

ÖNSÖZ

Dünyada bilim ve teknoloji alandaki gelişmeler, yeni araştırma ve yaklaşımları ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşım ve araştırmaların sonuçlarının ortaya çıkarılmasında artık tek bir alanda düşünme ve değerlendirmeler olmayıp, bu düşünce ve değerlendirmeleri destekleyecek diğer disiplin alanlarından da yararlanılmaktadır. Örneğin; Spor, mühendislik ve mimarlık, spor ve tıp, spor ve biyomekanik, spor ve gıda teknolojisi alanlarının bütünleşmeleri gibi.

Tüm bu gelişmeler nitelikli ve kaliteli insanların yetişmesini tek bir alan yerine çok disiplinli alanlarda eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminde de gelişen ve değişen dünya şartlarına göre öğrencilerin yetişmelerini sağlayacak, disiplin alanlarının arasında bağlantılar kuracak ve bu alanlardaki öğrenmeleri bütünlük içerisinde öğrenciye öğretecek planlamalar yapılmalıdır. Bu planlamalarda bir disiplin alanındaki öğrenme ve öğretme sürecini destekleyecek diğer disiplin alanları da sürecin içerisine katılmalıdır. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımları ön plana çıkartılmalıdır. Bu çalışma ile beden eğitiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğrencilere futbolda top sürme beceri öğretiminin diğer disiplin alanları ile desteklenerek öğretilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmayı sonuçlandırmamda görüşleri ile katkıda bulunan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet İNAN'a, M.Ü. BESYO Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölüm Başkanı Prof. Dr. Hasan KASAP'a, desteğini esirgemeyen eşim Belgin'e ve çalışmalarım sırasında bana yardımcı olan tüm dostlarıma ve arkadaşlarıma teşekkür eder, çalışmanın tüm ilgililere yararlı olmasını dilerim.

İstanbul, 2006

Bülent ARSLANTAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ	vi
RESİMLER LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
ÖZET	1
ABSTRACT	3
BÖLÜM 1: GİRİŞ	5
1.1. Problem	7
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlar ve Sınırlılıklar	10
1.4.1. Sayıtlar	10
1.4.2. Sınırlılıklar	11
BÖLÜM 2 : GENEL BİLGİLER VE LİTERATÜR	12
2.1. Öğrenme ve Öğretme	12
2.2. Öğrenme Kuramları	13
2.2.1. Davranışçı Kuram	13
2.2.1.1. Klasik Koşullanma	14
2.2.1.2. Edimsel Koşullanma	15
2.2.1.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme	16
2.2.2. Bilişsel Alan Kuram	16
2.2.3. Güdüleme, Kişilik, Toplumsal, Psikolojik Ağırlıklı Kuram	17

2.2.4. Duyuşsal Kuramlar	17
2.3. Öğretimde İlke, Metod, Strateji, Yöntem ve Teknik Kavramları	18
2.4. Disiplinlerarası Öğretim	22
2.4.1. Disiplinlerarası Programın Temelleri	22
2.4.2. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı Tanımları	24
2.4.3. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarını Uygulama Nedenleri	25
2.4.4. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarını Tasarlama	25
2.4.5. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarını Geliştirme	26
2.4.6. Disiplinlerarası Programların Bütünleştirilmesi	27
2.5. Bütünleştirilmiş Program Tanımlamaları	30
2.5.1. Parçalanmış Model	30
2.5.2. Bağlı Model	30
2.5.3. Yuvalanmış Model	31
2.5.4. Ardışık Model	31
2.5.5. Paylaşımli Model	32
2.5.6. Ağ Model	32
2.5.7. İp Model	34
2.5.8. Bütünleştirilmiş Model	35
2.5.9. Derinleşmiş Model	35
2.5.10. Şebeke Model	36
2.6. Disiplinlerarası Bütünleştirilmiş Programın Avantajları	38
2.7. Disiplinlerarası Bütünleştirilmiş Programın Dezavantajları,	39
2.8 Disiplinlerarası Öğretim Strateji ve Modelleri	40
2.8.1. Bağlamsal (İçeriksel) Strateji	40
2.8.2. Kavramsal Strateji	41

2.8.3. Problem Merkezli Strateji	41
2.9. Disiplinlerarası Öğretim Modelleri.....	41
2.9.1. Bağlı Model	42
2.9.2. Paylaşımlı Model	44
2.9.3. Ortaklı Model.....	45
2.10. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımının Avantajları.....	46
2.11. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımının Dezavantajları.....	47
2.12. Disiplinlerarası Öğretimde Ders Planlaması.....	48
2.13. Beden Eğitimde Öğrenme ve Öğretme	49
2.14. Beden Eğitimi ve Spor'da Öğretim Yöntemleri	51
2.14.1. Komut Sıtılı Yöntemi.....	51
2.14.2. Kendini Kontrol (değerlendirme) Yöntemi	51
2.14.3. İşbirliği ile Öğrenme Yöntemi	51
2.14.4. Alıştırma Yöntemi	52
2.14.5. Eşli Çalışma Yöntemi	52
2.14.6. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi.....	52
2.15. Beden Eğitimi Programlara Bütünleştirme.....	53
2.16. Disiplinlerarası Öğretim İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	55
BÖLÜM 3 : YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli.....	60
3.2. Evren ve Örneklem	60
3.3. Veriler ve Verilerin Toplanması	61
3.3.1. Futbol Bilgi Testi:.....	61
3.3.2. Yeagley Top Sürme Testi	62
3.4. Metod.....	63

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	63
BÖLÜM 4 : BULGULAR.....	65
4.1. Araştırmaya Katılan Grupların Genel Dağılım Özellikleri.....	65
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin “Açı Bilgisi” “Yön Bilgisi” ve “Beden Eğitimi” Ders Notları Sonuçları.....	66
4.3. Araştırmaya Katılan Grupların Futbol Bilgi Testi t-Test Sonuçları	69
4.4. Araştırmaya Katılan Grupların Futbol Top Sürme Beceri Testi Sonuçları	72
4.5. Araştırmaya Katılan Gruplarda Açı Bilgisi ve Yön Bilgisi Notlarının Futbol Top Sürme Becerisine Etkilerinin Sonuçları.....	75
4.6. Araştırma Katılan Grupların Futbol Bilgileri ile Futbol Top Sürme Beceri Gelişimlerinin Sonuçlarının.....	80
BÖLÜM 5 : SONUÇ VE ÖNERİLER	83
5.1. Sonuç ve Tartışma	83
5.2. Öneriler	87
EKLER.....	89
EK -1: Disiplinlerarası öğretim yaklaşımında bağlı modele göre futbol temel becerilerinin öğretiminde günlük plan örneği.....	90
EK-2: Deney Grubuna Uygulanan Etkinlikler.....	96
EK -3: Top Sürme Becerisi İle İlgili Video Resimleri (Ayak İçi ve Ayak Üstü Top Sürme Hareketleri için).....	100
EK-4: Futbol Bilgi Testi	101
EK-5: İzin Yazıları.....	107
KAYNAKLAR	111

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Fogarty (1991)'nin Bütünleştirilmiş Program Tanımlamaları	29
Tablo 2: Araştırma Uygulamalarına Katılan Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıflara Göre Frekans Dağılımları	65
Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin “Açı Bilgisi” Ders Notları Değerleri	66
Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin “Yön Bilgisi” Ders Notları Değerleri	67
Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin “Beden Eğitimi” Ders Notları Değerleri	68
Tablo 6: Deney Grubu Futbol Bilgi Testi Ön Test ve Son Test Değerleri	69
Tablo 7: Kontrol Grubu Futbol Bilgi Testi Ön Test ve Son Test Değerleri	70
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları Futbol Bilgi Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları	71
Tablo 9: Deney Grubu Yeagley Top Sürme Beceri Testi Ön Test-Son Test Dereceleri	72
Tablo 10: Kontrol Grubu Yeagley Top Sürme Beceri Testi Ön Test-Son Test Dereceleri	73
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Top Sürme Beceri Testi Ön Test ve Son Test Dereceleri ve t-Test Sonuçları	74
Tablo 12: Araştırma Gruplarının Top Sürme Beceri Testi Ön Test Değerleri ile Açı Bilgisi Notu Derecelerinin Karşılaştırılması.....	75
Tablo 13: Araştırma Gruplarının Top Sürme Beceri Testi Son Test değerleri ile Açı Bilgisi Notu Derecelerinin Karşılaştırılması.....	76
Tablo 14: Araştırma Gruplarının Top Sürme Beceri Testi Ön Test Değerleri ile Yön Bilgisi Notu Derecelerinin Karşılaştırılması.....	78
Tablo 15: Araştırma Gruplarının Top Sürme Beceri Testi Son Test Değerleri ile Yön Bilgisi Notu Derecelerinin Karşılaştırılması.....	79
Tablo 16: Araştırma Grupların Top Sürme Beceri Testi Ön Test Dereceleri ile Futbol Bilgi Testi Ön Test Derecelerinin Karşılaştırılması	80
Tablo 17: Araştırma Grupların Top Sürme Beceri Testi Son Test Dereceleri ile Futbol Bilgi Testi Son Test Derecelerinin Karşılaştırılması	81

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Ayak İçi ve Ayak Üstü Top Sürme.....	100
--	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Ağ Model için örnek bir model; “Değişim”	33
Şekil 2: Problem temelli bir bütünleştirme modeli	37
Şekil 3: Bütünleştirilmiş programa örnek bir uygulama; “Kültürler ve Para Birimleri”	40
Şekil 4: Disiplinlerarası öğretimde üç model yaklaşımı	42
Şekil 5: Disiplinlerarası ortaklı modele örnek bir uygulama	46
Şekil 6: Yeagley top sürme testi.....	63
Şekil 7: Futbolda Yön Neden Önemlidir? sorusuna öğrenci yanıtı.....	94
Şekil 8: Futbolda Açık Neden Önemlidir? sorusuna öğrenci yanıtları	95
Şekil 9: Etkinlik 1 (Değişik Yönlerde Komutla Top Sürme).....	96
Şekil 10: Etkinlik 2 (Lokomotifçilik).....	97
Şekil 11: Etkinlik 3 (Değişik Yönlerde Komutla Top Sürme).....	98
Şekil 14: Etkinlik 4 (Eve Git, Okula Git, İşe Git)	99
Şekil 13: Etkinlik 5 (Dolmuşçuluk, Taksicilik).....	99

KISALTMALAR LİSTESİ

GSGM : Gençlik Spor Genel Müdürlüğü

TFF : Türkiye Futbol Federasyonu

FBT : Futbol Bilgi Testi

YTS : Yeagley Top Sürme Testi

ÖZET

Bu çalışma, İlköğretim 4.sınıf beden eğitimi dersi futbol temel becerilerinin disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğretiminde model bir uygulama örneği olarak yapılmış bir çalışmadır.

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre Beden eğitimi, Matematik ve Sosyal Bilgiler dersleri arasında disiplinlerarası öğretim modellerinden “bağlı modele” göre ders planlaması yapılmıştır. Araştırma 2005–2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Sarıyer ilçesindeki Alparslan ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 4.sınıf öğrencilerden 74 erkek öğrenci katılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin futbol bilgilerini ölçmek amacıyla futbol bilgi testi (Cronbach’s Alfa Katsayısı .781) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi “yön bilgisi”, matematik dersi “açı bilgisi” ve beden eğitimi dersi başarı notları sınıf öğretmenlerinden alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin futbol top sürme temel becerisini ölçmek amacıyla Yeagley top sürme beceri testi kullanılmıştır.

Yeagley top sürme testi son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının top sürme becerilerinde gelişim görülmektedir. Top sürme becerilerindeki bu gelişim $p<.05$ güven aralığında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Futbol bilgi testi son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının futbol bilgi düzeylerinde gelişme olmuştur. Deney ve kontrol grupları futbol bilgi düzeyleri arasındaki gelişme $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Verilerin çözümlenmesinde; uygulanan futbol bilgi testi sonuçları, sınıf öğretmenlerinden alınan ders notları bilgileri frekans dağılımları ve çapraz tablolar oluşturularak elde edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının top sürme beceri gelişimlerinin analizleri t-test yöntemi ile yapılmıştır.

Sonuç olarak; deney ve kontrol gruplarında futbol bilgisi ve top sürme becerilerinde $p < .05$ güven aralığında anlamlı bir gelişme görölmektedir. Deney grubundaki futbol bilgi düzeyleri ve top sürme becerilerindeki gelişme kontrol grubundaki gelişmeden daha fazladır. Bu gelişme $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler; Disiplinlerarası Öğretim, Futbol Top Sürme, Beceri, İlköğretim

ABSTRACT

A MODEL APPLICATION FOR TEACHING THE BASIC SOCCER SKILLS IN PRIMARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASS WITH INTERDISCIPLINARY TEACHING APPROACH

In this study, the effects of traditional physical education (PE) classes and interdisciplinary PE classes on soccer dribble skill learning for 4th grade students is researched.

According to the interdisciplinary teaching approach, PE is interrelated with Mathematics and Social Sciences classes and planned due to “the shared model” which is one of the interdisciplinary teaching methods. 74 male 4th grade students from Alparslan Primary School in Istanbul, Sariyer were selected as the sample of the research objects.

The data needed for the research has been collected with the soccer knowledge test (Cronbach’s Alpha Coefficient 0,781) to acquire the information about the fundamental soccer knowledge and educational background of the 4th grade students. Students’ grades for the PE, Maths and Social Studies are obtained from the classes’ teachers. Also the Yeagley’s soccer test was applied as pretest and post test to evaluate the fundamental dribble skill of the students.

According to the results of Yeagley’s dribble post test scores, no development in the dribble skills of neither in control group nor in experiment group was observed ($p < 0,05$). On the other side, a development in the soccer knowledge post test scores was observed both in the control and experiment groups ($p < 0.05$).

Data obtained from the soccer knowledge test and other classes’ grades are analyzed with the cross tables and frequency distributions. Also, skill

developments observed in the control and experiment groups analyzed with Student's t-test method.

The result of the study showed that there is no statistically meaningful difference in the soccer dribble skill between traditional PE classes and interdisciplinary teaching approach ($p \leq .05$).

Key Words: Interdisciplinary teaching approach, soccer dribble skill, primary school

BÖLÜM 1: GİRİŞ

Günümüzde geçerli olan eğitim, bilginin zihinlere yüklendiği bir süreç olmaktan çıkarak, “bilginin hayatta kullanılma sanatının” öğrenildiği bir sürece dönüşmektedir (Özgüven, 2001: 18). Çağdaş eğitim anlayışı bireyi fiziksel, zihinsel duygusal ve toplumsal boyutları ile bir bütünlük içerisinde ele almaktadır. Bu bağlamda eğitimden beklenen ise, bireyin gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak en üst düzeyde geliştirilmesine yardım etmesidir. Böylece fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları ile bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı, mutlu, verimli ve üretken bireylerin topluma kazandırabilmesi mümkün olabilmektedir (Yenal ve arkadaşları, 1999: 16).

İlköğretim programları çerçevesinde öğrencilerin çok yönlü eğitim programları içerisinde öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Uygulanan çok yönlü öğretim yöntemleri ile eğitim sistemimizde önemli değişiklikler ve gelişmeler oluşmuştur. Bu değişiklikler ve gelişmeler ışığında bir disiplin alanındaki konunun öğretilmesinde, kendi disiplin alanı ile sınırlı kalmadan diğer disiplin alanlarının da desteğini alarak kavramların verilmesi öğrenmede olumlu olabilmektedir.

Disiplinlerarası ortak programlar hazırlanırken, zihinleri en çok yoran sorulardan birisi de konuların farklı öğretim programlarına nasıl bölüştürüleceği ve birbirini tamamlayıcı olmalarının nasıl sağlanacağıdır. Bütünleştirilmiş program anlayışıyla farklı öğretim programlarını birbirleriyle ilişkilendirmek mümkündür.

Programlar, istenilen amaçlar doğrultusunda, tek bir disiplin içinde, disiplinlerarası ya da öğrenciye (öğrenene) yönelik olarak farklı modeller kullanılarak bütünleştirilebilir (Fogarty, 1991: 61). Bütünleştirilmiş (entegre) programın yapısı tematiktir. Bütünleştirilmiş program farklı disiplinlerin (Dil,

Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler, Resim vb.) birbirleriyle ilişkilendirilmesini sağlar (Barab ve Anita, 1997: 52).

Eğitim alanımızda “Öğretimde Toplulaştırma” olarak ta bilinen disiplinlerarası öğrenme, bir derste ki yada çeşitli derslerde ki öğretim konuları arasında uygun bileşimler yaparak oluşturulan üniteleri, bütünlüklerini bozmadan, doğal bir biçimde işleyerek öğretmeyi hedefler. Toplu öğtimi, sınıfta topluca yada kümece yapılan öğretimle karıştırmamak gerekir (Binbaşıoğlu, 1983: 66).

Son yıllarda eğitim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretimde; çocuğun kavrayış gücü göz önünde tutularak özellikle ilköğretimde ders, konu ya da üniteler çerçevesinde toplama veya ayrı ayrı okutulan dersleri gerekli bağlantıları sağlayarak sunmak, öğrenmede kalıcılığı sağlamakta etkili olmaktadır. Disiplinlerarası öğretim programları çerçevesinde bir konunun diğer alanlar ile ilişkilendirilerek sunulmasında öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri genellikle geleneksel sınıf ortamlarından daha çok zevk aldıklarıdır (Hatch, Smith, 2004: 49).

Disiplinlerarası öğretim öğrenciye çok yönlü bir düşünme biçimi kazandırır. Bu türlü bir düşünme biçimi de kendini sürekli yenileyen, öğrendiği bilgiyi kullanan ve karar verebilen bireyler yetiştirme yolunda atılacak önemli bir adım olacaktır (Yıldırım, 1996: 91).

Bu çalışmada; disiplinlerarası öğretim ile ilgili literatür bilgileri ve bilgiler ışığında ilköğretim 4. sınıf çocuklarına beden eğitim programında yer alan futbol temel becerilerinden top sürme becerisinin disiplinlerarası öğretim yoluyla öğtimi planlanmıştır.

1.1. Problem

Eğitim dönemlerinde gereği gibi ele alınmayan hareket ve beden eğitimi, çocukta ve okul gençliğinde spor bilincini ve alışkanlığını oluşturamamaktadır. Sonuçta, bedensel enerji kapasitesini iyi kullanamayan, bedensel, ruhsal ve toplumsal yönden sağlıksız nesiller yetiştirme sorunuyla karşılaşılmaktadır. Okul ncesi ve ilkokulların ilk sınıfları programlarında yer alan beden eğitimi ile ilgili uygulamalarda günlük işlere ve anlayışa dayalı temel becerileri edinme ve geliştirmeyi ön plana aldığı, taklitle dayalı hareketlere ve dramatizasyona yer verildiği grlmektedir.

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda tüm kişiliğin eğitimidir. Bir başka değişle, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi, ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken, ulusal kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için önemli bir araçtır (Güneş, 2001: 1). Beden Eğitimi, kendini ifade etme ve yaratıcılık olanakları sağlar (Aracı, 2001: 4).

Çocukların ifade ve becerilerinin ortaya çıkarılması için kullanılan ğretim yöntemlerinde öğrencinin dikkatinin toplanması ve konuya olan ilgi ve motivasyonun sağlanması da diğer alanlar ile bütünlük kurulması da önemli olmaktadır. Diğer alanlar ile bütünleştirilmiş bir yaklaşım içerisinde verilen ğretim, öğrencinin hem o andaki konuya hkimiyetini ve öğrenmesini artıracak hem de diğer alanlarda öğrenmiş olduğu bilgilerin pekiştirilmesini sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini ve öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

Spora yönelik hareketler döneminde çocuklar yeni beceriler kazanmaktan çok daha önce kazandıkları temel becerileri daha akıcı ve doğru olarak ortaya koyarlar. Motor gelişimin bu aşaması, temel hareketlerin gelişim aşamasıdır. Sportif hareketlerden belli bir sportif alanda branşlaşma devresine

geçişte beceri gelişiminde bireysel farklılıklar ve bir branşa yönelme ortaya çıkmaya başlar. Çocuklar hareket becerilerini öğrenmeye ve yapmaya karşı isteklidirler (Muratlı, 2003: 35–36). Bu dönemde çocuklara futbol temel becerilerinin öğretiminde verilecek olan bilgi ve kazandırılacak becerilerin istenilen düzeyde olabilmesi için uygun öğretim planlanmalıdır.

Futbolda olumlu sonuçlar ve başarılar, çocukların bilimsel yöntemlerle eğitilmesi ile olur (Ferah, 1994: 11). Sportif temel eğitimi ne kadar geniş kapsamlı olursa, futbol oynanmasını öğrenmekte o kadar çabuk olur. Değişik disiplinlerde ne kadar iyi bir gelişim sağlanırsa, futbol antrenmanındaki öğrenimde o kadar kolaylaşır (Özmen, 1998: 13).

Öğrencilerin beceri öğrenimlerinin istenilen hedef ve amaçlar düzeyinde olması için diğer disiplin alanlarından (Matematik ve Sosyal Bilgiler) belirlenmiş ünite konuları çerçevesinde disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğretilmesi ve bu alanda yapılacak olan çalışma ile diğer sportif branşların temel becerilerinin öğretiminde de yararlanılması amacı ile tez çalışması planlanmıştır.

Bu amaçla, bu çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

İlköğretim 4. sınıf beden eğitimi dersi futbol temel becerilerinden top sürme becerisinin, disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğretimi ile klasik beden eğitimi yaklaşımına göre öğretimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile; Sosyal Bilgiler, Matematik ve Beden eğitimi derslerinin bütünleştirilerek, futbol temel becerilerinden top sürme becerisinin öğretiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile klasik beden eğitimi öğretim yaklaşımı arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda Őu alt amaçlara ulaŐılmaya çalıŐılmaktadır;

Futbol top sŪrme becerisinin ğretiminde; Matematik dersi, Geometri ūnitesinin, ‘‘Aı Bilgisi’’ konusundan kavramsal olarak yapılan bilgi transferleri temel top sŪrme becerilerini öğrenmeyi etkiliyor mu?

Futbolda top sŪrme becerisinin ğretiminde; Sosyal Bilgiler dersi, Yakın evremizi Tanıyalım ūnitesinde yer alan ‘‘Yön Bilgisi’’ konusundan kavramsal olarak yapılan bilgi transferleri temel futbol top sŪrme becerilerini öğrenmeyi etkiliyor mu?

Temel futbol bilgileri, futbolda top sŪrme becerisini öğrenmeyi etkiliyor mu?

Disiplinlerarası ğretim yaklaŐımı futbol temel becerilerinden top sŪrme becerisini öğrenmede ve top sŪrme becerisi kazanmada etkili oluyor mu?

1.3. Araştırmanın nemi

Öğrenmenin diğer disiplin alanlarıyla bŪtŪnleŐtirilerek yapılması öğrenmede kalıcılığı ve öğrenme ortamlarına öğrencilerin tam katılımını sağlayacaktır. Öğrencilerin motivasyonlarının yŪksek tutulması ve öğrenmeye karŐı ilgilerinin artırılması istenilen davranıŐların ve becerilerin ortaya çıkmasında etkili olacaktır. Özellikle temel sportif becerilerin ğretiminde diğer disiplin alanlarından da yararlanılması konuya olan ilgiyi ve bakıŐ açısını deđiŐtirerek öğrencide istek, dikkat ve motivasyonun artmasını sağlayacaktır.

Bu araştırma elde edilecek olan bulgular;

Farklı disiplin alanlarından yapılacak olan bilgi transferleri ile top sŪrme becerisi ğretimi,

İlgili disiplin alanları arasında bağlantılar kurulması, öğrenmenin öğrencide kalıcılaştırılması,

Öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin ve beceri kazanmalarının sağlanması,

Öğretmenlerin, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı yöntemini uygulamalarına katkıda bulunması ve konu ile ilgili yeni araştırmalara yön vermesi,

açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar ve Sınırlılıklar

1.4.1. Sayıtlar

Futbol top sürme becerisinin öğretileceği ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersi, geometri ünitesinde yer alan “Açı Bilgisi” konusunu bildikleri,

Futbol top sürme becerisinin öğretileceği ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi, yakın çevremizi tanıyalım ünitesinde yer alan “Yön Bilgisi” konusunu bildikleri,

Araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının daha önce futbol temel becerileri öğretimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları,

Örneklemin yansız olduğu ve araştırma evrenini temsil ettiği,

Araştırmada kullanılan testlerin ve etkinlik uygulamalarının araştırmanın amacını ölçecek nitelikte olduğu, varsayılmaktadır.

1.4.2. Sınırlılıklar

Araştırma;

İstanbul İli, Sarıyer ilçesi sınırları içerisindeki eğitim veren devlet ilköğretim okullarından Alparslan İlköğretim Okulu ile,

İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin yer aldığı kontrol grupları (4-B ve 4-D sınıfları) ve deney grupları (4-A ve 4-C sınıfları) ile,

İlköğretim 4. sınıf programında yer alan Beden Eğitimi “Futbol Temel Becerileri”, Matematik dersi “Açı Bilgisi” ve Sosyal Bilgiler dersi “Yön Bilgisi” konuları ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2 : GENEL BİLGİLER ve LİTERATÜR

2.1. Öğrenme ve Öğretme

Eğitim alanında uzunca bir süredir öğrenme biçiminin kavramsal yapısı, türleri, uygulamalara yansımaları ve bu konuya ilişkin araştırma sonuçları tartışılmaktadır (Şimşek, 2004: 95). İnsanın çevresi ile etkileşimi, kendisinde kalıcı değişimler (düşünsel, duyuşsal veya davranışsal) sağlıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Öğrenme bireyde kendi yaşantısı yoluyla kalıcı izli davranış değişikliğinin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2002: 34).

Öğrenmenin sınırı yoktur, yaşam boyu devam eder. Öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2003: 15). Yaşantının veya davranış değişikliğinin bireylerin kendi özelliklerine göre farklılaşması söz konusu olduğundan, her bireyin öğrenmede kendine has öğrenme stili vardır (Özsoy ve diğerleri: 50).

Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi tamamen öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır (Özden, 2003: 14). Son yıllarda eğitim sistemimizde öğrenci merkezli bir eğitim sistemi oluşturulmuş ve bu temel çerçevesinde hedef ve davranışlar ortaya koyulmuştur. Öğretimde, öğretmeden daha çok öğrencinin kendi kendisine öğrenmesi esastır (Kemertaş, 1999: 13). İlköğretim programlarında yer alan konuların öğrenciye kazandıracağı hedef ve davranışların istenilen düzeyde olması, öğrencinin eğitim ortamına etkin bir biçimde katılması ile gerçekleşir. Bunun için iş, deney, gözlem ve araştırmaları bizzat yapmasına fırsat ve imkân verilmelidir (Sönmez, 2003: 13).

Eğitimin amacı bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak ise, eğitimin hedeflerinin ve öğretim yöntemlerinde öğrencilerde bu tür değişimler doğuracak şekilde düzenlenmesi gerekir (Özden, 2003: 20). Öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinin öğrenim süreci haline gelişini hızlandırır (Binbaşıoğlu, 1986:

21). Öğrenciye öğrenmeyi öğretmek gerekir. Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duygu ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır.

İnsan yaşadığı müddetçe sürekli bir şeyler öğrenir. Bu süreç içerisinde öğrenme sonucu kişide kalıcı davranışlar meydana gelir. Kişi öğrenme sonucu yaşadığı dünyaya değişik anlamlar katmayı, onu daha farklı değerlendirmeyi ve farklı düşünme yaklaşımlarını elde eder. Bu yaklaşımlar veya davranış değişikliklerinin nasıl olduğu farklı felsefi görüş ve sayıltılardan hareket edilerek geliştirilmektedir (Fidan, 1996: 29). Bu nedenle birbirinden farklı çok sayıda öğrenme kuramı vardır.

2.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları (Sönmez, 2003: 185);

1. Davranışçı Kuram,
2. Bilişsel Kuram,
3. Güdüleme, Kişilik Toplumsal Ağırlıklı Kuram,
4. Duyuşsal Kuramlar,

Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bu öğrenme kuramlarından kısaca aşağıda bahsedilecektir.

2.2.1. Davranışçı Kuram

Davranışçılık yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan bir yaklaşımdır (Bacanlı, 2003: 162). Bu akımın en tanınmış temsilcileri Watson, Thorndike, Skinner, Hull, Guthrie ve Pavlov gibi psikologlardır.

Bu kuramcılardan Thorndike; öğrenmeyi bir problem çözme olarak görmüş ve problemle karşılaştığında yapılan çeşitli deneme-yanılma davranışlarıyla çözüm üretildiğini savunmuştur. Ona göre insanların ve insana yakın hayvanların öğrenme biçimi deneme-yanılma yoluyla gerçekleşen bir öğrenmedir (Özden, 2003: 22).

Davranışçı kuramcılar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görmektedirler (Erden ve Akman, 2003: 132).

Uyarıcı; organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır (Cüceloğlu, 1991: 38).

Davranış; herhangi bir organizmanın belli durumda yaptığı tepki ve hareketlere verilen isimdir. Konuşma, hareket etme, bir çalgı aracı çalma, ağlama vb. hepsi birer davranış örneğidir (Fidan, 2003: 34).

Davranışçı öğrenme teorisinin ilgisi, bilginin nasıl kazanıldığı üzerine değil, davranışların nasıl kazanıldığı üzerine odaklanmıştır (Saban, 2000: 120). Yapararak öğrenme esastır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır.

Öğrenmede öğrencinin yapararak öğrenmesi esastır. Çünkü öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir (Özden, 2003: 23). Bu yaklaşımda koşullu öğrenme yöntemleri ve ilkeleri kullanılır (Ülgen, 2004: 20).

Davranışçı kuramcılara göre davranış değişmesine neden olan üç temel öğrenme süreci vardır. Bunlar klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenmedir.

2.2.1.1. Klasik Koşullanma

İlk kez Ivan Pavlov tarafından ortaya atılmıştır. Pavlov, öğrenmeyi objektif bir şekilde gerçekleştirilen aşamalı bir süreç olarak ortaya koymuştur (Fidan, 2003: 36). Yiyeceklerin sindirilmesinde salyanın rolünü inceleyen Rus

fizyolog deneylerini daha çok köpekler üzerinde yapmıştır. Köpeğin sadece yiyecek getirildiğinde değil, yiyeceği kendisine getiren kişiyi gördüğünde de salya akıttığını görmüştür (Özden, 2003: 22).

Pavlov kontrollü bir deneysel ortam oluşturduktan sonra, köpeğe düzenli olarak yiyecek vermeden önce zil sesi vermiştir. Bu ilişkiyi pek çok kere tekrarladıktan sonra, yiyecek vermediği durumlarda da zil sesini duyduğu zaman, köpeğin salya salgıladığını görmüştür. Köpek zil sesiyle salya akıtmasını öğrenmiştir.

Klasik koşullanma, insanların karmaşık bilgileri öğrenmesini açıklayamamaktadır. Ancak, insanların belli bir nesneye, yada olaya karşı gösterdiği bazı duyuşsal tepkilerin klasik koşullanma ile öğrenildiği sanılmaktadır (Erden ve Akman, 2003: 135).

2.2.1.2. Edimsel Koşullanma

Skinner tarafından uzun yıllar süren çalışmaların sonucunda ortaya çıkmıştır. Skinner'a göre tepkisel ve edimsel olmak üzere iki çeşit davranış vardır (Erden ve Akman, 2003: 136). Skinner, organizmanın davranışlarını uyarıcılara karşı gösterilen otomatik bir tepki olmaktan çok, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak kabul etmektedir (Özden, 2003: 22).

Skinner'a göre bir davranışın sonucu, organizma için hoş giden, olumlu bir durum yaratıyorsa, o davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı artar. Davranışın arkasından olumlu uyarıcı verilerek yapılan koşullanmaya edimsel koşullanma denir (Erden ve Akman, 137).

2.2.1.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme

Bu kuram değişik kaynaklarda taklit yoluyla model alarak yada sosyal öğrenme olarak ta anılmaktadır. Bu öğrenme kuramının öncüleri N.E. Miller, J. Dollard ve A. Bandura'dır.

Bu kuramda, birey çevresindeki insanların davranışlarını gözlemler ve bunların sonuçlarından etkilenerak kendi davranışlarına yön verir (Şişman, 2004: 90). Bandura'ya göre, gözlem yoluyla öğrenme pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar basit bir olgu değildir. Yaptığı deneylerde (gösterdiği filmlerde) saldırgan modelleri gözleyen çocukların, saldırgan olmayan modelleri seyredenler ile bu tür modelleri görmeyen çocuklardan daha çok saldırgan davranışlar sergilediklerini gözlemiştir. Buna benzer çok sayıda deney, insanların gözlem sonucu seyrettikleri modelleri taklit ettiklerini ortaya koymuştur (Bandura ve diğerleri, 1991: 575–582). Gözlem yoluyla öğrenmede dikkat, hatırlama, yeniden üretme ve pekiçtiren olmak üzere dört temel süreç vardır (Erden ve Akman, 2003: 146).

2.2.2. Bilişsel Alan Kuram

Bu akımın temsilcileri olan Piaget ve Bruner'e göre öğrenme kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesidir (Özden, 2003: 24). Öğrenme doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu kuramcılara göre davranışlar amaçlıdır (Fidan, 2003: 67). Öğrenmenin insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu görüşündedirler (Bacanlı, 2003: 181).

Bu kuramın dayandığı temel ilkelere bazıları;

İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel olmalıdır (Ormrod, 1990: 150–151),

Bir parçanın veya nesnenin algılanışı, onun bütünle ve diğer parçalarla olan ilişkisine göre değişir. Diğer bir deyişle eşya ve olaylar parçası oldukları bütün içerisinde anlam kazanırlar (Hilgard ve Bower, 1974: 78–83).

Bilgi işleme kuramı bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biridir. Bu kuram bilginin kişi tarafından pasif bir şekilde alınmadığının altını çizer. Birey belli bir zaman ve yerde öğrendiği bilgiyi, istediği yer ve zamanda uygulama yetisine sahiptir (Erden ve Akman, 2003: 158).

2.2.3. GÜDÜLEME, KİŞİLİK, TOPLUMSAL, PSİKOLOJİK AĞIRLIKLIL KURAM

Bu kurama göre öğrenme, kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültüre, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır. N.E.Miller, J.Dollard, Piaget gelişimsel yaklaşımıcılar olarak adlandırılabilirler bu kuramcılara göre, öğrencinin belirli özellikleri vardır. Bu özellikler, bütün-parça-bütün, bilinenden bilinmeyene, sonra yönlendirme ve öğrenciyi merkeze almaz (Sönmez, 2003: 187).

2.2.4. DUYUŞSAL KURAMLAR

Öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak (moral) gelişimini vurgular (Özden, 2003: 28). Öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duygusal sonuçlarıyla ilgilidirler. Piaget'e göre ahlak gelişimi bilişsel gelişimine paralellik göstererek, birbirinden farklı nitelikler taşıyan ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkmaktadır (Erden ve Akman: 113). Kohlberg'de Piaget gibi ahlak gelişiminin dönemler içinde ortaya çıktığını ve bilişsel gelişime paralel olduğunu ifade etmektedir (Erden ve Akman, 116). Kohlberg ahlak gelişimini; gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzeyler olarak ortaya koymuştur. Etkili öğretim,

öğrenme olayının doğasını ve değişik gelişim aşamalarındaki öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamayı gerektirir. Bu nedenle önceki bölümde öğrenmenin kuramsal boyutu üzerinde kısaca durulmuştur. Bu bölümden sonra öğrenme-öğretme üzerine açıklamalar yer alacaktır.

2.3. Öğretimde İlke, Metod, Strateji, Yöntem ve Teknik Kavramları

Öğretimde, öğrenme ve öğretme diye iki etkinlik vardır. Öğretim bu iki etkinliği içerir (Kemertaş, 1994: 13). Öğrenme ve öğretme birbiri ile bütünlüktür. Öğrenmenin yeterli olabilmesi öğretiminde yeterli olmasına bağlıdır. Öğretme, öğretim ile başlar.

Öğretim;

“Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1979: 83).

“Belli bir amaçla, bir program veya bir plan dâhilinde, bireylere gerekli bilgiler, beceriler, olumlu davranışlar, iyi alışkanlıklar kazandıran, yeteneklerini geliştiren, kişiliklerini oluşturan, hayata hazırlayan ve bir yönüyle de eğiten; öğrenme ve öğretme etkinlikleridir (Kemertaş, 1999: 12).

“Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür” (Varış, 1978: 16).

Öğrenciye öğrenme-öğretme ortamında istendik davranışları kazandırırken işe koşulan değişkenlerden biride strateji, yöntem ve tekniklerdir (Sönmez, 2003: 165). Geliştirilen öğretim materyallerinin ve izlenen öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun olduğu durumlarda en iyi öğrenme sonuçlarına ulaşılmaktadır (Şimşek, 2004: 95). Öğretimde “strateji”, “yöntem” ve “teknik” kavramları ile genellikle bir dersin veya konunun

işlenmesinde, öğretilmesinde “izlenen yol” kastedilir (Saban, 2000: 185). Bu bağlamda;

İlke: Amaca varmak için benimsenmiş ilk veya en geniş çerçeveli metot demektir (Çelikkaya, 1997: 76).

Öğretim ilkeleri; Çocuğa göre öğretim ilkesi, Hayatilik ilkesi, İş (yaparak-yaşayarak) ilkesi, Ekonomiklik ilkesi, Aktüalite İlkesi, Somuttan Soyuta ilkesi, Bilinenden Bilinmeyene ilkesi, Açıklık ilkesi, Yakından uzağa ilkesi (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 46).

Strateji: Dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan ve metodun belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır (Büyükkaragöz ve Çivi: 61).

Öğretim stratejileri (Tan, 2005: 76); Sunuş stratejisi; Öğrencilere hedef davranışlara uygun bilgilerin sunulması, Buluş stratejisi; Öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerin konuyu kendi kendilerine öğrenmeleri, Araştırma-soruşturma; öğretmen danışmanlığında, öğrencilerin danışma yaparak kendi kendilerine öğrenme stratejisidir.

Yöntem: En ekonomik ve amaca uygun planlı gidilecek yol (Çöndü, 1994: 92).

Öğretim yöntemleri; anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme ve bireysel çalışmadır. Öğretim teknikleri; beyin fırtınası, soru-cevap, mikro öğretim, drama-rol yapma, eğitsel oyunlar, benzetim, ikili ve grup çalışması (Demirel, 2004: 72-81).

Teknik: Yöntemin uygulanış biçimidir. Uygulanan her yöntem (uygulanış biçimindeki farklılıklardan dolayı) teknik olmaktadır (Tan: 77).

Öğrenme-öğretme sürecinde çeşitli modeller, yöntemler veya teknikler öğrenmeyi sağlamak için birer araçlardır. Yukarıda öğretimin ilkeleri, yöntemleri

ve stratejilerinden kısaca bahsedilmiştir. Öğretim modellerini ise aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz;

Öğretim modelleri (Sönmez, 2003: 30-31): Bloom'un Tam Öğrenme Modeli, Gardner'in Öğretimde Çoklu Zekâ Kuramı, Guilford'un Zeka modeli, Carroll'ın Okullarda Öğrenme modelini söyleyebiliriz.

Öğretmenler uygun öğretim modeline göre ders içeriğini verebilmelidir. İçeriğe göre bu modellerin seçimini etkileyen bir takım faktörler vardır. Öğretimdeki strateji, yöntem ve tekniklerin seçimini etkileyen temel faktörler; hedef düzeyi, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrenci nitelikleri, öğretmen nitelikleri, derse ayrılan süre, öğrencileri güdüleyebilme (Tan, 2005: 78) olarak sıralayabiliriz.

Eğitim programlarının başarıya ulaşması, temel alınan öğrenme ve öğretme modellerinin seçimine bağlı olmaktadır. Aynı zamanda öğretim yöntemlerine göre öğretmenlerin öğretilen konuları planlamaları da büyük önem taşımaktadır. Öğretimde planlama, bir öğretmenin herhangi bir öğretim etkinliğini uygulamaya başlamadan önce, o etkinlikle ilgili olarak öğrencilere hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandıracak ve bunları nasıl gerçekleştireceğini belirlemesine yönelik olarak yürüttüğü sistemli çabadır (Saban, 2000: 1).

Bu planlama içerisinde öğretim ile birlikte öğretme olayı da düşünülmelidir. Öğretme;

“Davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir” (Demirel, 2004: 9).

“Öğretme davranışı bir kararlar zinciridir. Her bir öğretim girişimi daha önceden alınmış bir kararın sonucudur” (Mosston ve Asworth, 2001: 5).

Öğrenmeyi kılavuzlama anlamına gelen öğretimde daha çok “nasıl” sorusuna yanıt aranır (Demirel, 2002: 7). Etkili bir öğretim için üç temel öğretim önem taşımaktadır; eğitilecek olanların kişiliği, öğrenim sürecinin akışı ve öğrenilecek konunun özelliğidir (Ersin, 1981: 371).

Bireyler arasındaki farklılıklar ve kişilerin eşitliği, görüşleri öğretim yöntemlerinin farklılaşmasına neden olmuş, temel ağırlığı programın “içeriğine” ve “zihinsel gelişimlerine” veren ve “öğretmeni merkeze alan” geleneksel öğretim yöntemleri yerine, öğrencilerin “kişilik gelişimlerine” önem veren ve “öğrencileri merkeze alan” eğitim yöntemlerinin gelişmesini ve yaygınlaşmasını sağlamıştır (Özgüven, 2001: 7). Bu çerçevede öğrenme ve öğretme becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlerimiz arasında farklılıklar görülebilmektedir. Öğretmenler yalnız öğretim becerileri bakımından değil bilgi düzeyi, ilgi alanları bakımından da birbirlerinden çok farklılıklar gösterirler. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim-öğretim becerilerinin geliştirilmesi için işbirliğine yer verilmesinin de büyük yararı vardır (Alıcıgüzel, 1998: 142).

Bu işbirliği çerçevesinde okullarımızda işlenmekte olan derslerin bir bütünlük içerisinde ele alınması ve öğrencilere çok yönlü bir eğitim ortamının sağlanması planlanmalıdır. Bu ortam içerisinde çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal yönden gelişimlerine büyük ölçüde katkı sağlayan beden eğitimi ve spor derslerinin diğer dersler ile olan işbirliğinin artırılması gerekmektedir.

Eğitim sistemimizde özellikle ilköğretim düzeyinde disiplinlerarası öğretim uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu yaş dönemindeki çocukların dünyayı algılayışları bütüncüdür. Bu nedenle, bu öğrencilerin bilgi ve beceri öğrenmelerinde disiplinlerarası bağlantılar kurulması ve çok yönlü gelişimlerinin sağlanması için bu öğretim yöntemlerinin kullanımının yaygınlaştırılması gereklidir.

2.4. Disiplinlerarası Öğretim

2.4.1. Disiplinlerarası Programın Temelleri

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı çerçevesinde diğer dersler ile ortak olan konularıda göz önünde bulundurarak ders planlaması yapmaları önem arz etmektedir. Öğretmenler, öğretim dönemi öncesinde bir araya gelerek, sınıf düzeninden günlük plana kadar bütün hazırlıkları birlikte yapmalıdırlar. Bu birliktelik, görüş alış verişi, kaynak dağılımının sağlanması, olanakların ortak kullanımının belirlenmesi, hedeflerden araçlara ders planlarının yapımında işbirliği noktalarında yoğunlaşmalıdır (Başar, 1999: 45).

Bu işbirliği içerisinde öğretmenler arasındaki ilişki ve ders planlamaları önemli olmaktadır. Öğretmenlerimizin bu noktada dikkat etmesi gereken husus programı hazırlayan grubun “eğitimi” bir bütün olarak görmesinin ötesinde, kendi alanını ön plana çıkartması ve içeriğe önem vermesidir (Delier, 2005: 128). Öğrenirken öğrenmeyi artırmak ve zenginleştirmek için alanlar arasında anlamlı ortaklığa ihtiyaç vardır. Disiplinlerarası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hemde bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur (Yıldırım, 1996: 89). Öğretmenler disiplinlerarası öğrenme programlarını bir araya getirip uygulayarak öğrenciler için yaratıcı-heyecan verici öğrenme deneyimleri sağlayabilmelidirler.

Genel eğitim sistemi içerisinde disiplinlerarası ilişkileri bulabilmek, programlarda bunları yeniden yerleştirmek ve disiplinlerarası ilişkiler için programlara gereksinimleri ilave ederek dağıtmak gerekmektedir (www.servicelearning.org/resources/fact_sheets/he_facts/interdisciplinary).

Programda yer alan diğer derslere ait konulardaki bilgilerin verilmesi ve bu bilgilerin çok yönlü kullanılması diğer disiplin alanları ile bir bağ kurulmasına bağlıdır. Dobbs'a göre (1998: 109–112); farklı disiplinlerin kendi aralarında bağ kurulması ile öğretim, uygulama ve alışkanlıklarında da gelişmeler yaşanmaktadır. Bu bağlamda bazı eğitimciler her disiplinin kendine özgü konu alanlarının ortak ilgilerini saptayarak ve “disiplinlerarası-tematik ünite” gibi birleştirici programlar üzerinde araştırmalar yaparak “işbirliği”, “grup çalışması” yöntemleri ile bu düşüncelerini bütünleştirerek genişletmişlerdir (İşler, 2004: 1).

Humphreys (1981: 11) beşeri bilimler, iletişim sanatları, coğrafya, sosyal bilgiler, müzik ve sanat arasında bağlantılar gördü. O'nun tarafından yapılan tanımlama;”bütünleştirilmiş öğrenmeler, çeşitli konu alanlarında çocukların çevrelerine en geniş bakış açısından bakmalarını, bilgiyi araştırmalarını ve keşfetmelerini sağlar”dır. Bu yeni yaklaşım içerisinde de gerek öğretmenler gerekse de öğrenciler kendilerini çevreleyen dünyaya yeni ve farklı yollardan bakmaya teşvik edilmektedirler.

Bu bakış açısı özellikle öğretmenlerimizin diğer disiplin alanları ile ortak çalışmalar içerisine girmelerini gerektirmektedir. Bu ortak çalışmalar kendi öğretimlerini destekleyecek veya diğer öğretimleri pekiştirecek şekilde olmalıdır. Ortak çalışmalar ve yaklaşımlar birden fazla disiplini kapsayacak şekilde de programlanabilmelidir (<http://www.nwrel.org/scpd/index.html>). Bu bağlamda bir alanın konularının içerisinde yer alan kavramsal boyuttaki bilgilerin diğer alanlardaki kavramsal bilgiler ile bütünleştirilmesi ve alan bilgilerinin paylaşılması disiplinlerarası bir birlikteliği gerektirmektedir. Bu birliktelik disiplinlerarası öğretim yaklaşımı içerisinde kendini hem literatürde hem de okullardaki uygulamalarda daha fazla hissettirmeye başlamıştır.

2.4.2. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı Tanımları

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı;

Jacops'a göre (1989: 8); "Bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için, birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışı",

Erickson'a göre (1995: 96); "Farklı disiplinlerdeki kavramların, kavramsal bütünleşmesi",

Yıldırım'a göre (1996: 89); "Geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması" olarak tanımlamıştır.

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı farklı bilgi, beceri ve kavramların bütünleştirilmesidir. Bu yollar çocuklara öğrendiklerini daha anlamlı hale getirebilecekleri birden çok çözüm yolu sunacak ve öğrenme süreci daha zengin hale gelecektir. Disiplinlerarası öğretim, eğitici bir süreçtir, iki veya daha fazla konu alanını kapsar ve bu disiplin alanlarına ait öğrenmeler birbirlerini besleyerek geliştirir ve bu alanları bütünleştirir (Cone ve diğerleri, 1998: 4). Disiplinlerarası öğrenme ve öğretmeden önce düşünülmesi veya görüşülmesi gereken önemli şey kendi disiplin alanı ile ilgili düşünceleri göz önünde bulundurmak ve dikkate almaktır (www.lang.ltsn.ac.uk/resources/paper.aspx/).

"Disiplinlerarası – tematik yaklaşım" ise; birçok farklı konu alanını birbiriyle ilişkilendirerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirme işlemidir. Seçilen temanın ana düşüncesi farklı bilgi alanlarını birbirine bağlayan bir mecaz olabileceği gibi geneli kapsayan bir soru biçiminde de olabilmektedir (İşler, 2003: 2).

2.4.3. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarını Uygulama Nedenleri

Disiplinlerarası öğretim uygulamaları öğretmenlere ve öğrencilere birlikte yaratıcı ve heyecan verici tecrübeleri öğretir ve programda yeni yollar keşfedilmesini sağlar. Disiplinlerarası öğretim düşüncesi, her disiplin alanının bütünlük ve benzersizliğini tanır, dikkat edilmesi gereken alanlardaki konular arasında tanımlı ilişkiler olmasıdır (<http://users.rowan.edu/~cone/laedapres.htm>).

Disiplinlerarası öğretimde öğrenci için düşünülmüş olan merkezi fikir, onların dünyaya bakış açısında doğru olan büyük resmi görmesidir. Disiplinlerarası öğretim, öğrencilerin doğal öğrenme sürecine ve dünyayı algılayış biçimine katkılar sağlayabilmektedir. Disiplinlerarası öğretim, bir yerde değişen ve gelişen bilgi alanlarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 1996: 90). Bu durum öğrencilere değişik disiplinlerden kazandıkları bilgi ve beceriler çerçevesinde dış dünyayı algılayabilme ve üzerinde düşünebilme becerisini geliştirmek için önemli bir amaç haline gelmektedir.

2.4.4. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarını Tasarlama

Disiplinlerarası öğretim için seçilen konuların içeriklerinde uygun bağlantıların olması gerekmektedir. Bu bağlantılar programda yer alan konular çerçevesinde belirlenmelidirler. Zorunlu bir bağlantı, koşullarda bir yalanlamadır, bu bağlantı zayıf bir tasarımdır. Böyle bir programlamada yer alan temel bir bağlantı veya tema, öğrenci için bir an için ilginç olabilir, ama onun için bu gerekli değildir. İyi tasarlanan disiplinlerarası ünite kullanımları sırasında açığa çıkan bu bağlantılar, konuyu her disiplin alanını geçerli kılan kavramsal bir objektif olarak sorgular (<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/...>). Bu bağlantıları bulmak, öğrenciyi daha yüksek düzeyde düşünmesi için cesaretlendirir.

Disiplinlerarası tasarımında; gerekli sorularla temkinli, konuya özel, açık bir bildiri ve sorularla dikkat çekilir veya kavramsal olarak, merakına neden olmak ve öğrenmenin kapsam ve sırasını çerçevelediği sorulara yön vermek gerekmektedir. Disiplinlerarası ünite her bir sorgu, sorunun bir odağıdır. Öğretmen bu soruları kendi sınıfındaki öğrencilere aşağıdaki şekillerde yöneltebilir; (www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/math/ma4inter.).

1. Öğrencilere öğreteceğim konudaki düşünceler, onun için ne kadar önemlidir?
2. Öğrenciler, konuları daha iyi ne dereceye kadar öğrenebilirdi (eğer konu onlara bağlantısız olarak öğretilmişse)?
3. Programın gelişmesi için ne kadar zaman gereklidir?
4. Ortak planlama veya öğretim esnasında diğer öğretmenler ile iletişim için ne kadar zaman gereklidir?
5. Hangi malzemeleri kullanmalıyım? Ne kadarlık bir bütçe programın gelişmesini destekler?

2.4.5. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarını Geliştirme

Disiplinlerarası öğrenme çoklu konu alanlarının içerikleri ile beslenir. Her bir konu alanının belirli içerikleri “Ne bütünleştirir?” i oluşturan bilgi ve becerilerden meydana gelir. Uygun konu alanlarının bütünleştirilmesinin planlamasının ardından disiplinlerarası öğretimin geliştirilmesi tasarlanmalıdır. Disiplinlerarası öğretmeyi geliştirebilmek için 7 adım (<http://users.rowan.edu/~cone/7steps.html>);

1. Programda izlenecek olan sıra, kapsam ve yolları belirlemek, İçeriği belirlemek (konular, temalar, sorunlar)

2. İçeriğe ait bilgiler toplamak, disiplinlerarası öğretim model/modellerine karar vermek,
3. Belirli aktiviteleri içeren yaratıcı ders planları, araç-gereç, materyaller, donanımlar ve organizasyona karar vermek,
4. Öğrencilerin öğrendiklerinin nasıl değerlendireceğine karar vermek

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarında, öğretmenlerin gerek kendi planlamaları gerekse de bu planlamaların nasıl geliştirileceği hususlarında dikkati çeken en önemli kısım disiplin alanlarının uygun program çerçevesinde bütünleştirilmesi ve planlamasıdır. Shoemaker (1989: 5) bütünleştirilmiş programları; geniş alanlardaki öğrenmeler üzerine odaklanarak programlar arasında anlamlı ilişkiler, farklı bakış açıları bulmak ve alan-konu arasında düzenlenmiş yolları kesiştirmektedir” şeklinde anlatmaktadır. Farklı disiplinler, kendi içinde ele alınan konu ile ilgili problem ve çözümler geliştirebilir.

2.4.6. Disiplinlerarası Programların Bütünleştirilmesi

Eğitim sözlüğünde disiplinlerarası program; “programın hazırlanmasında, konu-materyal çizgisindeki kesişmelerde geniş problemler veya çok amaçlı öğrenme alanları üzerine odaklanmak, programda yer alan değişik bölümlerin anlamlı ilişkiler içerisinde bir araya getirilmesi” (Good, 1973: 8) olarak tanımlanmıştır. Dressel (1958: 3–25) ise program bütünleştirilmesini; “alanlardaki konuların ötesinde yeni bağlantılar yaparak dünyayı anlamak için yeni modeller yaratmaktır” şeklinde ifade etmiştir.

Bütünleyici programda, öğrencilerde planlanmış öğrenme deneyimlerini sağlamak genellikle (kültürdeki modelleri, sistemleri ve yolları öğrenerek) bilginin tutulması, bundan başka öğrencilerin motivasyon ve gelişim gücünü yeni


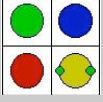
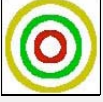
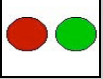

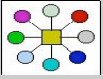
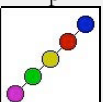

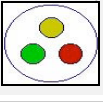
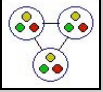
ilişkilerde fark etmek ve bu yüzden yeni modeller, sistemler ve yollar yaratmaktır.

Bütünleştirme, program alanlarının hedefleri ile bağlantılı olarak konuların ortak bir “odak noktası” olduğu zaman meydana gelebilir. Bu program uygulamaları ayrıca mevcut program çerçevesinde konular arasında alışverişi de sağlamalıdır. Bugün programların bütünleştirilmesinde ve geliştirilmesinde ana hedef, programda yer alan konu içeriklerinin bütünleştirilmesi yolundadır.

Bütünleşmede dikkat edilmesi gereken husus konular arasındaki ilişkinin önemini fark etmektir. Tüm bu önermeler, okul programlarında yer alan bütün öğrenme alanları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya zorlar. Okulun, yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin yaşamlarında gerekli olan yetenekleri geliştirmek için programlarda bütünleştirmelere gitmesi ve desteklemesi, ayrıca konu bölümlerinden dolayı onların arasında kuvvetli bir bağ kurması gerekmektedir.

Bütünleştirilmiş programlar çerçevesinde asıl önemli olan kavramlar arasındaki ilişkilerdeki öğrenmenin geliştirilmesidir (www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/contareas/math/ma4inter.htm). Çeşitli yazarlar, bütünleştirmenin tanımlarında tek bir tanım üzerinde yoğunlaşamayıp başka tanımlara gitmişlerdir. Fogarty (1991)'nin bütünleştirilmiş program tanımlamaları aşağıdaki tabloda yer almaktadır;

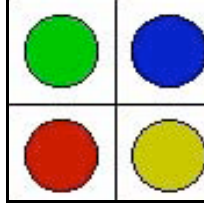
Tablo 1**Fogarty (1991)'nin bütünleştirilmiş program tanımlamaları**

İSİM	AÇIKLAMA	AVANTAJI	DEZAVANTAJI
Parçalanmış 	Disiplinleri böler ve parçalara ayırır.	Bir disiplinin açık ve sağduyulu görünüşünü verir.	Bağlantılar öğrenci için açık hale getirilmiştir; öğrenmede daha az transfer
Bağlanmış 	Bir disiplin içindeki konular birbiriyle bağlanmıştır	Bir disiplin içerisindeki temel kavramlar fikirlerin gözden geçirilmesi, tekrardan kavramlaştırılması ve sindirilmesi için birleştirilir.	Disiplinler alakalı değildir; içeriğe odaklanma disiplin içerisinde kalır.
Yuvalanmış 	Sosyal, düşünme ve içerik becerileri bir konu alanına hedeflenmiştir.	Zenginleştirilmiş ve çoğaltılmış öğrenme için farklı alanlara bir anda dikkat edilmesini sağlar.	Öğrencilerin aklı karışabilir ve dersin veya aktivitenin ana kavramlarını gözden kaçırabilirler.
Ardışık 	Konular birbirinden ayrı da olsa benzer fikirler öğretilir.	İçerik alanları arasındaki öğrenme transferi kolaylaştırır.	Öğretmenlerin ardışık müfredatlarda özerkliklerinin azalmasıyla devamlı işbirliği ve esneklik gerektirir.
Paylaşımlı 	İki farklı disipline odaklanmış paylaşılan içeriklerin, becerilerin veya davranışların takım planlaması ve/veya öğretimi.	Farklı öğretim deneyimleri paylaşılır; iki öğretmenin işbirliği yapması daha kolaydır.	Zamana, esnekliğe, uzlaşmaya ve üstlenmeye gereksinim duyar
Ağ 	Konu odaklı öğretim. Farklı birçok disiplinin öğretiminde taban olarak bir konunun kullanılması.	Öğrencileri motive eder; farklı fikirlerin arasında bağlantı olduğunun öğrenciler tarafından görülmesini sağlar.	Konu akılcıca ve dikkatlice, içerikle alakalı, anlamlı ve katı olmalıdır.
İp 	Disiplinler arasındaki düşünme becerileri, sosyal beceriler, çoklu zeka ve çalışma becerileri ip gibi sıralanmıştır.	Öğrenciler nasıl öğrendiklerini öğrenirler; sonraki öğrenme transferlerini kolaylaştırırlar.	Disiplinler ayrı kalır.
Bütünleşmiş 	Farklı disiplinlerin üst üste binmiş önceliklerinin ortak beceriler, konular ve davranışlar olarak incelenmesi.	Öğrenciler, farklı disiplinlerin birbirleri arasındaki bağlantılarının ve ilişkilerinin görülmesi konusunda heveslendirilir ve bu konuda motive edilir.	Ortak planlama ve öğretim zamanı gerektiren bölüm içi takımlara ihtiyaç duyar.
Daldırılmış 	Öğrenci, bir alandaki ilgisi ile tüm konu odaklı yöntemleri kendisi birleştirir.	Konuların birleştirilmesi öğrenci tarafından yapılır ve entegrasyon öğrencinin içindedir.	Öğrencinin odaklanmasını daraltabilir.
Şebeke 	Öğrenci, seçtiği şebeke, uzman ve kaynakları kendisi, birleştirme süreci için seçer.	Öğrenciyi yeni bilgiler, beceriler veya kavramlar ile uyarır, bu yüzden hareketli ve canlıdır.	Öğrenci çok dar bir alana yayılarak harcanan enerjinin verimsiz olmasına yol açabilir.

2.5. Bütünleştirilmiş Program Tanımlamaları

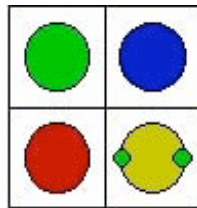
(<http://oregonstate.edu/instruction/ed555/zone3/tenways.htm>)

2.5.1. Parçalanmış Model



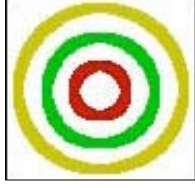
Parçalanmış metot geleneksel programlarda farklı disiplinler içindeki konuları ve dersleri bölmektir. Bu model içindeki geleneksel bölünmüş ders alanlarındaki öğrenmeler; matematik, bilim, beşeri bilimler, sosyal bilgiler, sanat, bilimsel sanatlar gibi. Bağımsız derslerdeki öğrenim her bir alanda tanımlıdır. Farklı yerlerde ve farklı sınıflarda (orta seviye, ikinci derece ve sonraki seviyelerde) bu derslerde genel öğretimler farklı öğretmenlerce yapılır ve öğrenciler bir sınıftan diğer bir sınıfa hareket ederler. Bu metottaki parçalanmaya karşın sistematik olarak düzenlenen her konu alanındaki becerilerde, kavramlarda ve konuşmalarda bütünleşme olmaktadır.

2.5.2. Bağlı Model



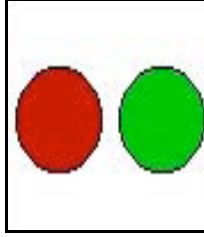
Bu model birbirine bağlı olan her disiplinin kendi içerisindeki inceliklerin, ayrıntıların üzerine odaklanmıştır. Bu uygulama bütünleştirmenin yalın bir şeklidir. Bu uygulamada disiplinin içerisinde yer alan fikirler ile direk ilişki kurmak bütünleşmede önemlidir. Öğretmen öğrencinin konular, kavramlar ve beceriler arasında açıkça ilişki kurmasına yardım eder.

2.5.3. Yuvalanmış Model



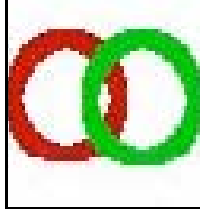
Bu model bütünleşmenin doğal bileşimlerini avantajlarını alır. Bütünleştirme açık şekilde yaratıcı bileşimler veya bağlantılar tarafından gerçekleştirilir.

2.5.4. Ardışık Model



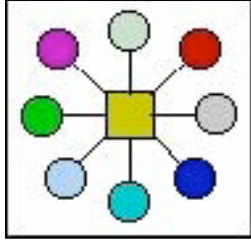
Konular ve üniteler birbirinden bağımsız olarak öğretilir. Ama konular kendi içerisinde kavramlar için ilişkili, düzenli ve ardışık bir çatı sağlar. Öğretmenler birbiri ile bağlantılı benzer üniteleri seçerler ve birbirlerine eklerler. Örneğin; bir grafik ünitesi, bir hava ünitesinde veri toplamasıyla örtüşebilir. Öğretmen öğrencilerin durgunlaştığı, konuya ilgisiz olduğu durumlarda, aynı öğrencinin tarih sınıfındaki sıkıntısını, matematik ders sınıfında ilgi duyabileceği benzer konu öğretimi ile planlı olarak öğrenmesini sağlayabilir. Bunun için ünite planlaması yapılabilir. Burada her iki sınıftaki öğrenmeler için düzenlenen ünite planlamaları öğretmen tarafından önemle hazırlanmalıdır.

2.5.5. Paylaşımli Model



Bu model iki ayrı disiplinin bir noktada odaklanmasını sağlar. Bu model programları kavramlar üzerine odaklar. İki ayrı öğretmen konuyu ortak beceriler, düşünceler ve kavramlar üzerine odaklayarak öğretmeyi sağlar. İki üyeli bu ortaklı modelde, ünite planlaması çerçevesinde ortak konulardaki öğrenmelerde konular, kavramlar ve beceriler üzerine odaklanılır. Bu takım birlikteliğidir. Bu birliktelik içerikteki örtüşmelerle tanımlanır. Ortaklı model ünitelerdeki ve konulardaki ortak kavramlar ve becerileri sorgulamalıdır.

2.5.6. Ağ Model



Bu model genellikle konu bütünleştirmesinin önemine göre tematik bir yaklaşım kullanır. Temalar, değişik geniş konularda, kültürler, keşifler, çevreler, etkileşimler, buluşlar(ıcatlar), sistemler gibi farklı konsantrasyonların olduğu alanlarda yaratılabilir. Bu durum öğretmenler için çeşitli disiplinlerde konular, kavramlar ve becerilerde ortaklıklar bularak iş ve zaman sağlar.

