

T.C  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR  
DERSİ UYGULAMALARININ YAPILANDIRMACI  
YAKLAŞIMA GÖRE GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNİN  
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
BELİRLENMESİ**

**Çağdaş MAVİOĞLU**

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KÜTAHYA**

**2013**

**T.C**  
**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR  
DERSİ UYGULAMALARININ YAPILANDIRMACI  
YAKLAŞIMA GÖRE GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNİN  
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
BELİRLENMESİ**

**Çağdaş MAVİOĞLU**

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet DEMİREL**

**KÜTAHYA**  
**2013**

## **Kabul ve Onay**

Çağdaş MAVİOĞLU'nun hazırladığı “İlköğretim İkinci Kademe Beden Eğitimi ve Spor Dersi Uygulamalarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğin ilgili maddelerine göre değerlendirilip kabul edilmiştir.

.../.../.....

İmzalar

**Jüri Başkanı** : Prof. Dr. Arslan KALKAVAN

.....

**Danışman** : Yrd. Doç. Dr. Mehmet DEMİREL

.....

**Üye** : Doç. Dr. Mehmet GÖRAL

.....

Sağlık Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Figen TAŞER

## TEŞEKKÜR

Daniőmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet DEMİREL'e tez boyunca yaptığı katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Çalışma boyunca bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren Sayın Prof.Dr. Arslan KALKAVAN'a, Sayın Doç. Dr. Mehmet GÖRAL'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Selçuk ŐİMŐEK'e, Sayın Doç. Dr. Bülent AĞBUĞA'ya teőekkürlerimi sunarım.

Tez çalıőmasının her anında desteğini esirgemeyen Sayın Gürkan ELÇİ'ye teşekkür ederim.

.../.../.....

**Çağdaş MAVİOĞLU**

## ÖZET

Çalışmanın amacı, Çalışmanın amacı, ilköğretim 2.kademe Beden Eğitimi ve Spor Dersi uygulamalarının yapılandırıcı yaklaşım modeline göre gerçekleşme düzeylerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin Denizli merkez ilçede belirlenmesidir. Araştırma grubu, farklı ilköğretim okullarında görev yapan 87 kadın, 169 erkek olmak üzere toplam 256 ( $X_{yaş}=36.89±5.68$ ) Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmeni ve farklı ilköğretim okullarından 424 kız, 335 erkek toplam 759 ( $X_{yaş}=15.75±5.68$ ) öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma grubunun, yaş, cinsiyet, sınıf, öğretmenlik yılı gibi demografik bilgilerini elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ayrıca, Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı tutumlarını ölçmek için Ağbuğa (2012) tarafından geçerlik güvenirliği yapılan “İlköğretim Beden Eğitimi Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği (İBE-YÖYÖ)” ve öğrenciler için ise Ağbuğa (2010) tarafından geçerlik güvenirliği yapılan “Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşım Ölçeği (ÖY-YÖYÖ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Ayrıca vardamsal istatistiksel yöntemlerden verilerin normal dağılımları dikkate alınarak Bağımsız Örneklem T Testi (Independent Samples T Test), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson momentler çarpımı korelasyonu analizleri kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutumlarının “Sosyal İşbirliği”, “Kişisel İlgi” ve “Oyun/Beceriler” alt boyutlarında doğum tarihleri, cinsiyet ve öğretmenlik yılı değişkenleri dikkate alındığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-255)}=3.083$ ,  $p<.05$ ]. Bu farklılığın, haftalık 21-25 saat dersi olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.30±0.51$ ), diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek ortalama değerlerine sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Sosyal İşbirliği”, “Kişisel İlgi” ve “Oyun/Beceriler” alt boyutlarında cinsiyet ve sınıf değişkenleri dikkate alındığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ). Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutu dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $T_{(539,361)}=-3.350$ ,  $p<.05$ ]. Öğrencilerin ( $\bar{X}=4.25±0.72$ ), öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4.10±0.58$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline yönelik tutumlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutu incelendiğinde öğrenciler lehine pozitif ancak çok zayıf ilişki olduğu görülmüştür [ $r=0.094$ ;  $p<0.05$ ].

Sonuç olarak, araştırma grubunda yer alan öğretmenler ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı puanlarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. “Oyun/Beceriler” alt boyutunda öğrenciler lehine fark çıkması daha çok bu alt boyutta yapılandırmacı öğretim yaklaşımını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Beden Eğitimi, Yapılandırmacı Yaklaşım, Öğretmen ve Öğrenci*

## ABSTRACT

The purpose of this study, primary 2nd stage of Physical Education and Sports Teaching practices and student teachers' views of the level of realization of the constructivist approach, according to the model to determine the central district of Denizli. The study group, 87 women who work in different primary schools, a total of 256, including 169 men ( $\bar{x}$  age=36.89±5.68) Instructor of Physical Education and Sports Teacher and 424 girls in different primary schools, a total of 335, men ( $\bar{x}$  age =15.75±5.68) is composed of students.

The study group, age, gender, class, teacher to obtain demographic information, such as in "Personal Information Form" has been developed and implemented. In addition, the constructivist approach to teaching Physical Education and Sports Teaching teachers to measure attitudes Ağbuğa (2012) made by the reliability validity "Elementary Physical Education Constructivist Teaching Approach Inventory (İBE-YOYO)" and for students Ağbuğa (2010) conducted reliability validity by students " Constructivist Approach for Teaching Scale (ÖY-YOYO) "is used. In data analysis, descriptive statistics methods, frequency, mean and standard deviation values were taken. In addition, the normal distribution of data, inferential statistical methods, taking into account the Independent Sample T Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson product moment correlation analysis was used. All statistical analyzes, 0.05 was accepted as the level of significance.

Teachers' attitudes towards teaching model constructivist approach "Social Collaboration", "Personal Interest" and "Game / Skills" sub-dimensions of the date of birth, gender, and years of teaching given the significant difference in the variables ( $p>.05$ ). Constructivist approach, the model of teachers teaching attitude "Social Cooperation in" the teachers were no significant differences according to the variable hours per week [ $F_{(2-255)}= 3.083, p<.05$ ]. This difference 21-25 hours per week with the course teachers ( $\bar{x}=4.30±0.51$ ), other than the teachers in the group were found to have higher average values. Dimensions of students' constructivist approach "Social Collaboration", "Personal Interest" and "Game / Skills" sub-dimensions of gender and class variables are taken into account statistically significant difference was found ( $p>.05$ ). Dimensions of teachers 'and students' constructivist approach "Game / Skills" Given the size of the bottom of a statistically significant difference was found [ $T_{(539.361)}= -3.350, p<.05$ ]. Students ( $\bar{x}=4.25±0.72$ ) than teachers ( $\bar{x}=4.10±0.58$ ) was higher. Attitudes towards the teaching model of a constructivist approach "Game / Skills" sub-dimension analysis in favor of the students were found to be positive but very weak correlation [ $r=0.094, p<.05$ ].

As a result, teachers and students in the research group observed that a constructivist approach to teaching high scores. "Game / Skills in" the students the difference in favor of the emergence of constructivist teaching approach, realized more than can be said of this sub-dimension.

**Key Words:** *Physical Education, The Constructivist Teaching, Teachers and Students*

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>ONAY SAYFASI</b>	III
<b>TEŞEKKÜR</b>	IV
<b>ÖZET</b>	V
<b>ABSTRACT</b>	VI
<b>İÇİNDEKİLER</b>	VII
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ</b>	VIII
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b>	XI
<b>TABLolar DİZİNİ</b>	XII
<b>1. GİRİŞ</b>	3
1.1. Araştırmanın Önemi	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Problem Durumu	4
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Hipotezler	6
1.6. Araştırmanın Varsayımları	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
<b>1. GENEL BİLGİLER</b>	8
2.1. Kuramsal Açıklamalar	8
2.1.1. <b>BEDEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ</b>	8
2.1.1.1. Komutla Öğretim Yöntemi	8
2.1.1.2. Alıştırma ile Öğretim Yöntemi	9
2.1.1.3. İş Birliği İle Öğretim-Eşli Çalışma Yöntemi	9
2.1.1.4. Kendini Denetleme Yöntemi	10
2.1.1.5. Katılımla Öğretim Yöntemi	10
2.1.1.6. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi	11
2.1.1.7. Problem Çözme Yöntemi	11
2.1.1.8. Bireysel Programlama Yöntemi	12
2.1.1.9. Öğrencinin Başlatması Yöntemi	12
2.1.1.10. Taktik Oyun Yaklaşımı	12
2.1.1.10.1. Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi - Toya	12
2.1.1.10.2. TOYA Modelinde Oyun Basamakları	14
2.1.1.10.3. TOYA Oyun Modeli İle İlişkili Pedagojik İlkeler	15
2.1.1.10.4. TOYA Modelinde Dikkat Edilecek Noktalar	16
2.1.1.11. Spor Eğitim Modeli	17
2.1.1.12. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı	17
2.1.1.12.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Oyun Öğretimi	17
2.1.1.12.2. Oyun Gözlemi	18
2.1.1.13. Eleştirel Düşünme	18
2.1.1.14. Fikir Tartışması	19
2.1.2. Yapılandırmacılık (Constructivism) Nedir?	20
2.1.3. Yapılandırmacılığın Temel İlkeleri	23
2.1.4. Yapılandırmacılığın Çeşitleri	24
2.1.4.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	24
2.1.4.2. Sosyal Yapılandırmacılık	27
2.1.4.3. Radikal Yapılandırmacılık	30
2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Beden Eğitimi ve Spor	32

2.1.5.1.	Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen	34
2.1.5.2.	Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci	36
2.1.5.3.	Yapılandırmacılıkta Ölçme Değerlendirme	41
2.1.6.	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	41
2.1.6.1.	Beden Eğitiminin ve Spor Kavramı	41
2.1.6.2.	Beden Eğitiminin ve Sporun Tanımı	42
2.1.6.3.	Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amacı	42
2.1.6.4.	İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı	44
2.1.6.5.	Beden Eğitimi Dersinde Ölçme ve Değerlendirme	46
2.1.6.6.	İlköğretimde Beden Eğitimin ve Spor Dersinin Amacı	54
2.1.6.7.	Beden Eğitimi Dersinin Yenilenen Programı	55
2.1.6.8.	Programın Vizyonu	58
2.1.6.9.	Programın Yapısı	58
2.1.6.10.	Programın Temel Öğeleri	61
2.1.6.10.1.	Öğrenim Standartları	61
2.1.6.10.2.	Kazanımlar	64
2.1.6.10.3.	Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları	64
2.1.7.	ÖĞRENME	65
2.2.	Alan İle İlgili Araştırmalar	68
1.	GEREÇ VE YÖNTEM	72
3.1.	Evren ve Örneklem Grubu	72
3.2.	Protokol	72
3.3.	Veri Toplama Aracı	73
3.4.	Verilerin Analizi	75
1.	BULGULAR:	76
4.1.	Katılımcıların Genel Özellikleri	76
4.1.1.	Öğretmen ve Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları	76
4.1.2.	Öğretmenlerin Doğum Tarihleri, Haftalık Ders Saatleri ve Mesleki Kıdemleri	76
4.1.3.	Öğrencilerin Ait Oldukları Sınıflar	77
4.2.	Hipotez 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasındaki fark	78
4.3.	Hipotez 2. Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasındaki fark	79
4.4.	Hipotez 3. Öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasındaki fark	81
4.5.	Hipotez 4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasındaki fark	83
4.6.	Hipotez 5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasındaki fark	84
4.7.	Hipotez 6. Öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları	85



	arasındaki fark	
4.8.	Hipotez 7. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;	87
4.9.	Hipotez 8. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;	88
1.	TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	90
5.1.	Hipotez 1: Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.	90
5.2.	Hipotez 2. Öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.	91
5.3.	Hipotez 3: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.	91
5.4.	Hipotez 4: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.	92
5.5.	Hipotez 5: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.	93
5.6.	Hipotez 6: Öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.	93
5.7.	Hipotez 7: Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarına göre fark yoktur.	93
5.8.	Hipotez 8: Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarına göre herhangi bir ilişki yoktur.	94
	SONUÇ	96
	ÖNERİLER	97
	KAYNAKLAR	99
	EKLER	108
	Ek 1: Etik Kurul Onayı	109
	Ek 2: Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	110
	Ek 3: Valilik İzni	111
	Ek 4: Öğretmen Formu	112
	Ek 5: Öğrenci Formu	113
	Ek 6: Veri Formu	114
	Ek 7: İstatistik Test Sonuçları	127

## ŞEKİLLER, ÇİZELGELER ve GRAFİKLER

	sayfa
<b>Çizelge 1.</b> TOYA Modeli	14
<b>Çizelge 2.</b> Geleneksel Sınıf Ortamı İle Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması	40
<b>Çizelge 3.</b> Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları Sınıflaması	65
<b>Grafik 1.</b> Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları	76
<b>Grafik 2.</b> Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin doğum tarihleri, haftalık ders saatleri ve mesleki kıdemleri frekans dağılımları	77
<b>Grafik 3.</b> Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ait oldukları sınıfların frekans dağılımları	77
<b>Grafik 4.</b> Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim alt boyutları puan ortalamaları	79
<b>Grafik 5.</b> Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim alt boyutları puan ortalamaları	85
<b>Grafik 6.</b> Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim alt boyutları puan ortalamaları	88

## TABLÖLAR

sayfa

<b>Tablo 1.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri ve alt boyutlarının ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin “T-Testi” sonuçları	78
<b>Tablo 2.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin doğum tarihlerine göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutları ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları	80
<b>Tablo 3.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin doğum tarihlerine göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri	80
<b>Tablo 4.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutları ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları	82
<b>Tablo 5.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri	82
<b>Tablo 6.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretmenlik yılına göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutları ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları	83
<b>Tablo 7.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretmenlik yılına göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri	84
<b>Tablo 8.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri ve alt boyutlarının ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin “T-Testi” sonuçları	85
<b>Tablo 9.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutları ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları	86
<b>Tablo 10.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri	86
<b>Tablo 11.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarına göre frekans, ortalama, standart sapma değerleri ve ölçek alt boyutlarının ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin “t testi” sonuçları	88
<b>Tablo 12.</b>	Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarına göre ilişki düzeylerinin incelenmesine ilişkin “Korelasyon Testi” sonuçları	89

## 1. GİRİŞ

Hızla değişen dünya şartlarında bilginin de aynı hızda değişip, geliştiiği bir gerçektir. Değişen yaşam koşulları, bilgi çağının gereksinimlerine uyumlu bireylerin yetiştirilmesini talep etmekte, toplumların bireylerden beklentileri de değişmektedir. Toplumlar, bireylerin her şeyi kabullenen, ezberci ve duyarsız olmasını istememektedir. Bunun yerine, değişimi sağlıklı şekilde takip edebilen, aktif, düşünen, araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşabilen, öğrenmeyi öğrenmiş, problem çözme becerisine sahip, kendini sürekli yenileyebilen, grup çalışmasına ve İşbirliğine önem veren, iyi iletişim kuran, yaratıcı, empati kurabilen, çevre ile bütünleşmiş, demokratik değerleri ve ekonomik yaşamayı benimsemiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bilgi toplumunun tanımlanan bu yeni insan tipinin yetiştirilmesi ise öncelikle formal eğitim kurumlarının görevi olmaktadır. Geleceğin toplumuna eğitim aracılığı ile yön verilmektedir. Bunun için ise. eğitim programlarının bu yönde bir eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir (1)

Eğitim programları günün koşullarına uygun olacak biçimde geliştirildiği ve uygulandığı durumlarda çağdaş bilgi seviyesine ulaşabileceği gibi, bu seviyeye ulaşmak için bilgilerin öğrencilere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Artık bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Günümüz dünyasının kabul ettiği birey, bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırılması sürecine etkin olarak katılan bireydir (2,3). Belirtilen birey tipinin yetiştirilmesinde yukarıdaki amaçları uygulayabilecek bir eğitim anlayışının yerleştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Eğitim; daha etkin, daha yapıcı, bilgiyle donanmış, çeşitli beceri ve davranışlar kazanmış bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Eğitimi doğru ve etkin kullanan toplumlar, geleceğin gelişmiş toplumları olacaktır. Sürekli gelişen ve değişen dünyaya karşılık okullarda öğretim şekilleri ve yönetim büyük ağırlıkla hala geleneksel niteliğini korumaktadır. Hoşgörür'e (2002) göre okul bu yönüyle toplum ve öğrenciden giderek uzaklaşmaktadır. Dışarıda ki dünya ile hiç de uyum içerisinde değildir. Okul bu sert, sıkıcı ve soğuk görüntüsünden kurtulmak, okulların

öğrencilerin toplumsallaşmasının yanı sıra yaratıcı ve sorun çözme becerilerini de geliştirici bir nitelikte olması da günümüz şartları açısından vazgeçilmez bir durum olarak görülmektedir. Okulların bu bilgi, beceri ve tutumu yerleştirici yapıya kavuşturulması sağlanmalıdır (4).

Bilgi; algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bir bilinmeyeni açıklayan anlam parçası (veya kümesi) olarak tanımlanabilir. Bilgi üretme ise insanın duyu organları vasıtası ile kendisine ulaşan verileri kendi zihin sürecinden geçirip, kendine özgü bir anlam yüklemesi demektir. Dış dünyadan ulaşan verilerin sadece zihinde depolanması bilgi değildir. Bu verilerin bilgi olabilmesi için o insana özgü bir biçime girmesi gerekmektedir (5). Bu amaçla yeniliklere açık bir eğitim anlayışının uygulanması daha etkili olacaktır.

Araştırmalar yaratıcı düşünme ve sorun çözme becerilerinin öğrenilebilir beceriler olduğunu göstermiş ve uygun programlar geliştirilerek uygulandığında, bu beceriye sahip bireylerin yetiştirebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Her olgunun hızla değiştiği ve karmaşıklığı günümüzde eğitim sisteminin de yeniden ele alınmasını gerektirmiştir. Akılcı ve yaratıcı düşünmeyi öğrenmek, eğitimde yeniden yapılanmanın çıkış noktası olmuştur (6).

Birçok geleneksel eğitim sistemindeki esas problem, bazı öğrencilerin “öğrenme özürü” olması değil, birçok öğretmenin öğretim yaklaşımlarını farklı yollardan öğrenen öğrencilere göre uyarlamakta isteksiz olmasıdır (7).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, öğretmenin merkezde yer aldığı, tüm sınıf yönetimine dayalı geleneksel öğretimin yetersiz kaldığı gözlenmekte; öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine çeken, onu aktif hale getiren yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (8).

Eğitim ve öğretim alanı olan okullarda çoğunlukla uygulanan geleneksel yaklaşımda, öğretmen sadece bilgiyi aktarırken öğrenci pasif alıcı konumundadır. Bu öğretim yaklaşımda öğrencinin kişisel olarak herhangi bir yaratıcılığı istenmemektedir. Böylece öğrenci aktarılanı ezberleyen bir robot halini almaktadır. Ancak ezbere dayalı bir sistemde bu alınan bilgiler de hızlı bir şekilde unutulmaktadır. Bu sıkıntılardan kurtulmak, öğrenme ortamlarını çeşitlendirip

öğrenciyi doğrudan sürecin içinde olmasını sağlamak, düşünen, yaratıcı, eleştiren, aktif ve ülkeye yararlı bireyler yetiştirmek düşüncesi ile Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelindeki tüm okullarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alındığı eğitim-öğretim programları geliştirmiştir (9).

Artık öğrenci özelliklerini dikkate almayan geleneksel yöntemler yerine öğrenciyi tanımaya ve geliştirmeye yönelik olan öğrenci merkezli eğitim-öğretim uygulamaları çağdaş zorunluluklar haline gelmiştir.

Son yıllarda öğretim programlarında öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrencinin merkeze alındığı ve öğretmenin öğrenme sürecinde yol gösterici olduğu yaklaşımlara önem verilmektedir. Söz konusu yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin bilişsel ve sosyal süreçler yardımıyla gerçekleştiğini ve bu süreçte öğrencinin aktif öğretmenin ise yol gösterici olması gerektiğini savunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım özünde öğretmenin öğrenme sürecindeki rolünü daha da artırmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik çeşitli özelliklerinin belirlenmesi için araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin öğrenilmesi temeline dayanır. Öğrenciler, öğrenme-öğretme ortamlarına etkin katılımı ile birlikte kendi öğrenmelerini yapılandırır. Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerine göre öğrenme yolları değişebilmektedir. Diğer derslerde olduğu kadar beden eğitimi derslerini öğretiminde de yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin yaratıcı, eleştiren, düşünen bireyler olmasını sağlamak amacıyla uygulanmaya başlanmıştır. Bunun için, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerine katılmaları ve bunun sonucunda gelişimlerinin farkında olmalarına yönelik yeni beden eğitimi öğretimi programı geliştirilmiştir (9).

Öğrenciler katılımcı bir hale sokulmalıdırlar ki öğrenme kalıcı bir hal alabilsin. Yenilenen beden eğitimi programının program öğelerinde de yapılandırmacı bir anlayışın egemen olduğu görülmektedir.

Toplumların bilgi yönünden gelişimi yanında fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin de sağlanmasına gereksinim vardır. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

öğrencilerin bu gelişimlerini sağlayabileceği derslerin başında gelmektedir. Bu dersle sağlıklı birey yetiştirmek amaçlanmaktadır. Sağlıklı birey ifadesinin altında hem zihinsel hem de fiziksel gelişimlerinin tamamlanmasından bahsedilmektedir. Küçük yaşlardan itibaren verilecek eğitimle toplumun temelini oluşturmakta olan çocukların iyi biçimde gelişimlerinin sağlanması beklenmektedir.

Bu görüş becerilerin kazanılması ve bedensel gelişimin sağlanması yolu ile gelişimin diğer boyutlarında (zihinsel, duygusal, toplumsal) istenilen davranış değişikliğinin sağlanması amacını taşımaktadır (10).

### **1.8. Araştırmanın Önemi**

Türk eğitim sisteminde 2006 yılında “Yapılandırmacı Yaklaşım Modeli’ne” geçişi ile beraber ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi ve spor derslerinde yapılandırmacı yaklaşım modelinin günümüzde gerçekleşme düzeylerinin tespiti ve görülen aksamaların giderilmesine katkısı açısından yararlı olacağı beklenmektedir. Uygulamayı gerçekleştiren öğretmenler ve uygulama sürecini yaşayan öğrencilerin programa yönelik algılarının belirlenmesi açısından uygulayıcılara örnek olacağı umulmaktadır. Ayrıca geleceğin sporcularının tespitinde de katkı sağlaması açısından önemli olacağı beklenmektedir.

### **1.9. Araştırmanın Amacı**

İlköğretim 2.kademe Beden Eğitimi ve Spor dersi uygulamalarının yapılandırıcı yaklaşım modeline göre gerçekleşme düzeylerinin Denizli merkez ilçede görev yapmakta olan öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **1.10. Problem Durumu**

Değişen şartlar içinde değişme kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaçla eğitim sürecinin de bundan payını alması gerekmektedir. Bunun yapıldığı yerlerin başında uygulamaların resmi olarak belirtildiği programlarda gerçekleşmektedir. Program kavramı en çok kullanılan kavram olarak görülmektedir.

Program belirli öğelerden oluşmaktadır. Bunlar, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarından meydana gelmektedir. Beden eğitimi dersinin de programları 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren değişmeye uğramıştır. Yenilenen program yapısı değişen koşullara uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Yenilenen beden eğitimi öğretim programının temel amaçları arasında ilk olarak; bireyin fiziksel, devinışsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmaktır.

İkinci olarak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekir (9). Beden eğitimi programı da bu amaçla yapılandırmacı bir eğitim anlayışına uygun bir biçime getirilerek uygulamaya çalışılmaktadır.

Türk eğitim sisteminde 2006 yılında “Yapılandırmacı Yaklaşım Modeli’ne” geçişi ile beraber ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi ve spor derslerinde yapılandırmacı yaklaşım modelinin günümüzde ne denli gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ve bu sorunların giderilmesine yönelik yapılması gerekenlerin Denizli İli Merkez İlçedeki okullarda beden eğitimci profilleri ders içerikleri ders uygulamaları öğrenci, veli, tutum ve desteği gelecek yılların Türk sporuna yansması nedeniyle önemlidir. Bu bağlamda İlköğretim 2.kademe Beden Eğitimi ve Spor dersi uygulamalarının yapılandırıcı yaklaşım modeline göre gerçekleşme düzeylerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin Denizli merkez ilçede belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu problem durumundan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

### **1.11. Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark var mıdır?



3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark var mıdır?
7. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark var mıdır?
8. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.12. Hipotezler**

1. Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.
2. Öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.
3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.

5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.
6. Öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.
7. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.
8. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir ilişki yoktur.

### **1.13. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Bu araştırmada konu ile ilgili yazılı kaynaklardan elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.
2. Ele alınan örneklem grubunun, evreni temsil etme yeteneği olduğu kabul edilmiştir.
3. Bu araştırmada, araştırmaya katılanların verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

### **1.14. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma;
  - a. Denizli ilindeki Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretmenleri ile bu dersi alan ilköğretim 6-7ve 8. sınıf öğrencileri ile,
  - b. Araştırmaya katılanlara uygulanan ölçme araçlarından elde edilen bilgiler ile,
  - c.2005 yılından itibaren uygulanmakta olan Beden eğitim programı ile sınırlıdır.

## 1. GENEL BİLGİLER

### 2.3. Kuramsal Açıklamalar

#### 2.3.1. BEDEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Beden eğitimi dersinin öğretme- öğrenme sürecinde yoğun olarak kullanılan öğreten merkezli komut ve alıştıırma yöntemlerinin yanında daha öğrenen merkezli eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, bireysel programlama, öğrencinin etkinliği başlatması ve kendi kendine öğrenme yöntemleri bulunmaktadır. Ayrıca, son yıllarda öğrenen merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlardan da etkilenerek oluşturulmuş olan beden eğitimine özgü “spor eğitimi” ve “kişisel ve sosyal sorumluluk” modellerinden de özellikle 6-8. Sınıflardan da yararlanılabilir (48,49,50).

Sonuçta, öğretmenler, “öğrenen merkezlilik” ilkelerinden hareketle derslerini planlamalı ve işlemelidirler. Ders işlerken öğrencilerin özellikleri, çevre koşulları, okulların olanakları, öğrencinin ilgi, istek ve gereksinimleri, öğretim yöntemlerinin özellikleri, engelli öğrencilerin varlığı, vb. değişkenlere göre değişik öğretim yöntemlerinden yararlanabilir. Beden eğitimi dersinden yararlanılabilecek yöntemlerden önemli görülenler, belirtilen kaynaklardan yararlanılarak öz olarak aşağıda açıklanmıştır (48,49,50,51):

##### 2.3.1.1. Komutla Öğretim Yöntemi

Komut yöntemi bütün kararları öğretmen verir. Öğrenci, öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket eder. Öğrencinin görevi; verilen kararları uygulamak, takip etmek ve söylenileni yapmaktır. Öğrenci, uyarana anında yanıt verir, performans anında ve doğru olmalıdır. Yer, duruş, harekete başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı süre ve aralık ile ilgili tüm kararlar öğretmen tarafından verilir.

Komut yönteminde hedefler;

- Uyarıcıya anında tepki,
- Aynılık,

- Eş zamanlı performans,
- Değişmeyen, belirli bir modele bağlı kalma,
- Modelin yalnızca taklit edilmesi,
- Güvenlik,
- Tepkinin açıklığı ve doğruluğu,
- Grubun ortak düşüncelerinin yüceltilmesi,
- Törenler, adet ve dini etkinlikler yoluyla geleneklerin devam ettirilmesi vb.

### 2.3.1.2. Alıştırma ile Öğretim Yöntemi

Bazı kararlar öğretmenden öğrenciye devredilir. Öğrenciye hareketi yalnız yapması ve yalnız çalışması için zaman verilir, öğretmenin öğrencilere tekrar dönüt vermesi için zaman yaratılır. Öğrenci, hareketi yaparken kendisi için hazırlanmış çalışma yapraklarından faydalanır, etkinlikleri yapmakla yükümlüdür.

Alıştırma yöntemi yapısında hazırlık ve değerlendirme evresinde bütün kararları öğretmen verir. Öte yandan, hareketi çalışma ve alıştırma için öğretmen komut vermemeyi öğrenmek zorundadır. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen parametreler dâhilinde bazı kararların nasıl vereceğini öğrenme fırsatına sahiptir. Uygulama bölümünde öğrencinin vermesi gereken kararlar şunlardır;

Alıştırma ile öğretim yönteminde öğrenciye devredilen kararlar;

- 1- Duruş,
- 2- Yeri mekân,
- 3- Çalışmanın sıralaması,
- 4- Başlama zamanı,
- 5- Hız ve ritim,
- 6- Durma zamanı,
- 7- Aralık,
- 8- Giyim kuşam,
- 9- Açıklık getirmek için başlangıç soruları

### 2.3.1.3. İş Birliği ile Öğretim-Eşli Çalışma Yöntemi

Toplumsal bir ilişki söz konusudur. Öğrencilere daha fazla karar devredilir. Öğrenci nasıl çalıştığını ne kadar erken bilirse, hatasız performans şansı o denli artar. Öğrenci eşi ile birlikte çalışırken arkadaşından dönüt alır; yani bir yardımlaşma söz konusudur. Öğrencilerden diri uygulayıcıyken diğeri gözlemci rolündedir. İkili bir etkileşim vardır, öğretmenin de katılmasıyla bu etkileşim üçe çıkar. Toplumsal ve psikolojik zorunluluklar görülür, yeni davranış ayarlamaları ve değişiklikleri yapılmalıdır, öğretmenin sahip olduğu dönütün kesin gücü artık öğrenciye

devredilmiştir. Öğretmenin gön çalışma yaprağı ve ölçüt çizelgesi ile yeni görev ve yeni ilişkiler için ortam hazırlamaktır.

#### 2.3.1.4. Kendini Denetleme Yöntemi

Öğrenciye daha çok karar devredilir, bu kararlar bireyin kendine ait sorumluluklar yükler, yöntemde öğrenci yalnız çalışır. Kendini denetlemede bireysel performans ve üst seviyede yalnızlık, öğrencilerle toplumsal bir etkileşime ve öğretmenle fazla bir iletişime girmez. Öte yandan, öğrendi kendi performansının farkında olmasını geliştirir, kendini gözlemlemeyi öğrenmesini sağlar. Öğrenci dönütleri öğretmenin hazırladığı ölçüt çizelgesinden alır.

Aşağıda verilenler öğrencinin bazı farkındalıklarının ortaya çıkmasını sağlar:

1.	Öğrencinin kendine güvenmesini sağlamak, dış kaynaklara bağımlı olmaktan uzaklaştırmak.
2.	Öğrencinin gelişim için ölçütler kullanmak.
3.	Öğrencinin kendi performansı ile ilgili dürüstlüğünü ve nesnellliğini korumak.
4.	Farklılıkları ve öğrencinin kendi sınırlarını kabul etmesini sağlamak.
5.	Uygulama ve değerlendirmede öğrencinin kendine devredilen kararlarını vermesi ve bireyselleşmesini sağlamak.

#### 2.3.1.5. Katılımla Öğretim Yöntemi

Aynı hareket, çalışma yapraklarından yararlanılarak değişik zorluk derecelerine göre hazırlanır. Öğrenciler başlangıç düzeylerini kendileri belirlerler, bütün öğrenciler düşünülerek program hazırlanır. Katılım yöntemi, öğrenciye etkinliğe hangi performans düzeyinde başlayacağı gibi önemli bir karar verdirir. Öğretmenin görevi, hazırlık aşamasında kararlar vermektir, uygulama kararları (beceri ve amaç) öğrenciye aittir, çalışma performansı düzeyini öğrenci belirler. Değerlendirme aşamasında öğrenci, kendi performansı ile ilgili kararları verir, etkinliğe hangi düzeyde devam edeceğini belirler.

Katılım yönteminin hedefleri	
1.	Öğrencilerin aktif katılımı.
2.	Bireysel farklılıklara dayalı bir ortam.

3.	Öğrencinin beceri seviyesinde harekete başlama şansı.
4.	Etkinlikte başarıyı yakalamak için geriye adım atma şansı.
5.	Öğrencinin amacı ile performans gerçeği arasındaki bağlantıyı görme.
6.	Daha çok bireyselleşme.

### 2.3.1.6. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi

Öğretmen; öğrencileri daha önceden bilmedikleri, sistemli bir şekilde hazırladığı ve belirlediği hedefe doğru yönlendirir. Öğrencilere basamaklı şekilde sorular sorularak hedefe ulaşmaları sağlanır. Hazırlık aşamasındaki kararları vermek öğretmene aittir. Önemli kararlar, amaçlar, bölümün amacı ve öğrenciyi hedefi bulmaya yönlendirecek soruların sıralamasının düzenlenmesidir. Uygulama aşamasında öğrenciye daha çok karar devredilir. Uygulama ve değerlendirme aşamasında öğretmen ve öğrenci arasında sorulu-cevaplı bir dizi bağlantılı kararlar vardır. Sorular rast gele değil, mantıksal bir çerçevede sorulur.

Yönlendirilmiş buluş yönteminin hedefleri	
1	Öğrenciyi bir buluş sürecine sokmak
2	Öğrencinin bulduğu cevap ile öğretmen tarafından sorulan soru arasında doğru bir ilişki geliştirmek.
3	Mantıksal olarak bir gerçeğin bulunmasına yol açan, sıralı buluş becerilerini geliştirmek.
4	Öğretmen ve öğrencideki buluş işlemi için gerekli sabrı geliştirmek.

### 2.3.1.7. Problem Çözme Yöntemi

Öğrenciler tek bir soruya bir ya da birden fazla cevap üretirler. Bu, problemin durumuna göre değişir. Yönlendirilmiş buluştaki gibi yönlendirici ipuçları verilmez. Öğrenci belirli parametreler çerçevesinde, seçilen konuya yönelik belirli çalışmalara girer; öğrenciyi bilmenin ötesine geçmeye sevk eder. Araştırma sonucunda buluş ortaya çıkar.

Problem çözme yönteminin hedefleri	
1.	Belirli bir konuda soru hazırlanması için, öğretmenin bilişsel becerilerini harekete geçirmek.

2.	Bir sorun hakkında, çeşitli çözümlerin yaratılması için öğrencinin bilişsel becerilerini harekete geçirmek.
3.	Etkinliğin yapısını algılamak ve bu yapı etrafında olası değişkenlikler bulmak.
4.	Öğretmen ve öğrencinin geleneksel cevapların ötesine geçme düzeyine ulaşmalarını sağlamak.
5.	Çözümlerin doğruluğunu ispatlama ve onları amaçlarına uygun düzenleme beceri geliştirmek.

### 2.3.1.8. Bireysel Programlama Yöntemi

Öğrenci, bireysel kapasitesini yükseltmek için, Öğretmenin yol göstericiliğinde etkinlikleri kendisi planlar, uygular ve değerlendirir. Soruyu düzenleyen kişi öğretmen olduğu için öğretmen ve öğrenci arasında kuvvetli bir bağ kurulur. Soruyu ve problemi öğrenci bulur ve düzenler.

Bireysel programlama yönteminin hedefleri	
1.	Öğrenciye, bilişsel ve fiziksel kapasitesine göre kendisi için program geliştirme fırsatı verir.

### 2.3.1.9. Öğrencinin Başlatması Yöntemi

İlk defa etkinliklere öğrenci kendisi başlamak için gönüllü olur ve etkinlikleri planlar, yapar ve değerlendirir. Hazırlık kararları ilk kez bu yöntemde öğretmenden öğrenciye devredilir. Duygusal gelişim üst düzeydedir, yapılacak çalışmaya göre de diğer özelliklerin gelişim düzeyi değişebilir.

### 2.3.1.10. Taktik Oyun Yaklaşımı

Taktik oyun yaklaşımında, öğrencilere taktik bilinci vermek amaçlanır ve bilişsel bilgi oyun oynanırken edinilir. Taktik oyun yaklaşımının üç özelliği vardır. Bunlar; taktik oyunlar sınıflandırma sistemi, taktik hareket gerektiren kurallı oyunlar ve taktik problemlerin belirlenmesidir. Bilişsel, fizikse ve devinişsel gelişim üst düzeydedir.

#### 2.3.1.10.1. Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi - Toya

TOYA, 1982 yılında Bunker ve Thorpe tarafından ortaya çıkarılmış bir oyun öğretim modelidir (55). Öğrencilerin, bir taktiksel çözümü oyunda verilen özel durumlara nasıl aktaracağını keşfetmeleri hedeflenmiştir. Bir diğer amaç, kademeli olarak, öğrencileri oyun becerileri gelişmiş oyuncular olarak yetiştirmektir. Öğretim modelinin kilit noktası, taktiksel farkındalığı sağlayacak biçimde öğrencilerin oyunu anlamaya yönelik karar verme ve oyun anlayışlarını iyi tasarlanmış oyunlar yoluyla geliştirmesidir.

TOYA modeli, öğrenen merkezli ve konu merkezli öğretim yaklaşımlarının birleştirilmesidir.

### **TOYA Modelinin Özellikleri;**

- 1- Taktiksel problemin ortaya konulması,
- 2- Taktiksel problemi yansıtabilecek uyarlanmış oyunun seçilmesi ve öğrencinin bu çalışmaya katılması,
- 3- Öğrencilerin konu ile ilgili özel problemlere özel tepki verebilecekleri bir dizi sorularla yönlendirilmesi.

Geleneksel oyun öğretimi modelinde, "Nasıl yapıyorum?" sorusunun yerini, bu modelde "Neden yapıyorum?" sorusu alır. Yani, öğrencinin gelişimine ve oyun anlayışına odaklanma söz konusu olup, bilginin anlamlı olarak yapılandırılmasıdır. Böylece "Neden oynarız sorusu?" vurgulanmış olur.

Bu modelin genel amacı, oyunu anlamının en derin düzeyde gerçekleştirilmesi, sentez, karar verme ve bilgiyi çeşitli oyun ortam ve durumlarında kullanabilme yeteneğinin kazanılmasıdır.

TOYA modelinin temelinde, taktikten beceriye doğru yapılandırılan bir öğretim sıralaması vardır. Geleneksel yöntemlerde ise, beceriden taktik öğrenimine doğru bir sıralama vardır.

### **TOYA Program Modeline Neden İhtiyaç Duyulmuştur?**

Çünkü geleneksel oyun öğretim modelinde;

- 1- Öğrencilerinin çoğunluğunun performansa odaklanması nedeniyle oyunlarda başarı sağlayamaması,



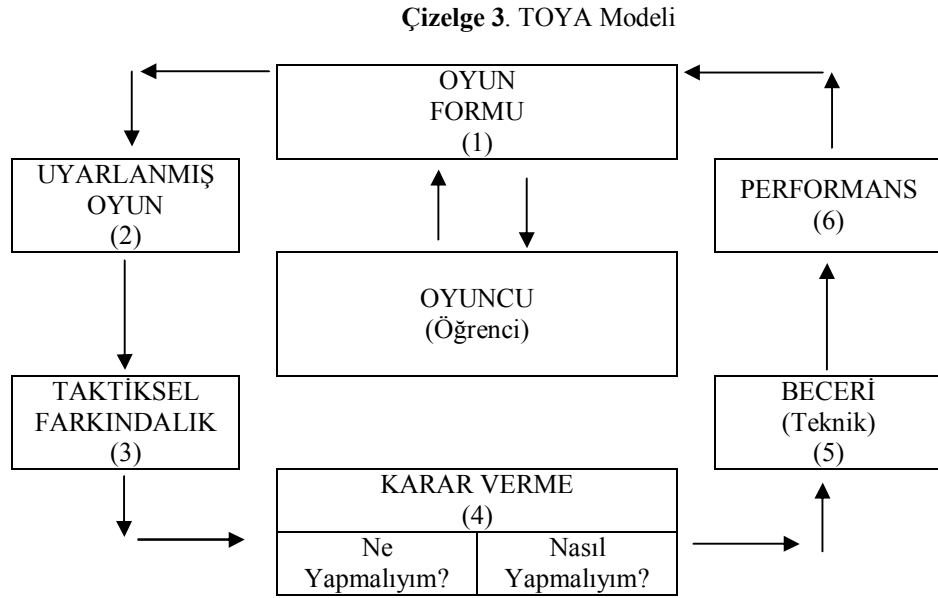
- 2- Mezun olduklarında oyunlara ilişkin bilgi ve beceri seviyesinin azlığı,
- 3- Öğretmen veya antrenör merkezli performansın ortaya konulması,
- 4- Serbest zaman etkinliklerinde oyuncuların, iyi bir seyirci veya iyi bir yönetici olunamaması.

TOYA modelinde ulaşılmak istenen nokta, düşünme ve karar verme yeteneklerinin geliştirilmesidir. Bu model öğrencileri soru sormaya, düşünmeye ve düşündüğünü yansıtmaya teşvik etmektedir.

Bu modelde öğretmenin görevi; öğrencinin beceri düzeyi ve yeteneği ne olursa olsun hoşlanacağı, etkin katılım sağlayacağı ve oyunu anlayacağı fırsatları yaratmaktır.

### 2.3.1.10.2. TOYA Modelinde Oyun Basamakları

Aşağıdaki modelde, bir oyunda, öğrencilerin yeni bir performansa nasıl ulaşabilecekleri konusunda öğretmenin izlemesi gereken yol basamaklandırılarak verilmiştir.



1. **Oyun:** Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun oyunu en üst seviyede temsil eden, uyarlanmış bir oyunla başlanır.

2. **Uyarlanmış oyun:** Öğrenciler, oynayacakları oyunun kurallarını anlamaya çalışırlar. Örnek, saha ölçüleri, sınırlılıklar, skor...vb. Kurallar oyunun yapısına göre verilir.
3. **Taktiksel farkındalık:** Öğrenciler, oyunu kurallarına göre oynayabilmek için oyuna özgü taktikleri gözetirler. Örnek, boş alan yaratma, savunma alanı...vb.
4. **Karar verme:** Öğrenciler, oyunda karar verme sürecine odaklanırlar. Oyun sırasında, doğru karar vermelerine yardım etmek amacıyla ne yapmaları (taktiksel farkındalık) ve nasıl yapmaları (uygun beceri ve eylem) gerektiği sorulur.
5. **Beceri-Teknik:** Oyuna özgü beceri ve hareketlerin nasıl geliştirileceğine sorulur, tartışılır. Öğrencinin yetersiz görüldüğü teknik hareketlerinin kazandırılmasıyla performansı daha da artacaktır.
6. **Performans:** Kazanılan performans oyunun ve dersin amaçlarına göre belirlenmiş özel ölçütlere dayanır. Bu performans kriterleri yetenekli oyuncuların yetiştirilmesine hizmet eder.

#### 2.3.1.10.3. TOYA Oyun Modeli İle İlişkili Pedagojik İlkeler

1. **Örneklendirme:** Oyunlar arasındaki benzerlikler ve farklılıkların anlaşılmasını sağlar. Değişik oyunlara katılım öğrencilerin öğrenmiş oldukları becerileri bir diğer oyuna aktarabilmelerine yardımcı olur.
2. **Temsil etme:** Oyunun en üst düzeyde oynanan şeklindeki yapısına uygun, uyarlanmış oyunlar geliştirmektir. Örnek, oyuncu sayısında değişiklik, araç gereçlerde değişiklik vb.
3. **Abartma:** Oyuna ait ikincil kuralları değiştirerek özel taktiksel problemlerin üstesinden gelebilmeyi içerir. Örnek, saha ölçülerinde değişikliğe gitme, kale boyutlarını değiştirme vb.
4. **Taktiksel karmaşıklık:** Oyun ile öğrenci arasındaki gelişim düzeyini uygun duruma getirmeyi kapsar. Bazı oyun taktikleri kimi öğrencilerin gelişim düzeylerine göre karmaşık olabilir. Ancak, öğrencilerin taktiksel

gelişimleri arttıkça, problem çözebilme yeteneği geliştikçe üst düzey taktiksel oyun anlayışları da artacaktır. Oyun tasarımları öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmalıdır.

#### **2.3.1.10.4. TOYA Modelinde Dikkat Edilecek Noktalar**

##### **Oyunları uyarlarken;**

- Oyun alanında,
- Oyun kurallarında,
- Oyun süresinde,
- Araç-gereç (top, engel, tabak...) kullanımında,
- Rakip baskısında değişiklik yapılabilir.

##### **Oyunları planlarken ve yönetirken;**

- Oyun şeklinin kurulmasına,
- Oyunun gözlemlenmesine,
- Taktik sorunların araştırılması ve muhtemel çözümlerin bulunmasına,
- Beceri öğreniminin gerçekleştirilmesine (top sürme, pas...),
- Oyunda rekabet unsurunun bulunmasına,
- Uyarlanmış oyunu gözlemek, görünen sorunları esas alarak beceri ve taktik öğrenime müdahale edilmesine dikkat edilir.

##### **Oyunları öğretirken;**

- Oynulardaki özel taktik ve becerilerin öncelikle öğretmen tarafından anlaşılmasına,
- Taktik ve stratejik sorunların uyarlanmış oyunlarla öğrencilere tanıtılmasına,
- Öğretmenin başarılı olabilmesi için oyun şekli konusunda bilgisinin olmasına,
- Oyun sırasında öğrencilerin gözlemlenmesine ve değerlendirilmesine (taktik düzeyleri, eksiklikleri vb.),
- Sorunun devam etmesi halinde, oyunu durdurarak sorular sorulmasına,

- Sorularla, başarılı olmak için nelere ihtiyaç olduğuna, böylece öğrencilerin kendi düzeylerinin anlaşılmasına,
- Başarılı bir katılımcı, eğitimci olabilmek için bireyin tepki verebilmesi, düşünmesi ve harekete geçme tarzının değişmesine önem verilmelidir.

### **2.3.1.11. Spor Eğitim Modeli**

Bu model, beden eğitimi dersinde gerçek yaşamdaki sportif organizasyonlara benzer bir ortam oluşturarak, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamayı hedeflemektedir. Yaklaşık 15-20 haftalık bir dönem için öğrencilerle birlikte bir spor branşı seçilir. Sınıf, eşit sayıda takımlara bölünür. Takımlar içindeki her bir öğrenci sporculuk yanında antrenörlük basın, istatistikçi, malzemeci, vb. farklı roller alır. İlk haftalarda öğrenciler, antrenörleri eşliğinde son 5-6 haftada yapılacak sınıf içi karşılaşmalara hazırlanırlar. Takımlar, son 4-5 haftada kendi aralarında sınıf içi resmi maçlar yaparlar. Basın, istatistikçi, malzemeci, vb. görevlerde olanlar kendi sorumluluktan doğrutusunda takımları ile bilgileri/verileri toplar. Bunları okul, sınıf ve öğretmenle paylaşırlar. Bilişsel, toplumsal, duygusal, fiziksel ve devinişsel gelişim üst düzeydedir. Bu yöntem, "Spor Etkinlikleri" bölümünde ayrıntılı olarak işlenmiştir.

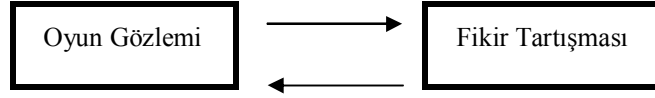
### **2.3.1.12. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı**

#### **2.3.1.12.1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Oyun Öğretimi**

Öğrencinin gelişimine ve oyun oynamayı anlamasına odaklanmış bir modeldir. Oyun performansının yapılandırılmasında şöyle bir süreç önerilir (52).

- Sorunların tanınmasına uygun olan durumlarda öğrencilere problemler sunmak,
- Öğrencilere kendi eylemlerinin sonuçlarını sunmak,
- Öğrencileri kendi performanslarını değerlendirmeye ve tatmin edici olup olmadığına karar vermeye davet etmek,
- Yetersiz sonuçlar bulunmasında, öğrencilere daha ötesini deneme ve daha iyi çözümler araştırma şansı vermek.

Yapılandırmacı oyun öğretim modelinde iki temel unsur vardır:



Verilen bu unsurlara göre öğrenciler, oyunların öğretimi ve öğrenimi sürecinde kendi oyun bilgi ve yeterliliklerini yapılandırır, kendi öğrenmelerinin yazarları olur.

### 2.3.1.12.2. Oyun Gözlemi

Oyunda gözlem, öğretmene ve öğrenciye bilgiyi yeniden gözden geçirme imkanı verir. Öğrenciler, ellerindeki taktiksel problem ile kendi kişisel referans çevrelerini yapılandıracakları için kendi gözlemlerini yapmak durumundadırlar. Etkinlik sürecinde ve sonrasında, öğrencilerden kendi gözlemlerine dayanan bilgiyi tekrar ve tekrar toplamaları istenir (52). Yani, bir öğrenci, ortamı yalnızca nesnel olarak değil, bir eylem içindeyken etkinliğin ve davranışların kendisi için ne anlama geldiğini yorumlayabilmesi gerekir.

Gözlemin bir diğer önemli parçası da, bir öğrencinin diğer öğrencilerin performanslarını gözlemlemesidir. Öğretmen bu konuda, oyuna özgü gözlem cetvelleri hazırlamalıdır. Böylelikle bazı fikirler üretilmiş olur, bu fikirlerin tartışılması yolu açılmış olur, sonuçta öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmış olur.

### 2.3.1.13. Eleştirel Düşünme

Good'a (1996) göre eleştirel düşünme, öğrenmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşımın merkezi unsurudur. Grehaigine ve Godbout (1998), oyun öğretiminde dört eleştirel düşünme stratejisi geliştirmiştir (52,53):

#### - Öğrencilerin keşfetmesine izin vermek:

Öğrenciler, kendilerine sunulan problemi algılamada başarısız olurlar ise, öğretmen oyun ortamını değiştirir, öğrencilerin ötesini keşfetmesine izin verir.

#### - Açık uçlu sorular sormak:

Öğrenciler problemi tanıdığı anda, tartışmayı cesaretlendirmek amacıyla öğretmen açık uçlu sorular sorar.

**- Öğrencilerin tartışmalarında yer almak ve sorular sormak:**

Öğretmen, öğrenciler tarafından sunulan fikirleri ve konuları tartışarak daha belirli sorular sorar.

**- Öğrencilerin uygun çözümlerini uygulamak:**

Öğrenciler, seçilen performans ölçütlerini tatmin edecek bir çözüm bulduklarında öğretmen bu çözümleri uygulamalarını ister.

**2.3.1.14. Fikir Tartışması**

Öğrencilerin, oyun içindeki niyetlerini sözel olarak ifade etmeleri, performansları hakkında konuşabilmeleri oldukça önemlidir. Fikir tartışmasında, öğretmenin olumlu öneri ve değerlendirmeleri, pratik bilgiyi yorumlayabilmesi, bu bilgiyi diğer öğrencilerle paylaşması zorunludur. Grehaigne ve Godbout (1998), fikir tartışması ortamlarının oluşturulması için üç adım önermektedir (52):

Tartışmayı başlatabilmek için öncelikle öğretmenin uyarlanmış oyunda kullanacağı taktikler öğrencilere açıklaması gerekir.

- 1. Adım:** Öğrencileri, oyun sürecinde ortaya çıkanları tanımlamaya, listelemeye teşvik etmek.

Örnek: Takım oyunda topu kaybetmiş olabilir, çünkü

- Top süren kötü pas atmış olabilir,
- Paslaşmada yanlış bir karar verilmiş olabilir,
- Top yakalayıcı tarafından hatalı bir durum söz konusu olabilir,
- Rakip takımın savunması nedeniyle olabilir.

- 2. Adım:** Öğrencilerin, oyunda gözlemledikleri olaylar hakkındaki kendi yorumlamalarını açıklamasıdır. Bu adım, farklı süreçlerin ve bazı anlamların çözümlenmesidir.

- 3. Adım:** Öğrencilerin olaylarla ilgili yorumlarından etkili stratejilerin çıkarılmasıdır. Oyunda karşılaşılan problemlere dayanarak sonraki oyunda mantıklı çözümlerin yapılandırılması sağlanır. Öğrencilerin

düşünme süreci şöyle olur: "Bu şekilde tepki verirsem, sonrasında şu olacaktır."

Sonuç: Yapılandırmacı yaklaşımla oyun öğretiminde, gözlemin ve fikir tartışmasının birleştirilmesiyle eleştirel düşünme becerilerinin gelişeceğine inanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin yansıtıcı refleksi gelişecek ve anlama için öğretim gerçekleşecektir.

Geleneksel ölçme araçlar yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması değerlendirilir. Bu noktada ezberlenen bilgiler değil, özümşenen bilgiler değerlendirilir (54).

Yurdakul'a göre yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme (32);

- Öğrenme sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik değil; onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinlikleridir.

- Nesnel değil, öznel ve esnekler.

- Öğretmen değil; öğrenenler merkezdedir ve söz sahibidir.

- Öğrenmelerin ölçülmesi yerine; nedenler ve nasıllar araştırılarak gerekçeler ve dayanaklar sunularak yapılan değerlendirmeyle de öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.

- İçeriğe ulaşım ulaşmadığının ölçülmesi değil; öğrenme sürecini anlamaya odaklandırmadır.

- Öğretmenin öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değil; öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri; öğretmenin de bir öğrenen olarak değerlendirilmesidir.

- Öğrenenlerin birey olarak ne kazandıklarından çok; bunları nasıl kazandıklarının anlamasıdır.

- Kendini değerlendirme öznel ve yansıtıcı, bunun yanında öğrenenlerin kendilerinin geliştirdiği ölçütlere dayalı; birbirini değerlendirme ise daha nesnel ve öğrenenlerin birlikte geliştirdiği ölçütlere dayalıdır.

### **2.3.2. Yapılandırmacılık (Constructivism) Nedir?**

Yapılandırmacılık (constructivism) son otuz yılda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden biri olmuştur. Bunun öncelikli nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramalarıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım Jean Piaget'nin ve Levy Vygotsky'nin gelişim ve öğrenme ile ilgili olarak geliştirdikleri teorilerden etkilenecek şekilde ortaya çıkmış bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır. Von Glasersfeld (1995)'e göre gerçeklik kendi yaşantımızda inandığımız ve güvendiğimiz şeyler arasındaki ilişkidir. Kişi deneyimleri ve çevresiyle etkileşimleri sonucunda bir gerçeklik yaratır (95). Aynı zamanda DeVries ve Kohlberg (1987)'ye göre yapılandırmacılık bireylere bir şeyleri öğretmek yerine bireylere nasıl öğreneceklerini öğretmeyi amaçlar (96). Bununla beraber Piaget yapılandırmacılığın babası ve günümüzdeki yapılandırmacılığın kurucusu olarak kabul edilir (97).

Türkiye'de değişen ve gelişen siyasi ve ekonomik koşullar, özellikle Avrupa Birliği'ne uyum süreci çerçevesinde eğitim programlarında yenilenme süreci başlamıştır. Bu sürece bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı "Yeni İlköğretim Programı"nı hazırlamış ve 2004-2005 öğretim yılında köklü program değişikliği yaparak, aynı zamanda yeni ilköğretim programlarının pilot uygulamasını başlatmıştır. 1 yıllık pilot uygulamadan sonra yapılandırmacı yaklaşımının Türk eğitim sisteminde uygulanmasına başlanmıştır (97).

Öğrenme aktif bir süreçtir. Öğrenme, öğrencinin çevresiyle sürekli meşgul olmasını gerektirir. İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir. Öğrenme hem anlam yapılandırmayı, hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir. Anlam oluşturmanın en önemli eylemi ise zihinseldir. Öğrenmede bedensel hareketler, deneyimler gereklidir, ancak yeterli değildir; zihinsel etkinliklere mutlaka ihtiyaç vardır. Sosyal bir etkinliktir ve yaşantıyla bağlantılıdır. Bilgiler, inançlar, değer yargıları öğrenmeyi etkiler. Öğrenmek için önceki bilgiye ihtiyaç vardır; yeni bilgi önceki bilgilerin üzerine inşa edilerek oluşturulan yapılarla kazanılır, özümser. Anlamli öğrenme için fikirlerin yeniden gözden geçirilmesi, onlarla oynama, kullanma söz konusudur. Bu işlemler de zaman ister. Motivasyon öğrenmede anahtar öğedir ve sadece öğrenmeye yardım etmez, aynı zamanda gerekliliktir (11).

Yapılandırma, yaratma, keşfetme ve bilgi geliştirme ile ilgili olan yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin aşağıdaki özellikleri taşımaları gerekmektedir (15):



1. Bilginin hem işlenmesi hem de sonuçlarının sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi,
2. Bu bilgiyi ve düşünme işlemi geliştirme, artırma, fikir ve düşüncelerin anlaşılması ile anlamın yenilenmesi ya da geliştirilmesi,
3. Edinilen deneyimlerle, geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi olduğu ileri sürülmektedir.

Eğitim öğretim etkinliklerinin günümüz koşullarına uygun bir hale getirilmesi için eğitim alanında değişikliklere doğru gidilmektedir. Bunların başında eğitim programları gelmektedir. Eğitim programları eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu amaçla günün koşullarına uyumlu olması şarttır. Eğitim sistemimizde de buna yönelik bir çalışma 2005 yılıyla birlikte yapılmıştır. Bunun adına yapılandırmacı eğitim programı adı verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005 yılında değişen program geliştirme sürecine ilişkin yaklaşımlar ve programın temelleri şu şekilde belirtilmiştir;

*“Yeni öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini ve Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır. Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişimleri ikinci referans noktası olarak ele alır. Son yıllarda Uzak Doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.*

*Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle, yeni öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder. Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıklarının*

*değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans noktası olarak kabul eder.” (11).*

Yeni öğretim programı olarak yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik ve tematiklik ilkelerine dayanan yeni programlar ile çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasını öngörmektedir (12). Buna bağlı olarak ele alınan konular, öğrencilerin derse aktif katılımını esas alan, onların üst düzey zihinsel beceriler kazanmalarını, yani eleştirel düşüncelerini, problem çözmelerini, karar vermelerini, analitik düşüncelerini, çoklu neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, ezberlemeden öğrenmelerini ve öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarını sağlayacak bir yapıda ele alınmıştır (13).

### **2.3.3. Yapılandırmacılığın Temel ilkeleri**

Erdoğan (2005), yapılandırmacı öğrenme teorisinin temel ilkelerini ve yapılandırmacı öğretmenin rolünü şöyle sıralamıştır (16):

- Öğrenciler zihinlerinde kendi bilgilerini aktif olarak kendileri yapılandırır.
- Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla gelirler ve bu ön bilgi ve inançlar öğrenmeyi etkiler.
- Bilgi ve anlayışlar her birey tarafından eşsiz bir şekilde hem kişisel, hem de sosyal olarak yapılandırılır.
- İnsanlar dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yeni bilgileri mevcut bilişsel değerlendirir ve yeni bilgileri özümleyebilir, düzenleyebilir veya reddedebilirler.

Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; bilgi ve öğrenmenin doğası ile ilgili bir yaklaşımdır. Bu bağlamda yapılandırmacılığın, kuramlar bütününe kapsadığı ve genel olarak bu kuramların her birinin, anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze aldığı ileri sürülmektedir. Biggs (1996)'e göre yapılandırmacı kuramlar; öğrenenlerin etkin oldukları, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığı ile bütün olarak yapılandırdıkları konularında uzlaşmaktadır. Bu nedenle temel boyutlarıyla eğitimde en yaygın

kullanılan Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığı ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel yapılandırmacılığı üzerinde durulmuştur (15).

### **2.3.4. Yapılandırmacılığın Çeşitleri**

Yapılandırmacı kuramda bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin üç farklı anlayış vardır. Bunlar; bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktır.

#### **2.3.4.1. Bilişsel Yapılandırmacılık**

Ausubel (1968), Bruner (1990), ve Piaget (1972) başlıca bilişsel yapılandırmacı teorisyenlerdir (74). Bilişsel yapılandırmacılıkta adı sıklıkla anılan Jean Piaget bilişsel gelişim modelini geliştirdi. Güçlü yapılandırmacı teorik sunumunu The Sensory Order “Duyuların Emri” adlı bir başlık altında kitaplaştırdı. Bu kitabıyla 1974'te Nobel ödülünü kazandı (75). J. Piaget'e göre “bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturma insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir durumdur” (76). Bu bağlamda bilişsel yapılandırmacılar bilginin nasıl oluştuğunu açıklamada Piaget'in teorisini kullanır.

Çocuktaki algı ve mantığı ilk araştıran kişi Piaget'dir. Çocuğun akıl yürütme şeklini yetişkinlerle karşılaştırarak çocuk düşüncesinde var olan ayırt edici özgül nitelikleri görür ve bunları ortaya koyar. Çocukla yetişkin arasındaki farkın yalnızca niteliksel olduğunu vurgular. Piaget, çocuk düşüncesini merkezi ve birleştirici bir olgu etrafında kendine özgü bir mantığı olan bir bütün olarak görür (77).

Piaget çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin onun zihinsel gelişimini ve bakış açısını etkilediğini ileri sürmüştür. Piaget çocukların ve yetişkinlerin dünyalarının birbirinden farklı olma sebeplerini ve bireylerin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (78). Aydın (2007), Piaget bilginin nasıl inşa edileceğine dair “evrimsel bir görüş” ileri sürmekle birlikte bilginin nasıl inşa edildiğine tam bir yanıt almanın mümkün olmadığını söyler (79). Piaget bilişsel yapılandırmacılığa dair bilginin doğasıyla ilgili üç terim kullanmaktadır: Şema, kavram ve yapı. Şema fiziksel ve zihinsel olabilmekte bir çocuk tarafından problemin çözümü için tekrar tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. Kavramlar içinse aralarında hedef yönelimli süreçler

içermeyenlerin anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmekte ve bu yönüyle kavramları şemalardan ayırmaktadır. Piaget kavramların çocukta zamanla yavaş yavaş geliştiğini ifade etmektedir. Üçüncü terim olan yapı ile “bilginin ve fikirlerin organize olmuş şeklini açıklamaktadır” (28).

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin zihinde inşasını açıklamak için Piaget'nin öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorisine başvururlar (79). Piaget'nin özümleme ve düzenleme kavramları bilişsel yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir. Bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapı “denge” öğrenmede başlangıç noktasını oluşturur. Piaget'ye (1977) göre birey sahip olduğu bilgilerle ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıyla çatışan yeni bir bilgi, durumla ya da olayla karşılaştığında, düşüncelerini yeniden gözden geçirmektedir (19). Elde edilen yeni bilgiyi özümleme aşamasında var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Piaget bu aşamayı tanımlamada düzenleme kavramını kullanmaktadır. Şemalara dayalı bilişsel yapılar yaşantıları yorumlamada ve dengesizlik yaşandığında uygun olmayan şemaları değiştirmektedir. Bu düzenleme gerçekleştirilirken, yeni bilgi özümsemekte ve birey yeni bir bilişsel dengeye ulaşmaktadır (5). Piaget özümleme ve düzenlemenin birbirine zıt yönde çalıştığını belirtmektedir. Özümleme ve düzenleme arasında kurulacak bir dengeyle daha yüksek standartta bir anlama düzeyine erişileceğini ifade etmesine karşın dengesizliği de bilişsel gelişim için gerekli görmektedir. Bu bağlamda farklı fikirlerle karşılaşmanın yarattığı dengesizliğin bilginin oluşumu açısından önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Doolittle (1999) bilgiyi dışsal gerçekliğin içselleştirilmesi ve yeniden yapılandırılmasının ürünü olarak belirtir. Dışsal gerçeklik, içselleştirme sonucu bilişsel süreçlerle birlikte içsel yapılara dönüşmektedir. Dışsal gerçekliğin birey tarafından bilinebileceği iddiası bilişsel yapılandırmacılığı sosyal ve radikal yapılandırmacılıktan ayırmaktadır. Piaget'in kuramında Epstein ve Ryan'ın (2002) vurguladığı gibi öğretmenin rolü önemlidir (28).

Öğretmen sınıfa ilginç materyaller getirmeli, öğrencileri kendi bilgilerini oluşturmaları için yüreklendirmeli ve buluş yeteneğini geliştirmelidir (28). Piaget'nin kuramının eğitimsel çıkarları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir, Byrnes (2001), Sternberg ve Williams (2002):

- Eğitim Programları dzenlenirken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentileri oluşturulmalıdır.
- Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gereklidir. Öğrenenlerin hedefe ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
- Öğrenenlere sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamalarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır. Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemaları geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemaları geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtma adına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
- Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlışı vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.
- Yeni bilişsel yapıların eskilerin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır (28).

Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili fikirleri pek çok eleştiriye uğramıştır: Piaget'nin bilişsel gelişimi mekanik bir süreç olarak aşamalandırması, örneklemini yalnız akademisyen (kendi ve birlikte çalıştığı kişilerin) çocuklarının oluşturması nedeniyle genelleme yapılamayacağı, bilişsel gelişimde bireysel farklılıkları, sosyo-kültürel ve dilsel özellikleri göz ardı etmesi psikolog ve eğitimciler tarafından eleştirilmesine yol açmıştır (80,81,82). Bunlardan bazıları özellikle çocukların ne yapabildiği üzerine odaklanmak yerine ne yapamadığı üzerine odaklanması, işlem öncesi dönemi ayrıntılı incelerken somut işlemler dönemini ihmal etmesi, tüm

yetişkinlerin soyut işlemler dönemine ulaşması gibi konularda eleştiriler almaktadır. Özellikle Piaget'e muhalif olan Neo-Piagetianlar tarafından bilişsel gelişimin soyut işlemlerle bitmediği yönünde eleştiriler gelmektedir. Eğitimde uygulanmaya başlanan yapılandırmacılığın özellikle Neo-Piagetian görüşlerin yansıması olduğu kabul edilmektedir (28).

#### **2.3.4.2. Sosyal Yapılandırmacılık**

Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme kuramını temel almaktadırlar. Vygotsky Piaget'yi bilişsel yapılandırmacılıkta bilgi ve anlam oluşturmada daha çok bireyi ön plana çıkarıp toplumsal süreçlere daha az yer verdiği için eleştirmiş ve toplumsal süreçleri merkeze alan yeni bir kuram oluşturmuştur (83,79).

Vygotsky biyolojik faktörlerden çok “toplum/çevre ve kültürün” üzerinde odaklanmıştır. Vygotsky'ye göre çocuklar kendi kültürlerini sosyalleşme süreci içerisinde “mitler, kurgusal öyküler, şarkılar ve tarih gibi” kültürün önemli araçlarıyla öğrenirler (82). Moll'a göre Vygotsky eğitimin sosyal ve kültürel bir etkinlik olduğunu ve bilimsel olarak incelenecek kavramları da ayırtırmak yerine bütün olarak görülmesi gerektiğini söylüyordu. Sosyal yapılandırmacılığın doğasında işbirliği ve sosyal etkileşim vardır. Applefield ve diğerlerine (2000) göre işbirliği ve sosyal etkileşim, bilişsel yapılandırmacılıktaki bireysel araştırmanın yerine geçmektedir. Birey, sosyal etkileşim ve bilişsel süreçler sonunda kendi bilgisini yapılandırmaktadır. Sosyal yapılandırmacılıkta bilginin inşası ve anlam oluşumunda iki olguya dikkat çekilmektedir; ilki sosyal etkileşim bir diğeri de çevreyle etkileşimini olanaklı kılan psikolojik araçlardır. Psikolojik araçlar; “mantık, sembolik düşüncüler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler” insanların birlikte yaşarken kullandıkları araçlardır. Vygotsky'nin bu psikolojik araçlar içerisinde üzerinde en fazla durduğu dildir (79). Sosyal yapılandırmacılıkta bilginin sosyal etkileşim ve dil kullanımının ürünü olduğu savunulduğundan bireysel deneyimden çok paylaşım sürecine vurgu yapılmaktadır.

Sosyal yapılandırmacılıkta bilginin Doolittle (1999) sosyal etkileşimlerle yapılandırıldığını ve kültürel uygulamaların içinde çok katımlı çabanın sonucunda oluştuğunu belirtir (1). Vygotsky'ye göre sosyal yaşantılar düşünmeyi ve dünyayı

yorumlamaya dair bakış açılarını şekillendirmektedir. Ona göre “bireysel biliş” sosyal ilişkilerden doğmaktadır. Sosyal ilişkilerin gerçekleştiği grupta yer alan daha bilgili akran ve yetişkinler genelde dil yoluyla diğerleriyle birlikte bilgiyi yapılandırarak üst düzey zihinsel öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler (28). Burada vurguladığımız dil Vygotsky’ye göre “yüksek öğrenme biçimleri, problem çözme ve yeni yeteneklerin kazanımını olanaklı kılan en üst düzey psikolojik araçlardır” (79).

Perkins (1999), bireyleri öğrenme özelliğine göre üçe ayırmıştır: Aktif, sosyal ve yaratıcı öğrenenler şeklinde. Aktif öğrenen öğrenciler dinleme, okuma ve çalışma gibi rutin egzersizlerin yerine bilimsel tartışmalar yapmak, hipotez oluşturmak ve araştırma yapmak gibi etkinliklerden hoşlanan ortak özelliklere sahiptir. Sosyal öğrenenler ise bilgi ve anlamayı sosyal olarak yapılandırır. Bireysel değildirler, diğerleri ile sürekli diyalog halindedirler. Yaratıcı olan öğrenenler ise öğretmenin eşliğinde bilimsel teorileri ve tarihsel bakış açısını yeniden keşfederler. Öğretmenin onlara yaptırdığı çeşitli egzersizler bireylerin öğrenecekleri konuyu yeniden keşfetmelerini sağlar (84). Perkins bireyin öğrenmesini etkileyen önemli şeyin sosyal çevre olduğunu vurgulamıştır. Sosyal yapılandırmacılar sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinin çok büyük olduğunu vurgular bu nedenle eğitimciler çocukların arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle işbirliğini desteklemeli ve yüreklendirmelidir. Çocuğun gelişmesinde ve öğrenmesinde öykünme/model alma ve öğretim önemli bir rol oynar. Bunlar insana özgü niteliklerini ortaya çıkarır. Böyle bir ortam çocukları bilişsel gelişiminin yanında, diğer gelişim alanlarının (duygusal, sosyal) gelişiminde de oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (85,86,79).

Vygotsky sosyal etkileşimin bilişsel gelişimi kolaylaştırdığı mekanizma modelini çıraklığa benzetmektedir. Burada çırak sorunu çözmek için ustayla yan yana çalışmaktadır. Vygotsky’ye göre bu noktada gelişim “çırağın burada varolan bilgi ve becerilerini gerçekleştirmesi için işbirliği sırasında yapılanları kendine mal ederek, ortak bilişsel işlemleri içselleştirmesi üzerine kurulmaktadır (28). Sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşen öğrenme, bireyin diğer insanlarla yaptığı bilgi alışverişleri, tartışmalar ve paylaşımlar oranında artar ya da azalır. Bu nedenle, öğrenme ortamı, öğrencinin birbiriyle etkileşime girebileceği, işbirliği ve dayanışma yapabileceği bir şekilde yapılandırılmalıdır (87).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitimsel çıkarımları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
- Öğretmenler çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- Öğretim çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler çocukların yakınsal gelişim alanı içinde öğretim süreçlerini tasarlamalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
- Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada öğretmenler beceriye örnekler vermeli, ne yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenenler öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidir.
- Öğrenenler içsel kavramların daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.
- Dil ve düşünce birbiriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilenin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilenin gelişmesine yardımcı olarak onların düşünceleri değiştirilebilir (88).

Eğitimsel çıkarımlarda görüldüğü gibi ve Epstein ve Ryan'ın (2002) da belirttiği gibi Vygotsky destekleyici (scaffolding) kavramına özel bir önem vermiştir. Bu kavram öğrenene destek veren öğretmen, akran grubu ve aileyi içine almaktadır. Okulda destekleyicileri kullanan öğretmen öğrencilerin problemlere yaklaşımlarında onlara rehberlik eder, grupla çalışmalarını destekler, konu ve sorunlar hakkında



düşünmeye yönlendirir ve öğrencileri yüreklendirir. Bu görüşü destekleyen Perkinson da öğretmenin, öğrencilerin yeni bakış açıları ya da teorileri yeniden keşfettirmelerinde ve sosyal ortam içerisinde bilgiyi inşa etmelerinde önemli bir yardımcı olduğunu vurgulamıştır (84). Bu şekilde öğretmen bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır.

### **2.3.4.3. Radikal Yapılandırıcılık**

Radikal yapılandırıcılığın savunucularından olan Von Glasersfeld bilgiyi “Kavramsal yapıları inşa etmek olarak” ele almaktadır. Bilgi, nasıl tanımlanırsa tanımlansın aslında kişilerin kafalarında ve kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak bildiği şeylerin üzerinde şekillenir. Von Glasersfeld, bilginin öznenin bağımsız olmadığını ifade eder (89,90). Radikal yapılandırıcıların üzerinde durdukları bireyin zihninde kendi gerçeğinin yine kendisi tarafından oluşturulduğudur. Bilmenin doğası sosyal olarak paylaşılan deneyimlere, dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayanır. Birey edindiği bilgileri kendi deneyimleri ve düşünceleri ile bilgiyi zihninde aktif olarak yapılandırmaktadır. Bireylerin deneyimleri farklı olduğundan, sunulan bilgi de farklı yorumlanabilmekte; bu nedenle, bireylerin oluşturduğu gerçekler birbirine ya da dış dünyadakine benzemeyebilmektedir. Bireyin öğrendikleri birebir dış dünyanın yansıması olmamaktadır. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, dışsal gerçeklik denilen şeyle uyumu beklenemez. Çünkü bireysel olarak deneyimlerimiz değiştiğinden doğruluğun ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur. Von Glasersfeld’e (1996) göre; bilgi, nasıl tanımlanırsa tanımlansın aslında kişilerin kafalarında ve kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak bildiği şeylerin üzerinde şekillenir (87; 1, 91).

Stahl’a (1995) göre radikal yapılandırıcılığın dört ilkesi vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Bilgi duyular aracılığıyla edilgen bir biçimde alınmaz, iletişim yoluyla dışsal kaynaklardan doğrudan transfer edilmez.
- Bilgi öğrenen tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- Bilişin temel işlevi uyum sağlamadır.

- Biliş öğrenenin dünyasını düzenlemesine yardım eder (91).

Bilişin amacı gerçeği keşfetmek değil, kişinin deneyimlerini düzenlemektir. Ernst von Glasersfeld (1996) öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilere gösterdikleri rehberliğin çok önemli ve gerekli olduğunun farkında olduklarını belirtmiştir. Bu duruma neden olarak da yapılandırmacılıkta bir probleme getirilecek çözüm önerilerine ait farklı bakış açılarının olmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir (91). Bütün bunlar gösteriyor ki; radikal yapılandırmacılık açısından dışsal bir gerçekliğin varlığı tartışılabilir. Bu durumda nesnel gerçeklikten söz etmek mümkün değildir. Anlamı bireyler tarafından oluşturulan bilgi de öznedir.

Gerçekliğin tek bir bağımsız anlamı yoktur; sadece deneyimde bulunanlarca empoze edilen anlamlar vardır. Öğrenme bireysel çabanın ürünüdür.

Bu bağlamda bilişsel yapılandırmacılık yapıyı, sosyal yapılandırmacılık anlamı, radikal yapılandırmacılık her ikisini vurgulamaktadır (92).

Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bu üç yaklaşım öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu üç yaklaşımın eğitimsel çıkarımları doğrultusunda düzenlenen öğretme-öğrenme süreçleri öğrencinin kendi bilgisini, çevresi ile etkileşime geçerek kalıcı bir şekilde zihninde yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında çıktığını varsayar. Yaklaşımını özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri ile açıklar. Birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde, yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur (17).

Yurdakul (2005), Piaget'nin kuramının eğitsel çıkarımlarını şöyle sıralamıştır;

- Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Piaget'ye göre zihin gelişimi dört dönem halinde gerçekleşir; Sensori-motor dönem,

duyuların ve motor koordinasyonunun sağlandığı dönemdir, işlem öncesi dönem sembolik işlevin(dilin) kazanıldığı dönemdir, somut işlemler döneminde korunum kazanılmaktadır, soyut işlemler dönemi ise faktöriyel ve hipotetik düşünme özelliğinin kazanıldığı dönemdir (18).

- Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gerekmektedir. Öğrenenlerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
- Öğrenenlere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
- Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlışı vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.
- Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine kurulduğu düşünülerek, öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin önbilgileri dikkate alınmalıdır.

### **2.3.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Beden Eğitimi ve Spor**

Yapılandırmacı öğretme öğrenme etkinlikleri hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeleri, problem çözmeleri, gözlem yapmalar, buluşa dayalı yaklaşımlar sergilemeleri, araştırma yapmalar, yorumlama ve açıklama yapmalar gibi bilgi, beceri ve tutumu içselleştirebilecek yaklaşımlar kullanmalar sağlanmalıdır. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın beden eğitimi alanına yansması, öğrenen merkezlilik ve etkin katılım ilkeleri doğrultusunda öğrencinin sürece etkin katılması ve öğrendiklerini gerçek yaşama yansıtması ile olacaktır. Örneğin koşma, sıçrama ve çarpmamayı öğrenen birey kalabalık bir koridorda

teneffüs arasında başkalarına çarpmadan koşabilir, kalabalık bir kaldırımda yürürken başkalarına çarpmadan yürüyerek olası kazalardan korunabilir (20).

Bu anlayışa göre öğretim, öğretmen ya da konu merkezli değil, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu ilgi ve beceriler, öğretim sürecinde dikkate alınmalı, farklı zekâ alanlarına hitap etmelidir (21).

Öğrenen merkezli yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşım beden eğitimi uygulamalarında kullanılırken yapılandırmacı oyun öğretimi yaklaşımı kullanılabilir. Geleneksel oyun öğretiminin teknik modelleri ile karşılaştırıldığında, yapılandırmacı oyun öğretimi modeli öğrencinin gelişimine ve oyun oynamayı anlamasına odaklanmıştır. Bu amacın gerçekleşmesinde gerçek oyunun farklı unsurlarının farklılaştırılmış biçimlerde içeren uyarlanmış oyunlar kullanılmaktadır.

Yapılandırmacı oyun öğretiminin iki temel unsuru vardır; oyun oynama davranışlarının gözlemi ve fikirlerin tartışılması ile eleştirel düşünme. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırmacı oyun öğretimi yaklaşımı ile hazırlanan taktiksel oyun yaklaşımı öğretimi (TOYA) ve spor eğitim modelleri kullanılabilir (20).

TOYA ilk olarak 1982 yılında Bunker ve Thorpe tarafından ortaya atılmıştır. TOYA modelinin anahtar rolü, taktiksel farkındalığı sağlayacak biçimde öğrencilerin oyunu anlamaya yönelik karar verme ve oyun anlayışlarını iyi tasarlanmış oyunlar yoluyla geliştirmesidir. Bu modelde öğretmenin görevi, öğrencinin beceri düzeyi ve yeteneği ne olursa olsun hoşlanacağı, etkin katılım sağlayacağı ve oyunu anlayacağı fırsatlar yaratmaktır (20). Taktik oyun yaklaşımında, öğrencilere taktik bilinci vermek amaçlanır ve bilişsel bilgi oyun oynanırken edinilir. Taktik oyun yaklaşımının üç özelliği vardır. Bunlar; taktik oyunlar sınıflandırma sistemi, taktik hareket gerektiren kurallı oyunlar ve taktik problemlerin belirlenmesidir. Bilişsel, fiziksel ve devinişsel gelişim üst düzeydedir (22).

Spor Eğitim Modeli ise 1980'li yılların başında "Darly Siedentop" tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin ana hedefi, beden eğitimi dersinde öğrenciler için gelişim düzeylerine uygun olan ve sınıfın tamamının katılımını sağlayan özgün spor deneyimi sağlamaktır. Bu doğrultuda model; sezonlar, takım üyeliği, resmi müsabakalar, kayıt tutma, festival ve sonuç etkinliği olmak üzere altı ana boyut üzerine kurulmuştur (20). Bu model, beden eğitimi dersinde gerçek yaşamdaki sportif organizasyonlara benzer bir ortamı oluşturarak, öğrencilerin çok yönlü gelişimini

sağlamayı hedeflemektedir. Yaklaşık 10 haftalık bir dönem için öğrencilerle birlikte bir spor branşı seçilir. Sınıf, eşit sayıda takımlara bölünür. Takımlar içindeki her bir öğrenci sporculuk yanında antrenörlük, basın, istatistikçi, malzemeci, vb. farklı roller alır. 10 haftanın ilk 5-6 haftasında öğrenciler, antrenörleri eşliğinde son 5-6 haftada yapılacak sınıf içi müsabakalara hazırlanırlar. Takımlar, son 4-5 haftada kendi aralarında sınıf içi resmi maçlar yaparlar. Basın, istatistikçi, malzemeci, vb. görevlerde olanlar kendi sorumlulukları doğrultusunda takımlar ile bilgileri / verileri toplar. Bunlar okul, sınıf ve öğretmenle paylaşırlar. Bilişsel, toplumsal, duygusal, fiziksel ve devinişsel gelişim üst düzeydedir (22).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin en iyi nasıl öğreneceği ve bu amaçla öğrenme yaşantılarının en iyi nasıl düzenleneceği üzerinde durmaktadır. Günümüzde öğrenme ile ilgili yeni değerleri temel alan bu yaklaşım, eğitim programlarının tüm öğelerinde yapılandırmayı getirir.

### **2.3.5.1. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen**

Öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamlar oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır (23).

Yapılandırmacı öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma anlamında uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder (24).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan bir öğretmenin, “Ben nasıl öğretirim” yerine “Öğrenci nasıl öğrenmektedir” sorusunu sorarak öğrenme-öğretme sürecini yeniden sorgulaması da gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin;

1. Nasıl bir öğrenme stili ve zeka özelliğine sahip olduğu,
2. Bilgiyi nasıl yapılandığı,
3. Öğrenme ortamları ve hazırlanan öğrenme materyallerinin nasıl olacağı,

4. Öğretmen ve öğrencinin rollerinin neler olacağı önem kazanmaktadır (25).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin dikkat etmesi gereken belli başlı konular;

1. Öğrencilere bilgi beceri ve kişisel niteliklerin kazandırılmasına yardımcı olmalıdır.
2. Öğrencilerin gelişim özelliklerini, duyu, düşünce ve becerilerini belirlemede ailelerle görüşmeli, onlarla işbirliği yapmalıdır.
3. Öğretim etkinliklerini ve ders planlarını düzenlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Uygulama sırasında bu özelliklere dikkat etmelidir.
4. Öğrencilerin derse aktif katılımlarını desteklemeli, onların duyu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için sınıfta güven ortamı oluşturmalıdır.
5. Sınıfta değişik yöntemleri kullanmalıdır.
6. Öğrencilerin doğal meraklarını ortaya çıkarmaya ve desteklemeye, sorularla öğrenme arzularını arttırmaya çalışmalıdır.
7. Öğrencilerin öğretmenle ve birbiriyle etkileşimini korumalıdır.
8. Ölçme değerlendirmede, yalnızca etkinlik sonucunda ortaya çıkan ürüne değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerine de dikkat etmelidir.
9. Derse başlarken; öğrencileri sunulan konuyu almaya hazır hale getirecek ısındırma çalışmalar yapılmalı, onların ne bildiği, nelere ilgi duydukları belirlenmeli ve yeni konu bu duruma göre şekillendirilmelidir.

Sonuç olarak öğretim sürecinde öğretmen ilk olarak, öğretim ortamını düzenlemek, öğrencilerin aktif olarak katılacakları etkinlikler hazırlamak ve ders saatlerinde öğrencilere rehberlik yaparak kolaylaştırıcı ve yönlendirici bir rol üstlenmek durumundadır (26).

Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yan sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıklar dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.

İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına, niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalarda bulunmalıdırlar. İkinci aşamada, öğrenenler öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler becerileri üzerinde daha fazla hakimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son aşamada ise öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışlar sergilemelidirler.

### **2.3.5.2. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci**

Öğrenenler, içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir. Dil ve düşünce birbiri ile yakından ilişkili olduğundan, düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir. Piaget'nin kuramı 1960 - 1970'li yıllarda etkili olurken, Vygotsky 1980 - 1990'lı yıllarda daha etkili olmuştur.

Yurdakul (2004)'a göre yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme aşağıdaki özellikleri taşır (27):

- Öğrenme sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik değil; onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir.
- Nesnel değil, daha öznel ve esnektir.
- Öğretmen değil, öğrenenler merkezde ve söz sahibidir.
- Öğrenmelerin ölçülmesi yerine; nedenler ve nasıllar araştırılarak, gerekçeler ve dayanaklar sunularak yapılan değerlendirmeyle de öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.
- İçeriğe ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesi değil; öğrenme sürecini anlamaya odaklanmadır.
- Öğretmenin öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değil; öğrenenlerin, kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri; öğretmenin de bir öğrenen olarak kendini değerlendirmesidir.

- Öğrenenlerin birey olarak ne kazandıklarından çok; bunları nasıl kazandıklarını anlamasıdır.
- Önceden belirlenmiş, ulaşılması istenen davranışlara değil, süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır; daha ayrıntılı ve bütüncüdür.
- Kendini değerlendirme, öznel ve yansıtıcı, bunun yanında öğrenenlerin kendilerinin geliştirdiği ölçütlere dayalı; birbirini değerlendirme ise daha nesnel ve öğrenenlerin birlikte geliştirdiği ölçütlere dayalıdır.

Yurdakul (2005) yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarını başlıklar altında sıralamıştır (28);

İşbirliğine dayalı öğrenme, yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır. Buluşa ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi ve tüm sınıfa yönelik çalışmalar kullanmayı gerektirir.

Yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından bir diğerini probleme dayalı öğrenme oluşturmaktadır. Öğrenenlerin derinlemesine, yaratıcı ve eleştirel düşünce ile problem çözme becerilerini ve yapılandırılmamış problemlerle uğraşarak ileri düzey araştırma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar.

İlgili alan yazında, yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamalarına dönük birçok öğretim tasarımı örneği bulunmaktadır. Yapılandırmacı felsefeyi uygulamaya transfer etmede kullanılabileceği düşünülen tasarım örneklerinden birinin temelini oluşturan altı öge ise şunlardır: durum, gruplama, köprü, sorular, gösteri ve yansıtma. Durumda öğrenenlerin açıklaması için seçilen bir görev bulunmakta, gruplamada materyallerle öğrenenler gruplara ayrılmakta, öğrenenlerin bildikleri ile ne bilmek istedikleri arasında bağ kurulmakta, öğrenenlerden gelecek sorular tahmin edilmekte ve düşüncelerini açıklamaları için sorular hazırlanmakta, gösteride diğerleri ile paylaşmak için görüşler kaydedilmekte ve son olarak da yansıtma ise öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yansıtmasını sağlamaktadır.

Yapılandırılmamış buluş ya da rehberli (guided discovery) buluş uygulamaları da yapılandırmacılığın buluşa dayalı yaklaşım uygulamalarındandır. Yapılandırılmamış buluşta, öğrenenler kendi keşiflerini yapmaktadır. Rehberli



buluşta ise öğrenenlerin kendi keşiflerini yapması için öğretmenin rehberliği söz konusudur.

Bir diğer uygulama ise araştırmaya dayalı bilgi yapılandırmasıdır. Buradaki temel gerekçe öğrenenlerin etkin katılımı, önbilgilerini uygulamalarını, ilgilerini geliştirmelerini ve ilgili materyallere merak duymalarını sağlamaktır.

Yapılandırmacı öğretimsel uygulamalarından bir diğeri sorgulama yöntemidir. Bu yöntemde, öncelikle öğrenenlere soru sorulmakta, daha sonra öğrenenler hipotez kurmakta, ilgili bilgileri toplamakta ve sonuçlara ulaşmaya çalışmaktadırlar.

Yapılandırmacı öğretme süreçlerinde gözlem etkinlikleri de kullanılmaktadır. Görevleri kaydetme ve yorumlama ya da açıklama olarak iki temel bölüme ayrılmaktadır. Üst düzey düşünmeyi ve iletişimi sağlayarak gerçek öğrenmeyi oluşturduğundan, öğrenen merkezli öğrenme ilkeleri ile uygunluk gösterdiğinden yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmenler Brooks ve Brooks'a (1999) göre; bireye uygun etkinlikler oluşturmalıdır. Yapılandırmacı bir öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların göz önüne alınması yanlış anlaşılabilir şekilde sadece öğretme-öğrenme sürecinde farklı yöntem, teknik ve strateji kullanmak şeklinde algılanmakta aslında sadece farklı etkinlikler yapmak şeklinde değil, aynı zamanda öğrencilerde beklentilerin farklılaştırılması anlamına geldiği göz önüne alınmalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre onlardan beklenen ürün de farklı olmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde bireysel farklılıklara dikkat çekilmesi açısından Airasian ve Walsh (1997) öğretmenlerin, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturabilecekleri uygun bir ortam oluşturmalarını; öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul edip onlardan katı bir biçimde belli standartlar içerisinde mutlak doğru cevaplar beklememelerini; öğrencilerin bireysel sorumluluklar alabilecekleri özgür bir ortamda öğrenmeye yönlendirmeyi ana amaç edinmelerini belirtmektedirler (29). Windschitl (2002), bir yapılandırmacı sınıfta öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır (30):

- Öğretmen öğrenilecek konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini belirler, daha sonra öğrenme ortamını öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmalarına ya da biçimlendirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenler.
- Öğrencilere karmaşık, anlamlı, problem temelli etkinlikler yapmaları için olanak yaratır.
- Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak çeşitli bilgi kaynakları ve araçlar (teknolojik ya da kavramsal) sağlar.
- Öğrencilerle birlikte çalışır ve verilen öğrenme görevi ile ilgili olarak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına destek verir.
- Öğretmen kendi düşünme sürecini ortaya koyar ve öğrencilerini de konuşarak, yazarak, çizerek ya da başka biçimlerde kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik eder.
- Öğrencilerden önceden belirlenmiş doğru cevaba odaklanmalarını istemek yerine, onlardan bilgiyi farklı ve gerçek ortamlara uygulamalarını, fikirlerini, açıklamalarını, metinleri yorumlamalarını, olayları tahmin etmelerini ve kanıtlara göre tartışmalarını ister.
- Öğrencileri yukarıda sıralanan durumlarla bağlantılı olarak yansıtıcı ve bağımsız düşünceleri yönünde teşvik eder.
- Öğrencilerin düşüncelerinin nasıl geliştiğini anlamak ve onlara sadece düşüncelerinin sonuçlarını değil, süreç hakkında da geribildirim vermek üzere çeşitli ölçme stratejileri kullanır (29).

Yapılandırmacı sınıfta öğretmen, öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgilerini araştırır ve daha sonra zıtlıklar oluşturarak, yeni bilgiler sunarak, sorular sorarak, araştırma yapmaya yönlendirerek ve güncel kavramlarla uğraşmaları için oluşturduğu sorularla öğrenciyi etkin hale getirmek için fırsatlar sunar (31). Burada geçen etkin öğrenme kavramı oldukça önemlidir. Etkin öğrenmede öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı söz konusudur. Bıkmaz, etkin öğrenmede öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde sadece fiziksel ya da sosyal anlamda etkin olmaları yeterli olmadığını zihinsel anlamda öğrenciyi harekete geçirecek her türlü

bireysel ya da grup çalışması, fiziksel ya da zihinsel katılım gerektiren etkinliklerin etkin katılımı artıracaklarını ve bunun da öğrenmeyi sağlayacağını ifade etmektedir. Bıkmaz aynı zamanda öğrencilerin zihinsel olarak aktif olmalarının, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağladığını belirtirken bunun için fiziksel olarak öğrencileri harekete geçirecek model tasarlama, drama, grafik oluşturma, 29 deney yapma vb. birçok etkinlikle birlikte onları sadece zihinsel olarak harekete geçirecek etkinliklerin de (metin ya da resimlerden çıkarım yapma, deney tasarlama, hikayeye isim bulma, problem oluşturma, oyun tasarlama vb.) öğrencileri öğrenme sürecinde etkin kılacağını vurgulamıştır (29).

**Çizelge 1.** Geleneksel Sınıf Ortamı ile Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması

	GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Amaç	-Bilginin aktarılması	-Bilginin yapılandırılması
Müfredat	-İçerik merkezli	-Problem merkezli
Öğretim odağı	-Bilginin parçalara ayrılması (yatay, yüzeysel)	-Büyük fikirler, derinlik
Planlama	-Öğretmen tarafından yapılır	-Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır
Öğretim yöntemleri	-Anlatım -Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar -Ezberci -Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırmaya yapması -Bağımsız öğrenci alıştırmaları	-Açık uçlu tartışma -Öğrenci kaynaklı sorular -Problem çözme -Araştırmacı -Aktif öğrenme -İşbirlikli öğrenme -Bireysel ve grupla çalışma
Değerlendirme	-Öğrenmeden bağımsız -Öğrenmeyi ölçmeyi ve Öğrencileri derecelendirmeyi amaçlar -Bireysel sınav ve testler -Dışarıdan veya öğretmen tarafından tasarlanır	-Öğrenmeyle bağlantılı -Öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte planlanır. -Öğrencinin yapılandırma düzeyini belirlemeye yönelik oluşturmacı süreci ve ürünü birlikte değerlendirme. Bireyi, grubu değerlendirme

### **2.3.5.3. Yapılandırıcılıkta Ölçme Değerlendirme**

Ölçmenin eğitimdeki öncelikli hedefi, öğrencilerin kazanımlar hakkında bilgi toplamak ve bu bilgileri değerlendirmektir. Yapılandırıcı yaklaşımda ölçme değerlendirme, standart testlerden sıyrılmış, öğrenim sürecinin bir parçası haline gelmiştir (21).

Yapılandırıcı program tasarımlarının odağı, bilgi üretme ya da kazanma değil, öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandırması olduğundan değerlendirme yalnızca öğrenme ürünlerine vurgu yapılarak ya da her zaman ya doğru ya da yanlış olan çözümler dikkate alınarak yapılmamakta; özellikle göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtmayı değerlendirme önemli ölçütler olarak kabul edilmektedir.

Değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir (32).

Yapılandırıcı öğrenmede hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, sınama durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliğinin esas olduğu, bu yaklaşımında sınama durumlarının işlevi doğrultusunda öğrenene yardımcı olmaktadır. Yapılandırıcı değerlendirmede, değerlendirme yapılsa da öğrenmenin devam edebileceği söylenebilir.

### **2.3.6. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR**

#### **2.3.6.1. Beden Eğitiminin ve Spor Kavramı**

Beden Eğitimi ve Sporla ilgili çok çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri, beden eğitimi ve spora her bilim adamının farklı anlamlar yüklemesidir. İkincisi ise, beden eğitimi ve sporun çok çeşitli uygulama alanının olmasındandır. 1973'te Almanya'nın Münih kentinde düzenlenen olimpiyat oyunları öncesinde yapılan bir araştırma sonucu yalnızca kavramsal anlamda beden eğitimi ve sporla ilgili olarak beş yabancı dilde (İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca ve İspanyolca) 2500 kelimesinin olduğu görülmüştür. Sporla ilgili olarak bu kadar çok kelimenin olması, onun anlamının da genişliğini göstermektedir.

Nitekim bu yüzyılın ilk çeyreğinde okul Beden Eğitimi anlayışında yeni bir çığır açan Avustralyalı biyolog-egitimci Gaulhofer "Beden Eğitimi insan bedeni

yoluyla yapılan genel eğitim, etkinlik noktası, insan bedeni; amaç insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür" şeklinde tanımlamıştır.

### **2.3.6.2. Beden Eğitiminin ve Sporun Tanımı**

Öztürk (2009) 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 rekreatif faaliyetlerin suresi içinde harcanan Fiziki gücü, en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemidir diyerek ifade etmiştir (33).

Dauer'e göre; Beden Eğitimi özellikle beden etkinlikleri yolu ile çocuğun vücut gelişimine yardım ederek, uyumunu sağlayan, eğitimin bir parçasıdır. Öyleyse Beden Eğitimi okullardaki temel fonksiyonu, toplumda aktif rol alacak mutlu vatandaşlar yetiştirmek ve kişiyi bütün olarak yeterli hale getirmektir (34).

### **2.3.6.3. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amacı**

Bedensel faaliyetler ile düşünsel faaliyetler birbirini tamamlamaktadır. Beyin, yönlendirici özelliğiyle bedensel hareketleri hızlandırırken bedensel hareketlerde beyine daha çok kan gitmesini etkileyerek beyinin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca beden eğitimi ve spor iradeyi güçlendirerek, insanın kendine güvenini sağlayarak kişiliğin oluşmasını da kolaylaştırmaktadır. İnsanın kendisine olan güven duygusunun kazanılması da başarı için şarttır. Beden eğitimi ve spor, ferdin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür (93).

Bu derslerin temel amaçlarından biri öğrencilerin okul sonrası yaşantılarında da spor yapma alışkanlığını sağlayacak etkinliklere yer vermesi olmalıdır. Bunu başarmak için, beden eğitimi ve sınıf öğretmenleri fiziksel aktivitelerin sağlık üzerinde olan olumlu etkisini derslerinde, özellikle anlatmalı ve fiziksel etkinlikleri öğrencilerin hoş vakit geçirebilecekleri oyunlar şeklinde sunmalıdırlar (94).

Beden eğitiminin genel amaçlarını dört temel ilke ile toparlamak mümkündür. Bu dört temel ilke;

- 1-Organik gelişim,
- 2- Psiko-motor (sinir-kas) gelişimi,
- 3- Zihinsel gelişim,
- 4- Ruhsal gelişim.

Lumpkin ise beden eğitiminin amaçlarını üç grupta toplamıştır.

- a- Bilişsel Alan: Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, motor öğrenme, oyun ve emniyet kural ve becerilerini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme,
- b- Duyuşsal Alan: Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, meraklılığı geliştirme, sportmenlik becerileri,
- c- Psiko-motor Alan: Vücudu ısındırma ve alıştıırma ve alıştıırma becerileri, temel hareket becerileri, motor becerileri, bedeni mekanik ve yeterlilik (kardiyovasküler dayanıklılık, kas gücü ve dayanıklılık, elastikiyet, çeviklik).

Söz konusu bu amaçlar kapsamında, beden eğitiminin temel amaçları üç kısımda ele alınabilir bunlar, kişisel yönden, toplumsal yönden ve ekonomik yönden.

1- Kişisel Yönden;

- 1- Sağlık (bedensel, ruhsal, toplumsal),
- 2- Fizik uygunluğu,
- 3- Kas kemik gelişimi (güzel vücut estetik davranış),
- 4- Emniyet eğitimi (kazalara karşı korumak, ilkyardım için bilgi ve beceri kazanmak),
- 5- Dengeli esnek kişilik (iyi ahlak, karakter),
- 6- Bedenen eğitilmiş olmak,
- 7- Bos zamanları değerlendirme,

8- Kùltür zevk ve duyarlı gelişim.

## 2- Toplumsal Yönden;

- 1- Barış ve savaş için gerekli vatandaşlık niteliklerini sağlamak,
- 2- Toplumsal sorumluluk geliştirmek,
- 3- Liderlik niteliklerini geliştirmek,
- 4- Yasalar, kurallara göre ve geleneklere saygıyı geliştirmek,
- 5- Oyun aracılığıyla sıra ve hak kavramlarını geliştirerek başkalarının kişiliğine saygılı olmak,
- 6- İşbirliği, toplumda çalışma duygusu, takım ruhu ve kolektif davranışları geliştirerek başkalarının kişiliğine saygılı olmak,
- 7- Toplumun değer yargılarına saygılı olmak.

## 3- Ekonomik Yönden;

- 1- Yapıcı yaratıcı ve üretici yetenekleri geliştirmek,
- 2- İş, görev ve meslek sorumluluğu geliştirmek,
- 3- İş, ve çalışmalarda verimli ve başarılı olmak,
- 4- Aileye, çevreye, ve okula yararlı görev ve sorumluluk yüklemek, açısından ele almak gerekmektedir (35).

Beden Eğitimi dersinin genel amaçları içerik olarak; günlük yaşama dönük beceriler geliştirmeyi ön plâna almaktadır. Bu doğrultuda fiziksel ve kişilik özelliklerinin kazandırılmasına ağırlık verilmektedir. Ayrıca millî duyguları geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### **2.3.6.4. İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı**

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 (66).

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.

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 (68,44).

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 (66,44,69,70).

Ayrıca söz konusu etkinliklere katılan çocuk ve gençlerin derslerde daha başarılı oldukları da saptanmıştır (71,72,73).

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 v.b. sosyal becerilerinin gelişmesini sağlayacak, duygularını serbestçe ortaya koyacak bir ortam bulurlar. Araştırmalar, çocukluktaki katılımların yetişkinlikteki girişkenlikte çok önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (16,74).

Beden eğitimi dersi, çocukların kendi istekleriyle etkinliklere en çok katılımını sağlayan, bu katılımlarından dolayı kendilerine zevk ve güven veren bir



derstir. Çocuklar zevk aldıkları, başarılı oldukları beden eğitimi faaliyetleri ile başarının tadını alırlar daha başarılı olmak, bir şeyler yapmak için cesaretlenirler (75).

“İlköğretim okullarında hareket ihtiyacı, anlatma ve anlama isteğinin bir parçasıdır. Hareket yapmaksızın çocuğun anlayış ve düşüncelerini, yeteneklerini serbest bir şekilde geliştirmesi beklenemez” (74).

Çeşitli beceri ve alışkanlıkların ilköğretim çağında kazandırılabilceği 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.

#### **2.3.6.5. Beden Eğitimi Dersinde Ölçme ve Değerlendirme**

Beden eğitimi dersi öğretim programın amacına ulaşabilmesi için ölçme ve değerlendirmenin, öğrenen merkezli ve yapısalcı yaklaşım çerçevesi içinde ele alınması gerekmektedir. Bu bakış açısıyla öğrencilerin, öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına ait kazanımlara ulaşma düzeylerinin öğrenim sürecinde belirlenmesi önemlidir.

Beden eğitimi dersi öğretim programındaki hedeflenen öğretim sürecinde fiziksel, devinimsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişim alanlarındaki kazanımların ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenme alanlarındaki kazanımların birçok farklı alandan olmaları nedeniyle öğretmenlerin farklı türdeki ölçme araçlarını bilmeleri, geliştirmeleri, kullanmaları ve sonuçları değerlendirmeleri gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin tamamını içeren; sürekli, kapsamlı, ölçütlere dayalı ve öğrenci, öğretmen, veli iş birliğini içerecek şekilde yapılandırılmalıdır. Beden eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve sürecin sonunda etkin olarak yürütülmelidir. Bu nedenle beden eğitimi dersinde, ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretim yılının ilk dersinden son dersine kadar yürütülür. İlk olarak öğrencilerin başlangıç durumları ve düzeyleri öğretim yılının başında veya alt öğrenme alanlarının işlenmeye başlandığı ilk derslerde belirlenir. Öğrencilerin durumları belirlendikten

sonra süreç içerisindeki gelişimleri ve ulaştıkları düzeyleri başlangıçtaki durumlarına göre değerlendirilir. Sınıf içerisinde her bir öğrencinin düzeyleri farklı olacağı için süreçteki ve sonuçtaki performansları da farklı olacaktır. Bu nedenle değerlendirme, her öğrencinin kendi içerisinde ve kendi gelişimine göre yapılmalıdır. Derslere katılmış engelli bireyler içinde benzer değerlendirme yapılmalıdır.

Öğrencilerin bilişsel alandaki özellikleri ölçülürken okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, muhakeme ve araştırma yapabilme, araştırma sonuçlarından hareketle bilgiyi analiz edebilme, günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilme, çevresiyle etkili iletişim kurabilme gibi üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin bu alandaki kazanımları değerlendirilirken süreç, sonuç ve ürün değerlendirmesi birlikte kullanılmalıdır. Bu kapsamda içerisinde farklı türdeki maddelerin bulunduğu yazılı testler, sınavlar, performans ve proje ödevleri ile öğrenci ürün dosyalarından yararlanabilir.

Öğrencilerin duygusal ve toplumsal özelliklerinin ölçülmesinde; ilgilerinin, tutumlarının, değerlerinin vb. özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgi, tutum, değer gibi özelliklerinin ölçülmesi diğer alan özelliklerinin ölçülmesine oranla daha zordur. Bunun için genellikle şu üç yol izlenir (69);

- 1) Uzmanlar tarafından geliştirilmiş ölçekler kullanılır. Örneğin, öğrencilerin beden eğitime ve çeşitli spor alanlarına yönelik tutumları, geliştirilmiş bir tutum ölçeği ile ölçülebilir.
- 2) Öğrencileri gerçek yaşamda gözlemleyerek, gözlem sonuçları kaydedilebilir.
- 3) Öğrencilerin kendi ilgilerini, tutumlarını, değerlerini yazılı veya sözlü olarak ifade etmeleri sağlanabilir.

Ders içerisinde öğrencilerin duygusal ve toplumsal özellikleri ölçülürken çeşitli teknikler kullanılabilir. Bunun için öğretmenler; önceden hazırlanan veya hazırlanacak tutum ölçekleri, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ve gözlem formları kullanabilirler. Öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme yapmalarını sağlayarak çeşitli bulgular elde edebilirler. Örneğin, öğrencilerin derse ilişkin tutumları, dönem başında ve dönem sonunda tutum ölçeği uygulanarak ölçülür. Tutum ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilere rehberlik edilir. Öğrencilerin beden eğitimi dersinde

devinişsel alan becerilerinin ölçülmesinde beceri testleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme formları, dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları ve çalışma yaprakları gibi araçlar kullanılır.

Fiziksel özelliklerin ölçülmesinde ise fiziksel uygunluk testleri, gözlem formları, kontrol listeleri, dereceleme formları, izleme formları, çalışma yaprakları, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmeleri kullanılabilir. Örneğin, öğrencilerin fiziksel uygunluklarının ölçülmesi, fiziksel uygunluk testi kullanılarak dönem başında ve dönem sonunda yapılır. Öğrencilerin ilk uygulama ile son uygulama arasındaki gelişimleri yorumlanır. Beden eğitimi dersindeki ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretmen, öğrenci ve veli iş birliği içerisinde yürütülmelidir. Özellikle öğretim süreci içerisinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına öğrenci katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecine öğrencilerin katılması, onların motivasyonlarının artmasına, derse daha etkin katılımlarına neden olmakta, bu ise öğrenmeyi daha verimli kılmaktadır. Ders içerisindeki etkinliklerin bireysel, eşli ve gruplarla birlikte yapılacak olması öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmelerin önemini arttırmaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinde; öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması, bir konuyla ilgili farklı kaynaklardan bilgilerin elde edilmesine katkı sağlamaktadır.

Buradan hareketle, aşağıda beden eğitimi dersinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılacak teknikler ile ölçme araçlarının bazıları hakkında bilgiler verilmiştir.

### **Öz Değerlendirme**

Öğrencilerin kendi çalışmaları, gelişimleri hakkında belirli ölçütlere göre kararlar vermesidir. Öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında geri dönütler vermekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Öz değerlendirmede öğrenciler, belirlenen ölçütlere göre kendi performansları hakkında karara varırlar. Bu da öğrencilerin belirli ölçütlere göre karar verme ve sorumluluk bilincini geliştirir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarıyla öğrenme daha etkin gerçekleşmektedir.

Öğrenciler kendilerini birinci sınıftan itibaren başlayarak her sınıf düzeyinde kendi performanslarını öğretim sürecinde ve sonucunda değerlendirebilirler. Beden

eğitimi dersinde, öğrenciler kendilerini değerlendirmek amacıyla çeşitli öz değerlendirme formları ile açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanabilirler. Öğrenciler herhangi bir etkinlikten, dersten veya öğrenme alanlarının sürecinde ve sürecin bitiminden sonra öz değerlendirme yapabilirler. Öğrencilere etkinliklere ilişkin verilecek çalışma yaprakları bu amaçla da kullanılabilir. Örneğin, alışma yapraklarında istenilen hareketleri, yapıp yapamadıklarına göre doldurabilirler. Böylece ğrenciler zaman içerisinde kendi performanslarındaki gelişimlerini açık bir şekilde görmektedirler.

### **Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme; öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirdikleri gibi akranlarının çalışmaları ve gelişimleri hakkında belirli ölçütlere göre kararlar vermeleri olarak tanımlanabilir. z değerlendirme uygulamalarında olduğu gibi akran değerlendirmede öğrenciler, kazanımlara ve etkinliklere ilişkin ltleri dikkate alarak, kararlar vermeleri istenir. Burada ğrenciler ölçütler doğrultusunda akranlarının çalışmaları hakkında geri dönütler vermektedirler. Bu ise öğrencilere; olaylara eleştirel bir gözle bakabilme becerisini ve sorumluluk becerisini kazandırmaktadır.

Beden eğitimi dersinde iş birliğini gerektiren ikili çalışmalar ile takım çalışmaları fiziksel etkinliklerde ve spor oyunlarında rahatlıkla kullanılabilir. Akran değerlendirmenin ğretim sürecinde kullanılması, hem ğretimi rahatlatır hem de öğrencinin ğretim sürecine daha etkin katılımını sağlar. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi ile öğretmenin üzerindeki yük de azalır.

Akran değerlendirme uygulamaları bireysel olarak bir öğrenciyi bütün akranları tarafından değerlendirebileceği gibi ikili çalışmalarda öğrenciler birbirlerini değerlendirebilirler.

### **Grup Değerlendirme**

Grup değerlendirme, içerisinde hem akran değerlendirmeyi hem de öz değerlendirmeyi içerir. Burada öncelikle öğrenciler kendilerini, grup içerisindeki durumlarını, gruba katkılarını, daha sonra ise akranlarının çalışmalarını ve gruba olan katkılarını değerlendirirler. Ayrıca grup olarak da grubun performansı değerlendirilir. Grup değerlendirmenin bir diğer değerlendirme biçimi de bir grubu başka bir grubun

değerlendirmesidir. Bütün bu değerlendirmelerde öğretmen tarafından belirlenen ölçütler dikkate alınır.

Grup değerlendirme özellikle takım sporlarında rahatlıkla uygulanır. Burada her bir takımın performansı; diğer takımlar tarafından değerlendirilebileceği gibi takım üyeleri tarafından da değerlendirilir. Takımdaki her bir üye hem kendini değerlendirir hem de akranını değerlendirir. Bütün bu değerlendirmeler, öz değerlendirmelerde ve akran değerlendirmelerde olduğu gibi kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ve açık uçlu sorularla yapılacağı gibi sözel olarak da yapılabilir. Buradaki değerlendirme süreci öğretim süreciyle birlikte yürütülür.

### **Tutum Ölçekleri**

Beden eğitimi dersinde ölçülecek duygusal davranışların başında öğrencilerin tutumları gelmektedir. Her bir öğrencinin tutumlarının bilinmesi, öğrencilerin öğretim sürecine daha iyi katılmaları, katıldıkları etkinliklerden zevk almaları ve hoşlanarak derse girmelerini sağlar. Bu ise öğrencilerin beden eğitimi programındaki bilişsel ve devinışsel becerileri kazanmalarında yardımcı olur.

Öğrencilerin tutumları; hem geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş tutum ölçekleri ile öğrenci davranışları gözlemlenerek ölçülebilir. Ama daha çok kullanılan yöntem ise Likert tipi ölçeklerdir. Burada öğrenciye hazırlanmış bir tutum ölçeği sunulur ve öğrencilerden tutum ifadelerine katılıp katılmadıkları istenir.

Tutumlar, öğretim yılının başında ve sonunda öğretmenin ilk defa girdiği sınıfı tanımak amacıyla ölçülebilir. Ayrıca sınıfa yeni gelen öğrencilere bireysel olarak da uygulanabilir. Öğrencilerin tutumları ölçüldükten sonra derse ve çeşitli spor alanlarına ilişkin çok olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik önlemler alınır. Daha sonra yapılacak ölçümlerle öğrencilerin tutumlarında bir değişme olup olmadığı gözlemlenir.

### **Gözlem Formları**

Gözlem, tüm bilim dallarında eskiden beri en yaygın olarak kullanılan bir bilgi toplama tekniğidir ve özellikle devinışsel becerilerin değerlendirilmesinde etkin olarak kullanılmaktadır (69,70). Beden eğitimi dersinde öğretmenler; öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem tekniğini kullanabilirler.

Beden eğitimi dersinde öğretmen gözlem tekniğini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir.

### **Kontrol Listeleri**

Kontrol listeleri, performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını içerir. Böylece bir aracın geliştirilmesi; ölçme konusu olan performansın bütün kritik yanlarının bilinmesini tanınmasını gerektirir. Bunun içinde gözlenecek performansın önceden analizi yapıp kontrol listesi oluşturulur. Kontrol listeleri, bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi gibi bir öğretim materyali olarak da kullanılabilir (69). Nitekim beden eğitimi dersinde her iki amaçla da kullanılabilir.

Kontrol listelerinin içeriği dikkatli bir şekilde incelendiğinde sürecin değerlendirilmesinde daha çok kullanılmasının nedenleri görülebilir. Kontrol listeleri öğretim amacıyla kullanıldığında ifadeler kesinlikle olumlu ve emir cümlesi olmalıdır. Kontrol listeleri değerlendirme amacıyla kullanıldığında ise ifadeler; davranışların çoğunluğunun öğrenciler tarafından doğru olarak yapılıyorsa olumsuz, davranışlar öğrencilerin çoğunluğu tarafından yapılamıyorsa olumlu olmalıdır (69).

Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan öğelerin, ne kadarının öğrenciler tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir. Ayrıca geliştirilmesi ve uygulanması kolay olduğu için bütün sınıf düzeylerinde rahatlıkla kullanılabilir. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından beden eğitimi dersinde çoğu kazanımlar için kullanılabilir. Bu araçlar ölçülen performansın düzeyleri ya da ölçütlerin ne derece karşılandığı hakkında bilgi vermezler (71).

Gözlenecek nitelikte belli bir performans var ise iki kategoride puanlama gerektiren kontrol listelerinin kullanılması uygun olmaz. Bunun yerine dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması daha uygundur (72).

### **Dereceli Puanlama Anahtarları**

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin herhangi bir performansını veya ürünü değerlendirmek amacıyla kullanılan bir puanlama anahtarıdır (73). Dereceli puanlama anahtarlarında, gözlenen performansın belirlenen her bir düzeyi için tanımlamalar yapılır veya puanlar verilir.

Dereceli puanlama anahtarlarının, öğrencilerde gözlemlenecek performansa veya ürüne göre iki farklı türü (analitik ve bütüncül puanlama anahtarları ) kullanılabilir.

Beden eğitimi dersinde öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki performanslarını ölçmek amacıyla performans ödevleri ile proje ödevleri ve öğrenci ürün dosyaları kullanılır.

### **Proje ve Performans Ödevleri**

Öğrencilerin öğretim programındaki örneğin, “Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam” öğrenme alanının öğretim sürecinde etkin olarak kullanılabilir. Öğretmenler, proje ve performans ödevleri ile öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçebilir ve performanslarındaki gelişimi izleyebilirler. Proje ve performans ödevleri, öğrencilere teker teker verilebileceği gibi grup olarak da verilebilir. Öğrencilere verilecek projeler ve performans ödevleri devinişsel, fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal alanlara ilişkin olarak verilebilir.

### **Öğrenci Ürün Dosyaları**

Öğrencilerin belirli bir zamanda yaptıkları çalışmalarını sistematik bir şekilde koydukları dosyaya öğrenci ürün dosyası denir. Beden eğitimi dersinde öğrenci ürün dosyaları (Portfolyo), öğrencilerin nasıl düşündüğünü, hareket ettiğini ve ne kadar öğrendiğini göstermektedir. Beden eğitimi dersinin içeriği ve durumu dikkate alındığında; öğrenci ürün dosyaları sadece öğrencilerin gelişimlerini izlemek amacıyla oluşturulur. Burada dosya içerisinde öğrencilerin kendileriyle ilgili yapıları değerlendirmeler yer alabilir.

Beden eğitimi dersinde öğrenci ürün dosyaları dışında öğretmenin; öğrencilerin öğretimin başlangıcından sonuna kadar gelişimini takip etmek amacıyla öğrencilere yönelik dosyalar tutabilir. Bu dosya ile öğretmen öğrencilerin gelişimlerini takip eder. Dosyanın içerisinde; öğrenciye ait gözlemler, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları gibi ölçme araçları ve bu araçlardan hareketle yapılan değerlendirmeler yer alır.

### **Fiziksel Uygunluk Testleri**

Günümüzde beden eğitimi derslerinde çeşitli fiziksel uygunluk testleri kullanılmaktadır. Öğretmenler, fiziksel uygunluğa ilişkin özelliklerin gelişimini izleyebilmek için dönem başında ve sonunda ölçümler yapabilirler. Bu özelliklerin

başında vücut kompozisyonu, kuvvet, dayanıklılık ve esneklik gelmektedir. Her öğrenci için bir form oluşturup ölçüm sonuçları bu forma işlenebilir.

### **Beceri Testleri**

Beceri testleri, bir becerinin hangi düzeyde öğrenildiğine ilişkin olarak geliştirilmişlerdir. Örneğin, voleybolda alttan servis, futbolda şut, teniste servis, cimnastikte denge, vb. alanlar için ayrı ayrı geliştirilmiş beceri testleri bulunmaktadır. Öğretmenler, ilgili kaynaklardan bu testlere ulaşım gereksinim duyduklarında bunları kullanabilirler.

Açıklamalardan hareketle beden eğitimi dersinde değerlendirme çalışmalarını özetlendiğinde öğretmenler;

1. Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında, öğrencilerin başlangıç düzeyleri, durumları belirlenmelidir. Bunun için performans testleri, fiziksel uygunluk testleri, beceri testleri, tutum ölçekleri, gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları vb. kullanılır.
2. Beden eğitimi dersinde, öğrencilerin performansları değerlendirilirken; performansı geliştirme süreci ile öğrenme ürünü birlikte değerlendirilir.
3. Beden eğitimi dersinde, öğretmenler her bir öğrencinin gelişiminin iyi takip edilebilmesi için öğrencilere yönelik dosyalar tutabilirler. Bu dosyaların içerisine öğretmenler, öğretim sürecinin başından öğretim sürecinin sonuna kadar yapmış olduğu değerlendirmeleri koyabilirler. Bu dosyalar sadece öğrencinin gelişimlerini izlemek amacıyla kullanılır.
4. Öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde; fiziksel uygunluk testleri, beceri testleri, gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları gibi çeşitli ölçme araçları öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, görüşme, soru- cevap, sunum gibi yollarla değerlendirilebilir.
5. Öğretim sürecinin bütün aşamalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme, karar verme gibi temel becerileri kazanabilmeleri için öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme yapmaları sağlanır. Bu uygulamalarla ilgili ölçme araçları geliştirilir ve kullanılır.
6. Öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenim gördükleri basamaktaki kazanımları ne derece kazandıklarını, yani ürünlerini değerlendirmek için



kazanımlarla ilgili hazırlanmış veya hazırlanacak testleri, performans ödevleri ve öğrenci ürün dosyaları kullanılır.

7. Öğrencilerin beden eğitimi dersindeki performansları, süreç içerisindeki gelişmelerine göre değerlendirilir. Bu performansların ölçütleri dersin kazanımlarına ne derece ulaşıp ulaşmadıklarını içerir.
8. Öğrenme alanları içerisindeki bilişsel kazanımların, öğrenciler tarafından ne kadarının kazanıldığını belirlemek amacıyla 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğretmenler farklı tarzlardaki yazılı testleri kullanabilirler.
9. Beden eğitimi dersinde 1, 2 ve 3 üncü sınıflardaki öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, sınavlar yapılmaksızın proje, performans ödevi, dereceli puanlama anahtarları ve ders içi performanslarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilir. 4, 5, 6, 7 ve 8' inci sınıflardaki öğrencilerin başarıları ve gelişimleri ise proje, performans ödevi, dereceli puanlama anahtarları, ders içi performanslarına dayalı olarak değerlendirilir. Öğrencilerin ders içi performansları değerlendirilirken; öz değerlendirmeleri, akran değerlendirmeleri ve grup değerlendirmeleri ile etkinliklere katılımları dikkate alınır.

#### **2.3.6.6. İlköğretimde Beden Eğitimin ve Spor Dersinin Amacı**

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı'nın 4.12.1987 tarih ve 232 sayılı kararı ile 1987-1988 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın 30.09.1997 tarih ve 6242 sayılı emri ile tekrar geliştirilerek basımı yapılan "İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarında genel amaçlar şöyle belirtilmiştir:

- 1- Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme,
- 2- Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak gu5lendirme ve geliştirebilme,
- 3- Sinir-Kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme,
- 4- İyi duruş alışkanlığı edinebilme,

- 5- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
- 6- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme,
- 7- Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme,
- 8- Milli bayram ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme,
- 9- Temel sağlık kuralları ve ilkyardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
- 10- Beden Eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme,
- 11- Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme,
- 12- İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme,
- 13- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma, liderlik yapabilme,
- 14- Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme,
- 15- Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme,
- 16- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları edinebilme,
- 17- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme (36).

Bu programda “Beden Eğitimi ve Sporun beklenen fizyolojik, anatomik, psikolojik ve sosyolojik etkilerden sonuna kadar faydalanılması” amaçlanmıştır.

Programın tamamının da, hedef kitle “öğrenciler” kavramı kullanılmış, ele alınan ünitelerin kız erkek öğrenci ayırımı yapılmaksızın bütün öğrencilere ortak olarak uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

#### **2.3.6.7. Beden Eğitimi Dersinin Yenilenen Programı**

Değişen şartlar içinde değişme kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaçla eğitim sürecinin de bundan payını alması gerekmektedir.

Bunun yapıldığı yerlerin başında uygulamaların resmi olarak belirtildiği programlarda gerçekleşmektedir. Program kavramı en çok kullanılan kavram olarak görülmektedir.

Program belirli öğelerden oluşmaktadır. Bunlar, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarından meydana gelmektedir. Beden eğitimi dersinin de programları 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren değişmeye uğramıştır. Yenilenen program yapısı değişen koşullara uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Yenilenen beden eğitimi öğretim programının temel amaçları arasında ilk olarak; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmaktır. İkinci olarak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekir (9). Beden eğitimi program yapılandırmacı bir eğitim anlayışının benimsetilmeye çalışıldığı yapıda görülmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri oluşturmalıdırlar. Öğrenme öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla ve önceki öğrenmeleriyle gerçekleştirilmelidir. Bunun için öğrencilerin etkileşimleri gerekmektedir. Öğrenciler katılımcı bir hale sokulmalıdırlar ki öğrenme kalıcı bir hal alabilsin. Yenilenen beden eğitimi programının program öğelerinde de yapılandırmacı bir anlayışın egemen olduğu görülmektedir.

Yeni ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka, etkin öğrenme anlayışlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları hedeflenmiştir.

Yeni öğretim programı bireysel farklılıkların önemini bilen ve katı davranışçı yaklaşımla elden kaçırılan çocuklar yeniden kazanmak için, yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi anlama fırsatı veren bir yaklaşım getirmiştir. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemin, yeni programda üniteleri ve konuları yoktur. Programın öğrenme alanları üzerine yapılandırıldığı açık olarak belirtilmiştir.

Önceki ve yeni programların farklılaştığı önemli ayrımlardan birisi de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programlarda “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terk edilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. Programlarda kazanım sözcüğü kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır.

Öte yandan yeni programların becerilere ağırlık verdiğini gözlenmiştir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler her programda altı çizilerek belirtilmiştir.

Yeni programda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak- yaşayarak düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinlikler de Çoklu Zekâ Kuramına dayandırılmıştır.

Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Öğretmenin rolü bir antrenör gibi öğrencileri motive eden, durumlara tanı koyan, gerektiğinde onlara rehberlik eden, öğrencilerin yararına uygun ve destekleyici öğrenme ortamları hazırlayan, öğrenmekten bıkmayan ve sürekli araştıran kişiler olarak tanımlanmıştır. Öğrenim sürecinde öğretmenin rolünün, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğu vurgulanmaktadır.

Yeni programda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan önceki programlarda sadece

geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği düşünülürse çeşitliliğin arttığı söylenebilir. Programların en zayıf yönü yeni yaklaşımlara göre öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağıdır. Bu açıdan öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve onlara destek olunması gerekmektedir. Programların başarısı değerlendirme sürecinin ne kadar sürekli olduğu ve araştırmalarla desteklenerek programı geliştirmede nasıl katkıda bulunacağı ile ilgilidir.

#### **2.3.6.8. Programın Vizyonu**

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.

#### **2.3.6.9. Programın Yapısı**

Beden eğitimi öğretim programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinışsel, 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.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, kendi öğrenmelerini yapılandırırılar. 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 hale 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. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (28).

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin kendilerine özgün bilgi yapıları, kendilerinin oluşturacakları yaşantılar şeklinde düzenlenmeli ve bu yaşantılar yoluyla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
- Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler (öğrenmeler) dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
- Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
- Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır.
- Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

Yapılandırmacı öğretme-öğrenme etkinlikleri hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeleri, problem çözmeleri, gözlem yapmaları, buluşa dayalı yaklaşımlar sergilemeleri, araştırma yapmaları, sorgulamayı bir yöntem olarak kullanmaları, yorumlama ve açıklama yapmaları gibi bilgi, beceri ve tutumu içselleştirebilecekleri yaklaşımları kullanmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, yapılandırıcı yaklaşımın beden eğitimi alanına yansması, öğrenen merkezlilik ve aktif katılım ilkeleri doğrultusunda öğrencinin sürece etkin katılımı ve öğrendiklerini gerçek yaşama yansıtmasıyla olacaktır (37). Örneğin, koşma, sıçrama, çarpma, hedefe ulaşma gibi özellikleri kazanan birey kalabalık bir koridorda başkalarına ve diğer nesnelere çarpmadan koşabilir, kalabalık bir kaldırımda yürürken başkalarına ve diğer nesnelere çarpmadan yürüyerek olası

kazalardan da korunabilir Halk oyunlarını öğrenen birey kendi kültürü hakkında bilgi edinir ve paylaşmayı öğrenir.

Öğrenci;

- Çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devinışsel becerilerde yeterlilik gösterir.
- Fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken hareketle İlgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir.
- Sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başarır ve korur.
- Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.
- Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler.

### **Temel Beceriler**

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Beden eğitimi programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Örneğin, ilköğretimin üçüncü sınıfında yer alan “Ritmik hareketleri bireysel, eşli, grupla, nesnesiz ve nesneli olarak uyumlu şekilde yapar.” kazanımına ilişkin etkinliklerle yaratıcı düşünme, karar verme ve öz yönetim becerileri kazanılır. Yine, 5. sınıfta yer alan “Yakın çevresindeki spor alanları ve spor etkinliklerini tanır.” kazanımı ile araştırma ve iletişim becerileri kazanılır. Altıncı sınıf kazanımlarından olan “Sportif etkinliklerde karşılaştığı problemlere çözümler üretir.” kazanımı ile problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilir.

Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır.

- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- Problem çözme,
- Karar verme,
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,

- Araştırma,
- İletişim,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Öz yönetim,
  - Etik davranma,
  - Eğlenme,
  - Öğrenmeyi öğrenme,
  - Amaç belirleme,
  - Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme,
  - Duygu yönetimi,
  - Kariyer planlama,
  - Sorumluluk,
  - Zaman ve mekanı doğru algılama,
  - Katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması,
  - Liderlik,
  - Farklılıklara saygı,
- Bilimin temel kavramlarını tanıma,
- Milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme,
- Estetik zevk kazanma,
- Güvenlik ve korunma sağlama.

### **2.3.6.10. Programın Temel Öğeleri**

#### **2.3.6.10.1. Öğrenim Standartları**

Öğrencilerden okullarda beden eğitimiyle ilgili olarak birçok özellik kazanmaları beklenir. Böylece öğrenciler fiziksel olarak eğitim haklarını gerçekleştirirler. Bu çerçevede etkinliklere katılan birey, öğrenim sürecinin sonunda bazı standartlara ulaşır. Bu standartların anlamı, her bireyin kendi kapasitesi içerisinde fiziksel etkinliklere katılım için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanması ve bunları sürdürmesidir. Çeşitli kaynaklardan (38) yararlanılarak ve ülkemizin koşulları da dikkate alınarak belirlenen standartlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.



**Birinci Standart:** Çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devinişsel becerilerde yeterlilik gösterir.

Bu standardın amacı, fiziksel etkinliklere katılım için gerekli fiziksel becerileri geliştirmektir. Hareketlere ilişkin becerileri öğrenmek öğrencinin ders içi ve ders dışı etkinliklere katılım olasılığını yükseltir. İlk 3 yılda öğrenci, yer değiştirme, dengeleme ve nesnelere kontrol eden hareketleri yapmada olgunluk ve çok yönlülük kazanır. 4-5. sınıflarda ise bu beceriler özelleştirilerek özellikle dans, cimnastik ve değişik oyunlara ilişkin yeterlikler gelişir. 6-8. sınıflarda ise bunlar kalıcı hâle gelir, birleştirilir ve çeşitlenir. Bir spor dalına ilişkin beceriler sergilenebilir. Yani, hareketler bu süreçte karmaşık olarak yapılabilir.

**İkinci Standart:** Fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken hareketle ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir.

Bu standardın amacı, öğrencilerin bilişsel bilgiyi anlayarak, devinişsel becerilerin edinilme ve geliştirilmesinde onu kullanmayı kolaylaştırmaktır. Bilişsel bilgi; hareketin yapılmasına ilişkin kavram, ilke, kural, strateji ve taktiklerin yanında spor psikolojisi ve sosyoloji, biyomekanik ve egzersiz fizyolojisi gibi disiplinlere ait bilgiyi de içerir. Bu kavramların, ilkelerin bilinmesi, bunlara nasıl ve ne zaman başvurulacağına yönelik bağımsız öğrenme olasılığını artırır. Böylece fiziksel etkinliklerde daha düzenli ve etkili katılım sağlanır. İlköğretimin ilk 3 sınıfında harekete ilişkin kavram, ilke ve kuralların kazanılması yeterlidir. 4-8. sınıflarda ise öğrenciler etkinlik içerisinde yeni strateji ve taktikler geliştirip kavram, ilke ve kuralları gerçek yaşamda ve fiziksel etkinliklerde uygulayarak genellemeler yapabilirler.

**Üçüncü Standart:** Sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başarır ve korur.

Bu standardın amacı, etkin, sağlıklı bir yaşam tarzı sağlayan bireysel farkındalık için öğrencinin bilgi, beceri ve tutumunu geliştirmesidir. Öğrenciler beden eğitimi derslerinde, serbest zamanlarını etkili değerlendirmek için gerekli temel fiziksel uygunluğu edinirler. Sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk; kalp-damar ve solunum sistemi dayanıklılığı, esneklik, kas kuvveti ve dayanıklılığı ve vücut kompozisyonunu içerir. Öğrenciler ayrıca; fiziksel etkinliğe ilişkin kurallara,

işlemlere bağlılık, işbirliği ve grup çalışması, etik davranış, kültürel, fiziksel, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, vb. farklılıklara saygılı ve olumlu toplumsal etkileşim gibi özellikleri geliştirirler. Diğer yandan, öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerini artırma beklentileri, başlangıç düzeylerindeki çeşitliliği ve uzun dönem amaçlı fiziksel uygunluk sağlamaları göz önünde bulundurularak bireysel temeller üzerine kurulmalıdır. Öğrenim sürecinde, zor fiziksel etkinliklere katılım için gerekli beceriler edinilir. Ayrıca öğrencilerin planlama, uygulama ve fiziksel uygunluk geliştirmek için uygun olan fiziksel etkinlikleri izleme/gözleme becerileri gelişir. İlköğretime başlayan çocuklar için önemli nokta, fiziksel uygunluk öğelerini bilmeleri ve fiziksel uygunluğu artıran sağlığı geliştirici etkinliklere katılırken eğlenmeleridir. 1-5. sınıf öğrencileri, fiziksel uygunluk öğeleriyle ilgili bilgi ile bunları geliştirme; devam ettirme yollarını tam bir fiziksel uygunluk içinde her birinin ne kadar önemli olduğunu öğrenirler. 6-8. sınıf öğrencileri, fiziksel uygunluk düzeylerini artıracak uygun bir bireysel fiziksel uygunluk programını tasarlayıp geliştirebilirler. Etkinliklere ilişkin kuralları belirleme sürecindeki kararlara katılırlar.

***Dördüncü standart:*** Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.

Bu standardın amacı, fiziksel etkinliklerde düzenli katılım modelleri oluşturmaktır. Bu standart beden eğitimi derslerini ve öğrencilerin ders dışındaki yaşantılarını birleştirir. Beden eğitimi derslerinde katılım çok önemli olmasına rağmen, öğrencinin okul dışında ne yaptığı, gelecek yetişkin nesillerde olabilecek sağlık problemlerini önlemeye yardım edecek etkin, sağlıklı yaşam biçimi geliştirmek için önemlidir. Öğrenciler, beden eğitimi dersleri dışında düzenli fiziksel etkinliklere katıldıklarında beden eğitimi derslerinde edindikleri bilgi ve becerilere başvururlar. Öğrenciler fiziksel etkinliklere gönüllü olarak katılmaya başladıklarında, etkinliklerden keyif almaya başlarlar. Etkinlik ile onun beden üzerindeki hızlı ve gözlenebilir etkileri arasındaki ilişkiyi fark etmeye başladıklarında ise fiziksel etkinliklere düzenli katılım başlar; bu da bedeninin fiziksel ve psikolojik sağlığını, toplumsal fırsatları, ilişkileri ve de yaşamın kalitesini artırır. Öğrenciler ilgili alanlarını geliştirme fırsatı bulurlarsa, fiziksel etkinliklere katılım olasılıkları da o kadar yüksek olur. İlk 3 sınıfta öğrenciler fiziksel etkinliklerden zevk almayı; 4-8. sınıflarda ise fiziksel etkinliğin faydalarından yararlanmak için bağlılık ve ciddiyet

gerektiğini öğrenirler. Bu nedenle, öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.

**Beşinci standart:** Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler.

Bu standardın amacı, kişisel bir anlam kazandıran fiziksel etkinliğe katılmanın değer ve içsel yararlarının bilincini geliştirmektir. Fiziksel etkinlik kendini ifade etme ve toplumsal etkileşim için fırsatlar sağlayarak zevkli, zorlayıcı ve eğlenceli olabilir. Bu yararlar kendine güveni geliştirir ve kişinin kendisiyle ilgili olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olur. Böylece insanların hayatları boyunca bir etkinlikte yer almalarını sağlar. İlköğretim 1-5. sınıf öğrencileri fiziksel etkinliklere katılmaktan zevk alırlar, mücadeleden hoşlanırlar ve hareket becerileri geliştikçe eğlenirler. 6-8. sınıflarda fiziksel etkinliklere katılmak, zorluklarla mücadele için bir fırsattır, toplumsal etkileşim ve grup üyeliği için önemli bir süreçtir.

#### **2.3.6.10.2. Kazanımlar**

Kazanımlar belirlenirken bireyin gelişim özellikleri, bilimsel araştırma bulguları ve bireyin gereksinimleri dikkate alınarak iki ana öğrenme alanı (1. Hareket Bilgi ve Becerileri, 2. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam) için ayrı ayrı belirlenmiş ve diğer derslerdeki benzer kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

#### **2.3.6.10.3. Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları**

Beden eğitimi dersi iki ana boyutta yapılandırılmıştır. Bunlar;

- A. Hareket bilgi ve becerileri ile
- B. Etkin katılım ve sağlıklı yaşamdır.

Hareket becerileri; temel hareket becerileri, özelleşmiş hareket becerileri ve spor becerileri olarak sınıflandırılabilir (39). Etkin katılım ve sağlıklı yaşam ise düzenli fiziksel etkinlik, sağlıkla ve performansla ilişkili fiziksel uygunluğu koruma ve güçlendirme, fiziksel etkinlik beslenme ilişkisi, kişisel güvenlik ve kazalardan korunma, spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları, Atatürk ve ulusal bayramları içermektedir.

Öğrenme alanları, programda alt öğrenme alanlarına ayrılmış ve alt öğrenme alanları da sınıflandırılmıştır. Pangrazi (2001), Gallahue ve Donnelly (2003)'den yararlanılarak hazırlanan sınıflama Çizelge 1'de gösterilmiştir (39).

**Çizelge 2. Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları Sınıflaması**

<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>Alt Öğrenme Alanı</b>		<b>Tutum ve Değerler</b>
A. Hareket Bilgi ve Becerileri	1. Temel hareket bilgi ve becerileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yer değiştirme hareketleri</li> <li>▪ Dengeleme hareketleri</li> <li>▪ Nesne kontrolü gerektiren hareketler</li> <li>▪ Birleştirilmiş hareketler</li> </ul>	Kişisel ve Toplumsal Gelişim
	2. Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vücut yönetimi</li> <li>• Ritmik hareketler</li> <li>• Cimnastik</li> <li>• Bireysel ve eşli mücadeleler</li> <li>• Oyun</li> </ul>	
	3. Spor bilgi ve becerileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Doğa sporları</li> <li>▪ Dans</li> <li>▪ Oyunlar</li> <li>▪ Cimnastik</li> <li>▪ Bireysel ve eşli sporlar</li> <li>▪ Yüzme</li> </ul>	
B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam	1. Düzenli fiziksel etkinlik <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiziksel etkinliklere düzenli katılım</li> <li>- Fiziksel uygunluğu koruma ve güçlendirme</li> <li>- Fiziksel etkinlik ve beslenme</li> <li>- Kişisel güvenlik ve kazalardan korunma</li> </ul> 2. Atatürk ve ulusal bayramlar 3. Spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları		

### 2.3.7. ÖĞRENME

Dünyaya gözlerini açtığında hiçbir bilinçli davranış göstermeyen insanoğlunun, etkileşime girerek, gelişerek, medeniyetler kuran, kültürel ve bilimsel faaliyetlerde bulunan, dünya ve üstündeki varlıklar üzerinde hakimiyet kuran bir canlı türü haline gelmesi gerçekten merak uyandırıcıdır. İnsanı farklı kılan şey öğrenme yetenekleridir. Öğrenmenin pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir;

Binbaşıoğlu (1978) 'na göre öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla ya da çevresi ile etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir (40). Senemoğlu (2004) ise öğrenmeyi, bir bireyin bilgi ya da davranışlarında oldukça kalıcı değişikliklere neden olan yaşantıların meydana gelmesidir şeklinde tanımlamıştır (41). Pool (1997)'a göre ise öğrenme beyinde meydana gelen bazı bio-kimyasal değişikliklerdir (42).

Birey sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri evre ile etkileşimi sonucunda edinmektedir. evre ile etkileşim kişinin çevresinden sürekli bir şeyler alıp vermesidir. Bu durum öğrenmeye dinamik bir süreç olma özelliği katmaktadır. Bu süreç sonunda yeni şeyler öğrenen insan artık öncekinden farklı birisidir. Rogers (1983) bu farklılaşmanın insanın davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştireceğini savunur (5).

Genel olarak bakıldığında eğitimci ve psikologların yapmış oldukları öğrenme ile ilgili tanımlarda belli başlı özelliklerin ortak olduğu gözlenmektedir. Öztürk (2007) bu özellikleri şöyle ifade eder;

1. ğrenme tekrar ya da yaşantı yoluyla olmalıdır,
2. ğrenme sonucunda davranışta değişiklik meydana gelmelidir,
3. Değişiklik kalıcı olmalıdır.

Yaşantılar yukarıda da değinildiği gibi bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşur ve her birey çevresinden gelen etkilere farklı tepkiler verir. Bu nedenle öğrenme bireyseldir (43).

Arık (1995) ise öğrenme tanımlarında belirtilen davranış değişikliğinin her zaman meydana gelmeyeceğini, öğrenmenin meydana gelmesi için davranışın belirli şartlarda tekrar edilmesinin gerekli olmadığını belirterek çok daha farklı bir yaklaşımdan bahsetmekte ve öğrenmenin davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik boyutlarını vurgulamaktadır (44). Ormrod'da Arık gibi açık davranış değişikliğinin gözlenmesinin gerekmediğini vurgulamakta ve öğrenmeyi yeni bilgilerin önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişki kurduğu bir süreç olarak değerlendirmektedir (45)

Ülgen (1997) bireyin öğrenme sonucu sadece davranışlarında değil, zihinsel yapısında da değişimler oluşturacağını, bu değişimlerin ürün olarak öğrenme şeklinde adlandırılabileceğini belirtmiştir. Ülgen süreç olarak öğrenmeden de bahsetmektedir (46). Süreç olarak öğrenme, bireyin etkileşim ortamında uyaranları algılayarak, düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içerisinde belleğine kaydetmesidir.

Gagne ise öğrenmeyi, çevresel değişiklikler nedeni ile bireyin, duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak tanımlarken, öğrenme kavramını anlama kavramı ile birleştiren Ausubel, öğrenmeyi, anlamları paylaşmak olarak açıklamaktadır (7).

Mc Carthy ise öğrenmeyi bireyin yeni bilgileri kavraması ve bu yeniliklere karşı tepki göstermesi olarak tanımlamıştır. Öğrenme, aktif olarak yapmak, problem çözmek, hipotezler oluşturmak, bilgilerini kullanarak bir şeyler yapmak ve sonuçlara ulaşmaktır (43).

Demirkaya (2003)'a göre davranışçı açıdan bakıldığında öğrenme, yaşantı sonucu gözlenebilen, davranışlarda ortaya çıkan kalıcı değişikliklerdir. Bilişsel açıdan bakıldığında ise bireylerin zihinsel yapılarında görülen değişimlerdir. Yani öğrenmenin tanımının nasıl yapılacağı hangi açıdan bakıldığına göre değişmektedir (47).

Yukarda bahsedilen öğrenmeye ilişkin açıklamaları özetlemek gerekirse; öğrenmeyi, davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve nörofizyolojik değişiklikler olarak tanımlayabiliriz.

## 2.4. Alan İle İlgili Araştırmalar

Ülkemizde uygulanmakta olan beden eğitimi dersi öğretim programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanmıştır ve programla birlikte öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçiş hız kazanmıştır. Çalgın (2003) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de beden eğitimi derslerinin istenilen amaçlara ulaşmaktan uzak olduğu, öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından sürekli dile getirilmesine rağmen çözümler üretilmediği ifade edilmiştir (56). Kangalgil ve Dönmez (2003) tarafından yapılan çalışmada da, özellikle beden eğitimi ve spor derslerine tüm sınıflarda branş öğretmenin girmesi gerektiğini, ders saatlerinin arttırılması, velilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı duyarlı hale getirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir (57). Beydoğan ve Şirinkan’ın (1998) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu beden eğitimi derslerinin amaçlara uygun yapılamadığını ve öğrencileri aktif spor yapmaya yönlendiremediklerini ifade etmişlerdir (58).

Kulinna ve Cothran’ın (2003) 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, alıştırma, eşli çalışma ve kendini kontrol yöntemlerini uyguladıkları belirlenmiştir (102).

Kalkavan ve ark’nın (2001) beden eğitimi öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili yaptığı araştırmada ise hizmet öncesi eğitimin yetersiz olduğu, meslek içi eğitimin kesinlikle gerekli olduğu, öğretmenlerin bu yönde kurslara katılmaları gerektiğini belirtilmiştir (54). Mesleki eğitim ile ilgili kurslara katılmak yeni bilgilerin öğrenilmesine ve uygulamaların daha etkin kullanılmasına neden olabilmektedir. Çiçek (1998) çalışmasında, beden eğitimi derslerinde öğretilcek sportif becerilerin birçok parçadan meydana geldiğini ancak zamanın sınırlı olmasından dolayı zaman bakımından daha ekonomik olan öğretim yöntemlerine öğretmenlerin yöneldiğini belirtmektedir (98).

Yaşar ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, öğretmenlerin programın kazanımlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin olarak kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını belirtmişlerdir (101).

Neo ve ark.'nın (2007) yaptığı çalışmada Malezyalı öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında anlamalarının kolaylaştığı ve öğrenme süreçlerinde gelişim sağlandığı belirtilmiştir (59). Ayrıca, Aydın ve Balım'ın (2005) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin alanla ilgili başarı ve tutumları arasında başlangıçta anlamlı bir fark olmadığı, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş öğretimden sonra ise bilişsel ve duyuşsal düzeylerde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir (60). Araştırmada hizmet içi eğitim alan beden eğitimi öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Görülüyor ki hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumludur. Azar ve Karaali'nin (2006) öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlendiği çalışmada öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mutlaka ihtiyaçlar gözetilerek düzenlenmesi gerektiği ve hizmet içi eğitime katılacak kursiyerlerin seçimi yapılırken öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulması vurgulanmıştır (61).

Kangalgil ve Dönmez (2003) tarafından yapılan "ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri" konulu çalışmada, ilköğretim okullarında beden eğitimi derslerine beden eğitimi öğretmenlerinin girmesi gerektiği, okul idareleri ve velilerin beden eğitimi dersine karşı duyarlılığının artırılmasının gerekliliği, beden eğitimi ders saatlerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır (57). Demirhan ve ark. (2007) tarafından yapılan çalışmada programdaki etkinliklerin uygulanma düzeyine ise beden eğitimi öğretmenleri iyi, öğretim elemanları ise orta düzeyde uygulandığı ifade edilmiştir (62).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, programda belirtilen beden eğitimi ve spor dersine ilişkin genel amaçların çok önemli olduğunu belirttikleri halde, bu amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, araştırmaya paralel yürütülen diğer bazı yurtiçi araştırmalarda (63,64,65) elde edilen



amaç ve kazanımlara yeterince ulaşamadığı bulgularına paraleldir. Amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmemesinin nedenlerine ilişkin derinlemesine sorulan görüşme soruları sonucunda, ders saatlerinin azlığı, yeterli fiziki şartların olmaması, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması vb. gibi sonuçlar elde edilmiştir. Yukarıdaki bulgulara paralel olarak literatürde de değişik araştırmalara rastlanmaktadır.

Dauer ve Pangrazi (2007) ilköğretim beden eğitiminin amaç ve kazanımlarıyla ilgili yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin en üst seviyede gelişme ve büyüme sağlayacağı etkinliklere (günlük ve haftalık tartışma konuları, sportif etkinlikler vb.) yer vermişlerdir (66). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri derslerinde genellikle üç ya da dört farklı yöntemi (komut, alıştırma, eşli çalışma ve kendini değerlendirme) uyguladıklarını ve bu yöntemlerle yapılan derslerin öğrencilere daha yararlı olduğunu da belirtmişlerdir.

Uğur (2006) da yapmış olduğu çalışmasında “beden eğitimi dersine öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrenmelere uygun değişik öğretim yöntemleri kullanıyor musunuz” sorusuna bayan öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde erkek meslektaşlarına göre farklı öğretim yöntemlerini kullandıkları bulgusuna ulaştığı görülmektedir (99). Salman ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmaya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin %85,3’ünün beden eğitimi ders programının yeni bir düzenleme gerektirdiği konusunda görüş birliği içinde oldukları, cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (100).

Güllü, Güçlü, Kafkas’ın (2007) beden eğitimi ve spor derslerinde en çok komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemine başvurdukları bulgularıyla örtüşmektedir. Derste uygulanan yöntemlerin sınırlı sayıda kalmasının nedenleri arasında, yukarıda da belirtildiği gibi, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması ve yeterli ders materyallerinin olmaması gibi etkenler görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardandır (67). Bilinmektedir ki yeni öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda komut yöntemi gibi öğretmen merkezli yöntemler yerine daha öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere başvurulmasında yarar vardır. Kim ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları bir araştırmada, beden eğitimi derslerinde geleneksel öğretmen merkezli uygulamaların

yerine öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı etkinlikler oluşturdukları ve bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin programa aktif olarak katılmaları, sorumluluk almaları sağlanmıştır. On dört haftalık uygulama sonucunda dersteki performans ve motivasyonlarının da arttığı gözlenmiştir (68).

## 1. GEREÇ VE YÖNTEM

### 3.5. Evren ve Örneklem Grubu

Çalışmanın evrenini Denizli il merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenleri ve Beden Eğitimi ve Spor Dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır.

### 3.6. Protokol

Araştırmada kullanılan anketlerin 2011-2012 eğitim-öğretim yılında denizli ili merkez ilçedeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerine ve öğrenim gören öğrencilere uygulanabilmesi için, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı bilgisi dahilinde Üniversite Etik Kurul İzni (Ek-1) alınarak “İlköğretim İkinci Kademe Beden Eğitimi ve Spor Dersi Uygulamalarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi” konulu tez çalışması yapıldığına dair Anabilim Dalı Başkanlığı’ndan alınan yazı alınmış ve bu belge ile Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne izin için dilekçeyle müracaat edilmiştir (Ek-2). Alınan izin yazısıyla (Ek-3) daha önce belirlenmiş olunan devlet ve özel okullara bizzat gidilerek, okul idarecileriyle ve öğretmenlerle görüşülmüş ve anket uygulamak için uygun tarihler ve hangi derslerde uygulanabileceği tespit edilmiştir.

Araştırmanın verileri, 2011-2012 eğitim/öğretim yılı bahar döneminde, çalışma grubu olarak belirlenen Denizli ilindeki okullarda 4 hafta süre ile toplanmıştır. Ölçme araçları uygulandığı gün itibarı ile hali hazırda okulda bulunan tüm Beden Eğitimi ve Spor Dersi eğitimi alan altıncı sınıf, yedinci sınıf ve sekizinci sınıf öğrencilerine ve bu sınıflarda Beden Eğitimi ve Spor Dersi’ne giren öğretmenlere uygulanmıştır. Araçların uygulanması sırasında birden fazla şubesi olan okullarda yönetici ya da rehber öğretmenlerden de yardım alınmıştır. Ölçme araçları uygulanmadan önce araştırmacı tarafından araçların nasıl doldurulacağına yönelik öncelikle öğrencilere bilgiler verilmiş ve daha sonra araçlar aynı anda tüm öğrencilere uygulanmıştır. Her bir anket ortalama 25 dakika sürmüştür. Öğretmenlere

verilen 350 anketten 256 anket değerlendirmeye uygun olarak alınmıştır. Öğrencilere dağıtılan 900 anketten 759 anket geçerli sayılarak değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.7. Veri Toplama Aracı

Araştırma grubunun, yaş, cinsiyet, sınıf, öğretmenlik yılı gibi demografik bilgilerini elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur.

Araştırmada öğretmenler için geçerlik ve güvenilirliği incelenecek olan “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyunlar/beceriler” alt boyutlarını içeren 25 maddelik bir “İlköğretim Beden Eğitimi Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği (İBE-YÖYÖ)” oluşturulmuştur. Bu ölçeğin maddeleri Chen ve arkadaşları tarafından 2000 yılında beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşıma yönelik görüşlerini almak için geliştirmişlerdir. Ağbuğa (2010) tarafından bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (94).

Sosyal işbirliğini değerlendirmek üzere belirlenen sekiz ifadeye örnek olarak “öğrencilerimi, bir beceriyi yaparken farklı yöntemleri keşfetmeleri için fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmaya cesaretlendiririm” ve “öğrencilerimi eksik yaptıkları bir beceriyi düzeltirken ya da daha iyi yapmaları için düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaya cesaretlendiririm” cümleleri; kişisel ilgiyi değerlendirmek üzere belirlenen on ifadeye örnek olarak “hayatımızda olan deneyimleri, örnekleri/benzetmeleri kullanarak dersi işlerim” ve “öğrencilerimin ders boyunca yaptığımız fiziksel aktiviteler hakkında sorular sormaları için cesaretlendiririm” ve oyunlar/beceriler alt boyutunu değerlendirmek için “bir beceriyi yaptırırken farklı yolları keşfetmelerinde öğrencilerimin kendi düşüncelerini kullanmalarını teşvik ederim” ve “Öğrencilerimin kendi oluşturdukları oyunlarda meydana gelen sorunların düzeltilmesi üzerinde dururum” cümleleri verilebilir. Her maddeye verilecek cevap kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri “5-Her zaman, 4-Genellikle, 3-Sık sık, 2-Ara sıra, 1-Asla” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede kullanılan Cronbach Alfa değerleri ölçeğin geneli için 0.90; kişisel ilgi alt boyutu için 0.80, sosyal işbirliği alt boyutu için 0.80 ve oyunlar/beceriler alt boyutu için 0.80 olarak hesaplanmıştır (Ağbuğa, 2010). Bu araştırma kapsamında öğretmenlerden elde edilen verilerin iç tutarlılığını belirlemek

için Cranbach Alfa değerlerine bakıldığında kullanılan ölçeğin geneli için 0.85 olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca, araştırmada lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliği incelenecek olan “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyunlar/beceriler” alt boyutlarını içeren 25 maddelik bir “Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşım Ölçeği (ÖY-YÖYÖ)” oluşturulmuştur. Bu ölçeğin maddeleri Chen ve arkadaşları tarafından 2000 yılında Beden Eğitimi ve Spor Dersi alan öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerini almak için geliştirmişlerdir. Ağbuğa (2012) tarafından bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (95).

Sosyal işbirliğini değerlendirmek üzere belirlenen sekiz ifadeye örnek olarak “öğretmenimiz, bir beceriyi kazanırken farklı yöntemleri keşfetmemiz için düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir” ve “öğretmenimiz, hatalı yaptığımız bir beceriyi düzeltirken düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir” cümleleri; kişisel ilgiyi değerlendirmek üzere belirlenen on ifadeye örnek olarak “öğretmenimiz, hayatımızda olan deneyimleri, örnekleri/benzetmeleri kullanarak dersi işler”, “öğretmenimiz, ders boyunca yaptığımız fiziksel aktiviteler hakkında sorular sormamız için bizi cesaretlendirir” Oyunlar/beceriler alt boyutunu değerlendirmek için “öğretmenimiz, yeni bir beceriyi uygularken daha önce elde ettiğimiz becerilerimizi kullanmamız için bizi cesaretlendirir” ve “öğretmenimiz, öğrenmede karşılaşacağımız zorlukları giderebilmek için bizim beceri seviyemizi mümkün olduğunca göz önünde bulundurur” cümleleri verilebilir. Her maddeye verilecek cevap kodları “1” ile “5” arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri “5-Her zaman, 4-Genellikle, 3-Sık sık, 2-Ara sıra, 1-Asla” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede kullanılan Cronbach Alfa değerleri ölçeğin geneli için 0.88; kişisel ilgi alt boyutu için 0.82, sosyal işbirliği alt boyutu için 0.74 ve oyunlar/beceriler alt boyutu için 0.80 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin iç tutarlılığını belirlemek için Cranbach Alfa değerlerine bakıldığında kullanılan ölçeğin geneli için 0.94 olarak tespit edilmiştir.

### 3.8. Verilerin Analizi

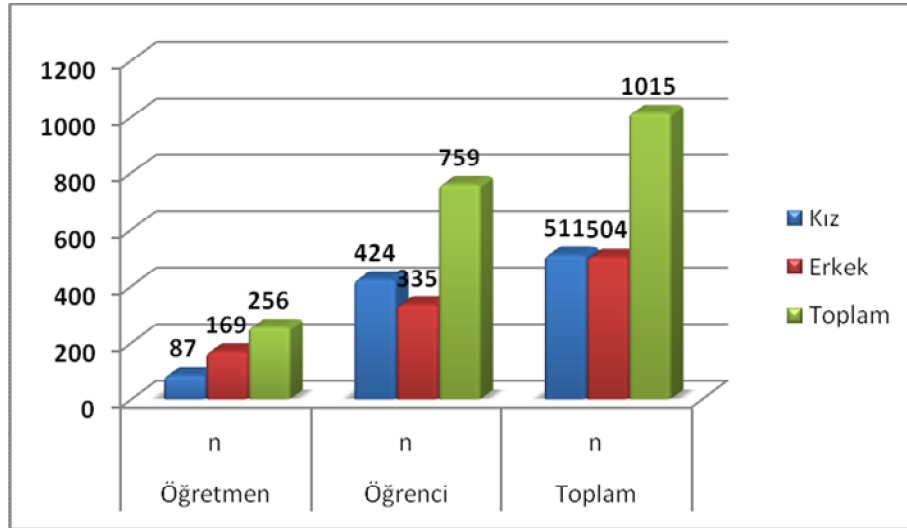
Verilerin analizi, SPSS (Statistical package for social sciences) 15 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin genel özelliklerinin dağılımlarının belirlenmesi için betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Ayrıca vardamsal istatistiksel yöntemlerden verilerin normal dağılımları için Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, yaş, haftalık ders saatleri, mesleki kıdem, sınıf faktörlerinin “kişisel ilgi”, “sosyal işbirliği” ve “oyun/beceriler” ortalama puanları arasında farkı belirlemede  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde, Bağımsız Örneklem T Testi (Independent Samples T Test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi, anlamlı çıkan farklılıkları 2. seviye testi olarak Tukey HSD çoklu karşılaştırması yapılmıştır. Ayrıca öğretmenler ve öğrencilerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon testi uygulanmıştır.

## 1. BULGULAR:

### 4.1. Katılımcıların Genel Özellikleri

#### 4.1.1. Öğretmen ve Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

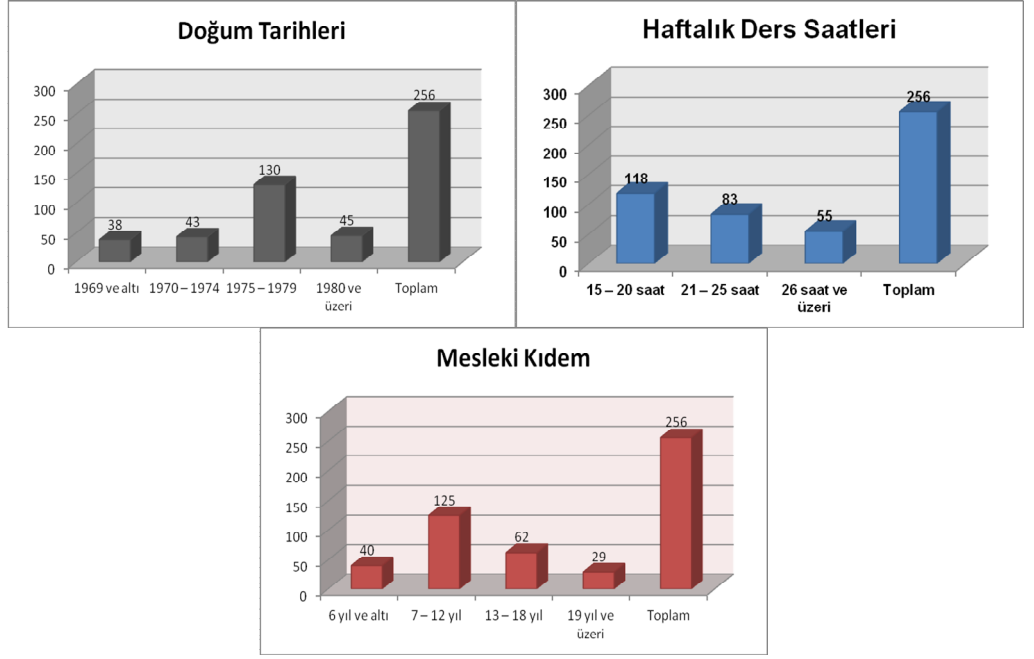
Örneklem grubu, farklı ilköğretim okullarında görev yapan 87 kadın, 169 erkek olmak üzere toplam 256 Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretmeninden ve farklı ilköğretim okullarının 6.-7. ve 8. Sınıflarından rastgele seçilen 424 kız, 335 erkek toplam 759 öğrenciden oluşmaktadır.



**Grafik 1.** Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Doğum Tarihleri, Haftalık Ders Saatleri ve Mesleki Kıdemleri

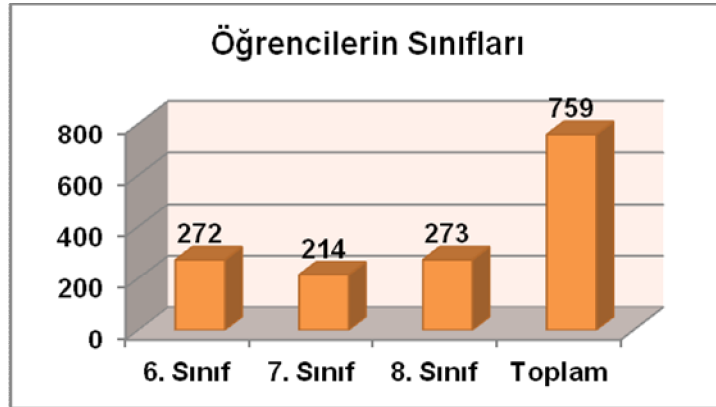
Grafik 2’de görülmektedir ki öğretmenler en çok 1975–1979 doğumlu öğretmenler olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin genellikle 15-20 saat aralığında derse girdikleri ve mesleki kıdemlerinin 7-12 yıl arasında en çok olduğu gözlemlenmektedir.



**Grafik 2.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin doğum tarihleri, haftalık ders saatleri ve mesleki kıdemleri frekans dağılımları

#### 4.1.3. Öğrencilerin Ait Oldukları Sınıflar

Grafik 3'te de görüldüğü üzere toplam 759 öğrencinin sınıf dağılımları 6. Sınıfta 272, 7. Sınıfta 214, 8. Sınıfta 273 öğrenci şeklindedir.



**Grafik 3.** Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ait oldukları sınıfların frekans dağılımları



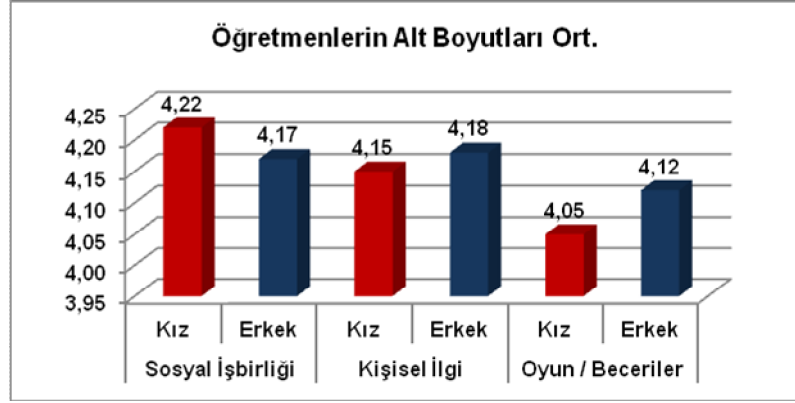
#### 4.2. Hipotez 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” alt boyutları puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde “T-Testi” uygulanmıştır.

Tablo 1’deki sonuçlara göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Sosyal İşbirliği” alt boyutu dikkate alındığında cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T_{(254)}=0.720$ ,  $p>.05$ ]. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Kişisel İlgi” alt boyutu da cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T_{(137.462)}= -0.530$ ,  $p>.05$ ]. Cinsiyet faktörü ele alındığında yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T_{(151.145)}= -0.926$ ,  $p>.05$ ].

**Tablo 1.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri ve alt boyutlarının ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin “T-Testi” sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Sosyal İşbirliği	Kız	87	4.22	0.56	254	0.720	0.472
	Erkek	169	4.17	0.52			
Kişisel İlgi	Kız	87	4.15	0.52	137.462	-0.530	0.597
	Erkek	169	4.18	0.39			
Oyun / Beceriler	Kız	87	4.05	0.64	151.145	-0.926	0.356
	Erkek	169	4.12	0.55			



**Grafik 4.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim alt boyutları puan ortalamaları

**4.3. Hipotez 2. Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;**

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” alt boyutları puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 2’deki sonuçlara göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda doğum tarihleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.892$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Kişisel İlgil” alt boyutunda doğum tarihleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.971$ ,  $p>.05$ ]. Ayrıca, “Oyun/Beceriler” alt boyutunda da doğum tarihleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.991$ ,  $p>.05$ ].

**Tablo 2.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin doğum tarihlerine göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutları ortalamalarının karşılaştırmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Sosyal İşbirliği</b>	Gruplar arası	0.768	3	0.256	0.892	0.446
	Gruplar içi	72.312	252	0.287		
	Toplam	73.080	255			
<b>Kişisel İlgi</b>	Gruplar arası	0.580	3	0.193	0.971	0.407
	Gruplar içi	50.207	252	0.199		
	Toplam	50.787	255			
<b>Oyun/Beceriler</b>	Gruplar arası	1.022	3	0.341	0.991	0.398
	Gruplar içi	86.585	252	0.344		
	Toplam	87.607	255			

**Tablo 3.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin doğum tarihlerine göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Doğum Tarihi	N	$\bar{x}$	Ss
<b>Sosyal İşbirliği</b>	1969 ve altı	38	4.08	0.49
	1970 – 1974	43	4.22	0.54
	1975 – 1979	130	4.19	0.53
	1980 ve üzeri	45	4.26	0.55
	Toplam	256	4.19	0.53
<b>Kişisel İlgi</b>	1969 ve altı	38	4.11	0.42
	1970 – 1974	43	4.13	0.43
	1975 – 1979	130	4.22	0.40
	1980 ve üzeri	45	4.14	0.57
	Toplam	256	4.17	0.44
<b>Oyun / Beceriler</b>	1969 ve altı	38	4.02	0.56
	1970 – 1974	43	4.06	0.55
	1975 – 1979	130	4.16	0.55
	1980 ve üzeri	45	4.02	0.70
	Toplam	256	4.10	0.58

Tablo 3'e göre Yapılandırmacı Yaklaşım "Sosyal İşbirliği" alt boyutu puan ortalamaları 1980 ve üzeri doğumlu öğretmenler,  $\bar{x}=4.26\pm 0.55$ , "Kişisel İlgi" alt boyutu puan ortalamalarında 1975 ve 1979 arası doğumlu öğretmenler,  $\bar{x}=4.22\pm 0.40$

ve “Oyun/Beceriler” alt boyutu puan ortalamalarında da 1975 ve 1979 arası doğumlu öğretmenler,  $\bar{X}=4.16\pm 0.55$  şeklinde en yüksek değerler olarak görülmektedir.

#### **4.4. Hipotez 3. Öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;**

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” alt boyutları puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD Testi yapılmıştır.

Tablo 4’deki sonuçlara göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-255)}=3.083$ ,  $p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan “Tukey Testi” sonuçlarına göre haftalık 21-25 saat dersi olan öğretmenler ( $\bar{X}=4.30\pm 0.51$ ), diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek ortalama değerlerine sahiptir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Kişisel İlgi” alt boyutunda da öğretmenlerin haftalık ders saatine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.204$ ,  $p>.05$ ]. Ayrıca, “Oyun/Beceriler” alt boyutunda öğretmenlerin haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.991$ ,  $p>.05$ ].

**Tablo 4.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutları ortalamalarının karşılaştırmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
<b>Sosyal İşbirliği</b>	Gruplar arası	1.739	2	0.869	3.083	0.048
	Gruplar içi	71.341	253	0.282		
	Toplam	73.080	255			
<b>Kişisel İlgi</b>	Gruplar arası	0.082	2	0.041	0.204	0.815
	Gruplar içi	50.705	253	0.200		
	Toplam	50.787	255			
<b>Oyun / Beceriler</b>	Gruplar arası	0.076	2	0.038	0.109	0.896
	Gruplar içi	87.531	253	0.346		
	Toplam	87.607	255			

**Tablo 5.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırıcı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Sosyal İşbirliği</b>	15 – 20 saat	118	4.16	0.54
	21 – 25 saat	83	4.30	0.51
	26 saat ve üzeri	55	4.09	0.52
	Toplam	256	4.19	0.53
<b>Kişisel İlgi</b>	15 – 20 saat	118	4.18	0.37
	21 – 25 saat	83	4.18	0.50
	26 saat ve üzeri	55	4.14	0.50
	Toplam	256	4.17	0.44
<b>Oyun/Beceriler</b>	15 – 20 saat	118	4.11	0.59
	21 – 25 saat	83	4.08	0.57
	26 saat ve üzeri	55	4.08	0.59
	Toplam	256	4.10	0.58

Tablo 5'e göre Yapılandırıcı Yaklaşım "Sosyal İşbirliği" alt boyutu puan ortalamaları haftalık 21-25 ders saati arası olan öğretmenler,  $\bar{X}=4.30\pm 0.51$ , "Kişisel İlgi" alt boyutu puan ortalamalarında haftalık 15-20 ders saati arası olan öğretmenler,  $\bar{X}=4.18\pm 0.37$  ve "Oyun/Beceriler" alt boyutu puan ortalamalarında da haftalık 15-20 ders saati olan öğretmenler,  $\bar{X}=4.11\pm 0.59$  şeklinde en yüksek değerler olarak görülmektedir.

**4.5. Hipotez 4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;**

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” alt boyutları puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 6'daki sonuçlara göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda öğretmenlik yılları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F(3-255)=1.992$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Kişisel İlgi” alt boyutunda öğretmenlik yılları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F(3-255)=1.398$ ,  $p>.05$ ]. Ayrıca, “Oyun/Beceriler” alt boyutunda da öğretmenlik yılları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F(3-255)=0.306$ ,  $p>.05$ ].

**Tablo 6.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretmenlik yılına göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutları ortalamalarının karşılaştırmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
<b>Sosyal İşbirliği</b>	Gruplar arası	1.693	3	0.564	1.992	0.116
	Gruplar içi	71.387	252	0.283		
	Toplam	73.080	255			
<b>Kişisel İlgi</b>	Gruplar arası	0.831	3	0.277	1.398	0.244
	Gruplar içi	49.956	252	0.198		
	Toplam	50.787	255			
<b>Oyun / Beceriler</b>	Gruplar arası	0.318	3	0.106	0.306	0.821
	Gruplar içi	87.289	252	0.346		
	Toplam	87.607	255			

**Tablo 7.** Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretmenlik yılına göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Yılı	N	$\bar{x}$	Ss
<b>Sosyal İşbirliği</b>	6 yıl ve altı	40	4.25	0.56
	7 – 12 yıl	125	4.17	0.51
	13 – 18 yıl	62	4.29	0.53
	19 yıl ve üzeri	29	4.01	0.55
	Toplam	256	4.19	0.53
<b>Kişisel İlgî</b>	6 yıl ve altı	40	4.05	0.59
	7 – 12 yıl	125	4.20	0.40
	13 – 18 yıl	62	4.20	0.43
	19 yıl ve üzeri	29	4.15	0.40
	Toplam	256	4.17	0.44
<b>Oyun / Beceriler</b>	6 yıl ve altı	40	4.06	0.69
	7 – 12 yıl	125	4.08	0.59
	13 – 18 yıl	62	4.16	0.52
	19 yıl ve üzeri	29	4.08	0.52
	Toplam	256	4.10	0.58

Tablo 7’de göre Yapılandırmacı Yaklaşım “Sosyal İşbirliği” alt boyutu puan ortalamaları 13-18 yıl arası görev yapan öğretmenler,  $\bar{x}=4.29\pm0.53$ , “Kişisel İlgî” alt boyutu puan ortalamalarında 7-12 yıl arası görev yapan öğretmenler,  $\bar{x}=4.20\pm0.43$  ve “Oyun/Beceriler” alt boyutu puan ortalamalarında da 13-18 yıl arası görev yapan öğretmenler,  $\bar{x}=4.16\pm0.52$  şeklinde en yüksek değerler olarak görülmektedir.

#### **4.6. Hipotez 5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;**

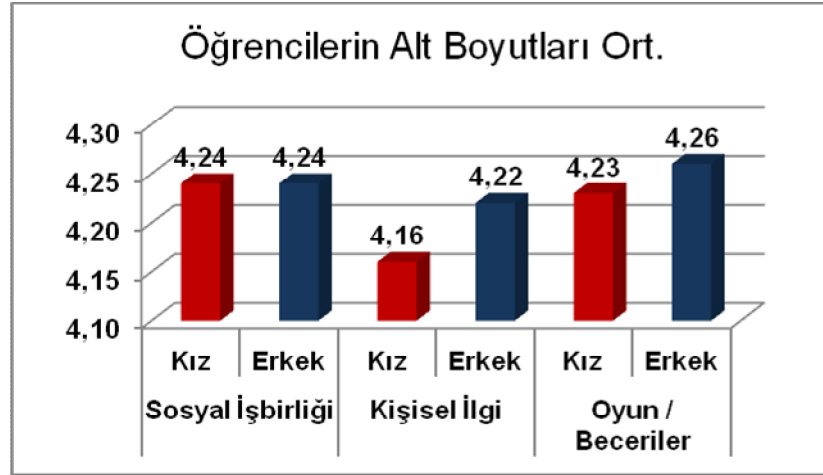
Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” alt boyutları puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde “T-Testi” uygulanmıştır.

Tablo 8’deki sonuçlara göre, öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Sosyal İşbirliği” alt boyutu dikkate alındığında cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(750.171)=0.087$ ,  $p>.05$ ]. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Kişisel İlgî” alt boyutunda da cinsiyet

faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(753.346) = -1.067$ ,  $p > .05$ ]. Cinsiyet faktörü ele alındığında yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(754.014) = -0.621$ ,  $p > .05$ ].

**Tablo 8.** Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri ve alt boyutlarının ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin “T-Testi” sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Sosyal İşbirliği	Kız	424	4.24	0.82	750.171	0.087	0.931
	Erkek	335	4.24	0.71			
Kişisel İlgî	Kız	424	4.16	0.86	753.346	-1.067	0.286
	Erkek	335	4.22	0.73			
Oyun / Beceriler	Kız	424	4.23	0.77	754.014	-0.621	0.535
	Erkek	335	4.26	0.65			



**Grafik 5.** Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim alt boyutları puan ortalamaları

#### 4.7. Hipotez 6. Öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” alt boyutları puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.



Tablo 9'daki sonuçlara göre öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum "Sosyal İşbirliği" alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(2-758)}=0.052$ ,  $p>.05$ ]. Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum "Kişisel İlgi" alt boyutunda sınıf değişkeni incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(2-758)}=0.745$ ,  $p>.05$ ]. Ayrıca, "Oyun/Beceriler" alt boyutunda da öğrencilerin sınıf değişkeni incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(2-758)}=0.495$ ,  $p>.05$ ].

**Tablo 9.** Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutları ortalamalarının karşılaştırmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
<b>Sosyal İşbirliği</b>	Gruplar arası	0.063	2	0.031	0.052	0.950
	Gruplar içi	458.271	756	0.606		
	Toplam	458.334	758			
<b>Kişisel İlgi</b>	Gruplar arası	0.977	2	0.489	0.745	0.475
	Gruplar içi	495.559	756	0.656		
	Toplam	496.536	758			
<b>Oyun / Beceriler</b>	Gruplar arası	0.523	2	0.262	0.495	0.610
	Gruplar içi	400.006	756	0.529		
	Toplam	400.530	758			

**Tablo 10.** Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{x}$	Ss
<b>Sosyal İşbirliği</b>	6	272	4.24	0.77
	7	214	4.23	0.72
	8	273	4.25	0.82
	Toplam	759	4.24	0.77
<b>Kişisel İlgi</b>	6	272	4.16	0.82
	7	214	4.16	0.75
	8	273	4.23	0.83
	Toplam	759	4.19	0.80
<b>Oyun/Beceriler</b>	6	272	4.22	0.71
	7	214	4.24	0.67
	8	273	4.28	0.78
	Toplam	759	4.25	0.72

Tablo 10'a göre Yapılandırmacı Yaklaşım "Sosyal İşbirliği" alt boyutu puan ortalamalarında 8. Sınıf öğrenciler,  $\bar{X}=4.25\pm0.82$ , "Kişisel İlgi" alt boyutu puan ortalamalarında 8. Sınıf öğrenciler,  $\bar{X}=4.23\pm0.83$  ve "Oyun/Beceriler" alt boyutu puan ortalamalarında da 8. Sınıf öğrenciler,  $\bar{X}=4.28\pm0.78$  şeklinde en yüksek değerler olarak görülmektedir.

#### **4.8. Hipotez 7. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim "sosyal işbirliği", "kişisel ilgi" ve "oyun/beceriler" puanlarına bakıldığında;**

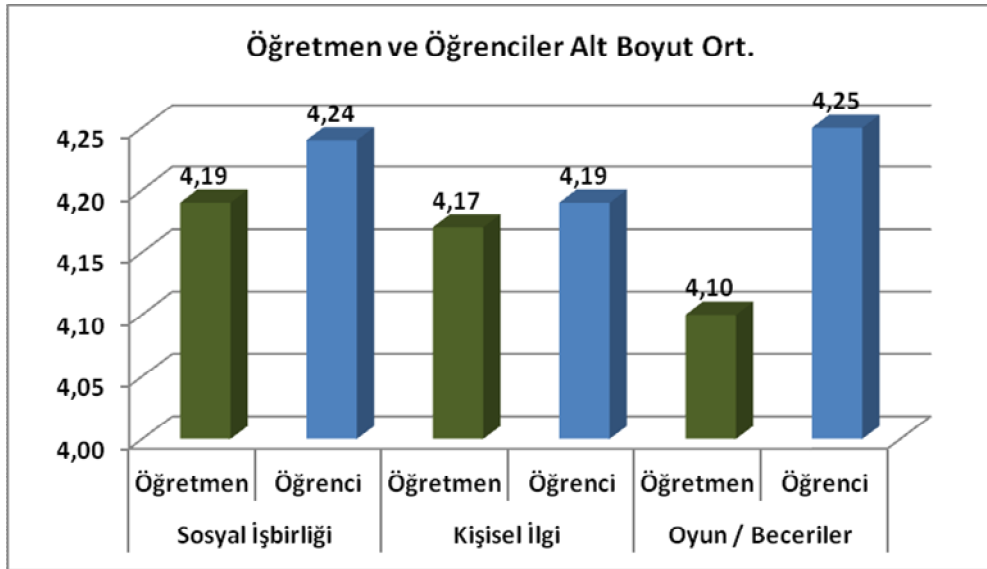
Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim "sosyal işbirliği", "kişisel ilgi" ve "oyun/beceriler" alt boyutları puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde "T-Testi" uygulanmıştır.

Tablo 11'deki sonuçlara göre, öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından "Oyun/Beceriler" alt boyutu dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $T(539.361)=-3.350$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, araştırmada yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutumları ile ilgili "Oyun/Beceriler" alt boyutu ortalamaları farklılık göstermektedir. Öğrencilerin ( $\bar{X}=4.25\pm0.72$ ), öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4.10\pm0.58$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından "Kişisel İlgi" alt boyutunda da öğretmen öğrenci faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(802.389)=-0.359$ ,  $p>.05$ ]. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından "Sosyal İşbirliği" alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(638.319)=-1.178$ ,  $p>.05$ ].

**Tablo 11.** Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarına göre frekans, ortalama, standart sapma değerleri ve ölçek alt boyutlarının ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin “t testi” sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Sosyal İşbirliği	Öğretmen	256	4.19	0.53	638.319	-1.178	0.239
	Öğrenci	759	4.24	0.77			
Kişisel İlgî	Öğretmen	256	4.17	0.44	802.389	-0.359	0.720
	Öğrenci	759	4.19	0.80			
Oyun / Beceriler	Öğretmen	256	4.10	0.58	539.361	-3.350	0.001
	Öğrenci	759	4.25	0.72			



**Grafik 6.** Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim alt boyutları puan ortalamaları

#### 4.9. Hipotez 8. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanlarına bakıldığında;

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” alt boyutları puanları arasında önemli bir ilişki olup olmadığını belirlemek için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde Korelasyon Testi uygulandı.

**Tablo 12.** Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarına göre ilişki düzeylerinin incelenmesine ilişkin “Korelasyon Testi” sonuçları

		<b>Öğretmen (1)</b>	<b>Sosyal İşbirliği</b>	<b>İlgi</b>	<b>Oyun</b>
<b>Öğretmen (1)</b>	r	1			
	p	-			
<b>Öğrenci (2)</b>	r	0.031	1		
	p	0.325	-		
<b>Sosyal İşbirliği</b>	r	0.009	0.795(**)	1	
	p	0.784	0.000	-	
<b>Kişisel İlgi</b>	r	0.094(**)	0.692(**)	0.776(**)	1
	p	0.003	0.000	0.000	-

Tablo 12’deki sonuçlara göre yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline yönelik tutumlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutu incelendiğinde öğrenciler lehine pozitif ancak çok zayıf ilişki olduğu görülmüştür [ $r=0.094$ ;  $p<0.05$ ].

## 1. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### 5.1. Hipotez 1: Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda doğum tarihleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.892$ ,  $p>.05$ ]. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Kişisel İlgi” alt boyutunda doğum tarihleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.971$ ,  $p>.05$ ]. Yapılan analizler sonucunda, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı “Oyun/Beceriler” alt boyutunda öğretmenlerin doğum tarihleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.991$ ,  $p>.05$ ].

Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım modelini her yaş kategorisinde benimsedikleri, hizmet içi eğitim seminerlerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına katkısı olduğu görülmektedir. Alınan yüksek puan ortalamaları da bunu desteklemektedir.

Kalkavan ve ark'nın (2001) beden eğitimi öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili yaptığı araştırmada ise hizmet öncesi eğitimin yetersiz olduğu, meslek içi eğitimin kesinlikle gerekli olduğu, öğretmenlerin bu yönde kurslara katılmaları gerektiğini belirtilmiştir (54). Mesleki eğitim ile ilgili kurslara katılmak yeni bilgilerin öğrenilmesine ve uygulamaların daha etkin kullanılmasına neden olabileceği belirtilmiştir. Eğitim ve öğretim sisteminde yeni benimsenmeye başlanan yapılandırmacı öğretim ile ilgili seminerlerin olumlu katkısı olduğu bu sonuçla doğru orantılıdır.

**5.2. Hipotez 2. Öğretmenlerin haftalık ders saatine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.**

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-255)}=3.083$ ,  $p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan “Tukey Testi” sonuçlarına göre haftalık 21-25 saat dersi olan öğretmenler ( $\bar{X}=4.30\pm 0.51$ ), diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek ortalama değerlerine sahiptir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Kişisel İlgi” alt boyutunda da öğretmenlerin haftalık ders saatine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.204$ ,  $p>.05$ ]. Ayrıca, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı “Oyun/Beceriler” alt boyutunda haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)}=0.991$ ,  $p>.05$ ].

Bu bulguya paralel olarak, bütün kategorilerdeki öğretmenlerin yapılandırmacı öğretime tutumlarının olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Haftalık ders saati içinde 21-25 saat dersi olan öğretmenlerin “sosyal işbirliği” alt boyutunda fark çıkması, derse daha iyi hazırlanabildikleri ve yapılandırmacı öğretimi daha uygun gerçekleştirebildikleri, öğrencilere ders içi etkileşimlerinin daha yüksek olabilmelerini sağlayabildikleri söylenebilir.

**5.3. Hipotez 3: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.**

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Sosyal İşbirliği” alt boyutu dikkate alındığında cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(254)=0.720$ ,  $p>.05$ ]. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Kişisel İlgi” alt boyutunda cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(137.462)= -0.530$ ,  $p>.05$ ]. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet faktörü ele alındığında yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunamamıştır [ $T(151.145) = -0.926, p > .05$ ]. Uğur (2006) da yapmış olduğu çalışmada “beden eğitimi dersine öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrenmelere uygun değişik öğretim yöntemleri kullanıyor musunuz” sorusuna bayan öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde erkek meslektaşlarına göre farklı öğretim yöntemlerini kullandıkları bulgusuna ulaştığı görülmektedir (99). Fakat, cinsiyet değişkeni dikkate alındığında yapılandırmacı öğretim alt boyutlarında farklılığın çıkmamasının nedeni olarak, bu değişkenin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

#### **5.4. Hipotez 4: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.**

Araştırmanın bir sonucu olarak, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda öğretmenlik yılları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)} = 1.992, p > .05$ ]. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Kişisel İlgi” alt boyutunda öğretmenlik yılları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)} = 1.398, p > .05$ ]. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı “Oyun/Beceriler” alt boyutunda da öğretmenlik yılları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(3-255)} = 0.306, p > .05$ ].

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri dikkate alındığında yapılandırmacı öğretimin alt boyutlarında farklılığın çıkmamasının nedeni olarak, gerek eski dönemlerde mezun olan öğretmenlerin gerekse yeni müfredat ile mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretime karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

Holt’un (2006) yapmış olduğu bir çalışmada ise deneyimli öğretmenlerin beden eğitimi ve spor derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında daha fazla çeşitliliğe başvurdukları ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçları ile bağlantılı olarak hizmet içi eğitimlerin bu farklılığı dengelediği söylenebilir.

**5.5. Hipotez 5: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.**

Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Sosyal İşbirliği” alt boyutu dikkate alındığında cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(750.171)=0.087$ ,  $p>.05$ ]. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Kişisel İlgi” alt boyutunda da cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(753.346)=-1.067$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir sonuca göre, yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Oyun / Beceriler” alt boyutunda cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T(754.014)=-0.621$ ,  $p>.05$ ]. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında yapılandırmacı öğretim alt boyutlarında farklılığın çıkmamasının nedeni olarak, bu değişkenin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

**5.6. Hipotez 6: Öğrencilerin sınıflarına göre yapılandırmacı öğretim “sosyal işbirliği”, “kişisel ilgi” ve “oyun/beceriler” puanları arasında bir fark yoktur.**

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(2-758)}=0.052$ ,  $p>.05$ ]. Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Kişisel İlgi” alt boyutunda sınıf değişkeni incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(2-758)}=0.745$ ,  $p>.05$ ]. Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutum “Oyun/Beceriler” alt boyutunda da öğrencilerin sınıf değişkeni incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $F_{(2-758)}=0.495$ ,  $p>.05$ ]. Öğrencilerin sınıf değişkeni dikkate alındığında yapılandırmacı öğretim alt boyutlarında farklılığın çıkmamasının nedeni olarak, bu değişkenin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

**5.7. Hipotez 7: Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarına göre fark yoktur.**

İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutu dikkate



alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $T_{(539.361)} = -3.350$ ,  $p < .05$ ]. Başka bir ifadeyle, araştırmada yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutumları ile ilgili “Oyun/Beceriler” alt boyutu ortalamaları farklılık göstermektedir. Öğrencilerin ( $\bar{X} = 4.25 \pm 0.72$ ), öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 4.10 \pm 0.58$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bunun nedeni ise, yapılandırmacı öğretim alt boyutlarında puanların olumlu seviyede oldukları fakat bu alt boyutlardan oyun/beceriler alt boyutunda daha yüksek olması öğrencilerin ders içinde oyuna olan ilgilerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. Oyunla öğretim yönteminin öğrencilerin ilgilerini daha çok çekebileceği söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Kişisel İlgil” alt boyutunda da öğretmen öğrenci faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T_{(802.389)} = -0.359$ ,  $p > .05$ ]. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci değişkenine göre yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $T_{(638.319)} = -1.178$ ,  $p > .05$ ].

### **5.8. Hipotez 8: Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarına göre herhangi bir ilişki yoktur.**

Yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline yönelik tutumlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutu incelendiğinde öğrenciler lehine pozitif ancak çok zayıf ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $r = 0.094$ ;  $p < 0.05$ ].

Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı alt boyutları puan ortalamalarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yüksek puan ortalamaları ile araştırma grubunun bu öğretim modeline olumlu yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grupta yapılandırmacı yaklaşım modelini benimsemektedirler.

Benzer bir bulgu olarak, Kim ve arkadaşları (2006) beden eğitimi derslerinde geleneksel öğretmen merkezli uygulamaların yerine öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı etkinlikler oluşturdukları ve bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin programa aktif olarak katılmaları, sorumluluk almaları sağlanmıştır. On dört haftalık

uygulama sonucunda derste ki performans ve motivasyonlarının da arttığı gözlenmiştir (68).

Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrenciler arasında yapılandırıcı yaklaşım alt boyutları puan ortalamaları arasında farklılığın çıkmaması her iki grubunda bu modeli benimsedikleri söylenebilir.

Oyun / Beceriler alt boyutunda farklılık çıkmasının nedeni olarak derslerde öğrencilerin derslerde öğrendiklerini düşündükleri becerileri oyun yöntemiyle öğrendiklerini düşündüklerinden olabilir. Derslerin oyun ile geçiyor olması, öğretmenlerinde derslerdeki fiziksel şartları değerlendirme durumuyla bağdaştırılabilir.

Güllü, Güçlü, Kafkas'ın (2007) beden eğitimi ve spor derslerinde en çok komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemine başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Derste uygulanan yöntemlerin sınırlı sayıda kalmasının nedenleri arasında, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması ve yeterli ders materyallerinin olmaması gibi etkenler görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardandır (67).

## SONUÇ

Araştırma sonunda yapılan analizler doğrultusunda, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı “sosyal işbirliği, kişisel ilgi ve oyun / beceriler” alt boyutlarında öğretmenlerin doğum tarihleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Ayrıca, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı “sosyal işbirliği” alt boyutu incelendiğinde haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p>0.05$ ). Fakat “Kişisel İlgi” ve “Oyun / Beceriler” alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutları dikkate alındığında cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı alt boyutlarından herhangi birinde öğretmenlik yılları dikkate alınarak yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım alt boyutları incelendiğinde cinsiyet faktörü bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeli alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin, yapılandırmacı yaklaşım alt boyutlarından “Oyun/Beceriler” alt boyutu dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Başka bir ifadeyle, araştırmada yer alan öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeline tutumları ile ilgili “Oyun/Beceriler” alt boyutu ortalamaları farklılık göstermektedir. Öğrencilerin ( $\bar{X}=4.25\pm 0.72$ ), öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4.10\pm 0.58$ ) daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fakat “Kişisel İlgi” ve “Sosyal İşbirliği” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yapılandırmacı yaklaşım öğretim modeli alt boyutları incelendiğinde öğrenciler lehine pozitif ancak çok zayıf ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ).

## ÖNERİLER

- Araştırma konusu dikkate alınarak farklı bölgelerdeki örneklem gruplarıyla çalışma genişletilebilir.
- Nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanarak araştırma detaylandırılabilir.
- Her boyut ayrı ayrı irdelenerek, çalışmalar çeşitlendirilebilir.
- Araştırma grubunun özelliklerine göre daha detaylı çalışmalar ortaya konabilir.
- Bölgeler arası çalışmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığındaki mevcut öğretmenler için uygulamalı ve teorik seminerler düzenlenebilir.
- Öğretmen yetiştiren üniversitelerde öğretmen adayları için yapılandırıcı yaklaşım modeli hakkında farkındalık yaratmak için ders programlarının yanında uygulamalar ve seminerler düzenlenebilir.

## KAYNAKLAR

- 1- Karaduman, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına Ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 2- Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Ankara, ÖSYM Yayınları, 15-36.
- 3- Saban, A. (2002). Öğrenme Ve Öğretme Süreci: Yeni Teori Ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.
- 4- Hoşgörür, V. (2002), “Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım”, Ed. Veysel Sönmez, Eğitim Araştırmaları, Ekim, Sayı 9.
- 5- Özden, Y. (2003), Öğrenme Ve Öğretme, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- 6- Güray, E. (2002). İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Düşünceleri Ve Beklentileri, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- 7- Saban, A. (2001), Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 8- Kayıran, B.K. (2007), “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- 9- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar), Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 5-7,20-22,27-34, (<http://www.meb.gov.tr/2007,Şubat> 26).
- 10- Karagöl, T. (1993). Beden Eğitimi Öğretim Yöntemleri, S.2.
- 11- Kayhan, H. N. (2008), “İlköğretim Okulları I.Kademede Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarını Kabullenmişlik Düzeyleri Ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- 12- Gömleksiz, M. N. (2005), “Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 339-384.

- 13- TTKB (Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). 2006 İlköğretim Beden Eğitimi (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, 28.08.2006 – Sayı:349, Ankara, ([Http://Www.Ttkb.Gov.Tr](http://www.ttkb.gov.tr) 2007, Şubat 26)
- 14- Demirel, Ö. (2002), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 15- Demirel, Ö. (2005), Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 16- Erdoğan, İ. (2005), Özel Okullar Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul: Neta Matbaacılık.
- 17- Özden, Y. (2003), Öğrenme Ve Öğretme, Ankara: Pegem A Yayıncılık, Syf: 58-59.
- 18- Bacanlı, H. (2006), Gelişim Ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 19- Kılıç, G. B. (2001), “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:1.
- 20- MEB (2001) Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi Ve Spor Sempozyumu. Manisa: MEB Yayınları.
- 21- Jersld, A T. (1979). Çocuk Psikolojisi, Çev. G. Günçe, 3. Baskı, Ankara: A.Ü. Eğ. Fak. Yay. No: 79.
- 22- Başaran, D E. (1985). Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi
- 23- Demirhan, G. (2002). Beden Eğitimi Öğretmeni Olmak. Çağdaş Eğitim Dergisi,; 288: 7-13
- 24- Demirhan, G. (2006). Spor Eğitiminin Temelleri. Ankara: Bağırhan Yayınevi:32
- 25- Küçükahmet, L. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Alkım Yayınevi:1
- 26- Yalçın, H. (1995). Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı. Ankara: Gürler Ofset:89
- 27- Yurdakul, B. (2004), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık Ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 28- Yurdakul, B. (2005), Yapılandırmacılık, Eğitimde Yeni Yönelimler, Ed. Özcan Demirel, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- 29- Gerek, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkında Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- 30- Oğuz M. (1999). 2000’li Yıllara Yaklaşırken Toplumumuzun Eğitim ve Öğretimden Beklentileri. İstanbul: Kurtis Matbaacılık syf:369.
- 31- Brooks, J.G.; Brooks, M.G., (1993). In Search For Understanding The Case For Constructivist Classrooms. Alexandria, Virginia: ASCD.
- 32- Kemertaş, D. (1999). Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri “Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme”. İstanbul: Birsen Yayınevi:185
- 33- Erden M, Akman Y. (2001). Gelişim ve Öğrenme, 5. Basım, Arkadaş Yayınevi, Ankara, Sayfa 65, 247.
- 34- Kolayış H, (2001). Taşkıran Y. Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetenek Seçimindeki Rolü. Iı. Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Sayfa 161-164.
- 35- Başöz G, Özdemir E. (2002). İlköğretimde, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Yapılan Beden Eğitimi Dersleri İle Diğer Yöntemlerle Yapılan Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, Sayfa 113.
- 36- Kıranbağlı M. (1995). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin El Kitabı, Optimal Eğitim Yayınları, İstanbul, Sayfa 16-23, 58.
- 37- İşman, A. (2001). Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme. Adapazarı:Değişim Yayınları.;17-18.
- 38- NASPE, (2004). [www.ichper.sd.org](http://www.ichper.sd.org), (erişim tarihi: 12.10.2012)
- 39- Pangrazi, R.P. (1998). Dynamic Physical Education For Elementary School Children, (12th Ed.), Needham Heights, MA: Allyn And Bacon Publishing, Company.
- 40- Binbaşıoğlu, C. (1978), Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- 41- Senemoğlu, N. (2004), Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim, Ankara: Gazi Kitapevi.
- 42- Pool, R.C. (1997), Maximizing Learning, Educational Leadership, 55 (3),11-15.



- 43- Öztürk, Z. (2007), “Öğrenme Stilleri Ve 4 Mat Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Dersinde Ki Öğrenci Başarısına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 44- Arık, İ. A. (1995), Öğrenme Psikolojisine Giriş, İstanbul: Der Yayınları.
- 45- Ekici, G. (2001), “Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 46- Ülgen, G. (1997), Eğitim Psikolojisi, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- 47- Demirkaya, H. (2003), “Coğrafya Öğretiminde 4 MAT Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Dersindeki Başarı Ve Tutumlar Üzerine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 48- Gülseren, H.Ö. (2004). Yeni öğretim programı ve yapılandırmacı (Constructivist) yaklaşım. Güvender Eğitim Bülteni, (7): 4-5.
- 49- Bulut, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- 50- Sönmez, G. (1989). İlkokullarda Beden Eğitimi Dersi Uygulamaları ile ilgili Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- 51- Mosston, M., Ashworth, S. (2004). Beden Eğitimi Öğretimi. Ankara: Bağırhan Yayınevi
- 52- Demirhan, G., Saçlı, F., Cengiz, C., Çiçek, S. (2007). Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Eğitiminde Yapılan Araştırmaların İncelenmesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu, 13-14 Ocak, Ankara, Spor Eğit. Grubu Yayını, 63-90.
- 53- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme, 7. Baskı Ankara, Alkım Yayıncılık,.
- 54- Kalkavan A, Kerkez F, Bektaş F, Mülazımoğlu O, Civil Y. (2001). Trabzon’da Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Görüş ve Önerileri. 2.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. Bursa,:220–232.
- 55- Yaylacı F. (1998). İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Malatya,

- 56- Çalgın, E.R. (2003). Niğde İlinde Görev Yapmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mevcut Durumlarının Değerlendirilmesi Ve Mesleki Sorunların Tespiti. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi.
- 57- Kangalgil, M., Dönmez, B. (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri, Ankara, Milli Eğitim Yayınları, Sayı:159, 125-131.
- 58- Beydoğan, H. Ö. Şirinkan, A. (1998). İlköğretimde Beden Eğitimi Spor İhtiyacı Ve Karşılabilme Düzeyi. 1. Spor Kongresi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- 59- Neo, M., Neo, T. Xiao- Lian, G. (2007). A Constructivist Approach To Learning An Interactive Multimedia Course: Malaysian Students' Perspectives. Australian Journal Of Educational Technology.23(4), 470- 489
- 60- Aydın, G., Balım, A.G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 38( 2): 145- 166
- 61- Azar, A. , Karaali, Ş. (2004). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. Milli Eğitim Dergisi. 162.
- 62- Demirhan, G., Saçlı, F., Cengiz, C., Ve Çiçek, Ş. (2007). Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Eğitiminde Yapılan Araştırmaların İncelenmesi, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretiminde Yeni Ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu, 13-14 Ocak, Ankara, Spor Eğitim Grubu Yayını, 63-90.
- 63- Başaran, Z.Solmaz, A.Okumuş, Y (2007). Milli Eğitim Bünyesindeki Okullarda Beden Eğitimi Derslerinin İşlevsel Durumu. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Sözlü Bildiri, Antalya.
- 64- Çiçek, S., Kirazcı, S., & Koçak, S. (1998, Eylül). Türkiye' De Beden Egitimi Öğretmeni Profili Demografik Nitelikler, Yaşam Tarzi Ve Çalışma Ortami. Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi , 9(3), 32-42.
- 65- Kerkez, İ. F. & Gözen, E. (2007). Okul Müdürlerinin Beden Eğitimi Dersi Ve Öğretmenleri İle İlgili Görüş Ve Önerileri 5. Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulmuş Sözlü Bildiri, Adana.

- 66- Dauer, V. P. & Pangrazi, R. P. (2007). Middletown Public Schools Elementary Physical Education Program (9. Baskı). New York: Mcmillan.
- 67- Güllü M. Güçlü, M. Kafkas, E. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 4. 5. Ve 6. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Yeni Öğretim Programı Uygulamalarının İncelenmesi. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Sözlü Bildiri, Antalya.
- 68- Kim, J., Penner, D., Cho, M., Choi, H. (2006). Business As Usual; Sport Education Pedagogy İn Praticce. European Physical Education Review 12, 361-379.
- 69- Tekin, M. (2006). Bazı İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Uygulanma Düzeyi, 9. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi, 3-5 Kasım, Muğla, 655-659.
- 70- Turgut, F. (1995). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları, Ankara, Yargıcı Matbaası, 270.
- 71- Aydın, K. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 72- Balyan, M. (2003). Beden Eğitimi Derslerinde Başarı Notu Değerlendirmesi Üzerine Bir Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- 73- Merter, F. (2009), “Cumhuriyet-Dicle-İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stilllerini Farklılaştıran Sosyo-Ekonomik Faktörler”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 78-96.
- 74- Huitt, W. (2003). Constructivism. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. [Http://Chiron.Valdosta.Edu/Whuitt/Col/Cogsys/Construct.Html](http://Chiron.Valdosta.Edu/Whuitt/Col/Cogsys/Construct.Html) (Erişim Tarihi: 10.05.2008).
- 75- Mahoney, M. J. (2000). What is Constructivism And Why Is It Growing [Http://Sites.Google.Com/Site/Constructingworlds/What](http://Sites.Google.Com/Site/Constructingworlds/What) (Erişim Tarihi:10.06.2008).
- 76- Aydın, B. (2003). “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi”, Pegem Yayıncılık, 5.Baskı, Ankara.
- 77- Lorshbach. J., Tobin, P. (2007). A Social Cognitive Perspective of Physical Aktivity Related Behavior in Physical Education.

Journal of Teaching in Physical Education, 265–281, Human Kinetics, Inc.

- 78- Yanpar, T. (2005). Etkili Ve Anlamlı Öğrenme İçin Kurumsal Yaklaşımlar Ve Yapılandırıcılık. C. Öztürk (Der.). Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, (S.85-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 79- Aydın, H., Eğitimde Modern Ve Postmodern Modeller. Bilim Ve Gelecek Dergisi. 3, 60-69. 2006
- 80- Dilek, D. (2002) Tarih Derslerinde Öğrenme Ve Düşünce Gelişimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 81- Sutherland, H. (1992). Effectiveness of a Two Year Health-Related Physical Education Intervention in Elementary School”, Journal of Teaching in Physical Education, 20–34, Human Kinetics, Inc.
- 82- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırıcılık Ve Sınıf. 03 Kasım 2010, [Http://Www.Universite-Toplum.Org/](http://www.universite-toplum.org/)
- 83- Vygotsky, L. S. (1978). Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes. Chapter 6 Interaction Between Learning And Development (79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 84- Perkins, D. (1999). The Many Faces Constructivism. Educational Leadership, 57(3), 611
- 85- Tosun, V. (2003). İlköğretim Okulları II. Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinde Kullanılan Gösteri Yöntemi İle Alıştırma Yönteminin Karşılaştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- 86- Yetim, A. (2006). Sosyoloji ve Spor. Morpa Kültür Yayınları, Ltd. Ş. İstanbul
- 87- Aydın, B., (2005), “Çocuk Ve Ergen Psikolojisi”, 2.Baskı, Atlas Yayın Dağıtım, İstanbul.
- 88- Funderstanding (2008). Vygotsky And Social Cognition [Http://Www.Funderstanding.Com/Vygotsky.Cfm](http://www.funderstanding.com/vygotsky.cfm) (Erişim Tarih 10.01. 2009).
- 89- Suchting, W. (1998). Constructivism Deconstructed. In M. Mathews (Ed.), Constructivism In Science Education, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer (Alındığı Kaynak: M. Gail Jones, Laura Brader-Araje (2002). The Impact Of Constructivism On Education: Language, Discourse, And Meaning, American Communication Journal, Vol:5, Issue:3)

- 90- Yanpar, T. (2006). Etkili Ve Anlamlı Öğrenme İçin Kurumsal Yaklaşımlar Ve Yapılandırıcılık. C. Öztürk (Der.). Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, (S.85-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 91- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi 1. S.41-61
- 92- Doolittle, E. Peter. (1999) Constructivism And Online Education, <Http://Edpsychserver.Ed.Vt.Edu/Workshop/Tohe1999/Types.Html> . (Erişim Tarihi: 25.08.2008).
- 93- Göral, M.; Yapıcı, A.K. (2001). Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş. Isparta: Tuğra Ofset.
- 94- Ağbuğa, B. (2010). Öğrencilere Yönelik Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe Journal Of Sport Sciences, 21(3), 103-109.
- 95- <http://www.stemnet.nf.ca/elmurphy/elmurphy/cle.html> (erişim tarihi 14.05.2007).
- 96- [www.yihep.com/yapilandirmacilik5.asp](http://www.yihep.com/yapilandirmacilik5.asp) (erişim tarihi 15.12.2007).
- 97- Demir, S., Şahin, S., (2009). İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırıcılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar, Journal of Qafqaz University, 26, syf:158-171.
- 98- Çiçek, Ş. (1998). Evaluation of physical education teacher education program at METU. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical Universty, The Department of Physical Education and Sport.
- 99- Uğur, O.A. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 100- Salman, M.N., Çalgın, E.R., Salman, S. (2005). “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının Cinsiyet Faktörü Açısından Değerlendirilmesi”. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. (10–11 Haziran). Uludağ Üniversitesi. Bursa.
- 101- Yaşar, Ş. Gülteki, M. Türkkın, B. Yıldız, N. Girmen, P. (2005). “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim

Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)”. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14–16 Kasım). Eğitimde Yansımalar: VIII. Erciyes Üniversitesi. Kayseri.

- 102-** Kulinna, P.H. Cothran, D. J. (2003). Physical Education Teachers’ Self Reported Use and Perception of Various Teaching Styles. Indiana University, Bloomington, USA

## **EKLER**

**Ek 1: Etik Kurul Onayı**

**Ek 2: Milli Eğitim Müdürlüğü İzni**

**Ek 3: Valilik İzni**

**Ek 4: Öğretmen Formu**

**Ek 5: Öğrenci Formu**

**Ek 6: Veri Formu**

**Ek 7: İstatistik Test Sonuçları**

## EK 1: Etik Kurul Onayı



T.C.  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Kurulu Onayı

Toplantı Tarihi	03.02.2012	
Karar No	2012/2	
Araştırma Protokol No	2012/2	
Karar	Uygun	
	Eksik kısımların tamamlanması gerekli	
	Düzeltilme gerekli	
	Ek literatür bilgisi gerekli	
	Araştırmacılarla görüşme yapılması gerekli	
	Uygun değildir	

### RAPOR

DPÜ Sağlık Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD öğrencisi **Çağdaş MAVİOĞLU**'un "**İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi ve Spor Dersi Uygulamalarının Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Gerçekleşme Düzelerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi**" konulu Yüksek Lisans Tez çalışması ile ilgili Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Kuruluna yaptığı başvuru incelenmiştir.

Kurulumuzca yapılan değerlendirmede; İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi ve Spor Dersi Uygulamalarının Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Gerçekleşme Düzelerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi amaçladığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışma klinik ve laboratuvar tahlilleri gerektirmemektedir. Yüksek lisans tez konusunun literatüre uygun orijinal bir çalışma olduğuna ve spor bilimine katkı sağlayacağına **OY BİRLİĞİYLE** karar verilmiştir.

Prof. Dr. Arslan KALKAVAN  
Etik Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Seydi KARAKUŞ  
Üye

Yrd. Doç. Dr. Çetin ÖZBİLEK  
Üye

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ACET  
Üye

Yrd. Doç. Dr. Yağmur AKKOYUNLU  
Üye



## EK 2: İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.20.20.00-044.01.00.00/10402

23 Mart 2012

Konu : Anket Onayı.

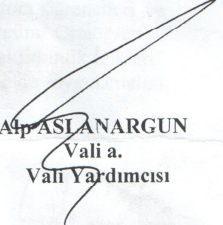
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

KÜTAHYA

İlgi : Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 06/03/2012 tarih ve 1231 sayılı yazıları

İlgi yazınıza istinaden Müdürlüğümüzden talep etmiş olduğunuz Çağdaş MAVİOĞLU'nun araştırma isteklerine ait anket formları ve 21/03/2012 tarih ve 9907 sayılı Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

  
Ali ASLAN NARGUN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Anket Formları



Saltak Mah. Oğuzhan Cad. No: 76 20100 DENİZLİ / Strateji Geliştirme Şb.  
Ayrıntılı bilgi için irtibat: E.SARIYILDIZ Şef ☎ 0-258- 265 55 54 / 711 /  
Fax:0-258 – 2650169 V.H.K.İ: S.GELMİŞ ✉ : <Strateji20@meb.gov.tr.  
Web Adresi: www.Denizli.meb.gov.tr.

EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!

### EK 3: Valilik İzni

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.20.20.00-044.01.00.00/ 9907  
Konu : Anket Onayı.

21 Mart 2012

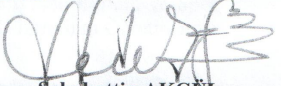
#### VALİLİK MAKAMINA

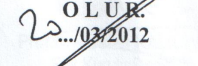
**İlgi** :Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 06/03/2012 tarih ve 1231 sayılı yazıları.

Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Çağdaş MAVİOĞLU İlgi yazıya istinaden Müdürlüğümüze bağlı Denizli merkez ilçe tüm ilköğretim okullarında “İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi ve Spor Dersi Uygulamalarının Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Gerçekleşme Düzeylerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında anket uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/ Ortaöğretim/ Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının “Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri” Genelgesinde belirtilen esaslara göre 2011/2012 eğitim öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Sebahattin AKGÜL  
Millî Eğitim Müdürü

  
OLUR.  
.../03/2012  
Ali ASLANARGUN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Anket Formları

## EK 4: Öğretmen Formu:

### Öğretmen Formu;

**Açıklamalar:** Sorulara gerçekçi bir şekilde cevap vermeniz, araştırmanın sağlığı için çok önemlidir. Lütfen **sadece bir şıkka daire içine alınız**. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Eğer bir sorunuz olursa, lütfen sorunuz.

Pamukkale Üniversitesi  
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu  
Okt. Çağdaş Mavioğlu

- Doğum tarihiniz:
  - (gün/ay/yıl) \_\_\_\_\_
- Cinsiyetiniz:
  - Kız \_\_\_ / Erkek \_\_\_
- Okul ismi:
  - \_\_\_\_\_
- Öğretmenlikteki yılınız:
  - \_\_\_\_\_
- Hangi sınıflara eğitim veriyorsunuz?
  - 6.Sınıf \_\_\_ 7.Sınıf \_\_\_ 8.Sınıf \_\_\_
- Haftalık beden eğitimi ders saatiniz:
  - \_\_\_\_\_

Öğretmen Formu		Her Zaman	Genellikle	Sık sık	Bazen	Azda
<b>Beden Eğitimi ve Spor Derslerimizde.....</b>						
1	Öğrencilerimin oynayacakları oyunları hazırlamalarında etkin bir şekilde katılmalarına fırsat tanırım.					
2	Öğrencilerimi oyunlarda becerilerini sergilemeleri için cesaretlendiririm.					
3	Öğrencilerimi bir spor becerisini daha iyi yapabilmeleri için temel öğretim ipuçlarını kullanmaları için cesaretlendiririm.					
4	Öğrencilerimin ders boyunca yaptıkları fiziksel aktiviteler hakkında sorular sormaları için cesaretlendiririm.					
5	Öğrencilerimden yaptıkları sportif hareketlerin değerlendirilmesine aktif olarak katılmalarını isterim.					
6	Hayatımızda olan deneyimleri, örnekleri/benzetmeleri kullanarak dersi işlerim.					
7	Hareket kavramı anlayışımı, öğrettiğim/öğreteceğim yeni konularla bütünleştiririm.					
8	Öğretim ipuçları öğrencilerimin ön bilgileri ile ve/veya yaşam deneyimleri ile ilgilidir.					
9	Ders esnasında ya da öncesinde öğrettiğim bilgileri ve deneyimleri oynayacakları oyunlarda kullanmaları için cesaretlendiririm.					
10	Öğrencilerimi yeni bir beceriyi yaparken daha önce elde ettikleri becerileri kullanmaları için cesaretlendiririm.					
11	Öğrenme zorluğunu gidermek için mümkün olduğunca öğrencilerimin beceri seviyesini göz önünde bulundururum.					
12	Öğrencilerimin yeteneklerini pekiştirmek için çok çeşitli öğrenme seçenekleri sunarım ve bu seçeneklerden istediklerini seçebilirler.					
13	Öğrencilerimi, oyunları değiştirmede/yeniden tasarlamada kendi fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için cesaretlendiririm.					
14	Öğrencilerimi basketbol/futbol oyunlarını oluşturmada kendi düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için cesaretlendiririm.					
15	Öğrencilerimi bir beceriyi yaparken farklı yöntemleri keşfetmeleri için fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmaya cesaretlendiririm.					
16	Öğrencilerimi eksik yaptıkları bir beceriyi düzeltirken ya da daha iyi yapmaları için düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaya cesaretlendiririm.					
17	Öğrencilerim fikirlerini birlikte tartışarak dersteki kuralları ve beklentileri oluşturur.					
18	Öğrencilerim dersteki diğer öğrencilerin yanlışlarını kabul etmesinde önemli olan beklentileri/kuralları oluşturur.					
19	Öğrencilerim fikir ayrılığına düştüğünde, fikirlerinin birlikte tartışılması için rehberlik ederim.					
20	Öğrencilerim, sınıf arkadaşlarıyla problemler yaşadıklarında problemin çözümünde oynadıkları rolü gözden geçirmelerini ve birbirleriyle işbirliği içinde ne kadar iyi olduklarını düşünmelerini sağlarım.					
21	Öğrencilerimin kültürel altyapılarını temel alarak kendi oyun stratejilerini/kurallarını oluşturmada onları cesaretlendiririm.					
22	Öğrencilerimin kendi oluşturdukları oyunlarda meydana gelen sorunların düzeltilmesi üzerinde dururum.					
23	Öğrencilerimin kendi oluşturdukları oyunlar ile ilgili olan sorunların çözümünü araştırmada rehberlik ederim.					
24	Öğrencilerimin bir beceriyi yaptırırken performanslarını nasıl arttırabileceklerini tanımlamada rehberlik ederim.					
25	Bir beceriyi yaptırırken farklı yolları keşfetmelerinde öğrencilerimin kendi düşüncelerini kullanmalarını teşvik ederim.					

## EK 5: Öğrenci Formu

### Öğrenci Formu

**Açıklamalar:** Sorulara gerçekçi bir şekilde cevap vermeniz, araştırmanın sağlığı için çok önemlidir. Lütfen **sadece bir şıkta daire içine alınız**. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Eğer bir sorunuz olursa, lütfen sorunuz.

Pamukkale Üniversitesi  
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu  
**Okt. Çağdaş Maviöğlu**

- Doğum tarihiniz
  - (gün/ay/yıl) \_\_\_\_\_
- Cinsiyetiniz:
  - Kız \_\_\_ / Erkek \_\_\_
- Okul ismi:
  - \_\_\_\_\_
- Hangi sınıftasınız?
  - 6.Sınıf \_\_\_ 7.Sınıf \_\_\_ 8.Sınıf \_\_\_
- Haftalık beden eğitimi ders saatiniz:
  - \_\_\_\_\_

Öğrenci Formu		Her Zaman	Genellikle	Sık sık	Bazen	Asla
<b>Beden Eğitimi ve Spor Derslerimizde.....</b>						
1	Öğretmenimiz oynayacağımız oyunların hazırlanmasında etkin bir şekilde katılmamıza fırsat tanır.					
2	Öğretmenimiz farklı oyunlar oynarken, oyunlarda becerilerimizi sergilememiz için bizi cesaretlendirir.					
3	Öğretmenimiz bir spor becerisini daha iyi yapabilmemiz için temel öğretim ipuçlarını kullanmamızı cesaretlendirir.					
4	Öğretmenimiz ders boyunca yaptığımız fiziksel aktiviteler hakkında sorular sormamız için bizi cesaretlendirir.					
5	Öğretmenimiz yaptığımız hareketlerin değerlendirilmesine aktif olarak katılmamızı ister.					
6	Öğretmenimiz bizim hayatımızda olan deneyimleri, örnekleri/benzetmeleri kullanarak dersi işler.					
7	Öğretmenimiz hareket kavramımızı, öğrendiğimiz/öğreneceğimiz yeni konularla bütünleştirir.					
8	Öğretmenimizin öğrettikleri bizim daha önce öğrendiklerimiz ile ve/veya yaşam deneyimlerimiz ile ilgilidir.					
9	Öğretmenimiz ders esnasında ya da öncesinde öğrendiğimiz bilgileri ve deneyimleri oynayacağımız oyunları kullanmamızda bizi cesaretlendirir.					
10	Öğretmenimiz bizi, yeni bir beceriyi yaparken daha önceki öğrettiği becerilerimizi kullanmamız için cesaretlendirir.					
11	Öğretmenimiz öğrenme zorluğunu gidermek için mümkün olduğunca bizim beceri seviyemizi göz önünde bulundurur.					
12	Öğretmenimiz yeteneklerimizi pekiştirmek için bize çok çeşitli öğrenme seçenekleri sunar ve biz bu seçeneklerden istediğimizi seçebiliriz.					
13	Öğretmenimiz bizi oyunları değiştirmede/yeniden tasarlamada kendi düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmamız için cesaretlendirir.					
14	Öğretmenimiz bizi basketbol/futbol oyunları oluşturmada kendi düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmamız için cesaretlendirir.					
15	Öğretmenimiz bizi bir beceriyi yapmada farklı yöntemleri keşfetmemiz için düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir.					
16	Öğretmenimiz bizi eksiik yaptığımız bir beceriyi düzeltirken ya da o beceriyi daha iyi yapmamızda düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir.					
17	Öğretmenimiz ve biz fikirlerimizi birlikte tartışarak dersimizdeki kuralları ve beklentileri oluştururuz.					
18	Öğretmenimiz ve biz dersimizdeki diğer öğrencilerin yanlışlarını kabul etmesinde önemli olan beklentileri/kuralları oluştururuz.					
19	Öğretmenimiz, biz öğrenciler fikir ayrılığına düştüğünde, düşüncelerimizi birlikte tartışmamız için bize rehberlik eder.					
20	Öğretmenimiz, sınıf arkadaşlarımızla problemler yaşadığımızda problemin çözümünde oynadığımız rolü gözden geçirmemizi ve birbirimizle işbirliği içinde ne kadar iyi olduğumuzu düşünmemizi sağlar.					
21	Öğretmenimiz, kültürel altyapımızı temel alarak kendi oyun stratejilerimizi/kurallarımızı oluşturmada bizi cesaretlendirir.					
22	Öğretmenimiz kendi oluşturduğumuz oyunlarda meydana gelen sorunların düzeltilmesi üzerinde durur.					
23	Öğretmenimiz kendi oluşturduğumuz oyunlar ile ilgili olan sorunların çözümünü araştırmada rehberlik eder.					
24	Öğretmenimiz bir beceriyi yaptırırken performanslarımızı nasıl arttırabileceğimizi tanımlamada rehberlik eder.					
25	Öğretmenimiz bize bir beceriyi yaptırmak için çeşitli yolları keşfetmemizde kendi düşüncelerimizi kullanmaya teşvik eder.					

## EK 6: Veri Formu

anketno	ogrtmsgrnci	dogumtarhi	dogumtarhisnif	cnisyet	snif	hafsaa	hafsaa snif	ogretmenkylili	ogrytishsnif	egitimverilesnif	soru1	soru2	soru3	soru4	soru5	soru6	soru7	soru8	soru9	soru10	soru11	soru12	soru13	soru14	soru15	soru16	soru17	soru18	soru19	soru20	soru21	soru22	soru23	soru24	soru25	soyasl	ilgi	oyun		
1	1	1980	4	2	22	2	9	2	6	5	5	5	5	3	3	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	4,5	4,56	4,13		
2	1	1971	2	2	24	2	13	3	6	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4,75	4,44	4,38			
3	1	1976	3	1	22	2	14	3	12	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	4,63	4,56	4,75		
4	1	1979	3	1	24	2	11	2	12	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4,88	4,89	4,88			
5	1	1971	2	1	16	1	19	4	12	4	5	5	5	5	4	4	2	3	3	3	5	5	5	5	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4,22	4,25			
6	1	1979	3	2	30	3	8	2	8	2	5	5	5	5	2	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	5	2	3,88	3,89	4		
7	1	1975	3	1	26	3	14	3	12	4	4	5	2	3	3	4	2	2	3	5	4	4	4	4	4	2	2	3	5	5	4	3	3	3	4	3,75	3,22	3,38		
8	1	1977	3	2	20	1	7	2	7	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4,63	4	4,5		
9	1	1977	3	2	18	1	5	1	12	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4,5	4,44	4,38		
10	1	1967	1	2	20	1	21	4	11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3,63	3,89	4			
11	1	1984	4	1	25	2	6	1	9	4	4	4	3	2	2	4	3	3	2	2	2	2	2	3	4	3	3	2	2	3	4	4	4	4	4	3,25	2,67	3,25		
12	1	1970	2	2	20	1	15	3	12	5	4	3	4	5	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3,44	4,13	3,63
13	1	1963	1	2	18	1	24	4	8	4	2	3	3	5	5	3	4	5	5	3	3	3	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	4,88	4,11	3,63		
14	1	1979	3	1	21	2	7	2	12	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,88	4,78	4,63	
15	1	1974	2	2	24	2	14	3	12	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	4,75	4,11	4,38		
16	1	1988	4	2	18	1	1	1	9	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	3	4	4	5	5	4	3	3	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4,38	4	4,38	
17	1	1960	1	2	20	1	27	4	12	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3,5	4,33	4,63		
18	1	1967	1	2	20	1	22	4	12	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	3	5	5	5	3	3	2	5	4	4	4	2	5	3,88	4,11	4,75		
19	1	1973	2	2	22	2	14	3	7	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	5	4	5	4	5	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4,63	4,22	3,38		
20	1	1962	1	2	22	2	24	4	6	4	4	4	4	4	2	4	2	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	5	4	5	5	5	5	4,63	4,11	3,5	
21	1	1969	1	2	20	1	16	3	8	4	3	3	4	3	4	5	3	3	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	5	4	5	5	5	5	4,5	4,11	3,63		
22	1	1958	1	1	30	3	30	4	7	2	5	3	3	5	3	5	2	4	5	4	5	3	3	3	3	2	3	4	4	5	5	5	5	5	5	4,5	3,56	3,5		
23	1	1977	3	2	25	2	7	2	12	4	4	4	4	3	2	2	2	4	4	5	3	5	5	5	5	3	3	4	5	4	5	5	5	5	4,5	4,33	3,13			
24	1	1975	3	2	22	2	15	3	12	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	5	5	4,13	4,11	5	
25	1	1974	2	2	22	2	16	3	12	3	3	3	3	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4,5	4,33	4		
26	1	1977	3	2	20	1	13	3	6	4	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	2	2	5	5	5	5	3,88	4,67	4,38			
27	1	1980	4	2	30	3	5	1	12	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1	4	4	2	2	4	2	2	1	2,75	2,44	2,5	
28	1	1976	3	1	22	2	11	2	6	4	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3,25	3	2,75		
29	1	1964	1	2	18	1	23	4	11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,13	4,89	5	
30	1	1980	4	2	20	1	5	1	12	4	5	5	4	4	5	3	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4,75	4,11	4,38		
31	1	1983	4	1	20	1	2	1	12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
32	1	1972	2	2	24	2	18	3	12	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	3	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4,25	4,11	4,38	
33	1	1974	2	1	24	2	15	3	12	5	4	4	3	2	3	3	3	4	5	3	3	4	3	5	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,78	3,63	
34	1	1979	3	2	30	3	6	1	12	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4,13	4,11	4		
35	1	1979	3	1	24	2	9	2	6	4	5	4	3	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4,13	4,22	4,38		
36	1	1982	4	2	30	3	7	2	12	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5	2	4,13	4,89	4,75		
37	1	1968	1	1	30	3	20	4	12	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	5	2	4,5	4,56	4,63	
38	1	1977	3	1	30	3	13	3	12	5	5	5	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	5	4	4	3	3	4	2	3,5	3,11	4,25			
39	1	1977	3	2	25	2	10	2	12	5	5	5	3	4	3	2	5	4	3	5	5	5	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,75	4,44	4	
40	1	1976	3	2	30	3	10	2	12	4	5	4	4	5	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4,13	4,33	4,13		
41	1	1973	2	1	20	1	16	3	12	4	5	3	4	5	2	4	4	5	4	5	3	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	3	4,63	4,33	3,88		
42	1	1978	3	2	18	1	9	2	12	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4,38	4,11	3,88		
43	1	1970	2	2	30	3	12	2	12	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	5	5	5	5	5	4	4,5	3,78	3,75		
44	1	1978	3	2	20	1	10	2	12	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	2	3	4	3	3,89	4	4			
45	1	1977	3	1	20	1	11	2	12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
46	1	1976	3	2	25	2	10	2	9	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,33	4,88	
47	1	1975	3	2	20	1	6	1	11	5	4	4	5	5	5	5	3	4	2	2	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4,63	3,89	4,75			
48	1	197																																						



151	1	1980	4	2	21	2	9	2	12	3	5	4	4	4	5	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3	3	3	5	3,38	3,67	3,75		
152	1	1963	1	2	21	2	24	4	12	5	5	4	4	4	3	3	2	5	5	2	3	5	5	5	5	5	2	2	5	5	5	5	5	5	5	4,63	4,11	3,75	
153	1	1973	2	2	22	2	13	3	12	2	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,88	5	4,13	
154	1	1978	3	2	24	2	12	2	10	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	5	4	3	4	4	3	3,75	3,56	3,38		
155	1	1963	1	1	22	2	19	4	12	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4,5	4,78	4,88	
156	1	1970	2	2	24	2	15	3	12	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4,38	3,78	3,38		
157	1	1979	3	1	22	2	8	2	12	4	5	4	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,89	4,38	
158	1	1977	3	2	24	2	9	2	12	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	3	3	4	5	5	4	3	4	5	5	4,38	4	4,25		
159	1	1975	3	1	16	1	7	2	12	5	5	4	5	5	5	4	5	3	3	3	5	5	4	4	5	4	3	5	5	4	5	4	5	5	4,5	4	4,75		
160	1	1974	2	2	30	3	10	2	12	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	3	3	4	3	4	4	3	3,5	4,56	4,5	
161	1	1970	2	2	26	3	15	3	9	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	2	3	3	4	5	4	3	4	3	3	4	4	3	3,5	4	4,75			
162	1	1979	3	2	20	1	6	1	9	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3	3	5	3,38	4,33	4,88			
163	1	1977	3	1	18	1	9	2	6	4	4	3	3	3	4	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4,63	4,33	3,75	
164	1	1975	3	2	20	1	14	3	6	2	5	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3,75	4,22	3,75		
165	1	1980	4	2	25	2	8	2	12	4	4	3	3	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	2	4,25	4,67	3,75	
166	1	1963	1	1	20	1	21	4	12	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	3	3	3	3	4	3,88	4,44	4,88		
167	1	1976	3	2	18	1	9	2	12	4	3	4	3	3	4	4	4	4	5	4	4	5	3	3	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4,63	3,89	3,63		
168	1	1977	3	2	21	2	8	2	8	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4,75	4,67	4,25		
169	1	1983	4	2	24	2	6	1	12	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	3	4	4	4	3	4	4,13	4,56	4,5	
170	1	1977	3	2	18	1	9	2	12	5	5	4	5	5	4	3	4	4	4	4	5	3	5	5	5	3	3	4	4	4	4	4	4	3,88	4,11	4,38			
171	1	1983	4	2	20	1	4	1	8	5	4	5	5	5	3	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4,13	4,56	4,38		
172	1	1974	2	2	20	1	13	3	12	5	5	5	4	2	4	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,88	4,67	4,38	
173	1	1973	2	2	22	2	18	3	6	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,33	4,63
174	1	1978	3	1	22	2	10	2	12	4	4	3	3	3	2	4	2	3	3	4	3	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4,63	3,89	3,13
175	1	1963	1	2	20	1	19	4	12	3	5	4	4	4	2	2	2	3	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4,25	4	3,25	
176	1	1977	3	2	30	3	10	2	12	5	5	4	4	4	3	3	3	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3	4	3	4	4	3,88	4,56	3,88		
177	1	1983	4	2	25	2	8	2	12	2	5	5	4	4	2	4	3	4	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	2	5	4,38	4,56	3,63	
178	1	1974	2	2	22	2	15	3	12	4	4	3	3	4	5	4	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,88	4,56	4	
179	1	1977	3	2	22	2	12	2	12	5	5	5	5	5	3	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,88	4,44	4,63
180	1	1975	3	1	20	1	11	2	9	4	3	4	3	3	3	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4,63	4,78	3,63	
181	1	1974	2	2	30	3	16	3	9	4	5	4	4	5	2	4	2	3	2	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,22	3,75	
182	1	1969	1	2	22	2	20	4	6	4	5	4	4	5	3	3	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	3	2	5	4	5	5	5	5	5	4,5	4,22	4,13	
183	1	1977	3	2	18	1	9	2	6	5	5	4	5	5	2	4	3	4	5	5	3	5	5	5	4	3	3	2	5	4	4	4	4	4	5	4,25	4,33	4,13	
184	1	1979	3	2	20	1	10	2	12	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	3	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4,38	4,44	4,63		
185	1	1972	2	1	20	1	15	3	12	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3,25	
186	1	1977	3	2	24	2	11	2	12	3	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	4	2	2	4	2	3	3,13	4,33	4,25			
187	1	1978	3	1	24	2	11	2	8	5	4	4	4	4	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	3	3	3,75	4,78	4			
188	1	1969	1	2	30	3	19	4	12	2	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	3	5	5	5	4	4	2	2	2	4	5	4	4	4	4	3,38	4,56	4,13	
189	1	1977	3	1	24	2	13	3	12	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4,63	4,33	3,75	
190	1	1979	3	1	30	3	6	1	12	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	2	3	5	5	5	5	5	5	4,13	3,67	4,88	
191	1	1980	4	2	30	3	6	1	12	4	3	4	3	3	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	3	3	3	3	4	5	4	4	4	4	3,75	4,22	3,63		
192	1	1976	3	2	30	3	9	2	12	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	3	5	5	5	2	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3,75	4	4,5	
193	1	1979	3	1	25	2	7	2	8	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	3	2	4	3	2	4	4	4	5	5	5	3,88	3,89	4,63		
194	1	1971	2	2	30	3	12	2	12	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	5	4	4	5	3	3,88	4,22	4,63		
195	1	1982	4	2	20	1	5	1	6	5	4	5	5	5	3	2	3	3	4	4	3	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	2	4,25	3,89	4,25
196	1	1975	3	2	18	1	11	2	6	5	5	5	4	3	3	2	5	5	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	2	4,38	4,22	4
197	1	1976	3	1	30	3	8	2	12	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	3	3	4	5	2	3,88	4,56	4,63		
198	1	1986	4	2	20	1	2	1	12	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,88	4,33	3,25
199	1	1978	3	2	20	1	6	1	12	2	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	2	3	3	2	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4,5	3,78	4,25	
200																																							









Table with 20 columns and 100 rows. Columns 1-3 appear to be identifiers (ID, Year, Month). Columns 4-17 contain a grid of small numerical values. Columns 18-20 contain larger numerical values, possibly representing totals or averages for each row.















## EK 7: İstatistik Test Sonuçları

### Oneway

ogttmogrnci = ogretmen

#### Descriptives(a)

	N	Mean		Std. Deviation		Std. Error		95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound		
sosyal	1	38	4,0822	,49685	,08060	3,9189	4,2455	3,00	4,88		
	2	43	4,2297	,54139	,08256	4,0630	4,3963	3,00	5,00		
	3	175	4,2107	,54170	,04095	4,1299	4,2915	2,13	5,00		
	Total	256	4,1948	,53534	,03346	4,1289	4,2607	2,13	5,00		
ilgi	1	38	4,1111	,42526	,06899	3,9713	4,2509	3,00	5,00		
	2	43	4,1318	,43255	,06596	3,9987	4,2649	3,00	5,00		
	3	175	4,2025	,45404	,03432	4,1348	4,2703	2,44	5,00		
	Total	256	4,1771	,44628	,02789	4,1222	4,2320	2,44	5,00		
oyun	1	38	4,0230	,56117	,09103	3,8386	4,2075	2,88	5,00		
	2	43	4,0669	,55925	,08528	3,8947	4,2390	2,50	5,00		
	3	175	4,1250	,59903	,04528	4,0356	4,2144	2,25	5,00		
	Total	256	4,1001	,58614	,03663	4,0280	4,1722	2,25	5,00		

a ogttmogrnci = ogretmen

**ANOVA(a)**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
sosyal	Between Groups	,578	2	,289	1,009	,366
	Within Groups	72,502	253	,287		
	Total	73,080	255			
ilgi	Between Groups	,367	2	,184	,921	,400
	Within Groups	50,420	253	,199		
	Total	50,787	255			
oyun	Between Groups	,382	2	,191	,554	,576
	Within Groups	87,225	253	,345		
	Total	87,607	255			

a ogttmogrnci = ogretmen

Oneway  
ogrtmogrnci = ogretmen

Descriptives(a)

	N	Mean		Std. Deviation		Std. Error		95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound		
sosyal	1	118	4,1600	,54471	,05014	4,0606	4,2593	2,13	5,00		
	2	83	4,3087	,51736	,05679	4,1958	4,4217	3,00	5,00		
	3	55	4,0977	,52136	,07030	3,9568	4,2387	2,75	5,00		
	Total	256	4,1948	,53534	,03346	4,1289	4,2607	2,13	5,00		
ilgi	1	118	4,1893	,37499	,03452	4,1209	4,2576	3,00	5,00		
	2	83	4,1821	,50280	,05519	4,0723	4,2919	2,67	5,00		
	3	55	4,1434	,50042	,06748	4,0082	4,2787	2,44	5,00		
	Total	256	4,1771	,44628	,02789	4,1222	4,2320	2,44	5,00		
oyun	1	118	4,1186	,59081	,05439	4,0109	4,2264	2,25	5,00		
	2	83	4,0828	,57689	,06332	3,9569	4,2088	2,50	5,00		
	3	55	4,0864	,59942	,08083	3,9243	4,2484	2,50	5,00		
	Total	256	4,1001	,58614	,03663	4,0280	4,1722	2,25	5,00		

a ogrtmogrnci = ogretmen

ANOVA(a)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
sosyal	Between Groups	1,739	2	,869	3,083	,048
	Within Groups	71,341	253	,282		
	Total	73,080	255			
ilgi	Between Groups	,082	2	,041	,204	,815
	Within Groups	50,705	253	,200		
	Total	50,787	255			
oyun	Between Groups	,076	2	,038	,109	,896
	Within Groups	87,531	253	,346		
	Total	87,607	255			

a. ogttmogrnci = ogretmen

**Oneway****ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
sosyal	Between Groups	5,166	9	,574	1,095	,363
	Within Groups	526,756	1005	,524		
	Total	531,923	1014			
ilgi	Between Groups	8,323	9	,925	1,724	,079
	Within Groups	539,041	1005	,536		
	Total	547,364	1014			
oyun	Between Groups	15,631	9	1,737	3,660	,000
	Within Groups	476,883	1005	,475		
	Total	492,514	1014			

ogttmogrnci = ogretmen

Descriptives(a)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
sosyal 1	38	4,0822	,49685	,08060	3,9189	4,2455	3,00	4,88
2	43	4,2297	,54139	,08256	4,0630	4,3963	3,00	5,00
3	130	4,1913	,53650	,04705	4,0982	4,2844	2,13	5,00
4	45	4,2667	,55876	,08330	4,0988	4,4345	2,75	5,00
Total	256	4,1948	,53534	,03346	4,1289	4,2607	2,13	5,00
ilgi 1	38	4,1111	,42526	,06899	3,9713	4,2509	3,00	5,00
2	43	4,1318	,43255	,06596	3,9987	4,2649	3,00	5,00
3	130	4,2231	,40371	,03541	4,1530	4,2931	3,00	5,00
4	45	4,1432	,57668	,08597	3,9700	4,3165	2,44	5,00
Total	256	4,1771	,44628	,02789	4,1222	4,2320	2,44	5,00
oyun 1	38	4,0230	,56117	,09103	3,8386	4,2075	2,88	5,00
2	43	4,0669	,55925	,08528	3,8947	4,2390	2,50	5,00
3	130	4,1606	,55777	,04892	4,0638	4,2574	2,25	5,00
4	45	4,0222	,70171	,10460	3,8114	4,2330	2,50	5,00
Total	256	4,1001	,58614	,03663	4,0280	4,1722	2,25	5,00

a ogttmogrnci = ogretmen

**ANOVA(a)**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
sosyal	Between Groups	,768	3	,256	,892	,446
	Within Groups	72,312	252	,287		
	Total	73,080	255			
ilgi	Between Groups	,580	3	,193	,971	,407
	Within Groups	50,207	252	,199		
	Total	50,787	255			
oyun	Between Groups	1,022	3	,341	,991	,398
	Within Groups	86,585	252	,344		
	Total	87,607	255			

a ogttmogrnci = ogretmen

**ogttmogrnci = ogretmen****Group Statistics(a)**

	cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sosyal	kiz	87	4,2284	,56522	,06060
	erkek	169	4,1775	,52016	,04001
ilgi	kiz	87	4,1545	,52918	,05673
	erkek	169	4,1887	,39819	,03063
oyun	kiz	87	4,0503	,64881	,06956
	erkek	169	4,1257	,55139	,04241

a ogttmogrnci = ogretmen



**Independent Samples Test(a)**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper			Lower	Upper
sosyal	Equal variances assumed	,375	,541	,720	254	,472	,05093	,07071	-,08831	,19018	
	Equal variances not assumed			,701	161,611	,484	,05093	,07262	-,09247	,19433	
ilgi	Equal variances assumed	7,526	,007	-,579	254	,563	-,03416	,05896	-,15028	,08196	
	Equal variances not assumed			-,530	137,462	,597	-,03416	,06447	-,16165	,09333	
oyun	Equal variances assumed	4,835	,029	-,975	254	,330	-,07545	,07735	-,22778	,07688	
	Equal variances not assumed			-,926	151,145	,356	-,07545	,08147	-,23642	,08552	

a ogttmogrnci = ogretmen

ogttmogrnci = ogrenci

**Group Statistics(a)**

cinsiyet		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sosyal	kiz	424	4,2485	,82395	,04001
	erkek	335	4,2437	,71586	,03911
ilgi	kiz	424	4,1643	,86509	,04201
	erkek	335	4,2262	,73259	,04003
oyun	kiz	424	4,2370	,77921	,03784
	erkek	335	4,2694	,65547	,03581

a ogttmogrnci = ogrenci

**Independent Samples Test(a)**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sosyal	Equal variances assumed	4,123	,043	,086	757	,932	,00487	,05688	-,10679	,11653
	Equal variances not assumed			,087	750,171	,931	,00487	,05595	-,10498	,11471
ilgi	Equal variances assumed	12,592	,000	-1,046	757	,296	-,06189	,05916	-,17803	,05424
	Equal variances not assumed			-1,067	753,346	,286	-,06189	,05803	-,17581	,05202
oyun	Equal variances assumed	9,415	,002	-,609	757	,543	-,03237	,05316	-,13673	,07198
	Equal variances not assumed			-,621	754,014	,535	-,03237	,05210	-,13465	,06991

a ogttmogrnci = ogrnci

ogttmogrnci = ogrenci

Descriptives(a)

	N	Mean		Std. Deviation		Std. Error		95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound		
sosyal	6	272	4,2417	,77230	,04683	4,1495	4,3339	1,00	5,00		
	7	214	4,2371	,72512	,04957	4,1394	4,3349	1,50	5,00		
	8	273	4,2582	,82390	,04986	4,1601	4,3564	1,00	5,00		
	Total	759	4,2464	,77760	,02823	4,1910	4,3018	1,00	5,00		
ilgi	6	272	4,1614	,82176	,04983	4,0633	4,2595	1,11	5,00		
	7	214	4,1693	,75855	,05185	4,0671	4,2715	1,89	5,00		
	8	273	4,2393	,83577	,05058	4,1397	4,3389	1,00	5,00		
	Total	759	4,1916	,80936	,02938	4,1340	4,2493	1,00	5,00		
oyun	6	272	4,2210	,71362	,04327	4,1359	4,3062	1,63	5,00		
	7	214	4,2494	,67151	,04590	4,1589	4,3399	1,63	5,00		
	8	273	4,2830	,78110	,04727	4,1899	4,3760	1,63	5,00		
	Total	759	4,2513	,72691	,02639	4,1995	4,3031	1,63	5,00		

a ogttmogrnci = ogrenci

**ANOVA(a)**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
sosyal	Between Groups	,063	2	,031	,052	,950
	Within Groups	458,271	756	,606		
	Total	458,334	758			
ilgi	Between Groups	,977	2	,489	,745	,475
	Within Groups	495,559	756	,656		
	Total	496,536	758			
oyun	Between Groups	,523	2	,262	,495	,610
	Within Groups	400,006	756	,529		
	Total	400,530	758			

a. ogttmogrnci = ogrenci

**Correlations**

**Correlations**

		ogttmogrnci	sosyal	ilgi	oyun
ogttmogrnci	Pearson Correlation	1	,031	,009	,094(**)
	Sig. (2-tailed)		,325	,784	,003
	N	1015	1015	1015	1015
sosyal	Pearson Correlation	,031	1	,795(**)	,692(**)
	Sig. (2-tailed)	,325		,000	,000
	N	1015	1015	1015	1015
ilgi	Pearson Correlation	,009	,795(**)	1	,776(**)
	Sig. (2-tailed)	,784	,000		,000
	N	1015	1015	1015	1015
oyun	Pearson Correlation	,094(**)	,692(**)	,776(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	
	N	1015	1015	1015	1015

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**T-Test**

**Group Statistics**

ogtmoğrnci		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
oyun	ogretmen	256	4,1001	,58614	,03663
	ogrenci	759	4,2513	,72691	,02639

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper			Lower	Upper
oyun	Equal variances assumed	10,177	,001	-3,014	1013	,003	-,15122	,05017	-,24967	-,05277	
	Equal variances not assumed			-3,350	539,361	,001	-,15122	,04515	-,23990	-,06254	