



**T.C.  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans  
Programı**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE KULLANILAN FARKLI  
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN  
BİLİŞSEL VE PSİKOMOTOR ERİŞİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ İLE  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK  
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

**İsmail ÜNAL**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Burdur, 2016**



**T.C.  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans  
Programı**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE KULLANILAN FARKLI  
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN  
BİLİŞSEL VE PSİKOMOTOR ERİŞİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ İLE  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK  
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

**İsmail ÜNAL**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Burdur, 2016**



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU**

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 12/05/2016 tarih ve 140/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 03/06/2016 tarihinde tez savunma sınavı yapılan İsmail ÜNAL'ın "Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel, ve Psikomotor Erişileri Üzerine Etkisi ve Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumlarının Belirlenmesi" konulu tez çalışması Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ**

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN  
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Barbaros Serdar ERDOĞAN

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Mehmet KUMARTAŞLI

**ONAY**

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

10.06.2016

İsmail ÜNAL

## ÖZET

### **Bedens Eğitimi ve Spor Dersinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel ve Psikomotor Erişileri Üzerine Etkisi ve Bedens Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi**

**İsmail ÜNAL**

Bu çalışmamızın amacı, Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin belirlenen kazanımlara (öne takla, geriye takla ve elbaş dengesi) ulaşmada kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bilişsel, ve psikomotor erişi düzeylerine etkileri ile bedens eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Tutum Ölçeği, Bilişsel Alan Testi, Öne Takla Testi, Geriye Takla Testi, El-Baş Dengesi ve Toplam Psikomotor Beceri Puanlarının ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılmasında Paired Sample T test kullanılmıştır. Ön ve son test ortalamalarındaki değişimlerdeki grup etkisi, cinsiyet etkisi cinsiyet-grup etkisini incelemek için ise Repeated Measures Anova analizi kullanılmıştır. Paired Sample T test ve Repeated Measures Anova analizlerinde anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak belirlenmiştir. Katılımcıların Tutum Ölçeği, Bilişsel Alan Testi, Öne Takla Testi, Geriye Takla Testi, El-Baş Dengesi ve Toplam Psikomotor Beceri Puanlarına ilişkin ortalam ve standart sapmaların belirlenmesinde ise tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır.

Ön test ve son test skorlarına göre Bilişsel alan ve psikomotor alanlarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Çalışmalar bilişsel alan düzeyinde etki oranına göre sıralandığında; eşli çalışma stili, alıştırmaya stili, yönlendirilmiş buluş stili, kendini denetleme stili ve katılım stili olarak sıralanırken; Psikomotor alanda başarı düzeyine göre sıralandığında ise eşli çalışma stili, katılım stili, alıştırmaya stili, kendini denetleme stili ve yönlendirilmiş buluş stili olarak sıralanmıştır. Çalışmalarda katılım stili, yönlendirilmiş buluş stili, eşli çalışma stili ve kendini denetleme stillerinde ön test ve son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı fakat alıştırmaya stili uygulanan grubun ise ön testten sonra tutum puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ).

**Anahtar Sözcükler:** Bedens Eğitimi ve Spor Dersi, Öğretim Yöntemleri, Eriş Düzeyi, Tutum.

## ABSTRACT

**Effects of the Different Teaching Methods Used in the Physical Education and Sport Class on the Cognitive and Psychomotor Accesses of the Secondary School Students and Determination of the Attitudes to the Physical Education and Sport Class.**

**İsmail ÜNAL**

The purpose of our study is to determine the effects of the different teaching methods used to enable the secondary school 5<sup>th</sup> grade students to achieve the determined gains (forward roll, backward roll and hand-head balance) on the cognitive and psychomotor access levels of the students and their attitudes to the physical education and sport class. SPSS 22.0 program has been used for the analysis of the acquired data. The Paired Sample T test has been used for the comparison of the pretest and posttest averages of the Attitude Scale, Cognitive Domain Test, Forward Roll Test, Backward Roll Test, Hand-Head Balance and Total Psychomotor Skill Points. And the Repeated Measures Anova analysis has been used to examine the group effect, gender effect and gender-group effect with respect to the changes in the pretest and posttest averages. The significance level of the Paired Sample T Test and Repeated Measures Anova analysis has been determined as  $p < 0,05$ . And the descriptive statistics have been used for the determination of the average and standard deviations with respect to the Attitude Scale, Cognitive Domain Test, Forward Roll Test, Backward Roll Test, Hand-Head Balance and Total Psychomotor Skill Points of the participants.

According to the pretest and posttest scores, a significant difference has been observed in the Cognitive Domain and Psychomotor Domain. When the studies are listed according to the effects on the cognitive domain, the list is cooperative teaching, practice, oriented invention, self-checking and practice styles and when the studies are listed according to the success level in the Psychomotor domain, the list is cooperative teaching, participation, practice, self-checking and oriented invention. It is determined that in the studies statistically there has been no significant change between the points of the pretest and posttest attitude points of the four groups; however, with respect to the group to which the practice method has been applied, there has been a significant increase in the attitude points after the pretest ( $p < 0,05$ ).

**Key Words: Access Level, Attitude, Physical Education and Sport Class, Teaching Methods.**

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda bilgi ve deneyimleri ile bana her zaman yol gösteren, rehberlik eden, beni sabırla dinleyen ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd.Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamda bana her konuda yardımcı olan, değerli görüş ve birikimlerinden yararlandığım, desteğiyle beni yönlendiren değerli hocalarım Doç Dr. Kadir PEPE ve Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Görev ve aynı zamanda çalışmamı yaptığım Dr. Galip Kahraman Ortaokulu Müdürümüz Mehmet CERTEL' e bana her zaman destek olan Müdür Yardımcımız Fatih AKCAN' a, değerli arkadaşım Fatih EYMİRLİOĞLU' na ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmamda her zaman benim yanımda olan eşim Kamile ÜNAL, oğullarım Hızır İlker ve Osman Türker'e, bu güne kadar maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen anneme, babama ve abim Hüseyin ÜNAL' a çok teşekkür ediyorum.

İsmail ÜNAL  
BURDUR 2016



## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

BİLDİRİM.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xi
BÖLÜM I.....	1
Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu .....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	3
1.3.Araştırmanın Amacı.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi .....	4
1.5.Hipotezler .....	5
1.6.Varsayımları .....	6
1.7. Sınırlılıklar .....	6
1.8.Tanımlar .....	6
BÖLÜM II.....	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Açıklamalar .....	7
2.1.Büyüme ve Gelişme Kavramları .....	7
2.1.1.Bilişsel Gelişim.....	11
2.1.2.Psikomotor Gelişim.....	13
2.2.Beden Eğitimi ve Spor Kavramı.....	16
2.2.1.Beden Eğitimi ve Sporun Yararları .....	18
2.2.2.Genel Sağlık Üzerine Yararları .....	20
2.2.3.Fiziksel Açıdan Yararları .....	22
2.2.4.Psikolojik ve Ruhsal Açıdan Yararları.....	22
2.2.5.Sosyal Açıdan Yararları .....	23
2.3.Beden Eğitimi ve Spor Dersi.....	25
2.3.1.Beden Eğitimi Dersinin Amaçları .....	30
2.4.Tutum Kavramı.....	33
2.4.1.Tutumların Oluşması ve Gelişmesi .....	35

2.4.2. Tutumların Oluşmasını Etkileyen Faktörler .....	36
2.5. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Yöntemleri .....	37
2.5.1. Komut Stili (Stil A) .....	37
2.5.1.1. Komut Stilinin Uygulanışı .....	39
2.5.1.2. Komut Stilinin Olumlu Yönleri .....	42
2.5.1.3. Komut Stilinin Olumsuz Yönleri .....	42
2.5.2. Alıştırma Stili (Stil B) .....	45
2.5.2.1. Alıştırma Stilinin Uygulanışı .....	46
2.5.2.2. Alıştırma Stilinin Olumlu Yönleri .....	47
2.5.2.3. Alıştırma Stilinin Olumsuz Yönleri .....	48
2.5.2.4. Alıştırma Stilinin Doğurguları .....	48
2.5.3. Eşli Çalışma Stili, İşbirliğine Dayalı (Stil C) .....	49
2.5.3.1. Eşli Çalışma Stilinin Uygulanışı .....	51
2.5.3.2. Eşli Çalışma Stilinin Olumlu Yönleri .....	52
2.5.3.3. Eşli Çalışma Stilinin Olumsuz Yönleri .....	53
2.5.3.4. Eşli Çalışma Stilinin Doğurguları .....	53
2.5.4. Kendini Denetleme Stili (Stil D) .....	54
2.5.4.1. Kendini Denetleme Stilinin Uygulanışı .....	54
2.5.4.2. Kendini Denetleme Stilinin Olumlu Yönleri .....	57
2.5.4.3. Kendini Denetleme Stilinin Olumsuz Yönleri .....	56
2.5.4.4. Kendini Denetleme Stilinin Doğurguları .....	57
2.5.5. Katılım Stili (Stil E) .....	58
2.5.5.1. Katılım Stilinin Uygulanışı .....	58
2.5.5.2. Katılım Stilinin Olumlu Yönleri .....	61
2.5.5.3. Katılım Stilinin Olumsuz Yönleri .....	60
2.5.5.4. Katılım Stilinin Doğurguları .....	61
2.5.6. Yönlendirilmiş Buluş Stili (Stil F) .....	61
2.5.6.1. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulanışı .....	63
2.5.6.2. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Olumlu Yönleri .....	64
2.5.6.3. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Olumsuz Yönleri .....	65
2.5.6.4. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Doğurguları .....	65
2.5.7. Problem Çözme Stili (Stil G) .....	67
2.5.7.1. Problem Çözme Stilinin Uygulanışı .....	66
2.5.7.2. Problem Çözme Stilinin Olumlu Yönleri .....	68
2.5.7.3. Problem Çözme Stilinin Olumsuz Yönleri .....	68
2.5.7.4. Problem Çözme Buluş Stilinin Doğurguları .....	68

2.5.8. Kişisel Program Öğrencinin Tasarımı (Stil H).....	69
2.5.9. Öğrencinin Başlatması (Stil I).....	70
2.5.10. Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi (TOYA) .....	70
2.5.10.1.TOYA Modelinin Özellikleri .....	71
2.5.10.2.TOYA Modelinin Oyun Basamaklamaları .....	70
2.5.10.3.TOYA Modeli ile İlişkili Pedagojik İlkeler.....	72
2.5.10.4.TOYA Modelinde Oyunları Uyarlarken Dikkat Edilecek Noktalar .....	71
2.5.10.5.Oyunları Planlarken ve Yönetirken Dikkat Edilecek Noktalar.....	72
2.5.10.6.Oyunları Öğretirken Dikkat Edilecek Noktalar .....	72
2.5.10.7.TOYA Oyun Sınıflandırılması .....	72
2.5.11.Sportif Eğitim Modeli .....	73
2.5.11.1 Sezonlar .....	73
2.5.11.2.Takım Üyeliği .....	73
2.5.11.3.Resmi Müsabakalar .....	73
2.5.11.4.Sonuç Etkinliği .....	74
2.5.11.5.Kayıt Tutma .....	74
2.5.11.6.Festival .....	74
2.5.11.7.Öğretim Planı Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar .....	75
2.6.Öne Takla.....	77
2.7.Geriye Takla.....	78
2.8.Elbaş Amudu.....	79
2.9.Konu ile ilgili Yapılmış Araştırmalar.....	80
BÖLÜM III.....	83
Yöntem .....	83
3.1.Araştırmanın Modeli .....	83
3.2.Araştırmacının Rolü ve Özellikleri.....	84
3.3.Katılımcılar .....	84
3.4.Verileri Toplama Süreci.....	85
3.4.Verileri Toplama Teknikleri.....	86
3.5.Verilerin Analizi .....	87
BÖLÜM IV .....	88
Bulgular.....	88

BÖLÜM V .....	101
Sonuç ve Öneriler .....	101
KAYNAKÇA .....	104
EKLER.....	110
EK 1 Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
EK 2 Beşinci Sınıf Kazanımları.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
EK 3 Bilişsel Alan Ön Test -Son Test .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
EK 4 Psiko- motorAlan Ön Test- Son Test Ölçeği .	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
EK 5 Çalışma Ölçekleri .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
EK 6 Günlük Ders Planları .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ÖZGEÇMİŞ.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## SİMGELER VE KISALTMALAR

**F:** Kişi Sayısı

**P:** Anlamlılık Düzeyi

**N :** Katılımcı Sayısı

**SPSS :** Statical Package Social Sciences

**SS :** Standart Sapma

**VB:** Ve Benzeri

**X :** Ortalama

## TABLOLAR

<u><b>Tablo</b></u>	<u><b>Sayfa</b></u>
Tablo 1.Haftalık Ders Programı.....	84
Tablo 2.Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği .....	86
Tablo 3.Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	88
Tablo 4.Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İç Karşılaştırılması.....	88
Tablo 5.Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	90
Tablo 6.Bilişsel Alan Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İç Karşılaştırılması.....	91
Tablo 7.Bilişsel Alan Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	92
Tablo 8.Öne Yuvarlanma Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İç Karşılaştırılması.....	93
Tablo 9.Öne Yuvarlanma Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	94
Tablo 10.Geriye Yuvarlanma Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İç Karşılaştırılması.....	95
Tablo 11.Geriye Yuvarlanma Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	96
Tablo 12.El Baş Dengesi Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İç Karşılaştırılması.....	96
Tablo 13.El Baş Dengesi Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	97
Tablo 14.Toplam Psiko-motor Beceri Puanı Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İç Karşılaştırılması.....	98
Tablo 15.Toplam Psiko-motor Beceri Puanı Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	99

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b><u>Şekil</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Şekil 1.</b> Öne Takla .....	77
<b>Şekil 2.</b> Geriye Takla.....	78
<b>Şekil 3.</b> Elbaş Amudu.....	79



# BÖLÜM I

## Giriş

### 1.1.Problem Durumu

Eğitimin temel ilkelerinden biri bireyleri, zihinsel ve bedensel olarak yetiştirmektir. İnsanların, bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı ve mutlu bireyler olması, toplumsal kalkınmanın da öncelikli koşullarındandır. Bu sebepten dolayı beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilere sağlıklı spor yapma alışkanlığı kazandırarak kişinin kendine uygun bir sportif aktiviteyi, hayatı boyunca devam ettirmesini amaçlamaktadır (Taşmektepligil, 2006).

Öğretim süreci birçok faktörün aktif bir şekilde ilişkide olduğu kompleks bir süreçtir. Eğitimde ilk çağlardan beri “daha iyi nasıl öğrenebiliriz?” sorusuna cevap aranmıştır. 1930 yılından yakın zamana kadar insan zihninin anlaşılması bir yapıya sahip olduğu varsayılarak davranışçı bir yaklaşımla öğrenme sürecinin yapılabileceği düşünülmüştür. 1960 lı yıllarda eğitim kalitesini artırmak için “ daha iyi nasıl öğrenebiliriz?” sorusunun yerini “insanlar nasıl öğrenir?” sorusunun cevabı aranmaya başlanmıştır (Köseoğlu ve Tümay, 2013).

Bulduğumuz çağda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte insanlarda hareketsizlik ve buna bağlı olarak sağlık problemleri artış göstermiştir. Sağlık sorunlarındaki artış bir çok ülkeyi vatandaşlarına düzenli spor yapma alışkanlığı kazandıracak önlemler almaya yöneltmiştir. Sporu yaşam boyu hayatımızın bir parçası haline getirmek için küçük yaşlarda spor yapma alışkanlığını çocuklarımıza kazandırmamız gerekmektedir. Spor yapma alışkanlığında olduğu gibi sportif becerilerin temeli de erken dönemlerdeki kazanımlarla daha mükemmel olduğu için, beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili çeşitli düzenlemeler yaparak çözümler üretilmeye çalışılmıştır (Gülüm ve Bilir, 2011).

Yapılan yenilikleri kabullenmek ve uygulamaya geçirmek pek kolay olmamaktadır. İnsan yapısı gereği, yenilik ve değişiklik ile karşılaştığında kabullenme yerine yeniliğe karşı geri durmaktadır. İnsan “en kestirme yol bildiğim yoldur” anlayışında olduğu gibi yeni karşılaşılabilecek durumlara karşı korku ve endişe duyarak yeniliklere karşı durmayı ve bildiği sistemde çalışmayı yeğlemektedir (Dalkıran, Gündüz ve Çiçek, 2011).

Eğitim süreci çok boyutlu olup süreklilik arz eden yaşantı yoluyla elde edilen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Süre ve mekan açısından sınırsızdır. Öğretme süreci



ise öğretme etkinliklerine yön verme işidir. Öğrenme sürecine yön verme işlemi yöntem (stil) olarak adlandırılır. Eğitimde yöntem kavramını, öğrencilere kazandırılması gereken davranışı daha kısa sürede ve etkili bir biçimde nasıl gerçekleştirebiliriz sorusu ile karşımıza çıkar. Eğitimde hedefe ulaşmaya uygun öğretim yönteminin seçimi ile gerçekleşebilir. Bu sebepten dolayı her ders ve her konu için bir tane öğretim yöntemi değil; dersin ve konunun öğretimini daha kalıcı ve pratik gerçekleştirilebileceği düşünülen yöntemlerle ders işlenmelidir (Demirel, 1995).

Bir eğitim programı dört temel üzerine kurulmuştur. Bunlar; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme sürecidir (Gülüm ve Bilir, 2011). Hedefler bölümünü iki aşamaya ayırmıştır. Bunları dikey ve yatay hedefler olarak adlandırmışlardır. Dikey amaçları uzak, genel ve özel hedefler olarak belirtmiş; yatay boyuttaki hedefleri ise üç alanda sınıflandırmıştır. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardır (Gülüm ve Bilir, 2011).

Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin yoğunluk kazandığı bir alandır. Bu alanın alt basamakları altı başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Demirel, 2005).

Duyuşsal alan ise sevgi, korku, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerin yoğunlukta olduğu alanları kapsamaktadır. Bu alana yönelik alt basamakları ise; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme başlıkları altında toplanabilir (Demirel, 2005).

Devinişsel alan olarak adlandırılan psikomotor alan ise zihin ve kas koordinasyonunun yoğun olduğu becerileri kapsayan bir alandır. Bu alanın alt basamaklarını da algılama, kurulma, kılavuzluk yapma, mekanikleşme, beceri oluşturma, uyum ve yeni ürünler oluşturmaktadır (Demirel, 2005).

İçerik: öğretim programının ikinci boyutudur. Hedeflere ulaşmak için seçilmiş konulardır. Belirlenen hedefe nasıl ulaşırız sorusunun cevabı bu bölümde aranır. İçeriği düzenlerken; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve yakından uzağa ilkelerine dikkat edilmesi gerekir. Bu boyutta dikkat edilmesi gereken en önemli nokta; hedef ile belirlenen içeriğin, birbirleri ile tutarlılık göstermesidir (Demirel, 2005).

Beden Eğitimi ve Spor Dersi planları hazırlanırken kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütünsel bir yapıda olduğu gibi sadece bir alanda da yoğunlaşabilir. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin farklı öğretme yöntemlerinden birini veya birkaçını ders planlarına alabilirler. Öğrenme yöntem ve stratejisini seçerken

süre, malzeme, alan, öğrenci sayısı ve öğrenci seviyesi gibi durumları da dikkate almak gerekir (Yoncalık, 2006).

Bir dersin amacı; öğrenciye psiko-motor beceriyi kazandırmak, bilişsel düzeyini harekete geçirmek ve sosyal yönden olumlu etkileşim sağlamak ise bu amaçları karşılamak için farklı öğretim yöntemlerini kullanmak gerekir. Bu amaçlara ulaşmada kullanılan öğretim yöntemlerinin birbirlerine karşı üstün ve zayıf yönlerinin olabileceği aşıkardır.

Mosston'un alıştıırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım ve yönlendirilmiş buluş yöntemlerini kullanırken bu stillerin özellikleri ve çalışma yöntemlerinin öğrenciler tarafından ince ayrıntılarına kadar özümsemiş olması gerekmektedir.

## 1.2. *Problem Cümlesi*

Beden Eğitimi ve Spor derslerinde etkin olarak kullanılan; Alıştıırma stili, Kendini denetleme stili, Yönlendirilmiş buluş stili, Eşli çalışma stili ve Katılım stilleri ile öğretim gören öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumları ile Beden Eğitimi ve Spor derslerinde bilişsel ve psikomotor kazanımlara ulaşmada anlamlı bir fark var mıdır?

### 2.1.2. Alt Problemler

- 1- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğrenim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi Beden Eğitimi Dersine yönelik tutumları ile uygulama sonrası tutumları ölçümlere (ön test/son test) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası bilişsel erişü düzeylerinde, ölçümlere (ön test- son test) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası öne takla erişü düzeyleri ile uygulanan stiller arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 4- Alıştırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası geriye takla erişim düzeyleri ile uygulanan stiller arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5- Alıştırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası elbaş amudu erişim düzeyleri ile uygulanan stillerin arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6- Alıştırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası psikomotor erişim düzeyleri ile uygulanan stiller arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.3.Araştırmanın Amacı

Araştırmamızda; ABD ve Kanada gibi ülkeler ile Avrupa ülkelerinde Beden Eğitimi ve Spor derslerinde etkin olarak kullanılan fakat ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinden sonra "Mosston'un öğretim stilleri" olarak bilinen alıştırma, eşli çalışma, katılım, yönlendirilmiş buluş ve kendini denetleme stillerden ülkemizde de öğretim süreçlerinde kullanılması üzerinde durulmaktadır. Çalışmamızın genel olarak amacı Mosston'un öğretim stillerine dikkat çekerek ortaokul ve liselerde uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan bu metotların Beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına, öğrencilerin bilişsel ve psiko-motor erişim düzeylerine etkileri hakkında görüşler ortaya koymaktır.

### 1.4.Araştırmanın Önemi

Beden Eğitimi ve Spor alanında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünü; spor psikolojisi, spor sosyolojisi, spor yönetimi ve organizasyonu, spor ekonomisi, spor pazarlaması, spor turizmi ve rekreasyonun yanı sıra hareket ve antrenman bilimleri biomekanik ve spor fizyolojisi vb gibi alanlarda yapılmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programları, öğretim yöntem ve stratejileri, pedagoji gibi alanlarda çok az çalışma yapılmakta olup bu alanlarda saha çalışmaları ise yok denecek kadar azdır.

Ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri genelde uyguladıkları yöntemler arasında komut stili, alıştıırma stili ve sınırlıda olsa eşli çalışma stilini kullanmaktadırlar. Çalışmamızda Mosston'un öğretim stillerinden alıştıırma stili, eşli çalışma stili, katılım stili, yönlendirilmiş buluş stili ve kendini denetleme stili gibi stilleri inceleyen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Yaptığımız bu çalışma beden eğitimi derslerinin uygulayıcısı olan beden eğitimi öğretmenlerine, beden eğitimi öğretmenleri yetiştiren fakültelerde ve yüksekokullarda öğrenim sürdüren öğrencilere, bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarına katkı sağlaması açısından önem oluşturmaktadır.

### 1.5.Hipotezler

- 1- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğrenim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi Beden Eğitimi Dersine yönelik tutumları ile uygulama sonrası tutumlarının ölçümlere (ön test/son test) göre anlamlı bir farklılık vardır.
- 2- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası bilişsel erişim düzeylerinin, ölçümlere (ön test- son test) göre anlamlı bir farklılık vardır.
- 3- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası öne takla erişim düzeyleri ile uygulanan stiller arasında anlamlı bir farklılık vardır.
- 4- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası geriye takla erişim düzeyleri ile uygulanan stiller arasında anlamlı bir farklılık vardır.
- 5- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası elbaş amudu erişim düzeyleri ile uygulanan stiller arasında anlamlı bir farklılık vardır.
- 6- Alıştıırma Stili, Eşli Çalışma Stili, Katılım Stili, Kendini Denetleme Stili ve Yönlendirilmiş Buluş Stilleri ile öğretim alan öğrenci gruplarının çalışma öncesi

ve çalışma sonrası psikomotor erişim düzeyleri ile uygulanan stiller arasında anlamlı bir farklılık vardır.

### 1.6. Varsayımları

Bu araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmanın uygulama aşamasında, araştırmanın sonuçlarına etki edecek ve kontrol altına alınmayan iç ve dış nedenler, tüm çalışma gruplarını eşit düzeyde etkilemektedir.
- Grupların oluşturulmasında gözden kaçabilecek nedenler ya araştırmayı yapan kişinin kontrolü dışında kalabilecek bazı değişkenler, araştırma bulgu ve sonuçlarını etkilemeyecek düzeydedir.

### 1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2014- 2015 öğretim yılı ikinci öğretim döneminde Antalya ili Muratpaşa İlçesi Dr. Galip Kahraman Ortaokulu'nda öğrenim gören 5. (5/A, 5/B, 5/C, 5/D, 5/E) sınıf öğrencileriyle,
- Daha önce formal olarak hiçbir şekilde öne takla, geriye takla ve elbaş amudu eğitimi almamış ortaokul 5. Sınıf öğrencileri ile,
- Araştırma süresince (12 Hafta) grupların beden eğitimi derslerini yürüten araştırmacının öğretimi ve 5. Sınıflardan oluşan deney grupları ile,
- Gruplarda gerçekleştirilen öğretim ( alıştırmaya stili, eşli çalışma stili, katılım stili, yönlendirilmiş buluş stili, kendini denetleme stili) uygulamalarıyla,
- Ölçme araçları( tutum ölçeği, bilişsel alan testi ve kamera çekimleri) ve bu araçlarla toplanan verilerle,
- T.C. MEB. Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf kazanımları arasında yer alan konular uygulama süresiyle sınırlandırılmıştır.

### 1.8. Tanımlar

Ünite: Dersin, 1-10 saatlik süresini kapsayan 15-30 kazanımın öğretilbileceği yarı bağımlı ya da tam bağımsız birimdir (Yoncalık, 2006).



## BÖLÜM II

*Kuramsal Çerçeve ve İlgili Açıklamalar*

*2.1. Büyüme ve Gelişme Kavramları*

Büyüme ve gelişme kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Ancak büyüme ve gelişme kavramları aynı anlama gelmeyen, farklı unsurları içerisinde barındıran iki kavramdır. Büyüme insan organizmasının fiziksel yapısında ve iç organlarında meydana gelen artışı ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile büyüme kavramı, organizmada meydana gelen niceliksel artışları ifade etmektedir. Gelişim kavramı ise organizmanın biyolojik yapısının olgunlaşması ve farklılaşmaya uğraması şeklinde tanımlanmaktadır. Büyüme ve gelişim insan yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Büyüme sürecinde boy uzaması, kilo artışı ve zihinsel yapıda olgunlaşma gözlenmektedir. Gelişme sürecinde ise bireyin sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel alanlarında değişimler gerçekleşmektedir. Bu nedenle gelişim sürecinde meydana gelen değişimlerin tamamı büyüme sürecindeki değişimler gibi sayısal verilerle ifade edilememektedir (Hasırcı ve diğerleri, 2009; Aktepe, 2007).

Çocuk gelişimi genel olarak bilişsel, fiziksel ve sosyo-duyuşsal gelişimi içermektedir. Beden ölçülerinde meydana gelen değişiklikler fiziksel gelişim, bilgi edinmek için kullanılan süreçler bilişsel gelişim, bireyin başka insanlarla diyalog kurma becerilerinin gelişmesi ise sosyo-duyuşsal gelişimi ifade etmektedir. Geçtiğimiz yüzyıl boyunca birçok bilim insanı gelişim üzerine farklı teori ve kuramlar geliştirmişlerdir. Piaget'e göre, çocukların sahip oldukları dünya görüşleri ve gelişim özellikleri onların sözcüklerine ve yaptıkları eylemlere bakarak anlaşılabilir. Vygotsky'e göre, çocukların bilişsel gelişimlerinin sağlanmasında toplumsal ve kültürel yapı önemli bir belirleyicidir (Hamamcı Z. ve Hamamcı E., 2015).

Gelişim kavramının iyi bir biçimde anlaşılması için gelişimi etkileyen unsurların ve gelişim ilkelerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Literatürde gelişim ilkeleri belirli bir sınıflandırmaya dâhil edilmiş, farklı bilim insanları gelişim ilkelerini farklı biçimlerde tanımlamışlardır. Ancak gelişim ilkelerine ilişkin yapılan tanımların bazı ortak noktaları olduğu görülmektedir. Literatürde gelişim ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir:

Gelişim hızı belirli dönemlerde farklılık göstermektedir. Bu ilkeye göre gelişimin hızının sabit olmadığı, bazı dönemlerde bazı özelliklerin hızlı geliştiği, bazen de gelişimin oldukça yavaş seyrettiği ifade edilmektedir (Topkaya, 2011). Gelişim hızının farklılık göstermesine verilebilecek en iyi örneklerin başında doğum öncesi dönem ile bebeklik ve çocukluk dönemleri gelmektedir. Nitekim gelişimin en hızlı olduğu dönem doğumdan önceki dönem olarak belirtilmektedir. Çünkü doğum öncesi dönemde yeni döllenen insan organizması sadece mikroskobik bir olgu iken doğuma kadar geçen 9 aylık sürede 3 kilogramın üzerinde ve 50 cm boy uzunluğuna sahip bir yapıya

kavuşmaktadır. Bedensel açıdan bu kadar kısa sürede oldukça yüksek düzeyde bir gelişim söz konusu iken bireyin cinsel açıdan gelişimi ergenlik dönemini bulmaktadır (Hasırcı ve diğerleri, 2009). Bu örnekte olduğu gibi gelişim süreçleri her zaman aynı hızda olmamaktadır. Bununla beraber hızları farklı da olsa her gelişim sürecinin birbiri ile ilişkisi bulunmaktadır. Çocukların öğrendikleri bilgilerin büyük bir bölümünü (%70'ini) 0-6 yaş döneminde kazandıkları belirtilmektedir. Bu nedenle çevresel uyaranların gelişim üzerindeki en büyük etkileri de 0-6 yaş döneminde görülmektedir. İlk yaşlarda meydana gelen söz konusu hızlı gelişimde öğrenmenin büyük bir payı bulunmaktadır. Çünkü bu dönemde çocukları çevrelerini daha iyi anlayabilmek için merak ve öğrenme eğilimi içindedir. Okul çağı gelene kadar çocukların kişilik özellikleri de büyük ölçüde yerleşmektedir. Bu dönemde edinilen kişilik özellikleri çocukların yetişkinlik dönemlerindeki kişilik ve karakter yapıları üzerinde de önemli bir belirleyici olmaktadır. Bu nedenle gelişimin hızlı olduğu yaşamın ilk yıllarında çocukların mümkün olduğu kadar olumsuz çevre koşullarından uzak tutulmaları gerekmektedir (Aktepe, 2007).

Gelişim sürekliliği olan bir süreçtir. Bu süreçte gelişimin belirli bir sıra izlediği ve gelişimin belirli aşamaları takip ederek gerçekleştiği görülmektedir. İnsanlarda aşamalı bir biçimde gerçekleşen gelişim süreçleri hayat boyu devam etmektedir. Örneğin; çocukluk yıllarında fiziksel, sosyal, cinsel ve zihinsel gelişim süreçleri belirli bir sıra izlemekte, söz konusu gelişim alanlarının tamamen olgunlaşması belirli bir süreç almaktadır. Bu süreçte bazen duraksamalar yaşansa da gelişim sürekli olarak devam etmektedir. Bu örnekte olduğu gibi gelişim süreklilik arz eden bir süreçtir ve gelişimde devamlılık esastır (Hasırcı ve diğerleri, 2009). Bu ilkeye göre gelişim sürecinde bazı dönemlerin farklı gelişim alanlarına yönelik önem kazandığı söylenebilir. Söz gelimi, bebeklik döneminde emekleme ve ayağa kalkma gibi motorsal gelişim özellikleri önemli iken, ergenlik döneminde ise cinsel gelişim süreçleri insan yaşamında önemli yer kaplamaktadır (Aktepe, 2007).

Gelişim sürecinde bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Gelişimin bireysellik ilkesine göre her bireyin gelişim hızı ve özellikleri hem değişik hem de tektir. Her ne kadar gelişim sürecinde birey ilk olarak emekleme, sonra yürüme, sesler çıkarmaya başlama ve konuşmayı öğrenme gibi evrelerden geçse, söz konusu süreçlerde bazı kalıtsal özelliklere bağlı olarak bireysel farklılıklar görülmektedir. Örneğin; aynı yaş grubunda bulunan iki çocuğun okuma alışkanlıkları ve okuma becerisi öğrenme düzeyleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her bireyin gelişim özellikleri bazen tamamen bazen de kısmen birbirinden farklıdır (Aktepe, 2007). Gelişimdeki bireysel



farklılıklar özellikle cinsiyetler arasındaki karşılaştırmalarda daha kolay görülmektedir. Kız çocukları ile erkek çocuklarının büyüme süreçlerinin bazı benzerlikler gösterdiği görülmekle beraber, bazı gelişim dönemlerinde kız ve erkek çocuklarında cinsiyete özgü farklılıklar görülmektedir. Söz gelimi 10 yaşından önce kız ve erkek çocuklarının fiziksel büyüme ve gelişim özellikleri benzerlik gösterirken, ergenlik döneminde fiziksel büyüme parametrelerinde kız çocuklarının lehine bir farklılık ortaya çıkmaktadır (Muratlı, 2013).

Çocukların gelişim süreçlerin bazı dönemlerde hareket becerilerinin gelişimine müdahale edilmesi oldukça önemlidir. Literatürde kritik dönem olarak değerlendirilen bu dönemler gelişim sürecinin en önemli dönemlerini oluşturmaktadır. Örneğin çocukların temel hareket becerileri 3-6 yaş döneminde oldukça hızlı gelişmektedir. Bu dönemde temel hareket becerilerinin gelişimini destekleyici çalışmalara yer verilmesi, çocukların hareket becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Topkaya, 2011).

Gelişimde çevre ile kalıtım etkileşimi söz konusudur. Burada ifade edilen kalıtım faktörü bireyin ebeveynlerinden gelen kalıtımsal özellikleri ifade etmektedir. Kalıtımsal unsurlar gelişimi ciddi düzeyde etkilediği için bireyin birçok özelliği ebeveynlerine benzemektedir. Ancak bireyin ebeveynlerinden gelen kalıtımsal özellikler tek başına gelişimi ortaya koymamaktadır. Kalıtımsal özellikler ancak çevrenin etkileşimi ile gelişimi meydana getirmektedir. Gelişimi etkileyen bir unsur olarak çevre, döllenmeden itibaren hücrenin çoğalıp organizma olana kadar içinde yaşadığı tüm durumları ifade etmektedir. Organizmanın yaşadığı ve gelişimini etkileyen iki çevre bulunmaktadır. Bunlar: iç ve dış çevredir. İnsanlar doğumdan itibaren ölüme kadar belli bir çevrede yaşamak durumundadırlar. Kalıtım yolu ile gelen kuvvetler söz konusu yaşanan çevrenin etkileşimi sonucunda gelişimi meydana getirmektedir. Bu nedenle gelişimin bir bölümünün kalıttan, bir bölümünün ise çevresel unsurlardan etkilendiği ifade edilebilir. Çocukların vücut yapılarının baskın olarak ebeveynlerine benzemesi kalıtımın bir ürünüdür. Ancak vücudun fiziksel olarak gelişmesi kalıttan ziyade çevre etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Dil ve sosyal gelişim büyük oranda kalıtımın ürünüdür. Ancak kötü beslenme ve kötü çevresel şartlarda yetişen bireylerin fiziksel büyümelerinin geride olması gelişimde çevrenin etkisine örnek gösterilebilir (Aktepe, 2007).Gelişimi etkileyen unsurlar içerisinde yer alan kalıtım unsuru, bireyin doğum ile beraber getirdiği özelliklerini ifade etmektedir. Doğumdan sonra kişinin özel beceri gerektiren yeteneklerini geliştirmesi, belirli konularda uzmanlaşması doğacak olan çocuğunun da aynı yeteneklere sahip olacağı anlamına gelmemektedir. Diğer bir

ifade ile doğumdan sonra kazanılan özel becerilerin kalıtım yolu ile diğer nesillere aktarılması söz konusu değildir. Söz gelimi anne babası sürekli olarak müzik ile uğraşmış ve müzik alanında meslek sahibi olmuş bir çocuğun doğuştan müzikal yeteneğe sahip olması söz konusu değildir. Kalıtım ile ilgili diğer bir yanlış algı da annenin doğumdan önceki süreçte baktığı canlı ve nesnelere benzeyen çocuğa sahip olma düşüncesidir. Bu tür bir yaklaşımın bilimsel temeli bulunmamaktadır. Söz gelimi doğumdan önce çilli çocuğa çok fazla baktığı için annenin doğurduğu çocuğun da çilli olması söz konusu değildir (Muratlı, 2013).

Gelişim belirli bir sıra izlemenin yanında basitten karmaşığa doğru seyreden bir yapıya sahiptir. Örneğin bir bebek için yürüme ile kıyaslandığı zaman oturma becerisi daha az karmaşık bir motorsal harekettir. Bu nedenle gelişim sürecinde bebeklerin önce oturma sonra yürüme becerileri gelişmektedir. Ancak oturma becerisinin hemen ardından yürüme becerisinin gelmesi söz konusu değildir. Çünkü bebekler oturma aşamasından yürüme aşamasına gelene kadar emekleme ve ayağa kalkma gibi gelişim aşamalarından da geçmektedir. Bu örnekte olduğu gibi gelişim hayatın birçok alanında basitten karmaşığa doğru bir seyir izlemektedir (Hasırcı ve diğerleri, 2009). Gelişim basitten karmaşığa doğru bir sıra izlerken gelişim bedensel açıdan baştan ayağa ve içten dışa doğru gerçekleşmektedir. Buna göre, bebekler ilke olarak başlarını hareket ettirme, kontrol etme ve dengede tutabilme becerilerini geliştirirken, ayaklarını hareket ettirmeleri ve kullanabilmeleri daha sonra gerçekleşmektedir. Gelişimin içten dışa doğru olması ise öncelikli olarak merkeze yakın organların, daha sonra merkezden uzak bölgedeki organların gelişmesini ifade etmektedir. Buna göre, kişinin el parmakları gelişmeden önce omuz, kol ve el bileklerini kullanma becerileri gelişmektedir. Gelişimin bu alandaki diğer bir özelliği ise gelişimin genelden özele doğru olma ilkesidir. Buna göre, bir bebeğin öncelikli olarak kaba motor hareketleri gerçekleştirebileceği büyük kas grupları gelişmektedir. Küçük kas gruplarının gelişimi ise büyük kas gruplarından sonra gerçekleşmektedir (Aktepe, 2007).

### *2.1.1. Bilişsel Gelişim*

Bireyde doğumla beraber başlayan bir süreç olarak değerlendirilen bilişsel gelişim, organizmanın yaşadığı çevreye uyumu olarak ifade edilmektedir. Söz konusu uyum sürecinde organizma çevresinden gelen uyarıcıları almakta, işlemekte, değiştirmekte veya olduğu gibi kabul etmekte, ilgili uyarıları birbiri ile uyumlu bir biçimde işleme yoluna gitmektedir (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Sönmez'e (2000) göre, çocuklar

dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren çevrelerinde olan bitenleri analiz etme, anlama ve anlamlandırma yoluna gitmektedirler. Bebeklerde doğumdan hemen sonra çevreyi keşfetme çabası başlamaktadır. Bebeklerin çevrelerini keşfetmede kullandıkları esas vasıtalar doğuştan getirdiği hareketsel ve duyuşsal yeteneklerdir. Bilişsel gelişimin süreçlerinden birini çocuk nesnelere değişmezliğini keşfederek başarmaktadır. Bu durum çocuk için vazgeçilmez bir durum olmanın yanında, aynı zamanda zorlu bir süreçtir. Kişinin çevresindeki dünyayı öğrenmesini ve anlamasını sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim “bilişsel gelişim” şeklinde tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişim; doğumdan itibaren yetişkinliğe kadar bireyin çevresini ve dünyayı anlama, düşünme yollarını daha kompleks ve etkili hale getirme süreci olarak değerlendirilmektedir (Aktaran; Kol, 2011). Bilişsel gelişim küçük yaşlardan itibaren hızla gelişirken belirli bir dönemden sonra bilişsel gelişim diğer gelişim alanları ile yakın ilişki içinde olmaktadır. Örneğin ergenlik döneminde bilişsel gelişim ile birlikte cinsel gelişim, kimlik gelişimi ve psikolojik gelişim de üst seviyeye çıkmaktadır. Yine bu dönemde birey bilişsel gelişimin yanında sosyal açıdan erişkinliğe geçiş sürecine girmektedir (Derman, 2008).

Bilişsel gelişimi etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bilişsel gelişimi etkileyen unsurlar literatürde şu şekilde sıralanmıştır:

1. Bilişsel gelişim fiziksel olgunlaşma ve çevre etkileşiminden etkilenmektedir. İnsanlar dünyaya bazı özellikleri ile gelmektedir. Doğuştan getirilen biyolojik, fiziksel ve kalıtsal özellikler bireyin bilişsel gelişim sınırlarını belirlemektedir. Ancak bireyin doğuştan getirdiği özelliklerin bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilemesinde çevre etkileşimi büyük rol oynamaktadır.
2. Toplumsal aktarım düzeyi bilişsel gelişim üzerinde önemli bir belirleyicidir. Burada sözü edilen toplumsal aktarım bireye akran, yetişkin veya aile fertleri tarafından aktarılan toplumsal olgulardır. Yaşanılan çevreden edinilen toplumsal aktarımların yanında eğitim sürecinin de başlı başına bir toplumsal aktarım süreci olduğu bilinmektedir. Birey sahip olduğu bilişsel gelişimi sadece fiziksel çevre unsurlarına bağlı olarak değil, aynı zamanda toplumsal aktarımlar ile edinmek zorundadır. Elbette ki bireyin toplumsal aktarımlar ile edineceği bilgiler pasif ve kabul edilmiş bir bilgi değil, kişinin bilişsel süzgecinden geçmiş bilgiler olmak durumundadır.
3. Bilişsel gelişimi etkileyen diğer bir unsur dengeleme kavramıdır. Olgunlaşma, deneyim ve toplumsal etkileşime bağlı olarak insan yaşamında ortaya çıkan bilişsel bir dengesizlik durumu söz konusudur. Burada ifade edilen dengesizlik

insanların bilişsel gelişimleri üzerinde doğrudan etkilidir. İnsan yaşamında ortaya çıkan her yeni durum veya önceki bilgiler ile çelişen bilgiler yeni bilişsel dengesizliklerin yaşanmasına zemin hazırlamaktadır (Ahioglu-Lindberg, 2011).

Bilişsel alandaki öğrenmeler, zihinsel etkinliklerin yoğunlukta olduğu davranışları kapsar. Bu alan Bloom'un sınıflandırma yöntemi olarak da nitelendirdiği alan olarak bilinmektedir. Bilişsel alanda öğrencilerin zihinsel olarak ortaya koymaları beklenen çalışmalar basitten zora doğru sıralanmıştır (Arslan, 2011).

Beden Eğitimi ve Spor Dersinde öğretme- öğrenme süreci içerisinde öncelerde kullanılan komut ve alıştırtma yönteminin yanında eşli çalışma yöntemi, katılım yöntemi, kendini değerlendirme yöntemi, yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrencinin etkinliği başlatması yöntemi, problem çözme yöntemi, bireysel programlama yöntemi ile beraber yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile beraber; sportif eğitim modeli, taktiksel oyun yaklaşımı ile kişisel ve sosyal sorumluluk modellerinde özellikle ortaokullarda yararlanılabilir (Arıcı, 2007).

Bacanlı (2002) bilişsel gelişimin bazı temel kuralı bulunduğunu ifade etmiştir. Buna göre, bilişsel gelişimin temel kurallarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Bilişsel gelişim sürecinde yer alan dönemlerin değişmesi söz konusu değildir.
2. Bilişsel gelişim süreçlerin belirli bir sıra izlemektedir. Bilişsel gelişim süreçlerinin evrelerinin değiştirilmesi söz konusu değildir.
3. Bilişsel gelişim dönemlerinin birbiri arasında hiyerarşik bir sıra bulunmaktadır.
4. Her bir bilişsel gelişim dönemi bir sonraki gelişim dönemine ilişkin kazanımlar sağlamaktadır.
5. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi bilişsel gelişimde de bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle insanların bilişsel gelişimleri birbirinden farklıdır.
6. Bilişsel gelişim dönemlerinin kendilerine özgü bazı özellikleri bulunmaktadır.
7. Bu kapsamda her bilişsel gelişim döneminde bazı hareketlerin gözlenmesi söz konusudur (Aktaran; Kol, 2001).

### 2.1.2. *Psikomotor Gelişim*

Çocuğun alt ve üst ekstremitelerini diğer vücut organları ile uyumlu bir biçimde hız sağlama, vücudu denetim altına alma, güç aktarımı sağlama ve becerikli hale gelmesi psikomotor gelişim olarak tanımlanmaktadır (Hasarcı ve diğerleri, 2009). Psikomotor

gelişim sürecinde sinir-kas koordinasyonu büyük bir öneme sahiptir. Çünkü hareket becerilerinin düzenlenmesinde sinir-kas sistemi görev yapmaktadır. Dolayısıyla bir hareketin amacına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi ancak sinir-kas sisteminin uyumlu çalışması ile mümkündür (İnan, 2004). Motorsal özelliklerin kazanılması bir anda gerçekleşmemektedir. Bireyin belirli bir motorsal beceriyi kazanması için öncelikli olarak bazı alanlardaki gelişimini tamamlaması gerekmektedir. Bu kapsamda bireyin öncelikli olarak motorsal hareketi gerçekleştirmenin alt yapısını oluşturan ön becerileri kazanması gereklidir. Bu durum, motorsal gelişimin de diğer gelişim alanları gibi süreklilik arz ettiğini göstermektedir (Topkaya, 2011).

Motor gelişim sürecinde iki önemli motorsal alanda gelişim söz konusudur. Bunlar; kaba motor becerilerin gelişmesi ve ince motor becerilerin gelişmesidir. Burada sözü geçen kaba motor becerileri büyük kas gruplarının devrede olduğu hareket becerilerini ifade etmektedir. İnce motor beceriler ise bireyin göz ve koordinasyon uyumu gerektiren, küçük kas gruplarının kullanıldığı motor becerileri ifade etmektedir (Aktepe, 2007). İnce motor beceriler obje kullanımının gerçekleştiği hareket becerilerini oluşturmaktadır. Büyük kas gruplarının kullanıldığı kaba motor beceriler lokomotor ve non-lokomotor hareketler olarak iki grupta ele alınmaktadır. Büyük kas gruplarının kullanıldığı lokomotor hareketlerde bedenin fiziksel olarak yer değiştirmesi söz konusudur. Bu kapsamda yürüme ve koşma gibi bedenin yer değiştirdiği ve hareket uygulamasına büyük kas gruplarının dâhil olduğu hareketler lokomotor hareketler olarak ele alınmaktadır. Non-lokomotor hareketlerde de büyük kas grupları devrede olmakla beraber, bu hareketler sergilendiği zaman vücutta herhangi bir fiziksel yer değiştirme olmamaktadır. Örneğin; kişinin öne eğilmesi veya gövdesini döndürmesi non-lokomotor hareket olarak değerlendirilmektedir (Özer D.S. ve Özer M.S., 2001).

Kaba ve ince motor becerilerin gelişiminde üç temel evre söz konusudur. Bunlar sırasıyla başlangıç, ilk evre ve olgunlaşma evreleridir. Başlangıç evresinde çocuklar genellikle yeni öğrendikleri hareket becerilerini algılama ve doğru yapma eğilimi içindedirler. İlk evre aşamasında çocuklar mümkün olduğu kadar temel hareket becerilerini daha düzgün ve amacına uygun bir biçimde gerçekleştirmeye başlarlar. Motorsal hareket becerilerinin son uygulama aşaması olan olgunlaşma evresinde ise öğrenilen hareket becerileri mekanik açıdan uyumlu bir biçimde gerçekleştirilmeye başlanmaktadır (Muratlı, 2013).

Psikomotor gelişim doğumdan itibaren yaşamın ilk yıllarında hızlı bir biçimde gerçekleşmektedir. Motorsal gelişime ilişkin ilk hareket becerilerin bebeklik döneminde ortaya çıkmaktadır. Bebeklik döneminin başında görülen ve bebeklerin refleksif olarak gerçekleştirdikleri hareketler ilerleyen dönemlerde gerçekleştirilecek istemli hareketlerin de alt yapısını oluşturmaktadır (Tepeli, 2011). Erken çocukluk ya da okul öncesi dönem olarak tanımlanan 3-6 yaş döneminde bulunan çocuklarda kas-sinir sisteminin gelişmesine bağlı olarak çocuklarda serbest hareket etme becerisinin arttığı görülmektedir. Bu dönemdeki çocuklar sürekli hareket etme ihtiyacında oldukları için hareket ihtiyaçlarını genellikle oyun oynayarak gerçekleştirmektedirler. Çocuklarda genel koordinatif beceriler ile kaba motor beceriler (merdiven çıkma, koşma, sıçrama) ve ince motor becerilerin (makas kullanma, çatal kullanma, resim çizme) bu dönemde hızla geliştiği görülmektedir (Günsel, 2004). Ayrıca bu dönemde bulunan çocuklarda motorsal hareket becerileri uygulanırken çocuklar vücutlarını dengede tutmayı da öğrenmektedirler (Tepeli, 2011).

Çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları temel hareket becerileri ilerleyen dönemde (7-12 yaş) sporla ilişki hareket becerileri döneminde gerçekleştirilecek olan hareketlerin temelini oluşturmaktadır. Sporla ilişki hareket becerileri dönemi olarak bilinen 7-12 yaş döneminde çocukların sahip oldukları temel hareket becerilerinin sportif hareketleri gerçekleştirmek için kullandıkları görülmektedir. Sporla ilişkili hareket becerileri döneminde bireyin sahip olduğu zihinsel, duygusal ve fiziksel özellikler uygulanan hareketlerin düzeyini etkilemektedir. Cinsiyete özgü hareket gelişiminin bu dönemde farklılık gösterdiği görülmekte, birçok motor hareket becerisini kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha iyi sergiledikleri görülmektedir (Tepeli, 2011).

Çocuklarda büyüme ve gelişim sürecinde psikomotor gelişimi etkileyen birçok içsel ve dışsal unsur bulunmaktadır. Psikomotor gelişimi etkileyen temel unsurları şu şekilde belirtmek mümkündür:

Motor gelişimi etkileyen unsurların başında kalıtsal unsurlar gelmektedir. Motor gelişimin hızı ve yönü kalıtsal unsurlara göre şekillenmekte olup, motor becerilerin kazanılmasının alt yapısını da kalıtsal unsurlar oluşturmaktadır. Kalıtsal faktörlerin yanında organizmadaki protein dokuya zarar verecek düzeyde ağır hastalıklar geçirilmesi de motor gelişim üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Tepeli, 2011).

Çocuklarda doğuma bağlı olarak ortaya çıkan bazı olumsuzluklar psikomotor gelişimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin; erken doğum nedeniyle düşük doğum ağırlığına sahip olan bebeklerin ilerleyen yaşlarda motorsal gelişim düzeyleri normal doğum ağırlığına sahip çocuklara kıyasla daha düşük olmaktadır (Seitz ve diğerleri, 2006; Brown ve diğerleri, 2015).

Spor etkinliklerine katılım motor gelişimi doğrudan etkilemekte, özellikle kuvvet gibi temel motorik özelliklerin doğal olarak gelişmesine katkı sağlamaktadır (Lancaster ve Teodorescu, 2008). Literatürde yer alan araştırma sonuçları da çocuklarda spor etkinliklerine katılımın motor gelişimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (İbiş ve diğerleri, 2004; İri ve diğerleri, 2009). Bu noktada çocukları spora yönlendirme konusundaki ebeveyn tutumları çocukların motor gelişimleri üzerinde önemli bir belirleyici olarak değerlendirilmektedir. Örneğin; aşırı otoriter aileler çocukların serbest zaman ve spor etkinliklerine katılımlarını bazen kısıtlama yoluna gitmektedirler. Bu nedenle otoriter aile ortamında yetişen çocuklar hareket becerilerini geliştirici aktivitelere yeterli düzeyde katılamamaktadırlar. Bunun bir sonucu olarak da çocukların motor gelişim hızları yavaş olmaktadır (Tepeli, 2011).

İrksal özellikler motor gelişim hızını büyük ölçüde etkilemektedir. Örneğin; siyahi çocukların motor gelişimleri beyaz ırktan gelen çocuklara kıyasla daha hızlıdır (Tepeli, 2011).

Beslenme unsuru motor gelişimi doğrudan etkileyen bir unsurdur. Örneğin; demir eksikliği olan bir çocukta zihinsel gelişim yavaş olmaktadır. Benzer şekilde demir içeriği yetersiz gıdalarla beslenen çocukların motor gelişimlerinde de bazı problemler ortaya çıkabilmektedir (Kayıran ve Gürakan, 2010). Çocuklarda motor gelişimi doğrudan etkileyen unsurlardan birisi de engelli olma durumudur. Yapılan araştırma bulguları zihinsel engelli çocukların motor gelişim düzeylerinin ve motor performanslarının normal gelişim gösteren çocuklardan düşük olduğunu göstermektedir (Hartman ve diğerleri, 2010; Ming ve diğerleri, 2007).

## 2.2. *Beden Eğitimi ve Spor Kavramı*

Hareketli olmak insanların doğasında var olan bir durumdur. İnsanlığın başladığı dönemlerde insanlar sahip oldukları ilkel güdüler ile hareket etmeye çalışmışlar, hareketi genellikle varlığını koruma ve yaşamını sürdürme için yapmıştır. İnsanların sergiledikleri hareketler içinde buldukları doğa koşullarına göre şekillenmiştir.

Örneğin; yaşanılan bölgenin coğrafi özellikleri, bölgede yaşayan yabani hayvanların durumu insanların sergiledikleri hareket türleri üzerinde önemli belirleyici olmuştur (Harmandar, 2004).

Beden eğitimi, bireyin zihinsel, sosyal, fiziksel ve motorsal gelişiminin desteklenmesini amaçlayan, belirli kurallara göre gerçekleştirilen, genellikle bedensel (fiziksel) etkinliklerden meydana gelen sistemli eğitim çalışmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Mevcut eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan beden eğitimi dersleri öğrencilerin farklı gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle dünyanın birçok ülkesinde ders müfredatları içerisinde beden eğitimi derslerine büyük önem verilmektedir (Hekim, 2015a).

Beden eğitiminin tanımına ilişkin en geniş kapsamlı açıklamalardan birini Açak (2006) yapmıştır. Buna göre beden eğitiminin dört temel tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların hepsinin birbiri ile yakın ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Beden eğitime ilişkin söz konusu dört tanım şu şekilde sıralanmıştır:

- Beden eğitimi “Kişiyi fikren, bedenen ve ruhsal açıdan olgunlaştıran, geliştiren, en fazla faydayı en az yorgunluk ile sağlayan, oyun, spor ve jimnastik faaliyetlerini içine alan bilim dalıdır.”
- Beden eğitimi “Oyun, spor ve jimnastik gibi eğitici bedensel etkinliklerden oluşan, bedensel etkinlikler aracılığı ile kişiyi eğiten bir eğitim aracıdır.”
- Beden eğitimi “Vücudun yapısal ve fonksiyonel özelliklerinin geliştirilebilmesi, kas ve eklem kontrolünün dengeli bir biçimde sağlanabilmesi, boş zamanların verimli bir biçimde değerlendirilmesi, fiziksel gücün ekonomik bir biçimde kullanılması, buna paralel olarak organların kontrolünün sağlanması amacıyla gerçekleştirilen, metotlu bir biçimde hareket etmeyi öğreten bir faaliyet sistemidir.”
- Beden eğitimi “organizmanın bütünlüğünün bozulmadan dengeli bir biçimde gelişmesini sağlayan, kişinin fiziksel, ruhsal ve fikren gelişimini destekleyen, bireyi kendisine ve yaşadığı topluma faydalı bir fert olarak yetiştirmeyi amaçlayan bilimsel beden faaliyetleridir” (Açak, 2006).

Bal’a (2010) göre beden eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimini, içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun genetik kapasitesinin gerektirdiği verim gücüne ulaşabilmesi için yapılan tüm etkinliklerdir. Ayrıca kişinin fiziksel sağlık ve becerilerini geliştirmeye yönelik gerektiği zaman da çevresel koşullara dayalı oyunlara yer verilen etkinlikler beden eğitimi kapsamında değerlendirilmektedir. Bunun yanında beden



eğitimi, bireyin spor dalına özgü hareket becerilerinin gelişmesine katkı sağlarken, bireyin söz konusu gelişime en az yorgunluk ile ulaşmasına imkân vermektedir.

Beden eğitiminde ayrı bir kavram olarak ele alınan spor kavramı literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. şahin (2009) sporu “Bireysel veya takım oyunu halinde gerçekteştirilen, kısa süreli fayda beklenmeyen ve genellikle yarışmaya yönelik bazı kuralları içinde barındıran beden hareketleridir.” şeklinde tanımlamıştır. Aytan (2010) ise sporu en basit tarifi ile “hareket” şeklinde tanımlamıştır. Ancak bu tanımın sporun genel anlamını ifade etmede yetersiz olduğu belirtilmiştir çünkü sporun belirli kurallar ve disiplin çerçevesinde gerçekteştirilen sosyolojik bir olgu olduğu ifade edilmiştir.

Spor kavramı kapsamı oldukça geniş bir olgudur. Çünkü spor, birçok bilim dalını ilgilendiren multidisipliner bir kavramdır. Spor etkinlikleri sıklıkla toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel olmak üzere pek çok kavram birlikte anılmaktadır. Gelecek nesillerin sorumluluk sahibi birer birey olarak yetişmelerinde, insanlar arası iyi ilişkilerin kurulmasında ve devam ettirilmesinde küçük yaşlarda spor etkinliklerine yönelmenin büyük bir payı bulunmaktadır (Yazarer ve diğerleri, 2004). Sportif etkinlikler elit düzeyde spor yapan bireyler açısından ele alındığı zaman, olumlu fonksiyonlarının yanında bazı olumsuz sonuçları da içinde barındırdığı belirtilmektedir. Performans odaklı olarak sporculara aşırı yüklenme, doping kullanımı, kendi bedenine (sporcu olarak) ve gerçekte hayatın sorunlarına (seyirci olarak) yabancılaşma, saldırganlık gibi olumsuz yanlarını göz önünde bulundurmadan sporu temel bir hak ilan etmek, modern görünümlü ile “spor taraftarlığı” yapmak anlamına gelmektedir (Yaprak ve Amman, 2009).

### *2.2.1. Beden Eğitimi ve Sporun Yararları*

Çocukluk yılları birçok gelişim özelliğinin hızlı bir biçimde tamamlandığı dönem olarak bilinmektedir. Bundan dolayı ilerleyen yaşlarda sağlıklı bir yaşam tarzına sahip olmanın temelinde çocukluk döneminde sağlıklı bir büyüme ve gelişmenin yattığı söylenebilir. Bu durum çocukluk yıllarında sağlığı geliştirici davranışların oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocuklarda büyüme ve gelişme süreçleri birbiri ile sürekli etkileşim halinde olup, her bir gelişim alanı çocuklar açısından başlı başına bir öneme sahiptir. Söz konusu gelişim alanlarının içerisinde fiziksel, bilişsel, duyuşsal, motorsal ve sosyal gelişim en önemli alanları oluşturmaktadır. Gelişim alanları çocukların ilerleyen yaşlardaki toplumsal yaşamlarının da şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla çocuk gelişimi ve eğitiminde gelişim alanlarının iyi bir

biçimde desteklenmesi oldukça önemlidir. Çocuk gelişimi ve eğitiminde kullanılan birçok yöntem bulunmakta olup, özellikle beden eğitimi dersleri gelişimin desteklenmesinde büyük bir öneme sahiptir (Hekim, 2015).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım çocukların hareket etme, motorsal beceriler yoluyla yaşantı edinme, takdir edilme ve mücadele etme, diğer çocuklar ile oynama ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Çocuklar, öğrenim gördükleri okullara farklı çevrelerden gelmektedirler. Bundan dolayı, öğrencilerin her biri değişik yeteneğe, ilgi ve gereksinimlere sahiptirler. Öğrencilerin mevcut becerilerinin en iyi şekilde geliştirilebilmesi için öğretmenlerin öğrenciler hakkında iyi bir bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir (Harmandar, 2004).

Amerika Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insan yaşamı üzerinde birçok yararı olduğunu vurgulamıştır. Buna göre beden eğitimi ve sporun temel yararları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım ile bireylerin bazı fiziksel hareketleri uygulama zorunlulukları ortaya çıkmaktadır. Böylece birey yeni hareket becerileri öğrenmeye başlamaktadır.
2. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri bireyde fiziksel sürekliliğin farkında olma bilincini geliştirmektedir.
3. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri belirli bir uzmanlaşma (ustalık) gerektiren veya herhangi bir uzmanlaşma gerektirmeyen becerilerin gelişmesini sağlar.
4. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri bireyin dans, oyun ve hareket becerilerinin yanında, sporla ilişkili temel hareket becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.
5. Beden eğitimi derslerinde öğrenciler sağlığı geliştirmeyi öğrenirler ve fiziksel aktivitenin önemini kavrarlar.
6. Beden eğitimi derslerinde öğrenciler sağlıklı bir tüketici olmayı ve zararlı alışkanlıklardan uzak durmayı öğrenirler.
7. Beden eğitimi dersleri öğrencilerin dinlenme ve kendine güven becerilerinin gelişimine katkı sağlar.
8. Beden eğitimi dersleri öğrencilerin vücudun yapısal ve fonksiyonel özelliklerini öğrenmelerine katkıda bulunur.
9. Beden eğitimi derslerinde öğrenciler spor aktivitelerinin kurallarını öğrenirler, öğrendikleri kuralları uygulama becerilerini geliştirirler.
10. Beden eğitimi dersleri öğrencilerin kişilik yapılarının gelişimine katkıda bulunur.

11. Beden eğitimi dersleri sayesinde öğrenciler uygulanan hareketlerin temel niteliklerini ve estetik özelliklerini öğrenirler (Heper, 2012).

### 2.2.2. Genel Sağlık Üzerine Yararları

Beden eğitimi fiziksel (bedensel) ve zihinsel sağlık açısından oldukça faydalı bir unsurdur. Beden eğitimi derslerine katılım bedensel ve zihinsel fonksiyonların gelişimine katkı sağlamaktadır. Günümüzde orta yaş grubunda bulunan insanların hareketsiz bir yaşam tarzına sahip oldukları, hareketsiz yaşam tarzının da obeziteyi beraberinde getirdiği bilinmektedir. İnsanlar hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan vücut yağlanması ile mücadele etmek için bazı arayışlar içine girmişlerdir. Söz konusu arayışların içerisinde en sık gözlenen yöntemlerin başında beslenme rejimleri, düşük kalorili beslenme programları ve zayıflama ilaçları gelmektedir. Böyle bir dünya düzeni ve yaşam döngüsü içerisinde beden eğitimi ve spor faaliyetleri insan yaşamı için oldukça önemlidir. Çünkü beden eğitimi ve spora katılım ile insanların düzenli egzersiz yapma alışkanlığı kazanmaları sağlıklarının korunmasına destek olmaktadır. Bu nedenle sağlık için egzersiz yapma alışkanlığı kazanılması herkes için önemli bir husustur (Çöndü, 2004).

Açak (2006) beden eğitiminin genel sağlık açısından yararlarını "biyolojik yararlar" başlığı altında ele almıştır. Buna göre beden eğitiminin biyolojik açıdan yararları şu şekilde belirtmiştir:

Kaslar insanların vücut yüklerini taşıyan yapılardır. Bu nedenle kassal yapının gelişmesi işlevlerini daha iyi yapmaları açısından önemlidir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri kasların daha fonksiyonel çalışmalarına katkı sağlar (Çöndü, 2004).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım kalbin anatomik yapısı ve buna bağlı olarak gerçekleşen kan dolaşım sistemi üzerine birçok faydası bulunmaktadır. Spora katılımın kalp atım hızına yönelik etkilerine ilişkin araştırma bulguları değerlendirildiği zaman, sedanter bireylerde dakikadaki kalp atım sayısı 72-85 arasında iken, sporcularda bu sayı 40-60 atım/dk civarındadır. Bunun temelinde sporcuların kalplerinin fiziksel bakımdan daha büyük ve kuvvetli olması yatmaktadır. Bu kapsamda nabzın düzenlenmesinde ve vücudun oksijen borçlanma kapasitesinin geliştirilmesinde spora katılım oldukça faydalıdır (Açak, 2006).

Beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılım solunum sistemini güçlendirmektedir. Düzenli spor yapma alışkanlığı olan bireylerin solunum ile ilgili problem yaşama düzeyleri daha düşüktür (Çöndü, 2004). Kişinin bedensel dayanıklılığı genetik unsurların yanında uygulanan fiziksel etkinliklere bağlıdır. Düzenli olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım bireyin dayanıklılık gelişimini desteklerken, yorgunluk düzeyini de azaltmaktadır (Çöndü, 2004).

Beden eğitimi ve spora katılım bireyin sürat performansının gelişimine katkı sağlamakta, sürat ve çabukluk performansının artması da bireyin iş yapabilme kapasitesini geliştirmektedir. Bunun yanında beden eğitimi ve spor etkinlikleri bedensel ve yapısal esneklik ile hareketlilik düzeyini de geliştirmektedir. Böylece vücudun fiziksel ve yapısal zorlanmalardan en az düzeyde etkilenmesi sağlanmaktadır (Açak, 2006).

Beden eğitimi ve spora katılım sinir sistemi ile nöromüsküler sistemin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Böylece bireyin refleks gelişimi artmakta, sinir sisteminin düzenlenmesi ve daha hızlı uyarılması sağlanmaktadır (Çöndü, 2004).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım bireyin üreme, cinsel yaşam ve hormonal yapısı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Açak, 2006).

### *2.2.3. Fiziksel Açıdan Yararları*

İnsanlar bedensel görünülerine değer vermektedirler. Özellikle kadınlar arasında bedensel görünüme önem verme davranışı giderek artmaktadır. Erkeklerde de söz konusu durum küçümsenmeyecek düzeyde yüksektir. Bu noktada beden eğitimi ve spor faaliyetleri bireyin fiziksel açıdan estetik bir görünüm kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Çöndü, 2004). Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin fiziksel yapı üzerinde olumlu etkileri bulunmasının temelinde, fiziksel aktiviteye katılıma bağlı olarak organizmada meydana gelen adaptasyonun yattığı belirtilmektedir (Hekim, 2015).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanların fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzına sahip olmalarına katkı sağlamaktadır (İmamoğlu, 2011). Bunun yanında beden eğitimi ve spora katılım psikolojik sağlamlığın korunmasında ve geliştirilmesinde önemli bir role

sahiptir (Şahin ve diğerleri, 2012). Açak (2006), kassal ve fiziksel yapısının gelişiminde bedensel aktivitelerin önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde fiziksel gelişimin desteklenmesinde en önemli görevin beden eğitimi derslerine ait olduğunu ifade edilmiştir. İnsanlar sergiledikleri hareket becerilerini aktif rol oynayan kaslar ve pasif rol oynayan kemikler sayesinde gerçekleştirmektedirler. Kasların güçlenmesi ve gelişmesi yalnızca bilimsel olarak tasarlanan egzersizler ile mümkündür. Bedensel aktivite düzeyi düşük insanlar ile yüksek fiziksel aktivite düzeyine sahip bireylerin fiziksel özellikleri ve gelişimleri arasındaki farklılıklar bilimsel ölçüm aletlerinin yardımı ile açık bir biçimde ortaya konulmaktadır.

Koç ve Tekin (2011) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi ve spor derslerine katılan öğrenciler ile herhangi bir spor aktivitesine katılmayan öğrencilerin bazı fiziksel performans parametrelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda herhangi bir spor etkinliğine katılmayan çocuklar ile kıyaslandığı zaman haftada en az 2 gün düzenli olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan çocukların bazı fiziksel performans parametrelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### *2.2.4. Psikolojik ve Ruhsal Açıdan Yararları*

Beden eğitimi ve spor, insanın ruhsal yapısının da eğitilmesine katkı sağlamaktadır. Çünkü beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanların kendilerini ruhsal açıdan daha iyi tanımalarına imkân vermektedir. Antik çağın ünlü filozoflarından Platon “zihinsel eğitim ve bedensel yetilerini en güzel şekilde bağlayan ve onları en ölçülü şekilde ruhun hizmetine sokan tam eğitilmiş ve uyum sağlamış insandır.” görüşünü ortaya atmıştır. Bu görüş günümüzde de etkinliğini hala korumaktadır. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanların ruhsal gelişimlerini desteklemek için hem amaç hem de araç olarak kullanılmaktadır. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanların zihinsel olarak daha uyanık, disiplinli ve bilinçli olmalarına katkı sağlamaktadır. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri fiziksel açıdan daha güçlü, dayanıklı ve kuvvetli, iş verimi üst düzeye çıkmış, becerikli, yaratıcı ve üretken olmaya katkı sağlamaktadır (Harmandar, 2004). Açak (2006) beden eğitimi ve sporun psikolojik ve ruhsal açıdan faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Bedensel etkinlikler bireyin keşfedilmemiş zeka gücünü hayata geçiren önemli bir unsurdur.
2. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım ile birey günlük yaşamın getirdiği stres ve gerilimden bir nebze olsun uzaklaşmaktadır. Bunun yanında beden

eğitimi ve spor etkinliklerine katılım zihinsel dinlenme ve psikolojik rahatlama sağlamaktadır.

3. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım bireyin kendine olan güvenini, ruhsal dayanıklılığını, ani durumlarda pratik ve mantıklı kararlar verebilme becerisini geliştirmektedir.
4. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım kişilik ve karakterin şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım bireyde cesaret, ataklık, yapabilme dűřüncesi ve hissinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Açak, 2006).

İmamoğlu'na (2011) göre, insanların yaşadıkları dűnyayı anlamalarını ve öğrenmelerini sağlayan, aktif zihinsel etkinlikler bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Biliřsel gelişim bebeklikten itibaren gelişen kompleks bir süreçtir. Beden eğitimi ve spor derslerinde yer alan aktiviteler bireyin etkinlikler yaparak öğrenmesine ve bilişsel yapısının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çünkü beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için gerekli olan dűřünme, algılama, kıyaslama ve akıl yürütme gibi temel sistemler aktif olarak çalışmaktadır.

#### *2.2.5. Sosyal Açıdan Yararları*

Toplumsal açıdan yasa ve kurallara uyan, yandaşına ve karşıtına saygı duyan, güzeli doğruyu alkışlayan, başarısızlığı araştıran, bilinçli bir toplum oluşturulmasında beden eğitimi ve sporun önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Çocuklar hareket ederek büyümektedirler. Bu nedenle çocukların koşmasına, zıplamasına, tırmanmasına ve atlamasına uygun bir ortam hazırlanması oldukça önemlidir. Hareket gelişimi, fiziksel gelişim ile paralel olarak ilerlemektedir. Çocukların yaş gruplarına ve gelişim özelliklerine uygun hareket becerileri kazanmaları çevrelerini tanımlarına, bağımsız hareket etme becerilerinin gelişmesine ve kendini ifade etme özelliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Hareket ile ilgili gelişim, çocuğun sosyal aktivitelere dâhil olmasını ve sosyal uyum düzeyinin artmasına imkân vermektedir (Harmandar, 2004). Beden eğitimi ve spora katılımın sosyal gelişimi desteklemesinin temelinde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin genellikle grup çalışması olarak gerçekteştirilmesinin yattığı belirtilmektedir (Hekim, 2015a).

Nebioğlu'na (2006) göre, birer eğitim yuvası olan okullar özünde sosyal kurum niteliğindedir. Beden eğitimi beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım ile öğrencilerin sosyal bir yapıya sahip bir çevre edinmeleri ve kendilerini gerçekteştirmek için ortam bulmaları söz konusudur. Okul ortamında gerek grup, gerekse de kişiler olarak fiziksel

etkinliklere katılmanın öğrencinin bedeninde olduğu kadar kişilik gelişimi üzerinde de yapıcı bir etkisi bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin demokratik bir ortamda yapılması öğrencilerin demokratik değer algılarının gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca demokratik bir ortamda gerçekleştirilen beden eğitimi etkinlikleri ile öğrencilerin sosyal sorumluluk duygularının da gelişmesi söz konusudur. Açık (2006) beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın sosyal açıdan faydalarını şu şekilde sıralamıştır;

1. Spor etkinliklerine katılım bireyin sosyal çevresinde tanınan bir kişi olmasına katkı sağlamaktadır. Birey beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılırken maddi bir gelir elde etmese bile çevresi tarafından tanınan ve bilinen bir kişi olabilmektedir. Okul takımında lisanslı olarak sporcu olan bir öğrencinin çevresindeki öğrenciler tarafından tanınması buna örnek gösterilebilir.
2. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan bireylerin yetenekli sporcular olmaları zaman içerisinde profesyonel düzeyde sporcu olmalarına zemin hazırlamaktadır. Profesyonel düzeyde spor yapan bireylerde zaman içerisinde tanınmış birer sporcu, hakem veya antrenör olabilmektedirler.
3. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan insanların ilerleyen yaşlarında spor alanında idareci (kulüp başkanı, kulüp idarecisi vb.) olarak toplumsal açıdan sosyal statü kazanmaları muhtemel bir sonuçtur.
4. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri kişinin bedensel ve ruhsal yapısını geliştirmenin yanında irade gücünü de arttırmaktadır. Bunun yanında grup çalışması şeklinde gerçekleştirilen beden eğitimi ve spor etkinlikleri karşılıklı dayanışmayı sağlayarak bireyin toplum üyeliği kazanmasına ve sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır (Açık, 2006).

Küçük ve Koç (2004) ise sporun sosyal davranışlar üzerine etkilerini şu şekilde sıralamıştır;

1. Spor etkinliklerine katılım karakteri şekillendirmektedir.
2. Bireysel sporlar ile ilgilenmek bireyin disiplin algısını geliştirmektedir.
3. Takım sporları ile ilgilenmek bireyin işbirliği yaparak çalışma duygularını geliştirmektedir.
4. Spor etkinliklerine katılım insanların erkekçe mücadele etme ruhuna sahip olmalarına katkı sağlamaktadır.

5. Beden eğitimindeki serbestlik ve zorunlu olmayış öğrenci-öğretici ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlayarak öğrencinin sosyal açıdan gelişimini desteklemektedir.
6. Tehlikeli sportif etkinlikler ve antrenmanlar sporcunun cesaretinin artmasına katkı sağlamaktadır.
7. Bedensel temasın olduğu sporlar başta olmak üzere spor etkinlikleri yüksek iletişim değerine sahiptir. Bu nedenle spora katılım insanların iletişim becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır.
8. Spor etkinlikleri insanların saldırganlık dürtülerinden doğal yollar ile kurtulmalarına katkı sağlamaktadır (Küçük ve Koç, 2004).

Spor etkinlikleri farklı özelliklere sahip olan insanları bir araya getiren bu nedenle farklı özelliklere sahip bireylerin sosyal ilişki içine girmelerine katkı sağlayan bir olgudur. Sporun sahip olduğu bu özellik sayesinde insanların dar dünyalarından bir nebze olsun uzaklaşmaları ve başka insanların düşünce, görüş ve inançlarından etkilenmeleri söz konusudur. Spor etkinlikleri geçmiş dönemlerle kıyaslandığı zaman günümüzde insanlar için ciddi bir sosyalleşme aracı haline gelmiştir. Sporun sosyalleşme aracı haline gelmesinde toplumsal bir nitelik kazanması ve geniş kitlelere ulaşmış olmasının büyük bir etkisi bulunmaktadır (Aksoy ve diğerleri, 2012).

### 2.3. *Beden Eğitimi ve Spor Dersi*

Beden eğitimi ve spor dersi günümüzdeki pedagojik yapısı ve anlamı ile okul programlarında yer almadan önce bazı gelişim süreçlerinden geçmiştir. Beden eğitimi ve spor derslerinin gelişim sürecinde birçok değişikliğe uğradığı bilinmektedir. 18. Yüzyıldan itibaren uygulanmaya başlanan beden eğitimi ve spor derslerinin geçirdiği değişim ve gelişim günümüze kadar devam etmiştir (Çöndü, 2004). Türkiye’de beden eğitimi dersleri hem ilköğretim hem de ortaöğretim ders müfredatında yer alan bir derstir (Demirhan, 2006). Beden eğitimi dersleri ile öğrencilerin büyüme ve gelişme süreçlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Beden eğitimi derslerinin içerikleri Milli Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmaktadır (Hekim, 2015b). Beden eğitimi derslerinin yedi temel ilkesi bulunmaktadır. Bunlar:

- Tesis, araç ve gereçler: Beden eğitimi derslerinin amacına uygun bir biçimde işlenebilmesi için öncelikli olarak öğretim kurumunun spor tesis, araç ve gereçlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.



- Bireysel farklılıklar: Öğrencilerin sahip oldukları fiziksel, motorsal ve psikolojik kapasite özellikleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle beden eğitimi derslerinde kullanılacak öğretim teknikleri öğrencilerin sahip oldukları kapasiteler dikkate alınarak düzenlenmelidir.
- Öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi: Beden eğitimi ve spor derslerinin amacına uygun bir biçimde yürütülmesi ve derslerden yüksek verim alınabilmesi öğretmenler mutlaka öğrenci gereksinimlerini göz önünde bulundurmalıdır.
- İlgi çekici etkinliklerin tercih edilmesi: Beden eğitimi derslerinde uygulanacak bedensel etkinlikler çocukların gelişimlerini desteklemenin yanında çocuklar açısından ilgi çekici olmalıdır.
- Etkinliklerin çeşitlendirilmesi çeşitli etkinlik türlerinin seçilmesi: Beden eğitimi derslerinde uygulanacak bedensel etkinlikler öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Derslerde kullanılacak etkinlikler parçalara bölünmeli ve öğrencilere basamaklı bir biçimde uygulanmalıdır. Yapılan hareketler anlamlı bir bütün oluşturmalı ve birbirini takip etmelidir. Beden eğitimi derslerinde sadece bedensel hareketlerden oluşan aktivitelere yer verilmemelidir. Bazen ders içerisinde kural ve yöntemler de öğretilmeli ve sınıf içi tartışmalara da yer verilmelidir.
- Beden eğitimi derslerinde uygulanacak hareket etkinlikleri ve uygulanacak öğretim planı yaşanılan bölgenin coğrafi özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır (Hekim, 2015b).

İlköğretim beden eğitimi derslerinin büyük bir bölümü jimnastik ve temel hareket becerilerinin öğretiminden oluşmaktadır. Genellikle hareket eğitiminde temel oyunlar ve spor dallarına özgü hareket becerileri uygulanmaktadır. Bu noktada özellikle spor müsabakalarına ilköğretim beden eğitimi derslerinde yeterince zaman ayrılmalıdır (Nebioğlu, 2006).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında “oniki yıllık zorunlu eğitim” faaliyetleri, aynı zamanda “kesintisiz beden eğitimi” anlayışını da beraberinde getirmektedir. İlköğretim çağındaki çocuklara verilen beden eğitimi ve spor dersleri sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Buna göre, beden eğitimi dersleri ilkokuldan başlamakta ve gelişim periyodu eğitim süresince devam etmektedir. İlkokuldaki beden eğitimi derslerinde çocuklar vücutlarının parçalarını kullanmayı, önemli hareket örneklerini ayırt etmeyi ve mekanik prensipleri öğrenmeyi, kurallara göre davranmayı,

denge ve zamanı, alanı kullanma gibi deneyimleri kazanmaktadırlar. İlkokulda amacına uygun bir biçimde yürütülen beden eğitimi dersleri sayesinde öğrenciler ortaokul da kazanmaları gereken hareket becerilerinin de alt yapısını almış olmaktadır (Eken, 2008).

Ülkemizde beden eğitimi derslerinin bazı sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar bazen dersin işleniş biçiminden bazen de eğitim sistemindeki düzensizlik veya eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Çöndü (2004) beden eğitimi dersinin temel sorunlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretim kurumlarında yeterli niteliklere sahip ve sayıları eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirebilecek düzeyde beden eğitimi öğretmeni bulunmamaktadır.
- Öğretim kurumlarında beden eğitimi derslerinin daha sağlıklı ve verimli bir biçimde işlenebilmesi için gerekli tesis ve malzeme konusunda sorunlar bulunmaktadır.
- Eğitim ve öğretim kurumlarında gerçek anlamda beden eğitimi derslerini tanıtıcı ders ve öğretim materyalleri bulunmamaktadır.
- Eğitim ve öğretim kurumlarında verilmekte olan beden eğitimi dersleri öğrencilere günlük yaşamlarında spor alışkanlığı kazandıracak içerik ve yeterliliğe sahip değildir.
- Özellikle ilkokulda bulunan çocuklara beden eğitimi dersleri verebilecek yeterliliğe sahip beden eğitimi öğretmenleri yetiştirilmemektedir.
- İlköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi ders müfredatlarında birçok eksiklik bulunmaktadır.
- Eğitim kurumlarında düzenli olarak öğrencilerin yararlanacağı spor tesisleri yok denecek kadar az olmakla beraber, mevcut spor tesislerinin de yönetim ve işleyişinden sorumlu yeterli niteliklere sahip personel sorunu yaşanmaktadır.
- Okul sporlarının geliştirilmesi noktasında gençlik hizmetleri ve spor il müdürlükleri ve diğer yerel kurullar ile işbirliği ve koordinasyon yeterli düzeyde değildir.
- Eğitim kurumları ile gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüklerine bağlı spor tesis ve alanlarında engelli çocukların spor etkinliklerine katılmalarına yönelik imkanlar kısıtlıdır.
- Eğitim kurumlarında planlı olarak gerçekleştirilecek spor etkinlikleri bütçe yetersizliği veya tasarruf tedbirleri nedeniyle sürekli olarak aksatılmaktadır.

- Yükseköğretim kurumlarında okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yönelik beden eğitimi derslerini yürütecek beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programları bulunmamaktadır.
- Spor alanında meydana gelen güncel gelişme ve yenilikler eğitim kurumlarına tam anlamıyla yansıtılmamaktadır.
- Okul içi spor etkinliklerinin tanıtımına ve içeriğine ilişkin basın yayın organlarında yeterli haber yer almamaktadır.
- Okul içi ve okul dışı spor etkinliklerinin daha iyi yürütülebilmesi için zaman planlaması yapılmamaktadır (Çöndü, 2004).

Beden eğitimi derslerinde karşılaşılan sorunların en aza indirilmesi ve beden eğitimi derslerinden en iyi şekilde verim alınabilmesi için beden eğitimi dersleri ile ilgili uygulama esasları belirlenmiştir. Beden eğitimi derslerindeki uygulama esaslarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Birinci ergenlik çağına gelene kadar kız ve erkek öğrencilerin gelişim özellikleri benzerlik göstermektedir. Ancak bazı sınıflarda takvim yaşları ve biyolojik gelişimleri farklı öğrencilerin de bulunması söz konusudur. Bu durum beden eğitimi derslerinde ve ders dışı çalışmalarda göz önünde bulundurulmalıdır. Gerektiği zaman öğrencilerin sahip oldukları gelişim özelliklerine göre seviye grupları oluşturulmalı ve öğrencilerin içinde buldukları grupta eğitim almalıdırlar.
- Beden eğitimi derslerinde ve ders dışı gerçekleştirilen spor etkinliklerinde yüklenme yoğunluğu iyi ayarlanmalıdır. Öğrencilerin hiç terlememe, aşırı terleme, çabuk yorulma, aşırı kızarma veya isteksiz olma gibi durumları fark edildiği zaman nabız değerlendirmesi yapılarak gerekli önlemler alınmalıdır.
- İlkokul döneminde verilen beden eğitimi dersleri hayat bilgisi derslerinde yer alan üniteler ile bağlantılı olmalı, derslerde oyun ve taklitlerden sıklıkla yararlanılmalıdır. Bu yaş döneminde bulunan çocukların hayatında oyun etkinlikleri büyük yer tutmaktadır. Oyun vasıtasıyla çocukların zihinsel ve sosyal yetenekleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ilkokuldaki çocuklara uygulanacak beden eğitimi derslerinde oyun etkinliklerine sıklıkla yer verilmelidir.
- Gelişim döneminde çocukların eklem ve kas yapılarında herhangi bir sakatlık meydana gelmemesi için statik çalışmalardan, eklem ve kasları aşırı düzeyde zorlayan hareketlerden uzak durulmalıdır.

- Çocukların sağlıklı büyüme ve gelişmeleri için temiz hava ve güneş ışığı oldukça önemlidir. Bu nedenle spor salonu bulunan okullar da dâhil olmak üzere havaların iyi olduğu dönemlerde beden eğitimi derslerinin açık alanda işlenmesine önem verilmelidir.
- Ders dışı çalışmalarda sağlıklı büyüme ve gelişmenin desteklenmesine katkı sağlayan her türlü ortamda kolaylıkla uygulanabilen sekme, yürüme, sıçrama, esnetme, yaylanma, savurma, döndürme ve çevirme hareketleri uygulanmalıdır. Böylece hava şartlarının uygun olmadığı dönemlerde kapalı alanda da büyüme ve gelişmeyi destekleyici pratik çalışmalar yapılabilir.
- Beden eğitimi derslerinde tüm öğrencilerin derslere etkin bir biçimde katılabilmeleri için derslerin monotonluktan uzak olması gerekmektedir. Sınıfın tamamına sürekli aynı konuda eğitim verilmesi ders verimini düşürmektedir. Bu nedenle özellikle ders dönemlerinin sonlarına doğru kazanılan becerilerin pekiştirilmesi ve derslerde canlılık sağlanması için istasyon yöntemleri kullanılarak ders işlenmesi faydalı olmaktadır (Açak, 2006).

### 2.3.1. *Beden Eğitimi Dersinin Amaçları*

Ülkemizde beden eğitimi ve spor dersleri ilkokullarda oyun ve fiziki etkinlikler dersi olarak, ortaokul ve lise düzeyinde ise beden eğitimi ve spor dersi adı altında verilmektedir. İlköğretimde verilen beden eğitimi derslerinin genel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spora yönelik olarak ifade ettikleri sözleri açıklayabilme,
- Bütün kas ve organ sistemlerini sahip olabilecekleri en iyi seviyede geliştirme,
- Öğrencilerin kas, eklem ve sinir koordinasyonlarının gelişmesini sağlama,
- İyi bir duruş (postür) alışkanlığı kazandırma,
- Müzik veya ritim eşliğinde hareket becerisi sergileme alışkanlığı kazandırma,

- Halk oyunlarımızla ilgili beceriler ve bilgiler edinme, ayrıca halkoyunları konusunda öğrencilerin ilgilerini arttırma,
- Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin önemini ve anlamını kavrama, törenlere katılma isteklerini arttırma,
- Beden eğitimi ve sporun sağlık üzerindeki faydalarını kavratarak öğrencilerin boş zamanlarında spor etkinliklerine yönelme isteklerini arttırma,
- Öğrencilerin temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili olarak bilgi, tavır, beceri ve görüşlerini geliştirme,
- Öğrencilerin tabiatı sevmelerini ve açık havada güneşten yararlanmalarını sağlama,
- Öğrencilerin birlikte hareket etme ve işbirliği içinde çalışma becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin sorumluluk ve görev alma becerilerini geliştirme, liderlik yapma ve lidere uyma alışkanlıkları kazanmalarını sağlama,
- Öğrencilerin kendine güven duyma ve hızlı karar verebilme becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin yarışma kazanma, dostça oynama, takdir etme, malubiyeti kabullenme, haksızlık veya hileye karşı olabilme duygularını geliştirme,
- Öğrencilerin demokratik toplum hayatının beraberinde getirdiği yaşam felsefesini kavramalarına katkı sağlama
- Öğrencilerin devlet kaynaklarını en iyi şekilde kullanma ve koruma bilinçlerinin arttırılması (Çöndü, 2004; Açak, 2006).

Ülkemizde lise düzeyinde verilen beden eğitimi derslerinin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Atatürk ve diğer düşünürlerin beden eğitimi ve spora ilişkin sözlerini açıklayabilme,
- Öğrencilerin sahip oldukları psikomotor becerilerin gelişimine katkı sağlama,
- Öğrencilerin beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi ve becerileri kazanmalarına katkı sağlama,
- Öğrencilerin müzik ve ritim eşliğinde hareket yapabilme becerilerini geliştirme,
- Öğrencilere halkoyunlarına yönelik bilgi ve beceriler kazandırma,

- Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının artmasını sağlayarak öğrencilerin ders dışı spor etkinliklerine katılım düzeylerini yükseltme,
- Öğrencilerin temel sağlık kurallarına ilişkin bilgi, tavır ve alışkanlık düzeylerini arttırma,
- Öğrencilerin doğa sevgilerini arttırma ve temiz havalarda güneşten yararlanmalarını sağlama,
- Öğrencilerin ekip çalışması ve işbirliği yaparak öğrenme becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin görev ve sorumluluk bilinçlerinin gelişmesine katkı sağlama, öğrencilerin liderlik duygularını geliştirme ve lidere uyma becerilerini arttırma,
- Öğrencilerin karar verme stillerini ve problem çözme becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin dostça kazanma, kaybetmeyi kabullenme, haksızlıklara karşı gelme ve takdir etme duygularını geliştirme,
- Demokratik yaşamın gerektirdiği hal ve davranışları sergileme becerisini geliştirme, öğrencilerin kamu kaynaklarını verimli kullanma becerilerini arttırma,
- Öğrencilerin spor tesis, araç ve gereklere ilişkin bilgi düzeylerini arttırma (Çöndü, 2004).

Milli eğitim müfredatında yer alan beden eğitimi derslerinin müfredat dâhilindeki amaçlarının yanında, öğrenciler açısından bazı özel amaçları da bulunmaktadır. Beden eğitimi dersinin özel amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Çocukların bedensel (fiziksel) gelişmelerine, fizyolojik fonksiyon ve kapasitelerinin üst seviyeye çıkarılması,
- Sağlıklı bir yaşama sahip olabilmek için sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırma,
- Çocukların motor becerilerini geliştirmek ve çocukların günlük yaşantılarında fiziksel aktiviteye katılma güdülerini geliştirme,
- Öğrencilerin doğru bedensel hareket etkinlikleri yapmalarına ve postural yapılarının düzgün olmasına katkı sağlama,
- Çocukların beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin önemini kavramalarına katkı sağlama,

- Öğrencilerin fiziksel hareketlerin yapısını anlamalarını sağlama ve yeni hareket becerileri üretme düzeylerini geliştirme,
- Öğrencilerin kişisel yapıcılık, hayal gücü ve yaratıcılık düzeylerini geliştirme,
- Öğrencilerin yaşam boyu zevk alarak yapabilecekleri fiziksel etkinliklere katılım alışkanlıklarını geliştirme,
- Öğrencilerin çevrelerine uyum sağlama becerilerini geliştirme, bunun yanında öğrencilerin istenilen sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlama,
- Öğrencilerin grup ve takım çalışmaları ile işbirliği duygularının gelişmesine katkı sağlama,
- Öğrencilerin sorumluluk sahibi bireyler olmalarına katkı sağlama,
- Öğrencilerin ahlaki, duygusal ve estetik açıdan gelişimlerini destekleme,
- Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sırasında bilinçli hareket etmelerini sağlama ve öğrencilerin özgüven duygularının gelişimini destekleme,
- Öğrencilerin otoriteye saygı duymalarını sağlama, kurallara uymalarını öğretme ve değişen kuralları doğal karşılamalarını sağlama,
- Öğrencilerin grup çalışmaları esnasında başkalarının da varlığını kabul etmelerini sağlama, böylece öğrencilerin başkalarına karşı saygılı ve hoşgörülü yaklaşma becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini, bunun yanında öğrencilerin sınırlılıklarını bilmelerini sağlama,
- Demokratik bir ortamda oyun oynayarak yenme ve yenilme duygularını öğrenmeye katkı sağlama,
- Öğrencilere boş zamanlarını verimli bir biçimde kullanma alışkanlığı aşılama (Nebioğlu, 2006).

Beden eğitimi dersleri öğrencilerin sağlıkla ilişkili yaşam kalitelerini arttırmayı amaçlayan tek ders olma özelliğini taşımaktadır (Alparıslan, 2008). Ünlü ve Aydos'a (2007) göre, beden eğitimi ders amaçları değerlendirildiği zaman temel amacın sadece öğrencilerin bedensel gelişimlerini desteklemekten ibaret olmadığı görülmektedir. Çünkü beden eğitimi dersleri ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan da gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor derslerinin çocukların fiziksel ve davranış gelişimleri üzerindeki etkileri dikkate alınarak ders müfredatı içinde iyi tasarlanması ve programlanması gerekmektedir.

## 2.4. Tutum Kavramı

Tutum kavramı literatürde uzun yıllardır araştırılan bir kavram olup, tutum üzerine yapılan araştırmaların hala güncelliğini koruduğu belirtilmektedir (Güllü ve Güçlü, 2009). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman tutum kavramı “bir nesneye, bir düşünceye veya bir insana yönelik olarak geliştirilen, olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimi” olarak tanımlanmaktadır (Alparslan, 2008).

Tutum kavramı literatürde ilk olarak Alport tarafından tanımlanmıştır. Alport tutumu “İnsanın tüm nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici ya da etkili bir güç meydana getiren ve beyinsel/sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma hali” şeklinde tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre tutum, kişinin tepkisini yönlendiren ve sergileyeceği davranış üzerinde etkili olan bir unsur olarak görülmektedir. Yine bu tanıma göre tutumlar deneyim yolu ile organize olmaktadır. Ayrıca tutumların oluşma süreçleri ile bireyin öğrenme süreçleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Tutum konusunda yapılan diğer bir tanım Katz'a aittir. Katz'a tutumu “İnsanların çevrelerindeki bir simge, nesne ya da bir olayı olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmesi” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, insanlar içinde buldukları ortama uyum sağlayabilmek için öncelikli olarak kendi konumlarının bilincinde olmalıdırlar. Böylece insanlar kendi konumlarından hareketle dış çevrelerindeki durumlara, olaylara veya insan ilişkilerine yön verebilir, kendi konumuna uygun görev ve rolleri kolayca üstlenebilirler (İnceoğlu, 2010).

Tutumlar belirli öğelerden oluşan olgulardır. Tutumun temel olarak üç öğesi bulunmaktadır. Bunlar zihinsel öğe, duygusal öğe ve davranışsal öğedir (Kavas, 2013). İnceoğlu (2010) tutuma ilişkin söz konusu öğeleri şu şekilde açıklamıştır:

**Zihinsel öğe:** Tutumu oluşturan zihinsel öğe kişinin genel olarak çevresinde yer alan uyarıcılara ilişkin yaşadığı deneyimlerden kaynağını alan, bunun yanında bilgi birikimine dayanan bir öğedir. Tutumun konusunu oluşturan bir nesne, bir şahısa da bir olay ile ilgili bu bilgiler de çoğu zaman kişinin, söz konusu obje, kişi ya da durum ile ilgili olarak yaşadığı deneyimler aracılığıyla elde edilmektedir. Kişinin öncelikli olarak bu tür bir uyarıcının, uyarıcı grubunun var olduğunu doğrudan (yüz yüze ya da birebir ilişki sonucu) veya dolaylı olarak (aracılı) öğrenmesi gerekmektedir. Varlığının farkında olunmayan bir durum için insanların tutum geliştirmeleri söz konusu değildir. Tutuma ait bilgiler, gerçeklik düzeyine veya gerçeklerle ilişkili olup olmama durumuna göre geçici veya kalıcı olabilmektedir. Belirli bir konuya ilişkin bilgi düzeyinde veya bilginin içeriğinde meydana gelecek değişiklikler bireyin söz konusu duruma ilişkin



tutumlarının da değişmesine neden olabilir. Örneğin; bir kadın televizyonda gördüğü temizlik ürününün reklamından etkilenecek önce ürünü alabilir. Ancak ürünü kullandığı zaman ürünün yeterince temizlik sağlamadığını görmesi durumunda ürüne yönelik tutumu farklılaşmaktadır. Böyle bir durumda ürün kullanıldıktan sonra kadın üzerinde reklamın sahip olduğu güdüleyici etki ortadan kalkmaktadır (İnceoğlu, 2010).

Duygusal öğe: İnsanların hayatları boyunca edindikleri tecrübeler, bilgi birikimi, yani zihinsel öğe duygusal öğenin gelişmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu nedenle insanların geçmişte edindikleri olumlu veya olumsuz tecrübeler karşılaştıkları durumlar karşısındaki tutumlarını etkilemektedir. İnsanlar edindikleri tecrübelere dayanarak yeni karşılaştıkları durumları duygusal açıdan kabullenme veya reddetme eğilimindedirler. Bu nedenle insanlar belirli bir durum ile karşılaştıkları zaman duruma yönelik tepki vermeden önce geçmiş tecrübelerini anımsama yoluna giderler. Bu nedenle insanların geçmişteki tecrübelerine göre belirli bir konudaki tutumlarının olumlu veya olumsuz olması söz konusudur (İnceoğlu, 2010).

Davranışsal öğe: İnsanların belli bir uyarıcı grubunda bulunan tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtmaları davranışsal öğe olarak tanımlanmaktadır. Burada ifade edilen davranış eğilimleri sözlü olarak gözlenebileceği gibi bazen beden hareketleri ile de sergilenebilmektedir. Tutumlara ilişkin davranışsal öğeler insanların sahip oldukları alışkanlıkların, normların ve söz konusu tutum nesnesinin etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal öğeden söz ederken öncelikli olarak iki tür davranış birbirinden ayırmak oldukça önemlidir. Söz konusu davranışlar duygusal davranış ve kuralsal (normatif) davranışlardır. Duygusal davranışlar, tutum konusunun hoşça giden veya hoşnutsuzluk ortaya çıkaran bir durumla ilişkilendirilmesi sonucunda meydana gelmektedir. Normatif davranışlar ise doğru olan davranışın ne olduğu konusundaki inançlara göre şekillenen davranışlardır. Diğer bir deyişle kuralsal veya normatif davranışa dayalı olarak geliştirilen ya da oluşturulan tutumların kaynağında genellikle çok akla ve mantığa dayalı öngörüler ve yargılar yer almaktadır. Rasyonel değerlendirmelerden sonra kuralsal davranış temelli tutumlar meydana gelmektedir. Bu tür davranışlar genellikle resmi nitelikteki ilişkilerde ön planda olmaktadır. Çünkü bu tür ortamlarda geliştirilen davranışlar ve söz konusu davranışlardan kaynaklanan tutumların temelinde her şeyden önce içinde yer alınan kurumun çıkarları yatmaktadır. Bu nedenle kişiler arası ilişkilere yön veren davranışlar ve bunlardan kaynaklanan tutumlar genellikle kurumun çıkarlarını gözetmeye dönük rasyonel değerlendirme süreci içinde ortaya çıkmakta ve gelişmektedir (İnceoğlu, 2010).

Tutumlar insan davranışlarının arka planında yer alan ve davranışları yönlendiren unsurlardır. Bundan dolayı tutum dinamiğinin incelenmesi ile tutumların işleyiş biçimlerine ait bazı çıkarımlar elde edilerek davranışların önden kestirilmesi mümkün hale gelmektedir. Diğer yandan tutum değişimi sürecinin koşulları saptanarak tutumlar denetim altına alınırken arka planda insan davranışının denetimi gerçekleştirilmiş olmaktadır. Son yıllarda söz konusu durum özellikle toplumları, daha genel bir deyişle sistemi denetleyenler, toplumu yönetenler, pazarlama, reklam, halkla ilişkiler gibi faaliyetler ile uğraşanlar, medya gibi kimseler ve kesimler açısından önemi oldukça büyüktür. Çünkü bu alanlarda çalışanların işlerinin temelinde kişilerin tutumlarında, dolayısıyla da davranışlarında yönlendirme veya değişiklik yapabilme çabaları yatmaktadır (İnceoğlu, 2010).

#### *2.4.1. Tutumların Oluşması ve Gelişmesi*

Tutumların oluşum ve gelişim süreçlerinde zihinsel, duygusal ve davranışsal öğeler arasında işlevsellik ve etkililik açısından bir birliktelik ve bütünlük söz konusudur. Buna göre, tutumların oluşmasında, davranışsal, duygusal ve zihinsel öğelerin birbirleri ile tutarlı bir ilişki içinde olmaları gerekmektedir. Davranışsal, duygusal ve zihinsel öğelerin arasında uyumlu bir etkileşim olmadığı zaman tutumların oluşum aşamaları ile toplumsallaşma süreci arasında daha bütünlük veya örtüşme söz konusu olmamaktadır. Tutumların oluşma aşamaları ile toplumsallaşma sürecinin birbirleriyle ilişkili ve örtüşük olgular olarak ele değerlendirilmesinin temelinde de tutumu oluşturan unsurlar arasındaki uyum yatmaktadır. Bu nedenle hem toplumsallaşma sürecinde hem de tutum oluşum sürecinin her ikisinde de bireyin, içinde bulunulan düzene, diğer bir ifade ile dış çevreye uyumu beklenmektedir. Buna karşılık bireyin dış çevresiyle uyumlanmasının önemli bir ön koşulu bulunmaktadır. Bu ön koşul bireyin kendi içinde uyum sağlamasıdır. Bireyin kendi içinde bir uyuma sahip olabilmesi onun kişiliğini oluşturan davranışsal, zihinsel ve duygusal öğeler arasında uyum sağlanması ile mümkün olmaktadır (İnceoğlu, 2010).

#### *2.4.2. Tutumların Oluşmasını Etkileyen Faktörler*

İnsanların sahip oldukları tutumların oluşmasına etki eden birçok unsur bulunmaktadır. Özyalvaç (2010) tutumların oluşumuna etki eden unsurları şu şekilde sıralamıştır;

- Çocukluk dönemindeki yaşam tarzı: İnsanların erken çocukluk döneminde yaşadıkları bazı olaylar ve geçirdikleri travmalarsahip oldukları tutumların oluşmasını etkilemektedir.
- Daha önce edinilen inanç, değer, dogma veya önyargılar:Genel olarak önyargıların dayandıkları temeller bulunmamaktadır. Bazı eksik veya yanlış bilgilere dayanan önyargılar da bulunmaktadır. Bu nedenle insanların sahip oldukları önyargıların büyük bir bölümü olumsuz tutum olarak değerlendirilmektedir.
- Kişinin sosyal hayattaki konumu: İnsanların içinde yaşadıkları toplumda sahip oldukları sosyal statüleri bulunmaktadır. İnsanların içinde buldukları konumları kendilerinden beklenen tutum ve davranışların da şekillenmesine zemin hazırlamaktadır. İnsanlar ilk başlarda olmasa da hayatlarının ilerleyen dönemlerinde içinde buldukları toplumun sahip olduğu tutumları benimseyebilirler.
- Kişinin benliği: İnsanların ne oldukları, ne olmak istedikleri ve çevresin tarafından nasıl tanındığı bireyin benliğini ifade etmektedir. İnsanların sahip oldukları benliğe ilişkin olarak diğer insanların görüşleri sahip olunan tutumları etkilemektedir.
- Eğitim düzeyi: Eğitim ile insanların birçok alanda bilgi ve beceri sahibi olmaları mümkündür. Eğitim ile elde edinilen alışkanlık ve beceriler tutuma ilişkin düşünsel ve bilişsel öğeleri meydana getirmektedir. Kişinin eğitim düzeyinde meydana gelen değişiklikler sahip olunan düşünsel ve bilişsel öğeleri, dolayısıyla da tutumları etkilemektedir (Özyalvaç, 2010).

### 2.5. *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Yöntemleri*

Yetişkin bir insanda doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlama konusunda yetersiz kalır. Bu sebepten dolayı insanoğlu yaşamları boyunca bazı bilgileri öğrenmek mecburiyetindedir (Selçuk, 2005).

Toplumda yaşayan her insanın eğitim sisteminden beklentileri farklıdır. Bu beklentileri karşılamak çoğu zaman mümkün değildir. Eğitimde program geliştirme tahmin edildiği gibi basit bir süreç değildir. Bu sebepten dolayı " Eğitim programı nasıl olmalıdır?" tartışmaları devam etmektedir (Doğanay, 2012).

Eğitilmiş toplmlar, daha birçok bilmediklerinin farkında olan toplmlardır. Eğitimsiz toplmlar ise her Şeyi kendilerinin bildiklerini iddia edip dđnyaya ders vermeye kalkarlar. Ama cehaletleri zirve yaptđđı için gđrdđkleri her yeniliğe hayran kalırlar. Eğitimsiz toplmlar geređđi çok kısa bir zamanda yakaladđklarını zannederler. Eğitilmiş toplmlardaki bireyler ise Őüpheli ve sorgulayıcı kimselerdir (Vural, 2004).

Beden Eğitimi ve Spor dersinde օđretmenler, օđrencilerin bđtđn yօnleri ile gelişimine katkı sağlamak için alana օzgđ օđretme- օđrenme çalışmalarını beklenen kriterlerde hazırlamak zorundadır. օđretme ve օđrenme; փ alandan oluşmaktadır, bunlar; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardır. Bilişsel alan օđrenmenin zihinsel boyutunu, duyuşsal alan օđrencinin ilgi ve tutumunu, devinişsel alan ise օđrenmenin beceri bօlđmđnđ kapsamaktadır (MEB, 2006).

### 2.5.1. Komut Stili (Stil A)

Bu stilin bir diğer adı klasik yօntemdir. օđretim stillerinde karar veren ya օđretmen ya da օđrencidir. Bu օđretim stilinde karar veren օđretmendir. օđretmen bđtđn kararları yapacađđ etkinliğe gօre kendisi verir. Daha çok bu stilde օđretmen işlenecek konunun kazanımlarını օđrenciye kazandırmak için komutla bildiri verir. օđrencilerde verilen komuta gօre etkinliğe katılır. Bu stilin en belirgin օzelliđđi օđretmen uyarısı ile օđrenci tepkisi arasındaki direk ve hızlı bir etkileŐimin olmasıdır. Komut stilinde hız, tekrar, dinlenme, başlama ve bitiŐ sđrelerinde karar tamamen օđretmene aittir (Arıcı, 2007).

Kısacası komut stilinde derse hazırlıkta, dersin işlenişinde, ve değerlendirmenin yapılmasında bđtđn kararlar օđretmendedir. Bu kapsamda օđretmen kararları verdiğinde, օđrencilerde bu verilen kararları (komutları) uyguladđklarında Şu hedeflere ulaŐılmaları beklenir;

- Uyarıcıya karşı anında tepki
- Benzerlik
- Uyarılara uyma
- Grupla eşzamanlı performans
- օncesinde karar verilen bir modele uyma
- Bir modele benzemeye çalıŐarak taklit etme
- Verilmiş tepkinin netliđđi ve doğruluğu
- Kđltđrel değerlerin ve geleneklerin sđrdđrđlmesi
- Kabul edilen estetik normların korunması.
- Grup ruhu bilincinin yđcelmesi

- Zamanı etkin kullanma
- Güvenlik
- Diğer etmeler (Mosston ve Ashworth, 2009).

Komut stili ile işlenen derslerde öğrencilerin öğretmeni dikkatli bir şekilde dinlemeleri esastır. Öğretmen dersin düzeyini ve yoğunluğunu öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alarak; öğrencilerin anlayabileceği bir anlatımla sunmalıdır. Gerekliğinde görsel kaynaklardan yararlanılmalı fakat sınıf disiplini bozulmamalıdır (MEB, 2006).

Komut stilinde bütün kararı veren öğretmen ve kararları uygulayan öğrenci olduğu için bu stili uygulayan öğretmen öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluk düzeylerini çok iyi bilmesi gerekir. Öğretmen uyarı verdiğinde öğrenciden dönüt alabilmelidir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Komut stilinde yapılan çalışma tek bir standarda sahiptir ve tekrarlarla öğrenim gerçekleşir. Hareketi seçmede tek yetkin olan kişi öğretmendir. Bu stilde grup çalışması ön plana çıkmakta olup bireysel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Tekrarların sık olması grupta birlikteliğin sağlanması gibi bir olumlu sonuç doğurur. Konu öğretiminde temel hedeflerden sapma olmaz. Komutla öğrenme stiline model alma ve taklitte öğrenme oluşturmaktadır (Demirhan, 2006).

Model alma yolu ile yeni kazanımlar elde edilir. Eski kazanımlar daha da belirgin hale getirilerek güçlendirilir. Bu stilde öğretmen aktif olduğundan davranışlardan etkilenme daha fazla gözükmektedir. Tabiki bunun için taklit, bilişsel olarak hazır bulunuşluk ve pekiştireçlere ihtiyaç duyulmaktadır. Taklidin gerçekleşebilmesi için önce yapılacak çalışmanın öğrencide bir ilgi oluşturması gerekir. Öğrencide ilgi oluştuktan sonra güdülenme ve dikkat oluşur. Bu da öğrenmenin doğru algılanması ve gerçekleşmesi için ön basamaklardandır. Yapılan çalışmada pekiştireç öğrenmenin oluşması ve kalıcı hale gelmesinde olumlu bir katkı sunar (Demirhan, 2006).

Komut stilindeki hedeflere ulaşmadaki görevler öğretmende olduğu gibi bazen de bir başkasına devredilebilir. Bu konuda en iyi örnek; ısınma yapan öğrenci grubunun başındaki kişi, aerobik yapanlar müziğe ve halk oyunu oynayanlar bunu davulun vuruşuna bırakabilirler (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### 2.5.1.1. Komut Stilinin Uygulanışı.

Komut stilini uygulamada üç aşamadan bahsedebiliriz:

1. Hazırlık Devresi: Hazırlık devresinde karar verirken, verilen kararın amacı; öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi planlamaktır. Burada öğretmenin görevi ders konusunun belirlenmesi, genel hedefler, dersin bölüm numarası, konu kazanımını sağlamak için belirlenen çalışmalar ve dersin hedefleri, kullanılacak yöntem, yardımcı bilgiler ile ilgili kararlar vermektir. Yani dersin amacı ve planının hazırlanmasıdır (Mosston ve Ashworth, 2009).
2. Uygulama Devresi: Bu evre esas devre dediğimiz konunun işleniş bölümüdür. Bu devrede öğretmen dersin amacını gerçekleştirmek için öğrencilerin bu bölümdeki beklentileri bilmesi ve anlaması gerekir. Bahsettiğimiz beklentiler öğretmen ve öğrenciler tarafından iyi kavrandığı zaman öğretmen ve öğrenci yaptığı davranışlar yönünden sorumlu tutulabilir. Öğretmen beceriyi öğretmeye başlamadan önce hareket hakkında bilgi verir, konu ile ilgili kritik komutları vererek hareketi gösterir, hareketler işlenen konuyu en iyi bir şekilde kavratmaya yöneliktir (Harmandar, 2000).

Öğretmen dersin işleneceği ortamı hazırlarken şunlara dikkat etmelidir:

- Kimin ne görevi olduğunu bilmesi ve açıklanması
- İşlenecek konunun açıklanması
- Yardımcı bilgilerin açıklanması (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bahsedilen maddeler her konu için aynı olmakla birlikte sıralaması da değişmez. Bu konuda öğretmen öğrencilerin nasıl davranış sergileyeceklerini belirler, konunun açıklanmasında nasıl bir çalışma yapılacağı bilgisini içerir. Yardımcı bilgilerin açıklanması bölümünde çalışmanın yapılacağı mekanın parametreleri sunulur (Mosston ve Ashworth 2009).

Görevlerin Açıklanması: Öğretmen öğrencilerle aynı ortamda iken öğretmen ve öğrenciler tarafından bazı kararların verilebileceğini hatırlatır:

- Bahsedilen kararlar, belirtilen zaman ve bölümlerdeki münasebetin çalışmanın gayesinden kopmadan farklı şekillerde öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılabilir.
- Bahsedilen ayarlamalardan biri de öğretmenin görevi kararları vermesi ve öğrencilerinde bu verilen kararları uygulamalarıdır.
- Bu tür ilişkinin gayesi anında cevap vermektir. Bu şekilde istenilen kazanım doğru ve kısa sürede öğretilmektedir.

- Bu stille, var olan modelin tekrar edilmesi, performansın açıklığı ve doğruluğu ile eşzamanlı yapılması gereken performans sporlarının kavranması daha kolay hale gelmektedir (Mosston ve Ashworth 2009).

#### Konunu Açıklanması:

- Bu stilde öğretmen çalışmayı ve bölümlerini sıralaması ile gösterir. Bu şekilde performans modelini ortaya koymuş olur.
- Bu içeriğin gösterimi film, video, fotoğraf, resim ya da modele bağlı kalmak şartıyla etkinliği uygulayan bir öğrenci ile uygulanabilir.
- Öğretmen konu ve kazanımın öğrencilere aktarılmasında gerekli ayrıntıları açıklar.
- Çeşitli çalışmalar için yapılan açıklama ve yapılan sunum sürelerinde değişiklikler yapmak gerekebilir (Arıcı, 2007).

#### Yardımcı Bilgilerin Açıklanması:

- Dersi sunan öğretmen konuya yönelik hazırlık ve komut noktalarını belirler. Bu hazırlık ve komut noktaları konunun değişik yönlerini karşılamak gayesi ile konu içinde farklılaşabilir.
  - Yardımcı bilgiler konuya bağlı olarak belirlenmelidir (Arıcı, 2007).
3. Değerlendirme Devresi: Bu devrede öğrencinin çalışma performansı ve öğretmenin kararları uygulamadaki görevleri ile ilgili olarak, öğrenciye dönütler sunulur. Komut stili diğer bir tabirle hareket yaşantısıdır. Öğrenci sunulan çalışmayı yaparken devamlı fiziksel etkinlik halindedir ve buda öğrencinin fiziksel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu teknikte zaman etkin kullanılarak yapılan çalışmanın tekrar sayısı artırılmış olur (Mosston ve Ashworth, 2009).

Komut stili azarlamamanın ve otoritenin bir sembolü haline getirilmediği sürece zaman zaman kullanılabilir. Ancak öğrencilerin bilişsel gelişimine ve yaratıcılığına katkısı olmadığı için öğretimde kullanılması önerilmeyen bir stildir (Arıcı, 2007).

Komut stili ile derslerini işleyen bir öğretmen, öğrencilerin kazanımları elde etmede hedeflerine ulaşamadıklarını görebilir. Bunun bir veya birden fazla sebepleri olabilir. Bunun sebepleri şunlardır:

- Yapılan çalışmalarda sınıf eş zamanlı bir çalışma göstermemiştir. Öğretmen ders için belirlenen sürenin ve ritmin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

- Öğretmen komut verirken öğrencileri rahatsız edici bir komut sinyali veriyor olabilir. Öğretmen bu durumda çeşitli komut sinyalleri üzerinde durmalıdır.
- Çalışmalarda aynı konunun, gereğinden fazla yapılan tekrarları öğrencide sıkıntıya, yorgunluğa ve dikkat dağınıklığına neden olabilir.
- Hareketin kavranmasında grup gerisinde kalan öğrenciler için çalışmanın durdurularak akışının kesilmesi öğrencilerde dikkatin dağılmasına ve ilginin azalmasına neden olur.
- Öğretmen belir bir noktada duruyordur. Ders işlenirken öğretmen belli bir yerde sabit bir şekilde durmamalıdır. Öğretmen grup içerisinde dolaşmalı ve hareketin uygulanmasında karşılaşılan sorunları ders akışını kesmeden kişisel ve özel dönüt vererek giderme yolunu seçmelidir (Demirhan, 2006).

Öğrenmen komut stilinin duygusal boyutunun da farkında olmalıdır. Komutta kullandığı dili bir dikta ya da öğrenciyi rencide edici bir şekilde kullanmamalıdır. Azarlama ile davranış oluşturulmaya çalışıldığında öğrenci, öğretmeni ve konuyu yok sayar ve öğrenmeye karşı kendini kapatmış olur. Buna olumlu yönden bakarsak; öğrenmen dersi işlerken tatlı dil kullanırsa öğrencileri derse güdüleyerek benlik duygusu ve grup ruhunu geliştirmek için uygun bir ortam oluşturur (Demirhan, 2006).

#### 3.1.1.1. Komut Stilinin Olumlu Yönleri.

- Öğrencilerin çalışma yeri yerleşim organizasyonu daha kolay olur.
- Çalışmanın belirli bir düzen ve disiplin içinde yapılmasını sağlar.
- Öğrencilere kurallara uymayı öğretir.
- Kalabalık sayıdaki öğrenci grubuna uygulanabilir.
- Zamanın diğer yöntemler göre çok iyi değerlendiren bir yöntemdir.
- İşlenen konuların tekrar geri dönülmesine ve pekiştirilmesine imkan tanır.
- Güvenlik koşulları yönünden en uygun ders, bu yöntemde yapılır (Munusturlar, 2014).

#### 3.1.1.2. Komut Stilinin Olumsuz Yönleri.

- Öğrencinin düşünme yeteneğini sınırlar, zihinsel gelişimlerini en alt düzeye indirir.



- Verilen emir ve komutların yapılması, öğrencinin kişilik gelişimini etkileyebilir.
- Tüm öğrenciler aktive edilemediğinde amaca ulaşamayabilir.
- İşbirliği ve yaratıcılık duygusunu köreltir. Yarışmacılığı ortadan kaldırır.
- Komutların tek düzeligi ve aynı hareketlerin tekrarı sıkıcı olur.
- Hareketleri düzeltmek amacıyla yapılan uyarılar dersin akıcılığını etkiler.
- Gösterilen çalışmayı yapamayan öğrenciler, dersin akıcılığını olumsuz etkiler.
- Karar verme ve tartışma olgusunu ortadan kaldırır (Munusturlar, 2014)

### 3.1.2. Alıştırma Stili (Stil B)

Bu stilde kararlardan bazıları öğretmenden öğrenciye devredilerek; öğretmen ile öğrenciler arasında, öğrenciler ile yapılacak çalışmalar arasında ve öğrencilerin kendi aralarında yeni etkileşimler oluşturur (Musston ve Ashworth, 2009).

Bu stilde bazı kararlar öğretmenden öğrenciye devredilerek, öğrenciye hareketi yalnız ve kendi başına yapma imkanı verilir. Bu aşamada öğretmen öğrencilere dönüt vererek ve gerekli pekiştirmeyle hareketin kazanımında öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olunur (Arıcı, 2007).

Bu yöntemin temel amacı, öğrencilere çalışma esnasında çok sayıda alıştırma yapma imkanı sağlamaktır. Bu yöntemle, roller ve kararlar ile bireysel farklılıkları dikkate almaması ve düşünmenin az miktarda bulunmasından dolayı komut stili ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Demirhan, 2006).

Komut stilinden ayrılan nokta ise öğretmen çalışmayı göstererek öğrencilere uygulama için fırsat verir. Öğrenciler gösterilen çalışmaya istedikleri zaman başlar ve istedikleri tekrar sayısı kadar katılır, aradaki dinlenme zamanına öğrenci kendi karar verir ve çalışmanın sonlandırılmasına da öğrenci kendi adına karar verebilir. Bu stilde komut stiline göre; zaman kontrolü öğretmenden öğrenciye geçtiği söylenebilir. Yine ritim kontrolü de öğrenciye geçtiğinden öğrenciler arkadaşlarına daha yakın hareket edebildiklerinden dolayı bireysel ve toplumsal gelişimleri daha fazla olmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilerde sorumluluk, derse güdülenme, kişisel öğrenme, gruptan bağımsız karar verebilme ve kendi performansını analiz etme özellikleri gelişir. Bu stilde bazı kararlar öğrenciye devredilse de öğretmen her şeyi kontrolü altında tutmalıdır (Demirhan, 2006).

Alıştırma yaparken şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Seçilen çalışmayı açıklandığı veya gösterildiği şekliyle uygulamak.
- Seçilen çalışma uygulanırken alıştırmaların yapıldığı alana mümkün olduğu kadar yaklaşmak.
- Çalışmalarda istenilen başarının doğru tekrara ve zamana bağlı olduğunu anlamak.
- Dönütler bilgiye ulaşmada yardımcı olduğu için dikkatli bir şekilde seçilmelidir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Alıştırma stilinde organizasyon iyi yapılmalıdır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin becerilerine, yeteneklerine ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Yapılan çalışmada çeşit sayısı az olduğunda aynı çalışmayı fazla tekrardan dolayı öğrencilerde sıkılmalar görülür. Çalışma çeşitleri fazla olduğunda ise öğrencilerin verilmek istenilen davranışı başaramama duygusunun ön plana çıkmasından dolayı derse olan ilgi azalabilir. Alıştırma stilinde de komut stilinde olduğu gibi planlama yapılırken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve bireysel farklılıklarına dikkat edilmelidir (Harmandar, 2000).

Uygulamaya geçerken, öğrencilerin çalışmalar esnasında rahat hareket edebilecekleri bir düzende yerleştirilmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler belli bir düzende yerleştirilir ve çalışmaları yapmaları istenir; öğretmen bu esnada öğrencilerin arasında grupla iletişim yerine bireylerle ilgilenmeyi seçmelidir. Komut stilinde olduğu gibi çalışmayı durdurup bilgi vermek yerine bireysel olarak dönüt vermeyi tercih eder. Bu stilde öğretmen ve öğrenci iletişimi olumlu yönde ve üst düzeydedir. Öğrencilere uygulama esnasında hangi konularda karar verme özgürlüklerinin olduğu açıklanır. Böylece öğrenciler düşüncelerini ve öğretmenlerinden beklentileri konusunda; ilişki kurma şansına sahip olurlar. Çalışmanın verimi için öğrencilerin sahibi oldukları bilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerin önceden saptanması gerekmektedir. Ancak kalabalık sınıflar bunun hazırlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebepten dolayı öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarına imkan verilmektedir. Çalışmaya başlamadan önce öğretmen çalışmayı gösterip gerekli açıklamaları yapmalıdır. Öğrencilerin yapacağı çalışmalar ile çalışmaların yapılacağı alanların seçimi planlanmalı ve aynı çalışmayı yapacak kişilerden grup oluşturulmalıdır (Demirhan, 2006).

Alıştırma stiline tek bir modele bağlı kalınabileceği gibi doğru yanlış ölçütlerine göre de çalışmalar sunulabilir. Tek modelin esas alındığı çalışmada kinesyolojik ve biyomekanik ilkelere, öğretmenleri geçirdikleri yaşantı ve estetik özelliklere dikkat

edilmelidir. Alıştırma stilinde bazı kararların öğrenciye devredilebileceği belirtilmişti, bu devretme işlemi şu dokuz kategoride belirtilebilir (Demirhan, 2006). Alıştırma stilinde öğrenciye devredilen kararlar şunlardır:

- Öğrencinin duruşu.
- Öğrencinin yer seçimi.
- Yapılacak çalışmaların sıralanması.
- Çalışmaya başlama zamanı.
- Çalışmanın hızı ve ritmi.
- Çalışmayı bitirme zamanı.
- Ara dinlenmeler.
- Kılık kıyafet.
- Konunu anlaşılabilirliğini sağlamak için başlangıç soruları (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu stilin yapısında öğretmenin görevi, hazırlık ve değerlendirme evrelerinde bütün kararları vermektedir. Uygulama aşamasında belirtilen dokuz karar öğrenciye devredilir. Dokuz kararın öğrenciye devredilmesi öğrencide bireyselleşme sürecinin başlangıcını oluşturur. Buda hem öğretmende hem de öğrencide farklı davranışların gözlenmesine neden olur. Öğretmen çalışmalarda her aşama için komut vermemeyi öğrenmek zorundadır. Öğrenci ise öğretmen tarafında belirlenen kriterler çerçevesinde dokuz kararı nasıl vereceğini öğrenir (Demirhan, 2006).

### 3.1.2.1. Alıştırma Stilinin Uygulanışı

Alıştırma stilinin uygulama aşaması da komut stilinde olduğu gibi üç aşamadan oluşmaktadır.

**Hazırlık Evresi:** Bu stilde de komutla öğretim stilinde olduğu gibi hazırlık evresindeki kararlar öğretmen tarafından verilir. Fakat komut yönteminden ayıran iki fark vardır bunlar;

- Uygulamaya geçildiğinde kararların öğrenciye devredileceğini bilmek.
- Bu stili uygulayabileceğimiz alışımlar seçmek.

Bu çalışmalarda öğrenciler sadece alıştırmayı değil aynı zamanda dokuz kategoriden oluşan karar verme işlemini de çalışırlar. Bu yöntemde uygulamanın odak noktası değişir. Öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim farklı bir boyut kazanır. Öğretmen, çalışma esnasında karar vermede öğrencilere güvenmeyi öğrenir. Öğrenciler ise

çalışmalar esnasında dikkatli ve bağımsız kararlar vermeyi öğrenirler (Mosston ve Ashworth, 2009).

Uygulama Evresi: Bu stilin yapısı, öğretmen ve öğrencilere farklı görevler yüklediği için dokuz kararın devredilmesi birinci bölüm, ikinci bölüm veya üç bölümde de öğrencilere açıklanması gerekmektedir. Uygulamanın evreleri şu şekilde sıralanmıştır (Musston ve Ashworth, 2009).

- Öğretmen çalışma ortamını hazırlarken, öğrencilerin yanında olmalarını ve veya oturmalarını söylemek.
- Alıştırma stilinin hedeflerini açıklamak.
- Her öğrenci için kendi başına ve özel olarak çalışmaları için süre vermek.
- Öğretmene, herkese ve özel dönüt vermesi için zaman tanımak.
- Öğretmen, öğrencilere görevlerini ve kararların devredilmesini anlatır.
- Derse başlarken öğretmen dokuz kararı belirtir (veya görsel olarak destekler). Bu yapılan işlem öğrenciye devredilen belli kararları açık ve net bir şekilde tanımlamaktır.
- Öğretmen kendi görevlerinin ne olduğunu anlatmak.
- Öğrencilerin performanslarını gözlemleyerek bireysel ve özel dönütlerle öğrenmeyi sağlamak.
- Öğrenciler tarafından yönetilen sorulara cevap vermek.
- Öğretmen yapılacak çalışmaları sunar (Musston ve Ashworth, 2009).

Öğretmen iletişiminin şu noktalarını bilmesi gerekir:

- Tarz, yapılan her çalışma farklı tarzlarda sunulabilir. Bunlar görsel, işitsel görsel-işitsel, veya dokunsal olabilir. Öğretmen yapacağı çalışma için hangi yöntemi seçeceğine karar vermelidir.
- Hareket, her tarzın kendine ait bir hareket şekli vardır. Öğretmen çalışma hakkında değerlendirme yapma, yapılacak çalışmayı uygulama veya bu ikisinin bir bileşimini kullanma seçeneğine sahiptir. Uygulanacak her seçenek yapılmak istenen çalışmaya, o andaki ortama ve iletişimin amacına bağlıdır. Çalışmanın gösterilmesi bazı durumlarda yapılacak şeyin daha açık bir şekilde aktarılmasını sağlamaktadır. Diğer zamanlarda ise, çalışmayı netleştirmek için birkaç küçük sözcük yeterli olabilmektedir.

- Araçlar, yapılacak olan çalışmanın açıklanması çeşitli araçlarla sağlanabilir. Bunlar; film, video veya çalışma yaprakları olabilir. Hangi aracın kullanılacağı konusunda planlamanın hazırlık aşamasında karar verilmelidir. Bundan farklı olarak öğretmen, her çalışmanın tekrar sayısına ve yapılacak olan çalışmanın süresine ve de çalışmaların sıralaması yoksa herhangi bir sıralama olmadan mı yapılacağı bilgisi verilir.
- Bu noktaya gelindiğinde öğrenciler, konu çalışmaları ve görevleri ile ilgili beklentileri bilirler. Sonrasında ders öğretmeni uygulamaya esas parametreleri ve yardımcı bilgileri açıklar. Parametreler, çalışmanın uzunluğu, uygulamanın yapılacağı alan ve kılık kıyafet ile ilgili kararları içerir.
- Öğrencilere tanınan süreden önce uygulamayı bitirmeleri durumunda ne yapacaklarını belirlemek için bir karar verilmelidir.
- Yardımcı bilgiler, materyaller ve kullanılacak malzemeler ile ilgili kararları içerir.
- Çalışma ortamını hazırladıktan sonra öğretmen, öğrencilere; “sorusu olan var mı?” ve sorular bittiğinde “ hazırsanız başlayabilirsiniz.” Şeklinde ifadelerde bulunur.
- Öğrenciler uygulama evresinde kendilerine devredilen kararları uygulamaya koymaya başlarlar. Öğrenciler istasyonlara dağılacak; her bir öğrenci, çalışacağı yeri ile ilgili kararı vererek çalışmaya başlayacak ve sonrasındaki kararları vererek çalışmaya devam edecektir.
- Öğretmen çalışmanın ilk anlarını iyi bir şekilde gözler. Sonrasında öğrencilerle kişisel temas gerçekleştirmek için öğrenciler arasında gezmeye başlar (Musston ve Ashworth, 2009).

Değerlendirme Evresi: Bu evrenin amacı, çalışmaya katılan öğrencilerin tümüne dönüt sağlamaktır. Bu işlemi gerçekleştirmek için öğretmen uygulamanın yapılmasını ve karar verme işlemlerini gözlemler sonrasında öğrencileri bir bir gözlemlemek için öğrenci gruplarının arasında dolaşır. Her gözlemlediği öğrenciye dönüt sunar ve bir sonraki öğrenciye geçer. Bu işlemi yaparken öğretmen şu noktalara dikkat etmesi gerekir (Musston ve Ashworth, 2009).

- Uygulamanın yapılmasında, karar verme aşamasında yada her ikisinde hatası olan öğrencileri mümkün olduğu kadar erken sürede belirlemek gerekir.
- Öğrencilerde görülen hatalara karşı, düzeltici dönüt sunulması gerekir.

- Davranışın düzeltilmiş olup olmadığını kontrol için dönüt verilen öğrenci ile bir süre kalınması gerekmektedir (çoğu zaman bu süre birkaç saniyeyi aşmamaktadır).
- Öğrenci gözlemlendikten sonra bir sonraki öğrenciye geçilir.
- Uygulamayı doğru şekilde yapan ve devredilen dokuz kararı doğru bir şekilde veren öğrencilere uğrayarak, onları da gözlemleyerek dönütler sunulur. Bu öğrencilerinde, kendilerine öğretmen tarafından dönüt sunulmasına ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerde görülen eksiklik, sadece hata yapan öğrencilere dönüt sunmalarıdır. Unutulmamalıdır ki dönüt sadece olumsuz bir bildirim değil aynı zamanda olumlu bir pekiştirmeçtir.
- Bazı çalışmalar için sınıfta bulunan bütün öğrencileri bir bir gözlemlemek iki veya üç gözlem alabilir. Öğrenciler çalışma esnasında fazla tekrar yapmalarından dolayı sabretme kazanımı da elde ederler.
- Dönüt şeklini belirlerken hangi seçeneğin kullanılacağını bilmek gerekir. Yanlış çalışmayı düzeltici dönüt, değer dönütü, yansız dönüt yada belirsiz dönüt kullanılabilir. Dönüt şekilleri gözden geçirmeli ve verilen dönütün öğrenci üzerine etkisinin düşünülmesi gerekir.
- Alıştırmada kişisel dönüt ve birebir ilişki önemlidir. Bu stil bu tip bir davranışın oluşmasını sağlar. Öğretmenin öğrencilerle bu ilişkiyi sağlaması için yeterince zamanı vardır. Sınıf ortamında oluşan olumlu hava gözle görülür şekildedir. Fakat grubun tamamını ilgilendiren dönütün verilmesi de söz konusu olabilir. Örnek vermek gerekirse birkaç öğrenci aynı hatayı yaptığı gözlenirse, sınıfın tamamını yada sınıfın bir kısmını durdurup çalışmayı tekrar göstererek, daha fazla ayrıntıya değinerek çalışmaya kalınan yerden devam edilmesi ders işlenişindeki verimi artıracaktır. Bu uygulamayı yaparken alıştırma stiline yapısı, iklimi, kişisel ve özel dönüt işlemlerini devam ettirmek gerekir.
- Ders sonlandırılırken öğrenciler toplanmalıdır. Kapanış olarak tanımlanan bu bölüm bir, iki dakikalık bir törendir. Kapanış bölümü o derste öğrenilen dersin tekrar gösterimi, sınıfa sunulan genel bir dönüt yada bir sonraki derste işlenecek konu hakkında bir ifade vb türde olabilir. Kapanış bölümü, öğretmen ve öğrencilerde bir çalışmayı ya da dersi tamamlama hissi verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### 2.5.2.2. Alıştırma Stiline Olumlu Yönleri.

- Komut yöntemine göre öğrenci ilgisi alıştırma yönteminde daha yüksektir.

- Öğretmenle öğrencinin birebir iletişimi, öğretmen öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkiler.
- Çalışmalarda yerleşim ve organizasyon gibi sorunlar görülmez.
- Çalışma süresince zamanın kullanımı öğrencinin kendi kontrolünde olduğu için zamanı daha verimli kullanabilir.
- Öğrenci çalışmaları kendi başına yaptığı için, bağımsız olarak karar verme yeteneği ile kişisel sorumluluk duygusunda gelişme olur (Harmandar, 2000).

#### *2.5.2.3. Alıştırma Stilinin Olumsuz Yönleri.*

- Çalışmalarda, öğrenci seviyesinin altına inilirse öğrenci tarafından ders sıkıcı olmaya başlar.
- Çalışma süresi iyi ayarlanmazsa dersin verimliliği düşer.
- Uygulama esnasında öğrencilerin görünümü dağınık görülebilir.
- Çalışma esnasında gürültü fazla olabilir.
- Çalışmalarda tembellik yapan ve dersi kaytaran öğrenciler gözden kaçabilir (Harmandar, 2000).

#### *2.5.2.4. Alıştırma Stilinin Doğurguları.*

Alıştırma stilinin uygulanması sonucunda şu sonuçlar ortaya çıkar;

- Öğretmen, öğrencilerin temkinli karar verme gelişimine önem verir.
- Öğretmen, öğrencilere dokuz kararın devredilmesinde güvenir.
- Öğretmen hem kendisinin hem de öğrencilerin bir yöntemin değerlerinin ötesine geçebilecekleri düşüncesini kabul eder.
- Öğrenciler, çalışma esnasında dokuz kararı verip uygulayabilirler.
- Öğrenciler, bireyselleşme sürecinde bulduklarından, kendi aldıkları kararların sonuçlarından sorumlu tutulabilirler.
- Öğrenciler, bağımsız olarak çalışmanın başlangıcını deneyebilirler (Mosston ve Ashworth, 2009).

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

Eşli çalışma stilinin yapısı ve uygulanışı, bu stile has yeni bir dizi amaçlara ulaşan bir gerçek meydana getirir. Bu hedefler eşli çalışma stilinin iki yönünün parçalarıdır.

Bunlar; eşler arasındaki sosyal ilişkiler ve eşine anında dönüt sağlamanın koşullarıdır. Hedefleri iki grupta belirtebiliriz (Musston ve Ashworth, 2009).

Bunlar; çalışma veya çalışmalar ile ilgili hedef ve çalışmaya katılan öğrencilerin görevleri ile ilgili hedeflerdir.

Eşli çalışma stilinde öğrenciler birbirleri ile işbirliği yaparak çalışırlar. Çalışmada her eş belli bir görev yerine getirir. İki kişi ile çalışılan uygulamada bir eş (uygulayıcı) konuyu gerektirdiği uygulamayı yapar ve kararları verir. Diğer öğrenci ise, öğretmen tarafından hazırlanmış ölçütlere dayalı olarak eşinin performansı hakkında bilgi verir. Gruplar iki kişiden fazlada olabilir. Bu şekilde oluşan grupta eğer grup üç kişi ise bir kişi hareketi uygular, bir kişi gözler diğeri ise kaydeder. Gruplar dört kişi olursa gözlemci sayısı ikiye çıkar (Musston ve Ashworth, 2009).

Çalışma esnasında eşlerin rolleri devamlı değişir. Çalışma gruplarını oluştururken öğrencilerin boylarının ve kilolarının yanı sıra beceri düzeylerinin de dikkate alınarak eşleştirme yapılması becerinin kazanılmasına olumlu katkı sağlayacaktır (Harmandar, 2000).

Öğretmen derse başlamadan önce; öğrenilecek kazanım ile ilgili alıştırmaları belirler, çalışmaya katılanların görevlerini açıklar, sınıfın çalışma düzeninin nasıl olacağına karar verir, öğrenci gözlem kartlarını hazırlar, kullanılacak araç-gereci öğrenci mevcuduna göre hazırlar (Musston ve Ashworth, 2009).

Çalışmaya başlarken; gözlem kartları öğrencilere dağıtılır, kartları nasıl kullanacakları anlatılır, çalışmada uygulayıcı, gözlemci ve kayıt edenin görevleri açıklanır, bu aşamadan sonra öğretmen hareketi gösterir ve hazır olan öğrenciler çalışmaya başlar. Öğretmen sınıfı kontrol eder, guruplardaki tüm öğrenciler her rolü aldıktan sonra bir sonraki çalışmaya geçilir (Harmandar, 2000).

Beden eğitimi ve spor derslerinde, öğretmen ve öğrenciler arasında yeni ilişkilerin oluşmasını sağlamak için öğrencilere daha fazla karar devredilmelidir. Bu kararlarda anında dönüt ilkesinin önemi açısından, değerlendirme evresine aktarılır. Çalışmaya katılan öğrenci neyi nasıl çalıştığını, ne kadar erken bilirse; hatasız performans şansı bir o kadar daha artar. Bu nedenle anında dönüt için en iyi olan, bir öğrenciye bir öğretmendir. O zaman öğretmen beden eğitimi ve spor derslerinde bu hedefi nasıl koyar? Eşli çalışma stili bu duruma uygun bir sınıf düzenlemesi gerektirir. Sınıf ikili gruplara ayrılır. Her kişinin belli bir görevi vardır (Musston ve Ashworth, 2009).



Bu stilde uygulayıcı, gözlemci ve öğretmen vardır. Uygulayıcı alıştırmayı yaparken gözlemci ile etkileşim halindedir. Gözlemcinin görevi, uygulayıcıya dönüt vermek ve öğretmenle iletişim kurmaktır. Öğretmenin görevi ise uygulayıcı ile gözlemcinin her ikisini izlemek fakat sadece gözlemci ile iletişim kurmaktır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Beden eğitimi öğretmenlerine komut ve alıştırmaya stilleri tanıdık gelirken, eşli çalışma stili ise birçok öğretmen için yeni bir yöntemdir. Eşli çalışma stiline oluşan yeni gerçek ve görevler, öğretmen ve öğrenciler için, yeni psikolojik ve toplumsal zorunluluklar meydana getirir. Oldukça çok davranış ayarlamaları ve değişiklikleri yapılmalıdır. Bütün bunlar beden eğitimi ve spor dersinde neler yapılabilir düşüncesine yönelik, yeni bir anlayışın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Karar verme işleminde, dönüt verme kararını öğretmen kendisinden öğrenciye vermiştir. Bunun için öğrenciler birbirlerinden dönüt alıp-verirken, kararlarını sorumluluk içinde kullanmayı öğrenmeleri gerekir. Öğretmen ve öğrencilerin bu hakikati güven ve huzur içinde yaşamaları gerekir. Her ikisi de öğrencilerin her birinin gelişiminde, eşli çalışma stiline önemini anlamaları gerekir. Öğretmen ve öğrenciler, bu stilin yararlarını gördükten sonra, öğretmen konu öncesi yada alıştırmalar arasında yöntemin adını söylediğinde, sınıf hızlı bir şekilde bu stile geçebilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

### 3.1.2.2. Eşli Çalışma Stiline Uygulanışı

Komut ve alıştırmaya stiline olduğu gibi, eşli çalışma stiline yapısı da hazırlık, uygulama ve değerlendirme evrelerinde karar verme uygulamalarını yönlendirir.

Hazırlık Evresi: Alıştırmaya stiline öğretmen verdiği kararlara ilave olarak, eşli çalışma stiline öğretmen, öğrencilerin kullanacağı çalışma yapraklarını hazırlar.

Uygulama Evresi: Öğretmenin bu aşamadaki asıl görevi, öğrenciye verilecek yeni görevler ve yeni ilişkiler için uygun ortam hazırlamaktır. Bu evredeki olayları şu şekilde sıralayabiliriz (Mosston ve Ashworth, 2009).

- Öğretmenler, öğrencilere bu yöntemin amacının bir eşle çalışma, çalıştığı arkadaşına bir dönüt sunmak olduğunu belirtmelidir.
- Üçlüyü tanımlayın, ve tüm öğrencilerin bir görevi olduğunu belirtin; öğrencilerin her bir uygulamada hem uygulayıcı hem de gözlemci olması gerektiğini söyleyin.

- Çalışmaya katılan uygulayıcının görevinin; belirtilen alıştırmaları uygulamak ve bu uygulama esnasında dokuz kararı verebilmesini sağlamaktır. Burada unutulmaması gereken uygulayıcı sadece gözlemci ile iletişim kurabilir.
- Çalışmaya katılan gözlemcinin görevi ise öğretmenin hazırladığı ölçütlere göre uygulamaya katılan eşine gerekli dönütleri sunmasıdır. Bu dönütler çalışma esnasında olabileceği gibi çalışmanın tamamlanmasından sonrada verilebilir. Uygulama esnasında kararları, uygulayan öğrenci verirken, değerlendirme yönelik kararları ise gözlemci vermektedir (Musston ve Ashworth, 2009).

Değerlendirme Evresi: Bu evrede, gözlemci öğrencinin görevini yerine getirebilmesi için şu aşamalara dikkat etmesi gerekir (Musston ve Ashworth, 2009).

- Öğretmenlerden doğru performansları belirten ölçütlerin alınması (ölçütler genellikle bir çizelgede sunulur).
- Uygulama yapan arkadaşınızın performansının gözlemlenmesi.
- Uygulama yapan arkadaşınızın performansının ölçütlere göre karşılaştırılması.
- Ortaya çıkan performansın doğru olup olmadığına karar verilmesi.
- Tespit ettiği sonuçları uygulayıcı arkadaşıyla paylaşır. Dönütün çalışma esnasında mı verileceği yoksa çalışma sonunda mı verileceği çalışmanın özelliğine göre değiştiği için buna dikkat edilerek dönüt verilmelidir. Dönüt verilirken çalışmanın akışını bozacak dönütlerden kaçınılmalıdır.
- Gerekirse öğretmenle iletişime geçilebilir.
- Bu aşamada öğretmenin görevi ise gözlemci öğrencilerin sorularını yanıtlamak ve sadece gözlemci öğrencilerle iletişime geçmektir. Öğretmen gözlemciye devredilen kararlara müdahale etmemelidir.
- Bu noktaya gelindiğinde artık tüm öğrenciler stilin yapısını, görevleri ve iletişim yollarını öğrenmiştir. Bu aşamada artık öğretmen konuya yönelik alıştırmaları sunabilir.
- Çalışmaya katılan öğrencilerinize ölçüt çizelgelerinin önemini anlatın. Ölçütleri doğru bir şekilde doldurmanın bize ne fayda sağlayabileceğini öğrencinize detaylı bir şekilde açıklayın.
- Uygulayıcı yapacağı alıştırmayı tamamladığında gözlemci ile rollerini değiştirir.
- Aşamalarla ilgili yardımcı bilgileri ve parametreleri belirleyin (çizelgelerin nereden alınacağı ve zaman parametreleri).

- Çalışmaya başlarken öğrencilere şunları söyleyin; eşlerinizi seçin, hanginizin uygulayıcı hanginizin gözlemci olacağına karar verin ve çalışmaya başlayın.
- Eş seçme zamanına sınırlama getirin(bir dakika gibi). Eşler dağılır ve çalışma başlar.
- Uygulamadaki öğrenciler uygulamadaki kararları verip uygularken, gözlemdaki öğrenciler ise değerlendirmeye yönelik kararları uygular ve dönütleri sunmak için gerekli adımları atmalıdır. Burada öğretmen gruplar arasında gezerek öğrencileri gözlemler ve gerektiğinde gözlemci ile iletişim kurar (Musston ve Ashworth, 2009).

#### 2.5.3.2. Eşli Çalışma Stilinin Olumlu Yönleri.

- Eşli çalışma stili büyük sınıflarda ve araç gerecin kısıtlı olduğu kalabalık sınıflarda rahatlıkla uygulanabilir.
- Çalışma esnasında uygulayıcı ve gözlemcinin rolleri değiştikçe uygulamadaki yorulan öğrenci dinlenme imkanı bulur.
- Çalışma esnasında yapılan hataları anında düzeltilmesi, tekniklerin yanlış öğrenilmesine engel olur.
- Çalışmalara etkin katılımdan dolayı zihinsel becerilerinde kazanılması mümkündür.
- Çalışma ortamında öğrenciler birbirleri ile etkileşimde oldukları için öğrencilerde sosyalleşme gözlemlenir.
- Çalışmaya katılan öğrenciler akranları tarafından eleştirildiği ve değerlendirildiği için birbirlerini dinlemeyi, birbirlerine saygı duymayı, sabrı ve hoşgörüyü öğrenmiş olurlar.
- Öğrencilerde liderlik yapma yeteneği ve arkadaşlık ilişkileri gelişir, okul ve derse olan ilginde artış gözlenir (Harmandar, 2000).

#### 2.5.2.3.Eşli Çalışma Stilinin Olumsuz Yönleri.

- Ders öğretmeni gözlemci öğrenciye güvenmek zorundadır.
- Çalışma esnasında uygulayıcı ile öğretmen doğrudan iletişim kuramaz.
- Öğrencilerin verilen görevleri algılamada gecikmeler olması durumunda zaman kaybı meydana gelebilir.

- Çalışmalarda gözlemci öğrenci, uygulayıcı arkadaşına dönüt sunarken incitebilir.
- Dönütler direk öğretmen tarafından verilmediğinden, tekniğin doğru kavranmasında eksiklikler görülebilir (Harmandar, 2000).

#### *2.5.2.4.Eşli Çalışma Stilinin Doğurguları.*

Komut ve Alıştırma stillerinde olduğu gibi bu stilinde öğretmen ve öğrenciyi etkileyen doğurguları vardır. Bu stildeki yeni ilişkiler, eşli çalışma stiline özgü, bir grup anlam ortaya koyar.

Bunlar:

- Öğretmen, gözlemci öğrenci ile uygulayıcı öğrenci arasındaki sosyalleşmeyi eğitimin amaçlarından bir hedef olarak görür.
- Öğretmen, öğrencilerin birbirlerine doğru dönüt vermelerinin öğrenmeye etkisini bilir.
- Eşli çalışma stiline bölümler süresince, öğretmen öğrenciye dönüt verme gücünü devredebilir.
- Öğretmen uygulamadaki öğrenci ile direk iletişim kurmayacağı yeni bir davranış öğrenir.
- Öğretmen davranışını komut ve alıştırma stillerinden öteye geçirmeye isteklidir. Öğrencilerin fazladan karar verme ve yeni görevlerini öğrenmeleri için gereken süreyi verir.
- Öğretmen, öğrencilere devredilen fazladan kararları alma konusunda güvenir.
- Öğretmen kendisini bilgi, değerlendirme ve dönüt sunmada tek kaynak olmadığını öğrenir.
- Öğrenciler aralarında yardımlaşmaya girebilir ve fazladan kararlar alabilirler.
- Öğrenciler, öğrenme sürecinde aldıkları görevlerini genişletebilirler.
- Öğrenciler, öğretmeni komut ve alıştırma stillerinde olduğundan farklı bir konumda kabul edebilirler.
- Öğrenciler çalışma esnasında, öğretmenler yanlarında olamadan ölçütler yardımıyla uygulayıcı ve gözlemci olarak öğrenmeye zaman ayırabilirler (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### *2.5.4.Kendini Denetleme Stili (Stil D)*

Bu stilde ortaya çıkan öğretmen öğrenci ilişkilerinde önceki stillerden farklı bir durum oluşmaktadır. Öğrencilere daha fazla karar devredilerek sorumlulukları arttırılmalıdır. Bu stil, öğrencileri yeni hedeflere ulaştırmayı amaçlamaktadır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu stilde öğrenci, eşli çalışma stilinde uygulayıcıya yaptığı dönütü artık kendisine verir. Kendini denetleme stilinde öğrenciler alıştırma stilindeki gibi dokuz kararı kendileri vererek çalışırlar fakat değerlendirmeyi de kendileri yaparlar. Bu stilde hazırlık evresindeki tüm kararları öğretmen verir. Öğretmen kazandıracığı davranışa uygun ölçüt çizelgesini hazırlar. Öğrenci gösterilen alıştırma ölçüt çizelgesine göre çalışır ve değerlendirmesini yapar (Harmandar, 2000).

Öğrenciler alıştırma ve eşli çalışma stillerini öğrendikten sonra kendini denetleme stili ile ders yapması daha da kolay hale gelecektir. Alıştırma stilinde öğrenci çalışmaya nasıl katılacağını, dokuz kararı nasıl vereceğini öğrenirken, eşli çalışma stilinde gözleme, değerlendirme ve dönüt verme becerilerini öğrenmektedir. Bu stilde ise öğrenci alıştırma stilinde öğrendiği çalışmaya katılım ile dokuz kararı vermeyi ve eşli çalışma stilinde öğrendiği gözlem, değerlendirme ve dönüt verme becerilerini, kendini değerlendirmek için kullanır (Musston ve Ashworth, 2009).

Kendini değerlendirme stilinde, öğretmen kendisinde olan görevlerden bir kısmını öğrenciye aktarır. Derse başlarken sınıfın organizasyonu, çalışma alanına yerleşmesi ve çalışmalara başlama öğretmen tarafından yönlendirilir. Öğrenciler hazır olduklarında çalışmalara başlar ve bundan sonra çalışma öğrencinin kendisinin kontrolündedir. Öğretmen ders öncesi hazırlıkta konuyu seçer, organizasyon ile ilgili kararlar alır, çalışma programının çerçevesini belirler (Harmandar, 2000). Dersin işlenmesine geçildiğinde öğretmen öğrencileri gözler ve değerlendirme boyutunda öğrencilerin kendilerini denetlemek için ölçüt çizelgelerini kullanıp kullanmadıklarını gözlemler. Ders sonunda sınıfı toparlayıp bütün sınıfa yönelik dönüt verebilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

##### *2.5.4.1.Kendini Denetleme Stilinin Uygulanışı.*

Kendini değerlendirme stilinde bir bölümün, en fazla göze çarpan özelliği alıştıırma ve eşli çalışma stillerinin devamı olmasıdır. Öğrenciler alıştıırma ve eşli çalışma yöntemlerini kullanarak kendilerini değerlendirme yöntemini de öğrenirler. Alıştıırma stilindeki çalışmaya katılma yöntemini öğrenen öğrenci eşli çalışma yönteminde ölçüt kullanmayı ve bir eşe dönüt sunmayı öğrenir. Bu stilde aynı yöntemi kendini değerlendirmek için kullanır. Bu, öğrencinin kendini değerlendirme stilini uygulamak için alıştıırma ve eşli çalışma yöntemlerini sıralı bir şekilde öğrenmeleri anlamına gelmese de kesinlikle bu yöntemleri öğrenmek öğrencinin becerileri toplamasına yardımcı olur. Alıştıırma, eşli çalışma ve kendini denetleme yöntemlerini bilen ve uygulayan bir sınıfı gözlemlemek oldukça zevklidir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Çalışma alanına dağılan öğrenciler alıştıırmalara başlar. Hazırlanan ölçüt çizelgesine bakmak için sık sık dururlar. Alıştıırmalardaki gösterdikleri performansı ölçüt çizelgeleriyle karşılaştırıp tekrar çalışmaya devam ederler. Kendilerini başarısız gördülerse aynı çalışmaya devam ederler; yok bu alıştıırmayı yapabildikleri kanısında iseler bir sonraki alıştıırmaya geçerler. Bu tür karara fırsat tanıyan ilk stil budur. Öğrenciler bu kararları verebilmesi için ölçütleri okuyarak özümsemek ve alıştıırmadan sonra kendi performansı hakkında düşünmek ve karar vermek için dururlar (Mosston ve Ashworth, 2009).

Hazırlık Evresi: Kendini değerlendirme stilinin hazırlık aşamasında tüm kararlarını öğretmen verir. Kazandırılmak istenen beceri için öğrenciye uygun alıştıırmaların neler olacağına ve kullanacağı ölçüt çizelgelerine ders öğretmeni karar verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Uygulama Evresi: Uygulama evresinde olayların sıralaması şu şekildedir:

- Öğretmen öğrencileri çevresine toplar.
- Kendini değerlendirme stilinin amacını öğrenciler açıklar.
- Öğretmen, öğrencilere görevlerini anlatır. Kendini denetlemeye ayrılan zamana, kendini denetleme ile ilgili kararların açıklanmasına ve eşli çalışma stilinden, kendini denetme stiline geçiş gibi konulara değinir.
- Öğretmenin görevlerini öğrencilere açıklayın.
- Alıştıırmaları öğrencilere sunun.
- Yardımcı bilgileri açıklayın.
- Alıştıırmalar için parametreleri belirleyin.
- Alıştıırmaya başlaması için öğrencileri çalışma alanına gönderin (Musston ve Ashworth, 2009).

Öğrenciler başlama yerlerini seçecek ve çalışmayı uygularken alıştırmaya stiline kararlarını verecektir. Buna ilave olarak kendini denetleme stiline kararlarını da eklemesi gerekmektedir.

Değerlendirme Evresi: Çalışmaya katılan her bir öğrenci alıştırmayı uygularken ölçüt çizelgesini kullanarak başlar. Her öğrenci kendi hız ve ritmine göre kişisel dönüt için ölçüt çizelgesini ne zaman kullanacağına kendisi karar verecektir.

Değerlendirme esnasında öğretmene de bazı görevler düşer;

- Öğretmen, öğrenciler uygulamayı yaparken onları gözlemlemeli.
- Öğretmen, öğrencilerin uygulama esnasında ölçüt çizelgelerini kullanmalarını gözlemler.
- Öğrenciler kendini denetleme yaparken yeterlilik, doğruluk ve nesnellik ile ilgili olarak öğrenci ile sözlü iletişime geçmek.
- Ders biterken tüm sınıfa dönüt sunmak. Öğrencilerin görevlerini yerine getirmeleri ile ilgili genel ifadelerdir (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### *2.5.4.2.Kendini Denetleme Stiline Olumlu Yönleri.*

- Alıştırmalarda öğrencinin kendi performansı hakkında değerlendirme yapıp karar vermesi sorumluluk bilincini geliştirir.
- Öğrenciler alıştırmaları çalışma alanının herhangi bir yerinde yapabilirler.
- Öğrencilerin tümü öğrenme sürecine aktif olarak üst düzeyde katılır.
- Öğrencilere bireysel olarak çalışmaya olanak verdiği için duyuşsal gelişim de üst düzeydedir.
- Öğrencide fiziksel ve sosyal gelişimin yanında zihinsel gelişime de olumlu katkı sağlar.
- Öğrencilerdeki disiplin sorunlarında azalma olur.
- Bir defa başarıyı tadan öğrenci, öğrenmeye güdülenir (Harmandar, 2000).

#### *2.5.4.3.Kendini Denetleme Stiline Olumsuz Yönleri.*

- Öğrenme materyalinin bireysel olarak öğretmen tarafından hazırlanması uzun zaman alır.

- Çalışmalar bireysel olduğundan öğrenciler arasında sosyal ilişkilerde zayıflama olur.
- Sınıf mevcudu kalabalık ise araç gereç yeterli olmadığından ders yapmak zorlaşır (Harmandar, 2000).

#### 2.5.4.4.Kendini Denetleme Stilinin Doğurguları.

- Öğretmen çalışmalarda öğrencilerin bağımsızlığına önem vermelidir.
- Öğretmen öğrencilerin kendini denetleme biçimi geliştirme becerilerine önem vermelidir.
- Öğretmen bu çalışma esnasında öğrencinin dürüstlüğüne güvenir.
- Öğretmen, çalışmanın uygulanmasının yanında kendini denetleme işlemi ile ilgili sorular yöneltmek için yeterli derecede sabır gösterir.
- Öğrenci çalışmayı kendi başına yaparak, kendini denetleme işlemini gerçekleştirebilir.
- Öğrenci kendi yeteneklerini, başarı ve başarısızlıklarını belirleyebilir.
- Öğrenciler kendini denetlemeyi, gelişimleri için dönüt olarak kullanabilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### 2.5.5.Katılım Stili (Stil E)

Komut, alıştırma, eşli çalışma ve kendini denetleme stillerinin özelliklerin içerir. Yapılacak olan her bir çalışma, öğretmen tarafından oluşturulan bir standardı yansıtır. Öğrencinin görevi, belirlenmiş olan bu standardı gerçekleştirmektir (Musston ve Ashworth, 2009).

Katılım stilinde çalışmalar düzenlenirken, aynı çalışma değişik performans düzeyleri gibi farklı bir anlayış oluşturur. Bu anlayış sonucu, öğrenci hangi düzeyde başlayacağı gibi kararı vermeyi öğrenir.

Bu stilde önemli olan derse katılan tüm öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde mutlaka bir çalışmaya katılmalarıdır. Bu stilde bütün öğrencilere başarıya ulaşmaları için eşit imkanlar verildiği için öğrencilerin bireysel farklılıkları pek önem arz etmez. Bu stilde öğretmen hazırlık aşamasında karar vermede yetkilidir; öğrenci ise, uygulama ve değerlendirme bölümlerindeki kararları vermede yetkilidir. Öğretmen yapılacak çalışmayı öğrencilere sunar, öğrenci çalışmaya hangi aşamada katılacağını ve



kendisini başarılı gördü ise bir üst aşamaya geçmesi gerekip gerekmediğini veya kendisini bu aşamada yetersiz görüyorsa bir önceki alıştırmaya dönüp dönmeyeceğine öğrencinin kendisi karar verir. Karar verme aşamasında öğrencinin bu yetki düzeyi öğrenciyi ders başarısı için olumlu bir şekilde güdüler (Harmandar, 2000).

Derse başlamadan önce öğretmen, dersin amacını belirler, işlenecek konunun özelliğine göre aşamaları oluşturur. Öğrencilerin başarılarını artırmak için onları motive edecek önlemleri alır. Öğrenciler öğrenme sürecine geçtiklerinde artık bağımsızdır. Disiplin düzeni ise öğrencilerin sorumluluk düzeylerine göre ayarlanır (Musston ve Ashworth, 2009).

Derin işleniş aşamasında ise öğretmen, öğrencilerin görevlerini açıklar. Öğrenci istediği zaman istediği istasyonda çalışmaya başlayabilir. Öğrenci öğretmenle doğrudan iletişim kurabilir. Bundan dolayı öğretmen öğrenciyi daha iyi izleme ve daha iyi tanıma fırsatı verir. Her öğrenci çalışmaya yetenekleri ölçüsünde katıldığı için başarıya ulaşmaları ve öz güvenlerinin artması bu yöntemle daha kolay olur (Harmandar, 2000).

Bunu şu deneyimle açılmak stili daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır; yerden 20cm yüksekliğinde bir ip tutun öğrencilerin geriden birkaç adım alarak ipin üzerinden atlamalarını isteyin. Büyük bir çoğunluğunun ipin üzerinden geçtikleri görülecektir. İp yükseldikçe başaran öğrenci sayısında azalma olacak ve atlamayı gerçekleştiremeyen öğrenciler dışarıda kalacaktır. İp yükseldikçe eninde sonunda başarılı öğrenci sayısı bire kadar düşecektir. Bu da çalışmaya katılan öğrenciden çok pasif duruma düşen öğrencilerin çoğalacağını göstermektedir. Derslerdeki amaç öğrencileri çalışma dışı bırakmak olmadığına göre çalışmalarda bazı düzenlemelere gidilmelidir. Buna sunulacak birkaç çözüm olsa da en etkili olanı ipe eğim vermektir. Eğim oluştururken ipin bir ucu 20cm yüksekliğinde diğer ucu ise omuz yüksekliğinde olacak şekilde ip gerilir. Öğrencilere başla komut ile beraber öğrenciler atlaya bilecekleri yükseklikten atlamaya başlar. Her öğrenci bu şekilde çalışmaya katılmış olur. Eğimli ip düzenlemesi, katılım ortamı oluşturma hedeflerini karşılamaktadır (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### 2.5.5.1. Katılım Stilinin Uygulanışı.

Katılım stilini, başlangıçta eğimli ip çalışması yaparak sınıfa tanıtılabilir. Bu stili öğrencilere tanıtırken özelliklerini teorik olarak anlatmak yerine eğimli ipi gerek

uygulamalı olarak öğrencilerden çalışmayı yapmalarını istenmesi öğrencilerin stili daha iyi anlamasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında öğrencide oluşturacağı duygusal etkiyi anlatmak kelimelerle mümkün değildir (Musston ve Ashworth, 2009).

Çalışma düzeylerini belirledikten sonra öğretmen, öğrencilere çalışmaya başlamalarını söyler. Öğrenciler istedikleri alıştırmadan çalışmaya başlar, öğretmen öğrenciler arasında gezinir ve çalışmayı izler, burada öğrencilerle iletişim kurarken öğrencinin kararlarına müdahale etmemeye dikkat etmelidir. Öğretmen, öğrenciye "görevin nasıl gidiyor?" gibi sorular sorar fakat kararının uygun olup olmadığı gibi öğrenciye bildirimde bulunamaz. Öğretmen, çalışma alanlarına dağılan öğrencilerin performanslarını değerlendirdiklerini ve sonraki adımları ile ilgili kararları nasıl verdiklerini görecektir (Harmandar, 2000).

Öğretmen öğrencinin çalışma performansında bir yanlışlık görüyorsa; öğrencinin seçtiği düzeye bakmadan, çalışmanın açıklamasına bakmasını ve göstermiş olduğu performansı tekrar analiz etmesi gerektiğini söylemelidir. Öğretmen, öğrencinin yanlışını belirleyip belirlemediğine bakar ve eğer öğrenci yanlışını belirleyememiş ise ona yanlışını söyler ve bir sonraki öğrenciye geçer (Mosston ve Ashworth, 2009).

Hazırlık Evresi:

- Katılım stilinin hazırlık evresindeki kararları öğretmen verir. Bu stili sınıfa anlatırken bir sunuş yapılmalı ve ip kullanılarak stil anlatılmalıdır. Bunu yaptıktan sonra öğrenci katılım yöntemi ile ders işlemeye hazırdır.
- Öğretmen çalışma yapmak istediği alıştırma için "Özel Program" hazırlamalıdır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Uygulama Evresi:

- Bu stilin anlayışını sunarak öğrenme ortamını hazırlanmalıdır. Bunu yaparken öğrencilere söyleyerek yada öğrencilere sorular sorarak eğimli ip anlayışını bulmalarına yardımcı olun.
- Katılım stilinin asıl hedefini öğrencilere bildirin. Alıştırmaların yapılması için sınırlar oluşturarak tüm öğrencilerin çalışmalara katılmalarını sağlayın.
- Öğrencilerin görevlerinin ne olduğunu kendilerine açıklanmalıdır. Bu görevleri şu şekilde sıralayabiliriz:
  - a. Verilen seçenekleri gözden geçirmek.
  - b. Çalışma için bir başlama düzeyi seçmek.
  - c. Alıştırmayı yapmak.

- d. Kendisinin gösterdiği performansı verilen ölçütlere göre değerlendirmek.
- e. Başka bir düzeye geçip geçmeyeceğine karar vermek.
- Öğretmen kendi görevlerini şu şekilde açıklamalıdır:
  - a. Öğrencilerin yönlendirdiği soruları yanıtlamak.
  - b. Gerekğinde öğrencilerle iletişime geçmek.
- Yardımcı bilgileri açıklayarak gerekli parametreleri belirlenmelidir.
- Bu aşamada öğrenciler görevlerini yapmak üzere dağılır ve çalışmaya başlar (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### Değerlendirme Evresi:

- Öğrenciler belirlenen ölçüt çizelgelerine göre performanslarını değerlendireceklerdir.
- Bir süre öğrencileri gözlemleyin ve onlarla iletişim kurarak ve görevleri ile ilgili dönüt sunarak gezin (Musston ve Ashworth, 2009).

#### 2.5.5.2.Katılım Stilinin Olumlu Yönleri.

- Bu yöntemde öğretmen öğrenciyi daha fazla izleyebilir.
- Öğrenciler kendi yeteneklerine göre derse katıldıklarından katılımcılık ön plana çıkar ve derse karşı motivasyon fazladır.
- Öğrenci her basamakta başarı elde ettikçe öğrenmeye olan motivasyonu artar.
- Öğrencinin kendine olan güven duygusunun artmasına ve başarıyı tadarak duyuşsal gelişimine katkıda bulunur.
- Motivasyonun fazla olmasından dolayı öğrenci daha fazla çaba harcar bu da öğrencinin fiziksel gelişimini yükseltir.
- Öğrenci kendini değerlendirdiği ve kendine yeni hedefler belirlediği için zihinsel gelişimi olumlu yönde etkilenir (Harmandar, 2000).

#### 2.5.5.3.Katılım Stilinin Olumsuz Yönleri.

- Verilmiş olan görevlere katılmak istemeyen öğrenci bulunabilir.
- Bireysel farklılıklara göre, verilecek görevlerin dağılımı için uzun zaman gerekebilir.

- İşleniş iyi bir organizasyonla yapılmaz ise dersin işlenişinde aksaklıklar gözükabilir.
- Öğrencilerin her biri ile yetenekleri ölçüsünde ilgilenmek zordur.
- Öğrencilere yeteri kadar araç gereç sağlamak zordur.
- Ulaşılmak istenen hedefin gerisinde kalınabilir (Harmandar, 2000).

#### 2.5.5.4. Katılım Stilinin Doğurguları.

Öğretimde kullanılan her stilin, öğrenciye kişisel gelişim sağlama açısından kendine has bir gücünün olduğu söylenebilir. Belli bir düzey eğitimle, bu stilin beden eğitimi ve spor derslerinin yapısına ve işlevine bir çok anlam kazandırdığı ileri sürülmektedir. Beden eğitimi ve spor dersinin hedefleri arasında bir çok insanın gelişimine yönelik program sağlamak amaçlanıyorsa o zaman çeşitli alıştırmaların sunulması gerekir (Musston ve Ashworth, 2009).

Katılım stilinin hedef çözümlenmesi, öğrenciye beraberinde şu anlamları kazandırır:

- Bu stilin kullanılması, öğretmenin felsefi olarak katılım anlayışını kabul ettiğinin bir göstergesidir.
- Öğretmen, planların bazılarını işlenişin dışında, bazılarını da katılıma yönelik olarak hazırlarken, karşıt olmama düşüncesini benimser.
- Hazırlanan ortamlar, öğrencinin hedefi ile gerçek arasındaki ilişkiyi denemesine yönelik olarak düzenlenmesi anlamına gelebilir.
- Öğrenci amaç ile gerçek arasındaki farkı kabul ederek ikisi arasındaki farkı azaltma imkanına sahip olur.
- Bu bölümde öğrencide oluşan rekabet, diğer kişilere karşı değil, kendisine, standartlarına ve hedeflerine karşı verdiği rekabettir (Musston ve Ashworth, 2009).

#### 2.5.6. Yönlendirilmiş Buluş Stili (Stil F)

Öğrenciyi buluşa yönlendiren ilk stildir. Bu stilde öğretmen- öğrenci arasında özel bir iletişim söz konusudur. Bu stilde öğretmenin yönlendirdiği sorulara öğrencilerin cevap vermesi gerekir. Öğretmenin yönelttiği her soru, öğrenci tarafından bulunan tek bir doğru cevabı ortaya çıkarır (Musston ve Ashworth, 2009).

Bu stil öğrencilere, çevresini keşfetme, karşılaşılan problemi çözebilme, değişen koşullara esneklik gösterebilme, uyum ve değerlerle ilgili kararlar verebilme gibi hedeflere ulaşmayı amaçlar. Burada öğretmen öğrenciye soru yönelmeli fakat kendi sorusunun cevabını vermemelidir. Öğretmen yönelttiği sorunun cevabını gelmesini sabırla beklemelidir. Ayrıca öğretmen, soracağı soruları konunun akış sırasına göre sormaya dikkat etmeli, çözüme adeta adım adım ulaşmalıdır. Bir durağanlığa sebebiyet vermemek için soracağı soruları önceden hazırlamalıdır (Musston ve Ashworth, 2009).

Bu stilde, öğrencinin merak duygusunu artırmak için belirsizlik ortamı oluşturulmalıdır. Bunun için öğrencilerle soru cümleleri ile iletişim kurulur. Sorular öğrencilere yöneltilir, öğretmen gerekli ip uçları ile öğrencilerin istenilen sonucu bulmalarını sağlar. Sorulan sorular daima öğrencilerin tamamının hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmaya bilir. Sorular kolaydan zora, basitten karmaşığa hazırlansa da her öğrenciye uygun olmaya bilir (Harmandar, 2000).

Hazırlık evresinde tüm kararları öğretmen verir. Konuyu belirler ve soracağı soruları sırası ile oluşturur. Öğretmen soruları hazırlarken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak hazırlar. Öğrenci sorulan soruya doğru cevap verirse öğretmen "evet, doğru, aferin gibi dönüt verirken, yanlış cevap verdiğinde yardımcı sorulara yönelmelidir (Musston ve Ashworth, 2009).

Yönlendirilmiş buluş stiline uygulama evresinde öğrenciye daha fazla karar devredilir. Uygulama evresi öğretmen ve öğrenci tarafından verilen bir dizi bağlantılı karardan oluşmaktadır. Değerlendirme evresinde öğretmen, öğrencinin tüm doğru cevap ve ip uçlarını onaylar. Bu çalışmada öğrenciler kendi doğru cevaplarını da onaylayabilir. Bu stilde öğretmen ve öğrenci arasında zihinsel bir iletişim söz konusudur. Öğrenciler zihinlerinde oluşturulan problemin baskısı ile uyarılır, öğretmenin yanıtlara ulaşmada verdiği ip uçları onlara başarıya ve birlikte hareket etme gibi duygularını canlandırarak derse karşı motive eder. Bu yöntem derse ilgiyi artırdığı gibi zihinsel gelişime de katkı sağlar (Musston ve Ashworth, 2009).

Bu stiline uygulama evresinde sürekli, karşılıklı kararlar söz konusudur. Hazırlıkta karar verme öğretiliminde iken uygulama ve değerlendirme evresindeki kararlar öğrenciye aittir.

### 2.5.6.1. Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulanışı.

Bu stilde uygulamaya geçmeden önce öğretmenin; hazırlanan her soruyu düzenlendiği şekilde sunmayı öğrenmesi, sorulan soruya öğrencinin cevabını beklemesi, verilen cevaba karşı tarafsız dönüt sunması ve sonraki soruya geçmesi gibi kritik noktaları bilmesi ve çalışma esnasında bunlara dikkat etmesi gerekir.

Çalışma sona erdiğinde işlenen dersi gözden geçirmekte fayda vardır. Sorular sırası ile sorulabilir mi?, sorulan sorulara öğrencinin cevap vermesi beklenir mi?, ek soruya ihtiyaç duyuldu mu?, bu işlemlerden sonra bu çalışmayı bir başka gruba yapmaya hazırsınız mı? (Musston ve Ashworth, 2009).

Yönlendirilmiş Buluş stiline göre davranmayı öğrenmek uzun zaman alabilir. Çalışmalarda sabırla cevabın beklenmesi ve zamanın etkili kullanılması önemlidir.

Bu stilde uygulamada verilecek olan kararlar, öğretilecek olan konuyu ilgilendirir. Konunun belirlenmesinden sonra, çalışma basamakları belirlenmelidir. Bu basamaklardaki soruları hazırlarken öğrencinin kazanımı elde etmek için yavaş yavaş ve güvenli bir şekilde sonuca ulaşmasını sağlayacak sorulardan ve ip uçlarından oluşmasına dikkat edilmelidir. Her basamak bir önceki basamağın cevabı ile bağlantılıdır. Bundan dolayı her basamak dikkatle planlanmalı ve uygulanmalıdır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Hazırlık Evresi:

- Yönlendirilmiş Buluş stilinin hazırlık evresindeki kararları öğretmen verir. Öğretmen işlenecek konuya göre kritik davranışları içeren soruları, ip uçlarını ve yardımcı soruları hazırlar.
- Öğretmen soruları basamaklama sırasına göre sorar ve bir basamağın cevabı alınmadan diğerine geçilmez (Mosston ve Ashworth, 2009).

Uygulama Evresi: Uygulamada öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı kurallar vardır:

- Öğretmen sorunun cevabını öğrencilere söylememelidir.
- Her soruda öğrencinin cevabını beklemelidir.
- Sık sık dönüt sunmalıdır.
- Sınıfta kabul etme ve sabır ortamı oluşturulmalıdır.

Bunları uygulamak bir öğretmen için zor görülebilir, fakat başarı için gereklidir. Birinci madde belirlenen cevabın öğrencilere söylenmemesi stilin olmazsa olmazlarından. İkinci madde ise cevabın öğrenciler tarafından bilinmesidir, öğrenciler kısa zamanda

sorulara cevap verirler, öğretmen bu süre içerisinde öğrenciye müdahale etmemeyi öğrenmelidir. Üçüncü madde ise öğrenciye sık sık dönüt sunulmasıdır. Dönütler bir baş sallama ve kısa bir onay ifadesidir. Dördüncü madde ise duygusal yönden farklılık gerektirir. Öğretmen sınıfa karşı sabır ve kabul etme olgunluğu göstermelidir. Öğretmen bu şekilde davranırsa işlem akıcı olacaktır. Öğrenciyi azarlama ve sabırsızlık öğrencinin durgunlaşmasına, moral bozukluğuna neden olacak ve çalışmayı(cevap verme) bitirecektir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu stil uygulamasında, öğretmen ve öğrenci arasındaki bilişsel ve duyuşsal boyutlar hassas bir etkileşim halindedir. Öğrenci, sorulan soruların cevaplarını, kendisine söylenmeden bulunması ile belirsizlik ortadan kalkar. Bunun için öğretmen şu noktaları bilmek zorundadır:

- Konunun amaçlarını ve hedeflerini
- Basamaklamanın istikametini
- Her basamağın büyüklüğünü
- Basamakların birbirleri ile ilişkisini
- Serinin hızını
- Öğrencilerin duygusal yapılarını (Mosston ve Ashworth, 2009).

Değerlendirme Evresi:

Bu stilde dönütün yapısı diğer stillerden farklıdır. Bir açıdan, dönüt işlemi çalışmanın her basamağında yer alır. Her bir basamakta, öğrencinin başarısını destekleyen davranış öğrencinin öğrenmesi ve başarıya ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Her basamakta verilen olumlu dönüt öğrencinin öğrenmesinde destekleyici bir etki oluşturur (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### *2.5.6.2.Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Olumlu Yönleri.*

- Öğrenci yapacağı hareketi kendi bulduğu için daha istekli çalışmalara katılır.
- Hatalar, oluşum esnasında düzeltilir.
- Öğrenci kendisini değerlendirebilir.
- Her soruda değerlendirme yapıldığı için daha dağlıklı bir değerlendirme olur.
- Öğrencinin zihinsel gelişimini olumlu etkiler.
- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini dikkate alır.
- Öğretmenin, öğrencileri daha iyi tanımasına ve değerlendirmesine yardımcı olur.

- Öğretmen, öğrencilerin yanlış cevaplarında, doğru yönlendirme yaptığı için yanlış pekiştirme olmaz (Harmandar, 2000).

#### 2.5.6.3.Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Olumsuz Yönleri.

- Her öğrenci için ayrı ayrı ilgilenmek gerektiğinden kalabalık sınıflarda ders verimli olmaz.
- Öğretmen, yönelttiği her sorunun doğru cevabını bekleyeceği için zaman kaybına neden olur.
- Çözüm öğrencinin düzeyinden yüksek olursa öğrencide bezginlik gözükabilir (Harmandar, 2000).

#### 2.5.6.4.Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Doğurguları.

- Öğretmen buluş sınırını aşmaya isteklidir.
- Öğretmen, hareketin yapısına uygun soru hazırlamak için zaman ayırmaya isteklidir.
- Öğretmen bilinmeyen deneyerek risk almaya karşı isteklidir.
- Öğretmen, öğrencilerin bilişsel düzeylerine güvenir.
- Öğretmen, öğrenci doğru cevabı verene kadar beklemeye isteklidir.
- Öğrenci, bir olguyu keşfedebilecek küçük buluşlar yapabilecek yeteneğe sahiptir (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### 2.5.7.Problem Çözme Stili (Stil G)

Bu yöntemde, seçilen problemin öğrencilerin yaşadığı ortamdan olması esastır. Öğrenci akıl yürüterek çözüme ulaşır. Öğrenci karşılaştığı bir sorunu ya da öğretmen tarafından verilen problemi çözüme ulaştırmak için, izlenen bir dizi çalışmalar gerçekleştirir. Bu stilde öğrenciler karşılaştıkları problemin çözümünü için birden fazla çözüm yolları bulabilirler. Verilen problemin çözümüne ulaşan öğrencinin derse karşı olan motivasyonu artar. Öğretmen, öğrencilere problemi verirken problemin birden çok çözümünün olmasına dikkat etmesi gerekir. Birden fazla çözüm yolunun olduğunu bilen öğrenci çalışmaya aktif olarak katılır, fikir üretir ve derse istekli katılır. Öğretmen problemi seçerken öğrencilerin seviyesine dikkat etmelidir. Öğrencilerin seviyesini



dikkate almadan seçilen problem, öğrencinin sonuca ulaşamamasına ve de başarısızlığı kabullenmesine neden olur. Problemin, önceden öğrenilmiş konurdan oluşmamasına dikkat edilmelidir; bunun için problemin öğretilmek istenen konu ya da etkinliğe ulaşılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Bu sayede sporda da yeni buluşlara imkan sağlanmış olur. Önceden binme tekniği ile yapılan yüksek atlama sonrasında sırtüstü atlama stiline geçmesi sporda da gelişmenin bir örneğini oluşturmaktadır. Problem çözme yönteminin uygulanabilirliği, öğrencinin sürece aktif olarak katılması ile mümkündür. Problem çözme stiline uygulama evresini şu şekilde sıralayabiliriz (Mosston ve Ashworth, 2009).

- Öğrencinin problemin farkına varması,
- Problemin öğrenci tarafından tanımlanması,
- Öğrenciler tarafından hipotezlerin önerilmesi,
- Uygun görülen hipotezin denenmesi,

Uygulama ve değerlendirme.

Bu süreçlerin yanında problemi seçerken:

- Devamlılık ilkesi (seçilen problemin farklı deneyimler için verimli ve yaratıcı problemler oluşturması)
- Etkileşim ilkesi (seçilen problem kişinin amaç, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olması gerekir) Bu ilkeye dikkat edilmemesi durumunda öğrencinin çalışması başarısızlıkla sonuçlanabilir (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### *2.5.7.1. Problem Çözme Stiline Uygulanışı.*

Bu stilde öğretmen öğrencilere, düşüncelerinin ve problemlere dönük çözümlerinin, durumun standartları ölçüsünde kabul edileceği güvencesini verir. Belli bir oranda duygusal rahatlık sağlamak için, çalışmanın başlangıcında bu güvenin oluşturulması esas alınır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Doğru cevapları vermeye alışan öğrenciler, kendilerinden farklı hareket oluşturmaları ve bunları geliştirmeleri istendiğinde, büyük bir oranda çelişkiye düşerler. Bu stiline verimi birkaç dersin uygulanmasından sonra öğretme davranışı, öğrenciler için bir güvence oluşturur (Harmandar, 2000).

Bu bölümün ikinci adımı, soruyu veya problemi öğrencilere sunmasıdır. Öğrenciler dağılarak kendilerine yöneltilen sorulara veya problemlere cevaplar aramaya

başlarlar. Öğrenciye ayrılan süre her öğrenci için bulduğu seçenekleri sorgulama, araştırma, düzenleme, harekete geçirme ve değerlendirme fırsatı verir. Öğretmen her öğrencinin araştırma, çözümler üretme işi ile uğraştığını görmelidir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Hazırlık Evresi: Bu evrede öğretmen konuyla ilgili üç karar verir:

- Uygulanmakta olan bölüme yönelik genel konu hakkında verilecek karar.
- Bu bölümün odak noktası olacak başlık hakkında verilecek karar. ( öne takla, geriye takla, elbaş dengesi)
- Farklı çözümler ortaya çıkaracak belli bir sorunun veya problemin düzenlenmesi hakkında verilecek karar.

Problemlerin düzenlenmesi ile ilgili verilen bu karar, öğretmen için bu bölümün en önemli noktasıdır. Öğretmen için zorlayıcı bir bilişsel işlemdir. Öğretmen etkinliğin kritik davranışlarını hareket dizisini ve çalışmanın yapısını bilmek zorundadır.

Uygulama Evresi: Bu evrede:

- Öğrenci farklı çözümlerden hangilerinin, probleme uygulanabileceğine karar verir.
- Öğrenci, problemi çözen seçenekleri bulur.
- Çözümü sağlayacağı düşünülen öneri, öğrenci tarafından bulunan belirli konuyu oluşturur (Mosston ve Ashworth, 2009).

Bu stilde görüldüğü gibi hazırlık evresinde genel konu ile ilgili kararları öğretmen verir; çalışmanın uygulama evresinde ise konuyu ayrıntıları ile ilgili kararı öğrenci verir. Öğrenci tarafından bulunan çözümler çalışmanın konusunu ve dersin içeriğini oluşturur (Harmandar, 2000).

Öğrenciler için, bulunan çözümlerin düzenlenmesi ile ilgili kararlar, çalışmanın en önemli noktasıdır. Öğrenci bilişsel yönden uyumsuzluk sürecine girer, problemlere çözümler bulmaya çalışır, gerçek alıştırmalarla bunları test eder ve sonuç hakkında kesin yargılara ulaşır (Mosston ve Ashworth, 2009).

Değerlendirme Evresi: Bu evrede, öğrenciler buldukları çözümlere yönelik değerlendirmeye ilişkin kararlar verirler. Öğrenciler kendisine " bulduğum çözüm önerisi yöneltilen soruya cevap veriyor mu?, Verdiğim cevap sorunun çözümünde yeterli mi?" sorularını yöneltir. Öğrenci bu soruya evet cevabını vermiş ise soruna

yönelik başka bir olası çözümün olduğunun da farkına varır. Cevabı hayır ise, bulmuş olduğu çözümün geçersiz olduğunu bilir. Öğrenci çözümü görürse başkasının bunu onaylamasına gerek yoktur. Örneğin öğrenci futbol topuna vurduğunda topun gidişine göre ne yaptığını hedefe ulaşıp ulaşmadığını izleyebilir; öte yandan taklalar amut gibi çalışmalarda video gibi kayıt cihazlarından görsel olarak faydalanılmalıdır. Öğrenci değerlendirme evresine ne kadar fazla zaman ayırırsa, hedefe ulaşma olasılığı o kadar artar (Mosston ve Ashworth, 2009).

#### *2.5.7.2. Problem Çözme Stilinin Olumlu Yönleri.*

- Öğrencinin bilişsel becerisi gelişir.
- Öğrenciyi öğrenmeye güdüler.
- Öğrenciyi araştırmaya sevk eder.
- Motorsal yönden öğrenme ve gelişimine olumlu katkısı olur.
- Problemin çözümüne ulaşan öğrencide özgüven duygusunun artmasını sağlar.
- Grupta disiplin sorunu azalır (Harmandar, 2000).

#### *2.5.7.3. Problem Çözme Stilinin Olumsuz Yönleri.*

- Çok sayıda araç gerece ihtiyaç gerekir.
- Çalışmanın uygulanmasında geniş alana ihtiyaç duyulur.
- Öğrencilerde başaramama, yanlış yapma, bilişsel yönden yetersizlik gibi duyguların yaşanmasına sebep olabilir.
- Çalışmalar için uzun zamana gerekir (Harmandar, 2000).

#### *2.5.7.4. Problem Çözme Buluş Stilinin Doğurguları.*

- Bu çalışmada eğitici buluş sınırını geçmeye hazır haldedir.
- Öğretmen bir veya birden fazla konuda sorular belirlemeye hazırdır.
- Öğretmen öğrencilere buluş yapmaları için gerekli zamanı tanır.
- Öğretmen kendi dışındaki çözümleri kabullenmeye açıktır.
- Öğrenciler kendilerine bağlantılı sorular sorulduğunda, farklı düşünceler ortaya koyabilecek kapasitedirler (Musston ve Ashworth, 2009).

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

Bu stil buluş sınırının ötesinde yer alan başka bir aşamayı ifade eder. H stilinde soru yada problem öğrencinin kendisi tarafından bulunur ve düzenleme yoluna girer. Öğrenciler kendi kapasitelerini yükseltmek için öğretmenin rehberliğinde çalışmalarını kendisi planlayarak uygular ve değerlendirmesini yapar. Bu stilde genel konu ve genel başlık ile ilgili kararları öğretmen verir. Öğrencinin görevi ise öğretmen tarafından belirlenen başlık çerçevesinde soruları ve problemleri bularak bunlarla ilgili düzenlemelerde bulunur. Bu stilin hedefi öğrencinin bilişsel ve fiziksel kapasitesine göre kendisi için program geliştirme fırsatı verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Hazırlık Evresinde; Öğretmen seçilecek olan genel konu hakkında karar verir. Öğretmen, öğrencinin kendi kişisel programını geliştirmek için hangi başlığı kullanması gerektiğine karar verir (Harmandar, 2000).

Uygulama Evresinde; Öğrenci bu evrede soruları ve problemleri nasıl çözümleneceğine karar verir. Öğrenci hazırlanan programın nelerden oluşacağına karar verir. Öğretmenin bu aşamadaki görevi, öğrenciler tarafından yönlendirilen konu yada stil hakkındaki sorularını yanıtlamaktır. Öğretmen öğrencilerin ilerleyişi içinde konu bağlantılarını gözden geçirmek için öğrencilerle etkileşim içinde bulunur (Mosston ve Ashworth, 2009).

Değerlendirme evresinde; öğrencinin görevi bulduğu çözümleri gözden geçirmek karşılaştığı problemlerle ilişki kurmak ve kategoriler oluşturarak doğruluklarını kanıtlamaktır. Öğretmenin görevi ise programın akışı içerisinde öğrencinin çelişkilerini düzelterek ölçütlerin karşılanmasını sağlamak ve oluşabilecek aksaklıklara karşı öğrenci ile etkileşim içinde olmaktır (Harmandar, 2000).

### 2.5.9. Öğrencinin Başlatması Stili (Stil I)

Bu stilde öğrenci yapacak olduğu çalışmayı kendisi planlar ve yine kendisi uygulamaya geçer. Buda bu stilin bireysel bir stil olduğunun göstergesidir. Öğrenci yapacağı çalışmayı planlayıp uygularken, öğretmen bu aşamada öğrenciyi izler ve öğrenciye müdahale etmez. Eğer çelişkili bir durum görürse öğrenciye sorular yönelterek çözümü bulmasını sağlar. Öğretmen yapılan çalışmayı değerlendirmez ve bir yargıda bulunmaz (Mosston ve Ashworth, 2009).

Öğrenci çalışma yapacağı genel konu hakkında kararı verir. Öğrenci belirlemiş olduğu konu alanı ile ilgili bir alt başlık seçer. Örnek olarak doğa sporlarından dağcılık ulaşım yolları hakkında yoğunlaşmaya karar verebilir. Kişi zirveye ulaşmak için kendisine engel teşkil eden bitki örtüsü, arazi yapısı ve zorlu koşulları aşmak için ne gibi ekipmanlardan faydalanacağına karar verir. Öğrenci hedefe ulaşmak için karşısına çıkabilecek sorular ve problemleri belirlemek için karar verir. Örnek verecek olursak; öğrenci hedefe ulaşmak için çıktığında karşısına akarsu, bitki örtüsü ve hava koşulları gibi faktörleri dikkate alarak bir plan hazırlar ve uygulamaya koyar (Mosston ve Ashworth, 2009).

Öğrenci karşılaşılabileceğini düşündüğü her bir soru için çözüm geliştirir. Bu çözümlerden bir kısmı bilimsel bir kısmı ise fiziksel performansın içerisindedir. Öğrenci yapacak olduğu çalışmayı parametrelere ve kategorilere ayırır. Akarsuların bulunduğu alandan geçerken nasıl geçeceğine (yüzerek, veya hazırlayabileceği bir

araç vs.) Kötü hava koşullarında barınma, yoğun bitki örtüsünü nasıl aşacağına, kayalık alandan nasıl tırmanacağına karar verir (Harmandar, 2000).

### *2.5.10. Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi (TOYA)*

Bu yöntem 1982 yılında Bunker ve Thorpe tarafından ortaya çıkarılan oyunla öğretim yöntemidir. Öğrenciler, taktiksel bir çözümü oynanan oyunda verilen özel durumlara nasıl transfer edeceğini keşfetmeleri amaçlanmıştır. Diğer bir hedefi ise basamaklı olarak, öğrencilerin oyun becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmeleridir. Bu modelin püf noktası, taktiksel farkındalığı sağlayarak öğrencilerin oyunu analiz etmelerine ve iyi bir şekilde oyun anlayışı tasarımlarını sağlar (Arıcı, 2007).

#### *2.5.10.1. TOYA Modelinin Özellikleri.*

- Problemin taktiksel olarak ortaya konulması.
- Problemi taktiksel olarak yansıtacak uygun oyunun seçilmesi ve öğrencilerin yapılan etkinliğe katılması.
- Öğrencileri konu işe bağlantılı özel problemlere yine özel olarak verebilecekleri tepki düşünülerek sorular yönlendirilmesi.

Bu yöntem ile geleneksel yöntem arasındaki fark; geleneksel yöntemde “nasıl yapıyorum?” sorusunun cevabı aranırken, bu modelde “ neden yapıyorum?” sorusunun cevabını aramaktadır (Arıcı, 2007).

#### *2.5.10.2. TOYA Modelinin Oyun Basamaklamaları.*

Bu yöntemde öğrencinin yeni bir performansa nasıl ulaşabileceği konusunda öğretmenin uygulaması gereken maddeleri şu şekilde sıralayabiliriz.

- Oyun: öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak, gerçek oyunu en üst seviyede temsil eden, uyarlanmış oyunla başlanır.
- Uyarlanmış Oyun: öğrenciler oynanılacak olan oyunun kurallarını anlamaya çalışırlar. Örnek sahanın boyutu, oyunun süresi, skoru, sınırlılıkları vb. kuralları belirlerken oyunun yapısına göre verilmesine dikkat edilir.
- Taktiksel Farkındalık: öğrenciler belirlenen oyunu kurallarına göre oynayabilmek için oyunun kendisine özgü taktiklerini gözetirler. Örnek: boş alan oluşturma, savunma alanı vb.
- Karar Verme: çalışmaya katılan öğrenciler, oyun oynarken karar verme sürecine odaklanırlar. Oyun esnasında öğrencilerin doğru kararlar verebilmesi

için onlara ne yapmaları (taktiksel farkındalık) ve nasıl yapmaları (uygun beceri ve eylem) gerektiği gibi sorular yöneltilir.

- **Beceri ve Teknik:** Oynanan oyuna yönelik beceri ve yapılan tekniğin nasıl geliştirileceği gibi sorular sorulur ve tartışılır. Öğrencinin yetersiz olduğu düşünülen becerinin kazandırılmasıyla performansı daha da yükselecektir.
- **Performans:** Kazandırılması amaçlanan performans, oyunun ve dersin hedef kazanımlarına göre belirlenmiş özel ölçütlere dayanır. Belirlenmiş olan bu kriterler yetenekli sporcuların yetişmesine katkı sağlar (Arıcı, 2007).

#### *2.5.10.3.TOYA Modeli ile İlişkili Pedagojik İlkeler.*

- **Örneklendirme:** Çeşitli oyunlar arasında farklılıkların ve benzerliklerin anlaşılmasını sağlar. Öğrenci değişik oyunlara katılırsa önceden öğrenmiş olduğu becerileri bir sonraki oyuna aktarabilmelerine yardımcı olur.
- **Temsil Etme:** Oynanan oyunun en üst düzeyde uygulanan biçimindeki taktiksel yapısına uygun olarak uyarlanmış oyunlar geliştirmektir. (oyuncu sayıları, oynanan malzemenin değiştirilmesi vb.)
- **Abartma:** Oynanan oyuna ait ikincil kuralları farklılaştırılarak özel olarak hazırlanan taktiksel problemlerle baş edebilmeyi içerir. ( oyun alanında ve kale boyutlarında değişikliğe gitme vb.)
- **Taktiksel Karmaşıklık:** Oynanacak oyuncu ile çalışmaya katılan öğrencinin gelişim düzeylerini birbirine uygun duruma getirmeyi amaçlar. Belirlenmiş olan bazı oyun taktikleri gelişim düzeyleri düşük olan öğrenciler için çok karmaşık olabilir. Fakat öğrencilerin taktiksel gelişimleri arttıkça ve oyuna dönük problemleri çözebilme becerisi arttıkça üst düzey taktiksel oyun anlayışları da buna paralel olarak artacaktır. Oyunu tasarlarlarken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Arıcı, 2007 ve Demirhan, 2010).

#### *2.5.10.4.TOYA Modelinde Oyunları Uyarlarlarken Dikkat Edilecek Noktalar.*

- Hazırlanan oyunların alanlarında değişiklik yapılabilir.
- Hazırlanan oyunların kurallarında değişiklikler yapılabilir.
- Hazırlanan oyunların sürelerinde değişiklik yapılabilir.
- Araç sayısında ve türünde değişiklik yapılabilir.

- Rakip oyun grubunun baskısında değişikliğe gidilebilir(Arııcı, 2007 ve Demirhan 2010).

#### 2.5.10.5.Oyunları Planlarken ve Yönetirken Dikkat Edilecek Noktalar.

- Oyun biçiminin oluşturulmasına
- Oyunun gözlenme şekline
- Taktiksel yönden sorunların araştırılmasına ve oyunla ilgili uygun çözümlerin bulunmasına,
- Öğrencilerde beceri öğreniminin gerçekleşmesine,( top sürme, Pas vb)
- Oynanan oyunun, öğrencilerin gelişmişlik düzeylerine uygun olmasına,
- Oyunda rekabet unsurlarına yer verilmesine,
- Uyarlanmış olan oyunu gözlemek ve tespit edilen sorunları esas alarak beceri ve taktiksel öğretime müdahale edilmesine dikkat etmek (Arıcı, 2007 ve Demirhan, 2010).

#### 2.5.10.6.Oyunları Öğretirken Dikkat Edilecek Noktalar.

- Oynanan oyundaki özel taktik ve becerilerin öncelikle çalışmanın uygulayıcısı olan öğretmen tarafından anlaşılmasına,
- Taktik ve stratejik sorunların öğrencilere uyarlanmış oyunlarla tanıtılmasına,
- Bu uygulamanın başarıya ulaşabilmesi için öğretmenin oyun şekli konusunda bilgisinin olmasına,
- Öğrenciler oyun oynarken, öğrencileri gözlemesi ve değerlendirilmesine (taktik ve beceri düzeyleri, hataları)
- Problem görüldüğünde oyunu durdurup sorular yöneltmeye,
- Sorularla, başarıya ulaşmak için öğrencilerin nelere ihtiyaçları olduğunu bilmeleri ve kendi düzeylerinin anlaşılmasına yardımcı olmaya,
- Oynanan oyunda başarılı bir katılımcı ve eğitimci olabilmek için; kişinin tepki verebilmesi, düşünerek harekete geçme tarzının değişiklik göstermesine önem verilmelidir (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

#### 2.5.10.7.TOYA Oyun Sınıflandırılması.

Oyunları benzer amaçlarına göre dört ana sınıfta toplayabiliriz.

- Hedef oyunları.
- Alan ve vuruş oyunları.

- File ve duvar oyunları.
- Mücadele ve saldırı oyunları (Arıcı, 2007 ve Demirhan, 2010).

Gruplamalardaki oyun bölümleri, oynanan oyunun amacı, kuramları, oyuna yönelik becerileri, oyuncuların üstlendiği rolleri, oyun alanı ve hücum ile savunma stratejilerini içermektedir. Oyunun bu bölümlerine programda yer verilmiştir. Oynanan oyunun kuramlarının sıralamasına, oyunlara ilişkin üretilen fikirlerin ve kurulan ilişkilerin transferine, bu fikirlerle ilişkilerin hem oyunlar arasında hem de oyunların kavramları arasında geliştirilmesine imkan sağlamaktadır (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

### *2.5.11.Sportif Eğitim Modeli*

Bu modelin temel amacı; beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenciler için buldukları gelişim düzeyleri dikkate alınarak ve sınıf mevcudunun tamamının katılımı ile kendine has spor deneyiminin sağlanmasıdır. Bu sebepten sportif eğitim modeli; sezonlar, takıma üyelik resmi müsabakalar, kayıt tutma, festival ve final etkinliği olmak üzere altı temel üzerine kurulmuştur (Arıcı, 2007 ve Demirhan, 2010).

#### *2.5.11.1. Sezonlar.*

Sportif eğitim sezonu, öğrencilerin bir spor branşını öğrenirken ayırdıkları sürenin toplamıdır. Bu süre öğrencilere deneyimi yeterince kazandıracak uzunlukta olmalıdır. Sportif eğitim modelindeki sezon, genel olarak 10-16 haftalık bir süreden oluşur (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

#### *2.5.11.2.Takım Üyeliği.*

Takıma ayrılan öğrenciler sezon boyunca aynı takımın üyesidir. Aynı takımda bulunan öğrenciler birbirleri ile daha fazla çalışacakları için birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı bulurlar ve bu da öğrenmenin niteliğini artırmaktadır. Bu çalışmalar takım halinde bir hedef doğrultusunda çalışma imkanı oluşacaktır. Çalışmaya katılan her üye takımda illaki oyuncu olmak yerine malzemeci, sağlıkçı, antrenör, hakemlik, basın mensubu ve istatistikçilik gibi rolleri de üstlenebilir (Arıcı, 2007 ve Demirhan, 2010).

#### *2.5.11.3.Resmi Müsabakalar.*



Sezon, takımların hazırlanmasının yanında diğer takımlarla yapılan fikstürü hazırlanmış müsabakaları içerir. Yapılan müsabakalar, sınıfta oluşan grup sayısı dikkate alınarak, ikili, tek devreli veya çift devreli lig usulü veya turnuvalar halinde oluşur. Program sezon başlamadan önce hazırlanır ve takımlar bu hazırlanan programa göre çalışmalarını yaparlar (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

#### *2.5.11.4.Sonuç Etkinliği.*

Sportif eğitim modelinin son bölümünde, yapılan çalışmalar bitiminde bir sonuç etkinliği düzenlenir. Çalışmaya katılan takımlar bu sonuç etkinliğinde en iyi performanslarını göstermeye çalışırlar. Bu bölüm birinci olan takımın yanı sıra çalışmaya katılan diğer takım ve oyuncuların sezon boyunca yaptıkları etkinliklerin ve kullandıkları gerekli takdiri aldıkları bir eğlence havasındadır (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

#### *2.5.11.5.Kayıt Tutma.*

Müsabaka sonuçlandıktan sonra çalışmaya katılan öğrencilerin müsabakalar esnasında seçilen spora özgü göstermiş oldukları performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak verilerin toplanarak paylaşılmasıdır. Örneğin; spor sezonu voleybol üzerine kurgulanmış olsun, takımın kazandığı maçlar, set kazanılan ve kaybedilen setler ve sayıları, blok ve smaç sayıları ile öğrencilerin bireysel olarak takımına kazandırdığı sayılar ile hataları vb. istatistiki bilgiler toplanıp değerlendirilir. Spor eğitiminde, takımdaki basın ve istatistik alanındaki görevli öğrenciler bu verileri hazırlayıp sunmakla görevlidir (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

#### *2.5.11.6.Festival.*

Spor eğitiminde yapılan uygulamalar bir şenlik havasında düzenlenir. Takımlara bulunan isimler, takımların hazırlanmasında ve yarışmalardaki resimlerini çekme, takım ve bireysel başarılarla ilgi çekme ve düzenli olarak bilgilendirme, fairplay ödülüne layık öğrencileri belirleme ve bunları tüm okul öğrencileri ile paylaşmak festival havasının oluşmasına önemli katkılar sağlayacaktır (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

### *2.5.11.7.Öğretim Planı Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar.*

Sezonun süresi: Sezonun süresi belirlenirken haftalık beden eğitimi ve spor dersinin ders yükü ve çalışılacak branşın özellikleri dikkate alınarak bir planlama yapılmalıdır. Teknik açıdan öğrenilmesi zor olan branşlarda süre daha uzun tutulurken, teknik ve taktiğin az olduğu öğrenmenin hızlı olduğu sporlarda sezonun daha kısa planlaması önerilir (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

Seçilecek branşa karar verilmesi: Çalışılacak olan branş seçilirken okulun seviyesi, sınıfın hazır bulunuşluk düzeyi, okulun imkanları, mevsimsel özellikler gibi unsurlar dikkate alınmalıdır. Belirlenen branşlara farklı sezonlarda, ihtiyaç ve imkanlar doğrultusunda yer verilmelidir (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

Öğrencilerin rolleri: Spor eğitim modelinin önemli kazanımlarından birisi öğrencilerin spor etkinliklerine, planlama ve yönetim aşamasına doğrudan katılmalarıdır. Bu kazanımı gerçekleştirmek için öğrenciler önceden belirlenen görevlerini yerine getirirken sporu daha geniş boyutta anlayacaklar ve takımlarının başarısı için kendilerini daha sorumlu hissedeceklerdir (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

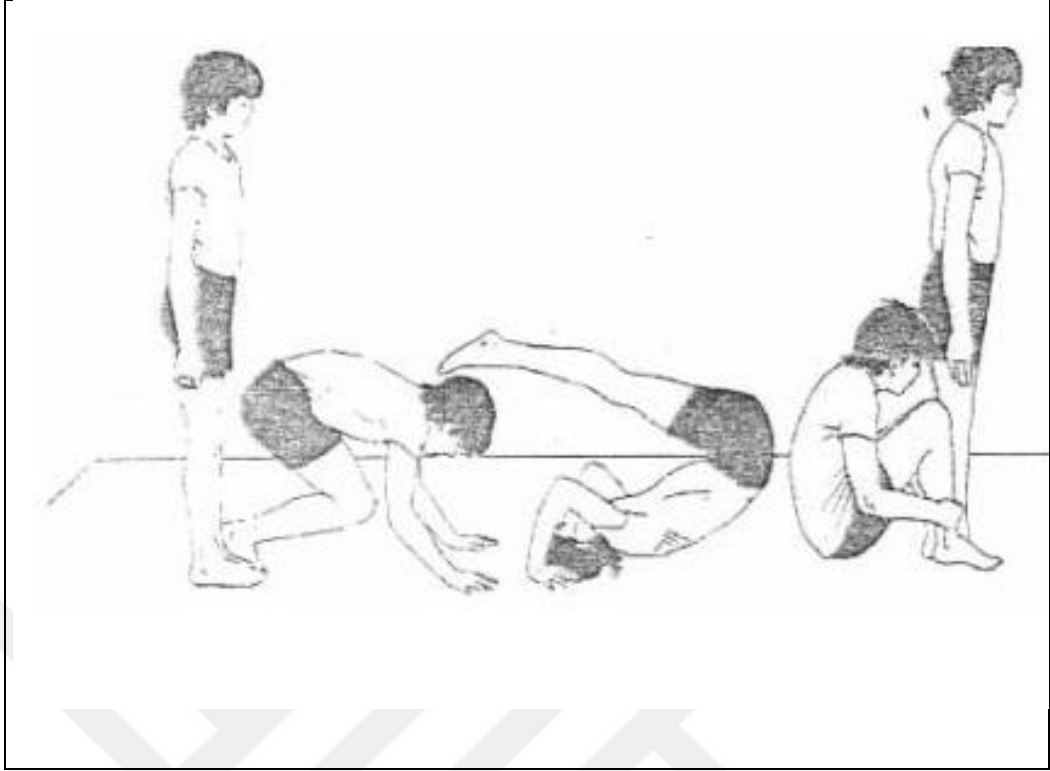
Spor eğitim sezonu için birçok rol bulunabilir. Bunlar ders öğretmenin fikir zenginliğine bağlıdır. Dersin verimini artırmak için öğrencilere oyunculuk görevinin yanında farklı roller verilmesi uygun olacaktır (Demirhan ve arkadaşları, 2010).

### 3.2. Öne Takla

Eller omuz genişliğinde mindere konur, çenemiz göğüs kemiğinin üst bölümüne temas edecek şekilde baş göğse çekilir ve öne doğru eğilir, eller omuz genişliğinde yere konur, vücut yuvarlanma pozisyonuna gelir. Bacakların yeri itmesiyle vücut ağırlığı kollara verilerek ense yere konur. Sırt üstünde yuvarlanırken dizler gergin pozisyonundadır. Kalçanın mindere temas etmesi ile beraber dizler hızlı bir şekilde kırılarak bacaklar karna doğru çekilir. Toparlanma esnasında eller yerden destek almadan vücut düzgün bir biçimde toparlanır ve ayağa kalkılır (Şengül, 1996).

*Şekil 1.*

Öne Takla Görseli

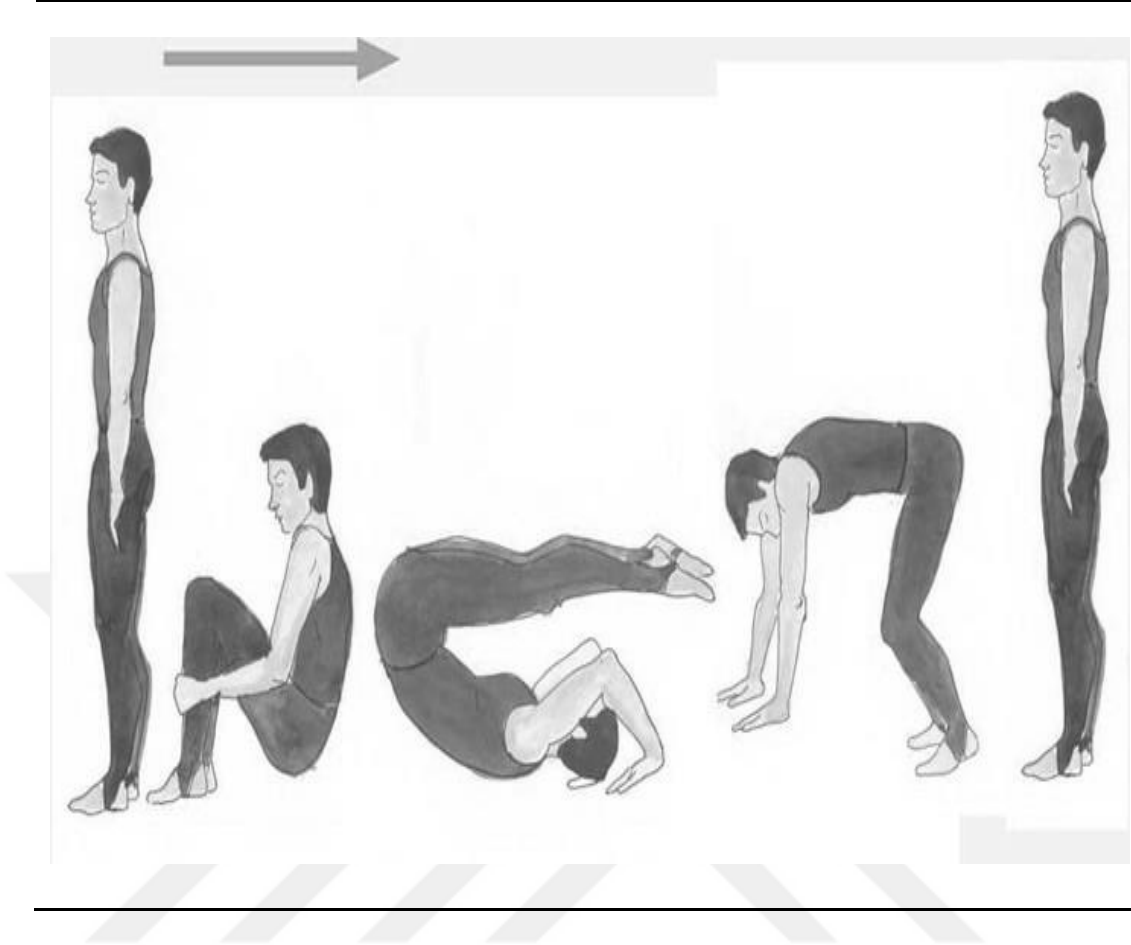


### 2.7.Geriye Takla

Sırtı mindere dönük olan kişi çömelik duruşa geçerek geriye yuvarlanmaya başlar Yuvarlanma esnasında dizler gergin pozisyonudadır. Çene göğüs kemiğine temas ettirilerek baş içeriye alınır. Eller bu anda başın iki yanında omuzların üzerinde parmaklar açık ve omuzu gösterecek biçimde pozisyon alır. Yuvarlanmanın son evresi olan ense yere değdiğinde eller mindere konulur ve kolları desteği ile ayağa kalkılır (Şengül, 1996).

Şekil 2.

Geriye Takla Görseli

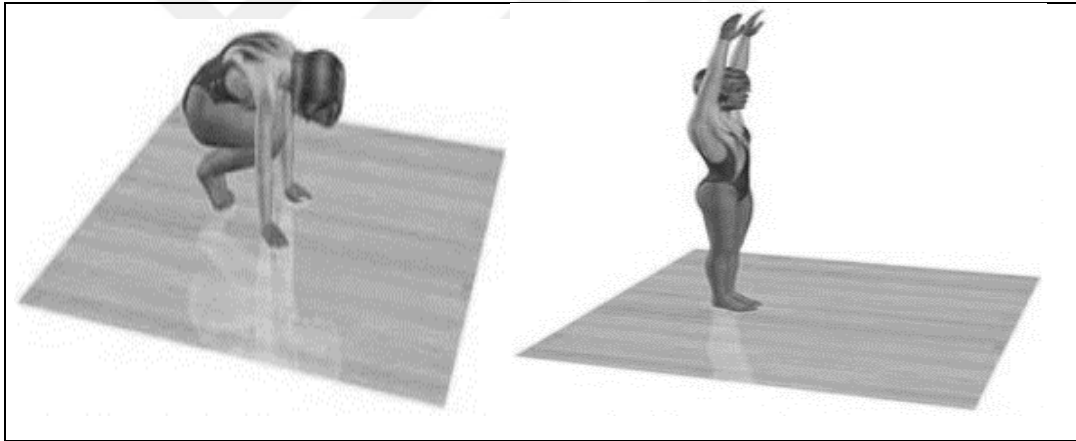


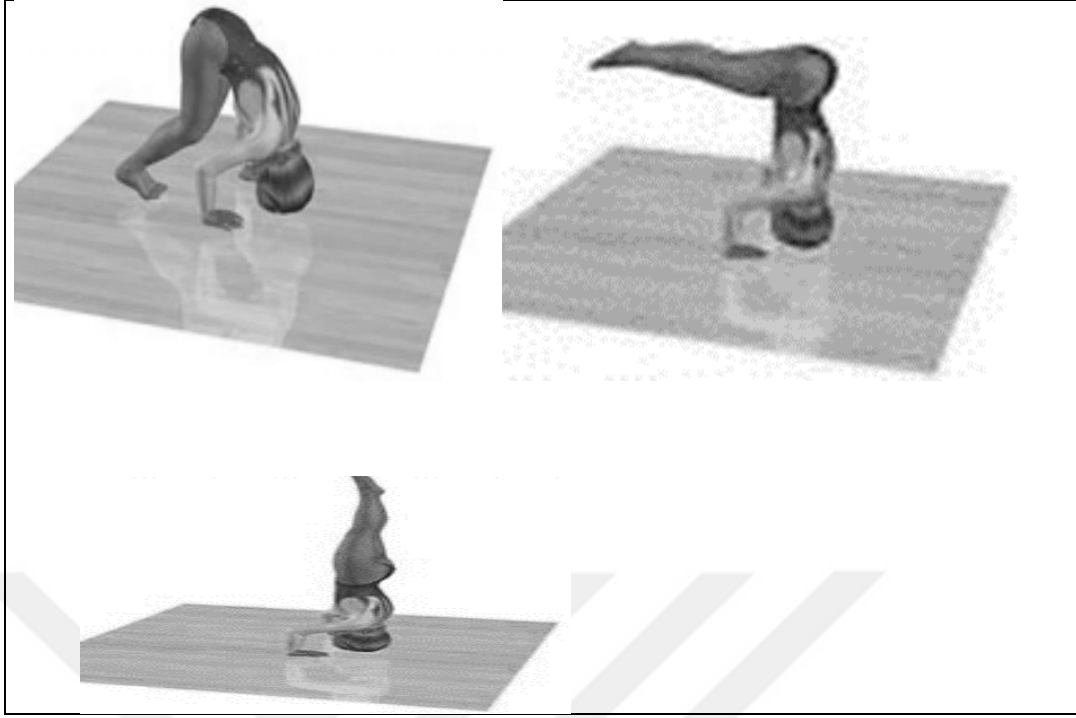
### 2.8.Elbaş Amudu

Ayakta olan sporcu öne doğru eğilir, eller omuz genişliğinde mindere yerleştirilir. Parmakların pozisyonu açıktır ve uçları karşıyı gösterir. Alın kısmı ellerin biraz önüne konulur. Eller ve baş üçgen oluşturur. Dizler kırılmadan ayaklar başımıza doğru çekilir. Ayakların yaklaşma aşamasından sonra dizler kırılmadan bacaklar karın kaslarının yardımı ile yukarıya doğru kaldırılır. Vücut dik pozisyona geldiğinde ayak parmaklarının uçları yukarıyı gösterir pozisyonda olmalıdır. Bu noktaya ulaşıldığında vücut bir bütün olarak kasılır ve beklenir. Hareket gösterildikten sonra bacaklar yavaşça indirilir ve ayağa kalkılır (Şengül, 1996).

Şekil 3.

## Elbaş Amudunu Görseli





### 2.9.Konu ile ilgili Yapılmış Araştırmalar

Yoncalık (2009) araştırmasında, komut stili, alıştıırma stili ve eşli çalışma stillerinin etkileri hakkında görüşler ortaya koymak ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara rehber olmayı amaçlamıştır. Araştırma yöntemi olarak deneysel bir çalışmadır. Araştırmasında;“ön test-son test kontrol gruplu tam deneysel desen”den faydalanılmıştır. Araştırmayı; Ankara'nın Mamak ilçesi sınırları içinde bulunan Demirlibahçe İlköğretim Okulu 6. Sınıfları üzerinde toplam 37 öğrenci üzerinde, 14 haftalık bir süreçte beden eğitimi derslerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, derslerde işledikleri konuların, öğrenci performansını belirleyebilmek için geliştirdikleri başarı dereceleme ölçekleri ile elde edilmiştir. Derslerde işledikleri ünite konularını kavrayabilme (motor beceri) düzeylerinin ve öğrenmede hangi noktaya geldiklerinin tespiti için, kazanımların öğretiminde önce ve kazanımların öğretim süreçleri tamamlandıktan sonra kamera kayıtları yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda eşli çalışma stili, psiko-motor becerilerin öğretilmesinde ülkemizde yaygın olarak kullanılan komut ve alıştıırma stilleri kadar, etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada “eşli çalışma stiline” özellikle beceri düzeyleri düşük kız öğrenciler için etkisi büyük bir öğretim yaklaşımı olduğu belirlenmiştir.

Pehlivan (2009) yaptığı araştırmada işbirlikli öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin beden eğitimi derslerinde öğrencilerin duyuşsal ve psiko-motor alanlarındaki becerilere erişim düzeylerine etkisini test etmiştir. Çalışmada Ön test ve son test modeli ile yapılan bu çalışmanın deney grubu yaş ortalaması  $M=12.51$ ,  $SD=0.50$  olan ( $n=53$ ), kontrol grubunun yaş ortalaması ise  $M=12.54$ ,  $SD=0.50$  olan ( $n=50$ ) öğrencilerden oluşmuştur. 7 haftalık bir süreçte deney grubuna işbirlikli öğretim yöntemi ile çalışma yaparken, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerini uygulanmıştır. Öğrencileri duyuşsal özelliklerini ölçmek için “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır, psiko-motor becerilere yönelik veriler ise “Psiko-motor Beceri Gelişimi Gözlem Formu” ile elde edilmiştir. Çalışma sonrasında uygulanan son test sonuçlarına göre; tutum puanları arasındaki fark her iki öğretim stili açısından anlamlı bulunmazken; psiko-motor gelişimleri açısından işbirlikli öğretim stiline, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ).

Güneş (2010) yaptığı araştırmada beden eğitimi ve spor derslerinde jimnastik ünitesinde kullanılan işbirlikli öğrenme stiline, öğrencilerin erişim düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Yaptığı araştırmada deneysel modellerden yararlanılmış; deney ve kontrol gruplu ön test – son test modeli kullanılmıştır. İşbirlikli stili uygulanan deney grubu 10 kız öğrenci, 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 kişi, geleneksel yöntem grubu ise 10 kız öğrenci ve 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 kişiden oluşmuştur. Hiç eğitim almayan kontrol grubu ise 9 kız öğrenci 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 19 kişiden oluşmuştur. Araştırmada işbirlikli stiline uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı deney gruplarının her ikisinin de bilişsel ve psiko-motor alanlarında kendi içinde anlamlı düzeyde gelişim göstermiştir ( $p<0.05$ ), Kontrol grubu ise ne bilişsel ne de psiko-motor alanda gelişim göstermemiştir ( $p>0.05$ ). İşbirlikli yöntemin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı deney grubunun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan erişim düzeyleri karşılaştırıldığında ise sadece bilişsel alanda işbirlikli deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı ( $p<0.05$ ) bir fark gözlenmiştir. İstatistiksel verilere göre psikomotor ve duyuşsal alanlarda işbirlikli stiline uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı deney grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ( $p>0.05$ ).

Kiremitçi (2010) yaptığı çalışmada, dans öğretimini işbirlikli öğretim yöntemi ile işlemiş ve öğrencilerin problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya bir ilköğretim okulundan 39 öğrenci ile 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada çalışmaya katılanların Problem çözme becerilerini belirlemek için “Problem Çözme



Envanteri” kullanılmıştır. Yapılan araştırmada işbirlikli öğretim yöntemi ile çalışan gurup, geleneksel yöntemle çalışan gruba göre problem çözme becerilerinde artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

Altınkök’ün (2014) yaptığı araştırma, 12 haftalık sürede İşbirlikli yöntem ile eğitim alan, 9–10 yaş grubu öğrencilerin problem çözme becerileri gelişimine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Verilerin analiz sonucuna göre, grupların problem çözme becerisi ön test değerleri ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ), grupların son test değerleri ortalamalarına bakıldığında güven ve kaçınma alt boyutlarında ( $p<0,001$ ), Öz denetim alt boyutunda ise, ( $p<0,05$ ) düzeyinde anlam farklılığı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan ön–son test değerleri arasında ortalama farkının son testler lehine anlamlı olduğu bulunurken ( $p<0,001$ ), kontrol grubuna uygulanan ön–son test değerleri ortalamasında Öz denetim alt boyutunda farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p<0,001$ ), araştırmanın diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ). Bu araştırmanın sonucu olarak İşbirlikli yöntem ile ders işlenen gruplarda problem çözme becerilerinde anlamlı gelişmenin sağlanabileceği sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM III

### *Yöntem*

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, verilerin çözümlenmesiyle araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### *3.1. Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada olduğu karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu deneysel bir çalışma olup ön test - son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş beş grup bulunur. Bu gruplardan her biri için farklı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Grupların her birinde deney öncesi (ön test) deney sonrası (son test) ölçme işlemleri yapılır (Yoncalık, 2006).

G<sub>1</sub> R O<sub>1.1</sub> X O<sub>1.2</sub>

G<sub>2</sub> R O<sub>2.1</sub> O<sub>2.2</sub>

G<sub>3</sub> R O<sub>3.1</sub> O<sub>3.2</sub>

G<sub>4</sub> R O<sub>4.1</sub> O<sub>4.2</sub>

G<sub>5</sub> R O<sub>5.1</sub> O<sub>5.2</sub>

Yukarıda vermiş olduğumuz simgelerin anlamları:

G: .....Grup

R: .....Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X: .....Bağımsız değişken düzeyi

O: .....Ölçme, gözlem

Araştırmada tutumların ve bilişsel düzeyin ölçülmesinde tam deneysel desen kapsamına giren “Ön ve Son Test Kontrol Gruplu Desenden yararlanılmıştır.

### 3.2. Araştırmacının Rolü ve Özellikleri

Araştırmacı, Antalya ili Muratpaşa ilçesi Dr. Galip Kahraman Ortaokulu'nda beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmakta olup 14 yıllık meslek deneyimine sahiptir. Gruplara uygulanan ön test ve son test ölçümleri ile çalışmalar araştırmacı tarafından yapılması çalışmanın dış geçerliliğini artıran bir süreç oluşturmaktadır. Çalışma, araştırmacının kendi görev yaptığı okul olması, grupların okul ortamında kendi sınıflarında olması, öğrencilerin derse karşı tutumları ile derse katılım süreçlerinin araştırmanın iç geçerliliğini olumlu etkilemiştir. Araştırmacı kendi görev yaptığı öğrencilerle çalıştığı için öğrencilere deneysel bir süreçten geçtikleri fark ettirilmemiştir.

### 3.3. Katılımcılar

Araştırmamızın çalışma evreni 2014-2015 öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa ilçesinde öğrenim gören ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Muratpaşa ilçesinde bulunan Dr. Galip Kahraman Ortaokulundan evreni temsil edeceği düşünülen 5. Sınıf düzeyinde beş şubeden 43 kız, 54 erkek olmak üzere toplam 97 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı okulu belirlerken şu kriterler dikkate alınmıştır.

- MEB'e bağlı devlet okulu olmasına,
- 5. Sınıf öğrenci sayılarının ideal öğrenci sayısının üzerinde olmaması,

Sınıflara göre ders programı tablo: 1 de gösterilmiştir;

Tablo: 1.

*Haftalık Ders Programı*

	PERŞEMBE	CUMA
1	5-B	5-C
2	5-B	5-C
3	5-D	
4	5-D	5-A
5		5-A
6	5-E	
7	5-E	

Araştırma okulu seçilirken, araştırmacının görev yaptığı okul olması ve ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programından 5. Sınıf kazanımlarından jimnastik becerileri öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Hangi yöntemin hangi sınıfa uygulanacağı rastgele kura ile belirlenmiştir. Buna göre; 5A Kendini denetleme stili, 5B Katılım stili, 5C Yönlendirilmiş buluş stili, 5D Eşli çalışma stili ve 5E Alıştırma stili ile çalışacağı belirlenmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı 14 haftalık süre içerisinde ilk olarak hiçbir çalışma yapmadan öğrencilere tutum ölçeği uygulamıştır. Her grubun, uygulayacağı yöntemi öğrenmeleri için düzenli alıştırmalarından dönüşler ile yürüme ve kıt-a durma kazanımları üzerinde öğrencilerin öğrenme stillerine göre çalışmalar yapılmış ve öğrenciler kullanacakları stilleri kavradıkları gözlemlendikten sonra önceden hiç eğitim almadıkları öne takla, geriye takla ve elbaş amudu ile ilgili bilişsel düzeyi ölçüleceği düşünülen 10 sorudan oluşan çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı sorular yöneltilmiş ve psiko-motor alanı belirlemek için öne takla, geriye takla ve elbaş dengesini ölçen ön test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler kaydedilmiş ve 8 haftalık uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulamalar hiçbir dersi atlamadan düzenli bir şekilde işlenmiş ve uygulama sonunda tutum ölçeği, bilişsel alan son testi ve psiko-motor alanı ölçen testler belirtilen sıraya göre uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin ön ve son test uygulamaları beden eğitimi

dersinin dışında farklı derslerde uygulanmasının daha doğru sonuç verileceği düşünülerek öğretimin bittiği haftayı takip eden, dersin olmadığı pazartesi ve Salı günleri uygulanmıştır. bilişsel alanı ölçen son test ise tutum ölçeğinden hemen sonra ve psiko-motor alan son testi ise çalışmalar tamamlandıktan bir sonraki hafta uygulanmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada verilerin elde edilmesi için, bir tutum ölçeği, bilişsel alanı belirlemek için 10 sorudan oluşan çoktan seçmeli ve boşluk doldurma içeren test ve psiko-motor alan performanslarını belirlemek için başarı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını ölçmek için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek likert tipi hazırlanmış 12 olumlu ve 12 olumsuz olmak üzere 24 maddeden oluşmuştur. Bu ölçek ile ilgili bilgiler tablo: 2 de belirtilmiştir.

Tablo: 2.

#### *Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*

Maddeler	Madde Numaraları
Olumlu Maddeler	6,7,9,10,12,14,15,16,17,18,21,23
Olumsuz Maddeler	1,2,3,4,5,8,11,13,19,20,22,24

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120' dir. Ölçek 5 likert tipi ölçektir. Ölçekteki maddeler; 5- tamamen katılıyorum, 4- katılıyorum, 3- kararsızım, 2- katılmıyorum, 1- tamamen katılmıyorum şeklinde olurken olumsuz maddelerde ise 5- tamamen katılmıyorum, 4- katılmıyorum, 3- kararsızım, 2 katılıyorum, 1 tamamen katılıyorum olarak değerlendirilmiştir.

Demirhan ve Altay (2001) tarafından hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplamasında  $\alpha = 0.93$ , ölçüt geçerliliği katsayısı da 0.83 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin bilişsel alan düzeylerini ölçmek için kazanımların kritik davranışlarını içeren 10 soru 1 uzman 1 jimnastik birinci kademe antrenörü ve meslekte on yılını tamamlamış 2 beden eğitimi öğretmeni ve 1 Türkçe öğretmeni tarafından hazırlanmıştır.

Araştırmanın psik-motor alan kazanımlarını ölçmek için 1 uzman, 1 birinci kademe jimnastik antrenörü, on yılını tamamlamış 2 beden eğitimi öğretmeni tarafından öne takladan 7, geriye takladan 7, elbaş amudundan 7 olmak üzere toplam 21 kritik davranış belirlenmiş ve bu maddeleri içeren bir ölçek hazırlanmıştır.

### *3.6. Verilerin Analizi*

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Tutum Ölçeği, Bilişsel Alan Testi, Öne Takla Testi, Geriye Takla Testi, El-Baş Dengesi ve Toplam Psikomotor Beceri Puanlarının ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılmasında Paired Sample T test kullanılmıştır. Ön ve son test ortalamalarındaki değişimlerdeki grup etkisi, cinsiyet etkisi cinsiyet-grup etkisini incelemek için ise Repeated Measures Anova analizi kullanılmıştır. Paired Sample T test ve Repeated Measures Anova analizlerinde anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak belirlenmiştir. Katılımcıların Tutum Ölçeği, Bilişsel Alan Testi, Öne Takla Testi, Geriye Takla Testi, El-Baş Dengesi ve Toplam Psiko-motor Beceri Puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapmaların belirlenmesinde ise tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### Bulgular

Tablo 3.

*Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları*

Yöntemler	Cinsiyet	f	%
<b>Kendini Denetleme Stili</b>	Kız	9	37,5
	Erkek	15	62,5
<b>5 / A</b>	<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>
<b>Katılım Stili</b>	Kız	8	47,1
	Erkek	9	52,9
<b>5 / B</b>	<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>
<b>Yönlendirilmiş Buluş Stili</b>	Kız	9	47,4
	Erkek	10	52,6
<b>5 / C</b>	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>
<b>Eşli Çalışma Stili</b>	Kız	6	35,3
	Erkek	11	64,7
<b>5 / D</b>	<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>
<b>Alıştırma Stili</b>	Kız	11	55,0
	Erkek	9	45,0
<b>5 / E</b>	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>
<b>Çalışmaya Katılan Öğrenci</b>	Kız	43	44,3
	Erkek	54	55,7
<b>Toplamı</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>97</b>	<b>100,0</b>

Araştırmamıza 5 A sınıfından 24 kişi (9 kız, 15 erkek) 5 B sınıfından 17 kişi (8 kız, 9 erkek) 5 C sınıfından 19 kişi (9 kız, 10 erkek) 5 D sınıfından 17 kişi (6kız, 11 erkek) ve 5 E sınıfından 20 kişi (11 kız, 9 erkek) toplamda 43 kız ve 54 erkek olmak üzere 97 öğrenci katılmıştır.

Tablo 4.

*Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar	Testler	N	X	Ss	t	p
<b>Kendini</b>	Ön test	24	98,92	15,469	-1,233	,230
<b>Denetleme Stili</b>	Son test	24	105,13	14,636		
<b>Katılım Stili</b>	Ön test	17	103,65	14,465	,303	,766
	Son test	17	102,65	15,874		
<b>Yönlendirilmiş</b>	Ön test	19	106,37	12,751	,349	,731
<b>Buluş Stili</b>	Son test	19	105,05	13,962		
<b>Eşli Çalışma</b>	Ön test	17	108,82	12,411	-1,977	,066
<b>Stili</b>	Son test	17	113,12	6,936		
<b>Alıştırma Stili</b>	Ön test	20	95,90	12,867	-3,940	,001
	Son test	20	106,85	10,854		

Tablo 4 incelendiğinde kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş ve işbirlikli öğretim yöntemi kullanılan grupların ön test ve son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı ( $p>0,05$ ), alıştırma yöntemi uygulanan grubun ise ön testten sonra tutum puanlarında anlamlı bir artış olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Alıştırma stili uygulanan grupta tutum puanlarındaki artış; dönütlerin öğretmen tarafından verilmesi ve öğreten merkezli bir stil olmasından dolayı küçük yaş grubu öğrenciler için daha kullanışlı bir stil olduğu söylenebilir. Kendini denetleme stilindeki artış ise öğrencinin bir forma bağlı kalarak kendi kararlarını kendisinin vermesi öğrencinin derse karşı tutumlarını artırdığı söylenebilir. Eşli Çalışma stili uygulanan gruptaki artış öğrencilerin sevdikleri arkadaşları ile çalışmalarından dolayı derse karşı tutumlarında azda olsa bir artış meydana getirdiği söylenebilir. Katılım ve yönlendirilmiş buluş stili kullanan gruplarda ise ön test tutum puanlarından sonra son test puanlarında anlamlı olmasa da küçük bir düşüş yaşanmıştır. Bunun nedeni katılım stilinde öğretmenin karar verme aşamasında bulunmaması bu yaş grubu öğrenciler için derse karşı tutumlarında azda olsa olumsuz etki oluşturduğu söylenebilir. Yönlendirilmiş buluş stilinde ise öğrencilere çok fazla soru yöneltilmesi öğrencilerin ders karşı tutumlarında olumsuz etki oluşturduğu söylenebilir.

Yoncalık'ın (2006) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda; deney ve kontrol gruplarının, deney öncesi ve deney sonrası tutum puanlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Pehlivan ve Alkan (2010) yaptıkları araştırmada deney ve kontrol grupları "Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinden" aldıkları öntest puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır."Tutum" değişkeni açısından incelendiğinde eşli çalışma uygulanan deney grubu erişki düzeyinde artış olmasına rağmen, iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmamasına karşın; geleneksel öğretim



yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun erişim düzeyinde ise anlamlı değişiklik gözlenmiştir. ( $p < 0.05$ ). Güneş ve Hoknaz (2010) yaptıkları araştırmada işbirlikli öğrenme grubunun beden eğitimi ve spor tutum ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmadığı görülmektedir.

Tablo 5.

*Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Yöntemler * tutum	Cinsiyet * tutum	Cinsiyet * yöntemler * tutum
<b>Kare Ortalaması</b>	231,25	1,78	222,46
<b>Etki Büyüklüğü</b>	,071	,001	,068
<b>F</b>	1,66	,013	1,60
<b>P</b>	,166	,910	,182

Tablo 5 incelendiğinde uygulanan yöntemin, cinsiyetin ve cinsiyet-yöntemin tutum üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Şişko ve Demirhan (2002) ilköğretim ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarını belirlemek için yaptıkları çalışmada öğrencilerinin tutum puanlarında cinsiyete göre farklılık görülmüştür. Tespit edilen bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Turkey testi uygulanmış ve bu test sonucunda lisede öğrenim gören kız öğrenci grubunun tutum puanlarının düşük olduğu görülmüştür.

Pehlivan ve Alkan (2010) yapmış olduğu çalışmada tutum puanları incelendiğinde işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı grup ile deney grubunun erişim düzeylerinde artış görülmesine rağmen her iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Fakat geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki erişim düzeyi anlamlı bulunmuştur.

Güneş ve Çoknaz (2010) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğretim yöntemi, kontrol yöntemi ve geleneksel yöntemin kullanıldığı gruplar arasında ön test tutum puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). yine çalışma sonunda yapılan son test skorlarında gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır ( $p>0.05$ ).

Toy ve Akyürek Toy (2004) 5. Sınıflarda sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmada kız öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilere oranla daha fazla çıkmıştır. Bu sonuca göre cinsiyetlere göre tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmekle beraber tüm öğrencilere göre değerlendirildiğinde öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucu çıkmıştır.

Özkal (2006) Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan 5. Sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutum ile benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kolukısa ve arkadaşları (2005) ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersinde fiziksel ve motorik gelişim beklentilerinin araştırılmasında cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spor derslerinin fiziksel gelişime katkısı konusunda öğrencilerin beklentileri araştırılmış ve araştırma sonunda kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ( $p>0.05$ ). aynı çalışmada beden eğitimi ve spor dersinin sağlıklı olabilmek için sportif faaliyetlere katılma ile ilgili öğrenci beklentileri sorulduğunda erkek ve kız öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine beklenti yüksek çıkmış ve bu beklenti anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

Tablo 6.

*Bilişsel Alan Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar	Testler	N	X	Ss	t	p
<b>Kendini</b>	Ön test	24	54,17	15,581	-11,854	,001
<b>Denetleme Stili</b>	Son test	24	90,42	7,506		
<b>Katılım</b>	Ön test	17	67,65	11,472	-5,753	,001
<b>Stili</b>	Son test	17	90,00	11,726		
<b>Yönlendirilmiş</b>	Ön test	19	53,16	14,163	-7,063	,001
<b>Buluş Stili</b>	Son test	19	89,47	15,083		
<b>Eşli Çalışma</b>	Ön test	17	51,76	14,246	-9,265	,001
<b>Stili</b>	Son test	17	90,59	10,880		
<b>Alıştırma</b>	Ön test	20	51,50	11,367	-8,881	,001
<b>Stili</b>	Son test	20	89,00	13,727		

Tablo 6 incelendiğinde Bilişsel alan testi ön test ve son test skorları incelendiğinde tüm grupların test skorlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Gelişim oranları büyükten küçüğe sıralandığında; eşli çalışma stili (%75,02), alıştırma (%72,82), yönlendirilmiş buluş (%68,30), kendini denetleme (%66,92) ve katılım (%33,04) oranında gelişim sağlamıştır. Eşli çalışma stilinde öğrencilerin belli bir ölçekte eşlerine dönüt vermeleri grubun bilişsel gelişimini diğer gruplara oranla daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Alıştırma stilinde ise öğrencilere dönütlerin öğretmen tarafından verilmesi başarıyı yükselttiği söylenebilir. Yönlendirilmiş buluş ve Kendini denetleme stillerinin bu yaş grubu öğrenciler için uygun cevabı bulmada ve kendini nesnel olarak değerlendirmede öğrenci yeterli seviyeye ulaşamadığından dolayı bilişsel başarının düşük olduğu söylenebilir. Katılım stilindeki başarının düşük olması ise öğrencilerin istasyon çalışmalarını sonuna kadar tamamlayamamasına bağlanabilir.

Güneş ve Çoknaz' ın (2010) araştırmasında, grupların bilişsel erişim puanlarının karşılaştırılmasında tüm gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu ile işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grup karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grup lehine ( $p<0.05$ ); kontrol grubuyla geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı grup karşılaştırıldığında, geleneksel öğrenme yöntemi kullanılan grup lehine ( $p<0.05$ ); işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı grup karşılaştırıldığında ise işbirlikli öğrenme uygulandığı grup lehine ( $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Güngör ve Açıkgöz (2005) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri üzerine yapılan çalışmada çoktan seçmeli sorular hazırlanmış işbirlikli yöntemin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı gruba sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. T testi ile son test skorlarına bakıldığında işbirlikli öğretim, geleneksel öğretimde uygulana gruba oranla anlama düzeylerinde anlamlı bir artış görülmüştür ( $p<0.05$ ).

Tablo7.

*Bilişsel Alan Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

Yöntemler * bilişsel alan	Cinsiyet * bilişsel alan	Cinsiyet * yöntemler * bilişsel alan
---------------------------	--------------------------	--------------------------------------

<b>Kare Ortalaması</b>	376,93	2,43	61,82
<b>Etki Büyüklüğü</b>	,093	,001	,017
<b>F</b>	2,23	,014	,366
<b>P</b>	,072	,905	,832

Tablo 7 incelendiğinde uygulanan yöntemin, cinsiyetin ve cinsiyet-yöntemin bilişsel alan skorları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Güneş ve Çoknaz (2010) ın yapmış oldukları çalışmada uygulanan öğretim yöntemlerinin bilişsel öğrenme alanına etkisinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretim yöntemlerinden İşbirlikli öğretim yönteminin geleneksel yöntemin uygulandığı gruptan, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı grubun puanı ise kontrol grubuna göre daha iyi ve anlamlı sonuçlar vermiştir.

Özkal ve Çetingöz (2006) da yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin cinsiyet ve başarı durumlarına göre sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puana göre kız öğrencilerin tüm başarı düzeyleri dikkate alındığında erkek öğrenciler göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). sadece ezberleme becerisinde erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir( $p<0,05$ ).

Güngör ve Açıkgöz (2005) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri üzerine yapılan çalışmada cinsiyete göre bakıldığında kız çocukların daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8.

*Öne Yuvarlanma Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İçi Karşılaştırılması*

<b>Gruplar</b>	<b>Testler</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Kendini</b>	Ön test	24	19,35	10,684	-9,883	,001
<b>Denetleme Stili</b>	Son test	24	59,38	22,657		
<b>Katılım</b>	Ön test	17	11,34	8,108	-7,197	,001
<b>Stili</b>	Son test	17	48,95	24,671		
<b>Yönlendirilmiş</b>	Ön test	19	20,68	12,057	-17,855	,001
<b>Buluş Stili</b>	Son test	19	72,37	10,090		
<b>Eşli Çalışma</b>	Ön test	17	11,34	6,827	-10,035	,001
<b>Stili</b>	Son test	17	71,43	29,315		

<b>Alıştırma Stili</b>	Ön test	20	15,71	13,181	-9,758	,001
	Son test	20	69,29	32,556		

Tablo 8 de öne yuvarlanma testi ön test ve son test skorları incelendiğinde tüm grupların test skorlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Gelişim oranları büyükten küçüğe sıralandığında; eşli çalışma stili (%529,89), alıştırmaya (%341,06), katılım (%331,66) yönlendirilmiş buluş (%249,95) ve kendini denetleme (%206,87) oranında gelişim sağlamıştır. Eşli çalışma stili uygulanan grubun başarısı, çalışma partneri tarafından anında dönüt verilmesi ve düzeltilmesinden dolayı başarıyı daha çok artırmış olabileceği söylenebilir. Alıştırma ve katılım stillerindeki başarının tekrar sayılarının bu stilleri uygulayan gruplarda daha fazla olmasına bağlanabilir. Yönlendirilmiş buluş stilinde başarının düşük olması uygulamaya kalan zamanın az olmasına ve kendini denetleme stilinde ise başarının düşük olmasını öğrencinin kendini nesnel olarak değerlendirememesine bağlanabilir.

Yoncalık (2009) yapmış olduğu çalışmada eşli çalışma stiline uygulandığı grup ile komut ve alıştırmaya stillerinin uygulandığı grup arasında öne yuvarlanma ön ve son test skorlarına göre başarıyı artırmada yöntemler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > 0,05$ ).

Güneş ve Çoknaz (2010) in yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğretim yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemi ile öne takla çalışması yapılan gruplarda ön test ile son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kontrol grubunun ön test ile son test skorları arasındaki farka bakıldığında ise anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Tablo 9.

*Öne Yuvarlanma Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Yöntemler * öne yuvarlanma	Cinsiyet * öne yuvarlanma	Cinsiyet * yöntemler * öne yuvarlanma
<b>Kare Ortalaması</b>	820,15	2415,73	108,42
<b>Etki Büyüklüğü</b>	,158	,121	,024
<b>F</b>	4,07	11,99	,538

P	,005	,001	,708
---	------	------	------

Tablo 9 incelendiğinde uygulanan yöntemin ve cinsiyetin öne yuvarlanma skorları üzerinde anlamlı etkisi bulunurken ( $p < 0,05$ ), cinsiyet-yöntemin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Yoncalık (2009) yapmış olduğu öne takla çalışmasının yöntemin cinsiyete etkisine bakıldığında ise kontrol grubunda yer alan başarı düzeyi düşük olan kız öğrencilerin beş haftalık çalışma sonunda başarı düzeylerinde değişiklik olmazken; Eşli çalışma öğretim yöntemi kullanılan grupta yer alan kız öğrencilerin ön test puanlarına göre önemli artış olduğu görülmüştür.

Tablo10.

*Geriyeye Yuvarlanma Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar	Testler	N	X	Ss	t	p
<b>Kendini</b>	Ön test	24	4,46	5,598	-11,917	,001
<b>Denetleme Stili</b>	Son test	24	59,08	24,222		
<b>Katılım</b>	Ön test	17	6,30	5,993	-10,678	,001
<b>Stili</b>	Son test	17	64,71	24,513		
<b>Yönlendirilmiş</b>	Ön test	19	6,77	8,576	-15,221	,001
<b>Buluş Stili</b>	Son test	19	69,17	20,900		
<b>Eşli Çalışma</b>	Ön test	17	6,93	5,278	-16,277	,001
<b>Stili</b>	Son test	17	80,04	20,363		
<b>Alıştırma</b>	Ön test	20	7,86	7,910	-10,139	,001
<b>Stili</b>	Son test	20	71,96	32,759		

Tablo 10 da geriye yuvarlanma testi ön test ve son test skorları incelendiğinde tüm grupların test skorlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Gelişim oranları büyükten küçüğe sıralandığında; alıştırma (%1224,66), eşli çalışma stili(%1054,98), katılım (%927,14) yönlendirilmiş buluş (%921,71) ve kendini denetleme (%815,52) oranında gelişim sağlamıştır. Alıştırma ve katılım stillerindeki başarının yüksek olması çalışmalardaki tekrar sayısının bu gruplarda fazla olmasına bağlanabilir. Eşli çalışma stili uygulanan grubun başarısı, çalışma partneri tarafında anında dönüt verilmesi ve düzeltilmesinden dolayı yüksek olduğu söylenebilir. Yönlendirilmiş buluş stilinde uygulamaya kalan zamanın az olmasına ve kendini denetleme stilinde ise başarının düşük olmasını öğrencinin kendini nesnel olarak değerlendirememesine bağlanabilir.

Güneş ve Çoknaz (2010) in yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğretim yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemi ile geriye takla çalışması yapılan gruplarda ön test ile son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kontrol grubunun ön test ile son test skorları arasındaki farka bakıldığında ise anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Tablo 11.

*Geriye Yuvarlanma Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Yöntemler * geriye yuvarlanma	Cinsiyet * geriye yuvarlanma	Cinsiyet * yöntemler * geriye yuvarlanma
<b>Kare Ortalaması</b>	407,393	3362,54	256,221
<b>Etki Büyüklüğü</b>	,079	,151	,051
<b>F</b>	1,88	15,49	1,81
<b>P</b>	,122	,001	,325

Tablo 11 incelendiğinde cinsiyetin geriye yuvarlanma skorları üzerinde anlamlı etkisi bulunurken ( $p < 0,05$ ), yöntem ve cinsiyet-yöntemin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Tablo 12.

*El Baş Dengesi Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar	Testler	N	X	Ss	t	p
<b>Kendini Denetleme Stili</b>	Ön test	24	1,64	6,139	-9,033	,001
	Son test	24	38,99	21,297		
<b>Katılım Stili</b>	Ön test	17	1,68	6,930	-6,439	,001
	Son test	17	34,45	18,598		
<b>Yönlendirilmiş Buluş Stili</b>	Ön test	19	,75	3,277	-7,459	,001
	Son test	19	30,26	19,209		
<b>Eşli Çalışma Stili</b>	Ön test	17	1,68	3,813	-8,086	,001
	Son test	17	37,39	19,970		
<b>Alıştırma Stili</b>	Ön test	20	3,93	8,586	-9,796	,001
	Son test	20	45,36	23,494		

Tablo 12 de elbaş dengesi testi ön test ve son test skorları incelendiğinde tüm grupların test skorlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Gelişim oranları büyükten küçüğe sıralandığında; yönlendirilmiş buluş (%3934,67), kendini denetleme (%2277,44), eşli çalışma stili (%2125,60), katılım (%1950,60) ve alıştırma (%1054,20) oranında gelişim sağlamıştır. Yönlendirilmiş buluştaki görülen başarının ön test sonuçlarının çok düşük olmasına bağlanabilir. Son testte anlamlı farklılık olmasına rağmen yinede diğer gruplara göre başarı düzeyi en az düzeyde görülmektedir. Kendini denetleme stilindeki başarının ise öğrencinin başarıya ulaştıkça konuya daha fazla güdülenmiş olmalarına bağlanabilir. Eşli çalışmadaki başarının düşük olması ise ön test skorlarının yüksek olmasına bağlanabilir. Alıştırma stili uygulanan grubun Son test skorları diğer stillerin uygulandığı gruplara göre en yüksek değerde olmasına karşın başarı sıralamasında en sonda olduğu gözükmemektedir; bunu nedeni ön test skorlarının çok yüksek olmasına bağlanabilir.

Güneş ve Çoknaz (2010) ın yapmış oldukları çalışmada işbirlikli öğretim yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemi ile amut çalışması yapılan gruplarda ön test ile son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kontrol grubunun ön test ile son test skorları arasındaki farka bakıldığında ise anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Tablo 13.

*El Baş Dengesi Testi Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Yöntemler * el baş dengesi	Cinsiyet * el baş dengesi	Cinsiyet * yöntemler * el baş dengesi
<b>Kare Ortalaması</b>	203,23	1329,72	137,78
<b>Etki Büyüklüğü</b>	,051	,081	,035
<b>F</b>	1,18	7,72	,80
<b>P</b>	,325	,007	,529

Tablo 13 incelendiğinde cinsiyetin el baş dengesi skorları üzerinde anlamlı etkisi bulunurken ( $p<0,05$ ), yöntem ve cinsiyet-yöntemin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).



Gökmen (2013) yapmış olduğu çalışmada denge geliştirici özel antrenman uygulamalarının 11 yaş erkek öğrencilerin statik ve dinamik denge üzerine etkisini incelemiş ve sonucunda 11 yaş erkek sporcu ve sedanter çocukların dengelerinde gelişme gözlenmiştir.

Tablo 14.

*Toplam Psiko-motor Beceri Puanı Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar	Testler	N	X	Ss	t	p
<b>Kendini</b>	Ön test	24	8,51	4,216	-13,492	,001
<b>Denetleme Stili</b>	Son test	24	52,49	17,644		
<b>Katılım</b>	Ön test	17	6,45	3,951	-9,958	,001
<b>Stili</b>	Son test	17	49,29	19,655		
<b>Yönlendirilmiş</b>	Ön test	19	9,35	6,900	-17,967	,001
<b>Buluş Stili</b>	Son test	19	57,26	14,296		
<b>Eşli Çalışma</b>	Ön test	17	6,67	4,103	-15,416	,001
<b>Stili</b>	Son test	17	62,96	17,697		
<b>Alıştırma</b>	Ön test	20	9,20	8,824	-11,789	,001
<b>Stili</b>	Son test	20	62,17	25,854		

Tablo 14 de psikomotor beceri puanları ön test ve son test skorları incelendiğinde tüm grupların test skorlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Gelişim oranları büyükten küçüğe sıralandığında; eşli çalışma stili(%843,93), katılım (%664,19), alıştırma (%575,76), kendini denetleme (%516,80) ve yönlendirilmiş buluş (%512,40) oranında gelişim sağlamıştır. Bu alandaki başarıda ise eşli çalışma stiline öğrencilerin birbirlerine anında dönüt vermesi ve hataları anında düzeltmelerinden dolayı öğretim başarısında en üst düzeyde olduğu söylenebilir. Katılım ve alıştırma stillerindeki başarının ise çalışmanın tekrar sayısının fazla olmasına ve yer seçiminde öğrencilerin kendilerinin karar vermesine bağlanabilir. Kendini denetleme stilinde başarının düşük olması ise öğrencilerin nesnel değerlendirme için uygun gelişime sahip olmamalarına bağlanabilir ve yönlendirilmiş buluş stilinde ise dersin uygulama sürecine az zaman kalması ve tekrar sayısının az olması olarak gösterilebilir.

Pehlivan ve Alkan (2010) yaptıkları araştırmada motor beceri değişkeni açısından ise uygulanan işbirlikli öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin her ikisinin demotor

beceri erişi düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Güneş ve Çoknaz (2010) yaptıkları araştırmada işbirlikli öğrenme grubunun psiko-motor alan testi ön test puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında öne takla, geriye takla ve amut takla becerilerinde ilerleme sağlandığı ve bu ilerlemenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yoncalık (2009) yapmış olduğu çalışmada eşli çalışma öğretim yönteminin, klasik ve alıştıırma yöntemlerine göre psiko-motor beceri düzeylerinde daha etkili olduğu aynı zamanda, deney grubunda öne takla ön testleri sonucu başarısız bulunan kız öğrencilerin tamamının, kontrol grubunda ise başarısız kız öğrencilerin yarısının ilerleme kaydettiği görülmüştür. Bunun yanında İşbirlikli öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu ve bunun anlamlı olduğu belirtilmiştir ( $p<0,05$ ).

Kuru ve Köksalan (2012) yaptıkları çalışmada 9 yaş çocukların psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisini araştırmış ve Koşma, durma, top atma, top tutma, ileri sıçrama ve yukarı sıçramadan oluşan 14 haftalık bir çalışma yapmıştır. Deney grubunda durma dışında tüm başlıklarda anlamlı bir gelişme olmuştur ( $p<0.05$ ). fakat durma becerisinde anlamlı bir gelişme olmamıştır ( $p>0.05$ ). Kontrol gurubunda ise koşma ve yukarı sıçramada anlamlı bir farklılık tespit edilirken ( $p<0.05$ ), durma, top tutma ve top atmada anlamlı bir gelişme görülmemiştir( $p>0.05$ ).

Ulutaş (2011) 6 yaş grubu çocuklarda belli başlı oyunların psiko-motor gelişime etkileri üzerine yaptığı çalışmada deney grubu ön test, son test skorlarına bakıldığında oyun etkinliklerinin denge becerisinin anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun denge becerisi ön test , son test skorları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo15.

*Toplam Psiko-motor Beceri Puanı Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Uygulanan Öğretim Yöntemi ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Yöntemler * Psikomotor Beceri	Cinsiyet * Psikomotor Beceri	Cinsiyet * yöntemler * Psikomotor Beceri
Kare Ortalaması	324,51	2286,64	102,16
Etki Büyüklüğü	,118	,191	,041
F	2,92	20,60	,92

P	,026	,000	,456
---	------	------	------

Tablo 15 incelendiğinde uygulanan yöntemin ve cinsiyetin toplam psiko-motor beceri skorları üzerinde anlamlı etkisi bulunurken ( $p<0,05$ ), cinsiyet-yöntemin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Kiremitçi ve Doğan (2010) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi dersinde işbirlikli öğretim yöntemi ile dans öğretim yapmış ve çalışma sonunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre başarılarını daha çok artırmışlardır. Kuru ve Köksalan (2012) yaptıkları çalışmada 9 yaş çocukların psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisini araştırmış ve Koşma, durma, top atma, top tutma, ileri sıçrama ve yukarı sıçramadan oluşan 14 haftalık bir çalışma yapmıştır. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerin ön test son test sonuçlarına göre koşma, top atma, top tutma, ileri sıçrama ve yukarı sıçramada anlamlı bir gelişme görülürken ( $p<0.05$ ) durma becerisinde anlamlı bir gelişme tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin ön test son test skorlarına bakıldığında koşma, ileri ve yukarı sıçramada anlamlı bir sonuç tespit edilirken ( $p<0.05$ ), durma, top atma ve top tutma becerisinde anlamlı bir gelişme tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Çalışmaya genel olarak bakıldığında durma dışında tüm becerilerde anlamlı bir artış görülmüştür ( $p<0.05$ ).

Özsaydı ve arkadaşları (2015) ilköğretim öğrencilerinden sedanter çocuklar ile basketbol altyapısındaki çocukların motor gelişimlerini incelemek için yaptıkları çalışmada spor yapmayan erkek öğrencilerin spor yapmayan kız öğrencilere göre hızlı, çevik ve dayanma gücünün daha fazla olduğu belirlenmiştir. Toplam skora bakıldığında erkek öğrencilerde kızlara oranla motorik özellikler bakımından daha olumlu bir fark olduğu sonucuna varılmıştır ( $p<0.05$ ). Bununla beraber aynı çalışmada denge testinde spor yapmayan kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

## BÖLÜM V

### 5.1. Sonuç

Sonuç olarak kullanılan öğretim yöntemlerinin Ön test ve son test skorlarına göre Bilişsel alan ve psikomotor alanlarda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Çalışmalar bilişsel alan düzeyinde etki oranına göre sıralandığında; işbirlikli öğretim stili, alıştırmaya stili, yönlendirilmiş buluş stili, kendini denetleme stili ve katılım stilleri olarak sıralanırken Psikomotor alanda başarı düzeyine göre sıralandığında ise işbirlikli öğretim stili, katılım stili, alıştırmaya stili, kendini denetleme stili ve yönlendirilmiş buluş stili olarak sıralanmıştır. Çalışmalarda ön test ve son test tutum puanlarına bakıldığında alıştırmaya stili dışında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Alıştırma yöntemi uygulanan grubun ön testten sonra tutum puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Alıştırma stili uygulanan grupta tutum puanındaki artış öğrencilerin derse aktif olarak katılmasına ve öğrenciyeye devredilen kararların öğrencinin ders başarısının yanında derse karşı tutumuna olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Araştırmada, kullanılan öğretim stillerinin tümünde başarıya ulaşılmış fakat aynı ünite olmasına rağmen farklı konularda bile yöntemlerin başarı sıralamasında değişimler olmuştur. Eşli çalışma stilinde çalışma formlarına bağlı kalınarak eşinin arkadaşına anında dönüt vermesinden dolayı yanlış hareket çalışma yapan öğrenciyeye hatalı teknik kazandırılmadan değiştirildiği ve bunun bilişsel ve psikomotor başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çalışmalardaki sıkıntı ise çalışma yapan öğrencinin dönüt almadan hareketi tekrar yapmak istemesi çalışmada karışıklığa neden olabileceğinden her tekrardan sonra eşinden dönüt alması ve bunu alışkanlık haline getirmesi gerekmektedir. Eşli çalışma stili uygulanan grupta çalışma arkadaşlarının öğrencilerin kendisi tarafından seçilmesinin de başarıya olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Yaş grubu küçüldükçe formların doldurulması nesnellikten uzaklaşmaya sebep olabileceği düşünülse de, öğrencilerde tekrarlar sayesinde bu bilinç oluşturulabilmektedir. Kendini denetleme stili uygulanan grupta bilişsel ve

psikomotor alan başarısının düşük olmasının nedeni ise öğrencilerin kendini değerlendirmede nesnel davranmakta zorlanmasına bağlanabilir. 5. Sınıf düzeyi öğrenciler için kendini denetleme stilinde ders zevkli işlense de öğrenciler kendini objektif olarak değerlendirecek olgunluğa erişmemiş olmalarından başarısının düşük olduğu görülmektedir. Katılım stili uygulanan grupta ise bilişsel alandaki gelişim az olurken psikomotor başarı yüksek oranda olmuştur. Psikomotor başarının yüksek olması çalışmalardaki tekrar sayısının fazla olmasına bağlanabilir. Bilişsel alandaki başarıyı düşük olması ise öğrencilerin belirlenen istasyonlarda çalışırken hangi amaçla çalıştıklarını yorumlamamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yönlendirilmiş buluş stili uygulanan gruptaki bilişsel alandaki başarının öğrencileri sorularla uyarılmışlık düzeylerinin yükselmesine bağlanabilir. Psikomotor alandaki başarının diğer gruplara oranla düşük olması ise öğrencilerin çalışmalarda teorik çalışmalara daha fazla zaman ayrılmasından dolayı uygulama ve tekrar için ayrılan zamanın az kalmasına neden olduğu burada başarıyı düşürmüş olduğu söylenebilir. Çalışmayı bilişsel ve psikomotor alan başarısı olarak topladığımızda eşli çalışma stiline diğer çalışmalarda ön plana çıktığı gibi bizim çalışmamızda da ders başarısında ön planda olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen ve literatürde konu ile yapılmış çalışmalar göz önünde tutularak şu önerilerde bulunabiliriz.

## 5.2. Öneriler

Her yöntemin kendine göre avantajları ve dezavantajlarının olduğu görülmüştür. Bu nedenden dolayı eğitimcilerin; yapacakları çalışmanın özelliğine, grup sayısına, malzeme durumuna ve çalışma alanının özellikleri gibi değişkenlere göre hangi yöntemi kullanacağına doğru karar vermeleri, dersin verimini artıracakları düşünülmektedir. Eğitimciler farklı öğretim stilleri kullanarak derslerin işlenişlerini sıradanlıktan arındırıp öğrencilere hedeflenen davranışı kazandırırken çeşitli yönlerden de kazanımlar (sosyalleşme, Karar verme vb.) verebileceğini her zaman akıllarında tutmanın öğrenim başarısını artıracakları düşünülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor dersi sadece psikomotor becerilerin öğretildiği bir ders olarak düşünülmemesi aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal alanında kullanıldığı bilinci, farklı öğretim yöntemlerini kullanma isteğini artıracakları düşünülmektedir. Bu gerekçeden dolayı öğretmen aynı konu olsa dahi farklı yaş kategorilerinde öğretim yöntemi seçerken bunları u gerekçeleri dikkate alması gerektiği düşünülmektedir.

1. Derslerde öğretim yöntemini seçerken öğrencilerin yaş gruplarının da dikkate alınmasının dersin hedeflerine ulaşmada önemli unsur olduğu düşünülmektedir.
2. Beden Eğitimi ve Spor derslerinde farklı öğretim yöntemlerini kullanarak, öğrencilerin derse olan dikkatlerini daha canlı tutacağı ve ders başarısını artacağı düşünülmektedir.
3. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme yönteminin olduğu bir başka deyişle, uygulanan öğretim stilleri her öğrenciyi aynı derecede uyarmadığı düşüncesi eğitimcileri farklı yöntemler kullanmaya yönelteceği düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Açak, M. (2006). Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları
- Ahioğlu, E.N.,Lindberg (2011), Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. Kastamonu Eğitim Dergisi 19 (1) 1-10.
- Aksoy, R., Bakış, M., Ünveren, M. Spor sosyolojisi, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aktepe, K., (2007). Sporda beceri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alparslan, S., (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumlar. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Altinkök, M., (2014). İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9-10 yaş grubu çocukların problem çözme becerisi gelişimine etkisinin araştırılması. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 2, 2.
- Aytan, K.G., (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyalleşmelerinde sporun etkileri. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi, ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Bal, E., (2010). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi dersinin yapılmasında Karşılaşılan yetersizliklerin giderilmesinde yönetici ve öğretmenlerin rolü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, L. , Bruns, Y. R. , Watter, P. , Gibbons, K.S.,Gray, P. H., (2015). Motor performance, posturalstabilityandbehaviour of non – disabledexremely pretermorex remelylow birth weiht children at fourtofiveyears of age. Queensland: Early Human Development 91, 309-315
- Bayram, T. A. Y.,TAY, B. A. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik yutumun

başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.

Çöndü, A., (2004) *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dalkıran, O., Gündüz, N., Çiçek, R., (2011), *Üniversite öğretim elemanlarının İlköğretim beden eğitimi dersi öğretim programları ile ilgili görüşleri*. Ankara: Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. IX (3) 111-119.

Demirel, Ö.,(1995) *Genel öğretim yöntemleri*, Ankara. Usem Yayınları

Demirel, Ö.,(2005) *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (8.Baskı), Ankara: Pagem Yayıncılık

Derman, O., (2008). *Ergenlerde psikosoyal gelişim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. 63, 19-21.

Eken, D., (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri ve beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Gökmen B., (2013) *Denge geliştirici özel antrenman uygulamalarının 11 yaş erkek Öğrencilerin statik ve dinamik denge performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Gülüm, V.,Bilir, P., (2011), *Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme Koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri*. Ankara: Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. IX (2), 57-64.

Güneş, B.,Çoknaz, H., (2010). *Beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişim düzeylerine etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.39, 207-219.

Günsel., A. M. (2004). *İlköğretimde beden eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hamamcı Z., Hamamcı E., (2015). *Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları*.Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 4,125-134.



- Harmandar., İ.H. (2004). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hartman,E., Houwen, S., Scherder, E.,Visscher C. (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities .journal of intellectual disability research. 5, 468-477.
- Hasırcı, S., Sevimli, D., Durusoy E.A., (2009). Gelişim ve öğrenme. Adana: Nobel Kitabevi.
- Hekim, M., (2015a). Çocuk gelişimi ve eğitiminde beden eğitimi derslerinin yeri ve önemi. Muğla: VII Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.
- Hekim, M.,(2015b).Ortaöğretim beden eğitimi ders içeriklerinin öğrencilerin fiziksel ve motorsal gelişimlerine etkilerinin değerlendirilmesi. Muğla: VII Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.
- Heper, E.,(2012). Spor bilimleri ile ilgili kavramlar ve sporun tarihsel gelişimi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.
- İbiş, S., Gökdemir, K., İri R., (2004). 12-14 Yaş grubu futbol yaz okuluna katılan ve katılmayan çocukların bazı fiziksel ve fizyolojik parametrelerinin incelenmesi. Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi, 12,(1), 285-292.
- İmamoğlu, C., (2011). Aktif olarak spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- İnan, M., (2004). Çocuk ve spor. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İnce M.L., Hünük, D., (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi Öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları eğitim ve bilim35, 157.
- İnceoğlu, M., (2010). Tutum algı iletişim. (5. Basım) Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İri, R., Sevinç, H.,Sürel, E., (2009). 12 – 14 Yaş grubu çocuklara uygulanan

futbol beceri antrenmanlarının temel motorik özelliklere etkisi. Uluslar arası insan bilimleri dergisi 6, 2.

Kavas, E., (2013). Demografik değişkinlere göre dini tutum. Celalabat-Kırgızistan Akademik Bakış Dergisi 38.

Kayıran, S.M.,Gürakan,B., (2010). Çocuklarda demir eksikliğinin motor gelişim ve bilişsel fonksiyonlar üzerine etkisi. TAF Preventi ve Medicine Bulletin 9 (5), 529-534

Kiremitçi, O., Doğan, B., (2010). İşbirlikli öğrenme yöntemi ile düzenlenmiş dans Eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine etkisi. e-Journal Of New World Sciences Academy. 5,3.

Koç, H.,Tekin,A., (2011). Beden eğitimi derslerinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 9, 17.

Kol, S., (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21, 1-21.

Köseoğlu, F., Tümay, H., (2013) Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma. Ankara: Pegem Akademi .Kuru O.,Köksalan B., (2012) 9 Yaş çocuklarının psikomotor gelişimlerinde oyunun etkisi:Cumhuriyet International Journal of Education. 1 ,2.

Küçük, V., Koç, H., (2004). Psiko- sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. Dumlupınar Üniversitesi.

Lancaster, S.B., (2008). Athleticfitnessforkids. Australia: Human Kinetics.

Ming, X.,Brimacombe, M., Wagner, C., (2007). Prevalance of motor impairment in ausismspectrumdisorders. USA: Brain Development 29, 565-570.

Mosston M., ve Ashworth S., (2009) Beden eğitimi öğretimi, (ÇevE.TüzemenEd. Demirhan G. Ed.)Ankara: Spor Yayınevi (Eserin Orijinali 1992'de Yayınlandı.)

Munusturlar, S.,Mirzeoğlu, N., Mirzeoğlu, A. D., (2014). Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına etkisi. Eğitim ve Bilim. 39, 173.

Nebioğlu, D., (2006). Beden eğitimi dersi genel esasları ve planlama

- denetimi. (2.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, D.S., Özer, M.K., (2001) Çocuklarda motor gelişim. (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkal N., (2006) Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 46 ss259-275
- Özsaydı, Ş.,Salıcı,O., Orhan, H., (2015)İlköğretim düzeyindeki sedanter çocuklar ile basketbol alt yapısındaki çocukların motor gelişimlerinin incelenmesi: Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. Özel Sayı
- Özyalvaç, N.T., (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Pehlivan, Z., Alkan,G., (2010). Beden eğitimi dersinde işbirlikli öğretim yönteminin duyuşsal özellik ve motor beceri erişimi düzeyine etkisi. e-Journal Of New World Sciences Academy. 5,1.
- Saraç, L., Muştı, E., (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerinin Kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. Pamukkale Journal Of Sport Sciences. 4,(2). 112-124.
- Steitz, J.,Jenni, O.G., Molinari, L., Largo, R.H. LatalHajna, B., (2006).Correlations Between motor perfonce and cognitive functions İnchildrenbron<1250g at school age. New York:Neuropediatrics.
- Şahin, M. , Yetim, A. A., Çelik, A. , (2012). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde koruyucu bir faktör olarak spor ve fiziksel aktivite. Antalya: 2. Uluslararası Spor Kongresi.
- Şengül E., (1996). Okullarda aletli cimnatik. (2. Baskı) Ankara: Sporda Uygulama Dizisi 6
- Şişko, M., Demirhan, G., (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.23, 205-210.

Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., Kılıçgil, E., (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, IV. (4) 139-147.

Tepeli, K., Deniz, M.E. (ed.) (2011). Erken çocukluk döneminde gelişim. (3.Baskı) Ankara: Ertem Basım.

Ünlü, H., Aydos, L., (2007). Öğretmen görüşlerine göre; beden eğitimi Derslerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8 (2) 71-81.

Yaprak, P., Amman, M.T., (2009). Sporda kadınlar ve sorunları. Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi 2, (1) 39.

Yazarer, İ., Taşmektepligil, M.Y., Ağaoğlu, Y. S., Ağaoğlu, S.A., Albay, F., Eker, H., (2004). Yaz spor okullarında basketbol çalışmalarına katılan grupların iki aylık gelişimlerinin fiziksel yönden değerlendirilmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. II (4) 163-170.

Yoncalık, O., (2006). İlköğretim II. Kademe I. Sınıf beden eğitimi derslerinde eşli çalışma stili uygulamalarının öğrenci tutumuna ve başarısına etkisi. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Yoncalık, O., (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki başarılarına üç öğretim stiline etkileri. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi. 11 (3), 33-46.