soğuk ve kişiliksiz, öğrencilere karşı arkadaşça olmayan, konusunda bilgili olmayan, anlayışsız olan, disiplini çok zayıf olan, donuk ve can sıkıcı, ahlaki yönden olgunlaşmamış, olarak sıralanmıştır (Robert, 1993:52; Akt: Göksu, 1998).

2.1.4. Öğretmenin Nitelikleri

Öğrenci başarısına etki eden etmenler genel anlamda iki gruba ayrılabilir. Bunlardan birincisi okul içi, ikincisi okul dışı etmenlerdir. Okul dışı etmenler genelde kontrol altına alınamaz. Okul içi etmenleri kontrol altına almada ise en büyük görev öğretmene düşmektedir. Bu nedenle bireyin öğretmen adayı oluşundan öğretmenliğe başlayacağı döneme kadar kazandığı nitelikler önem taşımaktadır (Demirhan, Coşkun ve Altay, 2002).

Farklı niteliklere sahip olan öğretmenler, değişik uzmanlık alanlarına sahip olan kişiler olarak eğitim sürecinde etkili bir role sahiptirler. Tüm öğretmenler aldıkları eğitim doğrultusunda belirli bilgilere ve becerilere sahiptir; ayrıca bu bilgi ve becerilerini nasıl kullanacakları konusunda çeşitli kararlar verebilmekte ve bunları “öğrenci” olarak adlandırılan bir ya da daha fazla insana aktarabilme yetisindedirler. İlköğretim ve ortaöğretimde çalışan ve bu okullardaki sınıflarda bulunan öğrenci gruplarına eğitim veren öğretmenler kısaca okul öğretmenleridir. Yapılan araştırmalar öğretim kalitesi açısından okul öğretmenlerinin birbirlerinden farklı olduklarını (bazı öğretmenler diğerlerinden “daha iyidir”) işaret etmektedir (Anderson, 1989:6-7)

Hangi öğretmen iyidir konusuna yanıt ararken öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler bize bu cevabı vermemizde yardımcı olacaktır. Sınıf içinde öğrencileri belirlenen amaçlara ulaştırmak için öğretmenin kullandığı en etkili araç ve kaynak kendisidir. Öğretmenin bir konuyu öğrencilere öğretmeye uğraşması; o konunun hedef davranışlarını öğrencilere kazandırmaya çalışması, o konuyla ilgili olarak kendisinde bulunan daha önce kazanmış olduğu fikir, bilgi, tutum, haber, duygu ve becerileri; daha doğrusu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrencilerle paylaşması, yani bu davranışların öğrencilerde oluşmasını sağlamaya çaba göstermesi demektir (Çilenti, 1988:43).

Konu ile ilgili yapılan bir çalışmanın sonuçları iyi bir öğretmende olaması gereken kişilik özelliklerini bize sunmaktadır. İzmir Eğitim Enstitüsü'nde öğretmen adaylarına ve öğretmenlere uygulanan anket sonuçları iyi bir öğretmenin kişilik özelliklerini, puanlama sırasına göre aşağıdaki gibi sıralanmaktadır. (1) kültürlü, bilgili olmak, (2) sağlam karakterli

olmak, (3) güler yüzlü ve neşeli olmak, (4) adil olmak, (5) öğrenciyi tanıma ve onun sorunlarını çözebilecek kabiliyette bulunmak, (6) daima sade giyinmek, (7) psikoloji kültürü sağlam olmak, (8) samimî ve sempatik olmak, (9) demokratik anlayış sahibi olmak, (10) çevresine saygı telkin edebilmek, (11) planlı çalışma alışkanlığına sahip olmak, (12) meslekî formasyon ve genel kültür sahibi olmak, (13) sağlam olmak, (14) yaratıcı olmak, (15) sabırlı ve anlayışla olmak, (16) tarafsız olmak, (17) davranışları ölçülü olmak, (18) notu tehdit aracı olarak kullanmamak, (19) devrimci olmak, (20) faaliyetlerini hayatîlik ilkesine uygun olarak yürütebilmek, (21) ders dışı faaliyetlere de yer vermek, (22) öğrencilerini iyi tanıyıp, onların düzeyine inebilmek. (Kocaçınar, 1966:222). Oktay, (1991) ise yukarıdaki özelliklerin yanı sıra öğretmenlerde, iyi huylu ve uyumlu olmak, başkalarını düşünmek, işbirliğine açık olmak, duygusal yönden dengeli olmak, ahlaklı olmak, kendini idare etmede başarılı olmak, bağımsız, kendi kendine yeterli olmak, soyut düşünebilmek, peşin hükümsüz ve adil olmak, objektif olmak, kişisel olarak çekici olmak (giyim, fiziki görünüş, temizlik), fiziksel enerji sahibi olmak, güvenilir olmak, dürüst olmak, olaylara orijinal bir yöntemle yaklaşabilmek, mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak gibi özelliklerinde bulunması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt: Göksu, 1998).

Öğretmenin, sadece alanda profesyonel anlamda iyi yer edinmek için çalışan kişiler değil, aynı zamanda kendi kişisel yaşamlarını anlayan, bilen ve yaşayan öğretmenler olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda ideal öğretmenlerin negatif duygulardan uzakta kalmayı becerebilen, zorluklar yaşadıkları zaman kontrollerini sağlayabilecek niteliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenin başkalarına dürüstlüğü, doğruluğu, kişisel disiplinin, bilginin gelişiminin, yapıcı nitelikte risk almanın önemini öğretebildiği derecede öğrencilerine yaşayan örnek olabileceğini ifade etmektedirler (Zehm ve Kattler, 1993:16; Akt: Göksu, 1998).

Öğretmenlerin yukarıdaki işlevleri yerine getirecek davranışları göstermesi, öğretmen nitelikleri belirler. Öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitim sisteminde yer alan en sorumlu kişilerdir. Toplumdaki tüm çocuk ve gençleri eğitmekle görevli olan öğretmenin işi oldukça güçtür. Öğretmenlerin bu güç işi başarmaları için birçok özelliğe sahip olması gerekir. İyi bir öğretmenin sahip olduğu ve göstermesi gereken nitelikleri temelde iki ana grupta toplamak

olası görülmektedir. Bunlar, kişisel ve meslekî niteliklerdir (Erden, 2004:71; Demirel 1999:193).

Kişisel nitelikler; 1. Güdüleyicilik, 2. Başarıya odaklanmışlık, 3. Profesyonellik olmak üzere üç ana grupta;

Meslekî nitelikler ise; 1. Öğretim etkinliklerini plânlama, 2. Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, 3. Etkili iletişim kurma, 4. Sınıfı yönetme, 5. Zamanı etkili kullanma, 6. Öğrenmeleri değerlendirme, 7. Rehberlik yapma;

Öğretmenlerin mesleki nitelikleri içerisinde yer alan öğretim etkinliklerini planlamada; öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için psikolojik iklimi de dikkate alarak fiziksel mekânı, öğretim yöntem, teknik ve materyallerini öğrencilerle birlikte düzenleyebilmesi söz konusudur. Öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrencilerine karşı sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.

Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmesini ise; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmeleri olarak açıklayabiliriz. Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme plânını hazırlayabilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir. Ayrıca öğretmen öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir (Demirel, 2003:170).

Etkili öğretim ve öğrenme yollarını öğretecek nitelikleri ve yeterlilikleri kazanan öğretmen için, sınıf içi davranışlar, işin sadece bir parçasıdır (Demirhan, 2002). Öğretmenin davranışlarının nitelikli olması, meslek öncesinde nitelikli eğitim programları yoluyla yetiştirilmesine ve üstlendiği rolleri etkili bir biçimde yerine getirmesine bağlıdır. Öğretmenin etkin olabilmesi bilgi ve beceri kazandırma rolünün yanısıra aşağıdaki rolleri de yerine getirmesini gerektirir:

- a) Öğrencilerin her türlü gelişimine olumlu yönde katkıda bulunma,
- b) Okul ve çevresi arasında işbirliği sağlayarak öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirme,
- c) Öğrencilerin bilişsel, sosyal, ahlakî ve duygusal gelişimlerine uygun temel beceri ve tutumlar geliştirmelerine yardımcı olma,
- d) Kültürü ve bilgiyi yeni nesillere aktararak, öğrencilerin dünyadaki gelişmelerden haberdar olmalarına yardımcı olma,
- e) Yaratıcı ve kritik düşünme yeteneği kazandırma,
- f) Dinamik ve sürekli değişen toplumsal yapıya, bireylerin uyum sağlamasına yardımcı olma,
- g) Olumlu yöndeki davranış ve tutumlarıyla öğrencilere ve topluma örnek oluşturacak iyi bir model olma (Gökçe, 1997).

2.1.5. Öğretmenin Sınıf İçi Genel Öğretim Davranışları

Öğretmenin olumlu davranışları ile kişiliği sınıf öğrenmesini ve öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkiler. Bu nedenle öğretmenler, davranışlarıyla sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı, öğrenci davranışlarına yönelik bir çok problemi ortadan kaldırır (Özdemir ve Yalın, 1999 :97)

Öğretmenlerin planlama, sınıf içi davranışlar ve değerlendirme yeterliklerinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin başında öğretmen

davranışlarının etkili olduğu tespit edilmiştir (Oktar ve Bulduk, 2000). Öğrenme ve öğretme ortamında yer alan sınıf içindeki davranışlar ve erişiyeye önemli bir etkisi vardır. Bir öğretmenden öğretme ve öğrenme ortamında pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme kullanılması, öğrenci katılımı sağlanması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme sonuçlarına göre her öğrencinin varsa eksiklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmeleri gibi davranışlar beklenir (Sönmez, 1994:111, Küçükahmet, 1999:3).

Demirel'e (2003:166) göre, aşağıda belirtilen davranışlar öğretmenlerin yanısıra öğrencilerinde sınıf içindeki varlığını gerektirmektedir

- Öğrencileri güdülemek,
- Sınıf etkinliklerini planlamak,
- Öğrencilere bilgi vermek,
- Öğrencileri disipline sokmak,
- Öğrencilere danışmanlık yapmak.

Bu özelliklerin yanısıra araştırmalardan elde edilen iki farklı özellik 'araştırma şevki' ve 'yarar duygusu' son yıllarda dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin etkileri üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, öğretmenler arasındaki kişisel özellikleri ile öğretmenin etkinlikleri ile ilgili olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda etkili öğretmenlerin nitelikleri ve uygulamalarıyla ilgili olarak kesin bir sonuç ortaya çıkmıştır. Böyle öğretmenler anlamdan çok sonuçla daha fazla ilgilidirler. Davranışlarının dışarıdaki bir gözlemci tarafından nasıl gözüktüğünden çok öğrenciler üzerindeki etkilerine dikkat ederler. Hem kendi, hem de öğrencilerinin başarıları öğretmenlere iyi gelir. Bundan dolayı bir 'yarar duygusu' geliştirirler (Anderson, 1989:17).

Ayrıca bütün bunların yanında öğretmen, öğrenciyi olumlu olarak etkileyecek sosyal etkileşimlere imkan sağlayacak bir öğrenme çevresi oluşturmalıdır (Gürol, 1996:37). Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder.

Unutulmamalıdır ki; öğretmen ve öğrenci arasındaki söz ve eyleme dayalı ilişkiler iyi ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; ilişkiler kötü ise, sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşmaz. O hâlde sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir (Ergün ve Duman, 1998).

2.1.6. Sınıf Yönetimi

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin başarısızlıklarının en önemli nedeninin sınıf yönetiminde yetersiz olmalarından kaynaklandığını göstermektedir. Sınıf yönetimi, öğretim hedeflerine ulaşmak için öğretim ortamının düzenlenmesi, korunması ve yöneltmesi faaliyetleridir (Erden, 2004:75). Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Öğretmen ve öğrenciler sınıfı, sınıf da yapısı nedeniyle öğrencinin ve öğretmenin davranışlarını düzenler (Aydın, 1998:16).

Öğretmenlerin önemli görevlerinden biri; dersini etkili ve verimli bir şekilde sürdürebileceği uygun fiziki ortamı sağlamaktır. Sınıf yönetimi etkinliklerinin birinci boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıf çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır (Başar, 1994:13).

Sınıf yönetiminin ikinci boyutu; plan ve program etkinlikleri ile ilgilidir. Hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, öğretim yönteminin seçimi, ders sırasında kullanılacak araç-gerecin belirlenmesi ve sağlanması, değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi gibi özellikler, sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda ele alınmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999:168).

Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel anahtarı uygulamalar ile ilgili olarak plân yapmaktır. Plan yapmak kadar onu uygulamak da önemlidir. Bu bakımdan öğretme sürecinde dikkati çekme, güdüleme, öğrenciyi dersin hedef ve davranışlarından haberdar etme, önceki öğrenmelerle bağ kurma, eksikleri tamamlama, uyarıcı materyalleri sunma, öğrenciye yol gösterme, davranışı ortaya çıkarma, dönüt ve düzeltme sağlama, gerektiğinde ipucu sunma, pekiştireç kullanma, katılımı sağlama, öğrenilenlerin geçişini ve kalıcılığını sağlama ve öğrenilenleri değerlendirme gibi etkinlikler önem taşımaktadır (Demirhan, 1998) .

Zamanın kullanımı sınıf yönetiminin üçüncü boyutudur. Öğretimin etkili olması, öğrenme için ayrılan zamanın çokluğuna ve bu zamanın amaçlı çalışmalar için kullanılmasına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilecek zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, ders dışı ve sınıf disiplini bozacak çalışmalarla zaman harcanmaması, bu boyut içinde ele alınmaktadır. Zamanı etkili kullanmak, sınıf çalışmalarının dikkatle planlanması ve zamana bağlanması ile mümkün olur (Başar, 1994:14). Cruickshank ve diğerleri (1995:377) etkili yönetilen sınıflarda; yönetim etkinlikleri, öğretim ve uygulamayı planlama işlemleri olduğunu belirtmektedir. Bunlardan öğretim süreci, öğretmenlerin öğretim boyunca ne yapacaklarını, nasıl davranacaklarını belirler.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Bu boyut, sınıf içindeki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Sınıfın, değişik sosyo ekonomik düzeylerden gelen ve genellikle 20 ile 50 arasında değişen öğrenci mevcudundan oluşmuş bir ortam olduğu düşünüldüğünde, böyle bir ortama ilişkilerin karmaşık olması doğal kabul edilir. Sınıftaki ilişkilerin karmaşıklığı, öğretmenlerin kuralları sınıfın yapısına uygun olarak düzenlenmesini gerektirmektedir (Froyen ve Iverson, 1997:5).

Sınıf içi kurallar öğrenciler ile birlikte belirlenir ya da onların onayı alınarak uygulanabilirse, kurallara uyum söz konusu olabilir. Böylesi kural koyma sonucunda öğrenci, kendisinden neleri yapmasının beklendiğini, sınıf içi ilişkilerinde hangi davranışlarının uygun olmayacağını ve istenmeyen davranışları sonunda nelerle karşılaşacağını önceden bilir. Kuralların öğrenciler tarafından anlaşılması ve benimsenmesi sonucu, sınıf içi ilişkilerde,

istenilen düzenin sağlanması olanaklı olabilir. Sınıftaki disiplinli ortam, öğretmenin kuralları uygulamadaki tutarlılığı ile süreklilik göstermektedir (Başar, 1994:14).

Davranış düzenlemeleri sınıf yönetiminin beşinci ve son boyutudur. Sınıftaki öğretimin işleyişine etki yapan, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşimini engelleyen ya da diğerleri için tehlike oluşturacak durumları yaratan davranışlar sınıf yönetimi kapsamında ele alınmaktadır (Ataman, 2000:214).

2.1.7. Öğretmenin Sınıf İçi Öğretim Etkinlikleri

Günümüzde eğitim sisteminin içinde yer alan öğrencilerden, sürekli bilginin aktarıldığı bir kutu olmak yerine kendi bilgi yapılanmalarını gerçekleştirmede aktif olmaları istenir. Öğrencilerin farklı yapılarda olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenler farklı yöntemlerle neyi, nasıl öğretecekleri konusunda çeşitli anlayışlara sahip olmalıdır (Denig, 1999:17; Giroux, 1992:156).

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sınıfta hangi yöntemlerin uygun olacağını, derslerin nasıl daha iyi geliştirilebileceğinin, hangi faktörlerin öğrenci üzerinde daha etkili olduğunun görülmesi bakımından önemlidir. Üniversite mezunu öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yeterli bulmamaları, öğretmenlerin mezun oldukları programların yetersiz olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenler eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle hizmet öncesinde nitelikli bir eğitim almaları gerekmektedir. Kısacası öğretmen istekli, araştırmacı, aktif, konuların özelliğine göre öğretim yöntemlerini seçebilen bir eğitici olmalıdır (Ekici, 1996).

Öğretmek, öğrenme sürecini yönlendirmek demektir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eden bir kılavuzdur. Bu süreçte yapılması gereken ilk şey, öğrenme hedeflerini belirlemek ve öğrencileri bu hedefler doğrultusunda yönlendirmektir (Özdemir ve Yalın, 1999:45).

Öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi ve amaçlanan öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilme becerisine sahip olması gereklidir. Etkili öğretimin amaç ve başarı olmak üzere iki önemli boyutu vardır. Öğretmenin her şeyden önce bir amaç belirlemesi gerekmektedir. Ortada belirlenmiş bir amaç yoksa öğrencinin başarısı tahmin edilebilir değil, rastlantısal olur. Fakat amaç kendi başına yeterli değildir; amacın gerçekleştirilmesi de gerekmektedir. Eğer öğretmen önceden belirlediği öğrenme hedeflerine ulaşamazsa tam olarak etkili kabul edilemez (Perrott, 1982:5).

Geçerli öğrenmeyi sağlama iş görüşünü üstlenen öğretmenlerin öğrenme-öğretme kuram ve modellerinin ilkelerini sınıf içinde işe koşmaları gerekmektedir. Öğretim programlarının uygulanmasında etkin bir role sahip olan öğretmenlerin, süreçte bireysel olarak karşılaştıkları problemler, uygulamayı etkileyen faktörler arasında ilk sıralarda yer almaktadır (Schremer, 1991).

Eğitimin hedefi olan istendik davranışların, öğrencilere kazandırabilmek için öncelikle eğitim hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri gerçekleştirci nitelikte öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi ve son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir (Bilen, 1996:26).

Öğretimin düzenlenmesinde Gagne ve Briggs,(1979 Akt: Senemoğlu, 1987) öncelikle dikkatin öğrenme konusu üstünde toplanmasını; daha sonra öğrencilerin kazandırılacak hedeften haberdar edilerek öğrenmenin onlar için anlamlı hale getirilmesini; yeni öğrenme ile ilgili daha önce kazanılmış olması gereken önkoşul davranışların kullanıma hazır hale getirilmesini önermektedirler. Bu faaliyetler, Oliver'in (1965:357) sınıflamasına göre dersin «başlangıç» aşamasının iş görüşüdür. Geliştirme aşamasında ise yeni hedef-davranışların kazandırılması söz konusudur. Yani istendik davranışların kazandırılması için gerekli uyarıcıların öğrencilere verilmesi; ihtiyaç duyduklarında ek yol gösterici uyarıcılarla desteklenmesi; davranışın öğrenciler tarafından yapılması; öğrencilere gösterdikleri davranışın doğruluk derecesi ile ilgili bilgi verilmesi gibi önerilen faaliyetler de bu aşamada bulunmaktadır. Dersin sonuç alma aşamasında ise; öğrencilerin istendik davranışları ne derece kazandıklarını belirleyerek öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla değerlendirme

yapılmakta ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama faaliyetleri yer almaktadır (Akt: Senemoğlu, 1987).

Bu açıdan bakıldığında, bir dersin işleniş aşamaları; (a) giriş, (b) geliştirme ve (c) sonuç olmak üzere üç bölümden oluşur. Bir dersin başlangıç ya da giriş aşaması; dikkati çekme, hedeften haberdar etme ve gerçekleştirilmeye çalışılan hedefle ilgili önkoşul davranışları hatırlatma gibi işlemleri içerir. Dersin geliştirme bölümünde ise, hedefle ilgili uyarıcıların sunulması, öğrenmeyi gerçekleştiren nitelikteki etkinliklerin planlanıp, kılavuzlanması, öğrencide planlanan davranışların gelişmesinin sağlanması ile doğru davranışları ödüllendirici pekiştireç sunulması, öğrencilere davranışla ilgili bilgilerin verilmesi gibi etkinlikler yer alır. Geliştirme çalışmalarının bütünleştirilmesi, öğrenilenlerin tartışılması, özetlenmesi hedefle karşılaştırılarak yapılan işin olumlu ya da olumsuz yönlerinin ortaya çıkarılması ise sonuç aşamasında yer almaktadır (Bilen, 1996: 204-205).

Bu bağlamda sınıf içinde öğretme sürecine etki eden faktörleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

a. Pekiştirme: Pekiştirme, bir davranışın görülme sıklığını arttırma işlemidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenilmesi beklenen kritik davranışlar ortaya çıktıkça bunlar pekiştirilir. Bu yolla öğrenilen kritik davranışların gerekli oldukları yer ve zamanlar tekrar görülmelerinin sağlanmasına çalışılır (Özçelik, 1989:122).

b. İpucu: İpuçları öğrenciye bilgi verir, dikkatinin bir noktaya yönelmesini sağlar, eski bildiklerini hatırlamasına, değişik öğeler arasındaki ilişkileri kurmasına bir etkinliğe yönelmesine yardım eder. Öğretme sürecinde öğreticinin yani öğretmenin en önemli görevi öğrenciye yol göstermektir. Öğretmen, öğrenmenin oluşacağı çevrenin hazırlayıcısı ve düzenleyicisidir. Öğretmen bu görevlerini çeşitli durumlarda ipuçları vererek, öğrenciyi öğrenme işine katarak ve öğrenme sonuçlarını izleyerek öğrenir (Fidan, 1985:118).

c. Dönüt/Düzeltilme: Dönüt, öğrencilere öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünüdür (Senemoğlu, 1997:460). Genelde dönüt işlemleri öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanmakta ve öğrencilerin neler öğrendiklerini ve neleri

öğrenmeleri gerektiğini ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Düzeltmeler de, her öğrenciye kendi öğrenme eksikliklerini tamamlayabilmesi için hangi ders kitabı, öğretim materyali ve kaynaktan yararlanacağı konusunda yardım yapılması sürecini içerir.

d. Katılım: Öğrenci katılımı, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada önemli değişkenlerden biridir. Öğrenciler öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır. Öğrenci katılımını sağlamak için grup çalışması, drama, benzetim gibi teknikleri kullanmanın yanı sıra bilgisayar destekli eğitim öğretim çalışmalarına daha çok yer verilmelidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin etkin katılımı gerekli görülmektedir. Öğretmenler, öğrencileri öğrenme sürecine etkin olarak katılımlarını sağlamak için farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Bunun için de eğitimcilerin zengin bir yöntem bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Demirel, 2002:146-147).

Rosenshine ve arkadaşları altı öğretim etkinliğinden söz etmektedirler; (1) bir önceki derste yapılan etkinlikleri gözden geçirme, eksik ya da yanlış öğrenmeler varsa bunları düzelterek yeniden öğretme, (2) yeni materyalleri sunma, amaçları açıklama, (3) kontrollü uygulamalar yapma; öğrencilere soru sorma, alıştırma yaptırma, yanlış kavramlaştırmalar ve anlamaları belirleme, (4) öğrencilerden gelen yanıtlara bağlı olarak dönüt/düzeltilme verme, (5) öğrencilerin bağımsız uygulama yapmalarına olanak tanıma ve (6) haftalık ve aylık olarak son öğrenmeleri değerlendirmek. Bu etkinlikler, dersin çeşitli aşamalarında dikkate alınması gereken özelliklerdir (Woolfolk, 1998: 440-441).

2.1.8. Öğretmenin Değerlendirilmesi

Genel anlamda öğretmen değerlendirilmesi "öğretmenlerin çalışmalarının sistematik bir biçimde değerlendirilmesi" (Thomas:1988) anlamına gelmektedir. Öğretmen değerlendirilmesinin güçlüğü, öğretmende bulunması gereken özelliklerin ve öğretmenin çalışmalarının farklı olmasını savunan görüşlerin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Beklentilerin farklılık göstermesinin yanı sıra öğretmenin çalışma koşulları da öğretmenin

başarısını etkilemektedir. Okulun bulunduğu yer, kırsal, gecekondü, sosyo-ekonomik düzey, okulun büyüklüğü, sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel özellikleri, okulun yönetim anlayışı, uygulanan programın özellikleri, ulaşılabilen öğretim materyalleri ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi gibi etkenler öğretmenin başarılı olmasında ve olamamasında önemli rol oynar. Öğretmenin değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar uygulanabilir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde bu konuda çok sayıda çalışma yapıldığı görülür (Gardiner, 1980; McCormick ve James, 1983; Murray, 1983; Wragg, 1984; Marsh, 1984; Gross, 1988; Akt:Gözütok, 2006: 21).

Gözütok'a (2006:22) göre değerlendirmenin yapılmadığı durumlarda, gelişme rastlantılara bırakılmış demektir. Öğretmen eğitimi veren kurumlar öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin "asgari standardını kazandırır. Hiçbir eğitim kurumu, bir mesleğin gerektirdiği bütün yeterlikleri kazandıramaz. Buna zamanı ve koşullar yetmediği gibi mesleğin gerektirdiği yeterliklerin zaman içinde değişmesi de neden olmaktadır. Her meslekte olduğu gibi, profesyonel bir meslek olan öğretmenlikte de mesleğe atılan ilk adımdan başlayarak meslek elemanlarının kendini geliştirmesi gerekir. Geliştirme sürecinin ilk adımı değerlendirmeden geçer. Değerlendirme yapmadan geliştirme yapılamaz. Öğretmen değerlendirmenin yararlarını Marland (1987) şöyle sıralamıştır:

- a.** Öğretmenler ne düzeyde hizmet verdiklerini bilme, düşündüklerinin ve yaptıklarının ne kadar doğru olduğunu anlama gereksinimi duyarlar.
- b.** Öğretmenin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular, öğretim programının geliştirilmesinde yönlendirici bir rol oynar.
- c.** Okulların anlamlı kararlar almalarında, politika ve uygulamaları belirlemelerinde öğretmen değerlendirmeleri rehberlik eder.
- d.** Değerlendirme sonuçları, öğretmene meslekî gelişim açısından dönüt sağlar, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde yardımcı olur.
- e.** Yöneticilere, öğretmenlerin kaynakları nasıl kullandıkları konusunda bilgi verir.
- f.** Topluma ve velilere, okulun ve öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği özelliklere sahip olup olmadıkları konusunda bilgi sağlar.

g. Öğretmeni görevlendirme ve görevine son verme yetkisi olan okullara (özel) karar vermede gerçekçi veri sağlar (Gözütok, 2006, 22).

Bu bağlamda öğretmenin değerlendirilmesi iki şekilde yapılabilir.

1. Öğretmenin mesleki gelişimi, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu, gereksinimleri ve ilgilerinin belirlenmesini amaçlayan, okulun geliştirilmesi ve uygulamanın iyileştirilmesi için yapılan biçimlendirici (*for-mative*) değerlendirmedir.

2. Öğretmen seçimini, görevde yükselmesini, ödüllendirilmesini ya da görevden alınmasını ve okulun düzeyini belirlemeyi amaçlayan düzey belirlemeye dönük (*summative*) değerlendirmedir (Turner ve Cliff, 1988; Akt: Gözütok, 2006:21).

Öğretmenlerin hangi özelliklerinin değerlendirilmesi gerektiğini ise Gözütok (2006: 22), sınıftaki ve okuldaki davranışları, meslektaşlarıyla ilişkileri, grup alışmalarındaki uyumu ve verimi, öğrencilerle olan iletişimi, öğrencilere uyguladığı ölçme araçları ve bunların sonuçlarının gözlemlenmesi ve incelenmek olarak açıklamaktadır.

2.1.9. Beden Eğitiminin Tanımı

Beden eğitimi öğretmen davranışlarının algılanması ile ilgili yapılan bu çalışmada öğretmen davranışlarının anlaşılabilmesi için öncelikle beden eğitiminin tanımının ortaya konulması ve insan hayatı için önemini açıklanması gerekmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmaya çalışılmış ve bu tanımlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Açak'a (1997:1; Akt: Güllü ve Korucu, 2005) göre beden eğitimi, insanları hem ruhen, hem fikren ve hemde bedenlen olgunlaştıran, geliştiren en az yorgunluğa karşılık en çok fayda sağlayan cimmastik, oyun ve spor faaliyetlerini içine alan bir ilimdir.

Günsel'e (2004:1) göre, beden eğitimi, bireylerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken; milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri için gerekli kişilik eğitimidir (Akt: Güllü ve Korucu, 2005).

Beden eğitimi genel olarak, hareket etmeyi öğrenmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçimde tanımlanabilir. Bir başka deyişle, beden eğitimi, fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi olarak açıklanabilir (Tamer, 1987:2).

Beden eğitimi dersleri okul programlarının ayrılmaz bir parçası olarak bireyin bir bütün olarak gelişmesine yardımcı olur. Sportif aktiviteler yoluyla fiziksel gelişimlerinin ve becerilerinin artırılması, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlar (Harrison ve Blakemore,1992 , Siedentop, 1998; Akt: Çiçek, Kirazcı, Koçak, 2002)

Demirhan'a (2001) göre, çoğu kaynakta ya da araştırmada “beden eğitimi” diye başlayan konu başlığı yada araştırma ismi; çalışmanın içinde “spor eğitimi” olarak anılmakta, dahası; aynı çalışmada “beden eğitimi ve spor” olarak geçmektedir. Yani bir kavram karmaşası yaşanmaktadır. Mirzeoğlu sporu, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin planlı ve uygun yöntemler ile geliştirilerek belirli kurallar altında yarıştırılması olarak ele alır (Akt: Mirzeoğlu, 2003).

Yakın zamana kadar okullarda yapılan beden eğitimi ve spor etkinlikleri salt beden eğitimi olarak algılanmış, bilişsel ve duyuşsal gelişim ihmal edilmiştir. Oysa beden eğitimi ve spor insanın salt bedenini eğitmek için değil, insanın bütünsel gelişimi için de gerekli bir araç ve eylemdir. Bu anlamda spor, eylem yetisi, kendine güveni sağlama, sorumluluk alma, yaratıcı olma, performans, oyun, macera, sağlık ve zindelik ile toplumsal özellikleri geliştirme şeklinde ele alınabilir (Grössing,1991; Akt: Demirhan, 2003).

Bu iki kavram birlikte ele alındığında beden eğitimi ve spor; İlhan ve Yavaş'a göre, Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh, fikir gelişimini sağlamaktır.

Oyun, jimnastik, sportif çalışmaların bütünü ile kişinin bedence sağlam, fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasının aracı olarak görmektedir (Yaylacı, 2007)

2.1.10. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi

Stephard ve Bauchard'a (1995) göre sağlığa bağlı form, olumlu bir şekilde formda olma algısıyla ve fiziksel aktiviteye katılımı ilgilidir. Cale'a (2000) göre öğrencilerin fiziksel aktivite seviyesini geliştirmek için öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine bağlı olarak okulun gerekli aktivite ve olanakların sağlanması gerekmektedir.

Bu nedenle beden eğitimi dersi, okul programlarında önemli bir yere sahiptir. Eğer bu programın çok önemli getirileri beden eğitimi dersi sınıflarında kazanılmazsa, müfredatın farklı derslerinde kazandırılması mümkün değildir. Bedensel egzersizler çocuklara mümkün olduğu kadar erken yaşlarda öğretilmelidir (Aarts, 1997; Akt:Şirin ve Bozkurt, 2005)

Yapılan birçok araştırmada (Blair, 1993; Corbin ve Pangrazi, 1992; Amstrong ve Bray, 1991; Morrow ve Freedson, 1995; AAHPERD, 1998) çocuklukta alınan bedensel aktivite alışkanlıklarının hayat boyu olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Şirin, Bozkurt, 2005).

Bedensel aktivitelerin insan yaşamının önemli bir boyutunu oluşturduğu ve fiziksel etkinliklerin örgün eğitim sürecinin bir parçası olduğu kabul görülmüş ve bilimsel olarak ortaya konulmuştur. Dünya genelinde okullarda uygulanan beden eğitimi programlarının önemi ve statüsü her geçen gün sorgulanmaktadır. Bu durum beden eğitime daha az zaman ayrılması, diğer eğitim alanları ve etkinliklerin beden eğitimi alanını ihlal etmesi ve beden eğitimi öğretim programının kalitesine yönelik müdahaleler şeklinde kendisini göstermektedir. Bu ciddi ikilem bedensel sağlığı tehlikede, yaşam fonksiyonlarını yerine getiremeyen, fiziksel uygunluk düzeyleri yetersiz çocuk ve gençlerin görülmesine sebep olmakta, obezite vakalarında artış, gereksiz hastalıklar ve erken ölümler gözlenmektedir

Beden eğitimi spor etkinlikleri çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir işleve sahip olmasının yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişim yönünden de olumlu katkıları sağlamaktadır. Bu etkinlikler, yaratıcılık, liderlik gibi yetenekleri işlevsel hale getirmekte, mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı, birbirine saygılı ve anlayışlı olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, çalışkan ve gayretli olma gibi kişilik özelliklerini geliştirmektedir (Yenal, Çamlıyer ve Saracaloğlu, 1999).

Beden eğitimi derslerinde öncelikle çocuğun sporla ilgili bilgi düzeyinin artırılarak, kurallar, teknikler, sağlık ve beslenme gibi konularda bilgi birikimi sağlanması amaçlanmalıdır. Bu bilgi birikimi ve fiziksel özelliklerin birlikte geliştirilmesiyle yaşam boyu spor alışkanlığı kazanmış, kendine güvenen, benlik kavramı gelişmiş, sorumluluk alabilen, takım olarak çalışma ruhu kazanmış bireyler yaşantılarında çok daha sağlıklı, bilinçli ve üretken olabileceklerdir (Çiçek, Kirazcı, Koçak, 2002).

NASPE'ye (Graham, Hale ve Parker, 2004:9) göre fiziksel olarak eğitilmiş bireylerin gösterecekleri standartlar belirlenmiş ve bu standartlar aşağıda açıklanmıştır.

Beden Eğitiminde Kavram Standartları:

1) Bir çok hareketin yapılması sırasında uzmanlık veya bazı hareketlerin yapılması sırasında ise yeterlilik gösterir.

2) Hareket kavram ve ilkelerini, öğrenmek ve beceri geliştirmek için uygular.

3) Fiziksel olarak aktif bir hayatı vardır.

4) Sağlıklı bir şekilde fiziksel uygunluğa sahip olur ve bunu devam ettirir.

5) Fiziksel aktivite ortamlarında kişisel ve sosyal sorumluluk gösterir.

6) Fiziksel aktivite ortamlarında farklı özelliklere sahip olan insanları anlar ve onların farklılıklarına saygı duyar.

7) Fiziksel aktivitelerin insanların kendilerini tanımaya, sosyal iletişime, mücadele ve zevk almayı sağladığının bilincindedir.

Graham, Hale, Parker' a (2004; 4) göre çocukların beden eğitimine beden eğitime ihtiyaç duyma nedenleri arasında;

1) Düzenli ve sağlıklı bir fiziksel aktivite yapma, 2) Beceri geliştirme, 3) Fiziksel uygunluğu geliştirme, 4) Diğer derslerdeki öğrenmeye katkı sağlama, 5) Kendini disipline etme, 6) Hedef belirleme, 7) Liderlik ve işbirliği geliştirme, 8) Özyeterliliğini geliştirme 9) Stres azaltma ve 10) Akran ilişkilerinin güçlendirilmesi sayılmaktadır.

Düzenli fiziksel aktivite yapmanın ya da aktif bir hayat sitilin insanların sağlığı üzerindeki olumlu etkisi şimdiye kadar kanıtlanmıştır. Uzmanlar beden eğitiminin halk sağlığı yaklaşımında yola çıkarak, bu ders öğrencilere aktif ve sağlıklı hayat sürdürmeyi gerektirecek beceri, tutum ve bilgiyi vermekten sorumlu olması gerektiğini söylemektedir (Julian ve diğerleri, 2007). Tüm bilgilerin ışığı altında genel eğitimin bir parçası olan beden eğitimi; çocukların bedensel gelişimi, hareket-beceri gelişimi, sinir-kas koordinasyon gelişimi, kişisel ve sosyal uyum sağlaması açısından da son derece önemlidir (Bucher and Koenig,1983:39).

2.1.11. Beden Eğitimi ve Amaçları

Genel eğitimin önemli bir parçası olan beden eğitimi ve sporun temel amacı, çocukların fiziksel etkinlikler yani hareketler yolu ile eğitimi sağlayarak her öğrencinin kapasitesinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunmaktadır (Yaylacı, 2007).

Okul spor eğitimi, diğer bir deyişle beden eğitimi, okul öncesi çağdan okul yaşamının bitimine kadarki dönemde insanın fiziksel gelişimine katkıda bulunan eğitimsel yaklaşımdır (Ursprung ve ark.,1995; Akt:Demirhan, 2003). Sadece beden eğitime değil, zihin ve vücut gelişiminde birlikte katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, duyuşsal ve toplumsal gelişimdeki önemide yadsınmamaktadır (Harison ve Blakemore,1992; Mosston ve Ashwort, 1986; Nichols, 1990; Akt:Demirhan, 2003).

Beden eğitimi birçok önemli yoldan eğitimin amaçlarına katkıda bulunabilir. Her şeyden önce beden eğitimi insanın bir bütün olarak gelişimine eşsiz bir katkıda bulunur. Beden eğitimi, motor becerilerinin ve sağlık gelişiminin ilerlemesini sağlayan okul müfredatının tek alanıdır. Başka bir alan psikomotor alanındaki gelişmeye bu derecede katkı sağlayamaz.

Beden eğitimi programlarının öğrencilerin sağlıklı bir yaşantıya sahip olmalarına da etkisi vardır. Sağlıklı öğrenciler daha etkili öğrenebilirler, eğitim sistemi içindeki öğrenme görevlerini yapabilmek için daha çok enerjiye sahip olurlar. Bu durum öğrencilerin, sadece öğrenme yaşantılarında değil, günlük yaşamları için de gereksinimleri olan enerjinin ve canlılığın kaynağını oluşturur. Eğitimin başlıca amacının öğrencilerin topluma üretken bireyleri olarak hazırlamak olduğundan, bireylerin sağlık ve refahlarına da dikkat etmesi gereklidir. Düzenli fiziksel aktivitede bulunmak kişinin tüm sağlığını geliştirir. Sağlıklı yetişkinlerden oluşan toplumlarda, bireyler daha etkili ve üretken bir şekilde çalışabilirler. Beden eğitimi programları, öğrencilere bir ömür boyu fiziksel aktivitede bulunmalarını sağlayan becerileri, bilgiyi ve davranışları kazanmalarını sağlayabilir (Wuest ve Bucher, 1999:43).

Ayrıca beden eğitimi faaliyetleri insanın öğrenmeye hazır hale gelmesine katkıda bulunur. 2000 yılların eğitimin hedeflerinden birisi bütün çocukların okula öğrenmeye hazır halde girmeleri olarak belirtilmiştir. Hareket içeren deneyimlerin öğrenmeye hazırlığa önemli bir katkısı vardır. Bundan dolayı beden eğitimi öğretmenlerinin bu hazırlığı arttırmada daha çok rol alacağı anlaşılmıştır. Hareket bebeklerin veya çok küçük çocukların çevrelerini keşfetmelerini ve bütün alanlarda gelecekteki öğrenmelerin temelini oluşturmalarını sağladıkları bir araçtır. Bebekler emeklemekten yürümeye doğru hareket ederlerken dünyalarını genişletirler ve keşfetmenin heyecanı ile meşgul olurlar. Hareket ve oyun aracılığı ile küçük çocuklar etraflarındakileri keşfederken yeni başarılar kazanarak, güven elde ederler. Bu da onların birbirleriyle etkileşim içindeyken sosyal beceriler kazanarak bağımsızlaşmalarını sağlar (Wuest ve Bucher, 1999:44).

Beden eğitimi bütün eğitim programının önemli bir parçası olabilir. Geleneksel olarak okullar, beden eğitimi ve farklı alanlara hitap eden derslerin okutulduğu kurumlardır. Daha önceki yıllarda öğrencilerin kendi kendilerine, öğrendiklerini anlamlı bir bütün haline getirebilecekleri ve öğrendikleri çeşitli alanlara ait bilgilerin birbirleriyle olan ilişkilerini kurabilecekleri sanılıyordu. Bugün eğitim programlarının, birçok bilim dalını öğrenme üzerinde çok etkili olduğunu görüyoruz. Beden eğitimi, öğrenmeye, birçok bilim dalının yaklaşımına eğitimin bir parçası olarak heyecanlı bir yaklaşım sunar. Beden eğitiminin içeriğinden eğitim programlarının içine uyarlamalar yapılabilineceği gib, eğitimin içinde yer alan başka alanlardan da beden eğitiminin içine aktarmalar yapılabilir (Wuest ve Bucher, 1999:45).

Kaliteli beden eğitimi ve spor programları öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkıda bulunur. Yine de beden eğitimi ve sporun eğitim verilerine katkıda bulunma potansiyelinin gerçekleşip gerçekleşmediği çoğunlukla öğretmenlerin kaliteli programları uygulamalarına ve okul sistemi içersinde yaptıkları iş için aldıkları desteğe bağlıdır.

Yukarıda verilen açıklamalar dikkate alındığında, beden eğitiminin amaçları fizyolojik gelişim, psikomotor gelişim, algısal-motor gelişim, zihinsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim, olarak çeşitli başlıklarda açıklanabilir.

1. Fizyolojik Gelişim: Fizyolojik amaç organizmanın aşırı derecede yorulmadan günlük işlerini yapabilmesi için gerekli olan normal işleme ile ilgilidir. Fizyolojik gelişimin bileşenleri kas gücü, kas dayanıklılığı, kardiovasküler dayanıklılık, esneklik ve vücut kompozisyonudur (Kizer, Piper, Sauter, 1985:3-6).

2. Psikomotor Gelişim: Fiziksel gelişim, beden ve fiziksel görünüşteki değişme kadar psiko-motor becerilerdeki gelişimi de kapsamaktadır. Bedensel gelişim boy, ağırlık ve hacimde artışın yanı sıra, vücudun sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirecek duruma gelmelerini de kapsar (Senemoğlu, 2003:26).

Bu amaç sinir ve kas sistemlerinin etkili ve uyumlu çalışarak istenilen hareketleri üretmesini içerir. Temel ve spor becerilerini içeren hareketler şunlardır: Locomotor beceriler; yürüme, atlama, koşma, sıçrama, sekme, yuvarlanma, kaçma Lokomotor olmayan beceriler; eğilme, dönme, esneme, asılma ve sallanma. Manipulatif beceriler ise; atma, yakalama, tekmeleme, basit el-göz ve göz-ayak hareketleri, zıplama, pas yapma vb. gibi. Senemoğlu'na (2003:26) göre sportif beceriler; badminton, yüzme, basketbol, voleybol vb. gibi özel becerileri kullanabileceğimiz spor branşlarıdır. Bireyin vücudunu kontrol altına almada gösterdiği becerinin artmasıdır. Diğer bir deyişle, devimsel gelişim, zihin-kas koordinasyonuna dayalı davranışların gelişimidir. Devimsel gelişim için duyu organları, kas ve sinir sistemleri koordineli olarak çalışmak durumundadır

3. Algısal-Motor Gelişim: Algısal-motor amaçlar duyu organlarımız yoluyla bilgilendirilmek ve bu bilgiyi işlemek ve hareketlerle bu bilgilere karşılık vermeyi içerir. Bu kategoride görsel motor koordinasyon, el ve ayak baskınlığı, yan ve yön öğrenimi, vücudun ve mekanın farkındalığı yer alır.

4. Zihinsel Gelişim: Zihinsel amaçlar bilgiyi kazanmak ve sıraya koymak, bilgiler arasındaki ilişkileri anlamak ve yorumlamak gibi süreçleri içerir. Bu alanda oyunların kurallarını, puanlamayı ve güvenlik önlemlerini anlama; çeşitli sportif oyunlara ait strateji ve teknikleri öğrenme; vücudun görevlerini, yapısını ve biyomekanik temelleri anlama ve bunların hareket ve spor becerileri ile ilişkisini kurma gibi özellikler yer alır.

5. Sosyal ve Duygusal Gelişim: Sosyal ve duygusal amaçlar insanların başkaları ile hem işbirliği içinde, hem de yarışma düzeyinde hareket ve spor yoluyla etkileşimini içerir. Bu bağlamda bu alanda işbirliği amacıyla bireyin gruba katılma yeteneğini; bir yere ait olma ve kabul görme hissini; toplumun bir üyesi olmak için istenen/beklenen davranışları ve diğerlerini gösterme; spor ve hareketlerin estetik değerlerini takdir etme; başarı ve başarısızlık karşısında olumlu tavır alma ve sportmenliğe uygun davranma; sporun ve hareketin serbest zaman değerlendirme yöntemi olarak kullanılmasını takdir etme gibi özellikler yer alır (Kizer, Piper, Sauter, 1985:3-6).

2.1.12. Beden Eğitimi Dersi Uygulamaları

Beden eğitimi dersinin yukarıda bahsettiğimiz işlevleri yerine getirebilmesi için üç temel ögenin; öğrenci, öğretmen ve programın olması gerekmektedir. Bu üç öge, beden eğitimi dersini yönlendiren, biçimlendiren en önemli olgulardır (Yaylacı, 2007). Pangrazi'ye (1998) göre okullarda beden eğitimi programları; öğrencileri fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal alanda sağlam bir birey olarak kendilerini geliştirme yeteneklerinin kazandırılması amacıyla hazırlanmalıdır.

Demirhan'a (2003) beden eğitimi öğretmenin bireyin bu bütünsel gelişimine katkıda bulunabilmesi için devinimsel beceriler, pedagoji, bilimsel yöntem, fen ve sağlık hareket bilimleri ve toplum-insan bilimleri konusunda bilgi, beceri ve tutuma sahip olması gerekir.

Haywood (1991), aktif yaşam stillerinin gelişiminde fiziksel eğitimin rolünün ve çocukluk çağının beden eğitime olumlu bir bakış geliştirmek için en uygun zamanı olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda beden eğitimi programları insan yaşantısında önemli rol oynamaktadır. Okullarda beden eğitimi programlarının a) aktif olmak için fırsatlar ve b) çocuklar için, yetişkinler gibi aktif hayat biçimleri seçmek için eğitimsel deneyimler sağlamak gibi iki tane önemli sebebi vardır.

Motor becerileri öğrenmek belli bir zaman alır. Öğrencilerin çoğunun haftada 1-2 saat katıldıkları beden eğitimi dersleriyle, temel becerileri geliştirecek zamanı olmamaktadır. Bundan dolayıdır ki öğretmenleri öğrencilerin beceri seviyesinde sorumlu tutmak hiç uygun ve gerçekçi yaklaşım değildir. Hayat boyu süren fiziksel aktiviteyi yaygınlaştırmak ve fiziksel aktiviteleri ana konu- tema olarak kullanmak için beden eğitimi programlarında düzenlemeler yapmak düşünülmelidir. Derslerin kısıtlı zamanına rağmen beden eğitiminde verilen aktivitelerden öğrencilerin hoşlanmalarını ve zevk almaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin, hayat boyu sürecek aktivitelerinin gelişmesine yardımcı olmak ve sağlıklı olabilmeleri için yeterli miktarda fiziksel aktivite yapıp yapmadıklarının konusunu değerlendirmeleri gerekmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri çocuklara hayat boyu sürecek beceriler kazandırmalıdır ki, onların bu becerileri kullanmaları yetişkinlikte de sürsün (Julian ve diğerleri, 2007).

Bu yüzden beden eğitimi içerisinde toplanan planlı etkinlikler, gelişimi önemli bir şekilde destekler ve sağlıklı bir yaşamı mümkün kılar (Özmen, 1999:27). Oysaki beden eğitimi programlarının çoğu sporla ilgilidir. Sporla ilişkili beden eğitimi programları fizikle ilgili motor becerileri geliştirmeye, beden ve obje koordinasyonuna ve özelleştirilmiş basketbol, voleybol, futbol vb. spor becerilerine odaklanmaktadır (McKenzie, John Alcaraz ve Sallis, 1994).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim sistemi içerisinde yer alan programlar incelendiğinde beden eğitime ilişkin derslerin ilköğretim ve ortaöğretim programlarında lise birinci sınıfa kadar zorunlu ve seçmeli olarak yer aldığı, ayrıca ders dışı serbest zamanların rekreatif amaçlı değerlendirilmesi, okullararası yarışmalar ve şenlikler şeklinde ele alındığı görülmektedir. Program hedefleri kısaca; Atatürk'ün ve düşünürlerin spor konusundaki söyledikleri sözle açıklanması, organ sistemlerini geliştirme sinir, kas ve eklem uyumunu sağlama, iyi duruş alışkanlığı edinme sporla ilgili temel bilgi ve alışkanlık kazanma, ritim ve müzik eşliğinde hareket yapma, ulusal etkinliklere katılamaya istekli olma, sporun sağlık ve serbest zamanların değerlendirilmesine katkısını bilme ve uygulama, ilkyardım bilgisi kazanma, doğayı sevmeye ve açık alandan yararlanma, işbirliği ve liderlik yapma, görev ve sorumluluk alama, kendine güven duyma, çabuk karar verme, dostça oynama, kazanma ve kaybetmeyi kabullenme, hileye karşı durma, demokratik davranma ve kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme şeklinde özetlenebilir. Beden eğitimi derslerinde belirlenen hedeflere ulaşmak için; atletik etkinlikler, jimnastik etkinlikleri, ritim etkinlikleri, sağlık bilgisi ve ilkyardım, oyunlar, güreş, halk dansları ve ulusal tören etkinliklerine yer verilmektedir (Demirhan, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi uygulamalarında aşağıda yer alan hususlara dikkat edilmektedir.

1. Takım oyunları ve yarışmalar,
2. Kız-erkek karma takım oyunları,

3. Beceriklilik, hareketlilik, çabukluk ve seviyeye uygun kuvvet ve dayanıklılık alıştırmalarına yer vermelidir.

4. Halk oyunları, danslar, gezi ve izcilik etkinlikleri,
5. Spor dallarında tekniğe son biçim verilerek hareketlerde akıcılık sağlanmalıdır.
6. İyi duruş alışkanlığı kazandırıcı etkinlikler bulunmalıdır.
7. Ara dinlenmeli olarak çalışmaların süresi 50-60 dakikayı geçmemelidir,
8. Özel ilgileri göz önüne alınmakla birlikte çok yönlü gelişimleri sağlanmalıdır,
9. Sık sık sağlık denetimi yapılmalıdır. (M.E.B, 2000:204).

2.1.13. Beden Eğitimi Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Eğitim kavramının içinde eğitsel bir süreç olarak yerini alan beden eğitimi dersinde bireylere beceri, form, bilgi ve tutum kazanmaları için fiziksel aktiviteler yaptırılır. Yapılan bu fiziksel aktiviteler bireylerin en üst düzeyde gelişimine, vücut sağlığına ve mutluluğuna katkıda bulunur. Bu tanımda eğitim çok geniş bir kavram olarak kullanılmıştır ve hayat boyu süren bir öğrenme sürecidir. Öğretmen ise lider, eğitmen ve ortam hazırlayıcı anlamda da kullanılır (Wuest ve Bucher, 1999:8)

Beden eğitimi öğretimini gerçekleştirmek isteyen pek çok kişi ya bu işte iyi olduğu için, ya geçmişte bu konuda iyi anıları olduğu, ya da insanlarla birlikte çalışmaktan zevk aldıkları için bu işi yapmak isterler. Bunlar bir meslek seçmek için iyi nedenlerdir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri pek çok kişi için eğlencelidir fakat, beden eğitimi öğretiminin diğer alanlarla kıyaslandığında daha kolay olduğuna dair toplumda yanlış bir inanç vardır. Beden eğitimi öğretimi heyecan verici ve eğlenceli olabilir, fakat etkili bir şekilde yapıldığında asla kolay değildir (Rink, 1998:4).

Daha önce belirtildiği gibi beden eğitimi öğretmenin öğrenci gözündeki konumu da diğer öğretmenlere göre farklıdır. Araştırmalar özellikle beden eğitimi öğretmenin sağlıkla ilgili alışkanlıklar yönünden öğrenci tarafından örnek alındığını göstermektedir (Melville ve Cardinal, 1988; Whitley ve arkadaşları,1988). “ Beden eğitimi öğretmenin nitelikleri ne

olmalıdır?” sorusuna en önce verilen cevaplardan birisi “sağlıklı yaşam tarzına sahip olmak” olarak belirlenmiştir (Lumpkin, 1990). Bu nedenle beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin ve toplumun gözünde sağlıklı model oluşturmalıdır (Siedentop, 1991; Whitley, Sage ve Butcher, 1988, Akt: Çiçek, Kirazcı, Koçak, 1998)

Beden eğitimi öğretmenin sadece kendi alanıyla ilgili teknik ve becerilerde ustalık sahibi olması yeterli olmamaktadır. Beden eğitimi öğretmeni aynı zamanda bu becerilerin öğrencilere nasıl aktarılması gerektiğini de bilmelidirler. Başarılı bir beden eğitimi öğretmeni öğrencilere, sadece pozitif beceriler kazandırmanın yanında aynı zamanda, toplumda başarıyla yaşamak için gerekli bilgi ve davranışlarıyla da örnek olabilmelidir. Laminack and Long (1985)’de öğrenciler ile yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin gözüyle “iyi beden eğitimi öğretmeni”inde bulunması gereken nitelikleri aşağıdaki gibi sınıflamıştır (Akt: Demirhan, Coşkun ve Altay, 2002)

<u>Sınıf Yönetimi</u>	<u>Kişilik</u>	<u>Strateji-Teknik</u>	<u>Görünüş</u>
Esnek	Sevimli	Değişik-farklı	Genç
Örgütlü	Koruyucu	Yeni fikirli	Hoş
Eşit davranan	Yardım sever	Açık	İyi giyimli
Dürüst	İstekli	Tüme varım kullanan	Mutlu
Saygılı- itibarlı	Teşvik eden	İlginç	Sevimli
Kararlı	Algılayan	Somut düşünen	Çekici
Düzenli mizaçlı	Sıcak	Görsel yardım sunan	
Diplomatik davranan	Canlı	Odakta yer alan	
Disiplinli	Olumlu	Etkileyici	
	Sabırlı	Anne-babalık yapan	
	Neşeli	Katılımcı	
	Anlayışlı	Tartışan	
	Duygulu	Etkili destek sunan	
	Dürüst	Yüksek sesle okuyan	
	Nazik		
	Samimi		
	Dikkat		

Beden eğitimi öğretmeni öğretme becerilerine bir fizyoloğun çalışma deneyimine, iş idarecisinin yönetim liderliğine ve bir psikoloğun öğüt verme yeteneğine sahip olabilmelidir (Martens, 1998:11).

Bucher (1979:423-425) ise, bir beden eğitimi öğretmeninde olması gereken özellikleri; alan bilgisi, konuşma ve yazma becerisi, fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden sağlıklı olma, öğretmenliğe uygun kişilik, yeterli düzeyde motor yetenek, işbirliği yapma becerisi, espiri yeteneği olarak sıralamıştır.

Kale'ye (2003:165-166) göre bir beden eğitimi öğretmeni sınıf içinde aşağıdaki davranışlara yer vermelidir.

1. Hareket, oyun ve spora karşı istek uyandırma ve devam ettirme,
2. İsteksizlik yönünde oluşan duyguları ortadan kaldırma ve aktiviteye hazırlık oluşturma,
3. Çocukların doğal hareket taleplerine cevap verme,
4. Çok yönlü hareket ve bedensel tecrübeyi kazandırma,
5. Temel sportif, oyunsal beceri ve yeteneği ortaya çıkartma,
6. Yeni hareket ve oyun olanakları bulma,
7. Bedensel zayıflık ve motorik kayıpları dengeleme,
8. Kondisyon ve koordinasyonu artırma,
9. Spor ile ilgili kavramları tanıma örneğin; hareket şekillerini, aletleri ve basit kuralların farkına varmaya yardımcı olma,
10. Hijyenik davranış biçimlerine uyma. Örneğin, spor giysilerinin taşınması ve spor dersinden sonra duş alınması alışkanlığının kazandırma,
11. Spora karşı ilgi uyandırma ve sağlığı koruma yönünde serbest zaman geliştirmeyi ve performans artırımını sağlamlaştırmaya,
12. Sportif davranış alanında kendini tanıma özelliğini yükseltme,
13. Sosyal davranış biçimleri geliştirme, özellikle kuralları tanıma, karşılıklı yardımlaşma, eş ve takım arkadaşı olarak bulunduğu pozisyonu geliştirme,
14. Spor dersi uygulamaları içinde kendi bedensel performans sınırlarını tanımaya yardımcı olma.

Bu genel uygulama esasları içerisinde beden eğitimi öğretmenine bir meslek adamı olarak çok iş düşmektedir. Beden eğitimi öğretmeni ya da bu görevi yerine getiren bir öğretmen, her şeyden önce çok değerli olan sosyal bir işlevi yerine getirmektedir. O, her şeyden önce giyimi ve hareketleri ile öğrencilerine örnek olmalı, alanında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bunların yanı sıra öğrencinin karşısında olumlu bir görünüm sergileyebilmek için, dakiklik yani zamanından önce derste olma, temizlik, yarışma ruhu, doğruluk, samimiyet, anlayışlı olma, karşılıklı sevgi ve saygı gibi kriterleri bünyesinde toplanmalıdır. Beden eğitimi öğretmenini değerlendirmeye yönelik yapılan bir ankette; spor öğretmenin sempatik, arkadaşça, samimi, anlayışlı ve genç olması istenmiştir. Ayrıca, spor öğretmenin ses tonunun tenor olması da olumlu bir avantaj olarak kabul edilmektedir (Kale, 2003:165-166).

2.1.14. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Beden eğitimi derslerinin verimli bir şekilde işlenmesi spor yapma bilincine sahip bir topluma ulaşmak için oldukça önemlidir. Bununla birlikte sınıfların kalabalık olması, kullanılan malzeme ve alanın yetersiz olması ve ders saatinin kısa olması ders hedeflerine ulaşmada sorunlar yaratmaktadır (Çiçek, Koçak ve Kirazcı, 1998). Beden eğitimi derslerinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi ve etkileşimi sürekli olmaktadır. Öğretmen konuların aktarımı ve gösteriminde, sınıf organizasyonu, motivasyon, geri bildirim ve hataların düzeltilmesinde, egzersizlerin seçimi ve organizasyonunda kısaca dersin her aşamasında aktif olmak zorundadır. Öğrencilerde diğer derslerin aksine bazen bireysel, bazen gruplar ya da takımlar halinde derse katılmak ve aktivitelerde yer almak durumundadırlar. Bu nedenle ders sırasında öğretmen ve öğrenci davranışları öğretim kalitesini, dolayısıyla öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir (Çiçek, Koçak ve Kirazcı, 2002).

Rink' e (1998:156) göre öğretmenin ders içindeki öğretim sürecine doğrudan katılım ve dolaylı katılım davranışları ile öğretmenin ders içinde öncelikli yapması gereken davranışları aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Doğrudan katılım davranışları: 1. Güvenli bir öğrenim ortamı sağlamak, 2. Öğrenciler için aydınlatıcı ve güçlendirici görevler, 3. Öğrencilerin görevlere verdikleri tepkileri gözlemlemek ve analiz etmek, 4. Öğrencilere geri bildirim sağlamak, 5. Bireyler ve küçük gruplar için görevleri değiştirmek veya düzenlemek, 6. Verimli(yaratıcı) bir öğrenme ortamı sağlamaktır.

Dolaylı katılım davranışları ise: 1. Öğrenciler ile birlikte katılımı sağlamak ve onları yönetmek, 2. Öğrencilerin kişisel ihtiyaçları ile ilgilenmek, 3. Konu dışı tartışmalara katılmak, 4. Yaralanmış öğrenciler ile ilgilenmektir.

Rink'e göre (1998:156-157) beden eğitimi öğretmenlerinin öncelikli olarak yapması gerekenler: 1. Ortamın güvenli olduğundan emin olma, 2. Öğrencilerin görevi anladığından ve tasarlanan göreve dahil olduklarından emin olma 3. Öğrenme amacı açısından sınıfın bir bütün olarak göreve verdiği belirli yanıtları saptamak için gözlem yapma ve görevi gerektiği şekilde düzenleme, 4.Öğrencinin ortaya koyduğu işin verimliliğini (yaratıcılığını) sürekli olarak kontrol etme, 5.Bireysel performansı gözlemleyin ve mümkün olduğunca yardımcı olun, 6. Tüm grubun farkındalığını sağlama, görevin gereken hızda olduğu ve göreve katılım konusunda dikkatli (tetikte) olmaktır.

Beden eğitimi dersinde bu niteliklerin kazanılması iyi ve etkili bir öğretim ile mümkün olabilir. Beden eğitimi dersinde öğretim etkinliklerinin yöneticisi olan beden eğitimi öğretmeni sadece üst düzeyde fiziksel beceriye sahip ya da konusunu iyi bilen kişi değil; aynı zamanda bunları öğrencilerine aktarabilen yani onların öğrenmelerini sağlayabilen, kazandıran kişidir (Büyükkaragöz ve Çivi,1997:75).

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içi öğretim davranışlarının yanı sıra öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının da hangi düzeyde olduğu araştırılmaya değer bulunmuştur. Bu nedenle araştırmamızın bundan sonraki kısmında tutumla ilgili bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

2.1.15. Tutum

Bireyin, bir konuya ilişkin olarak bilgi ve becerisinin yeterli olması konuya ilişkin davranışları göstermede onu yeterli kılabilir. Fakat birey güdülenmez ve olumlu tutum içerisinde olmazsa davranışları gerçekleştirmeye dönük yeterli eğilim gösteremeyebilir. Bu nedenle, öğretme-öğrenme ortamındaki bireylerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerekir. Öğrenciler okul yaşantıları süresince konular, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarına ilişkin olarak genellikle olumlu bakış açısı oluştururlar. Kurallara uyarlar, başkalarıyla uyumlu çalışırlar, onlara saygı gösterirler ve serbest zamanlarını yararlı etkinlikler için kullanırlar. Adı geçen davranışların gösterilmesinde tutum birçok zaman etkin rol oynayabilir (Şişko ve Demirhan, 2002).

Tutumlar öğrenme esnasında ortaya çıkan duygularla başa çıkma ve kontrol altına alma ile ilgili olup, insan davranışlarına yön vermede önemli bir role sahiptir. Bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerin gelecekteki yaşantılarına yön vermektedir (Seferoğlu, 2004; Sünbül ve diğerleri, 2004).

Kağıtçıbaşı'na (1988:4) göre sosyal psikologlar tutumu; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeyle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir şeklinde açıklamışlardır. Adı geçen davranışların gösterilmesinde tutum birçok zaman etkin rol oynayabilir.

Krech ve Crutchfield'e (1948:76) göre ise tutum, kişinin duygusal, algısal ve duyuşsal süreçlerinin (oldukça) dayanıklı, kararlı ve sürekli bir örgütlenmesidir.

Morgan (1995:435) bu bağlamda tutumu; belli birey, nesne ya da ortamlara olumlu ya da olumsuz bir şekilde tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadır. Eren'e (2001:174) göre tutumun bir başka tanımı ise, bireyin kendi dünyasının bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir

Tutum, kişinin, sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin (hazırlık durumunun), kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümüdür (Güvenç, 1976, 26-27).

Tanımların önemli yanlarından biri de, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarının düzenliliğidir. Düşünce, duygu, davranış eğilimi bütünleşmesidir. Bir tutum bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbiriyle uyumlu hale getirir. Tutumlarda, genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan bu üç faktöre tutumların öğeleri denir. İnceoğlu'na (1993) göre bu öğeler bilişsel, duyusal ve davranışsal olmak üzere üçe ayrılır ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumludur (duyusal öğe), bunu sözleri ya da davranışları ile (davranışsal öğe) gösterir (Akt: Hünük, 2006).

Bilişsel öğe, tutum nesnesine ilişkin inançlardan oluşur, bunlar genel tutumuyla ilgili bilişler ya da düşüncelerdir. Tutumların bilişsel öğeleri tutum konuları hakkındaki bilgilere, inançlara dayanır. Bu bilgiler doğrudan tecrübe yolu ile kazanıldığı gibi, başkalarının tecrübelerinden yararlanılarak da kazanılır. Kitaplardan okuyarak ya da herhangi bir yerden duyarak da olur. Ancak varlığı bilinmeyen bir konuya karşı tutum oluşmaz. Yani, tutum konusunun bireyin bilgi sınırları içinde olması gerekir. Bu bilgiler ne kadar gerçekse, tutumlar da o kadar kalıcı olur. Tutum konuları ile ilgili bilgiler değişirse tutumlar da değişir (Baysal, 1980:3). Bunlar ve bunlara benzer tüm bilgi ve görüşler söz konusu tutumun bilişsel öğesini oluşturur.

Şimşek' in (2002) belirttiği gibi, tutumun zihinsel boyutu, aynı tür objelerle ilgili olan düşünce kategorilerinden oluşmaktadır. Böylece birey, farklı uyaranları birbirinden ayırarak benzer objelere karşı benzer tepkiler gösterebilir. Örneğin; beden eğitimi ve spor dersinin insan sağlığı açısından önemini kavrama, gibi (Akt:Hünük, 2006).

Özgür'e (1994) göre insanın çevre ile ilişkilerinde onlar hakkındaki bilgiler önemli olduğu kadar, onlara karşı duygular da önemlidir. Bu duygular; tutum objesine karşı olumlu veya olumsuz olabilir. Hoşlanmak veya hoşlanmamak şeklinde ortaya çıkar. Tutumun duygusal öğesi, bilişsel öğeye göre daha basittir. Tutumların ölçülmesinde, daha çok duygusal öğe ön planda görülür

Anderson(1988) ise beş önemli duyuşsal niteliği, (a) His, (b) Uyum, (c) Hedef, d) Yön, (e) Yoğunluk olarak ele almakta ve tüm bu öğeleri tutumla ilişkilendirerek açıklamaktadır. His ve uyum dışındaki nitelikler, tutumu diğer duyuşsal özelliklerden ayırmaktadır. Tutumun en genel hedefi bir obje iken, ilginin en genel hedefi hareketlilik olmaktadır. Değerin ise en genel hedefi fikirdir. Böylece tutumun hedefleri somut olurken, diğerlerinin oldukça soyut olmaktadır. Tutumlar yön yoluyla da diğerlerinden ayrılırlar. Tutumun yön belirtileri, olumlu ya da olumsuz olmalarıdır. İlgi için; ilgili ya da ilgisiz, değer için; önemli ya da önemsiz, kabul edilebilirlik ya da kabul edilmezlik belirtileri gösterilebilir. Son olarak tutum, belirgin bir şekilde diğerlerinden ayırt edilmektedir (Akt. Hünük, 2006).

Bir tutumun üçüncü bileşeni davranışsal bileşen, yani duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimidir. Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler, yerleşmiş, güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998; Kağıtçıbaşı, 1988). Duygusal öge, inançlara bağlanmış heyecansal duygulardan oluşur ve davranışsal eğilim Allport'un da dediği gibi, belirli bir biçimde "tepki göstermeye" hazırlıktır. Yani davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı sınıfındaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır (Baysal, 1980:16).

İnsanlar şu veya bu nedenle her zaman duygularına uygun şekilde davranmaz veya davranamazlar, ancak duygulara uygun hareket etme eğilimi daima mevcuttur. Bu nedenle çoğu kez tutumlardan davranışları yorumlayabilmek mümkündür. Bazı psikologlar bir tutumun davranışsal bileşeninin, duygusal bileşenini etkileyebileceği görüşündedirler (Morgan, 1995:363–364).

Yapılan tanımlardan ve açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bireyin tutumları; deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşmaktadır. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre, söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutum da değişebilmekte ve zamanla yenileri kazanılabilmektedir. Bu değişim aynı zamanda duygu, inanç ve değerlerde de bir değişimi ifade etmektedir. Olumsuz tutumları gidermede en önemli faktörlerin başında güdüleme (motivasyon) gelir. Bireyler olaylara kendi görüş açılarından bakarlar ve bu nedenle kişisel tutumları, kişisel yargılarını oluşturur. Zihinsel bir alışkanlık olan tutum da diğer alışkanlıklarda olduğu gibi, akıl ve mantık gibi

ussal (rasyonel) yollara çoğu kez olanak vermez. Bazı hallerde, birey kendi gerçek tutumunu önceden belirleyemez. Bireysel tutumlara yön veren olaylar daha önce kişinin başından geçmiş olay ve deneyimlerin bir sonucudur. Tutumlar, geçmiş tecrübelerin büyük ölçüde etkisinde bulunduklarına göre, yeni bir takım değişikliklere ve reformlara gitmek suretiyle zayıflatılmaları ve hatta tamamen değiştirilmeleri olanaklı olmaktadır (Eren, 2001:180).

Bu sebepten dolayı fiziksel aktiviteye karşı olumlu tutum geliştirme beden eğitimi programlarının amacı olmuştur (Siedentop ve Tannehill, 2000). Bir öğrencinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumu henüz gelişmemiş ise "tarafsız", beden eğitimi dersini beğenmeyici ve reddedici yönde ise "olumsuz", aksi yönde ise "olumlu" bir tutum içerisinde olduğu söylenir. Genellikle beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumlar başarılı olmak, dersin konularına ilgi duymak, ders konularının önemini görebilmek sonucunda oluşabilmektedir. Beden eğitimi dersinden başarısız olma, ders öğretmeninden ceza görmek, öğretmeni sevmemek gibi acı veren yaşam ögeleri olumsuz tutum geliştirilmesine neden olmaktadır. Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırır. Olumsuz tutumlar ise öğrenmeyi engeller. Bu nedenle, beden eğitimi dersinde öğrenme-öğretme sürecini yönlendirmede beden eğitimi dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir (Pehlivan, 1997).

2.1.16. Tutumların Özellikleri

Tutumların bilişsel, duyuşsal, davranışsal öğelerinin yanında bazı özellikleri de vardır. Tutumları daha iyi anlayabilmek için, bu özelliklere de değinmek gerecektir. Kağıtçıbaşı (1977; 87-94) bu özellikleri şöyle sıralar

a. Güç Derecesi: Her tutumun bir gücü (şiddeti) vardır. Bir tutumun gücü, her üç öğesinin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Tutumlar ve öğeleri, güç bakımından farklılıklar gösterirler. Genellikle yerleşmiş köklü tutumların tüm gücü de, öğelerinin gücü de yüksek olur. Aşırı tutumların güçlü oldukları görülür. Herhangi bir objeye karşı söz konusu olabilecek tutumlar, aşırı olumsuzdan aşırı olumluya, ya da aşırı olumludan aşırı olumsuza uzanan genel bir tutum boyutu üzerinde düşünülebilir. İki uçlar, aşırı ve güçlü bir tutumu gösterir. Orta ise nötrdür, tarafsızdır.

$$+ \text{-----} \mathbf{O} \text{-----} -$$

Aşırı olumlu Aşırı olumsuz

Tutumların gücü, özellikle duygusal ögenin gücü, tutum ölçme çabalarının ve tutum araştırmalarının en çok üstünde durduğu bir husustur. Öyle ki, çoğu zaman tutum dendiğinde, sadece duygusal öge (sevmek-sevmemek) akla gelir. Tutum ölçekleri, çoğunlukla bu ögenin gücünü ölçmeye yönelmiş tekniklerdir.

b. Karmaşıklık: Tutumlar, ögelerinin karmaşıklığı bakımından farklılıklar gösterir. Karmaşık olan bir tutumun her bir ögesi çeşitlilik gösterir. Karmaşıklık, tutum objesi ile ilgili bilgilerin, duyguların ve davranışların kapsamına bağlıdır. Bu unsurlar ne kadar zengin ve çeşitliyse, tutumun karmaşıklığı da o kadar fazla olur. Bilgiler arttıkça, tutumların karmaşıklığı da artar.

c. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılıklar gösterir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunurlar. Bazı kimselerde, bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hale gelir ve o kimsenin pekçok diğer tutumunu etkisi altına alarak, genel hayat görüşüne ve birçok davranışa yön verir. Böyle bir tutuma, ideoloji denebilir. Bireylerin bilim, sanat, din, politika gibi konulardaki tutumlarının çoğu zaman birbirleriyle ilişkili olmadığı görülür.

d. Ögeler Arası Tutarlılık: Tutumlar üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar tutumların ögelerinin genellikle birbirleriyle tutarlı olduğunu kanıtlamıştır. Çalışmalarda, güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha fazla olduğu kanıtlanmıştır.

e. Tutumları Arası Tutarlılık: Yapılan birçok araştırmada, bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle birlikte bu tutarlılık, tutumların var olması için şart değildir. Ayrıca tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur.

2.1.17. Tutumların Oluşması

Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan yaşantı, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Ancak edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden çok, anne- babalardır. İlkokul çocukları çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken, sık sık anne veya babalarının söylediklerinden örnekler veririler (Morgan, 1995).

Birçok araştırma anne- babanın ve çocukların tutumları arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Anne- babalar ile çocukların tutumlarını karşılaştıran araştırmalar, özellikle politik ve dinsel tutumları arasında büyük benzerlik olduğuna işaret etmektedir. Tavşancıl (2002)'ın belirttiğine göre; Jennings ve Niemi tarafından yürütülen bir araştırmada, 1699 lise son sınıf öğrencisinden %74'ünün anne-babalarının bağlı olduğu din veya mezhebe bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Benzerlik, daha az da olsa politik tercihler için de söz konusudur. Parti tercihi yapan öğrencilerin %60'ının anne-babalarıyla aynı tercihi yaptıkları saptanmıştır. Çocuklar büyüdükçe anne-babalarının onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Bir bireyin tutumlarının büyük kısmı, 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Tutumların kristalleştiği bu süre “kritik dönem” olarak adlandırılmaktadır. Kritik dönem boyunca, tutumların oluşmasında üç ana etmen rol oynamaktadır. Bunlar; akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim. Bu dönem de, ergenlik evresi (12-20 yaş arası) ve ilk yetişkinlik devresi (21-30 yaş arası) olmak üzere iki devreye ayrılabilir. Ergenlik devresinde tutumlar şekillenmekte, ilk yetişkinlik devresinde ise, giderek kristalleşmektedir. Bir ergenin tutumları henüz kuvvetle benimsenmemiş, değişebilen tutumlardır. Ancak, yirmili yaşların başlarından itibaren tutumlar, yaşam boyu devam etmekte ve kişiler daha tutucu olmaktadır. Bu tutuculuk, tutumlar kristalize olduktan sonra, tutumlarda meydana gelebilecek tek değişiklikler denilebilir (Morgan, 1995).

2.1.18. Tutumların Değişmesi

Tavşancıl'ın (2002) belirttiği gibi, Davidoff'a göre, insanlar belli tutumlarla doğmamakta, gözlem, operant, tepkisel koşullanma ve bilişsel öğrenme olarak sayabileceğimiz farklı yollarla edinilmekte ve toplumsal deneyimlerle şekillenmektedir. İnsanlar sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen, tutumlar değişime direnç gösterme eğilimindedir. Bu dirence rağmen, tutumlar yavaş olmakla birlikte, yeni bilgi ve yaşantılar edindikçe değişmektedir.

Tutum değişimi konusunda yapılan birçok araştırma; 1.mesajın kaynağını, 2. mesajın kendisini, 3. mesajı alan kişiyi inceleyenler olarak sınıflandırılabilir. Mesajı gönderen kişinin güvenilirliği mesajın ikna edici olmasında önemli rol oynamaktadır. Mesajın ilişkilendirildiği insanların çekiciliği, sevilen ve bize benzer kişi olması da mesajın ikna etkisini artırmaktadır. Mesajın bir teklif mi, yoksa bir tehdit mi içereceği, tek taraflı mı, iki taraflı mı olması gerektiği, kendi fikrinize sahip insanlara mı yoksa karşı fikirli insanlara mı gönderileceği mesajın ikna etkisi açısından önemlidir. Mesajı alan kişinin kolay ikna edilebilir oluşu, tutum değişimini hızlandırır. Bireyler, daha önceki tutum durumlarıyla tutarsız bilgileri gözardı etmeye, çelişkiden uzak durma eğilimlidirler. Bundan dolayı, alıcının daha önceki tutum durumu mesajın ikna etkisinde farklılık yaratabilir (Morgan, 1995).

2.1.19. Tutumların Ölçülmesi

Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemek olanaksızdır. Özgüven (1994)' in belirttiğine göre; Thurstone tutumların sözel bir ifadesi olan kanılar aracılığıyla ölçülebileceğini ifade etmektedir. Bazıları ise kanıların her zaman tutumları ifade etmediklerini, bireyin söyledikleri ile davranışlarının farklı olabileceğini vurgulamaktadır. Fakat bireylerin davranışlarının bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların ölçülmesi bu temele dayanmaktadır. Ölçme bakımından tutumların bazı boyutları önem taşımaktadır. Tutumun; yönü, derecesi ve yoğunluğu tutumları ölçmede çok önemlidir. Tutumun yönü, tutumun hoşlanma, hoşlanmama olumlu-olumsuz oluş gibi duygusal niteliğidir. Tutumun derecesi, tutumun kabul ya da reddedilme boyutlarının

duygusal tonunun seviyesine işaret etmektedir. Tutumun yoğunluğu ise, tutumun dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı ile diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma durumunu belirtmektedir (Akt: Hünük, 2006).

Şimşek'in (2002) belirttiğine göre, Anderson, tutum ölçümü için yapılan girişimleri üç kategoride toplamaktadır. Birinci kategoride, ölçek olarak isimlendirilen araçlar yer almakta, bu ölçeklerle bireylerin bir dizi cümle ya da sığata verdikleri tepkiler ölçölmektedir. İkinci kategoride ise, bireylerin gösterdikleri davranışlar gözlenmekte; üçüncüsünde, bireylerin fizyolojik tepkileri incelenmektedir (Akt: Hünük, 2006).

Bu çalışmada ise öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutumları incelenirken birinci kategoride yer alan hususları barındıran ölçme şekli kullanılmıştır.

2.2 LİTERATÜR

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarıyla ilgili ve öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı olan tutumlarıyla ilgili yapılan araştırmaların kısa açıklamalarına yer verilmiştir.

2.2.1.1 Öğretmen Davranışlarına İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Nas' ın (1989), “ İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışlarını Gösterme Düzeylerine Etki Eden Faktörler” adlı araştırmasında elde edilen sonuçlar arasında, öğretmenlerin derste kazanılacak davranışlarının ne işe yarayacağını belirterek öğretmenin öğrencileri güdülemesinin ve dersin konusunu özetleme davranışının öğretmenler tarafından en az gösterilen davranışlar arasında olduğu ve en iyi gösterilen öğretmen davranışının işlenen konuya egemen olma olduğu ifade edilmiştir.

Oral (2000) “Öğretmen Adaylarının Orta Öğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları” adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim

davranışları, dersin giriş, geliştirme ve sonuç olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının algılarına göre, öğretmenlerin dersin giriş, geliştirme ve sonuç boyutlarındaki öğretmen davranışlarını “sık sık” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır.

Çiçek ve arkadaşları (2002) “Beden Eğitimi Dersinde Çeşitli Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının, Öğrencilerin Derse Katılımdaki Önemi ve Sıklığını, Öğretmen ve Öğrenci Algısına Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışma yapmışlardır. Verilerin analizi sonucunda, Beden eğitimi dersi öğretimi ile ilgili olarak öğrenciler özellikle derste öğretilen konuların açık ve anlaşılır şekilde sunulması ($\bar{X}=4,39$), hareketlerin açık ve anlaşılır düzeyde gösterilmesi ($\bar{X}=4,40$), hatalı ya da eksik yapılan hareketlerin düzeltilmesi ($\bar{X}=4,46$), ve öğretmenin kendilerini öğrenmeye ve başarmaya motive etmek için çaba sarf etmesini ($\bar{X}=4,36$) çok önemli gördüklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde başarılı olabilmeleri için derslere aktif olarak katılmaları ve derse düzenli devam etmelerinin ($\bar{X}=4,56$) gerekli olduğunu, ayrıca dersi önemseme, ilgi gösterme derse motive olmalarının ($\bar{X}=4,64$), ve derste hareketleri yapmaya çalışmalarının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır ($\bar{X}=4,60$). Beden eğitimi derslerinde öğrenci başarısında çok önemli görülen davranışların çoğunluğunun öğretmen ve öğrenciler tarafından yeterince sergilenmediği ortaya çıkmıştır.

Duruhan ve arkadaşlarının yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin %67’si öğretmen tutum ve davranışlarının başarı üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Demirhan ve arkadaşları, 2002).

Hürmeriç (2003), “İlköğretim Beden Eğitiminde Öğrencilerin Sağlıkla İlgili Fiziksel Aktivite Seviyelerinin, Ders İçeriğinin ve Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın bulgularında, öğrencilerin aktivite seviyeleri, ders içeriği ve öğretmen davranışları arasında hem pozitif hem de negatif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özel okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin derste daha fazla gözlem yaptığı görülmüş, buna karşın devlet okullarındaki öğretmenlerinde derste fiziksel uygunluk hareketlerini daha çok gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca, özel ve devlet okullarındaki ders içeriklerinde bir fark görülmemiştir.

Güven (2004) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, anketlere verdikleri cevaplara bakıldığında, en yüksek oranlarda; ders ortamında demokratik yaşam kültürünü benimsetmeye çalıştıklarını (%66), sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlediklerini (%70), sınıf liderlerini öğrencilerin belirlediklerini (%66.2), işlenecek konunun kuramsal bölümünü paylaşırken, soru-cevap yolu ile öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini paylaşmalarını sağladıklarını (%70.8), uygulama bölümünde, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini (%59.2), alıştırmalar yapılırken öğrencilerin arasında gezinerek, bireysel dönütler verdiklerini (%67.6), istenmeyen davranışla karşılaştıklarında, yumuşak bir ses tonu ile uyararak, kuralları hatırlattıklarını (%52), konuyu pekiştirmek için öğrencilerin seviyesine uygun eğitsel oyunlar oynatmayı (%55.8) ve ders içerisinde öğrencileri değerlendirirken gözlem yolunu tercih ettiklerini (%57.8) belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet yıllarına ve görev yaptıkları okul türlerine göre sorulara verdikleri bazı cevaplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($p<0.05$).

Özkılıç ve Korkmaz (2004)’ın “Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları” araştırıldığında katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu alanlarında etkinliklere ayırdıkları süreleri tek tek belirtmek, ders başlamadan önce gerekli malzemeleri hazırlamak, öğrencilere verilen görevleri ders aralarında kontrol etmek gibi zamanı etkin kullanma yönünden olumlu davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak yine katılımcı öğretmenler tarafından belirtilenlere göre zil çalmadan önce sınıfa gitmemek, öğrenciler için yedek malzeme bulundurmamak, tahtaya yapılacakları önceden yazmamak, eve iş götürmek, haftalık ya da aylık plan yapmamak gibi zamanın etkin kullanımını tehlikeye sokacak davranışları da sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularından göre, diğer alan öğretmenlerine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha yüksek yüzdeye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin bu alandaki öğretmenlerin zil çalmadan önce sınıfa gitmek, ders aralarında öğrenci görevlerini kontrol amacı ile değerlendirmek, eve iş götürmemek, haftalık veya aylık plan yapmak gibi konularda daha duyarlı davrandıkları söylenebilir. Bu durumun

diğer bir nedeni olarak beden eğitimi ve spor dersleri için eğitim programında ayrılan sürenin son derece sınırlı olması düşünülebilir.

Kuşçu'nun (2006) “ Orta Öğretimde Okuyan Sporcu Öğrencilerin İdeal Beden Eğitimi Öğretmenini Algılama Düzeyleri” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma neticesinde araştırmaya katılan sporcu öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre kendi öğretmenlerini derecelendirme bakıldığında tüm nitelik boyutları bakımından genel lise ve meslek lisesinde öğrenim gören sporcu öğrencilerin, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu Öğretmen liselerinde öğrenim gören sporcu öğrencilere göre öğretmenleri hakkında daha anlamlı bir şekilde daha olumlu olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

2.2.1.2 Tutuma İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Şişko ve Demirhan (2002) tarafından araştırma, “İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları” adlı çalışma yapmıştır. Verilerin çözümlemesi sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu fark cinsiyet açısından, erkek öğrenciler lehine, sınıf düzeyleri açısından ise ilköğretim öğrencilerinin lehine çıkmıştır.

Kangalgil, Hünük, Demirhan (2004), araştırmalarını, “Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları”nı saptamak ve karşılaştırmak amacıyla yapmıştır. Araştırmaya toplam 2630 öğrenci (İlköğretim okulu 8. sınıfta öğrenim gören 376 kız ve 415 erkek; lise 1. sınıfta öğrenim gören 321 kız ve 322 erkek; üniversite öğrenim gören ve seçmeli beden eğitimi dersi alan 235 kız ve 207 erkek, ilköğretim okullarında öğrenim gören ve spor yapan 112 kız ve 128 erkek; lisede öğrenim gören ve spor yapan 84 kız ve 178 erkek; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeliği Bölümünde öğrenim gören ve beden eğitimi dersi alan 150 kız ve 102 erkek) katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (2001) tarafından

geliştirilen, 12'si olumlu 12'si olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için iki faktörlü varyans analizi (Two-Way Anova) kullanılmıştır. Hesaplanan değerlerin anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış, farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Tukey Testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, tüm grupların tutum puanları ortalaması oldukça yüksek bulunmuş, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim düzeylerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulgular cinsiyet yönüyle incelendiğinde, grupların tutum puanları ortalamaları yüksek olmasına rağmen erkek öğrencilerin tutum puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrenci düzeyi olarak tutumları ele aldığımızda öğrencilerin yaşları büyüdükçe tutum puanlarının arttığı, sporcu öğrencilerin tutum puanlarının ise spor yapmayanlara göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ancak İlköğretim 8. sınıf ile lise 1. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır. Bunun yaş farkının az olmasından kaynaklandığını söylenebilir.

Altay ve Özdemir, (2006) “Ankara ili Merkez İlçelerinde İlköğretim Birinci Kademesinde Öğrenim Gören 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin tutumları” çalışmalarının neticesinde 4. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını gözlemlemiştir.

Arıkan ve diğerleri (2006) “Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları”nı belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Elde edilen veriler sonucunda sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine karşı tutumlarının genelde olumlu olduğu ancak cinsiyet faktörü açısından bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere karşı tutumlarının daha kuvvetli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin, Taşgın ve Yıldız (2006) “Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim gören Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutum ve Görüşleri” belirlemek amacıyla bir çalışma ortaya koymuşlardır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda; özel ilköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersleri hem 6. 7. ve 8. sınıfta

öğrenim gören öğrenciler açısından önemli; öğrencilerin bu derse karşı tutum ve görüşlerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Fakat sınıf düzeyleri ilerledikçe beden eğitimi derslerine karşı olan tutum ve görüşler olumsuz yönde azalarak değişmiştir.

Hünük (2006)'ün çalışmasında “Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılım Açısından Karşılaştırılması” yapılmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamaları üzerine yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Sonuçlar, öğrenci cinsiyeti açısından incelendiğinde erkekler lehine istatistiksel olarak bir fark görülmüştür. Aynı zamanda çalışmanın sonuçları, spora aktif katılım açısından incelendiğinde sporcu lisansına sahip olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Sınıf, cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti söz konusu olduğunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Araştırma sonucuna göre, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı gösterdikleri tutum azalmaktadır; aynı zamanda erkek öğrencilerin ve spora aktif olarak katılanların tutum puanları daha yüksektir. Bu sonuçlardan hareketle sınıf düzeyi, cinsiyet ve aktif spor yapmanın beden eğitimine ilişkin tutumu etkilediği söylenebilir.

Holoğlu (2006), ilköğretim İkinci Kademe Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları incelemiş, kız öğrencilerin tutum ölçek puanları ile iller, okullar, hizmet bölgeleri, doğum yerleri, anne-baba eğitim düzeyleri ve uzun süredir yaşadıkları yer değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

2.2.2.1 Öğretmen Davranışlarına İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Friedman (1983) ile Demirhan ve arkadaşları, (2001) tarafından öğrenciler ile yapılan araştırmalarda saptanan, öğretmende olması gereken nitelikler aşağıdaki gibidir (Akt: Demirhan, 2003).

- Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma.
- Kendini kontrol etme.
- Ders işlerken sportmen olma.
- İyi görüntüye sahip olma.
- İnsan ilişkilerinde iyi olma.
- Eleştiriye açık olma.
- Sabırlı olma.
- Espri anlayışına sahip olma.
- Kendine güvenli olma.
- Görgü ve iyi alışkanlığa sahip olma.
- Ders işlerken bütün öğrenciler ile ilgilenme.
- Özgür düşünce geliştirme ve bunu destekleme.
- Öğrenci performansını değerlendirirken nesnel davranma.
- Dersi ilginç hale getirme.
- İyi bir disiplin anlayışına sahip olma.
- Öğrenci görüşlerine açık olma.
- Doğaçlama yeteneğine sahip olma.
- Geniş bakış açısına sahip olma.
- Ders işlerken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme.
- Becerileri iyi yapanları ödüllendirme.
- Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama.
- Öğrenci düzeyinde uygun dersler işleme (Demirhan, Coşkun ve Altay, 2002).

Godbout, Brunelle ve Tousignant (1983) “İlköğretim ve Liselerdeki Akademik Öğrenme Sürelerini Gözlemlemişler ve Dersin Bölümlerine Ayrılan Süreyi, Dersin Konusuyla

İlgili Öğrenci Katılımını ve Başarı Oranını” araştırmışlardır. Beden eğitimi dersi boyunca yapılan başarılı sınıf yönetimi ile öğrencilerin Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Süresi (Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) gözlem aracı süreleri arasında bir ilişki gözlemlemişlerdir. Bir başka çalışmada LaMaster, Lacy ve Tommaney (1996) öğretmen davranışlarının ALT-PE süresi üzerindeki etkisini araştırmıştır. %20.1 ALT-PE ortalaması bulunmuş ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ayırdıkları zaman içerisinde ALT-PE süresinin azaldığını gözlemlemişlerdir. Farklı derslerdeki ALT-PE oranlarını analiz eden diğer bir çalışmada, aerobik, basketbol, futbol ve hentbol derslerinde jimnastik dersine göre daha yüksek ALT-PE oranları gözlemlemişlerdir (Akt. Yıldırım ve Çiçek, 2002).

Mc Kenzie ve arkadaşları (2000) sadece ortaokul 6. ve 8. sınıflarda beden eğitimi derslerinde 430 öğrencinin aktivite düzeylerini, beden eğitimi dersinin içeriğini ve öğretmen davranışlarının öğrencilerin aktivite düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın amacı sınıfın büyüklüğü ile öğrencilerin aktivite düzeyleri arasında ki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın sonucunda erkeklerin beden eğitimi derslerinde kızlara göre daha hareketli olduğunu, genel olarak öğrencilerin derslerde teorik bilgilere daha az zaman ayırdıkları buna karşı fiziksel aktiviteler için daha fazla enerji harcadıklarını ortaya koydu. Sonuçlarda büyük sınıfların diğerlerine oranla aktivite düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Diğer önemli bir sonuç ta öğretmenler arasında çok büyük fark olmadan, bir aktiviteden diğerine geçerken çok zaman harcanmasıdır. Bu araştırma, öğretmenlerin öğrencileri yönetebilmek için zamanı azaltmaları gerektiğini ve bunu beden eğitimi ders müfredatlarını sınıfın büyüklüğüne göre uygun bir şekilde değiştirmeleri gerekliliğini ortaya koymuştur.

Lumkin araştırmasında beden eğitimi öğretmenin nitelikleri arasında; konu alanı bilgisine sahip olma, sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilme, hareket analizi yapma, organizasyon becerisine sahip olma, iletişim becerisine sahip olma, istekli, karşılıklı sevgi ve saygıyı benimseme, mesleki dürüstlük ve etik davranışa sahip olma, motivasyon yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, bireyin gelişim özelliklerini analiz etme ve öğretme-öğrenme sürecini örgütleyebilmeyi sağlamaktır (Akt Demirhan, 2002).

2.2.2.2 Tutuma İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Smoll ve Schutz' da (1980) yaptıkları araştırmada erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının genellikle kızlarınkine göre daha olumlu olduğunu bulmuşlardır.

Aicinena'ya (1991) göre beden eğitimine karşı gösterilen olumlu öğrenci tutumunda öğretmen davranışı, sınıf çevresi, aile ve okul yönetimi önem taşımaktadır. Başka bir çalışmada Luke ve Cope (1994) ise daha farklı bir sonuca ulaşmıştır. 386 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada (%56 erkek, %46 kız) öğrencilerin öğretmen davranışları ve ders içeriğine karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma bulguları, öğrenci tutumlarının kız ve erkek ile farklı sınıf düzeylere sınıflara göre değişmediği yönündedir.

Carlson (1995) ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayan çalışmasında öğrencilerin çoğunun sınıftan uzaklaştırılmasına rağmen, öğrencilerin çoğunun beden eğitimi hakkında olumlu fikirlere sahip olduğunu bulmuştur. Yapılan birçok çalışma ilkökul öğrencilerinin beden eğitimi dersine olumlu tutum gösterdiğini ortaya koymuştur (Aicenena, 1991; Ratliffe, Imwold ve Conkell, 1994). Luke ve Sinclair (1991)'in çalışması olumsuz davranışın, olumlu davranıştan daha güçlü bir belirleyici olduğunu belirtmiştir.

Ryan ve arkadaşları (2003) ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerine ve derslerine karşı olan tutumlarına karar vermek amacıyla araştırma yapmışlardır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin cinsiyeti ve ırkları gibi değişkenler açısından beden eğitimi öğretmenlerine ve derslerine karşı olan tutumları da incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlarda öğrencilerin %83'ünün çeşitli aktiviteleri yapmaktan hoşlandığını, %80'inin beden eğitimi öğretmenlerini sevdiğini ve %79'unun Beden Eğitimi derslerinde eğlendiğini gösterirken; % 38'inin kısa ders periyotlarını ve % 27 'sininde beden eğitimi dersi için giyinmeyi sevmediklerini göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerini sevmelerindeki nicelik değerlerinin nedenleri ise Beden Eğitimi öğretmenlerinin %76'sının alanlarında çok yetenekli olmasından ve %75'inin arkadaşça davranmasından kaynaklanırken; öğrencilerin öğretmenini sevmemesinin nedenlerini ise öğretmenlerin %21'inin öğrenciyle ilişki kuramamasından ve %20'sinin de onların yeterince yetenekli olmamalarından

kaynaklanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin tutumlarından elde edilen bulgular birleştirildiğinde Rice'ın lise öğrencileriyle yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Dismore ve Bailey (2004), İngiltere'de 7-18 yaş arası 3309 öğrenci arasında yaptıkları uluslararası bir çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi ve okul sporlarına karşı nasıl baktıklarını araştırmışlardır. Araştırma sonunda öğrenciler ilk sırada beden eğitimi ve spor sayesinde zinde ve sağlıklı kaldıklarını belirtirken, ikinci sırada ise beden eğitimi ve sporun diğer derslere yardımcı olmadığını belirtmişlerdir.

Luke ve Cope (1994) göre, Earl ve Stennett ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden ve sağlık eğitimine yönelik olan tutumlarını incelemiş (N=1807) ve birçok öğrencinin beden ve sağlık eğitimini seçerken kız ve erkek öğrencilerin 9. sınıftan 13. sınıfa doğru çarpıcı bir şekilde azaldığını görmüştür. Öğrencilerin beden ve sağlık eğitimi dersini seçmemeleri, programın bir bölümünden hoşlanmadıklarını (%64), spordan hoşlanmadıklarını (%42), eğlenmediklerini (%40) ve öğretmenden hoşlanmadıklarını (%39) göstermiştir. Fakat, dersi bırakan öğrencilerin %80'i beden ve sağlık eğitimi dersini eğer program ve öğretmende değişiklik sağlanırsa tekrar alacaklarını ifade etmişlerdir. Görülüyor ki, bu iki faktör, öğretmen davranışı ve program içeriği, öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarında diğer faktörlere oranla ana etkiyi yaratmaktadır (Akt: Hünük, 2006).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verileri toplama yöntemi ve verilerin çözümleme yöntemi açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaöğretimde Beden Eğitimi dersinde öğretmenlerin, sınıf içindeki öğretime yönelik genel davranışlarını ve bu derse karşı öğrencilerin tutumlarını inceleyebilmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde; mevcut durumlar ve şartlar aynen ortaya konmaya çalışılır. Durumlar genellikle doğal çevre içinde oluşmaktadır. Gerçekte üzerinde inceleme yapılan olaylar ve davranışlar, bu inceleme yapılmaya bile aynı şekilde devam edecektir. Bu tür araştırmalarda değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların meydana gelme ya da gelmemesinin kontrolü diye bir olanak yoktur (Kaptan, 1998:60).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın yapıldığı Bolu Merkez İlçede 2006-2007 öğretim yılında tüm ortaöğretim kurumlarında 3739 kız öğrenci, 4396 erkek öğrenci olmak üzere toplam 8135 öğrenim görmektedir. Çalışmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçedeki meslek lisesi niteliğinde olmayan ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren ve beden eğitimi dersi alan 9.,10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemine ise 3 genel lise ve 2 Anadolu lisesinde öğrenim gören ve beden eğitimi ders saati 20 saat ve üzeri olan okullardan evreni temsil edecek nitelikte seçilen 9,10 ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

2006-2007 öğretim yılında yukarıda adı geçen okullarda beden eğitimi dersi (seçmeli + zorunlu) alan öğrenci sayısı 2254 kişidir. Araştırmada 750 öğrenciye yani toplam beden eğitimi dersi alan öğrenci sayısının %30'na ulaşılmıştır. Dağıtılan 750 anket formundan 53 tanesi geçersiz sayılmıştır. Araştırmada toplam 697 öğrencinin anket sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. 697 öğrenciyi, 9. sınıfta okuyan 116 kız, 117 erkek öğrenci 10. sınıfta okuyan 106 kız, 108 erkek öğrenci, 11. sınıfta okuyan 120 kız, 130 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo I. Araştırmanın Yapıldığı Okullardaki Öğrenci Sayılarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

OKULUN İSMİ	SINIF SEVİYESİ	KIZ		ERKEK	
		f	%	f	%
İZZET BAYSAL ANADOLU LİSESİ	9	21	6	21	6
	10	11	3	13	4
	11	13	4	14	4
BOLU ATATÜRK LİSESİ	9	37	11	37	10
	10	17	5	18	5
	11	44	13	46	13
ATATÜRK ANADOLU LİSESİ	9	20	6	20	6
	10	29	9	31	9
ABANT LİSESİ	9	15	4	15	4
	10	15	4	15	4
	11	24	7	24	7
CANİP BAYSAL LİSESİ	9	23	7	24	7
	10	32	9	33	9
	11	41	12	44	12
TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI		342	100	355	100

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1 Beden Eğitimi Öğretmeni Davranışlarını Gözlem Formu:

Araştırmada veri toplamak için iki ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Beden Eğitimi Öğretmeni Davranışlarını Gözlem Formu” uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan davranış gözlem formu gerekli literatür taramasından sonra öğretmen davranışlarıyla ilgili yapılmış ölçek geliştirme çalışmalarından yola çıkılarak 54 kriterin yer aldığı bir ön çalışma formu hazırlanmıştır. Gözlem formunun geçerliliği uzman kanısı alınarak sağlanmıştır. Hazırlanan bu form beden eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesine, 5 eğitim bilimleri uzmanına (2 ölçme değerlendirme uzmanı, 3 program geliştirme uzmanı) gösterilerek 32 kritere indirilmiştir. Düzenlenen bu form tekrar aynı uzmanların görüşleri alınarak 29 kriterin yer aldığı en son halini almıştır. Değerlendirme formunda 5’li puanlama anahtarı kullanılmıştır. Form Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Tamamen Katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğrencilerin kendilerine ait demografik bilgileri içeren üç soru sorulmuştur. İkinci bölümde ise dersin işlenişini sırasındaki öğrenciler tarafından değerlendirmesi yapılacak öğretmen davranışlarını içeren 29 adet kritere yer verilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29’dur. Değerlendirme formunda yer alan kriterlerden, 1-9 arasındaki kriterler dersin giriş bölümündeki, 10-23 arasındaki kriterler esas devredeki, 24-29 arasındaki kriterler ise dersin bitiriş bölümündeki öğretmen davranışlarını değerlendirmek üzere düzenlenmiştir. Öğretmen davranışlarını değerlendirme formu güvenilirlik çalışması için, Zonguldak’ın Ereğli ilçesinde yer alan ve örneklem grubumuzla benzer özellik taşıyan 150 ortaöğretim (50 tane 9.sınıf, 50 tane 10.sınıf, 50 tane 11.sınıf) öğrencisine 15 gün arayla test-tekrar test yöntemi uygulanarak Pearson korelasyon katsayısı $r=.97$ elde edilmiştir. Ayrıca ölçek puanlarının güvenilirliği için Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda ise Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0.98 elde edilmiştir. (Ek-1)

3.3.2 Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği:

Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen, 12'si olumlu 12'si olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Olumlu ifadelerden alınabilecek en yüksek puan 60, olumsuz ifadelerden ise alınabilecek en düşük puan ise 12'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, sınıfiçi korelasyon katsayısı 0.85, ölçüt geçerliğı korelasyon katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki olumlu ifadeler; Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Tamamen Katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ise; Tamamen Katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılmıyorum (4) ve Tamamen Katılmıyorum (5) şeklinde puanlanmıştır (Ek-2).

3.4 Verilerin Toplanması

Genel öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi, öğrenciler tarafından 2006-2007 öğretim yılı sonunda yapılmıştır. Bu amaçla Beden Eğitimi Öğretmen Davranışları Gözlem Formu ve öğrencilerin bu derse olan tutumlarını belirlemek üzere Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği öğretim yılı sonunda öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrenciler tarafından doldurulan ölçekler okullar da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekle ilgili olarak yönergelerin açıklamaları doğrultusunda ve yine öğretmenlerin gözetiminde yeterli süre verilerek doldurulmuştur.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS 15.00 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerden Beden Eğitimi Öğretmen Davranışları Gözlem Formu ve Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği anketlerinden elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı (frekans, yüzde, ortalama, standart sapmalar), t test, iki yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, Tukey ve Manova istatistiksel ile elde edilen teknikler kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen davranışları gözlem ölçeği ve beden eğitimi dersi tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Alt Problem 1: Öğrencilerin beden eğitimi dersi için öğretmen davranışı gözlem formunun giriş-gelişme-sonuç bölümlerine göre frekans ve yüzde değerleri nelerdir?

Örnekleme oluşturan öğrencilerin, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre öğretmen davranışları gözlem formunun değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo2’de, davranış ölçeği giriş bölümü frekans ve yüzde değerlendirmesi Tablo 3’de, davranış ölçeği gelişme bölümü frekans ve yüzde değerlendirmesi Tablo4’ de, davranış ölçeği sonuç bölümü frekans ve yüzde değerlendirmesi ise Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Davranışları Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar			Toplam davranış puanı	
9.Sınıf	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss
	Kız	116	4.12	.46
	Erkek	117	4.02	.64
	Toplam	233	4.07	.56
10. Sınıf	Kız	106	4.07	.56
	Erkek	108	4.03	.57
	Toplam	214	4.05	.56
11. Sınıf	Kız	120	4.00	.65
	Erkek	130	3.99	.67
	Toplam	250	3.99	.66
Toplam Öğrenci	Kız	342	4.06	.56
	Erkek	355	4.01	.63
	Toplam	697	4.04	.60

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 9. sınıfta okuyan 116 kız öğrencinin beden eğitimi öğretmenlerini öğretmen davranışları gözlem ölçeği ile değerlendirmesi sonucu elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.12\pm.46$) iken, 117 erkek öğrencinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.02\pm.64$)’ dür. 10. sınıfta okuyan 106 kız öğrencinin ise beden eğitimi öğretmenlerine verdikleri toplam puan ($\bar{X}=4.07\pm.56$) iken, 108 erkek öğrencinin toplam puanın ortalaması ($\bar{X}=4.03\pm.57$) dir. 11. sınıfta okuyan 120 kız öğrencinin beden eğitimi öğretmenlerine verdikleri toplam puan ($\bar{X}=4.00\pm.65$) iken 130 erkek öğrencinin toplam puanı ($\bar{X}=3.99\pm.67$) dir. 9. sınıf öğrencilerinin öğretmen davranışları gözlem ölçeğini

değerlendirme sonucu elde edilen puanların ($\bar{X}=4.07 \pm .56$), 10.sınıf ($\bar{X}=4.05 \pm .56$) ve 11. sınıf ($\bar{X}=4.01 \pm .56$) öğrencilerin ortalama puanlarına göre az da olsa yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen davranışları ölçeğinin değerlendirilmesi neticesinde kız öğrencilerin ($\bar{X}=4.06 \pm .56$) sınıf içi öğretmen davranışlarını algılamaları erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4.01 \pm .63$) algılamalarından daha yüksektir.

Tablo 3. Dersin Giriş Bölümünü Oluşturan Davranışların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Davranışlar Dereceleri	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		N=697	
f %	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Derse hazırlıklı gelir(Eşofman giyer.derste kullanacağı araç -gereci yanında getirir vb.).	22	3.2	4	0.6	8	1.1	94	13.5	569	81.6	697	100
2.Bizlere bir önceki derste öğrendiklerimizi özetler.	30	4.3	42	6.0	107	15.4	274	39.3	244	35.0	697	100
3. Dersin konusundan bizi haberdar eder.	27	3.9	22	3.2	48	6.9	235	33.7	365	52.4	697	100
4. Dersin sonunda kazanacağımız davranışları bizlere söyler.	34	4.9	63	9.0	114	16.4	313	44.9	173	24.8	697	100
5. Önceden öğrenilen ders konularını bizlere. o günkü yeni ders konusuyla ilişkilendirerek anlatır.	27	3.9	75	10.8	126	18.1	297	42.6	172	24.7	697	100
6. Derste kullanılacak araç ve gereci bize tanıtır.	27	3.9	38	5.5	68	9.8	228	32.7	336	48.2	697	100
7. Derste bizlere günlük yaşamdan örnekler verir.	41	5.9	86	12.3	104	14.9	240	34.4	226	32.4	697	100
8. Öğreteceği ders konusu ile ilgili bizlerin neler bilip bilmediğimizi öğrenmek için sorular sorar.	34	4.9	37	5.3	84	12.1	258	37.0	284	40.7	697	100
9. Bizlere derse hazırlamak için ısınma yaptırır.	28	4.0	12	1.7	59	8.5	123	17.6	475	68.1	697	100

Tablo 3'ye göre, öğretmenlerin dersin giriş bölümde gerçekleştirdiği davranışları yüksek yüzdeden düşüğe göre sıralanırsa; **1. Derse hazırlıklı gelir (Eşofman giyer, derste kullanacağı araç -gereci yanında getirir vb.), (% 81.6).** **2. Bizlere derse hazırlamak için ısınma**

yaptırır. (% 68.1). **3.** Dersin konusundan bizi haberdar eder, (% 52.4). **4.** Derste kullanılacak araç ve gereci bize tanıtır, (% 48.2). **5.** Dersin sonunda kazanacağımız davranışları bizlere söyler, (% 44.9). **6.** Önceden öğrenilen ders konularını bizlere o günkü yeni ders konusuyla ilişkilendirerek anlatır, (% 42.6). **7.** Öğreteceği ders konusu ile ilgili bizlerin neler bilip bilmediğimizi öğrenmek için sorular sorar, (%40.7). **8.** Bizlere bir önceki derste öğrendiklerimizi özetler, (% 39.3). **9.** Derste bizlere günlük yaşamdan örnekler verir, (% 34.4).

Tablo 4. Dersin Gelişme Bölümünü Oluşturan Davranışların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Davranışlar Dereceleri	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		Toplam	
f %.	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10. Derse aktif katılımda bulunmamızı sağlar.	23	3.3	24	3.4	85	12.2	254	36.4	311	44.6	697	100
11. Dersin konusuyla ilgili hareketi önce kendi gösterir.	25	3.6	13	1.9	21	3.0	188	27.0	450	64.6	697	100
12. Dersin konusunu sunarken ünlü (milli) sporcuları örnek olarak verir.	75	10.8	129	18.5	190	27.3	208	29.8	95	13.6	697	100
13. Hareketleri bizim abileceğimiz şekilde gösterir.	18	2.6	30	4.3	55	7.9	295	42.3	299	42.9	697	100
14. Farklı öğretim yöntemleri kullanır (Kendi gösterir. bir model gösterir. (Video – VCD). araçları kullanır vb).	81	11.6	108	15.5	100	14.3	275	39.5	133	19.1	697	100
15.Dersin işleneceği alanı hareketleri güvenli bir biçimde yapabilmemiz için uygun hale getirir.	24	3.4	28	4.0	68	9.8	260	37.3	317	45.5	697	100
16.Öğreneceğimiz hareketi bize basamaklar şeklinde öğretir.	24	3.4	15	2.2	44	6.3	255	36.6	359	51.5	697	100
17.Hareketi öğrenme sırasında yaptığımız hataları hemen söyler.	17	2.4	23	3.3	32	4.6	224	32.1	401	57.5	697	100
18.Hareketi öğrenme sırasında yaptığımız hataları hemen düzeltir.	17	2.4	30	4.3	49	7.0	218	31.3	383	54.9	697	100

Davranışlar Dereceleri	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		Toplam	
f %.	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19.Hareketi doğru yaptığımızda olumlu söz ve davranışları bizi destekler.	31	4.4	27	3.9	56	8.0	276	39.6	307	44.0	697	100
20.Konuyu anlamadığımızda soru sormamıza izin verir	26	3.7	16	2.3	46	6.6	230	33.0	379	54.4	697	100
21.Sorularımıza kolayca anlayabileceğimiz cevaplar verir.	15	2.2	19	2.7	64	9.2	292	41.9	307	44.0	697	100
22.Hareketi veya konuyu anlamadığımızda bize tekrar anlatır.	13	1.9	20	2.9	48	6.9	253	36.3	363	52.1	697	100
23.Ders süresince hareketi yeterli sayıda tekrar etmemize olanak verir.	25	3.6	21	3.0	72	10.3	267	38.3	312	44.8	697	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin değerlendirmesine göre dersin gelişme bölümünde en düşük yüzdeye sahip olan öğretmen davranışları; Dersin konusunu sunarken ünlü(milli) sporcuları örnek olarak verir (%29.8) ve Farklı öğretim yöntemleri kullanır (Kendi gösterir, bir model gösterir, gösteri (Video –VCD), araçları kullanır vb) (%39.5) iken en yüksek düzeyde gösterilen öğretim davranışlarını ise: **1.**Dersin konusuyla ilgili hareketi önce kendi gösterir (% 64.6). **2.** Hareketi öğrenme sırasında yaptığımız hataları hemen söyler (% 57.5). **3.** Hareketi öğrenme sırasında yaptığımız hataları hemen düzeltir (% 54.9). **4.** Konuyu anlamadığımızda soru sormamıza izin verir (% 54.4). **5.** Hareketi veya konuyu anlamadığımızda bize tekrar anlatır (% 52.1). **6.** Öğreneceğimiz hareketi bize basamaklar şeklinde öğretir (% 51.5). **7.** Dersin işleneceği alanı, hareketleri güvenli bir biçimde yapabilmemiz için uygun hale getirir (% 45.5). **8.**Ders süresince hareketi yeterli sayıda tekrar etmemize olanak verir (% 44.8). **9.** Derse aktif katılımında bulunmamızı sağlar (% 44.6). **10.** Sorularımıza kolayca anlayabileceğimiz cevaplar verir (% 44.0). **11.** Hareketi doğru yaptığımızda olumlu söz ve davranışları bizi destekler (% 44.0). **12.** Hareketleri bizim yapabileceğimiz şekilde gösterir (% 42.9). dir.

Tablo 5. Dersin Sonuç Bölümünü Oluşturan Frekans ve Yüzde Dağılımları

Davranışlar Dereceleri	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		Toplam	
f %.	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
24.Dersin sonunda bizi değerlendirir.(Öğrencilerden öğrendiklerini göstermelerini ister).	35	5.0	42	6.0	68	9.8	315	45.2	237	34.0	697	100
25.Dersin sonunda yaptığımız hataları açıklar.	24	3.4	36	5.2	68	9.8	327	46.9	242	34.7	697	100
26.Dersin sonunda hareketi iyi öğrenen arkadaşlarımızdan öğrendiklerimizi göstermelerini ister.	48	6.9	47	6.7	146	20.9	235	33.7	221	31.8	697	100
27.Gelecek derse hazırlıklı gelmemizi ister (Kıyafet. araç-gereç. konu araştırması vb.).	21	3.0	25	3.6	76	10.9	187	26.9	388	55.7	697	100
28.Dersin sonunda eğitsel oyun oynatır.	74	10.6	93	13.3	135	19.4	236	33.9	159	22.8	697	100
29.Bizlere dersin en sonunda soğuma (açma-germe) hareketleri yaptırır ve dersi bitirir.	144	20.7	142	20.4	112	16.1	187	26.8	112	16.1	697	100

Tablo 5’de, beden eğitimi dersinin sonuç bölümde öğrencilerin değerlendirmesine göre öğretmenlerin gösterdiği en düşük yüzdeye sahip öğretmen davranışları “Bizlere dersin en sonunda soğuma (açma-germe) hareketleri yaptırır ve dersi bitirir” (%26.8) ile “Dersin sonunda hareketi iyi öğrenen arkadaşlarımızdan öğrendiklerimizi göstermelerini ister (%33.7)” iken en yüksek düzeyde gösterilen öğretim davranışlarını ise: **1.** Gelecek derse hazırlıklı gelmemizi ister (Kıyafet, araç-gereç, konu araştırması vb.) (% 55.7). **2.** Dersin sonunda yaptığımız hataları açıklar (%46.9). **3.** Dersin sonunda bizi değerlendirir (Öğrencilerden öğrendiklerini göstermelerini ister) (% 45.2). **4.** Dersin sonunda eğitsel oyun oynatır (% 33.9).

4.2. Alt Problem 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen davranışlarını algılamalarında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problem 3. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğretmen davranışlarını algılamalarında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problem 4. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetin ortak etkisine göre öğretmen davranışlarını algılamalarında anlamlı fark var mıdır?

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümlerine ait bulguların değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 6’de verilmiştir. Tablo 7’ ve 8’de öğrencilerin (cinsiyet x sınıf) faktörlerine göre dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümlerine çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin dersin genelinde gösterdikleri davranışların dersin giriş bölümündeki davranışlar arasındaki ilişkisi $r = 0.862$, gelişme bölümündeki davranışlar arasındaki ilişkisi $r = 0.922$ ve sonuç bölümündeki davranışlar arasındaki ilişkisi $r = 0.753$ olduğundan dolayı, Tablo 9’da sınıf ve cinsiyet bağımsız değişkenleri için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 6. Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	sınıf	cinsiyet	$\bar{X}$	Ss
GİRORT	9.sınıf	Kız	4.15	.66
		Erkek	4.08	.66
	10.sınıf	Kız	4.01	.69
		Erkek	4.07	.68
	11.sınıf	Kız	4.11	.065
		Erkek	4.10	.062
GELORT	9.sınıf	Kız	4.22	.059
		Erkek	4.06	.059
	10.sınıf	Kız	4.28	.062
		Erkek	4.09	.062
	11.sınıf	Kız	4.07	.058
		Erkek	4.06	.056
SONORT	9.sınıf	Kız	3.86	.067
		Erkek	3.80	.067
	10.sınıf	Kız	3.67	.070
		Erkek	3.85	.070
	11.sınıf	Kız	3.69	.066
		Erkek	3.64	.064
DAVORT	9.sınıf	Kız	4.13	.056
		Erkek	4.02	.055
	10.sınıf	Kız	4.07	.058
		Erkek	4.03	.058
	11.sınıf	Kız	4.01	.055
		Erkek	3.99	.053

Tablo 6’ da öğretmen davranışlarını ölçeğinin giriş-gelişme-sonuç ve toplam davranış bakımından aritmetik ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır. Tablo 6 nın değerlendirilmesi sonucunda, dersin giriş bölümüne ait ortalamalar şu şekildedir. 9. sınıftaki kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=4.15\pm.66$) iken, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4.08\pm.66$) dır. 10. sınıfta kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=4.01\pm.69$) iken erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4.07\pm.68$) dir. 11. sınıftaki kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=4.11\pm.65$) iken, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4.10\pm.67$) dir.

Dersin gelişme bölümüne ait ortalamalar şu şekildedir. 9. sınıftaki kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=4.22\pm.59$) iken, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4.06\pm.59$) dır. 10. sınıfta kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=4.28\pm.62$) iken erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4.06\pm.62$) dir. 11. sınıftaki kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=4.07\pm.58$) iken erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4.06 \pm .56$) dır. Dersin sonuç bölümüne ait ortalamalar şu şekildedir. 9. sınıftaki kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=3.86\pm.67$) iken, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3.80\pm.67$) dır. 10. sınıfta kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=3.67\pm.70$) iken erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3.85\pm.70$) dir. 11. sınıftaki kız öğrencilerin toplam puanı ($\bar{X}=3.69 \pm.66$) iken erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3.64 \pm.64$) dür.

Bu değerlendirme sonucunda, 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca dersin bütün bölümlerinin (giriş-gelişme ve sonuç) toplam değerlendirilmesi sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Ölçeğin dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümüne ait değerlendirme sonucunda ise öğretmenler gelişme bölümü davranışlarında daha yüksek bir ortalamaya sahipken, ikinci olarak giriş bölümünde daha yüksek puan aldıkları en düşük sonuç bölümündeki davranışları gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretmen Davranışları Puanlarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlere Göre Dersin Giriş-Gelişme ve Sonuç Bölümlerine Ait Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Dersin Bölümleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	GİRORT GELORT SONORT	.768	2	.384	.764	.466
		1.687	2	.844	2.060	.128
		3.182	2	1.591	3.035	.049
Cinsiyet	GÝRORT GELORT SONORT	.011	1	.011	0.22	.882
		2.424	1	2.424	5.921	.015
		.095	1	.095	.181	.671
Sınıf * Cinsiyet	GİRORT GELORT SONORT	.441	2	.220	.438	.645
		1.142	2	.571	1.395	.248
		2.021	2	1.011	1.928	.146
Hata	GÝRORT GELORT SONORT	347.442	691	.503		
		282.914	691	.409		
		362.258	691	.524		
CorectToplam	GİRORT GELORT SONORT	348,66	697			
		287,98	697			
		367,56	697			

Tablo.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretmen Davranışları Puanlarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlere Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Hipotez Serbestlik Derecesi	Hata Serbestlik Derecesi	p
Sınıf	.969	3.597 ^a	6.000	1378.000	0.02*
Cinsiyet	.978	5.143 ^a	3.000	689.000	0.02*
Sınıf * Cinsiyet	.974	3.002 ^a	6.000	1378.000	0.06

Tablo 7’ de dersin giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde öğretmenler tarafından gösterilen davranışların sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için çok yönlü faktör analizi (MANOVA) yapılmıştır. Tablo 8’de ise öğretmen davranışları gözlem ölçeğinde yer alan giriş – gelişme - sonuç ve toplam davranış puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilen puanların sınıf düzeylerine bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir (Wilks’Lambda = .969. $F_{(6,1378)} = 3.597$. $p < .05$). Öğretmen davranışları gözlem ölçeğinde yer alan giriş- gelişme-sonuç davranış puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilen puanların öğrencilerin cinsiyetlerine (kız-erkek) bağlı olarak da değiştiğini gözlemlenmiştir. (Wilks’Lambda = .978. $F_{(3,689)} = 5.143$. $p < .05$) . Öğretmen davranışları gözlem ölçeğinde yer alan giriş-gelişme-sonuç davranış puanlarından elde sonuçlarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerinin etkileşimine bağlı olarak değişmediği gözlemlenmiştir (Wilks’Lambda = .974. $F_{(6,1378)} = 3.002$. $p > .05$) .

Tablo. 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Toplam Öğretmen Davranışları Puanlarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlere Göre İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	.738	2	.369	1.028	.358
Cinsiyet	.519	1	.519	1.447	.229
Sınıf xCinsiyet	.268	2	.134	.374	.688
Hata	247.866	691	.359		
Toplam	11607.020	697			

Tablo 9’de görüldüğü gibi, toplam öğretmen davranışlarında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ($F_{(1,691)}=1.447$. $p > .05$) ve sınıf düzeylerine ($F_{(2,691)}=1.028$. $p > .05$) göre yapılan iki yönlü varyans analizi sonucunda bu değerler arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Öğrencilerin değerlendirmesine göre de dersteki toplam öğretmen davranışları öğrencilerin cinsiyet-sınıf düzeylerinin ortak etkileşimlerine göre de anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Bu sonuca göre, öğretmenlerin dersin tümünde ortaya koydukları öğretim davranışlarını 9., 10. ve 11. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin benzer şekilde değerlendirdikleri söylenebilir.

4.3. Alt Problem 5. Öğrencilerin lisanslı olup olamama durumlarına göre öğretmen davranışlarında anlamlı fark var mıdır?

Örnekleme oluşturan öğrencilerin lisanslı olup olamama durumlarına göre elde edilen puanların değerlendirmesiyle ortaya çıkan bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo.10. Öğretmen Davranışları Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Öğrencilerin Lisanslı Olup Olmamalarına Göre Karşılaştırılması.

Davranış Gözlem formu	Öğrenci	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Davranış Ölçeği Toplam Puan	Lisanslı Öğrenci	84	4.08	.59	695	721	.471
	Lisansız Öğrenci	613	4.03	.60			

$p > 0.05$

Tablo 10'da, öğretmen davranış gözlem formu ölçeğinden elde edilen puanlarının öğrencilerin lisanslı olup olmamalarına göre karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu sonuca göre iki grubun öğretmen davranışlarını benzer bir şekilde algıladıkları söylenebilir ($t_{(695)}=721$, $p > 0.05$).

4.4. Alt Problem 6. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin, beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problem 7. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin, beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problem 8. Sınıf ve cinsiyetin ortak etkileşimine göre öğrencilerin, beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre beden eğitimi ve spor tutum ölçeğinden değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutum puanlarının sınıf, cinsiyet ve sınıf $\times$ cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisine göre fark olup olmadığını belirlemek amacı ile iki yönlü faktör analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo. 11. Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine göre Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar			Toplam Tutum Puanı	
9.Sınıf	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss
	Kız	116	3.86	.66
	Erkek	117	3.96	.68
	Toplam	233	3.91	.67
10. Sınıf	Kız	106	3.73	.76
	Erkek	108	3.97	.68
	Toplam	214	3.85	.73
11. Sınıf	Kız	120	3.43	.57
	Erkek	130	3.59	.61
	Toplam	250	3.52	.59
Toplam öğrenci	Kız	342	3.67	.69
	Erkek	355	3.83	.68
	Toplam	697	3.75	.68

Tablo 11’de görüldüğü gibi, 9. sınıfta okuyan 116 kız öğrencinin beden eğitimi dersine karşı olan tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.86\pm.66$) iken, 117 erkek öğrencinin toplam tutum puan ortalaması ($\bar{X}=3.96\pm.68$) dir. 10. sınıfta okuyan 106 kız öğrencinin beden eğitimi dersine karşı olan tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.73\pm.76$) iken, 108 erkek öğrencininki ($\bar{X}=3.97\pm.67$) dir. 11. sınıfta okuyan 120 kız öğrencinin beden eğitimi dersine karşı olan tutum puanlarının toplamı ($\bar{X}=3.43\pm.57$) iken 130 erkek öğrencinin ortalaması ($\bar{X}=3.59\pm.61$) dir. Ayrıca Tablo 11’de 9.. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının ($\bar{X}=3.91\pm.67$) 10. sınıf ($\bar{X}=3.85\pm.73$) ve 11.sınıf ($\bar{X}=3.52\pm.59$) öğrencilerine göre daha yüksek bir aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiştir.

Tablo.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlere Göre İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	21.98	2	10.99	25.379	0.00*
Cinsiyet	4.94	1	4.94	11.416	.001*
Sınıf xCinsiyet	.455	2	.23	.526	.591
Hata	299.21	691	.43		
Toplam	10124.95	697			

* $p < 0.05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi, yapılan iki yönlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ($F_{(1,691)}=11.416$, $p<0.01$) ve sınıf düzeylerine ($F_{(2,691)}=25.379$, $p<0.01$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin tutum puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerinin ortak etkisi söz konusu olduğunda ise anlamlı

bir fark bulunamamıştır ($F_{(2,691)}=.526$, $p > 0.05$). Cinsiyete bakıldığında kız öğrencilerin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.67\pm.68$ iken, erkek öğrencilerin lehine $\bar{X}=3.82\pm.67$ dir. Bu sonuca göre erkek öğrenciler beden eğitimi dersine karşı kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek tutuma sahiptir. Sınıf düzeyine göre farkın 10. ($\bar{X}=3.85\pm.73$) ve 11. ($\bar{X}=3.52 \pm.59$) sınıflardan daha yüksek bir ortalamaya sahip olan 9.sınıflardan ($\bar{X}=3.91\pm.67$) kaynaklandığı gözlemlenmiştir.

4.5. Alt Problem 9. Öğrencilerin lisanslı olup olamama durumlarına göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin lisanslı ve lisanssız olup olamama durumlarının beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında etkisini anlamak amacıyla yapılmış olan t testi sonuçları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo.13. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Lisanslı Sporcu Olup Olmama Durumlarına Göre Karşılaştırılması

	Lisans	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
TTP	Lisanslı	84	4.14	.67	695	5,637	.000*
	Lisanssız	613	3.70	.67			

* $p<0.01$

Tablo 13 incelendiğinde lisanslı öğrencilerin tutum puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.14\pm.67$) iken, lisanssız öğrencilere ($\bar{X}=3.70 \pm.67$)’ dir. Bu sonuca göre öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında lisanslı olma durumunun anlamlı düzeyde farklılık yarattığı belirlenmiştir ($t_{(695)}=5.637$, $p<0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularına göre ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesi ve tartışması yapılmıştır.

5.1. Alt Problem 1: Öğrencilerin beden eğitimi dersi öğretmen davranışları gözlem formunun giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ait frekans ve yüzde değerlendirmelerine yönelik tartışma:

Araştırma sonuçlarına göre, Tablo 2.'de araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmen davranışlarını değerlendirmeleri sonucunda kız öğrencilerin öğretmen davranışlarını algılamalarının ortalaması $\bar{X}=4.06 \pm .56$ iken erkek öğrencilerin ortalamaları $\bar{X}=4.01 \pm .63$ 'dür. Bu sonuç kızların erkeklere göre öğretmen davranışlarını algılamaları daha olumlu karşıladığını göstermektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla beden eğitimi dersinde başarılı olabilme kaygısı taşırlar. Bu sebeple kız öğrenciler, dersin işlenişi sırasında öğretmenlerini daha çok dinleyip, derse daha fazla güdülenmiş olabilirler. Bu da kız öğrencilerin, öğretmen davranışlarını ders sırasındaki etkileşimlerine bağlı kalarak erkek öğrencilere göre daha olumlu algılamalarına neden olmuş olabilir. Hunter (1956) yaptığı çalışmada da liseli kızların öğretmen etkileşiminden mutlu olduklarını ortaya koymuştur (Akt: Demirhan ve Altay, 2001).

Tablo 3.'te dersin giriş bölümüne ait davranışlar; **1.** Derse hazırlıklı gelir (Eşofman giyer, derste kullanacağı araç -gereci yanında getirir vb.), (% 81.6). **2.** Bizlere derse hazırlamak için ısınma yaptırır. (% 68.1). **3.** Dersin konusundan bizi haberdar eder, (% 52.4). **4.** Derste kullanılacak araç ve gereci bize tanıtır, (% 48.2). **5.** Dersin sonunda kazanacağımız davranışları bizlere söyler, (% 44.9). **6.** Önceden öğrenilen ders konularını bizlere o günkü yeni ders konusuyla ilişkilendirerek anlatır, (% 42.6). **7.** Öğreteceği ders konusu ile ilgili

bizlerin neler bilip bilmediğimizi öğrenmek için sorular sorar, (%40.7). **8.** Bizlere bir önceki derste öğrendiklerimizi özetler, (% 39.3). **9.** Derste bizlere günlük yaşamdan örnekler verir, (% 34.4). şeklinde yüksek yüzdeden düşüğe göre sıralanmıştır..

Dersin giriş bölümü, beden eğitimi dersinde; selamlama ve yoklamanın yapıldığı, derste işlenecek konun açıklaması yapıldığı, bir önceki derste işlenen konuların hatırlatılarak yeni konu ile bağlantının yapıldığı ve öğrencilerin ders konusuna yönelik ısındırmasının yapıldığı bölümdür (Çöndü, 2004:86). Beden eğitimi dersi için çok önemli bir bölüm olması dersin uygulamaya dönük olmasından kaynaklanmaktadır. Beden eğitimi dersi uygulamaya ve fiziksel becerilere dayalı bir ders olduğundan dolayı dersin giriş bölümünde, gelişme bölümünde verilecek olan ders konusuyla ilgili olarak ön hazırlığının yapılarak kaslarının ısıtılması gereklidir. Nas'ın (1989), "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışlarını Gösterme Düzeylerine Etki Eden Faktörler", adlı araştırması ise bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile farklılıklar göstermektedir. Nas'ın elde ettiği sonuçlar arasında, öğretmenler tarafından en az gösterilen davranışlar; öğretmenlerin derste kazanılacak davranışlarının ne işe yarayacağını belirterek öğrencilerini güdülemesi ile dersin konusunu özetleme davranışlarıdır. En iyi gösterilen öğretmen davranışı ise işlenen konuya egemen olma olduğu ifade edilmiştir. Nas'ın (1989) çalışmasında bazı öğretmen davranışlarının daha düşük yüzdelerde çıkmasının sebebi araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ilköğretim öğrencisi olmasından kaynaklanabilir. Çünkü ilköğretim öğrencileri ortaöğretim öğrencilerine göre derslerde daha hareketli veya öğretmenlerinin bu tür davranışlarını değerlendirecek olgunluğa henüz erişmemiş olabilirler.

Tablo 4'te dersin gelişme bölümü, beden eğitimi dersinin en önemli bölümüdür Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin değerlendirmesine göre dersin gelişme bölümünde en düşük yüzdeye sahip olan öğretmen davranışları; Dersin konusunu sunarken ünlü(milli) sporcuları örnek olarak verir (%29.8) ve Farklı öğretim yöntemleri kullanır (Kendi gösterir, bir model gösterir, gösteri (Video –VCD), araçları kullanır vb) (%39.5) iken en yüksek düzeyde gösterilen öğretim davranışlarını ise: **1.**Dersin konusuyla ilgili hareketi önce kendi gösterir (% 64.6). **2.** Hareketi öğrenme sırasında yaptığımız hataları hemen söyler (% 57.5). **3.** Hareketi öğrenme sırasında yaptığımız hataları hemen düzeltir (% 54.9). **4.** Konuyu anlamadığımızda

soru sormamıza izin verir (% 54.4). **5.** Hareketi veya konuyu anlamadığımızda bize tekrar anlatır (% 52.1). **6.** Öğreneceğimiz hareketi bize basamaklar şeklinde öğretir (% 51.5). **7.** Dersin işleneceği alanı, hareketleri güvenli bir biçimde yapabilmemiz için uygun hale getirir (% 45.5). **8.** Ders süresince hareketi yeterli sayıda tekrar etmemize olanak verir (% 44.8). **9.** Derse aktif katılımı sağlarken bulunmamızı sağlar (% 44.6). **10.** Sorularımıza kolayca anlayabileceğimiz cevaplar verir (% 44.0). **11.** Hareketi doğru yaptığımızda olumlu söz ve davranışları bizi destekler (% 44.0). **12.** Hareketleri bizim yapabileceğimiz şekilde gösterir (% 42.9). dir.

Dersin gelişme bölümü, eğitim programlarında öğretmenlerin yıllık plana aldıkları konuların işlendiği ana bölümdür. Dersin bu aşamasında yeni hedef-davranışların kazandırılması söz konusudur. Kazandırılmak istenen bu davranışların öğrenciler tarafından yapılması; öğrencilere gösterdikleri davranışın doğruluk derecesi ile ilgili dönüt verilmesi gibi önerilen faaliyetler de bu aşamada bulunmaktadır. Ayrıca bu bölümü, hedefle ilgili uyarıcıların sunulduğu, öğrenmeyi gerçekleştiren nitelikteki etkinliklerin planlanıp kılavuzlandırıldığı ve öğrencide planlanan davranışların gerçekleştirildiği ile ipuçlarının verildiği, dönüt, düzeltme ve pekiştiricilerin kullanıldığı, öğretmenlerin bir ders süresince göstermesi gereken genel öğretim davranışları olarak nitelendirilir (Fidan.1986;118, Özçelik,1989;193, Senemoğlu, 2005:458) Ölçekten elde edilen veriler neticesinde öğrencilere göre beden eğitimi öğretmenlerinin bu tür genel öğretim davranışlarını sık sık yerine getirdiğini söylemek mümkündür.

Oral'ın (2000) araştırması da yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının algılarına göre, öğretmenlerin dersin giriş, geliştirme ve sonuç boyutlarındaki öğretmen davranışlarını “sık sık” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin gelişme bölümünde dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için kendilerinden beklenen davranışları istenilen düzeyde gösterdikleri sonucuna varılabilir. Çiçek ve arkadaşları (2002) “beden eğitimi dersinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının, öğrencilerin derse katılımındaki önemini ve sıklığını, öğretmen ve öğrenci algısına göre değerlendirilmesi” adlı çalışma yapmışlardır. Verilerin analizi sonucunda, beden eğitimi dersi öğretimi ile ilgili olarak öğrenciler özellikle derste öğretilen konuların açık ve

anlaşılır şekilde sunulması ($\bar{X}=4,39$), hareketlerin açık ve anlaşılır düzeyde gösterilmesi ($\bar{X}=4,40$), hatalı ya da eksik yapılan hareketlerin düzeltilmesi ($\bar{X}=4,46$), ve öğretmenin kendilerini öğrenmeye ve başarmaya motive etmek için çaba sarf etmesini ($\bar{X}=4,36$) çok önemli gördüklerini vurgulamışlardır. Beden eğitimi derslerinde öğrenci başarısında çok önemli görülen bu davranışların öğretmenler tarafından yeterince sergilenmediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 5’te beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen davranışları gözlem formunda yer alan dersin sonuç bölümüne ait değerlendirme sonucunda en düşük yüzdeye sahip öğretmen davranışları “Bizlere dersin en sonunda soğuma (açma-germe) hareketleri yaptırır ve dersi bitirir” (%26.8) ile “Dersin sonunda hareketi iyi öğrenen arkadaşlarımızdan öğrendiklerimizi göstermelerini ister (%33.7)” iken; En yüksek düzeyde gösterilen öğretim davranışlarını ise: **1.** Gelecek derse hazırlıklı gelmemizi ister (Kıyafet, araç-gereç, konu araştırması vb.) (% 55.7). **2.** Dersin sonunda yaptığımız hataları açıklar (%46.9). **3.** Dersin sonunda bizi değerlendirir (Öğrencilerden öğrendiklerini göstermelerini ister) (% 45.2). **4.** Dersin sonunda eğitsel oyun oynatır (% 33.9). şeklinde sıralanmıştır.

Dersin sonuç bölümünde gerçekleştirilmesi gereken öğretim davranışlarını giriş ve gelişme bölümünde elde edilen verilere göre daha az seviyede gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Sonuç bölümü öğretmen tarafından derste öğrenilen konuların pekiştirildiği ve öğrencinin öğrendiklerinin değerlendirilmesinin yapıldığı bölümdür. Bu devrenin amacı, öğrencilerin esas devrede yaptıkları çalışmaların etkisiyle vücutta meydana gelen yorgunluğu biraz olsun dağıtabilmek için psikolojik ve fiziksel olarak öğrencileri rahatlatarak neşeli ve istekli bir şekilde dersi sonlandırabilmektir (Çöndü, 2004; 87). Bu devrede eğitsel oyunlara yer verilerek bir sonraki derse karşı ilgi ve alakanın arttırılmasına çalışılır. Ayrıca bu bölümde yer alan alan davranışların öğretmenler tarafından sık sık veya her zaman sergilenmesi bir sonraki beden eğitimi dersine öğrencileri güdülemek açısından çok önemlidir.

Öğretmenlerin ders içi genel öğretim davranışlarının değerlendirilmesi sonucunda, elde edilen veriler doğrultusunda beden eğitimi öğretmenlerinin bu davranışları yeterli düzeyde gösterdiklerini söylemek mümkün olabilir. Farklı sınıf düzeyinde olan öğrencilerin

toplam davranış puanı açısından öğretmen davranışlarını algılamaları karşılaştırıldığında öğretmenlerin benzer davranışları sergiledikleri söylenebilir. Çalışmamızda yer alan öğretmen davranışları ölçeğinin değerlendirme sonucunda ölçeğimizde en düşük yüzdeye sahip olan “Bizlere dersin en sonunda soğuma (açma-germe) hareketleri yaptırır ve dersi bitirir” (%26.8) ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde genellikle eğitsel oyunlar yerine sportif oyunlar oynamayı tercih etmelerinden kaynaklanabilir.

Hürmeriç (2003), “ilköğretim beden eğitiminde öğrencilerin sağlıklı ilgili fiziksel aktivite seviyelerinin, ders içeriğinin ve öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi” adlı çalışmanın bulgularında, öğrencilerin aktivite seviyeleri, ders içeriği ve öğretmen davranışları arasında hem pozitif hem de negatif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özel okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin derste daha fazla gözlem yaptığı görülmüş, buna karşın devlet okullarındaki öğretmenlerin de derste fiziksel uygunluk hareketlerini daha çok gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca, özel ve devlet okullarındaki ders içeriklerinde bir fark görülmemiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 9., 10. ve 11’nci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerin ders içindeki öğretim davranışlarını istenilen düzeyde sergiledikleri ve sınıf seviyesi gözetmeksizin aynı tutarlılıkta ders işledikleri söylenebilir. Bu bulgu beden eğitimi öğretmenleri açısından sevindirici olarak karşılanabilir. Öğretmenlerin dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümüne ait davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olması beden eğitimi öğretmenin dersinin gereklerini benimsediğini ortaya koymaktadır. Öğrencileri, öğretmenlerin genel öğretim davranışlarını olumlu olarak bulmaları beden eğitimi öğretmenlerinin konu alanında yeterli bilgiye sahip ve öğrencilerin en etkili bir biçimde öğrenmelerini sağladıkları söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmesini sağlamaya dönük olarak başarılı bir öğretmende aranan özelliklerle büyük ölçüde benzerlikler göstermektedir. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi; beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf içi genel öğretim davranışlarını yeterli düzeyde göstermesi beden eğitimi öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili yeterlilikleri bakımından umut verici olarak nitelendirilebilir.

5.1.2. Alt Problem 2: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen davranışlarını dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümlerine göre algılamalarında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problem 3: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğretmen davranışlarını dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümlerine göre algılamalarında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problem 4: Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetin ortak etkisine göre öğretmen davranışlarını dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümlerine göre algılamalarında fark var mıdır?

Tablo 6’da öğretmen davranışları ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeyine ve cinsiyetlerine göre betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Bu sonuçlar 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve bütün bölümlerinin (giriş-gelişme ve sonuç) toplam değerlendirilmesi sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 7’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen davranışlarını dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümüne ait davranışların değerlendirilmesinde dersin gelişme bölümüne ait davranışların algılanmasında fark gözükmemektedir. Bu bölümde farkın erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip kız öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Kız öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerini erkek öğrencilere oranla daha olumlu karşılamalarının en büyük sebebi ise kız öğrencilerin ders konularında yer alan becerileri fiziksel farklılıklardan dolayı erkek öğrencilere göre daha zorlanarak yerine getirmeleridir. Bu sebepten dolayı kız öğrenciler derste başarısız olma kaygısıyla öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim davranışlarını daha dikkatle izlemiş bu da dersin öğretmenlerinin öğretim davranışlarını daha iyi bir şekilde algıladıkları sonucunu doğurmuş olabilir.

Tablo 7’de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğretmen davranışlarını dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümüne ait davranışların değerlendirilmesinde dersin gelişme bölümüne ait davranışların algılanmasında bir tek fark gözükmemektedir. 9. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi öğretmen davranışlarını olumlu yönde karşılamalarının sebebi ilköğretim çağından yeni çıkan bu öğrencilerin henüz ergenliğe girmemiş olmaları ya da bu dönemin henüz başında olmaları beden eğitimi dersine ve öğretmenlerine karşı olan ilgi ve alakalarını henüz

kaybetmemiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu sınıf düzeyinde öğrenciler beden eğitimi dersine ve içinde yer alan oyunlara çok ilgilidir.

Ölçeğin dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümüne ait değerlendirme sonucunda öğretmenlerin gelişme bölümüne ait davranışlarında cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre fark söz konusudur. Beden eğitimi öğretmenleri dersin ana bölümü olan gelişme bölümünde en büyük zamanını ayırması, öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını ve öğrenci ile öğretmenin iletişiminin en üst seviyede gerçekleşmesi sağlamaktadır. Bu durum 9. sınıfların, 10. ve 11. sınıflara göre derse karşı henüz ilgisini yitirmemiş olmasından ve kız öğrencilerin dersin öğretmenlerinin davranışlarını erkek öğrencilere göre daha olumlu karşılaması cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasındaki farkın sebebi olabilir..

Öğretmen davranışlarının, sınıf ve cinsiyet faktörünün etkileşimi açısından dersin giriş-gelişme ve sonuç bölümüne ait değerlendirilmesi neticesinde ise bir fark gözükmemektedir. Kız ve erkek öğrencilerin sınıf seviyeleri değişse de öğretmen davranışlarını hemen hemen aynı düzeyde algılamalarından kaynaklanmaktadır.

5.1.3. Alt Problem 5. Öğrencilerin lisanslı olup olamama durumlarına göre öğretmen davranışlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin lisanslı sporcu olup olamamaları açısından bakıldığında yine öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf içindeki davranışlarını değerlendirmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak lisanslı öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=4,08 \pm .59$), lisansız öğrencilerin ise ($\bar{X}=4.03 \pm .60$) çıkmıştır ($t_{(695)}=721$, $p > 0.05$). İki grup arasında öğretmen davranışlarını algılamalarında farkın çıkmamasının en büyük sebeplerinden biri araştırma grubunda yer alan öğrenci sayılarının birbirine yakın olmamasından kaynaklanabilir. Spor yapan öğrencilerin beden eğitime karşı olan tutumlarının daha olumlu olması, sporcu öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleriyle ders dışı zamanlarda ve antrenmanlarda daha sık bir araya gelmeleri, spor yapan öğrencilerin antrenmanlardan kaynaklanan öğrenmeye karşı disipline edilmiş davranış göstermeleri, öğretmenlerin kişiliklerini daha yakından tanımalarından kaynaklanabilir.

4.1.4. Alt Problem 6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problem 7. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problem 8. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetin ortak etkisine etkileşimine göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3.67\pm.68$) iken, erkek öğrencilerin lehine ($\bar{X}=3.82\pm.67$) dir. Bu sonuca göre erkek öğrenciler beden eğitimi dersine karşı kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek tutuma sahiptir. Cinsiyet, beden eğitime ilişkin tutumlarda önemli bir rol oynadığından beri, birçok çalışma da kızların ve erkeklerin tutumları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalarda, erkeklerin mücadele gerektiren ve risk ögesi taşıyan fiziksel etkinliklere ilişkin daha olumlu tutumlar sergiledikleri bulunmasına rağmen, kızların estetiği vurgulayan ve sosyal yeteneği geliştiren fiziksel etkinliklere ilişkin olarak daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür (Smoll ve Schutz, 1980). Tannehill ve diğerlerinin(1994) yaptıkları araştırmada erkek öğrencilerin spor etkinliklerinde hissettikleri üstünlükten dolayı beden eğitimini dersini sevdiklerini oldukça sık ifade etmişlerdir (Akt: Hünük, 2006). Yapılan bir çok araştırma bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Hünük (2006); Şişko ve Demirhan (2002); Koca ve Demirhan (2004); Smoll ve Schutz (1980), öğrencilerin cinsiyetleri açısından Beden Eğitimi dersine karşı olan tutumlarını incelediklerinde erkek öğrenciler lehine sonuçlar bulmuşlardır. Araştırmalarda erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının genellikle kız öğrencilere göre daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Beden eğitimi dersi fiziksel becerilerin ortaya konulduğu bir derstir. Öğrencilerde bu derste fiziksel gelişimlerine dayalı olarak aşırı büyümeden dolayı daha çekingen hareket ederler. Erkek öğrenciler kız öğrencilere daha güçlüdürler (M.E.B, 2000:205). Öğrenciler, bedenlerindeki bu gelişimi ortaya çıkaracak bu derse karşı başarılı olabilmek isterler.

Bu durum erkek öğrencilerin daha sosyal ve dışa dönük yapısından ve daha çok spor yapmaya istekli olmalarından kaynaklanabilir. Bir başka neden olarak ta kızların adölesan yapıları gereği fiziki gelişimlerinin erkeklere göre daha hızlı ve ilerde olduğundan kendi fiziklerini (göğüs, kalça vb.) ön plana çıkarmak istememelerinden olabilir.

Tablo 11’de tutum ölçeğinin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 9. ($\bar{X}=4.07$), 10. ($\bar{X}=4.05$) ve 11. ($\bar{X}=3.99$) sınıflar arasında beden eğitimi dersine karşı olan tutumlar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmektedir. Bu sonuç Hanadyna ve Thomas’ın (1979) ile Altay ve Özdemir’in (2006) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, sınıf düzeyi artıkça beden eğitime karşı olan tutumda kesin bir düşüşe rastlamıştır. Gene Hünük’ün (2006) yaptığı çalışmada da, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamaları, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamaları, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamalarından daha yüksektir. Şişko ve Demirhan (2002) ilköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla yapılmış olduğu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Sonuç sınıf düzeyleri açısından ise ilköğretim öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Bu bulgulardan, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe, beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılabilir.

Bu sonucun çıkmasındaki başlıca sebeplerden biri öğrencilerin sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte ilgi ve gereksinimlerinin farklılaşması olabilir. Bunun dışında, 11. sınıfın son döneminde gerçekleştirilen öğrenci seçme sınavının (ÖSS)’nin öğrencilerin kariyerlerine devam edebilmeleri için gerekli olduğundan dolayı, vakitlerinin çoğunu bu sınav için geçirme ihtiyacı hissetmelerini ve bu nedenle derslere etkin katılmamalarından dolayı beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarının düzeyinde düşme sebebi olabilir. Ortaöğretim kurumlarında sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarının düzeyinde bir düşüş olmasının bir başka sebebi ise beden eğitimi dersi programlarının her yıl tekrar niteliğinde olmasından veya öğretmenlerin sınıf düzeyine bakmaksızın ders konularını öğrencilere daha önceden verdiklerinden öğrencilerde derse karşı ilgisizlik oluşmuş olabilir.

Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı genel olarak olumlu tutum geliştirmesinde öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının yanında, derste kullanılan ders araç gereçlerin yeterli oluşu, ders işlenecek alanın büyük olması, idarenin beden eğitimi dersine karşı olan tutumları ile ailelerin beden eğitimi ve spora karşı çocuklarını olumlu olarak güdülemelerinden kaynaklanabilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet bağımsız değişkenlerine göre elde edilen sonuçlarda sınıf düzeyinin 9. sınıfların lehine ve cinsiyet faktöründe erkek öğrencilerin lehine olarak öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında etkili olduğunu görmekteyiz.

5.1.5. Alt Problem 9. Öğrencilerin lisanslı olup olamama durumlarına göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutum ölçeği puanlarının öğrencilerin lisanslı sporcu olup olmama durumları arasında toplam tutum puanı $p < 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark göstermektedir. Lisanslı öğrencilerin ($\bar{X} = 4.14 \pm .67$) iken, lisansız öğrencilere ($\bar{X} = 3.70 \pm .67$) göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumları daha yüksektir. Kangalgil, Hünük, Demirhan (2004)'ın yapmış olduğu bu araştırma ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları elde edilen araştırma sonuçlarıyla benzer çıkmıştır.

Hünük (2006)'ün Ankara ilindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin spora aktif katılımlarına yani lisanslı sporcu olup olmadıklarına göre tutum puanları ortalamalarına bakıldığında, ortalamaların 5.93 ile 6.10 arasında değişim göstermektedir. Öğrencilerin lisanslı ya da lisanssız olarak her iki grup öğrencinin de bu derse ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu gözlemlenmiştir. Buna rağmen, öğrencilerin spora aktif katılıp-katılmadıklarına yani sporcu lisansına sahip olup-olmamaları durumuna bakıldığında, sporcu lisansına sahip olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sporcu lisansına sahip olmayan öğrencilere oranla tutum puanları ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın nedeni

ise, lisanslı öğrencilerin beden eğitimi ve sporu, ders etkinliğinin yanında bir yaşam felsefesi olarak görmelerinden kaynaklanabilir.

Bu araştırmadan çıkartılabilecek sonuç; ortaöğretim kurumlarında görev yapan Beden Eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin almış oldukları fiziksel becerileri öğretimine etkili olan öğretmen davranışları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının şekillendiğini söyleyebiliriz.

5.2. SONUÇLAR

Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersi öğretmen davranışlarına yönelik öğrenci algılarını ve aynı zamanda bu öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarını ortaya koyan ve bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin ortalamalarının $\bar{X} = 4.06 \pm .56$, erkek öğrencilerin ortalamalarından $\bar{X} = 4.01 \pm .63$ daha yüksek olması kızların erkeklere göre öğretmen davranışlarını algılamaları daha olumlu karşıladığını göstermektedir.

2. Öğretmen davranışlarını değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre dersin «sonuç alma» aşamasında yer alan davranışlar düşük düzeyde; doğrudan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik «başlangıç» ve «geliştirme» aşamasındaki davranışlar ise daha iyi düzeyde sergilendiğini göstermektedir.

3. Öğretmen davranışlarını ölçeğinin giriş-gelişme-sonuç ve toplam davranış bakımından aritmetik ortalama ve standart sapma puanları değerlendirme sonuçları neticesinde 9. sınıf kız öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve dersin bütün bölümlerinin (giriş-gelişme ve sonuç) toplam değerlendirilmesi sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir.

4. Öğrencilerin lisanslı sporcu olup olamamaları açısından bakıldığında yine öğrencilerin Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf içindeki davranışlarını değerlendirmesi sonucunda lisanslı öğrencilerin ortalamaları $\bar{X} = 4,08 \pm .59$, lisanssız öğrencilerin ise $\bar{X} = 4.03 \pm .60$ çıkmıştır. İki değişken arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır $p > 0.05$

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı olan puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir $p < 0.05$. Erkek öğrencilerin Erkek öğrencilerin $\bar{X} = 3.83 \pm .68$, kız öğrencilere $\bar{X} = 3.67 \pm .69$ göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumları daha yüksektir.

6. Tutum ölçeği sonuçlarına sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 9. $\bar{X} = 3.91 \pm .67$ ve 11. sınıflar $\bar{X} = 3.52 \pm .59$ arasında ile 10. sınıfla $\bar{X} = 3.85 \pm .73$, 11. sınıflar $\bar{X} = 3.52 \pm .59$ arasında beden eğitimi dersine karşı olan tutumlar arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir $p < 0.05$. Bu bulgulardan, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe, beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutum ölçeği puanlarının öğrencilerin lisanslı sporcu olup olmama durumları arasında toplam tutum puanı $p < 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark göstermektedir. Lisanslı öğrencilerin $\bar{X} = 4.14 \pm .67$ iken, lisanssız öğrencilere $\bar{X} = 3.70 \pm .67$ göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumları daha yüksektir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular sonucunda yapılan değerlendirmelere yönelik aşağıda yer alan önerilere yer verebiliriz.

1. Öğretmen davranışları ölçeğinde yer alan dersin sonuç bölümündeki davranışların dersin giriş ve gelişme bölümündeki davranışlara göre öğretmenler tarafından neden daha düşük düzeyde davranışları gösterdikleri araştırılabilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar bu konuda üzerine düşen çalışmalara daha fazla yer verebilir.

2. Öğretmen davranışları ölçeği farklı düzeylerde öğrencilere uygulanarak öğrencilerin beden eğitimi öğretmen davranışlarını nasıl algıladıkları konusunda fikir edinebilir.

4. Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersi ders konularına ve içeriğine bağlı alınarak işlenmelidir.

5. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği, farklı illerde, farklı demografik özelliklerdeki öğrencilere uygulanarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

6. Bu araştırmanın sonuçlarını ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yapılarak öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Aıcınena, S.J. The teacher and student attitudes toward physical education. **The Physical Educator**, Volume: 48, , 1991, p: 28-32

Alpman, C. **Eğitimin Bütünlüğü İçerisinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1972.

Altay, F. ve Z. Özdemir. “Ankara ili Merkez İlçelerinde İlköğretim Birinci Kademesinde Öğrenim Gören 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve spor Dersine İlişkin tutumları” **9.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, Muğla, 2006, s:591–593

Anderson, L.W, **The Effective Teacher**, Boston: McGraw-Hill, 1989, p: 6,7-17

Arıkan, A,N. ve diğerleri. “ Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları”, **9.Uluslararası Spor Bilimler Kongresi**, Muğla, 2006, s: 1052-1056

Ataman, A. “Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler”, **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 2000.

Arslan, M. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yeni Arayışlar”.**Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve ilerlemeler Sempozyumu**, 1996, p: 328–334.

Aydın, A. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

----- . **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alfa Yayın Basımevi, 2000.

Aytekin, H. “Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli”, (Edit:

Leyla Küçükahmet), **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 2000.

Balcı, A. **Etkili Okul**. Ankara: Yavuz Dağıtım, 1993.

Başar, H. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi, 1994.

----- **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları, 2001.

Baysal, A C. **Tutum Kavramına Kuramsal ve Uygulamalı Bir Yaklaşım**. İstanbul: 1980.

Bilen, M. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Aydan Yayınları, 1996.

Bucher , A.C. **Foundations of Physical Education**. USA: The C.V.Mosby Company USA, 1979.

Bucher , A.C. ve C. R. Koenig, **Method and Material for Secondary School Physical Education**, Saint Louis: The C.V. Mossey Company, 1983.

Büyükkaragöz, S. S. ve C. Çivi, **Genel Öğretim Metotları**, Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti, 1997.

Cale, L. “Physical activity promotion in schools” **Physical Education and Sport Pedagogy**, 5, 2, 2000, p: 158-168.

Carlson, T.B.“ We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education”. **Journal Of Teaching In Physical Education**, 14, 1995, p: 467-477

Çepni, S. ve, A. R. Akdeniz “Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12, 1996, s: 221-226.

Cruickhank, D. R. ve diğerleri, **The Effect of Teaching**. Boston: McGraw Hill, Inc, 1995.

Çiçek, Ş. ve S. Koçak.“ An Evaluation of the Effectiveness of Physical Education Teacher Education in Turkey”.**AISEP’97 World congress on teaching, coaching and fitness needs in physical education and sport sciences**, Singapore, 4-6, December, 1997, p:31

Çiçek, Ş. S. Kirazcı ve S.Koçak.“ Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Profili: Demografik Nitelikler, Yaşam Tarzı ve Çalışma Ortamı ” (Physical education teacher profile in Turkey: demographic, characteristics, habits, working atmosphere). **Spor Bilimleri Dergisi**, 1998, s: 32-42.

..... **Türkiye’de İlköğretimin İkinci Kademesinde Beden Eğitimi Öğretiminin Analizi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları, Yayın No: 117, 2001

..... .“Beden Eğitimi Derslerinde Çeşitli Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Öğrencilerin Derse Katılımdaki Önemi ve Sergileme Sıklığı” **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, VII, 4, 2002, s:3-14

Çilenti, K. **Eğitim teknolojisi ve öğretim**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, Çoban,1998.

Çöndü, A. **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğreti Yöntemleri**. Ankara. Nobel Yayın. 2004

Denig, S. J. “Postmodernism and its Effects on the Teaching of Values in Public Schools”. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Montreal, Quebec, Canada, 1999, p:19- 23.

Demirel, Ö. **Genel öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yayınları, 1995

..... **Eğitimde Program Geliştirme** Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

..... **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2003.

Demirhan, G. “Spor Okulları Öğretmen Davranışlarını Gözleme Ölçeği” **Spor Bilimleri Dergisi**, 9, 4, 1998, s:16- 32

..... “Beden eğitimi öğretmeni olmak” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 288, 2002, s:7–13

..... Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 300, 2003, s: 13-22

Demirhan, G. ve F. Altay “ Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları Ölçeği” **Spor Bilimleri Dergisi**, cilt:12, sayı:2, 2001, s:9–20

Demirhan, G ve H. Coşkun ve F.Altay “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Niteliklerine İlişkin Görüşler” **Eğitim ve Bilim**, 27, 123, 2002, s:35–41

Dismore, H.C. and R.P.Bailey, “How Children And Young People Perceive Their Engagement and Participation in Physical Education and School Sport”. **Paper to be presented at the 2004 British Educational Research Association Annual Conference**, Manchester, UK.

Ercan, A.R, **Öğretmen Davranışları**. Ankara: Galeri Kültür, 2000.

Erden, M. **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Ankara: Devlet Kitapları, 2004.

Eren, E.**Örgütsel Davranış Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Basım, 2001.

Ergün, M ve T. Duman "Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları", **Millî Eğitim Dergisi**, 137, 1998, s:45- 58

Ekici, G. Biyoloji Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi**, Ankara 1996

Ertürk, S. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1972.

----- **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları. 1979

Fidan, N. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayıncılık, 1985.

Figley, G. E. “Determinants of attitudes toward physical education”, **Journal of Teaching in Physical Education**, 4, 1985, p : 229-240.

Freedman, J.L; D.O Sears ve J.M.Carlsmith, **Sosyal Psikoloji**, (Çeviren:Ali Dönmez), Ankara: İmge Kitapevi, 1998.

Froyen, L. A. ve , M. A. Iverson. “ **School wide and Classroom Management** ” ,Third Edition. Upper Saddle River, N.J. :Merrill. 1997.

Giroux, H. A. Border crossing. **Cultural Workers and the Politics of Education**. New York:Routledge, 1992.

Güçlü, N. “Öğretmen Davranışları”, **Millî Eğitim**, 147, 2000, s:21–22.

Güllü,M ve G. Korucu. “İlk Öğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” **4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**, Bursa, 2005, s:395-407

Gürkan, T. ve E. Gökçe **Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**. Ankara: Siyasal Kitapevi, 1999.

Gürol, M. **Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi**, Elazığ: Eğitim Teknolojisi, 1996.

Güven, B. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Hizmet Yıllarına, Görev Yaptıkları İllere ve Okul Türlerine Göre Değişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, 2004.

Güven, İ. “Öğretmen Yetiştirme Uluslararası Boyutu” . **Milli Eğitim Dergisi**, 2001, s: 150.

Güvenç, B. **İnsan ve Kültür**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1974.

Gökçe, E.“Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü”, **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**, Ankara, 1997, s:204–216

Göksu, M.S. Öğretmen Davranışlarındaki Değişikler ve Sebepleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1998

Gözütok, D, **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**. Ekinoks, Ankara, 2006, s:21–23

Graham, G, H. & S. Hale, M.Parker, **Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education (6th Ed.)**. Mt. View, CA: Mayfield, 2004

Haladyna T.ve G. Thomas .“ The attitudes of elementary school children toward school and subject matters” **Journal of Experimental Education**, 48, 1, 1979, p:18-23

Haywood, M. K. “ The role of physical education in the development of active lifestyles ” **Research Quarterly for Exercise and sport**), 1991,62, 2, p: 151–156.

Hesapçıoğlu, M. **Öğretim İlke ve Yöntemler**. İstanbul: Beta Basım, 1994.

Hızal, A. **Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliliği (Karşılaştırmalı Uygulamalı Araştırma)**. Ankara: Sevinç Matbaası, 1982

Hünük, D. “Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından karşılaştırılması”.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, 2006.

Hürmeriç, I. ve diğerleri. “İlköğretim İkinci Kademe Beden Eğitimi Derslerinde Öğrencilerin Fiziksel Aktivite Seviyeleri Ve Ders İçeriği”.**7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Seminer Kitabı**, , 2002, s:197.

Hürmeriç, I. “İlköğretim Beden Eğitiminde Öğrencilerin Sağlıkla İlgili Fiziksel Aktivite Seviyelerinin, Ders İçeriğinin ve Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Holoğlu, O.G. “İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, 2006.

Julian A.R. ve diğerleri. “Promoting Lifelong Physical Activity in Physical Education: What Should Physical Educators Be Accountable For in the 21st Century”, **Journal of Teaching in Physical Education** XLIII, 3, 2007, p:5-9

Kağıtçıbaşı, Ç. **İnsan ve İnsanlar. Sosyal Psikolojiye Giriş**, 1977.

-----, **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Cem Ofset, 1988.

Kale, R. **Beden eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş**. Ankara: Nobel Yayınevi, 2003

Kangalgil, M., D. Hünük ve G. Demirhan “Spor Yapan ve Yapmayan Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutumları” **10. ICHPER-SD Avrupa Kongresi ve 8. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı**, Antalya, 2004, s:137

Kaptan, S. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekisık Ofset. 1998.

Karagözoğlu, G. “Yüksek Öğretime Geçitse Öğretmenlik Mesleğine Yönelme” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1987, 2, s:34–37.

Koca, C. ve Demirhan, G. An Examination og High School Students’ Attitudes Toward Physical Education With Regard To Sex And Sport Participation. **Perceptual and Motor Skills**., 2004, 98, p:754–758.

Kocaçınar, M. **Genel Öğretim Metodu**. İstanbul: Arkın Kitapevi, 1966.

Kuşçu, E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortaöğretimde Okuyan Sporcu Öğrencilerin İdeal Beden Eğitimi Öğretmeni Profilini Algılayabilme Düzeyleri” **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2006.

Küçükahmet, L. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Alkım Yayınevi, 1999.

Krech D. & R.S. Crutchfield, **Theory and Problems of Social pPsychology**, Mc Graw-Hill, New York, 1948

Kizer, L.D, D.L, Piper ve W.E Sauter, A Practical Approach to Teaching Physical Education, 1984

Lukce, M. D. G. D. Sinclair, “Gender differences in adolescents attitudes toward physical education”. **Journal of Teaching Physical Education**, 11, 1991, p: 31-46.

Luke, M., Cope, D. Student Attitudes Toward Teacher Behavior and Program Conent in School Physical Education. *The Physical Educator*. Volume: 51, Issue: 2, 1994, p: 57-66

Martens R, “**Succesful Coaching**” Human Kinetics, 1997.

M.E.B,“**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi**”, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi, 2000.

Mc Kenzie ,T.L, J.E. Alcaraz ve J.F. Sallis ve diğerleri “Assessing Children’s Liking for Activity Units in Elementary School Physical Education Curriculum ”, **Journal of Teaching in Physical Education** ,13 ,1994, p:206-215.

Mc Kenzie, T.L ve Arkadaşları .“Student Activity Levels, Lesson Content and Teacher Behavior During Middle School Physical Education”. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 71, 3, 2000, p: 249-259

Morgan, T.C. **Psikolojiye Giriş**.(Çeviri: S.Karakaş), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 1995.

Moston, M. ve S. Ashworth. Teaching Physical Education. New- York: Benjamin Cummings. Aktaran Demirhan, Gıyasettin ve diğerleri.“Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılma Düzeylerine İlişkin Görüşler”,**Bursa, 3.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği/ Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu**, Burfaş Ofset, Tesisleri, 2003, s:108–115

Mirzeoğlu, N., **Spor Bilimlerine Giriş**, Ankara: Bağırhan Yayın Evi,2003

Nas, R. “Bursa İl Merkezindeki İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Düzeyleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1989.

Oktar, İ. ve S. Bulduk. Orta öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Davranışlarının Değerlendirilmesi, **Milli Eğitim Dergisi**, 2000, 142.

Oral, B. “ Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim

Davranışlarına İlişkin Algıları, ” **Eğitim ve Bilim**, Cilt:25, 2000, s:28–34

Özçelik, D.A, **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: Ö.S.Y.M. Eğitim Yayınları, 8, 1989.

Özdemir, S ve H. İ.Yalın. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Limited Şirketi. 1999.

Özer, B.“ Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği ” **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları**, 1993.

Özgür, N.Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**,1994

Özkılıç, R. ve N.H. Korkmaz. “Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine ilişkin Davranışlar”,**Eğitim Fakültesi Dergisi**. XVII (2), 2004, 281-293

Özmen, Ö. **Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni**. Ankara: Bağırhan Yayınevi. 1999

Pangrazi, R.P.. **Dynamic Physical Education for Elementary School Children, 12th edition**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

Pehlivan, Z .“ Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Ön Çalışma Raporu” **1.Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu**, Ankara: Bağırhan Yayınevi,1997, s:117-127

Perrott, E. **Effective Teaching: A Practical Guide to Improving Your Teaching**. London: Longman, 1982.

Popham J.W. ve J.D. “The Assesment of Teacher Competence” **RMW (ed.) Travers**,

Second Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally, 1973. Aktaran – Senemoğlu, Nuray" Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma". **Eğitim ve Bilim.** 11, 64, 1987, p: 50-57

Rainer M, "Succesful Coaching" **Human Kinetics**, 1997. "Başarılı Antrenörlük", Çev: Tuncer Büyükonat, İstanbul: Beyaz Yayınları No:27, ISBN:975-261-34-7, Eylül 1998.

Ratliffe, T., Imwold, C., & Conkell, C.. Childrens' views of their third grade physical education class. **Physical Educator**, 51, 1994, p:106-111

Rink, J. **Teaching Physical Education for Learning.** NY: McGraw Hill. 1998.

Ryan,S., Fleming, D. ve M.Maina."Attittutes of Middle School Students Toward Their Physical Education Teachers and Classes" **Physical Educator**,60, 2, 2003.

Sallis,J.F ve L.T. McKenzie " Pysical Education's Role in Public Health", **Research Quartely for Exercise and Sport** , 62, 2, 1991, s: 124 –137.

Sallis,,J.F ve Arkadaşları. " The effects of 2- Year pysical education program (SPARK) on pysical activitiy and fitness in elementary school students ", **American Journal of Public Health**, 87, 1997, p: 1328-1334

Seferoğlu, S. S. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları". **XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı.** Ankara (Cilt-I), 2004, s: 413- 425.

Senemoğlu, N. "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma". **Eğitim ve Bilim**, Cilt: 11 Sayı:64, 1987, s:50–57

.....**Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya.** Ankara:

Spot Matbaacılık, 1997.

Senemoğlu, N. ve G. Subaşıkurç. **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Özgün Matbaacılık, 2006.

Schremer, O. D.. “The teacher-a category in curriculum evaluation”. **Studies in Educational Evaluation**, 1991, 17, p:23-39.

Shephard, R. J., ve C.Bouchard.“Relationship between perceptions of physical activity and health-related fitness”. **The Journal of Sports and Medicine and Physical Fitness**, 35, 1995, p:149-158.

Smoll, F.L., R.V. Schutz, **Children’s Attitudes Towards Physical Activi longitudinal Analysis**. Journal Of Sport Psychology. 2, 1980, p: 137-147

Siedentop, D.ve D.Tannehill. **Developing Teaching Skills in Physical Education**. USA:Mountain View, CA: Mayfield Publishing Co; 2000, p: 324.

Sünbül, M.ve diğerleri. “İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil ve Tutumlarının Etkisi”. **XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Ankara: 2004, s: 1573–1588.

Sönmez, V. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 1994.

..... **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

Sunay, H., F. Tuncel,“Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor”, **Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri**, 4-6 Kasım 1998, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, **Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 2, Ankara**, ISBN:975- 482- 460- 6, 1999, s:605-611.

Şişko, M. ve G. Demirhan, “İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve

Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 23, 2002, s:205–210

Şişman, M. **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegem Yayıncılık, **1999**..

Şirin, F.E ve İ. Bozkurt, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi ile İlgili Tutum ve Uygulamaları” 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 2005, s:96-102

Tamer, K. **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi AÖF Eğitim Ön Lisans Programı, Eskişehir,1987

Tannehill, D. ve diğerleri, “Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work”. **Journal of Teaching in Physical Education**. 13, 1994, p: 406-420,.

Tavşancıl, E. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Nobel, Ankara, 2002

Tekin. M, Ö. Taşğın ve M, Yıldız “ Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutum ve Görüşleri”, **9.Uluslararası Spor Bilimler Kongresi**, Muğla, 2006, s: 993–996

Tezcan. M, **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara, 1997.

Tom, A. R.“Reform of Teacher Education Through Research: A Futile Quest”,**Teachers College Record**. 82: 1, Fall, 1980, p:15–29

Wuest, A.D., C. A.Bucher, **Foundations of Physical Education and Sport**, McGraw- Hill, Boston, 1999, p: 43-45

Woolfolk, A. “Prospective Teachers Sense of Efficiency and Beliefs About

Control”.**Journal of Educational Psychology**, 1990, s: 82-81.

Woolfolk, A . **Educational Psychology**, Boston: Allan and Bacon Inc., 1998.

Yaylacı, F.“İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” <http://www.egitim.aku.edu.tr/yayla0.htm>, **29/ 03/2007**

Yenal H. ,Çamlıyer H. , Saracaloğlu, A.S. “İlköğretim İkinci Devre Çocuklarında Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Motor Beceri ve Yetenekler Üzerine Etkisi”. ,**G.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi** , 1999, IV ,3 ,S:15-24

Yeşilyaprak,B.“Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü ”, **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi,1997, s:123-137

Yetim, A. “Öğretmenlik Mesleği ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Sosyal Görevleri”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Sayı:3, 1999, s:222–234

Yıldırım, A. ve Ş. Çiçek.“ Öğretmenlik Uygulaması Yapan Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derslerindeki Akademik Öğrenme Süreleri”. **7th Sport International Science Congress**, October, 27–29, 2002, Antalya, Turkey.

Yılman, M. ve diğerleri, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Öncü Basımevi, 2001.

EK-1

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ DAVRANIŞ GÖZLEM FORMU

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda sizlere beden eğitimi öğretmenlerinizin sınıf içindeki genel davranışlarını ifade eden cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuyarak ifadelerin karşısında bulunan değerlendirme ölçütlerinden hangisi sizin için bir anlam ifade ediyorsa karşısındaki kutucuğa (X) işaretini koyarak belirtiniz. Anket sonuçları sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Gözlemleriniz notla değerlendirilmeyecek ve gizli tutulacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

S-1) Sınıf düzeyiniz. 9 () 10 () 11 ()

S-2) Cinsiyetiniz. Kız () Erkek ()

S-3) Okulda her hangi bir spor branşında lisanslı sporcu musunuz? Evet () Hayır ()

Not: Aşağıdaki kriterleri ifadeleri puanlamanın karşılığı olan sütunu işaretleyerek doldurunuz.

Dersin işleniş bölümleri	İFADELER Beden Eğitimi Öğretmenim,	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
DERSİN GİRİŞ BÖLÜMÜ ETKİNLİKLERİ	1. Derse hazırlıklı gelir(Eşofman giyer,derste kullanacağı araç -gereci yanında getirir vb.).					
	2. Bizlere bir önceki derste öğrendiklerimizi özetler.					
	3. Dersin konusundan bizi haberdar eder.					
	4. Dersin sonunda kazanacağımız davranışları bizlere söyler.					
	5. Önceden öğrenilen ders konularını bizlere, o günkü yeni ders konusuyla ilişkilendirerek anlatır.					
	6. Derste kullanılacak araç ve gereci bize tanıtır.					
	7. Derste bizlere günlük yaşamdan örnekler verir.					
	8. Öğreteceği ders konusu ile ilgili bizlerin neler bilip bilmediğimizi öğrenmek için sorular sorar.					
	9. Bizlere derse hazırlamak için ısınma yaptırır.					

İFADELER	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Beden Eğitimi Öğretmenim,					
10.Derse aktif katılımda bulunmamızı sağlar.					
11.Dersin konusuyla ilgili hareketi önce kendi gösterir.					
12. Dersin konusunu sunarken ünlü(milli) sporcuları örnek olarak verir.					
13.Hareketleri bizim yapabileceğimiz şekilde gösterir.					
14.Farklı öğretim yöntemleri kullanır (Kendi gösterir, bir model gösterir,gösteri (Video –VCD), araçları kullanır vb).					
15.Dersin işleneceği alanı, hareketleri güvenli bir biçimde yapabilmemiz için uygun hale getirir.					
16.Öğreneceğimiz hareketi bize basamaklar şeklinde öğretir.					
17.Hareketi öğrenme sırasında yaptığımız hataları hemen söyler.					
18.Hareketi öğrenme sırasında yaptığımız hataları hemen düzeltir.					
19.Hareketi doğru yaptığımızda olumlu söz ve davranışları bizi destekler.					
20.Konuyu anlamadığımızda soru sormamıza izin verir					
21.Sorularımıza kolayca anlayabileceğimiz cevaplar verir.					
22.Hareketin veya konuyu anlamadığımızda bize tekrar anlatır.					
23.Ders süresince hareketi yeterli sayıda tekrar etmemize olanak verir.					
24.Dersin sonunda bizi değerlendirir. (Öğrencilerden öğrendiklerini göstermelerini ister).					
25.Dersin sonunda yaptığımız hataları açıklar.					
26.Dersin sonunda hareketi iyi öğrenen arkadaşlarımızdan öğrendiklerimizi göstermelerini ister.					
27.Gelecek derse hazırlıklı gelmemizi ister (Kıyafet, araç-gereç,konu araştırması vb.).					
28.Dersin sonunda eğitsel oyun oynatır.					
29.Bizlere dersin en sonunda soğuma (açma-germe) hareketleri yaptırır ve dersi bitirir.					

EK-2

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizlerin beden eğitimi ve Spora ilişkin görüşlerinizi ifade eden cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuyarak sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu aşağıdaki ölçütlere göre cümlenin karşısındaki kutucuğu karalayarak belirtiniz. Anketin üzerine isim yazmayınız. Anket sonuçları sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

İFADELER	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Beden eğitimi ve spor derslerinde hep korku hissine kapılırım.					
2.Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde çok sıkılırım.					
3.Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim.					
4.Beden eğitimi ve spor dersinde başarılı olmak için çaba sarf etmem.					
5.Beden eğitimi ve Spor dersine diğer dersler gibi zorunlu olduğu için katılırım.					
6.Beden eğitimi ve sporla ilgili konuşmak çok zevklidir,					
7.Beden eğitimi ve spordan çok zevk aldığım için dersi zevkle beklerim.					
8.Beden eğitimi dersinde ön plana çıkmaktan sakınırım.					
9.Beden eğitimi dersinde işbirliği duygularım gelişir.					
10.Beden eğitimi ve spor dersi sağlıklı ve temiz olmayı öğretir.					
11.Gelecekteki öğrencilik yaşantımda beden eğitimi ve spor dersi almak istemem.					
12.Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanırım.					
13.Okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli değildir.					
14.Beden eğitimi ve spor uğraşısının gelecek yaşamımda önemli yarar sağlayacağına inanırım.					
15.Okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor dersi olmalıdır.					

İFADELER	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
16.Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmak beni dinlendirir.					
17.Beden eğitimi ve sporla ilgili etkinliklerinin dürüstlük ve demokratik yaşam davranışları kazandırdığına inanırım.					
18.Egzersiz ve spor yaparak serbest zamanların daha iyi değerlendirildiğine inanırım.					
19.Beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle uğraşmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.					
20.Serbest zamanlarımda egzersiz ve spor yapmak içimden gelmez.					
21.Beden eğitimi ve spor etkinliklerine önemli bir zaman ayırıyorum.					
22.Beden eğitimi ve sporla ilgili hiçbir şeye ilgi duymam.					
23.Beden eğitimi ve spor etkinlikleri her zaman ilgimi çeker.					
24.Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmayı başkalarına önermem.					

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ **6632**

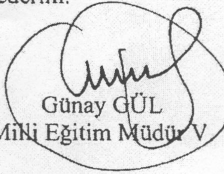
Konu : Araştırma İzni

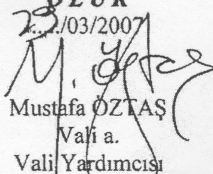
VALİLİK MAKAMINA

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20/03/2007 tarih ve 400/189 sayılı yazısında; Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı ikinci sınıf öğrencisi Sürethan ALPASLAN'nın ekte bir örneği bulunan "Öğrenci Görüşlerine Göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Genel Davranışlarının, Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumlarına Etkisi" konulu anket çalışmasını, ilimiz merkezde bulunan ortaöğretim okullarımızda Beden Eğitimi Dersi alan öğrencilere uygulamak isteği, Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 05/03/2007 tarih ve 320/1143 sayılı emirleri ekinde alınan, 28/02/2007 tarih ve 311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Yönergesi"ne göre incelenmiş olup;

Anketin yapılacağı okul müdürlüğünün bilgisi, denetimi ve sorumluluğunda uygulanmasında Müdürlüğümüzce sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Günay GÜL
Milli Eğitim Müdürü V

OLUR
28/03/2007

Mustafa ÖZTAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

28/03/2007 Kül.Böl.Mem. : M.ÖZBAY
28/03/2007 Kül.Böl.Şefi : T.ARSLAN
28/03/2007 Şube Md. : M.AYYILDIZ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sürethan ALPASLAN

Sürekli Adresi : Bahçeli evler mah. Yasemin Sok. Hazar sitesi C/ Blok No:6
BOLU

Doğum Yeri ve Yılı : Bolu, 1974

Yabancı Dili : İngilizce

İlkokul : Gazipaşa İlkokulu

Ortaokul : 50. Yıl Ortaokulu

Lise : Bolu Atatürk Lisesi

Lisans : Erciyes Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Beden
Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

Çalışma Hayatı : - Bolu Zübeyde Hanım Anadolu Kız Meslek
Lisesi (1996-2002)
- Bolu Anadolu Öğretmen Lisesi (2002 - 2007)
- 50.Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu (2007 – Halen
Çalışmakta)

E-mail : surethan14@hotmail.com