

OKULLARDA BEDEN EĞİTİMİNİN DURUMU VE SÜREKLİLİĞİ: KÜRESEL BİR YAKLAŞIM

Ken HARDMAN

Institute of Sport and Exercise Science, University of Worcester, UK

Çeviren: Canan Koca

ÖZ

Bu makalede, okullarda beden eğitiminin durumunu araştıran ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenerek, Kasım 1999'da Berlin'de düzenlenen Beden Eğitimi Dünya Zirvesi (Physical Education World Summit)'nden günümüze okul beden eğitiminin dünya genelindeki durumu hakkında rapor verilecektir. Araştırmalardan elde edilen veriler dünyadaki ülkelerde ve bölgelerde okul beden eğitimindeki modellerin ve yönelimlerin göstergelerini sağlamaktadır. Kanıtlar, olumlu gelişmelerin ve politik söylemin bu olumluluğa ters uygulamalardaki noksanlıklarla yan yana durduğunu göstermektedir. Nitekim, içtenliklerin ve aynı zamanda 'karışık mesajlar'ın da yer aldığı bütünlüklü senaryo, ulusal ve/veya bölgesel hükümetlerin yasalar yoluyla beden eğitimi için gerekli koşulları sağlama görevini üstlendiklerini fakat, bazılarının doğru yürütme ve kaliteli beden eğitimi sağlama güvencesi yoluyla doğru uygulamaların gerçekleştirilebilmesi konusunda yavaş ya da suskun kaldıklarını işaret etmektedir. Esas itibariyle, 1999 Berlin Beden Eğitimi Zirvesi'nden bu yana okul beden eğitiminin durumunda, özellikle ekonomik olarak az gelişmiş olan ve gelişmekte olan bölgelerde çok az bir değişiklik olmuştur. Var olmaya devam eden endişeler şunları kapsamaktadır: eğitim programına ayrılan yetersiz süre, uygun olmayan eğitim programı, beden eğitiminin algılanan düşük statüsü, yetersiz nitelikli ve/veya yeterli derecede eğitilmemiş öğretmenler (özellikle ilköğretim okullarında), sıklıkla yetersiz bütçe ve büyük sınıflarla ilişkilendirilen yetersiz tesis, araç-gereç ve öğretim materyalleri, bazı ülkelerde, okul dışındaki geniş toplum programlarına ve tesislerle kurulacak ilişkilere yönelik bir farkındalık eksikliği, toplumsal cinsiyet eşitliğini ve engelli öğrencilerin tam katılımını sağlama yönündeki engeller. Fakat şu anki ülkelerarası kurumların girişimleri (örneğin UNESCO, Advocacy-Savunu) ve Avrupa Parlamentosu (2007 Resolution-Kararlılık) beden eğitimi politik gündemlerine almışlardır. Politik ilkeleri ve eylem taraftarlığını üstlenen ülkeler arası kurumlar ile birlikte beden eğitimi için güvenli ve sürekli bir gelecek gerçekleştirilebilir görünmektedir. Makale bu sürekliliğin sağlanmasını için sunulan önerilerle son bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Beden eğitimi, Küresel durum, Savunu, Süreklilik*



SITUATION AND SUSTAINABILITY OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS: A GLOBAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

This paper draws from a number of international and national surveys of the situation of physical education in schools and will report on the worldwide situation of school physical education as well as developments since the Physical Education World Summit held in November 1999 in Berlin. The data generated from the surveys provide an indication of patterns and trends in school physical education in countries and regions across the world. The evidence indicates that positive developments and policy rhetoric are juxtaposed with adverse practice shortcomings. Thus, the overall scenario is one of 'mixed messages' with intimations that national and/or regional governments have committed themselves through legislation to making provision for physical education but some have been either slow or reticent in translating this into action through actual implementation and assurance of quality of delivery. Essentially, the situation especially in economically under-developed and developing regions has changed little since the 1999 Berlin Physical Education Summit. Continuing concerns embrace: insufficient curriculum time allocation, inappropriate curricula, perceived inferior subject status, insufficient competent qualified and/or inadequately trained teachers (particularly in primary schools), inadequate provision of facilities and equipment and teaching materials frequently associated with under-funding, large class sizes and, in some countries, inadequate provision or awareness of pathway links to wider community programmes and facilities outside of schools as well as barriers to full and equitable gender and disability inclusion. However, current intergovernmental agencies' initiatives (e.g. UNESCO (advocacy) and European Parliament (2007 Resolution) have placed physical education on the political agenda. With inter-governmental commitments to policy principles and action advocacy, a secure and sustainable future for physical education appears to be realisable. The paper concludes with suggestions for securing that sustainability.

Key Words: Physical education, Global situation, Advocacy, Sustainability

GİRİŞ

Bu yazıda, beden eğitiminin okullardaki küresel durumunun statü, eğitim programı (ders süresi, amaçlar ve içerik) ve kaynaklar (öğretim elemanı, tesisler ve araç gereç) boyutlarını ele alan bir değerlendirmesi sunulurken, gelecekte sürekliliğin sağlanmasına yönelik de öneriler

geliştirilmiştir. Amaç, düşünce kışkırtmak ve bir yaşam tarzı geliştirme girişimi olarak okullarda beden eğitiminin güvenli bir geleceğini desteklemek için bazı ortodoks düşüncelerle mücadele etmektir.

Dünyadaki Beden Eğitimi öyküsü etkilerle ve gelişmelerle örülmüş, zengin bir duvar halisından oluşmaktadır. Bu etki ve

gelişmeler, bireysel ve/veya “yerel” kurumsal girişimlerden birbirinden ayrılan kimliklere yönelik bir evrim geçirmiştir. Bu girişimler asimilasyon ya da uyarılma yoluyla ulusal sistemleri şekillendirmiş ya da şekillendirilmesine katkıda bulunmuştur. Evrimsel gelişmeler hesaba katıldığında, farklı ve çeşitli yapı biçimlerinin ve uygulamaların apaçık ortada olması şaşırtıcı değildir. Farklılık dünya çapında bir özelliktir ama beden eğitimi kavramları ve uygulamalarında benzerlik elemanları (elements of congruence) da mevcuttur. Benzerlik olumlu gelişim özelliklerinin bir kaynağı olarak, erken çocukluktan adolesanlığa ve geç gençlik dönemine kadar – yaşam boyu süreç olarak ele alındığında yetişkinlik dönemi boyunca - “bedensel olarak eğitilmiş birey” fikrinde özetlenmiştir. Böylelikle, beden eğitiminin algılanan rolü yıllar boyunca genişlemiştir. Görünürde, “geniş fırça” kapsamını ve potansiyelini temin eden bir okul alanı olarak beden eğitimi görece benzersiz ve kaçınılmaz bir konumdadır. Bu konum, diğer öğrenme ve okul deneyimlerinin önermediği, eğitim sürecindeki ayırtedici özellikleri ile birlikte bir çok modern meseleye hitap eden çeşitli sorumlulukları içermektedir.

Ayırt edici profil 2007 Kasım ayında Avrupa Parlamentosu’nun Eğitimde Sporun Rolü Üzerine Kararlılık (2007/2086NI)’ta güzel özetlenmiştir. Kararlılığın önsözünde üstü kapalı bir şekilde beden eğitimi “çocukları sağlıklı yaşam tarzına hazırlamaya çabalayan ve onların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine odaklanan, aynı zamanda dürüstlük, öz disiplin, dayanışma, takım ruhu, tolerans ve centilmenlik gibi sosyal değerlere de pay veren tek okul alanı

...” ve spor ile birlikte “toplumsal entegrasyonun en önemli araçlarından” biri sayılan bir alan olarak sözedilir. Önsöz ayrıca Avrupa çapında ilköğretim ve lise okullarında “son on yılda ...beden eğitimi sayısında” bir azalma olduğunu da belirtmektedir. Ayrıca üye ülkeler arasında tesis ve malzeme koşulları bakımından da bir fark vardır. “Yeterli özel eğitim almayan öğretmenler tarafından işlenen okul beden eğitimi dersleri artan bir biçimde yaygınlaşmakla” birlikte, beden eğitimi öğretmen yetiştirme programları da farklılaşmaktadır. Okul ve okul dışı etkinlikler arasında bir bağ kurmayı ve var olan bağı daha iyi kullanmayı amaçlayan uygun bir koordinasyonun bulunmadığı ve bu iki alan arasındaki bağın da bir üye ülkeden diğerine farklılaştığı kabul edilmektedir. Kendi araştırmam bu yetersizliklerin var olduğunu gösteren kanıtlar ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bu bölümündeki veriler İkinci Dünya Çapında Beden Eğitimi Araştırması’nın Son Rapor (Hardman ve Marshall, 2008)’una dayanmaktadır. Araştırmada çok yönlü metod/çoğulcu yaklaşım uygulanmıştır. Yerel ve küresel kaynakların yer aldığı çok sayıda veriden yararlanılmıştır: çevrimiçi (online) anketler, ulusal araştırmalar, kıtasal, bölgesel ve ulusal beden eğitimi projeleri, alan araştırmaları ve kapsamlı literatür taramaları. Özellikle anket araştırmaları aşağıdaki konularda veriler sağlamıştır:

- Okul beden eğitiminde ulusal düzeyde politikalar ve uygulamalar ile ilgili konular (yasal statü, sorumlu otorite, programa ayrılan süre ve sınav konumu)

- Beden eğitimi programı (amaçlar, temalar, içerik, değerlendirme ve izleme)
- Kaynaklar (insan ve materyal)
- Toplumsal cinsiyet eşitliği ve engelli öğrenciler konuları
- Beden eğitimi ortamı (beden eğitimi dersinin ve öğretmenin statüsü ve okul içi ve okul dışı beden eğitimi etkinlikleri arasındaki bağlantı yolları)
- Konular (okul beden eğitimi ile ilgili sorunlar)
- Okul beden eğitiminde ‘En İyi Uygulama’ örnekleri

Araştırmada çok farklı kaynaklardan veriler toplanmıştır. Anketlerden toplanan veriler, bu çeşitliliğin (anketlerin uygulandığı örneklem çeşitliliği, görüşmeler, literatür taramaları ve uzman gözlemleri) yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken önlemler konusunda faydalı olmuştur. Ayrıca farklı yöntemlerle toplanan veriler anket verilerini desteklemede ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında önemlidir.

Okullarda Beden Eğitiminin Statüsü

“Ulusal beden eğitimi politikalarının yokluğu; program ayrıntılandırılmış fakat tamamen uygulanmıyor ve bu nedenle bazı değişikliklere ihtiyaç var, güncellenmemiş; beden eğitimindeki yöneticiler uzman değiller; hükümet katkıları yeterli değil; altyapı tesislerinin yokluğu; materyal, kaynak, tesis ve bakım yokluğu: öğrenim için uygun ortam yokluğu; öğretim yokluğu – programa ayrılan süre hedeflere ulaşmak için çok az; ulusal politika yok ve hükümetin bu konuya ilgisi yok; yasalar var fakat takip edilmiyor...” (Beden Eğitimi öğretmenleri, Venezuela).

Genel eğitim sistemi içinde, ülkelerin büyük bir çoğunluğunda (%89 ilköğretim okulları; %87 ortaöğretim okulları) okullardaki beden eğitimi için yasal gereklilikler bulunmakta. Beden eğitimi için zorunlu gerekliliklerin bulunmadığı fakat beden eğitiminin yapıldığı ülkelerde bu oran %95’e çıkmaktadır (Avrupa’daki bütün ülkeler içinde). Zorunlu eğitim döneminde sağlanan beden eğitimi yaşa ve hazır bulunma düzeyine göre ülkeler ve bölgeler arasında farklılaşmaktadır. Genellikle okullarda beden eğitiminin öğretildiği yılların ortalaması 12 yıl olup (8-14 arası), % 73’ü 11 ve 12 yıllarda toplanmaktadır. Beden eğitimi almaya başlama ve bitirme yılları bireysel gelişim ve fiziksel aktiviteye sürekli katılımı önemlidir. Temel motor becerilerin gelişimi, büyüme ve olgunlaşma döneminde fiziksel kapasitenin optimal gelişimi için fırsatlar sağlamada ilk yıllar önemlidir. Okulu bitirme yaşının önemi adolesanlıktan yetişkinliğe fiziksel aktiviteye katılımın izlenmesindedir. Erken yaşlarda beden eğitimi bittiğinde, bireyler fiziksel aktiviteye bağlanmada bir problem yaşarlar ve bu ileri yaşlarda da devam eder. Bu durumda yaşam boyu fiziksel aktiviteye düzenli katılım için gerekli beceri ve alışkanlıkların kazanılmasında da yeterli zaman olmayabilecektir.

Okullarda yasalar yoluyla ya da yasalar olmadan da beden eğitimi dersleri uygulanmaktadır, fakat bu uygulamalar özellikle programın bölgesel uygulamaları bağlamında taahhüt edilenden uzaktır. Son on yılda gerçekleştirilen uluslararası araştırmalar ülkelerin hemen hemen %79’unun (Avrupa’da %89; Asya ve Kuzey Amerika’da %33) yasal düzenlemelere sadık

kalarak beden eğitimini uyguladıklarını göstermektedir. Fakat bu küresel yüzdeler Orta/Latin Amerika ve Orta Doğu bölgelerindeki göreceli olarak küçük olan örneklerle ve Avrupa ülkelerindeki yüksek orandaki olumlu cevaplarla çarpıtılmıştır; yani bu oranlar ülkelerin büyük çoğunluğunda okuldan okula farklılaşabilmektedir.

Ülkelerin %21'inde beden eğitimi yasal zorunluluklara ve beklentilere uygun olarak uygulanmamaktadır. Bu oran Orta ve Latin Amerika'da ve Orta Doğu'da %33, Afrika'da %40 ve Asya ve Kuzey Amerika'da %67'dir. Avrupa'da ülkelerin sadece %11'i uygulamada eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Özellikle sorumluluğun yerel bölgelere ve okullara verildiği yerlerde farklı yorumlar olabilmektedir:

• Kanada (Quebec)

Okullar “kendi ihtiyaçlarına uyum konusunda özerkliğe sahiptirler... Fakat bazıları bunu beden eğitimi süresini minimum süreye düşürmek ve öğretim programında beden eğitimi programlarını meşrulaştırma çabalarına karşı hareket etmek için kullanmaktadırlar.” (Rivard ve Beaudoin, 2005, s.154-155)

• İspanya

“Zorunlu eğitim boyunca gerekli beden eğitiminin hükümet düzeyindeki göstergelerine rağmen, son yıllarındaki zorunlu beden eğitimi derslerinin yerini seçmeli dersler almıştır.” (Beden Eğitimi Profesörü)

• ABD (Illinois)

“Bizim eyaletimizde günlük BE zorunludur fakat bir çok bölge bunu uygulamamakta ve eyalet de bir şey yapmamaktadır.” (Beden Eğitimi Öğretmeni)

Gerçek uygulamalar ile resmi politika ve düzenlemeler arasındaki uçuruma neden olan faktörler şunlarla ilgilidir: Programı uygulama, bazı durumlarda ayrılan sürenin kaybı, çünkü süre diğer önceliği olan alanlar tarafından alınmıştır, okul beden eğitimi öneminin düşük olması, resmi değerlendirme yokluğu, maddi zorluklar, yetersiz materyal kaynakları, uygun yeterlikte eleman sayısında eksiklik ve başöğretmen gibi önemli kişilerin tutumları. Bunlara ek olarak, beden eğitimi derslerinden muafiyet. Zorunlu beden eğitimi derslerinden muafiyeti gerektiren sağlık raporu sadece bir kaç ülke tarafından belirtilmiştir. Sağlık gerekçesiyle muaf olma durumu dünya çapında kabul görmektedir ve bu durum beden eğitimi alanının öğretim programı içindeki statüsünü düşürmektedir. Burada konu, muafiyetin nadiren araştırıldığıdır. Araştırılsa da, öğretim programındaki diğer alanlar hariç, belki de bazı ülkelerde din eğitimi sınıfları için araştırılmaktadır. Üstelik araştırma kanıtları beden eğitimi derslerinin diğer derslere kıyasla daha kolay iptal edildiğini göstermektedir.

Beden Eğitimi Alanı ve Beden Eğitimi Öğretmeninin Statüsü

Beden eğitimi alanının ve öğretmenlerinin yasal ve algılanan gerçek statüsü tartışma konusudur. Veriler ülkelerin %76'sında (2000 yılında %86) alanın eşit yasal statüye sahip olduğunu göstermektedir. Ülkelerin sadece %20'sinde eşit yasal statünün olduğu iddia edilen Afrika'nın

tersine Avrupa bu konuda %91'lik bir orana sahiptir. Bölgesel veriler, Avrupa hariç, bütün bölgelerde uygulamada beden eğitiminin diğer alanlardan daha düşük statüde olduğunu göstermektedir. Özellikle Orta Doğu ve Kuzey Amerika bölgelerinde, bütün ülkeler/eyaletler beden eğitiminin gerçek statüsünün diğer okul alanlarından daha düşük olarak algılandığını belirtmektedirler. Bu düşük statü Afrika'da (%80), Asya'da (%75), Orta ve Latin Amerika'da (%67) da görülmekle beraber, Avrupa'da bu durum daha az görülmektedir (%30). Aşağıda beden eğitiminin düşük statüsüne yönelik örnekler sunulmuştur:

- **Brezilya**

“Beden eğitimi öğrenciler arasında çok itibar gören bir alan değil. Zorunlu olmasına rağmen, ilginin olmaması ve monoton tekrarlar bu direnişe katkıda bulunan faktörlerdir.” (Costa ve Tubino, 2005, s.143)

- **Çin**

“Diğer alanlarla karşılaştırıldığında... Beden Eğitimi görece olarak daha düşük bir statüye sahiptir. Okullar kolaylıkla bu dersi iptal edebilirler, edebiyat ve matematik dersleri bu dersin yerini alabilir.” (Yao ve Jin, 2005, s.176)

- **Kuveyt**

“Aile çocuklar için beden eğitiminin önemini anlamıyor; okul yönetimi BE derslerini desteklemiyor; anne babalar Beden Eğitimi gerekliliğini dikkati vermiyorlar; okul yönetim kurulu beden eğitimi derslerine karşı ilgisiz çünkü alınan notlar ders geçme sertifikalarında hesaplanmıyor ve böylece anne babalar çocuklarını BE derslerine

katılmaları için teşvik etmiyorlar.” (Beden Eğitimi Öğretmenleri, Kuveyt)

- **Lüksemburg**

“Yasal olarak Beden Eğitim ulusal programın bir parçası. Uygulamada Beden Eğitimi önemli olarak algılanmaz; sadece oyun zamanıdır, diğer ciddi derslerden bir rahattır. Bu yüzden, teoride aynı statüye sahiptir ama diğer alan öğretmenleri kendilerinin daha önemli olduğuna inanırlar, Beden Eğitimi her zaman diğer akademik derslerden sonra gelir. Örneğin, Fransızca dersinin programının bitirilmesinde bir problem olduğunda Beden Eğitimi dersleri kesilir.” (Beden Eğitimi Öğretmeni)

- **Yeni Zelanda**

Ortaöğretim okullarında beden eğitimi diğer alanlarla eşit bir ağırlığa sahip olmasına rağmen “geleneksel akademik alanlar hala daha önemli olarak algılanırlar.” (Thomson ve Emerson, 2005, s.486)

Ülkelerin %28'inde, beden eğitimi öğretmenlerinin diğer alan öğretmenleri ile aynı statüde olmaktan hoşlanmadıklarına inanılmakta, fakat bölgesel değişiklikler de söz konusudur. Orta ve Latin Amerika'da, Asya ve Avrupa'da üçte ikinin üstünde bir oranda beden eğitimi öğretmenleri diğer alan öğretmenleriyle aynı statüdedirler. Fakat Afrika, Kuzey Amerika ve Orta Doğu'da durum tersine çevrilmiştir ve ülkelerin büyük bir çoğunluğunda, aşağıda Gana ve Güney Kore örneklerinde olduğu gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin diğer alan öğretmenleriyle karşılaştırıldığında düşük bir statüde olduklarının göstergeleri bulunmaktadır:

Okullarda Beden Eğitiminin Durumu ve Sürekliliği

• Gana

“Beden Eğitimi bir şekilde marjinalleştirildiği için, beden eğitimi öğretmenleri diğer zorunlu akademik alan öğretmenlerine duyulan saygının benzerinden hoşlanmamaktadırlar...Bir çok Beden Eğitimi öğretmenin statüsü, özellikle banliyö ve köylerde, arzu edilenin çok gerisindedir ve gerekli profesyonellikten yoksundur.” (Ammah ve Kwaw, 2005, s.321).

• Güney Kore

“Beden Eğitimi öğretmenlerinin işi diğer alanlardaki öğretmenlerden daha kötüdür. Beden eğitimi öğretmenleri diğer öğretmenlerle aynı maaşı almaktadırlar. Fakat, onlardan farklı olarak öğretmenliğe ek

olarak antrenörlük, danışmanlık ve Beden Eğitimi dışı fiziksel aktiviteler gibi çok fazla sorumluluklara sahiptirler... Sıklıkla “gerçek” öğretmen olarak görülmemektedirler, daha çok okulun bekçisidirler.” (Kang ve You, 2005, s.581)

Derslerin iptali bir alanın statüsünün göstergesidir. Kanıtlar bir alanın düşük statüsünün ve duyulan düşük saygının alanın nasıl algılandığı konusunda zararlı olduğunu göstermektedir: Bir çok ülkede (%44), beden eğitimi dersleri diğer akademik alanlardan daha çok iptal edilmekte; %41’inde beden eğitimi ders iptali söz konusu olduğunda diğer alanlarla aynı durumda; ve %5’i beden eğitimi dersleri diğer alanlardan daha az iptal edilmekte, %10’unda dersler asla iptal edilmemektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Beden eğitimi derslerinin iptal edilme sıklığı (%): 2008

Küresel/Bölgesel	Çok Sık	Aynı	As Sıklıkta	Asla
Küresel	44	41	5	10
Afrika	80	-	-	20
Asya	50	-	50	-
Orta/Latin Amerika	67	33	-	-
Avrupa	27	64	9	-
Orta Doğu	67	33	-	-
Kuzey Amerika	50	-	-	50

Alanın düşük statüsü ve düşük eğitim değerinin dışında, beden eğitimi derslerinin iptal edilmesinin diğer nedenleri: hükümetin bütçe kesintileri; nitelikli beden eğitimi öğretmen sayısının azlığı; elverişsiz hava koşulları; beden eğitimi derslerine tahsis edilmiş alanların sınavlar için kullanılması; sınavlara hazırlık; konserler; ödüller gibi okul törenleri; festival zamanlarında dini ve

ruhani egzersizler; öğle yemeği alanı kullanımıdır.

Beden Eğitimi Programı İçin Ayrılan Süre

Derse ayrılan süre sadece öğretim programının yerel kontrolünden kaynaklanan bir durum değildir. Aynı zamanda okul tarafından sunulan seçmeli fiziksel aktivite

ya da beden eğitimi dersleri de bu durumda etkilidir. Bir çok ülkede en azından bölgelerde okullar seçmeli ya da alternatif ders saatleri sunmaktadır. Fakat veriler çeşitli nedenlerden dolayı politikaların gerçekte uygulanmadığını göstermektedir. Bazı Avrupa ülkeleri bu durumu örneklemektedir:

- **Avusturya**

Ulusal Yasa 283/2003 tarafından tanımlanan okul özerkliği çeşitlilik içermekte ve Beden Eğitimi dersleri diğer derslere verilebilmektedir; ortaöğretimde 3-4 beden eğitimi dersi 2 veya daha aza ve daha üst sınıflarda bir saate indirilebilmektedir. (Grössing, Recla ve Recla, 2005; Dallermassl ve Stadler, 2008)

- **Bulgaristan**

“Beden eğitimi dersleri yabancı dillere tahsis edilmektedir. Beden eğitimi ders sürelerinde değişiklikler yapılabilmekte çünkü dersler okul personeli tarafından belirlenmekte, böylece de bazı okullarda Beden Eğitimi dersleri daha az işlenmektedir” (Beden Eğitimi Öğretmeni)

Avrupa dışındaki ülkelerde de beden eğitimi dersleri için önerilen süre ile gerçekte ayrılan süre arasındaki uçuruma örnek bulunmaktadır:

- **Nijerya**

“Kuramsal olarak, 5 haftalık dersler... İlköğretim ve ortaöğretim okullarında önerilmektedir... Maalesef bu haftalık iş yükü asla bu alana ayrılmamaktadır.” (Salokun, 2005, s.501)

- **ABD**

“Bazı bölgelerde okullar eğer Okul Bandosu var ise, Beden Eğitimi için “muafiyet” önermektedir; diğerlerinde eğer öğrenci ilk yıldan sonra 4 spor sezonundan ikisine katıldıysa Beden Eğitimi dersinden muaf olabiliyor. Bir lise, eğer öğrenci bu gerekliliği karşılıyor ise ona Beden Eğitimi için kredi vermektedir.” (Beden Eğitimi Öğretmeni).

Araştırma sonuçları beden eğitimi dersine önerilen süre ile gerçekte ayrılan sürenin çeşitliliğini göstermektedir. Bu durumun altında yatan nedenlerden birisi eğitim reformlarıdır. Farklı sosyokültürel ve ekonomik ortamlara sahip olan farklı ülkelerde son dönemdeki eğitim reformları beden eğitimi öğretim süresinin azaltılması ile sonuçlanmaktadır.

- **Gana**

“Periyot sürelerini azaltmak için çok sayıda girişim vardır... Yerel durumlar gerçek uygulamayı belirliyor. Programa ayrılmış süre kağıt üzerinde mevcuttur. Fakat, okulların yaklaşık %30'u bu süreyi başka dersler için kullanmakta... Yani serbest zaman gibi.” (Ammah ve Kwaw, 2005, s.316)

- **İrlanda**

“Beden Eğitimi çok sayıda akademik ders tarafından eğitim sisteminin dışına sıkıştırılmakta.” (Beden Eğitimi Öğretmeni)

- **Tayvan**

“Beden Eğitimi dersinin sağlık eğitimi ile birleştirilmesi fiziksel aktivitelerin öğretim süresinde bir azalmaya neden oldu.

Bilgisayar ve Diyalektik gibi yeni derslere ve İngilizce dersine ayrılan sürenin artması Beden Eğitimi için ayrılan sürenin azalmasıyla sonuçlandı.” (Beden Eğitimi Öğretmeni)

Beden eğitimi derslerine ayrılan zaman miktarı politika ve/veya program dökümanları tarafından belirlenebilir, fakat program üzerinde gerçek kontrolün yerel düzeyde olması okullar arasında farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bir bölge ya da ülke için belirleyici figürler sunmak zordur. Fakat bazı genel yönelimler tanımlanabilir. İlköğretim döneminde, 30-250 dakika arası, ortalama 100 dakika (2000 yılında ortalama 116 dakika) idi, ortaöğretim okullarında haftada 30-250 dakika arasında ve ortalama 102 dakika (2000 yılında 143 dakika) idi.

Derse ayrılan sürede önemli bölgesel farklılıklar bulunmaktadır: Avrupa Birliği ülkelerinde ilköğretim okullarında 60 ve 90 dakikada yoğunlaşmakla birlikte, ortalama **109** dakika (30-240 dakika arası), ortaöğretim ve liselerde yoğunluklu olarak 90 dakika olmakla birlikte **101** dakika (45-240 dakika arası) (2000 yılında ilköğretim okullarında 121 dakika ve ortaöğretimde 117 dakika olmak üzere süre daha yüksekti, dolayısıyla 2000-2007 döneminde beden eğitimi ders süresinde bir azalma olmuştur); Orta ve Güney Amerika’da (Karayip ülkeleri dahil) ilköğretim okullarında **73** dakika ve ortaöğretim okullarında **87** dakikadır.

Beden Eğitimi Programı

Bazı ülkelerdeki eğitim reformları ve aktif yaşam tarzı ve obesite ile ilişkili olarak sağlıklı yaşam kavramlarına gösterilen ilgi

beden eğitimi programlarında bir değişime neden olmuştur. Beden eğitimi ve sağlık eğitimi ve kişisel/sosyal gelişim arasındaki bağlantı bazı ülkelerde kurulmuştur. Bazı programlara yeni etkinlikler dahil edilmiştir (aerobik ve caz cimnastik gibi fiziksel uygunluk temelli etkinlikler ve snow-board ve paten gibi popüler kültür etkinlikleri vb.). Ayrıca kaliteli beden eğitimi kavramlarına ve programlarına artan bir ilgi de söz konusudur. Bununla birlikte, bu gelişmeler dışında, yarışma sporları ağırlıklı, performansa yönelik etkinliklerden oluşan programlara yönelimin varlığına dair kanıtlar da mevcuttur. Bu yönelim okul dışındaki sosyal eğilimlere karşıt bir durumdur ve sağlanan programın kalitesi kadar gençlere uygun olup olmadığına yönelik şüpheler uyandırmaktadır.

a) Beden Eğitimi Program Amaçları

Programların tematik amaçlarının incelenmesi sonucunda beden eğitiminin birincil olarak motor becerilerin gelişimi ve spora özgü becerilerin mükemmelleştirilmesiyle ilgili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (ilköğretim okullarında %35 ve ortaöğretim okullarında %33). Bu yönelim Avustralyalı ve Kuzey Koreli yorumcularda özetlenmiştir:

“Gerçeklikte, bir çok Beden Eğitimi öğretmeni (Avustralya’da) fiziksel aktivite ile ilgili becerilerin ve kavramların geliştirilmesine yönelik uygulamaları tercih etmektedir. Bu nedenle sosyal öğrenme ve dürüst oyun eğitimi, muhtemelen motor beceriler, spor ve fiziksel uygunluktan daha az ilgi çekmektedir.” (Tinning, 2005, s.58)

Güney Kore’de “Beden Eğitimi sağlık promosyonu ve duyuşsal alandan daha çok

spor becerilerine odaklanmıştır. Bir çok Beden Eğitimi öğretmeni hala alanın temel rolünün çeşitli sportlardaki motor becerilerin geliştirilmesi olduğunu varsayan geleneksel yaklaşıma sahiptir.” (Kang ve You, 2005, s.583)

Beden eğitimi programlarındaki amaçların yüzdeleri: Sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluğun artırılması (ilköğretim programlarında %17 ve ortaöğretim programlarında %18) ve aktif yaşam tarzının kazandırılması (ilköğretim programlarında %12 ve ortaöğretim programlarında %14), kişisel ve toplumsal gelişim (ilköğretim programlarında %21 ve ortaöğretim programlarında %23) ve moral gelişim (ilköğretimde %4 ve ortaöğretimde %3).

b) Beden Eğitimi Programı Etkinlik Alanı

Resmi dökümanlara göre bir çok ülke geniş ve dengeli bir program etkinlikleri fırsatı sağlamayı taahhüt etmekte ve bu taahhüt belirli bir düzeyde çeşitli beden eğitimi programında yer alan farklı etkinliklerin uygulanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Takım ve bireysel oyunlar en fazla öğretilen etkinlikler olup, bunları atletizm, cimnastik, dans, yüzme,

açık hava macera etkinlikleri ve diğerleri izlemektedir. Uluslararası araştırma verileri etkinliklerin ne kadar genişlikte ve dengede sunulduğuna dair bilgiler sağlamaktadır. Küresel olarak öğrencilerin fiziksel aktivite deneyimlerinde yarışmacı spor etkinlikleri daha baskındır ve böylelikle ilköğretim ve ortaöğretim okullarında performans sporu söylemi belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Takım ve bireysel oyunlar, atletizm ve cimnastik ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki beden eğitimi program içeriğinin %77 ve %79'unu oluşturmaktadır (bkz. Tablo 2). Tablo 2’de gösterildiği gibi, yüzme, dans ve açık hava macera etkinlikleri ilköğretim düzeyinde etkinlik zamanının %18’ini oluştururken, ortaöğretim düzeyinde %13’ünü oluşturmaktadır.

Yarışma sporları senaryosu Nijerya örneğinde görülmektedir:

“Beden Eğitiminde vurgu, ulusal ve uluslararası yarışmalarda yarışacak sporcuları yetiştirmektir. Dolayısıyla ilköğretimden başlayarak yarışma ve kazanma Beden Eğitimi sınıflarında vurgulanmaktadır. Nijerya ortamında yeni arkadaşlar kazanmak ya da sportmenliği geliştirmek ve ahlaki doğruluk için katılım uzak hedeflerdir.” (Salokun, 2005, s.507)

Tablo 2. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında ders süresinin etkinlik alanlarına göre dağılımı (%)

Etkinlik Alanı	İlköğretim Okulları %	Ortaöğretim Okulları %
Oyun	41	43
Cimnastik	18	14
Atletizm	18	22
Yüzme	6	5
Dans	7	4
Açık hava macera Etkinlikleri	5	4
Diğer	7	8

c) Beden Eğitimi Program Uygunluğu ve Uygulama Kalitesi Konuları

Beden eğitimi programlarının toplumsal değerlere ve normlara uygunluğu artan sayıda ülkede önem kazanmaya başlamıştır. Önceki araştırmalarda ortaya çıkmayan öğrencilerin beden eğitimini bir okul dersi olarak görmemeye başladıklarına dair bir tema bu araştırmada gözlenmiştir: Beden eğitimi ve/veya spor etkinliklerinin geleneksel içeriği öğrencilerin yaşam tarzına çok az uygundur. Bu durum Slovakyalı öğretmenin gözleminde özetlenmiştir:

“İlköğretim ve ortaöğretim okullarında uygun bir Beden Eğitimi programı bulunmamaktadır. Program gerçekçi değildir ve bir çok bölümünde uygulamaya yönelik bir şey yoktur”.

Yarışma sporlarına isteksiz katılım sonucunda kazanılan deneyim kişisel ve toplumsal olarak anlamlı değildir:

• İngiltere

“Kızların %40’ı 18 yaşına geldiğinde sporu bırakmakta ve spor yapmanın iyi bir fikir olduğunu düşünmemektedirler. Kızların %20’si okul saatleri içinde ve dışında düzenli spor yapmamaktadırlar. Bazı kızlar spor yapmamalarının nedenleri olarak bedenlerinden, becerilerinden ve giyilmesi gereken kıyafetlerden dolayı utanmalarını belirtmektedirler.” (Bee, 2003)

• Tunus

“Öğrenciler, şu anki formunda SBE (Spor ve Beden Eğitimi) dersine katılmaya istekli görünmemektedirler. Bu durum Beden Eğitimi derslerinden uzak duran çok sayıda öğrenci tarafından açık olarak ifade

edilmekte ve artan sayıda ders izinlerinden de anlaşılmaktadır.” (Zouabi, 2005, s.674).

Öğretim ve pedagoji konusunda eksiklik ve didaktik yetersizlikler bazı ülkelerde görülmektedir. ABD’deki medya başlıkları bu eksikliklere işaret etmektedir:

“Çocuğunuzun beden eğitimi sınıfları ne kadar kötü? Beden Eğitimi programları çok zayıf işlenmekte ve sağlığa çok az katkısı bulunmakta.” (The Associated Press, Ocak 17, 2005)

“Uzmanlar Beden Eğitimi Sınıflarından Memnun Değil” (The Associated Press, Ocak 17, 2005)

Bireysel yorumlarda Beden Eğitimi Öğretmenlerinin anlamlı deneyimler sağlamadaki başarısızlıklarının altı çizilmiştir:

• İskoçya

İskoçlar beden eğitimi deneyimlerini şöyle hatırlıyorlar: “korkutan oyunlar, rugby alanlarında titremeler ve oyunlardaki beceriksizliklerinden dolayı okul arkadaşları ve öğretmenleri tarafından azarlanmalar. Okuldaki son haftamda, sonunda beden eğitimi öğretmenime itirafta buldum. Neden bu işkenceye tahammül ettiğimi anlatarak ona meydan okudum. “Aferin oğlum” diyerek cevapladı “ en azından şimdi rugby oynayamadığımı biliyorsun, ve biz buna eğitim diyoruz.” (Anon, içinde Kay, 2005)

• ABD

Lansing State Journal raportörü “okul cimnastik sınıfı deneyimi uzun ve bitkin bir korku şovuydu...atletik yeteneği olmadığı için öğretmenlerin bir ilgisi yoktu; onlar pozitif enerjilerini yetenekli sporculara

harcamakla meşguldüler”. Dikkatin çekildiği tek form “benim her çabamda hiç bitmeyen küçük düşürücü bağırma” (ve) “hayatımın bir çok ıstıraplı ve moral bozucu anlarımın sorumlusu cimmastik sınıfıdır.” (Ford, 2003)

Spor etkinlikleriyle ilgili olarak okulun sundukları ve öğrencilerin beklentileri arasındaki uyumsuzluk bir çok ülke için tipiktir. Öğrencilerin beden eğitimi bir okul dersi olarak uygun ya da önemli görmemeye başladıklarını ifade eden öğretmenlerin ve resmi yetkililerin yorumlarında bu durumun altı devamlı çizilmektedir. Bu durum sadece program içeriği ile ilişkili değildir, aynı zamanda ders dışı etkinliklerin yapısı ve okul sporuna verilen önem ile de ilgilidir. Bazı ülkelerde, bu yapılar öğrencilerin okul dışı ortamlardaki yaşam tarzları, ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu değildir. Bir çok oğlan ve kız çocukları için, başarı-yönelimli, yarışma ve performans sporları içeren program katılım olanaklarını sınırlayıcıdır ve öğrencilerin okul dışı hayatlarındaki eğilimlerine karşıt bir içeriğe sahiptir ve anlamlı deneyimler sağlamamaktadır: McNab (1999) “keyifsiz deneyim” (s.2) devam ediyor! Bu durum beden eğitiminden hoşlanmayan kişilerin dışındakileri de etkileyeceğe benziyor.

Beden Eğitimi Kaynakları

a) Eğitim Personeli

Ülkelerin bir çoğunda ilköğretim okullarında beden eğitimi dersinden genel öğretmenler (%71) ve/veya uzman (%67) öğretmenler sorumludur, ortaöğretim okullarında ise uzman öğretmenler çoğunluktadır (%98). Beden eğitimi

derslerinde öğretim personeli yetersizliği, özellikle ilköğretim okullarında mevcuttur. Aşağıdaki yorumlar her ülke için geçerli olmayabilir, fakat diğer ülkelere de uyarlanabilecek bazı problemlere işaret etmektedir:

- **Avusturya**

“...İlköğretim okullarında öğretmenler iyi eğitilmiş değil – sıklıkla Beden Eğitimi yerine Almanca ya da matematik dersleri yapılıyor.” (Beden Eğitimi Öğretmeni)

- **Gana**

“Beden eğitimi öğretecek nitelikli insan yok... Temel düzeydeki Beden Eğitimi öğretmenleri uzmanlaşmış değil... iki ya da üç alanda birden eğitim almış kişiler... Sonuç yarı pişmiş Beden Eğitimi mezunları. Alanın yüzeysel bir bilgisine sahipler. Bazı öğretmenler etkili bir Beden Eğitimi personeli değil. Kendi ilgisizliklerini öğrencilere, personele ve yöneticilere buluşturmaktadırlar.” (Ammah ve Kwaw, 2005, s.315)

- **Malta**

“Öğretim pozisyonlarında hala çok sayıda nitelikli olmayan insan var... ne yaptıklarını bilmeyen.” (Beden Eğitimi Okutmanı)

- **Nepal**

“Beden eğitimi öğretmenleri iyi eğitilmiş değil. Nepal’de okullarda çok az Beden Eğitimi öğretmeni var!” (Beden Eğitimi Okutmanı)

b) Tesis ve Ekipman

Özellikle ekonomik olarak az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, sıklıkla üzerinde durulan konu tesis ve ekipmanın nitelik ve niceliğidir. Çünkü tesis ve ekipmanın durumu beden eğitimi programlarını olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Ülkelerin üçte birinden fazlasında (%37) tesislerin kalitesinden görece hoşnutsuzluk söz konusudur. %34'ü tesislerin kalitesini “yetersiz” bulmaktadır. Bölgesel düzeyde, ekonomik olarak gelişmekte olan ülkelerde tesislerin kalitesinin yetersiz olması sürpriz bir durum değildir (Afrika, %60; Orta/Latin Amerika %67; ve Asya %59). Yine de, tesislerin nitelik ve niceliğindeki görünür sınırlamaların dışında, bu oranlı figürler I.Dünya Araştırmalarında karşılaştırıldığında daha iyi durumdadır. I.Dünya Araştırmalarında ülkelerin büyük çoğunluğu yetersizlik belirtmiştir: küresel olarak %69; Orta/Latin Amerika %100; Afrika ve Asya %93; Orta Doğu %73; Kuzey Amerika %62; ve Avrupa %61. Dünya çapında, ülkelerin üçte biri ekipman kalitesini “ortalamanın altında/yetersiz” olarak tanımlamalarına rağmen, ekipman kalitesi tanımlayıcıları arasında “mükemmel” ve “yetersiz” arasında eşit bir dağılım söz konusudur. Bölgesel veriler, büyük oranda az gelişmiş ya da gelişmiş ülkelerden oluşan üç bölgede (Afrika, Asya ve Orta/Latin Amerika) ülkeler “ortalamanın altında/yetersiz” tanımında yer almışlardır. Tesislerin nitelik olarak yeterli olduğunun göstergeleri ülkelerin %32'sinde vardır. Ülkelerin %50'si tesis niteliğini “sınırlı”/“yetersiz” olarak tanımlarken, sadece %18'i “ortalamanın

üstünde”/“mükemmel” olarak tanımlamıştır. Bölgesel olarak, Afrika'da (%66), Asya'da (%53), Orta/Latin Amerika'da (%87) ve Orta Doğu'da (%57) ülkelerin büyük bir çoğunluğu tesisleri “sınırlı”/“yetersiz” olarak tanımlamıştır. Sadece Kuzey Amerika'da tesislerin niteliği “yeterli” ya da “ortalamanın üstünde” olarak değerlendirilmiştir. Tesislerin niteliği ile tutarlı olarak ülkelerin %35'i ekipmanı “yeterli” olarak değerlendirirken, %43'ü “sınırlı/yetersiz” ve %22'si de “kapsamlı/ortalamanın üzerinde” olarak değerlendirmiştir. Bölgesel olarak, tesis niteliği ile ilgili verilerde bir tutarlılık vardır: Orta/Latin Amerika ülkelerinde (%78) ciddi bir ekipman sıkıntısı varken, Afrika'da (%62), Orta Doğu'da (%57) ve Asya'da (%53) oldukça sıkıntılıdır. Sadece Kuzey Amerika'da ekipman desteğine yönelik olumlu bir değerlendirme söz konusudur.

Gelecek Önerileri

Temel soru okul beden eğitimi ve sporun sürekli bir geleceğinin sağlanması için ne yapılması gerektiğidir. Cevaplardan biri durumu kabul etmek ve sonuçlarına katlanmak. Diğer cevap ise durum ile yüzleşmek ve sadece Avrupa'da değil bütün dünyada problemlerin bazılarını çözmeye yarayacak kullanılabilir olanakları bulmaktır.

1999 Berlin birinci Beden Eğitimi Zirvesinden bu yana, çok sayıda ulusal ve uluslararası kurumlar tarafından gerçekleştirilen ve *İletişim (Communique)*, *Öneriler ve Kararlılık (Recommendations and Resolution)*, *Pozisyon (Position)*, *Deklarasyon (Declaration)* ve *Bağlılık İfadeleri (Commitment Statements)*'inde, *2004 Avrupa Spor Yoluyla Eğitim (European*

Year of Sport through Education) ve 2005 Birleşmiş Milletler Spor ve Beden Eğitimi Yılı (*United Nations Year of Sport and Physical Education*) kapsamında düzenlenen konferanslar ve seminerlerde somutlaşan çeşitli girişimler bulunmaktadır. Bu girişimler, ciddi bir ilgiyi gerektiren okul beden eğitimi ile ilgili meselelerdeki uluslararası fikir birliğinin ve yaygın politik istegin göstergeleridir. Sonuç, dünyada ülkelerinde ve bölgelerinde beden eğitiminin kalitesini etkili hale getirecek ve böylelikle çocukların okullardaki deneyimini zenginleştirecek iyi uygulamaların ve olumlu programların uygulanması olmuştur. Kanıtlar ulusal ve bölgesel hükümetlerin yasalar yoluyla beden eğitiminin temin edilmesi konusunda taahhütler verdiklerini, fakat bazılarının bu taahhütleri gerçek uygulamalar yoluyla eyleme geçirmekte yavaş ya da suskun kaldıklarını göstermektedir. Genel olarak 2005-2008 Beden Eğitimi Dünya Araştırması “gerçeklik kontrolü” devam eden bazı problemleri açığa çıkarmıştır:

- Programa ayrılan süre ve gerçek uygulamalardaki eksiklikler ve okul beden eğitiminin statüsü, materyal, insan ve maddi kaynak konusunda yasaları uygulamada başarısızlık,
- Tesis ve ekipman desteğinde geniş çaplı bir yetersizlik, özellikle ekonomik olarak gelişmekte olan ülkelerde bu konu ile doğrudan bağlantılı yetersiz bütçe,
- Nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmeni sağlamadaki destek konusunda duyulan endişe,
- Özellikle oyun, cimnastik ve atletizm gibi spor yarışmaları ve performans-ilişkili etkinliklerin baskın olarak içerikte yer aldığı

ülkelerde beden eğitimi programının niteliği ve uygunluğu,

- Berlin Beden Eğitimi Zirvesinden bu yana katılımcı (toplumsal cinsiyet ve engelli bireyler bağlamında) politikaların ve uygulamaların tanımlanmış olmasına rağmen, eşit katılım olanaklarının sağlanmasına yönelik engellerin hala var olması,

- Genç insanların fiziksel uygunluk standartlarının sağlanmasında başarısızlık ve fiziksel aktiviteye katılımıda yüksek oranda düşüşler. Bu durum yetersiz okul-toplum koordinasyonunun sağlanamadığı ülkelerde daha belirgindir.

İşin özünde, 1999 Berlin Beden Eğitimi Zirvesinden bu yana özellikle ekonomik olarak az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çok az bir değişiklik olmuştur. Çocuklar kendi yaşamlarını bir çok okulda ve bir çok ülkede dönüştürecek olanaklardan yoksun bırakılmaktadır. Bu yoksunluk 1978 UNESCO Spor ve Beden Eğitimi Beyannamesindeki (2001 yeniden düzenlendi) politika ilkeleriyle tutarlı değildir. Olumlu gelişmeler ve politika sanatı elverişsiz uygulama eksiklikleri ile yan yana durmaktadır. Berlin Beden Eğitimi Dünya Zirvesinin üzerinden yaklaşık 10 yıl geçti ve şu anki durum bazı ülkelerdeki ve bölgelerdeki çok az bir değişiklikle tanımlanırken, diğerlerinde olumlu gelişmeler, sabitlik ve görece bir düşüşle tanımlanmaktadır. Maude de Boer-Buqicchio (2002)'nun (Avrupa Konseyi Genel Sekreter Vekili) Varşova'da düzenlenen Spordan Sorumlu Başkanların Resmi Olmayan Toplantısında gözlemlediği gibi, “sorunun kritik noktası söz verilenler ile gerçeklik arasında çok fazla uçurumun olduğudur”

(s.2); politika ve uygulama her zaman birbirine eklenmemektedir!

Avrupa Parlamentosu 2007 *Kararlılık* (resolution) beden eğitimi alanındaki politikalar için önemli bir ileri adım sergilemektedir. *Kararlılık* Beden Eğitiminin çocuklara, okullara ve genel olarak topluma çok önemli ve ayırteci katkıları olduğunu kabul etmektedir: bedene saygı, beden ve zihinin bütünleşmiş gelişimi, fiziksel aktivitenin sağlık, psikosozal gelişim (öz-saygı ve öz güven), sosyal ve zihinsel gelişim ve akademik gelişim, sosyalleşme ve sosyal (tolerans ve başkalarına saygı, işbirliği ve bütünlük, liderlik, takım ruhu) beceriler ve estetik, ruhsal, duygusal ve ahlaki (dürüst oyun, karakter yapılanması) gelişimi, obezite salgınının çözümü için bir çare, hareketsizlik krizi ve sedanter yaşam tarzı, yaşam kalitesini arttırmak vb. İki temel soru ortaya çıkmaktadır.

1. Beden Eğitimi iddia edilen eğitim sonuçlarının herhangi birinden ya da bazılarında sorumlu kabul edilmeli mi?
2. Beden eğitimi öğretmeni bütün bunları nasıl uygulamalı?!

Her iki soruya ilişkili yeni sorular eklemek mümkün. Örneğin: Haftada bir ya da iki 30 dakikalık Beden Eğitimi dersi ile çocukların şişmanlığında etkili olma olasılığı var mıdır?; 30 ya da daha fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda çeşitli hareket becerilerini nasıl geliştirebiliriz, Bir yılda 36 saatten az dersi beden eğitimi öğretmenleri nasıl görüyor?; günlük bir saatlik beden eğitimi yeterli midir?; ve öğrencilerin hedeflenen kalp atım sayılarına ulaşmalarını sağlarken aynı zamanda onların beden eğitimi derslerindeki hareketlerden zevk almalarını nasıl sağlayabiliriz? Belki bu

“zihinlerin değişmesi” meselesidir, ve bu nedenle, “bedenleri kazanın! İhtiyacımız olan bu söylemleri bilimsel kanıtlarla yanyana koymaktır.

Her yaş grubundan insanın hayatında fiziksel aktivitenin önemi çok iyi bir şekilde ortaya konmuşsa da yaşamboyu fiziksel aktivite alışkanlığının ve toplum için gerekli olan sosyal becerilerin kazanılmasında; zihinsel fonksiyonların gelişiminde beden eğitiminin önemi beden eğitimcilerin dışında çok fazla araştırılmış ve anlaşılmış değildir. Obesitenin artışı ve bunun fiziksel aktivite ile ilişkisine olan dikkatin artması belki beden eğitimi için de önemli bir gelişme olabilir ama bu ilişki kaliteli beden eğitiminin çok daha önemli eğitim sonuçlarından ziyade obezite problemi ile uğraşmanın bir amacı olarak indirgenmesi riskini de doğurmaktadır. Bu durum beden eğitimcilerin alanlarını çocukların obesitesinin bir çözüm aracı olarak görmelerine neden olabilir. Bunun sonucunda, çocuklar hiçbir şey yapmazlarsa, bir çoğu en azından 10-12 yıllık okul beden eğitimleri süresince biraz da olsa düzenli fiziksel aktiviteye katılacaklardır. Maalesef, biraz fiziksel aktivite hiç olmamasından iyi olabilese de beden eğitimi kendi başına obezite krizini çözecek bir alan değildir. Bu, beden eğitimcilerin çocukların fiziksel aktivitenin ve sağlıklı beslenmenin değerini anlamalarına yardımcı olmamaları gerektiği anlamına gelmemektedir.

Fiziksel aktiviteye düzenli katılımın sağlanabilmesi için, okul beden eğitimi programının ve uygulamasının kavramsal ve bağlamsal olarak yeniden değerli hale getirilmeye ihtiyacı vardır. Beden eğitimi programının yaygın uygulaması büyük

oranda başarı eğilimli yarışmacı performans sporunu geliştirmeye hizmet etmekte ve bu nedenle beden eğitiminin rolünü haksız ve dar bir alana yerleştirmektedir. Bu bağlamda, okul yıllarında gençlerin beden eğitimine olan ilgilerinin düşmesi ve okul sonrası yaşamlarında aktif olmayan bir yaşam sürmeleri şaşırtıcı değildir. Bir çok kız ve erkek çocuk için, bu tür programlar kişisel olarak anlamlı ve sosyal olarak uygun deneyimler sağlamamaktadır ve onların ufuklarını genişletmekten ziyade katılım olanaklarını kısıtlamaktadır ve böylece, gençler arasında okul dışındaki eğilimlere ve gündemlere karşı bir yaklaşım sergilemektedir. Eğer beden eğitiminin rolü aktif yaşam tarzının sağlanması ise, performans kriterine dayalı aktivitelerin yorumlanmasından öteye gitmek zorundadır; şu anki referans çerçevesi genişletilmelidir. Bazı ülkelerde, program içeriği gençlerin yaşam tarzlarına çok az uygundur ve beden eğitimi derslerinde olanlar ile okul dışında olanlar arasında düşündürücü uyumsuzluklar vardır. Beden eğitiminin eski durumunun korunması ilerlemenin bir yolu değildir; 21. Yüzyıla doğru hareket etme zamanı! Okul içinde ve dışında düzenli katılım alışkanlığının sağlanabilmesi için deneyimlerin uygun ve anlamlı olması gerekmektedir. Bilimsel kanıtların, bireysel ihtiyaçların ve toplumsal yönelimlerin, hareketsizlik düzeylerinin ve sedanter yaşam tarzının ve artan obezitenin ışığında, beden eğitiminin yeniden kavramsallaştırılması ve yeniden yapılandırılması zorunludur. Çocuklar oyun istasyonlarından (play station) oyun bahçelerine (play ground) geçeceklerse (Balkenende, 2005), beden eğitiminin “bedenen eğitilmiş” ya da “beden

okur yazarlığı”nın yaratılmasına katkıda bulunacak herhangi bir yeniden kavramsallaştırma, öğretme ve öğrenme süreçlerinin ve öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması ile birlikte olmalıdır. Yakın zamanlı didaktik ve pedagojik gelişmeler beden eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitimlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Uygun olduğu yerde, beden eğitimi uygulamalarında öğretmenin yönetici sorumluluğunun öğrencilere aktarılması yoluyla öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk sahibi olmaları sağlanabilir ve böylelikle öğrenci katılımı da teşvik edilir. Yeniden kavramsallaştırma fiziksel aktiviteye yaşamboyu katılım bağlamında görülmelidir ve genç insanlar için fiziksel aktiviteyi çekici ve eğlenceli kılacak ve onlara anlamlı deneyimler sağlayacak kaliteli bir beden eğitimi programını kucaklayan stratejiler içermelidir. Böylece aktif yaşam felsefesini beslemelidir. Öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi profesyonel gelişim eğitimleri uygun pedagojik ve didaktik gelişimlere uygun olmalı ve öğrencilerin beden eğitimi deneyimlerinin olumlu yönde artmasına hizmet etmelidir. Bu durum özellikle uzmanlardan ziyade genel öğretmenlerin yer aldığı ilköğretim okullarında daha önemlidir. Herhangi bir yeniden yapılandırma aynı zamanda gelenekleri ve farklı sosyal ve ekonomik koşulları, yerel ve kültürel farklılıkları da dikkate alınmalıdır.

Okul beden eğitimi programı uygulamalarının kalitesi sadece gelecekte alanın okullardaki statüsü bakımından değil aynı zamanda bütün bir yaşam boyunca aktif

yaşam tarzının geleceği bakımından da temeldir. Alanın sorumluları ve yandaşları, beden eğitiminin, ders sürelerinin arttırılmasına ve uygun personel, maddi ve materyal kaynakların sağlanmasına degecek bir statüde olması gerektiğini haklı çıkarabilmelidirler. Eğer beden eğitimciler sağlığın geliştirilmesi için fiziksel aktivite düzeylerinin arttırılmasına bir etkide bulunmayı istiyorlarsa, şu anki uygulamaların bazılarını kaldırmalıdır, çünkü onların bir çok çocuğa katkısı yoktur. Tersine, beslenme ve bedensel okur yazarlık merkezi stratejiler olmalı ve ailelerle, geniş okul, eğitim ve sağlık (spor) topluluklarıyla yakın ilişkide çalışmalar yapmalıdırlar. Ek olarak, pedagojide radikal değişiklikler gerekebilir, özellikle her bir çocuğun bireysel ihtiyaçlarının karşılanması retoriğinde gömülü olan gerekliliklerin karşılanması çabasında bazı değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bütün çocukların bireysel ihtiyaçları karşılanmalı fakat hepsinin de “fiziksel aktivitenin yaşamlarının bir parçası olması için gerekli bilgi, beceri ve anlamaları kazanmalarının gerektiği” anlaşılmalıdır (Fairclough ve Stratton, 2005). Bu değişiklikler son yıllarda gerçekleştirilen farklı ve çeşitli kültürel ortamlarda oluşan sosyalleşme ve öğrenme süreçleri ile ilgili bazı bilinmezliklerin açığa çıkarılmasında önemli sonuçlar ortaya koyan bilimsel araştırmaları da dikkate almalıdır.

Eğer politikacılar, karar vericiler, yöneticiler ve uygulamacılar beden eğitiminin okul programındaki zorunlu varlığı konusunda ikna olmaya devam edeceklerse, uygun ve nitelikli eğitim personeli tarafından uygun ve kaliteli bir programın yeniden kavramlaştırılması,

yeniden yapılanması ve uygulanması yetersiz kalacaktır. Yerel düzeydeki bir durumun argümanlarının ve politik becerilerin sürekli bir uygulamasının ulusal düzeyde uluslararası düzeylere doğru gerçekleştirilmesi gereklidir. Toplumun bütün parçaları, öğretmenler, anne babalar ve hükümet görevlileri arasındaki iletişimin önemi fazla büyütülmemelidir. Tıp ve diğer bilimsel alanlarda yapılan araştırma kanıtlarındaki artış ve beden eğitiminin yaşam boyu katkıları sağlamadaki potansiyel rolünü destekleyen olumlu söylemler doğrudan hastalıkların önlenmesi ve yaşam kalitesinin sağlanması ile doğrudan ilgilidir, fakat ötesinde daha fazla sağlam araştırmalara da ihtiyaç vardır. Varolan birikmiş kanıtların açık, doğru ve beden eğitiminin gerekli olduğuna ikna edilmesi gereken ortakların ve önemli diğer kişilerin anlayabileceği bir dilde sunulması gerekmektedir. Bu amaçla, hükümete bağlı olan ve olmayan organizasyonların politikalarda ve uygulamalarda yer alan sorumlu kurumların etkili ortaklığı ile hedeflere daha iyi ulaşılacaktır. Çok sektörlü politikaları kucaklayan ortaklık ilkesi Dünya Sağlık Örgütü'nün *Beslenme, Fiziksel Aktivite ve Sağlık üzerinde Küresel Strateji* (2004)'sinde ve Avrupa Parlamentosunun *2007 Kararlılık'ında* yer alan politik çerçevenin temel özelliğidir.

Okulun rolü gençlerin fiziksel aktiviteye katılıma devam etmek için cesaretlendirmekten öte okul dışındaki topluluklarla iletişime geçerek gençlerin fiziksel olarak aktif kalmalarını sağlayacak olanakları geliştirecek ortaklıklar kurmaktır. Bu nedenle daha geniş toplulukları içeren bir ortaklığa ihtiyaç vardır. Sadece iki saatlik

ders ile beden eğitimi gençlerin fiziksel aktivite ihtiyaçlarına karşılayacak yeterlikte değildir. Öğrencilerin serbest zamanlarında fiziksel aktiviteye katılmalarını sağlayacak köprüler kurulmalıdır. Öğrenciler okul dışında ve okul sonrasında katılım yollarını bulabilecek farkında olmayabilirler. Bir Fransızca öğretmeninin belirttiği gibi “okullar ve spor organizasyonları arasında yeterli işbirliği yok”. Avrupa ülkelerinin üçte ikisi tarafından da vurgulanan okul beden eğitimi ile daha geniş topluluklar arasında bağlantı bulunmamaktadır.

Beden Eğitimi Öğretmen Yetiştirme programları beden eğitimi öğretmenlerinin bu kolaylaştırıcı ve arabulucu rollerini içermelidir. Böylelikle profesyonel hazırlıklarında daha geniş topluluklardaki çoklu-sektöre katılmanın yollarıyla tanışmış olurlar. Bu tür ideallerin gerçekleşmesinde destek temeldir. Diğer profesyonelleri ve kendini adanmış gönüllü birey ve grup girişimlerini de içeren işbirlikçi ortaklıklar yoluyla başarılabilir. Ortak kurumlardaki personeller de bazı özel eğitimler sonucunda elde edilen uygun beceri ve yeterliklere sahip olmalıdır.

Yeterli ampirik desteğe dayanmayan uzun süreli kanıtların içerilmediği araştırmalara rağmen, fiziksel aktivitenin fiziksel ve psiko-sosyal sağlığa olumlu etkileri olduğu ve bu nedenle çocukluktan ileri yaşlara kadar yaşam döngüsünün her aşamasında önemli olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden, fiziksel aktiviteye katılımın “anne karnından mezara (from womb to tomb)” kadar devam etmesi gerektiğini söylemek mantıklı görünüyor. Eğer beden eğitimi resmi ve resmi olmayan eğitim ve sosyo-kültürel ortamlarda varlığını

koruyacak ve toplumsallaşma aracı olarak olumlu role sahip olmaya devam edecek ise, bu meseleler tartışılmalıdır. Genelde eğitim ve özelde beden eğitimi, insanın varoluşunun olmazsa olmazı olan kişisel gelişim ve toplumsal etkileşim için gerekli olanakları sağlamalı ve bireyin kabiliyetini geliştirme ihtiyacına cevap verebilmelidir. Eğitim deneyimlerinin yaşam refahının ve iyilik halinin artmasına katkıda bulunma ve bunu kolaylaştırma eğilimi olduğu bilgisine sahip olarak, beden eğitiminin gelecekte kişisel tamamlanma sürecine merkezden dahil olması gerektiğini ileri sürüyoruz. Bu sürece ön ayak olan kişiler beden eğitiminin eğitimin temel elemanı olduğunu ve insanların yetiştirilmesinde ve eğitiminde vazgeçilmez bir rolü olduğunu ileri sürmektedirler. Eklemek isterim ki bu rol sıklıkla gözden kaçırılan “fiziksel/spor etkinliğe katılımın katıksız sevinci” de kucaklamaktadır.

Son Yorumlar

Programa tahsis edilen süre kaliteli beden eğitiminin sağlanmasında en önemli konudur. Avrupa Parlamentosu’nun Kararlılık’ında Üye Ükelere bir çağrıda bulunmaktadır: İlköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi zorunlu yapın ve haftada en az üç saatlik beden eğitimi dersi ilkesini garanti edin. EUPEA 11 ya da 12 yaşa kadar olan temel eğitimde günlük beden eğitimi önerirken, ortaöğretim okulları için haftada 3 saatlik bir beden eğitimi önermektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde, Spor ve Beden Eğitimi Ulusal Birliği (the National Association for Sport and Physical Education, NASPE) ilköğretim okullarında haftada en az 150

dakikalık ve orta ve lise düzeyi okullarda haftada 225 dakikalık bir beden eğitimi süresini önermektedir. 30 Nisan 2003 tarihinde Avrupa Bakanlar Komitesi Konseyi tarafından sunulan *Öneriler*'de beden eğitime ayrılan süreden bahsedilmektedir: “zorunlu olarak haftada üç periyotta olmak üzere en az 180 dakika, mümkün olabilecek okullarda bu minimum sürenin de ötesine gitmek” (Council of Europe, Committee of Ministers, 2003) ve okul içinde ya da dışında günde bir saatlik fiziksel aktivite çağrısı (Hardman, 2008).

Avrupa Parlamentosu *Kararlılığı* beden eğitimi politik gündemine çok açık bir şekilde yerleştirmiştir. Bu gündem, UNESCO'da aktif olarak kaliteli beden eğitimi politika ilkelerini formüle edecek girişimleri takip etmektedir. Üye ülkeler tarafından yerel koşullara uyarlanabilir. Politik ilkelere hükümet düzeyinde katılım ile birlikte, beden eğitimi için güvenli ve sürekli bir gelecek gerçekleştirilebilir görülmektedir.

Dünya çapında beden eğitiminde gerçekleştirilen gelişmeleri izlemek bir zorunluluktur. Avrupa Konseyi 2003 *Öneriler*, UNESCO “Yuvarlak Masa” *İletişim* (Communique) ve WHO *Küresel Strateji* her bir ülkedeki durumun düzenli bir değerlendirmesinin yapılmasını savunmaktadır. Avrupa Konseyi beden eğitimi politikaları ve uygulamaları konulu bir Avrupa araştırmasının gerçekleştirilmesini bir öncelik olarak belirtmektedir (Spor Gelişimi Komitesi Bürosu, Bureau of the Committee for the Development of Sport, 2002a; 2002b; Council of Europe, Committee of Ministers, 2004). UNESCO Worcester Üniversitesi ile

birlikte, Üye ülkelerdeki okul beden eğitimi ve spor programlarındaki gelişmeleri izlemeye katkıda bulunacak 5 yıllık bir pilot çalışma başlatmıştır. Ulusal merkezler arasında dünya çapında bir kurumsal ağ oluşturmaya çalışan Worcester Üniversitesi Beden Eğitimi Gözlem Merkezi, yapılan düzenli gözlem araştırmaları ve gelişmeler hakkında yıllık güncellenmiş raporlar sağlayacaktır. Böylelikle “verilen sözlerin” “gerçekliğe” dönüşüp dönüşmediği değerlendirilecek ve bu yolla beden eğitimi için güvenli bir gelecek sağlanmasına katkıda bulunulacaktır. Aksi takdirde Avrupa Konseyi Genel Sekreter vekilinin ima ettiği “sözler” ve “gerçeklik” arasındaki boşluk ile birlikte, gerçek bir tehlike söz konusudur: dünyadaki bir çok ülkede hükümetler arası ajansların *Önerileri* ve *Kararlılıkları* “gerçeklikten” daha çok “söz” olarak kalacak ve uluslararası ve ulusal imtiyazlara uyum bir uzlaşma olarak kalmaya devam edecektir (Hardman ve Marshall, 2005) tıpkı, çeşitli *Deklerasyonların* ve *Taahhüt Beyanlarının* kavramsal idealler olarak kaldığı gibi (Hardman ve Marshall, 2008).

Yazışma Adresi (Corresponding Address)

Professor Ken Hardman

University of Worcester,

Institute of Sport and Exercise Science

United Kingdom

e-mail: k.hardman@worc.ac.uk

KAYNAKLAR

Ammah JOAA, Kwaw NP. (2005). Physical education in Ghana. (U Pühse, M Gerber, Eds.) In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems -*

- Prospects*. (pp.311-327). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- Kay W. (2005). Physical Education – Quality: A quality experience for all pupils. Paper presented at the *National Summit on Physical Education*, CCPR, London. Monday 24 January.
- Balkenende JP. (2005). Opening Address: “Values, Norms and Society”. *ISCA General Assembly*. 13-15 April, Papendal, The Netherlands.
- Bee P. (2003). In the press and in the parks women are being let down. *The Guardian. Sport*. Monday October 27. p.23.
- Bureau of the Committee for the Development of Sport. (2002a). Draft conclusions on improving physical education and sport for children and young people in all European countries. MSL-IM16 (2002) 5 Rev.3. 16th *Informal Meeting of European Sports Ministers*. Warsaw, Poland, 12-13 September. Strasbourg, Council of Europe.
- Bureau of the Committee for the Development of Sport, (2002b). Draft conclusions on improving physical education and sport for children and young people in all European countries. Revised by the Drafting Group. MSL-IM16 (2002) 5 Rev.4. 16th *Informal Meeting of European Sports Ministers*. Warsaw, Poland, 12-13 September. Strasbourg, Council of Europe.
- Costa V, Tubino M. (2005). Physical education in Brazil. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems - Prospects*. (pp.135-149). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- Council of Europe, Committee of Ministers (2003). Recommendation Rec(2003) 6 of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European countries. *Strasbourg, Council of Europe*, 30 April.
- Council of Europe (1975) European “Sport for All” Charter, *European Sports Ministers’ Conference*. Brussels, Belgium.
- Council of Europe, Committee of Ministers, (2003). Recommendation Rec(2003)6 of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European countries. *Strasbourg, Council of Europe*, 30 April.
- Council of Europe, Committee of Ministers. (2004). Recommendation Rec(2003) 6 of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European countries. *Strasbourg, Council of Europe*, 30 April.
- Dallermassl K, Stadler R. (2008). Physical education and education through sport in Austria. In G Klein, K Hardman, In *Physical Education and Sport Education in the European Union*. (pp.42-54). Paris, Editions Revue EP.S.

- De Boer-Buqicchio M. (2002). Opening Address. *16th Informal Meeting of the European Ministers Responsible for Sport*. Warsaw, 12 September.
- Fairclough SJ, Stratton G. (2005). Physical education makes you fit and healthy: physical education's contribution to young people's activity levels. *Health Education Research*, 20 (1), 14-23.
- Ford J. (2003). Transform gym teachers from taunters to teachers. *Lansing State Journal*, 12 September.
- Grössing S, Recla J, Recla H. (2005). Physical education in Austria. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concepts, Problems, Prospects*. (pp.66-82). Oxford, Meyer and Meyer Sport.
- Hardman K. (2008a). International news. *Physical Education Matters*, Spring, 3 (1). p.58.
- Hardman K. (2008b). The situation of physical education in schools: a European perspective. *Human Movement*, 9 (1), 5-18.
- Hardman K, Marshall JJ. (2005). *2nd World Summit on Physical Education: Update on the State and Status of Physical Education Worldwide.*, Magglingen, Switzerland, 2-3 December.
- Hardman K, Marshall JJ. (2008). *ICSSPE: Final Report. World-wide survey II of school physical education.*. Berlin.
- Kang S, You J. (2005). School physical education in South Korea. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems - Prospects*. (pp.572-587). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- McNab T. (1999). The joy of exercise. *The Guardian*, Tuesday May 4.
- Rivard MC, Beaudoin C. (2005). Physical education in Canada. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems - Prospects*. (pp.150-173). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- Salokun SO. (2005). Physical education in Nigeria. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems - Prospects*. (pp.497-511). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- The Associated Press*, Jan. 17, 2005.
- Thomson RW, Emerson S. (2005). Physical education in New Zealand/Aotearoa. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems - Prospects*. (pp.473-496). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- Tinning R. (2005). Physical education in Australia: An interpretative account. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems - Prospects*. (pp.52-65). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). (1978). *Charter for Physical Education and Sport*. Paris.

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). (2003). *'Round Table' Communiqué. The United Nations General Assembly Resolution 58/5*. Paris.
- WHO (World Health Organization). (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva,. 17 April.
- Yao L, Jin J. (2005). Physical education in China. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems - Prospects*. (pp.176-187). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.
- Zouabi M.(2005). Sport and physical education in Tunisia. (U Pühse, M Gerber, Eds.). In *International Comparison of Physical Education. Concept - Problems - Prospects*. (pp.672-685). Aachen, Meyer & Meyer Verlag.