



T.C.  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

İLK VE ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM  
YÖNTEMLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

EMRE YILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİVAS

2012

T.C.  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLK VE ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM  
YÖNTEMLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

EMRE YILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI  
YRD. DOÇ.DR. MURAT KANGALGİL

SİVAS  
2012

Bu alışma Cumhuriyet Üniversitesi Fen/Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış ve jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof.Dr. Tijen KAYATEMİZ

Üye

Yrd.Doç.Dr. Murat KANGALGİL

Üye

Yrd.Doç.Dr. Mutlu UĞ

#### ONAY

Bu tez çalışması, 29.08.2012 tarihinde Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen ve yukarıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından kabul edilmiştir.

---

Prof.Dr. Ömer POYRAZ

SAğLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜ

Bu tez Cumhuriyet Üniversitesi Senatosu'nun 24.09.2008 tarihli ve 007 sayılı toplantısında kabul edilen Fen ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu adlı yönergeye göre hazırlanmıştır.

## ÖZET

# İLK VE ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

Emre Yıldız

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat KANGALGİL

2012 / 132 Sayfa

Bu çalışma, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin uygulanmasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde Doğu Anadolu Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi olmak üzere 6 ili kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi örneklem yöntemine göre belirlenen Elazığ, Malatya, Diyarbakır, Gaziantep, Sivas, Kayseri illerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplam 700 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 503'ü (%71,9) erkek, 197'si (%28,1) bayandır. Araştırmacıların 289'u (%41,3) ilköğretim okulunda, 411'i (%58,7) lisede görev yapmaktadırlar.

Araştırmada, araştırmacı tarafından ölçek geliştirme tekniklerine uygun olarak geliştirilen ve 27 maddeden oluşturulan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, demografik bilgiler ve kullanılan öğretim yöntemleri ve temel sorunlar şeklinde boşluk doldurma ve 5'li likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliği için uzman görüşü alınmış, güvenilirlik için 126 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenine uygulama yapılmış ve cronbach alfa iç tutarlılık değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Araştırmada frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizi kullanılarak yanılma düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik durumlarına bakıldığında meslekle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olabilmesi, derse girmeden önce dersle ilgili ön hazırlık yapabilmesi, dersteki etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı bir şekilde gerçekleştirebilmesi, öğrencilere eksikliklerini giderebilmeleri için yardımcı olabilmesi, mezun olduğu bölümde yeterli özel öğretim dersi alabilmesi, kullanacağı özel öğretim yöntemini seçerken bilgi düzeyinin yeterli olabilmesi, konunun içeriğinin etkili ve öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinin etkili olabilmesi gibi sorulara her zaman ve genellikle cevap verdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde özel öğretim yöntemlerini kullanamamasına neden olarak dönüt vermede yaşanan sıkıntılar, öğretmenin bilgi yetersizliği, uygun ders ortamının olmaması, öğretmen merkezli ders işlenmesi, ders saatlerinin yetersizliği, ders dışı etkinliklerin fazla olması, öğrencinin istememesi, görev yaptığı okuldaki öğrencinin seviyesinin düşük olması gibi cevapları verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yaptıkları okul ve hizmet süresine göre toplam anketten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur ( $P>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma durumlarına göre, en fazla tercih ettikleri eşli çalışma, komut ve alıştırma yöntemleridir. En az tercih ettikleri kişisel öğrenci tasarımı, yönlendirilmiş buluş ve kendi kendine öğrenme yöntemleridir. Öğretmenler en yararlı yöntemlerin alıştırma ve kendini denetleme yöntemi, en kolay ise komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemler, öğrencilerin ilgisini en fazla çeken ise komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemler olarak bildirmişlerdir.

Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin en fazla kullandığı öğretim yöntemleri komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri olup öğretmenlerin özel öğretim yöntemlerini derslerde yeterince kullandıkları söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Beden Eğitimi, İlköğretim, Ortaöğretim, Beden Eğitimi Öğretmeni, Öğretim Yöntemi.

## **ABSTRACT**

### **TEACHING METHODS USED BY TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SERVE IN ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION AND EXAMINATION OF ENCOUNTERED PROBLEMS IN COURSES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT**

Emre Yıldız

Poet Graduate Thesis, Department of Physical education and Sports

Supervisor Assist. Prof. Dr. Murat KANGALGİL

August, 2012 /132 Pages

This research is a descriptive study aims to determine both teaching methods using in physical education and sport courses by teachers serve in elementary and secondary schools and encountered problems by applying these methods.

Eastern Anatolia Region, South Eastern Anatolia Region and the Central Anatolia Region covers six provinces. 2011-12, 2. term. Sample population consists of 700 randomly selected physical education teachers serve in cities of Elazığ, Malatya, Diyarbakır, Gaziantep, Sivas, Kayseri. 503 of them (71.9 %) are male person, 197 of them are female person. 289 of total subjects (41.3 %) serve in elementary schools and 411 of them (58.7 %) serve in high schools.

A scale consists of 27 clauses which was developed in accordance with scale development techniques was used by researcher in this study. The scale consists of demographic features, gap-filling in the way of teaching methods and basic problems and finally 5 point likert questions. To provide validity for the scale, researcher consulted expert opinion and reliability was checked analysing 126 teachers' data and right after, Cronbach's alpha internal consistency value was .86 significance level was accepted as 0.05 using frequency, percentile, arithmetic mean, standard deviation, t-test and variance analysis (ANOVA) in the research.

As considering conditions of occupational competence, it was shown that participating teachers answered some questions; such as having adequate occupational knowledge, making preliminary before course, carrying out the processing steps of activities in a

making preliminary before course, carrying out the processing steps of activities in a correct sequence, helping students by overcoming their deficiencies, taking adequate courses of special instruction in students' graduation branch, having adequate knowledge by choosing special teaching method, determining effective contents of course topics and readiness level of students with "always" or "generally" by filling of surveys.

As a reason of teachers' inability of using special teaching methods, subjects gave answers such as problems experienced by responding, teachers' lack of knowledge, lack of appropriate course environment, teacher-centred teaching, inadequacy of course hours, redundancy of extracurricular activity, reluctance of students, lowness of students' level, etc.

In comparison with points of participatory teachers of the research, there is no significant difference according to gender, age, school they serve in and service time ( $P>0,05$ ).

According to participatory teachers' using condition of teaching methods; pair work, command and practice methods are most preferred conditions. Personal student design, directed discovery and self-learning are least preferred conditions. Teachers reported most useful methods as practice and self-assessment method, easiest methods as command, practice and pair work methods and most remarkable methods as command, practice and pair work methods.

Consequently, the most commonly used teaching methods by teacher are command, practice and pair work; additionally, one can say that teachers use special teaching methods in courses adequately.

**Keywords:** Physical Education, Primary School, Secondary School, Physical Education Teacher, Teaching Method.



## TEŞEKKÜR

İlk olarak, bu alıőmamın hazırlanması aőamasında bana rehberlik eden danışman hocam Yrd. Do. Dr. Murat KANGALGİL'e teőekkürlerimi sunarım.

Değerli hocalarımdan Prof. Dr. Tijen TEMİZKAYA, Yrd. Doç. Dr. Mutlu UĞ ve Yrd. Doç. Dr. Ziyet ÇINAR'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen aileme, sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ .....	xii
<b>BÖLÜM -I</b>	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Problem.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Sayıtlılar.....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	5
<b>BÖLÜM -II</b>	
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları.....	7
2.2. Türk Eğitim Tarihinde Beden Eğitimi .....	9
2.2.1. Spor Etkinlikleri Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları: .....	14
2.3. İlk ve Ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersinin Önemi .....	15
2.4. Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları .....	16
2.5. İlk ve ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları .....	16
2.6. Beden Eğitimi Öğretmeni .....	17
2.7. Beden Eğitimi Dersinde Kullanılan Öğretim Stratejileri:.....	21
2.7.1. Strateji (Yaklaşım):.....	21
2.7.2. Stil:.....	23
2.8. Komut Stili (A Stili) .....	24
2.8.1. Komut Stilinin Yapısı .....	24
2.8.2. Komut Stilinin Uygulanması .....	25
2.8.3. Bir Bölümün Açıklanması .....	26
2.8.4. Komut Stili Nasıl Uygulanır? .....	26
2.8.5. Komut Stilinin Sonuçları .....	30
2.8.6. Komut Stiline Yönelik Yorumlar .....	30

2.8.7. Komut Stilinde Kaçınılması Gereken Noktalar .....	33
2.8.8. Komut Stilinin Gelişim Alanları .....	33
2.9. Alıştırma Stili (B Stili) .....	36
2.9.1 Alıştırma Stilinin Hedefleri .....	36
2.9.2. Alıştırma Stilinin Yapısı .....	37
2.9.3. Alıştırma Stilinin Uygulanması .....	38
2.9.4. Bir Bölümün Açıklanması .....	38
2.9.5. Alıştırma Stili Nasıl Uygulanır? .....	39
2.9.6. Bu Stilin Sonuçları .....	42
2.9.7. Alıştırma Stilinde Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi .....	42
2.9.8. Alıştırma Stilinde Çalışma Yapraklarının Düzenlenmesi .....	44
2.9.9. Alıştırma Stiline Yönelik Yorumlar .....	47
2.9.10. Alıştırma Stilinin Gelişim Alanları .....	50
2.10. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stili (C Stili) .....	51
2.10.1. İşbirliğine Dayalı Eşli Çalışma Stilinin Hedefleri .....	51
2.10.2. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Yapısı .....	52
2.10.3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Uygulanması .....	52
2.10.4. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Doğurguları .....	54
2.10.5. Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi .....	55
2.10.6. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stiline Yönelik Yorumlar .....	56
2.10.7. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Üzerinde Düşünülmesi Gereken Noktalar .....	57
2.10.8. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Gelişim Alanları .....	58
2.11. Kendini Denetleme Stili (D Stili) .....	59
2.11.1. Kendini Denetleme Stilin hedefleri .....	59
2.11.2. Kendini Denetleme Stilin Yapısı .....	60
2.11.3. Kendini Denetleme Stilinin Uygulanması .....	60
2.11.4. Kendini Denetleme Stili Nasıl Uygulanır? .....	61
2.11.5. Kendini Denetleme Stilinin Sonuçları .....	62
2.11.6. Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi .....	62
2.11.7. Stile Yönelik Yorumlar .....	64
2.11.8. Kendini Denetleme Stilinin Gelişim Alanları .....	65
2.12. Katılım Stili (E Stili) .....	66
2.12.1. Bu Stilin Hedefleri .....	66
2.12.2. Katılım Stilinin Uygulanması .....	67
2.12.3. Nasıl Uygulanır? .....	68
2.12.4. Stilin Doğurguları .....	69
2.12.5. Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi: Özel Program .....	70
2.12.6. Stile Yönelik Yorumlar .....	73
2.12.7. Gelişim Alanları .....	74

2.13. Buluş Üzerine .....	75
2.13.1. Buluş Stilin Hedefleri .....	76
2.13.2. Buluş Stilin Yapısı .....	76
2.13.3. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulanması .....	77
2.13.4. Bu Stilin Doğurguları .....	80
2.13.5. Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi .....	81
2.13.6. Stile Yönelik Yorumlar .....	82
2.13.7. Yönlendirilmiş Buluş Yoluyla Öğretilmesi Önerilen Konular Cimnastik .....	83
2.13.8. Gelişim Hareketleri .....	85
2.14. Problem Çözme (G Stili) .....	85
2.14.1. Bu Stilin Özü .....	86
2.14.2. Bu Stilin Hedefleri .....	87
2.14.3. Bu Stilin Yapısı .....	87
2.14.4. Bu Stilin Doğurguları .....	89
2.14.5. Konunun Düzenlenmesi .....	90
2.14.6. Stile Yönelik Yorumlar .....	90
2.14.7. Gelişim Alanları .....	91
2.15. Kişisel Program Öğrencinin Tasarımı (H Stili) .....	92
2.15.1. Bu Stilin Hedefleri .....	93
2.15.2. Bu Stilin Yapısı .....	93
2.15.3. Kişisel Program Stilinin Uygulanması .....	94
2.15.4. Gelişim Alanları .....	95
2.16. Öğrencinin Başlatması Stili (I Stili) .....	96
2.16.1. Öğrencinin Başlatması Stilinin hedefleri .....	96
2.16.2. Öğrencinin Başlatması Stilinin Yapısı .....	97
2.17. Kendine Öğretme Stili (J Stili) .....	99
<b>BÖLÜM III</b>	
3. YÖNTEM .....	100
3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	100
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	100
3.3. Veri Toplama Aracı .....	100
3.4. Veri Analizi .....	101
<b>BÖLÜM - IV</b>	
4. BULGULAR .....	102
4.1. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri .....	102

4.2. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Kullandıkları Özel Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması.....	109
<b>BÖLÜM -V</b>	
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	115
<b>BÖLÜM-VI</b>	
6.SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	121
6.1. Sonuçlar: .....	121
6.2. Öneriler: .....	123
<b>7. KAYNAKLAR</b> .....	125
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	132

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Dağılımları .....	102
Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	103
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları ..	103
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Katılımcıların ğretmenlerin Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımı .....	103
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı .....	104
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Katılımcıların zel ğretim Yöntemleri Alma Durumuna Göre Dağılımları.....	104
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullarda Spor Salonun bulunması durumunun Dağılımı .....	104
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Mesleki Yeterlilik Durumlarının Dağılımı .....	105
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Anketten Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	107
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Anketten Aldıkları Toplam Puanlarının Karşılaştırılması .....	107
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Katılımcıların görev yaptıkları okullara Göre Anket puanlarının karşılaştırılması.....	108
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Hizmet Süresine Göre Anketten Aldıkları Toplam Puanlarının Karşılaştırılması .....	108
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Katılımcıların alışılan Okulda Spor Salonu Olup Olmama Durumuna Göre Toplam Anket Puanlarının Karşılaştırılması .....	108
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde En fazla Kullandıkları zel ğretim Yöntemlerinin Dağılımı.....	109
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde En az veya Hiç Kullanmadıkları zel ğretim Yöntemlerinin Dağılımı .....	110
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde Kullandıkları En yararlı özel ğretim Yöntemlerinin Dağılımı.....	111

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde Kullandıkları En Kolay Özel Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı.....	112
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde Öğrencinin İlgisini En Fazla Çeken Özel Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı.....	113
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde Özel Öğretim Yöntemleri Kullanmama Sebeplerinin Dağılımı .....	114

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitim, birden çok değişkenin etkisi altında oluşan, karmaşık bir süreçtir. Bu değişkenler toplumsal, politik ve ekonomik sistemlerin yanı sıra, amaç, içerik, araç-gereç, yöntem, değerlendirme gibi, program öğeleri olarak da görülebilir (Açıkalın, 1980). Eğitimde davranış, bireyde öğretim sonunda gözlenmesi kararlaştırılan bilinçli tepki olarak tanımlanmaktadır (Sözer,1988). Eğitim insanın biyolojik, psikolojik ve kültürel yönleri ile kendisini tanımasını, haklarını ve sorumluluklarını öğrenmesini, gelecekte hayatını sağlıklı, mutlu ve başarılı bir şekilde yaşamasını sağlayacak davranışlarla donatılmasını amaçlar (Bilgen,1993).

Bu durumda öğrenme öğretme sürecinde her bilgi ve beceri davranıştır. Bir hedefi ve amacı oluşturan davranışların tamamı öğrenciye kazandırıldığında o hedefe ulaşıldığı kabul edilir (Baykul,1998). İnsan organizması hareket potansiyeli ile yaratılmıştır. Hareket, organizmanın normal fonksiyonlarının devam ettirilmesinde sağlıklı olmasında gereklidir (Akgün,1982).

İnsan yüzyıllar önce kendi bedenini kullanarak iş görürken, günümüzde teknolojinin kendisine sunduğu imkânlarla hareketliliğini yitirmiştir. Bugün birçok ülkede insanları tekrar hareketli kılmak için bir devlet politikası olmuştur (Açıkada, Ergen 1990).

Beden eğitimi genel eğitimin önemli bir parçası olup çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketlerinin okul yaşamı içindeki yerini güvenceye alır. Bedensel ve ruhsal eğitimi sağlayarak sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. Her öğrenci beden eğitimi dersi içinde de yeteneklerinin geliştirilmesi ve dengesiz gelişimin giderilmesi hakkına sahiptir (Bilgin,1996).

Beden eğitimi çocukların organik gelişimi, hareket- beceri gelişimi, sinir kas koordinasyon gelişimi, kişisel ve sosyal uyum sağlaması açısından önemlidir (Bucher, Koenig 1983).

Sistemli Beden Eğitimi ve Spor faaliyetlerinin başlangıcından itibaren her toplum, kendi toplumsal ihtiyaç ve şartları doğrultusunda yukarı da belirtilen özelliklerin kazandırılmasına yönelik bir dizi amaç kategorileri belirlemekte ve onları yeni oluşan taleplere göre yeniden değerlendirmektedir (Nixon, Jewett, 1980). Bu üretim hiç



şüphesiz ki beden eğitimi programları sayesinde çocuğun temel hareket ihtiyacını gidermeyi amaçlayan faaliyetleri de içerisinde bulundurmaktadır.

Bu bağlamda Beden Eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aslan, 1979).

Beden Eğitimi programları, yalnız okulda çalışmayı değil, aynı zamanda toplumla yaşama ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı amacına yönelik etkilerde bulunmasını da sağlamaktadır (Nixon, Jewett 1980).

Ayrıca beden eğitimi dersleri ile bireyin motor becerilerdeki yeteneği konusunda kendini yeterli hissetmesi, yani koşma, tırmanma, dengede durma, sıçrama, takla atma gibi temel hareketleri geliştirmesi mümkündür. Böylece beden eğitimi dersleri harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla bireyin vücut kontrolü, koordinasyona ve sinir-kas sistemlerinin gelişimini sağlayarak beraberinde zihinsel ve psikolojik yönde uyumlu olmasını da sağlayacaktır (Gündüz 1988, Tamer 1987).

Bu amaçların gerçekleşmesi için beden eğitimi derslerinin amaçlarının, bu amaçlara ulaşmayı hedefleyen öğretmenler tarafından etkili ve doğru bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Etkili bir öğretmen, öğrencilerin bir bölümünü değil tamamını öğretim süreci içine dâhil edebilen ve öğretim işini doğru ve etkili yöntemler kullanarak öğrenciye aktarmayı başarabilen öğretmendir. Çocuklarımızın beden ruhen sağlıklı, mutlu, dengeli, kişilik sahibi, üretici vatandaşlar olarak yetişmelerinde beden eğitimi öğretmenlerine çok önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir (Eker 2001).

Öğretim, en iyi koşullarda bile zordur; öğrenci ve öğretmenin gereksinimlerini hesaba katmamak ise zaten zor olan bu işi, olanaksız kılar. Yani öğrenci ve öğretmenin gereksinimlerine sırt çeviren her öğretim yöntemi başarısızlığa mahkûmdur. Öğretim yöntemleri, eğitim durumları planlanırken belirlenmesi gereken önemli bir öğedir. Çünkü saptanan davranışlar öğrencilere öğretim yöntemleri sayesinde aktarılır. Her duruma uyabilecek tek bir öğretim yöntemi yoktur. Hedefler, içerik, öğrenciler ve öğretmen değiştikçe öğretim yönteminin biçimi ve kapsamı da değişecektir (Eker 2001).

Eğitimde yöntem denildiğinde, öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkmaktadır. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesi bunu sağlayacak uygun bir ğretim yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi, onların çok farklı yöntemleri tanınmaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır (Demirel 1997).

Hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte, beden eğitiminin insan yaşamındaki önemi giderek artmış ve beden eğitimi eğitim amaçlarının insana kazandırabileceği önemli bir disiplin haline gelmiştir. Beden eğitimi; bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerini sağlayan bir eğitim sürecidir (Strchmeyer 1983).

İlköğretim okullarında beden eğitimi dersi ile çocuğun oyun hakkı ve serbest hareketinin okul yaşamı içerisindeki yeri güvenceye alınır, bedensel ve ruhsal eğitimi sağlanarak sportif etkinliklerden keyif almasına olanak verilir. Her ğrenci beden eğitimi dersi içerisinde yeteneklerinin geliştirilmesi ve dengesiz gelişiminin giderilmesi hakkına sahiptir. Ayrıca beceri, kuvvet ve beden eğitimi içerisinde toplanan planlı etkinlikler, gelişimi önemli bir şekilde destekler ve sağlıklı bir yaşamı mümkün kılar (Saraçoğlu, Altıparmak, Gücü, 1995).

Beden eğitimi dersinde bu niteliklerin kazanılması iyi ve etkili bir ğretim ile mümkün olabilir. Beden eğitimi dersinde ğretim etkinliklerinin yöneticisi olan beden eğitimi ğretmeni sadece üst düzeyde fiziksel beceriye sahip ya da konusunu iyi bilen kişi değil; aynı zamanda bunları öğrencilerine aktarabilen yani onların öğrenmelerini sağlayabilen, kazandıran kişidir. Bunları yaparken de beden eğitimi ğretmeni çeşitli ğretim yöntemlerinden yararlanır. Yntemsiz etkinlikler rastlantısal sonuçlar getirir. Uygun ve iyi yöntem seçildiği ve uygulandığı takdirde, amaçlara daha kısa zamanda ulaşılması mümkün olmaktadır (Bykarakz, ivi, 1999).

İyi bir beden eğitimi ğretim yöntemi; öğrencilerle ğretim etkinliğinin özelliklerine uygun olan, öğrencilerin tümünün en üst düzeyde etkinliğe katılmasını ve hareket edebilmesini sağlayan bir yöntemdir (Turner, Selery, Smith, 1971).

Öğretimde kullanılacak yöntemin seçimi, öğretimin amacı, kapsamı ve niteliğine göre değişebilmektedir. Bunun yanında; ğretilcek konunun niteliği, eğitsel hedefler ve davranışların alanları (bilişsel, duyuşsal, devinişsel), öğretmenin yönteme yatkınlığı,

fiziki mekânın özellikleri, araç ve gereçlerin niteliği, öğrencilerin sayısal durumu, öğretim süresi ve maliyet-yarar durumu gibi etmenlerde yöntem seçimini etkilemektedir (MEB. 1988).

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Beden eğitimi dersleri öğrencilerin bir bütün olarak gelişmesine katkı sağlayan genel eğitimin ayrı düşünülmemeyecek bir parçasını oluşturmaktadır. Beden eğitimi dersleri çocuğun en temel ihtiyaçlarından biri olan hareket ihtiyacını karşılaması, sağlıklı büyümesi ve sosyal olarak gelişmesine önemli katkılar sağlamanın yanında çocuğun toplumda kendi kendine yeterli, topluma uyum sağlayabilen, başarılı ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmesi için çok ayrı bir önem taşımaktadır. Özellikle ilköğretim çağında kendisine rol modeli olarak öğretmenlerini seçen öğrenciler göz önüne alındığında, görev ve sorumluluklarını bilen, görünüşü, davranışı, iletişim kurma becerisi, özgüveni ile beden eğitimi öğretmenin doğru bilgi ve becerilerle donanmış olması çok önemlidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken önemli özelliklerden biri de beden eğitimi dersinde kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri öğrencilere hangi yöntemleri kullanarak kazandırabileceğini iyi bilmesi gerektiğidir.

Buradan hareketle ilk ve ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersinin önemi göz önüne alınarak, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin neler olduğu ve yöntemler kullanılırken karşılaşılan sorunların tespit edilmesi amacıyla bu çalışma planlanmıştır.

### **1.2. Problem**

İlk ve Orta öğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

#### **1.2.1. Alt Problemler**

1- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyete göre kullandıkları yöntemlere arasında fark var mıdır?

3- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşa göre kullandıkları yöntemleri arasında fark var mıdır?

4- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okula göre kullandıkları yöntemleri arasında fark var mıdır?

5- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet yılına göre kullandıkları öğretim yöntemleri arasında fark var mıdır?

6- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin spor salonu durumuna göre kullandıkları öğretim yöntemleri arasında fark var mıdır?

7- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri nelerdir?

### **1.3. Sayıtlar**

1-Araştırmada kullanılan veri toplama aracını araştırmaya konu olan beden eğitimi öğretmenlerinin samimi ve doğru cevaplandıracakları varsayılmaktadır.

2-Veri toplama aracını tüm yetkileri kapsadığı ve görüşleri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

### **1.4. Sınırlılıklar**

1-Bu araştırma 2010-2011 öğretim yılı 2. Dönemi ile sınırlıdır.

2-Bu araştırmada örnekleme belirtilen öğretmenler ile sınırlıdır.

3-Bu araştırma veri toplama aracındaki sorularla sınırlıdır.

4-Bu araştırma anketi yanıtlayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### GENEL BİLGİLER

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1998). Eğitim bir süreçtir. Süreç, bir amaca yönelmiş olan sürekli değişmelerin tamamıdır. Kişinin aldığı eğitimle sürekli olarak değişmesi, yetersiz durumundan daha yeterli duruma gelmesi sağlanmaktadır. Bu değişiklikler, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğretme ve öğrenmeler sonucu gerçekleşmektedir (Turner, Selery, Smith, 1971).

Eğitim bilimi, kişilerin davranışlarını değiştirilmesinde öğrenmeye etki eden bütün etmenlerin ve etmenler arası ilişkileri sistemleştirilmesi ve davranış değiştirmenin en verimli ve etkili bir şekilde yapılması için araştırma geliştirme çalışmalarına ağırlık verir (Erkal, 1982).

Eğitim, bireyleri ve toplumları amaçlı, düzgün bir yaşam biçimine ulaştırmada ve sahip olunan bilgi, beceri ve değerleri planlı bir şekilde bir sonraki kuşağa aktarmada ve bu arada insan davranışlarını yaşantılar yoluyla değiştirmedeki bir süreçtir (Harmandar 2004). Bir başka ifade ile eğitim, geleceğe çok donanımlı, nitelikli, düşünen, tartışan, inançlı, hızlı ve doğru karar alabilen, üretken bireyler yetiştirme sürecidir (Çömlek, 1998).

İnsanın çevresine uyum sağlamasında ve sosyalleşmesinde eğitimin payı büyüktür.

Eğitim, bireyin doğduğu andan itibaren başlar ve birey ölünceye kadar sürer. Bu da eğitimin çok kapsamlı bir süreç olduğunu gösterir (Küçükahmet,1997).

Aynı zamanda eğitim uzun süreçte ürün veren bir yatırımdır. Ürünün kalitesi onu yaratacak etkenlerin niteliği ile özdeşleşir (Özalp, 1999).

Bireyin hayat boyu süren eğitiminin, okulda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin öğretimini oluşturur. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Büyükkaragöz, Çivi, 1999). Geniş anlamda, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Sönmez, 1999).

## 2.1. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları

Beden eğitimi; oyun, cimnastik ve spor gibi eğitici bütün bedensel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimidir (Özmen, 1999).

Beden eğitiminin kişinin ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu katkısı bilimsel olarak kanıtlanınca eğitim kavramı içerisine beden eğitimi kavramı da dâhil olmuştur. Beden eğitimi pedagojik bir disiplin, bir bilim ve sanat olup, eğitim biliminde olduğu gibi insanın davranış ve alışkanlıklarına yönelmiştir (Özmen, 1999). Bu nedendir ki günümüzde toplumlar sağlıklı kuşaklar yaratmak için beden eğitimi ve sporunu genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı parçası olarak görmektedirler. Özellikle okullar beden eğitimi ve spor etkinliklerinin sevdirmesinde ve uygulanmasında önemli yer tutmaktadırlar (Bilge,1989).

Beden Eğitimi ve Spor bireyin birçok yönden gelişimini sağlayan; fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde rol alan bir olgu, bir disiplindir. Çok yönlü gelişimi sağlaması nedeniyle beden eğitimi; eğitim, öğretim amaçlarının tümüyle gerçekleştirildiği hemen hemen tek alan niteliğindedir.

Beden eğitimi kavramının sözcük olarak ortaya çıkması batı dillerinde 18. yüzyıl ortalarına rastlar. “Büyük eğitim reformu hareketlerini destekleyenler 19. yüzyılın geleneksel okul ‘turneni’ ne karşı bir tepki olarak ‘beden eğitimi’ yerine ‘spor’ deyimini tercih etmişlerdir (Brodmann, 1984). Günümüze kadar beden eğitimi ve spor kavramları ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar incelenecek olursa;

Beden eğitimi, insanın bedeni ile yapılan genel eğitim, etkinlik noktası insan vücudu; hedef ise insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür” (Gaulhofer, 1956). Beden eğitimi insan vücudunun eğitimidir ve bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değeri vardır (Tamer, 1987).

Beden eğitimini hareket etmeyi öğretmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçiminde tanımlayan Tamer (2001), “fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi gerektiğini açıklamıştır.”

Eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir deyişle öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların birey ve toplum önünde sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli

bir kişilik olmalarını sağlar. Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir (Başoğlu,1995).

Beden eğitimi, insan bütünü oluşturur fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yassı ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaşması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüne denir (DPT. 1985). Günışık'a göre beden eğitimi; "Büyük kas etkinlikleri aracılığı ile bireyin bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlüğünü zedelemeyen kişinin kendisi ve toplumun yararına en uygun gelişimini gerçekleştirme eğitimidir" (Günışık, 1976).

Beden eğitimi etkinliklerini her bireyin kendi fiziksel, sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılacağı kendini ifade edeceği etkinlikler olduğunu, vücudun yapı ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi, eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde didaktik olarak gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve yaratıcı faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemidir.

Dauer'e göre; Beden eğitimi, özellikle bedensel faaliyetler yolu ile çocuğun bedensel gelişimine yardım ederek uyumuna yardımcı olan, eğitimin bir parçasıdır. Öyleyse beden eğitiminin okullardaki temel fonksiyonu, toplumda aktif rol alacak mutlu vatandaşlar yetiştirmek ve kişiyi bütün olarak yeterli hale getirmektir (Dauer, 1964).

Özmen'e göre; genel eğitimin bir parçası olan beden eğitimi kişinin bedensel ve ruhsal eğitimini sağlayarak, sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. "Her öğrenci beden eğitimi dersi içinde yeteneklerinin geliştirilmesi ve düzensiz gelişiminin giderilmesi hakkına sahiptir" (Özmen, 1999).

Okul programlarının bir parçası olarak beden eğitimi dersi çocuğun fiziksel, duyuşsal, sosyal ve zihinsel yönleriyle, bütünü ile gelişmesine yardımcı olan bir derstir. Amaç, her şeyden önce çocuğun bedenini sağlıklı olmasını, psikometri davranışların yeterli gelişmesini sağlamaktır (MEB. 2001).

İnsanın bireysel eğitimine yönelik fiziksel etkinlikleri söz konusu olduğunda, çağdaş okul spor kuramcıları, beden eğitimi deyimini yerine spor deyimini kullanmaktadırlar. Ne var ki, sporu tek ve kesin bir tanıma sığdırmak olanaksızdır. Son yüzyılda sporun özüyle kullanım biçimi çok farklılaşmış ve değişik ifadelerle yeni tanımları yapılmıştır. "Spor, insanın doğasında bulunan saldırganlığa barışçı boşalma

olanakları sağlamakta, saldırganlık içgüdüsünün denetim altına alınması için uygun bir yarışma ortamı yaratmaktadır” (George 1979).

Sportaki tutum oyun tutumudur; onu yaşarken duyulan zevktir; sadece elde edilen sonuç söz konusu değildir. Bu nedenle “spor özü gereği bir oyundur” Lorenz; spor hakkındaki görüşlerini, “sporun bugünkü en önemli işlevi, saldırganlık güdüsü için barışçı ve arındırıcı bir boşalma olanağı sağlamaktır” şeklinde açıklamıştır. Spor, bireyin tabii çevresini beşeri çevre haline getirirken elde ettiği yetenekleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, bireysel ya da toplu olarak boş zaman faaliyet kapsamı içinde veya profesyonelce melekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici topluma bütünleştirici, ruh ve fiziki geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur (Erkal, 1982).

Fizyologlara göre spor; “başarıyı genişletme ve yarışmada üstün gelme amacı için gösterilen çabayı, bedensel bakımdan daha yetenekli olanların seçilmesine ve seçilenlerin sürekli ve yoğun bir eğitimle yetiştirilmesini gerektirerek, daha çok yarışmayı içermekte, yüksek düzeyde oyun, mücadele ve ağır kas çalışmasını gerektirmektedir” (Özmen, 1999).

Eğitime katkısı ile genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olan beden eğitimi, sağlıklı, güçlü, mutlu, kişilik ve ahlak kazandırma, kültürleşme, toplumlaşma, vatandaşlık eğitimidir. Ferdin büyüme, gelişme ve davranışlarını sağlayan güçlü bir eğitim alanıdır. Spor kavramında ise; hareketler, eylemin amacına göre düzenlenir ve sürekli bir geri besleme ile kontrol edilir. “Spor eyleminde oyun oynama dürtüsü ile performans, rekabet, kurallı hareket, insanın kendi kendini ifade etme dürtü ve güduları bir örgü oluşturur” (Smith 1957).

## **2.2. Türk Eğitim Tarihinde Beden Eğitimi**

Beden eğitiminin ders olarak yer aldığı kurumlar Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Saray Eğitimi (Enderun Mektebi) kurumlarıdır. Saray mektebi olan Enderun’da talim olarak yapılıp II. Mahmut zamanında müzik ve beden eğitimi akademi şekline gelerek binicilik, güreş, atlama, cirit, okçuluk gibi talimler yapılmıştır (Akkutay, 1984).



Askerî kurumlarda beden eğitimi ve spor acemi oğlan ve cambazhanelerde askerî talim olarak yapılırdı. Osmanlı devletinde tekkelerden bazıları spor tekkeleri olarak kullanılırdı. Spor tekkeleri kişi ve toplumun çıkarlarının eşit olduğunu kabul ederler, manevî tatmine yönelir ve mensuplarını koruyarak bir sosyal güvenlik vazifesi görürler (Bilge, 1989).

Beden eğitimi dersleri öncelikle 1859 yılında, Harbiye'nin Paris'teki şubesi olan Mektebi-i Osmanlı'nın ders programında yer almış, askeri talimlerin esasını oluşturmuştur. Bu derslerle öğrencilerin gelişip güçlenmesi amaçlanmıştır.”

Tanzimat döneminde sosyal derslerin okul programlarına girmesiyle beden eğitimi dersi de programlarda yer almış ve 1863 yılında ilk yenileşme hareketleri döneminde açılan askeri okullardan Harbiye ve Askeri idadilere lüzumlu alet ve tesisler yaptırılmak suretiyle cimmastik dersi konmuştur (Varış, 1994).

Beden eğitimi dersi için ilk kitap olan ‘cimmastik’ Miralay Mustafa Hami Bey tarafından tercüme edilerek yayınlanmış, böylelikle ordu da ve askeri okullarda Avrupa tarzındaki beden eğitimi dersleri başlamıştır. Beden eğitimi derslerine antrenman ve spor, cimmastik adı altında önce Galatasaray Lisesi'nde başlanmış, daha sonra Bahriye Mektebi ve Darüşşafaka' da 1868 yılında uygulamaya geçilmiştir (Varış, 1994).

Beden eğitimi dersi 1910 yılında liselerin birinci, ikinci, üçüncü sınıflarında haftada iki saat olarak; 1911 yılında, beş ve yedi yıllık idadilerin ders programlarında bir saat olarak, 1912 yılında Galatasaray Lisesi'nin (Mektebi-i Sultani) programında "Terbiye-i Bedeniye" adı ile altıncı sınıfta haftada ikişer saat yer almıştır. Selim Sırrı Tarcan'ın Maarif Mektepleri Müfettişliği Umumiliği'ne atanması, ülkemiz okullarında Beden Eğitimi çalışmalarının bilimsel ve metodik biçimde girişinin başlangıcı olmuştur (Aslan, 1979).

Ayrıca sabah ve akşamları okul yönetimince belirlenecek, haftanın iki veya üç gününde beden eğitimi ve okul oyunları yanı sıra atış talimleri yer almıştır. 1919 yılında Sultanilerde Arabî ve ecnebi eğitim programlarının yanı sıra altı, yedi, sekizinci sınıflarda haftada bir saat olarak yer alan beden eğitimi dersi dokuzuncu sınıfta yer almamıştır (Ayas, 1948).

Cumhuriyet ilan edildikten sonra Atatürk, beden eğitimi ve spor faaliyetlerini milli eğitimin temel unsuru saymıştır. “Cumhuriyet fikren, ilmen, fenden, beden en kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette

yetiştirmek sizin elinizdedir, her çeşit spor faaliyetlerini, Türk gençliğinin milli terbiyesinin bir unsurundan saymak gerekmektedir. Türk gençliğinin spor bakımından da milli heyecan içinde itina ile yetiştirilmesi önemli tutulmalıdır” demiştir (Macnaughton, Williams, 1998). 1924 yılında Cumhuriyet döneminin ilk programı hazırlanmıştır. Bu programa eskiden okutulan derslere az sayıda ders ilave edilmiş ve bazı dersler değiştirilmiş bununla birlikte bazı ders konuları da Cumhuriyet yönetimine uyarlanmıştır.1950’lerin sonlarına doğru yurt dışında başlatılan program geliştirme çalışmalarından oldukça etkilenilmiştir. Nitekim 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim şurasında alınan ve aşağıda belirtilen kararlar bu sürecin ülkemizdeki etkilerini göstermektedir.

\*Eğitim programları günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmelidir.

\*Geliştirilen bu programlara uygun ders kitapları ve kaynak kitaplar hazırlanmalıdır.

\*ğretmenler yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmelidir.

\*Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programı, komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmelidir.

\*Deneme programları geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanmalıdır (Demirel, 1997).

İlköğretim okullarında verilen “kesintisiz ve zorunlu eğitim” görevi, aynı zamanda “kesintisiz ve zorunlu beden eğitimi” anlayışını da beraberinde getirmektedir. İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor etkinlikleri sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır. İlköğretimin birinci kademesinde öğretime başlanmakta ve gelişim periyodu eğitim süresince devam etmektedir. İlköğretimin ilk beş yılında çocuklar vücutlarının parçalarını kullanmayı ve önemli hareket örneklerini ayırt etmeyi ve mekanik prensipleri öğrenmeyi, kurallara göre davranmayı denge ve zamanı, alanı kullanma gibi tecrübeleri kazanabilirler. İlköğretimin birinci kademesinde beden eğitimi programı başarılı olduğu takdirde çocuklar, ilköğretimin ikinci kademesinde geleceğe dönük planlanan hareket aktivitelerinde yer alan becerileri kazanabilirler. Yine ilköğretimden sonra bir üst ğretim kademesi olan ortaöğretimde, ilköğretimde uygulanan Beden Eğitimi dersi ğretim programlarının gerektiği gibi uygulandığı varsayılmakta ve program bunun üzerine kurulmaktadır (Yurdakul, 2005).

İlköğretim okulları, lise ve dengi okullar beden eğitimi dersi öğretim programları çerçevesinde ilköğretim okullarında uygulanmakta olan beden eğitimi dersi öğretim programının teorik yapısı incelenerek, dikkat çekici bazı noktalar ana hatlarıyla aşağıda verilmiştir:

\*Programın tamamında, hedef kitle olarak ‘öğrenciler’ kavramı kullanılmış, ele alınan ünitelerin kız ve erkek öğrenci ayırımı yapılmaksızın bütün öğrencilere (kızlarda güreş ve futbol hariç) ortak olarak uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

\*Konuların seçiminde, derslerdeki yüklenmelerin şiddeti ve hareketlerin öğretiminde öğrencilerin gelişim özellikleri ile yaş gruplarının dikkate alınması istenmektedir. İlköğretimde beden eğitimi derslerinin büyük çoğunluğunun spor eğitiminden yoksun sınıf öğretmenlerince işlendiği göz önüne alınırsa, programdaki konular ilgili yaş grubuna uygun olsa bile genel ifadeler kullanılması ve belli bir planlamadan yoksun olması nedeni ile doğru biçimde uygulanamamaktadır. Kendi içinde mantıklı ve tutarlı gibi görülen bu konular okulların imkânlarıyla uyumlu değildir. Programın öğretmene sağladığı bir kolaylık ise çevre şartlarına uyma konusunda serbestlik tanınmasıdır.

\*Beden eğitimi ve spor ile ilgili kazandırılması istenen bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yalnız fiziksel yetenekleri değil, aynı zamanda zihin, duygu ve sosyal yönden sağlıklı ve dengeli bir gelişimin sağlanması gerekir. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme yapılması istenmektedir. Programda "Atatürk ile ilgili görüş ve düşüncelere" konunun özelliğine göre yer verilmesi istenmektedir. Özellikle bu dersin sevdirmesi, yaşam boyu seyerek ve isteyerek spor yapma alışkanlığı kazandırmaya çalışmaktır

\*İlköğretim okulları II. kademe öğrencilerinin izcilik kamplarından yararlanmaları için önerilerde bulunmaktadır. Okul, her öğrenciyi kendi yetenekleri içinde en yüksek başarıya götürecek kılavuzluğu yapmalıdır. Bu nedenle öğretmenin öğrenciyi tanıma konusunda yapması gereken hususlara geniş yer verilmiştir. Ancak elde edilen sonuçlarının nasıl değerlendirileceği ve derslerde nasıl kullanılacağı genel ifadelerle belirtilmiştir (Yurdakul, 2005).

Son yirmi yıl içinde programda bazı değişiklikler yapılmış olmasına rağmen, sporda daha iyi sonuçlar alabilme arayışı içine girilmiştir. Bunun okullarda başlatılacak çalışmalarla gelişebileceğine inanılarak haftalık beden eğitimi ders saatlerinde bazı

değişikliklere gidilmiş ancak okullarda gerekli uygulama aynen bırakılmıştır. 1997-1998 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10.09.1997 tarih ve 143 sayılı kararı ile okullara gönderilen talimatta, haftalık ders dağılım çizelgesinde ders saatleri değişikliğe uğramıştır. Buna göre ilköğretim okullarının birinci kademesinde Beden Eğitimi ders saatleri iki, ikinci kademe ise bir saate indirilmiştir. Ayrıca ikinci kademe seçmeli ders olarak “spor etkinlikleri” adıyla ek bir ders ilave edilmiştir (Yaylacı, 1998).

2006 yılında ise programda köklü bir değişiklik yapılmıştır. Beden eğitimi programı, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel, özelleşmiş spora özgü hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgileri, duygusal ve toplumsal özellikleri kazanmaları ve sağlığı geliştirici fiziksel etkinliklere yaşam boyu etkin katılım sağlamaları amacıyla hazırlanmıştır

Program yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, kendi öğrenmelerini yapılandırır. Yeni öğrenmeler öğrenenin önceki yaşantılara dayanır. Buna göre öğrenme için toplumsal etkileşim gereklidir ve anlamlı öğrenme için özgün öğrenme görevleri olması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ile işlenen derslerde öğretme-öğrenme ortamlarını katılımcı ve etkili hâle getirmek gerekmektedir. Bu durumda her öğrenci etkinliğe katılmakta ve kendisini ifade etmektedir. Çünkü öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgi, istek, gereksinim ve ön öğrenmelerine dayanmaktadır. Her birey birbirinden farklı ve kendine özgü olduğundan, öğrenme yolları da buna göre farklılık göstermelidir (Yücel, 1938).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının İlköğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı “ 04.12.1987 tarih ve 232 sayılı Kararı ile 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır (Mosston, Asworth, 2009).

Beden eğitimi öğretim programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekir. Bunun için kazanımlar yazılırken ve etkinlik örnekleri düzenlenirken

yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmasına dikkat edilmiştir (MEB 2007).

Yine Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu başkanlığının 345 sayılı kararı ile 28.08.2006 tarihinde kabul edilen İlköğretim Seçmeli Spor Etkinlikleri (1–8.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya koyulmuştur.

Spor etkinlikleri dersi öğretim programının genel amaçları ile kazandırılmak istenen temel beceriler aşağıda sunulmuştur.

### **2.2.1. Spor Etkinlikleri Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları:**

\* Bağımsız ve yapılandırılmış oyunlarda yer değiştirme (yürüme, koşma ve sekme gibi), dengeleme (yuvarlanma, denge ve ağırlık aktarımı gibi) ve nesne kontrolü (atma, yakalama, vurma ve çarpma gibi) temel hareket becerilerini göstermek.

\* Temel hareket becerilerini; oyun, sportif etkinlikler veya rekreasyonel etkinliklerde göstermek. Stratejik bir şekilde (karsı takımın puan almasını önlemek, kendi puanını artırmak veya doğa sporlarında iyi bir rota, ulaşım biçimi ve malzeme seçimine karar vermek veya jimnastikte performansı artırmak için en uygun şekilde çalışma gibi) uygulamak.

\* Spor, oyun, karşılaşma ve rekreasyonla ilgili gelenek, kurallar ve stratejileri etkinliklerde göstermek.

\* Karar verme, amaç belirleme, zaman yönetimi ve stresle basa çıkma gibi özyönetim becerilerini ve sosyal davranışları yaşantılarının tüm bölümlerinde (aile, okul, boş zaman ve ilişkileri de içine alan) göstermek.

\* Etkili ilişkiler kurmak, hak arama, savunma, işbirliği iletişim, yapıcı eleştirilerde bulunmak ve liderlik becerileri göstermek.

\* Bireysel farklılıklara saygılı olmak, farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılamak.

\* Çevreyi koruma bilinciyle hareket etmek.

\* Bireylerin ve toplumun yaşam kalitesini artırmak için sağlıklı, mutlu ve verimli olmanın gerekliliğini ve bunu sağlamanın temel kuralının ise düzenli egzersiz yapmak olduğunu bilmek (MEB 2007).

### 2.3. İlk ve Ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersinin Önemi

İnsanın yaşayabilmesi için gereken tüm işlevler ve davranışlar, bireyin bedeninde oluşmaktadır. Fiziksel gelişim ile insan davranışları arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Fiziksel gelişimde görülen bozukluklar, dengesizlikler ya da gerilemeler davranışları da etkisi altına almaktadır (Başaran, 1991).

Hareket ise, bir bütün olarak gelişmenin topluma en iyi bir biçimde uyum sağlayabilmenin merkezi konumundadır. Duyu organları yoluyla algı ve düşünceleri, düşünceler de kasları kullanarak vücudu harekete geçirmektedir. Bu bütünlük ve ilişki içerisinde kaslar duygu ve düşüncelerden, başka bir anlatımla psikolojik yapıdan, psikolojik yapıda kaslardan etkilenmektedir. Bu etkileşim, iletişim ve döngü yaşam boyu devam etmektedir. Tüm bu verilere bağlı olarak, spor yapmaya yönelik hareket etme yeteneğinin geliştirilmesi çocuğun genel gelişimine en büyük katkıyı sağlayabilmektedir (Çamlıyer, 1997).

Bunun yanı sıra kimi araştırmalar çocuklardaki hareket gereksiniminin genç ve erişkinlerdekinin birkaç katı olduğunu, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların derslerde oturarak hareketsiz kalma zorunluluğunun onlarda fiziksel ve psikolojik bir yük oluşturduğu, bu yükün ancak oyun ve spor gibi etkinliklere katılarak, giderilebileceği ifade edilmektedir (Hesapçıoğlu, 1992).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir işleve sahip olmasının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim yönünden de olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu etkinlikler, yaratıcılık, liderlik gibi yetenekleri işlevsel hale getirmekte, mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı, birbirine saygılı ve anlayışlı olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, çalışkan ve gayretli olma gibi kişilik özelliklerini geliştirmektedir (Başaran, 1991).

İlköğretim çağı sosyal becerilerin de en çok geliştiği ve değiştiği yıllardır. Çocuklar ilköğretime değişik sosyal beceri ve deneyimlerle gelirler. Çocuklar beden eğitimi derslerindeki etkinliklerle arkadaşlık, beraber çalışma, kişiye ve gruba uyma, karşılıklı sevgi ve saygı vb. sosyal becerilerinin gelişmesini sağlayacak, duygularını serbestçe ortaya koyacak bir ortam bulurlar. Araştırmalar, çocuklukta katılımların yetişkinlikteki girişkenlikte çok önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. “İlk ve ortaöğretim okullarında hareket ihtiyacı, anlatma ve anlama isteğinin bir parçasıdır.

Hareket yapmaksızın çocuğun anlayış ve düşüncelerini, yeteneklerini serbest bir şekilde geliştirmesi beklenemez” (Nixon, Jewett, 1980).

Çeşitli beceri ve alışkanlıkların ilköğretim çağında kazandırılabilmesi gereğinden hareket ederek, çocuklarımızın bir bütün olarak sağlıklı yetiştirilmesi, oyun ihtiyaçlarının giderilmesi, duygularını serbestçe ortaya koyabilecekleri, paylaşım ve işbirliği yapma duygusu geliştirebilecekleri temel ders beden eğitimi dersidir.

#### **2.4. Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları**

Çağdaş anlayışa uygun olarak, eğitimdeki amacın gerçekleşmesi, bireyin zihinsel eğitimi yanında bedensel eğitimi ile mümkündür. Eğitim ve beden eğitimi aynı amacı paylaşmalı ve amaçlar arasında hiçbir uyumsuzluk olmamalıdır (Tamer, Pulur, 2001). Beden eğitiminin amacı, uygun beden çalışmaları ile beden, duygu, akıl yönünden ve sosyal bakımdan sağlıklı vatandaşlar yetiştirmeye yöneliktir (Unat, 1964).

Lumpkin ( 1990) Beden Eğitiminin amaçlarını üç grupta toplamıştır.

**Bilişsel alan:** Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, motor öğrenme, oyun ve emniyet kural ve becerilerini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme,

**Duygusal alan:** Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, meraklılığı geliştirme, sportmenlik becerileri,

**Psikomotor alan:** Vücudu ısındırma ve alıştıırma becerileri, temel hareket becerileri, motor becerileri, bedeni mekanik ve yeterlilik (kardiovasküler dayanıklılık, kas gücü ve dayanıklılığı, elastikiyet, çeviklik).

#### **2.5. İlk ve ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları**

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığının 4.12.1987 tarih ve 232 sayılı kararı ile 1987–1988 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan Yayınlar Dairesi Başkanlığının 30.09.1997 tarihli “İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarında genel amaçlar şöyle belirtilmiştir.

\* Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme,

\* Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme,

- \* Sinir-Kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme,
- \* İyi duruş alışkanlığı edinebilme,
- \* Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
- \* Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme,
- \* Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme,
- \* Milli bayram ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme,
- \* Temel sağlık kuralları ve ilkyardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
- \* Beden Eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme,
- \* Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme,
- \* İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme,
- \* Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma, liderlik yapabilme,
- \* Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme,
- \* Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme,
- \* Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları edinebilme,
- \* Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
- \* Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

## **2.6. Beden Eğitimi Öğretmeni**

Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için kişiyi en üst düzeyde yetiştirmek, milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar haline getirmenin öğretmenlerin milli görevi olduğu bilinen bir gerçektir (Yaylacı, 1998).

Okulu diğer kurumlardan ayıran özellik “insan üzerine çalışması ve farklılaştırma yeteneğini öğretmen yoluyla gerçekleştirmesidir” (Küçükahmet, 1997). Okulun insan kaynakları; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitici olmayan personeldir. Yetişen



kuşaklarını ÷lkelerine bağlı, bilgili, becerikli, uyanık kişiler olarak kazanabilmesi, öğretmenlerin sosyal statüleri ve nitelikleriyle mümkündür (Kaya, 1989).

Öğretmen, bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse."1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesine göre, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Üniversitelerdeki özel yetiştirme yollarının belli derecelerini kazanan kişilere doğent, profesör hepsine birden "öğretim üyesi" denir. Bu derecelere yükselmedikleri halde üniversitelerde öğretim yapan kimseler de genel olarak "öğretim görevlisi", özel olarak "uzman okutman" diye anılırlar.

Beden eğitimi öğretmeni, öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, Türk Milli Eğitim sistemine uygun ders veren, siyasi propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı, fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında özgür düşünen ve konuşan, doğru ve dürüst davranan kişidir (Turner, Selery, Smith, 1971).

Öğretmen, öğrenci gelişimi boyutunda; bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenci gelişimi ile öğrenmesi arasında bağ kurabilmeli, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunabilmeli, sempatik olmalı, öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabilmeli, fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilecekleri tedbirleri ve çevrenin olumlu yönde etkilemesini sağlayıcı tedbirleri alabilmelidir (MEB, 2007).

Beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler ve bu özelliklerin önemine değinerek, öğretmenliğe başlarken doğru ya da seçimle atama yapıldığını, son yıllarda seçim eğiliminin arttığını, seçim eğiliminin artmasının öğretmen niteliklerini yüksek düzeyde kazanmış bireylerin sisteme dâhil edilmek istenmesinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Bir ÷lkede yeni nesillerin ve ÷lkelerin gereksinimi olan insan gücünün yetişmesinden, eğitim sisteminin en önemli öğesi olan öğretmenler sorumludur. Öğretmen bir programa ve hangi dersin öğretimini yapacaksa o alana ait bilgilere sahiptir. Ancak öğretmen sınıf atmosferinde bir taraftan öğrencilerini gerekli bilgi ve becerilerle donatmaya çalışırken diğer yandan da onları etkilemektedir (Küçükahmet, 1997).

Beden eğitimi ve spor öğretmeninin nitelikleri arasında; konu alanı bilgisine sahip olma, iletişim becerisine sahip olma, istekli, karşılıklı ilişki ve saygıyı benimseyen, mesleki dürüstlük ve etik davranışa sahip, isteklendirme yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, bireyin gelişim özelliklerini analiz edebilme, öğretme öğrenme sürecini örgütleyebilme de sayılmalıdır (MEB, 2007).

Beden eğitimi öğretmenleri, yarışmalar sonunda karşılaşılabilecekleri hayal kırıklıklarına karşı sakin ve kendinden emin bir tavır sergilemelidir. Okul takımları ile ilgili yönetim ve toplum baskıları beden eğitimi öğretimini ihmal edecek kadar güçlü duruma gelmemeli ya da kişisel ilgi öğrencilere verilmesi gereken ilginin yerini almamalıdır. Öğrenciler daima güler yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, gerektiğinde espri yapabilen, adil, dengeli, tarafsız, dürüst, yardımsever, sevecen, önyargılı olmayan özelliklere sahip öğretmen görmek isterler (Nebioğlu, 2004).

Beden eğitimi öğretmenliğinin dünyadaki gelişimini ve bugünkü durumunu incelediği çalışmasında, okullardaki beden eğitimi derslerinin hedefleri, etkinlikler, beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler ve değişik ülkelerdeki beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programları incelenmiştir. Beden eğitimi programlarının sürekli yenilenmesi ve geleceğe ışık tutmasının gerekliliği, dünyanın neresinde yetiştirilirse yetiştirilsin beden eğitimi öğretmenlerinin kazanmaları gereken niteliklerin, hizmet sunacakları kitlenin ulaşması gereken hedeflerle tutarlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre; Demirhan ve ark. Tarafından Beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken nitelikler ise aşağıdaki gibidir (Demirhan, Açıkada, Altay, 2001).

- Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma,
- Kendini kontrol etme,
- Ders işlerken sportmen olma,
- İyi bir görüntüye sahip olma,
- Öğrencileri her konuda anlama,
- İnsani ilişkilerde iyi olma,
- Eleştiriye açık olma,
- Sabırlı olma,
- Espri anlayışına sahip olma,
- Kendine güveni olma,

- İyi görgüye ve alışkanlığa sahip olma,
- Spor yapmaya istek uyandırma,
- Ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme,
- Özgür düşünce geliştirmesi ve bunu teşvik etme,
- Öğrenci performansını değerlendirirken objektif davranma,
- Dersi ilginç hale getirme,
- İyi bir disiplin anlayışına sahip olma,
- Öğrenci görüşlerine açık olma,
- Doğaçlama yeteneğine sahip olma,
- Geniş bakış açısına sahip olma,
- Ders işlerken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme,
- Becerileri iyi yapanları ödüllendirme,
- Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama,
- Öğrenci düzeyine uygun ders işleme.

Öğretimde planlı ve yöntemli çalışılmazsa, bütün etkinlikler rastlantıya bırakılmış olur. Bu bakımdan öğretimde yöntem gereklidir. Öğretimde yöntemi, yerinde ve zamanında en iyi ve ustalıkla kullanabilecek öğretmendir. Gerçek öğretmen, iyi yöntem bilen ve uygulayabilen öğretmendir (Kemertaş, 1997). Bir konu öğretilmeye çalışılırken bu bilgilerin öğrenciye nasıl ve hangi yöntemler kullanılarak aktarılacağı çok önemlidir. Çünkü eğer doğru yöntem kullanılmadan anlatılırsa konu ne olursa olsun öğretilmek istenenin öğrenciye tam olarak öğretilmesi mümkün olmayacaktır.

Eğitimde asıl üretici öğretmendir. Öğretmen kendi iradesiyle öğrencilerin zihinlerini etkilemedeki becerisi öğrencilerin görev, emir ve standartları kendi istekleriyle koydukları zaman hissedilmeye başlar (Açıklan, 1980). Öğretim yöntem ve stratejileri boyutunda çağdaş bir öğretmen, öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirebilmek için kendine özgü taktikler geliştirebilmeli ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilmelidir (MEB. 2007).

## **2.7. Beden Eğitimi Dersinde Kullanılan Öğretim Stratejileri:**

**2.7.1.Strateji (Yaklaşım):** “Strateji” kavramını dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir çerçeve olarak tanımlamak mümkündür. “Yaklaşım” olarak ifade etmekte mümkündür. Bu bağlamda strateji, konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınmasından uygulanacak öğretim yönteminin seçimine kadar bir dizi etkililiği içerir. Bir başka deyişle ders ile ilgili öğretim sürecine her boyutta yön vermektir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999).

**Beden Eğitiminde Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi:** Sunuş yoluyla öğretimde öğrenci ikincil durumdadır. Öğretmen ve öğrenci rolleri açıklıkla tanımlanır, öğretmen her zaman önder ve takipçidir. Bütün kararları verir ve öğrenci bu kurallara uyar. Öğretmenin komutları açık olduğundan, öğrenci bu komutlara olumlu ve etki tepki verirse kısa zaman alan hedeflerde bu yaklaşım uygun olabilir. Program hedefleri dahi çok öğretmenin neleri başarmasını arzuladığı kapsamında planlanır. Değerlendirme de neyi başarıldığı konusunda yapılır Örneğin, eğitmeni aşağıda yer aldığı sekliyle basketbol da bir dersin hedeflerini aşağıdaki gibi listeleyebilir (Demirhan, 2006).

Top sürebilme

Çengel atışı yapabilme

Faul atışı yapabilme

Sunuş yolu yaklaşımında spor eğitmeni genel olarak katı ve sert bir yapıdadır. Bu sert öğretim alanına yansıtılmaktadır. Sınıflar ilgiden çok donuk ve sıkıcıdır. Ayrıca, çoğunluk başarı kazanımı için içten gelen bir istek yerine hata yapma korkusu vardır. Öğretmen, sır üzerinde bir kontrol ve mükemmel bir disiplin sağladığı için mutludur. Öğretmen, etkinlikleri okul idaresinin felsefesine uydurmak için gerekenleri yapar. Bu da çoğunlukla geleneksel felsefedir. Böylece öğretmen öğrencinin de geleneksel öğretim yöntemlerine uyduğuna inanır. Eğitmeniler temel olarak, kendi alanları ile ilgilidirler ve alt düzeydeki değişimleri koruyamama eğilimindedirler. Bu kişiler, yeniliklerin spor eğitimi mesleğinin gelişimi ve öğretme açısından önemli olduğunu da düşünmemektedirler (Demirhan, 2006). Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının üstünlüğü olgu ve genellemelerin öğretime uygun olmasıdır. Öğretme etkinliklerinin başlangıcında, dersin giriş bölümünde bir olgunun bir genellemenin tanımının verilmesi,

gerekli açıklamaların yapılması, yanlış anlamaları en alt düzeye indirdiğinden öğrenmeyi sağlam temeller üzerine kurmayı kolaylaştırır ve kalıcılığı artırır.

**Beden Eğitiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi:** Buluş yolu yaklaşımıyla, öğretimde öğrencilere nasıl düşünecekleri ve öğrenecekleri öğretilir. Öğrenmeyi öğrenme, günümüzde yaygın olarak kabul gören bir yaklaşımdır. Bunları kullanırken, hedef ister öğrenci, isterse öğretmen tarafından seçilsin öğrenci buna aldırmaşızın kendi kendine öğrenmeye çalışmalıdır. Bunun için dinlemeyi, gözlem yapmayı, sınıf içi iletişim kurmayı, anımsama, tekrar, ön öğrenmelerle bağ kurma, iyi karar verme, mantıklı düşünme, problem çözüme ve estetik bilincin geliştirilmesi gerekir (Demirhan, 2006).

Buluş yoluyla öğrenmede öğretmen örnekleri sunar ve öğrenci konunun yapısını, fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri, özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Öğretmen sorular sorar ve öğrencinin kendine sağlanan verileri analiz etmelerini, kendilerine sağlanan somut bilginin gerisindeki ilkeleri kavramları, çözümleri bulmalarını sağlar (Senemoğlu, 2002).

Buluş yolu ile çalışma yapan spor öğretmeni, demokratik öğretmen olarak düşünülür. Hedefler öğrencinin ilgi ve gereksinimleri üzerine kuruludur. Değerlendirme de, gereksinim ve ilgilerin karşılanmasında programın en iyi şekilde, nasıl başarılı olacağına dayalıdır. Örneğin, tenisle ilgili bazı hedefler şöyle olabilir:

Forehand (el önü) tekniğini yapabilme.

Servis atabilme.

Oyun oynayabilme.

Spor eğitimcisi, özellikle bireysel farklılıkların bilincindedir ve beceri performansları için ölçütler koymaktan kaçınır. Grafikler, kombine beceriler ya da her beceri için performansın başlangıç, orta ve ileri düzeylerini gösteren diğer araçları tasarlar. Buluş yolunu kullanan eğitimci yenilikleri hoş karşılar, çünkü son teknikler ve yöntemler öğrencinin sağlıklı olmasını, yeni yaşantılar kazanmasını ve gelişmesini sağlar. Bu öğretmen, örneğin hareket eğitiminin yol gösterici ilkelerini benimseyip onları programın kalıcı bir parçası olarak kabul etmeden önce deneme süresi verecektir, çünkü onlar değerlidirler. Yenilikler öğretmeni tatmin etmesinden çok öğrencinin yararınadır (Demirhan, 2006).

Buluş yoluyla öğretim stratejisi tümevarım yoludur ve uygularken sunuş yoluyla öğretim yaklaşımından daha fazla dikkat gerektirir. Öğretmenin doğru direktifleri sayesinde başarı sağlanacaktır. Fakat öğretmenlerin bu strateji ile ilgili yeterince bilgi ve beceriye sahip olmamaları nedeniyle bu stratejiyi uygularken tam olarak başarıya ulaşamadıkları bilinmektedir (Schmitz, 1979).

**2.7.2. Stil:** Öğretme stili ve öğretme yöntemi iki farklı fakat birbirini tamamlayan görüngüdür. Öğretme yöntem bilimi standart bir spor eğitimi felsefesi ve programının hedeflerine dayanır (Demirhan, 2006). Bir spor eğitimcisinin stili, onun bireyselliğinin bir ifadesidir ve kişisel felsefe ve amaçlarıyla ilgilidir. Spor eğitimcisi, yöntemi öğretme stiline uyarlamalıdır, bunun tersine değil. Buradan hareketle öğretme stili, spor eğitimcisinin, öğretme felsefesi ve program hedefleri ile ilgili olarak bireyselliğin bir ifadesi olarak gözlemlenebilir bir fenomen olarak tanımlanabilir. Bazıları öğretme stili ile öğretme yöntemini birbirine karıştırır. Öğretme yöntemi, belli bir konu ya da beceriyi ortaya koymak için kitaplar ve işitsel görsel yardımcıları gibi öğretmenin kullandığı teknik ve yollarla ilgilidir (Demirhan, 2006).

**Öğretmen Merkezli Öğretim Stili:** Öğretmen merkezli öğretim stilini kullanan beden eğitimi öğretmeni genelde otokrat olarak tanımlanır. Program amaçları, beden eğitimi öğretmenin başarılmasını istediği şekilde planlanır. Değerlendirme, başarıya göre yapılır.

Öğretmen merkezli stili kullanan beden eğitimi öğretmeni bir bakıma mükemmeliyetçi ve bütün öğrencilerin becerileri aynı şekilde yapmalarını bekler. Bu öğretmen, bütün öğrencilerin tek bir performans standardı gösterebilmeleri için aynı yeteneğe sahip olmadıklarını fark edemez ya da göz ardı eder. Öğretmen merkezli stili kullanan beden eğitimi öğretmeni, oldukça katı bir kişiliğe sahiptir ve bu katılık öğretime de yansımaktadır. Dersler genelde donuk, heyecan vermeyen bir durumdadır ve öğrenciler başarı için korku ve sınıfta kalma gibi dış etkenler ile motive edilirler. Bu tür öğretmenler genelde, yöneticiler tarafından istenir çünkü onlar mükemmel bir disiplin ve çok sıkı sınıf kontrolü sağlarlar. Beden eğitimi dersinde öğretmen daha çok denenmiş ve test edilmiş yöntemleri kullanır. Bu öğretmenler, meslek yaşamlarında her yıl aynı yöntemi kullanırlar. Öğrencileri ile bireysel değil de grup olarak ilgilenirler.

Bundan dolayı, öğretmen merkezli stili kullanan beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerini isimleri ile değil, onları yetenekleri ile tanırlar (Nichols, 1990).

**Öğrenci Merkezli Öğretim Stili:** Öğrenci merkezli öğretim stilini kullanan beden eğitimi öğretmeni demokratik olarak tanımlanabilir. Beden eğitimi programının amaçları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenir ve programın başarısı bu ilgi ve ihtiyaçlar esas alınarak değerlendirilir. Öğrenci merkezli stili kullanan beden eğitimi öğretmeni her konuda esnek olmalıdır. Gerektiğinde amaca ulaşabilmek için hareket ve etkinlikleri değiştirebilmelidir. Öğrenciler, beden eğitimi derslerine katılmaktan zevk alırlar. Çünkü bu tür uygulamalar onları daha mücadeleci yapar ve motive olurlar. Bazen öğretmenler, öğrencileri gereğince kontrol edemiyorlar diye eleştiriye uğralar. Hâlbuki öğrencilerin isteyerek ve zevk alarak katıldıkları etkinlikler sırasındaki dağınık görünüşleri onların disiplinsiz davrandıkları anlamına gelmez. Öğretmen, yeniliklere ve gelişime açık, öğrencilerin isimleri ile birlikte beden eğitimi ile ilgili ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini de bilmektedir (Nichols, 1990).

## **2.8. Komut Stili (A Stili)**

### **2.8.1. Komut Stilinin Yapısı**

Öğrencileri, kontrollü ve düzgün bir şekilde harekete geçirebilmek, zamanı iyi kullanabilmek ve etkinliklerin sürekliliğini sağlayabilmek amacıyla; öğrencilerin öğretmenin vereceği komut ve uyarılara uyarak öğrenim etkinliğine katılmasıdır.

Bu yöntemde öğretmen konuları amacına uygun olarak, öğrencinin anlayabileceği düzeye indirerek öğrenciye tam ve eksiksiz olarak yapmak zorundadır. Öğretmenin ders uygulamasındaki yaklaşımı, canlılığı ve öğrencilerle olan iletişimi bu yöntemin etkinliğini ve başarısını direkt olarak etkiler.

Her öğrenme ve öğretme olayında karar veren iki kişi vardır. Bu öğretmen ve öğrencidir. Yalpazenin ilk stili olan komut stilinin özelliği, stilin yapısındaki bütün kararları öğretmenin vermesidir. Etkileşim öncesi ve etkileşim sonrası gruplarında bütün kararları vermek öğretmenin görevidir. Öğrencinin görevi ise uygulamak, takip etmek ve denileni yapmaktır.

Komut stilinin özelliği, öğretmenin uyarıcısı ile öğrencinin tepkisi arasındaki doğrudan ve anında gerçekleşen ilişkidir. Öğrencinin her hareketinden önce, öğretmen

tarafından sağlanan bir uyarıcı (komut sinyali) vardır. Öğrenci öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket eder. Dolayısıyla da mekân, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili bütün kararlar öğretmen tarafından verilir. Öğretmen yapı ile ilgili bütün kararları verdiği ve öğrenci bu kararları takip ettiğinde, aşağıdaki hedeflere ulaşılır:

1. Uyarıcıya anında tepki
2. Aynılık
3. Uyma
4. Eşzamanlı performans
5. Önceden belirlenmiş bir modele bağlı kalma
6. Bir modelin taklit edilmesi
7. Tepkinin açıklığı ve doğruluğu
8. Törenler, adetler, kostümler ve dini etkinlikler yoluyla kültürel geleneklerin sürdürülmesi
9. Estetik standartların korunması
10. Grubun ortak ruhu düşüncesinin yüceltilmesi
11. Zaman kullanımında verimlilik.
12. Güvenlik
13. Diğer

Eğer bunların bazıları sizin hedeflerinizse, A stili (komut stili) onları karşılayacaktır. Hareketiniz ve amacınız uyumlu olacaktır. Bu tip bir ilişkinin birçok örneği vardır: bir senfoni orkestrası, bir bale gösterisi, halk oyunları, senkronize yüzme, kürek çekme, cimnastikte zorunlu seriler, bandolar, aerobik, gösteri takımları, amigolar, korolar ve daha birçoğu (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.8.2. Komut Stilinin Uygulanması**

Bir bölümü (veya bir dizi bölümü) komut stilinde uygulamak isteyen öğretmen için temel sorular şunlardır: ‘Öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu tip bir ilişkinin çizelgesi’ nedir? Kişi, kuramsal modeli (amaç) gerçek öğretim ve öğrenme davranışlarına (hareketlerine) nasıl dönüştürür? Öğretmen stilin hedeflerine ulaşım ulaşıldığına nasıl karar verir? İsterseniz, bölümün genel bir açıklamasıyla başlayalım



ve daha sonra bunu uygulamak için gereken adımları belirleyelim (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.8.3. Bir Bölümün Açıklanması**

Komut sitilinde bir bölüm şu tip bir ilişkiyi yansıtmalıdır: bütün kararları veren öğretmen, her bir karara yanıt veren ise öğrencidir. Bu bölümde, öğrencinin davranışı ve öğretme davranışı arasındaki uyum, uygulanan her hareket için geçerlidir; her hareket için komut sinyalini öğretmen verir ve öğrencide buna göre hareket eder. Bu ilişkinin örnekleri karate, bale, aerobik ve halk oyunları sınıflarında görülebilir. Bazen komut sinyali ve destek-ritim teknikleri başka insanlara veya araçlara devredilir. Aerobikte müziğin vuruşları, bazı halk oyunlarında davul, kürek çekmede dümenci, ısınma alıştırmalarında sınıfı yöneten öğrenci bunun örneklerindedir. Bu ilişkinin özü aynıdır.

Bir kişi (veya bir vekil)diğerleri için bütün kararları verir. Bu ilişki oluştuğu zaman komut sitiline yönelik hedeflere ulaşmış olur. Bu stili kullanmak isteyen bir öğretmen, karar yapısı (bu stilin yapısı), kararların sıralaması, komut sinyalleri ile beklenen yanıtlar arasında olası bağlantılar, çalışmanın uygunluğu, öğrencilerin o andaki yeteneği (doğru şekilde hareketleri yapma ve gösterilen modele bağlı kalma yeteneği) konularında tamamen bilinçli olmak zorundadır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.8.4. Komut Stili Nasıl Uygulanır?**

Aşağıdaki adımlar komut stiline kullanımını açıklamaktadır. Bunlar uygulamanın önemli noktalarıdır. Bu işlem hazırlık, uygulama ve değerlendirme kararlarını içerir.

#### **Hazırlık Evresi**

Hazırlık evresi kararlarının amacı öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi planlamaktır. Öğretmenin görevi aşağıda ders planı örneğinde belirtilen kategorilerle ilgili kararlar vermektir. Bu, amacın veya ders planının belirlenmesidir (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Ders Planı Örneği;**

1. Konuyu belirleme.(ör: yüzme, futbol, basketbol, dans cimnastik, vb.)
- 2.Dersin genel hedefleri. Genel ders hedeflerini ayrıntılara girmeden ortaya koyun. Dersin sonunda beklenen başarı nedir?

3. Bölüm numarası. Bölüm, öğretmen ve öğrencinin aynı stilde olduğu ve aynı hedefi amaçladığı bir zaman dilimidir. Bir ders, bir veya daha fazla bölümden oluşur. Bunların her biri stil (Ö-Ö-H), alıştırma ve yardımcı destek ayarlamalar çerçevesinde planlanır. Genelde bir ders birden fazla bölümden oluşur ve hazırlıkta yapılan planlama her bölüm için özeldir.

4. Belirli çalışmalar. Öğrencilerin bölümün genel hedefine ulaşmak için üzerinde uğraşacakları özel çalışmalarını belirleyin ve açıklayın.

5. Hedefler. Bölümün hedefi, bir anlamda, belirli çalışmayı seçmenin nedenidir. Bu hedefler veya nedenler, konuyla bağlantılı olabilir (belirli spor dalında veya belirli dansa ne başarılacak olan). Ayrıca toplumsallaşma, birlikte çalışma, rekabet, dürüstlük ve bunları geliştirmede öğrencinin görevleri ile de bağlantılı olabilir. Bu tip hedefler bölümün amacı olduğu ders zaman, görevler ders planında belirtilir. Aksi takdirde, görevler, stil kararında ve tanımlamasındaki gibidir.

6. Stil. Hedeflerin başarılmasını sağlayacak stili belirleyin.

7. Destek bilgileri. Belirlenen stilde belirlenen çalışmanın hedeflerine ulaşmak için, bölümün desteği hakkında bazı kararlar verilmelidir (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **a. Öğrencilerin Düzenlenmesi.**

Muay Thai'de, cimmastikte yüzme havuzunda veya oyun sahalarında öğrencileri düzenlemede birçok seçenek vardır. Gelişigüzel şekillerde veya belirli geometrik şekillerde (çizgiler, daireler, grup şeklinde vs.) düzenlenebilirler. Yol gösteren ilke: Öğrencileri çalışmada verimli bir şekilde yer almalarını ve öğretmenle iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde düzenleyin (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **b. Araç-Gerecin Düzenlenmesi**

A maddesindeki ilkeyi kullanın ve her öğrencinin en üst düzeyde katılımını da göz önünde bulundurun. Eğer amaç bölümün hedeflerine ulaşmaksa, araç-gereç, her öğrenci için en üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **c. Çalışma Yaprakları**

Çalışmaların belirli noktalarını anlatan ve gösteren bir çalışma yaprağının kullanılıp kullanılmaması konusunda bir karar verilmelidir. Çalışma yaprağı, yazılı veya basılmış (her bir öğrenci için çoğaltılmış) bir poster, duvara yansıtılmış bir saydam, vs.

olabilir. Çalışma yaprağı bölümün hedeflerine uygun olmalıdır (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **d. Süre**

Bölüm için, bütün öğrencilerin (veya çoğunun) hedeflere ulaşabilmelerini sağlayacak uygun bir süre belirleyin. Süre ile ilgili bu karar, çalışmayı, öğrencilerin becerisini ve hedefleri bilmeye bağlıdır (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **e. Yorumlar**

Bu sütun ders yapıldıktan sonra ortaya çıkan ifadeler, sorular veya öneriler için kullanılır. Bunlar, iyi giden şeyler, bir daha ki sefere yapılması gereken ayarlamalar veya yanıtlanması gereken sorular hakkında ifadeler içerebilir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Uygulama Evresi**

Bu, uygulama zamandır. Uygulama evresi kararlarının amacı öğrencileri etkin katılıma sevk etmek ve hazırlık kararlarını izlemektir. Bu, amacın harekete dökülmesidir. Diğer bütün stillerde olduğu gibi komut stilinde de, öğrencilerin bölümün beklentilerini bilmesi ve anlaması zorunludur. Çalışma performansının ve öğretmen- öğrenci ilişkisinin (öğretmen ve öğrenci görevleri) beklentilerini bilmek zorundadırlar. Beklentiler bilindiği zaman, öğretmen ve öğrenci davranışlarından sorumlu olabilir. Dolayısıyla, komut stilinde öğretmen bölüm için ortamı hazırlamakla ilgili bir dizi karar vermek zorundadır. Ortamı hazırlama şunlardan oluşur (Mosston, Ashworth, 2009).

**a.** Görevlerin açıklanması(hem öğretmenin, hem öğrencinin),

**b.** Konunun açıklanması

**c.** Destek bilgilerin açıklanması

Bu maddeler ve sıralamalar her bölüm için aynıdır. Görevlerin açıklanması öğretmen ve öğrencilerin davranışları ile ilgili beklentileri belirler; konunun açıklanması ne yapılacağını ortaya koyar, destek bilgileri çalışma ortamının parametrelerini tanımlar. Başlangıç aşamalarında (bu stilde ilk iki veya üç bölüm), öğretmen aşağıdaki bilgiler sunar (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Görevlerin Açıklanması**

Öğretmen öğrencilere, öğretmen ve öğrenci yüz yüze bir ortamda buldukları zaman öğretmen ve/veya öğrenci tarafından çeşitli kararlar verilebileceğini anlatır.

**a.** Bu kararlar, belirli zaman ve belirli bölümlerdeki ilişkinin amacına bağlı olarak çeşitli şekillerde öğretmen ve öğrenciler arasında dağıtılabilir.

**b.** Bu özel ayarlamalardan biri, öğretmenin görevinin bütün kararları vermek ve öğrencinin görevinin de her kararı takip etmek, uygulamak ve bunlara yanıt vermek olduğu bir ilişkidir.

**c.** Bu tip bir ilişkinin amacı (ki bunun adı *A stili veya komut stili*dir) anında yanıt vermektedir. Böylece, belirli çalışmalar doğru ve çabuk bir şekilde öğrenilebilir.

**d.** Bu stildeki bir dizi bölüm, bir modelin tekrar edilmesi, performansın açıklığı ve doğruluğu ve eşzamanlı performans gibi hedeflerin başarılmasını kolaylaştırır.

Yelpaze stilleri ile ilgili deneyimler, stillerin başlangıcında 1'den 5'e bütün maddeler ele alındığında, çoğu öğrencinin iki veya üç bölüm içinde stillerin yapısını veya işleyişini özümseyebildiklerini göstermektedir. Bu nedenle, sonraki bölümlerdeki beklentileri ortaya koymak için, öğretmen stilin adını söyler ve konuyu açıklanmasına geçer (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Konunun Açıklanması**

**a.** Öğretmen bütün çalışmayı, çalışmanın bölümlerini ve terminolojisini gösterir (buradaki sıralama amca göre değişebilir). Böylece, performans modelini ortaya koyar.

**b.** Çalışmanın gösterilmesi bir film, video gösterici, resimler veya modele bağlı kalarak çalışmayı uygulayan bir öğrenci yoluyla gerçekleştirilebilir.

**c.** Öğretmen çalışmanın açıklanması için gerekli ayrıntıları açıklar.

**d.** Farklı çalışmalar için gösterme/ açıklama süresinde değişiklikler yapmak gerekebilir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Destek Bilgilerin Açıklanması**

**a.** Öğretmen bölüme yönelik hazırlık ve komut sinyallerini belirler. Bunlar, konunun farklı yönlerini karşılamak amacıyla bölüm içinde değişebilir.

**b.** Diğer bilgiler konuya bağlı olarak belirlenebilir.

**c.** Bu noktada, öğretmen ve öğrenciler alıştırmaya başlamaya hazırdır. Bu da uygulama evresinin özüdür. Öğrenciler öğretmen tarafından yönetilen komut sinyalleri ve destek-ritim yöntemlerine göre hareket eder (Mosston, Ashworth, 2009).

## **Değerlendirme Evresi**

Değerlendirme evresi kararları, öğrencinin çalışma performansı ve öğretmenin kararlarını takip etme görevi ile bağlantılı olarak, öğrenciye dönüt sunar. Komut stili yaşantısı bir hareket yaşantısıdır. Her çalışmayı yaparken hareketi tekrar tekrar yapmak ve modeli tekrar etmek, bu stilin fiziksel gelişime katkıda bulunmasını sağlar.

Edilgenlik bu stille bağdaşmaz. Her bölümde etkin katılım için öğrenciler en yüksek düzeyde zaman kullanır. Öğretmen ise gösterme ve açıklama için en az düzeyde zaman tüketir. Bu stilde çalışmaya ayrılan süre oldukça fazladır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.8.5. Komut Stilinin Sonuçları**

Yelpaze'deki her stil, öğretme davranışını, konu seçimi ve düzenlenmesini etkilediği gibi, öğrenciyi de farklı şekillerde etkiler. Her stil bir grup anlamı beraberinde getirir. Bir bölümde komut stili uygulandığı zaman da, bu stil aşağıdaki sonuçları beraberinde getirir:

- a. Konu sabittir. Tek bir standardı yansıtır.
- b. Konu, anında anımsamalarla ve tekrar edilen performans yoluyla öğrenilir.
- c. Konu, uyarıcı-tepki işlemleriyle taklit edilebilen ve kısa bir sürede öğrenilebilen bölümlere ayrılır.
- d. Konuyu belirlemede uzaman olan öğretmendir.
- e. Anımsama ne kadar hızlı olursa, öğrenci konunun başka bir yönüne geçmede o kadar yeterli olacaktır.
- f. Bireysel farklılıklara yer yoktur.
- g. Sık yapılan taklitler yoluyla, grup çalışmayı aynı şekilde yapabilir.
- h. Öğrenci hızlı ilerleme gösterecektir.
- i. Temel performans hedefi, model uygulamada kişisel sapmaları ortadan kaldırmaktır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.8.6. Komut Stiline Yönelik Yorumlar**

Her bir stil farklı bir öğretmen- öğrenci ilişkisi ortaya koyduğu için, her stilin kullanımında farklı bir gerçek ortaya çıkar. Her stilin kendi doğruları, yanlışları, ortaya çıkışları ve potansiyel zorlukları vardır. Bu gerçek boyutlara dikkat etmek gerekir. Bu, stilin özelliğini ve katkısını algılamayı geliştirir ve hedeflere ulaşma olasılığını

azaltabilecek tersliklerin ortaya çıkmasını engeller. Aşağıda komut stilinin bölümleri ile ilgili stile yönelik bazı yorumlar yer almaktadır.

1. Öğretmen komut stilinin hassas yapısının bilincinde olmalıdır. Bir kişinin diğer kişiler için bütün kararları verdiği bu ilişki, öğrencinin duygusal durumuna, yanıt kapasitesine, çalışmanın yapısına ve amacına tam özen göstererek kullanılmalıdır.

Bunların tümü taklit davranışlarıdır. Benzerini yapmak, tekrar etmek, kopyalamak ve komutlara yanıt vermek, küçükler için önemli davranışlardır.

Bu tip bölümlerin hedefleri kapsam olarak sınırlı ama aynı zamanda tatmin edici olabilir. Öğrencilerin yaşı ilerledikçe, her bölümde bu stilin hedeflerinin daha fazlası düşünülmelidir. Söyleneni yapmak ve taklit etmeye çalışmak yeterli değildir. Öğrenci başarıyı hissetmeli ve bu ilişki yanıt vermenin ötesinde bir şey olarak kabul etmelidir.

Daha büyük öğrencilerin komut stiline katılmalarının iki nedeni vardır: Bireysel gelişim ve alt-kültür çalışmalarına veya dini etkinliklere katılım. Böyle bir yaşantının örneği aerobik çalışmalardır. Bu, komut stilinin bütün parçalarını ve hedeflerini yansıtır çalışmaya ayrılan fazla zaman, tekrar, yüksek derecede aynılık ve açıklık. Aeroibiğe katılımın birincil nedeninin ve güdüsünün, bu konular değil, gelişme duygusu (formda kalma, kondisyon sahibi olma, kilo verme) olduğunu düşünmek yerinde olur.

Bir komut stili yaşantısı, en iyi bu hedefi karşılar. Aeroibiğe katılma nedeni kadar güçlü başka bir neden ise, toplumsal açıdan kabul görmüş bir çevreye ve tarza katılma düşüncesidir.

Komut stilinin diğer bir örneği ise karatedir. Özellikle antrenman zamanı, bu etkinliklerde katılımcıların çoğu sadece komut stili davranışlarını kabul etmekle kalmaz, kendi kültür ve bireysel davranışlarının parçası olmayan örfleri ve dini etkinlikleri de kabul ederler. Üçüncü tip yaşantı ise yüksek riskli sporcuları içerir. Bazı gerekli becerilerin kazanılması, komut stili ilişkilerini ve disiplinini gerektirir. Güvenlik önemli olduğu zaman, antrenman ve yaşantı kazanma döneminde komut stili önemlidir.

Paraşütle atlamak, dağcılık ve dalgıcılık bu etkinliklerin bazılarıdır. Bu tip etkinliklerde, komut stili bölümler, belirli fiziksel tepkilere, malzemelerin ve aksesuarların doğru ve dikkati kullanımına yoğunlaşır. Ayrıca, stres ve panikle başa çıkmayı öğretmek üzere temkinli ve kontrollü bölümler düzenlenir. Ancak bu yönler öğrenildiğinde ve birbirlerini tamamladıklarında (genellikle komut stili yaşantılarındaki gibi), katılımcılar gerçek yaşantılara geçebilir.

Komut stilini oraya koyan dördüncü etkinlik ise, kültürel/estetik yaşantılardır. Çeşitli dans tekniklerini öğretmede genellikle komut stili kullanılmaktadır. Bunun örnekleri balede, modern dansın belirli şekillerinde ve halk oyunlarında görülebilir. Dansın bu çeşitli şekillerinde, kusursuz performans ve önceden belirlenen modele bağlı kalmak önemlidir. Dans şekilleri estetik ve kültürel standartların devamlılığını yansıtır.

Beşinci tip, sporda bazı yarışma yaşantılarını gösterir. Senkronize yüzme komut stilini tam anlamıyla temsil eden bir dal sayılabilir. Bunun nedeni yüksek derecede doğruluk, eşzamanlılık gerektirmesi ve bir grup estetik değeri yansıtmasıdır. Yarışma cimnastiğinin zorunlu buna diğer bir örnektir. Kürek çekmede de üst düzeyde uyumluluk ve doğruluk olmadan başarılı olunamaz.

Farklı yapı ve amaca sahip bu etkinliklerin aynı öğretme-öğrenme veya öğretim stilini (komut stili) paylaştığını görmek çok ilginçtir.

2. Öğretmen komut stilinin insani etkileşimin seçeneklerinden biri olduğunu bilmelidir. Bu stilden en yüksek yarar elde etmek için, birkaç boyut bir arada düşünülmelidir. Bunların bazıları; konunun belirlenmesi, çalışmaya ayrılan süre, destek ayarlamalar, uygun dönüt ve öğrenci ile uygun bir duygusal ilişkidir. Komut stili ‘ verimli zaman stili’ veya ‘katı’ stil olarak görülmemelidir. Komut stili belirtilen boyutların bir birleşimidir. İşini iyi yapan ve aynı zamanda öğrencileri de önemseyen öğretmen, bu ilişkiyi karşılıklı saygı ve duygusal rahatlık düzeyine çıkarabilir.

3. Öğretmen bu stilin duygusal boyutunun farkında olmalıdır. Bu stilde gelişebilecek en azından iki olasılık vardır. Birincisi gücün öğretmen tarafından kötüye kullanılmasıdır. Böyle bir öğretmen, bu stili hâkimiyet ve azarlama amacıyla kullanabilir.(Birini azarladığımız zaman, genellikle kararları yok sayarız).

Bu tip bir öğretme davranışı oluştuğunda, olumsuz duygular ortaya çıkar ve öğrenci öğretim sitilini, öğretmeni ve konuyu reddeder. İkinci olasılık ise, öğretmen komut sitilini sevgi, etkileyicilik ve ilgi ile kullandığında ortaya çıkar. Komut stili ‘zor olmak’ anlamına gelmez; bu stil öğrencileri güdülemek, benlik kavramlarını yükseltmek ve grubun ortak ruhunu geliştirmek için kullanılır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.8.7. Komut Stilinde Kaçınılması Gereken Noktalar**

Komut stilinde bir bölüm hedeflerine ulaşmadığında, bunun bir veya birkaç nedeni olabilir:

- a. Hareketlerin uygulanmasında sınıf eşzamanlı değildir. Öğretmenin bölüm için belirlenen hız ve ritmi gözden geçirmesi gerekir.
- b. Öğretmen rahatsız edici komut sinyalleri veriyordur. Bir sinyalin sürekli tekrarı bazen sıkıntıya neden olabilir. Öğretmen değişik sinyalleri düşünmek zorundadır.
- c. Aynı çalışmanın aşırı tekrarı sıkıntıya, yorgunluğa veya her ikisine birden neden olabilir.
- d. Bir veya iki öğrencinin zorluk çekmesinden dolayı bütün sınıfın hareketinin durdurulması, hareketin akışını keser ve sınıfın dikkatini bireylerin yetersizliğine çeker.
- e. Öğretmen sadece bir noktada duruyordur. Bu bölümde öğretmen bir bölümü yönetirken, sabit bir pozisyonda durmak zorunda değildir. Saymanın dışında destek-ritim teknikleri kullanarak gezinmek, öğretmene hareketi kesmeden kişisel özel dönüt sağlama olanağı sunar.

Bunlardan başka noktalar da olabilir ama bir şey ters gittiği zaman, bunun kaynağı olan karar her zaman bulunabilir. Öğretmenin görevi bu kararı incelemek ve uygun ayarlamayı yapmaktır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.8.8. Komut Stilinin Gelişim Alanları**

Eğitim ve öğretimde en önemli soru belki de şudur: insanlar bir yaşantıya ortak olduklarında gerçekte onlara ne olur? Geniş bir açıdan bakıldığında, bu soru genellikle çeşitli felsefi yaklaşımlar tarafından yanıtlanmaktadır. Eğitimsel bir yaşantı ve onun oluşturduğu sonuç arasındaki özel ilişki, çok sayıda araştırmayla incelenmektedir.

Neden ve ne için soruları beyinlerimizi en çok kurcalayan sorulardır. Öğretim Stilleri Yelpaze'sinin gelişimiyle, bu sorular, her stilin katkılarını ve sınırlarını anlamada son derece önemlidir. Yelpaze özel ve farklı stilleri ortaya koyduğu için, belirli bir stilde kazanılan yaşantılar ile çeşitli gelişim kanallarında öğrencinin yeri arasındaki olası ilişkiler hakkında denence oluşturmak, bunlar sorgulamak ve doğrulamak yerinde olur. Bu bölüm, bu ilişkilerin belirlenmesinde yönelik bir şema sunmaktır. O zaman belirli bir stilde yaşantı geçirirken, belirli bir alan boyunca kişiye



ne olur? Şema dört kanalı içermektedir: Fiziksel alan, (devinişsel) toplumsal alan, duygusal alan ve bilişsel alan.

Her birey bu alanlar boyunca en düşük gelişimden en yüksek gelişime kadar hareket edebilir. Birey, bir alanda belirli bir noktaya da yerleştirilebilir. Bu nokta, en düşük ile en yüksek arasında sadece görel bir pozisyonu temsil eder.

Stil ve gelişim alanları arasındaki ilişki hakkında uygun bir denence ileri sürmek için, belirli ölçütler kullanılmalıdır. Bu ölçütler bağımsızlık-bireysellik derecesi, bağıllık derecesi, yaratıcılık, grup katılımı ve başka şeyler olabilir. Farklı bir ölçüt kullanıldığında, kişinin alanlardaki yeri de farklı olacaktır.

Bağımsızlık- bireysellik ölçütünü birlikte inceleyelim. Komut stilinde birey, her bir gelişim alanı hakkında karar vermede ne kadar bağımsızdır? Öğrencinin görevi takip etmek ve söyleneni yapmak olduğu için, fiziksel kanalda öğrencinin pozisyonu en düşük düzeyde bağımsızlığa yakındır. Öğrenci fiziksel gelişim hakkında kararlar vermez. Bu kararları öğretmen verir.

Toplumsal gelişim, toplumsal etkileşim ve paylaşım gerektirir. Komut stilinde bütün kararlar öğretmen tarafından verildiği için, öğrencinin etkileşim için çok az fırsatı vardır. O halde, toplumsal gelişim alanındaki yeri de en aza yakındır.

Duygusal alan, kendini rahat hissetmenin dereceleri ile ilgilidir; beden eğitimi bağlamında, bu, öğrencinin fiziksel durumunu ve fiziksel çalışmayı takip etmede benlik kavramı becerisini içerir. Bu kanaldaki pozisyon değişiklik gösterebilir. Bazı kişiler ne yapacaklarının kendilerine söylenmesini tercih eder; bu şekilde kendilerini çok rahat hissederler. Bunların bu alandaki pozisyonu en üst düzeye yakındır. Diğerleri ise kendileri için karar verilmesini kabul etmez ve bu kanaldaki yerleri en düşük düzeye yakındır.

Komut stilinde öğrenci bilişsel etkinliklere fazla katılamaz. Gerekli tek bilişsel iş ezberdir. Eğer ezber işini tek başına ele almak durumunda kalsak, bilişsel alandaki pozisyon en üst düzeye yakın olur. Ancak, bilişsel gelişim karşılaştırma, sınıflandırma, problem çözme, denence (hipotez) kurma ve icat etme gibi birçok işleme katılmak anlamına gelir. Komut stili öğrenciyi bu işleri yapmaya yöneltmez; bu nedenle de bilişsel alandaki yer en düşük düzeye yakındır.

Bu ilişkiyi grup katılımı ölçütünü kullanarak incelediğimiz zaman, şu soruyu sorabiliriz: Birey, komut stili bir yaşantıyı yansıtan bir grup etkinliğine (spora) katıldığı zaman, ona her bir gelişim alanında ne olur?

Bütün grup sporlarında hedef, mümkün olan en yüksek ve en iyi performansa ulaşmaktır. Her bir katılımcı kendisinin en iyisini ortaya koymak zorundadır. Bu olduğu zaman, kişinin fiziksel gelişimdeki pozisyonu en üst düzeye yakındır. Bu tip katılımın toplumsal gereklilikleri yüksektir.

Kişi kendi çabasını diğerlerinininki ile birleştirmek ve diğerleri ile tam anlamıyla işbirliği yapmak zorundadır. Bu da kişiyi toplumsal alanda en üst düzeye yaklaştırır. İki ya da daha fazla kürekçiyle kürek çekmek bu durumun en iyi örneğidir. Bu, özünde komut stili olan bir etkinliktir. Toplumsal işbirliğinde en üst düzeyi gerektirir.

Yüksek toplumsal işbirliği belirli bir düzeyde duygusallık gerektirir. Yapılan sporun sonucu ne olursa olsun (kazanmak ya da kaybetmek) katılımcı kişi grubun bütünlüğünü korumak için belirli bir düzeyde duygusal güç ve sağlamlık sergilemelidir. Bu, kişiyi, duygusal gelişim alanında, en üst düzeye yaklaştırır. Bir birey gücünü kaybedip çökünce (alanda en alt düzey), normal düzeye dönmek için çaba harcanır. Eğer bu çabalar işe yaramazsa, kişi grupta daha fazla yer alamaz.

Bireyin bilişsel alandaki yeri yapılan spora bağlıdır ve değişiklik gösterebilir. Komut stili davranışı yansıtan sporlarda, hareketler genellikle tekrara dayalıdır. Ezber ve anımsama dışında çok az bilişsel katılım gerektirir. Bu nedenle, buradaki yer en düşük düzeye yakındır.

Farklı ölçütler kullanarak, farklı bir ilişkiler görüntüsü ortaya çıktığını görmek oldukça ilginç. Alanlardaki yer işaretleri bir çizgiyle birleştirildiğinde, bu stilde beklenen ölçüte öğrencinin profili ortaya çıkar. Bu stili ve onun öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek için çeşitli yollar vardır. Sizi, çözümlenme için başka ölçütler seçmeye davet ediyoruz.

Bir gün, bir hafta ve bir ünite için bölümler hazırlanırken, ulaşmak istediğiniz hedefleri dikkatle gözden geçirin. Alıştırmanın yüksek derecede kusursuzluk gerektiren kısımlarını belirleyin. Komut stili iki şeyi bir araya getirecektir. Alıştırma ve hedef. Alıştırmanın, uyarıcı ve anında tepki ilişkisini gerektiren kısımlarını belirleyin ve verimli bir öğretme ve öğrenme için komut stilini kullanın. Bu stili otoritenin ve azarlamanın bir sembolü haline getirmeyin. Komut stilinin canlı bir tutumla

kullanılması, bir başarıma duygusu getirdiği kadar, katılım için de bireysel güdü ve grup güdüsü oluşturabilir. Komut stiline yapısını, yöntemlerini ve başarılarından bazılarını öğrendiğimize göre, artık bir sonraki stile geçebiliriz (Mosston, Ashworth, 2009).

## **2.9. Alıştırma Stili (B Stili)**

### **2.9.1 Alıştırma Stiline Hedefleri**

Belirli kararların öğretmenden öğrenciye devredilmesi, öğretmen ile öğrenci arasında, öğrenci ile çalışmalar arasında ve öğrencilerin kendi aralarında yeni ilişkiler oluşturur.

Alıştırma stili yeni bir gerçeği ortaya koyar. Öğrenme için yeni koşullar sunar ve farklı hedeflere ulaşır. Bir grup hedef daha çok, çalışmaların uygulanması ile bağlantılıken, diğer bir grup hedef ise kişinin stildeki görevinin genişlemesiyle bağlantılıdır.

#### **Konu**

1. Belirlenen alıştırma veya alıştırma gösterildiği ve açıklandığı şekliyle uygulamak.
2. Belirlenen alıştırmanın veya alıştırma uygulamasına, fiziksel açıdan mümkün olduğu kadar yaklaşmak.
3. Yaşantıyla, iyi performansın sonuçların bilgisi ile bağlantılı olduğunu anlamak.
4. Yaşantıyla, çalışma performansının zamana bağlı olduğunu anlamak.
5. Yaşantıyla, iyi performansın çalışma tekrarına bağlı olduğunu anlamak.
6. Yaşantıyla, bu bilgilerin öğretmen tarafından sunulan çeşitli dönüt şekilleriyle elde edildiğini anlamak.

#### **Görev**

1. Uygulama evresinde öğrenciye dokuz kararı vermek.
2. Karar vermenin alıştırmanın öğrenilmesini sağladığını yaşantıyla anlamak.
3. Bağımsız olarak çalışmanın başlangıcını bir süre tek başına ve özel olarak çalışarak yapmak.

4. Alıştırma stilinin bölümlerini uygulamada komut stilinin bölümlerini takip etmek.
5. Özel ve kişisel dönüt beklemeyle öğretmene birebir ilişkiyi yaşamak
6. Bir kişinin çalışma performansını diğerleri ile karşılaştırma yapmadan kabul edebilmek, dokuz kategoride alınan bireysel kararlara göre durumu kabul etmek.
7. Diğer öğrencilerin görevine ve dokuz kategoride verdikleri kararlara saygı göstermek.
8. Dokuz kararın oluşturacağı sonuçlardan sorulu olmak (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.9.2. Alıştırma Stilinin Yapısı**

Yelpaze'deki ikinci stili tanımlamak ve düzenlemek için, bazı kararları öğretmenden öğrenciye devretme şeklinde bir değişiklik yapılmalıdır. Bu devretme işlemi etkileşim evresinin aşağıdaki dokuz kararla gerçekleşir.

1. Duruş
2. Yer
3. Çalışmaların sıralanması
4. Başlama zamanı
5. Hız ve ritim
6. Durma zamanı
7. Aralık
8. Giyim kuşam
9. Açıklık getirme için başlangıç soruları

Bu stilin yapısında öğretmenin görevi hazırlık ve değerlendirme evresinde bütün kararları vermektir. Uygulama evresinde öğretmen dokuz kararı da öğrenciye devreder. Bu stilde öğrencinin görevi öğretmen tarafından sunulan çalışmaları yapmak ve uygulama evresindeki dokuz kararı vermektir. Dokuz kararın devredilmesi, bireyselleşme süresinin başlangıcıdır. Bu, hem öğretmenden hem de öğrenciden farklı davranışların ortaya çıkmasına neden olur. Öğretmen her hareket, çalışma veya alıştırmaya için komut vermemeyi öğrenmek zorundadır; öğrenci öğretmen tarafından

belirlenen parametreler çerçevesinde bu dokuz kararı nasıl vereceğini öğrenme fırsatına sahiptir.

Değerlendirme evresi kararlarında, öğretmen performansı gözlemler ve her bir öğrenciye kişisel ve özel dönüt sağlar (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.9.3. Alıştırma Stilinin Uygulanması**

Alıştırma stili uygulama sırasında öğrenciyi karar verme konumuna sokan yelpazede ilk stildir. Alıştırma stili uygulamalarında yeni bir gerçek ortaya çıkar. Bu uygulamalarda öğrenciler sadece alıştırmayı değil, dokuz kategoride karar verme işlemini de çalışırlar bu stilde uygulamanın odak noktası değişir. Öğretmen ve öğrenci arasında farklı bir ilişki gelişir. Öğretmen, öğrencinin çalışma anında uygun kararlar vereceği konusunda ona güvenmeyi öğrenir. Öğrenci de, çalışmayı yaparken temkinli ve bağımsız kararlar vermeyi öğrenir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.9.4. Bir Bölümün Açıklanması**

Alıştırma stilindeki bir bölüm bu yeni öğretmen ve öğrenci ilişkisinin özünü yansıtmak zorundadır. Burada öğretmen stili tanıtılır.(başlangıçta, sınıfa dokuz kararın devredilmesini anlatır), çalışmaları sunar, destek bilgileri verir ve bütün öğrencilere dönüt sağlar. Öğrencilerin görevi, bölümden beklenenleri dinlemek, çalışmanın açıklamasını almak, çalışmaları yaparken dokuz tane karar vermek ve öğretmen tarafından sağlanan dönütü almaktır.

Komut ve alıştırma stilinin gerçekleri arasındaki asıl farklardan biri zamanın kullanımınıdır. Komut stilinde gördüğümüz gibi, her öğrencinin tepkisi doğrudan öğretmenin komut sinyaline bağlıdır. Alıştırma stilinde ise, öğrenci her bir çalışmaya ne zaman başlayacağına, her bir çalışmanın hız ve ritmine ve bunun gibi şeylere karar verdikten sonra, kendisine alıştırmaya çalışmak için bir zaman dilimi verilir. Bu zaman boyutu, hem çalışmayı öğrenmek hem de karar vermek için gereklidir. Öğretmen öğrencilerine ‘Belirli bir çalışmayı çalışın’ dediği zaman, öğrenciler dokuz tane karar verecektir. Öğrenciler alıştırmaları çalışırken, öğretmenin gezmek, bireysel performansları gözlemlemek ve öğrencilere özel dönüt sağlamak için zamanı vardır. Bu stildeki uygulamaların bütün konu alanlarına yansıtılması mümkündür.

O halde, bu stilin özü, öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen özel bir ilişkiler zinciridir. Öğretmen alıştırmayı sunar, öğrenci bunu bir süre uygular, daha sonra da öğretmen performansı gözlemler ve dönüt sunar (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.9.5. Alıştırma Stili Nasıl Uygulanır?**

Aşağıdaki adımlar alıştırmaya stilin yapısının kullanımını açıklamaktadır. Bu işlem hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karar vermeyi içerir. (Mosston, Ashworth, 2009.)

#### **Hazırlık Evresi**

Komut stiline olduğu gibi, hazırlık evresinde öğretmenin görevi bütün kararları vermektir. Aradaki iki büyük fark şunlardır:

1. Uygulama evresinde kararların devredileceği bilmek.
2. Bu stilin kullanılmasını sağlayan alıştırmalar seçmek (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Uygulama Evresi**

Bu stilin yapısı, öğretmen ve öğrenciye farklı görevler verdiği için, alıştırmaya stilin ruhu ve dokuz kararın devredilmesi, ilk iki veya üç bölüm boyunca öğrencilere açıklanmalıdır. Bu yapıldıktan sonra, bir sonraki uygulamanın tanımlanması için, (isim veya harfle) stilin söylenmesi yeterli olur. Beklentiler açıktır (Mosston, Ashworth, 2009).

Aşağıda, uygulama adımlarının sıralaması yer almaktadır:

1. Öğretmen öğrencilere yanında durmalarını veya oturmalarını söyleyerek ortamı hazırlar.
2. Öğretmen stilin hedeflerini açıklar.
  - a. Her öğrencinin kendi başına ve özel çalışması için süre tanımak.
  - b. Herkese özel ve bireysel dönüt sağlamak için öğretmene zaman tanımak.
3. Öğretmen öğrencinin görevlerini ve kararların devredilmesini anlatır. Başlangıçta, öğretmen dokuz kararı belirtir (veya bir çizelge üzerinde açıklar). Bu işlem, öğrenciye devredilen belirli kararları açık bir şekilde tanımlar.
4. Öğretmen kendi görevlerini anlatır:

- a. Performansları gözlemlemek ve bireysel özel dönüt sağlamak.
- b. Öğrencilerden gelen sorulara yanıt vermek.
- c. Öğretmen çalışmalarını sunar. Öğretmen, iletişimin aşağıdaki parçalarını her bir parçanın seçeneklerini bilmek zorundadır.

\*İçerik: Her çalışmanın ne yapılacağına yönelik özel bir içeriği vardır.

\*Tarz: Her çalışma farklı tarzda sunulabilir: işitsel, görsel, görsel-işitsel veya dokunsal. Öğretmenin belirli bir çalışma için hangi tarzın en uygun olacağına karar vermesi gerekir.

\*Hareket: Her tarzın kendi hareket şekli vardır; öğretmen çalışma hakkında konuşma, çalışmayı uygulama veya bu ikisinin bir birleşimini kullanma seçeneğine sahiptir. Her seçenek yapılacak çalışmaya, o andaki ortama ve iletişim amacına bağlıdır. Bazen çalışmanın gösterilmesi yapılacak şeyin daha açık bir şekilde aktarılmasını sağlar; diğer zamanlarda ise, çalışmayı netleştirmek için birkaç kelime yeterli olur.

\*Araçlar: Çalışmanın açıklanması çeşitli araçlar tarafından sağlanabilir; öğretmen bir film, bir video veya bir çalışma yaprağı. Hangi seçeneğin kullanılacağı hakkında bir karar vermelidir.

Ayrıca, öğretmen her bir çalışma için miktarla ilgili (çalışma başına tekrar sayısı veya yapılacak çalışmanın süresi) ve çalışmaların sırası ile ilgili (sıralı veya sırasız) bilgi verir.

5. Bu noktada öğrenciler, görevlere ve konu çalışmalarlarıyla ilgili beklentileri bilir. Daha sonra öğretmen uygulamaya yönelik parametreleri ve destek bilgileri açıklar. Parametreler, uygulamanın uzunluğu, çalışmaların yapılacağı genel alan, (eğer gerekiyorsa) giyim-kuşam ile ilgili kararları içerir. Öğrencinin verilen süreden önce çalışmayı bitirmesi durumunda ne yapacağını belirlemek için, aralıkla ilgili bir karar verilmelidir.

Destek bilgiler malzeme ve materyallerle ilgili kararları içerir. (bazen, parametre ve destek bilgi kararları, sınıf yönetimi ile özdeşleştirilir.) Ortamın hazırlanmasından sonra, öğretmen şunları söyleyebilir: ‘Sorusu olan var mı?’ ‘Hazır olduğunuzda başlayabilirsiniz.’

6. Öğrenci uygulama evresinde kendine devredilen kararları vermeye başlar. Sınıf dağılacak, her öğrenci yeriyle ilgili kararları verecek, alıştırmayı çalışarak ve geri kalan kararları vererek devam edecektir.

7. Öğretmen uygulamanın ilk anlarını gözlemler ve daha sonra öğrencilerle kişisel teması başlatmak için gezer (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Değerlendirme Evresi**

1. Değerlendirme evresinin amacı, bütün öğrencilere dönüt sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için öğretmen çalışmanın yapılmasını ve karar verme işlemini gözlemleyerek öğrenciden öğrenciye gezinir. Daha sonra dönüt sunar bir sonraki öğrenciye geçer. Bu iş sırasında, öğretmen aşağıda belirtilen konulara dikkat çekmek zorundadır:

a. Çalışmanın yapılmasında, karar verme işleminde veya bunların her ikisinde hatası olan öğrencileri mümkün olduğu kadar çabuk belirleyin.

b. Öğrenciye düzeltici dönüt sunun. Düzeltilmiş davranışı doğrulamak için öğrenciyle kalın (Çoğu durumda birkaç saniye bu aşama için yeterlidir).

c. Bir sonraki öğrenciye geçin.

d. Çalışmayı doğru şekilde yapan ve dokuz kararı uygun şekilde veren öğrencilere uğrayın, gözlemleyin ve dönüt sunun. Bu öğrencilerin de öğretmenin kendilerine zaman ayırmasına gereksinimleri vardır. (Öğretmenler genellikle sadece hata yapanlara dönüt verir).

e. Belirli çalışmalar için, sınıftaki her bir öğrenciyi gözlemlemek iki veya üç gözlem olabilir. Öğrencilere genellikle böyle dönemler için gereken sabrı kazanırlar.

f. Dönüt şeklini belirlemede seçeneklerinizi bilin. Düzeltici dönüt, değer dönütü, yansız dönüt ve belirsiz dönüt kullanılabilir. Dönüt şekilleri ile ilgili uygulamayı tekrar gözden geçirin ve her birinin belirli bir durumda öğrenci üzerindeki etkisini düşünün.

g. Birebir ilişkinin ve kişisel, özel dönütün önemi, eğitimciler araştırmacılara tarafından uzun bir süre açıklanmıştır. Alıştırma stili bu tür davranışın oluşmasını sağlar. Öğretmenin bu ilgiyi sağlamak için zamanı vardır ve öğrenci ve sınıfın iklimi üzerinde oluşan, eklenerek artan olumlu etkiler gözle görülür şekildedir. Ancak, grubun tümüne yönelik dönütün gerektiği ve bunun istendiği zamanlar da vardır. Örneğin; birkaç öğrencinin aynı hatayı yaptığı fark edildiğinde, bütün sınıfı veya sınıfın bir kısmını durdurmak, çalışmayı tekrar göstermek, ayrıntıları tekrar anlatmak ve bundan sonra çalışmaya devam etmek daha verimlidir. Bununla beraber, alıştırma stilinin yapısı ve iklimi, kişisel ve özel dönüt işlemini devam ettirmelidir.



2. Dersin sonunda, kapanış için sınıfı toplayın. Kapanış, dersin bitirilmesi için bir dakikalık bir törendir. Bu, öğrenilen konunun hızlı bir tekrarı, sınıfa sunulan genel bir dönüt veya bir sonraki ders hakkında bir ifade gibi, birçok şekilde olabilir. Kapanış anı, öğretmen ve öğrencide bir şeyi tamamlama hissi oluşturur (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.9.6. Bu Stilin Sonuçları**

Alıştırma stili uygulamaları sonucu bir grup doğurgu ortaya çıkarır.

1. Öğretmen temkinli karar verme gelişimine önem verir.
2. Öğretmen dokuz kararın verilmesinde öğrenciye güvenir.
3. Öğretmen, hem öğretmenin hem de öğrencinin bir stilin değerlerinin ötesine geçebilecekleri düşüncesini kabul eder.
4. Öğrenciler: alıştırma yaparken dokuz kararı verebilirler.
5. Öğrenciler, bireyselleşme sürecinde yer alırken, kendi kararlarının oluşturacağı sonuçlardan sorumlu tutabilirler.
6. Öğrenciler bağımsız çalışmanın başlangıcını deneyebilirler (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.9.7. Alıştırma Stilinde Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi**

Bu bölüm öğretmenin, alıştırma stilinde uygulamalar hazırlarken yanıtlaması gereken iki soruyla ilgilenir:

- A. Ne çeşit çalışmalar bu stile uygundur?
- B. Kişi bir grup çalışmayı bu stile uyacak şekilde nasıl düzenler? (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Alıştırma Çeşitleri**

Alıştırma stilindeki bir uygulamaya uygun alıştırmanın özellikleri şunlardır:

1. Belirli bir örneğe göre yapılması gereken standart bir alıştırmadır; seçenekler aranmaz.
2. Hatasız/hatalı ölçütüyle değerlendirilebilir. Beden eğitimindeki çoğu etkinlik standart alışırmalardan oluşur. Genellikle, etkinliğin yapısını belirleyerek, onun temelini oluştururlar. Örneğin;

\* Öğretmen kısa mesafe koşuda çıkış takozundaki pozisyonu gösterdiği zaman, bu model standart görevi görür. Alıştırma stilinde, bütün öğrencilerden, bireysel

değişiklikler ve ayarlamalar yapmadan, gösterilen bu pozisyonu çalışmaları ve uygulamaları beklenir. (Belki daha sonra, yapılan çeşitlemelerden koşuculardan herhangi birine faydalı olduğu ortaya çıkarsa, bu kabul edilir).

\* Teniste forehand vuruş gösterildiği zaman, bütün öğrencilerden bu vuruşu gösterildiği şekliyle çalışmalarını beklenir; aynı hareketle ve aynı ayak pozisyonuyla (Sol elini kullanmayı tercih eden kişiler, hareketin tam tersini uygular).

\* Öne bükülü saltoda bütün öğrencilerin bu uygulamada alıştırmaların kabul edilmiş standartlarına göre çalışmalarını beklenir.

Öğretmen bu alıştırmaları anlatarak ve göstererek, performansın doğruluğu hakkında dönüt sunabilir. Öğretmen performansı gösterilen modellerle karşılaştırır. Bu tartışma, ne standart alıştırmaları destekleme amacındadır, ne de seçeneklere karşı bir ifadedir. Bu sadece, kusursuz performans gerektiren çalışmalar için, bunun önemini vurgulamaktadır. Bu, o bölümün o çalışması için standarttır. Yelpaze, seçenekler işleminde anlayışlar geliştirir. Sabit standart hakkındaki kararı belirleyen ve etkileyen en az üç kaynak vardır:

1. Kinesyolojik ve biyomekanik ilkeler
2. Öğretmenlerin ve antrenörlerin geçmiş yaşantıları
3. Estetik standart.

Kinesyolojik ilkeler, duruş ve hareket birleşimlerinin, bilimsel çözümlere dayanarak doğruluğunu saptar. Bu çözümler bize, belirlenen hedeflere ulaşmak için, hangi duruşun ve hangi hareketin daha uygun olduğunu tam olarak söyler. Örneğin; fizik kuralları, çeşitli alıştırmaların zorluk derecesini belirlememize yardım eder. (Belirli bir ve hareket aranırken, seçenekler üretmek anlamsızdır). Kimse, öğretmenlerin ve antrenörlerin edindiği binlerce gözlem birikimini göz ardı edemez.

Hedefe ulaşacak olan, alıştırmaya ve uygun harekete yönelik, bu özel ve ince anlayıştır. Ayrıca bu, standardın doğruluğuna ulaşmak için kuvvetli bir temel görevi görür.

Estetik standartlar, genellikle kültürel uzlaşmalardan çıkar ve törenler dini etkinlikler yoluyla aktarılır ve korunur. Belirli duruşlar, hareketler ve hareket birleşimleri etkileyici, güzel ve sembolik olarak kabul edilirler. Bir geleneği devam ettirmek ve yansıtmak için kullanılırlar. Bu açıdan bakıldığında, bu hareketler bu amaç için doğrudur. Amigoların, gösteriş gruplarının, bandoların, cimnastik gösterilerinin ve

bazı dans gösterilerinin hareketleri bu kategoriyi temsil eder. Bu kategoride, doğru hareketler yapılarak belirli bir standarda bağlı kalınır veya önceden belirlenmiş standarda ulaşılır. Bu standartları gerçekleştirmek komut stili ile yapılır; bunları çalışmak ise genellikle alıştırma stili ile yapılır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.9.8. Alıştırma Stilinde Çalışma Yapraklarının Düzenlenmesi**

#### **Çalışma Yapraklarının Amaçları**

Çalışmaya ayrılan sürede ve öğretmen-öğrenci iletişiminde verimliliği artırmak için ilgili bölüme ait bir çalışma yaprağı (çalışma kartı) kullanılabilir ve kullanılmalıdır.

Çalışma yaprağının amaçları şunlardır:

1. Öğrenciyi çalışmayı anımsamasına yardımcı olmak; ne yapılacak ve nasıl yapılacak,
2. Öğretmen tarafından yapılan ve tekrarlanan açıklamaların sayısını azaltmak,
3. Öğrenciye, açıklama bir kez yapılırken, daha fazla dikkatini vermeyi öğretmek,
4. Öğrenciye, belirli yazılı komutları takip etmeyi öğretmek ve kusursuz performansı artırmak,
5. Öğrencinin gelişimini kaydetmek.

Cimnastikte yapılacak çalışmanın bazı ayrıntılarını bilmeyen sporculara oldukça sık rastlanır. Bu, beden eğitiminde yüksek görüş mesafesi sağlamanın bir üstünlüğüdür. Kişi fazla bir mesafeden öğrencinin alıştırma yaprağını nasıl yapacağını bilip bilmediğini görebilir. Bu doğru performans eksikliği genellikle öğrencinin fiziksel kapasitesiyle değil, öğrencinin önceden gösterilen veya açıklanan ayrıntıları anımsayamamasıyla ilgilidir.

Bir çalışma yaprağı kullanmak, dinlemenin ve gözlemlemenin öğretimin bir parçası olduğunu öğrenciye gösterir. Açıklamayı dinlemek ve gösterileni gözlemek öğrencinin görevidir. Çalışma süresinde ise, çalışma yaprağı bir bilgi kaynağına dönüşür. Bu konuda öğrenci önemli konuma sokulur. Öğrenci, çalışma yaprağındaki bilgiyi kullanarak çalışmayı tamamlamakla sorumludur.

Bu tarz, öğretmenin öğrenci tarafından yönlendirilmesini azaltır. Yönlendirmeyi öğrenen öğrenciler, alıştırmanın birinci gösterilişi veya açıklanışı sırasında öğretmene aldırılmaz. Daha sonra, sınıf spor salonuna dağıtıldığı zaman, hareketin tümünü

göstermesi için öğretmeni çağırırlar ve öğretmenin zamanını alırlar. Bu hareket sınıftaki kontrolü değiştirir ve öğretmenin gezinmek ve dönüt sağlamak için sahip olduğu zamanı azaltır. Bu, öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesinin bir örneğidir, çünkü bir öğrenci 'mekik hareketinde kalçalarla ilgili söylediklerinizi unuttum' dediği zaman, öğretmen yanıt vermek zorundadır. Öğretmen ne açıklamanın tekrar edilmesi ricasını göz ardı edebilir ne de birinci açıklamadan öğrenciyi sorumlu tutabilir. Bu olay, herhangi bir çalışmanın uygulanmasında fazla yaşanırsa, öğretmenin süresinin büyük bir kısmı harcanır ve öğretmen gezemez ve dönüt sunamaz.

Spor salonunda bir sınıfta olduğunda daha fazla mesafe sorunu vardır. Öğretmenin ilgisini bekleyen, spor salonunun bir köşesinde bir öğrenci, karşı köşede başka bir öğrenci ve hatta uzak bir noktada üçüncü bir öğrenci vardır. Öğretmenin nerede olacağı, kat edilecek mesafe ve herkese sağlanacak dönüitten çalınan süre ile ilgili kararları öğretmenin yerine bu üç öğrenci verir.

Çalışma yaprağı kullanıldığında ise, ek açıklama isteyen bir öğrenciye, öğretmen 'Çalışma yaprağında hareketin açıklaması ne?' sorusunu sorabilir (Bu noktada öğretmen öğrenciyle farklı bir ilişki başlatmıştır). Öğrenci çalışma yaprağında olan bilgiye başvurmak zorundadır. Öğretmen 'Açıklama net mi?' sorusunu sorar (Bu noktada öğretmen yönlendirmede ikinci adımı atmış olur). Öğrenci çalışmanın açıklamasına odaklanmak zorundadır. Artık öğrencinin, iki seçeneği vardır. Birincisi 'Evet, açıklama net' demektir. O zaman öğretmen 'Yaparken sana bakayım' der, uygun dönüt sağlar ve bir sonraki öğrenciye geçer.

Öğrencinin ikinci seçeneği ise, 'Hayır' demektir. O zaman öğretmen 'Hangi cümle veya kelime açık değil?' der (Yine öğretmen yönlendirir). Bu soru öğrenciyi çalışmanın açıklamasına odaklanmaya ve ayrıntılı konuşmaya veya sorumlu olmaya yönlendirir. Öğretmen açıklamayı sunar, performansı görmek için bekler, dönüt sunar ve devam eder. Bu önceden açıklanandan farklı bir öğretmen- öğrenci ilişkisidir. Çünkü farklı bir düşünce üzerine kuruludur. Bu düşünce, öğrencilerin yönlendirmesini azaltan sözlü davranışın nasıl kullanılacağı ile ilgilidir. Bu, öğretmene değerlendirmede uygun görev olan öğrenciyi, alıştırılmayı anlamaya ve uygulamaya yönlendirme ve dönüt sunma görevini sağlar. Bu çeşit psikolojik ve duygusal bir hava, öğrenciye çalışma stilinin yararlarını hızlı bir şekilde öğretir (Mosston, Ashworth, 2009).

## **Tasarım**

1. Etkili bir çalışma yaprağı, ne yapılacağı ve çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında gerekli bilgileri içerir.
2. Çalışmanın ayrıntılarını açıklar.
3. Çalışmayla ilgili sayısal bilgiler verir(belirtilen çalışma için tekrar sayısı, mesafe, süre, vs.)
4. İki sözlü davranış şeklinden birini kullanır:
  - a. ‘Yapacağınız şey, yuvarlanma pozisyonunda arka arkaya üç kez öne takla atmak.’ (matar).
  - b. ‘Sol elini sopanın alt kısmına yerleştir ve sağ elini de...’ (emir).
5. Öğrencinin gelişimi, dönüt yorumları ve diğer bağlantılı bilgiler ile ilgili notlar için boşluk vardır.

## **Genel bir çalışma yaprağında şu içerikler yer almaktadır;**

- 1.Tanımlayıcı bilgiler. (isim, sınıf, tarih)
- 2.Çalışma yaprağında kullanılan stilin belirlenmesi. Bu örnekte daire içine alınan stildir. Aynı çalışma yaprağı komut stili, işbirliğine dayalı stil ve kendini denetleme stiline de kullanılabilir.
- 3.Sayfaların sırasını belirleyen çalışma yaprağı numarası. Bu, sayfaların düzenli bir şekilde saklanmasını ve ileride kullanılabilmelerini sağlar.
- 4.Genel konu, etkinliğin ve sporun adını gösterir. (örn; muay thai, voleybol, cimnastik, yüzme)
- 5.Belirli başlık, sporun çalışılacak bölümünü tanımlar.(örn; servis, amut, sırtüstü yüzme)
- 6.Öğrenciye. Bu boşluk, etkinliğin amacını ve öğrencinin gereksinimini olabilecek herhangi bir destek bilgiyi veya konuyla ilgili bilgileri açıklamak içindir.
- 7.Sayısal değerler, her çalışma için, yapılacak çalışmayla ilgili birimler kullanılarak belirtilir. (örn; tekrar sayısı, belirli çalışmanın yapılması için gereken süre, toplam deneme sayısının içinden başarılı olanların sayısı)
- 8.Gelişim notları. Bu sütun, tamamlanan çalışmayı işaretlemek, tamamlanmayanları belirtmek, bir sonraki seansla ilgili yorum yapmak, vs. için öğrenci ve öğretmen tarafından kullanılabilir.

9.Dönüt. Bu boşluk dönüt yorumları içindir. Stile bağlı olarak, farklı insanlar tarafından yapılabilir. Bu örnekte, alıştırma stilinde, dönütü öğretmen sağlar (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Bir Ders Planı Örneği**

Eğer başarılı bir bölüm amacın hareketle uyumlu ise (Amaç=Hareket), amacı ne kadar çok planlarsak, uyumlu hareket oluşturma şansı o kadar çok olur. Bir dersi tam anlamıyla planlanması, şu yönlerden yararlı olur.

Her bölümün amacını sınıflandırır ve belirtir. Şu soruya yanıt verir: ‘Nereye gidiyorum ve neden?’

Bölümün gelişimini kontrol etmek için, bir kılavuz sunar: ‘Doğru yolda mıyım?’ Eğer ayarlamalar gerekirse, düzeltmeler yapılabilir.

Bölümün (ve dersin) sonunda sonuçları değerlendirmek mümkün olduğu zaman, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını saptamak mümkündür. ‘Hareket amaçla uyumlu muydu?’

Özellikle yeni öğretmenler için, planlama ne kadar dikkatli yapıldıysa, bir sonraki uygulamada veya derste düzeltilecek farklılıkların belirlenme şansı o kadar çok olur. Daha deneyimli öğretmen planlamayı, yapılacak işi gözünde canlandırmak ve derste oluşacak olayları tahmin etmek ve planlamak için kullanır.

Dolayısıyla, bir ders planlamak mantıklı bir harekettir. Ortaya çıkacak olaylar için öğretici bir model düzenler. Öğretmenin konuya hâkimiyeti, öğretim anlayışı, öğrencileri tanımasıyla bağlantılı belirli bir kararlar dizisi üzerine kuruludur. Ders planı, hazırlık kararlarının harekete dönüştürür (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.9.9. Alıştırma Stiline Yönelik Yorumlar**

Alıştırma stili, stile yönelik birkaç anlayış ortaya çıkmaktadır; aşağıdakileri dikkate alın ve düşünün:

1. Alıştırma stilinin kuramsal yapısı, dokuz kararın öğretmenden öğrenciye devredilmesini gerektirir, ancak (özellikle beden eğitiminde) yorum gerektiren iki tane karar vardır. Bunlardan birincisi duruştur. Diğer bütün sınıf ve laboratuvar konularında, duruş, öğrenme için değişmeye uygun bir özelliktir. Öğrenciler, o anki konuda başarılı

olmak için çeşitli duruş kararları verebilir (ör; okuma, yazma, aritmetik, vs.). Oysaki beden eğitiminde, duruş konunun bir parçasıdır. Bir çalışmanın açıklanması, performans boyunca uygulanacak ve sürdürülecek duruşu içerir. Bu, alıştırma stilinden yönlendirilmiş buluş stiline kadar geçerlidir.

Belirli çalışmalarda, duruş kararı öğrenciye devredilmez. Öğrenciye devredilemeyecek ikinci karar kıyafet ve görünüm ile ilgilidir. Bunun kurumsal bir karar olduğu durumlar vardır. Üniformalarla ilgili kararı okul otoritesi verir. Diğer kurumlar kararlar, belirli bir spora yönelik gerekli güvenlik işlemleri (koruyucu malzemeler, güvenlik malzemeleri) veya belirli bir sporun kuralları ve işlemleri için hangi kıyafetin uygun olduğu (güreş, judo, modern dans veya atletizm için özel kıyafetler) ile ilgilidir.

**2.** Çalışmayı yaparken ve kararları verirken fazla sayıda öğrenci aynı hatayı yaparsa (görev hatası), öğretmen tarafından uyarlanmaya yönelik bir karar gerekir. Bu durumda sınıfın hareketini durdurun, yanınıza çağırın, hareketi veya açıklamayı tekrar edin ve devam etmeleri için öğrencileri gönderin. Grup dönütü için öğrencileri toplama tekniğinin birkaç üstünlüğü vardır:

**a.** Zaman açısından verimlidir. Aynı dönüt aynı hatayı yapan bütün öğrencilere verilir. Bunu teker teker yapmak zaman kaybıdır.

**b.** Öğretmenin ve sınıfın fiziksel yakınlığı özel bir rahatlık havası verebilir. Bu, öğretmenin dönütü duyurduğu andakinden farklı bir hava oluşturur.

**c.** Bu süre içinde, öğrenciler soru sorabilir ve öğretmen öğrencilerin çoğunun veya hepsinin düzeltmeyi anlayıp anlamadığını çözebilir.

**d.** Çalışmayı doğru yapanların bilgisini pekiştirebilir.

**3.** Bu stil bireysel ve özel çalışmaya yönelik olarak düzenlendiği için, öğrenciler arası iletişim en düşük düzeyde tutulmalıdır. Bir öğrenci arkadaşıyla konuştuğu zaman, diğer kişinin kararlarına müdahale eder. Bu, ‘konuşmak yasak’ stili olarak değil, özel zaman sağlayan bir stil olarak algılanmalıdır.

**4.** İlkokul düzeyinde, alıştırma stilinin ilk aşamalarında iki olay ortaya çıkabilir. Birincisi, öğrendiklerini göstermek ve dönüt almak için öğrenciler genellikle öğretmenin çevresinde dolanırlar. İkinci olay ise, öğrenciler bir uygulamadan sonra duracak ve öğretmenin dönüt için yanlarına gelmesini bekleyecekler. Her iki durumda da, öğrencinin davranışıyla ilgilenmenin en hızlı ve en doğal yolu, öğrenci ile beraber,

alıştırma stilinde öğretmenin görevini tekrar gözden geçirmektir. Öğrencinin, sınıftaki diğer bütün öğrencilerin yanına gittiğiniz gibi onun da yanına gideceğinize güvenmesini sağlayın.

5. Bazen, öğrencilerin farklı performans düzeylerinden dolayı, öğretmen farklı grupları çalışmanın farklı bir düzeyini veya farklı çalışmalar verecektir. Alıştırma stilinde, öğretmen bu kararı, performanstaki farklılıkları karşılamak için verir.

6. Başka bir durumda ise, öğrenciden örneğin, mevcut beş çalışmadan üçünü seçmesi istenebilir. Öğretmen çalışmanın planı ile ilgili konu kararını vermiştir ama o anki uygulama için hangi çalışmaların seçileceği ile ilgili kararı öğrenci verir.

7. Bazen öğrenciler çalışmayı kendilerine tanınan süreden önce bitirirler (zaman parametreleri). Bu, komut stili hariç, bütün stillerde gerçekleşebilir. Aralık zamanı (geçiş zamanı) ders planlanırken düşünülmelidir. Çünkü bu aralık öğrencileri uygulama için uygun olmayabilecek kararlarla meşgul olmaya devam edebilir. Öğretmen, çalışmalarını erken bitiren öğrenciler için, bir aralık çalışması planlamalıdır. Seçilmiş iki veya üç aralık çalışması, belirli bir sayıda ders, hafta ya da bütün bir dönem için her zaman kullanılabilir.

8. Duvar çizelgesi, komut stilinde (ve daha sonra diğer stillerde) yararlı bir yardımcıdır. Bir duvar çizelgesi, yapılacak çalışma dizisi, her istasyonda yapılacak çalışmalar veya stildeki kararların listesi için bir anımsatıcıdır. Bu çizelgeler, çalışma yaprakları ve yansılar öğrenci için, çalışmalar ve karar vermedeki görevleri ile ilgili bilgi kaynağı görevi görürler. Bu, öğretmeni tek kaynak olmaktan kurtarır ve dönüt sağlamak için daha fazla süre tanır.

9. Öğretmen ve öğrencinin belirli görevlerini belirleyerek ve çeşitli öğretim programları, yöntemleri, stratejileri ve örnekleri hakkında bir karar çözümlemesi yaparak, bu önerileri Yelpaze'ye dâhil etmek olanaklı hale gelir. Örneğin 'Tam Öğrenme', alıştırma stilinin mükemmel bir örneğidir. Öğretmen, dönüt çeşitli öğrenciler için çalışmalara yönelik gerekli ayarlamalar ile ilgili kararlar verir (Mosston, Ashworth, 2009).



### 2.9.10. Alıştırma Stilinin Gelişim Alanları

Artık alıştırma stilinin yapısını, öğretmen ve öğrencinin belirli davranışlarını ve bu stil kullanılırken ulaşılan hedefleri bildiğimize göre, öğrencinin gelişim alanlarındaki pozisyonları hakkında neler söyleyebiliriz. Eğer bağımsızlığı, stil ile gelişim alanları arasında bağlantı kurmak için bir ölçüt olarak kullanırsak, aşağıda belirtilen denencileri oluşturabiliriz:

1. Alıştırma stilinde, öğrenci kendi fiziksel performansı ile ilgili kararları vermede, komut stilinde olduğundan daha özgürdür. O halde, bu alandaki pozisyon, en düşük düzeyden biraz uzaklaşır. Öğrenci, kendi başına çalıştığı ve öğretmenin her saniye komut vermesini beklemek zorunda olmadığı için, daha ileri düzeyde fiziksel gelişimin gerçekleşmesi olasılığının var olduğu ileri sürülebilir.

2. Yer kararının öğrenciye devredilmesi, sınıf içi toplumsal ilişkinin oluşması için yeni durumlar oluşturur. Öğrenciler, diğerlerinin yakınında veya uzağında yerler seçebilirler; böylece bu alandaki pozisyon en düşük düzeyden uzaklaşır.

3. Fiziksel ve toplumsal gelişim oluştuğunda, kişi bunun kendisi hakkındaki yeni olumlu duyguların oluşmasına katkıda bulunduğunu düşünebilir. Bu nedenle, duygusal alandaki pozisyon en düşük düzeyden uzaktır.

4. Bilişsel alandaki pozisyonda ufak bir değişiklik vardır. Çünkü öğrenci, öğretmen tarafından sunulan alıştırma açıklamasını takip etmenin yanı sıra, ezber ile de uğraşmak zorundadır. Öğrencinin dokuz karara katılımından dolayı, en düşük düzeydeki pozisyondan uzaklaşma söz konusudur. Alıştırma stili, hem öğretmen hem de öğrenci için ayrılma işlemini başlatır. Öğretmen, dokuz kararı öğrenciye devretmeyi ve öğrencinin bu kararları uygun bir şekilde vereceğine inanmayı öğrenir. Alıştırmayı yaparken, öğrenciye bu kararları uygulama fırsatı verilir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde, öğrenciyi, bu stil tarafından sunulan sorumluluklara ve bağımsızlığa davet eden yeni bir gerçek ortaya çıkmaktadır (Mosston, Ashworth, 2009).

## **2.10. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stili (C Stili)**

### **2.10.1. İşbirliğine Dayalı Eşli Çalışma Stilinin Hedefleri**

İşbirliğine dayalı stilinin yapısı ve uygulanışı, bu stile özgü yeni bir dizi hedeflere ulaşan bir gerçek oluşturur. Bu hedefler, stilin iki önemli yönünün parçasıdır. Eşler arasındaki toplumsal ilişkiler ve anında dönüt sağlamanın koşulları.

Öğrenciler, Öğretmenlerden aldıkları bilgileri, kendi arkadaşlarının kontrolünde, uygulama ve alıştırmaya yaparak kendilerini geliştirebildikleri öğrenim etkinliğidir.

Öğrenciler bu yöntemde uygulama yaparken, eşlerden biri uygulayıcı, diğeri ise gözlemci olmaktadır. Bu görevleri öğretmenin uyarısı ile rolleri değişir. Bu yöntemin uygulamasında performans gözlem kartı kullanılması yöntemin daha etkin hale getirir. Hedefler iki grupta belirlenir. Bunlar; alıştırmalar ile ilgili hedefler ve öğrencilerin görevleri ile ilgili hedeflerdir.

#### **Konu**

1. Özel bir gözlemci ile birlikte alıştırmayı çalışmak için birden fazla fırsata sahip olmak.
2. Bir eşten dönüt alma koşulları altında alıştırmayı çalışmak.
3. Öğretmen dönüt sunmadan veya hataların ne zaman düzeltildiğini bilmeden, alıştırmayı çalışmak.
4. Alıştırmanın belirli yönlerini bir eşle tartışabilmek.
5. Alıştırma uygulanırken, bölümleri ve bölümlerin sıralamasını hayalinde canlandırmak ve anlamak (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Görevler**

1. Bu stile özgü toplumsallaşma sürecine katılmak. Bir eşle karşılıklı olarak dönüt sunmak ve almak.
2. Bu sürecin aşamalarına katılmak. Partnerin performansını gözlemlemek, performansı ölçütlere göre değerlendirmek, sonuçlar çıkarmak ve sonuçları eşe bildirmek.
3. Bu süreçte başarılı olmak için gerekli olan sabrı, hoşgörüyü ve ciddiyeti kazanmak.

4. Olası dönüt seçeneklerini çalışmak
5. Eşlerin başarılı olduğunu görme ödülünü yaşamak.
6. Alıştırmanın ötesine geçen toplumsal bir bağ geliştirmek (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.10.2. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Yapısı**

Spor salonunda, öğretmen ve öğrenci arasında yeni ilişkilerin oluşmasını sağlayan yeni bir gerçek oluşturmak için, öğrenciye daha fazla karar devredilir. Bu kararlar, anında dönüt ilkesine önem vermek açısından, değerlendirme evresine aktarılır. Öğrenci nasıl çalıştığını ne kadar erken bilirse, hatasız performans şansı o kadar büyük olur. Bu nedenle, anında dönüt için en uygun oran, bir öğrenciye bir öğretmendir. O halde öğretmen beden eğitimi sınıflarına bu hedefi nasıl koyar? Eşli çalışma stili, yardımlaşma stili, bu durumu sağlayan bir sınıf düzenlemesi gerektirir. Sınıf, ikili gruplara ayrılır. Her eşin belirli görevleri vardır. Eşlerden birisi uygulayıcı, diğeri ise gözlemcidir. Bu stildeki özel görevinde, öğretmen belirli bir gruba katılırsa, bu süre içinde üçlü bir ilişki oluşur. Bu üçlüde, her birey, kendi belirli görevi dâhilinde, belirli kararlar verir. Uygulayıcının görevi çalışma stilineki ile aynıdır ve sadece gözlemciyle iletişimi içerir. Gözlemcinin görevi, hem uygulayıcıya dönüt sağlamak, hem de öğretmenle iletişim kurmaktır. Öğretmenin görevi ise, uygulayıcıyı ve gözlemciyi gözlemlemek ve sadece gözlemciyle iletişim kurmaktır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.10.3. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Uygulanması**

#### **Hazırlık Evresi**

Alıştırma stiline öğretmenin verdiği kararlara ek olarak, işbirliğine dayalı stilde öğretmen, gözlemcinin kullanacağı ölçüt çizelgesini (çalışma yaprağı) hazırlar ve düzenler (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Uygulama Evresi**

Burada öğretmen için asıl iş, yeni görevler ve yeni ilişkiler için ortam hazırlamaktır. Aşağıdaki bir bölümdeki olayların sıralaması sunulmaktadır.

1. Öğrencilere, bu stilin amacının, bir eşle çalışmak ve bu eşe dönüt sunmayı öğrenmek olduğunu söyleyin.

2. Üçlüyü tamamlayın ve herkesin belirli bir görevi olduğunu açıklayın. Her öğrenci hem uygulayıcı, hem de gözlemci olacaktır.

3. Uygulayıcının görevinin, alıştırmaları uygulamak ve alıştırmada olduğu gibi, aynı dokuz kararı vermek olduğunu anlatın. Ayrıca, uygulayıcı sadece gözlemci ile iletişim kurar.

4. Gözlemcinin görevi, öğretmen tarafından hazırlanan ölçütlere göre uygulayıcıya dönüt sunmaktır. Bu dönüt, performans sırasında veya çalışmanın tamamlanmasından sonra sunulur. Bu şekilde, uygulama evresinde kararları uygulayıcı verirken, değerlendirme evresinde kararları gözlemci verir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Değerlendirme Evresi**

Değerlendirme evresinde, gözlemcinin görevlerini yerine getirmesi için, aşağıdaki aşamaları tamamlaması gerekir:

1. Öğretmenle doğru performans ile ilgili ölçütleri alın.
2. Uygulayanın performansını gözlemleyin
3. Performansı ölçütlerle karşılaştırın
4. Performansın doğru olup olmadığı ile ilgili bir sonuca varın
5. Sonuçları uygulayıcıya bildirin
6. Gerekirse, öğretmenle iletişime geçin (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Öğretmenin Görevi**

a. Öğrencilerin görevlerini tanıtmak.

b. Sadece gözlemcilerle iletişime geçmek.

1. Öğrenciler yeni stilin yapısını, belirli görevleri ve iletişim yollarını öğrenmiş durumdadır. Öğretmen artık alıştırmaları sunabilir.

2. Öğrencilerinize, ölçüt çizelgesinin amacını anlatın ve bugünkü bölümün belirli konusunu seçin.

3. Uygulayıcı alıştırmayı tamamladığı zaman, uygulayıcı ve gözlemci görevleri değiştirir.

4. Bölümlerle ilgili destek bilgileri ve parametreleri belirtin.

5. Sınıfınıza şunu söyleyin: ‘Eşinizi seçin, ilk önce kimin uygulayıcı, kimin gözlemci olacağına karar verin ve başlayın.’

6. Eşleri seçme işlemi bir dakika alacaktır. Eşler dağılacak ve çalışma başlayacaktır.

7. Uygulayıcılar alıştırmaları uygulayacak ve gözlemciler de, değerlendirme evresinin kararlarını verirken, dönüt vermek için gerekli olan adımları atacaktlardır (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.10.4. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Doğurguları**

Önceki iki stilin doğurguları, öğretmen ve öğrenciyi etkileyen anlamları olduğu gibi, bu stilin de doğurguları vardır. Yeni ilişkiler, işbirliği stile özgü, yeni bir grup anlam ortaya koyar:

1. Öğretmen, gözlemci ve uygulayıcı arasındaki toplumsallaşmayı, eğitimde amaçlanan bir hedef olarak kabul eder.

2. Öğretmen, öğrencilerin, birbirlerine doğru nesnel dönüt vermesinin ve öğretmenin önemini bilir.

3. İşbirliğine dayalı stildeki bölümler süresince, öğretmen, öğrenciye dönüt verme gücünü devredebilir.

4. Öğretmen, alıştırmayı yapan kişi yani uygulayıcı ile doğrudan iletişimden kaçınmasını gerektiren yeni bir davranış öğrenir.

5. Öğretmen, davranışını komut ve alıştırma stillerinin ötesine geçirmeye isteklidir. Ve öğrencilerin fazladan kararlar verme ile ilgili bu yeni görevlerini öğrenmeleri için gerekli olan süreyi tanır.

6. Öğretmen, kendilerine devredilen fazladan kararlar alma konusunda öğrencilere güvenir.

7. Öğretmen, kendisinin bilgi, değerlendirme ve dönüt için tek kaynak olmadığı gerçeğini kabul eder.

8. Öğrenciler yardımlaşma görevlerine girebilir ve fazladan kararlar verebilirler.

9. Öğrenciler, öğrenme işleminde etkin görevlerini genişletebilirler.

10. Öğrenciler, öğretmeni komut ve alıştırma stillerinde olduğundan farklı bir konumda görebilir ve kabul edebilirler.

11. Öğrenciler, öğretmen sürekli olarak yanlarında olmadan, çalışma yaprağı sayesinde iki taraflı bir ilişki içinde öğrenmeye zaman harcayabilirler (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.10.5. Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi**

Çalışmaları seçerken ve düzenlerken, alıştırma stilineki aynı işlemleri takip edin. Bu stilde öğretmen için fazladan tek iş, ölçüt çizelgesini düzenlemektir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Ölçüt Çizelgesi**

İşbirliğine dayalı stildeki bir bölümün başarısını veya başarısızlığını belirleyen tek etken ölçüt çizelgesidir. Gözlemcinin davranışları için parametreler belirler; öğrencinin performansı hakkında doğru şekilde bilgilendirilmesini sağlar ve öğretmene, gözlemci ile iletişim içinde olması için somut bir zemin sunar.

Ölçüt çizelgesi beş bölümden oluşur:

1. Alıştırmanın ayrıntılı açıklanması. Bu, alıştırmayı sıralı bölümlere ayırmayı içerir.
2. Performans sırasında beklenen belirli noktalar. Bunlar, öğretmenin önceki yaşantılarından bildiği, performansta ortaya çıkabilecek potansiyel sorun noktalarıdır.
3. Alıştırmayı açıklamaya yönelik resimler ve çizimler.
4. Dönüt olarak kullanılacak sözlü davranış örnekleri. Bu, işbirliğine dayalı stilin ilk uygulamalarında yararlıdır.
5. Gözlemcinin görevini anımsatan bilgi. Bu, ilk birkaç bölüm için yararlıdır. Öğrenci uygun davranışları gösterdiğinde, bu bilgiyi ölçüt çizelgesine sokmaya gerek kalmaz (Mosston, Ashworth, 2009).

## 2.10.6. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stiline Yönelik Yorumlar

### Sözlü Davranış

1. Her zaman bir başlangıç noktasına gereksinim vardır. Gözlemci ile iletişimi nasıl başlatırsınız? Gözlemciye odaklanan, onu bir diyaloga davet eden bazı olası cümleler nelerdir? Bu noktada genel ilke soru sormaktır.

2. Gözlemcinin uygulayıcıya yanlış dönüt sunduğu bir durum da ortaya çıkabilir. Bu durumda öğretmen, öğrenci ile birlikte ölçütleri teker teker gözden geçirmek zorundadır.

3. Gözlemcinin sözlü davranışı kötü şekilde kullandığı durumlar vardır. Bu durumda öğretmen sorulardan çok ifadelere başvurur. Öğretmenin görevi parametreleri tanıtmak ve hem uygulayıcının hem de gözlemcinin dürüstlüğünü korumak olmalıdır.

4. Bazen öğrenciler sessizdir. Dönüt sunmazlar.

5. Kapanış sırasında, öğretmen, gözlemcilerin performansına yönelik olarak bütün sınıf dönüt sunar. Sözlü davranış şu şekilde olabilir: ‘Ölçüt çizelgesinin nasıl kullanılacağını öğrenmek için, daha fazla zamana ihtiyacımız olacak’ veya ‘Gözlemciler olarak görevinizi iyi yaptınız.’ Bu çeşit bir kapanış, bu stildeki ilk birkaç bölüm için gereklidir. Öğrenciler yeni davranışları özümsemediklerinde, bu şekilde bir kapanışa daha az gerek olacaktır (Mosston, Ashworth, 2009).

### Eşleştirme Teknikleri

Sınıfı ikili gruplara ayırmada kullanılabilecek birçok yol vardır. Bunların bazıları şunlardır.

1. Sınıfı sıraya sokarak ikişer ikişer ayırmak.
2. Alfabetik olarak belirleme.
3. Eşleri öğretmen seçer.
4. Öğrenciler birbirlerini seçer.
5. Boya göre eşleştirme.
6. Kiloya göre eşleştirme.
7. ‘Yanınızdaki kişi ile eşleşin’
8. Beceri düzeyine göre eşleştirme (Mosston, Ashworth, 2009).

## 2.10.7. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Üzerinde Düşünülmesi

### Gereken Noktalar

1. Bir gözlemci ile iletişim içindeyken, gözünüz sınıfın geri kalanının üstünde olsun. Bunu yapmak sadece saniyeler alır, ama sınıfta neler olduğu hakkında sürekli bilgiye sahip olursunuz.

2. Eğer bir ikilide, bir şekilde amacından sapmış bir davranış gözlemlersiniz. O anda yanında olduğunuz gözlemciye dönütünüzü verin ve daha sonra o sorunla ilgilenin. ‘Sorun ne?’ sorusunu sormayın. Her iki eş tarafından da açıklama ve suçlama yağmuruna tutulursunuz.

3. İkiliden ikiliye gezme işini sırasız yapın. Saat yönü, saat yönünün tersi, ziyaret ettiğiniz ikiliye en yakın ikili, vs. gibi düzenlerden kaçının.

4. Öğrenciler, gerektiğinde ayrıntılarla ilgili sorular sorabilir. Böyle durumlar için bir yöntem veya işaret belirleyin.

6. Genel olarak, eşli çalışma stilinde karşılaşacağınız, eşler arasındaki çoğu sorun, iki genel kategoriye ayrılır: çatışma ve uzlaşma. Önceden de söylendiği gibi, sorunu veya konuyu bir kenara bırakın ve stil doğrultusunda hareket edin. Stilden vazgeçmeyin ve ona bağlı kalın.

8. Çoğu yaşantıda olduğu gibi, özellikle yeni davranışlar beklendiğinde, ne yapılacağını ve nasıl yapılacağını bilmemenin, beraberinde getirdiği bir beceriksizlik ve huzursuzluk evresi vardır (Mosston, Ashworth, 2009).

### Küçük Grup

1. Grup belirli bir alıştırmanın uygulanmasını kolaylaştırmak için gereklidir. Örneğin, futbolda beceri ve hücum stratejisi geliştirmek ve paslaşmak için bazen üç oyuncu gerekir. Bundan dolayı, üç kişilik çeşitli alışırmalar düzenlenmiştir. Takla atmada, geriye saltonun ilk uygulamasının güvenli olmasını kolaylaştırmak için, iki gözcü uygulayıcının yanına diz üstü çöker ve çeşitli teknikler kullanarak uygulayıcıya yardım eder. Küçük gruplarda çalışmanın, alışırmalara özgü olan başka şekilleri de vardır.

2. Grup, düzenleme zorunluluklarına bağlı olarak belirlenir. Bu, genellikle katılımcı sayısına göre yeterli malzeme olmadığında gerçekleşir. Spor salonunun da genellikle şunlar duyulur: ‘1. grup denge tahtasında çalışır. 2. grup paralel barda çalışır’,



vs. Bu durum, aslında bir grup çalışması değil, bir aletin etrafında herkesin belirli bir sıklıkta bu aleti kullanmasını sağlamak amacıyla, bir grup insanın toplanmasıdır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.10.8. İşbirliğine Dayalı, Eşli Çalışma Stilinin Gelişim Alanları**

İşbirliğine stilde, öğrencilerin gelişim alanlarındaki konumu nedir?

Eğer bağımsızlığı, stil ile gelişim alanları arasında bağlantı kurmak için bir ölçüt olarak kullanırsak şu soruyu sorabiliriz: Bu kanallarda öğrenci kendi ile ilgili kararlar verme de ne kadar özgür? Bu stilin yapısı, etkileşimi çözümlmek ve bir öğrencinin yaşantısı ile ilgili varsayımda bulunmak için her çeşit olanak sunar.

Önce en güçlü boyutla başlayalım. Toplumsal boyut: Belirli bir amaç için iki kişinin birbirleri ile iletişim kurması, önceki stillerde gerekli olmayan bazı toplumsal beceriler gerektirir. Bu etkileşimde yer almak için, kişi toplumsal becerileri kullanmada oldukça özgür olmalıdır. Bu nedenle, öğrencinin bu kanaldaki pozisyonu en yüksek düzeye yakındır.

Bir eşe dönüt vermek ve ondan dönüt almak, öğrencileri, dürüstlük, uygun sözlü davranış, fazlası ile sabır ve bazen de karşısındakini anlamayı gerektiren bir durumun içine sokar. Bütün bu davranışlar, öğrencinin duygusal alanda yaptığı seçimlerin sonuçlarıdır. Kişi, bu alanda uygun kararları vermek için özgürlüğü kullanmayı öğrenmelidir; dolayısıyla, duygusal alandaki pozisyon en yüksek düzeye yakındır.

Fiziksel gelişim alanında pozisyon, uygulayıcının görevi sırasında, B stilindekine benzer. Bununla beraber, B stili ile arasındaki bir fark olduğunu düşünmek garip olur. B stilinde uygulayıcı, fiziksel gelişimde belirli bir düzeyde özgürlüğü kullanır. Bu, dokuz karar ve öğretmenin belirli aralıklarla dönüt sunma görevi ile gerçekleşir. C stilinde uygulayıcı, dokuz karar konusunda özgürdür, ama fiziksel katılım, gözlemcinin sürekli gözlemi ve dönütü eşliğinde gerçekleşir. Peki, bu performans da, gelişimde veya gelişimin hızında bir farklılık oluşturur mu?

Bilişsel alanda hafif bir oynama vardır. Minimumdan uzaklaşır, çünkü gözlemci, karşılaştırma ve sonuçlar çıkarma gibi bazı zihinsel işler ile uğraşır. Gelişim alanlarını daha fazla incelemek isterseniz, başka bir ölçüt seçin, ilişkilerle ilgili uygun soruyu sorun ve yanıtı aramak için harekete geçin. İşbirliğine dayalı stil, hem öğretmen hem de öğrenci için ‘ayrılma işlemini devam ettirir.

Bu stil, öğrenciye değerlendirme kararlarını verme, öğrenci ve öğretmen arasında ki ilişkilerde yeni bir gerçeklik oluşturma fırsatı tanır. Bu gerçeklik, öğrencileri sorumlu bir özgürlüğe davet eder. Onlara bu özgürlük, kendilerine devredilen yeni kararlarla verilir. Bu değerlendirme kararlarını gücün kaynağı gelişmekte olan öğrencilere devretmeyi öğrenen öğretmen için de yeni bir gerçekliktir (Mosston, Ashworth, 2009).

## **2.11. Kendini Denetleme Stili (D Stili)**

### **2.11.1. Kendini Denetleme Stilin hedefleri**

Kendini denetleme stilinde ortaya çıkan öğretmen-öğrenci ilişkileri ile de yeni bir durum yaratılmaktadır. Öğrenciye daha fazla karar devredilmekte ve bu kararlar daha fazla kendine ait sorumluluklar gerektirmektedir. Kendini denetleme stili, öğrenciyi yeni bir hedef gurubuna ulaşmaya yönlendirmektedir (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Konu**

1. Kişinin kendi performansının farkında olmasını geliştirmek; gelişimin önemli bir boyutu, bu kinestetik farkındalıktır.
2. Kinestetik farkındalığa, kendi performansını gözlemlemeyi öğrenerek ve daha sonra ölçütlere göre bir değerlendirme yapılarak ulaşılabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Görevler**

1. Öğrenciyi, dönütün dış kaynaklarına tamamen bağımlı olmaktan uzaklaştırmak; dönüt için kişinin kendine güvenmeye başlaması.
2. Bireysel gelişim için ölçütler kullanmak.
3. Kişinin kendi performansı ile ilgili dürüstlüğünü ve nesnelliğini koruması.
4. Farklılıkları ve kişinin kendi sınırlarını kabul etmesi.
5. Uygulama ve değerlendirme evrelerinde öğrencinin kendine devredilen kararları vermesi ile bireyselleşme işlemini devam ettirmesi (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.11.2. Kendini Denetleme Stilin Yapısı**

Artık, öğrenci, ölçütleri birlikte çalıştığı eşine dönüt sunmak için bir temel olarak kullanmayı öğrendiğine göre, bir sonraki aşamada ölçütleri kendine dönüt sunmak için kullanacaktır; bu nedenle, bu stilin adı kendini denetlemedir. Bu stilde, herkes çalışmalarını araştırma stilindeki (B stili) gibi uygular ve daha sonra kendisi için değerlendirme kararlarını verir. C stilinin karşılaştırma ve sonuçlar çıkarma becerileri, her öğrenci tarafından kendi performanslarını denetlemek için kullanılır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.11.3. Kendini Denetleme Stilinin Uygulanması**

#### **Bir Bölümün Açıklaması**

D stilinde bir bölümün, beklide en çok göze çarpan özelliği, önceki iki stilin devamı olmasıdır. Öğrenciler, bu teknikleri kullanarak, kendilerine değerlendirme becerisini eninde sonunda kazanırlar. B stilinde, alıştırmayı yapmayı öğrenirler. C stilinde, ölçüt kullanmayı ve bir eşe dönüt sunmayı öğrenirler. D stilinde, öğrenci aynı becerileri kendini değerlendirmek için kullanır. Bu, öğrencinin sıralı bir şekilde, B'den C'ye, C'den D'ye geçmek ve zorunda olduğu anlamına gelmez, ama bu kesinlikle becerileri toplamaya yardım eder. Bu üç stili deneyen ve hem kendi görevlerini hem de alınacak uygun kararları bilen bir sınıfı gözlemlemek oldukça etkileyicidir. D stilindeki bölümler öğrencilere, araştırmayı uygularken neleri yapıp neleri yapmadıklarını bilmelerinden dolayı, kendilerine daha fazla güvenen kişiler olma fırsatı verir (Mosston, Ashworth, 2009).

Öğrenciler spor salonuna, oyun sahasına, korta, dans stüdyosuna, vs. dağıldığında, araştırmayı yapmaya başlar, ölçüt çizelgesine bakmak için sık sık durur, kendi performanslarını ölçütlerle karşılaştırır ve daha sonra devam ederler. Performansı düzeltmek veya korumak için alıştırmayı tekrar ederler veya yeni bir alıştırmaya geçerler. Bu tip kararlara zaman tanıyan ilk stil budur. Öğrenciler, bu kararları vermek için, bazı ek davranışlara girmek zorundadırlar: ölçütleri okumak ve özümsemek ve bir alıştırmadan uygulanmasından sonra performansları hakkında düşünmek için dururlar. Bazen, ilgiyi ve keyfi yansıtan 'kendini aşma' ifadeleri gösterebilirler. Bu davranışlar, açık ve görünürdür. Bunların hepsi, spor salonunda nelerin olup bittiğinin farklı bir

görüntüsünü sunar. D stili bölümlerinde, alıştırmaların uygulanmasından daha fazlası vardır. Bu farklı davranışın oluşması mümkündür, çünkü öğretmenin görevleri değişmiştir. Bu stile özgü sözlü davranış, bu tip bölümlerin işleyişini ve ruhunu geliştirir ve devam ettirir.

Bu stildeki bir bölümün nasıl olduğu hakkında bir fikre sahip olduğunuza göre, bir de, bu stile ne çeşit öğrencinin kolaylıkla katılabileceğini düşünün. Alıştırmaları uygulamakta ustalaşan ile alıştırmaları uygulamanın hala ‘beceriksizlik evresinde olan öğrenciler arasında, başarıda farklılık vardır. Fiziksel performansta belirli bir derecede ustalaşan öğrenciler, kendi performanslarını ölçütlerle karşılaştırmanın gereklilikleriyle başa çıkabilirler. Bir alıştırmada temel yeterliliğe ulaşmayan öğrenciler içinse, bu stil olmayabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.11.4. Kendini Denetleme Stili Nasıl Uygulanır?**

##### **Hazırlık Evresi**

Bu bölümde olayların sırası şu şekildedir;

1. Öğrencileri çevrenize toplayın.
2. Stilin amacını açıklayın.
3. Öğrencilerin görevlerini anlatın.
4. Alıştırmaları sunun.
5. Öğretmenin görevlerini anlatın.
6. Destek bilgileri açıklayın.
7. Parametreleri belirleyin.
8. Alıştırmalara başlaması için öğrenciyi gönderin.

Öğrenciler kendi yerlerini seçecek ve alıştırmayı uygularken B stili kararlarını vermeye başlayacaktır. Bunu, kendini denetleme stilinin yeni kararını ekleyerek yapacaklardır (Mosston, Ashworth, 2009).

##### **Değerlendirme Evresi**

Her öğrenci alıştırmayı uygularken, ölçüt çizelgesi kullanımı da başlar. Her bir öğrenci, kendi hız ve ritmine bağlı olarak, kişisel dönüt için ölçüt çizelgesini ne zaman kullanacağına karar verecektir.

Değerlendirme de öğretmenin görevleri şunlardır;

1. Öğrencinin alıştırmayı uygulayışını gözlemlemek.
2. Öğrencinin kendini denetlemek için ölçüt çizelgesini kullanmasını gözlemlemek.
3. Kendini denetleme işleminde yeterlilik ve doğruluk ile ilgili olarak öğrenci ile iletişime girmek.
4. Dersin sonunda dönüt sunmak. Bu dönüt bütün sınıfa yöneliktir ve görevlerini yerine getirmeleri ile ilgili genel ifadeler içerir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.11.5. Kendini Denetleme Stilinin Sonuçları**

D stilinin sonuçları şunlardır:

1. Öğretmen öğrencinin bağımsızlığına önem verir.
2. Öğretmen öğrencilerin kendini denetleme sistemini geliştirme becerilerine önem verir.
3. Öğretmen, bu işlem sırasında öğrencinin dürüstlüğüne güvenir.
4. Öğretmen, alıştırmaların uygulanmasının yanı sıra, kendini denetleme işlemi ile ilgili sorular sormak için yeterli sabra sahiptir.
5. Öğrenci kendi başına çalışabilir ve kendini denetleme işlemine katılabilir.
6. Öğrenci kendi sınırlarını, başarılarını ve başarısızlıklarını belirleyebilir.
7. Öğrenci, kendini denetlemeyi, gelişim için dönüt olarak kullanabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.11.6. Konunun Seçilmesi Ve Düzenlemesi**

Beden eğitimindeki bütün çalışmalar D stilinde uygulanmaz. Alıştırma seçmenin ölçütü, öğrencilerin alıştırmayı uygulamada belirli bir düzeyde yeterlik göstermek zorunda olmalarıdır. Bu şekilde, değerlendirmede yer alabilirler. Çoğu fiziksel alıştırmaların kısa süresi, öğrencinin kendi performansı hakkında fazla bir şey öğrenmesine zaman tanımaz. Genellikle, yeni başlayan birine takla atma ile ilgili ‘Geriye takla anında sol omzunun pozisyonu neydi?’ sorusu sorulduğunda, yanıt ‘Bilmiyorum’ olur.

Bu oldukça anlaşılırdır, çünkü öğrenmenin ilk aşamalarında öğrencilerin çoğu, vücudun performansı ile ilgili ayrıntıların farkında değildir. Yeni bir alıştırmayı

öğrenirken doğru bir kendini değerlendirme işlemi gerçekleştirmek zordur ve bazen de olanaksızdır.

Diğer bir engel ise, performansın doğru "kaydedilmesinin" eksikliğidir. Öğrenciden hafızayı kayıt cihazı olarak kullanarak, kesin ölçütlere göre performansını değerlendirmesi istenir. Bunu yapmak genellikle zordur. Yeni başlayan bir kişi yeni bir beceriyi öğrendiği zaman, vücudunun bölümlerinin ayrıntılı durumlarını anımsaması pek olası değildir. Bu, çoğu sporun alıştırmaları için de doğrudur. Bu engeli aşmanın iki iyi yolu vardır; anında dönüt için bir video kaydedici ve dans stüdyolarında olduğu gibi aynalar kullanmak. Alıştırmanın *odak noktası* ve sonuçları vücudun kendisi olduğu ve mükemmelliğin ölçütleri vücudun bölümleri arasındaki kusursuz ilişkiler olduğu zaman, bu zorluklar ortaya çıkar. Bu, cimnastik, dalış ve bazı dans kolları için geçerlidir. Bütün bu etkinlikler, cimnastikçinin estetik anlayışa bağlıdır. Bir cimnastikçinin şunları söylediği sıkça duyulur: "Bana pekiyi gelmedi" veya "Mükemmel indim". Bu hareket anlayışı, zamanla, deneyimle ve başarıyla gelişir. Yeni hareketler öğrenen kişiler, genellikle bunu, performans hakkında doğru bir bilgi kaynağı olarak kullanamaz. Hareket anlayışı performans hakkında genel bir fikir oluşturabilir ama gelişim için gerekli olan doğru bilgiyi sağlamaz. Bu alanlardaki alıştırmanın çoğu D stili için uygun değildir. Dış kaynaktan gelmesi gereken dönütü C stili sağlar (Mosston, Ashworth, 2009).

Bununla birlikte, D stiline daha uygun olan başka fiziksel hareketler vardır. Bu hareketler, vücudun kendisinin dışındaki sonuçların peşindedir. Bu etkinlikler hareketin kendisi ile değil, hareketin sonuçları ile ilgilidir. Bu çeşit bir etkinliğin iyi bir örneği basketboldur. Her basketbol atışı, tekniğe göre değil, hareketin sonuçlarına göre değerlendirilir. Atletizmde önemli olan, sadece sporcunun kullandığı belirli tarz değil, ciridin kat ettiği mesafedir. Vücut hareketleri ve sonuçlar arasındaki bu ilişki, uygulayıcıya anında dönüt ve belirli ölçütleri kullanarak kendini denetleme için fırsatlar sunar (Bunlar, dönütün alıştırmaya özgü olduğu durumlardır). Kendini denetleme alıştırmasının çoğunda, kullanılan aletler asıl bilgi kaynağıdır. Örneğin, ciridin sallanarak uçması, öğrenciyeye ciridin bırakılışının hatalı olduğunu gösterir. Daha sonra öğrenci, ölçüt çizelgesinde yer alan, bırakmanın ayrıntıları üzerinde duran bölüme bakabilir. Daha sonraki fırlatmalarda, öğrenci bu belirli bölümü düzeltmeye yoğunlaşır. Futbolda, alıştırma, topu yüksek bir kavisle kısa bir mesafeye vurmaya çalışmak

olduğunda ve top bu şekilde gitmediği zaman, öğrenci vuruşta bir şeyin hatalı olduğunu bilir. O zaman öğrenci, ölçütlerin ayağı topun alt kısmına yerleştirmenin ayrıntılarını açıklayan bölümüne bakar.

Bu çözümlenmenin amacı, ne çeşitli etkinlikler için bir sınıflandırma sistemi sunmak, ne de çeşitli sporların yerleşmiş tekniklerine karışmaktır. Amaç, öğretmenin alıştırmaları D stiline uygulanabilirlikleri açısından çözümlenmeye davet etmektir. Başka bir stille daha iyi üstesinden gelinebilecek bir alıştırmayı, bu stille uygulamak gereksizdir. Öğretmen olarak, sizin göreviniz, verimli öğrenmeyi kolaylaştırmak ve hayal kırıklığını azaltmaktır (Mosston, Ashworth, 2009).

### 2.11.7. Stile Yönelik Yorumlar

#### Sözlü Davranış

Öğretmenin sözlü davranışı, bu stilin amacını yansıtmalı, öğretmen ve öğrencinin görevlerini desteklemelidir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin amaçları şunlardır:

1. Öğrencinin kendi performansını ölçütlerle karşılaştırabileceğini saptamak.
2. Öğrencinin ne dediğini dinlemek.
3. Sorular sorarak, öğrencinin farklılıkları görmesini sağlamak (farklılıklar olduğunda).
4. Eğer öğrenci farklılıkları göremezse, bunları ona anlatmak.

**Not:** Öğrencinin yanıt veremeyeceği sorular sorarak veya dönütü keserek öğrencinin hayal kırıklığını artırmamaya dikkat edin. Artık, bir uyarılama kararı vermenin zamanıdır. Öğrencinin duyguları stilin yapısından daha önemlidir. Geçici olarak B stiline geçin ve öğrenciye alıştırmaların uygulanması ile ilgili dönüt sunun.

Bu stilde öğrenci ile iletişimi başlatmak için, öğretmen genel bir soru sorar :’Nasıl gidiyor?’ Öğrencinin birkaç yanıt seçeneği vardır.

1. İyi
2. ‘Alıştırmayı yapamıyorum ve nedeninden emin değilim ‘
3. ‘Alıştırmayı yapamıyorum ama nasıl düzelteceğimi biliyorum’
- 4.’Alıştırmayı yapabiliyorum ve ölçütlerin her bölümünü anlıyorum‘

İlk iki yanıtın verilmesi durumunda, öğretmen öğrencinin ölçütlere ve performansa yoğunlaşmasını sağlayacak sorularla devam etmelidir (C stilde öğretmen

ve öğrenci arasındaki sözlü davranış iletişimi ile ilgili örneklere bakınız). Öğrenci ne yaptığını sözlü olarak ifade edebildiği zaman, öğretmen performansı bir değer ifadesiyle onaylayarak doğrulayabilir. Eğer öğrenci işe saplanıp kalır ve hatayı belirleyemez veya düzeltemezse, öğretmenin görevi bunu öğrenciye söylemektir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Alıştırma Düzenlemesinde Seçenekler**

D stilinde alıştırma düzenlemek için iki seçenek vardır

1. Bütün öğrenciler için tek bir alıştırma.

2. Farklılıklar içeren bir alıştırma. Bu seçenekler B stilinde ele alınmıştır. Birinci seçenekte, öğretmen bütün öğrencilere aynı alıştırma verir; ikinci seçenekte, öğretmen farklı öğrencilere farklı alışırtmalar verir. Ancak, görevler kendini denetleme stilinin yapısı dâhilindedir (Mosston, Ashworth, 2009).

**Ölçüt Çizelgeleri:** C stili için düzenlenen ölçüt çizelgeleri, D stili için de kullanılabilir. Değişen, ölçütler değil, sadece stildir.

**Hedef Oyunları:** Hedef oyunları aslında D stili yaşantılarıdır. Bowling oyunu,

Okçuluk ve dart oyunu hedef oyununun örnekleridir. Bu oyunların hepsinde, dönüt etkinliğe özgüdür - ona bağlıdır! Başarının derecesi katılımcılar tarafından olayın içinde görülür. Eğlence oyunlarının çoğu bu kategoriye girer. İp atlama, misket ve seksek gibi çocuk oyunlarının çoğu da bu kategoridedir. 'Kendin yap' düzeltme ve yapma işleri bu stili yansıtır. Bu yaşantılar günlük hayatta yer aldığına göre, bunları neden okullarda uygulatmayalım? (Mosston, Ashworth, 2009.)

### **2.11.8. Kendini Denetleme Stilinin Gelişim Alanları**

Bu stilde öğrencini gelişim alanlarındaki pozisyonu ilginçtir. Fiziksel gelişim alanında, pozisyon B stiline benzer. Ancak, toplumsal alandaki pozisyon, en alt düzeye yakındır. Bu stilde öğrenci yalnız çalışır. Kendini denetlemede bireysel performans ve yüksek düzeyde yalnızlık, diğer öğrencilerle toplumsal bir etkileşime veya öğretmenle fazla bir iletişime izin vermez.



İnsanlar bu stilde belirli bir rahatlık düzeyine farklı hızlarda ulaşır. Bazıları, bu stildeki bireyselleşmenin ve özgürlüğün gerekliliklerinden anında keyif alır. Bazılarının ise, bu düzeye ulaşmak için zamana gereksinimi vardır. Bir öğretmen, öğrencileri kendini denetleme stilinde çalışırken seyrederek, onlar hakkında çok şey öğrenebilir. Bölüm boyunca daha özgür olmaktan rahatsızlık duymayan öğrenciler için, duygusal kanaldaki pozisyon en yüksek düzeye yakındır. Bilişsel kanalda, öğrenci C stildeki ölçütlerle karşılaştırma isine girer ama burada, öğrenci bunu kendisi için yapmaktadır. Bu, zihinsel çabayı artırabilir ve bu kanaldaki pozisyon en alt düzeyin oldukça uzağına kayabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

## **2.12. Katılım Stili (E Stili)**

### **2.12.1. Bu Stilin Hedefleri**

İlk dört stilin ortak bir özelliği vardır - çalışmaların düzenlenmesi. Her çalışma, öğretmen tarafından belirlenen tek bir standardı yansıtır. Öğrencinin işi, bu düzeyi gerçekleştirmektir. E stili, çalışmaların düzenlenmesine, aynı çalışmada çeşitli performans düzeyleri gibi farklı bir anlayış getirir. Bu, öğrencilere, kişinin hangi performans düzeyinde başlayacağı gibi, önceki stillerde vermeyecekleri önemli bir kararı verir (Mosston, Ashworth, 2009).

Bu eğimli ip bölümü, Amerika Birleşik Devletleri ve Amerika Birleşik Devletleri dışında, derslerde, kongrelerde ve seminerlerde bir örnek olarak yüzlerce kez kullanılmıştır. Hiçbir sıkıntı veya zorlanma olmadan, *bütün* katılımcılar katılım ilkesini kavrar. Yaş, coğrafi konum veya kültür ne olursa olsun, bu bölüm her çeşit öğrencinin katılımını sağlamada başarılı olmuştur. Beşinci sınıfta 30 katılımcı ile yapılan bir gösteride, bacağına alçı olan bir kız öğrenci izin istedi ve yakındaki bir sandalyeye oturdu, ilk bölümün sonuna yaklaşırken, ip arka arkaya yükseltildi ve bir öğrenci hariç bütün öğrenciler dışarıda kaldı. Öğrencilere ‘Herkesin katılabilmesi için bu iple ne yapabiliriz?’ sorusunu sordum. Kısa bir aradan sonra, bir öğrenci ‘Neden ipin ortasını alçaltmıyoruz?’ önerisinde bulundu. İpin ortası alçaltılarak yere degecek şekilde çift eğimli bir ip oluşturuldu. Daha sonra bütün öğrenciler atlamaya ve önceden açıklanan bütün kararları vermeye girişti. Bir süre sonra, bacağına alçı olan kız öğrenci ayağa kalktı, aksayarak ipe doğru ilerledi ve ipin yere değen en alçak noktasından yürüyerek

geçti, izleyiciler de, bu stilin gerçekten davet eden bir stil olduğunu gördüler (Mosston, Ashworth, 2009).

## **2.12.2. Katılım Stilinin Uygulanması**

### **Bir Bölümün Açıklaması**

E stilini başlangıçta, uygulayarak sınıflarınıza tanıtabilirsiniz. Eğimli ip kullanarak stilin anlayışını gösterin. Diğer hareketlere geçiş oldukça rahat olacaktır. Elinizde bir ip tutup bütün düşüncüyü anlatmak da mümkündür ama bunu gerçekten yapmanın ve ortaya çıkan duygunun yarattığı etkiyi hiçbir şey yaratamaz.

Gösterme işlemi tamamlandıktan sonra, yapılacak çalışmaları belirtin ve öğrencilerinize başlamalarını söyleyin (Bir sonraki iki bölüm, bu anlayışa dayalı çeşitli etkinliklere yönelik çalışmaların düzenlenmesi ile ilgilidir). Önceki stillerde olduğu gibi, öğrenciler dağılacak, çalışma yapraklarını alacak ve kendi yerlerini seçecektir. Daha sonra, kendilerine sunulan performans düzeylerini gözden geçirecek ve kendi başlama noktalarını belirleyeceklerdir. Öğrencilerinizin çalışmaları farklı düzeylerde yaptıklarını, performanslarını değerlendirdiklerini ve bir sonraki adımları ile ilgili kararlar verdiklerini göreceksiniz (Mosston, Ashworth, 2009).

Bu gerçekleşirken, bir an için durun ve işleyişe bakın; öğrencilere başlamaları ve ilk adımları gerçekleştirmeleri için zaman verin. Daha sonra, sizin göreviniz, D stilinde olduğu gibi dolaşmak ve her öğrenciye dönüt sunmaktır. Öğrencinin çalışma performansı ile değil, karar verme görevi ile ilgilenin. Öğrenci ile ilk temasa geçişiniz şu soruyla olsun; ‘Görevin nasıl gidiyor?’ Büyük olasılıkla öğrenci, ‘Düzeyimi seçtim ve şimdi de.’ veya ‘Eğilme çalışmamı dördüncü düzeyde yapıyorum.’ yanıtını verecektir. O zaman sizin dönütünüz ‘Bu kararı nasıl vereceğini biliyorsun’ olabilir. Yansız dönüt kullanmaya yoğunlaşın; seçilen düzey ile ilgili değer dönütünden kaçının. Sizin göreviniz, seçilen düzeyi beğenip beğenmediğinizi öğrenciye söylemek değildir. Öğrencinin görevi, sizi mutlu etmek değil, kendisi için uygun düzeyi seçmektir. Seçilen düzey ile ilgiyi yorum yapmaktan kaçınmak biraz zor olabilir, ama sabır zorunludur. Hedef, öğrenciye, konuyu hangi düzeyde daha iyi yapabildiği ile ilgili uygun kararı vermeyi öğretmektir.

Eğer çalışma performansında bir hata görürseniz, seçilen düzeye bakmadan öğrenciye çalışma açıklamasına bakmasını ve performansını tekrar gözden geçirmesini söyleyin. Öğrencinin hatasını belirleyip belirlemediğini görmek için bekleyin; eğer belirleyemezse, bunu ona söyleyin ve daha sonra bir sonraki öğrenciye geçin (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.12.3. Nasıl Uygulanır?**

Bu bölümün başında yer alan E stilinin açıklaması ve bölüm açıklaması size uygun bölümler hakkında bir fikir vermiştir. Bu stili sınıflarınızda uygularken gerçekleşecek olaylar dizisini özetleyelim (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Hazırlık Evresi**

1. Bu evredeki bütün karaları öğretmen verir. Yeni bir sınıfa bu stili tanıtmak için, öğretmen ‘stilin anlayışıyla ilgili bir sunuş’ hazırlar, akışını, uygun soruları ve ifadeleri ve ipin kullanımını tekrar eder. Daha sonraki bölümlerde bu hazırlığa gerek kalmayacaktır. Anlayışın sunuluşu genellikle etkili olduğu için, öğrencilerin onu tekrar görmesine ve duymasına gerek kalmaz. Sadece uygulamaya gereksinimleri vardır.

2. Öğretmen belirlenen çalışmalar için ‘Özel Program’ hazırlar (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Uygulama Evresi**

Olay dizisi şu şekildedir:

1. Anlayışı sunarak ortamı hazırlayın. Bu, söyleyerek veya öğrencileri eğimli ip anlayışını bulmalarına yönlendirecek sorular sorarak yapılabilir.

2. Stilin asıl hedefini bildirin çalışmaların yapılması için sınırlar sunarak, bütün öğrencileri çalışmaya dâhil etmek.

3. Öğrencinin görevlerini açıklayın:

a. Seçenekleri gözden geçirmek.

b. Performans için bir başlama düzeyi seçmek.

c. Çalışmayı yapmak.

d. Kendi performansını ölçütlere göre değerlendirmek.

e. Başka bir düzeyin istenip istenmediğine veya uygun olup olmadığına karar vermek.

4. Öğretmenin görevlerini açıklayın:

a. Öğrencinin sorularını yanıtlamak

b. Öğrenciyle iletişime girmek.

5. Destek bilgiler açıklayın ve gerekli parametreleri belirleyin.

6. Bu noktada, sınıf dağılılabılır ve bireysel görevlerini uygulamaya başlayabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Değerlendirme Evresi**

1. Öğrenciler ölçüt çizelgesini kullanarak performanslarını değerlendireceklerdir.

2. Bir süre için sınıfınıza bakın ve her öğrenciyle özel iletişim kurarak ve görevleri ile ilgili dönüt sunarak gezin. Sözlü davranışın ilkesi, D stilindeki ile aynıdır; buna ek olarak öğrencinin düzey seçiminin uygunluğunu doğrulama (onaylama değil) söz konusudur (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.12.4. Stilin Doğurguları**

Yelpaze'deki her stilin kişinin gelişimi ile ilgili olarak kendine ait bir güzelliği ve gücü olduğu doğrudur. Bu, özellikle, kişi karşıt-olmama düşüncesini dikkate aldığı zaman geçerlidir. Bununla beraber, belirli bir düzeyde eğilim ve kişisel tercih, kişinin alternatifleri görüş şeklini her zaman etkileyebilir.

Belirli bir düzey eğilimle, bu stilin, beden eğitiminin yapısına ve işlevine birçok anlam getirdiği ileri sürülmektedir. Eğer beden eğitiminin hedefleri, çok sayıda insan için gelişime yönelik programlar sağlamayı içeriyorsa, o zaman çeşitli çalışmalar sunulmalı ki bu, seçime yönelik programla bağlantılı bir durumdur ve her etkinlikte E stili bölümlerin sıklığı artırılarak, seçim için günlük durumlar düşünülmelidir. Eğer katılım beden eğitiminin gerçek bir hedefiyse, o zaman önemli olan, başarılı başlama noktaları için ortamlar yaratarak, bütün öğrencilerin sık katılımını sağlamaktır. Bu hedefi gerçekleştirebilecek tek düzenleme şekli E stildir. Herkesi dâhil etmeye yönelik düzenleme, eğimli ip ilkesine dayanan plandır düzenlemedir.

Önceki stillerde olduğu gibi, E stiline hedef çözümlemesi, beraberinde bir grup anlam getirir:

1. Öncelikle, bu stiline kullanılması, öğretmenin felsefi açıdan katılım anlayışını kabul ettiğini gösterir.

2. Öğretmen, planların bazılarını dışarıda bırakmaya, bazılarını da katılıma yönelik olarak hazırlarken, karşıt-olma düşüncesi anlayışını genişletebilir ortamların öğrencinin amaç ile gerçek arasındaki ilişkiyi denemesine yönelik olarak düzenlenmesi anlamına gelir.

3. Öğrenci, amaç ile gerçek arasındaki farkı kabul etmeyi ve bazen de bu ikisinin arasındaki farkı azaltmayı öğrenme fırsatına sahiptir

4. Diğerlerinden daha fazla veya daha az yapmanın kabul edilir olması anlamına gelir; bu, diğerlerinin ne yapabildiğinin değil, 'Benim ne yapabildiğim'in ölçüsüdür. Bölümlerdeki rekabet, diğerlerine karşı verilen değil, kişinin kendine ve kendi standartlarına, becerilerine, amaçlarına karşı verdiği rekabettir.

5. Son üç nokta, benlik kavramının gözden geçirilmesini sağlayan önemli etmenlerdir. Bu benlik kavramı, öğretmenin, çalışmanın uygulanmasında öğrencinin nerede olması gerektiği ile ilgi kararından bağımsız bir duygusal özgürlük içerir. Görev devretmenin riski düşünüldüğünde, başlama noktaları için kabul edilebilir seçenekler yaratmak önemlidir bu, beden eğitiminin 'kilit noktası' olabilir. Beden eğitimi, insanlar arasındaki beden, yapı, beceri, fiziksel özellikler, enerji düzeyleri, vs. ile ilgili büyük farklılıkları kabul eder (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.12.5. Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi: Özel Program**

#### **Zorluk Derecesi Kavramı**

Eğimli ip örneğine tekrar bakalım. İp boyunca yer alan yükseklik dereceleri, öğrenciye aynı çalışma içinde farklı zorluk dereceleri sunar. Yapılacak iş, yüksekliğe bakmaksızın, ipin üstünden (belirli bir şekilde) atlamaktır.

İpin üstündeki A,B ve C noktaları her öğrenci için farklı zorluk derecelerini ifade eder. B noktası, A noktasından daha yüksektir ve bu noktadan atlamak her zaman daha fazla enerji (çaba) gerektirir; bundan dolayı da daha zordur. Aynı şey C noktası için de geçerlidir. C noktasından atlamak, her zaman A ve B noktalarındakinden daha fazla

çaba gerektirir. Bu, becerisi ne olursa olsun, her katılımcı için geçerlidir. Eğimli ip üstünden atlama örneğinde, zorluk derecesini belirleyen Etmen yüksekliktir. Çeşitli yüksekliklerin kullanılması, aynı çalışma içinde birçok zorluk derecesi yaratır. O halde, başka etkinliklerde veya başka çalışmalarda zorluk derecesini etkileyen Etmenleri nasıl belirleyebiliriz?

Şimdi de herkesin bildiği bir etkinliği inceleyelim - basket atmak. Çalışmanın, yarışma kuralları içinde basketbol oynamak olmadığının anlaşılması gerekir. Biz burada, potaya bir basket atma hareketini ele alıyor ve bunu, zorluk derecesini etkileyen etmenler açısından inceliyoruz (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Zorluk Derecesini Belirleyen Etmenin Tanımlanması**

E stili bir çalışma düzenlemek isteyen bir öğretmenin karşı karşıya geldiği önemli sorular şunlardır: ‘Seçilen çalışmadaki etmenleri nasıl belirlerim? Çalışma hakkında neler bilmem gerekir?’, bu soruları yanıtlamanızda size yol gösterecek bir malzemedir. Fiziksel çalışmaların düzenlenmesini etkileyen özel etmenlere ve dış etmenlere yönelik bir düşünme şekli sunar (Diğer disiplinlerin kendilerine ait özel etmen değerlendirmeleri vardır). Aşağıdaki noktalar, bu değerlendirmenin yapısını ve kullanımını açıklamaktadır:

**1.** Çalışmayı seçtikten sonra, planlama boyunca unutmanız gereken soru şudur: ‘Bu çalışmada katılımı nasıl gerçekleştiririm?’

**2.** Bu değerlendirme, iki çeşit etmen sunar: Özel ve dış. Özel etmenler, seçilen çalışmanın yapısının bir parçasıdır. Bazı çalışmalar, bu etmenlerin hepsini içerirken, diğerleri sadece bazılarını içerebilir. İki sınıfa ayrılan bu etmenler, seçilen çalışmanın zorluk derecesini etkiler; bu etmenlerden herhangi biri, zorluk derecesini çeşitlendirmek amacıyla değiştirilebilir (veya uyarlanabilir).

**3.** Çalışmayı seçtikten sonra, bir sonraki adımınız, arkadan gelen bölümde katılımı sağlamak için, hangi özel etmenin uyarlanabileceğine karar vermektir. (Eğimli ip örneğinde, en önemli etmen yüksekliktir). Bazen, iki veya daha fazla etmen çalışmaları etkiler. Örneğin, baş üstü fırlatma ile bir topu bir hedefe atmada, ‘hedefin büyüklüğü’ ve ‘hedeften uzaklık’, olası önemli etmenler olarak kolaylıkla önerilir. Seçilen bölüm için hangisinin planlamada en önemli etmen olacağına, hangisinin yardımcı etmen

olacağına karar verin. Bu seçim, çalışmanın hedefi ile bağlantılıdır. Derece sıralamasını, etmenlerin solundaki çizgilere sayıları yazarak gösterin.

4. Daha sonra, en önemli etmen için olasılık sınırlarını belirleyin. Öğrenci bu sınırlar içinde kendi başlama noktasını seçecektir. Örneğin, hedefin büyüklüğü düşünüldüğünde, sınırlar, değişen çaplarda hedefleri içerebilir: Küçük, orta, büyük veya 10", 20", 30"; veya 15 cm, 30 cm, 45 cm. Ayrıca, yardımcı etmenlerin sınırlarını da belirleyin.

5. Eğer dış etmenlerden birini en önemli etmen olarak seçerseniz, onu sınırlar içinde belirtin. Eğer seçmezseniz, dış etmenin yanına belirli bir sayı yazın.

6. Hız etmeni. Bu etmen, yavaş ve hızlı arasında bir sınır içine yerleştirilebilir, bir metronomla, müzikle veya tenis ve beysbolda olduğu gibi bir top atma makinesi ile idare edilebilir.

7. Duruş etmeni. Bu etmen, sabit ve/veya hareketli bir çalışmayı uygulamak için gerekli olan vücut pozisyonlarını içerir (Buna, belirli bir sporun veya dansın 'şekli', 'temel becerisi', veya 'teknigi' de denir). Eğer bir öğrenci çalışmayı yapamazsa, mesafe, süre veya hedefin büyüklüğü etmenlerinin uyarlanması işe yaramayacaktır. Burada başlama noktasındaki duruşta değişiklik yapılır (ör: vücudun bölümleri arasında açıyı değiştirmek, daha fazla uzatma eklemek, vs.). Örneğin, bir öğrenci T-dengesini yapamıyorsa, kaldırılan bacağın açısında veya üst vücudun pozisyonunda bir değişiklik yapabilirsiniz. Bu, bütün öğrencileri dâhil eden başlama noktasıdır. Daha sonra, tekrar, süre, vs. gibi etmenler eklenebilir. Duruş etmeninde neyin 'daha kolay' veya 'daha zor' olduğunu bilmek, çalışmanın biyomekanik incelemeleri ile gerçekleşir.

Etmen değerlendirmesini golf de yaklaştırma vuruşu için inceleyelim. Katılım amacıyla seçilen iki özel etmeni anımsayın. Katılımın, hedefin büyüklüğü ve mesafe sınırlarının belirlenmesi ile sağlanmıştı. Dış etmenler, tekrar sayısını içerir. Değerlendirmeden yola çıkarak öğretmen yaklaştırma vuruşunu çalışmaya yönelik özel programı düzenler (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Golf-Yaklaştırma Vuruşu**

1. Başlangıç için bir düzey seçin ve yapmayı beklediğiniz sayıyı yuvarlak içine alın.

2. Çalışmayı yapın ve gerçek performans sayısını karalayın.

3. Çalışmayı uygulamanızı performans Ölçütleri ile karşılaştırın.
4. Çalışmayı aynı düzeyde mi, yoksa farklı bir düzeyde mi tekrar edeceğinize karar verin.

### **Ölçütler:**

1. Ayaklarınız bitişik olarak ayakta durun.
2. Dizlerinizi, oturmaya başlıyormuş gibi, hafifçe bükün.
3. Topa sol topuğunuzdan temas edin.
4. Topla temas anında sol bileği sert tutarak, topun doğrultusu yönünde hareketin devamını getirin.

5. Sopa'nın sol elinizden çıkmasına izin vermeyin.

6. Topun uçuşunu alçak tutun.

7. Önceden belirlenmiş olan noktaya atış yapın ve topu deliğe sokun.

**Çalışma:** Bir mesafe (A, B veya C çizgisi), ve hedef bölgesi (büyük veya küçük) seçin. 10 yaklaşma vuruşu yapın ve hedef bölgesine yaptığınız vuruş sayısını kaydedin (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.12.6. Stile Yönelik Yorumlar**

E stilinin hedeflerinden biri, sürekli katılım ve gelişim olduğu için, başlangıçta seçtikleri düzeyde kalan öğrencilere dikkat edin. Amaç ile gerçek arasındaki farklılığı azaltmaya çalışırken, bazen amacın yüksek, gerçeğin ise düşük olabileceğini bilin; bazen de bunun tam tersi olur - amaç düşük, gerçek (uygulama becerisi) ise yüksektir. Bu farklılık genellikle fiziksel temellere değil, duygusal temellere dayanır ve öğrenciyi bu farkı anlamaya ve onu kapatmaya yönlendirmek, öğretmenin görevidir. Bu, hassas bir konudur ve uygun sözlü davranış kullanarak ele alınmalıdır. Emirler, genellikle hedefinizi gerçekleştirmeyecektir. Öğrenciyle diyaloga girmek için zaman ayırın. Böylelikle, farkı anlayacak ve onu azaltmak isteyecektir.

E stili, A, B, C ve D stillerinde görülmeyen ilginç bir olgu ortaya çıkarır. E stili bölümlerde zorluk çeken iyi uygulayıcılar vardır. Bu öğrenciler, ne yapacaklarının söylendiği durumlarda ve aşama sıralamasını bildikleri durumlarda, iyi çalışırlar. Amaçları başarılı olmaktır ve ortam, bu gereksinimlerini kolaylaştırmalıdır. Onların



duygusal yapıları, ‘en iyi’ olarak diğerlerinden sık sık farklı olmalarını sağlayacak dönütü gerektirir. E stiline geçiş bazen onları rahatsız eder. Her öğrenci kendi düzeyinde ‘iyi’ olduğu için, bütün öğrencilerin eşit olduğunu kabul etmek, bazen oldukça zordur. Bir birey olmayı öğrenmek ve bu stilin bütün kararlarını vermek zorlayıcıdır. Öğretmene duygusal bağımlılığı yıkmak da bu kadar zordur. Bu, genellikle zahmetli ve hassas bir süreç olabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

Sıklıkla dışarıda bırakılan öğrenciler, tam tersi tepki verirler. Bu stili severler. Bu öğrencilerin çoğu, ilk kez uzun bir süre dâhil olmayı yaşarlar. Bu öğrenciler bu stile uyum sağlarlar, çünkü:

a. Çalışmaya katılmalarını ve bu çalışmada başarılı olmalarını sağlayacak bir başlama noktasına sahiptirler.

b. Sürekli ilerleme ve gelişme için bir şans görürler. Bu stil her ne kadar çoğu öğrenciyi davet ediyor olsa da, özel eğitim gören öğrenciler için belki de zorunludur. E stili başlangıç için mükemmel bir stildir ve daha sonra diğerlerine geçilir. Muhtemelen bütün öğrencilerin karşıt-olmama gerçekliklerini tecrübe etmeye gereksinimi vardır.

Kullanım açısından, bu stil öğretime ve öğrencilere özgür çalışma için uzun süre sağlar. Özel program, bir dizi bölüme yönelik olarak düzenlenmelidir. Birçok sayıda çalışma ve düzey, tek bir özel programa sokulabilir. Bu stilde uygulanan tek bölümler, bu stilin bütün yararlarından yararlanma fırsatını yaratmaz. Daha fazla özgür olmayı öğrenmek zaman alır ve özel program düzenlemesi, bu hedefi gerçekleştirebilir.

Bu stil hakkında söylenebilecek, en önemli şey, belki de tek şey, onun katılım gücüdür. Beden eğitimi sınıflarında, dışarıda bırakma ile yaratılan olumsuz etki, spor salonlarında farklı ayarlamaların yapılmasıyla ve farklı öğretme davranışlarıyla azaltılabilir. Eğimli ipe sağlanan katılıma teşvik o kadar kuvvetlidir ki, (sebebi ne olursa olsun) önceden dışarıda bırakılan bütün öğrenciler buna katılır. Öğrenciler adeta şunu söyler: ‘Ben de bir yere sahibim. Bir şeyin parçasıyım!’ (Mosston, Ashworth, 2009.)

### **2.12.7. Gelişim Alanları**

Şimdi de, E stili gerçeği ile gelişim kanalları arasındaki ilişkiyi inceleyelim. Kişinin her alandaki yeri ne olabilir? Fiziksel alanda, pozisyon en üst düzeye yakındır,

çünkü öğrenci fiziksel gelişimi ile ilgili kararlar vermede oldukça özgürdür. Öğrenciler, konunun seçeneklerle bağlantılı kararlar verdikleri için, E stili bölümler, bu amaca yönelik olarak kullanılır.

Bu stil, her öğrencinin bireyselleşmesini artırmak için kullanılır. (Bu bireyselleşme, öğrenci özel programda kararlarını ve seçimlerini özel olarak uygularken gerçekleşir.). Bundan dolayı, toplumsal alandaki pozisyon en düşük düzeye yakındır. Öğrenci bölümler sırasında, toplumsallaşmaya yönelik bir karar vermemelidir, çünkü o zaman bu, diğer insanların kararlarına müdahale etmek olur. E stili, oldukça kişisel bir stildir.

D stilinde olduğu gibi, duygusal alandaki pozisyon en üst düzeye yakındır, çünkü çalışma performansında insanın kendi başarısı ile ilgili kararlar vermesi, bir özgüven duygusu oluşturur. Baskı ve kaygı azaltılır, performansta başarı daha sıktır ve kişinin kendisi hakkında düşüncesi daha olumludur.

Bilişsel alandaki pozisyon en üst düzeye yakındır, çünkü öğrenciler, dışarıdan gelen (öğretmen tarafından hazırlanan) bir ölçütü değil, kendi ölçütlerini (beceri ve amaç) kullanmak zorundadır. Bu karar verme işlemi, oldukça fazla zihinsel katılım gerektirebilir ve bu stilde öğrenci, bu tip bir katılımı bulmak için kesinlikle daha özgürdür (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.13. Buluş Üzerine**

A-E stillerinde, öğrenci üç gelişim alanı boyunca -fiziksel, toplumsal ve duygusal- hareket halinde idi. Dördüncüsündeki -bilişsel alan - hareketlilik ise sınırlıydı, çünkü öğrenciden söylendiği şekilde uygulaması ve çalışması isteniyordu. Bir grup olarak A-E stillerinin özü, sunulan bilgiyi taklit etmektedir. Beden eğitiminde, belirli hareketler taklit edilir. Öğrencinin konu ile ilişkisi, öğretmenin hareketi göstermesine ve komutlar vermesine yanıt vererek ve öğretmen tarafından düzenlenen Belirli hareketleri çalışarak gelişmiştir.

Kullanılan bilişsel işlemler, asıl olarak ezber ve anımsama olmuştur; bunların ikisi de öğrenme için önemli noktalardır. Bir çalışmayı doğru ve uygun şekilde yapmak için, o çalışmanın ayrıntılarını anımsamak gerçekten önemlidir.

A-E stilleri, öğrencilerin kendileri için bir şeyler öğrenme amacıyla, sunulan bilginin ve düzenlenen çalışmanın ötesine geçeceği buluş yöntemine başvuramaz.

Öğrenci, belirli bilişsel işlemlerde aşağıdaki gibi buluş etkinliklerine katılmaz: Karşılaştırma, Sınıflandırma, Denence kurma. Sentez oluşturma, Problem çözme. Tahmin etme, İcat etme ve daha birçok... Öğretmen, bu işlemlerden herhangi birine katılımı sağlayacak ortamları nasıl yaratabilir? Öğrenciyi buluş olayına sokmak için öğretmen ve öğrenci arasında nasıl bir yeni ilişkiler oluşmalıdır? Öğretmen bunu temkinli bir şekilde nasıl gerçekleştirir? Yeni öğrenme davranışları nelerdir?

Kuramsal ve uygulama açısından, bir grup koşuldun diğerine, bilinen gerçeklerin, kuralların ve modellerin taklit edilmesinden yeni düşüncelerin ve yeni hareketlerin üretilmesine bir geçiş arıyoruz. Bunlar öğrenci için yenidir. O halde, bu geçişin yapısı nedir? Yelpaze'deki bu geçiş noktasında Buluş Sınırı olarak tanımlanan, kuramsal ve görünmez bir çizgi vardır. Bu sınır çizgisi, bir koşullar ve ilişkiler grubu (A-E stilleri) ile diğerleri arasındadır.

A-E stillerinde, öğrenci başkaları tarafından sağlanan bilgileri alıyordu; öğrenci, belirli bir grup hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan bir bilişsel kabullenme içindeydi. Ancak, başka hedeflere ulaşmak için, öğrencinin Buluş Sınırını geçmesi gerekir. Bunu, yukarıda belirtilen bilişsel işlemleri harekete geçirmek için yapmak zorundadır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.13.1. Buluş Stilin Hedefleri**

Bu özel işlemin hedefleri şunlardır:

Öğrenciyi belirli bir buluş sürecine sokmak birleştirici işlem Öğrencinin bulduğu yanıt ile öğretmen tarafından sunulan uyarıcı (soru) arasında kusursuz bir ilişki geliştirmek.

Hem öğretmende hem de öğrencide buluş işlemi için gerekli olan sabrı geliştirmek.

### **2.13.2. Buluş Stilin Yapısı**

Hazırlık evresinde bütün kararları öğretmen verir. Önemli kararlar, hedefler, bölümün hedef ve öğrenciye hedefi bulmaya yönlendirecek soruların sıralamasının düzenlemesidir.

Bu stilde, uygulama evresinde öğrenciye daha fazla karar devredilir, yanıtları bulmak, öğretmenin belirlediği başlık çerçevesinde, öğrencinin konunun bölümleri ile ilgili kararlar vermesi demektir. Uygulama evresi, öğretmen ve öğrenci tarafından verilen bir dizi bağlantılı karardan oluşur.

Değerlendirme evresinde, öğretmen öğrencinin her soruya (veya ipucuna) verdiği yanıtı doğrular. Bazı çalışmalarda, öğrenciler kendi yanıtlarını doğrulayabilir. Uygulama ve değerlendirme evrelerinde verilen sürekli, karşılıklı kararlar bu stile özgüdür (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.13.3. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulanması**

Bir yönlendirilmiş buluş bölümü hakkında bir fikir edinmeniz için belki de en iyi yol, aşağıdaki hazırlığı açıklayan bölümleri okumanız ve daha sonra sıralamanın nasıl düzenleneceği ile ilgili ilk bir veya iki örneği incelemenizdir. Öğrencilerinizden birinden, kısa bir yaşantı seansı için gönüllü olmasını isteyin. Bu birebir bölüm esnasında sizin görevleriniz şunlardır:

1. Her soruyu düzenlendiği şekilde sunmayı öğrenmek
2. Öğrencinin yanıtını beklemek
3. Dönüt sunmak (yansız ve değer dönütlerinin bir birleşimi)
4. Bir sonraki soruya geçmek

Bölüm sona erdiği zaman, yaşantı sonuçlarını gözden geçirin. Sırayı takip edebildiniz mi? Her yanıtı bekleyebildiniz mi? Uygun dönüt şeklini kullandınız mı? Soruların sıralaması uygun muydu? Soru ekleme gereksinimi duydunuz mu? Bu soruları yanıtladıktan sonra, bu işlemi başka bir öğrenci ile yapmaya hazırsınızdır. Bu işlem, birçok insan için yenidir; yönlendirilmiş buluşa göre davranmayı öğrenmek zaman alır! Şimdi de, öğretmenin ve öğrencinin her karar evresindeki görevlerini gözden geçirelim (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Hazırlık Evresi**

Yönlendirilmiş buluşta uygulama kararları, öğretilecek ve öğrenilecek belirli konuyu ilgilendirir. Konuyu belirledikten sonra, yönlendirilmiş buluştaki bir sonraki ve en önemli aşama, adımların sırasını belirlemektir. Bu adımlar, öğrencinin yavaş yavaş,

derece derece ve güvenli bir şekilde, sonucu (bir olguyu, belirli bir hareketi, vs.) bulmasını sağlayacak sorulardan ve ipuçlarından oluşur. Her adım, bir önceki adımda verilen yanıtla bağlıdır. O halde, her adım dikkatli bir şekilde tartılmalı değerlendirilmeli, denenmeli ve daha sonra sıralamadaki belirli yeri saptanmalıdır. Bu adımlar arasında konunun yapısına bağlı bir bağ olacağı anlamına da gelir. Bağlantılı adımlar düzenlemek için, öğretmenin, öğrencinin belirli bir uyarıcıya (adıma) vereceği olası yanıtları tahmin etmesi gerekir. Eğer olası yanıtlar, çeşitlilik ve sapma gösterecek gibiyse, o zaman çeşitlilik gösteren yanıtların sayısını azaltmak için öğretmenin başka bir adım düzenlemesi gerekir. Bu adım, muhtemelen, daha küçük ve bir önceki adıma daha yakın olacaktır. Aslında, yönlendirilmiş buluşun ideal şekli, her ipucuna sadece tek bir yanıt elde edecek şekilde düzenlenmiş olanıdır. Birden fazla yanıt olasılığı olduğunda, öğretmen, öğrenciyi sadece bir olasılığı (sonuç için en uygun olan) seçmeye ve diğerlerinden vazgeçmeye yönlendirecek başka bir ipucu sunmaya hazırlıklı olmalıdır. Bu sapma, doğal olarak, yönlendirilmiş buluşta gerçekleşir. İnsanların beyinleri farklıdır ve her zaman aynı ipucuna (ne kadar dikkatlice seçilse de), beklenen şekilde tepki vermez. Genellikle öğrenci doğru yanıtla yaklaşacaktır, ama ek bir ipucu veya soruyla onu istenilen yanıtla yönlendirmelisiniz (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Uygulama Evresi**

Yönlendirilmiş buluşta uygulama evresi, sıralama düzenini test eder. Dikkatli bir şekilde düzenlenen ve daha sonra teker teker öğrencilerle test edilen, daha sonra da

Tekrar düzenlenip tekrar test edilen bir sıralamanın, be, aynı sıralama, birçok bölümde kullanılabilir ve başarı olasılığı yüksektir. Öğrencinin yanıt vermede ciddi bir başarısızlık göstermesi, tek bir adım düzenlemesinin veya bütün sıralamanın uygunsuz olduğunu gösterir. Dikkatli bir şekilde düzenlenen sıralamanın gerekmesinin yanı sıra, öğretmen bu işlemin bazı kurallarına da uymalıdır:

1. Hiçbir zaman yanıtı söylemeyin
2. Her zaman öğrencinin yanıtını bekleyin
3. Sık sık dönüt sunun
4. Bir kabul etme ve sabır ortamı yaratın

Bu davranışlar oldukça zorlayıcı görünebilir ama başarılı bir bölüm için gereklidirler. İlk kural zorunludur - eğer yanıtı söylerseniz, tek bir küçük buluşu

diğerine bağlama işleminin tümünü mahvedersiniz. İkinci kural olan yanıtı beklemek, öğrencinin uzlaşma ile meşgul olması için, ona zaman vermek açısından gereklidir. Öğrencinin bir yanıt için gereksinim duyduğu süre genellikle oldukça kısadır -her soru için muhtemelen birkaç saniye. Ancak öğretmen bu süre içinde müdahale etmemeyi öğrenmek zorundadır. (Araştırma literatürü, bazı öğretmenlerin iki saniyeden fazla bekleyemediğini ortaya çıkaran bekleme süresi ile ilgili birkaç çalışma sunmaktadır.) Üçüncü kural, öğrenciye sık sık dönüt sunulmasını gerektirir. Yanıtlardan sonra kısa bir 'Evet', bir baş sallama veya 'Doğru!', bu stilin başlangıç yaşantılarında yeterlidir. Dönütün kendi içinde olduğu çalışmalarda, öğrenci bazı yanıtların sonuçlarını zaten bilecektir. Öğretmenin görevi, sorular sormaya devam etmektir. Bu, öğrenciye doğru yolda olduğunu gösterir (Mosston, Ashworth, 2009).

Dördüncü kural, duygusal bir farkındalık gerektirir. Öğretmen sabır ve kabul etme yaklaşımı göstermelidir. Bunlar, işlemin akışını sağlayacaktır. Azarlama ve sabırsızlık, öğrencide moral bozukluğu ve huzursuzluk yaratacak ve eninde sonunda işlemi durduracaktır. Yönlendirilmiş buluş ile duygusal ve bilişsel alanlar, öğrenme sürecinde gözle görülür şekilde birbirine geçirilir.

Yönlendirilmiş buluşta uygulama, öğretmen ve öğrenci arasındaki bilişsel ve duygusal boyutların hassas bir etkileşimdir. Bunları her ikisi de, konuyla çok yakından bağlantılıdır. Her adımda ortaya çıkan gerilim ve beklenti, ancak son buluş gerçekleştiğinde ortadan kalkar. Öğrenci, yanıt kendisine verilmeden, amacı başarmış, bilinmeyen bulmuş, öğrenmiştir! O halde, uygulama evresinde öğretmen aşağıdaki etmenlerin bilincinde olmalıdır:

- Amaç veya hedef
- Adım dizisinin yönü
- Her adımın büyüklüğü
- Adımların birbirleri ile ilişkisi
- Dizin hızı
- Öğrencinin duyguları (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Değerlendirme Evresi**

Yönlendirilmiş buluşta dönütün yapısı farklıdır. Bir bakıma, dönüt, işlemin her adımında yer alır. Öğrencinin her adımda başarısını gösteren destekleyici davranış,

öğrencinin öğrenmesi ve başarıları ile ilgili olumlu dönüttür. Toplam bir değerlendirme, işlemin tamamlanması, amacın başarılması ve konunun öğrenilmesi ile sağlanır.

Her adımda sunulan onaylayıcı tepki, anında, doğru ve kişisel bir değerlendirmenin gerçekleşmesini sağlar. Anında uygulanan olumlu dönüt ve destek, çözümler aramak, daha fazla araştırmak ve daha fazla öğrenmek için sürekli bir destekleyici kuvvet görevi görür.

Öğretmenin kabul etme davranışından ve doğru yanıtları onaylamasından oluşan bu çeşit dönüt, bir grup ortamında kuvvetli bir toplumsal etkiye sahiptir. Bu işlem bir sınıfta gerçekleştirildiğinde, katılıma istek ve açık yanıtlar verme (sözlü veya fiziksel) yayılarak artar. Gittikçe daha fazla öğrenci güvenli hisseder ve yanıt vermekten daha az korkar. Bu işlem, her ne kadar normal büyüklükteki sınıflar için verimli ve umut verici olsa da, öğretmenin deneyimi ve enerjisi bunu kalabalık sınıflarda da mümkün kılar. Kalabalık sınıflarda, her bir öğrencinin o anki adımda veya o adımın yakınında olup olmadığını saptamak zordur; bununla birlikte, öğrenmenin genel heyecanı, kalabalık bir grubu bile etkisi altına alır ve öğrencilerin bilişsel ve fiziksel işlemlere etkin bir şekilde katılmasına yardım eder (Mosston, Ashworth, 2009).

Bazen bir yanıt yanlış olabilir veya yönlendirilmiş buluş işleminin yönünden sapabilir.

Bu durumda, öğretmen şunları yapmalıdır:

1. Yanlış yanıtın önce gelen soruyu veya ipucunu tekrar edin. Eğer yanıt doğru olursa, bir sonraki soruyla devam edin. Eğer tekrar yanlış bir yanıt verilirse, öğrenci için daha küçük bir adım olacak başka bir soru sorun.

2. Öğrencinin kullanacağı sözlü davranış ‘yanıtını kontrol ettin mi?’ veya ‘Biraz daha düşünmek ister misin?’ sorularını içerir. Bunlar öğretmenin sabırlı olduğu ve öğrenciyi ilişkinin merkezi olarak kabul ettiğini öğrenciye gösterir (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.13.4. Bu Stilin Doğurguları**

Bu stilin kullanılması şu anlamlara gelir:

1. Öğretmen buluş sınırını geçmeye isteklidir.

2. Öğretmen, hareketin yapısını çalışmak ve uygun soru (ipucu) dizisi düzenlemek için zaman ayırmaya isteklidir.

3. Öğretmen, bilinmeyeni deneyerek riske girmeye isteklidir. A-E stilleri öğretmen için güvenlidir; çalışmalar farklı şekillerde düzenlenir ve öğrenciye sunulur, öğrencinin görevi de bunları uygulamaktır. Performans sorumluluğu çoğunlukla öğrencinin üzerindedir. Oysaki yönlendirilmiş buluşta, sorumluluk öğretmene aittir. Doğru yanıtı ortaya çıkaracak soruları düzenleyecek kişi öğretmendir; öğrencinin performansı öğretmenin performansı ile yakından bağlantılıdır!

4. Öğretmen öğrencinin bilişsel kapasitesine güvenir. Öğretmen yanıtı beklemek için isteklidir ve öğrenci yanıtı bulana kadar bekleyecektir.

5. Öğrenci bir olguyu keşfetmesini sağlayacak küçük buluşlar yapabilecek yetenektedir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.13.5. Konunun Seçilmesi Ve Düzenlenmesi**

Farklı alanlarda yönlendirilmiş buluşu gösteren örnekleri incelemeyen önce, aşağıdaki üç noktaya dikkat edin: Öğrenciler pek çok farklı şey bulabilirler, örneğin;

- Olgular
- İlkeler (baskın kurallar)
- Olgular arasındaki ilişkiler
- Düzen veya sistem
- Nasıl
- Neden
- Bir şeyin nedeni
- Sınırlar
- Nasıl buluş yapılacağı
- Diğerleri

Bulunacak konu veya hedef öğrenciye yabancı olmalıdır. İnsan zaten bildiği bir şeyi bulamaz.

Konuları seçerken, hedef seçeneklerini hassas konuları dikkate alarak düşünmelisiniz (veya tekrar düşünmelisiniz). Bazı dini, cinsel veya siyasi konular bu stil için uygun olmayabilir. Yönlendirilmiş buluş, öğrencileri öğretmen tarafından seçilen



şeyleri (hedef) görmeye ve söylemeye yönelttiği için, bu, öğrencinin geçmiş yaşantısıyla ve kişisel tercihleriyle çatışabilir. Çatışma ve utanma bölümün amacı değildir ve öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi arttırmayacaktır. Bu konular, fikir alışverişi yapılırken tartışılabilir; ancak, F stili bu işleme yönelik düzenlenmemiştir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.13.6. Stile Yönelik Yorumlar**

Öğretmenler genellikle şöyle der; ‘Genelde bu stili kullanırız; sık sık sorular sorarız.’ Sadece sorular sormanız, F stilini kullanıyor olduğunuz anlamına gelmez. Tekrar etmek gerekirse, sorular bölümün konusunun yapısıyla bağlantılı olarak mantıksal bir sıralama içinde düzenlenir. Rastgele sorular bu stilin bir parçası değildir.

Eğer öğrenciler hedefe ulaşmada başarısız olursa, bunun nedeni soru dizisinin onların konudan ayrılmasına izin vermesidir. Sıralamayı tekrar gözden geçirin, düzeltin ve tekrar deneyin.

Kısa yönlendirilmiş buluş bölümleri, çalışmayı açıklamak amacıyla, (A stili hariç) diğer stil bölümleri içinde kullanılabilir. F stili, öğretmen kişisel dönüt sağladığı zaman öğrencilerle birebir olarak kullanılabilir. Doğal olarak, öğretmen, gerektiğinde bunu kullanmak için, bu işte usta olmalıdır.

F stili, yeni bir konuya giriş olarak oldukça yararlıdır. Öğrenciyi anında çeker ve konunun ayrıntılarını öğrenmek için merak uyandırır.

Bu stilde, bir bölüm için makul bir süre önermek zordur; ancak, kısa bölümleri yönetmek daha kolaydır ve bunlar öğrencinin dikkatini devam ettirmeyi kolaylaştırır.

Fiziksel alanda, öğrenci, öğretmenden gelen belirli uyarıcılara bağımlıdır. Gelişim alanlarındaki yeri belirleyen ölçüt bağımsızlıktır; bu durumda, öğrencinin yeri en düşük düzeye yakındır.

Aynı şey toplumsal alan için de geçerlidir -öğrenci öğretmene yakından bağlı olduğu

İçin, diğer öğrencilerle en düşük düzeyde toplumsal ilişki gerçekleşir.

Duygusal alandaki yer en yüksek düzeye yakındır. Öğrenci keşfetmenin her adımında başarılı olduğu için, bu durum olumlu bir başarı duygusu yaratır.

Bilişsel alanda belirgin bir değişiklik oluşur. Belirli bir bilişsel işleme katılmak ve buluş sınırını geçmek, öğrenciyi bu alanda en üst düzeye yaklaştırır.

Komut stilinden beri, öğrencilere bazı seçenekli durumlar sağlamada çok yol kat ettiniz.

Her stilin, beden eğitimi programında bir yere sahip olduğunu gördünüz. Yelpeze'nin, karşıt-olmama düşüncesine dayandığını unutmayın: her öğretim stiline, başka bir stilin gerçekleştiremeyeceği belirli bir grup hedefi gerçekleştirebileceğinin anlaşılması.

Belirlenen bir bölüm için belirli bir stili seçmenizin nedeni, ulaşmak istediğiniz özel hedeflerdir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.13.7. Yönlendirilmiş Buluş Yoluyla Öğretilmesi Önerilen Konular Cimnastik**

- Denge tahtasında dönüşler yapmada ağırlık merkezinin önemi.
- Denge tahtasında dengeyi sağlamada momentin önemi.
- Denge sağlamada gövde ile uzantılar arasındaki ilişki.
- Denge tahtasında, duruşlarda dengeyi etkileyen etmenler.
- Denge tahtasında, hareket halindeyken dengeyi etkileyen etmenler.
- Denge tahtasında, sürekli bir hareket dizisindeki bağlayıcı bölümlerin düzgünlüğünü etkileyen etmenler.
- Denge tahtasında, yönlendirilmiş buluş ile öğretmek istediğiniz, tahtanın üzerine çıkmakla ilgili bir evre önerin.
- İnişle ilgili bir evre önerin.
- Dengeyi öğretmenin herhangi bir evresinde, yönlendirilmiş buluş ile öğretilbilecek herhangi bir konu önerin.

Bütün bu konularda, sadece belirli bir hareketin öğrenilmesinden daha fazlası vardır-bir prensibi, bir olguyu yansıtır. İlkeler ve olgular bütün etkinliklerin temel taşlarıdır ve usta öğretmenler, antrenörler ve üstün sporcular tarafından yıllar içinde oluşturulmuştur. Bu ilkelerin ve olguların öğrenci tarafından bulunması, etkinliğin daha iyi anlaşılmasını sağlar ve bu anlayış öğrenciye, daha fazla araştırma, daha geniş öğrenme ve daha iyi performans için malzeme ve güdülenme sağlar. Bu bakış açısı ve anlama düzeyine, sadece bilişsel katılımı ile ulaşılabilir ve daha fazla bilişsel katılım

sadece, yapısıyla ve işleyiş yöntemleriyle, araştırmaya yönelten işlemin gerçekleşmesini sağlayan öğretim stilleri ile sağlanabilir. Öğrencinin bilişsel becerilerinin bölüm sırasında bir an için bile olaydan kopmasına izin vermeyin! Cimnastikle ilgili birkaç örnek daha verelim:

- a. Takla yapmada, yuvarlanma çeşitlerinin grupları.
- b. Çeşitli taklaların birbirleri ile bağlantılarını gösteren ilkeler.
- c. Yönlendirilmiş buluşta ve diğer buluş stillerinde, buluş işlemi gelişirken öğrenciler tarafından birçok konu malzemesinin önerilmesi, deneyimsiz öğretmeni hayrete düşürecektir. Kaynak olarak öğrencilerinizi kullanın.
- d. Takla hareketlerinde yön ile vücut duruşu arasındaki ilişki.
- e. Bacak tarafından gerçekleştirilen kuvvet kolunun uzunluğu ile kipe uygulamadaki başarı arasındaki ilişki.
- f. Minderde öğrenilen kipe ilkesi ile paralel barda çeşitli sıçramalarda kullanılan kipe arasındaki ilişki.
- g. Paralel barda sallanırken kuvvet kolunun çeşitli derecelerde moment sağlamadaki önemi.
- h. Paralel barda performansın başka etmenlerini önerin.
- i. Paralel bara yönelik önerileriniz, diğer aletlere uyarlanmasının bulunmasını sağlıyor mu? Atlama beygirindeki atlayışların çeşitli evreleri.
- j. Bir atlamanın her evresinde yapılan hesaplar ve bir genellemenin bulunması.
- k. Genellemenin belirli bir atlamaya uyarlanması.
- l. Belirli bir atlama şeklinde değişiklikler yaratan değişkenler.
- m. Atlamanın başka bir etmenini önerin.
- n. Yönlendirilmiş buluş ile öğretilebilecek ardışık iki hareket önerin.
- o. Üç ardışık hareket nedir?
- p. Başka öneriler nelerdir?
- q. Cimnastikte, yönlendirilmiş buluş ile öğretilebilecek birçok evre vardır. Bu buluş, cimnastiğin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Mosston, Ashworth, 2009).

### 2.13.8. Gelişim Hareketleri

Beden eğitiminde, yönlendirilmiş buluş en kolay şekilde gelişim hareketlerinde kullanılır. Belirli bölümlerden örnekler: Hareket için önkoşul olan fiziksel nitelikler (çeviklik, denge, esneklik, kuvvet, dayanıklılık, vs.).

Belirli bir niteliğin geliştirilmesine katkıda bulunan çeşitli hareketler.

Belirli bir niteliğin geliştirilmesine katkıda bulunan belirli hareketler.

İki fiziksel niteliği birden geliştiren hareketler.

Vücudun belirli bir bölümünü veya bölgesini kullanarak, belirli bir niteliği geliştiren hareketler

Vücudun belirli bir bölümünün veya bölgesinin belirli bir harekete katılma sınırları. Bir kuvvet gelişimi alıştırmasında zorluk derecesini etkileyen değişken (direnc miktarı, direnç süresi, direncin tekrarı, direnç aralıkları).

Kuvvet gelişiminde, sözü geçen değişkenlerin birinde veya daha fazlasında oynamalar yapılarak zorluk derecesinde değişikliğe neden olacak belirli hareketler ve şekiller.

Esneklik, çeviklik, denge ve başka alanlarda bulunacak benzer konular önerebilir misiniz? Gelişim hareketleri, yönlendirilmiş buluş dersleri, en tatminkâr ve destekleyici şekilde, kinesyoloji ile birleştirilebilir. Bazı bağlantılar düşünebiliyor musunuz? Belirli bir fiziksel özellik, seçilen sporun bir evresi ve belirli bir gelişim hareketi arasındaki ilişki.

Bir cirit atma sporcusu için omuz esnekliği gereksinimi ile belirli bir gelişim hareketi arasındaki ilişki. Bir engelli koşu sporcusu için kalça eklemi esnekliği gereksinimi ile belirli gelişim hareketleri arasındaki ilişki. Gülle atmada bacak kuvveti gereksinimi ile belirli gelişim hareketleri arasındaki ilişki. Asimetrik paralel bardaki bir sporcuda karın kuvveti gereksinimi ile belirli gelişim hareketleri arasındaki ilişki. Gelişim hareketlerinin yönlendirilmiş buluş ile öğretilebilecek başka yönlerini önerebilir misiniz? (Mosston, Ashworth, 2009)

### 2.14. Problem Çözme (G Stili)

Problem çözme stilinin (G stili) Yelpaze'de özel bir yeri vardır. Öğrenci, konu çerçevesinde bulma ve seçenekler yaratma işine ilk kez girer. Şimdiye kadar, konuya

yönelik belirli çalışmalar ile ilgili kararları öğretmen vermişti -öğrencinin görevi, ya taklit etmek ve uygulamak ya da belirli hedefi keşfetmekti. G stilinde, öğrenci belirli parametreler çerçevesinde, seçilen konuya yönelik belirli çalışmalarla ilgili kararlar verir. Bu stil öğrencinin çeşitlilik için insan kapasitesi ile uğraşmasını sağlar; öğrenciyi bilinenin ötesine geçmeye davet eder.

Beden eğitimi, spor ve dans alanları, bulma, düzenleme ve yaratma fırsatı açısından zengindir. Mümkün olan başka bir hareket veya hareketlerin farklı bir birleşimi, pas vermenin başka bir yolu, başka bir strateji, başka bir dans koreografisi her zaman vardır. İnsan hareketlerinin çeşitliliği sınırsızdır. G stilindeki bölümler için olasılıklar sonsuzdur. O halde, öğrenciyi farklı üretime katılmaya davet edecek olan öğretme davranışındaki değişiklik nedir? Yeni Ö-Ö-H ilişkileri nelerdir? Bu stil ne zaman ve ne amaçla kullanılmalıdır? (Mosston, Ashworth, 2009)

#### **2.14.1. Bu Stilin Özü**

G stilinin özü, bir önceki stile benzeyen genel adımlar içerir: bilişsel uyumsuzluk, araştırma, buluş. En belirgin farklılık, bu adımların belirli ayrıntılarının, seçeneklerin bulunmasına yol açmasıdır (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Uyarıcı (Uy)**

Bir soru, bir sorun veya bir durum şeklindeki uyarıcı, öğrenciyi bir bilişsel uyumsuzluk durumuna geçirir. Çözümler arama gereksinimi yaratılır. Uyarıcı, birçok farklı yanıtın aranmasını başlatmak üzere düzenlenir ve sunulur (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Uzlaşma (Uz)**

Bu süre içinde öğrenci problemi çözecek çeşitli çözümler arar. Bu işte, gerekli yardımcı işlemlerle desteklenen baskın bir bilişsel işleme odaklanılır. Uyarıcı, bu belirli bilişsel işlemde beyni farklı üretime yönlendirmek üzere düzenlenir. Örneğin, sınıflandırma, denence kurma, problem çözme ve bunun gibi belirli bir bilişsel işlemle öğrenciden farklı düşüncelerin çıkmasını sağlayacak bölümler uygulanabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Yanıt (C)**

Uzlaşma evresindeki arayış, buluş ve birçok farklı düşüncenin üretilmesiyle sonuçlanır. Bu düşünceler, yanıtlar, konuya özgü olarak farklı şekillerde ifade edilebilir. Şiirde, yanıtlar kelimelerle ifade edilebilir; müzikte, melodilerle ifade edilir; beden eğitiminde, vücut hareketleri ile ifade yolları çeşitlilik gösterse de, işlem aynıdır (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.14.2. Bu Stilin Hedefleri**

Belirli bir konu alanına yönelik sorunların hazırlanması için, öğretmenin bilişsel becerilerini harekete geçirmek.

Beden eğitiminde, belirlenen bir soruna yönelik çeşitli çözümlerinin yaratılması için, öğrencinin bilişsel becerilerini harekete geçirmek.

Etkinliğin yapısını algılamak ve bu yapı çerçevesinde olası değişkenlikler bulmak Öğretmen ve öğrencinin kabul edilmiş ve geleneksel yanıtlarının ötesine geçmelerine izin verecek duygusal güvenlik düzeyine ulaşmak.

Çözümlerin doğruluğunu kanıtlama ve onları belirle amaçlara yönelik olarak düzenleme becerisini geliştirmek (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.14.3. Bu Stilin Yapısı**

Bu stilde bölümler düzenlemek için, fazladan bir kararların devredilmesi olayı gerçekleşir. Öğretmen ve öğrencinin görevleri yine değişir -yeni gerçekler denenir ve yeni hedeflere ulaşılır (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **Hazırlık Evresi**

Hazırlık evresinde, öğretmen konuyla ilgili üç önemli karar verir:

Uygulanacak bölüme yönelik genel konu hakkında verilecek karar (takla atma, golf, modern dans, vs.)

Bölümün odak noktası olacak belirli başlık hakkında verilecek karar (geriye takla, topu deliğe sokma, dönüş, vs.)

Birçok farklı çözüm ortaya çıkaracak belirli bir problemin veya soru dizisinin düzenlenmesi hakkında verilecek karar.

Sorunların düzenlenmesi ile ilgili bu karar, öğretmen için bölümün en önemli noktasıdır. Ayrıca, öğretmen için en zorlayıcı bilişsel işlemdir. Öğretmen öncelikle, etkinliğin belirli parçalarını, hareket dizisini, yapısını bilmek zorundadır (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Uygulama Evresi**

Uygulama evresinde, öğrenci farklı çözümlerden hangilerinin soruna uygulanabilir olduğuna karar verir. Öğrenci, problemi çözen seçenekli yanıtları bulur. Bu çözümler, bu bölümde öğrenci tarafından bulunan belirli konuyu oluşturur. Bu durumda, hazırlık evresinde öğretmen genel konu ile ilgili kararı verir; uygulama evresinde ise, öğrenci, konunun ayrıntıları ile ilgili kararları verir. Öğrenci tarafından keşfedilen çözümler, konuyu, bölümün içeriği oluşturur

Çözümlerin düzenlenmesi ile ilgili kararlar, öğrenci için bölümün en önemli noktasıdır. Öğrenci, bilişsel uyumsuzluk durumuna girer, sorunlara çözümler bulmaya girişir, gerçek hareketlerle onları test eder ve kesin sonuç hakkında kararlar verir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Değerlendirme Evresi**

Öğrencinin çözümü gördüğü durumlarda, başka birinin doğrulamasına gerek yoktur. Örneğin, futbol topuna vurma ile ilgili bir soruna yönelik seçenekli çözümlerin incelenmesinde, öğrenci topun gidişini seyrederek vuruşun sonucunu görebilir. Öğrenci sonucu değerlendirebilir. Diğer taraftan, bazı etkinliklerde öğrenci, çözümün bazı yönlerini göremeyebilir. Bu durumda, değerlendirme video veya öğretmen yardımıyla yapılmalıdır. Öğrenci değerlendirme evresine ne kadar katılırsa, o kadar fazla hedefe ulaşılır.

Değerlendirme evresinde, öğrenci bulunan çözümlerle ilgili değerlendirme kararları verir. Öğrenci kendisine ‘Çözümüm soruya yanıt veriyor mu? Yanıtım soruyu çözüyor mu?’ sorularını sorar. Eğer yanıt ‘evet’ ise, o zaman öğrenci çözümünün, soruna yönelik başka bir olası çözüm olduğunu bilir. Eğer yanıt ‘hayır’ ise, öğrenci çözümünün geçersiz olduğunu bilir.

Öğretmen işlemin devam etmesini beklemek zorundadır. Diğer zamanlarda ise, öğrencilerden biri seçenekler üretmede zorluk çekebilir. Bu, genellikle performanstaki fiziksel sınırlamalara veya bilişsel işlemdeki aralıklara bağlı değildir. Öğrenciyi işleme devam etmekten alıkoyan şey, duygusal çekincedir. Bu durumda, bu işlemin amacını tekrar etmek ve bu bölümde amaçlanan şeyin aramak olduğu konusunda öğrenciyi güvence vermek öğretmenin görevidir. Öğrencilerin, kişisel düşünceler ve hareketler yaratmanın normal olduğunu anladıklarından emin olun. Bu öğretmen-öğrenci ilişkisinin oluşması birkaç ders gerektirebilir ve hem öğretmen hem de öğrenci tarafından sabır gösterilmesini gerektirir. Ayrıca, öğretmen ile belirli bir öğrenci arasında daha sık bir iletişim gerektirir. Buluş sınırını geçmek zaman alır. A-E stilleri öğrencinin neredeyse hemen yanıt vermesini gerektirir. F stili, düşünme süresi ve gecikmiş yanıt için ortam hazırlar. G stilinde ise, her çözümü bulmak için gerekli olan süre sadece öğrenciyeye bağlıdır. Bireyselleşme işlemi, kişinin hızıyla ve ritmiyle ortaya koyulur-birincisi, bilişsel işlemde ve ikincisi, fiziksel performansta. Zamanla ve çalışmayla, bunların her ikisi de nicelik ve nitelik açısından gelişir. Bölümün sonunda, öğretmen kapanış için grubu toplar. Kapanış, öğrencilerin stil veya işlem ile ilgili soruları şeklinde olabilir. Öğrencilerin farklı üretim işlemine katılımları ile ilgili olarak, bütün sınıfa dönüt sunma şeklinde de olabilir; öğrencilerin bilişsel kapasiteleri odak noktası olduğunda, öğrencileri bu özel stile katılmaya davet edin (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.14.4. Bu Stilin Doğurguları**

Bu stilin kullanılması şu anlamlara gelir:

Öğretmen Buluş Sınırının ötesine geçmeye hazırlar.

Öğretmen bir veya daha fazla konu alanında bağlantılı sorunlar belirlemeye hazırdır.

Öğretmen, konu çerçevesinde yeni düzenlemelerin yapılabileceğini kabul edebilir. Bu, önceden (önceki stillerde) değişmez olarak kabul ediliyordu.

Öğretmen öğrencilere buluş işlemi için gereken süreyi tanımaya hazırdır.

Öğretmen buluş işlemine önem verir ve öğrenciler tarafından sunulan farklı çözümleri kabul edebilir.

Öğretmen kendi çözümlerinin dışındaki çözümleri kabul edecek yapıya sahiptir.



Öğretmen, farklı bilişsel üretim becerisini geliştirmenin, beden eğitiminin amaçlarından biri olduğu düşüncesini kabul eder.

Öğrenciler, kendilerine bağlantılı sorunlar sunulduğunda, farklı düşünceler yaratabilecek kapasitededir.

Öğrenciler bilişsel üretim ve fiziksel performans arasındaki ilişkiyi öğrenebilir.

Öğrenciler, konunun ufuklarını genişleten orijinal düşünceler yaratabilecek kapasitededir.

Öğrenciler diğer insanların farklı yanıtlarını kabul etme becerisine sahiptir  
Başka olası anlamlar var mı? (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.14.5. Konunun Düzenlenmesi**

Önceden belirtildiği gibi bu stil, kavrama ve düşünme, karşılaştırma, sınıflandırma, problem çözme, denence kurma, icat etme, vs. gibi bazı zihinsel işlemleri içerir. Beden eğitiminde, öğrencinin bu işlemlerin her biri ile uğraşmasını sağlayacak bölümler uygulamak mümkündür; ancak, hareket düzenlemede farklı üretim, bölümün amacı olduğunda, bu duruma en yardımcı olacak işlem problem çözmedir.

Bu bölüm aşağıdaki noktalara yoğunlaşır:

1. Tek bir problemin ve o problemin yaratacağı sonuçların belirlenmesi.
2. Bir dizi problemin belirlenmesi.
3. Çeşitli hareketlerde problemler belirlemenin önemli noktaları (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.14.6. Stile Yönelik Yorumlar**

Her stil öğrenciyi çeşitli alanlarda zorlar. G stili, her öğrencinin başa çıkmayı öğrenmesi gereken özel durumlar yaratır. Bu durumlar asıl olarak duygusal alanda görülür ve keşfetme işleminde ya keyif alma, ya da stres şeklinde ifade edilir (bu, genellikle G stiline oluşur).

Keyif alma ifadesi, yeni düşünceler kişinin kendi düşünceleri geliştirmeye katılmaktan kaynaklanır. Bu stilde, bölümlerin havasını, sahiplik duygusu kaplar. Öğrenci ile konu arasında belirli bir yakınlaşma gelişir. Her stilin, konuyla belirli bir derecede yakınlaşma yarattığını düşünmek mantıklıdır; ancak, buradaki fark, önceki

stillerde öğrencinin başka biri tarafından düzenlenen ve sunulan konu ile bir ilişki geliştirmesidir. Bu stilde ise, konu öğrenciye aittir.

Diğer boyut strestir. Bu, genellikle G stili bölümlerinde ortaya çıkar. Bu stres, şiddet ve sıklıkta çeşitlilik gösterir, ancak kişi ne zaman farklı üretimin zorlamalarıyla karşılaşsa, ortaya çıkar. Bu stresin asıl nedeni, bilinmeyenle karşılaşmak zorunda olmaktır. Bilinmeyeni araştırmak risk almayı içerir -risk alma da stres yaratır. Bunun yanında, öğrenci, başarısızlık korkusu, hatalı olma korkusu, kişinin zihinsel sınırlamalarını açığa vurma korkusu gibi duygular yaşayabilir. Bunların hepsi stresi artırır ve farklı üretim işlemini durdurabilir. Öğretmen, bu durumların ve belirtilerin sürekli olarak farkında olmalıdır; bu bilinç, bu bölümler sırasında öğretmenin tavrını yönlendirmelidir. Bu yorumlar bütün öğrenciler için geçerli olmayabilir; bazı insanlar stres altında çok iyi çalışır. Bu durumda öğretmen, farklı öğrencilerin kapasitelerini ayırt etmek için gerekli olan anlayışı geliştirmek zorundadır (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.14.7. Gelişim Alanları**

Fiziksel gelişim alanında, öğrencinin yeri en yüksek düzeye yakındır. Öğrenci, kendi fiziksel yanıtları ve gelişimi ile ilgili kararlar vermekten sorumlu olduğu için, son derece özgür durumdadır (alandaki yeri belirleyen ölçüt bağımsızlıktır).

Bilişsel alanda bu stilin en önemli noktası - öğrencinin yeri en yüksek düzeye yakındır. Bu stilin yapısı, “öğrencinin düşünce üretiminde özgür olmasını gerektirir. Aslında, Yelpaze'de bu stilden başka hiçbir stil, öğrenciye farklı düşünceleri inceleme ve alternatifler bulma fırsatı vermez. Duygusal alanda, öğrencinin yeri en yüksek düzeye yakındır. Bir öğrenci ancak duygusal engellemeyi azaltabildiği zaman farklı düşünceler üretmede daha özgür olabilir.

Toplumsal alanda, olası iki durum vardır: Eğer öğrenci çözümler üretme işi ile tek basma uğraşırsa, keşfetme işlemi özel olur, toplumsallaştırıcı temas en düşük düzeydedir. Ancak, eğer Bulma işlemi bir eşlere (veya eşlerle) gerçekleştirilirse, o zaman bu kanaldaki yer en yüksek düzeye yakındır (Mosston, Ashworth, 2009).

## **Kapanış**

Problem çözüme ile öğretme ve öğrenme, kendiliğinden oluşan belirli bir düzeyde dayanıklılık yaratır. Başka bir yolun olduğunu bilmek, bilişsel işlemi ayakta tutar ve araştırmaya yol açar, bu da sonuçta buluşun gerçekleşmesini sağlar. Problem çözüme işleminde belirtildiği şekliyle, bu bilişsel uyumsuzluk - araştırma - buluş davranış zinciri, Öğretim Stilleri Yelpazesinde sadece problem çözümede ortaya çıkan bir boyuta sahiptir (Mosston, Ashworth, 2009).

Problem çözüme, iki yönde sınırları olmayan bir işlemdir: Birincisi, konu ile ilgili sınırlama yoktur, çünkü başka bir çözüm, hareket, pas atma yolu olasılığı veya rakibin savunmasını geçmek için başka bir olasılık her zaman vardır. Bu şekilde, konu dinamik hale gelir; sürekli olarak yenilenir! İkincisi, keşfetme işlemi kendini devam ettirir. Yeni bir çözüm bulunması, buluşun geçerliliğini test edilmesini sağlar. Buluş yapmanın keyfi o kadar güçlüdür ki, bulma kendi başına destekleyici, güdüleyici bir olaydır, öğrenciyi daha fazla çözüm, seçenek ve düşünce aramaya özendirir.

Yelpaze'de yer alan önceki bütün stiller bu açıdan farklıdır. Hepsinde bir sınır boyutu vardır. Yapılarının tanımlamaları, yapılarının açıklamaları ve beraberlerinde getirdikleri anlamlar, gelişmekte olan bireyin aklında sınır düşüncesini yaratır (konunun yapısındaki ve içeriğindeki sınırlar ve öğrenme işlemindeki sınırlar). Bu, önceki bütün stillerde konu için, dışarıdan güdüleme ve dönüt için ve öğrenme işlemine katılmak için öğretmene bağımlılığı kısmen açıklar. Problem çözüme işlemi, hem kavrama yanıtlarında hem de fiziksel yanıtlarda daha büyük bir bağımsızlık geliştirmeyi amaçlar ve şu ana kadar bilişsel-fiziksel ilişkiyi çeşitli boyutlarda ortaya koyan Yelpaze'deki tek yöntemdir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.15. Kişisel Program Öğrencinin Tasarımı (H Stili)**

Buluş Sınırının geçilmesi şu ana kadar F ve G stillerinde ortaya çıkmıştır. F stilindeki yönlendirilmiş buluş işleminde, öğrencinin yanıtları, öğretmen tarafından sunulan titizlikle seçilmiş bir dizi uyarıcıya (sorular, ipuçları) bağlıdır. Belirli yanıt, öğrencinin buluşunu oluşturur. G stilinde, farklı üretim işlemi, öğrenciyeye seçenekli hareketler bulmada daha büyük bir özgürlük tanır. Öğretmene bağımlılık azaltılır. Öğrencinin her çözümü, öğretmen tarafından sunulan ayrı bir uyarıcı gerektirmez.

Bununla beraber, 50 stilin yapısı ve özü, öğrenci ile öğretmen arasında kuvvetli bir bağ geliştirir çünkü soruyu düzenleyen kişi öğretmendir. G stilinde, öğrenci farklı hareketlere sahip olmada daha özgürdür, ancak problemin nasıl düzenleneceğine öğretmen karar verir. H stili, Buluş Sınırının ötesinde yer alan başka bir aşamayı ortaya koyar. Bu stilde soruyu veya problemi öğrenci bulur ve düzenler.

Bu stilde, genel konu ve bu genel konu çerçevesindeki genel başlık ile ilgili kararı öğretmen verir. Öğrenci, bu başlık çerçevesinde, sorular (sorunlar) ve çözümler ile ilgili kararlar verir. Öğrenci, kategorilere, temalara ve hedeflere göre çözümleri düzene sokar. Bu da, öğrencinin bulduğu ve düzenlediği kişisel programı oluşturur. Bu program öğrenciye, performansında ve belirli başlıktaki gelişiminde yol gösterir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.15.1. Bu Stilin Hedefleri**

Bu stilin hedefi, öğrenciye, belirli başlıkta bilişsel ve fiziksel kapasitesine göre kendi için bir program geliştirme fırsatı sunmaktır. Bu stile katılım için gerekli olan bilgiler ve fiziksel beceriler, A-G stillerinde oluşan yaşantılardan meydana gelir. Bir dizi H stili bölüme katılmak, buluş işlemine ve farklı üretime aşinalık kadar, kişinin fiziksel becerileri hakkında bilgisi olmasını da gerektirir. Ayrıca, öğrencinin uzun vadeli bir programın gelişimini ve kullanılmasını kaldıracak duygusal kapasiteye sahip olması gerekir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.15.2. Bu Stilin Yapısı**

#### **Hazırlık Evresi**

Öğretmen seçilen, genel konu alanı ile ilgili karar verir.

Öğretmen, öğrencinin kendi kişisel programını geliştirmek için hangi başlığı kullanacağına karar verir.

#### **Uygulama Evresi**

1. Kararların devredilmesi uygulama evresinde gerçekleştirir. Öğrenci, soruları ve çözümleri nasıl düzenleyeceğine karar verir.

2. Öğrenci, tamamlanan programın nelerden oluşacağına karar verir. Bu önemli noktalar, etkileşim sonrası evresinde kriterler olarak kullanılır. Öğretmenin görevi, öğrencinin konu ve/veya stil ile ilgili sorularını yanıtlamaktır. Ayrıca, öğretmen öğrencinin nerede olduğunu ve nasıl ilerlediğini doğrulamak için, konu bağlantılarını tekrar gözden geçirmek için, vs. öğrenciyle temas içinde olur (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Değerlendirme Evresi**

Öğrencinin görevi, çözümleri gözden geçirmek, sorunlarla bağlantıları açısından doğruluklarını kanıtlamak, bağlantılar kurmak, bunları kategorilere ayırmak ve kişisel programın oluşmasını sağlamaktır.

Öğretmen programın ilerleyişi, ölçütlerin karşılanması, ortaya çıkan çelişkiler ile ilgili olarak ve öğrencinin sorularını yanıtlamak için öğrenci ile diyaloga girmelidir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.15.3. Kişisel Program Stilinin Uygulanması**

Bu başlık altında, konu alanı ifadesi, hareketin genel parametrelerini tanımlar (top sporları, cimmastik, gelişim hareketleri ve açık hava sporları gibi). Başlık, bu konunun bir bölümünü (veya bölümlerini) oluşturur (voleybol, atlama, kuvvet gelişimi ve kaya tırmanışı gibi).

H stilini seçerken düşünülmesi gereken belki de en önemli şey, öğrencinin (veya öğrencilerin) buna hazır olup olmamasıdır. H stiline katılım, önceden A-G stillerinde kazanılmış yaşantıları gerektirir. Öğrenciler, seçilen başlığın bazı yönlerini (genellikle A-E stillerinin bir sonucudur) uygulamada belirli bir düzeyde usta olmalı ve keşfetme işleminde kendilerini rahat hissetmelidir (F-G stilleri). Bu altyapı deneyimleri ile öğrenciler H stilinde üretken olabilirler. H stilinde üretken katılım, tecrübesiz birinin başa çıkamayacağı zorluklar ortaya koyar; hayal kırıklığı ve ilerleyememe ortaya çıkacaktır.

Bu stilin tanıtılması ayrıntılı bir şekilde yapılmalı ve sabırlı olunmalıdır. Öğrenciler görevlerini ve sizin beklentilerinizi açık bir şekilde anlamalıdır.

H stilinin ilerleyişinde zaman çok önemlidir. H stili belirli bir süre alan bir dizi bölümde uygulanmalıdır. Öğrencilerin düşünmek, denemek, uygulamak ve kaydetmek için zamana gereksinimi vardır. H stili aceleye getirilemez -düşüncelerin sonuçlarının ortaya çıkması için daima zaman gereklidir. Öğretmenin, öğrencinin üretimini ve performansını gözlemek, öğrencileri dinlemek ve periyodik kişisel görüşmeler yapmak için zamana gereksinimi vardır.

H stili işlemi katılımcılar için heyecan vericidir. Düşünceler geliştirme ve onları bir oraya getirme düşüncesi, stili kaldıracı öğrencileri güdüler. Büyük hevesle ve çeşitli düşüncelerle yola çıkıp, denemenin ve keşfetmenin zorluğuna dayanamayanlar da vardır. Böyle öğrencilerle karşılaştığımızda, stili değiştirin ve daha uygun bir zamanı bekleyin. Öğretmen, bütün öğrencilerin bu stile katılmasında ısrar etmemelidir. Bu oldukça büyük bir özgürlük sunan, son derece bireysel bir stildir.

H stili bölümler öğrencinin seçimlerinden, yaratıcılığında ve kararlarından oluştuğu için, bunlardan örnekler vermek hemen hemen olanaksızdır. Önceki bölümler bu stilin ruhunu ve işlemin önemli noktalarını açıklamaktadır.

H stilinin 'her şey uyar' veya 'istediğinizi yapın' mantığında olmadığını anlamamız önemlidir. Tam tersine, bu stil öğrencinin kapasitelerini geliştirmek için son derece disiplinli bir yaklaşımdır. Bir düşünceyi araştırmak ve incelemek için sistematik bir modeldir. Bir konunun parçalarını, parçalar arasındaki ilişkileri ve olası sıralamaları bulmak için sistematik bir yoldur. O anki konunun yapısını bulmak için bir yoldur. Öğrenciler kategoriler belirleyebilmek, çözümlene işine girebilmek ve daha sonra şemayı oluşturabilmek için bazı bilgilere sahip olmalıdır. Önceki stillerde öğrenilen bilişsel ve fiziksel beceriler, bu stilde bir araya getirilir. Kendiliğinden gelen düşünceler ve rastlantısal keşifler dışarıda bırakılmaz ve reddedilmez. Bunlar her zaman yapının başka bölümlerinde kullanılabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

#### **2.15.4. Gelişim Alanları**

Eğer dikkate alınan ölçüt özgür olmaksızın, o zaman H stilde fiziksel, duygusal ve bilişsel alanlarda öğrencinin pozisyonu en üst düzeye yakındır (Mosston, Ashworth, 2009).

## 2.16. Öğrencinin Başlatması Stili (I Stili)

### 2.16.1. Öğrencinin Başlatması Stilinin hedefleri

Komut stilinden beri uzun bir yol kat ettik. Çeşitli stiller tanımladık, onların Yelpaze'deki yerlerini gördük ve öğrencinin gelişimine katkılarını inceledik. Öğrencinin, öğretme-öğrenme bölümlerinde en üst düzeyde karar vermeye hazır olduğu bir noktaya ulaştık. Bu stil, her ne kadar yapı ve işleyiş açısından H stiline benzese de, önemli bir değişikliği beraberinde getirir. İlk kez burada öğrenci stili başlatır. Öğrenci kendi gelişimi için ilerlemeye, araştırmaya, bulmaya, bir program düzenleyip onu uygulamaya hazır olup olmadığını bilir. Öğrenci öğretmene gider ve I stilinde bir dizi bölümü yönetmeye istekli olduğunu ifade eder. Bu, oldukça önemli bir değişikliktir! Başlatmaya hazır olma ve başlatma becerisi, öğrenci ve öğretmen için farklı bir gerçek yaratır. Öğrenci, öğretme-öğrenme bölümlerini başlatmak ve yönetmek için en üst düzeyde sorumluluk alır.

Bu stilin özelliği öğrencinin işlemi başlatmasıdır ve bütün sınıf aynı anda bu noktaya ulaşamaz. I stili her zaman bireysel bir stildir.

Yelpaze'de ilk kez hazırlık kararları öğretmenden öğrenciye devredilir. İşleyiş açısından bu, şu anlamlara gelir: Bu stile katılımı öğrenci başlatır. 'I stilinde yer almak istiyorum. Kendi sorunumu/sorunlarımı belirlemeye ve çözümler aramaya hazırım.' Bu tutum öğrencinin bu stile katılmaya hazır olduğunu gösterir (Bütün bir sınıf aynı anda bu stil için hazır olamaz). Hazırlık evresinde bütün kararları öğrenci verir. Etkileşim evresinde öğrenci, etkileşim-öncesinde belirlenen sorunlara göre, keşfetme ve hareketlerin uygulanması ile ilgili kararları verir. Bu hususta, öğrencinin görevi H stilinin etkileşim evresindeki ile aynıdır-çözümler bulma ve onları inceleme. Ayrıca, etkileşim evresinde öğrenci, hazırlık evresinde verdiği kararları, uygulama evresinde gerçekleşen buluşları ve uygulamaları paylaşmak için periyodik olarak öğretmenin yanına gider (Mosston, Ashworth, 2009).

Uygulama evresinde öğretmenin görevi, dinlemek, seyretmek, sorular sormak ve atlanılan kararlarla ilgili olarak öğrenciyi uyarmaktır. Öğretmen destek görevi görür. Uygulama evresinde, hareketleri değerlendirme ile ilgili bütün kararları öğrenci verir. Bu değerlendirme, hazırlık evresinde belirlenen değerlendirme işlemi ölçütlerine bağlı olarak gerçekleştirilir. Bütün bu işlem öğrenci tarafından ve öğrenci için yapılır. Burada

da öğretmenin görevi yardımcı olmak, öğrenciyi dinlemek ve hareket yoluyla ortaya koyduğu çözümleri seyretmektir. Eğer öğretmen çelişkiler görürse, öğrencinin bunları da ortaya çıkarmasını sağlayacak sorular sormak öğretmenin görevidir. Öğretmen değerlendirmez ve yargılamaz.

Beden eğitiminde, buluşların ‘kesin sonucu’, yazılı bir belge, görsel bir model ve buluşun bölümlerinin veya hepsinin fiziksel olarak uygulanması yoluyla ortaya konulabilir (Mosston, Ashworth, 2009).

## **2.16.2. Öğrencinin Başlatması Stilinin Yapısı**

### **Hazırlık evresi**

Öğrenci konu alanı çerçevesinde belirli bir başlık seçer. Örneğin, su sporları alanında, öğrenci ‘ulaşım ve su oyunları’ üzerinde yoğunlaşmaya karar verebilir. Öğrenci bu başlığın olanaklarını araştırmak ve bulmak için nasıl bir ortam kullanacağına karar verir. Örneğin, ortam, bir gölcük içinde, ‘anakara’ ya makul bir yakınlıkta küçük bir ada olabilir. Adanın bir kısmı kayalarla, bir kısmı yüksek ağaçlarla kaplıdır. Kayalar, ada ile çalılıklarla kaplı olan "anakara" arasında suda çıkıntılar oluşturur. Öğrenci, bu başlıkla bağlantılı problemler belirlemek için hangi aletlerin ve malzemenin gerekli olduğuna karar verir.

Artık öğrenci bu başlıkla bağlantılı sorular ve problem belirleme ile ilgili kararlar verir. Örnek: Ada ile anakara arasındaki su yolu hangi şekillerde kullanılabilir? Ne için uygundur? Yüzmek? Dalmak? Yürüyerek geçmek? Kayaların çevresinden nesnelere yüzdürmek? Ada ile anakara arasındaki dar bölüm için düzenlenebilecek kara ve su oyunları nelerdir? Sorutabilecek daha birçok soru vardır. Öğrenci diğer etkileşim-öncesi kararlarını verir. Bunlara, işlemi ve çözümleri değerlendirmeye yönelik bir plan da dâhildir. Ölçme işlemleri değerlendirme, evresinde gerçekleşecektir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Uygulama Evresi**

Öğrenci, problemleri çözecek çeşitli hareketleri deneyerek, inceleyerek ve bularak her probleme yanıt bulur. Yanıtların bazıları, bilişsel alan içinde kalır; diğerleri ise bilişsel. İşlemin ve fiziksel performansın sonuçlarıdır.



Hazırlık evresinde belirlenen problemlere yönelik yanıtlar, çeşitli yüzme hareketleri, yüzdürme hareketleri, kara oyunları, vs. içerebilir. Öğrenci bulduğu hareketleri, belirlenen parametrelere göre kategorilere ayırır. Bu kategoriler şunlar olabilir.

Alet kullanmadan suyun içinden veya üstünden karşıya geçmek. Alet kullanarak karşıya geçmek (suyun üstünde yüzerlik için kütük, asılmak için ip, vs.). Çıkıntı oluşturan kayaların kullanıldığı engelli bir rota.

Suyun altından ilerleme (çeşitlemeleri).

Küçük taşların kullanıldığı oyunlar.

Adanın kenarında bulunan kayaların ve su içindeki bir kayanın kullanıldığı oyunlar.

Sığ dalış, derin dalış olanakları.

Diğerleri.

Uygulama evresindeki denemeler sırasında, öğrenci problemin düzenlenmesinde ayarlamalar yapar, sıralamayı ve diziyi yeniden düzenler, amaçlanan kategorilerin geçerliliğini kontrol eder ve bu ortama uygun hareketlerden oluşan birleştirilmiş planı yavaş yavaş kurar. H stili ancak bir dizi bölüm kullanılabileceği zaman yapılır. Kişinin kendini keşfetme işlemine kaptırabilmesi için, bu çeşit bir katılım birkaç hafta veya daha uzun bir zaman gerektirir (Mosston, Ashworth, 2009).

### **Değerlendirme Evresi**

Hareketin her uygulamasıyla, soruna bir çözüm üretmesi açısından geçerliliğinin kontrol edilmesiyle ve bir kategoriye girmesinin doğrulanmasıyla kararlar verilmiş olur. Bütün işlem boyunca öğrenci sonuçları düzenli bir şekilde kaydeder. Böylece, bütün yazılı sonuç, problemler ile çözüm kategorileri arasındaki ilişkileri gösterir. Bu işlemin sonunda, öğrenci programın bölümlerini veya hepsini, gözlem yapan öğretmen veya bazen de arkadaşlardan veya konuklardan oluşan bir seyirci grubu karşısında uygulayabilir.

Aynı işlem ve aynı yöntemler, vücut hareketleri ile başka ortamlar, çeşitli malzemeler, nesnelere ve başka insanlar arasındaki ilişkileri inceleyen programlar bulmak ve düzenlemek için kullanılabilir.

Bu stilde daha fazla örnekler verilmemesi bilinçlidir. Amaç sizi I stiline davet etmektir. Eğer ilginizi çektiyse, belirtilen aşamaları takip edin. Kendinizi farklı bilişsel üretime kaptırın, düşünceler üretin ve ilerlemenin beraberinde getirdiği hayal kırıklığını ve keyfi yaşayın! (Mosston, Ashworth, 2009).

### **2.17. Kendine Öğretme Stili (J Stili)**

Bu stil hakkında söylenmesi gereken fazla bir şey yoktur. Yelpaze kararların öğretmenden öğrenciye devredilmesini sağladığında J stili ortaya çıkar. Yelpaze'nin özündeki mantık, bizi, bir kişinin kendisi için bütün kararları vermesinin mümkün olduğu düşüncesine yöneltir. Bu stil sınıfta değil, bireyin kendini eğitmekle uğraştığı durumlarda gerçekleşir. Bu çeşit durumlarda, önceden öğretmen ve öğrenci tarafından verilen bütün kararlar aynı kişi tarafından verilir. Bu kişi hem öğretmen, öğrenci rolüne girer.

Görevleri karşılıklı etkileşimi, kişinin düşüncelerinin ve yaşantılarının gizliliği içinde gerçekleşir. Seyirciye, dışarıdan gözlem yapan veya değerlendirme yapan birine gerek yoktur. Eğer bu gerekliyse, bu, bireyin kişisel alanının dışına çıkılmasına neden olabilir. Bu stil her zaman, her yerde ve herhangi bir toplumsal durumda, ortamda veya siyasi sistemde uygulanabilir. Bu, insanın ölçülemez öğretme, öğrenme ve büyüme kapasitesinin bir kanıtıdır. (Mosston, Ashworth, 2009.)

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1.Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları sorunların hangileri olduğunu belirlemeye yönelik olduğundan, betimsel bir araştırma olarak planlanmıştır.

#### 3.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde Doğu Anadolu Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi olmak üzere 6 ili kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi örneklem yöntemine göre belirlenen Elazığ, Malatya, Diyarbakır, Gaziantep, Sivas, Kayseri illerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplam 700 öğretmen oluşturmuştur.

#### 3.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama sürecinde benzer çalışmalar incelenmiş ve bazı öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşüne başvurulmuştur. Veriler, anket tekniği ile toplanmıştır. Anket araştırmacı tarafından test geliştirme tekniklerine göre geliştirilmiştir. Geliştirilen anket için ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışmada; öğretmenlerle görüşme yapılmış ve temel sorunlar ile ilgili soru havuzu oluşturulmuş, oluşturulan havuzdaki sorular alan uzmanlarının (5 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ve 2 Beden Eğitimi ve Spor alanında Öğretim Elemanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı) görüşü doğrultusunda 27 maddeye indirgenmiştir. Sorular demografik bilgiler ve kullanılan öğretim yöntemleri ve temel sorunlar şeklinde sorulardan oluşmaktadır. Anket soruları çok seçenekli 6 sorudan ve 5’li likert tipi dereceleme ölçeğine göre oluşturulmuştur. Ölçekte Hiçbir zaman (1), Kısmen (2), Kararsızım (3), Genellikle (4),

Her zaman (5) şeklinde 21 sorudan oluşan dereceleme vardır. Ölçekte alınan en düşük puan 21 en yüksek puan 105'dir. Ölçek; daha sonra kapsam geçerliği için tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve yapılan düzeltmelerden sonra kapsam açısından uygun hale getirilmiştir. Güvenirlik için oluşturulan anket 126 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenine uygulanmış ve cronbach alfa iç tutarlılık değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin kendi içerisinde tutarlılığın yüksek olduğunu gösteren değerdir (Demircioğlu, 2011).

### **3.4. Veri Analizi**

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel istatistik (frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılacaktır. Ayrıca Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşleri ve demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, görev) arasında t-testi ve varyans analizi kullanılarak yanılma düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler; katılımcıların demografik özellikleri gruplandırılarak verilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılar, ilk ve Ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tesadüfi örneklem yöntemine göre belirlenen Elazığ, Malatya, Diyarbakır, Gaziantep, Sivas, Kayseri illerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplam 700 öğretmenin verdikleri bilgileri ortaya koymaktadır.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaş	Frekans (S)	Yüzde (%)
<25	122	17,4
26-30	306	43,7
31-35	160	22,9
36-40	61	8,7
41-45	40	5,7
46-50	11	1,6
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1’de araştırmaya katılan katılımcıların yaş aralıkları verilmiştir. Tabloya göre 700 katılımcının 122’si (%17,4) 25 ve altı, 306’si (%43,7) 26-30, 160’ı (%22,9) 31-35, 61’i (%8,7) 36-40, (%5,7) 41-45,11’i (%1,6) 46-50 yaş aralığında oldukları görülmektedir.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımları**

Cinsiyet	Frekans(s)	Yüzde (%)
Erkek	503	71,9
Bayan	197	28,1
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2’de araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet dağılımlarına göre toplam 700 katılımcıdan 503’ü (%71,9) erkek, 197’si (%28,1) bayandır.

**Tablo 3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları**

Mezuniyet Durumu	Frekans(s)	Yüzde (%)
Lisans	649	92,7
Yüksek Lisans	51	7,3
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3’de araştırmaya katılan toplam 700 katılımcının 649’u (%92,7), lisans 51’i (%7,3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımı**

Görev Yapılan İller	Frekans (s)	Yüzde (%)
Diyarbakır	80	11,4
Elazığ	350	50,0
Gaziantep	62	8,9
Kayseri	72	10,3
Malatya	75	10,7
Sivas	61	8,7
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcıların (%11,4) 80’i Diyarbakır. (%50,0) 350’si Elazığ, (%8,9) 62’si Gaziantep, (%10,3) 72’si Kayseri, (%10,7) 75’i Malatya, (%8,7) 61’i ise Sivas illerinde görev yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 5. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı**

Görev Yapılan Okul	Frekans (s)	Yüzde (%)
İlk ve Ortaöğretim	289	41,3
Lise	411	58,7
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5’de araştırmaya katılan katılımcıların (%41,3) 289’u ilk ve ortaöğretim, (%58,7) 411’i Lise dengi okullarda görev yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 6. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Alma Durumuna Göre Dağılımları**

Özel Öğretim Dersi Alma Durumu	Frekans(s)	Yüzde (%)
Evet	650	92,9
Hayır	50	7,1
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6’da araştırmaya katılan katılımcıların ( %92,9) 650’si evet, (%7,1) 50’si hayır cevabını vererek özel öğretim dersi alıp almadıkları görülmektedir.

**Tablo 7. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullarda Spor Salonunun bulunması durumunun Dağılımı**

Spor Salonu Bulunma Durumu	Frekans(s)	Yüzde (%)
Evet	627	89,6
Hayır	73	10,4
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100,0</b>

Tablo 7’de araştırmaya katılan katılımcıların (%89,6) 627’si evet diyerek spor salonlarının bulunduğunu, (%10,4) 73’ü hayır diyerek spor salonlarının bulunmadığını söyledikleri görülmektedir.

**Tablo 8. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Mesleki Yeterlilik Durumlarının Dağılımı**

	$\bar{X}$	Sd	HİÇBİR ZAMAN	KISMEN	KARARSIZIM	GENELLİKLE	HER ZAMAN
1- Ders işlerken öğrencilerin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerini dikkate alıyor musunuz?	4,25	1,01	-	94(%13,4)	8(%1,1)	223(%31,8)	375(%53,5)
2- Öğrencilerin ilgilerini planlanan aktivite üzerine çekebiliyor musunuz?	3,72	0,97	-	133(%19)	50(%7,1)	393(%56,1)	124(%17,7)
3- Meslekle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	4,47	0,62	-	12(%1,7)	9(%1,3)	314(%44,8)	365(%52,1)
4- Meslekle ilgili kendinizi geliştiriyor musunuz? (Hizmet içi eğitim, seminer, sempozyum vb.)	3,87	0,87	-	95(%13,6)	32(%4,6)	439(%62,6)	134(%19,1)
5- Mesleğinizi severek yapıyor musunuz?	4,62	0,73	-	10(%1,4)	76(%10,8)	78(%11,1)	536(%76,5)
6- Derse girmeden önce dersle ilgili ön hazırlık (plan, program vb.) yapıyor musunuz?	4,13	0,85	20(%2,9)	13(%1,9)	55(%7,8)	378(%53,9)	234(%33,4)
7-Derste etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı bir şekilde gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musunuz?	4,06	0,72	2(%0,3)	44(%6,3)	17(%2,4)	483(%68,9)	154(%22,0)
8- BE ve spor ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	2,40	1,14	181(%25,8)	216(%30,8)	173(%24,7)	101(%14,4)	29(%4,1)
9- Beden eğitimi ve spor dersine ayrılan sürede dersin verimli olduğunu düşünüyor musunuz?	3,35	1,18	58(%8,3)	145(%20,7)	77(%11,0)	333(%47,5)	87(%12,4)
10-Öğrencilere eksikliklerini gidermeleri için ders dışında da onlara yardımcı oluyor musunuz?	4,02	1,06	24(%3,4)	74(%10,6)	20(%2,9)	328(%46,8)	254(%36,2)
11- Materyal, araç ve gereçlerin sağlanmasında okul yönetiminin destek sağladığını düşünüyor musunuz?	3,14	1,19	72(%10,3)	195(%27,8)	35(%5,0)	359(%51,2)	39(%5,6)
12- Fiziksel ortamın (ışık, ısı vb.) beden eğitimi ve spor dersinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	4,60	0,74	7(%1,0)	18(%2,6)	9(%1,3)	183(%26,1)	483(%68,9)
13- Mezun olduğunuz bölümünüzde yeterli özel öğretim dersi aldığınızı düşünüyor musunuz?	3,42	1,36	67(%9,6)	136(%19,4)	153(%21,8)	124(%17,7)	220(%31,4)
14- BE ve spor dersine öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrenmelere uygun özel öğretim yöntemleri kullandığınızı düşünüyor musunuz?	3,69	0,81	2(%0,3)	79(%11,3)	124(%17,7)	424(%60,5)	71(%10,1)
15- BE ve spor dersinde öğretmen merkezli ders işlediğinizi düşünüyor musunuz?	2,97	1,26	87(%12,4)	250(%35,7)	12(%1,7)	299(%42,7)	52(%7,4)
16- BE ve spor dersinde öğrenci merkezli ders işlediğinizi düşünüyor musunuz?	3,93	0,66	10(%1,4)	36(%5,1)	12(%1,7)	577(%82,3)	65(%9,3)
17- Kullanacağımız özel öğretim yöntemini seçerken bilgi düzeyinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	4,43	0,64	-	14(%2,0)	17(%2,4)	325(%46,4)	344(%49,1)
18- Bir derste kullanacağımız özel öğretim yöntemini seçerken konunun içeriğinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	4,38	0,68	1(%0,1)	8(%1,1)	47(%6,7)	309(%44,1)	335(%47,8)
19- Bir derste kullanacağımız özel öğretim yöntemini seçerken öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	3,86	0,94	-	101(%14,4)	65(%9,3)	366(%52,2)	168(%24,0)
20- Bir derste kullanacağımız özel öğretim yöntemini seçerken araç-gereç ve malzeme durumunun etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	4,69	0,54	-	1(%0,1)	25(%3,6)	164(%23,4)	510(%72,8)
21- Bir derste kullanacağımız özel öğretim yöntemi ile uygun çalışma yaprağı kullandığınızı düşünüyor musunuz?	3,43	1,04	50(%7,1)	106(%15,1)	70(%10,0)	439(%62,6)	35(%5,0)



Tablo 8’de, araştırmaya katılan katılımcılar içerisinde; 375’i (%53,5) her zaman ders işlerken öğrencilerin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerini dikkate aldıkları, 393’ü (%56,1) genellikle öğrencilerin ilgilerini planlanan aktivite üzerine çekebildikleri, 365’i (%52,1) her zaman meslekle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olduğunu düşündükleri, 439’u (%62,6) genellikle hizmet içi eğitim, seminer, sempozyum vb. aktivitelerle meslekle ilgili kendilerini geliştirdikleri, 536’sı (%76,5) kişinin her zaman mesleğini severek yaptığı, 378’i (53,9) genellikle derse girmeden önce dersle ilgili ön hazırlık yaptığı, 483’ü (%68,9) genellikle dersteki etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı bir şekilde gerçekleştirdiğini düşündüğü, 216’sı (%30,8) kısmen beden eğitimi ve spor ders saatlerinin yeterli olduğunu düşündüğü, 333’ü (%47,5) genellikle beden eğitimi ve spor dersine ayrılan sürede dersin verimli olduğunu düşündüğü, 328’i (%46,8) genellikle öğrencilere eksikliklerini gidermeleri için ders dışında da onlara yardımcı olduğu, 359’u (%51,2) genellikle materyal, araç ve gereçlerin sağlanmasında okul yönetiminin destek sağladığını düşündüğü, 483’ü (%68,9) her zaman fiziksel ortamın (ışık, ısı vb.) beden eğitimi ve spor dersinde etkili olduğunu düşündüğü, 220’si (%31,4) her zaman mezun oldukları bölümde yeterli özel öğretim dersi aldıklarını düşündüğü, 424’ü (60,5) genellikle beden eğitimi ve spor dersine öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrenmelere uygun özel öğretim yöntemleri kullandıklarını düşündükleri, 299’u (%43,7) genellikle beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen merkezli ders işlediğini düşündüğü, 577’si (%82,3) genellikle beden eğitimi ve spor dersinde öğrenci merkezli ders işlediğini düşündüğü, 344’ü (%49,1) her zaman kullanacakları özel öğretim yöntemini seçerken bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu düşündüğü, 335’i (%47,8) her zaman bir derste kullanacakları özel öğretim yöntemini seçerken konunun içeriğinin etkili olduğunu düşündüğü, 366’sı(%52,2) genellikle bir derste kullanacakları özel öğretim yöntemini seçerken öğrencinin hazır bulunurluk seviyesinin etkili olduğunu düşündüğü, 510’u (%72,8) her zaman bir derste kullanacakları özel öğretim yöntemini seçerken araç-gereç ve malzeme durumunun etkili olduğunu düşündüğü, 439’u (%62,6) genellikle bir derste kullanacakları özel öğretim yöntemi ile uygun çalışma yaprağı kullandığını düşündüğü görülmektedir.

**Tablo 9. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Anketten Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	Sonuç
Erkek	503	81,36	7,14	t =0,59 p=0,555
Bayan	197	81,71	6,78	

(p>0,05)

Tablo 9’da görüldüğü gibi erkek ve bayan katılımcıların anketten aldıkları toplam puanları karşılaştırıldığında cinsiyetler arası farklılık önemsiz bulunmuştur(p>0,05).

**Tablo 10. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Anketten Aldıkları Toplam Puanlarının Karşılaştırılması**

Yaş	N	Ortalama	Standart sapma	Sonuç
<25	122	81,01	6,95	F=1,23 p=0,292
26-30	306	81,26	7,05	
31-35	160	81,20	7,09	
36-40	61	82,54	7,60	
41-45	40	82,90	6,42	
46-50	11	84,54	4,69	
Toplam	700	81,46	7,04	

(p>0,05)

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin anketten aldıkları toplam puanlar yaş gruplarına göre karşılaştırıldığında yaş grupları arası farklılık önemsiz bulunmuştur (p>0,05).

**Tablo 11. Araştırmaya Katılan Katılımcıların görev yaptıkları okullara Göre Anket puanlarının karşılaştırılması**

Görev Yaptıkları Okul	N	Ortalama	Standart sapma	Sonuç
İlk ve ortaöğretim	289	80,88	7,02	t =1,82 p=0,068
Lise	411	81,87	7,03	

(p>0,05)

Tablo 11’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin görev yaptıkları okula göre anketten aldıkları toplam puanları karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur(p>0,05).

**Tablo 12. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Hizmet Süresine Göre Anketten Aldıkları Toplam Puanlarının Karşılaştırılması**

Hizmet Süresi	N	Ortalama	Standart sapma	Sonuç
1-5	256	81,48	6,76	F=1,35 p=0,247
6-10	249	80,91	7,32	
11-15	143	82,01	6,98	
16-20	32	81,43	7,95	
21-25	20	84,20	5,28	
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>81,46</b>	<b>7,04</b>	

(p>0,05)

Tablo 12’de görüldüğü gibi çalışmaya alınan Öğretmenlerin hizmet süresine göre toplam anket puanları karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur(p>0,05).

**Tablo 13. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Çalışılan Okulda Spor Salonu Olup Olmama Durumuna Göre Toplam Anket Puanlarının Karşılaştırılması**

Salon	N	Ortalama	Standart sapma	Sonuç
Evet	627	81,59	6,93	t =1,40 p=0,161
Hayır	73	80,36	7,88	

(p>0,05)

Tablo 13’de görüldüğü gibi çalışılan okulda spor salonu olup olmama durumuna göre öğretmenlerin toplam anket puanları karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur(p>0,05).

#### 4.2. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Kullandıkları Özel Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

**Tablo 14. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde En fazla Kullandıkları Özel Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı**

YÖNTEMLER	En fazla kullanılan Özel Öğretim Yöntemi									
	Tercih 1		Tercih 2		Tercih 3		Tercih 4		Tercih 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Komut	284	40,5	291	41,5						
Alıştırma	125	17,8	14	2,0	535	76,3			26	3,7
Eşli çalışma	291	41,5	172	24,5			223	31,8		
Kendini Denetleme					132	18,8	144	20,5	94	13,4
Katılım			198	28,2	7	1,0	175	25,0	169	24,1
Yönlendirilmiş Buluş					26	3,7	7	1,0		
Problem Çözme							125	17,8	7	1,0
Kişisel / Öğrencinin Tasarımı									125	17,8
Öğrencinin Başlatması									279	39,8
Kendi Kendine Öğrenme			25	3,6			26	3,7		
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların derslerde en fazla kullandığı öğretim yöntemi sorusuna birinci tercih olarak 291'i (% 41,5) eşli çalışma yöntemi kullandığını, 284'ü (% 40,5) komut yöntemi kullandığını, 125'i (%17,8) alıştırma yöntemi kullandığını, ikinci tercih olarak 291'i (%41,5) komut yöntemi kullandığını, 198'i (%28,2) katılım yöntemi kullandığını, 172'si (%24,5) eşli çalışma yöntemi kullandığını. Üçüncü tercih olarak 535'i (%76,3) alıştırma yöntemi kullandığını, 132'si (%18,8), kendini denetleme yöntemi kullandığını, 26'sı (%3,7) yönlendirilmiş buluş yöntemi kullandığını belirtmişlerdir.

**Tablo 15. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde En az veya Hiç Kullanmadıkları Özel Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı**

YÖNTEMLER	En az veya hiç kullanılmayan Özel Öğretim Yöntemi									
	Tercih 1		Tercih 2		Tercih 3		Tercih 4		Tercih 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Komut	53	7,6							126	18,0
Alıştırma										
Eşli çalışma			14	2,0					1	0,1
Kendini Denetleme	45	6,4			13	1,9			312	44,6
Katılım	65	9,3	40	5,7	23	3,3	133	19,0		
Yönlendirilmiş Buluş	71	10,1	465	66,3			67	9,6	40	5,7
Problem Çözme	126	18,0	127	18,1	149	21,3	279	39,8	4	,6
Kişisel / Öğrencinin Tasarımı	286	40,8	54	7,7	182	26,0	94	13,4	71	10,1
Öğrencinin Başlatması					71	10,1	56	8,0		
Kendi Kendine Öğrenme	54	7,7			262	37,4	71	10,1	146	20,8
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların derslerde en az veya hiç kullanmadığı öğretim yöntemi sorusuna birinci tercih olarak 286'sı (%40,8) kişisel öğrenci tasarımı yöntemi kullanmadığını, 126'sı (%18,0) problem çözme yöntemi kullanmadığını, 71'i (%10,1) yönlendirilmiş buluş yöntemi kullanmadığını, ikinci tercih olarak 465'i (%66,3) yönlendirilmiş buluş yöntemi kullanmadığını, 127'si (%18,1) problem çözme yöntemi kullanmadığını, 54'ü (%7,7) kişisel öğrenci tasarımı yöntemi kullanmadığını, Üçüncü tercih olarak 262'si (%37,4) kendi kendine öğrenme yöntemi kullanmadığını, 182'si (%26,0), kişisel öğrenme tasarımı yöntemi kullanmadığını, 149'u (%21,3) problem çözme yöntemi kullanmadığını belirtmişlerdir.

**Tablo 16. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde Kullandıkları En yararlı Özel Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı**

YÖNTEMLER	En yararlı Özel Öğretim Yöntemi									
	Tercih 1		Tercih 2		Tercih 3		Tercih 4		Tercih 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Komut</b>	240	34,2			260	37,1				
<b>Alıştırma</b>	306	43,7	394	56,2						
<b>Eşli çalışma</b>			70	10,0	132	18,9	148	21,1	145	20,7
<b>Kendini Denetleme</b>					233	33,3	72	10,3		
<b>Katılım</b>			46	6,6	29	4,1	94	13,4	83	11,8
<b>Yönlendirilmiş Buluş</b>			30	4,3	46	6,6			15	2,1
<b>Problem Çözme</b>	154	22,0	28	4,0			209	29,8		
<b>Kişisel / Öğrencinin Tasarımı</b>			132	18,8			61	8,7	336	47,9
<b>Öğrencinin Başlatması</b>							116	16,5	64	9,1
<b>Kendi Kendine Öğrenme</b>									57	8,1
<b>Toplam</b>	700	100	700	100	700	100	700	100	700	100

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların derslerde kullanılan en yararlı öğretim yöntemi sorusuna birinci tercih olarak 306'sı (% 43,7) alıştırma yöntemi kullandığını, 240'ı (% 34,2) komut yöntemi kullandığını, 154'ü (%22,0) problem çözme yöntemi kullandığını, ikinci tercih olarak 394'ü ( %56,2) alıştırma yöntemi kullandığını, 132'si (%18,8) kişisel öğrenci tasarımı yöntemi kullandığını, 70'i (%10,0) eşli çalışma yöntemi kullandığını. Üçüncü tercih olarak 260'ı (%37,1) komut yöntemi kullandığını, 233'ü (%33,3), kendini denetleme yöntemi kullandığını, 132'si (%18,9) eşli çalışma yöntemi kullandığını belirtmişlerdir.

**Tablo 17. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde Kullandıkları En Kolay Özel Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı**

YÖNTEMLER	En kolay Özel Öğretim Yöntemi									
	Tercih 1		Tercih 2		Tercih 3		Tercih 4		Tercih 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Komut</b>	343	48,9	102	14,6					13	1,9
<b>Alıştırma</b>	114	16,3	283	40,4	270	38,5				
<b>Eşli çalışma</b>	82	11,7	112	16,0	340	48,5	89	12,7		
<b>Kendini Denetleme</b>			33	4,7	13	1,9	350	49,9	89	12,7
<b>Katılım</b>					44	6,3	66	9,4	81	11,6
<b>Yönlendirilmiş Buluş</b>							55	7,8		
<b>Problem Çözme</b>			81	11,6	33	4,7			141	20,1
<b>Kişisel / Öğrencinin Tasarımı</b>	161	23,0					94	13,4		
<b>Öğrencinin Başlatması</b>							46	6,6	288	41,1
<b>Kendi Kendine Öğrenme</b>			89	12,7					88	12,6
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>

Tablo17 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların derslerde kullanılan en kolay öğretim yöntemi sorusuna birinci tercih olarak 343'ü (%48,9) komut yöntemi kullandığını, 161'i (% 23,0) kişisel öğrenci tasarımı yöntemi kullandığını, 114'ü (%16,3) alıştırma yöntemi kullandığını, ikinci tercih olarak 283'ü ( %40,4) alıştırma yöntemi kullandığını, 112'si (%16,0) eşli çalışma yöntemi kullandığını, 102'si (%14,6) komut yöntemi kullandığını. Üçüncü tercih olarak 340'ı (%48,5) eşli çalışma yöntemi kullandığını, 270'i (%38,5), alıştırma yöntemi kullandığını, 44'ü (%6,3) katılım yöntemi kullandığını belirtmişlerdir.

**Tablo 18. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde Öğrencinin İlgisini En Fazla Çeken Özel Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı**

YÖNTEMLER	En fazla ilgi çeken Özel Öğretim Yöntemi									
	Tercih 1		Tercih 2		Tercih 3		Tercih 4		Tercih 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Komut</b>	289	41,2	52	7,4						
<b>Alıştırma</b>			340	48,5	41	5,8	73	10,4	184	26,3
<b>Eşli çalışma</b>			27	3,9	427	60,9	88	12,6		
<b>Kendini Denetleme</b>	27	3,9	209	29,8	37	5,3			74	10,6
<b>Katılım</b>					94	13,4	245	35,0		
<b>Yönlendirilmiş Buluş</b>					72	10,3	61	8,7	27	3,9
<b>Problem Çözme</b>	165	23,5			29	4,1				
<b>Kişisel / Öğrencinin Tasarımı</b>	117	16,7					100	14,3	33	4,7
<b>Öğrencinin Başlatması</b>			72	10,3			133	19,0	249	35,5
<b>Kendi Kendine Öğrenme</b>	102	14,6							133	19,0
<b>Toplam</b>	700	100	700	100	700	100	700	100	700	100

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların derslerde en fazla öğrencinin ilgisini çeken öğretim yöntemi sorusuna birinci tercih olarak 289'u (% 41,2) komut yöntemi kullandığını, 165'i (% 23,5) problem çözme yöntemi kullandığını, 117'si (%16,7) kişisel öğrenci tasarımı yöntemi kullandığını, ikinci tercih olarak 340 kişi (%48,5) alıştırma yöntemi kullandığını, 209'u (%29,8) kendini denetleme yöntemi kullandığını, 72'si (%10,3) öğrencinin başlatması yöntemi kullandığını. Üçüncü tercih olarak 427'si (%60,9) eşli çalışma yöntemi kullandığını, 94'ü (%13,4) katılım yöntemi kullandığını, 72'si (%10,3) yönlendirilmiş buluş yöntemi kullandığını belirtmişlerdir.



**Tablo 19. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Derslerde Özel Öğretim Yöntemleri Kullanmama Sebeplerinin Dağılımı**

YÖNTEMLER	Özel Öğretim Yöntemleri Kullanmama Sebepleri									
	Tercih 1		Tercih 2		Tercih 3		Tercih 4		Tercih 5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmenin bilgi yetersizliği	128	18,3								
Ders saatlerinin yetersizliği	27	3,9	206	29,4	201	28,7	60	8,6		
Öğretmen merkezli ders İşlenmesi	30	4,3	64	9,1	62	8,8	177	25,2	196	28,0
Ders öncesi hazırlığının çok zaman alması	1	0,1	84	12,0	1	0,1	50	7,1		
Ders öncesi hazırlığının çok masraflı olması										
Dönüt vermede yaşanan sıkıntılar	248	35,4					35	5,0		
Derste disiplin sağlamanın zorluğu			49	7,0						
Görev yaptığım okuldaki öğrencinin seviyesi	10	1,4	187	26,7	171	24,4	72	10,3		
Öğrencinin istememesi	16	2,3			109	15,5	67	9,6	50	7,1
Uygun ders ortamının olmaması	73	10,4			49	7,0	74	10,6		
Araç-gereç yetersizliği	145	20,7			72	10,3	138	19,7	278	39,7
Ders dışı etkinliklerimin fazla olması	22	3,1	110	15,7	35	5,0	27	3,9	176	25,1
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>	<b>700</b>	<b>100</b>

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların beden eğitimi ve spor derslerinde özel öğretim yöntemleri kullanmamasına sebep olarak tercih sıralamasına göre birinci tercih 482'si (% 35,4) dönüt vermede yaşanan sıkıntılar, 145'i (%20,7) araç gereç yetersizliği, 128'i (%18,3) öğretmenin bilgi yetersizliği, ikinci tercih 206'sı (%29,4) ders saatlerinin yetersizliği, 187'si (26,7) görev yaptığım okuldaki öğrenci seviyesi, 110'u (%15,7) ders dışı etkinliklerin fazla olması, üçüncü tercih 201'i (%28,7) ders saatlerinin yetersizliği, 171'i (%24,4) görev yaptığım okuldaki öğrenci seviyesi, 109'u (%15,5) öğrencinin istememesini belirtmişlerdir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

İlk ve ortaöğretim okullarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulguların tartışma bölümü aşağıda sunulmuştur

Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma durumlarına göre, beden eğitimi derslerinde en fazla tercih ettikleri yöntemler eşli çalışma, komut ve alıştırma yöntemleridir. En az tercih ettikleri yöntemler kişisel öğrenci tasarımı, yönlendirilmiş buluş ve kendi kendine öğrenme yöntemleridir. Öğretmenlerin kullandıkları en yararlı öğretim yöntemleri ise alıştırma ve kendini denetleme yöntemleridir. En kolay öğretim yöntemleri ise, komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleridir. Öğrencilerin ilgisini en fazla çeken yöntemler ise, komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleridir.

Salam – Naddaf (2004)'ın belirttiği gibi üç öğretim stili (komut, uygulama ve kendi kendine öğrenme) performans seviyesini artırma yolunda önemlidir. Mosston'un eşli çalışma stiline, orta öğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Chang & Chen, 2005). Boyce (1992), komut, alıştırma ve eşli çalışma stillerinin, atıcılarda beceri kazanımı ve kazanılan becerilerin kalıcılığı üzerine etkilerinin incelendiği çalışmada; komut ve alıştırma stillerinin, eşli çalışma stiline göre beceri kazanımı ve kalıcılığın sağlanmasında daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Wilson'un (1998), alıştırma ve eşli çalışma stillerinin, motor becerilerin öğretilmesi ve gözlem becerisiyle ilgili analiz yeteneklerine etkilerini incelediği araştırmanın temel bulgusu; öğretilen görevi yapabilme açısından (atış doğruluğu, atış şekli ve görevi analiz etme yeteneği) iki öğretim stili arasında önemli bir farklılıkla karşılaşılmadığı şeklinde belirtilmiştir. Şenışık, Öztürk, Koparan, (2007) beden eğitimi derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinden komut yöntemi ve alıştırma yönteminin grup içi fark değerleri yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların derslerde en fazla kullandığı öğretim yöntemi sorusuna birinci tercih olarak eşli çalışma yöntemini kullandığı, derslerde en az veya hiç

kullanmadığı öğretim yöntemi sorusuna kişisel öğrenci tasarımı yöntemini kullandığı, derslerde kullanılan en yararlı öğretim yöntemi sorusuna alıştırmaya yöntemini kullandığı, en kolay özel öğretim yöntemi sorusuna komut yönteminin olduğu, derslerde öğrencinin ilgisini en fazla çeken özel öğretim yöntemi sorusuna komut yöntemi cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Ertan ve Çiçek, (2003) 50 beden eğitimi öğretmenini kendi geliştirdikleri anketle inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin en çok komut ve alıştırmaya stilleri ile ders işlediklerini rapor ettiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada Demirhan ve diğerlerinin (2008) öğretmenlerin komut ve alıştırmaya stillerini daha yoğun olarak kullandıklarını göstermişlerdir. Demirhan ve diğ. (2003) beden eğitimi öğretmenlerinin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma düzeyine ilişkin olarak elde ettikleri bulgularda yönteminin komut ve eşli çalışma yöntemlerinin sık düzeyde kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu bulgu araştırmadan elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Kulinna ve Cothran'ın (2005) beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemi ile ilgili araştırmalarında 212 ilköğretim okulu beden eğitimi öğretmenin görüşlerini almış ve öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları öğretim yöntemlerinin çok az çeşitlilik gösterdiğini belirlemiştir. Yapılan araştırmada da genel olarak 2-4 yöntemin uygulandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin beden eğitimi öğretim yöntemlerinden en çok komut, alıştırmaya, eşli çalışma ve kendini kontrol yöntemlerini uyguladıkları belirlenmiştir. Bu bulgular araştırmamızda öğretmenlerin en çok kullandıklarını belirttikleri “komut”, “alıştırmaya” ve “eşli çalışma-işbirliği” yöntemlerinin sıklığını göstermektedir. Yoncalık (2009)'a göre eşli çalışma stili uygulamaları öğrencilerin yabancı olduğu, fakat çok sevdikleri bir öğretim yaklaşımı sunmuş, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve dersteki motivasyonlarını anlamlı bir şekilde olumlu yönde etkilemiştir. Bu araştırmada eşli çalışma stili, psikomotor becerilerin öğretilmesinde ülkemizde klasik yöntemler olarak uygulanan ve bu araştırmada teoriğine oldukça sadık kalınarak kullanılan komut ve alıştırmaya stilleri kadar, etkili sonuçlar vermiştir. Eşli çalışma stiline, özellikle düşük becerili kız öğrenciler için çok etkili bir öğretim yaklaşımı ortaya koyduğu belirlenmiştir. İnce ve Hünük (2010) yapmış oldukları eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları konulu çalışmasında Türkiye'deki beden eğitimi

öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve bu stillere ilişkin değer algılarını ortaya çıkarmışlardır. Bulgulara göre öğretmenler öğreten merkezli öğretim stillerini öğrenen merkezli stillere göre daha fazla kullanmaktadır. Öğretmenler, genel olarak öğreten merkezli stillerin öğrencilerin eğlenmesi, öğrenmesi ve motivasyonu için daha etkili olduğunu düşünmektedir. Byra (2000), öğreten merkezli stillerin, özellikle taklide dayanan hareket becerilerinin geliştirilmesinde öğrenen merkezli stillere göre daha etkili olduğunu, geçmişte yapılmış deneysel çalışma bulgularına dayanarak ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların ders işlerken öğrencilerin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerini dikkate aldıkları, genellikle öğrencilerin ilgilerini planlanan aktivite üzerine çekebildikleri, meslekle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olduğu, genellikle hizmet içi eğitim, seminer, sempozyum vb. aktivitelerle meslekle ilgili kendilerini geliştirdikleri görülmektedir.

Koç (2005), yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre öğretim yöntemleri konusunda daha fazla hizmet içi eğitim kursuna katıldığını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların, her zaman mesleğini severek yaptığı, genellikle derse girmeden önce dersle ilgili ön hazırlık yaptığı, dersteki etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı bir şekilde gerçekleştirdiğini, kısmen beden eğitimi ve spor ders saatlerinin yeterli olduğunu, genellikle beden eğitimi ve spor dersine ayrılan sürede dersin verimli olduğunu, her zaman fiziksel ortamın (ışık, ısı vb.) beden eğitimi ve spor dersinde etkili olduğunu, genellikle materyal, araç ve gereçlerin sağlanmasında okul yönetiminin destek sağladığını, genellikle öğrencilere eksikliklerini gidermeleri için ders dışında da onlara yardımcı olduğu her zaman mezun oldukları bölümde yeterli özel öğretim dersi aldıklarını, genellikle beden eğitimi ve spor dersine öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrenmelere uygun özel öğretim yöntemleri kullandıklarını, genellikle beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen merkezli ders işlediğini, genellikle beden eğitimi ve spor dersinde öğrenci merkezli ders işlediğini, her zaman kullanacakları özel öğretim yöntemini seçerken bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu, genellikle bir derste kullanacakları özel öğretim yöntemi ile uygun çalışma yaprağı kullandığını düşündükleri görülmektedir. Öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar Ünlü'nün (2005) araştırmasında elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Launsbery ve Sharpe, (1999), İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, meslekte kendilerini yeterli hissettiklerini belirterek, okuldaki çalışmalarının idare tarafından desteklendiğini ve kendilerini daha fazla geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca beden eğitimi müfredat programını sınıf seviyesine göre uyguladıklarını ve beden eğitimi ve spor ders içi ve ders dışı faaliyetlerinin etkili yürütülmesinde okul idaresi ile olumlu iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ankette eğitim ve öğretim yaklaşımlarıyla ilgili görüşlere tamamen katıldıkları tespit edilmiştir. Mitchell, (1996), öğretim tekniklerini yeri geldikçe kullandıklarını, öğrenci gelişimini destekleyici pozitif öğrenme ortamı yaratarak, öğrencilere geri bildirim, motivasyon sağladıkları ve etkili iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda yapılmış çalışmalar, öğretmenlerin pozitif yaklaşımlarının öğrenciyi etkili bir öğrenme ortamına sokarak motivasyonlarını yükselttiği, kendilerine güvenlerini yükselttiği yönündedir.

Okullarında spor salonu bulunan öğretmenlerin, anketteki hedef ve sorumluluklara ilgili görüşlere daha katılımcı oldukları ve ders açısından hedefe daha fazla yönelmiş ve sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Lindholm'un (1997) çalışmasında da benzer sonuçlar bulunarak, öğretmenler kendilerini amaca yönelik hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak Aras'ın (2000) ilköğretim okullarında yaptığı çalışmasında ise, beden eğitimi dersinin uygulamada karşılaşılan zorluklar nedeniyle hedefleri ve bireysel beklentileri karşılamaktan uzak olduğu belirtilmiştir.

Johnson-Hulebec'e (1994) göre işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile Mosston - Ashworth'ın (1994) öğrenme yöntemini karşılaştırmak gerekir. Hem Mosston ve Ashworth'ın hem de Johnson-Hulebec'in öğretim yöntemleri öğrencilerin farklı kişisel, motor, bilişsel ve sosyal tüm alanlarda gelişmeye ihtiyaç olduğunu tespit etmişlerdir. Salter ve Graham'a (1985) göre komut yöntemi ile beceri edinmede İlköğretim Okulu öğrencileri tarafından geliştirilen stil ile eğitim destekli keşifleri arasında önemli bir farkın olmadığını saptamışlardır.

Araştırmaya katılan katılımcıların derslerde özel öğretim yöntemleri kullanmama sebeplerinin ne olduğu sorusuna birinci tercih olarak dönüt vermede yaşanan sıkıntılar cevabını verdikleri görülmektedir. Beden eğitimi dersinin uygulanması sırasında kullanılan birçok öğretim yöntemi ve bunların uygulanışı esnasında karşılaşılan sorunların birbiriyle benzer sonuçlar vermesi ilköğretim okullarımızda yöntemlerin uygulanmasında sorun yaratan ortak bazı eksiklikleri gündeme getirmektedir. Bunlardan en önemlisi araç- gereç malzeme, saha, ders saati, öğrencilerin ilgisizliği ve beden eğitimi öğretmenlerimizin yöntemleri gerçekçi bir şekilde uygulamayı bilmemelerinden kaynaklanan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hususta okullarımızda yeterli fiziksel olanaklar ve bir takım eksiklikler giderildiği takdirde öğretim yöntemlerinin daha etkili kullanılabilmesi ve bu sayede öğretim konusunda daha verimli sonuçlar elde edilmesi mümkün olabilecektir.

Öğretmenlerin anketten aldıkları toplam puanlar yaş gruplarına göre karşılaştırıldığında yaş grupları arası farklılık önemsiz bulunmuştur ( $p>0,05$ ).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okula göre anketten aldıkları toplam puanları karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur ( $p>0,05$ ).

Çalışmaya alınan Öğretmenlerin hizmet süresine göre toplam anket puanları karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur ( $p>0,05$ ).

Çalışılan okulda spor salonu olup olmama durumuna göre öğretmenlerin toplam anket puanları karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur ( $p>0,05$ ).

Beden eğitimi dersinin uygulanması sırasında kullanılan birçok öğretim yöntemi ve bunların uygulanışı esnasında karşılaşılan sorunların birbiriyle benzer sonuçlar vermesi ilköğretim okullarımızda yöntemlerin uygulanmasında sorun yaratan ortak bazı eksiklikleri gündeme getirmektedir. Bunlardan en önemlisi araç- gereç malzeme, saha, ders saati, öğrencilerin ilgisizliği ve beden eğitimi öğretmenlerimizin yöntemleri gerçekçi bir şekilde uygulamayı bilmemelerinden kaynaklanan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hususta okullarımızda yeterli fiziksel olanaklar ve bir takım eksiklikler giderildiği takdirde öğretim yöntemlerinin daha etkili kullanılabilmesi ve bu sayede öğretim konusunda daha verimli sonuçlar elde edilmesi mümkün olabilecektir. Balyan'ın (2003) yaptığı araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir

çoğunluğu beden eğitimi dersinde uygulamanın en önemli ölçme ve değerlendirme şekli olduğu ve yazılı değerlendirmelerin kullanılmasına sıcak bakmadıkları saptanmıştır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

İlk ve ortaöğretim okullarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlardan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında öğretim yöntemlerinin daha etkili kullanılabilmesi için yararlı olabileceği düşünülen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

#### 6.1. Sonuçlar:

Öğretmenler beden eğitimi ve spor derslerinde en fazla tercih ettikleri yöntemler eşli çalışma, komut ve alıştırma yöntemleridir. En az tercih ettikleri yöntemler kişisel öğrenci tasarımı, yönlendirilmiş buluş ve kendi kendine öğrenme yöntemleridir. Öğretmenlerin kullandıkları en yararlı öğretim yöntemleri ise alıştırma ve kendini denetleme yöntemleridir. En kolay öğretim yöntemleri ise, komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleridir. Öğrencilerin ilgisini en fazla çeken yöntemler ise, komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleridir.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin %71,9'u erkek, %28,1'i bayan, %43,7'si 26-30 yaş aralığında olduğu, %92,7'si lisans mezunu olduğu, %50,0'ı Elazığ ilinde görev yaptıklarını, %58,7'si lisede görev yaptıklarını, %92,9'u özel öğretim yöntemi dersi aldıklarını, %89,6'sı ise spor salonlarının bulunduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan katılımcıların mesleki yeterlik durumlarına bakıldığında “Ders işlerken öğrencilerin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerini dikkate alıyor musunuz” sorusuna %53,5'i her zaman, “Öğrencilerin ilgilerini planlanan aktivite üzerine çekebiliyor musunuz” sorusuna %56,1'i genellikle, “Meslekle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz” sorusuna %52,1'i her zaman, “Meslekle ilgili kendinizi geliştiriyor musunuz?” (Hizmet içi eğitim, seminer, sempozyum vb.) sorusuna %62,6'sı genellikle, “Mesleğinizi severek yapıyor musunuz” sorusuna %76,5'i her zaman, “Derse girmeden önce dersle ilgili ön hazırlık (plan, program vb.) yapıyor musunuz” sorusuna %53,9'u genellikle, “Dersteki



etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı bir şekilde gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musunuz” sorusuna %68,9’u genellikle, “Beden eğitimi ve spor ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna %30,8’i kısmen, “Beden eğitimi ve spor dersine ayrılan sürede dersin verimli olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna %47,5’i genellikle, “Öğrencilere eksikliklerini gidermeleri için ders dışında da onlara yardımcı oluyor musunuz” sorusuna %46,8’i genellikle, “Materyal, araç ve gereçlerin sağlanmasında okul yönetiminin destek sağladığını düşünüyor musunuz” sorusuna %51,2’si genellikle, “Fiziksel ortamın (ışık, ısı vb.) beden eğitimi ve spor dersinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna %68,9’u her zaman, “Mezun olduğunuz bölümünüzde yeterli özel öğretim dersi aldığınızı düşünüyor musunuz” sorusuna %31,4’ü her zaman, “Beden eğitimi ve spor dersine öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrenmelere uygun özel öğretim yöntemleri kullandığınızı düşünüyor musunuz” sorusuna %60,5’i genellikle, “Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen merkezli ders işlediğinizi düşünüyor musunuz” sorusuna %42,7’si genellikle, “Beden eğitimi ve spor dersinde öğrenci merkezli ders işlediğinizi düşünüyor musunuz” sorusuna %82,3’ü genellikle, “Kullanacağınız özel öğretim yöntemini seçerken bilgi düzeyinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna %49,1’i her zaman, “Bir derste kullanacağınız özel öğretim yöntemini seçerken konunun içeriğinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna %47,8’i her zaman, “Bir derste kullanacağınız özel öğretim yöntemini seçerken öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna %52,2’si genellikle, “Bir derste kullanacağınız özel öğretim yöntemini seçerken araç-gereç ve malzeme durumunun etkili olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna %72,8’i her zaman, “Bir derste kullanacağınız özel öğretim yöntemi ile uygun çalışma yaprağı kullandığınızı düşünüyor musunuz” sorusuna %62,6’ı genellikle cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Erkek ve bayan katılımcıların anketten aldıkları toplam puanları karşılaştırıldığında cinsiyetler arası farklılık önemsiz bulunmuştur. Öğretmenlerin anketten aldıkları toplam puanlar yaş gruplarına göre karşılaştırıldığında yaş grupları arası farklılık önemsiz bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okula göre anketten aldıkları toplam puanları karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur. Öğretmenlerin hizmet süresine göre toplam anket puanları karşılaştırıldığında farklılık

önemsiz bulunmuştur. Okulda spor salonu olup olmama durumuna göre öğretmenlerin toplam anket puanları karşılaştırıldığında farklılık önemsiz bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların beden eğitimi ve spor derslerinde özel öğretim yöntemleri kullanmamasına sebep olarak 248'inin (% 35,4) dönüt vermede yaşanan sıkıntıları, 145'inin(%20,7) araç ve gereç yetersizliğini, 128'inin (%18,3) öğretmenin bilgi yetersizliğini, 73'ünün (%10,4) uygun ders ortamının olmamasını, 30'unun (%4,3) öğretmen merkezli ders işlenmesini, 27'sinin (%3,9) ders saatlerinin yetersizliğini, 22'sinin (%3,1) ders dışı etkinliklerin fazla olmasını, 16'sının (%2,3) öğrencinin istememesini, 10'unun (%1,4) görev yaptığım okuldaki öğrenci seviyesini, 1'inin (%0,1) ders öncesi hazırlığın çok zaman almasını gösterdiği görülmektedir.

## **6.2. Öneriler:**

1. Beden eğitimi dersi için haftalık ders saatinin ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki artırılması öğretim yöntemlerinin daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

2. Öğretim yöntemlerini kullanırken tüm öğrencilere ulaşabilmek amacıyla beden eğitimi dersi için sınıf mevcutları düşürülebilir ama en fazla 25 öğrenci olarak düzenlenmelidir.

3. Beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin, belirli periyotlarla hizmet içi eğitim ve kurslara alınarak, alandaki yeni gelişmelerden haberdar edilmeleri dersin verimini artıracaktır.

4. Öğretmenlerin alanları ile ilgili faaliyetleri daha yakından takip edip yöntemler konusunda kendilerini daha çok geliştirmeleri ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih ederek bilgiyi hazır vermek yerine yapılandırmacı yaklaşımla vermeleri kalıcılığı ve verimi arttıracaktır.

5. Beden eğitimi öğretmeni adaylarına lisans eğitimi alırken beden eğitimi özel öğretim yöntemleri konusunda mutlaka yeterli ve gerekli bilgi verilmelidir.

6. Okulların fiziksel koşulları (spor salonu, araç-gereç, malzeme vb.) beden eğitimi dersinin islenmesine ve öğretim yöntemlerinin kullanılmasına imkân sağlayacak şekilde mutlaka düzenlenmelidir.

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini yetiştirmeleri ve yeni bilgileri takip etmeleri açısından yüksek lisans ve doktora çalışmalarının okul idaresi, yönetim ve meslektaşları tarafından desteklenmeleri.

8. Hizmet süresi az olan öğretmenlerin performanslarını arttıracak çalışmaların (Seminer, hizmet içi eğitim faaliyetleri vb.) daha fazla yapılması ve bu öğretmenlerin seminerlere okul yönetimi tarafından yönlendirilmeleri öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracaktır.

9. İlk ve ortaöğretim okullarında yürütülen beden eğitimi ve spor dersinin verimliliğini artırma amacıyla uygulamalara yönelik olarak yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu amaçla;

- Bütün öğretim yöntemleri tek tek ele alınarak, etkililiği ve verimliliğini arttıracak araştırmalar yapılabilir.
- Bölgelere göre, köy- şehir olmasına göre veya sosyo-ekonomik seviyeye göre, okullarda bulunan araç-gereçlerin yeterliği konusu ile ilgili araştırma yapılabilir.
- Beden eğitimi dersi uygulamaları için açılan hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlerin yeterliği konusunda araştırma yapılabilir.
- Öğretmenlerin beden eğitimi dersinde kullanılan öğretim yöntemleri hakkındaki bilgi ve yeterlik düzeyleri araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

1. Abd Al-Salam Al-Naddaf; This paper appears in: Educational Sciences, Dirasat Journal On Page(s): 88 - 104 Volume: 31, Issue: 1, 2004
2. Açıkalın, A. (1980). Modern Matematik ve Fen Programlarını Geliştirme Uygulamasının Örgüt ve Yönetim Açısından Çözümlemesi Doğa Dergisi TÜBİTAK (Özel Sayı) s: 51
3. Açıkada C, Ergen E(1990) . Bilim ve Spor Ankara: Büro Tek Ofset Matbaacılık, s: 8–10
4. Akgün, N. (1982). Egzersiz Fizyolojisi. İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası, s: 27
5. Akkutay, Ü. (1984). Enderun Mektebi. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları No:4
6. Aslan, R.(1979). Beden Eğitimi Bilgileri. Ankara: Bimas Matbaacılık, s:74
7. Aras, A. E. (2000), İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: (Eskişehir İl Örneği) Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Sayfa: 71
8. Ayas, N. (1948). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi, (Kuruluşlar ve Tarihçeler), Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s:70
9. Balyan, M. (2003). Beden Eğitimi Derslerinde Başarı Notu Değerlendirmesi Üzerine Bir Yaklaşım, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir,
10. Başoğlu, B. (1995).Ankara ili Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s: 5
11. Başaran, İ. E. (1991). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası,
12. Baykul, Y. (1998). İlköğretim Birinci Kademedede Matematik Öğretimi Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s:5
13. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Talimatı, (1994). İlköğretim Kurumları Ankara: Milli Eğitim Basımevi,
14. Bedwell, E. Hunt, H G. Touzel, J T. Wiseman, G D. (1991). Effective Teaching, Preparation and İmplemetation, Ilionios, U.S.A, s: 126
15. Bilgin, S. (1996). Temel Beden Eğitimi ve Spor Alıştırmaları İzmir: Saray Türk Kitapevi,
16. Bilge, N. Türkiye’ de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1989: 9-19

17. Bilgen, N. (1993) Çağdaş ve Demokratik Eğitim. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s: 33
18. Boyce, B. A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students motor performance. Journal Of Teaching In Physical Education, 11, 389-401.
19. Brodmann, D.(1984). Sportunterricht and Schulsport. Klinkhardt, s:13
20. Bucher, C. A. ve Koenig, C. R. (1983). Method and Material for Secondary School Physical Education. Saint Louis: The C.V. Mossey Company.
21. Büyükkaragöz, S. Çivi, C.( 1999).Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama. 10. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S s: 24
22. Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. Quest, 52 (3), s: 229-245
23. Clarck, L H. Starr, I S.(1981). Secondary and Middle School Teaching Method. New York, USA: MacMillan Publishing Company, s: 25
24. Chang, C. H. & Chen, C. S. (2005). The effects of mosston's reciprocal style on elementary students' learning in physical education. The 46th ICHPER. SD Anniversary World Congress. November 9-13, İstanbul. Congress Proceeding, P117.
25. Çakal, S S.(1994) İlkokullarda Fen Eğitimi Teknolojisi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eskişehir, s: 2
26. Çamlıyer, H. Çamlıyer, Hü. (1997).Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. İzmir: Can Ofset, s:68.
27. Çilenti, K.(1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası,
28. Çömlek, A. (1998).Eğitimde Bugünkü Durum ve ilköğretimde Yeniden Yapılanma Önerileri. Eğitim Yönetimi, Yıl:4, Sayı:15, Ankara, s:314
29. Çöndü, A. (1999).Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara Nobel Yayın Dağıtım s: 9
30. Dauer, V. P. (1964). Fitness For Elementary School Children Through Physical Educaion. Minneapolis: Burgess Publishing Company, s: 3
31. Demircioğlu, G. (2011). *Geçerlik ve Güvenirlilik* (Editör; Emin Karip). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
32. Demirel, Ö. (1997). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Usem Yayınları s:136–137.
33. Demirel, Ö. (2004). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 72

34. Demirhan, G. Açıkada, C. Altay, F. (2001).Students Perceptions of Physical Education Teacher Qualities. Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance. XXXVII; 3.16-18.
35. Demirhan, G. Coşkun, H. Altay, F. Şahin, R. Güvenç, A. Aslan, A. ve Açıkada, C. Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Beden Eğitimi Derslerinde Kullanım Düzeylerine ilişkin Görüşler. 3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu (23-24 Mayıs, Uludağ Üniversitesi) Bildiri Kitabı.2003:108-115.
36. Demirhan, G. (2006). Spor Eğitiminin Temelleri Ankara: Bağırğan Yayınevi, s: 32
37. Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C., Açıkada, C. (2008) Comparison of the views of partners regarding the physical education curriculum and it's delivery. Hacettepe J. of Sports Sciences, 19 (3), s:157-180
38. DPT. (1985). Besinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985–1989). Ankara: DPT Yayınları, s: 284
39. Eker, A. (2001) İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Spor Yarışmaları Programı. Ankara s:179
40. Erden, M. (1995). Eğitimde Program Değerlendirme, Ankara: Pegem Yayınları s: 14
41. Erkal, M., E.(1982). Sosyolojik Açından Spor. İstanbul: Filiz Kitap evi, s: 1
42. Ertan, H., Çiçek, Ş. (2003). Student Achievement Evaluation Approaches in Elementary Physical Education Courses in Turkey, Hacettepe Universty Journal of Education, 25, s:76-83
43. Ertürk, S. (1998). Eğitimde Program Geliştirme, Metaksan A.S. Ankara: s: 1
44. Fidan, N.(1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi, s: 168
45. Gaulhofer, K. (1956). Natuliches Turnen. Band 11. Bundesverlag: Osterreichischer s:243
46. George H. (1979). Sport and Social Sciences. ANNALS, AAPSS, Vol: 445 September, s: 9
47. Gündüz, N. (1988).Beden Eğitiminde Öğrencilerin Değerlendirilmesi. (Bildiri)
48. T.E.D VI. Eğitim Toplantısı. 5–6 Mayıs. Ankara. T.E.D Yayınları, s: 151–152
49. Günışık, E. (1976).Yayınlanmamış Beden Eğitimi Ders Notları. İstanbul, s: 5

50. Harmandar H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları, s:1
51. Heipertz, W. Böhmer, D. (1985). *Spor Hekimliği*. Çeviri M.İ. Arman, Kırklareli: Arkadaş Tıp Kitapları,
52. Hesapçioğlu, M.(1992). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım, s:170-175
53. İnce,L.M. Hünük, D. (2010). *Eğitim ve Bilim. Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları*, s:157
54. Karasar, N. (2003).*Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s: 77
55. Kaya, Y K.(1989). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı*. Ankara: Bilim Yayınları s:61
56. Kemertaş, İ. (1997). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi, s: 111
57. Koç, M. *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2005,92
58. Kullina, P. H. & Cothran, D. J. (2003). *Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perception of Varius Teaching Styles*. *Learning and Instruction* 13, 597-609.
59. Küçükahmet, L.(1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi, s:1
60. Launsbery, F., M. and Sharpe, T., (1999). "Effectf of Sequential Feedback on Preservice Teacher Instructional interractions and Student Skill Practice", *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, s:58-78
61. Lindholm, A., J. (1997). *Secondary School Physical Education Teacher Motivation : An Aplication of Personal Investment Theory*, *Journal of Teaching in Physical Education* , 16, s: 426-439.
62. Lumpkin, A. (1990). *Physical Education and Sport: A Contemporary Introduction*. St: Louis: Times Mirror/ Mosby College Publishing,
63. Maarif Vekâleti. (1939). *I. Maarif Şûrası (17–29 Temmuz 1939)*. İstanbul: Maarif Matbaası, s:166
64. Macnaughton, G. Williams, G. (1998). *Techniques for Teaching Young Children inTheory and Practice*. Australia: Addison Wesley Longman Australia.

65. MEB. (1988). İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar, Beden Eğitimi Ders
66. Öğretim Programları Ankara: Milli Eğitim Basımevi s: 181
67. MEB. (2001).Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. Manisa: MEB Yayınları,
68. MEB. (2007). Beden Eğitimi Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
69. Mitchell, A.S. (1996), “Relationships Between Percieved Learning environment and intrinsic motivationin Middle school Physical education”, Journal of Teching in Physical Education, 15, s: 369-383.
70. Mosston, M. and Asworth, S. (2009). Beden Eğitimi Öğretimi (Çeviri: Eda Tüzemen). Ankara: Bağırğan Yayınevi.
71. Nebioğlu, D. (2004).Beden Eğitimi Dersi ( Genel Esasları, Planlaması ve Denetimi). 2. Baskı. Bursa: Alp Yayınevi,
72. Nichols, B. (1990).Moving and Learning: The Elementary School Physical Education Experience. St. Louis: Mirror/ Nosby College Publishing,
73. Nixon, J E, Jewett A E. (1980). An Introduction to Physical Education. 9th. Ed. Philadelphia: Saunders College Publishing. S: 75–80
74. Okan, K. (1993). Fen Bilgisi Öğretimi. Ankara: Okan Yayınları, s:40-42
75. Önder, N K.(1986). Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler. Konya: Arı Basımevi, s: 101-104
76. Özalp, O.(1999). Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, Ankara: MEB’s: 4
77. Özmen, Ö. (1999). Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni. Ankara: Bağırğan Yayınevi s: 27
78. Safran, M. (1997). Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri 12. Türk Tarih Kongresi. Ankara, s: 20
79. Saraçoğlu, A S. Altıparmak, E. Gücü, K.(1995). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Program ve Öğretime İlişkin Sorunları. Performans, s: 35-38
80. Senemoğlu, N. Gömlüksiz, M. Üstündağ, T. (1999). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı (Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme Model Strateji ve Teknikleri) Modül 1 Ankara: Milli Eğitim Yayınevi, s: 53–55
81. Senemoğlu, N. (2002). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitapevi, s: 473–560



82. Schmitz, J N. (1979). Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann, s: 168
83. Smith D. (1957). Stanley and J.H. Shores, Foundations Of Curriculum Development, USA: Harcourt Brace and World, Inc.
84. Sönmez, V. (1999). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, s:32
85. Sözer, E. (1998). Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:50 s: 82–83
86. Sunay, H. Ve Tuncel, F. (1998). Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:2.
87. Strchmeyer H. (1983).Leibeserziehung and Schulsport Bundesverlag: Osterreichischer, s:190
88. Şenışık, Y. Öztürk F. Koparan Ş. (2007). İlköğretim Okullarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi üzerine Etkisi”, 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Adana.
89. Tamer, K. (1987).Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, s: 2
90. Tamer, K. Ve Pulur, A. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri Ankara: Kozan Ofset
91. Turner, C E. Selery, C M. Smith, S L. (1971). Okul Sağlığı ve Sağlık Eğitimi Çeviri Yusuf Tunca, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, s:268
92. Unat, F R. (1964).Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Ankara: M.E. B. Basımevi, s:137
93. Varış, F. (1994). Eğitim Bilimlerine Giriş, Konya: Atlas Kitapevi, s: 8
94. Wilson, S. (1998). The Effect of Two Teaching Styles on Children’s Skill Performance and Task Analysis Ability Related to Skill Observation. Research Quarterly For Exercise And Sport Supplement A-107.
95. Yalçın, H. (1995). Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı Ankara: Gürler Ofset, s: 89
96. Yalın, H., İ. (1997).Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı. Ankara: Pegem Yayıncılık, s:81-85

97. Yaylacı, F. (1998). İlköğretim Okulları Beden Eğitimi ve spor Dersi Öğretim Programları AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, s: 95–106
98. Yoncalık, O. (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersindeki Başarılarına Üç Öğretim Stilinin Etkileri. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, s: 33–46
99. Yurdakul, B. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler –Yapılandırmacılık. Ankara: Pegem A Yayıncılık

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Emre YILDIZ
Doğum Yeri ve Tarihi	Elazığ, 01.01.1982
Medeni Hali	Bekâr
Yabancı Dili	İngilizce
İletişim Adresi	Fırat Üniversitesi Lojmanları R/3 No:4 ELAZIĞ
E-posta Adresi	23emr23@hotmail.com.tr

### Eğitim ve Akademik Durum

Lise	Elazığ Balakgazi Lisesi, 2001
Lisans	Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, 2005
Yüksek Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı