



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
Gedik Üniversitesi

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**KLASİK VE İŞBİRLİĞİ İLE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ
İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME (10-12 YAŞ)
ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

NİLAY DÜLGER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. Hasan Kasap**

İstanbul, 2016



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
Gedik Üniversitesi

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**KLASİK VE İŞBİRLİĞİ İLE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ
İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME (10-12 YAŞ)
ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

NİLAY DÜLGER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. Hasan Kasap**

İstanbul, 2016

T.C.

GEDİK ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri** Anabilim Dalı **131208018** numaralı öğrencisi **Nilay DÜLGER**'in hazırladığı “**Klasik ve İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımlarının İlköğretim Birinci Kademe(10-12 Yaş) Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca --/--/---- günü saat’da yapılmış, tezin onayına **OY ÇOKLUĞU / OY BİRLİĞİYLE** karar verilmiştir.

Başkan : Prof.Dr. Hasan KASAP

Üye : Yrd.Doç.Dr. Sinan BOZKURT

Üye : Yrd.Doç.Dr. İlknur HACISOFTAĞLU

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu’nun/...../20..... tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../20.....

Müdür (Ünvanı, Adı Soyadı)

ÖNSÖZ

Hayatın her döneminde, gerçeği arama ve yenilikleri takip etme çabası, bilimin ve bilimsel araştırmaların gelişmesine olanak sağlamıştır. Bu doğrultuda bilim, insanlığın gelişmesini, çağdaşlaşmasını ve değişimlerin insan hayatını kolaylaştırmasını, her geçen gün daha ileriye taşımaktadır. İnsan yaşamında köklü ve uzun süreli değişimlere olanak sağlayan en önemli bilim alanlarından birisi de eğitim bilimleri alanıdır. Eğitim bilimlerindeki gelişmeler, yoğun olarak 19. yüzyıl sonlarından itibaren hız kazanmıştır. Eğitim bilimleri alanındaki hızlı gelişmeler, insan davranışlarını anlamak ve yordamak, davranışların olumlu doğrultuda nasıl değiştirileceğine dair araştırmaların üretilmesi ile pek çok öğretim yöntem ve tekniğinin de gelişmesini sağlamıştır.

Eğitim bilimlerinde, eğitimin bütünlüğe hizmet etmeyi temele alan, hareket ederken öğrenmeyi, öğrenirken de insanın mutlu olmasına etki eden, insanı bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor alanların bütününde etkileşim içerisinde gelişmesine yardımcı olan alanlardan en önemlilerinden biride beden eğitimi alanıdır. Beden eğitimi alanında da bireylere kazanımların kazandırılması için öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Beden eğitimi öğretimi alanında kullanılan; temeli öğrenci merkezli, etkinliklerde öğrencilerin katılımını ön planda tutan, karşılaşılan problemlerin çözümüne ve çözüm yollarına ışık tutan, araştıran, sorgulayan ve üreten kişilik gelişimini destekleyen, sonuç değil süreç değerlendirmeyi önemseyen, öğretmenin yol gösterici ve rehber olarak süreç içerisinde bulunduğu en etkili yöntemlerden birisi işbirliği ile öğrenmedir. Ülkemizde öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların birçoğu sadece öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutum seviyelerini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu tür çalışmaları incelediğimizde genel olarak beden eğitimi dersine yönelik tutum seviyelerinin, spora katılım oranları gibi, her geçen gün düşmekte olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda klasik ve işbirliği ile ğretim yaklaşımlarının ilköğretim birinci kademe(10-12yaş) ğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına Etkisinin İncelenmesinin araştırması yapılmıştır.

Çalışmanın oluşturulmasında yardımlarını esirgemeyen Danışmanım Prof.Dr. Hasan KASAP beden eğitimi ğretmenim İsmail Hakkı AYDIN teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca hayatımda bana her türlü desteği veren babam İsmail H.AYDIN, annem Mehpare AYDIN, kardeşim Eray AYDIN ve eşim Mustafa DÜLGER'e tüm destekleri için çok teşekkür ederim.

Nilay DÜLGER

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

| | |
|--|------|
| ÖNSÖZ | i |
| İÇİNDEKİLER | iii |
| TABLO LİSTESİ | vii |
| ÖZET | viii |
| ABSTRACT | x |
| BÖLÜM I | 1 |
| GİRİŞ ve AMAÇ | 1 |
| 1.1. Problem | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 3 |
| 1.4. Sınırlılıkları | 4 |
| 1.5. Varsayımlar | 5 |
| 1.6. Tanımlar | 5 |
| BÖLÜM II | 7 |
| 2.1. Eğitim-Öğretim | 7 |
| 2.2. Eğitim ve Öğretim Hedefleri Nelerdir? | 11 |
| 2.3. Eğitim ve Öğretimde Okul | 14 |
| 2.4. İlköğretim | 15 |
| 2.5. Beden Eğitiminin Tanımı | 17 |
| 2.6. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları | 18 |
| 2.7. Beden Eğitimi Öğretmeninin ve Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlilikleri | 20 |

| | |
|---|----|
| 2.7.1. Mesleki Yeterlilikler | 22 |
| 2.7.1.1 Genel Yeterlilikler..... | 23 |
| 2.7.1.2. Alan Bilgisi | 24 |
| 2.7.1.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi | 24 |
| 2.8. 10-12 Yaş Çocuklarda Gelişim Özellikleri | 25 |
| 2.9. Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Stilleri | 28 |
| 2.10. Beden Eğitimi Dersi Kazanımlarının Gelişimi..... | 32 |
| 2.11. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Tanımı | 35 |
| 2.12. İşbirliği ile Öğrenmede Öğretim Yöntemleri | 36 |
| 2.12.1. Problem Çözme..... | 36 |
| 2.12.2. Problem Çözme Kalıpları | 36 |
| 2.12.3. Doğrudan Öğretim Yöntemi | 36 |
| 2.13. Beden Eğitiminde İşbirliğiyle ile Öğrenme Yöntemi..... | 37 |
| 2.14. Derslerin İşbirliği ile Öğretim Yöntemiyle Uygulamasına Dönüştürülmesi. | 37 |
| 2.15. İşbirliğe Dayalı Dersler Oluşturmak | 38 |
| 2.16 İşbirliği İle Öğrenme Yöntemi İçin Gerekli Koşulları | 38 |
| 2.16.1. Grup Ödülü | 39 |
| 2.16.2. Olumlu Bağımlılık | 39 |
| 2.16.3. Yüz yüze Etkileşim | 40 |
| 2.16.4. Bireysel Değerlendirilebilirlik | 41 |
| 2.16.5. Sosyal Beceriler | 41 |
| 2.16.6. Grup Süreçlerinin Değerlendirilmesi..... | 41 |
| 2.16.7. Başarı için Eşit Fırsat..... | 42 |
| 2.17. İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri..... | 42 |
| 2.17.1. Takım Oyun Turnuvaları Tekniği..... | 43 |

| | |
|--|----|
| 2.17.2. Öğrenci Takımları Başarı Grupları Tekniği..... | 43 |
| 2.17.3. Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw)..... | 44 |
| 2.17.4. Küçük Grup Tekniği | 45 |
| 2.17.5. Grup Araştırması Tekniği | 46 |
| 2.17.6. Birlikte Öğrenme | 47 |
| 2.17.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim | 50 |
| 2.17.8. Akademik Çelişki | 51 |
| 2.18. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Motivasyon ve Grup Oluşturma | 52 |
| 2.18.1. Yapay Öğrenme Grubu..... | 53 |
| 2.18.2. Geleneksel Öğrenme Grubu..... | 53 |
| 2.18.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grubu | 54 |
| 2.18.4. Yüksek Performanslı İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grubu | 54 |
| 2.19. Beden Eğitiminde Kullanılabilecek İşbirliği ile Öğrenme Yöntemi Teknikleri | 54 |
| 2.19.1. Eşleş–Kontrol Et–Uygula | 55 |
| 2.19.2. Düşün–Paylaş–Uygula..... | 56 |
| 2.19.3. Parça Birleştirme..... | 56 |
| 2.19.4. İşbirliğine Dayalı Oyun | 57 |
| 2.19.5. Öğrenme Takımları..... | 58 |
| 2.19.6. Problem Çözme Becerisi | 59 |
| 2.20. Geleneksel Öğretim Yöntemi..... | 63 |
| 2.21. Alan Yazın..... | 66 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 69 |
| 3.2. Kontrol Grubu ve Çalışma Grubu | 69 |
| 3.3. İşlem Basamakları | 70 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.1. Veri Toplamada Kullanılan Test Araçları ve Veri Analizi..... | 70 |
| BÖLÜM IV | 73 |
| BULGULAR..... | 73 |
| TARTIŞMA ve SONUÇ | 99 |
| 5.1.Tartışma..... | 99 |
| 5.2. Sonuç | 103 |
| KAYNAKÇA..... | 104 |
| EKLER..... | 112 |
| Ek 1: Kişisel Bilgi Formu..... | 112 |
| Ek 2: Beden Eğitimi ve Spor Öz Değerlendirme Formu..... | 113 |
| Ek 3: Etkinlik Fotoğraf Örnekleri | 115 |
| ÖZGEÇMİŞ | 119 |

TABLO LİSTESİ

Sayfa No:

| | | |
|-----------|--|----|
| Tablo 1. | Demografik Bilgiler | 73 |
| Tablo 2. | Sınıflarına Göre Öğrencilerin Ön Test Bilgilerine Ait Frekans (f) ve Yüzde (%) Bulguları | 74 |
| Tablo 3. | Sınıflarına Göre Öğrencilerin Son Test Bilgilerine Ait Frekans (f) ve Yüzde (%) Bulguları | 80 |
| Tablo 4. | Ön Test Bulgularının Güvenilirlik Analizi..... | 86 |
| Tablo 5. | Güvenilirlik İstatistikleri | 87 |
| Tablo 6. | Ölçek İstatistikleri | 87 |
| Tablo 7. | Son Test Bulgularının Güvenilirlik Analizi | 88 |
| Tablo 8. | Güvenilirlik İstatistikleri | 92 |
| Tablo 9. | Ölçek İstatistikleri..... | 92 |
| Tablo 10. | 4-A Çalışma Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Sonuçları..... | 93 |
| Tablo 11. | Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Tablosu..... | 93 |
| Tablo 12. | Eşleştirilmiş Örneklem Korelasyon Tablosu..... | 94 |
| Tablo 13. | Normallik Testi | 94 |
| Tablo 14. | 4-B Kontrol grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi Sonuçları..... | 95 |
| Tablo 15. | Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Tablosu..... | 96 |
| Tablo 16. | Eşleştirilmiş Örneklem Korelasyon Tablosu..... | 96 |
| Tablo 17. | Normallik Testi Shapiro-Wilk Testi..... | 96 |
| Tablo 18. | Çalışma ve Kontrol Gruplarının öntest-son Test puanlarının Sonuçları | 97 |

ÖZET

Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim birinci kademe sınıflarında okuyan, yaş ortalaması **10,15 ± 3,37 olan** 26 öğrenci oluşturmaktadır. Oluşturulan grubun yarısı ile klasik (geleneksel), diğer yarısı ise işbirliği ile beden eğitimi öğretim yaklaşımı uygulanmış ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan envanter, 6 haftalık eğitim öncesi ve sonrasında uygulanmış ve her iki grubun beden eğitimi derslerine karşı tutumlarına yönelik farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Araştırmada uygulanan 6 haftalık klasik beden eğitimi öğretimi, program hedefleri doğrultusunda(Demirci, 2008) beden eğitimi dersleri haftada iki saat olarak uygulanmıştır. İşbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı grubun öğretim programı, işbirliği ile öğrenme tekniklerinden De Vries (1976) ve Slavin (1978–1980) tarafından geliştirilen "*Takım–Oyun–Turnuva*" Johnson ve Johnson (1994) tarafından geliştirilen "*Birlikte Öğrenme*" yapıları üzerine kurulmuştur.

Konu ile ilgili araştırmaların, işbirliği ile öğrenmenin cinsiyet, yetenek ve sınıf düzeyi, kültürel köken gibi birçok özellik gösteren öğrenci gruplarında yapıldığını, görmekteyiz. Bizim araştırmamızda çalışma ve kontrol gruplarında karma(heterojen grup) eğitim uygulanmış ve istatistiksel değerlendirmede cinsiyet değişkeni yerine grup (çalışma ve kontrol) değişkenine bakılmıştır.

Değişkenlerin betimleyici istatistikleri kapsamında ortalamaları, standart sapmaları, frekans ve yüzde bulguları incelendi. Karşılaştırmalı analizlerde Ki-Kare Testi kapsamında Mc Nemar Testi ve Bağımlı iki grup arasındaki farkların ölçümünde Eşleştirilmiş Örneklem t Testi kullanıldı, sonuçlar tablo ve yorumları ile birlikte verildi.

Çapraz tablo ve Mc Nemar testine göre $p = 0,146 > 0,05$ olduğu için öğrencilerin önceki bulguları ile sonraki bulguları arasında fark olmadığına ilişkin kurulan sıfır hipotezi kabul edildi. Yani öğrencilerin önceki görüşleri ile sonraki görüşleri arasında %95 güven düzeyi ile bir fark olmadığı söylenebilir. Eşleştirilmiş örneklem

t testi tablosuna göre kontrol gurubunun ön ve son test toplam puanları arasında %95 güven düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında %95 güven düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,390>0,05$). Tanımlayıcı istatistiklere göre, öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu nedenle puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlememektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Klasik Öğretim Yöntemi, İşbirliği ile Öğretim Yöntemi, İşbirlikli öğretim



ABSTRACT

The research focus on the 26 students who are attending primary school, and their average age is 10.15±3.37. Classic (traditional) physical education teaching approach has been applied to half of the group and physical education teaching approach with cooperation has been applied to other half of the group. Hence, the data has been compared. The inventory which is used for collecting data has been applied before education which took 6 weeks and after education. Thus the difference in approaches to PE class between two groups has been compared. Classic physical education teaching which took 6 weeks for research has been applied two hours in a week on the goals of the program (Demirci, 2008). The group's learning program which is teaching approach with cooperation set up on the habits "team-game-tournament" developed by De Vries (1976) and Slavin (1978-1980) and "learning together" developed by Johnson and Johnson. As a result of the researches evaluated, it has been found that there are various implementations of collaborative works done with the student groups that show difference in sex, ability, class level and cultural roots. In our research mixed (heterogeneous) study applied to working and control groups and in the statistical assessment instead of gender variable we're looking the group (study and control) variable.

Statistical analysis was done using SPSS version 20 software and Microsoft Office programmes. The average, standard deviation, frequency and percentage findings of variables were analysed. For the comparative analysis McNemar Test as part of Chi-Square Test and for the measurement of differences between two groups, Paired Sample Test was used and the results were given with the comments and the table. According to cross table and McNemar test $p = 0,146 > 0,05$ so the zero hypothesis which states that the pre findings and post findings of the students do not have any differences is approved. It can be said that with 95% confidence level, there is no difference between students' former and following perceptions. The test which are solved by students is showed that there is no statistically difference between total score of pre-test and last-test with 95% confidence level ($p=0.390 > 0.05$). According to statistics, students total average pre-test scores are

really close to total average last-test scores. Because of that there is no statistically significant difference between them.

Keywords: Physical education, cooperative learning approach, classical learning approach, cooperative learning



BÖLÜM I

GİRİŞ ve AMAÇ

Bilim, sanat ve gerçek sporculuk gibi, her insanın olumlu hareketinin bir felsefeye dayandığının, çağımız gerçeklerinden olduğu bilinmektedir. İnsan, yaşamını daha sağlıklı ve nitelikli şekilde sürdürebilmek için harekete gereksinim duyar. Okul çağındaki çocuklar ise, yaş gruplarına göre farklı hedeflere ulaşmak için hareket etmeye başlar. Bunlar; sağlık, dinçlik, eğlence, etkileme ve etkilenme, estetik, biçimlenme, performans, kendine güven, macera, toplumsallık, rekreasyon, vb. olduğu bildirilmektedir. Çağımızın eğitim yaklaşımlarındaki değişim, spor eğitimi gibi insanın yaşam tarzını, kültürünü, bakış açısını ve ahlakını değiştiren sporun eğitim tarzını da değiştirmesini gerektirmektedir. Daha kaliteli, daha insan merkezli, daha beyin temelli ve daha sosyal eğilimler bu çağdaş eğitim modellerinin benimsediği düşünce tarzlarını oluşturduğu belirtilmektedir (Erdemli 1990, Pangrazi 2001, Gallahue ve Donnelly 2003).

Günümüzde beden eğitimi dersi, bireyi bir bütünlük içerisinde ele alan çağdaş genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitimden başlayarak öğrencilerin yaşam boyu sürecek spor yapma alışkanlığı kazanmalarını, sporun önemini kavramalarını, hareket becerilerini öğrenmelerini ve fiziksel uygunluklarını geliştirmelerini amaçlayan beden eğitimi dersleri fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimi hedefleyen etkinlikler olarak görülmektedir (Yenal ve ark 1999, Pangrazi 2001, Çiçek ve ark 2002, Özşaker ve Orhun 2005)

1879 yılında ilk Türk beden eğitimi öğretmeni Faik Bey göreve getirilmiş ve onu 1896 yılında Selim Sırrı Tarcan izlemiştir. Tarcan, 1909 yılında İsveç'e beden eğitimi ihtisası için gönderilmiştir. Bu olay, Türk beden eğitimi ve sporunda dönüm noktası olmuştur. Bundan sonra beden eğitimi dersleri yeni boyutlara ulaşmıştır. Tarcan, 1911 yılında Maarif Mektebi Umumi Müdürlüğü'ne getirilmiş, bu dönemde tüm okullara planlı bir şekilde beden eğitimi dersleri konmuştur. Yine bu dönemde, kız öğretmen okullarına beden eğitimi dersleri konmaya çalışılmış ve beden eğitimi

öğretmeni yetiştirmek için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Bu çalışmalar sonucu 1933 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Bölümü açılmış, bu kurumu İstanbul (1968) ve İzmir (1974) izlemiştir. Yukarıda görüldüğü gibi, beden eğitimi sadece bedenin geliştirilmesi değil, aynı zamanda bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal yapı arasındaki uyumu olarak ele alınmış ve ülkemizde de 1911 yılında okul eğitim programlarına alınan beden eğitimi günümüze kadar değişerek gelmiştir. (Tarcan, 1909)

1.1. Problem

İnsanların gerçek yaşamda işbirliği yapmaya gereksinimleri vardır. Aile ve işyeri ortamları ile sosyal yaşamlarında herkesin ortak yararına başkalarıyla çalışabilmeleri gerekmektedir. Günümüzde okullar öğrencileri bu amaçlara dönük yeterince hazırlayamamaktadır. Öğrenciler başkalarıyla yarışmak için koşullandırılmakta ve kendi başarılarını engelleyenleri düşman gibi görmelerine neden olunmaktadır. Başkasının başarısızlığı birinin başarısını artırmaktadır. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler işbirliği becerilerini kullanabilme ve herkesin ortak yararına olacak şekilde başkalarıyla çalışabilme olanakları bulabileceği bildirilmektedir (Lie 1998).

Farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek birlikte etkili çalışabilmeleri için karşısındakini dinleme, paylaşma, destekleme, yardımlaşma gibi becerilere sahip olmaları gerekir. Buna; işbirliği veya grup becerileri denmektedir (Abrami ve ark 1995).

Beden eğitimi programı; öğrencilerin, gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, bireysel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, dengeli, tutarlı, başkalarının haklarına saygı gösteren, yapıcı, yaratıcı, üretken, motor özelliklerini, bilişsel ve sosyal gelişimlerini ve demokratik yaşamın gerektirdiği davranışları kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için önemli bir araç olarak görülebilir.(Abrami ve ark 1995)

İşbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı beden eğitimi programının uygulandığı çalışma grubu ile kontrol grubu arasında öğrencilerinin beden eğitimi derslerine

yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi üzerinde anlamlı bir fark olup olmadığı incelemek için bu araştırma yapılmıştır. (Abrami ve ark 1995)

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İşbirliği ile öğretim yaklaşımına dayandırılarak uygulanan beden eğitimi programının çalışma grubu ile klasik yaklaşım ile işlenen kontrol grubuna uygulanan beden eğitimi programı arasındaki ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarının etkisinin incelenmesi üzerine farklılıklar bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Uygulamalı olarak yapılacak bu çalışmanın, işbirliği ile öğretim yaklaşımının çocukların beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkilerini içeren literatüre zenginlik katacağı düşünülmektedir. İşbirliğine ile öğretim yaklaşımına dayalı öğrenmede grup üyelerinin sosyal beceri ve yetenekleri de önem kazanmaktadır. Kişiler sosyal yeteneklerini kullanmaları yönünde motive edilmeli, öğrenmenin başarısının bu şarta da bağlı olduğu hususunda uyarılmalıdırlar. Liderlik ve iletişim yeteneklerinin bu süreçte oldukça önemli olduğu bildirilmektedir. Yöntem, öğrencilere becerilerini kullanmalarının gerekliliğini anlamalarında, birlikte verimli çalıştıklarında çok daha başarılı olacaklarını anlamalarında, beceri ve yeteneklerini fark etmelerinde yardımcı olur. Ayrıca öğrencilere becerilerini düzenli olarak geliştirmeleri için fırsatlar tanımaktadır (Johnson, Johnson and Holubec 1990).

Bu çalışmanın;

1. Spor bilimlerinde hareket ve beden eğitimi etkinlikleri nin iki yaklaşım arasındaki farka dayandırılarak, çocuğa beceri kazandırmanın yanı sıra sosyal ve duygusal yönden de gelişimlerinde ne derecede etkili olduğunun ortaya koyacağı düşünülmektedir. Yapacağımız 'Beden Eğitimi ve Spor Öz Değerlendirme Formu sorularlarında öğrencilerin sosyal-duygusal yönden ölçümlerini yaptığımız sorular;

Sosyal;

- Beden eğitimi derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşamda kullanırım.
- Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim
- Beden eğitimi derslerinde takım çalışmasına katılmaktan keyif alırım

Duygusal;

- Beden eğitimi dersinde eğlenirim
- Beden eğitimi dersinde kendimi rahatça ifade ederim
- Beden eğitimi derslerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım

2. Fiziksel aktivitelere katılan çocukların hareket aracılığı ile öğrenirken problem çözme, kendini gerçekleştirme, girişimcilik, katılımcılık ve grubunun başarısı için grupta hareket etme beceri ve yetilerinin ne derece farklılaşacağına ortaya konulabileceği düşünülmüştür.

1.4. Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. İlköğretimde eğitim-öğretim gören 26 (10-12yaş) öğrenci ile sınırlıdır.
 - Çalışma grubu: 15 kişi 4A şubesi
 - Kontrol grubu: 11 kişi 4B şubesi
2. Öğrencilerin Beden eğitimi ve spor öz değerlendirme formunun maddelerine içtenlikle verdikleri, cevaplar ile sınırlıdır.
3. Uygulama, 6 haftalık süre ile sınırlıdır. Haftalık ders programındaki iki saatlik beden eğitimi dersleri ve iki saatlik serbest etkinlik saatleri ile sınırlıdır,
4. İşbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların, beden eğitimi programındaki kazanımlara ulaşabilme düzeyi ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Çalışma grubunun tarafsız olduğu ve araştırmanın uygulama alanını temsil ettiği,
2. Kontrol edilemeyen değişkenlerden, çalışma ve kontrol gruplarının aynı oranda etkilendiği,
3. İşbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı beden eğitimi programının, ilköğretim 4. Sınıfta olan çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarının genelinde etkili olduğu,
4. Beden eğitimi derslerinde, işbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı olarak kazandırılan becerilerin ölçülebilir olduğu,
5. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği envanterlerinin maddelerine içtenlikle cevap verecekleri,
6. Çalışma grubu ve kontrol gurublarının homojen kılmak için tüm uygulamaların benzer koşullarda gerçekleşeceği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk 1984).

Beden eğitimi: Beden eğitimi, milli eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlayarak, rekor kırma ve şampiyon olma amacı gütmeyen, bedensel etkinlikler kullanılarak yapılan eğitimidir (Kasap 2014).

Beden Eğitiminde Öğrenme: Öğrenme, eğitimin ve öğretimin temel sürecini oluşturur. Öğrenme, alıştırma ve deneyimler ile organizmanın davranışlarında amaçlanan doğrultuda nitelik ve nicelik yönünden bir değişiklik oluşturma sürecidir. Organizmanın öğrenme sürecinde üç alanda değişim olması beklenmektedir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardır (Kasap 2014).

Problem Çözme Becerisi: Problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi

bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır (Heppner and Krauskopf 1987)

Kubaşık Öğrenme: Öğrencilerin veya aynı amaç uğruna toplanan grubun ortak amaç için bir araya gelerek küçük gruplar oluşturması yoluyla gerçekleşen bir öğrenme yaklaşımıdır. (Türkiye Türkçesi Sözlüğü)



BÖLÜM II

2.1. Eğitim-Öğretim

Eski uygarlıklardan Sümerler döneminde yazının bulunmasından itibaren, insanların kendilerinin eğitime ve başkalarını eğitmeye vermiş oldukları önemin her zaman ön planda olduğu kabul edilir bir gerçektir. Eğitime yeterli önemin verilmediği ülkelerde; gelişmeden, kalkınmadan ve çağdaşıktan söz edilmesi çok zordur. Çünkü eğitim alamadan yetişen bireylerin hümanizm düşüncesini benimsemesi, yaratıcı düşünme, karşılaşılan problemlere farklı bakış açıları getirme, problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi ve karşılıklı ilişki içinde olmaları beklenemez. Bir toplumda eğitime verilen destek ve önemin artması, eğitimin o toplumun öncelikleri arasında olması ve vazgeçilmez olarak kabul edilmektedir.

Eğitim bir toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurmasının en önemli araçlarından biridir. Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde, kendini ifade etmesinde eğitimin rolü büyüktür. Eğitim insan doğduğu anda başlar. İlk eğitim ailede başlar ve çevre ile gelişir. Kişi aile içinde çeşitli öğrenme yöntemleriyle hayatını idame ettirecek pek çok kazanım edinir. Bu kazanımlar sadece aile ortamıyla sınırlı kalmaz. Edinilen arkadaşlar yoluyla, insanların girdiği çeşitli ortamlarda; iş yaşantısı, sosyal etkinlik grupları ve buna benzer pek çok şekilde insanlarda eğitim gerçekleşir. Bu şekilde oluşan eğitim şekli informal eğitimidir. İnfomal eğitimin yanı sıra bir de okullarda uygulanan eğitim vardır. Okullarda gerçekleşen eğitim planlı ve programlıdır, yani formal eğitimidir. Her dersin planlı ve programlı bir şekilde öğrencinin yaş ve seviye düzeylerine göre belirli süreçler içinde işlenmesi gerekmektedir.

Eğitim insana yapılan uzun vadeli bir yatırımdır. Bu nedenle eğitim doğru planlanıp, amaçları iyi saptanmalıdır. Eğitim kavramının tek bir tanımını vermek mümkün değildir. Çeşitli anlayışlar açısından farklı anlatımlarla tanımlanabilir.

Eğitim, yetilerin hep birden ve uyumlu olarak gelişmesidir. Eğitim, çocuğu insan haline getirme sanatıdır. Eğitim, doğaya göre insan yetiştirmektir. Eğitim, bedene ve

ruha yetenekli olduğu güzelliği vermektir. Eğitim yetişmiş nesiller tarafından, henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşit etkidir.

Sönmez (2001) “eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişikler oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır.” Yılmaz ve Sümbül, (2003) ise eğitimi “ birey davranışlarının değişme süreci” olarak görmektedirler.

“En genel anlamıyla eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir.” Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan ve Erden, 2001:2).

Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranı değişikliğini meydana getirme sürecidir. Birey açısından kültürlenme, toplum açısından da kültürlenme olarak adlandırılan bu süreç, öğrenme ya da öğretme sürecidir. Eğitim, kültürlenmenin plânlı ve amaçlı olarak yapılan kısmıdır. Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında birtakım değişmeler olması beklenir. Yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranı değişiklikleri öğrenme olarak tanımlanır. Öğretim ise, davranı değişikliğinin okulda plânlı ve programlı olarak yapılmasıdır (Demirel, 2002: 24).

Eğitim ile ilgili yukarıdaki tanımlara bakacak olursak genel olarak eğitim kavramı bireylerin kendi yaşantılarında işlerine yarayacak maddi ve manevi her türlü ihtiyaçlarını oluşturan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanma, onları öğrenme, öğrenebilme ve uygulayabilme, yeteneklerinin farkına varma gibi becerileri edinme yaşantısına istekli olarak katılma süreci şeklinde tanımlayabiliriz.

İnsan hayatında böylesine önemli bir sürecin gerçekleştirmek istediği hedeflere ulaşabilmesi, toplumun, formal ve informal eğitim kurumlarının, bireyin ve çağın ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının yapılması ile gerçekleşir. Program, genel olarak yapılması gereken bir için bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını

ve nasıl yapılacağını gösteren bir plan anlamına gelmektedir. Planlı ve düzenli programlar ile öngörülen amaçlara ulaşmak çok daha kolay olmaktadır.

En geniş anlamda eğitim programı, bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Daha açık bir ifadeyle, eğitim programı, öğretim-öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin tümüdür. Bu faaliyetlerin başlıcaları, eğitsel kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık hizmetleri, sanatsal faaliyetler, özel kurslar, gezi, gözlem incelemeleri, kültürel faaliyetlerdir. Bunlar genellikle ders dışı faaliyetlerdir. Ancak hepsinin eğitim programı çerçevesinde programlanması ve birer programlarının ya da planlarının olması gerekmektedir. Bunların hepsi eğitim programlarında da yer alır (Küçükahmet, 2003:9).

Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan kesim öğretim programıdır. Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık veren bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır. Öğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsar. Bir diğer yönüyle öğretim programı ders programlarının bütünüdür (Küçükahmet, 2003:9).

Ders programı, öğretim programı çerçevesinde içeriğin ne olduğunu, öğrenme – öğretim etkinliklerinin ne zaman ve nasıl düzenleneceğini gösterir. Eğitim programı, program öğeleri olan amaç, içerik, öğretim-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.

- 1- Amaçlar (hedefler)
- 2- Kapsam (içerik)
- 3- Öğrenme Yaşantıları (öğrenme ve öğretim durumları: strateji, yöntem, teknik, etkinlik, araç-gereç)
- 4- Değerlendirme .

“Bir eğitim programının temel öğelerinden birincisi olan amaç boyutunda “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Hedefler, öğrenciyi kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir” (Demirel, 2002:105).

İçerik ile program boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. “Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur”(Demirel, 2002:120).

Bir eğitim programının temel öğelerinden biri olan öğrenme-öğretme süreci Ertürk’e(1984) göre “hedeflere ulaşmayı sağlayıcı, konu içeriği, ders araç-gereçleri ile yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.” Eğitimi bir süreç olarak düşündüğümüzde öğretmenin ve öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl ve ne zaman yapacakları, bu etkinlikler sonucunda öğrenciyi hangi öğrenme yaşantılarının kazandırılacağı saptanır. “Öğrenmenin planlı ve kontrollü olarak oluşturulmaya çalışıldığı durumlarda, geçerli yaşantıların öğrencilere kazandırılabilmesi için öğrenme çevresinde belli düzenlemelerin yapılması, çevre ayarlaması gerekir” (Akt.Yılmaz ve Sümbül, 2003:87).

Bu noktada dersin içeriği, içeriğe uygun materyaller, içeriği algılamayı kolaylaştırıcı yöntem ve teknikler ve öğrencinin hazırbulunuşluğu ile motivasyonu öğrenme yaşantılarının daha verimli olmasındaki önemli faktörler arasında yer alır. Eğitim programının bir ögesi olan değerlendirme ise öğrenciden ulaşılmaması beklenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı ve gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir ölçüm yaparak ölçüm sonuçlarına göre bir yargıya varmak içindir. Programda belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı yapılan ölçüm ve değerlendirme ile ortaya çıkar. (Korkmaz, 2004:56)

Eğitim programları dinamik bir yapıya sahiptir. Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de çıktılarının, yani ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekir. Ölçme ve değerlendirme süreci bu doğrultuda eğitimcilere yardımcı olurken, bir yandan da sistemin kendi kendini onarmasını ve geliştirmesini sağlar. Ölçme ve değerlendirme iki ayrı kavramdır. Ölçme dar anlamıyla bir niteliğin sayısallaştırılması demektir. Daha geniş anlamıyla ölçme insanların, olayların veya eşyanın belirli bir niteliğini, gözlem sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade etme işlemidir. Değerlendirme ise,

ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, bireyin ölçülen nitelikleri hakkında bir değer yargısına ulaşma sürecidir (Korkmaz, 2004:56).

Her eğitim programında olmazsa olmaz süreçlerden biri de mutlaka bir değerlendirme yapmaktır. Bu işlem, etkinliğin başarısı konusunda bilgi vermesi bakımından zorunludur. Ancak bu değerlendirmenin şekli programın amacına ve özelliğine uygun olarak değişiklik gösterebilir. “Eğer belli konuların öğretimi söz konusu ise başarıya dayalı bir değerlendirme yapılması gerekir. Bazen de programın sürecine yönelik değerlendirme yapılır.”(Küçükahmet, 2003:9-10). Bu noktada sürece ve sonuca yönelik değerlendirmenin programın amacına ve yapısına bağlı olarak farklılık gösterebileceği önemli bir gerekliliktir.

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz ve önemli bir parçasıdır. Bütün öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilenir. Onlar bir taraftan öğretirken diğer taraftan değerlendirme için bilgi toplarlar. Öğretmenler öğrencilerinin cevaplarını dinlerken, onların etkinlikler esnasında performanslarını gözlerken, birbiri arasındaki etkileşim ve işbirliğine dikkat ederken, hangi öğrencinin etkinliklere katılıp katılmadığını belirlerken aslında değerlendirme için bilgi toplarlar. Aslında onlar tam olarak yürüyen, konuşan değerlendirme makineleri gibidir. Bu değerlendirmelerin çoğu informal olarak yapılır. Bu informal değerlendirme verileri çoğu zaman öğretmen için formal değerlendirme verileri temel oluşturur ve öğrenme- öğretim sürecini geliştirmek için kullanılır (Korkmaz, 2004:56).

Programın yukarıda verilen süreçlerinin amacına hizmet etmesi aynı zamanda uygulanabilir, bilimsel, ekonomik, toplumsal ve tarihi gelişime uygun programların hazırlanarak alanla ilgili tüm birikimlerden yararlanılmasına olanak sağlar. Böylece iyi bir eğitim programı hazırlanarak iyi bir eğitim için ilk ve önemli bir adım atılmış olur. (Korkmaz, 2004).

2.2. Eğitim ve Öğretim Hedefleri Nelerdir?

Hedef, varılmak istenen nokta olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde hedef ise, kişide gözlenmesi beklenen istendik özellikler olarak ele alınmalıdır. Bu özellikler, bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir (Sönmez, 2005).

Eğitim,bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir.(Ertürk 2013)

Varış'a göre eğitimin genel işlevleri; bireyde var olan kabiliyet ve yeteneklerin üst sınırına kadar gelişmesini sağlamak ve bu işlevlerin gerçekleşmesi için gerekli davranış biçimlerinin kazandırılmasını desteklemektir (Varış, 1998).

Ergün'e göre eğitimin amaçları öğrencilerin yapısına, topluma, derslerin içeriğine, okul kademelerine vs. göre değişmektedir. Eğitimin temel amacı, eğitilenin ruhsal-zihinsel durumunda meydana getirilmek istenen durum değişikliğidir (Ergün, 1996).

Eğitim hedefleri oluşturulurken bazı ölçütlerin olması öngörülmektedir.

- Amaçlar gerçekleştirilebilecek nitelikte olmalı,
- İstenilen davranış değişikliğini açıklayan yönde dile getirmeli,
- Kendi içerisinde çelişki halinde bulunmamalı,
- İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalı,
- Toplum şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermeli,
- Demokratik ilkelere uymalı, şeklinde sıralanabilir (Varış, 1997).

Bir başka çalışmada ise eğitimin amaçları bireye yönelik ve sosyal-kültürel yönelimli amaçlar olarak iki grupta toplanmıştır:

Bireye Yönelik Amaçlar;

- 1- Bedensel ve ruhsal gelişimi sağlamak.
- 2- Bireye nasıl düşüneceğini öğretmek.
- 3- Sürekli değişme suretiyle yaşamın yenilenmesini sağlamak.
- 4- Bireyde karar alma becerilerini geliştirmek.
- 5- Eğitimin, bireydeki kötü eğitim ve davranışları düzeltici bir amacı olmalıdır.
- 6- Kendi amaçlarını tespit edebilmek.
- 7- Bireye iletişim becerileri kazandırmak.
- 8- Çevresini denetim altına almayı başarmak.
- 9- Bireye iyi bir hayat kazandırmak.

- 10- Kendisini nesnel olarak ifade etmek.
- 11- Toplumsal hareketliliği arttırmak.
- 12- Akılcı ve mantıksal davranış kazandırmak. (Tezcan, 1992).

Sosyal-Kültürel Yönelimli Amaçlar;

- 1- Ekonomik verimi arttırmak, iyi üretici, iyi tüketici yetiştirmek.
- 2- Kültürü zenginleştirmek ve biçimlendirmek.
- 3- Bireyin toplumsallaştırılması, toplumsal yaşamın temellerini anlamasını sağlamak.
- 4- Ulusal açıdan, ulusun kalkınmasını sağlamak.
- 5- Bireyde siyasal bir bilinç uyandırmak, iyi vatandaş eğitimi sağlamak
- 6- Yaşam geleneğini korumak
- 7- Toplum yenilenmesine katkıda bulunmak
- 8- Toplumun refahına sağlamak (Tezcan, 1992).

Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde uygulanacak eğitim faaliyetlerinin genel hedefleri kanunla belirlenmiştir. Türk milli eğitiminin genel amaçları 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk milletinin bütün fertlerini;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli, sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren topluma karşı sorumluluk duyan yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektedir.

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirecek gerekli bilgi, beceri, davranış ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve bunların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletine çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortamı hazırlamaktadır.

Atatürk İnkılap, ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türk Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş kişiler olarak yetiştirmektedir (Erdem, 2001)

Eğitimin amaçlarını toplarsak; bireyin hem çevresi hem de kendisi ile barışık olmasını sağlamak, günlük ihtiyaçlarını karşılamak, sosyal ilişkilerin düzenleyebilme becerisini kazandırmak, her konuda belirli oranlarda bilgi sahibi olmasını, karşılaştığı sorunlarla baş edebilmesini sağlamak, toplumsal hareketlilik konusunda bilinçli bireyler yaratmak gibi birçok amacı bulunmalıdır. (Erdem, 2001)

2.3. Eğitim ve Öğretimde Okul

Toplumumuzda özellikle tüm eğitim-öğretim kurumları dâhil hemen hemen birçok yerde eğitim ve öğretim kavramları iç içe geçmiş bir şekilde beraber ve çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eğitim yukarıda da farklı tanımlarda açıklandığı gibi bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretme ise bu davranış değişikliğinin okulda plânlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yaşta ve her yerde, öğretim ise daha çok okulda yapılmaktadır.

“Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir” (Başaran, 1994: 71). Okulun amacı, bireyi toplum içinde bir yer ve göreve sahip insan olarak yetiştirmektedir. Bu amacından dolayıdır ki eğitim sistemindeki her okulun ihtiyaçlara cevap verebilen, insanlara her açıdan yetebilen, toplumsal iletişimlerin ve ikili ilişkilerin büyümesine yardımcı olan birer kurum olması gerekmektedir.

Başaran'a (1994: 71) göre okulun örgütsel amacı, “Kendine gösterilen belli bir çağdaki ve belli bir bölgedeki insanların tamamına okulun kapısını açmak ve bunlara nitelikli eğitim vermektir.” Başaran (1994: 72), okulun eğitsel amacını ise, “Önceden

hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için öğrencilere yaşantılar kazandırmaktır” şeklinde açıklamıştır.

Gerçek eğitim ortamında çocuk, plânlı ve programlı bir biçimde her şeyin doğrusunu öğrenir. Böyle bir ortamda çocuk, eğitimin en genel amacı olan “bireyi topluma yararlı hale getirme” ilkesine göre yetiştirilir (Küçükahmet, 2001: 2).

Gelişme yolunda olan toplumlar, yetişmekte olan yeni kuşaklara kazandırmayı öngördüğü davranışları rastlantılara ve kültürlenmenin gelişigüzel etkilerine bırakamazlar. Öte yandan “Okul, öğrencileri toplumdaki istenmeyen etkilerden korumakla da yükümlüdür. Bunun için eğitim çevresini yani çocuğa etki alanını genişletmeyi amaçlar” (Çelenk, 1999: 2).

Okullar ve hedefleri ile ilgili yukarıdaki bilgilerin ışığında okul kavramının sadece bilgilerin öğretildiği bir yer olarak düşünülmemesi gerekir. Okul sahip olduğu sistemi ve vizyonu ile öğrenilen bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirildiği, yeri gelince kullanıldığı ve teknolojik gelişmelere zemin oluşturacak girişimlerin yaşandığı bir yer olarak günlük hayatımızın vazgeçilmez unsurları arasına girmiştir. Okulun öneminin yeterince bilinmediği toplumlarda eğitimin öneminin de aynı paralellikte azalma gösterdiği kabul edilen bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4. İlköğretim

Sultan 2. Abdulhamit döneminde ilköğretim meselesi daha 1876 Anayasası hazırlanırken ele alınmış ve Anayasa 'ya konulan"Osmanlı efradının kaffesice tahsili maarifin birinci mertebesi mecburu olacak ve bunu derecattı ve tefferuatı nı zam-ı mahsus ile tayin kullanılacaktır."maddesi ilköğretimi mecburi hale getirmiştir.1879 Maarif teşkilatıyeniden düzenlenirken nezaretin bünyesinde Mekatıb-ı Sıbyaniye Dairesinin kurulmasında artık devletin ilköğretim sistemini ciddi bir şekilde ele aldığı kanıtıdır.1876 sayıları 200 olan modern iptidai okullarının 4000-5000 civarında yenileri eklendiği gibi on bine yakın eski usulde eğitim yapan sıbyan okulu da yeni usule dönüştürülmüştür.(Ada,S. 2007)

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim, 6-14 yaşındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Anayasa'ya göre ilköğretim bu çağdaki çocuklar için zorunludur. Böylece 6-14 yaşları zorunlu öğrenim çağı olmaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23. maddesine göre ilköğretimin amaç ve görevleri, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde belirlenmiştir:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir:

Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların,

kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Yukarıda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal-kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihai olarak Türk milletini çağdaş uygarlığın seçkin bir ortağı yapmaktır. (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu)

2.5. Beden Eğitiminin Tanımı

Aşağıda okul eğitim programlarında yer alan beden eğitiminin tanımlarına yer verilmiştir.

Türk Dil Kurumu (TDK)1981: 236) Eğitim Terimleri Sözlüğünde beden eğitimi şöyle tanımlanmaktadır: “Bireyin, beden, ruhen ve fikren gelişimi sağlamak, günlük yaşama ve iş yaşamının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacıyla yapılan düzenli ve metodlu çalışmaların tümüne beden eğitimi denir.”

Aracı’ ya (1998: 13) göre ise beden eğitimi: “ Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır. Beden eğitimi, sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar. Kısaca beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimnastiğe, spora dönük alıştırmalar ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir” şeklinde tanımlanmaktadır. (Aracı 1999)

Ayrıca beden eğitiminin okullarda en popüler derslerden biri olduğu görülmektedir. Çoğu eğitim sisteminde, tanımlardan anlaşılacağı gibi, beden

eğitiminin başlıca hedefi, fiziksel yetenekleri ne olursa olsun öğrencileri yetişkinliğe geğerken sağlıklı bir yaşam tarzını korumalarını sağlayacak bilgi, beceri, kapasite ve değerlerle donatmaktır. Programdaki etkinlikler fiziksel formu ve motor becerileri geliştirmeyi, bilgi vermeyi, kuralları, kavramları, stratejileri anlamayı, bir takımın üyesi olarak ve birey olarak çalışmayı öğretmek üzere planlamış ve öğrencilerin yaşamları boyunca, sevip sürdürebilecekleri etkinlikleri sunmaktadır: (Aracı 1999)

2.6. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları

Beden eğitiminin genel amacı, beden eğitimi ve sporu günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektir. Farklı bir ifadeyle beden eğitimi, bireylere beden sağlıklarını koruma, bireyin fiziksel ve motorsal gelişimine katkı sağlamasının yanında, rekreasyon alışkanlığı kazandırmayı öngörmektedir.

Genel eğitimin önemli bir parçası olan beden eğitiminin amacı, çocukların fiziksel etkinlikler yani hareketler yolu ile eğitimi sağlayarak her öğrencinin kapasitesinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunmaktır.

Milli Eğitim Bakanlığının genel olarak belirlediği 18 temel amaç bulunmaktadır.

Bunlar;

1. Dostça oynama ve yarışma kazananı takdir etme kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
2. Milli bayramları ve düşünürlerin anlamını ve önemini kavrayabilme törenlere katılmaya istekli olabilme.
3. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verme.
4. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.
5. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.

6. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
7. Tabiatı sevmeye, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
8. İş birliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
9. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
10. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11. Ritim ve müzik eşliğinde hareket edebilme.
12. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
13. Bütün organ ve sistemlerini seviyesini uygun güçlendirebilme ve geliştirebilme.
14. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
15. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
16. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
18. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme (Beden Eğitimi Öğretmeni Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi, 2000).

Adnan Orhun'a göre beden eğitiminin dört temel amacı vardır. Bunlar;

1. Estetik amaç (Kendine güven amacı)
2. Biyolojik amaç (Sağlık amacı güder)
3. Fizyolojik-Pedagojik amaç (Eğitim amacı güder)
4. Sosyal amaç (Toplumsallaşma amacı güder)

Bu amaçlar beden eğitiminin, sağlıklı bir yaşam için kişiyi motive ettiğini, beden eğitiminin egzersizler sonucu düzgün ve güzel bir vücut oluşturduğunu, günlük yaşamın getirdiği duruş, hal ve hareketleri kazandırdığını, kendine güven, karar verme, yücelik gibi değerleri kazandırdığını, ülkeye bağlılık ve sevgi duygusunu geliştirdiğini, meslek okullarında beden egzersizleri bir yanda bu okulların tek yönlü düzenin yarattığı eksiklikleri giderici nitelikte olduğu gibi öte yandan meslek çalışması için gerekli doğru biçim ve davranış kazandırıldığı, özel eğitim kurumlarında (sakat ve özürlüler için özel okullar) insanlarda fonksiyonel uyum

sağlama görevi ile birlikte tıbbi ve tedavi edici nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır(Orhun,2001)

2.7. Beden Eğitimi Öğretmeninin ve Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlilikleri

Beden Eğitimi öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgün eğitim kurumlarında, ortaöğretimden sonra dört yıllık bir yükseköğretime; ÖSS'den belli bir puan sonucunda özel yetenek sınavı ile kazanıp ve yeteneklerinin yanı sıra alan bilgisi, pedagojik formasyon sonucunda tüm sosyal kültürel bilgilerle donatılmış, çok yönlü bir öğretmen tipidir (<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>, 2006.)

Beden eğitimi öğretmeni, öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk İlkeleri ve Devrimlerine bağlı, Türk millî eğitim sistemine uygun ders veren, siyasî propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı, fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında özgür düşünen ve konuşan, doğru ve dürüst davranan kişidir (Tamer ve Pulur, 2001). Bu tanımlarda da anlaşılacağı üzere beden eğitimi öğretmeni, çeşitli üniversitelerde dört yıllık lisans eğitimi süresince eğitim kurumlarında verilen görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek üzere yetiştirilen çok yönlü bireydir.

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışmasına son şekil verilmiş ve bu düzenlemeye göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Bu yeterlik listesi şu şekildedir:

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- Öz Değerlendirme Yapma
- Kişisel Gelişimi Sağlama

- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

- Gelişim Özelliklerini
- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- Öğrenciye Değer Verme
- Öğrenciye Rehberlik Etmek

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

- Dersi Planlama
- Materyal Hazırlama
- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- Ders Dışı Etkinlikleri
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- Zaman Yönetimi
- Davranış Yönetimi

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama
- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

- Çevreyi Tanıma
- Çevre Olanaklarından Yararlanma
- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri
- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır.(<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>, 2006)

Beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gerekenler yeterlilikler şu şekilde sıralanabilir (Tamer ve Pulur, 2001)

- **İletişim kurmak:** Öğrencileri, aileleri, çevre ve toplumu anlayabilme ve onlar ile anlaşabilme becerisidir,
- **Disiplinli olmak:** Kararlı, fakat adil bir şekilde disiplin sağlama becerisidir,
- **Motive edebilmek:** Öğrencileri kapasitelerinin üst sınırında çalışmaya ya da yapabileceklerinin en iyisini yapmaya teşvik etme, onları her an hazır tutabilme becerisidir,
- **Karakterli olmak:** Öğrencilerin öğretmenlerine özenmesi nedeniyle, onların olumlu davranış, iyi huy ve düzgün ahlaki tutumları önemlidir,
- **İstekli olmak:** Öğretmen, öğretmekten zevk almalı, idealist olmalı ve kendisini mesleğine adanmış olmalıdır,
- **Kişilik:** Öğretmen, öğrencilere arkadaşça ve sıcak bir ilgi ile yaklaşan bir kişiliğe sahip olmalıdır,
- **Görünüm:** Öğretmen; temiz, zevkli, gösterişli ve iyi giyimli olmalıdır.

2.7.1. Mesleki Yeterlilikler

Beden eğitimi öğretmenin bu kişisel özelliklerinin yanında genel olarak mesleki özelliklerini ise şöyle sıralamak mümkündür:

- Genel Kültür,
- Alan Bilgisi,
- Öğretmenlik meslek bilgisi. (<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>, 2006)

2.7.1.1 Genel Yeterlilikler

Her öğretmen gibi beden eğitimi öğretmenleri de genel kültür bilgisi iyi olmalıdır. Ülkesini tarihini, fizikî özelliklerini, ekonomik durumunu, psikoloji, sosyoloji, dünya devletlerini, demokrasi vb. bilgilerini bilmelidir. Bu özellikler yanında bir beden eğitimi öğretmeni kendi öğretmenlik branşı itibariyle de aşağıdaki “genel kültür” özelliklerini taşımalıdır:

- Atatürk İlke ve İnkılâpları ile Atatürk milliyetçiliğine bağlıdır,
- Türk Milletinin millî, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimser, korur ve geliştirir,
- Ailesini, çevresini, vatanını, milletini, insanları sevmeye ve yüceltmeye çalışır,
- Millî, demokratik, laik ve sosyal hukuk devletinin gerektirdiği tutum ve davranışlara sahiptir,
- Fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönden sağlıklıdır,
- Kendisi ile barışık, eleştiriye ve öz eleştiriye açıktır,
- Okulda ve çevrede tutarlı davranış gösterir,
- Dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmez,
- Türkçeyi iyi bilme; açık, anlaşılır ve yalın bir biçimde kullanır,
- Etkili bir iletişim gücüne sahiptir,
- Doğa, çevre ve tarihi değerlere karşı duyarlı ve bilinçlidir,
- Yeterli bir kültür düzeyine sahiptir,
- Güvenilir, disiplinli ve önderlik özelliklerine sahiptir,
- Kurum içi ve dışındaki kişi ve kuruluşlarla işbirliği yapar, gerektiğinde onlara rehberlik eder,
- Yaratıcı, estetik ve mizah duygularına sahiptir,
- İletişim kurabilecek düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir,
- Serbest zamanını faydalı olarak kullanma, davranışlarını gösterir

(<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>, 2006)

2.7.1.2. Alan Bilgisi

Beden eğitimi öğretmeni görev ve sorumluluklarını yerine getirirken kendi alanıyla ilgili bilgileri bilmesi gerekmektedir. Bir beden eğitimi öğretmenin mesleği itibarıyla bilmesi gereken “alan bilgisini” aşağıda özetlemek mümkündür:

- İnsan organizmasının yapısı, görevleri, gelişim ve hareketleri ile ilgili bilgi sahibidir,
- İnsan hareketlerini analiz edebilecek bilgi ve gözlem becerisine sahiptir,
- Alanla ilgili sağlık konularında bilgi ve beceri sahibidir,
- Spor branşlarının kural, teknik ve taktikleri ile ilgili bilgi ve becerilere sahiptir,
- Alanla ilgili teorik bilgileri uygulamayla hayata geçirir,
- Faaliyetleri ve grup çalışmalarını organize etme bilgi ve becerisine sahiptir,
- Sporun estetik-dans-ritim yönlerini bilir,
- Bir spor dalında üst düzey bilgi ve beceriye sahiptir,
- Alanında yapılan inceleme-araştırmaları izler ve değerlendirme yapar,
- Öğrencilere düzenli ve hayat boyu spor yapma alışkanlığının nasıl kazandırılacağını öğretir,
- Öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda spora yönlendirme, geliştirme bilgi ve becerisine sahiptir,
- Okul spor takımlarını oluşturma, yarışmalara hazırlama ve katılım konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahiptir,
- Türk spor örgütlerini tanır, onlarla ilişki kurar ve bu ilişkisini sürdürür,
- Uluslararası spor örgütleri hakkında bilgi sahibidir.

2.7.1.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Beden Eğitimi öğretmeni okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrencilere öğrenme ve öğretmeyi temel alan işlevlerin oluşmasına yardımcı olacak disiplin ve nitelikleri kazandırmayı amaçlar. Bu nitelikleri kazandırmak için “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” ile ilgili konularda aşağıdaki niteliklere sahiptir:

- Öğretmenliği sever, benimser ve alanında çalışmaktan zevk alır,
- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni’ nin Türk Eğitim Sistemi içindeki yerini, görev ve sorumluluklarını bilir,

- Meslekî mevzuatı (kanun, tüzük, yönetmelik vb.) bilir,
- Farklı düzey ve durumlara göre eğitim-öğretim ortamlarını düzenler,
- Grup dinamizmi ve sosyoloji bilgisine sahip olur,
- Demokratik bir eğitim ortamı hazırlar,
- Çevresiyle işbirliği yapar, imkân ve kaynaklardan yararlanır
- Sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahiptir,
- Sporda beceri öğreniminin; öğrencilerin fiziksel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel özelliklerini geliştirdiğini bilir,
- Öğrenci sorunlarına duyarlı olur ve çözümü için çalışır,
- Özel eğitim konusunda bilgi ve beceriye sahiptir, bu konuda ihtiyacı olan öğrencilere gerekli rehberliği yapar,
- Eğitim programları ve geliştirilmesi hakkında bilgi sahibidir,
- Yıllık, ünite, ders, günlük ve ders dışı planları eğitim-öğretim programlarına uygun olarak hazırlar, uygular değerlendirir ve geliştirir.

2.8. 10-12 Yaş Çocuklarda Gelişim Özellikleri

1) Fiziksel- Motor Gelişim

- Çocuk uzamaya ve ağırlığı artmaya devam eder. Ortalama yılda 5 cm uzar, ve 2.5 kg alır.
- Kız çocuklarının beden gelişimi erkek çocuklara oranla daha hızlıdır. Bunun için kız çocukları hareketlerine daha kolay hakim olurlar ve el becerileri daha çabuk gelişir.
- Küçük kaslarının gelişimi sonucu el becerileri artar.
- Diş değişimi tamamlanmıştır.
- Hareket etkinlikleri için gerekli kuvvet sağlanır.
- Hareketleri belli bir hızla yapabilirler.
- Vücut harekete uygun bir şekilde esneklik kazanır.

2) Sosyal- Duygusal Gelişim

- His ve heyecan hayatı dengelidir.
- Duygularına hakim olma özellikleri artar.

- Kendi kabuğuna çekilme, fazla hayal kurma durumları gözlenebilir.
- Çocuklar davranışlarının büyükler tarafından beğenilmesine önem verirler.
- Bu dönemde korku, öfke, kıskançlık, neşe, sevgi gibi duygusal halleri çabuk değişir.
- Bir takım veya kulübün başarı yada başarısızlıklarıyla kendilerini özdeşleştirme yetenekleri artar.
- Cinsler arası gruplaşmalar daha yoğunlaşır.
- Grubun vereceği sorumlulukları yüklenir.
- Toplumun onaylamayacağı, suç olarak kabul ettiği davranışlardan sakınır.
- Arkadaş edinmeyi bilir.
- Duyguları sağlıklı olarak ifade eder.
- Yaşına uygun oyunlarla ilgilenir
- Öğretmeni, arkadaşları ve özellikle annesiyle kurduğu yakın ilişkiler ön plana geçer.
- Dünyada en çok anne ve babasını sevdiğini söyler.
- Erkek çocuklar babaya yakındırlar ve her konuda otorite olduğuna inanarak babayı model alırlar.
- İlgi alanları oldukça çeşitlenmiş ve genişlemiştir.
- Evde anne-babanın yanında kendilerini çok güçlü hissederler.
- Bu yaştaki çocuklar benliklerini ve hayatı olduğu gibi kabul etme eğilimindedirler.
- Olayların üzerinde fazla durmazlar.
- Ailesini bir önceki yaş döneminden daha fazla sever ve bağlıdır. Ailece yapılan her faaliyete bu yaşta katılmaya hazırdırlar.
- Meraklıdır.
- Dikkatsizdir.
- Bir kahramana aşırı sevgi gösterir.
- Doğal ve ani tepki gösterir.
- Gururludur.
- Başarı peşindedir ve grup çalışmalarına uyar.
- Uysaldır.

- Ne dediğini bilmez kararsızdır.

3) Zihinsel Gelişim

- Bu dönemde sayı, uzay, zaman, ağırlık, boyut, hacim kavramları iyice yerleşmeye başlar.
- Deyimleri anlamakta güçlük çekebilirler.
- Mantıklı ve soyut düşünme yeteneğinde kuvvetli bir ilerleme olmuştur.
- Çocuklar birkaç hafta ilerisi için plan yapabilirler.
- Kendi kendilerine öğrenme ve çalışma yapabilirler.
- Matematiği kavrama özellikleri gelişmiştir.
- Kendilerini eleştirebilirler.
- Benliklerini ve hayatı olduğu gibi kabul etme eğilimindedirler.
- Mantıksal düşünmenin yetişkinler düzeyine eriştiği bir dönemdir.
- Bu evrede çocuklar görüşlerini haklı gösterebilecek düşünce kurallarını ve mantık yollarını bulmaya çalışırlar.
- Bu dönemde görüş alış-verişi (istişare) ve tartışma, çocuğun yaşamında önemlidir.
- Çocuğun anlayışı giderek gelişir ve bazı alışkanlıklar kazanır.
- Bu gelişim özellikleri için aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir.
- Kendi kendine çalışma, öğrenme ve araştırma yapma, yazılı- sözlü anlatım yeteneğinin gelişmesine yardımcı olacak fırsatlar tanımak.
- İlgi alanlarını zenginleştirmek.

4) Dil Gelişimi

- Çocuğun kelime hazinesi çok gelişmiştir.
- Okuması bir büyük insanınki kadar olabilir.
- Ansiklopedi ve diğer kaynaklardan yararlanabilirler.
- Yazı ile kendilerini anlatabilirler.

5) Ahlaki Gelişim

- Dürüst ve adil davranmaya karşı büyük duyarlılık vardır.
- Dünya görüşü ve toplumsal bilgileri bakımından hala ailelerin etkisi altındadır.

- Evde, okulda nezaket kurallarına uymayı, gerektiğinde duygularına hakim olmayı öğrenir.
- Suç işleme eğilimi artar. (Yalan, büyüklerine karşı gelme, çalma, arkadaşlarına tehdit, yaramazlık... (Rehberlik Ve Psikolojik Danışman Gözdem ÖZGER Bilfen Eğitim Kurumları, Bilfen Dergisi)

2.9. Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Stilleri

Beden eğitimi öğretmeni; sınıfın seviyesini, spor branşlarını ve branşın özelliklerini de göz önüne alarak öğrenciye ve sporcuya en uygun yöntemi seçmeli, aşağıda geleneksel ve çağdaş öğretmen ve işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme gruplarının özellikleri ;(Miller, 1989; Johnson, Johnson ve Holubec, 1990, 1994;)

Geleneksel Öğretmen

- Tek bir konuda yetişmiştir
- Bilgi dağdır.
- Öğrenci edilgendir.
- Sınava yönelik çalışmalar öğretir.
- Rekabet ve kıyaslamaya yer verir.
- Öğrenci sınıf ortamında bilgiyi öğrenir.
- Kalıp bilgi öğretilir.
- Öğrenci program geliştirmeye katılmaz.

Çağdaş Öğretmen

- Birleştirilmiş konularda yetişmiştir.
- Eğitim yaşantılarına rehberlik eder.
- Öğrenci etkendir.
- Öğrenci program geliştirmeye katılır.
- Öğrenci kendisi için öğrenir.
- Grup çalışmasına önem verir.
- Yaratıcılığa önem verir
- İçten gelen uyarımlar önemlidir.

- Öğrenci her yerde öğrenir.

İşbirlikli Öğrenme Grupları

- Grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayalıdır. Grupta olumlu bağımlılık gözlenmez. Gruptaki bir çocuk bireysel olarak hedeflerine ancak diğer çocuklar da başarılı olursa ulaşabilir. Bu bağımlılığın içinde amaç, ödül, kaynak, rol, sembol tanıtım, fantezi birliği, görev ve tepki bağımlılığı vardır.
- Liderlik grup üyeleri arasında paylaşılmaktadır
- Üyeler birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu taşırlar.
- Öğretmenin gözlemci ve katılımcı bir rolü vardır. Öğretmen gruplara nadiren karışır, gözlemlerde bulunur, süreçte ortaya çıkan sorunları çözer, yönlendirme yaparak dönüt verir
- Öğretmen, grupların daha etkili çalışabilmesi için uygulama sürecindeki gerekli işlemleri yapılandırır.
- Grup üyelerine bireysel sorumluluk verilir. Bu sorumluluk , her üyenin değerlendirileceği ve çalışacağı materyalle ilgilidir. Üyeler birbirlerine ilerlemeleri ile ilgili dönüt verirler. Grup üyeleri kime yardım edilmesi ve kimin güdülenmesi gerektiğini bilirler. Grup, amaca ulaşmak için belirlediği yolda grup etkinliğini en iyi kullanacak şekilde ilerler. (Miller, 1989; Johnson, Johnson ve Holubec, 1990, 1994)

Geleneksel Öğrenme Grupları

- Grupta olumlu bağımlılık gözlenmez.
- Heterojen grupları oluşturulmasına dikkat edilmez, Homojen bir grup yapısı gözlenir.
- Grubu yönlendiren bir lider vardır.
- Çoğunlukla tek başına çalışma vardır. Grup üyeleri bireysel ürünler yaratırlar ve yapılan işe önem verirler
- Uygulama sürecindeki gerekli işlemlerin yapılandırılmasına dikkat edilmez
- Grup çalışmasında paylaşımı sağlamak için yeterince bireysel sorumluluk yoktur. Birbirlerinin çalışmalarından ara sıra yararlanma gözlenir. (Miller, 1989; Johnson, Johnson ve Holubec, 1990, 1994;)

Yaratıcılığa önem verir gerektiğın de de hızlı bir şekilde yöntem değişikliğine gitmelidir. Seçilecek olan yöntemin bazı amaçları vardır.

Bunlar;

1. Hareketlerin kalıcı olmasını sağlamak,
2. Transfer niteliğinde olmak,
3. Öğrencinin gelişimine ve seviyesine uygun en üst katkıyı sağlamak,
4. Hareketleri kolay, çabuk ve öğrenilmesine katkı sağlayabilmektir(Çöndü, 1999).

Beden eğitimi ve sporda uygulanan yöntemler şu özelliklere sahip olmalıdır;

1. **Esneklik:** Her öğrencinin ihtiyacına cevap vermelidir.
2. **Aktiflik:** En üst düzeyde hareket uygulama alanına sahip olmalıdır.
3. **Çağdaş olma:** Yenilikleri içermeli ve geliştirmeye açık olmalıdır.
4. **Geniş kapsamlı olma:** Değişik öğrenci gruplarına ve farklı yaş kesimlerinin beceri ve yeteneğine uygun olarak düzenlenebilir olmalıdır.
5. **Katılım ve işbirliğini sağlama:** Öğrenciler açısından cazip grup çalışmasına elverişli olmalıdır.

Beden eğitimi ve sporda yöntem ve teknikler bazen bağımsız bazen de birlikte kullanılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretiminde, genel eğitimde kullanılan soru-cevap, tartışma, düz-anlatım, dramatizasyon ve gösteri gibi yöntem-tekniklerinin yanında, daha yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri de vardır. Bu yöntemlerin başlı çaları;

1. Komut Yöntemi (A)
2. Alıştırma Yöntemi (B)
3. Eşli Çalışma Yöntemi (C)
4. Kendini Değerlendirme Yöntemi (D)
5. Katılım Yöntemi (E)
6. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi (F)
7. Problem Çözme Yöntemi (G)
8. Kişisel Program-Öğrencinin Tasarımı Yöntemi (H)
9. Öğrencinin Başlatması Yöntemi (I)
10. Kendi Kendine Öğrenme Yöntemi (J).

Yukarıda yer alan stiller insan davranışları dikkate alındığında iki farklı grupta incelenebilmektedir. Bu gruplar;

1. Bilinenin tekrar ortaya konulması (A-E)
2. Bilinmeyen bulunması ve ortaya konulması (F- J) şeklindedir.

Bu grupların özellikleri incelendiğinde aralarındaki fark daha da ortaya çıkmaktadır.

A-E Stillerinin ortak özellikleri;

- Konu bellidir, doğru ya da yanlış olduğu öğretmen tarafından değerlendirilir.
- Bilişsel olarak yaratıcılık kullanılmaz, asıl olarak kullanılan bilişsel işlemler hafıza ve anımsamadır.
- Bilinen bilgilerin ve becerilerin tekrar ortaya konmasıdır.
- Çalışmayı yapmanın tek yolu, verilen modelin taklit edilmesidir.
- Modele bağlı kalmak ve modeli çalışmak için zamana ihtiyaç vardır.
- Kişisel farklılıklar sadece öğrencinin fiziksel ve duygusal sınırları içerisinde kabul edilir.
- Hareketi her zaman öğretmen göstermektedir.
- Dönüt özeldir. Çalışmanın modele yakınlığına yöneliktir.
- Sınıf ortamı, modelin uygulanmasını, tekrarı ve hataların azaltılmasını sağlar.

F- J Stillerinin ortak özellikleri;

- Dönüt tek bir cümle değil, öğrencinin alternatif üretmesine yardımcı olmasını sağlamaktır.
- Uygulanan bilişsel işlemler için zaman gereklidir.
- Düzenlemede ve performansta seçenekler yaratılması beklenir. Takip edilecek tek bir model yoktur.
- Öğrenci ve öğretmen için yeni bilgiler üretmek söz konusudur.
- Öğrencinin buluş işlemi, birleştirme ve ayırma işlemleriyle veya her ikisinin birleştirilmesiyle gerçekleştirilir.
- Konu değişkendir. Asıl kavramlar, stratejiler ve ilkeler içerir.

- Bu stillerin uygulanması için sayı, oran ve üretim şeklinde kişisel farklılıklar gerekir.
- Sınıf iklimi, araştırma yapılmasını, seçeneklerin geçerliliklerinin incelenmesini ve bilinenin ötesine geçilmesini sağlar.
- Buluş ve yaratıcılık belirtilen bilişsel işlemler yoluyla ortaya konulur.
- Uygulanan bilişsel işlemler, karşılaştırma, kategorilere ayırma, problem çözme, buluş yapma ve diğerleridir.
- Tercih ve seçeneklerin üretilmesi ve kabul edilmesini sağlayan duygusal bir hava yaratmak için zaman gereklidir (Mosston ve Ashwort, 2002).

Yöntemlerin gruplandırılarak ortak özelliklerin belirlenmesi, öğretmen ve öğrenci rollerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

2.10. Beden Eğitimi Dersi Kazanımlarının Gelişimi

İnsan, yaşamını daha sağlıklı ve nitelikli şekilde sürdürebilmek için harekete gereksinim duyar. Ancak çocuk okul çağına geldiğinde hareket ederken değişik hedeflere ulaşmayı dener. Bu nedenle beden eğitimi dersi kapsamındaki hareket eğitimi değişik amaçlarla yapılmaya başlanır. Bunlar; sağlık, dinçlik, eğlence, etkileme ve etkilenme, estetik, biçimlenme, performans, kendine güven, macera, toplumsallık, rekreasyon vb. olabilir. İlköğretim dönemi düşünüldüğünde 7–9 yaş arasındaki öğrenciler temel hareket becerileri, 10–11 yaşındaki öğrenciler özelleşmiş hareket becerileri, 12–14 yaşındaki öğrenciler ise sportif hareket becerileri yoluyla bu amaçları gerçekleştirerek yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılır. Annario (1978) beden eğitimi amaçlarına uyguladığı taksonomide bilişsel alanı, bilgi ve zihinsel beceriler olarak iki bölümde incelemiştir.

Bilgi

- Oyun kuralları,
- Güvenlik önlemleri,
- Oyun etiği,
- Kavramlar,
- Vücut fonksiyonları(Annario 1978).

Zihinsel Beceriler

- Stratejinin kullanılması,
- Kişinin kendisi, top ve hareketler ile ilgili mesafe, zaman, şekil, alan, hız ve yönü hakkında karar vermesi,
- Hareket yoluyla gelişim problemlerini çözüme görevlerini yerine getirme,
- Fiziksel etkinliğinin vücut fonksiyonları ve yapısı ile ilişkisini anlama, analiz etme,
- Fiziksel etkinliğinin akut etkilerini bilme uygulama çözüm yolları arama ve bulma, Annario (1978).

Grineski (1999) beden eğitimi çalışmalarının psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alana karşılık gelecek şekilde hedef yönelimli olması gerektiğini vurgulamaktadır ve bu alanları şöyle açıklamaktadır.

Psikomotor Hedefler

- Sürekli aerobik etkinliklerine belli bir süre devam etme.
- Etkinlik öncesi, etkinlik sırasında ve sonunda kalp atışlarını izleme.
- Kas kuvveti ve dayanıklılığını, esnekliği ve dolaşım sistemi fonksiyonlarını korumak ve geliştirmek için tasarlanmış etkinlikleri doğru olarak açıklama. Grineski (1999)

Bilişsel Hedefler

- Bedensel etkinliklere düzenli ve doğru katılmanın sağlığa yararlarını açıklama.
- Bedensel etkinlikler için eğitim kondisyon ilkelerini açıklama. Grineski (1999)

Duyuşsal Hedefler

- Bedensel etkinliklere bireysel katılma ve başkalarıyla birlikte eğlenme.
- Kendinin ve başkasının başarılarını kutlama.
- Bedensel etkinliklere katılmadan doğan güzel duyguları hissetme. Grineski (1999)

1995'te The National Association For Sport And Physical Education (NASPE) beden eğitiminde ulusal standartları aşağıdaki şekilde belirlemiştir (Young 1998).

- Birkaç hareket formunda yeterlilik gösterir
- Motor beceriyi öğrenme ve geliştirme için hareket kavram ve ilkelerini öğrenir, uygular,
- Fiziksel etkinliği bir yaşam stili olarak sergiler,
- Fiziksel uygunluğa (Physical Fitness) ulaşır ve uygunluğu sürdürür,
- Fiziksel etkinliklerde, sosyal davranış ve kişisel sorumluluğu gösterir,
- Beden eğitiminde kişiler arası farklılıkları anlar ve saygı gösterir,
- Fiziksel etkinliklerin, sosyal etkileşim, kendini ifade etme, hoşlanma ve mükemmellik için fırsatlar sağladığını anlar.

Nitelikli bir beden eğitimi programı bu standartlara ulaşabilmek için, fiziksel etkinliğe doyum sağlama ve sağlık içinde yaşayabilmek için gereksinim olan sağlıkla ilgili fitness, davranışsal yeterliliklere ve motor beceri üzerine odaklanır. Program ve öğretim bu standartlara ulaşmak için uygulamalar gösterir (Young 1998).

Bu amaç temel alınarak, ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı ile öğrenciye kazandırılmak istenen kazanımlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB 1995).

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve
3. geliştirebilme
4. Sınır, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme
5. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
7. Ritm ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme
8. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.

9. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olabilme.
10. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
11. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
12. Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
13. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
14. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
15. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
16. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
17. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve davranışları kazanabilme.
18. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
19. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

2.11. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Tanımı

İşbirlikli öğrenme, orijinal adıyla “cooperative learning” kavramı ülkemizde alan yazına değişik ifadelerle kazandırılmıştır. Bu kavram Açıkgöz (1992:3), Demirel (2010:233) ve Saban (2005:181), tarafından “İşbirlikli Öğrenme”; Gömleksiz (1993) tarafından “Kubaşık Öğrenme”; Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken (2004:103) tarafından ise “İşbirlikçi Öğrenme” olarak kullanılmıştır. Açıkgöz’e (1992:3) göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir. Johnson’a (1993) göre, işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacı ile değişik yetenekleri olan öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder. Slavin’e (1995:2) göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin akademik içerikle ilgili birbiriyle yardımlaşabildiği küçük gruplardan oluşan çeşitli öğretim metotları demektir. Goodwin (1999:29) işbirlikli öğrenmeyi küçük, heterojen öğrenci gruplarının ortak bir hedefi başarmak için birlikte çalıştıkları ve katılanların işbirliği içerisinde oldukları bir öğretme metodu olarak

tanımlar. Jolliffe'e (2007:3) göre ise işbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini geliştirmek için küçük gruplarda çalışmalarını gerektirir. Demirel'in (2010:233) aktardığına göre Christison (1990), öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç için birlikte çalışarak öğrendikleri öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

2.12. İşbirliği ile Öğrenmede Öğretim Yöntemleri

İşbirliği öğrenme etkinliklerini öğrencilere sunarken, öğretmenler işbirliği yaklaşımlarını göz önüne alarak net şekilde bilgi verilmelidir.

2.12.1. Problem Çözme

Öğretimde problem çözme yöntemi, açık uçlu sorularla konular üzerinde düşünmeye teşvik eden bir yöntemdir.(Mosston ve Ashworth 2002). Öğrenci merkezli olan bu öğretim yöntemi, yaratıcılığı ve sorun çözmeye özendirir.

2.12.2. Problem Çözme Kalıpları

Problem çözme sırasında öğretmenler öğrencileri heyecanlandıracak ve harekete geçirecek açık uçlu sorular sorulmalıdır. Öğretmenler bu soruları önceden planlamalıdır. İyi sorular için dikkat edilecek hususlar;

- Eğitici bir hedef seçin (örn.Lokomotor beceriler)
- Hedef konusunda bir beceri tanımlayın (örn.sıçrama)
- Bu beceriyi aklınızda tutarak, sınırsız cevaplar doğuracak sorular yazın.(Mosston ve Ashworth 2002)

2.12.3. Doğrudan Öğretim Yöntemi

İşbirliği şekillerini öğretirken en etkili yollardan biridir. Doğrudan yöntem, sözel ifadeler, açıklamalar, sorular, yardımıyla anlamayı kontrol etmeye çalışarak geniş düşünmeye teşvik eden bir yöntemdir.(Mosston ve Ashworth 2002).

Öğretmen merkezli bir yöntemdir. Doğrudan öğretimin kalıpları vardır bunlar;

- Bir öğretim hedefi seçin
- Hedef alan içinde bir beceri tanımlayın
- Tekniği 3-5 başlık altında analiz edin
- Her adım için öğrencilerinizle birlikte kullanabileceğiniz bir sözlü ifade(söyle gibi) planınızın tanımını (göster gibi) ve anlamayı nasıl kontrol edeceğinizi (kontrol et gibi) yazın.(Mosston ve Ashworth 2002).

2.13. Beden Eğitiminde İşbirliğiyle ile Öğrenme Yöntemi

Öğrenciler beden eğitimine farklı neden ve beklentilerle gelirler. Hareket etmek, eğlenmek, yeni beceriler edinmek, kendini ifade etmek, bir grubun üyesi olmak ve başarılı olmak bunlardan bazılarıdır. Beden eğitimi öğretmenleri ise; geçmiş deneyimlerini, profesyonel hazırlıklarını, ilgilerini temel alarak 'Beden eğitiminin amacı ne? ' gibi bir görev ve ' 'Ne olabilir ?' ' gibi öğrenciler için gibi bir bakış açısıyla başlar.

2.14. Derslerin İşbirliği ile Öğretim Yöntemiyle Uygulamasına Dönüştürülmesi

İşbirliği öğrenmeyi uygulamaya başlarken, mevcut dersleri incelemeniz ve işbirliği ile öğretim yönteminin nitelikli beden eğitiminde nasıl sonuç vereceği anlamamız gerekmektedir. Aşağıda mevcut dersleri değiştirerek onların içine işbirliği ile öğrenme unsurlarını yerleştirme konusunda örnekler göreceksiniz. (Grineski 1996)

1. Psikomotor, bilişsel ve duyuşsal açılardan hedefler belirleyin ve bu hedeflere ulaşmak için hangi etkinliğin size daha kolay uyacağını bulun
2. Öğrencilerin ders sırasında mevcut katılım düzenlerini inceleyerek analiz edin veya öğrencilerin rastgele birini seçerek ondan beceri uygulamasını isteyin
3. Eğer mevcut çalışma şekli yalnızca birkaç öğrencinin minimal sayıda hedefe erişmesiyle ve sınırlı eğlenceyle sonuçlanıyorsa, öğrencinin sayısına, hedefe erişenleri ve eğlenme oranını artıracak bir işbirliği formu seçin. Örneğin; fiziksel

gelişimi yada beceri etkinliklerinde Kollektif Puanı ve oyunlar için İşbirliği ile oynanan oyunları deneyin.

4. Etkinlikleri yeni bir formda tekrar kullanın ve yeni şekliyle daha çok öğrencinin katılımını sağlayın. İzleme için basit yöntemler kullanın.
5. Eğer başardıysanız çok iyi, başaramadıysanız başka bir form deneyin. Örneğin; İşbirliği parkuru(Grineski 1996)

2.15. İşbirliğe Dayalı Dersler Oluşturmak

İşbirliği ile öğretim yöntemlerinde kullanılan etkinlikleri rahatça kullanmayı ve mevcut etkinlikleri işbirliği formlarına uyarlamayı başardıktan sonra, bir sonraki adıma geçmeye hazırsınız demektir. Bu adım belirli hedefler için uygun formu seçmek ve etkinlik programımıza geçirmektir. Bu adımı şöyle sıralayabiliriz. (Grineski 1996)

1. Etkinliğin karşılanmasını istediğiniz psikomotor, bilişsel ,duyuşsal formlar için hedefleri tanımlayınız.
2. Uygun işbirliği yaklaşımını seçin(Grineski 1996)

Öğrenmeyi artırmak için;

HEDEFLER+ETKİNLİKLER+İŞBİRLİĞİ FORMLARI=TAM ÖĞRENME

Bu formülü kullanarak sınırsız sayıda, işbirliği yönelimi beden eğitimi etkinliği oluşturabilirsiniz. İşbirliği ile öğrenme alanında en az 100'e yakın yaklaşım bulunmaktadır (Kagan 1992) bunlardan bir çoğu beden eğitiminin de işbirliği ile öğrenme için kullanılmaktadır.

2.16 İşbirliği İle Öğrenme Yöntemi İçin Gerekli Koşulları

İşbirliği ile öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenler, öğrenciler küçük gruplara ayırarak onların katılımlarını temel alan etkinliklerden yararlanırlar. Bu öğrenme şeklini azami verime ulaştırabilmek için dört oluşum gerekir:

1. Grup ödülü
2. Olumlu bağımlılık

3. Yüz yüze etkileşim
4. Bireysel değerlendirilebilirlik
5. Sosyal beceriler
6. Grup süreçlerinin değerlendirilmesi
7. Başarı için eşit fırsat

2.16.1. Grup Ödülü

İş birlikli öğrenme üzerinde çalışanların görüş birliği içinde oldukları nokta, gerçek işbirliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olması gerektiğine inanmalarıdır. Slavin bu koşulun;

a- İşbirlikli ödül yapısı ve

b-İşbirlikli iş yapısı ile elde edilebileceğini savunmaktadır.

İşbirlikli ödül yapısı grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısı ise grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği ya da gerekli bulunduğu durumlardır. İşbirlikli iş yapısının;

a- Görev dağılımı ve

b- Grup çalışması olmak üzere iki şekli vardır.

Birincisinde öğrenciler ayrı ayrı işlerden sorumlu olurlar; tek tek değerlendirilirler ve bireysel puanlar toplanarak grup puanı elde edilir, ikincisinde ise grup üyelerinin ayrı ayrı işleri yoktur. Hepsi birden bir tek iş üzerinde çalışırlar. Her iki durumda da ödül, gruba verilir (Aktaran: Açıkgoz, 1992:10).

2.16.2. Olumlu Bağımlılık

Olumlu yönde bir bağımlılık, işbirliği yaklaşımının kalbidir. Olumlu dayanışma, bir öğrencinin hedeflenen başarısının, başka bir öğrencinin başarısına bağlı olduğu zamanlarda ortaya çıkar. İşbirliği ile öğrenmede hedefin başarılması; bireysel çabadan çok ortak çabayı gerektirir. Bu durum basitçe şöyle örneklendirilir:"Hedefe

ulaşmak için senin bana, benimde sana ihtiyacım var. "aşağıda açıklamaya uygun örnek oyun yer almaktadır;

Eş Kartlar Oyunu: Etkinliğin amacı;Açıklanan beceri yada etkinliği, eşli kollektif olarak uygulamaktır.(EK 3)

Tanım:20*28cm boyutlarında hazırlanmış 15-20 arasında eş kartlar,yazılı yüzleri yere gelecek şekilde oyun sahasının ortasına yere serilir.Her eş birer kart çeker,çevirir ve direktifi okur ve sonra kartta yazılanı eşiyile birlikte uygulamaya başlarlar.

Olası etkinlikler;

1. 1dk boyunca eş ile birlikte stretching çalışması
2. Topu 50 defa eşiyile karşılıklı olarak atma-yakalama
3. Eşlerle 20 kez sıçrama
4. 50 defa ip atlama(her çift bir ip)
5. 2 dk ayak alkışı yapmaya çalışma
6. 10 kurbağa sıçraması
7. 10 defa çamaşır sıkma oyunu(eşinizle yüz yüze dönün ,el ele tutuşun ve elleri yukarıda tutarak sırt sırta dönün;sonra elleri bırakmadan tekrar normak pozisyona dönün)

öğrenciler direktifleri uyguladıktan sonra kartı yüz üstü eski yerine koyarlar.(Grineski 1996)

2.16.3. Yüz yüze Etkileşim

Olumlu bağımlılık ancak yüz yüze iletişimle sağlanabilir. Johnson ve Johnson'a (1991) göre öğretmenler, olumlu bağımlılığı sağladıktan sonra öğrencilerin birbirlerinin başarılarını ileriye götürmek ve verilen görevleri yerine getirmek için yardımlaşmalarını sağlamalıdır. Yüz yüze etkileşim için öğrencilerin birbirlerine destek vermelerini, yardım etmelerini ve motivasyonu sağlamalıdır. Yüz yüze etkileşimde öğrencilerden ne öğrendiklerini tartışmaları, verilen problemleri nasıl

çözebileceklerini veya öngörülen konuyu nasıl tamamlayacaklarını birbirlerine açıklamaları beklenmelidir.(Johnson ve Johnson 1991)

2.16.4. Bireysel Değerlendirilebilirlik

Grupların başarılı olması grup üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olmalıdır. “Grupların başarısı, birlikte hazırlanan bir bölümdeki sorumlu olduğu bölümle ilgili katkılarına dayandırılmalıdır ya da grup üyelerinin ünite sınavından aldığı bireysel puanlara bağlı olmalıdır” (Slavin,1995).

Bireysel değerlendirilebilirlik çeşitli biçimlerde sağlanabilir. Johnson ve Johnson'a göre bunlardan ilki, grup üyeleri olma sorumluluğunu hissedeceği biçimde olumlu bağımlılık yapılandırmasıdır. İkincisi, öğretmenin her bir öğrencinin başarı düzeyini değerlendirmesidir yani her öğrencinin malzemesini öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğu taşımasıdır. (Açıkgöz, 1992:11)

2.16.5. Sosyal Beceriler

Johnson ve Johnson'a (1991) göre işbirlikli öğrenme çabalarının niteliğinin yüksek olması için öğrencilere küçük grup becerileri ve kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmelidir. Bu becerilere sahip olmayan bireyleri bir gruba yerleştirmek ve işbirliği içinde çalışmalarını istemek onların istenilen anlamda verimli çalışmalarını sağlamaz. Bu nedenle öğrencilere sosyal beceriler öğretilmeli ve bu becerileri kullanmaları konusunda güdülenmelidirler. Öğrencilere akademik becerilerin yanında liderlik, karar verme, güven oluşturma, konuşma ve çatışmalarla başa çıkma becerileri de amaçlı olarak kazandırılmalıdır.(Johnson ve Johnson 1991)

2.16.6. Grup Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Johnson ve Johnson'a (1991) göre öğretmenler, her işbirlikli öğrenme grubunda bulunan üyelerin amaçlarına ne kadar iyi ulaştıklarını ve ne düzeyde etkili ilişkilerde bulduklarını tartışmalarını sağlamalıdır. Gruplar etkinliğin sonunda grup üyelerinin hangi davranışlarının yararlı, hangilerinin yararsız olduğunu açıklamaya ve hangi davranışların sürdürülmesi ya da değişmesi gerektiğine karar vermelidirler.

Grup süreçlerinin değerlendirilmesi, öğrenme gruplarının grup dinamiğine yoğunlaşmasını sağlar, sosyal becerileri öğrenmelerini kolaylaştırır, üyelerin gruba katılımları hakkında dönüt verir ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerini sürekli uygulamalarını sağlar (Johnson ve Johnson 1991)

2.16.7. Başarı için Eşit Fırsat

Bütün öğrencilere gruplarına yardım etmeleri için eşit fırsatların verilmesi ve özel puanlama sistemlerinin bulunmasıdır. Başarı için eşit fırsat, yüksek, orta ya da düşük başarıya sahip öğrencilerin eşit olarak yapabileceklerinin en iyisini yapmak için mücadele etmelerini ve bütün grup üyelerinin yardımlarının değerlendirilmesini sağlar (Slavin, 1990)

2.17. İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri

Bazı işbirliğine dayalı öğretim teknikleri uygulamalı olarak işbirliğine dayalı öğretim teknikleri ile ilgili araştırmaların çoğu beş ana modelde odaklanmıştır.(Slavin 1980).

| Teknik | Tekniği geliştiren | Tarih |
|--------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Takım-Oyun-Turnuva | De Vries ve Edwards | 1970'lerin başı |
| Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri | Slavin ve Arkadaşları | 1970'lerin sonu |
| Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri | Slavin ve Arkadaşları | 1970'lerin sonu |
| Ayrılıp Birleşme Tekniği | Aronson ve Arkadaşları | 1978 yılında |
| Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) | Aronson ve arkadaşları | 1978 yılında |
| Küçük Grup ,Tekniği | Johnson | 1975 yılında |
| Grup Araştırmaları | Sharan ve Sharan | 1970'lerin ortaları |
| Birlikte Öğrenme | Johnson ve Johnson | 1960'ların ortaları |
| Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim | Açıkgöz | 1990'ların başı |
| Akademik Çelişki | Johnson ve Johnson | 1970'lerin ortaları |

2.17.1. Takım Oyun Turnuvaları Tekniği

De Vries (1976) ve Slavin (1978) tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Bu yöntem ile rekabetçilik gündeme geliyor. Bu yöntemde farklı grup öğrencileri yeteneklerine göre çeşitli turnuvalarda karşı karşıya geliyorlar. Bunlarda başarısız olanlar hatalarını görüyorlar ve bir sonraki turnuvada aynı hataya düşmemek için çalışıyorlar. Gerekli tekrarlar yapılarak öğrencilerin eksiklikleri giderilmeye çalışılıyor. Turnuvalarda üyeler takım temsilcisi olarak diğer takımların üyeleri ile yarışıyorlar. Turnuva masalarındaki öğrencilerin başarı durumları homojendir. Turnuvalarda her üye grubuna puan toplamak için yarışır. Grup ödülü bireysel başarılarla dayanır. Turnuvada üyeler kendi grupları için puan toplar, eşit başarı fırsatı vardır. Her gruptan aynı düzeydeki üyeler arasında yarışma yapılır (Açıkgöz 1992).

Takım oyun turnuvaları iki ana kısımdan oluşur. Öğrenciler yetenek, cinsiyet ve yarışçı özellikleri dikkate alınarak 4 – 5 kişilik takımlara ayrılırlar. Bu takımların ilk görevi turnuvada üyelerin en iyi şekilde görev yapması için kendi üyelerini hazırlamaktır. Öğretmen öğrenilmesi istenen konularla ilgili bir giriş yaptıktan sonra takımlara konuyla ilgili materyal dağıtır. Her takım içersindeki üyeler birlikte çalışır ve takım üyelerinin hazır olduklarından emin olmak için birbirlerine soru sorarlar. Takım çalışmalarından sonra takım üyeleri genellikle haftada bir kez yapılan turnuvalarda öğrendiklerini gösterirler. Turnuvayı takiben öğretmen başarılı takımları ve en iyi puanı alanları açıklayan bir kâğıt hazırlar. Takımlardaki elamanlar aynı kalmasına rağmen turnuva masalarındaki öğrenciler yarışmadan yarışmaya değiştirilir.

2.17.2. Öğrenci Takımları Başarı Grupları Tekniği

1980 yılında Slavin tarafından geliştirildi. Yöntemde gruplar arası rekabete vurgu yapılıyor. Öğrenciler grup içinde birbirine ders vererek, birbirlerini eğiterek rekabete kendi gruplarını hazırlıyorlar. Buradaki önemli unsur rekabettir. En önemli grup ödülü ise sınıf gazetesinde grubun isminin geçmesidir.

Bu teknikte de öğrenciler 4–5 kişilik takımlara ayrılır. Öğrenciler takımlar içersinde 15 dakikalık süreler ile turnuva etkinliklerinde bulunurlar. Öğrenciler kendi

takımlarında öğrenmeleri gereken uygulamalı olan konuya çalışır sonra yaklaşık 15 dakikalık bir uygulama yapıldıktan sonra, öğretmen, öğrencileri uygulama puanlarına göre başarı sırasına dizer. Yapılan uygulamada başarılı 6 öğrenci birinci gruba, daha sonraki 6 öğrenci ikinci başarı grubunu oluşturur. Öğrenciler bu başarı grubundaki sıralarına göre takımlarına puan kazandırılır. Her grubun birincisi 8, ikincisi 6 ve üçüncüsü 4 puan kazandırır. Böylece öğrenciler kendisini sınıftaki tüm öğrencilerle karşılaştıracağı yerde, kendisi ile aynı başarı grubuna giren öğrencilerle karşılaştırıp, yeteneği oranında takımına katkıda bulunmuş olur (Slavin 1978).

2.17.3. Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw)

Bu yöntem 1978 yılında Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Yöntem sayesinde her öğrenciye grup içinde dersin her bir bölümü için bilgi karşılaştırması yapma, fırsatı tanımaktadır. Dolayısıyla öğrenci Jigsaw grubunda, diğer üyelerin başarısı için kendini sorumlu hissetmektedir. Yöntemde Jigsaw grubu ile diğer gruplar arasında işbirliği sağlanabilmekte çünkü öğrenci diğer gruplarda dersin bölümlerinin nasıl öğrenildiğini, bu süreçte neler yapıldığını araştırmak zorunda kalmaktadır. Bu yöntemin özelliği, bireyselliği ön plana çıkarması ve öğrencilerin gösterdikleri performansa bağlı olmasıdır. Dolayısıyla başarı için grup ödülü yoktur. Öğrenci dersin tümünün öğrenilmesinden bireysel olarak sorumluluk taşımaktadır.

1980 yılında Slavin tarafından geliştirilen;

2. Jigsaw modeli ise grup içi öğrenme timleri arasında rekabet oluşturmak amacını güdüyor ve timlerin başarıları ile bireylerin performansına bağlı olarak özel ödüller veriliyor. Her öğrenci bireysel olarak sorumlu ve öğrencilerin takım skorunu artırma şansı eşittir.

3. Jigsaw modeli ise 1985 yılında Kagan tarafından geliştirildi. Daha çok iki dil konuşulan sınıflarda, farklı düzeylerde İngilizce konuşan öğrenciler arasında uygulanan bu modelde İngilizce konuşan, konuşamayan ve her ikisini de konuşanlar araştırma kapsamındalar. Gruplar için hazırlanan tüm materyaller iki dil olarak hazırlanıyor. Grupların kurulması ve grup sürecinin değerlendirilmesi bu ortamda

oluyor (Knight and Bohlmeyer 1990). Yöntemin ana unsurları (Baykara 2000); Grupların oluşturulması;

3 – 7 kişi arasında olacak şekilde;

- Materyalin bölünmesi; üniteler öğrenen sayısına göre alt bölümlere ayrılacak, her öğrenci kendine ait bölüm üzerinde çalışmaktan ve gruptaki diğer arkadaşlarına öğretmekten sorumlu olacaklardır,
- Uzmanlık grupları; farklı gruplardaki aynı konuyu alan üyeler bir araya gelerek uzmanlık gruplarını oluşturacaklar ve konular derinlemesine tartışacaklardır,
- Grup içi öğretim; tüm grup üyeleri hazırladıkları konuları birbirlerine anlatacaklardır,
- Öğrenciler tüm üniteyi kapsayan izleme testine alınacaklardır.

Birleştirme yöntemi işbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli unsuru olarak değerlendirilmiştir. Teknikte küçük heterojen takımlar oluşturmaktadır.

2.17.4. Küçük Grup Tekniği

Birlikte öğrenme tekniği olarak da bilinir. 1975 yılında Johnson tarafından geliştirilmiştir. Yöntemin unsurları; grup hedefi, fikirlerin ve materyallerin paylaşımı, uygun görev dağılımları ve ödüllendirme sistemi. Johnson bu yöntemin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için 8 özel adım belirlemiş, bunları şu şekilde özetlemiştir;

1. Grup ve kurum amaçlarının ortaya çıkarılması,
2. Grupların 6 öğrenci ile sınırlandırılması,
3. Grup yapılarında etniklik, cinsiyet ve yetenek ayırımına dikkat ederek, heterojen grup yapısının kurulması,
4. Grupları dairesel halkalar şeklinde düzenleyerek grup içi iletişimin daha iyi kurulmasını sağlanması,
5. Öğrenciler arası bağımlılığı artırmak için eğitici materyaller kullanılması ,
6. Öğrenciler öğretmenin seçtiği genel bir konu alanı içinden alt konuları seçmesi ve sonra iki ile altı üyeden oluşan küçük gruplar içinde organize olması,
7. Bu gruplar konularıyla ilgili veri toplaması ve arkadaşlarıyla tartışması,

8. Konuyu kendi aralarında alt bölümler halinde paylaşarak sınıfa sunmaları.

Tüm grupların bu şekildeki sunusu öğrenciler tarafından değerlendirilir.(Johnson1975)

2.17.5. Grup Araştırması Tekniği

Dewey tarafından temelleri atılan bu yöntemde bireyler arası diyalog ön plandadır. Sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilir. İşbirlikli etkileşim ve iletişim küçük gruplarda elde edilir. Grup araştırması yöntemi özellikle Sholomo Sharan ve arkadaşları tarafından 1984 yılında, Slavin ise 1985 yılında geliştirmiştir. Bu yöntem, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerinin yaptıkları faaliyetleri temel hareket noktası olarak ele almaktadır. Bu yöntemde etkinlikler daha çok öğrenciler tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler bir konuyu planlayarak, o planı uygulayarak, bilgi toplayarak ve o bilgileri çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar. Bu yöntemin başlıca dört özelliği vardır:

1. Seçilen konu, alt konulara ayrılarak küçük gruplar halinde çalışmakta olan öğrencilere verilir sınıf, gruplara bölünür. Her grup genel bir konuya farklı yaklaşımlar getirerek oluşturmalıdırlar.
2. Konular bağımlılığı sağlayıcı iş bölümünü gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Grup üyeleri arasında bağımlılığı artırmak için anlamlı bölümlendirmeler yapılmalıdır.
3. Öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurulur. Bunun için öğrenciler iletişim ve sosyal becerilerin kazandırıldığı bir ön yetiştirmeden geçirilirler. Grup içi iletişim kanalları mutlaka açık tutulmalı, plan, koordinasyon, değerlendirme, analiz ve bütünleştirme öğrenciler tarafından yapılmalıdır.
4. Öğretmen kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olma rolündedir. Öğretmen gruplar arasında dolaşarak öğrencilere karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı olur. Öğretmen dolaylı sınıf lideri olmalı, yön vermeli, gerekli açıklamalar yapmalı, uyarıcı sınıf ortamı oluşturmalıdır. (Slavin,1985)

Grup araştırması 6 basamaktan oluşur;

1. Öğretmen genel bir konu ve bunun alt dallarını belirler. Öğrenci grupları, 2–6 kişiden oluşur. Cinsiyet, etkinlik ve yetenek açısından heterojenliğe dikkat edilmelidir.
2. Bu tekniğin en önemli yönü, öğretmen tarafından hazırlanan soru kökleri yoluyla öğrencilerin birbirlerine soru sorma ve cevap verme etkinliklerini içeren bir çalışma olmasıdır. Öğrenciler tartışmaya nasıl başlayacakları ve sürdürecekleri konusunda planlama yaparlar.
3. Plan uygulama sürecine girilir. Öğretmen okul içi ve dışında bilgi kaynakları sağlar.
4. Öğrenciler elde ettikleri bilgileri analizini ve değerlendirmesini yaparlar. Sonra grup bu bilgilerin özetini hazırlar.
5. Grup sınıfın tümüne çalışma sonuçlarını özetler. Sunuşlarda drama, data-show gibi yöntemler kullanılabilir.
6. Son bölümde raporlar, sunuşlar ve bireysel öğrenmeler değerlendirilir. Yöntemde temel vurgu, motivasyon üzerindedir.

2.17.6. Birlikte Öğrenme

Bu teknik Minnesota Üniversitesi'nden David ve Roger Johnson tarafından geliştirilmiştir. Johnsonlar, o zamandan beri bu teknik üzerinde yoğun araştırmalar yapmışlar ve araştırma sonuçlarına göre tekniği değiştirip geliştirmişlerdir (Açıkgöz, 2008:177)Bu tekniğin uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken işlemler aşağıda belirtilmiştir:

- a. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi:** Bu hedefler akademik ve işbirliği becerileri olmak üzere iki grupta toplanabilir.
- b. Grup büyüklüğüne karar verme:** İşbirlikli öğrenmenin başarısı için grup büyüklüğü önemlidir. Grup büyüklüğü iki ile altı arasında değişebilir. Grubun büyüklüğünü zaman, malzeme sayısı gibi etkenler belirler. Öğrenciler birlikte çalışma alışkanlığı edinene kadar iki üç kişilik gruplaştırmakta yararlı görülmektedir.
- c. Öğrencilerin gruplara ayrılması:** Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta birçok özellik bakımından (yetenek, cinsiyet gibi) heterojen gruplar oluşturulmasıdır. Bu nedenle grupları öğrencilerin değil öğretmenlerin

oluşturması önerilmektedir. Öğrencilerin gruplara ayrılmasında en kolay ve etkili yol öğrencileri rasgele gruplara yerleştirmektir. Ayrıca öğrenciler yüksek, orta ve düşük puan alanlar şeklinde sınıflandırılıp daha sonra her sınıfı temsil eden bir öğrenci seçilip aynı gruba yerleştirilir. Öğrencilerin kendi gruplarını seçmeleri en az önerilen yöntemdir. Çünkü, öğrenci seçimine dayanan gruplar genellikle homojenlik gösterir

- d. Sınıfın düzenlenmesi:** Kolay iletişim kurabilmeleri için öğrenciler birbirlerine mümkün olduğu kadar yakın, gruplar ise mümkün olduğu kadar uzak oturmalıdır.
- e. Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması:** Bu işlem, özellikle işbirlikli uygulamalarına yeni başlayan ve grupla çalışma becerilerini kazanmamış öğrencilerin katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamanın bir yolu her gruba öğrenme malzemesinden bir kopya vererek öğrencileri, o malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmaktır. Bir başka yol ise, öğrencilerin her birine öğrenilecek bilginin yalnızca bir bölümünü vermek, böylece öğrencilerin birbirlerine öğretmelerini sağlamaktır.
- f. Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme:** Gruptaki her öğrenci, özetleyici, yazıcı veya fikirlerini kaydedici, anlamayı kontrol edici, araştırmacı, gözlemci ve katılımı cesaretlendirici gibi rollerden birine bürünerek grubun başarısına katkıda bulunur.
- g. Akademik işin açıklanması:** Öğrencilere ne yapmaları gerektiği bildirilmeli ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Bunları herkesin anlayıp anlamadığı bazı sorularla kontrol edilmelidir.
- h. Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması:** Öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.
- i. Bireysel değerlendirme:** Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için gereklidir. Sınavların bireysel olarak verilmesi, ya rastgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulması ve grup üyelerinin birbirlerinin çalışmasını düzeltmesi ya da grup notunun rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilmesi gibi önlemler bu noktada yardımcı olabilir.
- j. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması:** Grup içinde işbirliğinin yararları bütün sınıfa yayılabilir. İş biten grup, diğer gruplara yardımcı olabilir.

k. Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması: İşbirlikli öğrenme durumlarında, ölçüt dayanaklı değerlendirme yapılmalıdır. Yani öğrencilerin başarıları birbirleriyle karşılaştırılarak değil önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmelidir.

l. İstendik davranışların belirlenmesi: İşbirliği işe-vuruk(soyut ve ölçülemeyen şeylerin ölçülmesi için somutlaştırılarak tanımlandırılmasıdır). Başlangıçta; “grupta kalma”, “sessiz konuşma”, “sırayla yapma”, “birbirine adıyla seslenme” gibi davranışlar üzerinde durulabilir. Daha sonraki aşamalarda şu davranışlar vurgulanabilir:

- Her üyenin, yanıtın nasıl elde edileceğini açıklaması,
- Her üyenin, yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurması ,
- Gruptaki herkesin öğrenme malzemesini anlayıp anlamadığını ve yanıtlara katılıp katılmadığının kontrol edilmesi,
- Herkesin katılmasının özendirilmesi ,
- Öbür grup üyelerinin söylediklerini dikkatlice dinleme ,
- Mantıklı olduğuna inanmadıkça düşüncesini değiştirmeme ,
- İnsanları değil düşünceleri eleştirme.

m. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi: Gruplar çalışırken öğretmen, öğrencilerin hangi sorunlarla karşılaştıklarını saptamak için grupları gözler. Bu gözlem, öğrencilerin gösterdikleri istendik ve istenmedik davranışları saptamak amacıyla da yapılır. Gözlemci olarak öğrencilerden de yararlanılabilir. Gözleniyor olduğunu bilmek, öğrencilerin uygun davranışları gösterme eğilimini artıracaktır. Gözlemler, gözlem formu kullanılarak da yapılabilir. Ayrıca, "Öğrenciler, ne yapacağını anlıyor mu?", "Öğrenciler, olumlu bağımlılığı ve bireysel değerlendirilebilirliği kabul ettiler mi?", "Öğrenciler, ölçütler doğrultusunda mı çalışmaktadırlar ve bu ölçütler uygun mudur?", "Öğrenciler, belirlenen davranışların uygulanmasını yapıyorlar mı?" gibi sorular da değerlendirilir.

n. Grup çalışmasına yardımcı olma: Gruplar çalışırken öğretmen; soruları yanıtlayarak, açıklamalar yaparak, tartışarak öğrencilere verilen işi bitirmelerine yardımcı olur.

- o. İşbirliği becerilerine öğretebilmek için araya girme:** Grup çalışması sırasında öğretmenin birlikte çalışmaktan güçlük çeken öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlayacak öneriler getirmesi ve bu becerileri gösteren öğrencilerin pekiştirmelerine yararlı olması.
- p. Dersi sona erdirme:** Dersin sonunda öğrenciler o derste öğrendiklerini özetleyebilmeli ve bunları ileride nerede kullanacaklarını anlayabilmelidirler.
- q. Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme:** İşbirlikli öğrenme sonrasında ortaya çıkan ürün; ya bir grup raporu ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıt ya da tek tek öğrencilerin sınav puanları gibi bazı ölçümler olacaktır. Öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenmeleri ve işbirliği becerileri mutlaka değerlendirilmelidir.
- r. Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi:** İşbirlikli öğrenme sonrasında grupta nelerin iyi yapıp yapılmadığının değerlendirilmesi gerekir.
- s. Akademik çelişkiler oluşturma:** İşbirliği gruplarında öğrenciler arasında hangi yanıtın verilmesi ve grubun nasıl çalışması gerektiği gibi konularda anlaşmazlıklar çıkabilir. Öğrenme sırasında eskilerle yeniler arasında çatışma çıkması kaçınılmazdır. Çelişki ise iki ya da daha fazla kişinin düşünceleri, bilgileri, sonuçları, kuramları birbiriyle uyuşmadığı zaman ortaya çıkar. İşbirlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin katılımlarını ve güdülerini artırmak için akademik çelişki oluşturulabilir.

2.17.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Bu teknik Açıkgöz (1992) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte öğrenciler, 3–4 kişilik gruplara ayrılırlar. Bu rakam altıya da çıkabilir. Gruplar, yetenek, başarı durumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey açısından heterojen bir yapı göstermelidir. Derste, öğrencilere okuma parçası dağıtılır. Parçayı okuyan öğrenciler bireysel olarak kavrama ya da daha üst düzeyde sorular hazırlarlar. Bireysel sorular hazırlandıktan sonra, grup üyeleri bir araya gelerek grup sorusunu oluştururlar. Bu aşama, grupta gerçek anlamda işbirliğinin sağlanması gereken aşamalardan biridir. Grup soruları kendi arasında değerlendirir. Grupça oluşturulan sorular başka gruplara gönderilir. Sözcüler aracılığıyla, soru ile ilgili görüşlerini ve yanıtlarını sınıfa açıklarlar. Gruplar sunumlarını tamamladıktan sonra, öğretmen konuyu özetleyerek

genel bir tartışma başlatabilir. Konunun bitiminde bütün öğrenciler bireysel olarak sınava alınırlar. Sınavdan aldıkları puanlar ve sunum puanları toplanarak bir grup puanı elde edilir ve daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre grup ödülleri verilir. Gruplar birbirleri ile yarışmazlar ve başarı açısından sıraya konulmazlar (Açıkgöz, 2008:214)

2.17.8. Akademik Çelişki

Johnson ve Johnson' a (1987) göre akademik çelişki, güçlü, dinamik, heyecan verici, katılım sağlayıcı bir tekniktir. Akademik çelişki kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir stratejidir (Açıkgöz, 2008:181). Öğrencilerde problem çözme, yaratıcılık, bilgi değişimi, başarı ve hatırd tutma, verilen işe daha iyi öğrenci katılımı sağlama gibi becerileri geliştirmek amacıyla kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemidir. Uygulanması sırasında şu işlemlere yer verilmelidir:

- a. **Grupların oluşturulması:** Öğrenciler, önce dört kişilik gruplara ayrılır. Sonra bu gruplar da, her biri çelişen düşüncelerden birini savunmak üzere iki alt gruba ayrılır.
- b. **Çelişkinin sunulması:** Önceden belirlenen çelişki gruplara sunulur. Çelişkiler salt oluşturmuş olmak için oluşturulmaz. Tartışmaya açık, yanıtı belirsiz, iki görüşün de savunulacak tarafları olan konularda çelişki oluşturulur.
- c. **Önerilerin hazırlanması:** Öğrenciler, ikili gruplarda çalışırlar ve bilgilerini örgütleyip sonuçlar çıkarırlar. Taraflar materyalleri sayesinde çalışır, kendi aralarında görüşlerini nasıl savunacaklarını planlarlar. Görüşlerini savunabilmek için gerekçeler hazırlarlar.
- d. **Görüşlerin sunulması:** Taraftarlar, savundukları görüşü ve neden onu savunduklarını açıklarlar. Daha sonra, sunulan çelişki durumunda en iyi kararın ne olabileceği üzerinde tartışılır.
- e. **Savunma:** Taraflar ileri sürdükleri görüşü savunurlar.
- f. **Karşit görüşü anlama:** Taraflar karşit görüşün ne olduğunu açıklarlar.
- g. **Bir karara varma:** İki tarafın da anlaşabileceği bir karar verilir. Bunun için öğrenciler kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçip en iyi kanıtları özetleyip

sentezleyerek bir anlaşmaya varırlar ve bir grup raporu hazırlarlar. Grup üyeleri bireysel olarak girecekleri sınava da hazırlanırlar.

2.18. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Motivasyon ve Grup Oluşturma

İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenenlerin öğrenmeye dönük motivasyonlarında iki değişken önemlidir.

1. Pozitif sosyal kolaylaştırma ve küçük işbirlikli gruplarla benzer anlaşmalar sağlama,
2. Karar verme sürecine öğrenenlerin de katılımını sağlama

İşbirliğine dayalı öğrenme tüm sınıf içi öğretimine göre öğrenenlerin, daha fazla özerk olmalarını ve kendilerine güven duymalarını sağlar. Sınıf öğretiminde öğretici aynı anda herkese konuştuğu için öğrenciler psikolojik olarak birbirlerinden izole olurlar. Grup içi işbirliği geliştirilirken işbirliğinin dizaynı çok önemlidir. En başta grup içi farklılıkları en aza indirmek gerekir. Eğer grup içinde etnik bir heterojenlik var ise bu durum grup tarafından dışa yansıtılır. Öğreticilerin bu durumda işleri oldukça zorlaşır. Grup içi görevlendirmelerde bilgi, beceri ve yeteneğin yanında farklılıklar da dikkate alınmalıdır.

Grup ilişkilerini geliştirmek iki türlü olabilir. Birincisi, grup içinde insan ilişkileri eğitim programları ile karşılıklık, açıklık, kabul edebilirlik, duyarlılık gibi kavramların gelişmesini sağlamak. Bu şekilde hareket edildiğinde öğrenimde grup performansı artar. İkinci bir yöntem ise grup içinde başarılı ya da başarısız tutum sergileyenlerle bire bir diyalog içinde bulunmak. Bu grup ortamında, öğrenme gruplarını sınıflandıracak olursak aşağıdaki gibidir (Yıldız 1999 aktarılmıştır).

Formal işbirlikli öğrenme grupları: Bu tür gruplar, bir ders saati veya birkaç hafta süreli olarak oluşturulabilirler. Öğrenciler bizzat katılarak materyali organize eder, açıklar, özetler ve mevcut kavramlar ile birleştirir.

İnformal işbirlikli öğrenme grupları: Birkaç dakikalık ders arası, değişen süreler için oluşturulur. Sistem konuşma, gösteri, film ve video gibi doğrudan

öğretmede kullanılır. Öğrencilerin dikkati, öğretilmek istenen materyale çekilmesi amaçlanır.

İşbirliği esaslı gruplar: Bunlar en az bir yıl olmak üzere uzun sürelidir. Heterojen guruplardır. Üyelik kalıcıdır. Yardımlaşma, teşvik, akademik gelişmeye yardım söz konusudur. Uzun dönemli sorumluluk yükleyen ilişkiler oluşturulur.

Öğrenme grupları sınıf tabanında ele alındığında ise, Johnson ve Johnson dört çeşit öğrenme grubu tespit etmişlerdir (Johnson & Johnson 1999).

2.18.1. Yapay Öğrenme Grubu

En belirgin özelliği, grubun, grup üyelerinin ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulmaksızın birlikte çalışmak üzere oluşturulması ve en başarılıdan başarısza doğru sıralanmak suretiyle bireysel olarak değerlendirileceklerine inanmalarındır. Böyle bir grupta grup üyeleri birbirine güvenmezler. Birbirini yanlış yönlendirir ve bilgiyi paylaşmaktan kaçınırlar. Sonuçta elde edilen verim grup üyelerinin bireysel potansiyellerinin çok altındadır. Eğer üyeler bireysel olarak çalışıyor olsalar elde edecekleri verim daha fazla olacaktır.

2.18.2. Geleneksel Öğrenme Grubu

En belirgin özelliği, grubun, grup üyelerinin kendi istekleri doğrultusunda birlikte çalışmak üzere oluşturulması ve başarının grup üyeleri olarak değil, bireysel olarak değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesidir. Böyle bir grupta grup üyeleri birbirinden bilgi almayı arzu ederler ancak kendi bilgilerini paylaşmayı istemezler. Bazı üyeler kendilerine düşen görevleri yerine getirmeksizin, grubun başarısından yararlanmaya çalışırlar. Sonuçta elde edilen verim grup üyelerinin bazılarının bireysel çalışmayla elde edebileceğinden fazla olmakla birlikte, zeki ve çalışkan üyelerin bireysel çalışması hâlinde elde edebilecekleri verimden daha düşüktür. (Açıkgöz 2005: 174) kaynağından aktarılmıştır.

2.18.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grubu

Ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek ve elde edilen verimden tüm üyelerin yarar sağlaması esasına dayanan öğrenme grubudur. Böyle bir grupta, grup üyeleri öğrenilecek materyali anlama ve daha fazla çalışma hususunda birbirini teşvik eder, konuları aralarında tartışarak bilgi paylaşımını sağlarlar. Bütün üyelerin öğrenmesi ve diğerlerinin öğrenmesine katkı sağlaması esas olduğu için bireysel performans düzenli biçimde kontrol edilir. Hiçbir üyenin çaba sarf etmeksizin grup başarısından yararlanmasına izin verilmez. Sonuçta elde edilen verim grup üyelerinin bireysel performansının toplamından büyüktür. Bütün üyeler, bireysel çalışmaları hâlinde elde edebilecekleri verimin daha fazlasını böyle bir grup çalışmasıyla elde edebilirler. (Açıkgöz 2005: 174). kaynağından aktarılmıştır.

2.18.4. Yüksek Performanslı İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grubu

İş birliğine dayalı öğrenme metodundan en verimli sonucun alınabileceği grup çeşitlidir. Bütün grup üyelerine iş birliğine dayalı öğrenmenin tüm yararlarını sağlayan grup yapısıdır. Böyle bir grubu diğerlerinden üstün yapan en belirgin özelliği, grup üyelerinin birlikte çalışma ve üretme isteğinin ve birbirine olan bağlılıklarının üst düzeyde olmasıdır. İş birliğine dayalı öğrenme gruplarının çok azı bu özelliklere sahiptir. (Açıkgöz 2005: 174). kaynağından aktarılmıştır.

2.19. Beden Eğitiminde Kullanılabilecek İşbirliği ile Öğrenme Yöntemi Teknikleri

Beden eğitimi öğretmenlerinin, işbirliği ile öğrenmeyi etkili şekilde kullanabilmeleri için, işbirliği ile öğrenmenin yapısını anlamaları ve uygulamaya koymaları gerekmektedir. Genel eğitimde kullanılmak üzere geliştirilmiş çok sayıda yapı, beden eğitiminde kullanılmak üzere düzenlenmiştir. Herhangi bir beden eğitimi içeriği ve işbirlikli davranışlar ve işbirliği yapılarıyla öğrencilere öğretebilir.(Dyson&Grineski 2001).

Açıklamasını yaptığımız teknikler; Kagan (1992), Johnson & Johnson (1974), Johnson, Johnson, Holubec ve Roy (1984), Slavin (1980), Aronson (1978) ve Orlick

(1978–1982) tarafından yapılandırılmış ve beden eğitiminde kullanımı uygun görülen tekniklerdir.

2.19.1. Eşleş–Kontrol Et–Uygula

“Pairs–Check–Perform” Kagan’ın (1992) Eş Kontrolü yapısı üzerine kurulmuştur. Bu bireylerin görevi sürdürmelerini ve eşlerinin öğrenmesine yardım etmelerini gerektiren eş kontrolüne dayalı bir oluşumdur. Bu yapı bireylerin hedefe yönelmelerini ve diğerlerinin öğrenmesine yardım etmeyi gerektirir. Bu yapı, Mosston’un (1981) eşli çalışma (reciprocal) yöntemine çok benzerdir ve burada da öğrenciler çiftler halinde çalışırlar. Her öğrenci eşini gözlemlemekle yükümlüdür. Öğrenciler sırayla uygulayıcı ve gözlemci rolünü üstlenirler. Eşleş–Kontrol Et–Uygula yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

- Öğretmen beceriler, açıklar ve gösterir ve daha sonra öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol eder.
- Öğretmen öğrencileri ikişerli gruplara ayırmış şekilde dörtlü gruplara böler.
- İkişerli grupta, bir öğrenci uygulayıcı diğer öğrenci gözlemci rolünü alır.
- Uygulayıcı öğrenci becerinin pratiğini yaparken, ikinci öğrenci gözlemci rolündedir. Gözlemci öğrenci, uygulayıcı arkadaşına geri bildirim sağlar ve cesaretlendirir.
- Uygulayıcı öğrenci hareketi çalıştıktan sonra, roller değişir; uygulayıcı öğrenci gözlemci, gözlemci öğrenci uygulayıcı rolünü alır.
- Bir çift öğrenci hareketi doğru olarak uyguladığında, diğer çifte katılırlar ve her öğrenci beceriyi bir daha yapar. Eğer tüm grup üyeleri performansın uygun olduğu konusunda uzlaşırlarsa grup bir sonraki beceriyi öğrenmeye ve uygulamaya başlar. Eğer uzlaşma yoksa öğrenciler uzlaşana kadar beceriye devam ederler.

Örnek Etkinlik (Voleybolda Top Kontrol): Çocuklar ikişerli gruplara ayrılır, her gruptaki çocukların birine uygulayıcı, diğerine de gözlemci rolü verilir. Uygulayıcı öğrenci öğretmen tarafından gösterilen top kontrol becerisini yaparken, gözlemci öğrenci, “topu parmak ayalarınınla kontrol et, topa bakmaya çalış, topu başının üstünde hareket ettir” gibi dönütler verir. Aynı zamanda da cesaretlendirici

ve yapıcı sözler söyler. Uygulayıcı öğrenci becerinin kazanımlarını sergilediğinde roller değişir.

2.19.2. Düşün–Paylaş–Uygula

Bu teknik, Kagan 1992’de geliştirdiği “Think–Share–Perform” temeline dayanmaktadır. Eleştirisel düşünme, paylaşma, engel tartışma ve uygulamaya geçirme gibi yollarla katılımı cesaretlendirme stratejisidir. Düşün-Paylaş-Uygula yapısının uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir.

- Öğretmen öğrencilere hareket görevleri ya da taktiksel problemler sunar.
- Öğrenciler bireysel olarak olası yanıtları düşünürler.
- Öğrenciler gruplara bölünür ve yanıtlarını diğer grup üyeleri ile paylaşırlar.
- Öğrenciler diğer grup üyeleri ile önerilen etkinlikleri uygularlar ve görüşlerini paylaşırlar ya da görevi tamamlamak veya problemi çözebilmek için önerilerini nasıl birleştirebileceklerine karar verirler.
- Her grup sınıfın diğer üyeleri ile kombine ettikleri hareketi uygularlar.

Örnek Etkinlik (Yerde Oturarak Yakan Top Oynama): Öğretmen, dörtlü gruplara soru sorar;

✚ Neden yakan topu ayakta değilde oturarak oynuyoruz?

✚ Oturarak yakan top oynarken neden hareketlerimiz sınırlanıyor?

✚ Oturarak yakan top oynamamızın bize faydası ne?

Örnek etkinlik: Kalçanızı yerden kaldırmamak suretiyle, yere dokunarak hareket edilmektedir veya vücudunuzun sağ/sol el ve sağ/sol ayak yere temas ederek hareket edilmektedir. Gruplar ikişerli olarak ayrılır ve olası çözümleri bireysel olarak düşünürler ve daha sonra eşleri ile paylaşırlar. Sonra her çift çözüm önerilerini diğer grup üyeleri ile paylaşır. Sonuçta, grup üyeleri istenilen hareketlerin görevini başarabilmenin etkili bir yolunu belirlemek için tüm yanıtları kullanmış olurlar (MEB FEK KART).

2.19.3. Parça Birleştirme

Birleştirme, Aronson’un (1978) Jigsaw etkinliğinden yapılandırılmıştır. Bu yapıda, her öğrenci, içeriğin bir bölümünü öğrenmek ve uygulamaktan ve daha sonra

kendi bölümünü diğer grup üyelerine öğretmekten sorumludur. Her öğrenci bilgi için, tamamen diğer grup üyelerine bağlı olduğundan, çok güçlü bir pozitif bağımlılık oluşmaktadır.

Bu yapı, rutinleri geliştirme, yaratıcı durumlarda, dans öğretiminde, motor becerileri ve taktikleri öğretimi ve çalışmasında kullanılabilir. Parça Birleştirme yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

- Öğretmen çok parçalı bir görev belirler.
- Her grup üyesi kendisine verilen parçayı öğrenmek ve çalışmakla yükümlüdür.
- Her grup üyesi kendi parçasını gruba öğretmek veya uygulamaktan sorumludur.

Örnek Etkinlik (Drama): Altılı ya da yedili öğrenci grupları seçilir. Öğrenciler, öğretmen tarafından söylenen nesne gruplarından birini seçerler. Seçtikleri nesneye yönelik vücudunun tamamını veya istedikleri bölümlerini kullanarak bir beceri serisi oluştururlar. Örneğin: Bir öğrenci saatin yelkovanı iken diğer öğrenci akrep veya bir öğrenci çaydanlığın üst kısmı iken diğer öğrenci alt kısmı, diğer öğrenci ise ince belli bardak vb. Öğrencilere bu beceri hareketlerini düzenlemeleri ve çalışmaları için zaman verilir. Her gruptaki öğrenciler, kendi hareketlerini oluşturmak ve hareketleri diğer grup üyelerine öğretmekten ve göstermekten sorumlu olur.

2.19.4. İşbirliğine Dayalı Oyun

“Co-op Play”(birlikte oyun) Orlick (1978) ve Johnson ve diğ. (1984) tarafından tanımlanan “Birlikte Öğrenme” üzerine yapılandırılmıştır. Bu yapı, başarıya ulaşmak için birlikte çalışmayı vurgular. İşbirlikli oyun, yaratıcı danslar, oyun, engel parkurları, diğer beceri geliştirme etkinliklerinde değişiklik yapmak ya da yenilerini yaratmak uygun yapı oluşturmaktadır. İşbirliğine Dayalı Oyun yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

- Öğretmen etkinliği açıklar ve gösterir, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol eder veya sorun çözmek için sorular sorarak öğretir.
- Öğretmen hareket için gerekli sosyal becerileri direk olarak verir, açıklar ve bu beceriler olmadan grubun başarılı olamayacağını vurgular

- Öğretmen, tüm grup üyelerin katkısı olduğu zaman öğrencilerin başarıya ulaşabileceğini belirtir.
- Öğretmen grubun başarıya ulaşmasını sağlayacak beceri ve davranışları desteklerken, öğrenciler etkinliğe katılırlar.
- Etkinlik uygulandıktan sonra, öğretmen ekiple neden başarılı veya başarısız olduklarını tartışır.
- Öğretmen, öğrencilerin hedef başarımın daha kolay veya hızlı hale getirebilecek fikirleri üretmeleri için öğrencileri teşvik eder ve cesaretlendirir.

Örnek Etkinlik (İnsan Engelini Aşma): Öğrenciler gruplara ayrılarak, kendi bedenlerini kullanarak engeller oluştururlar. Grup, vücutlarını kullanarak veya yanındaki arkadaşıyla yardımlaşarak engel oluştururlar. Oluşturulan insan engelleri oyun alanına yayılmalıdır. Geriye kalan öğrenciler el ele tutuşarak, engellere dokunmadan engelleri aşmaya çalışırlar. Bir engel aşıldığı zaman bir puan alınır. Daha sonra roller değişir. Tüm grup puanları en yüksek puana ulaşabilmek için birleştirilir veya belli bir zaman içinde aşılan engeller kollektif puan olarak toplanır (Grineski 1999).

2.19.5. Öğrenme Takımları

Bu yapı, Slavin'in (1980) "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" ve Johnson ve Johnson'un (1984) "Birlikte Öğrenme" yapılarından oluşmuştur. Öğrenme Takımları öğrencilere liderliği ve sorumluluğu paylaşma ve grup hedeflerine ulaşabilmek için işbirliği becerilerini kullanabilme fırsatı verir. Bu yapı, spor becerileri ve taktik öğretilerde çok yararlıdır. Aynı zamanda çoğu beden eğitimi konularında kullanılabilir. Grup etkinliklerini kolaylaştırmak için, kayıt edici, cesaretlendirici, beden eğitimi öğretmeni, uygulayıcı, gözlemci malzemeci gibi roller verilebilir. Öğrenme Takımları yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

- Öğretmen beceriyi açıklar, gösterir ve daha sonra öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol eder.
- Öğretmen amaçlara ulaşmak için, öğrencilere fiziksel, sosyal ve bilişsel becerileri ve öğrenci performans çıktılarını tanımlar. Bu çıktılar ve beceriler kaydedici için bir çalışma yaprağına listelenmiştir.

- Öğretmen her grup üyesi için özel rolleri değerlendirir. Örneğin: öğretmen, performansın gelişimine yardım etmek için grup üyelerine dönüt sağlar ve beceri gelişimiyle ilgilenir.
- Kontrol edici ise, her öğrencinin görevi tamamlayıp tamamlamadığını kontrol eder,
- Kaydedici, her öğrencinin performansının çalışma yaprağına kaydeder.
- Cesaretlendirici, öğrenciyi motive eder. Sosyal ve duyuşsal hedeflerle ilgilenir.
- Öğrenciler çalışma sırasında kendi rollerini üstlenirler ve daha sonra roller üyeleri tarafından değerlendirilirler.
- Dersin sonunda öğrencilere zaman verilir ve öğrencilerin beceri ya da taktiksel uygulama esnasındaki performansları tartışılır ve öğretmen diğer ders için yeni hedefler koyar.

Örnek Etkinlik (Futbolda Şut ve Gol Atma): Öğrencilere gruplarında belirli roller verilir. Buradaki kazanımımız, futbolda şut atma teknikleri ile belli bir noktalardan gol atmaktır. Öğrenme ipuçları çalışma yaprağına listelenir. Öğrencilere malzemeci, uygulayıcı, kaydedici (yazman) ve çalıştırıcı sorumlulukları verilir. Uygulayıcı öğretmen tarafından gösterilen şut tekniğini yaparak belirli noktalardan gol atmaya çalışır. Malzemeci atılan topları toplayarak uygulayıcının bölgesine getirir. Yazman süreçteki gelişmeleri kayıt altına alır. Çalıştırıcı ise, çalışma yaprağındaki ölçütlere göre, uygulayıcı arkadaşına geri bildirim verir. Beş atıştan sonra sorumluluklar değişir. Her öğrenci uygulamayı yaptıktan sonra atış tekniği değiştirilir ve sorumluluklar yeniden uygulanır. En son uygulamadan sonra öğrencilerin attığı goller toplanır. Bu grup puanı olarak kayda geçer. Dersin sonunda öğrenciler grup sürecindeki tekniklerini ve birbirlerini değerlendirirler. (EK3)

2.19.6. Problem Çözme Becerisi

Günlük yaşamda insanların, çeşitli durumlarda problemlerin çözümüne yönelik çözümler geliştirmekte olduğunu bildirmektedirler (Choi ve Hannafin 1995). Buna karşın, örgün eğitim, günlük yaşama aktarılamayan soyut ve bağlama dayanmayan bilgiler üzerinde durmaktadır. Örgün eğitimde öğrencilerin çok seyrek olarak günlük araçlara erişmelerine izin verilmektedir, ancak yine de onlardan istenilen çok kontrollü, basite indirgenmiş ve gerçek olmayan bağlamları öğrenmeleri gerektiği

savunulmuştur(Ataizi 1999). Eğitimciler problem çözme becerilerinin kazandırılmasını eğitimin önemli amaçlarından biri olarak görseler de, Gagne'nin belirttiği gibi, öğrenme-öğretme sürecinde bu tür becerilerin öğretilmesine çok az zaman harcanmaktadır(Aşkar ve Çelenk 1988)aktarılmıştır.

Eğitimin özünde bireyleri hayata hazırlama bulunur. Bu doğrultuda eğitim, çoğunlukla bireylere nerede nasıl davranmaları gerektiğinin yanında, bireylerin yaşadıkları sorunlar karşısında etkili problem çözme becerileri ile donatmayı da hedeflemektedir. Bireyler, yaşam boyunca karşılaşılan problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürmektedirler. Bireylerin başarılı olmaları ve hayattan tat almaları, problemlerini en uygun tarzda çözebilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır.

Bilişsel alan kuramcılarına göre problem çözümede kavrama ve anlama önemlidir. Problem çözme, bireyin geçmiş yaşantıları ile ilgilidir. Larkin(1980)'de öğrencilerin problem çözmeyi öğrenebildiklerini, bu nedenle de problem çözmenin okul eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Anderson öncelikle bilişsel işlemlere odaklaşarak, problem çözme sürecini bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır (Anderson 1980). Charles ve Lester problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri bilişsel, duyuşsal etmenler ve tecrübe olarak üç gruba ayırmıştır. Problem çözmeye isteklilik, kendine güven, stres ve kaygı, belirsizlik, sabır ve azim, problem çözme becerisine veya problem durumlarına ilgi, motivasyon, başarı göstermeye istekli olma, öğretmeni memnun etme arzusu vb. gibi faktörlerin tamamı duyuşsal faktörler grubunu oluşturmaktadır (Baykul 1995).

Gagne ve Skinner gibi araştırmacılar, problem çözme sürecinde en önemli değişken olarak bireyin geçmişini inceleme eğiliminde görülürlerken, diğer araştırmacılar, örneğin; Kohler ve Maier gibi, problemlerin çözümünde en önemli unsurun bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama biçimi olduğunu savunmuşlardır(Heppner 1978). Heppner'e göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde

bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır (Heppner 1988).

Problem çözme süreci ile ilgili davranışsal etkinlikler son derece karmaşık ve geniş kapsamlıdır. Problem çözmeye dönük davranışlar 4 ana değişkenden etkilenirler.

1. Daha önce denenmiş eylem türleri
2. Önceki eylemlerin etkisiz olmalarının nedeni
3. Eylemlerin işlevsel sonucu
4. Bireyin azim ve sebatı.

Problem çözme süreci ile ilgili bilişsel etkinlikler 3 ana değişkenden etkilenirler:

1. Bilişsel başa çıkma stratejileri
2. Bilişsel süreçler aracılığı ile davranışların düzenlenmesi
3. Bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri.

Bilişsel problem çözme sürecini üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında işe koşulan bir teknik olarak ele almaktadır. Problem çözme, bilişsel alan basamaklarından bilgi ve kavrama düzeyine dayalı bir uygulama seviyesi etkinliği olarak görmektedir. Yaratıcı, kritik ve analitik düşünebilen, değişik problemleri çözebilen kişilerin yetişmesinin bu tekniğin uygulanmasına bağlı olduğunu ileri sürerek bu tekniğin öğretimin ilköğretim yıllarında işe koşulması gerektiğini söylemektedir (Wickelgren 1979).

Problem çözme sürecini tek ve homojen bir süreç olarak değerlendirmek mümkün olsa da bu sürecin aslında farklı etkinliklerin bir bütünü olduğunu gösteren bazı kanıtlar vardır. Heppener (1987)'de bu aşamaları, birbirinden bağımsız olarak psikolojik danışma ile ilişkili olarak incelemektedir. Her bir aşama değişik süreçlerden oluşmuştur.

J. Dewey'e göre, düşünmenin temelinde engel, karmaşıklık ve şüphenin bulunduğunu ve bunların bireyi düşünmeye yöneltmekte olduğunu savunmuştur.

Dewey'in problem çözme yaklaşımına dayalı olarak Bingham tarafından belirlenmiş olan problem çözme aşamaları şunlardır (Fidan 1986).

- Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak,
- Problemi açıklamak, ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problemler grubunu anlamaya çalışmak,
- Problemlerle ilgili bilgiler toplamak, problemin çözümüne uygun düşecek bilgiler seçmek ve düzenlemek,
- Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yolları belirlemek,
- Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçmek,
- Seçilen çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek.

Kuzgun'a (1992) göre, problem çözme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu kesin olarak tanımlandığında çözüm için doğru yaklaşımda bulunmaktadır. Bunun yanında, problem ile ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olmak, bulunacak olası çözümlerin etkililiğini arttıracaktır. Problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenler şöyle sıralanmaktadır.

- Bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi
- Bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar
- Güdülenme
- Sosyo-kültürel çevre
- Alınan eğitim ve öğretim. Problemin etkili çözülebilmesi için zeka, stres ve dışa dönüklük önemli belirleyicilerdir. Etkili problem çözmeyi öğrenmede durumluk kaygı önemli bir rol oynamaktadır.
- Kaygısı yüksek olan bireylerin, problem çözme görevine odaklanmaya az zaman ayırdıkları ve göreve uygun düşünceler geliştirmedikleri görülmektedir. Böylece kaygı düzeyleri daha da yükselmekte, dolayısıyla karşılaştıkları problemleri etkili çözememektedirler (Jerah, Hasija ve Malhotra 1993).
- Yüksek kaygı ve bazı duygusal engellemeler nedeniyle etkili tepkilerin gösterilmemesi,

- Etkisiz davranışsal, duygusal ve bilişsel başa çıkma stratejileri ile olumsuz bilişsel süreçler ve aşırı duygusal reaksiyonların gösterilmesi,
- Bireyin problem çözme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri bildirimlere gerekli ve yeterli, dikkati verememesi (D’Zurilla ve Goldfried 1971).

Dorner (1983)’te problem çözmeye başarısız bireylerin gerçekte davranışsal olarak aktif olmalarına karşılık sürekli bir sorundan diğerine atladıkları ve sonuçta hiçbir çözüm bulamadıklarını saptamıştır. Diğer bir durum da başarısız problem çözümlerinin tek bir problem üzerinde diğerlerini göz ardı edecek şekilde yoğunlaşmaları ve sonuç elde edememeleridir. Oysaki bir sorunun diğer sorunlarla iç içe olduğunu bildirmiştir. Problemleri çözmeye kullanılan başa çıkma stratejilerini şu şekilde sıralamışlardır (Heppner ve Krauskopf 1987).

1. Problemliliğin yeniden yapılanması; birey içinde bulunduğu durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışmalı ve bunun içinde başa çıkma stratejilerinden yararlanmalıdır. Örneğin sorunu daha basit alt yapılarına indirgemeli, tüm sorunun çözümüne götürecek alt amaçlar saptanmalı, soruna uzun bir zaman süreci içinde bakılmalı ve hazırlanarak tedbir almayı gerektiren planlama yapılmalıdır.
2. Bilişsel rasyonalizasyon; daha çok yetişkinler kullanır. Burada birey, sorunları çözme gücüne mantıklı nedenler bularak diğer bir deyişle etkili savunma mekanizmaları geliştirerek, sorunlarla başa çıkamamanın verdiği kaygıdan kurtulmak ister.
3. Bireylerin eylemlerini düzenleme biçimleri; danışanların eylemlerini özellikle kendilerine empoze edilen hedefler, standartlar kendi çıkardığı sonuçlar, planları, benlik algıları ve özellikle de kendilerini pekiştirmek ve kendilerini cezalandırma bakımından nasıl düzenledikleri ile ilgilidir.

2.20. Geleneksel Öğretim Yöntemi

Geleneksel öğretim yöntemi dersin akışına, öğrencilerin nasıl yönlendirileceğine ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına öğretmenin karar verdiği, öğretmen merkezli bir yöntemdir. Geleneksel sınıflarda öğrenci boş bir kutu olarak görülür, bu yüzden

de bilginin etkili biçimde aktarılması esastır (Genç, 2004aktarılmıştır.) Öğretmen tarafından aktarılan bilginin öğrenci tarafından, aktarıldığı şekliyle benimsenmesi anlayışı vardır. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinin tespit edilebileceği öğretim süreci geleneksel öğretim yönteminde göz önüne alınmaz. Yani geleneksel ortamlarda öğrencinin görevi öğretilmeyi beklemek ve öğretileni almak, öğretmenin görevi ise gerekli bilgileri öğrencilere seviyelerine uygun bir dille iletmektir(Johnson ve arkadaşları 1995) John Locke'ın, eğitilmemiş öğrenci zihni, öğretmenin üzerine bir şeyler yazmasını bekleyen boş bir kağıda benzer sanısına dayandığını ve bu gibi sanılar sebebiyle öğretmenlerin öğretim hakkındaki düşüncelerinin şu etkinliklerdeki terimlerle sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir:

1. Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması. Öğretmenin işi bilgiyi vermek, öğrencinin ki de onu almaktır. Öğretmen, öğrencilerin hatırlayıp geri getireceğini umarak bilgiyi iletir.
2. Pasif boş kutuların bilgiyle doldurulması. Öğrenciler bilginin pasif alıcılarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin hatırlayıp geri çağıracakları bilginin sahibidir.
3. Öğrencilerin sınıflandırılması. Kimin hangi seviyede olduğuna karar verilerek öğrenciler sınıflandırılır.
4. Öğrenciler kategorilere ayrılır. Öğrencilerin; mezun olmak, üniversiteye gitmek ve iyi bir işe sahip olmak için ihtiyaçları karşılayıp karşılamadıklarına karar verilerek öğrenciler kategorilere ayrılır.
5. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle öğrenciler arasında kişisel olmayan ilişkiler içerisinde eğitimin yönlendirilmesi. Taylor'ın endüstriyel organizasyon modeline dayanarak, öğrenci ve öğretmenlere “eğitim makinesi” içinde değiştirilebilir ve yerleri doldurulabilir parçalar oldukları hissettirilir.
6. Rekabetçi örgütsel bir yapının sürdürülmesi. Öğrenciler sınıf arkadaşlarından, öğretmenler de meslektaşlarından daha iyisini yapmak için çalışırlar.
7. Alanında uzman olan kişilerin eğitim almadan öğretebileceğinin sanılması.

Çağımızda, eğitimde karşılaşılan aksaklıkların nedenleri araştırıldığında, bunların çoğunlukla geleneksel yöntemlerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin mantıklı ve yaratıcı düşünen, sorgulayan, araştıran, problem çözen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bireyler olarak yetiştirilmesinin

gerekliliğinin bütün eğitim araştırmacıları tarafından vurgulandığı günümüzde, geleneksel öğretim yönteminin aksaklıklara yol açmasının bazı nedenleri aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

- Bilgiyi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı vardır.
- Öğretmen, sınıfta tek otorite olarak görülür.
- Öğrencilerin kendilerine aktarılan hazır bilgileri sorgulamadan aynen kabul ettiği, yorumun, kişisel görüşlerin ve yaratıcı düşüncelerin çokça yer almadığı öğretim yöntemleri hakimdir
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmaz. Ders kitaplarına aşırı bağımlılık vardır.
- Öğrenciler araştırmaya teşvik edilmez, bilgiye ulaşmak için çaba sarf etmez.
- Değerlendirme aşamasında öğrenciler kendilerine aktarılan bilgileri yorumsuz bir şekilde geri iletirler
- Sınıf içi etkileşim ve bilgi alışverişi çok sınırlı ölçüdedir. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal yönlerinin gelişimini de yavaşlatır.
- Öğrenci çalışmaya değil ezberlemeye yönlendirilir.
- Öğrenci edindiği bilgileri sorgulamaz, nedenini araştırmaz.
- Pasif bir dinleyici olarak derse katılan öğrencinin motivasyonunu sağlamak, derse ilgisini çekmek, dikkatini uzun süre sağlamak oldukça zordur.

Tüm bu olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemini tercih etmelerindeki nedenleri (Çoşkun 2004 aktarılmıştır), şu şekilde açıklamıştır:

1. Sınıfların kalabalık olması.
2. Derslerin müfredat yapısı.
3. Öğretmenlerin yetiştirildikleri kurumlarda, öğretim yöntemlerini yeterince kavrayamamaları.
4. Kolay ve zahmetsiz olması.
5. Daha ucuz olması.
6. Yeni öğretim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından, yeterince takip edilmemesi.

Bunların yanında kısa zamanda çok bilgi aktarılabilmesi; öğrencileri yeni konuyla tanıştırmada, konuların tekrarını yapmada, konuları özetlemede etkili bir yöntem olması da geleneksel öğretim yönteminin öğretmenler tarafından tercih edilme sebepleri arasında gösterilebilir. Ancak önemli olan öğretmenlerin öğretim sürecini nasıl daha rahat geçireceği değil, öğrenciler için bu sürecin nasıl daha verimli hale getirilebileceğidir. Yani öğrencilere, öğretilenlere benzer problemlerle karşılaştığında izleyecekleri yollar kesin bir dille kabul ettirmeye çalışılır. Ancak farklı bir problemle karşılaştıklarında çözüm için yeni yollar keşfetmelerine yardımcı olunmaz. Geleneksel öğretim de ise aktif olan öğrenci değil öğretmendir. Sonuç olarak, geleneksel öğretim çağın gereksinimlerini karşılamakta ve çağın gerektirdiği becerilerle donatılmış eğitilmiş insanların yetiştirilmesi hususunda yetersiz kalmaktadır. (Çoşkun 2004 aktarımıdır).

2.21. Alan Yazın

Mustafa ALTINKÖK (2012) Doktora Tezi: İşbirliği ile Öğretim Yöntemine Dayalı Beden Eğitimi Derslerinin 9–10 Yaş Grubu Çocukların Temel Motor Becerileri İle Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesine Etkisinin Araştırılması

Araştırma;9–10 yaş grubu çocuklardan oluşmuştur. 69 öğrenci çalışma (34 erkek 35 kız) ve 70 öğrenci kontrol (35 kız 35 erkek) grubu olarak, 139 öğrenci gönüllü alınmıştır. İşbirliği ile Öğretim Yöntemine Dayalı Beden Eğitimi programının çocukların temel motor ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için; El ile top kontrol,Ayak ile top kontrol,Koşu koordinasyon,Statik denge ,dikey sıçrama,esneklik,durarak uzun atlama, sürat, çeviklik, çabukluk ve tenis topu fırlatma testleri ile Serin ve arkadaşlarının 2010’da geliştirdikleri, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” (ÇPÇE) uygulanmıştır. Yapılan araştırmada plânlı ve uzun süreli uygulanan İşbirliği ile Öğretim Yöntemine Dayalı Beden Eğitimi programı, çocukların temel motor becerilerini ve problem çözme becerini anlamlı düzeyde geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Altinkök ve Kasap (1995) ‘İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının fen başarısı, Hatırda tutma, Öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkileri

ve İşbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. *Araştırma verileri*; Ön- test son-test ve öğrencilere uygulanan derinlemesine görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda: İşbirliği ile öğretim, öğrenmenin geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre ortaokul fen bilgisi başarıları üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur.

Variş, (1997) ‘İşbirliği ile öğretimin paylaşımlı dönütü(geri bildirim) başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ortaokul altıncı sınıfta okuyan 140 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Matematik konu alanında işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütü, bütün sınıf verilen dönüte ve hiç dönüt verilmemesi koşuluna karşın daha fazla başarı sağladığı, görülmüş öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda olumlu fakat anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Aslan (2004), ”ilköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde işbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğinin uygulandığı çalışma grubunda öğrenciler, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek bir başarı elde etmiştir. Ayrıca bu çalışmada çalışma grubundaki öğrencilerin erişimleri, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarında olumlu değişimler sağlanmıştır, iki grup arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmuştur.

Slavin ve Steven (1995), işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmada iki yıl boyunca işbirliğine dayalı öğrenim yapan bir okulla geleneksel öğrenim yapan okullardaki ilkokul öğrencileri karşılaştırılmıştır. İki yılın sonunda işbirliğine dayalı öğrenim uygulayan okuldaki öğrenciler, geleneksel yöntem kullanan okuldaki öğrencilere göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematiksel hesaplama yapma gibi alanlarda çok daha başarılı olmuşlardır. Bunun dışında işbirliğine dayalı okuldaki öğrenciler arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulmuş ve yetersiz öğrenciler, geleneksel okullardaki arkadaşlarına

oranla diğerk arkadaşlarından daha fazla ve kolay kabul görmüşlerdir(Aktaran Gümüş,
2006:71 Steven, J.R. and Slavin, E. R. (1995)..



BÖLÜM III

GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; "Klasik ve İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımlarının İlköğretim Birinci Kademe(10-12yaş) Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi" amaçladığından deneysel araştırma türlerinden “ön test–son test kontrol gruplu modele” uygun olarak düzenlenmiştir.

Deneysel araştırma, neden – sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma türüne denir. Gözlenmek istenenlerin doğrudan araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur. Deneysel araştırma türlerinden “ön test–son test kontrol gruplu modelde” ise, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri çalışma grubu diğeri ise kontrol grubu olarak adlandırılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar 2007). Araştırmada bağımlı değişken ile bir dizi bağımsız değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

3.2. Kontrol Grubu ve Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilen evreni yani, doğrudan gözlemleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak hakkında görüş bildirdiğimiz çalışma grubunu, 2015 – 2016 Eğitim Öğretim yılında İstanbul’un Tuzla ilçesindeki E.K.İlköğretim okulundan, araştırmamızın örneklemini ise 4. sınıfta halen okula kayıtlı ve beden eğitimi dersine katılmasında engeli bulunmayan ve okula düzenli devam eden 26 öğrenci seçilmiştir.Öğrenci gruplarını belirlerken; işbirliği ile öğretim yaklaşımı ile herhangi bir eğitsel oyun oynanmamış ve bilgi sahibi olmayan öğrenci grupları seçilmiştir. Öğrenci gruplarının heterojen olmasına dikkat edilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin demografik bilgilerine ait bulgular *Tablo 1*'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %46,2'si kız, %53,8'i erkektir.

Öğrencilerin %57,7'si 4-A(kontrol grubu) şubesinden, %42,3'ü ise 4-B(çalışma grubu) şubesindedir. Çalışma grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler bir sporcu lisansına sahip değildir. Öğrencilerin yaş ortalaması $10,15 \pm 3,37$ olarak hesaplanmıştır; yaşlar tek başına incelendiğinde ise 22'si 10 yaşında iken, 4'ü 11 yaşındadır.

3.3. İşlem Basamakları

Uygulama sürecinde kontrol grubunda dersler, geleneksel öğretim yaklaşımı içerisinde, öğretmen konu ile ilgili bilgileri anlatım, soru-cevap ve gösteri yöntemi ile sunmuş, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek ve öğrencilerin anlamadıkları noktaları öğrenmek için sorular öğretmen tarafından cevaplandırılmıştır ve uygulamalı olarak gösterilmiştir. Çalışma grubunda ise, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden "Birlikte Öğrenme" tekniği ayrıca işbirliği ile öğrenme yöntemi teknikleri kullanılmıştır. Bu tekniklerde, 4-6 öğrenciden oluşan gruplar kendilerine verilen görevleri uygulamıştır. Bu tekniklerde gruplar arasında veya grup içerisindeki bireyler arasında bir rekabet, yarış yoktur. Uygulanan ön test 20 sorudan oluşmaktadır. Kontrol grubunda işlenen dersler geleneksel yaklaşıma göre işlenmiş ve anlatım demastrasyon (gösteri) yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma ve kontrol gruplarında yapılan tüm çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.3.1. Veri Toplamada Kullanılan Test Araçları ve Veri Analizi

İşbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı beden eğitimi programının, uygulandığı çalışma grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu arasındaki farklılığı bulmak için son test de, ön test de "**Beden Eğitimi ve Spor Öz Değerlendirme Formu**" kullanılmıştır. Çalışmamızda yer alan öz değerlendirme formunu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında kurulan komisyon tarafından hazırlanmıştır. Komisyonda yer alan program danışmanları ve komisyon üyeleri aşağıda yer almaktadır.

Program Danışmanları: Doç. Dr. Mustafa Levent İnce, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Yrd. Doç. Dr. A. Dilşad Mirzeoğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi Öğretmenliği

Bölümü Dr. Figen Altay, Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu

Komisyon Üyeleri: Songül Koçer, Proje Koordinatörü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Temsilcisi Dr. Fethi Arslan, Beden Eğitimi Öğretmeni Bijen Filiz, Beden Eğitimi Öğretmeni Müjde Koç, Beden Eğitimi Öğretmeni Esra Ünal, Sınıf Öğretmeni Zafer Ünal, Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı GıyasettinDEMİRHAN(editör)-Melek AY(program geliştirme uzmanı)

2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ve Erzincan Üniversitesi Eğitim dergisinde yayınlanan beden eğitimi kılavuz kitabının beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi yapılarak eğitim ve öğretimdeki yeterlik düzeyi araştırılmıştır.Yrd.Doç.Sebahattin DEVECİOĞLU,Okutman Tamer KARADEMİR, Yrd.Doç.Dr Bilal ÇOBAN tarafından araştırılmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirme ve beden eğitimi dersi planlanması için kullanılan kaynaklar arasında ManitobaPECurriculum: <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/physlth/>, Newfoundland Labrador PE Curriculum: <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/physed/index.html>,Maximum middle school physical education. NZ: Human Kinetics. yararlanılmıştır.

Uygulama zamanları, 6 haftalık süre ile sınırlı kalmıştır.6.haftanın sonunda son test uygulanmış ve istatistiksel farklılıklar değerlendirmeye alınmıştır.Ayrıca uygulanan son test uygulamalı olarak yapılan çalışmalar ön test te uygulanan iş birliğine dayalı oyun,voleybolda top kontrolü,yerde oturarak yakan top oynama,drama,futbolda gol ve şut atma uygulanmıştır.Teknikler aynı ortamda, aynı şartlarda uygulanmasına test prosedürleri aynen geçerli olmasına dikkat edilmiştir.

İşbirliği ile Öğrenme Yöntemine Dayalı Beden Eğitimi Programının uygulandığı çalışma grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu ön test-son test değerlerine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir. İstatistiksel analizler SPSS versiyon 20 yazılımı ve Microsoft Office programları kullanılarak yapıldı. Değişkenlerin betimleyici istatistikleri kapsamında ortalamaları, standart sapmaları, frekans ve yüzde bulguları incelendi. Karşılaştırmalı analizlerde Ki-Kare Testi kapsamında Mc

Nemar Testi, Eşleştirilmiş Örneklem t Testi ve Shapiro-Wilk kullanılmıştır, sonuçlar tablo ve yorumları ile birlikte verildi.

İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi etkinlikleri araştırmacı tarafından, serbest etkinlik salonu, okul bahçesi, voleybol ve futbol topu-ip ve sınıfta etkinliklerin özelliklerine uygun şekilde, gerekli güvenlik tedbirlerinin de alınması ile sürece öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak etkinlikler yapılmıştır. Ders uygulaması, haftalık ders programındaki iki saatlik beden eğitimi ve iki saatlik serbest etkinlik ders saatleri içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulanacak olan etkinlikler öğrenci düzeyinde olmasına ve öğrencilerin yapabilirliğine dikkate alınmıştır. Beden eğitimi derslerinde kullanılacak olan işbirliği öğrenme teknikleri;

- Eşleş–Kontrol Et–Uygula
- Düşün–Paylaş–Uygula
- Parça Birleştirme
- İşbirliğine Dayalı Oyun Öğrenme Takımları

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 1. Demografik Bilgiler

| Değişkenler | | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------------------------|--------|------------------|-----------|
| Cinsiyet | Kız | 12 | 46,2 |
| | Erkek | 14 | 53,8 |
| | Toplam | 26 | 100,0 |
| Şube | 4-A | 15 | 57,7 |
| | 4-B | 11 | 42,3 |
| | Toplam | 26 | 100,0 |
| Lisanslı Spor Dalı | Evet | 0 | 0,0 |
| | Hayır | 26 | 100,0 |
| Yaş, Ortalama \pm Std. Sapma | | 10,15 \pm 3,37 | |

Çalışma 26 öğrencinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve davranışlarının incelenmesi için yapılmıştır. Buna göre; öğrencilerin demografik bilgilerine ait bulgular *Tablo 1*'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %46,2'si kız, %53,8'i erkektir. Öğrencilerin %57,7'si Çalışma grubu(4-A) şubesinden, %42,3'ü ise Kontrol grubu(4-B) şubesindedir. Öğrencilerin hiç birisi lisanslı bir spor ile ilgilenmemektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 10,15 \pm 3,37 olarak hesaplanmıştır; yaşlar tek başına incelendiğinde ise 22'si 10 yaşında iken, 4'ü 11 yaşındadır.

Tablo 2. Sınıflarına Göre Öğrencilerin Ön Test Bilgilerine Ait Frekans (f) ve Yüzde (%) Bulguları

| Değişkenler | | 4-A Çalışma grubu | | 4-B Kontrol grubu | |
|--|------------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|
| | | Frekans (f) | Yüzde (%) | Frekans (f) | Yüzde (%) |
| Beden eğitimi dersinde yeni etkinlikler denemek hoşuma gider | Ara Sıra | 4 | 26,7 | 2 | 18,2 |
| | Çoğunlukla | 6 | 40,0 | 2 | 18,2 |
| | Daima | 3 | 20,0 | 6 | 54,5 |
| | Nadiren | 2 | 13,3 | 1 | 9,1 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim | Ara Sıra | 2 | 13,3 | 3 | 27,3 |
| | Çoğunlukla | 3 | 20,0 | 4 | 36,4 |
| | Daima | 7 | 46,7 | 3 | 27,3 |
| | Nadiren | 3 | 20,0 | 1 | 9,1 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde kurallara uyarım | Ara Sıra | 4 | 26,7 | 3 | 27,3 |
| | Çoğunlukla | 5 | 33,3 | 3 | 27,3 |
| | Daima | 6 | 40,0 | 5 | 45,5 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde ısınma soğuma hareketleri yaparım | Ara Sıra | 3 | 20,0 | 1 | 9,1 |
| | Çoğunlukla | 5 | 33,3 | 4 | 36,4 |
| | Daima | 5 | 33,3 | 5 | 45,5 |
| | Nadiren | 2 | 13,3 | 1 | 9,1 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde eğlenirim | Ara Sıra | 3 | 20,0 | 1 | 9,1 |
| | Çoğunlukla | 3 | 20,0 | 4 | 36,4 |
| | Daima | 7 | 46,7 | 5 | 45,5 |
| | Nadiren | 2 | 13,3 | 1 | 9,1 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde kendimi rahatça ifade ederim | Ara Sıra | 4 | 26,7 | 3 | 27,3 |
| | Çoğunlukla | 4 | 26,7 | 1 | 9,1 |
| | Daima | 4 | 26,7 | 4 | 36,4 |
| | Nadiren | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi öğretmenimin verdiği yönergeleri takip ederim | Ara Sıra | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 |
| | Çoğunlukla | 6 | 40,0 | 6 | 54,5 |
| | Daima | 7 | 46,7 | 5 | 45,5 |
| | Nadiren | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |

Tablo 2.1.'in devamı (1)

| | | | | | |
|---|------------|----|-------|----|-------|
| Beden eğitimi derslerinde kullanılan araç ve gereçleri amacına uygun kullanarak korurum | Ara Sıra | 4 | 26,7 | 1 | 9,1 |
| | Çoğunlukla | 6 | 40,0 | 3 | 27,3 |
| | Daima | 5 | 33,3 | 6 | 54,5 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 1 | 9,1 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm | Ara Sıra | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 |
| | Çoğunlukla | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 |
| | Daima | 2 | 13,3 | 2 | 18,2 |
| | Nadiren | 12 | 80,0 | 7 | 63,6 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Derslerimden sonra yedek kıyafetimi giyerim | Ara Sıra | 5 | 33,3 | 1 | 9,1 |
| | Çoğunlukla | 7 | 46,7 | 7 | 63,6 |
| | Daima | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım | Ara Sıra | 2 | 13,3 | 2 | 18,2 |
| | Çoğunlukla | 3 | 20,0 | 5 | 45,5 |
| | Daima | 10 | 66,7 | 4 | 36,4 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde takım çalışmasına katılmaktan keyif alırım | Ara Sıra | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 |
| | Çoğunlukla | 7 | 46,7 | 7 | 63,6 |
| | Daima | 6 | 40,0 | 4 | 36,4 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi malzemeleri için özel çantam var | Ara Sıra | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 |
| | Çoğunlukla | 3 | 20,0 | 6 | 54,5 |
| | Daima | 9 | 60,0 | 5 | 45,5 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitiminde kullandığım malzemeleri düzenli olarak çantama koyarım | Ara Sıra | 2 | 13,3 | 2 | 18,2 |
| | Çoğunlukla | 10 | 66,7 | 7 | 63,6 |
| | Daima | 3 | 20,0 | 2 | 18,2 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi çantamı dersimden bir gün önce hazırlarım | Ara Sıra | 1 | 6,7 | 3 | 27,3 |
| | Çoğunlukla | 8 | 53,3 | 7 | 63,6 |
| | Daima | 6 | 40,0 | 1 | 9,1 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |

Tablo 2'nin devamı (2)

| | | | | | |
|--|------------|----|-------|----|-------|
| Çantamı okula giderken unutmamak için ayakkabımın yanına koyarım | Ara Sıra | 3 | 20,0 | 1 | 9,1 |
| | Çoğunlukla | 8 | 53,3 | 6 | 54,5 |
| | Daima | 4 | 26,7 | 4 | 36,4 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Çantamda yedek kıyafet, su, havlu, spor ayakkabı bulunur | Ara Sıra | 7 | 46,7 | 3 | 27,3 |
| | Çoğunlukla | 0 | 0,0 | 1 | 9,1 |
| | Daima | 8 | 53,3 | 7 | 63,6 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi yaparım | Ara Sıra | 3 | 21,4 | 3 | 27,3 |
| | Çoğunlukla | 0 | 0,0 | 1 | 9,1 |
| | Daima | 11 | 78,6 | 7 | 63,6 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 14 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım | Ara Sıra | 3 | 20,0 | 4 | 36,4 |
| | Çoğunlukla | 2 | 13,3 | 2 | 18,2 |
| | Daima | 10 | 66,7 | 5 | 45,5 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşamda kullanırım | Ara Sıra | 6 | 40,0 | 2 | 18,2 |
| | Çoğunlukla | 1 | 6,7 | 2 | 18,2 |
| | Daima | 8 | 53,3 | 7 | 63,6 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |

Öğrencilerin sınıflarına göre 'ÖN TEST' bilgilerine ait frekans (f) ve yüzde (%) bulguları *Tablo 2*'de verilmiştir. Buna göre;

'Beden eğitimi dersinde yeni etkinlikler denemek hoşuma gider' ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %26,7'si ara sıra, %40'ı çoğunlukla, %20'si daima, %13,3'ü ise nadiren yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %18,2'si ara sıra, %18,2'si çoğunlukla, %54,5'i daima, %9,1'i ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim' ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3'ü ara sıra, %20'si çoğunlukla, %46,7'si

daima, %20'si ise nadiren yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %27,3'ü ara sıra, %36,4'ü çoğunlukla, %27,3'ü daima, %9,1'i ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde kurallara uyarım' ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %26,7'si ara sıra, %33,3'ü çoğunlukla, %40'ı daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %27,3'ü ara sıra, %27,3'ü çoğunlukla, %45,5'i daima yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde ısınma-soğuma hareketleri yaparım' ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %20'si ara sıra, %33,3'ü çoğunlukla, %33,3'ü daima, %13,3'ü ise nadiren yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %9,1'i ara sıra, %36,4'ü çoğunlukla, %45,5'i daima, %9,1'i ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde eğlenirim' ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %20'si ara sıra, %20'si çoğunlukla, %46,7'si daima, %13,3'ü nadiren yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %9,1'i ara sıra, %36,4'ü çoğunlukla, %45,5'i daima, %9,1'i nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde kendimi rahatça ifade ederim' ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %26,7'si ara sıra, %26,7'si çoğunlukla, %26,7'si daima, %20'si ise nadiren yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %27,3'ü ara sıra, %9,1'i çoğunlukla, %36,4'ü daima, %27,3'ü ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi öğretmenimin verdiği yönergeleri takip ederim' ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %6,7'si ara sıra, %40'ı çoğunlukla, %46,7'si daima, %6,7'si ise nadiren yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %54,5'i çoğunlukla, %45,5'i ise daima yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi derslerinde kullanılan araç ve gereçleri amacına uygun kullanarak korurum' ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %26,7'si ara sıra, %40'ı çoğunlukla, %33,3'ü ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %9,1'i ara sıra, %27,3'ü çoğunlukla, %54,5'i daima, %9,1'i ise nadiren yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %6,7’si ara sıra, %13,3’ü daima, %80’i ise nadiren yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %18,2’si çoğunlukla, %18,2’si daima, %63,6’sı ise nadiren yanıtını vermiştir.

‘Derslerimden sonra yedek kıyafetimi giyerim’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %33,3’ü ara sıra, %46,7’si çoğunlukla, %20’si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %9,1’i ara sıra, %63,6’sı çoğunlukla, %27,3’ü ise daima yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitimi derslerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3’ü ara sıra, %20’si çoğunlukla, %66,7’si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %18,2’si ara sıra, %45,5’i çoğunlukla, %36,4’ü ise daima yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitimi derslerinde takım çalışmasına katılmaktan keyif alırım’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3’ü ara sıra, %46,7’si çoğunlukla, %40’ı ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %63,6’sı çoğunlukla, %36,4’ü ise daima yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitimi malzemeleri için özel çantam var’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %20’si ara sıra, %20’si çoğunlukla, %60’ı ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %54,5’i çoğunlukla, %45,5’i ise daima yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitiminde kullandığım malzemeleri düzenli olarak çantama koyarım’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3’ü ara sıra, %66,7’si çoğunlukla, %20’si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %18,2’si ara sıra, %63,6’sı çoğunlukla, %18,2’si ise daima yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitimi çantamı dersimden ‘Bir gün önce hazırlarım’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %6,7’si ara sıra, %53,3’ü çoğunlukla, %40’ı daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %27,3’ü ara sıra, %63,6’sı çoğunlukla, %9,1’i ise daima yanıtını vermiştir.

‘Çantamı okula giderken unutmamak için ayakkabımın yanına koyarım’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %20’si ara sıra, %53,3’ü çoğunlukla, %26,7’si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %9,1’i ara sıra, %54,5’i çoğunlukla, %36,4’ü ise daima yanıtını vermiştir.

‘Çantamda yedek kıyafet, su, havlu, spor ayakkabı bulunur’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %46,7’si ara sıra, %53,3’ü ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %27,3’ü ara sıra, %9,1’i çoğunlukla, %63,6’sı ise daima yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi yaparım’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %21,4’ü ara sıra, %78,6’sı ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %27,3’ü ara sıra, %9,1’i çoğunlukla, %63,6’sı ise daima yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %20’si ara sıra, %13,3’ü çoğunlukla, %66,7’si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %36,4’ü ara sıra, %18,2’si çoğunlukla, %45,5’i ise daima yanıtını vermiştir.

‘Beden eğitimi derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşamda kullanırım’ ifadesine Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %40’ı ara sıra, %6,7’si çoğunlukla, %53,3’ü ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %18,2’si ara sıra, %18,2’si çoğunlukla, %63,6’sı ise daima yanıtını vermiştir.

Tablo 3. Sınıflarına Göre Öğrencilerin Son Test Bilgilerine Ait Frekans (f) ve Yüzde (%) Bulguları

| Değişkenler | | 4-A Çalışma Grubu | | 4-B Kontrol Grubu | |
|--|------------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|
| | | Frekans (f) | Yüzde (%) | Frekans (f) | Yüzde (%) |
| Beden eğitimi dersinde yeni etkinlikler denemek hoşuma gider | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 8 | 72,7 |
| | Çoğunlukla | 10 | 66,7 | 1 | 9,1 |
| | Daima | 5 | 33,3 | 2 | 18,2 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 6 | 54,5 |
| | Çoğunlukla | 7 | 46,7 | 4 | 36,4 |
| | Daima | 8 | 53,3 | 1 | 9,1 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde kurallara uyarım | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 9 | 81,8 |
| | Çoğunlukla | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 |
| | Daima | 13 | 86,7 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde ısınma soğuma hareketleri yaparım | Ara Sıra | 1 | 6,7 | 9 | 81,8 |
| | Çoğunlukla | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 |
| | Daima | 11 | 73,3 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde eğlenirim | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 9 | 81,8 |
| | Çoğunlukla | 5 | 33,3 | 0 | 0,0 |
| | Daima | 10 | 66,7 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinde kendimi rahatça ifade ederim | Ara Sıra | 2 | 13,3 | 4 | 36,4 |
| | Çoğunlukla | 4 | 26,7 | 1 | 9,1 |
| | Daima | 9 | 60,0 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 6 | 54,5 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi öğretmenimin verdiği yönergeleri takip ederim | Ara Sıra | 1 | 6,7 | 5 | 45,5 |
| | Çoğunlukla | 2 | 13,3 | 4 | 36,4 |
| | Daima | 12 | 80,0 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |

Tablo 3'ün devamı (1)

| | | | | | |
|---|------------|----|-------|----|-------|
| Beden eğitimi derslerinde kullanılan araç ve gereçleri amacına uygun kullanarak korurum | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 8 | 72,7 |
| | Çoğunlukla | 4 | 26,7 | 1 | 9,1 |
| | Daima | 11 | 73,3 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm | Ara Sıra | 4 | 26,7 | 4 | 36,4 |
| | Çoğunlukla | 9 | 60,0 | 0 | 0,0 |
| | Daima | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 7 | 63,6 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Derslerimden sonra yedek kıyafetimi giyerim | Ara Sıra | 2 | 13,3 | 11 | 100,0 |
| | Çoğunlukla | 9 | 60,0 | 0 | 0,0 |
| | Daima | 4 | 26,7 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 10 | 90,0 |
| | Çoğunlukla | 3 | 20,0 | 1 | 9,1 |
| | Daima | 12 | 80,0 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde takım çalışmasına katılmaktan keyif alırım | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 7 | 63,6 |
| | Çoğunlukla | 9 | 60,0 | 4 | 36,4 |
| | Daima | 6 | 40,0 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi malzemeleri için özel çantam var | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 |
| | Çoğunlukla | 6 | 40,0 | 8 | 72,7 |
| | Daima | 9 | 60,0 | 1 | 9,1 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitiminde kullandığım malzemeleri düzenli olarak çantama koyarım | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 4 | 36,4 |
| | Çoğunlukla | 10 | 66,7 | 7 | 63,6 |
| | Daima | 5 | 33,3 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi çantamı dersimden bir gün önce hazırlarım | Ara Sıra | 0 | 0,0 | 3 | 27,3 |
| | Çoğunlukla | 9 | 60,0 | 8 | 72,7 |
| | Daima | 6 | 40,0 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |

Tablo 3'ün devamı (2)

| | | | | | |
|--|------------|----|-------|----|-------|
| Çantamı okula giderken unutmamak için ayakkabımın yanına koyarım | Ara Sıra | 1 | 6,7 | 1 | 9,1 |
| | Çoğunlukla | 10 | 66,7 | 9 | 81,8 |
| | Daima | 4 | 26,7 | 1 | 9,1 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Çantamda yedek kıyafet, su, havlu, spor ayakkabı bulunur | Ara Sıra | 3 | 20,0 | 4 | 36,4 |
| | Çoğunlukla | 4 | 26,7 | 6 | 54,5 |
| | Daima | 8 | 53,3 | 1 | 9,1 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi yaparım | Ara Sıra | 1 | 6,7 | 3 | 27,3 |
| | Çoğunlukla | 3 | 20,0 | 7 | 63,6 |
| | Daima | 11 | 73,3 | 1 | 9,1 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım | Ara Sıra | 2 | 13,3 | 5 | 45,5 |
| | Çoğunlukla | 3 | 20,0 | 6 | 54,5 |
| | Daima | 10 | 66,7 | 0 | 0,0 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |
| Beden eğitimi derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşamda kullanırım | Ara Sıra | 2 | 13,3 | 1 | 9,1 |
| | Çoğunlukla | 5 | 33,3 | 7 | 63,6 |
| | Daima | 8 | 53,5 | 1 | 9,1 |
| | Nadiren | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 |
| | Toplam | 15 | 100,0 | 11 | 100,0 |

Öğrencilerin sınıflarına göre 'SON TEST' bilgilerine ait frekans (f) ve yüzde (%) bulguları *Tablo 3'*de verilmiştir. Buna göre;

'Beden eğitimi dersinde yeni etkinlikler denemek hoşuma gider' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %10'u çoğunlukla, %5'i ise daima yanıtı vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %72,7'si ara sıra, %9,1'i çoğunlukla, %18,2'si ise daima yanıtı vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim' çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %46,7'si çoğunlukla, %53,3'ü ise daima yanıtı

vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %54,5'i ara sıra, %36,4'ü çoğunlukla, %9,1'i ise daima yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde kurallara uyarım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3'ü çoğunlukla, %86,7'si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %81,8'i ara sıra, %18,2'si ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde ısınma-soğuma hareketleri yaparım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %6,7'si ara sıra, %20'si çoğunlukla, %73,3'ü ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %81,8'i ara sıra, %18,2'si ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde eğlenirim' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %33,3'ü çoğunlukla, %66,7'si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %81,8'i ara sıra, %18,2'si nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinde kendimi rahatça ifade ederim' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3'ü ara sıra, %26,7'si çoğunlukla, %60'ı ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %36,4'ü ara sıra, %9,1'i çoğunlukla, %54,5'i ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi öğretmenimin verdiği yönergeleri takip ederim' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %6,7'si ara sıra, %13,3'ü çoğunlukla, %80'i daima, %6,7'si ise nadiren yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %45,5'i ara sıra, %36,4'ü çoğunlukla, %18,2'si ise daima yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi derslerinde kullanılan araç ve gereçleri amacına uygun kullanarak korurum' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %26,7'si çoğunlukla, %73,3'ü ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %72,7'si ara sıra, %9,1'i çoğunlukla, %18,2'si ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %26,7'si ara sıra, %60'ı çoğunlukla, %13,3'ü ise daima yanıtını

vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %36,4'ü çoğunlukla, %63,6'sı ise nadiren yanıtını vermiştir.

'Derslerimden sonra yedek kıyafetimi giyerim' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3'ü ara sıra, %60'ı çoğunlukla, %26,7'si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %100'ü ara sıra yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi derslerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %20'si çoğunlukla, %80'i ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %90'ı ara sıra, %9,1'i ise çoğunlukla yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi derslerinde takım çalışmasına katılmaktan keyif alırım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %60'ı çoğunlukla, %40'ı ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %63,6'sı ara sıra, %36,4'ü ise çoğunlukla yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi malzemeleri için özel çantam var' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %40'ı çoğunlukla, %60'ı ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %18,2'si ara sıra, %72,7'si çoğunlukla, %9,1'i ise daima yanıtını vermiştir.

'Beden eğitiminde kullandığım malzemeleri düzenli olarak çantama koyarım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %66,7'si çoğunlukla, %33,3'ü ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %36,4'ü ara sıra, %63,6'sı ise çoğunlukla yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi çantamı dersimden 'Bir gün önce hazırlarım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %60'ı çoğunlukla, %40'ı daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %27,3'ü ara sıra, %72,7'si ise çoğunlukla yanıtını vermiştir.

'Çantamı okula giderken unutmamak için ayakkabımın yanına koyarım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %6,7'si ara sıra, %66,7'si çoğunlukla,

%26,7'si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %9,1'i ara sıra, %81,8'i çoğunlukla, %9,1'i ise daima yanıtını vermiştir.

'Çantamda yedek kıyafet, su, havlu, spor ayakkabı bulunur' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %20'si ara sıra, %26,7'si çoğunlukla, %53,3'ü ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %36,4'ü ara sıra, %54,5'i çoğunlukla, %9,1'i ise daima yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi yaparım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %6,7'si ara sıra, %20'si çoğunlukla, %73,3'ü ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %27,3'ü ara sıra, %63,6'sı çoğunlukla, %9,1'i ise daima yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3'ü ara sıra, %20'si çoğunlukla, %66,7'si ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %45,5'i ara sıra, %54,5'i ise çoğunlukla yanıtını vermiştir.

'Beden eğitimi derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşamda kullanırım' ifadesine çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin %13,3'ü ara sıra, %33,3'ü çoğunlukla, %53,5'i ise daima yanıtını vermiştir. Kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin %9,1'i ara sıra, %63,6'sı çoğunlukla, %9,1'i daima, %18,2'si ise nadiren yanıtını vermiştir.

Soruların güvenilirlik kategorileri aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır.

| Cronbach's Alpha | Güvenilirlik |
|-------------------------|---------------------|
| $\alpha \geq 0,9$ | Mükemmel |
| $0,9 > \alpha \geq 0,8$ | İyi |
| $0,8 > \alpha \geq 0,7$ | Kabul edilebilir |
| $0,7 > \alpha \geq 0,6$ | Şüpheli |
| $0,6 > \alpha \geq 0,5$ | Kötü |
| $0,5 > \alpha$ | Güvenilmez |

Tablo 4. Ön Test Bulgularının Güvenilirlik Analizi

| Öğeler | Öge İstatistikleri | |
|--|--------------------|-------------------------------------|
| | Ortalama (x) | Std. Sapma (s) |
| Beden eğitimi dersinde yeni etkinlikler denemek hoşuma gider | 2,35 | 0,98 |
| Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim | 2,50 | 0,99 |
| Beden eğitimi dersinde kurallara uyarım | 2,15 | 0,83 |
| Beden eğitimi dersinde ısınma soguma hareketleri yaparım | 2,46 | 0,91 |
| Beden eğitimi dersinde eğlenirim | 2,54 | 0,91 |
| Beden eğitimi dersinde kendimi rahatca ifade ederim | 2,50 | 1,14 |
| Beden eğitimi öğretmenimin verdiği yönergeleri takip ederim | 2,50 | 0,65 |
| Beden eğitimi derslerinde kullanılan araç ve gereçleri amacına uygun kullanarak korurum | 2,31 | 0,84 |
| Beden eğitimi malzeme için özel çantam var | 2,42 | 0,70 |
| | | |
| Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm | | Güvenilirliği Düşüren Öğeler |
| Beden eğitimi çantamı dersimden bir gün önce hazırlarım | | |
| Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım | | |
| Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi yaparım | | |
| Çantamda yedek kıyafet, su, havlu, spor ayyakkabı bulunur | | |
| Derserimden sonra yedek kıyafetimi giyerim | | |
| Beden eğitimi derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşamda kullanırım | | |
| Çantamı okula giderken unutmamak için ayyakkabımın yanına koyarım | | |
| Beden eğitimi derslerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım | | |
| Beden eğitiminde kullandığım malzemeleri düzenli olarak çantama koyarım | | |

Tablo 5. Güvenilirlik İstatistikleri

| Cronbach's Alpha | N |
|-------------------------|----------|
| 0,737 | 9 |

Tablo 6. Ölçek İstatistikleri

| Ortalama | Varyans | Std. Sapma |
|-----------------|----------------|-------------------|
| 21,73 | 20,85 | 4,57 |

9 ifade ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's alpha değeri Tablo 5'de 0,737 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach's alpha değerine göre ön test için α değeri 0,80 ile 0,70 arasında olduğundan ölçeğin kabul edilebilir güvenilirlikte olduğunu söyleyebiliriz.

9 ifadenin tablo 6 'daki(Ortalaması \pm Std.Sapma) değerleri (21,73 \pm 4,57), varyansı ise 20,85 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Son Test Bulgularının Güvenilirlik Analizi

| Öğeler | Öge İstatistikleri | |
|--|--------------------|----------------|
| | Ortalama (x) | Std. Sapma (s) |
| Beden eğitimi dersinde yeni etkinlikler denemek hoşuma gider | 1,96 | 0,77 |
| Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim | 2,15 | 0,83 |
| Beden eğitimi dersinde kurallara uyarım | 2,31 | 1,05 |
| Beden eğitimi dersinde ısınma soguma hareketleri yaparım | 2,19 | 1,06 |
| Beden eğitimi dersinde eğlenirim | 2,23 | 0,99 |
| Beden eğitimi dersinde kendimi rahatca ifade ederim | 2,58 | 1,10 |
| Beden eğitimi öğretmenimin verdiği yönergeleri takip ederim | 2,38 | 0,94 |
| Beden eğitimi derslerinde kullanılan araç ve gereçleri amacına uygun kullanarak korurum | 2,27 | 1,00 |
| Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm | 2,31 | 1,19 |
| Derserimden sonra yedek kıyafetimi giyerim | 1,65 | 0,75 |
| Beden eğitimi derlerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım | 2,08 | 0,94 |
| Beden eğitimi derslerinde takım çalışmasına katılmaktan keyif alırım | 1,96 | 0,72 |
| Beden eğitimi malzemelri için özel cantam var | 2,31 | 0,62 |
| Beden eğitiminde kullandığım malzemeleri düzenli olarak çantama koyarım | 2,04 | 0,60 |
| Beden eğitimi çantamı dersimden bir gün önce hazırlarım | 2,12 | 0,59 |
| Çantamı okula giderken unutmamak için ayyakkabımın yanına koyarım | 2,12 | 0,52 |
| Çantamda yedek kıyafet,su,havlu,spor ayyakkabı bulunur | 2,08 | 0,80 |
| Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi yaparım | 2,31 | 0,74 |
| Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım | 2,12 | 0,82 |

Öğrencilerin ‘SON TEST’ bilgilerine ait *Güvenilirlik Analizi* bulguları *Tablo 7*’te verilmiştir. Güvenilirlik analizi uygulamalarında en yüksek Cronbach’s alfa değerine ulaşılması hedeflenmektedir. Bu nedenle başlangıçta bağımsız değişkenlerin

tamamına güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Güvenilirliği düşüren öge tespit edilerek en yüksek Cronbach's Alpha değerine ulaşılmıştır. Buna göre;

'Beden eğitimi dersinde yeni etkinlikler denemek hoşuma gider' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $1,96 \pm 0,774$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,15 \pm 0,834$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi dersinde kurallara uyarım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,31 \pm 1,05$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi dersinde ısınma soğuma hareketleri yaparım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,19 \pm 1,059$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi dersinde eğlenirim' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,23 \pm 0,992$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi dersinde kendimi rahatça ifade ederim' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,58 \pm 1,102$ olarak hesaplanmıştır. Bu ile ifadenin en yüksek ortalama değerini ve "Daima" yanıtına yakın bir değer aldığı görülmektedir.

'Beden eğitimi öğretmenimin verdiği yönergeleri takip ederim' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,38 \pm 0,941$ olarak

hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın “Çoğunlukla” ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi derslerinde kullanılan araç ve gereçleri amacına uygun kullanarak korurum' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,27 \pm 1,002$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın “Çoğunlukla” ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,31 \pm 1,192$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın “Çoğunlukla” ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Derslerimden sonra yedek kıyafetimi giyerim' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $1,65 \pm 0,745$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın “Çoğunlukla” ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi derslerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,08 \pm 0,935$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın “Çoğunlukla” ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi derslerinde takım çalışmasına katılmaktan keyif alırım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $1,96 \pm 0,72$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın “Çoğunlukla” ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi malzemeleri için özel çantam var' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,31 \pm 0,618$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın “Çoğunlukla” ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitiminde kullandığım malzemeleri düzenli olarak çantama koyarım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,04 \pm 0,599$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi çantamı dersimden bir gün önce hazırlarım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,12 \pm 0,588$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Çantamı okula giderken unutmamak için ayakkabımın yanına koyarım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,12 \pm 0,516$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Çantamda yedek kıyafet, su, havlu, spor ayakkabı bulunur' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,08 \pm 0,796$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi yaparım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,31 \pm 0,736$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

'Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım' ifadesine öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama \pm std.sapma değeri $2,12 \pm 0,816$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye verdikleri yanıtın "Çoğunlukla" ifadesine yakın olduğu görülmektedir.

Güvenilirliği Düşüren Öge;

- Beden eğitimi derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşamda kullanırım

Güvenilirliği Düşüren Öğeler;

- Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi
- Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım
- Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm
- Beden eğitimi çantamı dersimden bir gün önce hazırlarım

Tablo 8. Güvenilirlik İstatistikleri

| Cronbach's Alpha | N |
|-------------------------|----------|
| 0,863 | 19 |

19 ifade ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's alpha Tablo 8'deki değeri 0,863 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach's alpha değerine göre son test için α değeri 0,80 ile 0,90 arasında olduğundan ölçeğin güvenilirliğinin iyi olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 9. Ölçek İstatistikleri

| Ortalama | Varyans | Std. Sapma |
|-----------------|----------------|-------------------|
| 41,15 | 77,66 | 8,12 |

19 ifadenin Tablo 9 'daki (Ortalaması \pm Std.Sapma) değerleri (41,15 \pm 8,12), varyansı ise 77,66 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10. 4-A Çalışma Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Sonuçları

| Tanımlayıcı İstatistikler | | | | |
|---------------------------|-----------------------|----------|------------|-----------|
| Şube | n=15 | Ortalama | Std. Sapma | Std. Hata |
| Çalışma grubu 4-A | Ön Test Toplam Puanı | 47,27 | 4,77 | 1,232 |
| | Son Test Toplam Puanı | 50,93 | 2,37 | 0,613 |

4-A Çalışma grubu öğrencilerinin ön test ve son test fark değişkeni normal dağılım gösterdiğinden karşılaştırma için Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılır.

Ho: 4-A Çalışma grubu öğrencilerinin ön test değerleri ile son test değerleri arasında fark yoktur.

Hs: 4-A Çalışma grubu öğrencilerinin ön test değerleri ile son test değerleri arasında fark vardır.

4-A Çalışma grubu öğrencilerinin ön test ve son test toplam puanlarının tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde ön test toplam puanına ait ortalama \pm std. sapma değeri $47,27 \pm 4,77$, son test toplam puanına ait ortalama \pm std. sapma değeri ise $50,93 \pm 2,37$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 11. Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Tablosu Test

| Şube | Ön Test Toplam Puanı - Son Test Toplam Puanı | Ortalama | Std. Sapma | Güven Aralığı | | t | df | P Değeri |
|----------------------|--|----------|------------|---------------|-----------|--------|----|----------|
| | | | | Alt Sınır | Üst Sınır | | | |
| Çalışma grubu 4-A | | -3,667 | 4,835 | -6,344 | -0,988 | -2,937 | 14 | 0,011 |

Eşleştirilmiş örneklem t testi tablosuna göre Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında %95 güven düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,011 < 0,05$). Tanımlayıcı

istatistik tablosundan da görüldüğü gibi 4-A Çalışma grubu öğrencilerinin ön test toplam puan ortalamalarının son test toplam puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Yani 4-A Çalışma grubu öğrencilerinin son test ölçümleri sonucunda beden eğitimi dersindeki tutum ve davranışlarından olumlu bir ilerleme görülmüştür. Öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumluluklara ait bilincinin geliştiği, bunun da sonuçlara yansıdığı görülmektedir.

Tablo 12. Eşleştirilmiş Örneklem Korelasyon Tablosu

| Şube | n=15 | Korelasyon | P Değeri |
|----------------------|----------------------------------|------------|----------|
| Çalışma grubu 4-A | Ön Test Toplam & Son Test Toplam | 0,222 | 0,426 |

Eşleştirilmiş örneklem Korelasyon tablosu iki değişken arasındaki korelasyonu göstermektedir. Korelasyon tablosuna göre $p=0,426>0,05$ olduğu için korelasyon katsayısı anlamlı değildir.

Tablo 13. Normallik Testi

| ŞUBE | Ön Test ve Son Test Fark Değişkeni | İstatistik | df | P Değeri |
|----------------------|------------------------------------|------------|----|----------|
| Çalışma grubu 4-A | | 0,984 | 11 | 0,983 |

4-A Çalışma grubu öğrencilerinin beden eğitimi derslerindeki ilk tutum ve davranışları ile son tutum ve davranışları arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar *Tablo 11*'de verilmiştir.

Aynı öğrencilere ait iki farklı sonuç test edildiğinden, ölçümlerin farklarının normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir.

H_0 : Normal dağılım ile 4-A Çalışma grubu sınıfı öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına ait fark değişkeninin dağılımı arasında fark yoktur.

Hs: Normal dağılım ile 4-A Çalışma grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına ait fark değişkenin dağılımı arasında fark vardır.

Shapiro-Wilk testine göre $p=0,983>0,05$ olduğu için normallik değerlendirmesi için kurulan sıfır hipotezi kabul edilir. Yani 4-A Çalışma grubu öğrencilerinin ön test ve son test fark değişkeni %95 güven ile normal dağılmaktadır.

Tablo 14. 4-B Kontrol grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına Ait Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi Sonuçları

| Tanımlayıcı İstatistikler | | | | |
|---------------------------|-----------------------|----------|------------|-----------|
| Şube | n=11 | Ortalama | Std. Sapma | Std. Hata |
| Kontrol grubu 4-B | Ön Test Toplam Puanı | 47,73 | 5,27 | 1,590 |
| | Son Test Toplam Puanı | 45,36 | 4,63 | 1,397 |

4-B sınıfı öğrencilerinin ön test ve son test fark değişkeni normal dağılım gösterdiğinden karşılaştırma için Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılır.

Ho: 4-B Kontrol grubu öğrencilerinin ön test değerleri ile son test değerleri arasında fark yoktur.

Hs: 4-B Kontrol grubu öğrencilerinin ön test değerleri ile son test değerleri arasında fark vardır.

4-B Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test toplam puanlarının tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde ön test toplam puanına ait ortalama \pm std. sapma değeri $47,73 \pm 5,27$, son test toplam puanına ait ortalama \pm std. sapma değeri ise $45,36 \pm 4,63$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 15. Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Tablosu Test

| Şube | Ön Test Toplam Puanı - Son Test Toplam Puanı | Ortalama | Std. Sapma | Güven Aralığı | | t | df | P Değeri |
|-------------------|--|----------|------------|---------------|-----------|-------|----|----------|
| | | | | Alt Sınır | Üst Sınır | | | |
| Kontrol grubu 4-B | | 2,364 | 7,047 | -2,37 | 7,098 | 1,112 | 10 | 0,292 |

Eşleştirilmiş örneklem t testi tablosuna göre 4-B Kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında %95 güven düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,292>0,05$). Tanımlayıcı istatistik tablosundan da görüldüğü gibi 4-B sınıfı öğrencilerinin ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu nedenle puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlememektedir.

Tablo 16. Eşleştirilmiş Örneklem Korelasyon Tablosu

| Şube | n=11 | Korelasyon | P Değeri |
|-------------------|--------------------------------|------------|----------|
| Kontrol grubu 4-B | Öntest Toplam & Sontest Toplam | -0,008 | 0,982 |

Eşleştirilmiş örneklem Korelasyon tablosu iki değişken arasındaki korelasyonu göstermektedir. Korelasyon tablosuna göre $p=0,982>0,05$ olduğu için korelasyon katsayısı anlamlı değildir.

Tablo 17. Normallik Testi Shapiro-Wilk Testi

| ŞUBE | Ön Test ve Son Test Fark Değişkeni | İstatistik | df | P Değeri |
|-------------------|------------------------------------|------------|-------|----------|
| Kontrol grubu 4-B | | | 0,906 | 11 |

4-B Kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi derslerindeki ilk tutum ve davranışları ile son tutum ve davranışları arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar *Tablo 15'*de verilmiştir.

Aynı öğrencilere ait iki farklı sonuç test edildiğinden, ölçümlerin farklarının normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir.

Ho: Normal dağılım ile 4-B Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına ait fark değişkenin dağılımı arasında fark yoktur.

Hs: Normal dağılım ile 4-B Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına ait fark değişkenin dağılımı arasında fark vardır.

Shapiro-Wilk testine göre $p=0,216>0,05$ olduğu için normallik değerlendirmesi için kurulan sıfır hipotezi kabul edilir. Yani 4-B Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test fark değişkeni %95 güven ile normal dağılmaktadır.

Tablo 18. Çalışma ve Kontrol Gruplarının öntest-son Test puanlarının Sonuçları

| İşlem | Veri Grubu | Grup Sayısı | Ön-Test | Son-test | r | Sonuç (p) |
|-------|---------------------|-------------|---------|----------|--------|-----------|
| | | (N) | | | | |
| 1 | 4/B - Kontrol Grubu | 11 | 47,73 | 45,36 | -0,008 | 0,292 |
| 2 | 4/A - Çalışma Grubu | 15 | 47,27 | 50,93 | 0,222 | 0,011 |
| 3 | 4/B - 4/A | - | 47,46 | 48,58 | 0,032 | 0,390 |

Çalışma grupları; 4-B kontrol grubu, 4-A sınıfı ise çalışma grubu olarak ele alınmıştır.

Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında %95 güven düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,011<0,05$). Tanımlayıcı istatistiklere göre, Çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin ön test toplam puan ortalamalarının son test toplam puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Yani çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin son test ölçümleri sonucunda beden eğitimi dersindeki tutum ve davranışlarından olumlu bir ilerleme görülmüştür. Öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumluluklara ait bilincinin geliştiği, bunun da sonuçlara yansıdığı görülmektedir.

Kontrol grubu(4-B)B öğrencilerinin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında %95 güven düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,292>0,05$). Tanımlayıcı istatistiklere göre, kontrol grubu(4-B) öğrencilerinin ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu nedenle puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlememektedir.

Genel olarak öğrencilerin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında %95 güven düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,390>0,05$). Tanımlayıcı istatistiklere göre, öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu nedenle puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlememektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve SONUÇ

5.1.Tartışma

İlköğretim kademesi klasik(geleneksel) yaklaşım ve işbirliği ile öğretim yaklaşımını öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına araştırılıp karşılaştırıldığı bu çalışmada yapılan tesler sonunda elde edilen bulgulardan beden eğitimi dersinde uygulanan klasik(geleneksel) yaklaşım uygulayan kontrol grubu ve işbirliği ile öğretim yaklaşımını uygulayan çalışma grubunda beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesinde çalışma grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çalışmamızda işbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı beden eğitimi programını uygulayan çalışma grubu ile uygulamayan kontrol grubu ön test değerleri arasında ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Yapılan istatistik değerlendirme sonucunda, çalışma ve kontrol grubuna uygulanan öz değerlendirme formunda ön test değerleri arasında herhangi bir düzeyde anlamlılık bulunmamıştır. Ön test değerlerinin anlamı olmaması grupların başlangıç seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. İlgili hipotezimizde işbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı beden eğitimi programının uygulanmadığı kontrol grubu ön test-son test değerleri arasında ve işbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı beden eğitimi programının uygulandığı çalışma grubuna uygulanan öz değerlendirme formunda ön test- son test değerler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür(tablo18). Genel olarak öğrencilerin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında %95 güven düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,390>0,05$)(tablo 18). Tanımlayıcı istatistiklere göre, öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu nedenle puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Mustafa ALTINKÖK (2012) Doktora Tezi ile ilgili yaptığı araştırmada İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9-10 yaş grubu çocukların

temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişmesine etkisini araştırmışlardır. Yapılan istatistik değerlendirme sonucunda, deney grubu motor beceri puan düzeyleri ön test–son test değerlerinin hepsinde son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat bu anlamlılık kontrol grubunda son test aleyhine negatif yönlü olarak gerçekleşmiştir. Diğer problem çözme beceri alt boyut testlerinde ise ön test–son test değerlerinde herhangi bir anlamlılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitiminde işbirliği ile öğrenme yönteminin temel motor becerilerin geliştirilmesi alanında ve beden eğitimi başarısında etkili olduğu görülmektedir. Plânlı ve uzun süreli uygulanan işbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi programı, çocukların temel motor becerilerini ve problem çözme becerini anlamlı düzeyde geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmadaki çalışma-kontrol grubu ile araştırmamızdaki çalışma-kontrol grubu evren ve örnekleme birbirinden farklıdır. Her iki araştırmada da uygulanan ön testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kontrol(geleneksel öğretim yöntemi)-Çalışma(işbirliği ile öğretim yöntemi) gruplarına uygulanan 6 haftalık ders süreci uygulandıktan sonra öz değerlendirme formuna verilen cevaplar sonucunda: Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test arasındaki istatistiksel değerler birbirine yakinken(tablo15) çalışma grubuna uygulana ön test-son test değerler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (tablo11). Araştırmadaki bulgular ile çalışmamızdaki bulgular yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Altınkök ve Kasap (1995) İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştirlerdir. Araştırma sonunda: İşbirliği ile öğretim, öğrenmenin geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre ortaokul fen bilgisi başarısı üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmada öğrenciler işbirlikli öğrenme ile takım ruhunu, motive olmayı, birbirilerine yardım ederek grup üyelerinin becerilerini geliştirmeyi, karşılıklı iyi iletişimi, arkadaşını dinlemeyi, yapıcı eleştiri yapmayı, sırayla çalışmayı, arkadaşları ile fikir üretmeyi ve paylaşmayı öğrenmişlerdir. Yaptığımız çalışmada, beden eğitimi derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi, çalışma gurubunun yerine getirmesi gereken sorumluluklara ait bilincinin geliştiği, bunun da sonuçlara yansıdığı görülmektedir, ayrıca yapılan her iki araştırmanında değerlendirilmesi

sonucunda, işbirliğinin ile öğretim yöntemi geleneksel öğretim yöntemi ve bireysel rekabetçi girişimlere göre başarı sağladığını ileri sürülmüştür. Uygulanan her iki çalışma arasında olumlu düzeyde etkileşim bulunmaktadır.

Varış. (1997) ‘İşbirliği ile öğretimin paylaşımlı dönütün(geri bildirim) başarı ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Matematik konu alanında işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün, bütün sınıf verilen dönüte ve hiç dönüt verilmemesi koşuluna karşın daha fazla başarı sağladığı, görülmüş öğrenilenlerin derse karşı tutumlarında olumlu fakat anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Araştırmamızda, çalışma grubunda kendi akran grupları tarafından verilen olumlu dönütlerin daha çok öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artmasında fayda sağlamış ve öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumluluklara ait bilincinin geliştiği, bunun da sonuçlara yansıdığı görülmektedir(tablo18). İşbirlikli öğrenme(çalışma grubu) gruplarındaki roller sayesinde, öğrencilerin grup içindeki sorumluluklarının ve birbirine bağlılıklarının arttığı gözlenmiştir. Bütün roller önemli olsa da öğrenciler daha çok koçluk ve cesaretlendirici rollerinden hoşlanmışlardır. Öğrenciyi cesaretlendirmek ve teşvik etmek, katılımı ve özgüveni arttırmıştır. İşbirlikli öğrenme ile öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine yardım etmekte ve grup içinde çalışmayı öğrenmektedir. Sadece kendilerini değil, takım arkadaşlarını da düşünüp onlara karşı sorumluluklarının bilip ona göre davranmaktadırlar. Öğrenciler bu çalışmada, işbirlikli öğrenme ile takım ruhunu, motive olmayı, birbirilerine yardım ederek grup üyelerinin becerilerini geliştirmeyi, arkadaşları ile fikir üretmeyi ve paylaşmayı öğrenmişlerdir. Sonuç olarak yaptığımız çalışmada işbirlikli öğrenme öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede faydalı olduğu görülmüş bunun sonucunda; Varış yaptığı çalışma bulguları ile uyguladığımız araştırmadaki bulguların birbirlerini destekler niteliktedir.

Aslan (2004), ”ilköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğinin uygulandığı çalışma grubunda öğrenciler, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek bir başarı elde etmiştir. Ayrıca bu çalışmada çalışma grubundaki öğrencilerin erişileri, kontrol grubundaki

öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarında olumlu değişimler sağlanmıştır, iki grup arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmuştur. Yaptığımız araştırmada çalışma ve kontrol gruplarına uygulanan ön test arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark yok iken çalışma gurubumuzda ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Takım -Oyun-Turnuva ve Birlikte Öğrenme tekniklerinin çalışma gurubunda yer alan öğrenci guruplarına uygulandığında gözle görülür derecede değişim gözlemlenmiştir. Her iki çalışmada da işbirliği ile öğretim yöntemi teknikleriyle uygulanan etkinliklerin çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin son test ölçümleri sonucunda beden eğitimi dersindeki tutum ve davranışlarından olumlu bir ilerleme görülmüştür. Benzer sonuçların elde edilmesi araştırmamızı destekler niteliktedir.

Slavin ve Steven (1995), işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmada iki yıl boyunca işbirliğine dayalı öğrenim yapan bir okulla geleneksel öğrenim yapan okullardaki ilkokul öğrencileri karşılaştırılmıştır. İki yılın sonunda işbirliğine dayalı öğrenim uygulayan okuldaki öğrenciler, geleneksel yöntem kullanan okuldaki öğrencilere göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematiksel hesaplama yapma gibi alanlarda çok daha başarılı olmuşlardır. Bunun dışında işbirliğine dayalı okuldaki öğrenciler arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulmuş ve yetersiz öğrenciler, geleneksel okullardaki arkadaşlarına oranla diğer arkadaşlarından daha fazla ve kolay kabul görmüşlerdir. (Aktaran Gümüş, 2006:71 Steven, J.R. and Slavin, E. R. (1995). Araştırmamızda çalışma-kontrol grubu ile araştırmamızdaki çalışma-kontrol grubu, uygulanan süre, evreni ve örneklemini birbirinden farklıdır. Araştırmamızda çalışma-kontrol gruplarına uyguladığımız öz değerlendirme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar sonucunda

kendi sınıf arkadaşları arası yardımlaşma süreçleri gözlemlenmiş, her iki çalışmada da işbirliği ile öğretim yöntemi teknikleriyle uygulanan etkinliklerin beden eğitimi dersindeki tutum ve davranışlarından olumlu bir ilerleme görülmüştür.

Bu araştırmada, işbirliği ile öğrenme yaklaşımının beden eğitimi derslerinde etkinlikler üzerinden öğrencilere uygulandığında derse yönelik tutumlarında hem gözlem açısından hem de istatistiksel açıdan katkı sağladığı görülmüştür. Alan yazın taramasında işbirliği ile öğrenme yaklaşımının, klasik ve işbirliği ile öğretim yaklaşımlarının ilköğretim(10-12yaş) öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi' üzerine yapılan çalışmalara çok fazla rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar farklı evren ve örneklemelerin, farklı derslerde uygulanan diğer araştırmalarla örtüşmektedir.

5.2. Sonuç

Elde edilen bulgular incelendiğinde, varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili uygulanan ön test ve son test analiz sonuçlarına göre, işbirliği ile öğrenme yöntemine dayalı beden eğitimi programının ilköğretim 4. sınıflardaki uygulama düzeyleri gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin beden eğitime karşı ilgi ve tutumunu arttırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi klasik(geleneksel) yönteme göre daha etkili olmuştur.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre beden eğitimi derslerinde uygulanan işbirliği ile öğretim yaklaşımı, ortaöğretim 4.sınıfların çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin ön test toplam puan ortalamalarının son test toplam puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Yani çalışma grubu(4-A) öğrencilerinin son test ölçümleri sonucunda beden eğitimi dersindeki tutum ve davranışlarından olumlu bir ilerleme görülmüştür. Öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumluluklara ait bilincinin geliştiği, bunun da sonuçlara yansdığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre beden eğitimi derslerinde uygulanan geleneksel(klasik) öğretim yaklaşımları, ortaöğretim 4.sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine olan tutumların, tanımlayıcı istatistiklere göre, öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu nedenle puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appolonia, S. & Howdem, J. (1995). Classroom connections: Understanding cooperative learning. Toronto: Harcourt Brace.
- Açıköz, K. (1992). İşbirlikli öğrenme. Uğurel Matbası, Malatya: 2-6.
- Açıköz, K. (2005). Aktif Öğrenme. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Açıköz, K. Ü. (1998). Etkili öğrenme ve öğretme. Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- Açıköz, K. Ü. (2003). Aktif öğrenme. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Açıköz, K. Ü. (2008). Aktif Öğrenme (Onuncu Baskı). İzmir: Biliş Basımevi.
- Ada, S. (2007). Türkiye'de ve Dünya'da İlköğretimin Tarihsel Gelişimi .İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış. Unutkan, A. O. Ö. P. (Ed.) İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Altınkök, Mustafa (2012) İşbirliği ile Öğretim Yöntemine Dayalı Beden Eğitimi Derslerinin 9-10 Yaş Grubu Çocukların Temel Motor Becerileri ile Problem Çözme Becerinin Gelişimine Etkisinin Araştırılması .Yayınlanmış. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Anderson, J. R. (1980). Cognitive psychology and it's implications. San Fransisco: Freeman, s.119.
- Annanero, A. A., Cowel, C. C. & Hazelton, H. W. (1980). Curriculum theory and desing in physical education. The C.V. Mosby Company, St. Louis
- ARACI, H. (1999). Okullarda Beden Eğitimi. (İkinci Baskı). Ankara: Bağiran Yayınevi. s:3,28-32

- Aşkar, P. ve Çelenk, S. (1988). İlkokula öğretmen yetiştiren eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmen mesleğine ilişkin tutumları konusunda yapılan araştırma. *Çağdaş Eğitim*, S. 138, s. 13. Ankara.
- Ataizi, M. (1999). Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık
- Başaran, G. E. (1994). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara.
- Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 201–210.
- Baykul, Y. (1995). İlköğretimde matematik öğretimi personel eğitim merkezi yayınları, No:24, Ankara.
- Çelenk, S. (1999). İlkokuma - Yazma Öğretimi. Ankara: Artım Yayınları.
- Choi, J., I. & Hannifin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. *Educational Technology, Research and Development*, 43(2), 53–69
- Çiçek, Ş., Koçak, S. ve Kirazcı, S. (2002). Beden eğitimi derslerinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrencilerin derse katılımındaki önemi ve sergileme sıklığı. *G. Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 12–13.
- Çöndü, A. (.1999). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇOŞKUN, M. (2004). “Coğrafya Öğretiminde Kubaşık (İşbirliğiyle) Öğrenme”. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-244.

- D'Zur,lla, T., Goldfried, M. (1971) Problem Solving Behavior Modification" Journal of Abnormal Psychology, vol : 18, (ss. 45-47)
- Demirel, Ö. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem-A Yayıncılık, (4. Baskı).
- Demirel, Ö. (2010). Eğitimde Program Geliştirme. 11. Basım, Pegem A Yayıncılık: Ankara
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 2, 103-115.
- D'Zur,lla, T., Goldfried, M. (1971). Problem solving behavior modification. Journal of Abnormal Psychology, vol: 18, ss. 45–47
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. Journal of Teaching Physical Education.
- Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdemli, A. (1990). Hümanizma olarak spor. Spor Bilimleri I. Ulusal Sempozyumu Bildirileri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Ergün, Mustafa Eğitim Felsefesi, Ocak Yayınları, Ankara:1996.
- Ertürk, S "Eğitimde Program Geliştirme" Ankara: Edge Akademi, 2013
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme: kavramlar, ilkeler ve yöntemler. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Fidan, N. ve Erden M. (2001). Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Gallahue, D. L., Donnelly, F. C. (2003). Assessing progress: motor, fitness and physical activity assessment, development physical education for all children. s. 282–313.
- Genç, E. (2004). İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişmeye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative Learning and Social Skills: What Skills to Teach and How to Teach Them. *Intervention in School and Clinic*. 35 (1), 29-33.
- Grineski, S. (1996). Cooperative learning in physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grineski, S. (1999). Beden eğitiminde işbirliğiyle öğrenme. (Ed.) S. Yeniçeri, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Heppner, P. (1978). A Review of the problem solving literature and it's relationships to the counseling process. *Journal of counseling psychology*, vol: 25, s.366
- Heppner, P. P. (1988). The problem-solving inventory: manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Heppner, P., Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, Vol:15, (ss- 34–37).
- Jerath, J. M., Hasija, S. ve Malhotra, D. (1993). "A Study of State Anxiety Scores in A Problem Solving Situation." *Studia Psychologica*, 35, (2), 143-150.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), Cooperative learning: Theory and research, New York: Praeger.
- Johnson, D. W. & Johnson, H. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution. In L. Hickman (Ed.), Applied social psychology annual, 4 (pp. 119–164), Beverly Hills: Sage Publications.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. & Smith, K. A. (1999). a.g.e., s.27 – 72.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). Active learning: cooperation in the college classroom. Edina.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1996). Meaningful and managable assessment through cooperative learning. edina: Interaction Book Company
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1990). Circles of learning: cooperation in the classroom. Interaction Book Company, Minnesota.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1975). Learning together and alone. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, R., Johnson, D. ve Holubec, E. (1998). Advanced cooperative learning (7th ed.), Interaction Edina, MN.
- Jolliffe, (2007). Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice. Paul Chapman Publishing.
- Kagan, S. (1992). Cooperative learning. (2nd ed.), San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Karasar, N. (2007), Bilimsel araştırma yöntemi. (18. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Kasap, H. (2014). Yayınlanmamış Spor Pedagojisi Ders Notları. İstanbul.

- Korkmaz, H. (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lie, A. (1998). Cooperative Learning: Changing Paradigms of college teaching. Petra Christian University, Surabaya, Indonesia.
- M.E.B.;Yükseköğretim Genel Md., s.11, Ankara, 1994. Beden Eğitimi Öğretmeni Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını, 3,, Ankara, 2000. s.52-53
- M.E.B; Derleyenler Ahsen Akgün Hatice Çebi Esra Ünal Figen Altay A. Dilşad Mirzeoğlu ANKARA 2012 Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK) ve Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1995). İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Morgan, D. L. (1995). Why things (sometimes) go wrong groups. Qual. Health Res., 5:516-22
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). Teaching physical education. (5th edn), (London, Benjamin Cummings).
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYGM). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. (Electronic Journal) 2006.Erişim tarihi:20.07.2016 Erişim:<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>
- Pangrazi, R. P. (2001). Dynamic physical education for elementary school. Allyn&Bacon, Boston.
- Saban, A. (2005). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Sharan, S., Kagan, R., Hertz- Lazarowitz, C., Webb, & R. Schmuck, (Eds.), Learning to cooperate, cooperating to learn (pp. 177–209), New York: Plenum.
- Slavin, R. (1978). Student teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70, 532–538.
- Slavin, R. E. (1985). Team Assisted Individualization: Combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics. In R. E. Slavin, S.,
- Slavin, R.E., (1990) Cooperative learning: Theory, research, and practice, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R.E., (1995) Cooperative learning: Theory, research, and practice,(2nd.Ed.)Boston:Allyn&Bacon.
- Sönmez, V. (2005). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Steven, J.R. and Slavin, E. R. (1995). The Cooperative Elementary School Effects On Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 31,2, 312-51.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri Ankara: Ada Matbaacılık.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset.
- Varış, F. (1988). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varış, F. (1997). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler. Ankara: Alkim.
- Wickelgren, W. A. (1979). *Psychol. Rev.* Vol.86, 44-60, <http://www.columbia.edu/~nvg1/Wickelgren/papers/1979cWAW.pdf>.

Yenal, T. H., Çamlıyer, H., Saraçoğlu, A. S. (1999). İlköğretim ikinci devre çocuklarda beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri ve yetenekleri üzerine etkisi, G.Ü. BESBD, Cilt 4 s. 15–24, Ankara.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16–17, 155–163.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Mikro Yayınları

YÖNEZ Sedat (2009).Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı İşbirliği Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi,Ankara

Young, M. F. D. (1998). The curriculum of the future: from the new sociology of education to a critical theory of learning. Falmer Press, London.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Bu anket, öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarını belirlemek araştırmaya veri elde edebilmek amacı ile düzenlenmiştir. Siz öğrencilerin aşağıdaki soru ve ifadelere vereceği cevaplar, çalışmanın başarısı açısından önemlidir. Anket kağıdına isim yazmayınız. Verdiğiniz cevaplar çalışmanın amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. İlgilerinize ve katkılarınıza teşekkür ederiz.

1. Yaş :
2. Cinsiyet : ()Kız () Erkek
3. Sınıf:
4. Herhangi bir spor dalında lisansınız var mı?
() Hayır () Evet

Evet ise hangi branş olduğunu ve süresini belirtir misiniz?

Ek 2: Beden Eğitimi ve Spor Öz Değerlendirme Formu

| SORULAR | ARASIRA | ÇOGUNLUKLA | DAİMA | NADİREN |
|---|---------|------------|-------|---------|
| 1)Beden eğitimi dersinde yeni etkinlikler denemek hoşuma gider | | | | |
| 2)Beden eğitimi dersinde arkadaşlarımla iş birliği içinde hareket ederim | | | | |
| 3)Beden eğitimi dersinde kurallara uyarım | | | | |
| 4)Beden eğitimi dersinde ısınma soğuma hareketleri yaparım | | | | |
| 5)Beden eğitimi dersinde eğlenirim | | | | |
| 6)Beden eğitimi dersinde kendimi rahatça ifade ederim | | | | |
| 7)Beden eğitimi öğretmenimin verdiği yönergeleri takip ederim | | | | |
| 8)Beden eğitimi derslerinde kullanılan araç ve gereçleri amacına uygun kullanarak korurum | | | | |
| 9)Beden eğitimi derslerinde yedek kıyafet getiririm | | | | |
| 10)Derslerimden sonra yedek kıyafetimi giyerim | | | | |
| 11)Beden eğitimi derslerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışırım | | | | |
| 12)Beden eğitimi derslerinde takım çalışmasına katılmaktan keyif alırım | | | | |
| 13)Beden eğitimi malzemeleri için özel çantam var | | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 14) Beden eğitimi de kullandığım malzemeleri düzenli olarak çantama koyarım | | | |
| 15) Beden eğitimi çantamı dersimden bir gün önce hazırlarım | | | |
| 16) Çantamı okula giderken unutmamak için ayakkabımın yanına koyarım | | | |
| 17) Çantamda yedek kıyafet, su, havlu, spor ayakkabı bulunur | | | |
| 18) Beden eğitimi dersinden sonra kişisel bakım ve temizliğimi yaparım | | | |
| 19) Beden eğitimi derslerinde terleme ile kaybettiğim suyu yerine koyabilmek için su ihtiyacımı karşılarım | | | |
| 20) Beden eğitimi derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşamda kullanırım | | | |

Ek 3: Etkinlik Fotoğraf Örnekleri



Resim1: Kart seçimi (Eş Kartlar Oyunu)



Resim2: Kart seçimlerin anlaşılması(Eş Kartlar Oyunu)



Resim3: Uygulama 1(Eş Kartlar Oyunu)



Resim4: Uygulama 2(Eş Kartlar Oyunu)



Resim5: Uygulama 3(Eş Kartlar Oyunu)



Resim6: Bitiş(Eş Kartlar Oyunu)



Resim7: Gösteri (Futbolda Şut ve Gol Atma)



Resim8: Uygulama(Futbolda Şut ve Gol Atma)

ÖZGEÇMİŞ

| | | | |
|-------------------|------------------------|---------------------|------------|
| Adı | Nilay | Soyadı | DÜLGER |
| Doğum Yeri | KADIKOY | Doğum Tarihi | 22.04.1988 |
| Uyruğu | T.C | Telefon | 5350119842 |
| e-mail | nilayaydin28@gmail.com | | |

Eğitim Düzeyi

| | Mezun Olduğu Kurum Adı | Mezuniyet Tarihi |
|-------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Doktora/Uzmanlık | | |
| Yüksek Lisans | Gedik Üniversitesi | - |
| Lisans | Sakarya Üniversitesi | 2011 |
| Lise | Mehmed Beyazıd A.D.L | 2006 |

İş Deneyimi

| Görevi | Kurum | Yıl |
|----------------------------|---|------------|
| Beden Eğitimi Öğrt. | Eğitmen Koleji | 2015-2016 |
| Beden Eğitimi Öğrt. | Bilfen Eğitim Kurumları Çamlıca Kampüsü | 2013-2015 |
| Beden Eğitimi Öğrt. | Özel Ataşehir Doğa Koleji | 2011-2013 |

| Yabancı Diller | Okudugunu Anlama | Konuşma | Yazma |
|-----------------------|-------------------------|----------------|--------------|
| İngilizce | İyi | İyi | İyi |

| | Sayısal | Ea | Sözel |
|------------------|----------------|-----------|--------------|
| ALES Puan | 61,83926 | 62,12520 | 78,59506 |

Bilgisayar Bilgisi

| Program | Kullanma Becerisi |
|-------------------------------------|--------------------------|
| Windows, Microsoft Ofis Programları | Çok İyi |