

## Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Bilgi Düzeyleri ve Bilgi İçselleştirme Süreçleri

### Experienced Physical Education Teachers' Health-Related Fitness Knowledge Level and Knowledge Internalization Processes

Mustafa Levent İNCE\* Deniz HÜNÜK\*\*

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

#### Öz

Bu çalışmanın amaçları, MEB tarafından buldukları illerde diğer öğretmenlere alanlarındaki güncel gelişmeler konusunda rehberlik ve danışmanlık yapmaları için görevlendirilmiş, deneyimli (koordinatör formatör) beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk (SFU) bilgi düzeylerini belirlemek ve a) bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde bunları kullananlar, b) bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde bunları kullanmayanlar, c) bilgisi hatalar içerenler ve d) bilgisi yetersiz olanların SFU bilgi içselleştirme süreçlerini incelemektir. Yaş ortalamaları 38.3 (SS=5.4) yıl ve kıdem ortalamaları 14.6 (SS=5.3) yıl olan 79 deneyimli öğretmene "SFU Bilgi Testi" ve "SFU Bilgi ve Öğretme Yeterliği Özdeğerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenler bilgi düzeylerine göre çalışma amacı içindeki dört gruptan birine yerleştirilmiştir. Her gruptan rasgele örneklem yolu ile seçilmiş 5 veya 6 öğretmen (toplam 22 öğretmen) ile her grupta ayrı olmak üzere dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin SFU bilgi düzeylerinin büyük ölçüde yetersiz olduğu, bu öğretmenlerin bilgi düzeyi ve yaşadıkları bilgi içselleştirme süreçleri açısından kendi aralarında önemli farklılıkları olduğu saptanmıştır. Gelecekte düzenlenecek mesleki gelişim programlarında, öğretmenlerin SFU bilgileri açısından gruplara özgü ortaya çıkan ihtiyaçlarına odaklanılmalıdır.

*Anahtar Sözcükler:* Beden eğitimi, sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk, alan bilgisi.

#### Abstract

The purpose of this study were to identify the health-related fitness (HRF) knowledge level of experienced physical education teachers who were selected for guiding and advising the teachers in their regions by Ministry of Education in Turkey, and to examine the HRF knowledge internalization processes of teachers' who were a) high in knowledge level and use it in their classes, b) high in knowledge level but not use in their classes, c) have misconceptions in their knowledge, and d) low in knowledge level. "HRF Knowledge Test" and "HRF Knowledge Level and Teaching Competency Self-Evaluation Scale" were applied to 79 teachers with a mean age of 38.3 (SD=5.4) years, and mean teaching experience of 14.6 (SD=5.3) years. Then, teachers were located in one of the four groups stated within the study purpose, according to their HRF knowledge levels. Four focus group interviews were conducted separately with each group, including 5 or 6 randomly selected teachers from each pre-organized group (totally 22 teachers). In conclusion, it was found that teachers' HRF knowledge was low and teachers' HRF knowledge level and their experiences in knowledge internalization processes were quite different among themselves. In future professional development programs, the focus should be in teachers' specific needs by their HRF knowledge levels.

*Keywords:* Physical education, health-related fitness, content knowledge.

\* Doç. Dr. Mustafa Levent İNCE, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, e-posta: mince@metu.edu.tr

\*\* Arş. Gör. Deniz HÜNÜK, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, e-posta: dehunuk@metu.edu.tr

Summary

*Purpose*

The positive link between physical activity and health has been indicated in many studies (Hardman & Stensel, 2009). However, studies also indicated that participation in health enhancing physical activity decreased and the number of hypokinetic diseases increased in the general population (Türkiye Ulusal Hastalık Yüğü, 2004; WHO, 2010). Based on these public health priority issues, the school physical education programs have more focused on the health-related fitness (HRF) content area. However, Castelli and Williams (2007) demonstrated that HRF knowledge level of physical education teachers who were responsible from teaching this content to students was limited. Other studies also implied that there were differences in the content knowledge level of physical education teachers (Chen & Rovegno, 2000; Placek et al., 2001). For example, there were teachers who; “had high content knowledge level and were using this knowledge in their classes”, “had high content knowledge level but were not using their knowledge in their classes”, “had misconceptions in their content knowledge”, and “had limited content knowledge”. There is a lack of study about the experienced teachers HRF content knowledge internalization processes in the physical education literature. The purpose of this study were to identify the health-related fitness (HRF) knowledge level of experienced physical education teachers, and to examine the HRF knowledge internalization processes of teachers’ who were a) high in knowledge level and use it in their classes (Group A), b) high in knowledge level but not use in their classes (Group B), c) have misconceptions in their knowledge (Group C), and d) low in knowledge level (Group D). Participants were 79 volunteer experienced physical education teachers who were responsible from guidance and counseling of other physical education teachers in their region about the developments in the field. Teachers were classified into the above mentioned four groups by using “HRF Knowledge Test” and “HRF Knowledge Level and Teaching Competency Self-Evaluation Scale”. Teachers’ with more than 75% correct answers in HRF knowledge test and reporting that s/he was using this knowledge in their classes were in Group A; teachers’ with more than 75% correct answer but reporting that s/he was not using this knowledge in their classes were in Group B; teachers’ with more than 40% incorrect answers were in Group C; and teachers’ with more than 75% no answers were in Group D. Fifty-five of 79 teachers’ were located in one of the groups. Then, four focus group interviews were conducted separately with each group, including 5 or 6 randomly selected teachers from each group (totally 22 teachers).

*Results*

Results indicated that mean HRF knowledge test score, mean perceived HRF knowledge level score, and mean perceived teaching competency level score of 79 participants were 9.7(SD=6.5) (out of 24), 6.7 (SD=1.8) (in 10 point Likert scale) and 6.7 (SD=1.7) (in 10 point Likert scale), respectively. After the classification of teachers into four groups by knowledge test scores, 14 of the teachers were in Group A, 10 of the teachers were in Group B, 7 of the teachers were in Group C, and 24 of the teachers were in Group D. Focus group discussions with 5 or 6 randomly selected teachers from each group indicated that Group A, B, C, and D were seeing themselves as teaching oriented, coaching oriented, no clear distinction, and teacher oriented, respectively. Group A and B were aware of their high HRF content knowledge. Group C reported good level of perceived HRF content knowledge, and Group D was aware of their low content knowledge. Group A and B were using higher number of tools (e.g. books, academic journals, congress and seminars, internet) to reach professional content knowledge information than the Group C and Group D. Group A presented positive intrinsic (e.g. curiosity, being happy with teaching) and external (e.g., increased support from school managers, good interaction with parents) knowledge internalization processes than the other groups. Group B presented that integration of HRF content knowledge was not possible due to external reasons (e.g. poor facilities, limited class time). Group C reported negative intrinsic (e.g. role conflict; problem in understanding the scientific knowledge; teacher burnout) and extrinsic barriers (e.g. poor facilities, high workload)

in internalization of the HRF knowledge. Group D presented negative intrinsic (e.g. problem in understanding the scientific knowledge) and external factors (e.g. poor alignment in professional development programs) during the internalization processes. All groups were feeling positive in representation of HRF content in the curriculum.

#### *Discussion*

Findings indicated that HRF content knowledge of the experienced teachers were low. Their perceived HRF knowledge level and competency in teaching HRF content were moderate. These findings were in line with the findings of Castelli and Williams (2007), and Santiago et al. (2009). One of the reasons for the teachers' low HRF content knowledge could be teachers' poor adaptability to moving from a sport specific skill oriented curriculum to a lifelong physical activity oriented curriculum (Ince & Demirhan, 2011). Current study extended the previous study findings of HRF knowledge level of teachers by indicating differences in experienced teachers' HRF content knowledge internalization processes in different knowledge level groups.

#### *Conclusion*

This study indicated that experienced teachers' HRF content knowledge level was low, teachers' perception of their HRF content knowledge level and teaching competency of HRF content were moderate. Teachers' HRF knowledge level and their experiences in knowledge internalization processes were quite different among the different knowledge level groups within them. Identified intrinsic and external factors that teachers reported in this study should be considered in preparation of future professional development programs.

### Giriş

Günümüzde toplumlarda sağlıklı yaşam alışkanlıklarının geliştirilmesi küresel olarak birçok ülkenin en önemli eğitim ve sağlık politikası önceliklerinden biri haline gelmiştir (Türkiye Ulusal Hastalık Yüğü, 2004; WHO, 2010). Bu önceliğin en önemli nedenleri arasında düşük fiziksel aktivite, kötü beslenme ve stres kaynaklı sağlık problemlerinde her yaş grubunda önemli artışlar olması ve genel yaşam kalitesinin olumsuz etkilenmesi vardır. Bunlardan kaynaklı sağlık harcamaları ve işgücü kaybı ülkelerin bütçelerini sarsacak düzeylere ulaşmıştır. Fiziksel aktivite bireylerin beslenme kaynaklı problemlerinin düzenlenmesi yanında stres düzeylerinin düşürülmesinde de katkıları olduğu için üzerinde en çok durulan konulardan biri olmuştur (Türkiye Ulusal Hastalık Yüğü, 2004).

Fiziksel aktivite ile sağlık arasındaki ilişki daha önce yapılan birçok çalışmada somut olarak ortaya konmuştur (Hardman ve Stensel, 2009). Bu çalışmalarda, bireylerin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk düzeylerini geliştirmek ve korumak için yapılması gereken fiziksel aktivitenin sıklığı, şiddeti, süresi ve tipi, her bir sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk boyutu (health-related fitness) için elde edilen veriler doğrultusunda belirlenmiştir (Hoffman, 2006). Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk (SFU); vücut kompozisyonu, kardiyovasküler dayanıklılık, kas dayanıklılığı ve esnekliği içermektedir. SFU içinde vücut kompozisyonu, bireyin vücudunun boy-kilo oranı, beden kitle indeksi, bel çevre kalınlığı gibi ölçümlerle zayıf, normal, kilolu veya obez gibi sınıflanması ile belirlenmektedir. Kardiyovasküler dayanıklılık ise bireyin kalp ve dolaşım sisteminin oksijen taşıma ve bu yolla enerji üretmedeki verimliliğinin ölçülmesine ve değerlendirilmesini göstermektedir. 20 m Mekik koşu, 12 dk Cooper koşu ve 1 mil Rockport yürüme testleri kardiyovasküler kapasitenin değerlendirilmesinde en çok kullanılan saha testleridir. Kas dayanıklılığı, kasların bir dirence karşı tekrarlı yapılan egzersizlerdeki kapasitesini göstermektedir ve mekik sınav gibi uygulamalarla değerlendirilebilir. SFU açısından esneklik ise bel, kalça ve bacak bölgesindeki esnekliktir ve otur-uzan gibi bir uygulamada değerlendirilebilir (ACSM, 2010).

SFU ile ilgili konuların öne çıkması ile birçok ülkede son 20 yıl içinde geliştirilen beden eğitimi ders programlarında bu konuya yapılan vurgu da artmıştır (DEEQA, 2000; MEB, 2007;

NASPE, 2004). Ülkemizde 2007 yılında güncellenen ilköğretim beden eğitimi programında “Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam” öğrenme alanı altında SFU bilgisine ve uygulamalarına önemli bir yer ayırmıştır (Ince ve Demirhan, 2011; MEB, 2007). Bu programın dayandığı beş standarttan ikisi (düzenli fiziksel aktivite yapar ve sağlığı geliştirecek düzeyde fiziksel aktiviteye katılır) doğrudan SFU ile ilgilidir. Öğretmenlerden bu konularda öğrenci bilgisini ve yeterliklerini değerlendirip, ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamı hazırlaması beklenmektedir.

Başka ülkelerde yapılan çalışmalar, geçmişte belirli sporlara özgü hareket becerilerinin öğretimini merkeze alan okul beden eğitimi derslerinden, SFU odaklı, yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığının geliştirilmesine öncelik veren programa geçişin öğretmenler açısından çok kolay olmadığını göstermiştir (Castelli ve Williams, 2007; Haerens ve ark., 2011; Hurmeric ve ark., 2005; Santioga ve ark., 2009). Yakın zamanda Keating ve ark.ları (2009) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin SFU bilgi düzeylerinin beden eğitimi ders amaçlarında belirlenen düzeylerin çok altında olduğunu saptamışlardır. Başka bir çalışmada Placek ve ark.ları (2001) öğrencilerin SFU bilgilerinde önemli hatalar olduğunu bulmuştur. Bu bulgular öğretmenlerin SFU ile ilgili beden eğitimi ders ortamı hazırlamada yeterince başarılı olamadığını düşündürmektedir.

Bu süreçte beden eğitimi öğretmenlerinin SFU ile ilgili alan bilgileri ve bunları nasıl öğretebileceklerine dönük pedagojik alan bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve buna göre mesleki gelişim programları hazırlanması önemlidir. İlginç olarak, alanyazında öğretmenlerin öğretmekten sorumlu olduğu SFU ile ilgili alan bilgisi ve pedagojik alan bilgi düzeyleri konusunda yapılmış çok az sayıda çalışma vardır (Castelli ve Williams, 2007; Santioga ve ark., 2009). Bu çalışma bulguları da öğretmenlerin bilgi düzeylerinin beklenenin çok altında olduğunu göstermektedir. Ülkemizde ise bu konuda yapılmış, araştırmacıların ulaşabildiği herhangi bir çalışma yoktur.

Beden eğitimi alanyazını incelendiğinde, öğretmenlerin SFU alan bilgi düzeylerine göre “alan bilgisi yüksek ve derslerinde bunları kullanan”, “alan bilgisi yüksek ama derslerinde kullanmayan”, “alan bilgisi hatalar içeren” ve “alan bilgisi düşük” şeklinde gruplanabileceği anlaşılmaktadır (Castelli ve Williams, 2007; Santiago ve ark., 2009). “Alan bilgisi yüksek ve bunları derslerinde kullanan” öğretmenlerin genelde alanyazın çalışmalarında uygulamaları örnek gösterilen ve ders amaçlarına ulaşmada başarılı olan öğretmenlerden oluşması beklenmelidir (Chen ve Rovegno, 2000). Bununla birlikte okullardaki beden eğitimi ders uygulamalarının eleştirilen yönlerinden birisi, bazı öğretmenlerin derslerde öğrencilere eğitim yerine sadece serbest oyun fırsatları vermeleridir. Bu durum bazı öğretmenlerin alan bilgisinin düşük olduğunu veya alan bilgisi yüksek olsa da karşılaştığı sorunlardan dolayı derse yansıtamadığını göstermektedir. Placek ve ark.larının (2001) yaptığı çalışmada, öğrencilerdeki SFU bilgi düzeyinin hatalar içermesinin kaynaklarından birisi de öğretmenlerin bu konulardaki hatalı bilgilerine dayanıyor olabilir. Bu nedenle, SFU bilgisi hatalar içeren öğretmenler olma olasılığı da yüksektir.

Ülkemizde SFU içerikli ve yaşam boyu fiziksel aktivite odaklı okul beden eğitimi programlarının öğretmenler tarafından içselleştirilmesinde, özellikle diğer öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık yapmak üzere belirlenmiş, beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili gelişmeleri takip ederek, bu değişiklikleri öğretmenlere aktarması beklenen koordinatör formatör beden eğitimi öğretmenlerine önemli bir rol düşmektedir. Bu öğretmenler MEB tarafından belirlenen ölçütlere göre seçilmekte ve çeşitli seminerlerle eğitilmektedirler.

Bu çalışmanın amacı, çalıştıkları illerde diğer beden eğitimi öğretmenlerine rehberlik ve danışmanlık yapmak üzere belirlenmiş koordinatör formatör beden eğitimi öğretmenlerinin SFU bilgi düzeylerini belirleyerek a) bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde bunları kullanan, b) bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde bunları kullanmayan, c) bilgisi hatalar içeren ve d) bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin SFU bilgi içselleştirme süreçlerini incelemektir. Bu çalışma sonuçlarının öğretmenlerin niteliğinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarının ortaya konması ile ilgili bilgi birikimine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, çalışma bulguları gelecekte öğretmenler için düzenlenecek mesleki gelişim programlarına yol gösterici olacaktır.

## Yöntem

*Örneklem*

Çalışma örneklemini 2008-2009 öğretim yılı içinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen gelişim kursuna davet edilmiş 100 koordinatör formatör öğretmenden çalışmaya gönüllü olarak katılan 79'u oluşturmaktadır. Yetmiş dokuz öğretmenin 18'i (% 22.8) kadın, 61'i (% 77.2) ise erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 38.3 (SS=5.4) yıl ve kıdem ortalaması 14.6 (SS=5.3) yıldır. Öğretmenlerden 9 'u (% 11.9) yüksek lisans yapmıştır.

*Çalışma Deseni*

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımları bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri öğretmenlerin SFU bilgi düzeyleri ve algıladıkları yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılırken; nitel araştırma yöntemleri ise öğretmenlerin bilgiyi içselleştirme sürecindeki deneyimlerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerin SFU bilgi düzeyleri ve algıladıkları SFU bilgi ve öğretim yeterliklerini belirlemek için öncelikle "SFU Bilgi Testi" ve "SFU Bilgi ve Öğretim Yeterliği Özdeğerlendirme Ölçeği" ile tarama yaklaşımı kullanılmıştır. Daha sonra SFU bilgi düzeyleri sonuçlarına göre öğretmenler "*bilgi düzeyi yüksek*", "*bilgisi hatalar içeren*" ve "*bilgisi yetersiz olan*" olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bilgi düzeyi yüksek grup sorulara % 75'in üzerinde doğru cevap veren, bilgisi hatalar içeren grup verdiği cevapların % 40'ından fazlası hata içeren, bilgi düzeyi düşük grup ise cevapları % 75'in üstünde boş bırakanlardan oluşturulmuştur. "*Bilgi düzeyi yüksek*" grubunda bulunan öğretmenlere ayrıca sözlü olarak SFU bilgilerinin derslerinde kullanma düzeyleri ile ilgili bir soru sorularak, grup "*bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan*" ve "*bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan*" olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Oluşan dört gruptan rasgele örneklem yöntemi ile belirlenen altışar öğretmen odak grup görüşmelerine davet edilmiştir. Odak grup görüşmesine katılmayı kabul eden öğretmenlerden "*bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan*" grubundan beş, "*bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan*" grubundan altı, "*bilgisi hatalar içeren*" grubundan beş ve "*bilgisi yetersiz olan*" grubundan altı öğretmenle her bir grupla ayrı olmak üzere dört odak grup görüşmesi yapılmıştır.

*Veri Toplama Araçları*

Bu çalışmada öğretmenleri SFU bilgi düzeylerine göre gruplamak için araştırmacılar tarafından MEB İlköğretim Beden Eğitim Programı'na göre hazırlanmış (MEB, 2007) "SFU Bilgi Testi" ve algılanan bilgi ve öğretim yeterliliği ile ilgili Castelli ve Williams (2007) tarafından geliştirilmiş "SFU Bilgisi Özdeğerlendirme Ölçeği'nin" Türkçeye uyarlanmış bir formu kullanılmıştır (Ek-1). SFU Bilgi Testi verilerine göre öğretmenler gruplara ayrıldıktan sonra ise her bir gruptan rasgele örneklem yöntemi ile belirlenmiş öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

*SFU Bilgi Testi*

SFU Bilgi Testi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk boyutları verilmiş ve her bir boyutun nasıl ölçülebileceğini verilen alana yazmaları istenmiştir. Bu soruda öğretmenlerden beklenen Vücut Kompozisyonu boyutu için "*beden kitle indeksi*", "*vücut yağ yüzdesi*" cevaplarını; Esneklik için "*otur-uzan testi*"; Kas Dayanıklılığı için "*mekik*" ve "*şnav*" testi; ve Kardiyovasküler Dayanıklılık için "*12 dk Cooper testi*", "*1 mil Rockport yürüme testi*" veya "*20 m mekik koşusu testi*" cevaplarını vermeleridir. Verilen her bir boyutla ilgili ölçüm yöntemlerinden en az bir tanesini yazan öğretmen o boyutla ilgili doğru cevabı vermiş kabul edilmiştir. Öğretmenlere örnek olarak verilen doğru cevapların dışında doğru fakat okul ortamında kullanımı mümkün veya mümkün olmayan laboratuvar veya diğer saha testleri yazmaları durumunda (örneğin kardiyovasküler dayanıklılık için koşu bandında maksimum oksijen kullanma testi) ilgili boyuttan puan verilmiştir. Bu bölümden

alnabilecek puan sıfırla dört arasında değişmektedir.

SFU Bilgi Testi'nin ikinci bölümünde ise her bir sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk boyutunu geliştirmek için önerilen antrenman sıklığı, egzersiz şiddeti, egzersiz süresi ve egzersiz tipi ile ilgili cevapları verilen alana yazmaları istenmiştir. Bu boyutta örneğin kardiyovasküler dayanıklılık geliştirmek için haftada en az üç antrenman, her bir antrenmanın kalp atım hızının maksimum kalp atımının % 55-90'ı arasında olması, egzersiz süresinin en az 20 dk kesintisiz olması ve tempolu yürüyüş, koşu, bisiklet gibi aerobik özellikli sporların tercih edilmesi gerektiği şeklinde cevaplaması beklenmiştir. Her bir SFU alanın antrenman sıklığı, egzersiz şiddeti, egzersiz süresi ve egzersiz tipi ile ilgili cevapları birer puanla değerlendirilmiştir. Bu boyuttan alınabilecek puanlar sıfırla 16 arasında değişmektedir. SFU Bilgi Testi'nin birinci ve ikinci bölümünden öğretmenlerin toplam alabilecekleri puan sıfırla yirmi dört arasındadır. Bu durumda toplamda bu testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20'dir.

#### *SFU Bilgi ve Öğretim Yeterliği Özdeğerlendirme Ölçeği*

Bu ölçekte öğretmenlere “Kendinizi sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk alan bilgisi konusunda ne kadar yeterli hissediyorsunuz?” ve “Kendinizi sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk konularının öğretiminde (öğrenme ortamı hazırlama) ne kadar yeterli hissediyorsunuz?” sorularına 10'lu Likert ölçeğinde cevap vermeleri istenmiştir (Ek-1).

#### *Odak Grup Görüşmeleri*

Odak grup görüşmeleri, çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgiyi içselleştirme süreçlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere temel olarak beş konuda tartışmaları için sorular yöneltilmiştir. Bunlar; 1) Kendilerini öğretmenliğe mi, yoksa antrenörlüğe mi yakın gördükleri, 2) SFU bilgi düzeyleri hakkındaki düşünceleri, 3) SFU bilgilerini geliştirmek için hangi kaynakları-araçları kullandıkları, 4) SFU bilgisini içselleştirme sürecindeki deneyimleri, 5) Güncel İlköğretim Beden Eğitimi Programı'ndaki SFU ile ilgili amaç ve kazanımlarla ilgili düşünceleridir. Her bir görüşme 1,5 ile 2 saat arasında sürmüştür.

#### *Veri Toplama Uygulamaları*

“SFU Bilgi Testi” ve “SFU Bilgi ve Öğretim Yeterliği Özdeğerlendirme Ölçeği” araştırmacılar tarafından derslik ortamında uygulanmıştır. Araştırmacılar öncelikle çalışma hakkında bilgi vermiş ve çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden SFU Bilgi Testi'nde cevabını bilmedikleri soruları boş bırakmaları istenmiştir. Bilgi testi ve özdeğerlendirme ölçeğinin yaklaşık tamamlanma süresi 20 dk sürmüştür. Odak grup görüşmeleri bir derslikte, davet edilip görüşmeye gönüllü olarak gelen öğretmenlerle yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenler dışında bir kolaylaştırıcı ve kolaylaştırıcıya veri toplamada yardımcı olan bir araştırmacı daha yer almıştır. Kolaylaştırıcı tartışmaları yönlendirirken yardımcı araştırmacı sadece tartışmaları izlemiş ve ek saha notları toplamıştır. Görüşmeler öğretmenlerden izin alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

#### *Veri Toplama Araçları Güvenirlik ve Geçerlikleri*

“SFU Bilgi Testi” ve “SFU Bilgi ve Öğretim Yeterliği Özdeğerlendirme Ölçekleri” hazırlandıktan sonra kapsam geçerliği için öncelikle doktora eğitilmiş üç alan uzmanına verilerek uzman değerlendirmesi yapılmıştır. Daha sonra toplam 12 beden eğitimi öğretmenine verilerek anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu çalışmalara katılan uzman ve öğretmenler test ve ölçeğin anlaşılır ve MEB İlköğretim Beden Eğitimi Programı'na uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca, çalışmada kullanılan araçların kriter geçerliğini gözden geçirmek için odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin “SFU Bilgi Testi ” ve “SFU Bilgi ve Öğretim Yeterliği Özdeğerlendirme” bulguları arasındaki ilişki gözden geçirilmiştir. Buna göre verilen doğru yanıtlarla algılanan SFU bilgisi ve SFU öğretim yeterliliği arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

(SFU bilgisi  $r=.53$ ; SFU öğretimi  $r=.57$ ,  $p<.05$ ). Ek olarak “SFU Bilgi Testi ve Özdeğerlendirme Ölçeği” bulguları ile odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin gruplarına göre “SFU bilgi düzeyleri hakkındaki düşünceleri” arasında tutarlık gözden geçirilerek veri üçlemesi yapılmıştır.

#### Veri Analizi

Öğretmenlerin “SFU Bilgi Testi” ve “SFU Bilgi ve Öğretim Yeterlikleri Özdeğerlendirme Ölçeği” verileri betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Odak grup görüşmeleri ise ses kayıtlarının tamamıyla çözümlenmesinden sonra sürekli karşılaştırma (constant comparison) yöntemi ile gözden geçirilmiştir. Onwuegbuzie ve ark. (2009) odak grup görüşmelerinde birden fazla grubun olması durumunda sürekli karşılaştırma yönteminin uygun bir veri analizi yaklaşımı olacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda, sürekli karşılaştırma yöntemi yapılırken öncelikle veri küçük parçalara ayrılmış ve açık kodlama yapılmıştır. İkinci olarak, kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Son olarak ise gruplar uygun temalarla ilişkilendirilmiştir (Straus ve Corbin, 1998).

#### Bulgular

Çalışmaya katılan 79 öğretmenin SFU Bilgi Testi sonuçlarına göre ortalama puanları 24 üzerinden 9.7 (SS=6.5)'dir. Verilen yanlış cevap ortalama puanları ise 2.9 (SS=3.1) olarak saptanmıştır. 10'lu likert ölçeğinde öğretmenlerin algıladıkları ortalama SFU bilgi düzeyleri 6.7 (SS=1.8) ve algıladıkları ortalama öğretme yeterlikleri ise 6.7 (SS=1.7) olarak saptanmıştır.

Öğretmenler SFU Bilgi Testi sorularını %75'in üzerinde doğru cevaplayanlar (*bilgi düzeyi yüksek*,  $n=24$ ), bilgisi % 40'ın üstünde hata içerenler (*bilgisi hata içerenler*,  $n=7$ ) ve cevapların % 75'inden fazlasını boş bırakanlar (*bilgi düzeyi düşük*,  $n=24$ ) şeklinde gruplandığında çalışma örneklemindeki 79 öğretmenden 55'i gruplardan birine yerleşmiştir. Bu öğretmenlerden bilgi düzeyi yüksek olanlara ( $n=24$ ) derslerinde bu bilgileri kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda 14'ü kullandığını (*bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan*), 10'u ise kullanmadığını (*bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan*) belirtmiştir. Bu öğretmenlerden rasgele örneklem yolu ile seçilen ve odak grup görüşmesine katılanların gruplarına göre SFU Bilgi Testi puanları ve algıladıkları SFU bilgi ve öğretim özdeğerlendirme yeterlik ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğretmenlerin Gruplarına Göre SFU Bilgi Testi Puanları ve SFU Bilgi ve Öğretim Yeterliği Özdeğerlendirme Puan Ortalamaları (n=22)*

Grup	SFU Bilgi Testi *		Algılanan **		SFU Öğretme Yeterliği	
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Ortalama	SS
Bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan (n=5)	18.0	2.0	7.6	0.9	7.2	1.3
Bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan (n=6)	15.3	2.4	6.5	2.0	7.0	1.3
Bilgisi hatalar içeren (n=5)	10.4	4.2	6.4	2.4	5.6	2.1
Bilgi düzeyi düşük (n=6)	1.0	1.2	3.7	1.9	4.0	1.8

\* Testten alınabilecek puan aralığı 0-24 arasındadır.

\*\* 10'lu Likert ölçeğinde

Odak grup görüşmelerinde ele alınan beş ana konuda farklı gruplardaki öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur. Burada öğretmenlerin kendilerini öğretmenliğe mi, antrenörlüğe mi yakın gördükleri konusunda gruplar arasında farklılaşma görülmektedir. SFU “*bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan*” öğretmenlerin çoğunlukla

öğretmen kimliğini öne çıkardıkları, *“bilgi düzeyi yüksek ama kullanmayan”* gruptaki öğretmenlerin tamamının antrenör kimliğini tercih ettikleri, *“bilgisi hatalar içeren”* öğretmenlerde antrenör ve öğretmen kimliğini tercih edenlerin belirgin olarak ayrışmadığı, *“bilgi düzeyi düşük”* gruptaki öğretmenlerin daha çok öğretmen kimliğini öne çıkaranlardan oluştuğu saptanmıştır.

Öğretmenlere kendi SFU bilgi düzeyi algıları hakkındaki düşünceleri sorulduğunda ise *“bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan”* ve *“bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan”* öğretmenlerin genel olarak kendi bilgi düzeylerini yüksek olarak gördükleri, *“bilgisi hatalar içeren”* öğretmenlerin iyi, *“bilgi düzeyi düşük”* olan öğretmenlerin ise genel olarak bilgi düzeyleri hakkında yetersiz ve orta olarak cevap verdikleri anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin bilgilerini geliştirmek için hangi kaynakları, araçları kullandıkları sorusuna verilen cevaplarda *“bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan”* ve *“bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayanların”* diğer iki gruba göre daha fazla sayıda bilgiye ulaşım kaynak ve aracı belirttiği görülmüştür. Bunların içinde de özellikle *“mesleki kitaplar”*, *“GSGM antrenörlük kursları”*, *“mesleki kongre ve seminerler”*, spor ve sağlıkla ilgili *“TV programları”* ve *“internet”* öne çıkmaktadır. *“Bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan”* iki öğretmen, diğer gruplardaki ve kendi grubundaki öğretmenlerden farklı olarak *“bilimsel dergileri”* de bilgiye ulaşma aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. *“Bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan”* bir öğretmen ise diğerlerinden farklı olarak *“yüksek lisans”* eğitimini de bu kapsamda rapor etmiştir. *“Bilgisi hatalar içeren”* ve *“bilgi düzeyi düşük”* gruplardaki öğretmenlerin bilgiye ulaşmada kullandıkları temel aracın *“internet”* olduğu anlaşılmaktadır. *“Bilgi düzeyi düşük”* grubun kullandığı kaynaklar içinde *“gazete ve popüler dergilerde”* yer alırken, *“bilgisi hatalar içeren”* gruptaki öğretmenlerden bazıları *“mevzuat kitapları”*, *“uzman kişiler”* ve *“MEB seminerlerini”* de bilgiyi geliştirmek için kullandıkları kaynak ve araçlar içinde sunmuşlardır.

Bilgi içşelleştirme sürecindeki veriler kodlandığında iki ana boyut gözlenmiştir. Bunlar öğretmenlerin deneyimlerine bağlı yaşadıkları içsel ve dışsal süreçlerdir (Ek-2). İçsel süreçler içinde *“motivasyon”* ve *“mesleki özellikler ve yeterlikler”* ile ilgili değerlendirmeler yapıldığı gözlenirken, dışsal süreçler içinde *“bilgiye ulaşma araçları”*, *“yönetici ve denetleyiciler”*, *“veliler”*, *“öğrenciler”*, *“öğretmenler”*, *“ders”*, *“yerel eğitim öncelikleri”*, *“üniversitede alınan eğitim”*, *“mesleki yeterlik değerlendirme ve yükseltme ölçütleri”* ve *“mesleki gelişim programları ve fırsatlar”*la ilgili deneyimleri yer almıştır.

Bilgi içşelleştirme sürecinde olumlu algılanan deneyimler ele alındığında *“bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan”* öğretmenler hem içsel hem de dışsal faktörlere vurgu yapmıştır. İçsel deneyimler içinde *“merak”*, *“öğretmeden mutlu olma”*, artan *“enerji”*, *“başarı isteği”*, *“öğrenci ile etkileşimi sevme”* gibi motivasyonu destekleyen unsurlar ve *“sosyal sorumluluk”* gibi mesleki özellikler ve yeterlikler yer alırken, dışsal faktörler ile ilgili olumlu deneyimler *“okul yöneticilerinin desteği”*, *“velilerle olumlu ilişkiler”*, *“yabancı dille ilgili kaynakları kullanabilmek için alınan yardım”*, *“diğer öğretmenlerin model alması”* olarak vurgulanmıştır.



**Tablo 2.**  
**Odak Grup Görüşmelerinde Öğretmenlerin Gruplarına Göre Verdikleri Cevapların Dağılımı**

Odak grup görüşme konuları	Grup Bilgi düzeyi yüksek, derslerinde kullanılan (n=5)	Bilgi düzeyi yüksek, derslerinde kullanmayan (n=6)	Bilgisi hatalar içeren (n=5)	Bilgi düzeyi düşük (n=6)
Kendilerini öğretmenliğe mi, antrenörlüğe mi yakın görüyorlar	Öğretmen (f=4) Antrenör (f=1)	Öğretmen (f=0) Antrenör (f=6)	Öğretmen (f=2) Antrenör (f=3)	Öğretmen (f=5) Antrenör (f=1)
Bilgi düzeyleri hakkındaki düşünceleri	Yüksek (f=4) İyi (f=1)	Yüksek (f=6)	İyi (f=5)	Yetersiz (f=4) Orta (f=2)
Bilgilerini geliştirmek için hangi kaynakları, araçları kullandıkları	Mesleki kitaplar (f=3) GSCM antrenörlük kursları (f=3) Kongre-seminer (f=3) İnternet (f=3) Bilimsel dergi (f=2) TV'de spor ve sağlıkla ilgili eğitsel programlar (f=2)	GSCM antrenörlük kursları (f=6) Uzman kişiler (f=6) Mesleki kitaplar (f=5) TV (f=5) İnternet (f=5) MEB seminerleri (f=2) Yüksek lisans eğitimi (f=1)	İnternet (f=5) Mezuarat kitapları (f=2) Uzman kişiler (f=2) MEB seminerleri (f=1)	İnternet (f=5) Gazete, popüler dergiler (f=2)
Bilgi içselleştirme sürecindeki deneyimleri	Olumlu Merak (f=3) Öğretmeden mutlu olma (f=2) Öğrenci ihtiyaçlarını görme (f=2) Enerji (f=2) Başarı isteği (f=2) Öğrenci ile etkileşimi sevmeye (f=2) Velilerle olumlu ilişkiler (f=2) Sosyal sorumluluk (f=1) Eşinin yabancı dil bilmesi (f=1) Diğer öğretmenleri model alması (f=1) Olumsuz Türkçe kaynaklardaki güncellik ve güvenilirlik sorunu (f=4) Okul fiziksel imkânlarındaki yetersizlikler (f=3) Ders programının müfredatı anlaşılabilirliğini düşük olması (f=2) Çocukların teorik bilgi istememesi (f=2) Üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin yetersizliği (f=2) Mesleki yükseltmelerde ilişkili olmayan konulardan sorumlu tutulma (f=2)	Olumlu Merak (f=4) Mesleki sorumluluk (f=1) Kendini geliştirme dürtüsü (f=1) Yerini koruyabilme (f=1) Olumsuz Okul fiziksel imkânlarındaki yetersizlikler (f=6) Ders süresi (f=5) Çocukların üzerindeki akademik ders yükü (f=4) Öğretmenlerin ders dışı yükü (f=4) Üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin yetersizliği (f=2) Velilerin çocuk yoruluyor kaygısı (f=2) Okul idarelerinin öncelikli diğer beklentileri (f=2) Velilerin düşük fiziksel aktivite alışkanlığı (f=1) Öğretmen bıkınlığı (f=1)	Olumlu --- Olumsuz Rol karmaşası (okul yöneticisinin başka öncelikleri) (f=5) Ders süresi (f=5) Öğretmen bıkınlığı (f=4) Öğretmen iş yükü (f=4) Öğretmenlerde okuma alışkanlığı olmaması (f=4) Bilim dilini anlamada zorlanma (f=4) Müfettişlerin konu hakkında yeterince bilgili olmaması ve başka beklentileri (f=4) Örnek model bulamama (f=3) Üniversite eğitiminde alınan ders uygulamalarının öğretmenlikle ilişkisizliği (f=3) GSCM ve MEB seminerlerinin amaca uygun olmaması (antrenör veya başka konulara odaklı) (f=2)	Olumlu Okul takımları için bilgileri güncelleme ihtiyacı (f=4) Olumsuz Bilim dilini anlamada zorlanma (f=5) Yakın çevrede-öğrencilerinde obezite ve sağlık sorunu olmaması (f=3) Türkçe kaynaklardaki güncellik ve güvenilirlik sorunu (f=3) Üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin yetersizliği (f=2) Yabancı dil bilmeme ve bu nedenle kaynakları takip edememe (f=2) Sunulan mesleki gelişim programlarının ilişkisizliği (f=2)
Güncel İlköğretim Beden Eğitimi Programı'ndaki SFU ile ilgili amaç ve kazanımları nasıl algıladıkları	Olumlu (f=4) Bazı değişiklikler gerekli (f=2)	Olumlu (içerik güzel) ama sorunlar nedeniyle uygulanamaz (f=6)	Olumlu (f=4) Fikir belirtmeyen (f=1)	Olumlu (f=4) Fikir belirtmeyen (f=1)

*“Bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan”* öğretmenler bilgi içselleştirme sürecindeki olumsuz deneyimlerin tamamında dışsal nedenlere vurgu yapmıştır. Bunlar arasında algılanan *“Türkçe kaynaklardaki güncellik ve güvenilirlik sorunu”*, *“okul fiziksel imkânlarındaki yetersizlikler”*, *“müfredat programının anlaşılabilirliğinin düşük olması”*, *“çocukların teorik bilgi istememesi”*, *“üniversitedeki öğretmen eğitiminin yetersizliği”* ve *“mesleki yükseltmelerde SFU ile ilgili olmayan konulardan sorumlu tutulma”* yer almıştır.

Bilgi içselleştirme sürecinde *“bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan”* öğretmenlerin olumlu deneyimleri *“bilgi düzeyleri yüksek ve derslerinde kullananlardan “* farklı olarak sadece içsel nedenlere dayanmıştır. Bunlar *“merak”*, *“mesleki sorumluluk”*, *“kendini geliştirme dürtüsü”* ve *“yerini koruyabilme”* dir.

*“Bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan”* grubun olumsuz deneyimleri ise sadece bir içsel neden dışında (öğretmen bıkkınlığı), *“bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan”* öğretmenlere benzer şekilde dışsal nedenlere dayanmaktadır. Bu nedenler arasında *“okul fiziksel imkânlarındaki yetersizlikler”*, sınırlı *“ders süresi”*, *“çocukların üzerindeki akademik ders dışı yük”*, *“öğretmenlerin ders dışı yükü”*, *“üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin yetersizliği”*, *“velilerin çocuk yoruluyor kaygısı”*, *“okul idarecilerinin öncelikli diğer beklentileri”*, *“velilerin fiziksel aktivite alışkanlığının olmaması”* yer almaktadır.

*“Bilgisi hatalar içeren”* öğretmenler herhangi bir olumlu deneyim sunmazken, hem içsel hem de dışsal olumsuz deneyimler sıralamışlardır. İçsel olumsuz deneyimleri arasında *“bilim dilini anlamada zorlanma”*, *“öğretmen bıkkınlığı”*, *“algıladıkları rol karmaşası”* ve *“öğretmenlerde okuma alışkanlığının olmaması”*; dışsal olumsuz deneyimleri arasında ise sınırlı *“ders süresi”*, *“öğretmen iş yükü”*, *“müfettişlerin konu hakkında yeterince bilgili olmaması ve başka beklentileri”*, *“örnek model bulamama”*, *“üniversite eğitiminde alınan ders uygulamalarının öğretmenlikte işe yaramaması”* ve *“GSGM ve MEB seminerlerinin amaca uygun olmaması”* yer almıştır.

*“Bilgi düzeyi düşük”* öğretmenlerin olumlu deneyimleri içinde sadece bir içsel deneyim ifade edilmiştir (okul takımları için bilgileri güncelleme isteği). Bu grupta olumsuz deneyimler ise hem içsel hem de dışsal nedenler olarak sunulmuştur. İçsel olumsuz deneyimler arasında *“bilim dilini anlamada zorlanma”*, *“yabancı dil bilmeme ve bu nedenle yabancı kaynakları takip edememe”* yer alırken, dışsal nedenler arasında *“yakın çevrede SFU probleminin olmaması”*, *“Türkçe kaynaklardaki güncellik ve güvenilirlik sorunu”*, *“üniversitelerdeki öğretmen eğitiminin yetersizliği”* ve *“sunulan mesleki gelişim programlarının ilişkisizliği”* yer almıştır.

Odak grup görüşmelerinde son olarak ele alınan öğretmenlerin güncel İlköğretim Beden Eğitimi Programı'ndaki SFU ile ilgili amaç ve kazanımları nasıl algıladıkları konusunda her dört gruptaki öğretmenler büyük oranda olumlu olarak cevap vermişlerdir. Bununla birlikte *“bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan”* öğretmenlerden ikisi *“ders programının anlaşılabilirliği”* ve diğer yaşadıkları dışsal sorunların düzeltilmesi gerekliliğini vurgularken, *“bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan”* öğretmenlerin tamamı belirttikleri dışsal nedenlerden dolayı programın uygulanamayacağını söylemişlerdir. Diğer iki grupta bu konuda ayrıntıya girilmemiştir.

### Tartışma

Bulgulara göre bu çalışmaya katılan deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bölümü SFU bilgisi açısından yetersizdir. Öğretmenlerden bilgi düzeyi yüksek olanların yarısına yakını SFU bilgi birikimlerini derslerinde kullanmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin algıladıkları SFU bilgi düzeyleri ve öğretmen yeterlikleri orta düzeydedir ve SFU Bilgi Testi ile bulunan sonuçlarla tutarlıdır.

SFU bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde bu bilgiyi kullanan öğretmenlerin daha çok kendi kimliklerini öğretmen olarak gören, bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu farkında olan, farklı

ve nitelikli bilgiye ulaşma araçlarını kullanan, bilgi içselleştirme sürecinde deneyimlerine bağlı birçok içsel ve dışsal olumlu ve dışsal olumsuz deneyimi ortaya koyabilen ve uyguladıkları MEB programının SFU içeriğinin iyi olduğunu düşünmekle birlikte, özellikle programın SFU boyutunun anlaşılabilirliğinin geliştirilmesi gerektiğini ifade edenlerden oluştuğu görülmüştür. SFU bilgi düzeyi yüksek ama derslerinde kullanmayan öğretmenlerin ise kendi kimliklerini öğretmen yerine antrenör olarak değerlendiren, bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu farkında olan, farklı bilgiye ulaşma araçlarını kullanan, bilgi içselleştirme sürecinde deneyimlerine bağlı içsel olumlu ve içsel ve dışsal birçok olumsuz etkeni sunan ve uyguladıkları MEB programının SFU içeriğinin iyi olduğunu düşünmekle birlikte belirttikleri engeller nedeniyle uygulanamaz olduğunu ifade eden öğretmenlerden oluşmaktadır.

SFU bilgisi büyük oranda hatalar içeren öğretmenlerin ise belirgin olarak antrenör ve öğretmen kimlikleri içinde ayrılmayan, kendi SFU bilgi düzeylerinin iyi olduğunu düşünen, genelde sınırlı sayıda bilgiye ulaşma aracı kullanan, bilgi içselleştirme sürecinde olumlu deneyim sunmamakla birlikte özellikle birçok içsel ve dışsal olumsuz faktörü belirten ve MEB programının SFU içeriğinin genel olarak iyi olduğunu ifade eden öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. SFU bilgi düzeyi düşük öğretmenlerin ise kendilerini daha çok öğretmen kimliğine yakın bulan, bilgi düzeylerinin düşük olduğunu farkında olan, çok sınırlı ve bilgi güvenilirliği tartışılabilir bilgiye ulaşma araçlarını kullanan, bilgiyi içselleştirme sürecinde az da olsa olumlu içsel deneyimler yaşamış, fakat az sayıda içsel, çok sayıda dışsal olumsuz deneyimi olan ve MEB programının SFU içeriğinin genel olarak iyi olduğunu ifade eden öğretmenler olarak saptanmıştır.

Bu çalışmada incelenen deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin SFU bilgi düzeylerinin başka ülkelerdeki beden eğitimi öğretmenlerinin SFU bilgi düzeylerini değerlendiren ve düşük olduğunu gösteren Santiago ve ark. (2009) ve Castelli ve Williams'ın (2007) çalışmalarına benzer sonuçlar verdiği görülmektedir. Bununla birlikte, diğer ülkelerde yapılan çalışmalar genel bir örneklem üzerinde yapılmıştır (Castelli ve Williams, 2007; Santiago ve ark., 2009). Bu çalışmada incelenen öğretmen grubu ise ülkemizdeki diğer beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinden sorumlu tutulan özel bir gruptur. Bu nedenle bu öğretmenlerin SFU bilgi düzeyinin geliştirilmesi çok önemli bir öncelik olarak görülmektedir. Öğretmenlerin SFU bilgi düzeylerinin düşük olmasındaki ana sebepler arasında, geçmişte belirli sporlara özgü hareket becerilerin geliştirilmesine dayanan bir programdan, yaşam boyu spor ve fiziksel aktivite alışkanlığının geliştirilmesine dayanan bir programa geçilmiş olması (Ince ve Demirhan, 2011; MEB 2007) ve öğretmenlerin de bu geçiş sürecine uyum sağlayamamış olması olabilir (Ince ve Hunuk, 2010)

Bu çalışmadaki ikinci önemli bulgu ise deneyimli öğretmenlerin SFU bilgi içselleştirme süreci açısından farklı gruplara ayrıştığı somut olarak ortaya konmasıdır. Bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan ve kullanmayan, bilgisi hatalar içeren ve bilgi düzeyi düşük öğretmenlerin SFU bilgi edinme sürecindeki deneyimleri ve ihtiyaçları birbirinden belirgin olarak farklıdır. Bu bakış açısı ile öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programları her grubun kendi özelliklerine göre yapılandırılmalıdır. Her bir grubun kendine özgü bilgi içselleştirme sürecindeki olumsuz deneyimleri ile ilgili çözümler bulunmalı ve bilgiye ulaşma kaynaklarının niteliği ve sayısı geliştirilmelidir. Bu çalışmada odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan öğretmenlerin içsel ve dışsal olarak yaşadığı süreçler (Tablo 2, Ek-2) hazırlanacak mesleki gelişim programları için iyi bir yol gösterici olabilir.

Ayrıca, çalışmamızda gelecekte rol model olarak kullanılması gereken öğretmenlerin, bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde bunları kullanan öğretmenler olduğu görülmektedir. Diğer öğretmenleri eğitmekten sorumlu öğretmenlerin sadece bu özellikleri gösteren öğretmenlerden seçilmesi MEB İlköğretim Beden Eğitimi Ders Programı (2007) amaçlarına ulaşmada verimin artmasına neden olabilir.

Bu çalışma bulgularını incelerken verinin belirli bir mesleki gelişim programına katılan deneyimli beden eğitimi öğretmeni grubunu kapsadığı ve yalnızca SFU bilgisine odaklandığı unutulmamalıdır. Bu nedenle bu çalışma bulguları bütün beden eğitimi öğretmenlerine

genellenemez ve SFU bilgisi ile sınırlıdır. Bununla birlikte çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanılması, farklı veri toplama araçlarından gelen verilerin birbirini desteklemesi, çalışmanın önemli güçlü yönlerindedir.

### Sonuç

Bu çalışmada ülkemizdeki diğer beden eğitimi öğretmenlerini güncel gelişmeler doğrultusunda eğitmekle görevlendirilmiş koordinatör formatör beden eğitimi öğretmenlerinin SFU bilgi düzeylerinin büyük ölçüde yetersiz olduğu, bu öğretmenlerin bilgi düzeyi ve yaşadıkları bilgi içselleştirme süreçleri açısından kendi aralarında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Farklı özellikler gösteren öğretmenlere ihtiyaçlarına özgü mesleki gelişim programları hazırlanmalıdır. Diğer öğretmenleri eğitime sorumluluğu sadece bilgi düzeyi yüksek ve derslerinde kullanan öğretmenlere verilmelidir. İleride yapılacak çalışmalarda, grupların ihtiyaçlarına özgü mesleki gelişim programları hazırlanması ve bunların etkilerinin incelenmesi önerilir.

### Kaynakça

- ACSM (2010). *ACSM's Health-Related Physical Fitness Assessment Manual*. Philadelphia: Walters Kluwer Health/ Lippincott Williams & Wilkins Health.
- Castelli, D. & Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3-19.
- Chen, W.Y. & Rovegno, I. (2000). Examination of expert and novice teachers' constructivist-oriented teaching practices using a movement approach to elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(4), 357-372.
- DEEQCA, Department for Education and Employment and the Qualifications and Curriculum Authority (2000). *National Curriculum* (Online): 8 Aralık 2009 tarihinde indirilmiştir: [http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/overview\\_doc\\_tcm8-1839.pdf?return=key-stages-3-and-4/developing-your-curriculum/what-has-changed-and-why/index.aspx](http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/overview_doc_tcm8-1839.pdf?return=key-stages-3-and-4/developing-your-curriculum/what-has-changed-and-why/index.aspx)
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & DeBourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-338.
- Hardman, A.E. & Stensel, D.J. (2009). *Physical Activity and Health: The Evidence Explained*. Oxon: New York; Routledge.
- Hoffman, J. (2006). *Norms for Fitness, Performance, and Health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hurmeric, I., Kirazcı, S., Ince, M.L. & Cicek, S. (2005). Assesment of health-related physical activity level, lesson context, and teacher behavior in public and private elementary school physical education. *Journal of International Council for Health, Physical Education, Sport and Dance*, XLI(4), 20-24.
- Ince, M.L. & Demirhan, G. (2011). Integration of health and active living perspective in an skill oriented physical education curriculum: A report from Turkey. In J. Labudova & B. Antala (Eds.), *Healthy Active Life Style and Physical Education* (pp. 26-31). Bratislava: END, s.r.o, Topolcianky.
- Ince, M.L. & Hunuk, D. (2010). Experienced physical education teachers' use and perceptions of teaching styles during the educational reform period. *Education and Science*, 35(157), 129-139.
- Keating, X.D., Harrison, L., Chen, L., Xiang P., Lambdin, D., Dauenhauer, B., Rotich, W. & Pinero, J.C. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K-16 physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 333-349.
- MEB (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Programı*. Ankara: Milli Eğitim

Basımevi.

- NASPE. (2004). *Moving into the Future, National Standards for Physical Education for Physical Education*. Oxon Hill, MD: McGraw-Hill Higher Education.
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N. & Zoran, A.G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21.
- Placek, J.H., Griffin L.L., Dodds, P., Raymond, C., Tremino, F. & James, A. (2001). Middle school students' conceptions of fitness: The long road to a healthy lifestyle. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 314-323.
- Santiago, J.A., Morales, J. & Disch J.G. (2009). Physical activity and health-related fitness knowledge of physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), A72-A73.
- Straus, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Türkiye Ulusal Hastalık Yüğü Çalışması (2004). *Ulusal Hastalık Yüğü ve Maliyet-Etkinlik Projesi Raporu*. Ankara: RSHBM Hıfzısıhha Mektebi Müdürlüğü.
- WHO (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Switzerland: WHO press.

#### EK-1

##### Veri Toplama Araçları

##### Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk (SFU) Bilgi Düzeyi ve Öğretme Yeterliği Özdeğerlendirme Ölçeği

- 1) Kendinizi "Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk" ALAN BİLGİSİ konusunda ne kadar yeterli hissediyorsunuz? 10'lu ölçekte uygun sayıyı işaretleyiniz.

Hiç	Biraz			Orta			Çok		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- 2) Kendinizi "Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk" konularının ÖĞRETİMİNDE (ÖĞRENME ORTAMI HAZIRLAMA) ne kadar yeterli hissediyorsunuz? 10'lu ölçekte uygun sayıyı işaretleyiniz.

Hiç	Biraz			Orta			Çok		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

##### Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk (SFU) Bilgi Testi

- 1) Aşağıda verilen "Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk" boyutlarını ölçmek için bildiğiniz ölçüm yöntemlerini verilen alana yazınız.

Boyut	Bildiğiniz ölçüm yöntemleri
Vücut kompozisyonu	
Kardiyovasküler Dayanıklılık	
Kas Dayanıklılığı	
Esneklik	

# DENEYİMLİ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SAĞLIKLA İLGİLİ FİZİKSEL UYGUNLUK BİLGİ DÜZEYLERİ VE BİLGİ İÇSELLEŞTİRME SÜREÇLERİ

317

2) Aşağıda verilen her bir “Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk” boyutunu geliştirmek için gerekli fiziksel aktivite tipi, haftalık uygulama sıklığı, süresi (dk, sn, set vb) ve şiddeti (kalp atımı, yük vb) için önerilerinizi yazınız.

Boyut	Egzersiz (fiziksel aktivite) tipi	Sıklık (haftada kaç kez)	Süre (dk, sn, set vb)	Şiddet (kalp atımı, yük vb)
Vücut kompozisyonu (kilo verme)				
Kardiyovasküler Dayanıklılık				
Kas Dayanıklılığı				
Esneklik				

EK-2

## Odak Grup Görüşme Veri Analizinde Belirlenen Kodlar

Ana Kod	Kod
İçsel	• Motivasyon <ul style="list-style-type: none"><li>• Merak</li><li>• Kendini geliştirme dürtüsü</li><li>• Enerji</li><li>• Mutlu olma</li><li>• Tükenme-bıkkınlık</li><li>• Okuma alışkanlıkları</li></ul>
	• Mesleki özellikler ve yeterlikler <ul style="list-style-type: none"><li>• İhtiyaç belirleme</li><li>• Etkileşim<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenci</li><li>• Veli</li><li>• Yönetici</li></ul></li><li>• Sorumluluk</li><li>• Yabancı dil bilgisi</li><li>• Modelleme</li></ul>
Dışsal	• Bilgiye ulaşma araçları <ul style="list-style-type: none"><li>• Kişiler</li><li>• Yayınlar<ul style="list-style-type: none"><li>• Mesleki kitaplar</li><li>• Mevzuat kitapları</li><li>• Popüler dergiler ve gazeteler</li><li>• Bilimsel dergiler</li></ul></li><li>• İnternet ve TV</li><li>• Lisansüstü eğitim</li></ul>
• Yönetici ve denetleyiciler <ul style="list-style-type: none"><li>• Okul yönetici beklentileri</li><li>• Müfettiş beklentileri</li></ul>	
• Veliler <ul style="list-style-type: none"><li>• Beklentileri</li><li>• Fiziksel aktivite alışkanlıkları</li></ul>	
• Öğrenciler <ul style="list-style-type: none"><li>• Beklentileri</li><li>• Akademik ders yükleri ve ders dışı yükleri</li></ul>	
• Öğretmen <ul style="list-style-type: none"><li>• Ders yükü</li><li>• Ders dışı sorumlulukları</li></ul>	
• Ders <ul style="list-style-type: none"><li>• Müfredat</li><li>• Süresi</li></ul>	
• Yerel eğitim öncelikleri <ul style="list-style-type: none"><li>• Obezite ve kilolu olma oranı</li></ul>	
• Üniversitede alınan eğitim	
• Mesleki yeterlik değerlendirme ve yükselme ölçütleri	
• Mesleki gelişim program ve fırsatları <ul style="list-style-type: none"><li>• MEB mesleki gelişim seminerleri</li><li>• GSGM antrenörlük kursları</li><li>• Bilimsel kongre ve seminerler</li></ul>	