



Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Beden Eğitimi ve Oyun Dersindeki Fiziksel Aktivite Uygulamaları

Kasım Yon ¹, Leyla Saraç ²

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı, ilkokul Beden Eğitimi ve Oyun dersinde öğrencilerin fiziksel aktivite katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin sınıf öğretmeninin cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. **Yöntem:** Araştırmaya Şanlıurfa ilinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen sınıf öğretmenleri katılmıştır. Verileri toplamak için doğrudan bir gözlem aracı olan Fitness Öğretim Süresi Gözlem Sistemi kullanılmıştır. **Bulgular:** Bazı gözlem alt kategorileri için öğretmen cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimine göre farklılıklar gözlenmesine rağmen, elde edilen sonuçlar öğrencilerin 4.sınıf Beden Eğitimi ve Oyun dersinin büyük bir yüzdesinde ayakta durduğunu, ders ortamının/içeriğinin oyun olduğunu, öğretmenlerin öğrencileri gözlemlediğini ve sınıf içi ve dışında fiziksel aktivite/fitness teşviki yapmadıklarını göstermiştir. **Sonuç:** Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri tarafından verilen Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde öğrencilerin fiziksel aktivite ve fitness düzeylerini destekleyecek uygulamaların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Beden eğitimi ve oyun
Fiziksel aktivite
Doğrudan gözlem
Sınıf öğretmeni
SOFIT

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.11.2021

Kabul Tarihi: 29.06.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11438

Giriş

Sağlık açısından risk oluşturan normal dışı veya aşırı yağ birikimi olarak tanımlanan ve görülme sıklığı endişe verici oranda artan obezite, 21. yüzyılda yetişkinler ve çocuklar için ciddiyeti yüksek olan küresel sağlık sorunlarından biri olarak tanımlanmıştır (World Health Organization [WHO], 2020). WHO'ya göre, 1975'ten bu yana dünya çapında çocuklukta obezite oranı yaklaşık üç katına çıkmıştır. 2016 yılında, 5-19 yaşları arasındaki 340 milyondan fazla çocuk ve ergenin aşırı kilolu veya obez olduğu, aşırı kilolu ve obez çocukların yetişkinlik dönemlerinde obez kalma olasılığının daha yüksek ve bulaşıcı olmayan diyabet, kalp-damar ve bazı tür kanser hastalıklarına genç yaşta yakalanma olasılıklarının daha yüksek olduğu vurgulanırken, obezite ve obeziteye bağlı bu hastalıkların önlenmesi büyük ölçüde mümkün olduğundan çocukluk çağı obezitesinden korunma öncelikli konular arasında yerini koruyarak bugüne gelmiştir (WHO, 2020, 2021).

Çocukluk çağı obezitesi temel olarak sağlıksız beslenme ve hareketsiz yaşam tarzı ile ilişkilendirilmekte ve bu iki faktörün kontrol altına alınmasının obeziteyi önleyeceği vurgulanmaktadır (WHO, 2020). Çocukluk çağı obezitesi salgınıyla mücadele etmek için çocukların günde en az 60 dakika düzenli orta-yüksek şiddette fiziksel aktiviteye (FA) katılımları tavsiye edilmekte (WHO, 2010) ve okul

¹ Şehit Şükrü Can Kayadibi Anadolu Lisesi, Türkiye, kasimyon33@gmail.com

² Mersin Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, lylsrc@gmail.com

çağındaki çocukların kayıtlı oldukları ve düzenli olarak devam ettikleri, onlar için kontrollü ve yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sağlayan okulların düzenli ve planlı FA sağlayan ve FA'ya katılımı teşvik eden mekânlar olduğu belirtilmektedir (McKenzie ve Lounsbery, 2014). Böyle bir ortamda, öğrencilerin FA'ya yönelik olumlu tutumları ve farkındalıklarının gelişeceği, ayrıca okul içi ve okul dışı faaliyetler (spor etkinlikleri, spor turnuvaları, festivaller v.b) aracılığı ile düzenli FA'ya katılımlarının sağlanabileceği belirtilmektedir (Fairclough ve Stratton, 2005; Lee, Burgeson, Fulton ve Spain, 2007). Tüm dünyada okulların çocuk ve ergenlerde davranış değişikliği üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmakta ve FA davranışındaki değişimin okul beden eğitimi (BE) yoluyla sağlanabileceğinin altı çizilmektedir (Pate, Pfeiffer, Trost, Ziegler ve Dowda, 2004; WHO, 2004). Araştırmacılar, öğrencilere bilgi, beceri ve erken yaşta FA deneyimleri sağladığı için okuldaki BE derslerinin yaşam boyu FA katılımının başlangıç noktası olduğunu belirtmektedir (McLennan ve Thompson, 2015). Bu nedenle okullara resmi müfredat dâhilinde okul içinde ve dışında FA'yı teşvik eden etkinlikler geliştirmeleri önerilmektedir (Lee, 2004; WHO, 2020).

Çocuklarda FA'ya katılımı artırma ve yaşam boyu FA alışkanlıklarını teşvik etmeye yönelik hedefler hem genel olarak ve hem BE okul müfredatında ele alınmaktadır (Corbin, Pangrazi, National Association for Sport and Physical Education ve National Association for Sport and Physical Education, 2004; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Örneğin, Türkiye'de Ulusal İlkokul Beden Eğitimi (1., 2., 3. ve 4. sınıf) müfredatının (Beden Eğitimi ve Oyun [BE ve Oyun] adlı ders) çeşitli hedefleri arasında "Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarıyla ilkelerini açıklar ve bunları uygular" ve "Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekle düzenli olarak katılır." ifadeleri yer almaktadır. Bu hedeflere ulaşmada öğrenen-içerik etkileşimi büyük öneme sahip olsa da, öğrenen-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin FA ile ilgili bilgi ve becerileri edinmelerini ve edinilen bilgi ve becerilerin çeşitli bağlamlarda esnek pratik uygulamalarını okul içi ve okul dışı ortamlarda geliştirmede çok önemlidir (İnce ve Hünük, 2013; Johnson, 1981; Johnson ve Johnson, 1985). Böyle bir durumda BE öğretmenlerinin, okul öncesi, esnası ve sonrasında önerilen FA düzeyinde öğrenci katılımını teşvik eden güçlü BE programlarını sürdürmeleri gerekmektedir (Faber, Kulinna ve Darst, 2007; WHO, 2018). FA'ya yönelik bilgi, beceri ve tutumlar açısından BE dersinin çocuklar ve ergenler üzerindeki olumlu etkisinin anahtarı, öğretim hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin en uygun öğretim stratejilerini, yönetim tekniklerini ve müfredat tasarımını seçme ve uygulama becerisi ve istekliliğinde yatmaktadır (Fairclough ve Stratton, 2005; Kulinna, Silverman ve Keating, 2000). Ayrıca çeşitli müdahalelerle öğrencilerin BE derslerindeki FA'ya katılım düzeylerinin artırılacağı bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Belansky, Cutforth, Kern ve Scarbro, 2016; McKenzie, Sallis, Faucette, Roby ve Kolody, 1993; McKenzie vd., 2001). Okul ortamında FA'ya katılım düzeyinin artırılmasına yönelik tasarlanmış müdahale çalışmalarına dayalı bir meta-analizde araştırmacılar planlı, uygun müdahale stratejilerinin öğrencilerin BE derslerindeki FA katılım süresini %24 oranında artırdığını ortaya koymuştur (Lonsdale vd., 2013).

Okul BE ve okul FA ile ilgili önceki çalışmalar, kısmen BE öğretmenlerinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk bilgilerinin tanımlayıcı bir incelemesine odaklanırken ve bu çalışmaların sonuçları BE öğretmenlerinin bu konuya yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir (Castelli ve Williams, 2007; Santiago, Disch ve Morales, 2012; Santiago, Morales, Disch ve Morrow Jr, 2016). Ayrıca, katılımcı beyanına dayalı olarak yapılan bu araştırmalardan elde edilen bulgular, FA'ya katılım davranışını etkilediği bilinen çevresel veya davranışsal etkileri ortaya çıkarmaktan uzak veriler sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu konudaki teorik bilgilerinin pratik kanıta dönüştürülmesi, çeşitli sistematik gözlem yöntemleriyle (örneğin, Rink ve Werner, 1989 [Öğretim Performansının Niteliksel Ölçütleri/Qualitative Measures of Teaching Performance Scale/QMTPS]; Stewart, 1989 [Beden Eğitimi Öğretmeni Öğretim Davranışının Gözlemsel Kaydı / Observational Record for Recording Physical Educator Teacher Behavior /ORRPETB]) ortaya konmaktadır. Uygulanabilir olduğu tespit edilen ve bu çalışmada kullanılmak üzere tercih edilen Fitness Öğretim Süresi Gözlem Sistemi (The System for Observing Fitness Instruction Time/SOFIT) de, öğrencilerin FA katılımı, ders ortamı/içeriği ve öğretmen davranışına (öğretmen katılımı, öğretmen etkileşimi) yönelik bilgiler sunmaktadır (McKenzie, Sallis ve Nader, 1992). SOFIT gözlem aracını kullanan birçok ulusal ve uluslararası

araştırma, BE öğretmenlerinin BE ders süresinin büyük bir bölümünü yönetim ve bilgi verme faaliyetlerine ayırdıklarını, öğrencilerin fiziksel uygunluk ve sağlıklarını destekleyen orta-yüksek şiddetteki FA'ya derslerinde çok az zaman ayırdıklarını ve BE derslerinde nadiren FA'yı teşvik ettiklerini ortaya koymuştur (Akın, Altay ve Saraç, 2008; Avcı ve Altay, 2016; Hürmeriç, 2003; İrez, Yaman, Babayiğit İrez ve Saygın, 2013; McKenzie, Marshall, Sallis ve Conway, 2000). Bu çalışmalar genellikle BE öğretmenliği yapmak üzere resmi olarak uzmanlaşmış BE öğretmenlerinin görevlendirildiği ortaokul ve lise düzeyinde yürütülürken, özellikle Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin BE dersi de dâhil olmak üzere birden fazla alanda (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi vb.) öğretim yapmaktan sorumlu olduğu ilkokullarda yapılan çalışmalar sınırlıdır (McKenzie ve Smith, 2017; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Türk Milli Eğitim politikası kapsamında, ilkokul öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına ilişkin ilgili yönetmelikte (1-4. sınıflarda) "İlkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okulun kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. Okulda kadrolu alan öğretmeni bulunmaması durumunda; bu dersler aynı eğitim bölgesinde, yoksa diğer eğitim bölgelerindeki kadrolu alan öğretmenlerince okutulur." ifadesi yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Sınıf öğretmenlerinin BE ve Oyun derslerini etkin bir şekilde işleyebilmeleri amacı ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK), sınıf öğretmenliği öğretmeni yetiştirme programında iki derse (Beden Eğitimi ve Spor Kültürü, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi; 2018 yılından itibaren bu iki ders yerine Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi adlı tek bir ders programda yerini almıştır) yer vermiştir (YÖK, 2012, 2018). Sınıf öğretmenleri ve BE ve Oyun dersi üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programında aldıkları derslerin BE derslerinin verimli işlenmesine katkı sağlama açısından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Bozdemir, Çimen, Kaya ve Demir, 2015; Güven ve Yıldız, 2014; Şentürk, Yılmaz ve Gönener, 2015).

Sınıf öğretmenlerinin BE derslerine ilişkin görüşlerinin ortaya konduğu araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin BE dersi ile ilgili bilgi ve becerilerinin derslerin gerektiği gibi işlenmesinde yetersiz kaldığı, ders uygulamalarının beklenen niteliklerden uzak olduğu sonucuna ulaşılmış; öğrencilerin öğrenme çıktıklarına ulaşabilmeleri için BE derslerinin uzman BE öğretmenleri (beden eğitimi öğretmenliği programlarından mezun olanlar) tarafından verilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Arslan ve Altay, 2008; Bozdemir vd., 2015; DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup ve Janzen, 2005; Morgan ve Hansen, 2007; Pehlivan, Dönmez ve Yaşat, 2005). Bu bulgular, BE ve Oyun dersinin sınıf öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde işlenemeyeceğine ve alanında uzman BE öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğine inanan sınıf öğretmenlerinin derslerinde, ilkokul öğrencilerinin FA ihtiyaçlarının karşılanmasının ve öğrencilerin yaşam boyu FA'ya teşvik edilmesinin mümkün olmadığını göstermektedir. Çoğu öğretmen beyanına dayalı bu araştırmaların bulgularına ek olarak, sınıf öğretmenlerinin ilkokul BE ve Oyun derslerindeki BE uygulamalarını ortaya koymaya yönelik çalışmalara belirgin bir ihtiyaç olduğu da açıktır (Barney ve Deutsch, 2009; Fletcher ve Mandigo, 2012; Morgan, 2008).

Öğretimi etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen özelliklerinin (eğitim düzeyi, öğretmenlik deneyimi, sertifikasyon, tutumlar, inançlar, davranışlar vb.) öğrenci başarısına katkıda bulunan önemli faktörler arasında olduğunu göstermiştir (Kulinna vd., 2000). İlgili literatür, öğretmenlerin cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi süresinin, öğrenci FA katılımını, BE dersi ortamı/içeriği ve öğretmenlerin BE öğretimi sırasında katılımını etkileyen faktörlerden ikisi olarak kabul edildiğini, kadın ve erkek farklı öğretmenlik deneyimi sürelerine sahip olan öğretmenler arasında bahsi geçen bu açılardan farklılık olduğunu ortaya koymuştur (McKenzie ve Smith, 2017; Sutherland vd., 2016). Bu çalışmalardan birinde Chow, McKenzie ve Louie (2008) ortaokul öğrencilerinin, erkek öğretmenler tarafından verilen BE derslerinde fiziksel olarak daha aktif olduklarını bildirmişlerdir. Buna karşılık, başka bir araştırma, erkek öğretmen yönetimindeki ilkokul BE sınıflarındaki çocukların daha fazla ayakta durduklarını ve daha az aktif olduklarını rapor etmiştir (Skala, Springer, Sharma, Hoelscher ve Kelder, 2012). Öğretmenlik deneyimi ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, deneyimli

öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere kıyasla yönetsel faaliyetlere daha az zaman ayırması nedeniyle, deneyimli öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin fiziksel olarak daha aktif olduklarını göstermiştir (Sutherland vd., 2016). Ancak öğretmen cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi süresi değişkenlerini ele alan sınırlı sayıdaki çalışma bu konuda kesin ve tutarlı bir sonuca varılamayacağını ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu da ortaya koymuştur. Daha özeldir, ilköğretim düzeyinde BE ve Oyun dersi sınıflarında, sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi sürelerinin, öğrencilerin FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimi üzerindeki etkisini daha iyi kanıtlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ilgili literatürün incelenmesi ve sınırlı olmasının belirlenmesinden yola çıkılarak rapor edilmiştir.

Daha önce yapılan araştırmalar, ortaokul ve lise seviyelerinde görev yapan uzman BE öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerin FA katılım düzeylerine ilişkin araştırma bulgularının olduğunu göstermiştir (Gill vd., 2016; Hürmeriç, Kirazcı, İnce ve Çiçek, 2005; Uzun ve Özer, 2018), ancak özellikle Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin BE ve Oyun sınıflarındaki ilköğretim öğrencilerinin FA katılım düzeylerine ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. BE derslerinde FA'yı geliştirmek ve teşvik etmek ve bu konudaki araştırmaları yaygınlaştırmanın önemine vurgu yapılsa da BE derslerinde öğrenci FA katılımını arttırmak ve teşvik etmek için ne tür uygulamaların kullanıldığına dair sınırlı gözlemsel çalışma vardır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, ilköğretim BE ve Oyun derslerinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine ve öğretmenlik deneyimine göre öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, kesitsel, betimsel araştırma deseni kullanılmış ve nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu modelde tasarlanan çalışmalar, araştırmacının hedef kitlenin bir örneğinden veri toplamayı amaçladığı ve belirli bir zamanda çeşitli değişkenleri değerlendirebildiği gözlemsel araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Katılımcılar

Bu araştırmada kullanılan tanımlayıcı-karşılaştırmalı nicel gözlem, Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerindeki 62 farklı devlet okulundan seçilen 123 Türk sınıf öğretmenin katılımı ile cinsiyet ve öğretmenlik deneyimine dayalı olarak amaçlı ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kaynak kısıtlılığı nedeniyle kolayda örnekleme yöntemi benimsenmiş olan bu araştırmada, çalışmaya dâhil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak, araştırmacının kolayca ulaşabileceği, araştırmaya katılma konusunda uygun olan ve araştırmacının kolayca ulaşabileceği bölgelerde bulunan okullarda görev yapan katılımcılar içerilmiştir. Toplamı 123 olan öğretmenlerin 62'si (%50.41) kadın, 61'i (%49.59) erkektir. Araştırmaya katılanların yaş ortalaması 39.05 ± 14.67 ($\bar{x}_{kadın} = 37.65$, $SS_{kadın} = 7.67$; $\bar{x}_{erkek} = 40.48$, $SS_{erkek} = 9.18$) ve ortalama öğretmenlik deneyimi 14.67 ± 7.82 'dir ($\bar{x}_{kadın} = 13.71$, $SS_{kadın} = 7.70$; $\bar{x}_{erkek} = 15.64$, $SS_{erkek} = 7.89$). Öğretmenlerin %32.52'sinin öğretmenlik deneyimi ($n = 40$) 1-10 yıl ($\%_{kadın} = 50$, $\%_{erkek} = 50$), %34.96'sinin ($n = 43$) 11-20 yıl ($\%_{kadın} = 51.16$, $\%_{erkek} = 48.84$) ve %32.52'sinin ($n = 40$) 21-30 yıldır ($\%_{kadın} = 50$, $\%_{erkek} = 50$). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda sadece ilköğretim 4. sınıf sınıf BE ve Oyun dersi gözlemlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlerden hareketle 4. sınıf öğrencilerinin BE ve Oyun derslerini izlemenin organize derslere ilişkin veri elde etme açısından daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Çalışma süresi boyunca toplam 492 (246 kız, 246 oğlan) öğrenci gözlemlenmiştir. Gözlemlenen sınıflardaki öğrencilerden yaşları hakkında bilgi istenmemiş olmakla birlikte, MEB verilerine göre öğrencilerin yaş aralığının 9-10 yaş arasında olduğu tahmin edilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile Kişisel Bilgi Formu ve Fitness Öğretim Süresi Gözlem Sistemi (System for Observing Fitness Instruction Time/ SOFIT; McKenzie vd., 1992) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamındaki demografik bilgiler, öğretmenlerin cinsiyeti (kadın, erkek), yaşı (yıl olarak) ve öğretmenlik deneyimi (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl) bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu form, araştırmacılar tarafından araştırma amacı kapsamında ilgili literatüre dayalı olarak hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından katılımcıya soruların yöneltilmesi ve katılımcının sorulara verdiği cevapların forma kaydedilmesi yolu ile doldurulmuştur. Demografik bilgiler, araştırmaya başlanmadan ve ders gözlemine yönelik araştırma verileri toplanmadan önce katılımcı öğretmenlerden elde edilmiştir. Formun doldurulması 1-2 dakika sürmüştür.

Fitness Öğretim Süresi Gözlem Sistemi

Bu araştırmada ilkökul düzeyi BE ve Oyun derslerindeki FA ile ilişkili verileri toplamak için Fitness Öğretim Süresi Gözlem Sistemi (SOFIT; McKenzie vd., 1992) kullanılmıştır. SOFIT gözlem aracı, öğrencilerin BE ve Oyun dersi süresince FA katılım düzeyini, BE ders ortamı/içeriğini, öğretmenin katılımını ve öğretmenin etkileşimini gözlemek ve kodlayarak değerlendirmek için BE sınıflarında kullanılmak üzere tasarlanmış geçerli, ilk elden ve kapsamlı bir gözlem aracıdır. SOFIT gözlem aracı 4 aşamalı bir karar sisteminden oluşmaktadır (McKenzie vd., 1992). Birinci aşama “öğrenci FA katılımı” düzeyinin 5 boyutta (uzanma= 1, oturma= 2, ayakta durma= 3, yürüme= 4, koşma= 5) kodlanmasını içermektedir. Bu aşama öğrencinin FA yoğunluğu hakkında bilgi sağlamaktadır. SOFIT gözlem aracının kullanımı esnasında derste öğrenci normal bir yürüyüş için gerekenden daha fazla enerji harcamıyorsa, öğrencinin vücut pozisyonuna göre uzanma, oturma, ayakta durma veya yürüme seçeneklerinden biri, öğrenci normal yürüyüş sırasında harcayacağından daha fazla enerji harcıyorsa (koşma, zıplama vb.) koşma seçeneği işaretlenmektedir. Gözlem aracındaki karar serisinin ikinci aşaması olan “ders ortamı/içeriği” bölümünde altı boyutta (yönetim= M, bilgi= K, fitness aktivitesi= F, beceri uygulaması= S, oyun oynama= G, diğer= O) ders içeriğinin nasıl aktarıldığına ilişkin kodlama yapılmaktadır. Yönetim, öğrencilerin BE dersinin içeriğine dâhil edilmediği ders süresini (idari faaliyetler, ders malzemesi değişikliği, alıştırma istasyonu değişikliği, takımların oluşturulması vb. süreçler); bilgi, öğrencilerin BE dersi hakkında bilgi edindiği ders süresini; fitness aktivitesi, öğrencinin fiziksel durumunu kardiyovasküler dayanıklılık, kuvvet, esneklik açısından değiştirecek etkinliklere (ısınma/soğuma hareketleri, dayanıklılık koşuları, aerobik dans, ağırlık çalışması vb.) ayrılan ders süresini; beceri uygulaması, beceri geliştirme egzersizlerine ayrılan ders süresini (voleybol pas becerisi, dans adımları becerisi vb.); oyun oynama, bir oyunda veya rekabetçi bir aktivitede becerilerin uygulanmasına ayrılan ders süresini; diğer ise, BE öğretiminin amaçlanmadığı durumlarda serbest (öğrenci katılımı olan veya olmayan) oyuna ayrılan ders süresini ifade etmektedir. Gözlem aracındaki üçüncü aşama olan “öğretmen katılımı” kategorisinde, öğretmenin derse katılımı 6 boyutta değerlendirilir (fitness teşviki= P, fitness gösterimi= D, genel bilgi aktarımı= I, yönetme= M, gözlemeleme= O, diğer görevler= T). Gözlem aracında yer alan bu kodlamalardan fitness teşviki, öğretmenin ders süresince öğrencilerde fitness gelişimini desteklemek için harcadığı ders süresini; fitness gösterimi, öğretmenin fitness becerilerinin nasıl yapılacağını gösterme veya öğrencilerle fitness dışındaki uygulamalı beceriler hakkında bilgi ve geri bildirim sağlamaya harcadığı ders süresini; yönetme, öğretmenin dersin konusu dışında görevlerle meşgul olduğu veya öğrencileri veya çevreyi yönettiği ders süresini; gözlem, öğretmenin tüm sınıfı, grubu veya bir öğrenciyi izlediği ders süresini ve diğer görevler ise öğretmenin dersle ilgili sorumlulukları ile ilgisi olmayan etkinliklere (telefon görüşmeleri, okul personeli ile görüşme, gazete okuma vb.) ayırdığı ders süresini ifade etmektedir. Gözlem aracının dördüncü aşaması, öğretmenin FA ve fitness geliştirmesi ile ilgili olan ve 3 boyutta (sınıf içi FA/fitness teşviki= I, sınıf dışı FA/fitness teşviki= O, FA/fitness teşviki yok= N) incelenen “öğretmen etkileşimi”dir. Sınıf içi FA/fitness teşviki, öğretmenin sınıfta FA’yı veya motor becerileri desteklemek için harcadığı ders süresini; sınıf dışı FA/fitness teşviki, öğretmenin sınıf dışında FA’yı veya motor becerileri desteklemek için harcadığı ders süresini ifade ederken; FA/fitness teşvikinin

olmaması durumu da, öğretmenin sınıf içinde veya dışında FA'yı veya motor becerileri desteklemediği ders süresini ifade etmektedir. Araştırmada, bu dört davranış boyutuna ilişkin veriler SOFIT gözlem aracı aracılığı ile 20 saniyelik aralıklarla (10 saniye gözlem ve 10 saniye kayıt) toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, ara vermeden ve araştırmacının dışarıdan müdahalesi olmadan işlenen bir derste hızlı hareketlerin çıplak gözle saniyeler içinde algılanamamasından kaynaklı veri kaybının meydana gelebileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu tür olası bir problemin önlenmesi ve hareketlerin daha sonra tekrar gözden geçirilebilmesi için dersler görüntü ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

İşlem

Araştırma için izin, Türkiye'deki Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Araştırmanın MEB'e bağlı ilkokullarda yapılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Okul müdürleri ($n=63$, bir okul müdürü dersin video kaydına izin vermemiştir), sınıf öğretmenleri ($n=124$) ve öğrenci velileri ($n=496$) araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılım için onayları alınmıştır. Araştırma süresince ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya yalnızca katılmaya gönüllü olan öğretmenler dâhil edilmiştir. Tüm veriler, akademik yılın bahar döneminde bir yarıyıl boyunca toplanmıştır. Araştırma kapsamında gözlemlenen 123 dersin tamamı okul bahçesindeki açık alanlarda işlenmiştir. Araştırma kapsamında ders içeriğine herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve öğretmenler BE ve Oyun dersi için en çok "oyun" uygulamalarını tercih etmişlerdir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin MEB müfredatı doğrultusunda ders işleme önerilmiştir. Gözlenen 62 okulun her birinden en fazla iki öğretmen (bir kadın ve bir erkek) seçilerek sınıf gözlemleri yapılmıştır. Araştırmacı, resmi veri toplama süreci başlamadan önce hedef okullardaki gönüllü öğretmenlerle görüşüp anlaşarak ders gözlemi için uygun zamanı belirlemiştir. Gözlem için, öğretmenlerden 4. sınıf BE ve Oyun müfredatında yer alan rutin 40 dakikalık eksiksiz bir BE ve Oyun dersi içeriği belirleyerek uygulamaları talep edilmiştir. Toplam 124 BE ve Oyun dersi kaydedilmiştir, ancak derslerden biri sadece teorik bilgi içerdiğinden ve 10 dakikadan az sürdüğünden, kaydedilen bu ders analize dâhil edilmemiştir. Veri kaybını en aza indirmek ve tüm yansımaları yakalamak için dersler görüntü ve ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Tüm görüntü kayıtları Panasonic AVCCAM AG-AC90A marka dijital video kamera ve ses kayıtları ise Sony Corporation 1-7-1 Konan Minato-Ku marka ses kayıt cihazı kullanılarak yapılmıştır. Kullanılan dijital video kamera, BE ve Oyun dersi öğretim alanının tümünü kapsayacak biçimde uygun bir yere bir tripod (üçayak) aracılığı ile yerleştirilmiştir. Gözlem, görüntü ve ses kaydı sırasında araştırmacı, video kamera ve ses kayıt cihazı varlığının öğretmen ve öğrencileri minimum düzeyde rahatsız etmesine özen gösterilmiştir. Gözlem süreci, sınıfın %50'sinin BE ve Oyun dersi alanına gelmesi ve sınıf öğretmenin öğrencileri öğretimin yapılacağı yere yönlendirmesi ile başlamıştır. Gözlem ve kayıt uygulamaları BE ve Oyun dersi sona erece kadar devam etmiştir. BE ve Oyun dersinde tüm sınıfın aynı anda ortak hareket edeceği ve etkinliklere katılacağı varsayımından hareketle, SOFIT gözlem aracının uygulanmasında, BE ve Oyun dersinin başlangıcından önce her sınıftan rastgele toplam dört öğrenci (2 kız ve 2 oğlan) gözlem için seçilmiştir. Öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve sınıf içi öğretmen etkileşimi alt kategorilerine göre her 12 aralıkta bir (1 aralık= 10 saniye gözlem, 10 saniye kayıt) bir öğrenci ve bir sınıf öğretmeni gözlemlenmiştir. Bu süreç 40 dakikalık BE ve Oyun dersi boyunca devam etmiştir.

BE ve Oyun dersi görüntü kayıtlarının SOFIT gözlem aracı kullanılarak yapılan kodlamalarının gözlemci içi güvenilirliği için, kaydedilen videoların %12'si rastgele seçilmiş ve aynı kodlayıcı (araştırmacı) tarafından görüntü kayıtlarının izlenmesi yolu ile iki farklı zamanda kodlanmış ve sonuçlar karşılaştırılarak hesaplanmıştır (McKenzie vd., 1992). Benzer biçimde, gözlemciler arası güvenilirlik iki eğitimli kodlayıcı (bir araştırmacı ve eğitimli bir BE öğretmeni) tarafından da test edilmiştir. Kodlayıcıların eğitimi sırasında kodlamayı yapacak araştırmacı, rastgele seçilmiş 3 dersin görüntü kaydını izleyerek SOFIT gözlem aracını doldurma bilgi, beceri ve deneyimini kazanmıştır. Bunu takiben araştırmacı önce ikinci kodlayıcıya SOFIT gözlem formu hakkında bilgi vermiş, gözlem formunu tanıtmış, daha sonra ise araştırmacı ve ikinci kodlayıcı 3 dersin görüntü kayıtlarını izleyerek gözlem formunu doldurmaya yönelik donanım kazanmıştır. İki kodlayıcının bilgi ve becerileri kazanılıp kodları arasındaki tutarlılık gözlemlendiğinde asıl kodlama işlemine geçilmiştir (Graham, Milanowski ve Miller, 2012). Gözlemci içi güvenilirlikte olduğu gibi, gözlemciler arası güvenilirliğin

ortaya konmasında görüntüsü kaydedilen derslerin %12'si rastgele seçilmiş, kayıtlar izlenmiş ve SOFIT gözlem formundaki ilgili davranışlar kodlanmıştır. Hem gözlemci içi hem de gözlemciler arası güvenilirlik, van der Mars (1989)'ın güvenilirlik formülü (uyuşan kod sayısı/(uyuşan kod sayısı + uyuşmayan kod sayısı) x 100) kullanılarak test edilmiş ve belirlenmiştir. Gözlemci içi ve gözlemciler arası güvenilirlik FA katılımı (%95.60, %93.79), ders ortamı/içeriği (%96.56, %95.91), öğretmen katılımı (%94.00, %92.77) ve öğretmen etkileşimi (%96.41, %95.47) için hesaplanmış ve yüksek bulunmuştur.

Veri Analizi

Veri analizinden önce, SOFIT gözlem aracı kullanılarak her davranış için yapılan kodlamaların yüzdesi hesaplanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için veri analizinde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. SOFIT gözlem aracında yer alan öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimi kategorileri açısından kadın ve erkek öğretmen grubu arasındaki farklılıkları karşılaştırmak için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi, farklı öğretmenlik deneyimine sahip (1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-30 yıl) öğretmenler arasında aynı değişkenlerdeki farklılıkları karşılaştırmak için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tüm verilerin analizinde SPSS yazılımının 20.0 versiyonu (SPSS for Windows, SPSS Inc., Chicago, IL, USA) kullanılmıştır.

Bulgular

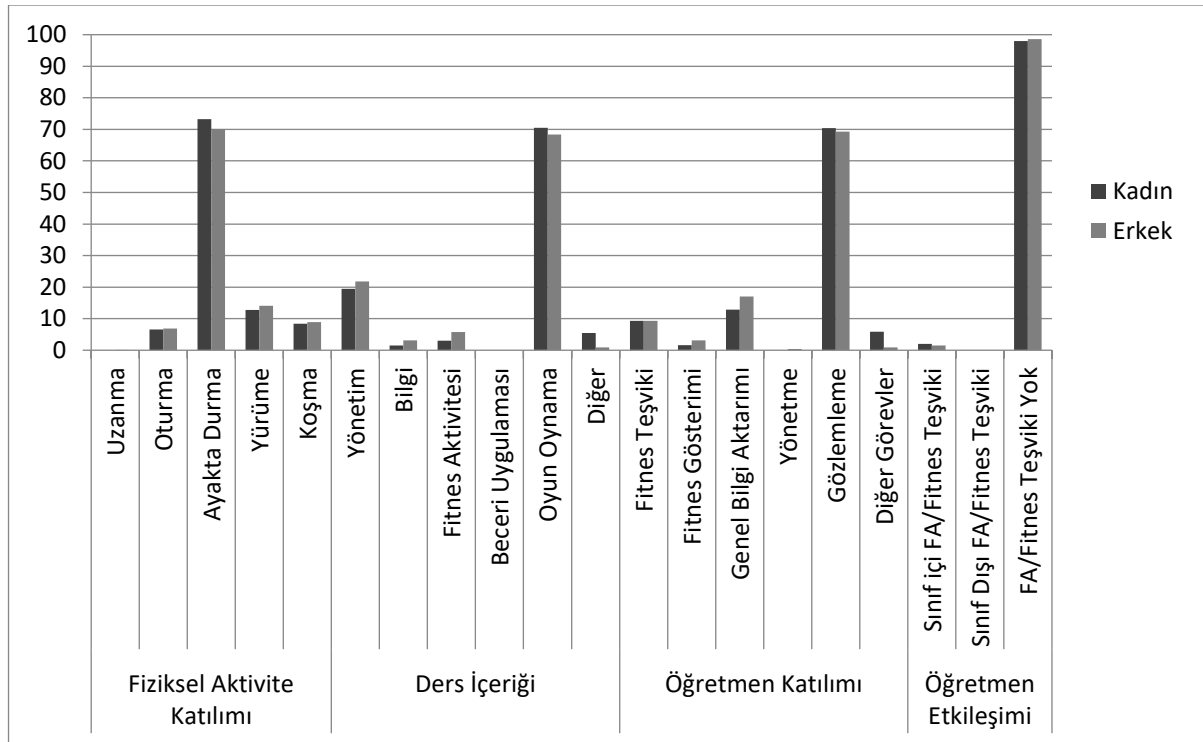
Bu çalışmada, ilkökul BE ve Oyun dersindeki öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin öğretmenin cinsiyetine ve öğretmenlik deneyimi süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Uygulanan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları, öğrenci FA katılımı kategorilerinden "uzanma", "oturma", "ayakta durma" "yürüme" ve "koşma" boyutlarında; ders ortamı/içeriği kategorilerinden "yönetim", "bilgi", "fitness aktivitesi", "beceri uygulaması", "oyun oynama" ve "diğer" boyutlarında; öğretmen katılımı kategorilerinden "fitness teşviki", "genel bilgi aktarımı", "yönetme", "gözlemleme" ve "diğer görevler" boyutlarında; öğretmen etkileşimi kategorilerinden "sınıf içi FA/fitness teşviki", "sınıf dışı FA/fitness teşviki" ve "FA/fitness teşviki yok" boyutlarında kadın ve erkek sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (Tablo 1). Ancak analiz sonuçlarında öğretmen katılımı kategorilerinden "fitness gösterimi" boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmen katılımı boyutunda fitness gösterimine harcanan süre yüzdesinin erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Fiziksel Aktivite Katılımı, Ders Ortamı/İçeriği, Öğretmen Katılımı ve Öğretmen Etkileşimi Kategorilerine Harcanan Ortalama Ders Süresi

	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	Med.	z	U
Fiziksel Aktivite Katılımı							
Uzanma	Kadın	62	0.00	0.00	.00	-1.01	1860.00
	Erkek	61	0.06	0.45	.00		
Oturma	Kadın	62	5.61	13.09	.00	-.66	1769.00
	Erkek	61	6.86	17.81	1.92		
Ayakta durma	Kadın	62	73.24	17.48	75.52	-.52	1788.50
	Erkek	61	70.11	20.90	76.53		
Yürüme	Kadın	62	12.78	10.08	10.38	-.28	1835.00
	Erkek	61	14.04	12.57	9.84		
Koşma	Kadın	62	8.38	7.68	7.22	-.33	1825.00
	Erkek	61	8.94	7.70	6.78		
Ders Ortamı/İçeriği							
Yönetim	Kadın	62	19.46	13.47	16.49	-.69	1755.00
	Erkek	61	21.78	15.83	17.98		
Bilgi	Kadın	62	1.55	2.59	.00	-.10	1874.50
	Erkek	61	3.16	11.56	.00		
Fitness aktivitesi	Kadın	62	2.99	6.74	.00	-1.91	1588.00
	Erkek	61	5.79	10.90	.00		
Beceri uygulaması	Kadın	62	0.00	.00	.00	.00	1891.00
	Erkek	61	0.00	.00	.00		
Oyun oynama	Kadın	62	70.53	22.35	77.72	-.63	1767.50
	Erkek	61	68.38	22.75	72.50		
Diğer	Kadın	62	5.47	16.14	.00	-1.43	1649.50
	Erkek	61	0.88	2.00	.00		
Öğretmen Katılımı							
Fitness teşviki	Kadın	62	9.29	14.44	2.60	-1.12	1672.00
	Erkek	61	9.27	11.72	3.45		
Fitness gösterimi	Kadın	62	1.64	3.86	.00	-2.42	1468.50*
	Erkek	61	3.13	5.98	.87		
Genel bilgi aktarımı	Kadın	62	12.86	8.95	9.81	-1.95	1506.50
	Erkek	61	17.07	11.90	14.81		
Yönetme	Kadın	62	0.00	0.00	.00	-1.76	1798.00
	Erkek	61	0.37	2.00	.00		
Gözlemlene	Kadın	62	70.35	22.43	76.61	-.93	1708.50
	Erkek	61	69.23	17.61	68.29		
Diğer görevler	Kadın	62	5.86	17.22	.00	-1.37	1658.50
	Erkek	61	0.93	2.20	.00		
Öğretmen Etkileşimi							
Sınıf içi FA/fitness teşviki	Kadın	62	1.99	6.90	.00	-.20	1861.50
	Erkek	61	1.46	5.21	.00		
Sınıf dışı FA/fitness teşviki	Kadın	62	0.00	.00	.00	.00	1891.00
	Erkek	61	0.00	.00	.00		
FA/fitness teşviki yok	Kadın	62	98.01	6.90	100	-.20	1861.50
	Erkek	61	98.54	5.21	100		

* $p < .05$

Erkek ve kadın öğretmenler arasında öğretmen katılımı kategorilerinden “fitness gösterimi” açısından bir fark olmasına rağmen hem kadın hem de erkek öğretmenlerin fitness göstermek için harcadıkları süre yüzdesinin düşük olduğu gözlenmiştir (Şekil 1). Ek olarak, öğrenci FA katılımına yönelik elde edilen bulgular, her iki cinsiyetteki öğretmenler tarafından işlenen BE ve Oyun derslerindeki öğrencilerin ders süresinin büyük bir yüzdesini “ayakta” geçirdiklerini göstermiştir ($\bar{x}_{kadın}= 73.24$; $\bar{x}_{erkek}= 70.11$). SOFIT gözlem aracı ile elde edilen veriler ayrıca ders süresinin büyük yüzdesinin öğretmenler tarafından “oyun” için harcadığını göstermiştir ($\bar{x}_{kadın}= 70.53$; $\bar{x}_{erkek}= 68.38$). Araştırmadan elde edilen BE ve Oyun dersi süresi ile ilgili bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin ders süresinin büyük yüzdesini “gözlemleme” ile geçirmesidir ($\bar{x}_{kadın}= 70.35$; $\bar{x}_{erkek}= 69.23$). Bunlara ek olarak hem kadın ($\bar{x}=98.01$) hem de erkek ($\bar{x}=98.54$) sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri sınıf içinde veya dışında FA/fitnessa teşvik etme yüzdesinin düşük olduğu da ortaya konmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre SOFIT Kategorilerine Harcadıkları Ortalama Ders Süresi

Uygulanan Kruskal-Wallis H-testine göre öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi yılları (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) arasında öğrenci FA katılımı kategorilerinden “uzanma”, “oturma”, “ayakta durma”, “yürüme”, “koşma” boyutlarında; ders ortamı/içeriği kategorilerinden “yönetim”, “bilgi”, “fitness aktivitesi”, “beceri uygulaması” ve “oyun oynama” boyutlarında; öğretmen katılımı kategorilerinden “fitness teşviki”, “fitness gösterimi”, “yönetme” ve “gözlemleme” boyutlarında ve öğretmen etkileşimi kategorilerinden “sınıf içi FA/fitness teşviki”, “sınıf içi FA/fitness teşviki” ve “FA/fitness teşviki yok” boyutlarında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur (Tablo 2). Ancak ders ortamı/içeriği kategorilerinden “diğer” boyutunda ve öğretmen katılımı kategorilerinden “genel bilgi aktarımı” ve “diğer görevler” boyutlarında farklı öğretmenlik deneyimi süresine sahip olan üç grup öğretmen arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmenlik Deneyimine Göre Öğrenci Fiziksel Aktivite Katılımı, Ders Ortamı/İçeriği, Öğretmen Katılımı ve Öğretmen Etkileşimi Kategorilerine Harcanan Ortalama Ders Süresi

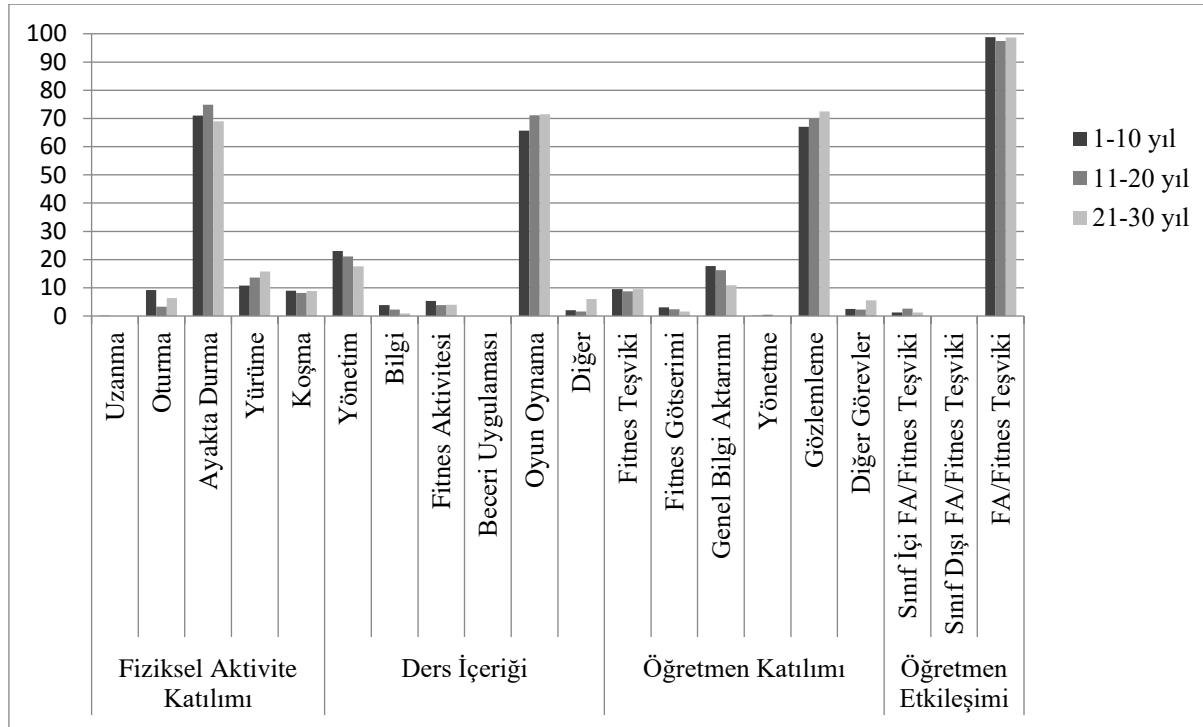
		<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>X</i> ²
Fiziksel Aktivite Katılımı	Deneyim					
Uzanma	1-10 yıl	40	0.09	0.55	63.04	2.07
	11-20 yıl	43	0.00	0.00	61.50	
	21-30 yıl	40	0.00	0.00	61.50	
Oturma	1-10 yıl	40	9.20	21.49	63.34	.54
	11-20 yıl	43	3.30	4.91	58.99	
	21-30 yıl	40	6.40	15.84	63.90	
Ayakta durma	1-10 yıl	40	71.01	22.35	63.05	1.79
	11-20 yıl	43	74.85	16.31	66.47	
	21-30 yıl	40	68.95	18.78	56.15	
Yürüme	1-10 yıl	40	10.75	10.71	52.85	4.95
	11-20 yıl	43	13.66	11.29	62.55	
	21-30 yıl	40	15.79	11.76	70.56	
Koşma	1-10 yıl	40	8.95	6.47	66.30	1.21
	11-20 yıl	43	8.19	8.69	57.72	
	21-30 yıl	40	8.86	7.75	62.30	
Ders Ortamı/İçeriği						
Yönetim	1-10 yıl	40	23.02	16.89	67.40	2.60
	11-20 yıl	43	21.14	13.69	63.60	
	21-30 yıl	40	17.63	13.07	54.88	
Bilgi	1-10 yıl	40	3.85	14.01	63.21	5.56
	11-20 yıl	43	2.28	3.45	69.08	
	21-30 yıl	40	0.91	2.12	53.18	
Fitness Aktivitesi	1-10 yıl	40	5.31	8.86	66.05	1.31
	11-20 yıl	43	3.86	10.65	58.95	
	21-30 yıl	40	4.01	7.63	61.23	
Beceri Uygulaması	1-10 yıl	40	0.00	0.00	62.00	.00
	11-20 yıl	43	0.00	0.00	62.00	
	21-30 yıl	40	0.00	0.00	62.00	
Oyun Oynama	1-10 yıl	40	65.71	23.70	56.14	1.65
	11-20 yıl	43	71.15	20.78	63.99	
	21-30 yıl	40	71.41	23.09	65.72	
Diğer	1-10 yıl	40	2.11	5.91	60.80	11.94*
	11-20 yıl	43	1.56	6.66	51.44	
	21-30 yıl	40	6.03	18.31	74.55	

Tablo 2. Devamı

Öğretmen katılımı						
Fitness Teşviki	1-10 yıl	40	9.58	12.07	65.28	.81
	11-20 yıl	43	8.76	11.96	62.48	
	21-30 yıl	40	9.55	15.41	58.21	
Fitness Gösterimi	1-10 yıl	40	3.13	6.84	65.72	1.49
	11-20 yıl	43	2.43	4.73	62.92	
	21-30 yıl	40	1.56	2.83	57.29	
Genel Bilgi Aktarımı	1-10 yıl	40	17.66	12.82	69.76	11.46*
	11-20 yıl	43	16.20	8.45	69.36	
	21-30 yıl	40	10.89	9.46	46.33	
Yönetme	1-10 yıl	40	0.09	0.60	62.01	1.90
	11-20 yıl	43	0.44	2.32	63.38	
	21-30 yıl	40	0.00	0.00	60.50	
Gözleme	1-10 yıl	40	67.07	17.30	54.84	3.80
	11-20 yıl	43	69.83	18.47	60.98	
	21-30 yıl	40	72.48	24.15	70.26	
Diğer Görevler	1-10 yıl	40	2.47	7.67	60.70	11.81*
	11-20 yıl	43	2.34	11.49	51.56	
	21-30 yıl	40	5.52	16.81	74.53	
Öğretmen etkileşimi						
Sınıf içi FA/fitness teşviki	1-10 yıl	40	1.21	2.69	65.40	1.28
	11-20 yıl	43	2.60	9.25	61.85	
	21-30 yıl	40	1.30	3.97	58.73	
Sınıf dışı FA/fitness teşviki	1-10 yıl	40	0.00	0.00	62.00	.00
	11-20 yıl	43	0.00	0.00	62.00	
	21-30 yıl	40	0.00	0.00	62.00	
FA/fitness teşviki yok	1-10 yıl	40	98.79	2.69	58.56	1.28
	11-20 yıl	43	97.40	9.25	62.15	
	21-30 yıl	40	98.70	3.97	65.28	

* $p < .01$

Gruplar arasındaki farkı ortaya koymak amacı ile uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, ders ortamı/içeriği kategorilerinden “diğer” boyutuna harcanan ders süresi 21-30 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerde ($Med.= 1.02$) 11-20 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerden ($Med.= .00$) daha fazladır [$U= 542.00$, $z= -3.37$, $p < .01$]; öğretmen katılımı kategorilerinden “genel bilgi aktarımı” boyutuna harcanan süre 1-10 yıllık öğretmenlik deneyimi süresine sahip öğretmenlerde ($Med.= 17.14$) öğretmenlik deneyimi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre ($Med.= 7.79$) daha fazladır [$U= 505.00$, $z = -2.84$, $p < .01$]; öğretmen katılımı kategorilerinden “diğer görevler” boyutuna harcanan süre ise öğretmenlik deneyimi 21-30 yıl olan öğretmenlerde ($Med.= 1.03$) öğretmenlik deneyimi süresi 11-20 yıl olan öğretmenlerden ($Med.= .00$) daha fazladır [$U= 544.00$, $z= -3.35$, $p < .01$] (Şekil 2).



Şekil 2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Deneyimine Göre SOFIT Kategorilerine Harcadıkları Ortalama Ders Süresi

Tartışma

Bu çalışmada, 4. sınıf BE ve Oyun derslerinde öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine ve öğretmenlik deneyimi süresine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. İlköğretim BE ve Oyun dersindeki öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimi açısından sınıf öğretmenlerinin cinsiyet farklılıklarını ve öğretmenlik deneyimi sürelerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle, sonuçların tartışılmasına hem sınıf öğretmenleri hem de beden eğitimi alan öğretmenleri dâhil edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin SOFIT gözlem aracının öğretmen katılımı kategorisinde yer alan "fitness gösterimi" boyutu için harcadıkları BE dersi süresinde önemli farklılıklar olduğunu ve kadın öğretmenlerin bu boyutta ders süresinin %1,64'ünü, erkek öğretmenlerin ise %3,13'ünü harcadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, diğer tüm SOFIT gözlem aracı kategorilerinde kadın ve erkek öğretmenler tarafından harcanan ders süresi miktarı ele alındığında anlamlı ancak küçük bir yüzdelik farkı işaret etmektedir. Cinsiyet değişkenine yönelik ilgili literatür incelendiğinde mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir (Gill vd., 2016; McKenzie vd., 2006). Bu araştırma bulgularına paralel Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) bir çalışmada McKenzie ve diğerleri (1995), 3. sınıf BE derslerinde SOFIT gözlem aracını kullanarak öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği ve öğretmen davranışını gözlemlemiştir. Araştırmacılar, BE alan öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenlerinin derslerindeki öğrenci FA katılımı ve ders ortamı/içeriğine harcanan BE ders süresinde kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olmadığını rapor etmiştir. Benzer şekilde McKenzie ve diğerleri (2006), kız çocuklarının FA katılımını, ders ortamı/içeriğine harcanan zamanı ve ortaokul BE sınıflarında öğretmenler tarafından FA teşvik düzeyini incelemek için SOFIT gözlem aracını kullanmış ve öğrencilerin FA katılımı ve öğretmenler tarafından ders ortamı/içeriğine harcanan süre açısından cinsiyet farkı olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulguların tersi, Avustralya'da Barnett, van Beurden, Zask, Brooks ve Dietrich (2002) tarafından yapılan çalışmada, yüksek şiddette FA etkinliklerine katılma süreleri arasında fark olmadığı biçiminde rapor edilmiştir. Bununla birlikte,

kadın öğretmenlerin BE sınıflarında, erkek öğretmenlerin sınıflarına kıyasla yüksek şiddette FA için harcanan sürenin daha yüksek olduğu da bildirilmiştir. Farklı sonuçlar ortaya koyan bir diğer çalışmada, Hong Kong'da erkek beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilen derslerde orta-yüksek şiddette FA'ya ayrılan ders süresi yüzdesinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chow vd., 2008). Mersh ve Fairclough (2010) tarafından İngiltere'de yapılan bir başka çalışma, beden eğitimi alan öğretmenlerinin işlediği 7. sınıf BE derslerinde öğrencilerin FA katılım düzeyleri, ders ortamı/içeriği ve öğretmen davranışlarını incelemiş ve fitness gösterimi boyutuna harcanan BE ders süresinin kadın beden eğitimi öğretmenlerinde erkek öğretmenlere kıyasla %10 daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. ABD'de yapılan bir araştırma, erkek liderliğindeki beden eğitimi sınıflarındaki ilkökul öğrencilerinin, kadınların liderliğindeki sınıflara göre daha fazla ayakta durduklarını, daha az yürüdüklerini, daha az hareket ettiklerini ve daha fazla oynadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacılar kadın BE öğretmenlerinin erkek BE öğretmenlerine göre bilgi ve beceri etkinliklerine daha az zaman harcadıklarını bildirmiştir (Skala vd., 2012). Dezavantajlı durumdaki Avustralya ortaokullarında yürütülen ilgili bir araştırma, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde SOFIT gözlem aracını kullanarak FA katılım düzeylerini, ders ortamı/içeriği ve öğretmen etkileşimini incelemiştir (Sutherland vd., 2016). Bu çalışmadaki araştırmacılar, erkek liderliğindeki Beden Eğitimi sınıflarında kadın liderliğindeki sınıflara göre öğrencilerin FA katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin daha az ayakta durduğunu ortaya koymuştur.

Kulinna ve Silverman (2000), öğretmenlerin okul müfredat kazanımlarına yönelik davranışlarının öğretmenlerin tutumlarından etkilendiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen davranışları ve öğretmen etkileşimi kategorileri açısından benzer olmasının nedeni, FA'ya yönelik tutum ve görüşlerinin benzer olması olabilir. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin BE ve FA'ya yönelik tutum ve görüşlerinin benzer olduğu ulusal ve uluslararası araştırmalarda sıklıkla rapor edilmiştir (Arslan ve Altay, 2008; Barney ve Deutsch, 2009; Saracalolu, Bozkurt, Serin ve Serin, 2004). Örneğin, sınıf öğretmenlerinin BE programı ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmen görüşlerinin cinsiyet gözetmeksizin olumsuz olduğu bulunmuştur (Arslan ve Altay, 2008). Ayrıca ilgili literatür, öğretmenin cinsiyeti değil hem kadın hem de erkek öğretmenlerin BE dersine yönelik öğretim davranışlarını etkileyen faktörün, öğretim ortamındaki olanak ve materyallerinin mevcudiyeti olduğunu vurgulamaktadır (Hastie ve Saunders, 1991; Jansen, Jensen ve Mylov, 1972). Bu bulguları destekler şekilde Türkiye'de hem erkek hem de kadın öğretmenlerin öğretim amaçlarına uygun BE öğretimi veremedikleri bildirilmiştir (Can-Ceylan ve Dalaman, 2017; Mamak, 2012). Açık/kapalı tesis, ekipman ve malzeme eksikliği ve yetersiz bilgi bu duruma neden olan başlıca etkenler olarak rapor edilmiştir (Pehlivan vd., 2005). Etkili BE öğretimi için olanakların kısıtlı olması durumu kadın ve erkek öğretmenlerin okullarında benzer olduğundan bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetine göre SOFIT gözlem aracı kategorilerinde farklılık oluşmadığı düşünülmektedir (Bozkurt ve Tel, 2016; Can-Ceylan ve Dalaman, 2017; Yıldız ve Güven, 2014). Mevcut araştırmaya katılan kadın ve erkek hizmet içi sınıf öğretmenleri Türkiye'deki farklı öğretim kurumlarından mezun olmalarına rağmen (YÖK, 2012, 2018), sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin BE ve Oyun müfredatını etkin bir şekilde uygulamalarına ve müfredat hedeflerine ulaşmalarına olanak tanıyacak bilgi, beceri ve tutumlarla yeterince eğitilmiş ve donatılmış olmalarını sağlamak amacı ile temel standart müfredat ve eşit fırsatlar sağlamıştır (MEB, 2018). Bu standart eğitim programının sınırlılıkları ya da eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar kadın ve erkek öğretmenlerin SOFIT gözlem aracı kategorilerine yönelik uygulamalarında fark yaratmamış olabilir.

Bu çalışmanın diğer bir amacı, öğretmenin öğretmenlik deneyimi süresine bağlı olarak BE ve Oyun dersindeki öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimindeki farklılıkları belirlemektir. Sonuçlar, öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi süresine göre ders içeriğinin nasıl aktarıldığına yönelik bilgi sağlayan ders ortamı/içeriğine harcanan süre açısından fark olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimi süresine sahip öğretmenler, 11-20 yıl öğretmenlik deneyimi süresine sahip öğretmenlere kıyasla, BE öğretiminin amaçlanmadığı, serbest oyun zamanını içeren "diğer" etkinliklere daha fazla zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi süresi ve SOFIT gözlem aracının öğretmen katılımı kategorisi için

de benzer sonuçlar bulunmuş, 21 yıl veya daha fazla öğretmenlik deneyimi süresine sahip öğretmenlerin, 11-20 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlere kıyasla öğretmenlerin BE dersine yönelik sorumluluklarıyla ilgili olmayan faaliyetleri (yani gazete okumak, telefon görüşmesi yapmak, personelle konuşmak) içeren “diğer” görevlere daha fazla zaman harcadıkları; en az deneyim süresine sahip öğretmenlerin (10 yıl veya daha az) en fazla (21 yıl ve üzeri) öğretmenlik deneyimi süresine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında “genel öğretim”e (yani öğretimsel geri bildirim verme, ders verme, açıklama yapma) önemli ölçüde daha fazla zaman harcadıkları görülmüştür. Buna karşılık, FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşiminin diğer alt kategorilerinde farklı öğretmenlik deneyimi süresine sahip üç öğretmen grubu arasında fark bulunmamıştır. Bu konuya yönelik kısıtlı sayıda araştırma daha deneyimli öğretmenlerin orta-ileri şiddette, şiddetli FA ve fitness aktivitelerine daha fazla zaman harcadıklarını ve daha az deneyimli öğretmenlere göre yönetsel etkinliklere daha az zaman harcadıklarını bildirmiştir (Sutherland vd., 2016). Housner ve Griffey (1985), deneyimli ve deneyimsiz BE öğretmenlerinin karar verme süreçleri üzerine yaptıkları çalışmada, deneyimli öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere göre daha fazla alternatif öğretim stratejisi kullandığını, sayıca daha fazla öğretim stratejisi kullandığını ve daha az sözlü talimat verdiğini rapor etmiştir. Başka bir çalışmada, araştırmacılar, yardımcı öğretmenlerin BE sınıflarındaki öğrenci FA katılım düzeylerini, ders ortamı/içeriği ve öğretmen davranışlarını incelemiş ve farklı eğitim sürelerinin öğrenci FA katılım seviyeleri, ders ortamı/içeriği veya öğretmen davranışları üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir (Hannon, Destani, McGladrey, Williams ve Hill, 2013). Mevcut çalışmanın ve ilgili literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin, BE dersindeki öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimi açısından öğretmen davranışını etkilediğine yönelik yeterli kanıt sunmamaktadır. Bulgular ışığında, öğretmenlerin cinsiyeti ve öğretmenlik deneyiminin, SOFIT gözlem aracı tarafından tanımlanan bu davranışları etkileme potansiyeline sahip olduğu görülmekte, ancak ilişkileri netleştirmek için daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerine göre farklılık göstermeyen diğer SOFIT gözlem aracı kategorileri değerlendirildiğinde, öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen katılımı ve öğretmen etkileşimi ile ilgili bulgular, BE dersinin yoğunluğunda öğrencilerin ayakta olduğunu (ders süresinin %70'inden fazlası), dersin ortamı/içeriğinin yoğunlukla oyun olduğunu (ders saatinin %68'inden fazlası), öğretmenlerin yoğunlukla gözlem yaptığını (ders süresinin %69'u) ve öğretmenlerin orta-yüksek şiddette FA'yı sınıf içinde ve dışında yoğunlukla (ders süresinin %98'inden fazlası) teşvik etmediğini ortaya koymuştur. Literatürde sınıf öğretmenlerinin BE dersindeki uygulamalarına ilişkin bu araştırmadaki bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. ABD'de yapılan bu tür bir çalışmada araştırmacılar, görevi uzman öğretmeni desteklemek olan ve BE müfredatı hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan “yardımcı öğretmenlerin” BE uygulamalarını gözlemlemiştir (Hannon vd., 2013). Aynı araştırmanın sonuçları, farklı öğretmenlik deneyimi süresine (0 yıl, 1-3 yıl ve 4-7 yıl) sahip üç grup öğretmenin BE dersinde öğrencilerin FA katılımına, ders ortamı/içeriğine ve öğretmen davranışı kategorilerine harcanan süre açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini göstermiştir. Ayrıca, mevcut çalışmanın bulgularıyla paralel olarak, araştırmacılar, öğrencilerin yardımcı öğretmenlerin BE dersinde, ders süresinin %42.8'inde ayakta durduğunu, dersin %29.9'unda oyun oynadığını, %28.4'ünde genel içerik bilgisi verildiğini, öğretmenin dersin %57.7'sini genel öğretime ve %21,2'sini yönetim faaliyetlerine ayırdığını belirtmiştir. Yoğunluğu BE alanında uzman olmayan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfındaki öğrencilerin FA katılım düzeylerini yükseltmeye yönelik olarak Birleşik Krallık'ta yapılan bir başka çalışmada, Powell, Woodfield ve Nevill (2016) 3. ve 4. sınıf öğrencilerini BE derslerinde gözlemlemiştir. Araştırma kapsamında yapılan ders gözlemlerinin ilk aşama sonuçları, BE dersleri sırasında öğrencilerin ders saatinin %36.74'ünü ayakta, %29.15'ini yürüyerek ve %20.16'sını oturarak geçirdiğini göstermiştir. Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri BE ders süresinin %28,16'sını oyun oynamaya, %19,30'unu bilgi aktarımına ve %18,08'ini yönetime ayırmıştır. Öğretmenler ayrıca, ders süresinin %79,89'unda sınıf içinde veya dışında FA'yı teşvik etmemiştir. Brezilya'da yapılan bir diğer araştırma, 1. ve 2. sınıf BE dersinde öğrencilerin ders saatinin %56.9'unu oturarak ve %21.3'ünü oyun oynayarak geçirdiklerini; aynı çalışmada, ders saatinin %36,9'unun yönetime, %29,25'inin

gözlemlemeye harcadığını; öğretmenlerin ise ders saatinin %55.86'sını oyun oynamaya harcadıklarını rapor etmiştir (Cunha, Poblacion, Colugnati, Taddei ve Bracco, 2016). ABD'de yapılan bir araştırma, SOFIT gözlem aracını kullanarak BE uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin BE sınıflarını 3. sınıf öğrencilerinin FA katılım düzeyleri ve ders ortamı/içeriği açısından karşılaştırmıştır (Nader, 2003). Sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin BE sınıflarındaki öğrencilerin, BE uzmanlarının sınıflarına göre ayakta (%50,2'ye karşı %35,4) ve yürüyüşte (%26,6'ya karşı %21,4) daha fazla zaman harcadıklarını göstermiştir. Buna ek olarak, aynı çalışma, BE uzmanlarının sınıflarındaki çocukların, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklara göre bilgi ve becerileri uygulamak için daha fazla zaman harcadıklarını ancak oyun oynamak için daha az zaman harcadıklarını göstermiştir. Bu durumun sebepleri arasında BE dersinde öğretmenlerin oyuna ağırlık vermeleri, ancak oyunlar düzenlenirken öğrencilerin ders saatinin büyük bir bölümünde sıraya girmelerini engellemek için gerekli organizasyonel kararları vermemeleri ve maksimum öğrenci katılımını sağlamamaları gösterilebilir (Faucette, McKenzie ve Patterson, 1990). Bu durumun diğer bir nedeni, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programı sırasında tamamladıkları BE ile ilgili derslerin sayısının az olması ve eğitim sürecinin öğretmenlerin ilkökul müfredatı için sorumluluk alma konusunda yetersiz kalması olabilir (Morgan ve Bourke, 2008). BE'nin FA'yı öğretmede ve teşvik etmede kilit bir rol oynaması, müfredatta sınırlı zaman tahsisi, konunun düşük statüsü ve yetersiz kaynaklar dâhil olmak üzere bir dizi faktör de bu çalışmada elde edilen olumsuz sonuçlara neden olarak gösterilebilir (Jenkinson ve Benson, 2010). Birçok çalışmada sınıf öğretmenleri BE öğretimi ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ve etkili BE öğretimini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini etkin bir şekilde yürütemediklerini belirtmişlerdir (Altun, 2016; Morgan ve Hansen, 2007; Pehlivan vd., 2005).

Bu çalışmanın sonuçları ve mevcut literatürde bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde BE derslerinin sınıf öğretmenleri veya uzman olmayan BE öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde işlenmediği tespit edilmiştir (Arslan ve Altay, 2008; Bozdemir vd., 2015; Morgan ve Hansen, 2007; Pehlivan vd., 2005), ancak bu olumsuz sonuçlar alan uzmanı BE öğretmenlerinin katılımıyla yapılan çalışmalarla benzerdir (Saraç-Yılmaz, İnce, Kirazcı ve Çiçek, 2005; Yıldırım, İnce, Kirazcı ve Çiçek, 2007). Hong Konglu öğrencilerden oluşan bir örnekleme yapılan çalışmada, 4., 5. ve 6. sınıf BE derslerinde öğrencilerin FA katılımı, ders ortamı/içeriği ve öğretmen davranışı boyutları incelendiğinde, öğrencilerin BE ders süresinin %38'ini ayakta durma ve %35,9'unu yürüme ile geçirdikleri görülmüştür. Ayrıca BE öğretmenleri ders süresinin %32.1'ini beceri uygulamasına, %20.4'ünü fitness aktivitelerine, %17.1'ini bilgi aktarımına, %16.8'ini yönetsel aktivitelere, %59.4'ünü genel bilgiye ve %18'ini sınıf yönetimine ayırmıştır (Chow vd., 2008). Meksika'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, ilkökul BE derslerinde öğrencilerin FA katılım düzeylerinin teneffüs saatlerindeki FA düzeylerinden daha düşük olduğu ve öğrencilerin BE dersinin %28'inde yürüdüğü ve %19.7'sinde ayakta durduğu; aynı çalışmada BE ders süresinin %34'ünün oyun, %23'ünün de yönetim faaliyetlerine harcadığı tesbit edilmiştir (Jennings-Aburto vd., 2009). Bu konuyla ilgili başka bir araştırma Portekiz'deki ortaokullarda yürütülmüş ve bulgular gözlemlenen yedi öğretmenin BE dersindeki öğrencilerin zamanlarının çoğunu yürüyerek (%34.4) ve ayakta durarak (%28.5) geçirdiğini göstermiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin ders süresinin çoğunu oyun oynamaya (%30.9) ve yönetmeye (%22.4) ayırdıkları belirlenmiştir. Ek olarak BE dersinde en yüksek süre yüzdesinin (%51,9) genel bilgi aktarımı ve sınıf yönetimine (%23,7) harcadığı bulunmuştur (Marques, Ferro, Martins ve Costa, 2017).

Bu araştırmanın sonuçları yorumlanırken çeşitli sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak küçük bir hizmet içi sınıf öğretmeni grubunun seçilmesi, bulguların diğer bağlamlara genellenebilirliğini sınırlayan ve rastgele ve daha büyük bir örnekleme olacağından daha az nesnel karşılaştırma potansiyeline sahip olan bu çalışmanın sınırlılıklarından biridir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı gözlemsel doğasıdır. Katılımcılar, gerçek öğretim davranışlarını etkileyebilecek ve değiştirebilecek şekilde çalışıldıklarını, gözlemlendiklerini ve kaydedildiklerini biliyorlardı. Bu süreçlerin öğretmenlerin öğretim performansı üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabileceği gibi, öğretmenler tipik performanslarının üzerinde veya altında performans sergilemiş olabilirler. BE ve Oyun dersi gözlemleri sırasında, öğretmenlerin derslerinde hangi konuları ele almaları gerektiği konusunda herhangi bir öneride bulunulmamış ve herhangi bir kısıtlama

getirilmemiştir. Böylece her öğretmen standart bir müfredat kapsamında ders vermiştir. Her öğretmenin dersinin farklı bir günde gözlemlendiği ve gözlem sırasında her öğretmenin farklı bir konuyu işlediği göz önüne alındığında, BE ve Oyun derslerinde işlenen ders içerikleri arasındaki bu farklılık araştırma bulgularını etkilemiş olabileceği için bir sınırlılık olarak da değerlendirilmelidir. Bu sınırlılıklar dikkate alınarak bulguların yorumlanması önerilmekle birlikte, bu çalışmanın güçlü yönlerinden de bahsedilmesi önemlidir. Mevcut araştırma, ilkokul BE ve Oyun dersleriyle ilgili anketlere ve öğretmen ifadelerine dayalı çalışmaların ötesine geçmiş ve bir okul ortamında öğretmenlerin gerçek sınıf uygulamalarına ilişkin verileri ortaya çıkarmıştır. BE öğretmenlerinin ortaokul ve lise düzeyinde BE uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda gözlemsel çalışma varken, ilkokul düzeyinde bu tür çalışmalara neredeyse hiç rastlanmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın bir diğer güçlü yanı, bu konudaki literatüre katkı sağlaması ve ilkokul düzeyinde bu konudaki boşluğu doldurmasıdır.

Sonuç

Bu çalışmanın sonuçları, 4. sınıf BE ve Oyun dersi süresinin büyük bir yüzdesinde öğrencilerin ayakta durduğunu, dersin ortamı/içeriğinin oyun olduğunu, sınıf öğretmenlerinin sınıfı gözlediğini ve sınıf içi ve sınıf dışı orta-yüksek şiddetteki FA'yı desteklemediğini göstermiştir. Bu çalışma ek olarak, öğrencilere erken yaşlardan itibaren aktif ve sağlıklı yaşam hakkında bilgi ve beceriler kazandırması beklenen ilkokul BE ve Oyun dersinde, çocukların mevcut FA katılım düzeyinin önerilen ve beklenen FA katılım düzeyinin çok gerisinde kaldığına dair kanıt sağlamıştır. Ayrıca bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, BE ve Oyun derslerindeki öğrencilerin FA'ya katılım düzeylerini arttıracak ve onlara sağlıklı yaşam deneyimleri kazandıracak öğrenme ortamları oluşturmadığı ve bu tür gelişimlere aracı olacak öğretmen davranışları sergilemedikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmada BE ve Oyun derslerindeki öğrenci FA katılımı, ders ortamı/içeriği, öğretmen davranışı ve öğretmen etkileşiminin öğretmenin cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi süresine kısmen bağlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma, öğretmenlerin BE ve Oyun dersinin müfredat hedeflerini karşılayamadıkları yönünde literatürde ifade edilen görüşü destekleyecek kanıtlar sunmuştur. Bu nedenle, araştırma bulgularının YÖK ve MEB için pratik çıkarımları vardır. İlkokul öğretmenleri için hazırlanan öğretim program içeriği yanı sıra ders kitapları ve diğer öğrenme materyalleri, BE ve Oyun öğretiminin etkili sunulması ve öğrencilerin ders kazanımlarına ulaştırılması adına dikkatlice gözden geçirilmelidir. İlköğretim öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek ve bu donanımı uygulamaya geçirebilecekleri bir sınıf ortamı yaratmak için müfredatta gerekli düzenlemelere gidilmelidir. Ayrıca yetkili kurumlar, öğretmenlerin BE ve Oyun dersini etkin bir şekilde işleyebilmeleri için düzenli olarak hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlere güncelleme eğitimleri sağlamalıdır.

Öneriler

Bu çalışmanın ötesinde yapılacak araştırmalar açısından, dikkate alınması gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın yöntemi takip edilerek Türkiye'nin farklı bölgelerindeki hem kırsal hem de kentsel ilköğretim okullarından daha geniş örneklemelerle alana yönelik kanıtlar arttırılmalıdır. Bu çalışmanın bulguları nicel yaklaşımlar kullanılarak elde edilmiştir ve çocukların BE ve Oyun dersi sırasında FA katılımını teşvik eden temel hususların, derinlemesine araştırmaya izin veren nitel yöntemler kullanılarak aydınlatılması tavsiye edilmektedir. Bu çalışmada her öğretmenin bir BE ve Oyun dersi gözlemlenmiştir. Bu konuyla ilgili gelecekteki araştırmalar, BE ve Oyun dersindeki performanslarının sürekli olup olmadığını görmek için daha uzun bir süre boyunca öğretmenlerin birden fazla ders gözlemini içerebilir. Gelecekteki araştırmalar, düşük öğrenci FA katılımının olası nedenleri olabilecek okul tesisleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerin öğrenim gördükleri kademe/sınıf gibi temel faktörlere yer verebilir. Gelecekteki çalışmalar, BE ve Oyun dersi sırasında öğrencilerin FA katılımını teşvik etmek ve arttırmak için yeni ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına da odaklanabilir.

Kaynakça

- Akın, T., Altay, F. ve Saraç, L. (2008). *Comparison of physical activity levels in physical education course of students being educated in second grade of primary school*. 10th International Sports Sciences congress, Bolu.
- Altun, M. (2016). Evaluation of the new educational program called primary school games and physical activities lesson by the opinions of the classroom teachers (Kırşehir province example). *Amasya Education Journal*, 5, 327-347.
- Arslan, Y. ve Altay, F. (2008). Classroom teachers' views towards physical education curriculum and implementation of physical education. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 19(2), 63-79.
- Avcı, N. ve Altay, F. (2016). *Ortaokul altıncı sınıflarda beden eğitimi ve spor dersinde, nesne kontrolü gerektiren hareketlere ilişkin fiziksel aktivite seviyeleri*. 9. Uluslararası katılımlı Spor Bilimleri Öğrenci kongresi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Barnett, L. M., van Beurden, E., Zask, A., Brooks, L. O. ve Dietrich, U. C. (2002). How active are rural children in Australian physical education?. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 5(3), 253-265. doi:10.1016/S1440-2440(02)80011-1
- Barney, D. ve Deutsch, J. (2009). Elementary classroom teachers attitudes and perspectives of elementary physical education. *The Physical Educator*, 66(3), 114-123.
- Belansky, E. S., Cutforth, N., Kern, B. ve Scarbro, S. (2016). Disseminating evidence-based physical education practices in rural schools: The San Luis Valley Physical Education Academy. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(9), 1002-1009. doi:10.1123/jpah.2015-0467
- Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M. ve Demir, O. (2015). The problems that elementary teachers face in physical education (sample of Tokat province). *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2015(5), 221-234.
- Bozkurt, E. ve Tel, M. (2016). Opinions and perceptions of physical education students about value education. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1918-1924.
- Can-Ceylan, G. ve Dalaman, O. (2017). Teachers' opinions about the extent to which the objectives of elementary school 2nd grade play and physical activities course are achieved. *The Journal of International Education Science*, 4(10), 235-254.
- Castelli, D. ve Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 3-19. doi:10.1123/jtpe.26.1.3
- Chow, B. C., McKenzie, T. L. ve Louie, L. (2008). Children's physical activity and environmental influences during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 38-50. doi:10.1123/jtpe.27.1.38
- Corbin, C. B., Pangrazi, R. P., National Association for Sport and Physical Education ve National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Physical activity for children: A statement of guidelines for children ages 5-12*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Cunha, C. T., Poblacion, A. P., Colugnati, F. A. B., Taddei, J. A. A. C. ve Bracco, M. M. (2016). Effect of an educational program on school children's energy expenditure during physical education classes. *MedicalExpress (São Paulo, online)*, 3(1), M160104. doi:10.5935/MedicalExpress.2016.01.04
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. ve Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221. doi:10.3200/JOER.98.4.208-221
- Faber, L., Kulinna, P. H. ve Darst, P. (2007). Strategies for physical activity promotion beyond the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(9), 27-31. doi:10.1080/07303084.2007.10598095

- Fairclough, S. ve Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14-23. doi:10.1093/her/cyg101
- Faucette, N., McKenzie, T. L. ve Patterson, P. (1990). Descriptive analysis of nonspecialist elementary physical education teachers' curricular choices and class organization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 284-293. doi:10.1123/jtpe.9.4.284
- Fletcher, T. ve Mandigo, J. (2012). The primary schoolteacher and physical education: A review of research and implications for Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31(3), 363-376. doi:10.1080/03323315.2012.710063
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: Mc Graw Hill.
- Gill, M., Chan-Golston, A. M., Rice, L. N., Cole, B. L., Koniak-Griffin, D. ve Prelip, M. L. (2016). Consistency of moderate to vigorous physical activity in middle school physical education. *Family & Community Health*, 39(4), 283-292. doi: 10.1097/FCH.0000000000000115
- Graham, M., Milanowski, A. ve Miller, J. (2012). Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings. Center for Educator Compensation Reform. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf> adresinden erişildi.
- Güven, Ö. ve Yıldız, Ö. (2014). Expectations of the classroom teachers from play and physical activities lesson. *Kastamonu Education Journal*, 22(2), 525-538.
- Hannon, J. C., Destani, F., McGladrey, B., Williams, S. M. ve Hill, G. (2013). Physical activity levels, lesson context, and teacher behaviours in elementary physical education classes taught by paraeducators. *International Journal of Elementary Education*, 2(3), 23-26. doi:10.11648/j.ijeeedu.20130203.11
- Hastie, P. A. ve Saunders, J. E. (1991). Effects of class size and equipment availability on student involvement in physical education. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 212-224. doi:10.1080/00220973.1991.10806561
- Housner, L. D. ve Griffey, D. C. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 45-53. doi:10.1080/02701367.1985.10608430
- Hürmeriç, I. (2003). *Assessment of health-related physical activity level, lesson context and teacher behavior elementary school physical education* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hürmeriç, I., Kirazcı, S., İnce M. L. ve Çiçek, Ş. (2005). Assessment of health related physical activity, lesson context, and teacher behavior in public and private elementary school physical education. *ICHPER-SD*, 16(4), 20-24.
- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2013). Experienced physical education teachers' health related fitness knowledge level and knowledge internalization processes. *Education and Science*, 38(168), 304-317.
- İrez, S. G., Yaman, M., Babayiğit İrez, G. ve Saygın, Ö. (2013). The effects of physical activity cards on teacher behaviours in elementary physical education classes. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1717-1724.
- Jansen, M., Jensen, P. E. ve Mylov, P. (1972). Teacher characteristics and other factors affecting classroom interaction and teaching behaviour. *International Review of Education*, 18(4), 529-540.
- Jenkinson, K. A. ve Benson, A. C. (2010). Barriers to providing physical education and physical activity in Victorian state secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 1-17. doi:10.14221/ajte.2010v35n8.1
- Jennings-Aburto, N., Nava, F., Bonvecchio, A., Safdie, M., González-Casanova, I., Gust, T. ve Rivera, J. (2009). Physical activity during the school day in public primary schools in Mexico City. *Salud Pública de México*, 51, 141-147. doi:10.1590/s0036-36342009000200010

- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.
- Johnson, R. T. ve Johnson, D. W. (1985). Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 22-26.
- Kulinna, P. H. ve Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 80-84. doi:10.1080/02701367.2000.10608884
- Kulinna, P. H., Silverman, S. ve Keating, X. D. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 206-221. doi:10.1123/jtpe.19.2.206
- Lee, A. M. (2004). Promoting lifelong physical activity through quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 21-24. doi:10.1080/07303084.2004.10607235
- Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E. ve Spain, C. G. (2007). Physical education and physical activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 435-463. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00229.x
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P. ve Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56(2), 152-161. doi:10.1016/j.ypmed.2012.12.004
- Mamak, H. (2012). Elementary school level factors affecting the achievement objectives of physical education and sport classes. *Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science*, 14(1), 109-115.
- Marques, A., Ferro, N., Martins, J. ve Costa, F. C. D. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13(1), 100-111.
- McKenzie, T. L. ve Lounsbury, M. A. (2014). The pill not taken: Revisiting physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 287-292. doi:10.1080/02701367.2014.931203
- McKenzie, T. L. ve Smith, N. J. (2017). Studies of physical education in the United States using SOFIT: A review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 492-502. doi:10.1080/02701367.2017.1376028
- McKenzie, T. L., Catellier, D. J., Conway, T., Lytle, L. A., Grieser, M., Webber, L. A. ... Elder, J. P. (2006). Girls' activity levels and lesson contexts in middle school PE: TAAG baseline. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(7), 1229-1235. doi:10.1249/01.mss.0000227307.34149.f3
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J. ... Harsha, D. W. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 184-193. doi:10.1080/02701367.1995.10608832
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F. ve Conway, T. L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 249-259. doi:10.1080/02701367.2000.10608905
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F. ve Nader, P. R. (1992). SOFIT: System for observing fitness instruction time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 195-205. doi:10.1123/jtpe.11.2.195
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Faucette, N., Roby, J. J. ve Kolody, B. (1993). Effects of a curriculum and inservice program on the quantity and quality of elementary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(2), 178-187. doi:10.1080/02701367.1993.10608795
- McKenzie, T. L., Stone, E. J., Feldman, H. A., Epping, J. N., Yang, M., Strikmiller, P. K. ... Parcel, G. S. (2001). Effects of the CATCH physical education intervention: Teacher type and lesson location. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 101-109. doi:10.1016/S0749-3797(01)00335-X

- McLennan, N. ve Thompson, J. (2015). *Quality Physical Education (QPE). Guidelines for policy-makers*. Paris, France: UNESCO.
- Mersh, R. ve Fairclough, S. J. (2010). Physical activity, lesson context and teacher behaviours within the revised English National Curriculum for Physical Education: A case study of one school. *European Physical Education Review*, 16(1), 29-45. doi:10.1177/1356336X10369199
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3, ve 4. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181023115223781-06-Beden%20E%C4%9Ftimi%20ve%20Oyun%202018-124%20Eki%20%C3%96P.pdf.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29072). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 1739). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- Morgan, P. (2008). Teacher perceptions of physical education in the primary school: Attitudes, values and curriculum preferences. *Physical Educator*, 65(1), 46-56.
- Morgan, P. ve Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: The nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1-29. doi:10.1080/17408980701345550
- Morgan, P. ve Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-108. doi:10.3200/JOER.101.2.99-112
- Nader, P. R. (2003). Frequency and intensity of activity of third-grade children in physical education. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(2), 185-190. doi:10.1001/archpedi.157.2.185
- Pate, R. R., Pfeiffer, K. A., Trost, S. G., Ziegler, P. ve Dowda, M. (2004). Physical activity among children attending preschools. *Pediatrics*, 114(5), 1258-1263. doi:10.1542/peds.2003-1088-L
- Pehlivan, Z., Dönmez, B. ve Yaşat, H. (2005). Classroom teachers' ideas on the physical education. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 10(3), 51-62.
- Powell, E., Woodfield, L. A. ve Nevill, A. M. (2016). Increasing physical activity levels in primary school physical education: The SHARP Principles Model. *Preventive Medicine Reports*, 3, 7-13. doi:10.1016/j.pmedr.2015.11.007
- Rink, J. E. ve Werner, P. (1989). Qualitative measures of teaching performance scale (QMTPS). P. Darst, D. Zakrajsek ve V. Mancini (Ed.), *Analyzing physical education and sport instruction* içinde (s. 269-275). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Santiago, J. A., Disch, J. G. ve Morales, J. (2012). Elementary physical education teachers' content knowledge of physical activity and health-related fitness. *The Physical Educator*, 69, 395-412.
- Santiago, J. A., Morales, J., Disch, J. G. ve Morrow Jr, J. R. (2016). Preservice physical education teachers' content knowledge of physical activity and health-related fitness. *The ICPER-SD Journal of Research*, 44(1), 86-100.
- Saracaloglu, A. S, Bozkurt, N., Serin, O. ve Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(311), 16-27.
- Saraç-Yılmaz, L., İnce, M. L., Kirazcı, S. ve Çiçek, Ş. (2005). Beden eğitimi öğretmenlerinin ders zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 3-10.
- Skala, K. A., Springer, A. E., Sharma, S. V., Hoelscher, D. M. ve Kelder, S. H. (2012). Environmental characteristics and student physical activity in PE class: Findings from two large urban areas of Texas. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(4), 481-491. doi:10.1123/jpah.9.4.481

- Stewart, M. J. (1989). Observational recording record of physical educator's teaching behavior (ORRPETB). P. W. Darst, D. B. Zakrajsek ve V. H. Mancini (Ed.), *Analyzing physical education and sport instruction* içinde (s. 249-259). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sutherland, R., Campbell, E., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Okely, A. D., Nathan, N. ... Wiggers, J. (2016). Physical education in secondary schools located in low-income communities: Physical activity levels, lesson context and teacher interaction. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 135-141. doi:10.1016/j.jsams.2014.12.003
- Şentürk, U., Yılmaz, A. ve Gönener, U. (2015). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 22-30.
- Uzun, B. ve Özer, M. K. (2018). Comparison of Simple Activity Measurement (SAM) and System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT) results with heart rate monitor recordings in physical education lessons. *Journal of Health and Sport Sciences*, 1(1), 5-12.
- van der Mars, H. (1989). Observer reliability: Issues and procedures. P. W. Darst, D. Zakrajsek ve V. H. Mancini (Ed.), *Analyzing physical education and sport instruction* içinde (s. 53-80). Champaign, IL: Human Kinetics.
- World Health Organization. (2004). Global strategy on diet, physical activity and health. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/20142/A57_R17bis-en.pdf adresinden erişildi.
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979> adresinden erişildi.
- World Health Organization. (2018). Promoting physical activity: In the education sector. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/382335/fs-education-eng.pdf adresinden erişildi.
- World Health Organization. (2020). Noncommunicable diseases: Childhood overweight and obesity. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/> adresinden erişildi.
- World Health Organization. (2021). Obesity and overweight. https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_what/en/ adresinden erişildi.
- Yıldırım, A., İnce, M. L., Kirazcı, S. ve Çiçek, Ş. (2007). Beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının derslerindeki akademik öğrenme sürelerinin analizi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 31-41.
- Yıldız, Ö. ve Güven, Ö. (2014). Expectations of the classroom teachers from play and physical activities lesson. *Kastamonu Education Journal*, 22(2), 525-238.
- YÖK. (2012). Öğretmen yetiştirme: Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları (eski programlar). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/beden_egitimi.pdf adresinden erişildi.
- YÖK. (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Beden_Egitimi_ve_Spor_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişildi.