

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE KULLANILAN FARKLI ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN AKADEMİK ÖĞRENME ZAMANINA ETKİSİ

Süleyman MUNUSTURLAR

Ağustos - 2011

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE KULLANILAN FARKLI ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN AKADEMİK ÖĞRENME ZAMANINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Süleyman MUNUSTURLAR

Danışman
Doç.Dr. Nevzat MİRZEOĞLU

Bolu - 2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Süleyman MUNUSTURLAR' a ait Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Zamanına Etkisi adlı çalışma, jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.(09.08.2011)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU	İmza
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU	İmza
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ	İmza

Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Enstitü Müdürü

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE KULLANILAN FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN AKADEMİK ÖĞRENME ZAMANINA ETKİSİ

Süleyman MUNUSTURLAR

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU

Ağustos -2011, 140 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen etkililiğini belirlemeye yönelik; genel içerik, konu alan bilgisi içeriği, konu alan motor bilgisi içeriği, motor aktivite dışı davranışlar, ve motor aktivite içi davranışlar ana boyutları ile alt boyutlarına ilişkin ayrılan zamanları ve akademik öğrenme zamanlarını belirleyerek beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin bu zamanların değişkenliğine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, genel tarama modellerinden biri olan kesit alma yaklaşımı ve ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim, öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören, beden eğitiminde özel öğretim yöntemleri I ve II derslerini alarak başarılı olmuş, öğretmenlik uygulaması ders kapsamında ilköğretim okullarında beden eğitimi ders uygulaması yapan, 30 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Komut yöntemi (n=10), alıştırmaya yöntemi (n=10) ve eşli çalışma yöntemi (n=10) ile ders işleyen 30 öğretmen adayının 40 dakikalık birer dersi videoya kaydedilmiş ve beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı (AÖZ-BE) gözlem formu kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD analizleri uygulanmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre, üç farklı öğretim yöntemi kullanan öğretmen adayı grupları arasında akademik öğrenme zamanı (AÖZ) ve boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Komut yöntemi ile ders işleyen öğretmen adaylarının derslerinde beceri alıştırmalarına en fazla zaman ayıran grup olmasına rağmen , bekleme, aralar ve konuyla ilgisiz davranışlara da en fazla zaman ayıran grup olmalarından dolayı AÖZ (%13.4)' nın en az gerçekleştiği grup olduğu tespit edilmiştir. Eşli çalışma yönteminin geçişler ve bilişsel davranışlara en çok zamanı ayıran grup olmalarına bağlı olarak AÖZ (%15.5)' nın orta düzeyde, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde, bekleme ile konuyla ilgisiz davranışlara en az zamanın ayrılmasına ve uygun motor aktiviteye en fazla zamanın ayrılmasına bağlı olarak AÖZ (%25.4)' nın en fazla gerçekleştiği grup olduğu bulunmuştur.

Beden eğitimi öğretmen adayları akademik öğrenme zamanının gerçekleşme oranını dikkate alarak derslerinde alıştırma yöntemine daha fazla yer vermeli ya da diğer yöntemler ile işledikleri derslerde bekleme, aralar, konuyla ilgisiz davranışlar ve bilişsel davranışlara ayrılan zamanı azaltacak çözümler bulmalıdırlar.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Akademik Öğrenme Zamanı, Öğretmen Etkililiği, Öğretim Yöntemleri, Öğretmen Adayı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIFFERENT TEACHING METHODS USED IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS LESSONS ON ACADEMIC LEARNING TIME

Süleyman MUNUSTURLAR

Master's Thesis

Physical Education and Sports Program

Advisor : Assoc.Prof.Dr. Nevzat MİRZEOĞLU

August-2011, 140 pages

This study aims at seeing the effects of different teaching methods on the academic learning time. Therefore, to determine the effectiveness of physical education and sports teachers the areas of general content, content-based knowledge and motor knowledge, motor extra activity behaviors and motor activity behaviors along with the academic learning time allocated were studied.

Research design of the study is general survey model, cross sectional method and correlational survey. The participants are 30 fourth year students studying at Abant İzzet Baysal University School of Physical Education and Sports, Physical Education and Sports Teaching Program during 2010–2011 academic year. Forty minute lessons of 30 pre-service teachers using method of giving commands (n=10), exercise method (n=10) and pair work method (n=10) were videotaped. These recordings were examined using the observation form of Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) and analyzed by One Way Analysis of Variance and Tukey HSD.

The results revealed significant differences among academic learning time and three different teaching methods utilized by pre-service teachers. Though the group with instruction through giving commands devoted the most time to skills training, they had the lowest ALT (13.4%) as they spend the most time for waiting, breaks and unrelated behaviors. Pair work method group was found to have ALT (15.5%) devoting the most

time to transitions and cognitive behaviors. Finally, exercise method group had the highest ALT (25.4%) while devoting the least time to waiting and unrelated behaviors and the most time to proper motor activities.

Physical Education and Sports lessons should be structured centering more on exercise method considering the academic learning time. Moreover, solution to spend less time for waiting, breaks, unrelated behaviors and cognitive behaviors need to be sought.

Keywords: Physical Education, Academic Learning Time, Teacher Effectiveness, Teaching Styles, Prospective Teacher.

Her Şeyden değerli Annem ve Babama...

TEŞEKKÜR

Bu tezin planlanması, hazırlanması ve ortaya çıkarılması aşamalarında gösterdiği ilgi, sabır, anlayış ve güvenden dolayı tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU' na, tezimin en kritik aşamalarında bana ışık tutan ve tezimi en ince ayrıntısına kadar okuyup önemli düzeltmeler öneren ve her zaman değerli görüşlerine başvurduğum hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU' na, vakit ayırarak tezimle ilgili öneri ve katkıda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ' ye teşekkür ederim.

Ayrıca, verilerin toplanması sürecinde desteklerini esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Araş. Gör. Sabri ÖZÇAKIR' a ve Araş. Gör. Aylin ÇELEN' e, çalışmamın her aşamasında emeği olan ve desteğini her zaman hissettiğim sevdiklerime, bulunduğum noktaya gelmemde çok büyük emekleri olan aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İTHAF.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv

BÖLÜM

I- GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
II- KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	10
2.1. Kuramsal Temeller.....	10
2.1.1. Eğitim.....	10
2.1.2. Beden Eğitimi.....	10

2.1.2.1. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi.....	13
2.1.2.2. Beden Eğitiminin Genel ve Özel Amaçları.....	15
2.1.3. Öğretim.....	17
2.1.3.1. Öğretim Yöntemi.....	19
2.1.3.2. Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	21
2.1.3.2.1. Komut Yöntemi.....	22
2.1.3.2.2. Alıştırma Yöntemi.....	26
2.1.3.2.3. Eşli Çalışma Yöntemi.....	28
2.1.4. Öğrenme.....	31
2.1.5. Sınıf Yönetimi.....	34
2.1.5.1. Zaman ve Yönetimi.....	37
2.1.6. Akademik Öğrenme Zamanı (AÖZ)	40
2.1.6.1. Akademik Öğrenme Zamanı Bileşenleri.....	45
<i>Ayrılmış Zaman</i>	46
<i>Öğretim Zamanı</i>	47
<i>Katılım Zamanı</i>	47
2.2. İlgili Literatür.....	48
III- YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Çalışma Grubu.....	53
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	54
3.3.1. Gözlem Aracı.....	56

3.3.1.1. Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanına (AÖZ-BE) Ait Temel Alanlar, Boyutlar ve Alt Boyutlar.....	58
3.4. Veri Değerlendirme Yöntemleri.....	61
3.5. Veri Çözümleme Yöntemleri.....	62
IV- BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
4.1. Bulgular.....	64
4.2. Yorumlar.....	87
V- SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	106
5.1. Sonuçlar.....	106
5.2. Öneriler.....	108
KAYNAKLAR.....	111
EKLER.....	131
Ek 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	137
Ek 2. Öğrenci Velisi Video Kayıt İzni	138
Ek 3. Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanı Gözlem Formu.....	141

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Levene test sonuçları.....	63
Tablo 3-2. Kolmogorov-Smirnov test sonuçları.....	63
Tablo 4-1. Ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları.....	65
Tablo 4-2. Ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması.....	66
Tablo 4-3. Genel içerik boyutunda öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 4-4. Genel içerik boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları.....	68
Tablo 4-5. Genel içerik boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması.....	69
Tablo 4-6. Genel içerik boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 4-7. Konu alan bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları.....	71
Tablo 4-8. Konu alan bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması.....	72
Tablo 4-9. Strateji alt boyutunda farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 4-10. Konu alan motor bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı	74

öğretim yöntemlerine göre dağılımları.....	
Tablo 4-11. Konu alan motor bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması.....	75
Tablo 4-12. Konu alan motor bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 4-13. Öğrenci katılımı temel alanının boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları.....	76
Tablo 4-14. Öğrenci katılımı temel alanının boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması.....	77
Tablo 4-15. Öğrenci katılımı temel alanının boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları.....	78
Tablo 4-16. Motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları.....	79
Tablo 4-17. Motor aktivite dışı davranışlar ana boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması.....	81
Tablo 4-18. Motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları.....	82
Tablo 4-19. Motor aktivite içi davranışlar boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları.....	83
Tablo 4-20. Motor aktivite içi davranışlar boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması.....	84
Tablo 4-21. . Uygun motor aktivite alt boyutunda farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları	85

Tablo 4-22. Akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin değerlerin farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları.....	85
Tablo 4-23. Akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin sonuçların öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması.....	86
Tablo 4-24. Akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin sonuçların farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları.....	87
Tablo 5- 8. Beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı boyut ve alt boyutlarının öğretim yöntemleriyle karşılaştırılması.....	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Öğrenme Zamanı Bileşenleri.....	45
Şekil 2.2. Carroll’ un okulda öğrenme kuramına uyarlanmış akademik öğrenme zamanı bileşenleri.....	47
Şekil 3.1. Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanına Ait Temel Alanlar, Boyutlar ve Alt Boyutlar.....	57

BÖLÜM I

Bu bölümde, problem cümlesi, çalışmanın amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.Giriş

Eğitimin önemli amaçlarından biri müfredat programı kapsamındaki konuların öğrencilere etkin bir şekilde aktarılmasını sağlamaktır. Beden eğitimi de bu konulardan biri olmakla birlikte, öğrencilerin sınıf ortamında genelde oturarak eğitim aldıkları diğer derslerden dinamik yapısı ile farklılık göstermektedir (Saraç ve diğ., 2002).

Beden eğitimi, motor becerileri ve insan hareketlerini içeren, fiziksel uygunluğu geliştiren, sağlıklı bir yaşam şekli ve pozitif kişisel imaj kazandıran, ilköğretim programı içerisindeki tek derstir (Weiller ve Richardson, 1993). Öğrenim hayatı boyunca her öğrencinin, esneklik, kalp damar dayanıklılığı, kas kuvvet ve dayanıklılığı gibi fiziksel uygunluk özelliklerinin gelişimini destekleyen beden eğitimi derslerine katılma fırsatı olması gerekir (Heyward, 1991). Beden eğitimi dersinin rolü, beceri öğreniminin, sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluğun, fiziksel yeteneğin, fiziksel aktivite ile ilgili algının geliştirilmesidir (Graham, 1987). Bu bağlamda beden eğitimi öğretmeni, bütün öğrencilerin motor gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilmeli, öğrencilerin optimal seviyede ihtiyaçlarını karşılayabilecek motor aktiviteleri seçebilmeli ve öğrencilerin gelişimlerine uygun bir ortamda onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde eğitim sağlayabilmelidir (Hawkins, Wiegand ve Behneman, 1983).

Eğitim programları içerisinde yer alan ve genel eğitim içerisinde önemli bir yeri olan beden eğitimi derslerinin amaçlarına ulaşabilmesi ve bireyde istenilen davranış

değişikliklerinin meydana getirilebilmesinin, nitelikli, gelişimci, araştırmacı, yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleriyle mümkün olabileceği düşünülmektedir (Tamer ve Pulur, 2001: 94).

İyi bir beden eğitimi öğretmeni, sadece üst düzeyde fiziksel beceriye sahip ya da konusunu iyi bilen kişi değil, aynı zamanda bunları öğrencilerine aktarabilen, onların öğrenmelerini sağlayabilen ve davranış alışkanlığı kazandırabilen kişidir. Bunun yanında iyi bir beden eğitimi öğretmeni; öğrencileri ile doğru iletişimi kurabilen ve etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olan kişidir (Tamer ve Pulur, 2001: 94).

Beden eğitimi derslerinde etkili bir öğretme ve öğrenme için sınıf ve zaman yönetimi, önemli bir faktördür (Metzler, 2005). Zamanın etkili kullanımı, öğrencinin derse aktif katılımı ve bunların sonucunda kazanılan başarı ile doğru orantılıdır. Çünkü beden eğitimi derslerinde öğrenmenin sağlanması, öğrencinin uygulama yapması ile doğrudan ilişkilidir (Silverman, 1990). Bu doğrultuda, sınıf yönetimi ve organizasyonuna mümkün olduğunca az zaman ayrılması, fiziksel aktiviteye ayrılan zamanın ise arttırılması verimli bir beden eğitimi için gerekli gözükmektedir. Bu tür sınıf ve zaman yönetimi faaliyetlerinde öğretmen etkililiği ve yeterliği belirleyici olmaktadır (Yıldırım ve diğ., 2007).

Birçok eğitim araştırmacısı yıllar boyunca öğretmen etkililiğini belirlemek için ilgili geçerli ve gerçekçi metotları araştırmışlardır. Beden eğitimi alanında öğretmen yeterliliğine ilişkin çalışmalar uzun yıllardır yapılmaktadır. Ancak beden eğitiminde öğretmen etkililiğini belirlemeye yönelik bu tür çalışmalarda çok farklı metotlar uygulanmıştır.

Konuya ilişkin yapılan ilk çalışmalarda araştırmacılar, beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin fiziksel uygunluk parametrelerini ölçerek, öğrencilere fiziksel performans testleri uygulayarak öğretmen etkililiği konusunda bilgi sahibi olmaya çalışmışlardır. Daha sonraki çalışmalarda ise bu tip uygulamaların yerini sözel ve sözel olmayan davranışların sınıflandırılması türündeki konular almıştır. Bu çalışmalar, öğretmen davranışları ile öğrenci kazanımlarını karşılaştırarak aralarında ilişki kurmaya

alışan süreç-çıktı modelinde araştırmalardır. Carroll (1963), Bloom (1976), Harnichfeger ve Wiley (1976), günümüzde en yaygın kullanılan beden eğitimi ğretmen etkililiğini belirleme çalışmalarının temelini oluşturan süreç – süreç modeline dayanan, öğrencinin derste zamanını nasıl kullandığını belirleyerek ğretmen etkililiğini lme çalışmalarının temelini oluşturmuşlardır (Aktaran: Placek ve Randall, 1986). Süreç-süreç modeli, Kaliforniya ğretmen Yetiştirme ve Hazırlama Komisyonu tarafından yapılan ğretmen Değerlendirme alışmaları (BTES) kapsamında ele alınmış ve ğretmen etkililiğinde öğrencinin ders süresini kullanma esasına dayalı, en önemli belirleme ölçütlerinden Akademik ğrenme Zamanı kavramını ortaya çıkarmıştır (Placek ve Randall, 1986).

Akademik ğrenme zamanı ğretmen etkililiğini değerlendirmek için iyi bir yöntemdir. Beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı açısından iyi seviyelerde olan ğretmen, daha etkili ğretmen olarak kabul edilir (Siedentop, 2000). Beden eğitimi derslerinde etkin bir eğitimin göstergesi, dersteki aktiviteye ayrılan zamanı arttırmak ve öğrencilerin seviyesine uygun aktiviteyi seçip, onları iyi bir sınıf organizasyonu içinde aktif tutmaktır (Siedentop, 1991; Parker ve O'Sullivan, 1983).

Harrison (1992) seçilen motor aktivitenin uygunluğunun ve aktiviteye katılan ğrenci sayısının arttırılmasının da etkili bir eğitim için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca dersin motor aktiviteye ayrılan süresi ile öğrencinin bu zaman diliminin ne kadarında konuyla ilgili uygun motor aktiviteye katıldığı farklı kavramlardır (Yıldırım ve iek, 2002; Harrison, 1992). Bu nedenle, öğrencilerin sınıfta zamanlarını nasıl kullandıkları öğretmenler, spor psikologları, okul yöneticileri ve eğitim araştırmacıları açısından hala önemli bir konu olarak ele alınmakta ve konu ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Gettinger ve Seibert, 2002).

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen etkililiğini belirlemeye yönelik; genel içerik, konu alan bilgisi içeriği, konu alan motor bilgisi içeriği, motor aktivite dışı davranışlar ve motor aktivite içi davranışlar ana boyutları ile bunlara ait alt boyutlara ilişkin ayrılan zamanları ve akademik öğrenme zamanlarını belirleyerek beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin bu zamanların değişkenliğine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Beden eğitimi derslerinde beden eğitimi öğretmen adayları tarafından kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarına (genel içerik, konu alan bilgisi içeriği, konu alan motor bilgisi içeriği) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?
2. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarına (genel içerik, konu alan bilgisi içeriği, konu alan motor bilgisi içeriği) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre genel içerik boyutunun alt boyutlarına (geçişler, yönetim, aralar, ısınma) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

4. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre genel içerik boyutunun alt boyutlarına (geçişler, yönetim, aralar, ısınma) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan bilgisi içeriği alt boyutlara (teknik, strateji, kurallar, sosyal davranışlar, arka plan bilgisi) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?
6. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan bilgisi içeriği alt boyutlarına (teknik, strateji, kurallar, sosyal davranışlar, arka plan bilgisi) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan motor bilgisi alt boyutlarına (beceri alıştırmaları, uygulama–tekrar, oyun, fiziksel uygunluk) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?
8. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan motor bilgisi içeriği alt boyutlarına (beceri alıştırmaları, uygulama–tekrar, oyun, fiziksel uygunluk) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre öğrenci katılımı temel alanının boyutlarına (motor aktivite dışı davranışlar, motor aktivite içi davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?
10. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre öğrenci katılımı temel alanının boyutlarına (motor aktivite dışı davranışlar, motor aktivite içi davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
11. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite dışı davranışlar alt boyutlarına (ara–boşluk, bekleme, konuyla ilgisiz

davranışlar, konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar, bilişsel davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

12. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite dışı davranışlar alt boyutlarına (ara-boşluk, bekleme, konuyla ilgisiz davranışlar, konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar, bilişsel davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
13. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite içi davranışlar alt boyutlarına (uygun motor aktivite, uygun olmayan motor aktivite, motor aktivitede destek rolü) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?
14. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite içi davranışlar alt boyutlarına (uygun motor aktivite, uygun olmayan motor aktivite, motor aktivitede destek rolü) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
15. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?
16. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Gerek Türkiye’de gerek dünyanın diğer ülkelerinde beden eğitimi derslerine verilen önem ve bu derslerden elde edilen verim tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu tartışmaların odak noktasında beden eğitimi ders saatleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin etkililiği yer almaktadır. Müfredatta beden eğitimi derslerine ayrılan süre bürokratlar tarafından belirlendiği için bir beden eğitimi öğretmenine düşen

görev, mevcut ders saatini etkili kullanarak ve doğru yolu izleyerek öğrencileri dersin kazanımlarına ulaştırmaya çalışmak olmalıdır. Bu bilgiler doğrultusunda ve beden eğitimi derslerinde zaman yönetimi ve öğretmen etkililiği çalışmalarına bakıldığında, akademik öğrenme zamanı (AÖZ-BE) ile ilgili çalışmaların bu amaca hizmet eden önemli araştırma konularından biri olduğu göze çarpmaktadır.

Ayrıca beden eğitimi derslerinde amaca ulaşma ve zaman kullanımı ile doğrudan ilişkili olan bir diğer konu ise beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemleridir. Beden eğitiminde belirlenmiş amaçlara ulaşmak için en kısa yol olan öğretim yöntemlerinin temelini, nasıl öğreteceğim sorusunun cevabı oluşturur (Çöndü, 1999). Bu amaçların gerçekleşmesi için beden eğitimi derslerinin amaçlarının, bu amaçlara ulaşmayı hedefleyen öğretmenler tarafından etkili ve doğru bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Etkili bir öğretmen, öğrencilerin sadece bir bölümünü değil tamamını öğretim süreci içine dahil edebilen ayrıca, konuyu, doğru ve etkili öğretim yöntemleri kullanarak, uygun öğretim araç ve materyalleri ile öğrenciye aktarmayı başarabilen öğretmendir (Demirel, 2004; Keske, 2001).

İlgili literatür incelendiğinde, bir çok araştırmacı tarafından hem beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanı, hem de öğretim yöntemi kullanımının öneminin vurgulanarak her iki alanda da çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak gerek yurt içinde, gerekse yurt dışında yapılan çalışmalarda, beden eğitimi derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına etkilerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Beden eğitimi derslerinde öğretmen etkililiğini ölçmenin en geçerli kavramlarından biri olan akademik öğrenme zamanının, beden eğitimi derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerine göre değişiklik gösterdiği düşünülmektedir. Bu sebeple beden eğitimi derslerindeki akademik öğrenme zamanlarını ortaya konularak, beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanı üzerine etkisinin incelenmesi beden eğitimi derslerindeki öğretim kalitesi açısından önem taşımaktadır. Böylelikle elde edilecek bilgilerden yola çıkılarak, beden eğitimi öğretmenlerine, öğretmen adaylarına ve program geliştirme uzmanlarına öneriler getirilmeye çalışılacaktır. Ayrıca, yapılan bu çalışmanın, konu ile ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Öğretmen adaylarının, video kayıtları esnasında beden eğitimi derslerini doğal ve alışıla gelmiş şekilde işledikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilen sınıflardaki ilköğretim öğrencilerinin video çekimleri süresince doğal ve alışıla gelmiş şekilde davrandıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlıklar

- 1- Bu çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan ve 2010–2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersine kayıt yaptıran 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- 2- Bu çalışmadaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması yapacakları okullar, Bolu il merkezindeki beş ilköğretim okulu ile sınırlandırılmıştır.
- 3- Bu çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının ders işlediği sınıflar ilköğretim ikinci kademe (6.7.8. sınıflar) olarak sınırlandırılmıştır.
- 4- Bu çalışma, benzer materyal kullanımı gerektiren basketbol, futbol, voleybol, hentbol ve atletizm üniteleri ile sınırlandırılmıştır.
- 5- Çalışmada kullanılacak öğretim yöntemleri, komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanı (AÖZ – BE): Öğrencinin konuyla ilgili olarak ve seviyesine uygun fiziksel aktivitede bulunma süresi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve diğ., 2007: 33).

Öğretim Yöntemi: Öğretme yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla öğreticinin kullandığı gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümüdür (Fidan, 1996).

Komut Yöntemi: Öğretmenin dersin her aşamasındaki kararları aldığı, öğrencinin de rolü gereği bu kararların tümünü takip ederek uyguladığı öğretim yöntemidir.

Alıştırma Yöntemi: Özel kararların öğretmen tarafından alınarak öğrenciye aktarıldığı, ancak uygulama evresinde öğrencilere kendi istedikleri hızda ve bazen de istedikleri alışırmalarda çalışma imkanı sağlarken, öğretmene ise bireysel ve gruba yönelik dönüt imkanı sunan, genellikle istasyonlar etrafında organize edilen öğretim yöntemidir.

Eşli Çalışma Yöntemi: Özel kararların öğretmen tarafından öğrenciye aktarıldığı, uygulama evresinde öğrencilerin en az ve genelde ikişer kişilik gruplar halinde çalıştıkları, özel dönüt kararlarının da öğrenciye aktarıldığı öğretim yöntemidir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin kuramsal temeller ve literatür bilgisi, ilgili araştırmalar ve kaynaklardan yararlanılarak incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Eğitim

Günümüz anlayışı çerçevesinde olmasa da, eğitim, insanlığın yaradılışından beri süregelen bir etkinlik alanıdır. Çünkü her insan doğumundan itibaren sosyal ve fiziksel bir çevre içinde yaşamakta ve bu çevreye uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Küçük ya da büyük, her toplulukta yaşayan bir insan, uyum sağlamak amacıyla çevresiyle etkileşime girmekte ve bu etkileşim esnasında çeşitli beceriler kazanmaktadır. Bir toplumun devamlılığı ve gelişmesi, toplumu yetiştiren bireylerin eğitilmesiyle mümkün olmaktadır. Buna bağlı olarak, her nesil kendinden önceki nesillerin edindikleri bilgileri kazanmak ve pekiştirmek zorundadır (Selçuk 1995: 1). İlkel toplumlardan zamanımıza kadar eğitim ile ilgili nitel ve nicel bakımdan farklı tanımlar yapılmış olmasına rağmen, temel hedef hep aynı kalmıştır; o da davranış değişikliğidir (Ünal, 1999: 4).

Günümüzde eğitim ile ilgilenen kişiler tarafından kabul gören eğitim tanımı ise Ertürk (1973) tarafından yapılmıştır: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Diğer bir tanıma göre ise eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. En geniş

anlamı ile eğitim toplumdaki “kültürleme” sürecinin bir parçasıdır. Toplumda bireylerin doğumundan ölümüne kadar kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesine “kültürleme” denir. Kültürlemenin amaçlı olarak yapılan kısmı eğitimidir. Bu nedenle eğitim “kasıtlı kültürleme süreci” olarak da tanımlanmaktadır (Fidan,1986: 118). Eğitim kişinin toplum davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı uyumuna yardım eden bir süreç olarak görülebilir (Varış, 1994: 54). Başka bir deyişle, insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi ve diğer kişilik nitelikleri yönünden belli gelişmeler sağlamak amacıyla yürütülen etkiler sistemidir (Çöndü, 1999: 46).

Durkheim ise eğitimi, oldukça dar bir anlamda “ yetiştirilmiş olan kuşakların, yetişen kuşakları metotlu olarak eğitmesi” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Tezcan, 1988: 7). Eğitim kavramı, eğmek, bükmek mastarlarından gelir. Oysa çağdaş eğitimden beklenen eğip, bükmek değil, insanın özgür gelişimine katkıda bulunmaktır. Fakat eğitim sözcüğü bir başka sözcükle birleşmeden de fazla bir anlam taşıyor. Onun için başka sözcüklerle tamamlanarak anlam ve işlev kazanıyor: okul öncesi eğitim, temel eğitim, çıraklık eğitimi, askerlik eğitimi, sanat, spor eğitimi vb (Altunya, 1995: 29).

Hangi eğitim türünü alırsak alalım, eğitimin durumunu irdelediğimiz zaman ortaya çıkan durum, eğitim kavramının insan davranışlarını ve düşüncelerini belirli bir yönde geliştirme sürecini anlatır. Önemli olan bu yönün “insanın doğasına, gereksinimine, toplumsal gereksinimlere, çağa uygunluğa doğru gidip gitmemesidir (Altunya, 1995: 29).

Eğitimde insanların bir bütün olarak geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda eğitim üç gelişim alanında gerçekleştirilir: bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor. Eğitim programlarında her dersin üç gelişim alanınada az da olsa katkı sağlaması beklenirken, derslerin yapılarına bağlı olarak bazen mümkün olabilmekte, bazen ise olamamaktadır. Her alanda gelişime olanak sağlayan az sayıda dersten birisi beden eğitimi dersidir. Beden eğitimi dersi psiko-motor alan gelişim ağırlıklı ancak, bilişsel ve duyuşsal alan gelişiminide sağlayan bir derstir.

2.1.2. Beden Eğitimi

Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak, eğitimde hedeflerin gerçekleşmesi öğrencinin zihinsel eğitimi yanında, fiziksel eğitimi ile olanaklıdır (Güneş, 2001:1). Beden eğitimi, çocukların organik gelişimi, hareket- beceri gelişimi, sinir kas koordinasyon gelişimi, kişisel ve sosyal uyum sağlaması açısından önemlidir (Bucher ve Koenig, 1983: 39).

Beden eğitimi, kişilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri için gerekli kişilik eğitimidir (Ilkım, 2006: 15).

Beden eğitimi, fiziksel etkinliklerde bulunmak için gereken temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını esas alır. Ne var ki sadece bilgi ve becerilerin kazanılması yeterli değildir. Beden eğitiminin görevi tüm öğrencileri sağlıklı, üretken ve tatminkar bir yaşam sürdürmeleri için hayat boyu fiziksel etkinliklerle güçlendirmektir. Beden eğitimi ardışık bir eğitim programıdır. Beden eğitimi aktif, dikkat edilen ve tehdit içermeyen bir ortamda yürütülen ve her bir öğrencinin uğraşıp başarılı olduğu fiziksel etkinlikler üzerine kurulmuştur (www.southcountry.org/KREAMER/Kerri2phys.htm. 01 Mayıs 2011’ de erişildi).

Pangrazzi’ye (2007: 5) göre, beden eğitimi tüm çocukların büyüme ve gelişimlerinde öncelikli olarak hareket deneyimlerine katkıda bulunan genel eğitsel programın bir parçasıdır. Beden eğitimi, hareket yoluyla eğitim olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca beden eğitimi “etkinlik” olarak ifade edilmektedir. Beden eğitiminde “beden” bir araç olup amaç tüm kişiliğin eğitimidir. Beden eğitimi; etkinlikler yoluyla bireyin büyüme, gelişim ve davranışlarını sağlayan en güçlü eğitim alanı olarak ifade edilir (Aras, 2000: 21).

Tamer ve Pulur (2001: 41) beden eğitimini, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitimin amaçlarına uygun (bedensel,

duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanımda ise beden eğitimi, yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içinde, belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonudur (Özyiğit, 1992: 78).

Arnold (1988) ise, eğitimcilerin ve uygulayıcıların beden eğitimi içeriği konusunda; hareket eğitimi, hareket hakkında eğitim ve hareket aracılığıyla eğitim olmak üzere üç farklı alanda eğitim olduğu konusunda görüş birliğinde olduklarından söz etmektedir. Bununla birlikte Blair' e göre beden eğitimi, insanın bütünü oluşturduğu fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşı genetik kapasitenin gerektirdiğı verim gücüne ulaşması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümü olarak tanımlanmıştır (Blair, 1988:45).

2.1.2.1. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi

İnsanın yaşayabilmesi için gereken tüm işlevler ve davranışlar, bireyin bedeninde oluşmaktadır. Fiziksel gelişim ile insan davranışları arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Fiziksel gelişimde görülen bozukluklar, dengesizlikler ya da gerilemeler davranışları da etkisi altına almaktadır (Başaran, 1991:3). Motor becerilerin gelişimi, bireylere enerjilerini en ekonomik olarak kullanarak istedikleri hedefleri başarmak için nasıl etkili hareket edileceğini öğrenmede yardımcı olur (Wuest ve Bucher,2006: 57).

Psikomotor alanda gelişim beden eğitiminin temel bakış açısını oluşturur. Beden eğitimi dersleri ile diğer alanlarda da gelişim hedeflense bile, bir beden eğitimi öğretmenin görevi öğrencilerinin psikomotor gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Psikomotor gelişim, genel olarak, vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir değişle, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesi demektir (Tamer, 1987:4).

Okullar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi konusunda büyük bir rol üstlendiklerinden, diğer derslerin yanında beden eğitimi dersi daha rahat sınıf atmosferi ile öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için uygun bir ortam

oluşturmaktadır (Mchung, 1995: 18). İnsan fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleriyle bir bütün olarak değerlendirilmeli, eğitim bu hizmeti gerçekleştirecek şekilde düzenlenmelidir. Beden Eğitimi etkinlikleri ile birey kendi yeteneklerini ve başkalarının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda yarışmayı, yenilgiyi kabullenerek başkalarını takdir edebilmeyi, kazandığı zaman mütevazı olabilmeyi, zamanını ve emeğini en uygun şekilde kullanmayı öğrenir. Bu anlamda beden eğitimi insanı çok yönlü olarak hayata hazırlamayı amaçlayan çağdaş eğitim sisteminin önemli bir aracıdır (Akgül, 2006: 22).

Beden eğitimi dersleri, eğitim-öğretim amaçlarının tümüyle gerçekleştirildiği hemen hemen tek alan niteliğindedir. Beden eğitimi, okul öncesi eğitimden başlayarak yaşam boyu sürecek spor yapma alışkanlığının kazandırılmasını, sağlık için sporun öneminin kavranmasını, hareket becerilerini öğrenmesini, fiziksel uygunluğun geliştirilmesini, sporun ve toplum ahlakının özüne bağlı kalan ve sahip çıkan bireylerin topluma kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bugün beden eğitimi ve spor, yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini ve bunun yanında kişilik özelliklerini de geliştirmeyi amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz parçası olarak görülen bir derstir (Yıldıran ve Yetim, 1996; Sunay ve Sunay, 1996).

Beden eğitimi ve spor, insanların zihni ve fikri gelişimle birlikte bedeni gelişimlerinin uyumlu olması, insanların içinde yaşadıkları toplumlarda daha sağlıklı dengeli, verimli ve daha mutlu olmalarında önemli bir rol oynar. Bunun yanında toplumların beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılmaları ve sonucunda da elde edecekleri başarıları yoluyla kendi ülkelerinin tanıtımını ve propagandalarını yapmaları açısından önem taşır. Beden eğitimi ve spor; fertlerin ve fertlerin oluşturduğu genel toplum yapısının sağlık ve mutluluğunun bir amacıdır (Şenel, 2006: 28).

Woods (1997: 28); beden eğitiminin, düşünme ve bilgi sürecini içeren bilişsel alanın gelişmesinde önemli bir role sahip olduğunu ve beden eğitimi aracılığıyla, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılığı geliştirme bir içerikten diğerine hareket hakkında transfer etmeyi öğrendiklerini belirtmektedir.

2.1.2.2. Beden Eğitiminin Genel ve Özel Amaçları

Genel eğitimin önemli bir parçası olan beden eğitimi ve sporun temel amacı, çocukların fiziksel etkinlikler yani hareketler yolu ile eğitimini sağlayarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda çocukların fiziksel, zihinsel sosyal ve duygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunmaktadır. Beden eğitimi dersinin bu işlevleri yerine getirebilmesi için üç temel öğenin; öğrenci, öğretmen ve programın olması gerekmektedir. Bu üç öğe, Beden Eğitimi dersini yönlendiren, biçimlendiren en önemli olgulardır. İlköğretim okullarında Beden Eğitimi dersinin daha etkin ve yaygın duruma getirilebilmesi ve çocukların bir bütün olarak gelişmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlı görünmektedir (Tamer ve Pulur, 2001: 57-58).

Beden eğitiminin amacı, öğrencileri psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal yönlerden istenilen hedeflere ulaştırmaktır. Öğrenme verimini en yüksek duruma getirmek için beden eğitimi öğretmenleri, hangi hedef türünün daha fazla sayıda öğrenci için sonuç vereceğini belirlemek zorundadır. Uygun hedefleri seçmek öğretmenlerin vermesi gereken en önemli kararlarından biri olmasına karşın, aynı zamanda en gözden kaçan noktalardan biri olmaktadır (Tunçel, 2006: 7).

Amerika Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği (NASPE) 1995 yılında beden eğitiminde ulusal standartları şu şekilde belirlemiştir. Fiziksel olarak eğitilmiş bir öğrenci;

1. Birkaç hareket formunda yeterlilik gösterir.
2. Motor beceriyi öğrenme ve geliştirme için hareket kavram ve ilkelerini öğrenir, uygular.
3. Fiziksel etkinliği bir yaşam stili olarak sergiler.
4. Fiziksel uygunluğa (physical fitness) ulaşır ve uygunluğu sürdürür.
5. Fiziksel etkinliklerde, sosyal davranış ve kişisel sorumluluğu gösterir.
6. Beden eğitimi derslerinde kişiler arası farklılıkları anlar ve saygı gösterir.

7. Fiziksel etkinliklerin, sosyal etkileşim, kendini ifade etme, hoşlanma ve mükemmellik için fırsatlar sağladığını anlar (Young, 1997, Aktaran: Tunçel, 2006: 7).

Nitelikli bir beden eğitimi programı bu standartlara ulaşabilmek için, fiziksel etkinliğe, doyum sağlama ve sağlık içinde yaşayabilmek için gereksinim olan sağlıklı ilgili fiziksel uygunluğa, davranışsal yeterliliklere ve motor beceri üzerine odaklanır. Program ve öğretim bu standartlara ulaşmak için uygulamalar gösterir (Young,1997, Aktaran: Tunçel, 2006:7).

Türk eğitim sistemimiz incelendiğinde ise; Atatürk İlkeleri ve Devrimleri Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk milli eğitimin temel amaçları doğrultusunda; genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi aynı zamanda kişiliğin eğitimi olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencinin de gelişim düzeyleri göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş bireyler olarak yetiştirilmeleri için en önemli araç olacaktır (MEB, 1995: 7).

2006 yılında yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak düzenlenen ilköğretim beden eğitimi programına göre beden eğitimi öğretim programının temel amacı; “bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır”. Bu amacın gerçekleştirilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekir (MEB, 2007: 12).

Yeni öğretim programı, öğrencilerin okullarda beden eğitimi ile ilgili olarak birçok özellik kazanmalarını beklemektedir. Öğrenciler böylelikle fiziksel olarak eğitim haklarını gerçekleştirirler. Bu çerçevede etkinliklere katılan birey, öğrenim sürecinin sonunda, kendi kapasitesi içerisinde fiziksel etkinliklere katılım için gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazanılması ve bunların sürdürülmesi anlamını taşıyan standartlara ulaşır.

Birinci Standart: Çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devrinişsel becerilerde yeterlik gösterir.

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

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

Dördüncü Standart: Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.

Beşinci Standart: Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler (MEB, 2007: 14-17).

2.1.3. Öğretim

Davranış değıştirme işinin hangi faaliyetlerle ve nasıl gerçekleştirileceğı konusu doğrudan doğruya öğrenme işi ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme süreci ile ilişkilidir (Aydoğdu, 2003: 16).

Eğitim ve öğretim kavramları çoğı kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eğitim, bireyde davranış değışikliği meydana getirme süreci, öğretim ise bu davranış değışikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde, ancak öğretim daha çok okulda yapılmaktadır. Eğitim süreci çok boyutludur, süreklidir, yaşam boyu devam eder, yaşantılarla kazanılır. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve her şeyden önemli olarak da kültürü oluşturur. Öğretme süreci ise öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da kılavuzlama işidir. Burada sözü edilen öğrenme kavramı, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değışikliği olarak tanımlanmaktadır (Erdem ve Akman, 2001).

Öğretimin eğitimciler tarafından farklı noktaları vurgulanmıştır. Açıkgöz (2005) öğretimi, öğrencilerin gelişimine yardım eden bir süreç; Mouly (1973), öğrenci gelişimini teşvik etme stratejileri; Sayler, Alexander ve Levis (1981), öğrencilerin planlı öğrenme etkinliklerine katılması; Glaser (1976) ise öğrencilerin belirli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Çalışır, 2008: 39).

Öğretim geniş bir kavramdır. Öğretimde, öğrenme ve öğretme diye iki etkinlik vardır. Bunlardan öğrenme öğrencinin, öğretme ise öğretmenin etkinlikleridir. Öğrenme kavramının, öğretim kavramı içindeki yeri büyüktür. Öğretimde, öğretmenden daha çok öğrencinin kendi kendisine öğrenmesi esastır. Öğrenme etkinliklerinde, öğrencinin ilgi ve iradesi çok önemlidir. Öğrenciyi kendi kendisinin rehberi haline getirmek gereklidir (Kemertaş, 1997).

Bir sistem olarak öğretimde girdi, süreç ve çıktı öğeleri bulunmaktadır. Açıkgoz'e (2005:15) göre girdi olarak öğrenci, öğretmen, program, malzeme, içerik vb. öğeler ele alınırken, süreç boyutunda bu öğelerin birbiriyle etkileşimi ve çıktı boyutunda ise girdilerde, özellikle öğrencilerde meydana gelen değişimler söz konusudur. Ona göre buradaki her öğrencinin kendine özgü bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde öğretimin ne kadar karmaşık bir sistem olduğu daha açık görülmektedir. Örneğin; öğrenciyle ilgili olarak benlik saygısı, denetim odağı, ilgi, yetenek, ön öğrenmeler, güdü, öğrenme stilleri, süreçle ilgili olarak dönüt, düzeltme, bekleme süresi, katılım, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışları, sınıf yönetimi vb. birçok değişken öğretim sistemini ve bu sistemin ürünlerini etkilemektedir. Tykosen ve Jakobson'un (1993) ifadesine göre, bazı öğrenciler en iyi sınıfta dinleyerek ve öğretmenden notlar alarak öğrenirken, bazıları da konuları diğerleriyle tartışarak, bir gösteriyi görerek, tartışarak, çalıştığını deneyerek, keşfederek daha iyi öğrenirler (Aktaran: Turan, 2009: 57).

Ayrıca birçok tanımda ve anlatımda geçen, öğretimin başlıca özellikleri ise şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğretim bir süreçtir.
2. Öğretim planlıdır.
3. Öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amacındadır.
4. Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir şeklinde açıklanabilir (Açıkalın, 2005: 14).

Ünal ve Ada'ya (1999: 8-9) göre öğretimin amaçları ise şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Çocuklara, gençlere belirlenen bilgi, beceri, davranış ve değerler kazandırabilme,
2. Çocukların ruh, beden, zihin, düşünme, karar verme, karakter, kişilik ve sosyal yeteneklerini geliştirebilme,
3. Çocuklara öğrenmesini öğretebilme,
4. Çocukların bireysel ihtiyaçlarını, sorunlarını, toplumun isteklerini tanıma ve bu ihtiyaçlara cevap verebilme,
5. Çocukların güdülerini bilinçli bir surette düzenleyerek geliştirebilme,
6. Çocukları yaparak ve yaşayarak iş içinde hayat işlerine hazırlayabilme,
7. Okulun eğitim ihtiyaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli olan bütün önlemleri alabilmedir.

Öğretimde amaçların gerçekleşmesi öğrencilerin, amacın, konunun, eldeki araç ve gereçlerle, öğretmenin özelliklerine uygun bir yöntemin bulunmasına ve uygulanmasına bağlıdır.

2.1.3.1. Öğretim Yöntemi

Öğrencilere eğitim yoluyla davranışların nasıl kazandırılacağı sorusu, öğretimde yöntem konusunu ortaya çıkarmıştır. Öğretim yöntemi, öğrencilerin özellikleri, ders araç-gereçleri ile tüm öğrenme durumu göz önünde tutularak saptanan ve izlenen mantıklı yoldur (Sözer, 1998).

Öğretim yöntemi öğrencilere, bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen gözlem, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümünü kapsar (Fidan, 1996). Yöntem öğretimde önemli bir işleve sahiptir. Çünkü öğretim ancak belli yöntemlerle gerçekleştirildiği zaman, arzu edilen davranışlar kolayca öğrencilere kazandırılabilir. Öğretimde her durum için geçerli sihirli bir yöntem olmadığı gibi, iyi ya da kötü olarak nitelendirilebilecek bir yöntem de söz konusu değildir. İyi yöntem, öğrencileri belirlenen amaçlara en etkili ve en kolay

ulaştıran yöntemdir. Ayrıca yöntemlerin birbirlerine üstünlükleri de söz konusu değildir (Yaşar, 1998).

Öğretme yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle, belli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1996: 68). Yöntem “ bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol” olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004: 72).

Öğretim yöntemleri Clark and Starr’a (1981: 25) göre, öğretmenlerin istenilen öğrenmeyi sağlamak için yaptıkları uygulamaları içerir. Bir başka deyişle öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade etmektedir.

Yöntem öğretimde önemli bir işleve sahiptir. Çünkü öğretim ancak belli yöntemlerle gerçekleştirildiği zaman, arzu edilen davranışlar kolayca öğrencilere kazandırılabilir. Öğretimde her durum için geçerli sihirli bir yöntem olmadığı gibi, iyi ya da kötü olarak nitelendirilebilecek bir yöntem de söz konusu değildir. İyi yöntem, öğrencileri belirlenen amaçlara en etkili ve en kolay ulaştıran yöntemdir. Ayrıca yöntemlerin birbirlerine üstünlükleri de söz konusu değildir (Yaşar, 1998).

Öğretimde planlı ve yöntemli çalışılmazsa, bütün etkinlikler rastlantıya bırakılmış olur. Bu bakımdan öğretimde yöntem gereklidir. Öğretimde yöntemi, yerinde ve zamanında en iyi ve ustalıkla kullanabilecek öğretmendir. Gerçek öğretmen, iyi yöntem bilen ve uygulayabilen öğretmendir (Kemertaş, 1996: 185).

Yöntem, özel öğrenme durumuna, öğretilecek olan öğretinin özelliklerine ve dersin amacına göre seçilmelidir. Öğretimde yöntem seçimini etkileyen başlıca faktörler; amaçlar, konunun özelliği, öğrenci grubunun büyüklüğü, zaman ve fiziksel ortam olarak sıralanabilir (Yaşar, 1998; Küçükahmet, 2003).

Amaçlar: Öğretim sırasında öğrencilere kazandırılacak davranışlar, o dersin ya da konunun hangi yöntemlerle işlenmesi gerektiği konusunda öğretmene çeşitli ipuçları verir.

Konunun özelliği: Öğrenilecek konular için bazı yöntemler uygun düşerken, bazı yöntemler uygun düşmeyebilir.

Öğrenci grubunun büyüklüğü: Öğrenci grubunun büyüklüğü, yöntem seçimini etkileyen önemli etmenlerden birisidir.

Zaman ve fiziksel ortam: Zaman, yöntem seçimini etkileyen en önemli etmenlerden birisidir. Zamanın çok sınırlı olduğu durumlarda, öğretmenin daha çok aktif olduğu öğretim yöntemlerinden yararlanma yoluna gidilir. Fiziksel eğitim ortamı da yöntem seçimini etkiler. Örneğin, gerekli araç-gereçleri ya da uygulamanın yapılacağı salonu bulunmayan bir eğitim kurumunda bazı yöntemlerin uygulanması olanaksızdır.

Bunların dışında, öğretmenin kişiliği, öğrencinin yaşı, geçmiş öğrenmeleri ve öğrenme deneyimleri de öğretimde yöntem seçimini etkilemektedir (Aykaç, 2001; Şenışık, 2006).

2.1.3.2. Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Sportif becerilerin nasıl öğretileceği ve öğrenileceği konusunda birçok yaklaşımdan bahsedilebilir (Demirhan, 2002). Literatürde yöntem ve tekniklerin sınıflanması konusunda tam bir birlik sağlanamamaktadır.

Beden eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin bir çoğunu anlaşılır biçimde içinde barındıran yapı uzun yıllardır temel kaynak olarak başvuru olan “Mosston’un Öğretim Yöntemleri Yelpazesi” dir. (Kullina ve Cothran, 2003; Mellor 1992).

Beden eğitimi ve sporda yöntem ve teknikler bazen bağımsız bazen de birlikte kullanılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretiminde, genel eğitimde kullanılan soru cevap, tartışma, düz-anlatım, dramatizasyon ve gösteri gibi yöntem-tekniklerinin

yanında, daha yaygın olarak kullanılan başlıca öğretim yöntemleri şunlardır (Mosston ve Ashworth, 2009; Barret, 2005: 89):

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

Aşağıda bu araştırmada kullanılan, komut yöntemi, alıştırma yöntemi ve eşli çalışma yönteminin ayrıntılı olarak açıklamaları yer almaktadır.

2.1.3.2.1. Komut Yöntemi

Bu yönteme klasik stilde denilebilir. Komut stiline öğretmen, öğrencilerin harekete ne zaman başlayıp ne zaman bitirecekleri, duruşları, hareketleri kaç kez tekrar edecekleri ve hareketler arasında ne kadar süre duracakları gibi bütün kararları kendisi verir (Nebioğlu, 2004). Komut stiline, öğrenciler bir görevi öğretmenin komutuyla ve tarif ettiği gibi düzgün ve hızlı bir biçimde öğrenirler. Bu stilde, öğretmen hareket için komut işaretini verir ve öğrenciler verilen komuta göre hareket eder. Öğrenciler lideri yani öğretmeni takip eder (Garn ve Byra, 2002).

Öğretmen, bilgi ve becerileri hazır olarak öğrencilere aktarır. Öğrenci ise, öğretmen tarafından verilen kararları izleyerek kendinden istenilenleri yapar. Bir başka deyişle öğrenciler, öğretmenin vereceği komuta göre davranır. Geleneksel bakış açısı olan komut yönteminde, öğretmen engin bilgi ve deneyimleri doğrultusunda becerilerin

öğretilmesinde önce beceri hakkında açıklamalar yapar, ilgili komutları öğrencilere göndererek hareketi gösterir. Daha sonra öğretmen tarafından istenilen soruların yanıtları verilir ve gösterilen hareketler yapılır. Bu arada, öğretmen gereksinim duyduğu anlarda hareketi durdurur ya da tekrar yaptırır. Ders süresinin sonunda ise, öğrenciler belli bir düzende toplanarak seremoni yapılır ve ders bitirilir Komutla öğretim yöntemi ile işlenen derslerde bütün öğrencilerin öğretmeni dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerekmektedir. Öğretmen ise öğrenci düzeyine uygun, açık ve anlaşılır açıklamalar yapmalıdır. Açıklamaların bütün öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolü mutlaka yapılmalıdır. Gerekğinde görsel-işitsel araçlardan yararlanılmalı ve disiplin bozulmamalıdır. Açıklama ve gösteriler yapılırken sıkıcılıktan sakınılmalı ve öğrencileri istekli kılmak için ders çeşitli yollarla renklendirilmelidir (Demirhan, 2006; Şenışık, 2006: 37).

Komutla öğretimde her bir hareket tek bir standarda sahiptir ve sürekli tekrarlar öğrenilir. Öğretmen hareketi seçmede tek uzman kişidir. Bireysel farklılıklar göz ardı edilerek grup eğitimi yapılır. Sık yapılan tekrarlarla grubun birlikteliği sağlanır. Bu durumda öğrenciler ilerlemeyi iyi sağladıklarından temel hedeflerden sapma olmaz. Komutla öğretimin temelini model alma ve taklit oluşturmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2002).

Komutla öğretim, bireysel farklılıklar ve gereksinimlere duyarlı olmadığından, derin bir içerik ve iş analizi gerektirir. Bu da geniş kapasite ve detaylı plan gerektirir. Ders işleme sonunda öğrencilerdeki bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve bireysel gelişim en az düzeydedir. Oysa eğitimin temel amacı bireylerin bütün olarak gelişmelerini sağlamaktır. Grup çalışmaları ve takım sporlarına yönelik işlenen derslerde ise bilişsel gelişim düşük düzeyde olmasına karşın devinişsel, toplumsal ve duyuşsal gelişim üst düzeydedir. Bütün kararları veren öğretmen, her bir karara yanıt veren ise öğrencidir (Demirhan, 2006: 32).

Komutla öğretimin özünü öğretmen ve belli bir zaman süresi içinde öğrenilecek konu ve beceri oluşturmaktadır. Komutla öğretim; öğrencileri düzgün biçimde hemen harekete geçirme, belli bir düzen sağlama ve öğrencileri kontrol etme, zamanı ekonomik

kullanma, belirlenen performans standardının sürekliliğini sağlama ve tehlike içeren etkinliklerde başarıyla kullanılmasına rağmen, okullardaki spor eğitimi derslerindeki farklı düzey grupları, öğretimi bireyselleştirmemesi, az düşünce içermesi ve standart programlar yüzünden başarısız sonuçlara yol açabilir (Mosston ve Ashworth, 2002).

Bu yöntem uygulandığında bireysel ya da gruba ait bir amaca ulaşmak için bir geçiş ve aktarım süreci oluşmaktadır (Greenspan, 1992). Komut yönteminin olumsuz bir yanı olarak, bir grubun her hareketi ve davranışı üzerinde fiziksel ve bilişsel olarak mutlak kontrol sağlamak için uzun zaman dilimi gerektirmesi söylenebilir (Gerney ve Dort, 1992).

Bu yöntemin üstün yönleri şunlardır (Yavaş ve İlhan, 1996: 58-59):

- Komutlar öğretmen tarafından verildiği için ders disiplin içinde yapılır.
- Yerleşim, organizasyon kolay olur.
- Kalabalık gruplara uygulanabilir.
- Öğrenci kurallara uymayı öğrenir.
- Konuların tekrar edilmesindeki kolaylıktan dolayı pekiştirme iyi yapılır.
- Zaman, istenildiği şekilde verimli kullanılır.

Yöntemin zayıf yönleri ise şunlardır (Yavaş ve İlhan, 1996: 58-59) :

- Bireysel farklılıklardan dolayı öğrencilerin dersten soğumalarına neden olabilir.
- Öğrencilerde bilişsel gelişme olmayabilir.
- Karar verme, etkileşim kurma, tartışma olgusu, paylaşma duygusu gelişmez.
- Emir komutun yapılması öğrencinin benlik gelişimini etkileyebilir.

Yapılan bu çalışmalar sonucu ulaşılması beklenen hedefler ise şunlardır (Mosston ve Ashworth, 2009):

- Uyarıcıya anında tepki

- Aynılık
- Uyum
- Eşzamanlı performans
- Önceden belirlenmiş bir modele bağlı kalma
- Bir modelin taklit edilmesi
- Tepkinin açıklığı ve doğruluğu
- Törenler, adetler, kostümler ve dini etkinlikler yoluyla kültürel geleneklerin sürdürülmesi
- Estetik standartların korunması
- Grubun ortak ruhu düşüncesinin yüceltilmesi
- Zaman kullanımında verimlilik
- Güvenlik

Komut yönteminde öğretmenin amaç, hedef ve davranışlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Derse iyi başlama ve dersi iyi bitirme.
- Hedef davranışları açık olarak ifade edebilme.
- Hedeflere eriştirecek şekilde plan yapma.
- Çeşitli etkinliklerden yararlanmaya çalışma.
- Uygun araç-gereç seçme veya hazırlama.
- Tüm öğrenciler ve gruplarla iletişim kurma.
- Öğretim araç-gereçlerini ustalıkla kullanma.
- Açık ve anlaşılır açıklamalar yapma.
- Ses tonunu etkili kullanma.
- Öğrencilerden gelecek dönütlere duyarlı davranma ve onlardan yararlanma.
- Kesinti ve müdahalelerle başa çıkma.
- Öğrencilerdeki gelişmeleri değişik ölçütlerle değerlendirme.
- Zamanı planlı ve iyi kullanma.
- Ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme.
- Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama.

- Övgü ve yaptırımları iyi kullanma (Şenışık, 2006; 38).

Aynı yöntemde öğrencilerin ise amaç, hedef ve davranışları şu şekildedir:

- Öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket etme.
- Mekan, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili bütün kararların öğretmenden geleceğini bilme.
- Öğretmenin verdiği kararlara uyma.
- Öğretmenin verdiği değişik komut sinyallerine anında tepki verebilme.
- Öğretmen - öğrenci ilişkisinin beklentilerini kavrayabilme.
- Her bölümde etkin katılım için en yüksek düzeyde zaman kullanma.
- Kurallara uymayı öğrenme.
- Araç-gereçleri verimli ve dikkatli bir şekilde kullanma.
- Hareketleri düzgün ve standardına uygun bir şekilde uygulayabilme.
- Öğretmenin vereceği dönütlere uyarak, çalışma performansını düzeltme veya devam ettirebilme (Şenışık, 2006; 38).

2.1.3.2.2. Alıştırma Yöntemi

Beden eğitimi derslerinde en çok kullanılan yöntemlerden biri de alıştırma'dır. Bu yöntem Amerika'daki Beden Eğitimi öğretmenleri tarafından en yaygın kullanılan öğretim yöntemidir (Goldberger, 1992). Bu yöntemle işlenen derslerde ağırlık etkinliğin yapılmasına ayrılır. Öğrenciler kullanacakları araçlar ve hareketlerle ilgili bilgi edinebilir ve yeterince çalışma yapmaya zaman ayırabilirler. Amaç öğrenciye yeteri kadar uygulama yapma imkanı tanımaktır (Nebioğlu, 2004).

Alıştırma, bir beceriyi kazanmak için kaynak tarafından alıcıya sunulan aşamalı hareket örüntüleridir. Alıştırma ile öğretim, roller ve alınan kararlar ile bireysel farklılıkları göz önüne almaması ve az düşünce içermesi başta olmak üzere birçok konuda komutla öğretime benzemektedir. Alıştırma ile öğretim yönteminin komutla

öğretim yönteminden farkı, konu öğrencilere bir kez aktarıldıktan sonra öğrenciler, istedikleri sürede harekete başlayarak, istedikleri süre, aralık ve sayıda hareket yaparak, istedikleri sürede bitirmekte serbesttirler. Burada zaman kontrolü ağırlıklı olarak öğrenci tarafından yapılmaktadır. Ritim kontrolü öğrencide olduğundan ve arkadaşlarına yakın hareket edebildiklerinden bireysel ve toplumsal gelişim sağlanmaktadır. Bu durum öğrencilerde sorumluluk kazanma, güdüleme, bireyselleştirilmiş öğrenme, bağımsız karar verme ve performansını kontrol etme özelliklerinin gelişmesini sağlar. Burada, öğretmenin her şeyi kontrol altında tutmak zorunda olduğu unutulmamalıdır (Demirhan, 2006).

Uygulamada, öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri düzende yerleşmeleri istenir (Mosston ve Ashworth, 2004). Bu stilde genellikle ders istasyonlar etrafında organize edilir. Küçük bir grup öğrenci, verilen görevleri bir istasyonda tamamlarken öğretmen öğrencilere bireysel dönüt verir (Byra, 2000). Öğrencilerin belli bir düzende yerleşerek, hareketleri yapmaları öğretmenin kalabalıklıkla değil, bireylerle ilgilenmesini sağlar. Birebir iletişim ise öğretmen ve öğrenci ilişkisinin boyutunu olumlu yönde yükseltmektedir. Uygulama için öğrencilere, hangi konularda karar verme özgürlüğünde bulundukları açıklanmalıdır. Böylece öğrenciler, kendi düşünceleri ve öğretmenden beklentileri konusunda ilişki kurma şansına sahip olurlar. Öğrencilerin bağımsız olarak yapacakları alıştırmalardaki verim için konu ile ilgili sahip oldukları bilgi, beceri, tutum, yetenek, vb. özelliklerin önceden saptanması gerekir. Ancak, sınıf ortamında bunu yapmak zordur. Bu yüzden öğrencilerin kendilerinin çalışmasına olanak tanınmaktadır.

Alıştırmaya başlamadan önce öğretmen hareketleri açıklayıp göstermeli, öğrencilerin yapabilecekleri alıştırmalar ile farklı alıştırmaların yapılacağı alanı seçmeli ve aynı hareketi çalışmak isteyen öğrencilerden grup oluşturmalıdır (Mosston ve Ashworth, 2004). Bu yöntemde performansın hızı hakkındaki kararlar, yani öğrencilerin verilen denemeyi ne kadar hızlı yapacağı öğrenci tarafından belirlenir. Alıştırma yöntemi ve bu yöntemin elementleri birçoklarına muhtemelen tanıdık gelebilir, çünkü bu yöntem beden eğitimi derslerinde en sık kullanılan öğretim yöntemidir (Garn ve Byra, 2002).

Komut ve alıştırma ile öğretim arasındaki asıl farklardan biri zamanın kullanımıdır. Komutta gördüğümüz gibi, her öğrencinin tepkisi doğrudan öğretmenin komut sinyaline bağlıdır. Alıştırmada ise, öğrenci her bir çalışmaya ne zaman başlayacağına, her bir çalışmanın hız ve ritmine ve bunun gibi durumlara karar verdikten sonra, kendisine alıştırmayı çalışmak için bir zaman dilimi verilir. Bu zaman boyutu, hem çalışmayı öğrenmek hem de karar vermek için gereklidir. Öğretmen öğrencilerine “belirli bir alıştırmayı çalışın” dediği zaman, öğrenciler dokuz tane karar verecektir. Öğrenciler alıştırmaları çalışırken, öğretmenin gezmek, bireysel performansları gözlemlemek ve öğrencilere özel dönüt sağlamak için zamanı vardır (Mosston ve Ashworth, 1986).

Bu yöntemin üstün yönleri şunlardır (Yavaş ve İlhan, 1996: 61):

- Her öğrenci kendi yeteneği doğrultusunda çalıştığı için sıkılma olmaz.
- Derse ilgi emir-komuta yöntemine göre daha fazla olur.
- Kendi başına hareket ettiği için öğrencilerin karar verme yeteneği gelişir.
- Öğrenci zamanı daha verimli kullanır.

Bu yöntemin zayıf yönleri şunlardır (Yavaş ve İlhan, 1996: 61):

- Tembel ve kaytaran öğrenci gözden kaçır.
- Hakimiyet elden gittiğinden çalışmalarda dağınıklık görülebilir ve gürültü olabilir.
- Süre iyi ayarlanmadığında verimlilik düşer.
- Hareketlerde öğrenci seviyesinin altına inildiğinde ders sıkıcı olabilir.

2.1.3.2.3. Eşli Çalışma Yöntemi

Eşli çalışma öğretim yöntemi, uygulamalı derslerde farklı amaçlara ulaşmak, öğretmen ve öğrenci arasında yeni ilişkilerin oluşmasını sağlamak için kullanılabilen bir yöntemdir (Grineski, 2002: 19).

Eşli çalışma ile öğretimde, öğrenciler eşleştirilerek çalışma yaparlar. Çalışmalarda her eş bir görevi yerine getirir. Eşlerden birisi istenen hareketi yapar ve hareketle ilgili kararları verir. Diğeri ise, yapılan hareketi izleyerek öğretmenin verdiği ölçütlere dayalı olarak eşinin performansı hakkında bilgi verir. Uygulama sırasında eşlerin görevleri sürekli değişir (Heaton, 1995). Öğrenci, uygulama sırasında kararlara katılmaktadır. Değerlendirmede ise, sadece düzeltme ve pekiştireç sunma anlamında kararlara katılma durumu vardır. Eşler arasındaki toplumsal ilişkiler ve anında dönüt sağlamanın koşulları işbirliğinin iki önemli parçasıdır. Eşlerin seçilmesinde boy, kilo, beceri düzeyi vb özelliklerden yararlanılabilir (Demirhan, 2006).

Eşli çalışma stilinde öğrenciler; bir motor becerinin elementlerini, motor beceri performansının nasıl değerlendirildiğini veya analiz edildiğini, nasıl dönüt verildiğini veya bir eşten nasıl dönüt alındığını ve bir görev kağıdı üzerine bir eşin motor beceri performansının sonuçlarının nasıl kaydedildiğini öğrenmelidirler (Byra, 2004).

İşbirliğine dayalı öğretim büyük sınıflarda ve araç-gerecin kısıtlı olduğu ortamlarda kolaylıkla kullanılabilir. Grup içinde roller değiştikçe yorulan öğrenciler dinlenme fırsatı bulabilirler. Grupları oluştururken öğrencilerin eşit katılım göstermelerini sağlamak için beceri yönüyle benzer düzeyde olanların aynı grupta olmalarını ve iş birliği ilkesinin temele alınmasını sağlamak önemlidir. Bu teknikte, hareketlerin sürekli izlenmesi, anında düzeltilmesi ve doğru hareketlerin pekiştirilmesinin gelişim üzerinde önemli etkisi vardır. Öğrenme ortamında öğrenciler birbirlerine bağımlı olduklarından sınıfta toplumsal ortamın gelişmesi olanaklıdır. Sabır, saygı, hoşgörü, eleştiri, iletişim ve sorumluluk gibi özelliklerin kazanılması ilk göze çarpan noktalardır. Ayrıca, etkin katılımdan dolayı zihinsel becerilerin kazanılması da mümkün olmaktadır (Grineski, 2002; Keske, 2007).

İşbirliğine dayalı çalışmanın, öğretmenin öğrencilerden uzak kalması, fazla zaman harcanması, öğrenci kararlarına güvenmek gibi eksik yönleri de bulunmaktadır. Gelişim boyutunda ise; fiziksel gelişimi en az, toplumsal gelişimi en fazla, duyuşsal gelişimi üst düzeye yakın, zihinsel gelişimi ise az düzeydedir. Çalışmanın öğretmene getirdiği sınırlılıklar ise; öğrencilerin yeni rollerini öğrenmelerinin uzun zaman alması,

uygulayıcıyla doğrudan iletişim kuramaması, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarına güvenmesi şeklindedir (Grineski, 2002; Keske, 2007).

Bunun yanı sıra, resimler içeren bir kontrol listesi ve kriterler kağıdı dağıtmak, onlara uygulamada kendilerinden göstermeleri beklenen önemli özellikleri hatırlamada da yardımcı olur. Her bir kağıt resimler, diyagramlar, tanımlar içerebilir ve böylece gözlemci öğrenci, performansı gerçekleştiren öğrencinin, görevin her bir bölümünü düzgün bir şekilde ne zaman yapacağına karar verebilir (Yoncalık, 2009: 34).

İkişerli eşleme olarak da adlandırılan eşli çalışma yönteminde, bir öğrenci “küçük öğretmen” diğeri de öğrenen veya uygulayan olarak tayin edilir. Öğretmen sınıf ortamında dolaşırken, yalnızca küçük öğretmen rolündekilerle konuşarak uygulayıcı öğrencinin performansı hakkında bilgi alır ve küçük öğretmen konumundaki öğrenciye yardımcı olur. Eğer öğretmen bu davranışı göstermezde bunun yerine direk olarak uygulayıcı öğrenci ile bir iletişim kurulursa küçük öğretmen rolündeki öğrenci küçümsenmiş olacak ve yöntem amacı dışına çıkmış olacaktır (Donnelly, 2002).

Tüm bu açıklamalar ışığında bu yöntemin üstün yönleri şunlardır (Yavaş ve İlhan, 1996: 65):

- Grup içinde roller değiştikçe öğrenciler dinlenme fırsatı bulurlar.
- Hataların anında düzeltilmesi, yanlış pekiştirmeleri ortadan kaldırır.
- Arkadaşlık ilişkileri gelişir; okula, derse ve öğretmene ilgileri artar.
- Yeni konulara geçilip, eşler değiştikçe, dostluk duyguları gelişir.
- Liderlik etme yeteneği gelişir.
- Kendi yaşlıları tarafından eleştirilmeyi ve değerlendirilmeyi görerek birbirlerini dinlemeyi öğrenirler. Böylece birbirlerine saygı duymayı ve sabır göstermeyi de öğrenmiş olurlar.
- Öğrenme ortamında öğrenciler birbirlerine bağımlı olduklarından dolayı, sınıfta sosyal ortamın oluşmasına katkıda bulunurlar.
- Etkin katılımdan dolayı zihinsel becerilerin kazanılması mümkün olmaktadır.

- Öğrencilerin bilişsel yönlerinin yanı sıra, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.
- Öğretmen sürekli olarak yanlarında olmadan (ölçüt çizelgesi yardımıyla) iki taraflı bir ilişki içinde öğrenmeye zaman harcayabilirler

Bu yöntemin zayıf yönleri ise aşağıda verilmiştir:

- Sınıfın tamamı her durumda gözlem altında tutulmalıdır.
- Öğretmen, kayıt edici ve gözlemciye güvenmek zorundadır. Yanlış gözlem ve kayıt yapılmışsa değerlendirme hatalı olur.
- Öğrencilerin yeni görevlerini öğrenmeleri uzun zaman alabilir. Bu nedenle boşa zaman harcanabilme riski söz konusudur.
- Gözlemci öğrenci, uygulayıcı öğrenciyi eleştirirken incitebilecek sözler kullanabilir.
- Düzeltmeler doğrudan öğretmen tarafından yapılmadığı için aksamalar olabilir (Yavaş ve İlhan, 1996: 66).

2.1.4. Öğrenme

Eğitim sürecinin temeli öğrenmeye dayanır. Öğrenme süreci bireyin doğumuyla birlikte ailede başlar, planlı ve programlı bir kurum olan okul ile devam eder. Çünkü bu dönemde kazanılan davranışlar bireyin gelecekteki yaşamını doğrudan etkilemektedir (Gökçe, 2004: 53).

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak sağlar. İstendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak kazandırabilmek için öncelikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri gerçekleştirici nitelikte öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi ve istendik davranışların ya da değişikliğin

oluşturulması, son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir (Bilen, 1996; 26).

Öğrenmeyle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar arasında en yaygın olarak bilineni, öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve görece kalıcı izli davranış değişikliği olmasıdır (Fidan, 1996:10-11). Diğer bir tanıma göre öğrenme, doğuştan kazanılmış davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını içine almayan, bireylerin çevreleri ile etkileşimleri yoluyla davranışların oluşması yada değiştirilmesi sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981).

Öğrenme tanımları incelendiğinde, öğrenmenin ortak özelliklerinin şunlar olduğu görülmektedir:

1. Davranışta gözlenebilir bir değişme olması,
2. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması,
3. Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması,
4. Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi.
5. Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması (Senemoğlu, 2004: 89)

Şişman (2004: 87)' a göre ise bir davranışın öğrenme olabilmesi için üç temel özelliği barındırmalıdır. İlk özellik, bireyde davranış değişikliğinin bireyin kavramsal altyapısında, duygularında veya fiziksel davranışlarında olmalı, ikinci özellik, davranış değişikliğinin yaşantı urunun sonucunda olması gerekir. Üçüncü özellik, hastalık, yabancı madde alınarak ortaya çıkan kısa süreli davranış değişikliklerinin öğrenme olmamasıdır.

Öğrenme ile eğitim arasındaki geçişi öğretim sağlar. Bunlar arasındaki ilişkiyi spor alanından örnekle açıklayacak olursak: bir futbolcunun bir futbol müsabakasını izleyerek kendine göre bazı teknik ve kuralları öğrenmesi “öğrenmeye”, bir antrenör tarafından, belli bir öğrenme ortamında planlı ve düzenli bir program içinde futbolu

öğretme etkinliğini “öğretme”, bu sporcunun gerek kendisinin, gerekse antrenörü tarafından öğretimle kazandırılmış davranışların bu futbolcu üzerinde, kendi kişiliği ile birleştirilerek bilgi, becerisi ile oluşturduğu teknik-taktik davranış değişikliğini de “eğitime” örnek verebiliriz (Çöndü, 1999).

Öğrenmenin bilişsel, devimsel, duyuşsal ve nörofizyolojik gibi boyutlardan oluşan karmaşık bir süreç olması nedeniyle bu süreci açıklamaya çalışan kuramlar da çeşitlilik göstermektedir. Duyuşsalcılar öğrenmeyi bireyin benlik ve ahlak gelişimini incelerler. Onlara göre öğrenme, duyuşsal, düşünsel ve davranışsal olarak gerçekleşir. Birey çevreden gelen uyarıcıları alarak değerlendirir, sonra duyuşsal, düşünsel ve davranışsal olarak tepkiler verir. Bireyde duyuşsal davranış değişikliğinin gerçekleşebilmesi ancak bireyin kendi kapasitesini, değerlerini bilmesi ve kendini gerçekleştirme isteğiyle olabilmektedir. (Özyurt ve Girgin, 2000: 101).

Nörofizyolojik yaklaşım ise, öğrenme ile beyin hücreleri arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu, öğrenme öncesinde ve sonrasında beyinde bir değişikliğin olması gerektiğini savunmaktadırlar (Özyurt ve Girgin, 2000: 102-103). Beyin temelli öğrenme kuramı olarak bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Donald Hebb’dir. Hebb öğrenmeyi bilişsel ve nörofizyolojik bir yaklaşımla incelemesinden dolayı bu kuram önem taşımaktadır. Hebb davranışçılarının savunduğu gibi beynin bir telefon santralına benzemediğini ve onun gibi çalışmadığını belirtmiştir. Bu düşüncesini beynin ön lobundan bazı dokuların çıkarılmasına karşın o bölgede fonksiyonların tamamen yok olmadığını kanıtlayarak savunmuştur. Ayrıca genel yeteneğin kalıtımla ilgili olmadığını ve yaşantı ürünü olduğunu savunmuştur. Çocuklukta edinilen yaşantıların yetişkinlikte edinilen yaşantılardan daha önemli olduğunu vurgulamıştır (Senemoğlu, 2004: 347).

Davranışçılar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında kurulan bağ ile gerçekleştiğini ve pekiştiricilerle davranış değişikliğinin oluştuğunu açıklarlar (Erden ve Akman, 2003: 156). Davranışçılar, öğrenme ve davranış kavramları arasında ilişkiyi genellikle bir neden-sonuç ilişkisi olarak algırlarlar. Uyarıcı ve uyarana organizmanın verdiği tepki davranışçı yaklaşıma göre önemlidir. Gözlenebilen davranışlara odaklanırlar. Dikkat, algı, iç görü ve hatırlama gibi süreçleri önemsemezler. Öğrenmede

dıştan verilen pekiştiricilerin, çevre etkisinin, tekrarların ve güdülenmenin önemli olduğunu vurgularlar (Selçuk, 2001: 123-124).

Bilişselcilere göre ise, öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Öğrenmenin temelinde, organizmanın algılaması, hatırlaması, düşünmesi yani bilişsel süreçler ve yapılar vardır (Özyurt ve Girgin, 2000: 90). Öğrenmede bilişsel süreçler olan hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenmedir (Bacanlı, 2004: 181-182). Bilişselcilerin amacı; zihinsel süreçlerin nasıl örgütlendiğini ve çalıştığını açıklamaktır. Bundan dolayı, birey tarafından uyarıcının algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle, uyarıcı ve tepki arasında olup bitenlerle ilgilenirler. Bilginin öğrenildiğini ve bilgide meydana gelen değişimin davranışa yansıdığını savunurlar (Erden ve Akman, 2003: 157).

2.1.5. Sınıf Yönetimi

Sınıflar öğretim ile ilgili içeriğin örgenciye sunulduğu, bunun yanında sosyal ve kültürel davranışların kazandırıldığı, kişinin yaşadığı toplumla bütünleştiği ve istenilen davranışların kazandırıldığı bir merkez olarak ele alınabilir (Ünlü, 2008: 47). Sınıf yönetiminin doğru anlaşılması için sınıf kavramına açıklık kazandırmak gerekir. Sınıf, ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir. Sınıf denilince derslik kadar, derslikte yer alan araç ve gereçlerle, öğretmen ve öğrenci de anlaşılmaktadır (Çalık, 2004:3).

Sınıf geleneksel olarak öğretimin yapıldığı, öğretmenle öğrencilerin yüz yüze geldiği ortamın adı olarak ifade edilmektedir (Gündüz, 2004: 17). Başar (2003:6)'a göre ise sınıf, hazır bulunuşluk, gelişim ve diğer özellikler bakımından birbirlerine benzeyen öğrencilerin oluşturduğu grubun adıdır. Bu yönü ile sınıf genelde milli eğitimin, orta düzeyde okulun ve özelde ise dersin ve ünitenin amaçlarının gerçekleştirildiği bir örgüttür. Bu yönü ile diğer örgütlerin yönetimi ile sınıf yönetimi eşdeğerdedir. Bu

anlamı ile sınıf yönetimi, var olan kaynakların amaçlar doğrultusunda örgütlenerek eşgüdümlemesi olarak tanımlanabilir. Özele indirildiğinde ise, sınıf mal ya da hizmet üreten örgütlerle ortak yönleri olması yanında kendine özgü özellikleri olan bir örgüttür. Bu nedenle sınıf yönetiminin de bu özellikler doğrultusunda tanımlanması ve yönetilmesi gerekir (Gündüz, 2004: 17). Özel bir eğitim ortamını teşkil eden sınıf, eğitim-öğretim üretim sisteminin merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yerdir (Sarıtış, 2000).

Bir okul sistemi içinde, sınıf nasıl bir alt sistem ise okul yönetimi bağlamında sınıf yönetimi de aynı durumdadır. Sınıf yönetimi bir bakıma, okul ve eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, sınıf yönetimi de okul yönetiminin sınıfa uygulanmasından meydana gelir (Toprakçı, 2002: 22).

Köktaş'a (2003:1) göre, sınıf yönetimi öğretimin temel önkoşuludur. Eğitim öğretim faaliyetlerinde, hedeflenen davranışların kazandırılması, bu davranışların kazandırılacağı yerler olan sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanmasına ve etkin bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. Sınıf yönetimi, sınıfta öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmak için öğretmenin davranışlarının ve sınıfın düzenlenmesi olarak ele alınabilir (Emmer ve Stough, 2001).

Ünal ve Ada (2000, 25)' ya göre sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde istedik davranış değişikliği oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psikososyal iletişim yaratma, etkili ve verimli bir organizasyon oluşturma ve zamanını etkili kullanma etkinliklerinin toplamı olarak görülmektedir. Lemlech (1988:3)'e göre ise; sınıf yönetimi, müfredatın planlanması, kaynakların ve izlenecek yolun belirlenmesi, verimliliği en üst düzeye çıkarmak amacıyla çevrenin düzenlenmesi, öğrencilerin ilerlemesini gözlemek, meydana gelebilecek muhtemel problemleri önceden görmesi ve önlem almasını da içine alarak sınıfın bir orkestra gibi yönetilmesidir. Sınıf yönetimi, genellikle, öğrencilerin meşgul edilmesini, onların işbirliğini ortaya çıkarmayı ve düzeni sağlamak için öğretmenin davranışlarını içerir (Emmer ve Stough, 2001).

Öğretmenin eğitim ve öğretimde başarılı olabilmesi için sınıfın iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenin sınıfla baş edebilme, lider olma özelliği ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim ile öğretim birbiriyle bağlantılı olmaktadır. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özelliği taşımaktadırlar (Erol, 2006 : 26). Çünkü, toplumsal ve bireysel açıdan eğitimle gerçekleştirilmek istenen bir çok amaç vardır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi, birçok faktöre bağlı olmakla birlikte temel belirleyici faktör eğitim - öğretim etkinliklerin amaçlı, planlı ve düzenli yapılmasıdır. Bu etkinliklerin belirlenen hedefleri gerçekleştirmesi etkili sınıf yönetimini; etkili sınıf yönetimi ise etkili öğretmeni gerektirir (Murat , Aslandaş ve Özgan, 2006: 267).

Sınıf yönetiminde anlayış farklılıkları bulunmaktadır. Sınıf yönetimi genel olarak geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi şeklinde sınıflandırılırken (Aydın,2000:5) sınıf yönetimi boyutları ise sınıf ortamının fiziksel düzeni, öğrenim ve öğretimin yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve zaman yönetimi olarak sınıflandırılmaktadır (Akın; 2006).

Geleneksel sınıf yönetiminin temel amacına, düzeni korumak denilebilir. Bunun sağlanması için öğretmen, en küçük istenmeyen bir davranış karşısında hoşgörülü olamaz. Bu anlayışta düzen son derece önemlidir. Başka bir deyişle, düzen öğrenciden önceliklidir ve gerekirse öğrenci feda edilebilir. Düzen eğitim ve öğretim etkinliklerinden de önce gelir (Aydın,2000:5).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç, okul, aile ve çevre gibi dış etmenlerin etkileşim alanıdır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan ayrılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır. Öğretmen, bu sürecin iç ve dış dinamiklerini oluşturan koşulların bilincinde olmalıdır. Kolektif ve duyarlı bir sınıf atmosferi sağlanarak eğitimin kalıcılığı artırılır. Çünkü davranış değişikliği sürecinin, sadece sınıfla sınırlandırılması, gerçekçi ve geçerli bir yaklaşım değildir. Çağdaş yaklaşım emirler ve komutlar yerine öğrencinin içsel davranış ölçütleri

geliştirmesini teşvik eder. Dıştan denetim yerini iç denetime bırakır. Böylece öğrenilenler ezber olmaktan çıkmaya, davranışa dönüşmeye başlar. Öğrencinin özgüven ve sorumluluk geliştirmesini başarının bir gereği olarak görür (Aydın,2000:5).

2.1.5.1. Zaman ve Yönetimi

Zaman, hayattır ve zamanı boşa geçirmek, hayatı boşa geçirmek anlamındadır. Dünyada bütün insanlara demokratik olarak verilmiş tek şey zamandır (Baltaş ve Baltaş, 1996). Zaman insanın duyu organlarıyla algılayamadığı, fiziki, felsefi, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir olgu ve gerçektir. Zaman, yaşadığımız hayatın kendisidir. Zaman sınırlı ve kıt bir kaynaktır. Bu nedenle zamanın paha biçilemez bir kaynak olduğunu söyleyebiliriz. İnsan zamanı tükettiği gibi zamanda insanı tüketmektedir. Zaman satın alınamaz, kiralanamaz, çoğaltılamaz, geri döndürülemez, zaman yalnızca kullanılır. Bu nedenle yapabileceğimiz tek şey zamanı en iyi şekilde değerlendirmektir (Scoot, 1997).

Zamanın temel ögesi olaydır. Her şey bir olaydır. Sabah yataktan kalkmak bir olaydır. İşe gitmek bir olaydır. Zaman bu olayların sırayla birbiri ardında oluşmasıdır (Smith, 1998). Zaman arka arkaya dizilmiş olayların ve olguların algılanmasıdır. Zaman olayları ölçebildiğimiz bir süreçtir (Açıkalın, 1998). Mackenzie (1985)' e göre zaman son derece değerli eşsiz bir kaynaktır ama para gibi toplanamaz, hammadde gibi depolanamaz, isteyerek yada istemeyerek harcanmak zorundadır. Zaman tekrar ele geçmeyen bir şeydir. Türk Dil Kurumunun hazırladığı sözlükte ise zaman; “bir iş veya oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011).

Passig (2005) zamanı fiziksel zaman, biyolojik zaman ve psikolojik zaman olarak üçe ayırmaktadır. Fiziksel zaman, saat ile ölçülebilen, geçmişten geleceğe hareket eden ve sürekliliği olan zamandır. Biyolojik zaman, yaşam organlarının hareketine karar veren, biyolojik süreçlerin oluşumunu ifade eden zamandır. Psikolojik zaman ise fiziksel zaman ve biyolojik zamanın tersine bilinçlenmeyle değerlendirilir.

Psikolojik zaman “psikolojik an” olarak adlandırılan zaman birimlerinden oluşmuştur. Zaman bölümlerinde kronolojik sıralama yoktur.

Ermış Augustinus “zamanın ne olduğunu bilirim ama açıklayamam” der. Augustinus’a göre zaman insanın zihnindedir. İnsan zihninin dışında bir zaman yoktur. Benzer şekilde Leibniz ve Kant, zamanın gerçekte var olmadığını, sadece insan bilincinin bir tasarımı olduğunu ileri sürerler (Polat, 2001).

Gelişmiş batılı ülkelerde çağı yakalamak, daha iyi yaşamak, kendini daha iyi geliştirmek için insanlar zamanı çok iyi kullanmaktadır (Karaküçük, 2001). Zaman her meslekten bireyler üzerinde baskı yapan evrensel bir kaynaktır. Herkes zamanı akıllıca kullanmak zorundadır. Zaman tasarruf edilemeyen, ödünç alınamayan kiralanamayan, satın alınamayan, çoğaltılamayan sadece kullanılan ve kaybedilen değerimiz ve varlığımızdır (Eren, 1991).

Zaman, onu ölçen gözlemciye bağlı, kişisel bir olgudur (Hawkins, 1988). Müşterek bir ölçütü yoktur. Herkes zamanı kendi usulünce ölçer (Carrel, 1977). Şimdiye kadar zamanla ilgili doğal kabul edilen her şey insan düşüncesinin ürünüdür, görecelidir (Addington, 2007).

Zaman yönetimi, amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabasıdır. Günümüzde zamanı kullanımı ve yönetimi bireyler açısından çok önemli bir konu olduğundan zaman yönetimi yalnızca zamanın kontrolü değil aynı zamanda insanların hayatının değerini arttıran bir unsur olmasıyla da öne çıkmaktadır (Alay, 2000).

Zaman yönetimi eleştiri konusu olan bir kavramdır. Time dergisi yöneticisi Pearson, terimin yanlış kullanıldığını ifade ederek, “zamanı yönetemeyiz, yalnızca kendimizi zamana göre yönetebiliriz.” demektedir (Josephs,1996:8). Çünkü akreple yelkovanın hareketi bireyin denetimi dışındadır. Bunlar durmaksızın hareket eder ve birey ne yaparsa yapsın, zaman önceden kararlaştırılmış bir hızla akıp gider. Sorun saati yönetmek değil, bireyin kendisini zaman içinde yönetebilmesidir (Mackenzie, 1985:15).

Hall “insanlar zamanı yönetemez. Ancak sahip oldukları zamanı daha iyi kullanırlar” demektedir (Deniz,1996:110).

Ceren (2008) ve Uluşahin (1999), zaman yönetiminin diğer yönetimlerden farkı ve zorluğunun olduğuna değinerek, bu farkın ve zorluğun temelinde yatan faktörün ise fazlasıyla kişisel olmasından kaynaklandığını söylemişlerdir. Phifer’ e göre, zaman kullanımı yada bilinçli ve amaçlı bir biçimde “ zaman yönetimi”, zamanın kendisinden daha önemlidir. Çünkü zaman yönetimi amaç ve öncelikleri belirleme, karar verme, plan yapma ve adım adım amaca ulaşmayı sağlayan yönetsel fonksiyonları içerir. Bu fonksiyonlar sistemli düşünme, problem çözme, bilgi ve becerisini kullanmayı gerektirmektedir (Cüceloğlu, 1993; Carter 1993) .

Olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisi olarak tanımlanan zaman yönetimi, günümüzde pek çok insan için önemli bir yeterlik olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin sınıfta süreyi etkili kullanması, bir yandan sınıfta öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlarken, diğer yandan öğrencilerin yaşamda zamanlarını etkili kullanabilen birer yetişkin olmalarına da olanak tanımalıdır. Bir öğretmenin öğretim hedefleri ve öğrenciler açısından bu beklentilerle öğretim süresini etkili kullanmasının yanı sıra, yetişkin bir birey olarak kendi zamanını da etkili kullanabilmesi gerekir (Uğur, 2006: 118).

Sınıf yönetimi geçmiş, şimdi ve gelecek zaman dilimlerini bir arada işlemesi ile etkili kullanılabilir. Bu durum sınıf yönetiminde zaman kavramını ön plana çıkararak sınıfta zaman yönetimine stratejik bir önem kazandırır. Sınıf yönetiminde zamanı etkili kullanmanın en kritik boyutu derste zaman yönetimidir. Ders öncesi ve sonrası hazırlık ve çalışmaların amacı dersin etkili ve verimli olmasıdır. Ders öncesi hazırlık ne kadar iyi yapılmış olursa olsun ders süresi akılcı kullanılmadığında ders verimli olamayacaktır. Etkili ve verimli ders istendik davranışların istenilen sürede kazandırılmasıdır. Bu nedenle en önemli sorunlardan biri sınıfta zamanın etkili kullanılmasıdır (Erkılıç, 2005).

Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması, hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerini ortadan kaldırmak açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması öğrenciler için daha çok öğrenme fırsatı oluşturmaya anlamına gelir. Öğrenciler öğrenme için daha çok fırsat bulduklarında ise doğal olarak başarıları artar. Başarılı olan öğrencilerin ise motivasyonları artar. Böylece öğrencilerin meşgul olmaları sağlanarak yanlış davranışlarıyla sınıfın düzenini bozacak zaman bile bulamazlar (Özkılıç, 2005: 87).

Zaman yönetimi planlama gerektiren bir süreçtir. “ Planlama, neyin nerede, nasıl, kim tarafından yapılacağını önceden kararlaştırılmasıdır. Başka bir tanımla, belirli amaçlara ulaşmak için elde mevcut seçenekler yada izlenecek yollar arasında bir seçim yapma, bir anlamda karar vermedir” (Türkmen, 1994: 96). Planlama, bir işin ne zaman biteceğinin önceden öngörülmesi ve kullanılacak kaynakların, ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesini içerdiği için verimliliğe ulaşmayı da sağlar (Reis, 1995).

Zamanı etkin kullanmanın en önemli koşulu planlı olmaktır. Etkili bir öğretmen tüm öğrenme öğretme etkinliklerini önceden planlayan öğretmendir. Bu nedenle okulda ve özellikle sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine dikkat edilmelidir (Demirel: 2004:176).

2.1.6. Akademik Öğrenme Zamanı (AÖZ)

Beden eğitimi derslerinin nasıl işlendiğini anlamak etkili bir eğitim için önemlidir. Literatürde öğrencilerin beden eğitimi ders süresinin yaklaşık üçte birlik bir kısmında aktif oldukları belirtilmektedir (Judith ve Enis, 1996). Yapılan çalışmalarda beden eğitimi derslerinde öğrencilerin ders süresinin %20-25’ini sırada, malzemeler taşınırken, sıranın gelmesi için yada organizasyon gibi etkinlikler için beklediği belirtilmektedir. Ders süresinin %25’ini yönetsel görevler, %20-25’ini öğretmenden bilgi almak için ancak %25-40’ının fiziksel etkinlik için kullanıldığı belirtilmektedir (Metzler, 1990). Başka çalışmalara göre beden eğitimi ders süresinin, %10-50’inin

teorik bilgi, %15-5'inin sınıf yönetimi ve %25-30'inin fiziksel etkinlik için kullanıldığını belirtmektedir (Siedentop,1991).

Etkili öğretim; iyi yönetim, iyi organizasyon, yeterli açıklama ve hareket gösterme periyotlarını içerir. Ayrıca beden eğitiminde etkili bir öğretim için yeterli fiziksel etkinlik zamanına ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2003). Beden eğitimi dersleri hem teorik, hem de pratik olduğu için öğrencilerin başarısını belirlemek oldukça zordur. Beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı, ders içeriğinin ne olduğu, öğrencilerin ders süresinde ne yaptığı, ders süresinin ne kadarının fiziksel aktiviteye ayrıldığı ile ilgili bilgiler verdiği için yeterli bir değerlendirme aracıdır (Yıldırım,2007).

Beden eğitimi derslerinde, yoklamanın alınması, derse başlama ve dersi bitirmenin organize edilmesi, malzemenin getirilmesi gibi rutin işler ve sınıf prosedürüne ilişkin yapılması gerekenler en kısa sürede tamamlanmalıdır (Çiçek ve ark., 2004). Özellikle beden eğitimi derlerinde, öğretmen ders için ayrılan zamanı daha çok öğretim etkinliklerine ayırmaya çalışmalı ve öğrencilerin etkinlikleri çok tekrar ederek sportif becerileri geliştirmelerini sağlayacak sınıf organizasyonlarını gerçekleştirmelidir (Graham, 1987) . Öğrenciler motor becerileri çok tekrar yaparak öğrenirler ve geliştirirler. Bu nedenle, beden eğitimi derslerinde ders süresinin kullanımında öğrencilerin düzeyine uygun motor aktivitelere mümkün olduğunca fazla zaman ayırmak etkili öğretim için gerekli görülmektedir (Siedentop, 1991).

Öğrenme zamanı ile ilgili çalışmaların temeli, “öğrenme, öğrenme için gerekli olan katılım zamanının işlevselliğidir” hipotezini savunan Carroll(1963)’ un “Okulda Öğrenme Kuramına” dayanır. Daha sonra günümüzdeki zaman kavramına ışık tutan çalışmaların başında gelen “Öğretmen Değerlendirme Çalışmaları Başlangıcı” (Beginning Teacher Evolution Study, BTES) projesinde de öğrenme zamanı ile ders amaçları ve kazanımları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur (Denham ve Lieberman, 1980). BTES çalışmalarında öğretim etkinliklerinin ve sınıf ortamının öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkilediği savunulmuştur. BTES çalışmalarında, 6 yıl boyunca farklı branş derslerinde yapılan gözlemler sonucunda AÖZ kavramını ortaya çıkmıştır. AÖZ, öğrencilerin aktif, başarılı ve üretken olarak öğrenmeyle ilgilendikleri zamanın

bir parçası olarak tanımlanabilir (Fisher ve Berlinger, 1985). BTES çalışmalarından elde edilen en önemli bulgu akademik öğrenme zamanının, akademik kazanımlar için çok güçlü bir belirleyici olduğudur (Gettinger ve Seibert, 2002).

AÖZ, öğretmen etkililiğini değerlendirmek için iyi bir yöntemdir ve anlamlı bilgiler sağlar. Beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı açısından iyi seviyelerde olan öğretmen daha etkili öğretmen olarak kabul edilir (Siedentop, 2000; Rink, 1996; Siedentop, 1983). Ayrıca, öğrenme için gerekli iki koşul olan öğrenciyi ilgili ve uygun motor beceri öğreniminde tutma becerisinin bir göstergesi olduğu için, akademik öğrenme süresini etkili öğretmen için önemli bir kavram yapar (Metzler, 1990).

AÖZ, öğrencilerin aktif ve üretken bir şekilde öğrenmeye katıldıkları ders içeriği ile ilgili eğitimsel zamanın bir parçasıdır (Gettinger, 1995; Gettinger ve Seibert, 2002; Spanjers ve diğ., 2008). AÖZ-BE, öğrencinin konuyla ilgili olarak ve seviyesine uygun fiziksel aktivitede bulunma süresi olarak tanımlanmaktadır (Metzler, 1983; Yıldırım, İnce, Kirazcı ve Çiçek, 2007). Akademik öğrenme zamanı kısaca öğrencilerin öğrenmeye aktif, başarılı ve üretken şekilde katıldıkları zaman olarak tanımlanabilir (Fisher ve Berliner, 1985).

Aslında akademik öğrenme zamanı tanımı dört kavram içerir:

- Söz konusu zaman eğitimsel olmalı,
- Öğrenen süre boyunca meşgul olmalı,
- Eğitimsel zorluk öğrenenin düzeyine uygun olmalı ve
- Eğitimsel içerik istendik sonuçlar ile doğrudan uyumlu olmalıdır (başarı ölçütleri vb.) (Heuston, 2010).

Bu yüzden akademik öğrenme süresi özellikle aktif olarak meşgul olan öğrenciye sağlanan amaca uygun, amaca özgü ve değerlendirilmiş öğretimin gerçekleştiği süre olarak vurgulanır. Eğer bu dört gereksinimden herhangi biri

karşılanmazsa öğretim zamanı akademik öğrenme süresi olarak hesaplanmaz (Heuston, 2010).

AÖZ, iki bölümden oluşmaktadır; yöntemsel katılım ve doğrudan katılım. Yöntemsel katılım tamamlanmış görevlerin öğrenimi gibi gözlemlenebilir davranışlardır. Fakat direkt katılım, eğitim içeriğinden uzun süreli sorumlu olmak ve katılmaktır (Spanjers ve diğ., 2008). Dolayısıyla direkt katılım öğrencinin öğrenme etkinliklerinde aktif olarak yer aldığı bölümdür (Reeve ve diğ., 2004).

AÖZ-BE artırmak için en iyi uygulamalar iki temelde oluşmaktadır: akademik öğrenme zamanı bileşenlerini anlamak ve ayrılmış zaman kullanım değerlendirilmesi ve değişiklik durumlarında alanların tanımlanması (Gettinger ve Seibert, 2002).

AÖZ-BE sisteminin kuramsal temeli geleneksel olarak adlandırılan öğrenme teorisine dayanmaktadır. Kabul edilen yerleşmiş bazı temel prensiplere sahiptir. Bunlar;

- Öğrenmenin büyüklüğü ile öğrenme için sunulan fırsatların sayısı ve tipi doğru orantılıdır;
- En iyi öğrenme motor, bilişsel ya da psiko-motor becerilerin uygun tekrar edilmesiyle gerçekleşir;
- Herhangi bir güçlük derecesinde bir beceriyi uygulayan öğrencinin başarısızlık oranı gözlenenden %10 daha fazladır. Beden eğitimi derslerinde etkili öğretimin anlamı, öğrencinin bireysel seviyesine uygun maksimum düzeyde gelişen doğruluk ve amaca uygunlukta, en az hata oranı ile uygulama ve tekrar yapabileceği ortamın tasarlanmasıdır (Mc Leish, 1981; 29, Siedentop, 1983).

Metzler (1990), beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanını arttırmaya yönelik öğretmenin kendine sorması gereken bazı soruları sıralamıştır. Bunlar;

- Daha az bir yönetim zamanı için plan yapıyor muyum?
- Ders başlangıcında sınıfın bekleme süresini azaltmak için bir etkinliğim var mı?
- Öğrencilerin beceri düzeylerini gözlemleyerek uygun seviyelerde öğrenme görevleri sunuyor muyum?
- Öğrenim içeriğim öğrenci yeterliklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre doğru sıralanmış mı?
- Bireysel öğrenme sürecini öğrenci beceri düzeylerini gözlemleyerek mi hazırlıyorum?
- Öğrenme görevleri içerisinde dönüt kullanıyor muyum?
- Öğrenci bir ilerleme kaydedene kadar bireyselleştirilmiş dönüt sağlıyor muyum?
- Daha aktif bir ders ortamı için plan yapıyor muyum?
- Geçişe ayrılan süreyi azaltmak için alıştırmalar ve uygulamalar arasında öğrencileri acele ettiriyor muyum?
- Daha fazla öğrenci katılımı ve beceri öğrenimine yönelik eğitsel oyunlar geliştiriyor muyum?
- Eğitsel oyunlara katılmayan öğrencilere yönelik bir alternatif geliştiriyor muyum?
- Beceri alıştırmalarına üst düzeyde katılım sağlayacak yeterli miktarda araç – gerecim var mı?
- Mevcut olan araç, gereç ve olanakları öğrencinin olabildiğince üst düzey yararına kullanabiliyor muyum?
- Araç, gereç ve olanaklar için bekleyen öğrenciler için ilgili aktiviteler planlıyor muyum?
- Ders ortamı büyüklüğüm ve öğrenci sayım yönetilebilir düzeyde mi?
- Öğrencilerimin beceri düzeyleri bir birine yakın mı?
- Öğrencilerin zamanlarını öğrenme görevleri için kullanmalarına yönelik rehberlik ediyor muyum?
- Konuyla ilgili zaman kullanımını arttırmak için yeni ve farklı öğretim model ve yöntemlerinde faydalaniyor muyum?

2.1.6.1. Akademik Öğrenme Zamanı Bileşenleri

1970'lerin başlarında yapılan BTES çalışmalarında ayrılmış zaman, katılım zamanı ve akademik öğrenme zamanı şeklinde üç eğitimsel zaman tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2003). Ancak daha sonra yapılan çalışma bulgularıyla günümüzde, eğitim-öğretimde zaman kavramı; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı olmak üzere dört farklı seviyede tanımlanmaktadır (Gettinger ve Seibert, 2002; Ekici, 2007). Bu seviyeler, birbirinin kapsamına giren iç içe bir yapı gösterir. Ayrılmış öğrenme zamanından akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe süre azalmaktadır (Ekici, 2007: 102). Ayrılmış zamanın üretken öğrenme zamanına yönelik değişmesi, rutin okul işlemlerine, sınıf uygulamalarına ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara bağlıdır (Gettinger ve Seibert, 2002).

Ayrılmış Zaman:
Öğretmenlerin planladığı eğitimsel etkinlikler için ayrılan zaman

Ayrılmış Zamanı azaltan etkenler: a) öğrencilerin dersi kesmesi; b) öğretmenin dersi kesmesi; c) derse gelen ziyaretçiler; d) duyurular e) geçiş bildirimleri ve f) diğer kayıp zaman kaynaklarıdır.

Eğitim Zamanı:
Gerçekte eğitim için kullanılan ayrılmış zamanın parçasıdır.

Eğitim Zamanını azaltan etkenler: a) prosedürlerle yada öğrencilerle birebir ilgilenmedir.

Katılım Zamanı:
Öğrencilerin öğrenmeye katıldıkları eğitim zamanının bir parçasıdır.

Katılım Zamanını azaltan etkenler: a) öğrenciler için uygun olmayan görevlerdir.

Başarılı ve Üretken Öğretim Zamanı
Akademik Öğrenme Zamanı

Şekil 2.1: Öğrenme Zamanı Bileşenleri (Gettinger ve Seibert, 2002).

Ayrılmış Zaman: Öğretmenin, öğretim aktivitelerine yönelik kullanmayı yada ayırmayı planladığı zamanın bir parçasıdır. Ayrılmış zaman öğrenmeye katılan öğrenciler için sınıf içi olanak ve fırsatların üst düzeyde sunulduğu zaman dilimidir (Anderson ve Walberg, 1993). Bir başka ifadeyle, ayrılmış zaman öğretmenin ders ile ilgili ve ilgisiz, çoğu zaman planlanmış ancak planlanmamış etkinliklerini kapsayan, sınıfta geçen en büyük zaman dilimidir. En geniş ifadeyle beden eğitimi dersi için ayrılmış ders saati denilebilir (Gettinger, 1991).

Ayrılmış zaman miktarı arttıkça öğrenmenin de arttığı belirlenmiştir. Ancak öğretimin niteliği ve zamanın verimli kullanılması ayrılmış zaman miktarından çok daha önemlidir. Ayrılmış zamanı etkili kullanmak için öğretmenlerin; programda belirlenmiş olan amaçları iyi değerlendirmeleri ve öğretim etkinliklerinde amaçlardan uzaklaşmaya dikkat etmeleri gerekmektedir (Ekici, 2002).

Öğretim Zamanı: Doğrudan öğretimsel aktiviteler için harcanan ve ayrılmış zamanın bir parçası olan zaman dilimidir. Öğretim zamanına, öğretim etkinlikleri için ayrılmış zamandan arda kalan zamanda denilebilir. Okullarda zaman kullanımına yönelik yapılan çalışmalar, öğretim zamanının yaklaşık olarak ayrılmış zamanın %50 ile %60' ını oluşturduğunu göstermektedir (Hollowood ve diğ.,1995).

Farklı nedenlerden dolayı ayrılmış zaman içerisinde öğretim zamanına dönüştürülemeyen zaman “kayıp zaman” olarak tanımlanır. Yani ayrılmış zaman ile öğretim zamanı arasındaki fark kayıp zamandır (Hollowood ve diğ.,1995).

Öğretim zamanı günlük rutinlerle ilgili görevler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan zaman miktarıdır. Yoklama alınması, sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar, yönetimdeki aksaklıkların giderilmesi, bir faaliyetten diğerine geçiş sırasında çıkabilecek istenmeyen durumların önlenmesi vb. vurgulamaktadır (Ekici, 2002).

Katılım Zamanı: Öğrencilerin verilen görevleri tamamlayarak, dikkatlerini derse vererek ve öğrenme etkinlikleri sırasında arkadaşlarıyla iletişim kurarak öğrenme etkinlikleriyle meşgul olduklarını ve öğretime katıldıklarını gösterdikleri, öğretim zamanının parçası olan zaman dilimidir (Gettinger ve Seibert, 2002). Öğrencilerin öğretim zamanı içinde konuyla buluştukları ve dikkatlerini konuya verdikleri zamandır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretim zamanlarının %80 ile %90' ını katılım zamanına ayırarak aktif bir şekilde kullanmakta iken, bazı öğrenciler için bu sürenin öğretim zamanının %50' sine kadar düştüğü görülmektedir.

Akademik öğrenme zamanı kavramı Carroll' un okulda öğrenme kuramına dayanmaktadır. İlk kez konuyla ilgili faaliyetlere ayrılan zaman ve katılım zamanı kavramlarına dikkat çeken John Carroll' un okulda öğrenme modeline uyarlanmış akademik öğrenme zamanı bileşenleri ise **Şekil. 2.2'** de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Carroll' un okulda öğrenme kuramına uyarlanmış akademik öğrenme zamanı bileşenleri (Carroll, 1963; Berliner, 1991).

2.2. İlgili Literatür

Öğretme ve öğrenme arasındaki bağlantı olarak belirtilen akademik öğrenme zamanı; daha başarılı sonuçlar ve daha az hata ile öğrencilerin uygun zorluk derecesinde etkinliklere ve eğitimsel sürece katıldıkları zaman birimi olarak tanımlanmaktadır (Rink, 2002). Beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı ise, öğrencilerin dersin amacına yönelik beden eğitimi ders içeriklerine ilişkin etkinliklere başarılı bir şekilde katıldıkları süre olarak tanımlanmaktadır (Ko Bomna, 2008).

Eğitimsel olmayan etkinliklerin (örn: etkinliklerin düzenlenmesi ve yönetilmesi) azaltılarak beceri etkinliklerine yönelik sürelerin artırılmasının öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede çok önemli olduğu belirtilmektedir (Ko Bomna, 2008). Ayrıca literatürde beden eğitiminde akademik öğrenme zamanının etkililiğinin ise öğrencinin başarısı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Silverman ve diğ., 1991a).

Öğrenci davranışlarını akademik öğrenme zamanı gözlem aracı ile değerlendirmeye yönelik yabancı dil ve matematik ile ilgili çalışmalar olmasının yanı sıra beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı gözlem aracı ile beden eğitimine yönelik çalışmalar da yapılmıştır (Vassiliki ve diğ., 2008).

Yıldırım ve diğ. (2007), akademik öğrenme zamanı bileşenlerine göre beden eğitimi öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmen adaylarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, ortalama akademik öğrenme zamanını ayrılmış zamanın %18' i olarak bulmuşlar ve gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edememişlerdir.

Knowles ve diğ. (1982) ilköğretimde eğitim gören 60 engelli ve 60 engelli olmayan bireyin beden eğitimi dersindeki akademik öğrenme zamanına ilişkin yaptıkları çalışmada yedi özel eğitim veren ve yedi özel eğitim vermeyen öğretmen incelenmiştir. Özel eğitim alan engelli öğrencilerin akademik öğrenme zamanlarının, özel eğitim almayan engelli öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu buna karşın engelli olan ve olmayan öğrencilerin akademik öğrenme zamanları arasında

farklılık olmadığını saptamışlardır. Çalışmanın sonucunda özel eğitimin akademik öğrenme zamanını olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

Placek ve Randall (1986), beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında yaptıkları çalışmada, uygun motor aktiviteye benden eğitimi öğretmenlerinin daha fazla zaman ayırdığını, ancak gruplar arasında akademik öğrenme zamanına bağlı anlamlı bir farkın görülmediğini ifade etmişlerdir.

Silverman ve diğ. (1991a) beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı ve öğrenci başarısı arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik 60 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada iki voleybol becerisinin kamera kayıtlarını almış ve incelemişlerdir. Çalışma sonucunda uygun motor aktivite ve konu alan motor bilgisi alanlarına özgü sürelerin, öğrencilerin başarıları ile ilişkili olduğunu ve beden eğitiminde akademik öğrenme zamanının öğrencinin başarısını belirlemede geçerli olabileceğini belirtmişlerdir.

Hastie (1994), ilk öğretim öğrencilerinin katıldıkları voleybol derslerinde akademik öğrenme zamanı yüzdeleri daha yüksek olan beden eğitimi öğretmenlerinin derslerini daha interaktif ve sürekli iletişim kurarak işlediklerini, akademik öğrenme zamanı yüzdeleri düşük olan beden eğitimi öğretmenlerinin ise daha çok gözleme dayalı ve durağan ders işlediklerini belirtmişlerdir.

Ko Bomna'nın (2008) yaptığı çalışmada ise sınıf değerlendirme sistemi ve beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı sistemini, 45 beden eğitimi dersinin video kayıtlarını alarak karşılaştırmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre akademik öğrenme zamanı grubundaki öğretmenlerin, sınıf içerisinde öğrenci yönetimi ve verimi ile ilgili daha yüksek puanlara sahip oldukları ve beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı açısından daha etkili oldukları belirlenmiştir.

1970 ve 1980'lerdeki çalışmalarda, ders zamanı içerisinde ayrılmış zamanın %50-80 arasında değişmekte olduğu ve öğrencilerin motor aktivitelere katılım zamanının ise ancak dersin yarısını kapsadığı belirtilmektedir. Yaklaşık %10-34 olmak üzere ders zamanının geri kalan bölümünün ise yönetim, geçiş etkinlikleri veya

uygulama için bekleme bölümlerine ayrıldığı, akademik öğrenme zamanının ise ders zamanının %6'sını kapsadığı ifade edilmiştir. (Silverman ve diğ. 1991b; Cousineau ve Luke, 1990).

Yapılan diğer çalışma sonuçlarında ise sekiz saatlik ders sonrasında ders zamanının yarısının motor içeriğe ilişkin konulara yer verilmeksizin ısınma, yönetimsel ve organizasyonel etkinliklere ayrıldığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen beden eğitimi etkinlik programını hazırlarken ders zamanının yarısını motor hareket bölümüne ayırmasına rağmen, uygulamada ders zamanının sadece 1/5'ini motor hareket bölümü için kullandığı, dersin kalan bölümünün ise bekleme bölümüne ayrıldığı ifade edilmektedir. Beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı ve kazanılan beceriler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlarda; beden eğitimi ders içeriğindeki konu alan motor bilgisi alt boyutu ile atma becerine yönelik performansı arasında pozitif ilişki olduğu, fakat yönetimsel, oganizasyonel süreç ve ders içeriğine ilişkin ilgili bilgi verme süreci ile negatif ilişki olduğu belirtilmiştir (Derri ve diğ., 2007).

Silvermann ve diğ. (1984) beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı değişkenleri üzerine yaptıkları çalışmada, toplam ders zamanının %17,1'inin motor etkinlik zamanına, %11,5'inin basit ve zor motor etkinlik zamanına, %33,6'sının katılım zamanına ayrıldığını belirtmişlerdir.

Fink ve Siedentop 'un (1989) yaptıkları çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ders sırasında uygun öğrenci davranışını sağlayabilmek için zamanlarının çoğunu yönetimsel ve eğitimsel sürece, ayrıca öğrencilere geri bildirim sürecine harcadıklarını tespit etmişlerdir. Altı ortaokul öğretmeni ile yapılan diğer bir çalışmada ise sınıf mevcudu ve ders için giysilerin değiştirilmesine ayrılan süre gibi etkenlerin dersin uygulama programını etkilediği belirtilmiştir (Oslin, 1996). Ayrıca beden eğitiminde akademik öğrenme zamanının, (AÖZ-BE) yönetimsel sürece ayrılan zamanı ve bekleme zamanını azalttığı buna karşın geribildirime ayrılan zamanı ise artırdığı belirtilmektedir (Birdwell,1980).

Vassiliki ve diğ. (2008) ise beden eğitimi dersinde zamana ilişkin değişkenler ile beceri kazanma ve devam ettirme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 34 öğrenciye dört hafta motor beceri eğitimi vermişler ve video kaydı yaparak analiz etmişlerdir. Analizler sonucunda beceri kazanımı ve devam ettirilmesine ilişkin puanlar ile akademik öğrenme zamanı ve öğrencinin motor aktiviteye katılımı arasında pozitif ilişki olduğunu buna karşın beceri kazanımı ve devam ettirilmesine ilişkin puanlar ile “genel içerik” arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak eğitim amaçları dışındaki etkinliklere harcanan zamanın tam tersine beceri gelişimine yönelik uygulamaya harcanan zamanının, temel beceri öğrenimine katkısı olacağı belirtilmiştir.

AÖZ-BE daha çok beden eğitiminde kullanılmasına rağmen sporculara yönelik uygun etkinliklerin belirlenmesi ve performanslarına yönelik geribildirim verilebilmesi için antrenörlük alanında da (örn: basketbol, futbol, buz hokeyi) kullanılmaktadır (Yıldırım, 2003). Yapılan çalışmalara göre uygun motor aktiviteye katılım zamanı, buz hokeyi (Godbout ve diğ., 1987), badminton (Beckett, 1989), voleybol (Godbout ve diğ., 1987; Silverman ve diğ., 1991) golf (Metzler, 1983), basketbol (Dixon, 1997) ve yüzme (Silverman, 1985) gibi spor dallarına yönelik becerilerin kazanılmasında da önemlidir.

Literatürde akademik öğrenme zamanlarını etkileyen önemli değişkenlere (örn: öğrenci beceri düzeyleri) ilişkin bazı çalışmalar da yer almaktadır. Metzler’e göre (1980) katılım zamanı, bireysel sporlara göre takım sporlarında daha fazladır. Ayrıca katılım zamanı öğrencilerin beceri seviyelerine göre değişmektedir. Shute ve diğ. (1982) yaptıkları çalışmada, düşük beceri seviyesine sahip öğrencilerin beceri etkinliklerine daha az zaman harcadıkları ve diğer öğrencilere göre zorluk derecesi az etkinliklere katıldıklarını belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda ise düşük beceri seviyesine sahip öğrencilerin, ders içeriğine ilişkin etkinliklere katılım zamanını artırmak için öğretmenlerin ders içeriklerini değiştirmeleri gerektiğini veya bireysel eğitim programları hazırlamaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca literatürde birçok alternatif öğretim yöntemi tanımlanmış ve etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan bir çalışmada voleybol dersinde direkt öğretim modeli olarak yeni beceri öğretimi ve beceri kazanmışlara yönelik beceri öğretimi

karşılaştırılmıştır. Her iki öğretim aşamasında da öğrenciler voleybol becerileri ile ilgili önemli düzeyde gelişme kaydetmişlerdir (Harrison ve diğ., 1995). Diğer bir çalışmada ise beceri ile ilgili tam öğrenme modeli uygulanan grup ile uygulanmayan grup karşılaştırılmış ve basketbol becerilerine yönelik olarak her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat bazı özel becerilere yönelik tam öğrenme grubun daha iyi performans sergilediği belirtilmiştir (Blakemore ve diğ., 1992). Ayrıca Mosston ve Ashworth (2002) on tane öğretim yöntemi tanımlamış olmasına rağmen beden eğitimi alanında daha çok komut yöntemi, alıştırma yöntemi ve eşli çalışma yönteminin kullanılmasına bağlı olarak en çok bu üç öğretim yöntemi araştırılmıştır (Goldberger, 1980).

Örneğin Harrison ve arkadaşları (1995), 58 üniversite öğrencisini düşük, orta, yüksek seviyede beceriye sahip gruplar şeklinde ayırmış ve komut yöntemi ile alıştırma yönteminin voleybol beceri öğrenimine etkisini incelemişlerdir. 19 günlük uygulama sonucunda düşük beceri seviyesine sahip grupta parmak pas tekniğinde komut yönteminin, smaç tekniğinde ise alıştırma yönteminin daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Boyce (1992) 135 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, komut ve alıştırma yöntemlerinin eşli yöntemle göre beceri kazanma ve devam ettirmede daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, gözlem aracı, verilerin işlenmesi ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, amacı doğrultusunda genel tarama modellerinden biri olan kesit alma yaklaşımıyla ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Kesit alma yaklaşımında, gelişim, çeşitli gelişmişlik evrelerini temsil ettiği kabul edilen bir birinden ayrı gruplar üzerinde ve bir anda (an'sal olarak) yapılacak gözlemlerle belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005: 80-81).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim, öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören ve bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersine kayıt yaptıran dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayı sayısı, komut yöntemi grubu (n:10), alıştırma yöntemi grubu (n:10), eşli çalışma yöntemi grubu (n: 10) olmak üzere toplam 30'dur. Araştırmaya katılanların 8'i kadın

öğretmen adayı, 22'si erkek öğretmen adayıdır. Çalışmaya katılan tüm öğretmen adayları 3. sınıfta özel öğretim yöntemleri I ve II derslerini ve sınıf yönetimi derslerini alarak başarılı olmuş, farklı yöntemlerin alanında kullanımına ait bilgi ve beceriye sahip olan öğrencilerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının seçilmesinin temel nedeni, çalışma boyunca dersleri işleyen öğreticilerin, araştırmada kullanılan farklı öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimine yönelik dersleri aynı öğretim elemanlarından almış olmalarını sağlayarak, geçerliği arttırmaktır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Verileri toplamada yapılandırılmış alan çalışması gözlem tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış doğal gözlem özel bir zaman ya da koşuldaki davranışların kaydedilmesidir. Gözlenecek davranışlar tasarlanmış ya da planlanmamış olabilir. Tasarlanmış davranışlar, araştırmacının ilgisini çeken ve kaydetmeyi daha önceden planladığı davranışlardır (Hovardaoğlu, 2000: 41). Yapılandırılmış alan çalışması, yapılandırılmamış alan çalışmaları yolu ile elde edilen sonuçların doğal ortamlarda test etme amacına hizmet edebilir. Araştırmacı genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanır. Gözlenen ortamı operasyonel hale getiren davranışlar ayrıştırılır ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilir (Balcı, 2005: 169-171).

Çalışmada veri toplamak için, beden eğitimi öğretmen adayları direk gözlem yoluyla gözlemlenmemiş bunun yerine kamera kaydına alınmışlardır. Direk gözlemle elde edilen veriler en kısa zamanda kaydedilmelidir. Gözlemin kaydedilmesi için not alma, görüntü kayıt cihazları, ses kayıt cihazları, fotoğraflar kullanılır (Karasar, 2005: 161). Çünkü direk gözlem tekniği riskli ve veri kayıplarına neden olabildiği için daha az objektif ve daha az güvenilirdir. Kaydedilmiş gözlem tekniği tekrar gözlem ve istendiğinde gözlem yapma olanakları sağladığı için daha güvenilirdir (Turner ve Meyer, 2000; Balcı, 2005).

Araştırmada gözlenecek öğretmen adaylarını belirlemek için 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları içerisinde özel öğretim 1 ve 2 derslerinde başarılı olmuş ayrıca ilköğretim okullarının 2. kademelerinde öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adayları seçilmiştir. Seçilen öğretmen adaylarıyla toplantı yapılarak uygulayacakları öğretim yöntemleri ve ders üniteleri hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmiştir. Dağıtılan öğretim yöntemleri doğrultusunda öğretmen adayları 3 uygulama grubuna ayrılmıştır.

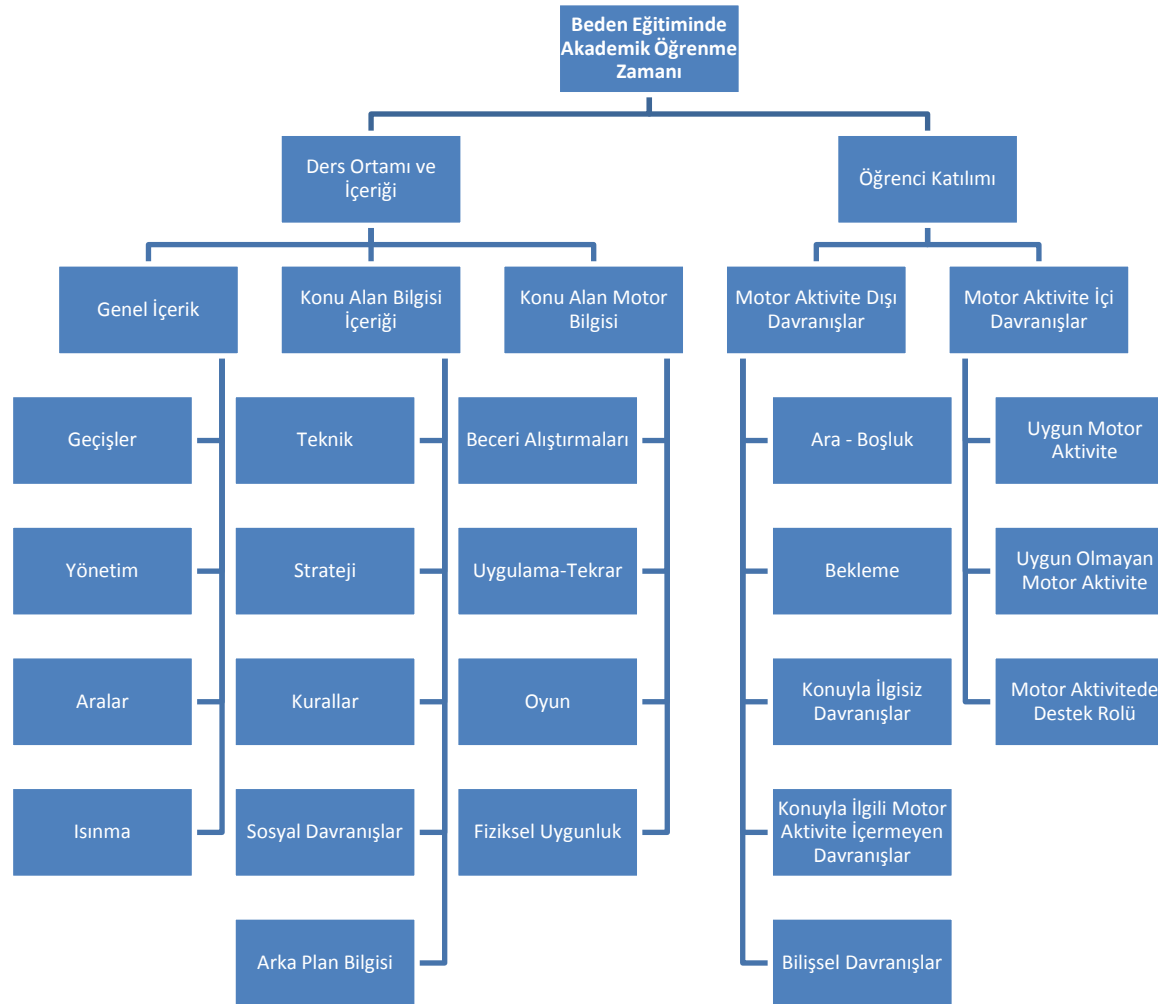
Araştırmanın amaca uygun sonuçlar vermesi ve iç geçerliliği sağlayabilmek için öğretmen adaylarının derslerinde işleyecekleri üniteler; futbol, basketbol, voleybol, hentbol ve atletizm şeklinde belirlenerek, her bir öğretim yönteminde ikişer ünite olacak şekilde belirlenmiştir. Çünkü akademik öğrenme zamanına ait veriler grup halinde ders işleme prensibine dayanan ünitelerde çok çeşitlilik gösterebilmektedir. Öğrenciler bu ünitelerde işleyecekleri konuları kendileri belirlemişlerdir. Ancak yine akademik öğrenme zamanı kavramına ait verileri elde etmede bir standart yakalayabilmek için seçecekleri konularda ve yapacakları ders planlarında materyal kullanma koşulu önceden belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının video kaydına alınmalarından önce Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, okul yönetimlerinden ve kamera kaydına alınacak sınıflardaki tüm öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1, Ek-2).

Öğretmen adayları, 40 dakikalık bir beden eğitimi dersi sürecinde doğal ortamlarında video kaydına alınmışlardır. Video kamera tüm öğrencileri, sınıf ortamını ve öğretmen adaylarını görüntüleyebilecek bir konuma yerleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sözel davranışlarını ve sözel iletişimini kaydetmek amacıyla kablosuz mikروفon kullanılmıştır. Video kayıtları 2011 yılı Nisan- Mayıs ayları içerisinde toplam 5 haftada alınmıştır. Her öğretim yöntemine ait 10'ar kayıt olmak üzere toplam 30 kamera kaydı elde edilmiştir. Her uygulama sonrası kayıt edilen gözlemler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3. 3. 1. Gözlem Aracı

Video kayıtlarının değerlendirilmesinde Parker (1989) tarafından geliştirilen beden eğitimi AÖZ-BE sistematik gözlem aracı kullanılmıştır (Ek-3). Beden eğitimi derslerinde fiziksel aktivitenin hem teorik hem de uygulama boyutları olduğundan öğrenci başarısını değerlendirmek oldukça zordur. AÖZ-BE gözlem aracı, sınıf içi etkinliklerin nelerden oluştuğu, öğrencilerin ders süresi boyunca neler yaptığı ve ders süresinin ne kadarlık bölümünde uygun fiziksel aktiviteye katıldığı konusunda bilgi sağlayan etkili bir araçtır (Anderson, 1983). Parker' ın geliştirdiği bu gözlem aracı iki temel alan ve bu temel alanların altında yer alan farklı boyut ve alt boyutlardan oluşmaktadır (Şekil 3.1). Ders ortamı ve içeriği temel alanı, sınıfta ayrılmış zaman içerisinde meydana gelen etkinlik ve davranışlar hakkında bilgi sağlar. Ders ortamı içeriği temel alanı, ders süresinde genel içerik boyutuna ait; geçişler, yönetim, aralar ve ısınma alt boyutlarından, konu alan bilgisi boyutuna ait; teknik, strateji, kurallar, sosyal davranışlar ve arka plan bilgisi alt boyutlarından, konu alan motor bilgisi boyutuna ait; beceri alıştırmaları, uygulama-tekrar, oyun ve fiziksel uygunluk alt boyutlarından oluşmaktadır. İkinci temel alan ise öğrenci katılımıdır. Öğrenci katılımı temel alanı, ayrılmış zaman içinde öğrencinin davranışları hakkında bilgi verir. Öğrenci katılımı temel alanı, motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ait; ara – boşluk, bekleme, konuyla ilgisiz davranışlar, konuyla ilgili ancak motor aktivite içermeyen davranışlar ve bilişsel davranışlar alt boyutlarından ve motor aktivite içi davranışlar boyutuna ait; uygun motor aktivite, uygun olmayan motor aktivite ve motor aktivitede destek rolü alt boyutlarından oluşarak, bu boyutlar ve alt boyutlar hakkında bilgi sağlamaktadır (Parker, 1989; Siedentop, Mand, ve Taggart, 1986).



Şekil 3-1. Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanına Ait Temel Alanlar, Boyutlar ve Alt Boyutlar (Parker, 1989; Yıldırım, 2003).

3.3.1.1. Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanına (AÖZ-BE) Ait Temel Alanlar, Boyutlar ve Alt Boyutlar

1. Ders Ortamı ve İçeriği

Ders ortamı ve içeriği, bireysel öğrenci davranışlarını içeren düzenlemeleri tanımlar. Bu temel alan; genel içerik, konu alan bilgisi içeriği ve konu alan motor bilgisi içeriği olarak üç boyuttan oluşmaktadır.

a-) Genel İçerik

Öğrencilerin beden eğitimi aktivitelerine katılımlarıyla ilgili olmayan ders zamanıdır. Dört alt boyuttan oluşur.

Geçiş (G): Öğretimle ilişkili yönetsel ve organizasyonel aktivitelere ayrılan zaman.

Yönetim (Y): Öğretim ile ilişkili olmayan sınıf yönetimiyle ilgili aktivitelere ayrılan zaman.

Ara (A): Ders konusuyla ilgili olmayan bir konunun konuşulduğu ve / veya dinlenmeye ayrılan zaman.

Isınma (I): Rutin olarak beden eğitimi derslerinin gereğine uygun olarak yapılan ısınmaya ayrılan zaman.

b-) Konu Alan Bilgisi İçeriği

Beden eğitimi dersi içeriği ile ilgili bilgilere yönelik planlanmış zamandır. Beş alt boyuttan oluşur.

Teknik (T): Bir motor becerinin fiziksel formunu içeren bilgiye ayrılan zaman.

Strateji (S): Bireysel yada grup olarak bir hareketin nasıl yapılacağının plan ile ilgili bilgi aktarmaya ayrılan zaman.

Kurallar (K): Konu ile ilgili aktivitelerin kurallarının açıklanmasına ayrılan zaman.

Sosyal Davranışlar (SO): Aktivitenin içerisinde uygun olan yada olmayan davranışlar ile ilgili bilgi vermeye ayrılan zaman.

Arka Plan Bilgisi (AP): Konu ile ilgili tarihsel bilgiler, önemli sporcular, alışkanlıklar, rekorlar ve önemine yönelik bilgi aktarmaya ayrılan zaman.

c-) Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği

Beden eğitimi aktivitelerine fiziksel katılıma yönelik planlanmış zamandır. Dört alt boyuttan oluşur.

Beceri Alıştırmaları (BA): Bir becerinin geliştirilmesine yönelik hedeflere öncelik verilen, beceri basamaklamaları ve beceri alıştırmalarına ayrılan zaman.

Uygulama/Tekrar (UT): Bir beceri uygulanırken yada doğal şekliyle yapılarak canlandırıldığı ortamda dönüt ve düzeltmeye ayrılan zaman.

Oyun (O): Öğretmenin müdahalesinin olmadığı bir mücadele yada bir oyun içinde beceri uygulamalarına ayrılan zaman.

Fitness (F): Fiziksel uygunluk parametrelerini geliştirmeye yönelik aktivitelere ayrılan zaman.

2. Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı temel alanı, ders ortamı ve içeriği temel alanında tarif edilen uygulamalara öğrencilerin bireysel olarak nasıl davranış sergilediklerini tanımlar.

Öğrenci katılımı temel alanı, motor aktivite dışı davranışlar ve motor aktivite içi davranışlar olarak iki boyuttan oluşmaktadır.

a-) Motor Aktivite İçi Davranışlar

Konu ile ilgili hedeflenen motor aktivitelerin dışındaki herhangi öğrenci katılımı davranışları.

Ara-Boşluk (BO): Öğrenci devam eden aktiviteye ilgisiz kalarak, öğretimle ilgili olmayan başka bir şey ile ilgilenir.

Bekleme (BE): Öğrenci uygulamayı tamamlamış ve bir sonraki uygulama yada bir kez daha tekrar etmek için beklemektedir.

Konuyla İlgisiz Davranışlar (Kİ): Öğrenci diğerlerinden farklı bir aktivite yada davranışta bulunmaktadır.

Konuyla İlgili Motor Aktivite İçermeyen Davranışlar (Mİ): Öğrenci konu ile ilgilidir ancak davranışı motor aktivite içermemektedir (yönetim, geçiş, ısınma vb.).

Bilişsel Davranış (BD): Konu ile ilgili bilişsel davranış sergilemektedir.

b-) Motor Aktivite İçi Davranışlar

Dersin hedeflerine yönelik gösterilmiş konu ile ilgili motor katılım davranışları. Motor aktivite dışı davranışlar boyutunda da öğrencinin motor aktiviteye katılımı söz konusudur, ancak bu katılım motor aktivite içi davranışlar boyutundaki gibi konu ile ilgili hedeflenmiş aktivitelere değildir.

Uygun Motor Aktivite (MA): Öğrenci yüksek doğrulukta, amaca uygun motor aktiviteye katılmaktadır.

Uygun olmayan Motor Aktivite (MO): Öğrenci konu ile ilgili gösterilen motor aktiviteyi uygulamaya çalışıyordu, ancak beceri çok kolay yada çok zor olduğundan ders amaçları gerçekleşmemektedir.

Motor Aktivitede Destek Rolü (MD): Öğrenci konu alan motor bilgisi içeriğinde gerçekleşen bir aktivitede arkadaşlarına yardımcı bir görevde yer almaktadır.

3.4. Verilerin İşlenmesi

Video kayıtlarından verilerin ayrıştırılmasında, altı saniye izle ve altı saniye kaydet gözlem yöntemi kullanılmıştır (Paker, 1989: 199- 200). Altışar saniyelik araların belirlenmesi için daha önceden hazırlanmış her altı saniyede birbirini takip eden “izle” ve “kaydet” komutları içeren bir ses bandından yararlanılmıştır.

Literatüre bağlı olarak bu çalışmada değerlendirmeyi yapan gözlemci ilk olarak sınıfta tahmini olarak üç farklı motor beceri seviyesine sahip öğrenci belirlemektedir. Daha sonra altı saniye izle ve altı saniye kaydet gözlem yöntemiyle bu öğrencilerin her birinin o esnada yaptığı etkinliğe bakarak gözlem aracında yer alan temel alan, boyut ve alt boyutlara uygun bir şekilde etkinliği kodlamaktadır (Paker, 1989: 199- 200).

Ders süresi içerisindeki boyut ve alt boyutların sürelerini hesaplamak amacıyla, kaydedilen her davranış ve etkinlik altı saniye ile çarpılarak toplam boyut ve alt boyut süreleri elde edilmiştir.

AÖZ-BE verilerini değerlendirirken birden çok farklı yöntem kullanılabilir. Fakat en temel ve basit değerlendirme toplam gözlem verilerinin yüzdeleri üzerinden inceleme yapmaktır. Metzler (1983) bu sürecin üç basamaktan oluştuğunu ifade etmektedir.

Öncelikle gözlem aracı üzerindeki hatalı veriler ve kayıp veriler tespit edilerek gözlem yapılan her öğrenci için ayrı ayrı hesaplanır. Daha sonra, veriler tablolaştırılarak her davranış kategorisi için frekanslar (saniye cinsi) toplam gözlem sayısına (saniye cinsinden toplam süre) bölünerek bir yüzdelik ifadeye çevrilir. Örneğin, eğer akademik öğrenme süresi değerine ihtiyacımız var ise; tüm “uygun motor aktivite” (MA) gözlemleri tespit edilerek hesaplanır ve toplam gözlem süresine bölünerek akademik öğrenme süresine ait yüzdelik ifade elde edilir. Eğer toplam gözlem süresi yüzdelik değer ile çarpılırsa toplam akademik öğrenme süresi elde edilecektir. Son olarak ise eğer istenirse bu uygulama ders ortamı ve içeriği temel alanı ile öğrenci katılımı temel alanı altında yer alan tüm ana boyut ve alt boyutlar için uygulanır. Bu işlemin sonunda her boyut için bir yüzdelik ifade elde edilebilir (Paker, 1989: 203) . Literatüre bağlı olarak verilerin değerlendirilmesi süreci uygulanarak araştırmadaki her boyut ve alt boyuta ait verilerden yüzdelik ifadeler elde edilmiştir.

Çalışmada değerlendirilen 30 öğretmen adayının derslerinin tümü aynı gözlemci tarafından kayıt edilmiş ve değerlendirmeleri de yine aynı kişi tarafından yapılmıştır.

3. 5. Veri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmalarda veri çözümlemede, örneklemelerin gözlem sayılarının 30 ya da 30'un üzerinde olması istenirken, öncelikli kriterler olan örneklemelerin ya da örneklemelerin çekildiği evrenlerin normal dağılım göstermesi, varyansların homojen olması ve veri tipinin sayısal veri olması söz konusu olduğunda parametrik testler uygulanabilir (Alpar, 2010; Özdamar, 1999; 325-331).

Literatüre bağlı olarak, çalışmada örnekleme ait gruptaki gözlem sayısı 30'un altında olmasına rağmen, Levene test sonuçlarına (Tablo 3-1) göre varyansların homojen olduğu ve Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına (Tablo 3-2) göre ise grupların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin istatistiksel

analizinde grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi ile Tukey HSD ve betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 3-1. Levene test sonuçları

	Ana Boyutlar	Levene Test Sonuçları	
			P
GRUPLAR	Genel İçerik	2,50	,10
	Konu Alan Bilgisi İçeriği	,020	,98
	Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği	,602	,94
	Motor Aktivite Dışı Davranışlar	1,68	,20
	Motor Aktivite İçi Davranışlar	1,68	,20

Tablo 3-2. Kolmogorov-Smirnov test sonuçları

GRUPLAR	Ana Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları	
			P
1. GRUP (Komut Yöntemi)	Genel İçerik	,277	1,0
	Konu Alan Bilgisi İçeriği	,728	,66
	Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği	,500	,96
	Motor Aktivite Dışı Davranışlar	,434	,99
	Motor Aktivite İçi Davranışlar	,434	,99
2. GRUP (Alıştırma Yöntemi)	Genel İçerik	,702	,70
	Konu Alan Bilgisi İçeriği	,580	,89
	Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği	,420	,99
	Motor Aktivite Dışı Davranışlar	,620	,82
	Motor Aktivite İçi Davranışlar	,620	,82
3. GRUP (Eşli Çalışma Yöntemi)	Genel İçerik	,540	,93
	Konu Alan Bilgisi İçeriği	,711	,69
	Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği	,521	,94
	Motor Aktivite Dışı Davranışlar	,765	,60
	Motor Aktivite İçi Davranışlar	,765	,60

* p< 0.05

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen etkililiğini belirlemek için; beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin; boyutlar, alt boyutlar ve akademik öğrenme sürelerinin değişkenliğine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde boyutlar, alt boyutlar ve akademik öğrenme sürelerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Aşağıda alt problemlere göre, araştırmanın bağımlı (öğretim yöntemleri) ve bağımsız değişkenleri (AÖZ-BE temel alanları, boyutları ve alt boyutları) arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını bulmak için uygulanan testlerin sonuçları ve betimsel istatistikler tablolastırılmış ve sunulmuştur.

Alt problem 1: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarına (genel içerik, konu alan bilgisi içeriği, konu alan motor bilgisi içeriği) ilişkin zaman yüzdeleri nedir? sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemini çözümlemek için ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4-1.'de verilmiştir.

Tablo 4–1. Ders ortamı ve içeriği temel alanı boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları

Ders Ortamı ve İçeriği Boyutları	Yöntemler	n	$\bar{X}$ (%)	ss
Genel İçerik	Komut Yöntemi	10	40,17	9,14
	Alıştırma Yöntemi	10	49,03	5,31
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	51,01	6,14
	Toplam	30	46,74	8,33
Konu Alan Bilgisi İçeriği	Komut Yöntemi	10	15,17	5,07
	Alıştırma Yöntemi	10	12,46	4,12
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	10,03	4,69
	Toplam	30	12,55	4,96
Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği	Komut Yöntemi	10	43,41	6,19
	Alıştırma Yöntemi	10	38,25	6,78
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	38,95	6,55
	Toplam	30	40,20	6,70

Tablo 4–1 incelendiğinde, genel içerik ana boyutu ders ortam ve içeriği temel alanının %46,74'ünü, konu alan bilgisi içeriği %12,55'ini, konu alan motor bilgisi içeriği %40,20'sini oluşturduğu görülmektedir. Genel içerik boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %40,17'sini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %49,03'ünü, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %51,01'ini oluşturmaktadır. Konu alan bilgisi içeriği, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %15,17'sini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %12,46'sını, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %10,03'ünü oluşturmaktadır. Konu alan motor bilgisi içeriği boyutu ise komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %43,41'ini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %38,25'ini, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %38,95'ini kapsamaktadır. Bu sonuçlara göre beden eğitimi derslerinde, genel içerik boyutuna eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde, konu alan bilgisi içeriği ve konu alan motor bilgisi içeriği boyutlarına ise komut yöntemiyle işlenen derslerde daha fazla zaman ayrıldığı bulunmuştur.

Alt problem 2: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarına (genel içerik, konu alan bilgisi içeriği, konu alan motor bilgisi içeriği) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemini çözmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-2’de verilmiştir.

Tablo 4–2. Ders ortamı ve içeriği temel alanı boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması

Ders Ortamı ve İçeriği Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel İçerik	Gruplar arası	666,241	2	333,121	6,68	,004*
	Gruplar içi	1346,408	27	49,867		
	Toplam	2012,650	29			
Konu Alan Bilgisi İçeriği	Gruplar arası	132,490	2	66,245	3,06	,063
	Gruplar içi	582,964	27	21,591		
	Toplam	715,454	29			
Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği	Gruplar arası	156,780	2	78,390	1,84	,177
	Gruplar içi	1146,240	27	42,453		
	Toplam	1303,020	29			

*: $p < 0.05$

Tablo 4–2 incelendiğinde, komut, alıştırma ve eşli çalışma öğretim yöntemlerine göre genel içerik boyutunda yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuş ($F(2,27)=6,68$; $p<0.01$); buna karşın konu alan bilgisi içeriği ($F(2,27)=3,06$; $p>0.05$) ve konu alan motor bilgisi içeriği ($F(2,27)=1,84$; $p>0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ders ortamı ve içeriği temel alanının genel içerik boyutunda çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-3’de verilmiştir.

Tablo 4-3. Genel içerik boyutunda öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları

Ders Ortamı ve İçeriği Boyutları	I. Yöntem	II. Yöntem	p
Genel İçerik	Komut	Alıştırma	,024*
	Komut	Eşli Çalışma	,005*

*: $p < 0.05$

Tablo 4-3’de görüldüğü gibi, genel içerik boyutunda; komut ile alıştırma öğretim yöntemleri, komut ile eşli çalışma öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın komut yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yöntemle işlenen derslere göre genel içerik boyutuna daha az zaman ayrılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alt problem 3: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre genel içerik boyutunun alt boyutlarına (geçişler, yönetim, aralar, ısınma) ilişkin zaman yüzdeleri nedir? sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemini çözmek için Tablo 4-4.’de genel içerik alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiksel sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4–4. Genel içerik boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları

Genel İçerik Alt Boyutları	Yöntemler	n	$\bar{X}$ (%)	ss
Geçişler	Komut Yöntemi	10	10,42	5,22
	Alıştırma Yöntemi	10	14,88	2,95
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	20,61	4,39
	Toplam	30	15,30	5,93
Yönetim	Komut Yöntemi	10	11,61	4,99
	Alıştırma Yöntemi	10	11,83	2,54
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	10,08	3,17
	Toplam	30	11,17	3,67
Aralar	Komut Yöntemi	10	3,47	2,06
	Alıştırma Yöntemi	10	5,36	3,86
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	1,33	2,08
	Toplam	30	3,39	3,17
Isınma	Komut Yöntemi	10	14,67	6,65
	Alıştırma Yöntemi	10	16,94	3,66
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	18,99	4,54
	Toplam	30	16,87	5,25

Tablo 4–4 incelendiğinde, geçişler alt boyutu genel içerik boyutunun %15,30'unu, yönetim alt boyutu %11,17'sini, aralar alt boyutu %3,39'unu ısınma alt boyutu ise %16,87'sini oluşturduğu görülmektedir. Geçişler alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %10,42'sini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %14,88'ini, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %20,61'ini oluşturmaktadır. Yönetim alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %11,61'ini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %11,83'ünü, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %10,08'ini kapsamaktadır. Ayrıca aralar alt boyutunun, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %3,47'sini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %5,36'sını, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %1,33'ünü oluşturduğu görülmektedir. Isınma alt boyutu incelendiğinde ise, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %14,67'sini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %16,94'ünü, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %18,99'unu içermektedir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi derslerinde, geçişler ve ısınma alt boyutlarına eşli çalışma yöntemi ile

işlenen derslerde, yönetim ve aralar alt boyutuna ise alıştırmaya yöntemiyle işlenen derslerde daha fazla zaman ayrıldığı bulunmuştur.

Alt problem 4: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre genel içerik boyutunun alt boyutlarına (geçişler, yönetim, aralar, ısınma) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemini çözümlmeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4-5’de belirtilmiştir.

Tablo 4–5. Genel içerik boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması

Genel İçerik Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Geçişler	Gruplar arası	522,533	2	261,276	14,17	,000**
	Gruplar içi	497,771	27	18,436		
	Toplam	1020,323	29			
Yönetim	Gruplar arası	18,352	2	9,176	0,66	,523
	Gruplar içi	373,591	27	13,837		
	Toplam	391,943	29			
Aralar	Gruplar arası	81,439	2	40,719	5,19	,012*
	Gruplar içi	211,528	27	7,834		
	Toplam	292,967	29			
Isınma	Gruplar arası	93,309	2	46,655	1,78	,187
	Gruplar içi	706,061	27	26,150		
	Toplam	799,370	29			

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

Tablo 4-5 incelendiğinde, komut, alıştırmaya ve eşli çalışma öğretim yöntemleri kullanılan derslerde, geçişler alt boyutunda ($F(2,27)=14,17$; $p < 0.01$) ve aralar alt boyutunda ($F(2,27)=5,19$; $p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu buna karşın yönetim alt boyutunda $F(2,27)=0,66$; $p > 0.05$) ve ısınma alt boyutunda farklı yöntemler arasında ($F(2,27)=1,78$; $p > 0.05$) anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Genel içeriğin, geçişler ve aralar alt boyutlarında çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-6'da verilmiştir.

Tablo 4-6. Genel içerik boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları

Genel İçerik Alt Boyutları	I. Yöntem	II. Yöntem	p
Geçişler	Komut	Eşli Çalışma	,000*
	Alıştırma	Eşli Çalışma	,016*
Aralar	Alıştırma	Eşli Çalışma	,009*

*: $p < 0.05$

Tablo 4-6'da görüldüğü gibi, geçişler alt boyutunda; eşli çalışma yöntemi ile hem komut hem de alıştırma yöntemleri arasında fark bulunurken, aralar alt boyutunda ise, alıştırma ile eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, farkın eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yöntemle işlenen derslere göre geçişler alt boyutuna, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde ise eşli çalışma yöntemine göre aralar alt boyutuna daha fazla zaman ayrılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alt problem 5: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan bilgisi içeriği alt boyutlarına (teknik, strateji, kurallar, sosyal davranışlar, arka plan bilgisi) ilişkin zaman yüzdeleri nedir? sorusu araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemini çözümlmek için konu alan bilgisi içeriği boyutunun alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4-7 'de verilmiştir.

Tablo 4–7. Konu alan bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları

Konu Alan Bilgisi İçeriği Alt Boyutları	Yöntemler	n	$\bar{X}$ (%)	ss
Teknik	Komut Yöntemi	10	6,94	2,20
	Alıştırma Yöntemi	10	6,95	3,39
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	5,33	2,86
	Toplam	30	6,41	2,86
Strateji	Komut Yöntemi	10	4,12	1,67
	Alıştırma Yöntemi	10	2,30	0,98
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	1,87	1,04
	Toplam	30	2,76	1,57
Kurallar	Komut Yöntemi	10	3,25	2,03
	Alıştırma Yöntemi	10	2,35	1,16
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	2,11	1,33
	Toplam	30	2,57	1,58
Sosyal Davranışlar	Komut Yöntemi	10	0	0
	Alıştırma Yöntemi	10	0	0
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	0	0
	Toplam	30	0	0
Arka Plan Bilgisi	Komut Yöntemi	10	1,26	2,03
	Alıştırma Yöntemi	10	0,84	1,17
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	0,70	1,04
	Toplam	30	0,94	1,45

Tablo 4-7'ye göre, teknik alt boyutu konu alan bilgisi içeriği boyutunun %6,41'ini, strateji alt boyutu %2,76'sını, kurallar alt boyutu %2,57'sini, arka plan bilgisi alt boyutu %0,94'ünü içermektedir. Yapılan gözlem ve değerlendirmeler sonucunda ise sosyal davranışlar alt boyutuna ait herhangi bir veri elde edilmemiştir. Teknik alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %6,94'ünü, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %6,95'ini, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %5,33'ünü içermektedir. Strateji alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %4,12'sini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %2,30'unu, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %1,87'sini oluşturmaktadır. Kurallar alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %3,25'ini, alıştırma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %2,35'ini, eşli çalışma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %2,11'ini kapsamaktadır. Arka plan bilgisi alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %1,26'sını, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %0,84'ünü, eşli çalışma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %0,70'ini

oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre, tüm alt boyutlara eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde, diğer iki yöntemle işlenen derslere göre daha az zaman ayrıldığı bulunmuştur.

Alt problem 6: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan bilgisi içeriği alt boyutlarına (teknik, strateji, kurallar, sosyal davranışlar, arka plan bilgisi) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusu araştırmanın altıncı alt problemini oluşturmaktadır.

Konu alan bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutlarda farklı öğretim yöntemlerin fark yaratıp yaratmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4-8’de verilmiştir.

Tablo 4–8. Konu alan bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması

Konu Alan Bilgisi İçeriği Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Teknik	Gruplar arası	17,24	2	8,62	1,05	,360
	Gruplar içi	221,38	27	8,19		
	Toplam	238,63	29			
Strateji	Gruplar arası	28,64	2	14,32	8,84	,001**
	Gruplar içi	43,71	27	1,61		
	Toplam	72,36	29			
Kurallar	Gruplar arası	7,27	2	3,63	1,50	,241
	Gruplar içi	65,45	27	2,42		
	Toplam	72,72	29			
Sosyal Davranışlar	Gruplar arası	0	2	0	0	0
	Gruplar içi	0	27	0		
	Toplam	0	29			
Arka Plan Bilgisi	Gruplar arası	1,70	2	,85	0,38	,683
	Gruplar içi	59,55	27	2,20		
	Toplam	61,26	29			

** : $p < 0.01$

Tablo 4–8 incelendiğinde, komut, alıştırma ve eşli çalışma öğretim yöntemleri arasında teknik alt boyutunda $F(2,27)=1,05$; $p>0.05$), kurallar alt boyutunda $F(2,27)=1,50$; $p>0.05$) ve arka plan bilgisi alt boyutunda $F(2,27)=0,38$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmazken; strateji alt boyutunda ise üç yöntem arasında anlamlı farklılık ($F(2,27)=8,84$; $p<0.001$) olduğu görülmektedir. Yapılan gözlem ve değerlendirmeler

sonucunda ise sosyal davranışlar alt boyutuna yönelik veri elde edilmediği için herhangi bir sonuca ulaşamamıştır.

Strateji alt boyutunda üç yöntem arasında çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-9’da verilmiştir.

Tablo 4-9. Strateji alt boyutunda farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları

Konu Alan Bilgisi İçeriği Alt Boyutları	I. Yöntem	II. Yöntem	p
Strateji	Komut	Alıştırma	,010*
	Komut	Eşli Çalışma	,001*

*: $p < 0.05$

Tablo 4-9’da görüldüğü gibi, sadece strateji alt boyutunda; komut ile alıştırma yöntemleri ve komut ile eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş buna karşın alıştırma ile eşli çalışma yöntemleri arasında farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu sonuçlar doğrultusunda, farkın komut yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yöntemle işlenen derslere göre strateji alt boyutuna daha fazla zaman ayrılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alt problem 7: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan motor bilgisi içeriği alt boyutlarına (beceri alıştırmaları, uygulama–tekrar, oyun, fiziksel uygunluk) ilişkin zaman yüzdeleri nedir? sorusu araştırmanın yedinci alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın yedinci alt problemini çözmek için konu alan motor bilgisi içeriği boyutunun alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4-10’da verilmiştir.

Tablo 4–10. Konu alan motor bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları

Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği Alt Boyutları	Yöntemler	n	$\bar{X}$ (%)	ss
Beceri Alıştırmaları	Komut Yöntemi	10	41,31	4,96
	Alıştırma Yöntemi	10	36,47	6,83
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	37,30	6,90
	Toplam	30	38,36	6,44
Uygulama Tekrar	Komut Yöntemi	10	1,47	1,72
	Alıştırma Yöntemi	10	0,43	,63
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	0,05	,16
	Toplam	30	0,65	1,19
Oyun	Komut Yöntemi	10	0,95	2,04
	Alıştırma Yöntemi	10	1,59	3,38
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	1,59	3,37
	Toplam	30	1,38	2,91
Fiziksel Uygunluk	Komut Yöntemi	10	0	0
	Alıştırma Yöntemi	10	0	0
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	0	0
	Toplam	30	0	0

Tablo 4–10’a göre, beceri alıştırmaları alt boyutu konu alan motor bilgisi içeriği boyutunun %38,36’sını, uygulama tekrar alt boyutu %0,65’ini ve oyun alt boyutu %1,38’ini kapsamaktadır. Ayrıca yapılan gözlem ve değerlendirmeler sonucunda ise fiziksel uygunluk alt boyutuna ait herhangi bir veri elde edilmemiştir.

Beceri alıştırmaları alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %41,31’ini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %36,47’sini, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %37,30’unu içermektedir. Uygulama tekrar alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %1,47’sini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %0,43’ünü, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %0,05’ini oluşturmaktadır. Oyun alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %0,95’ini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %1,59’unu, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %1,59’unu kapsamaktadır. Bu sonuçlara göre beden eğitimi derslerinde, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde beceri alıştırmaları alt boyutuna, eşli çalışma yöntemiyle işlenen derslerde uygulama-tekrar alt boyutuna, komut yöntemiyle işlenen derslerde ise oyun alt boyutuna daha az zaman ayrıldığı bulunmuştur.

Alt problem 8: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan motor bilgisi içeriği alt boyutlarına (beceri alıştırmaları, uygulama-tekrar, oyun, fiziksel uygunluk) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusu araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt problemini çözümlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4-11’de verilmiştir.

Tablo 4–11. Konu alan motor bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması

Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	F	p
Beceri Alıştırmaları	Gruplar arası	134,31	2	67,15	1,69	,203
	Gruplar içi	1071,06	27	39,66		
	Toplam	1205,37	29			
Uygulama Tekrar	Gruplar arası	10,86	2	5,43	4,76	,017*
	Gruplar içi	30,75	27	1,13		
	Toplam	41,61	29			
Oyun	Gruplar arası	2,77	2	1,38	,15	,858
	Gruplar içi	243,23	27	9,00		
	Toplam	246,00	29			
Fiziksel Uygunluk	Gruplar arası	0	2	0	0	0
	Gruplar içi	0	27	0		
	Toplam	0	29			

*: $p < 0.05$

Tablo 4-11 incelendiğinde, komut, alıştırma ve eşli çalışma öğretim yöntemleri kullanılan derslerde, uygulama tekrar alt boyutunda ($F(2,27)=4,76$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu fakat beceri alıştırmaları alt boyutunda $F(2,27)=1,69$; $p>0.05$) ve oyun alt boyutunda ($F(2,27)=,15$; $p>0.05$) anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yapılan gözlem ve değerlendirmeler sonucunda fiziksel uygunluk alt boyutuna ilişkin veri elde edilmediği için herhangi bir sonuca ulaşamamıştır.

Uygulama-tekrar alt boyutunda ortaya çıkan farklılığın hangi yöntemler arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-12’de verilmiştir.

Tablo 4-12. Konu alan motor bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları

Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği Alt Boyutları	I. Yöntem	II. Yöntem	p
Uygulama Tekrar	Komut	Eşli Çalışma	,016*

*: $p < 0.05$

Tablo 4-12’ de görüldüğü gibi, sadece uygulama tekrar alt boyutunda; komut ile eşli çalışma öğretim yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, farkın komut yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yöntemle işlenen derslere göre uygulama-tekrar alt boyutuna daha fazla zaman ayrılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alt problem 9: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre öğrenci katılımı temel alanının boyutlarına (motor aktivite dışı davranışlar, motor aktivite içi davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri nedir? sorusu araştırmanın dokuzuncu alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini çözümlmek için öğrenci katılımı temel alanının boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4-13’de verilmiştir.

Tablo 4–13. Öğrenci katılımı temel alanı boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları

Öğrenci Katılımı Boyutları	Yöntemler	n	$\bar{X}$ (%)	ss
Motor Aktivite Dışı Davranışlar	Komut Yöntemi	10	85,09	5,10
	Alıştırma Yöntemi	10	71,73	3,06
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	80,21	3,44
	Toplam	30	79,14	6,82
Motor Aktivite İçi Davranışlar	Komut Yöntemi	10	14,91	5,10
	Alıştırma Yöntemi	10	28,26	3,06
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	19,38	3,44
	Toplam	30	20,85	6,82

Tablo 4–13’de belirtildiği gibi, motor aktivite dışı davranışlar öğrenci katılımı temel alanının %79,14’ünü, motor aktivite içi davranışlar %20,85’ini oluşturmaktadır. Motor aktivite dışı davranışlar boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %85,09’unu, alıştırmaya yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %71,73’ünü, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %80,21’ini kapsamaktadır. Motor aktivite içi davranışlar boyutu ise komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %14,91’ini, alıştırmaya yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %28,26’sını, eşli çalışma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %19,38’ini oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre beden eğitimi derslerinde, alıştırmaya yöntemi ile işlenen derslerde motor aktivite dışı davranışlar boyutuna, komut yöntemiyle işlenen derslerde ise motor aktivite içi davranışlar boyutuna daha az zaman ayrıldığı bulunmuştur.

Alt problem 10: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre öğrenci katılımı temel alanının boyutlarına (motor aktivite dışı davranışlar, motor aktivite içi davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusu araştırmanın onuncu alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini çözümlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-14’de verilmiştir.

Tablo 4–14. Öğrenci katılımı temel alanı boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması

Öğrenci Katılımı Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Motor Aktivite Dışı Davranışlar	Gruplar arası	924,060	2	462,030	29,30	,000**
	Gruplar içi	425,722	27	15,767		
	Toplam	1349,782	29			
Motor Aktivite İçi Davranışlar	Gruplar arası	924,060	2	462,030	29,30	,000**
	Gruplar içi	425,722	27	15,767		
	Toplam	1349,782	29			

** : $p < 0.01$

Tablo 4-14 incelendiğinde, komut, alıştırma ve eşli çalışma öğretim yöntemleri kullanılan derslerde, motor aktivite dışı davranışlar ($F(2,27)=29,30$; $p<0.001$) ve motor aktivite içi davranışlar ($F(2,27)=29,30$; $p<0.001$) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci katılımı temel alanına ait boyutlarda öğretim yöntemleri arasında çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-15’de verilmiştir.

Tablo 4–15. Öğrenci katılımı temel alanı boyutlarının farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları

Öğrenci Katılımı Boyutları	I. Yöntem	II. Yöntem	p
Motor Aktivite Dışı Davranışlar	Komut	Alıştırma	,000*
	Komut	Eşli Çalışma	,046*
	Alıştırma	Eşli Çalışma	,000*
Motor Aktivite İçi Davranışlar	Komut	Alıştırma	,000*
	Komut	Eşli Çalışma	,046*
	Alıştırma	Eşli Çalışma	,000*

*: $p<0.05$

Tablo 4–15 incelendiğinde, motor aktivite dışı davranışlar ve motor aktivite içi davranışlar boyutlarında; komut ile alıştırma yöntemleri, komut ile eşli çalışma yöntemleri, alıştırma ile eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, farkın alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yöntemle işlenen derslere göre, eşli çalışma yöntemiyle işlenen derslerde ise komut yöntemine göre, motor aktivite dışı davranışlar boyutuna daha az zaman, motor aktivite içi davranışlar boyutuna ise daha fazla zaman ayrılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alt problem 11: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite dışı davranışlar alt boyutlarına (ara-boşluk, bekleme, konuyla ilgisiz davranışlar, konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar, bilişsel davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri nedir? sorusu araştırmanın on birinci alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın on birinci alt problemini çözümlmek için motor aktivite dışı davranışlar alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4-16.'da verilmiştir.

Tablo 4–16. Motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları

Motor Aktivite Dışı Davranışlar Alt Boyutları	Yöntemler	n	$\bar{X}$ (%)	ss
Ara-Boşluk	Komut Yöntemi	10	5,22	2,59
	Alıştırma Yöntemi	10	4,83	2,83
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	3,18	2,61
	Toplam	30	4,41	2,74
Bekleme	Komut Yöntemi	10	25,94	7,71
	Alıştırma Yöntemi	10	5,99	2,04
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	10,93	3,89
	Toplam	30	14,29	9,94
Konuyla İlgisiz Davranışlar	Komut Yöntemi	10	6,58	3,89
	Alıştırma Yöntemi	10	2,91	1,71
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	2,79	2,73
	Toplam	30	4,09	3,33
Konuyla İlgili Motor Aktivite İçermeyen Davranışlar	Komut Yöntemi	10	24,41	6,09
	Alıştırma Yöntemi	10	28,54	5,42
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	27,38	4,05
	Toplam	30	26,78	5,37
Bilişsel Davranışlar	Komut Yöntemi	10	22,73	7,40
	Alıştırma Yöntemi	10	29,46	5,91
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	36,33	6,97
	Toplam	30	29,51	8,65

Tablo 4–16'ya göre, ara-boşluk alt boyutu, motor aktivite dışı davranışlar ana boyutunun %4,41'ini, bekleme alt boyutu %14,29'unu, konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutu %4,09'unu, konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar alt boyutu %26,78'ini ve bilişsel davranışlar alt boyutu %29,51'ini oluşturmaktadır. Ara-boşluk alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %5,22'sini, alıştırma

yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %4,83'ünü, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %3,18'ini içermektedir. Bekleme alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %25,94' ünü, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %5,99' unu, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %10,93' ünü içermektedir. Konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %6,58'ini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %2,91'ini, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %2,79'unu oluşturmaktadır. Konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %24,41'ini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %28,54'ünü, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %27,38'ini kapsamaktadır. Bilişsel davranışlar alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %22,73'ünü, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %29,46'sını, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %36,33'ünü oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre beden eğitimi derslerinde, eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde ara-boşluk, bekleme ve konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutlarına, alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde konuyla ilgili ancak motor aktivite içermeyen davranışlar alt boyutuna, eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde ise, bilişsel davranışlar alt boyutuna daha fazla zaman ayrıldığı bulunmuştur.

Alt problem 12: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite dışı davranışlar alt boyutlarına (ara-boşluk, bekleme, konuyla ilgisiz davranışlar, konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar, bilişsel davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusu araştırmanın on ikinci alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın on ikinci alt problemini çözümlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-17'de verilmiştir.

Tablo 4-17. Motor aktivite dışı davranışlar ana boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması

Motor Aktivite Dışı Davranışlar Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	F	p
Ara-Boşluk	Gruplar arası	23,38	2	11,69	1,62	,216
	Gruplar içi	194,39	27	7,20		
	Toplam	217,77	29			
Bekleme	Gruplar arası	2160,15	2	1080,07	41,04	,000**
	Gruplar içi	710,52	27	26,31		
	Toplam	2870,67	29			
Konuyla İlgisiz Davranışlar	Gruplar arası	92,72	2	46,36	5,42	,010*
	Gruplar içi	230,58	27	8,54		
	Toplam	323,30	29			
Konuyla İlgili Motor Aktivite İçermeyen Davranışlar	Gruplar arası	90,61	2	45,30	1,63	,213
	Gruplar içi	747,18	27	27,67		
	Toplam	837,79	29			
Bilişsel Davranışlar	Gruplar arası	424,29	2	462,14	10,01	,001**
	Gruplar içi	1246,30	27	46,15		
	Toplam	2170,59	29			

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

Tablo 4-17’de belirtildiği gibi, komut, alıştırma ve eşli çalışma öğretim yöntemleri kullanılan derslerde, ara-boşluk alt boyutunda ($F(2,27)=1,62$; $p>0.05$) ve konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar alt boyutunda ($F(2,27)=1,63$; $p>0.05$) anlamlı farklılık bulunmamış; buna karşın bekleme alt boyutunda ($F(2,27)=41,04$; $p<0.001$), konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutunda ($F(2,27)=5,42$; $p<0.01$) ve bilişsel davranışlar alt boyutunda ($F(2,27)=10,01$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Motor aktivite dışı davranışlar alt boyutlarında farklı öğretim yöntemlerine göre çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-18’de verilmiştir.

Tablo 4-18. Motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları

Motor Aktivite Dışı Davranışlar Alt Boyutları	I. Yöntem	II. Yöntem	p
Bekleme	Komut	Alıştırma	,000*
	Komut	Eşli Çalışma	,000*
Konuyla İlgisiz Davranışlar	Komut	Alıştırma	,024*
	Komut	Eşli Çalışma	,020*
Bilişsel Davranışlar	Komut	Eşli Çalışma	,000*

*: $p < 0.05$

Tablo 4-18’de görüldüğü gibi, bekleme alt boyutunda; komut ile alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında; konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutunda, yine komut ile alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında ve bilişsel davranışlar alt boyutunda; komut ile eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, farkın komut yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yöntemle işlenen derslere göre, bekleme ve konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutuna daha fazla zaman ayrılmasından, eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde ise komut yöntemi ile işlenen derslere göre bilişsel davranışlar alt boyutuna daha fazla zaman ayrılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alt problem 13: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite içi davranışlar alt boyutlarına (uygun motor aktivite, uygun olmayan motor aktivite ve motor aktivitede destek rolü) ilişkin zaman yüzdeleri nedir? sorusu araştırmanın on üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın 13. alt problemini çözümlmek için motor aktivite içi davranışlar alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4-19’da verilmiştir.

Tablo 4–19. Motor aktivite içi davranışlar boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları

Motor Aktivite İçi Davranışlar Alt Boyutları	Yöntemler	n	$\bar{X}$ (%)	ss
Uygun Motor Aktivite	Komut Yöntemi	10	13,43	4,83
	Alıştırma Öğretim Yöntemi	10	25,45	3,12
	Eşli Çalışma Öğretim Yöntemi	10	15,56	2,61
	Toplam	30	18,14	6,38
Uygun Olmayan Motor Aktivite	Komut Öğretim Yöntemi	10	1,12	0,87
	Alıştırma Öğretim Yöntemi	10	2,81	1,88
	Eşli Çalışma Öğretim Yöntemi	10	2,38	2,06
	Toplam	30	2,10	1,78
Motor Aktivitede Destek Rolü	Komut Öğretim Yöntemi	10	0,39	0,92
	Alıştırma Öğretim Yöntemi	10	0,00	0,00
	Eşli Çalışma Öğretim Yöntemi	10	1,43	3,06
	Toplam	30	0,61	1,88

Tablo 4–19 incelendiğinde, uygun motor aktivite alt boyutu, motor aktivite içi davranışlar boyutunun %18,14’ünü, uygun olmayan motor aktivite alt boyutu %2,10’unu, motor aktivitede destek rolü alt boyutu %0,61’ini oluşturduğu görülmektedir. Uygun motor aktivite alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %13,43’ünü, alıştırma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %25,45’ini, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %15,56’sını oluşturmaktadır. Uygun olmayan motor aktivite alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %1,12’sini, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %2,81’ini, eşli çalışma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %2,38’ini kapsamaktadır. Motor aktivitede destek rolü alt boyutu, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %0,39’unu, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %1,43’ünü kapsamaktadır. Elde edilen verilere göre alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde motor aktivitede destek rolünü içeren herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre beden eğitimi deslerinde, uygun motor aktivite ve uygun olmayan motor aktivite alt boyutlarına alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde, motor aktivitede destek rolü alt boyutuna ise eşli çalışma yöntemiyle işlenen derslerde daha fazla zaman ayrıldığı bulunmuştur.

Alt problem 14: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite içi davranışlar alt boyutlarına (uygun motor aktivite, uygun olmayan motor aktivite, motor aktivitede destek rolü) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusu araştırmanın on dördüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın on dördüncü alt problemini çözümlmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4-20’de verilmiştir.

Tablo 4–20. Motor aktivite içi davranışlar boyutuna ait alt boyutların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması

Motor Aktivite İçi Davranışlar Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	F	p
Uygun Motor Aktivite	Gruplar arası	822,15	2	411,07	30,85	,000**
	Gruplar içi	359,71	27	13,32		
	Toplam	1081,86	29			
Uygun Olmayan Motor Aktivite	Gruplar arası	15,39	2	7,69	2,69	,086
	Gruplar içi	77,15	27	2,85		
	Toplam	92,54	29			
Motor Aktivitede Destek Rolü	Gruplar arası	11,00	2	5,50	1,60	,219
	Gruplar içi	92,32	27	3,41		
	Toplam	103,33	29			

** : $p < 0.01$

Tablo 4–20’de görüldüğü gibi, komut, alıştırma ve eşli çalışma öğretim yöntemleri kullanılan derslerde; uygun olmayan motor aktivite alt boyutunda ($F(2,27)=2,69$; $p>0.05$) ve motor aktivitede destek rolü alt boyutunda ($F(2,27)=1,60$; $p>0.05$) anlamlı farklılık bulunmamış buna karşın uygun motor aktivite alt boyutunda ($F(2,27)=30,85$; $p<0.001$) üç yöntem arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Uygun motor aktivite alt boyutunda farklı öğretim yöntemlerine göre çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-21’de verilmiştir.

Tablo 4-21. Uygun motor aktivite alt boyutunda farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları

Motor Aktivite İçi Davranışlar Alt Boyutları	I. Yöntem	II. Yöntem	p
Uygun Motor Aktivite	Alıştırma	Komut	,000**
	Alıştırma	Eşli Çalışma	,000**

** : $p < 0.01$

Tablo 4-21’de görüldüğü gibi, uygun motor aktivite alt boyutunda; komut ile alıştırma öğretim yöntemleri ve alıştırma ile eşli çalışma öğretim yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, farkın alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yöntemle işlenen derslere göre, uygun motor aktivite alt boyutuna daha fazla zaman ayrılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alt problem 15: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin zaman yüzdeleri nedir? sorusu araştırmanın on beşinci alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın on beşinci alt problemini çözümlmek için AÖZ ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4-22’de verilmiştir.

Tablo 4–22. AÖZ ilişkin değerlerin farklı öğretim yöntemlerine göre dağılımları

	Yöntemler	n	$\bar{X}$ (%)	ss
Akademik Öğrenme Zamanı (AÖZ)	Komut Yöntemi	10	13,43	4,83
	Alıştırma Yöntemi	10	25,45	3,12
	Eşli Çalışma Yöntemi	10	15,56	2,61
	Toplam	30	18,14	6,38

Tablo 4–22 incelendiğinde, AÖZ ayrılmış zamanın %18.14’ ünü oluşturduğu görülmektedir. AÖZ, komut yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %13,43’ünü, alıştırma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %25,45’ini, eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %15,56’sını oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre beden

eğitimi derslerinde, akademik öğrenme zamanının (AÖZ) alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde diğer yöntemlerle işlenen derslere göre daha fazla gerçekleştiği bulunmuştur.

Alt problem 16: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusu araştırmanın on altıncı alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın 16. alt problemini çözmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4-23’de verilmiştir.

Tablo 4–23. AÖZ ilişkin sonuçların öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Öğrenme Zamanı (AÖZ)	Gruplar arası	822,15	2	411,07	30,85	,000*
	Gruplar içi	359,71	27	13,32		
	Toplam	1081,86	29			
	Gruplar içi	92,32	27	3,41		
	Toplam	103,33	29			

*: $p < 0.05$

Tablo 4–23’de görüldüğü gibi, komut, alıştırma ve eşli çalışma öğretim yöntemleri kullanılan derslerde; akademik öğrenme zamanları (AÖZ) arasında ($F(2,27)=30,85$; $p<0.001$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu farklılığın hangi yöntemler arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4-24’de verilmiştir.

Tablo 4-24. AÖZ ilişkin sonuçların farklı öğretim yöntemlerine göre farklılıkları gösteren Tukey Post Hoc Analiz Sonuçları

	I. Yöntem	II. Yöntem	p
Akademik Öğrenme Zamanı (AÖZ)	Komut	Alıştırma	,000*
	Alıştırma	Eşli Çalışma	,000*

$p < 0.05$

Tablo 4-24’de görüldüğü gibi, AÖZ ilişkin sonuçlarında; komut ile alıştırma yöntemleri ve alıştırma ile eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, farkın alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yöntemle işlenen derslere göre, akademik öğrenme zamanının daha yüksek oranda gerçekleştiğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5- 1. Beden eğitiminde akademik öğrenme zamanı boyut ve alt boyutlarının yöntemlere göre karşılaştırılması

EŞLİ ÇALIŞMA	ALIŞTIRMA	KOMUT	
 *	 *	 *	Genel İçerik
 *	 *	 *	Geçişler
			Yönetim
 *	 *		Aralar
			Isınma
			Konu Alan Bilgisi İçeriği
			Teknik
 *	 *	 *	Strateji
			Kurallar
			Sosyal Davranışlar
			Arka Plan Bilgisi
			Konu Alan Motor Bilgisi İçeriği
			Beceri Alıştırmaları
			Uygulama-Tekrar
			Oyun
			Fiziksel Uygunluk
 **	 **	 *	Motor Aktivite Dışı Davranışlar
			Ara - Boşluk
 *	 *	 *	Bekleme
 *	 *	 *	Konuyla İlgisiz Davranışlar
			Konuyla İlgili Motor Akt. İçermeven Davranışlar
 *		 *	Bilişsel Davranışlar
 **	 **	 *	Motor Aktivite İçi Davranışlar
 *	*	 *	Uygun Motor Aktivite
			Uygun Olmayan Motor Aktivite
			Motor Aktivitede Destek Rolü
			Akademik Öğrenme Zamanı

 En Fazla Zaman Ayıran Yöntem
  Orta düzeyde zaman ayıran yöntem
  En az zaman ayıran yöntem
 *Gruplar arası anlamlı fark
 * Farkın kaynaklandığı yöntem

4.2. Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, alt problemler alt başlıklar altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Alt problem 1: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarına (genel içerik, konu alan bilgisi içeriği, konu alan motor bilgisi içeriği) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

Alt problem 2: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre ders ortamı ve içeriği temel alanının boyutlarına (genel içerik, konu alan bilgisi içeriği, konu alan motor bilgisi içeriği) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Birinci alt problemle ilgili yapılan analizler sonucunda, ders ortamı içeriği temel alanı içerisinde en fazla genel içeriğe (%46.7), en az ise konu alan bilgisi içeriğine (%12.5) zaman ayrıldığı görülmektedir (Tablo 4-1). Buna karşın, Yıldırım (2003)' ın yapmış olduğu çalışmada ise beden eğitimi öğretmen adaylarının (%45.1) ve beden eğitimi öğretmenlerinin (%37.3) konu alan bilgisi içeriği boyutunda en fazla zamanı, konu alan motor bilgisi içeriği alt boyutuna ayırdıklarını bulmuşlardır. Aynı şekilde Randall ve Placek (1986)' ın yaptıkları çalışmada; beden eğitimi öğretmenlerinin (%60.4) ve sınıf öğretmenlerinin (%68.3), konu alan bilgisi boyutunda en fazla zamanı konu alan motor bilgisi boyutuna ayırdıklarını bulmuşlardır. Derri ve diğerlerinin (2007) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptıkları çalışma sonuçlarında da en fazla zaman ayrılan konu alan bilgisi boyutunun konu alan motor bilgisi boyutu olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Çalışmalar arasındaki bu farklılık beden eğitimi dersinin işlendiği sınıf düzey farklılıklarından ya da çalışma gruplarının farklılıklarından kaynaklanabileceği gibi, eşli çalışma ve alıştırma yöntemlerinde çalışma yapraklarının

dağıtılması, açıklanması doldurulması, uygulama sırasında öğrencinin etkinlik ve çalışma yaprağına sürekli dönüş yapması gibi işlemlerin çok tekrarlanmasına bağlı olarak uygulanan yöntem farklılıklarından kaynaklandığı biçiminde de yorumlanabilir.

Bu temel alana ait boyutlar incelediğinde, diğer yöntemlere göre, eşli çalışma yöntemiyle işlenen derslerde genel içerik boyutuna, komut yöntemiyle işlenen derslerde ise hem konu alan bilgisi içeriği hem de konu alan motor bilgisi içeriği boyutuna daha fazla zaman ayrıldığı belirlenmiştir.

İkinci alt probleme yönelik yapılan analizler sonucunda derslerde genel içerik boyutuna ayrılan zaman açısından kullanılan farklı öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılıkların komut ile alıştırma ve komut ile eşli çalışma yöntemleri arasında görüldüğü, dolayısıyla genel içerik boyutu açısından asıl farklılığı komut yönteminin yarattığı belirlenmiştir (Tablo 4-2, 4-3). Bu bulgu bize komut yöntemi ile işlenen derslerde planlanmamış davranışları ve öğretimle ilgili olmayan davranışlara daha fazla zaman ayrıldığı yada karşılaşıldığı yönünde bir bilgi sağlamaktadır. Literatürde, beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanı kavramının boyut ve alt boyutlarına yönelik farklılıkları, derslerde kullanılan farklı öğretim yöntemlerini ele alarak inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak, Randall ve Placek (1986) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin, Yıldırım (2003) ise, beden eğitimi öğretmen adayları ile göreve atanmış öğretmenlerin işledikleri derslerde genel içerik boyutuna ayrılan zaman açısından farklılık bularak bu bulguyu destekler nitelikte veriler elde etmişlerdir. Buna karşın Randall ve Imwold (1989) beden eğitimi öğretmen adayları ile ilgili yaptığı deney-kontrol grubu çalışmasında genel içerik boyutunda herhangi bir farklılığa rastlamadıklarını belirtmiştir. Yapılan bir diğer çalışmaya göre ise Darst, ve diğerleri (1990), genel içerik boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin en fazla geçiş ve yönetim alt boyutlarına zaman ayırdıklarını ifade etmiştir. Vassiliki ve diğ. (2008), beden eğitimi dersinde zamana ilişkin değişkenler ile beceri kazanma ve devam ettirme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 34 öğrenciye dört hafta motor beceri eğitimi vermişler ve video kaydı yaparak analiz etmişler ve sonucunda beceri kazanımı ve

devam ettirilmesine ilişkin puanlar ile “genel içerik” arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Alt problem 3: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre genel içerik boyutunun alt boyutlarına (geçişler, yönetim, aralar, ısınma) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

Alt problem 4: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre genel içerik boyutunun alt boyutlarına (geçişler, yönetim, aralar, ısınma) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Alt problem üçe ilişkin analizler incelendiğinde, genel içerik boyutunda en fazla ısınma ve geçişler alt boyutuna, en az ise aralar alt boyutuna zaman ayrıldığı görülmektedir (Tablo 4-4). Elde edilen bulgunun literatürdeki benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Derri ve diğerleri (2007)’ nin beden eğitimi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada ve Yıldırım ve diğerleri (2007)’ nin öğretmen adayları ve göreve atanmış öğretmenler arasında yaptıkları çalışmada genel içerik boyutunda en fazla zamanın geçişler ve ısınma alt boyutlarına ayrıldığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada ısınmaya ayrılan zaman toplam ders zamanının ortalama %16.8’ ini oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ortalama olarak Randall ve Placek (1986)’ in yaptığı çalışmada %5.1 , Randall ve Imwold (1989)’ un yaptığı çalışmada %2.8, Derri ve diğerleri (2007)’ nin yaptığı çalışmada %8.9, Dars ve diğerleri (1990)’ ın yaptığı çalışmada %3.2 olarak bulunmuştur. Bu bulguların yapılan çalışmadaki sonuçlardan daha düşük olduğu tespit edilerek araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermediği tespit edilmiştir. Ancak ülkemizde, Yıldırım (2007)’ in yaptığı çalışmada öğretmen adayları ve göreve başlamış öğretmenler arasında ısınmaya ayrılan sürenin ortalama %16.3, bulunduğu görülmektedir. Çiçek (1998), ısınmaya ayrılan zamanın ders amaçlarına uygun olarak dersin %20 -%25’ ini kapsamı gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ısınmaya ayrılan süre bu zaman diliminin altında kalmaktadır. Ancak yurt dışında

yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında ülkemizde işlenen beden eğitimi derslerinde ısınmaya daha fazla zaman ayrıldığını söylenebilir.

Demirhan (2006) alıştırma yönteminde konu öğrenciye bir kez aktarıldıktan sonra öğrenciler istedikleri zaman harekete başlayarak, istedikleri süre, aralık ve sayıda hareket yaparak, istedikleri zaman bitirdiklerini ve zaman kontrolünün ağırlıklı olarak öğrencide olduğunu söylemiştir. Araştırmada elde edilen alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde yönetim ve aralar boyutuna daha fazla zaman ayrılması bulgusu literatürdeki bu bilgiyle açıklanabilir. Yapılan çalışmada gözlemci tarafından, alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde, bağlı olarak alıştırma sonlandırdığında ya da geçişlerde kendilerine ait aralar oluşturarak bu zaman diliminde disiplin problemleri ortaya çıkarabildikleri, arkadaşlarıyla konuştukları ya da konuyla ilgisiz davranışlarda bulunabildikleri gözlenmiştir. Bu gözleme ait yorumun araştırma sonucunda elde edilen alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde aralar ve yönetim boyutuna daha fazla zaman ayrıldığı bulgusunu açıklar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Dördüncü alt probleme yönelik yapılan analizler sonucunda, derslerde geçişler ve aralar alt boyutlarına ayrılan zaman açısından kullanılan farklı öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılıklar incelendiğinde ise, geçişler ve aralar alt boyutunda eşli çalışma ile komut ve alıştırma yöntemleri arasında farklılık belirlenmiştir. Bu bilgi doğrultusunda geçişler ve aralar alt boyutunda asıl farklılığı yaratan yöntemin eşli çalışma yöntemi olduğu saptanmıştır (Tablo 4-5, 4-6). Bu bulgu ve üçüncü alt probleme ait eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde geçişler alt boyutuna en fazla zaman ayrılan yöntem olması, yöntemin yapısında var olan çalışma yaprağı kullanımı ve eşlerin rol değişimi gibi görevlere bağlı olarak geçişlere diğer yöntemler ile kıyaslandığında daha fazla zaman ayrıldığı yönünde yorumlanabilir. Komut ve alıştırma yönteminde öğretmen sınıfta bir tane iken eşli çalışma yönteminde tüm gözlemcilerle öğretmenin bir çok görevi aktarılmıştır. Bu bilgi doğrultusunda, eşli çalışma yönteminde aralar alt boyutuna daha az zaman ayrıldığına ait bulgu, yöntemde eşlerin sürekli birbirlerini gözleyerek onlara dönüt, düzeltme verme ve onları çalışma yaprağında değerlendirmeleri doğrultusunda uygulayıcıların etkinliklerle daha ilgili

olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde, beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanı kavramının boyut ve alt boyutlarına yönelik farklılıkları, derslerde kullanılan farklı öğretim yöntemlerini ele alarak inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak, Yıldırım (2003), beden eğitimi öğretmen adayları ile beden eğitimi öğretmenlerinin yönetim ve ısınma alt boyutlarına ayırdıkları zaman açısından anlamlı fark olduğunu, öğretmen adaylarının yönetim ile ilgili işlere, öğretmenlerin ise ısınmaya daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmiştir.

İnce ve Ok (2005), öğrenci merkezli yöntemlerle işlenen derslerde sınıf yönetimi ve organizasyonda önemli bir sorun yaşandığını belirtmiştir. Literatürde yer alan bu bilgi çalışmamızda kullanılan öğrenci merkezli yöntemlerden biri olan alıştırmaya yöntemiyle işlenen derslere yönelik sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak öğrenci merkezli bir diğer yöntem olan eşli çalışma yönteminde, aralar ve yönetim gibi disiplin problemleri ve yönetsel faaliyetler ile ilgili olan alt boyutlara daha az, geçişler ve ısınma gibi öğretimle ilişkilendirilebilecek alt boyutlara ise daha fazla zaman ayrılmasının eşli çalışma yönteminin bu literatür bilgisi dışında tutulabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Alt problem 5: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan bilgisi içeriği boyutunun alt boyutlarına (teknik, strateji, kurallar, sosyal davranışlar, arka plan bilgisi) ilişkin süreler arasında ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

Alt problem 6: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan bilgisi içeriği boyutunun alt boyutlarına (teknik, strateji, kurallar, sosyal davranışlar, arka plan bilgisi) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Beşinci alt problemle ilgili yapılan analizler sonucunda, konu alan bilgisi içeriği boyutuna ait alt boyutlar içerisinde beden eğitimi öğretmen adaylarının en fazla spor branşlarının ve beceri alıştırmalarının yapılmasına dair bilgilerin verildiği teknik alt boyutuna, en az ise spor dalının tarihçesi, önemli sporcuları ya da bir becerinin kullanım alanları gibi bilgilerin sunulduğu arka plan bilgisi alt boyutuna zaman ayırdıkları

saptanmıştır. Ayrıca, her üç yönteminde kullanıldığı derslerde konu alan bilgisi boyutuna ait etkinlik içeriğine ilişkin uygun olan ve olmayan davranışların açıklanması için ayrılan sosyal davranışlar alt boyutuna hiç zaman ayrılmadığı belirlenmiştir (Tablo 4-7). Teknik alt boyuta fazla zaman ayrılmasının temel nedeninin öğretmen adaylarına bir branşın öğretilmesine yönelik konuların dağıtılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yıldırım ve diğerleri (2007), Darst ve diğerleri (1990), Randall ve Imwold (1989), Randall ve Placek (1986) yaptıkları çalışmalarda bu çalışmanın bulgularına paralel olarak konu alan bilgisi alt boyutunda en fazla zamanın teknik alt boyutuna, en az zamanın ise yapılan çalışmada hiç zaman ayrılmadığı bilgisine ulaşılan sosyal davranışlar alt boyutuna ayrıldığını bulmuşlardır. Sosyal davranışlar alt boyutuna hiç zaman ayrılmaması şeklinde elde edilen bulgunun, gözlemci tarafından bu kategori altında değerlendirilmesini gerektiren davranışların başka alt boyutlar altında değerlendirilmiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülebileceği gibi bu alt boyuta diğer çalışmalarda da en az zamanın ayrılması sonucu göz önünde bulundurulduğunda gözlemci tarafından bu kategoride ele alınacak her hangi bir davranış gözlenmemiş olabilir. Sosyal davranışlar alt boyutunda öğretmenin öğrencilere bir alıştırmayı, beceri ya da oyunun teknik, taktik ve strateji bilgilerinin yanı sıra, uygularken arkadaşlarınızla iletişim kurun, göz temasını ihmal etmeyin, bir birinizi itirmeyin ya da birbirinize kötü sözler kullanmayın vb. uyarı ya da hatırlatmalarda bulunmaları beklenir. Bu bilgiler sonucunda çalışmamıza ait konu alan bilgisi boyutuna ilişkin bulguların literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir. Derri ve diğerleri (2007) ise, konu alan bilgisi boyutunda en fazla zamanın strateji alt boyutuna ayrıldığını tespit etmiştir. Bu bulgu ile olan farklılığın Derri ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ders işledikleri sınıfların 6–8 yaş arasında değişen ilk öğretim birinci kademe öğrencilerinden oluşmasına bağlı olarak branş öğretiminin daha ileri yaşlarda öğretilmeye başlandığı yaklaşımıyla işlenen derslerde teknik bilgiye daha az yer verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü strateji alt boyutu altında sadece bir branşa özgü stratejiler değil, aynı zamanda bir alıştırmayı ya da oyun gibi bir aktivitenin nasıl yapılacağı ile ilgili tariflerde yer almaktadır. Deri ve diğ. (2007)' nin yaptığı çalışma beden eğitimi öğretmenleri üzerine, farklı konu ve üniteler kullanılarak ve ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleşmiştir. Bu nedenlerin iki çalışma arasındaki bulgular arasında farklılık yaratmış olabileceği düşünülebilir.

Bu boyuta ait alt boyutlar incelediğinde, teknik alt boyutta, komut ve alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde daha fazla zaman ayrıldığı, strateji, kurallar ve arka plan bilgisi alt boyutlarına ise komut yöntemiyle işlenen derslerde daha fazla zaman ayrıldığı belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda konu alan bilgisi içeriği boyutuna göre zaman kullanımı açısından komut öğretim yöntemi diğer iki yönteme göre daha etkin olduğu söylenebilir. Komut yöntemi, öğrencilerin ortak hedefleri öğrenmeleri, herkes için aynı olan standartların öğrenilmesi ve önemli beceri etkinlik basamaklarının kazandırılmasının gerektirdiği düşünüldüğü zamanlarda öğretmenlerin öncelikle tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin başında gelir. Temelinde model alma yaklaşımı yatmaktadır ve bütün öğrencilerin aynı öğrenim standardına sahip olması hedeflenir (Byra, 2000). Literatürdeki bu bilgiye dayanarak teknik, strateji, kurallar ve arka plan bilgisinin bir spor branşına özgü öğretim ya da beceri öğretimi ile ilgili teorik bilgilerin olduğu düşünüldüğünde komut yöntemiyle işlenen derslerde bu alt boyutlara daha fazla zaman ayrılmasının bir nedeni olabileceği söylenebilir. Ancak Becket (1989) beden eğitimi derslerine teorik bilgi ve gösterime az zaman ayrılması gerektiğini, böylelikle uygulamaya daha fazla zaman kalacağını ifade etmiştir.

Altıncı alt probleme yönelik yapılan analizler sonucunda, derslerde konu alan bilgisi boyutunda strateji alt boyutuna ayrılan zaman açısından kullanılan farklı öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Strateji alt boyutundaki bu farklılık komut ile araştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında görüldüğü, dolayısıyla strateji alt boyutu açısından asıl farklılığı komut yönteminin yarattığı belirlenmiştir (Tablo 4-2, 4-3). Yıldırım (2003), beden eğitimi öğretmen adayları ile beden eğitimi öğretmenlerinin teknik, strateji, kurallar ve sosyal davranışlar alt boyutlarına ayırdıkları zaman açısından anlamlı fark olmadığını, fakat arka plan bilgisi alt boyutuna ise beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre daha fazla zaman ayırmış olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Randall ve Imwold (1989), eğitim-öğretim yılı başlangıcında akademik öğrenme zamanı ve zaman kullanımına ilişkin düzenli eğitim alan beden eğitimi öğretmenleri (deney grubu) ile almayan beden eğitimi öğretmenleri (kontrol

grubu) arasında arka plan bilgisi alt boyutunda deney grubu lehinde anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Alt problem 7: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan motor bilgisi içeriği boyutunun alt boyutlarına (beceri alıştırmaları, uygulama–tekrar, oyun, fiziksel uygunluk) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

Alt problem 8: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre konu alan motor bilgisi içeriği boyutunun alt boyutlarına (beceri alıştırmaları, uygulama–tekrar, oyun, fiziksel uygunluk) ilişkin zaman yüzdeleri arasında fark var mıdır?

Yedinci alt problemle ilgili yapılan analizler sonucunda, konu alan motor bilgisi içeriği boyutuna ayrılan zamanın büyük bir bölümü beceri alıştırmaları alt boyutuna, çok az bir bölümü ise uygulama-tekrar ve oyun alt boyutlarına ayrıldığı, bunun yanında fiziksel uygunluk alt boyutuna hiç zaman ayrılmadığı görülmektedir (Tablo 4-10). Uygulama-tekrar alt boyutuna ait veri az sayıda veri elde edilmesinin sebebinin bu alt boyut altında değerlendirilebilecek verilerin farklı alt boyutlar altında değerlendirilmiş olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine bu çalışmada fiziksel uygunluk alt boyutuna ait veri elde edilememesi rağmen diğer çalışmalarda az da olsa veri elde edilmesinin sebebinin, bu kategori altında bir davranışa rastlanamamış olmasının yanı sıra, ısınma evresinde yapılan esneklik çalışmalarının (açma-germe) ısınma alt boyutu altında değerlendirilmiş olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yıldırım ve diğerleri (2007), Darst ve diğerleri (1990), Ward ve diğerleri (1999), Evans ve diğerleri (1999). Randall ve Imwold (1989), Randall ve Placek (1986) yaptıkları çalışmalarda, yapılan çalışmanın bulgularına paralel olarak konu alan motor bilgisi alt boyutunda en fazla zamanın beceri alıştırmaları, en az zamanların ise fiziksel uygunluk ve uygulama-tekrar alt boyutlarına ayrıldığı görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmada elde edilen konu alan motor bilgisi boyutuna ilişkin bulguların literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Fiziksel uygunluk alt boyutu altında değerlendirilebilecek herhangi bir veri gözlemlenmemiştir. Bu alt boyutta fiziksel uygunluk parametrelerini geliştirmeye yönelik özelleştirilmiş alıştırma ve uygulamalar yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiş ilk öğretim programında etkin katılım ve sağlıklı yaşam öğrenme alanı altında yer alan düzenli fiziksel etkinlik alt öğrenme alanında fiziksel uygunluk parametrelerinin 6-8. sınıflar için müfredattaki kazanımların en az %19' unu oluşturması gerektiği belirtilmiştir. Programda bu bilginin açıkça ifade edilmiş olmasına rağmen öğretmen adaylarının fiziksel uygunluk parametrelerini geliştirmeye yönelik her hangi bir uygulamaya yer vermedikleri görülmüştür. Bu durumun öğretmen adaylarının desenledikleri çalışmalar ve istasyonlar içerisinde bu alana yönelik gelişim sağladıkları düşüncelerine sahip olabilecekleri düşünülebileceği gibi, yeni öğretim programının öğretmen adayları tarafından iyice anlaşılmayarak ders planı yaptıkları yönünde de yorumlanabilir.

Bu boyuta ait alt boyutlar incelediğinde, beceri alıştırma alt boyutuna, komut yöntemiyle işlenen derslerde, uygulama-tekrar ve oyun alt boyutlarına ise eşli çalışma ve alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde daha fazla zaman ayrıldığı görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda beceri alıştırma alt boyutuna göre zaman kullanımı açısından komut öğretim yöntemi diğer iki yöntemle göre daha etkin olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, komut yöntemiyle işlenen derslerde öğrencilerin beceri alıştırması için daha fazla zaman buldukları söylenebilir. Ancak bu bilgi öğrencilerin daha çok motor beceri öğrendiği anlamına gelmez. Çünkü, Martinek ve Karper (1983), beden eğitimi derslerinde etkili öğretimi, beceri alıştırma alt boyutuna ayrılan zamanın değil bu beceri alıştırma alt boyutuna öğrencilerin ne kadar zaman diliminde amaca uygun olarak katıldığının belirlediğini ifade etmiştir. Komut yönteminde beceri alıştırma alt boyutuna, alıştırma ve eşli çalışma yöntemine göre daha fazla zaman ayrılmasının bir diğer nedeninin ise; diğer iki yöntemde çalışma yaprağı ve daha fazla materyal kullanımının gerekli oluşunun yanı sıra etkinliklerin istasyonlara ayrılarak yada eşleşerek gerçekleştirilmesinden doğan geçiş ve yönetim gibi diğer alt boyutlara daha fazla zaman ayrılması gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca komut yöntemi en tipik öğretmen merkezli yöntem olduğundan, öğretmen verdiği komutlar ile öğrencilerin benzer sayıda beceri

alıştırmalarını yapmasını, istendiği zaman alıştırmaları başlatıp, istediği zaman bitirilmesini kontrolü altında tutabilmektedir.

Sekizinci alt probleme yönelik yapılan analizler doğrultusunda derslerde konu alan motor bilgisi boyutunda, uygulama-tekrar alt boyutuna ayrılan zaman açısından kullanılan farklı öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Uygulama-tekrar alt boyutundaki bu farklılık komut ile eşli çalışma yöntemleri arasında, komut yöntemi lehine görülmüştür (Tablo 4-11, 4-12). Uygulama-tekrar alt boyutu becerinin doğal uygulanışı sırasında dönüt ve düzeltme vererek tekrar edilmesini ifade eden bir alt boyuttur. Komut yönteminin doğasında öğretmenin tüm öğrencilere doğrudan dönüt ve düzeltme vermesine ve tüm öğrenciler ile bire bir ilgilenmesine bağlı olarak bu alt boyuta ayrılan sürenin eşli çalışma yöntemine göre daha fazla çıkması normal görülmektedir. Çünkü eşli çalışma yöntemi ise komut yönteminin tersine öğretmenin uygulama yapan öğrenciyle en az iletişim kurduğu, dönüt ve düzeltme görevinin öğretmen rolü üstlenen gözlemci öğrenciye aktarıldığı bir yöntemdir. Komut yöntemi ile alıştırma yöntemi arasında uygulama-tekrar alt boyutunda anlamlı farkın çıkmama sebebinin yine alıştırma yönteminde komut yöntemi ile benzer olarak dönüt ve düzeltme verme görevinin öğretmenin kendisinde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Randall ve Imwold (1989), zaman yönetimi eğitimi alan beden eğitimi öğretmenleri (deney grubu) ile almayan beden eğitimi öğretmenleri (kontrol grubu) arasında yaptığı araştırmada, kontrol grubunun beceri alıştırmalarına daha fazla zaman ayırdığını tespit etmiştir. Bir başka araştırmada ise; Randall ve Placek (1986), beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanı boyut ve alt boyutlarına yönelik beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerini karşılaştırdığı çalışması, konu alan motor bilgisi boyutunda, beden eğitimi öğretmenlerinin beceri alıştırmalarına, sınıf öğretmenlerinin ise oyuna daha fazla ayırdığını tespit etmiştir. Bu bulgular, çalışma grubumuzun alan uzmanlığı almış beden eğitimi öğretmen adayları olduğu düşünüldüğünde, çalışma sonuçlarına ait bulgularla paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. Yıldırım ve diğerleri (2007) ile Darst ve diğerleri (1990)' nin yaptığı araştırmalar, oyun ve fiziksel uygunluk alt boyutlarına ayrılan zaman açısından bu çalışmayla paralel sonuçlar göstermiştir.

Alt problem 9: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre öğrenci katılımı temel alanının boyutlarına (motor aktivite dışı davranışlar, motor aktivite içi davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

Alt problem 10: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre öğrenci katılımı temel alanının boyutlarına (motor aktivite dışı davranışlar, motor aktivite içi davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Dokuzuncu alt problemle ilgili yapılan analizler sonucunda, öğrenci katılımı içeriği temel alanı içerisinde motor aktivite dışı davranışlara, motor aktivite içi davranışlara göre daha fazla zaman ayrıldığı görülmektedir (Tablo 4-13). Bu bulgu Yıldırım (2003), Darst ve diğerleri (1990), Ward ve diğerleri (1999), Evans ve diğerleri (1999), Randall ve Imwold (1989), Randall ve Placek (1986), Derri ve diğerleri (2007)'nin yaptıkları çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu temel alana ait boyutlar incelediğinde, diğer yöntemlere göre, komut yöntemiyle işlenen derslerde motor aktivite dışı davranışlar boyutuna, alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde ise motor aktivite içi davranışlar boyutuna daha fazla zaman ayrıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, komut yöntemiyle işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrenciler sırada bekleme ve buna bağlı olarak konuyla ilgisiz davranışlarla uğraşarak etkinlikten uzaklaşmaktadırlar şeklinde; alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde ise öğrenciler etkinliğe özgü kararları kendileri alarak, istediği alıştırma daha fazla zaman ayırarak ve daha az sırada beklemektedirler şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin, alıştırma başlayacakları ve bitirecekleri zamana ve hangi alıştırma yapacaklarına kendilerinin karar verme şanslarının olması ve daha çok bireysel çalışmaya yer verilmesinden dolayı motor aktivite içi davranışlara ayrılan zaman alıştırma yönteminde fazla olmuş olabilir. Bu durumda istenilen bir durumdur.

Onuncu alt probleme yönelik yapılan analizler sonucunda derslerde motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ve motor aktivite içi davranışlar boyutuna ayrılan zaman açısından kullanılan her üç farklı öğretim yöntemi arasında da anlamlı farklılık

görülmüştür. (Tablo 4-14, 4-15). Motor aktivite dışı davranışlar alt boyutuna ait veriler ile motor aktivite içi davranışlar alt boyutuna ait verilerin ters orantı gösterdiği görülmektedir. Bu durum gruplar arasındaki farklılığı daha net açıklar niteliktedir. Motor aktivite dışı davranışlar alt boyutuna en fazla zamanın ayrıldığı komut yönteminde motor aktivite içi davranışlara en zaman ayrılmış, motor aktivite dışı davranışlara en az sürenin ayrıldığı alıştırmaya yönteminde ise, motor aktivite içi davranışlara en fazla süre ayrılmıştır. Eşli çalışma yönteminde ise motor aktivite içi davranışlar alt boyutuna alıştırmaya yöntemine göre daha az ancak komut yöntemine göre daha çok zaman ayrıldığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın, alıştırmaya ile komut ve eşli çalışma yöntemleri arasında komut yöntemi lehine, eşli çalışma ile komut yöntemleri arasında ise eşli çalışma lehine çıktığı saptanmıştır. Randall ve Placek (1986) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında; Yıldırım (2003) ise, beden eğitimi öğretmen adayları ile göreve atanmış öğretmenleri arasında, işledikleri derslerde öğrenci katılımı temel alanına ayrılan zaman açısından farklılık bularak bu bulguyu destekler nitelikte veriler elde etmişlerdir. Bir başka çalışmada Randall ve Imwold (1989), zaman yönetimi eğitimi alan beden eğitimi öğretmenleri (deney grubu) ile almayan beden eğitimi öğretmenleri (kontrol grubu) arasında yaptığı araştırmada, kontrol grubunun motor aktivite dışı davranışlar boyutuna daha fazla zaman ayırdığını tespit etmiştir.

Alt problem 11: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite dışı davranışlar boyutunun alt boyutlarına (ara-boşluk, bekleme, konuyla ilgisiz davranışlar, konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar, bilişsel davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

Alt problem 12: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite dışı davranışlar boyutunun alt boyutlarına (ara-boşluk, bekleme, konuyla ilgisiz davranışlar, konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar, bilişsel davranışlar) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

On birinci alt problemle ilgili yapılan analizler sonucunda, motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ait alt boyutlar içerisinde en fazla bilişsel davranışlar alt boyutuna, en az ise konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutuna zaman ayrıldığı saptanmıştır (Tablo 4-16). Elde edilen bulgunun literatürde yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık içinde olmadığı görülmektedir. Yıldırım ve diğerleri (2007) ile Darst ve diğerleri (1990), yaptıkları çalışmalarda motor aktivite dışı davranışlar alt boyutunda en fazla zamanın konuyla ilgili davranışlar alt boyutuna ayrıldığını belirtmişleridir. Randall ve Imwold (1989) ile Derri ve diğerleri (2007) ise, motor aktivite dışı davranışlar alt boyutunda en fazla zamanın beklemeye ayrıldığını ifade etmişlerdir.

Bu boyuta ait alt boyutlara ilişkin değerlendirmeler sonucunda, diğer yöntemlere göre, komut yöntemiyle işlenen derslerde ara-boşluk, bekleme ve konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutuna, alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde konuyla ilgili motor aktivite içermeyen davranışlar alt boyutuna, eşli çalışma yöntemiyle işlenen derslerde bilişsel davranışlara daha fazla zaman ayrıldığı belirlenmiştir.

Diğer yöntemlere göre komut yöntemi ile işlenen derslerde, bekleme ve konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutlarına daha fazla zaman ayrılmasının temel nedeninin; komut yöntemiyle işlenen derslerdeki beceri alıştırmaları ve etkinliklerde öğrencilerin sırada çok beklemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Hatırlanacağı gibi alt problem yedi de, beceri alıştırmaları alt boyutuna komut yönteminde daha fazla yer verilmesinin yanıltıcı bir sonuç olabileceği düşüncesi üzerinde durulmuştu. Burada elde edilen bulgulara gösteriyor ki komut yöntemi diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında beceri alıştırmalarına daha fazla zaman ayrılmaktadır. Ancak öğrenci çok fazla sıra beklediği için beceri alıştırmalarına aynı oranda katılamadığından kaynaklandığı düşünülebilir. Komut yönteminde beceri alıştırmalarına katılım ile ilgili yaşanan temel sıkıntının nedeninin sınıfların kalabalık oluşu, ders yapılan alanın özellikleri ve materyal eksiklikleri gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yukarıda ifade edilen sıkıntıları önlemek için çalışmada materyal yeterliliği ve öğrenci sayısı gibi faktörler kontrol altına alınmaya çalışılmış olsa da yöntemin doğasında kaynaklanan ihtiyaçların giderilmesinde güçlük çekildiği tespit edilmiştir.

Ayrıca eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde bilişsel davranışlar alt boyutuna daha fazla zaman ayrılmasının temel nedeninin ise yöntemin yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yöntemde, öğrencilerin gözlemci olarak arkadaşlarını sırayla gözlemleyerek, gözlem sonuçlarını öğretmenin verdiği kriterler ile karşılaştırıp, onlara dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

On ikinci alt probleme yönelik yapılan analizler doğrultusunda, motor aktivite dışı davranışlar boyutunda, bekleme, konuyla ilgisiz davranışlar ve bilişsel davranışlar alt boyutuna ayrılan zaman açısından kullanılan farklı öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bekleme alt boyutunda; komut ile alıştırma, aynı zamanda bekleme, konu ile ilgisiz davranışlar ve bilişsel davranışlar alt boyutlarında komut ile eşli çalışma yöntemleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ait alt boyutları açısından asıl farklılığın komut yönteminden kaynaklandığı belirlenmiştir (Tablo 4-17, 4-18). Bu bulgular doğrultusunda bekleme ve konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutlarında komut yöntemi ile alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında komut yönteminin aleyhine anlamlı fark vardır. Bilişsel davranışlar alt boyutunda ise eşli çalışma ile komut yöntemleri arasında eşli çalışma lehine bir farklılık görülmüştür. Randall ve Imwold (1989) zaman yönetimi eğitimi almış beden eğitimi öğretmenleri (deney grubu) ile almamış beden eğitimi öğretmenleri (kontrol grubu) arasında bekleme alt boyutuna ayrılan zaman açısından deney grubu lehine farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde bekleme alt boyutuyla ilgili olarak, Griffey ve Housner (1991) ile Yıldırım ve diğerleri (2007) çalışmalarında öğrencilerin, beden eğitimi öğretmen adaylarının derslerinde, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerine göre daha fazla beklediği yönünde bir fark elde etmişlerdir. Templin (1983), beden eğitimi derslerindeki bekleme zamanının bazen dersin yarısını bulabildiğini, bu zamanın seçilen aktivite ve oyunlarla kısaltılabileceğini söylemiştir. Bu çalışmanın bulguları sonucunda Temblin (1983)' in bekleme süresinin kısılmasını etkileyen faktörler arasında seçilen öğretim yönteminin etkisinin de söylenilebileceği düşünülmektedir.

Bilişsel davranışlar alt boyutunda komut ve eşli çalışma yöntemleri arasında çıkan fark, eşli çalışma yönteminin doğasında öğrenci kararları ve davranışlarını içeren

çalışma yaprağı gibi materyallerin kullanımını ve öğrencilerin bir birleriyle iletişim kurmalarını gerekli kılan yapısından kaynaklandığı düşünülebilir. Komut yöntemi ise öğrenci kararlarının ve iletişiminin en az zaman diliminde tutulduğu, öğretmenin komut ve söylemlerine göre dersin işlendiği ve dersin her evresinde öğretmenin etkin olduğu bir yöntemdir (Byra, 2000).

Alt problem 13: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite içi davranışlar boyutunun alt boyutlarına (uygun motor aktivite, uygun olmayan motor aktivite, motor aktivitede destek rolü) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

Alt problem 14: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre motor aktivite içi davranışlar alt boyutlarına (uygun motor aktivite, uygun olmayan motor aktivite, motor aktivitede destek rolü) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

On üçüncü alt problemle ilgili yapılan analizler sonucunda, motor aktivite içi davranışlar boyutuna ait alt boyutlar içerisinde en fazla uygun motor aktivite alt boyutuna, en az ise motor aktivitede destek rolü alt boyutuna zaman ayrıldığı saptanmıştır (Tablo 4-19). Bu istenilen bir durumdur. Çünkü, beden eğitimi derslerinde öğrencilerin işlenen konuya uygun motor aktivitelerde bulunmaları ve böylece öğrenmelerinin üst düzeyde olması beklenmektedir. Yıldırım ve diğerleri (2007), Darst ve diğerleri (1990), Randall ve Placek (1986) yaptıkları çalışmalarda bu çalışmanın bulgularına paralel olarak motor aktivite içi davranışlar boyutunda en fazla zamanın uygun motor aktivite alt boyutuna ayrıldığını en az zamanın ise motor aktivitede destek rolü alt boyutuna ayrıldığını belirtmişlerdir. Evans ve diğerleri (1999), Ward ve diğerleri (1999), Randall ve Imwold (1989) ise, araştırma sonuçlarıyla en fazla zamanın uygun motor aktiviteye ayrıldığı bulgusunu desteklerlerken, diğer yandan en az zamanın uygun olmayan motor aktivite alt boyutuna ayrıldığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilmiş olmasına rağmen uygun motor aktiviteye ayrılan zamanın fazla olması da öğretmen adaylarının etkililiğini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Bu boyuta ait alt boyutlara ilişkin değerlendirmeler sonucunda, diğer yöntemlere göre, alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde uygun motor aktivite ve uygun olmayan motor aktivite alt boyutlarına, eşli çalışma yöntemiyle işlenen derslerde ise motor aktivitede destek rolü alt boyutuna daha fazla zaman ayrıldığı belirlenmiştir. Alıştırma yöntemi, hem uygun motor aktiviteye hem de uygun olmayan motor aktiviteye en fazla zaman ayrılan yöntem olduğu bulgusu birbiriyle çelişen bir sonuç olarak görölse de, bu sonuç yöntemin doğasına bakıldığında çok normal karşılanacaktır. Çünkü alıştırma yönteminde öğrenciler öğretmeninin sunduğu bir çok alıştırma içerisinden hangilerini, hangi sıra ve ne kadar süre yapacaklarına kendileri karar verebilmektedirler (Mosston ve Ashworth, 2009). Diğer taraftan eşli çalışma yönteminde, motor aktivitede destek rolü alt boyutuna diğer yöntemlere göre daha fazla zaman ayrılmasının nedeninin, eşli çalışma yönteminde bazı alışırtmalarda bir eşin top benzeri bir materyali atması diğerinin ise vurması ya da tutması gibi bazı alışırtmalara yer verilebilmesinden ya da bazı durumlarda uygulayıcı ile gözlemci sayıları eşit olmayan durumlarda alışırtmaların özelliğine bağlı olarak bir yada birkaç eşin motor aktivitede destek rolü alt boyutu altında yer alabilecek yardım davranışlarında bulunabiliyor olmalarından kaynaklandığı düşünölmektedir.

On dördüncü alt probleme yönelik yapılan analizler doğrultusunda, motor aktivite içi davranışlar boyutunda, uygun motor aktivite alt boyutuna ayrılan zaman açısından kullanılan farklı öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık görölmüştür. Uygun motor aktivite alt boyutunda; alıştırma yöntemi ile komut ve eşli çalışma yöntemi arasında anlamlı farklılık görölmüştür. Uygun motor aktivite alt boyutuna açısından asıl farklılığın alıştırma yönteminden kaynaklandığı belirlenmiştir. Çıkan anlamlı fark alıştırma yöntemi lehinedir. (Tablo 4-20, 4-21). Literatürde, beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanı kavramının boyut ve alt boyutlarına yönelik farklılıkları, derslerde kullanılan farklı öğretim yöntemlerini ele alarak inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak, Randall ve Imwold (1989), zaman yönetimi eğitimi almış beden eğitimi öğretmenleri (deney grubu) ile almamış beden eğitimi öğretmenleri (kontrol grubu) arasında, deney grubu lehinde fark bulmuştur. Buna karşın, Yıldırım ve diğerleri (2007) beden eğitimi öğretmen adayları ile beden eğitimi öğretmenleri

arasında, Randall ve Placek (1986) ise sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenleri arasında yaptıkları çalışmalarda uygun motor aktivite alt boyutunda gruplar arasında fark bulamamıştır. Bu araştırmaların bulguları ile çalışma bulguları arasında paralellik olmayışının temel sebebinin farklı öğretim yöntemlerinin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmalarda hangi öğretim yöntemi kullanılarak derslerin işlendiğine ait bir bilgi verilmemesine karşın, en yaygın kullanılan yöntemin komut yöntemi olduğu düşünüldüğünde bu çalışmalarda komut yöntemin ağırlıklı olarak kullanılmış olabileceği, bu yüzden de uygun motor aktivite alt boyutuna ayrılan zamanda herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamış olabileceği söylenebilir.

Alıştırma yöntemi ile komut yöntemi ve eşli çalışma yöntemi arasında uygun motor aktiviteye ayrılan zaman açısından ortaya çıkan fark, alıştırma yönteminde öğretmenin model olma yaklaşımıyla becerinin nasıl yapılacağını ve bu beceriye yönelik her bir alıştırma tek tek göstermesinin yanı sıra, öğrencinin kullanımına sunulan çalışma yapraklarında da her bir alıştırmaya ait kriterlerin yer alması, öğrencinin beceri ya da alıştırmaya özgü önemli noktalara tekrar tekrar dikkat etmesine ve dolayısıyla daha doğru bir motor aktivite sergilemesine yardımcı olduğu söylenebilir. Çalışma yaprağının bu desteği açısından eşli çalışmada komut yöntemine göre daha avantajlı bir yöntem olarak görülebilir. Ancak hareketin doğruluğu ve önemli noktalarına yönelik dönüt, düzeltme ve pekiştireçler alıştırma yönteminde doğrudan öğretmen tarafından öğrenciye aktarılırken, eşli çalışma yönteminde ise doğrudan gözlemci öğrenciden aktarılmaktadır. Bu durumda öğrenmede dönüt, düzeltme ve pekiştirecin gücünü etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Alt problem 15: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin zaman yüzdeleri nedir?

Alt problem 16: Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerine göre akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ilişkin zaman yüzdeleri arasında anlamlı fark var mıdır?

On beşinci alt problemle ilgili yapılan analizler sonucunda, beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanına (AÖZ) %18.14 zaman ayrıldığı görülmektedir. AÖZ, komut öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde dersin %13,43'ünü, alıştırma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde %25,45'ini, eşli çalışma öğretim yöntemi kullanılarak işlenen derslerde ise %15,56'sını oluşturduğu saptanmıştır (Tablo 4-22). Yıldırım ve diğerleri (2007), AÖZ değerlerini beden eğitimi öğretmen adaylarında %18,4, beden eğitimi öğretmenlerinde ise 20,2 bulmuşlardır. Randall ve Imwold (1989), AÖZ-BE değerlerini, zaman yönetimi eğitimi alan beden eğitimi öğretmenlerinde (deney grubu) % 38,6, almayan öğretmenlerde (kontrol grubu) ise % 25,5 olarak , Hastie (1994) farklı beden eğitimi öğretmen tipleri üzerinde yaptığı çalışmada ortalama % 31.2 olarak, Randall ve Placek (1986) beden eğitimi öğretmenlerinde %15.6, sınıf öğretmenlerinde ise %14.1 olarak, Ward ve diğerleri (1999) lacrosse öğretimi ile ilgili yaptıkları çalışmada ortalama %27 olarak bulmuşlardır. Darst ve diğerleri (1990) özel eğitim sınıflarında işlenen beden eğitimi derslerinde ortalama AÖZ-BE değerlerini %21.1 olarak bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Vassiliki ve diğ. (2008) ise beden eğitimi dersinde zamana ilişkin değişkenler ile beceri kazanma ve devam ettirme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 34 öğrenciye dört hafta motor beceri eğitimi vermişler ve video kaydı yaparak analiz etmişlerdir. Analizler sonucunda beceri kazanımı ve devam ettirilmesine ilişkin puanlar ile akademik öğrenme zamanı ve öğrencinin motor aktiviteye katılımı arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır.

AÖZ değerlerine ilişkin analizler sonucunda, diğer yöntemlere göre, alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde akademik öğrenme zamanına daha fazla zaman ayrıldığı belirlenmiştir. Bunun temel nedeninin alıştırma yönteminde, öğrencilerin sınıf ortamına dağılmış birden çok alıştırma olmayı hiç ya da çok fazla beklemeden uygulama imkanı bulmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Ayrıca, öğrencilerin sıra beklemeksizin, öğretmenin gösterdiği motor aktiviteye ait önemli noktaları ve kriterleri hatırlayarak ya da elinde bulunan çalışma yapraklarından kontrol ederek, zaman kontrolünün kendisinde olduğu bir uygulama sergileyerek ve kendilerinin isteyerek seçtikleri

alıştırmalarda çalışarak sonunda kendini değerlendirmeye çalışmasından kaynaklandığı da düşünülebilir. Komut yönteminde AÖZ değerlerinin daha düşük çıkmasının nedeni, yine bu yöntemde öğrencilerin sıra beklemesi ve konuyla ilgisiz davranışlara fazla zaman ayrılmasından, eşli çalışma yönteminde AÖZ değerlerinin daha düşük çıkmasının nedeni ise, öğrencilerin gözlemci öğrenci görevine bağlı olarak motor aktiviteye katılma fırsatlarının azalmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

On altıncı alt probleme yönelik yapılan analizler doğrultusunda, beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ayrılan zaman açısından kullanılan farklı öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. AÖZ değerlerinde; alıştırma yöntemi ile komut yöntemi ve alıştırma yöntemi ile eşli çalışma yöntemi arasında anlamlı farklılık görülmüştür. AÖZ açısından asıl farklılığın alıştırma yönteminden kaynaklandığı belirlenmiştir. (Tablo 4-23, 4-24). Literatürde, beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanına yönelik farklılıkları, derslerde kullanılan farklı öğretim yöntemlerini ele alarak inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak Hastie (1994) farklı beden eğitimi öğretmen tipleri arasında AÖZ açısından fark bulmuştur. Randall ve Placek (1986) AÖZ değerlerinde, beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında, beden eğitimi öğretmenleri lehine , Randall ve Imwold (1989) ise zaman yönetimi eğitimi alan beden eğitimi öğretmenleri (deney grubu) ile almayan beden eğitimi öğretmenleri (kontrol grubu) arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmamıza ait bulguları destekler niteliktedir. Bir başka çalışmada Yıldırım ve diğerleri (2007) ise, AÖZ değerlerinde öğretmen adayları ile öğretmenler arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edememişlerdir.

Knowles ve diğ. (1982) ilköğretimde eğitim gören 60 engelli ve 60 engelli olmayan bireyin beden eğitimi dersindeki akademik öğrenme zamanına ilişkin yaptıkları çalışmada yedi özel eğitim veren ve yedi özel eğitim vermeyen öğretmen incelenmiştir. Özel eğitim alan engelli öğrencilerin akademik öğrenme zamanlarının, özel eğitim almayan engelli öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu buna karşın engelli olan ve olmayan öğrencilerin akademik öğrenme zamanları arasında farklılık olmadığını saptamışlardır. Çalışmanın sonucunda özel eğitimin akademik öğrenme zamanını olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ile araştırma sonuçlarına ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Beden eğitimi dersleri öğrencilerin sınıf ortamında genelde oturarak eğitim aldıkları diğer derslerden dinamik yapısı ile farklılık gösterdiğinden gerek sınıf gerek ise zaman yönetimi konusunda da diğer derslerden ayrılmaktadır. Beden eğitimi derslerine ayrılan zamanın yeterli olması ve sahip olunan zamanında ders amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda beden eğitimi öğretmenlerinin etkili öğretim için, yönetim, geçişler, bekleme, beceri alıştırmaları, öğrencilerin amaca uygun motor aktiviteye katılımları vb. birçok etkinliğe ayrılan zamanı doğru planlayarak ve kontrol altında tutmaları oldukça önemlidir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen etkililiğini belirlemeye yönelik; beden eğitiminde akademik öğrenme zamanına (AÖZ) ait boyutlar ile alt boyutlarına ilişkin süreleri ve akademik öğrenme sürelerini belirleyerek, beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin bu sürelerin değişkenliğine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda; ders ortam içeriği temel alanında zaman kullanımı açısından farklılığı yaratan öğretim yönteminin komut

yöntemi olduğu belirlenmiştir. Ders ortamı içeriği temel alanına ait boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde ise geçişler ve aralar alt boyutunda asıl farklılığı eşli çalışma yönteminin, konu alan bilgisi içeriği boyutuna ait strateji alt boyutunda komut yönteminin anlamlı fark yarattığı görülmektedir. Ayrıca konu alan motor bilgisi içeriğine ait uygulama-tekrar alt boyutunda da farklılığı yaratan yöntemin komut yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci katılımı temel alanı ile ilgili elde edilen sonuçlara göre motor aktivite içi davranışlar ve motor aktivite dışı davranışlar boyutlarında her üç yöntemle işlenen derslerde zaman kullanımı açısından farklılık görülmektedir. Motor aktivite dışı davranışlar boyutuna ait alt boyutlar incelendiğinde bekleme, konuyla ilgisiz davranışlar, bilişsel davranışlar alt boyutlarında fark yaratan öğretim yönteminin komut yöntemi olduğu görülmektedir. Motor aktivite içi davranışlar boyutuna ilişkin uygun motor aktivite alt boyutunda ise alıştırma yönteminin anlamlı farklılığı yaratan yöntem olduğu belirtilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, komut yöntemiyle işlenen derslerde beceri alıştırmalarına ayrılan sürelerin eşli çalışma ve alıştırma yöntemine göre daha fazla olduğu, ancak diğer iki yönteme göre bekleme, yönetim, teorik bilgi aktarımı ve konuyla ilgisiz davranışlara ayrılan sürenin daha fazla olmasına bağlı olarak akademik öğrenme zamanının en düşük seviyede gerçekleştiği öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Eşli çalışma yöntemi ise, beceri alıştırmalarına ayrılan sürenin yeterli olmasına ve öğrencilerin hem psiko-motor, hem duyuşsal hem de bilişsel alanda gelişimine olanak sağlamasına rağmen, gerek çalışma yaprağı kullanımının bir sonucu gerek ise gözlemci ve uygulayıcı rollerinde öğrencilerin sürekli yer değiştirmesinin sonucu olan bilişsel davranışlara ve geçişlere çok fazla zaman ayrılmasına bağlı olarak akademik öğrenme zamanının komut yöntemine göre daha fazla, ancak alıştırma yöntemine göre daha az seviyede olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen AÖZ-BE boyutlarına ve akademik öğrenme zamanı değerlerine ilişkin bulgular doğrultusunda, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerin beceri alıştırmalarına yeterli miktarda zaman ayrılarak, öğrencilerin amaca uygun motor aktiviteye katılımına en çok olanak sağlayan öğretim yöntemi olduğu görülmektedir.

Bu çalışma sonucunda, beden eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanının en çok alıştırma yönteminde, daha sonra eşli çalışma yönteminde, en az ise komut yöntemiyle işlenen derslerde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

İleri Araştırmalara Yönelik;

- Bu çalışmanın, öğretim yöntemi gruplarındaki kişi sayıları arttırılarak daha büyük bir çalışma grubunda uygulanması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın, öğretim yöntemleri konusunda yeterli ve doğru bilgilere sahip beden eğitimi öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubunda da uygulanması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın, ilköğretim birinci kademe, orta öğretim hatta yükseköğretim kurumlarında da uygulanması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın, aynı sınıfta aynı öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntemlerini kullanıldığı bir çalışma olarak desenlenerek uygulanması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın, komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri dışındaki diğer öğretim yöntemleri ile de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Çalışmada benzer materyal kullanımı ve üç öğretim yöntemi ile uygulanabilirlik özelliğini taşıdığı düşünülen futbol, basketbol, voleybol, hentbol ve atletizm

üniteleri kullanılmıştır. Değişik branşlara yönelik ünitelere yer verildiği takdirde farklı sonuçlarında elde edilebileceği düşünülmektedir.

- Bu çalışmanın farklı öğretim stratejilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada kullanılması önerilmektedir.
- Bu çalışmaya paralellik gösterebilecek beden eğitimi derslerinde hangi ünite yada branş öğretiminde hangi öğretim yönteminin etkili olduğuna yönelik bir çalışmanın yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın sadece beden eğitimi derslerinde değil doğru ölçme aracı geliştirildiği ya da seçildiği takdirde özellikle içinde uygulama özelliği taşıyan birçok derste yapılabileceği düşünülmektedir.
- Bu çalışmada kullanılan ölçme aracının tanımladığı boyut ve alt boyutların bazılarının bir biri ile binişik özellik gösterdiği düşünülmektedir. İleriki araştırmalar için ölçme aracının geliştirilerek gerekirse bazı alt boyutların birleştirilmesi yada alt boyutların daha net tanımlanması önerilmektedir.

Alana yönelik;

- Beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının geleneksel yöntem olarakta bilinen komut yönteminin yanı sıra başta akademik öğrenme zamanının en çok gerçekleştiği öğretim yöntemi olan alıştırma yöntemi ve diğer alternatif öğretim yöntemlerine derslerinde daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi konularına yönelik bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

- Akademik öğrenme zamanına ayrılan bölümün dersin ortalama beşte biri olması oldukça yetersizdir. Sınıf yönetimine, ders arasındaki geçişlere, teorik bilgi aktarımına ve beklemeye harcanan zaman azaltılarak öğrenciye daha fazla amaca yönelik uygun fiziksel aktivite yapma zamanı sağlanmalıdır.
- Bu çalışma gerekli alt öğrenmeler sağlandığında beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim etkililiklerinin büyük ölçüde sağlanarak öğretmenlik mesleğine hazır duruma gelebildiklerini göstermiştir. Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının öğretmen adaylarına sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri üzerine verilen eğitimlere önem vererek, öğretmen adaylarını meslek hayatlarında bu bilgileri kullanmalarına yönelik cesaretlendirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, Ü.K. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. 6.Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Addington, J.E. (2007). *Yüzde Yüz Düşünce Gücü*, (Çev: Birol Çetinkaya), İstanbul: Akaşa Yayınları.

Akgül. U.K. (2006). *İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Genel Amaçları İle Basketbol Hedef Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alay, S. (2000). *Relationship Between Time Management and Academic Achivement of Selected University Students*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alpar, R. (2010). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Altunya, N. (1995). *Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı*. İkinci Baskı, Ankara: Ürün Yayınları.

Anderson, W. (1983). Observations from outside the system. *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph, Dodds & Rife (eds.), 53-59.

Aras, A. E. (2000). *İlköğretim Okullarındaki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Beden Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Arnold, P.J.(1988). *Education, Movement And The Curriculum*. New York: Falmer Pres.

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi (3. Baskı)*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Aydoğdu, C. (2003). Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoduna Dayalı Laboratuvar İle Doğrulama Metoduna Bağlı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 14, 18.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, 8.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aykaç, E.Ü. (2001). Okulöncesi Çocuklar İçin Hareket Eğitimi ve Öğretim Yöntemleri”, *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. (Edt. Ümran Tüfekçioğlu). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını no. 1295, Açıköğretim Fakültesi Yayını no. 715

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1996). *Stres ve Başa Çıkma Yolları (15. Baskı)*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Berliner, D. (1991). What's all the fuss about instructional time? Ben-Peretz & R. Bromme (Eds.), *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practitioner perceptions*. New York: Teachers College Press. Retrieved March 2006.
- Barrett, T. (2005). Effects Of Cooperative Learning On The Performance Of Six Grade Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24: 88-102.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1991). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Beckett, K. D. (1989). The effects of motor appropriate engagement ALT-PE(M) on achievement in a badminton skill during an experimental teaching unit. *The Physical Educator*, 46(1), 36-40.
- Beydoğan, H. Ö. ve Şirinkan, A. (1998). *İlköğretimde Beden Eğitimi Spor İhtiyacı Ve Karşılabilme Düzeyi*. 1. Spor Kongresi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bilhan, S. (1986). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Yayınları No:732.
- Blakemore, C. L., Hilton, H. G., Harrison, J. M., Pellett, T. L., & Gresh, J. (1992). Comparison of students taught basketball skills using mastery and nonmastery learning methods. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 235-247.
- Birdwell, D. (1980). The effects of modification of teacher behavior on the academic learning time of selected students in physical education. Doctoral dissertation, Ohio State University.
- Boyce, B. A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students' motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 47-58.

Bucher, C., A., Koenig, C., R. (1983). *Method and Material For Secondary School Physical Education*. The C.V. Mossey Company.

Byra, M. (2000). A Review Of Spectrum Research: The Contributions Of Two Eras. *Quest*, 52, 229-245.

Carrel, A. (1977). *Yarınlar Doğru (3. Baskı)*, (Çev. Reha Özek), İstanbul: Yağmur Yayınları.

Carroll, J. (1963). A model of School Learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.

Carter, S. (1993). Working Harder and Getting Nowhere – No Wonder You are Stressed!”, *Nursing Administration Quarterly*. 18 (1), 51-56.

Ceren, A. (2008),,, “*İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Derste Zamanı Etkili Kullanma Yeterlilikleri*”,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cousineau, W.J. ve Luke, M.D. (1990). Relationships between teacher expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 262-271.

Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çalık, T. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*. L.Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çalışır, S.E. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Programında Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğrenme Stillerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi (Kolb Örneği)*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Clark, L H. ve Starr, I S. (1981). *Secondary And Middle School Teaching Method*. New York, Usa: Macmillan Publishing Company.

Çöndü, A. (1999). *Beden Eğitimi Ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Darst, P., Vogler E.W., Mars, H. ve Cusimano, B. (1990). Relationship of Presage, Context, and Process Variables to ALT-PE of Elementary Level Mainstreamed Students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1990, 7, 298-313.

Demir, E. (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflar Beden Eğitimi Dersinde Basketbol Ve Badminton Ünitelerinde Kavram Haritalarıyla Öğretim Yönteminin Öğrenmeye Etkisi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirhan, G. (1997). Beden Eğitimi Ve Sporda Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri Ve Felsefe. *Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe Journal Of Sport Sciences*, Ankara, (8), 1, 4-16.

Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Denham, C., ve Lieberman, P. (1980). *Time To Learn*. Washington, DC: National Institute of Education.

Deniz, M. (1996). *Etkin Zaman Yönetimi ve Türkiye'deki Büyük Tekstil İşletmelerindeki Uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O. ve Kioumourtoglou, E. (2007). Academic learning time in physical education(ALT-PE): is it related to fundamental

movement skill acquisition and learning?. *International Journal of Sport Science*, Vol III (3), 12-23.

Donnelly, C. F. (2002). The Spectrum Connection: Assesment, Social Responsibility And Critical Thinking. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 10-13.

Dixon, S. L. (1997). *A study of ALT-PE and opportunity to respond to determine teaching effectiveness of college basketball coaches*. (Doctoral dissertation, University Microfilms No: 9727479)

Ekici, G. (2007). Öğretim Yönetimi. *Sınıf Yönetimi*. Karip, E. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Emmer, E. T., Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103–112.

Erden, M., Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, 5. Basım, Ankara Arkadaş Yayınevi.

Eren, E. (1991), *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, Yayın no: 236.

Erkılıç, E. A. (2005), Zaman Yönetimi, Kıran, H.(Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Evans, S.A., Nguyen, P.T., Barret, T.M., Johnson, M.K., Doutis, Brobst, B., Shinoda, Y. (1999). Curriculum Effects in Seventh-Grade Pickleball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 444-454.

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Fidan, N. (1996). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.

Fink, J., Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. In D. Siedentop (Ed.). *The effective elementary specialist (Monograph)*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198-212.

Fisher, C.W., Berlinger, D.C. (1985). *Perspectives of Instructional Time*. New york: Longman Publishes.

Garn, A., Byra, M. (2002). Psychomotor, Cognitive And Social Devolpoment Spectrum Styles. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, (2): 8-13.

Gerney, P., Dort, A. (1992). The spectrum applied: letters from the trenches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (1), 36-39.

Gettinger, M. (1991). Learning time and retention differences between nondisabled students and students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 179-189.

Gettinger, M. (1995). Best Practices For Increasing Academic Learning Time. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 343-354). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Gettinger, M., Seibert, J. K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology, IV* (pp. 773-787). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Graham, G. (1987). Motor Skill Acquisition – An Essential Goal Of Physical Education Programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, (58), 44-48.

Godbout, P., Brunelle, J., Tousignant, M. (1983). Academic learning time in elementary and secondary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 11-19.

Goldberger, M. (1980). *The Effects of Three Styles of Teaching on The Psychomotor Performance and Social Skill Development of Fifth Grade Children*. I.R.T. Colloquium Series, Temple University.

Goldberger, M. (1992). The Spectrum Of Teaching Styles: A Perspective For Research On Teaching Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (1): 42-46.

Gökçe E. (2004). İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 53-64.

Greenspan, M.R. (1992). The Spectrum Introduced: A First-Year Teacher's Project. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (1), 40-41.

Griffey, D.C., Housner, L.D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 62(2), 196-204.

Grineski S. (2002). *Beden Eğitiminde İşbirliğiyle Öğrenme*, Çeviren: Yeniçeri S, İstanbul: Volkan Matbaası, sayfa 18-25.

Gündüz, H.B. (2004). *Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi*. Şule Çetin ve M. Çağtay Özdemir. (Ed.), Sınıf Yönetimi, Ankara: Asil Yayın.

Güneş, A. (2001). *Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Harrison, J.M. ve Blakemore, C.L. (1992). *Instructional Strategies For Secondary School Physical Education* (3rd Ed.). Dubuque: Wm. C. Brown Pub.

Harrison, J. M., Fellingham, G. W., Buck, M. M., Pellett, T. L. (1995). Effects of practice and command styles on rate of change in volleyball performance and self-efficacy of high-, medium-, and low-skilled learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328-339.

Hastie, P.A. (1994). Selected Teacher Behaviors And Student ALT-PE In Secondary School Physical Education *Journal Of Teaching In Physical Education*.13. 242-259.

Hawkins, A., Wiegand, R., Behneman, C. (1983). The Conceptual Nature Of ALT-PE And Its Use In An Undergraduate Teacher Preparation Program. *Journal of Teaching in Physical Education, Monograph*, Dodds & Rife (eds.), 11-16.

Hawking, S.W. (1988). *A Brief History of Time: From the Big Bang to Black Holes*. New York: Bantam Books.

Heaton, J.E. (1995). “The Teaching Dimension”. İnternet adresi: <http://www.psiae.org/ed/TeachingDimension.pdf>, Erişim tarihi: 25.06.2007.

Heuston, E.B.H. (2010). *Effects of Computer-Based Early-Reading Academic Learning Time on Early-Reading Achievement: A Dose-Response Approach*, Brigham Young University, Degree of Doctor of Philosophy.

Heyward, V.H. (1991). *Advanced Fitness Assessment and Exercise Prescription*. (2ndEd). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B., Palombaro, M.M. (1995). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242–252.

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. Ankara: Ve-ga Basın Yayınevi.

Ilkım, M. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalışma Şartlarına Göre Beden Eğitimi Dersini Nasıl İşlediklerinin Değerlendirilmesi (Malatya İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnce, M.L., Ok, A. (2005). Moving Prospective Physical Education Teachers to Learner Centered Teaching: Can it be stimulated in a Traditional Context? *Journal of Council for Health, Physical Education, Sport and Dance*. XLI (1), 6-12.

Josephs, R. (1996). *Zaman Yönetimi*, 2. Baskı, (Çev: Özlem Koşar), İstanbul: Epsilon Yayınları.

Judith, E. R., Ennis C.D. (1996). *Student Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Karaküçük, S. (2001), *Rekreasyon (Boş Zamanları Değerlendirme) 5. Baskı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kemertaş, I. (1997). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*, 2. Baskı, İstanbul: Birsan Yayınevi.

Keske, G. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar (Gaziantep İli*

Örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Knowles, C.J., Aufderheide, S.K, McKenzie, T. (1982). Relationship of Individualized Teaching Strategies to Academic Learning Time for Mainstreamed Handicapped and Nonhandicapped Students. *J Spec Educ*, vol. 16, 4: pp. 449-456.

Ko Bomna M.A. (2008). *An Examination Of Teaching Practices Of Elementary Physical Educators*. Doctoral Thesis. The Ohio State University.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers*. Newyork-London: Longman.

Mackenzie, R.A. (1985). *Zaman Tuzağı, Zamanı Nasıl Değerlendirirsiniz?*, (Çev: Yakut Güneri) İstanbul: İlgi Yayıncılık.

Martinek, T., Karper, W. (1983). The influence of teacher expectations on ALT in physical education instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph, Dodds & Rife (eds.), 48-52.

Mchung, E. (1995) Going ‘Beyond the Physical’ Scilal Skills and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 21, 18-24.

Metzler, M. (1983b) . *Academic Learning Time-Physical Education For In-Service Teachers: Questions and insights*. Monograph, Dodds & Rife (eds.), 17-21

Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Metzler, M.M. (2005) Instructional models for physical education. Scottsdale, Arizona : Holcomb Hathaway.

Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B), (2004). *İlköğretim Kurumları Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Talimatı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B), (1995). İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B), İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2007). İlköğretim Okulları (1-8. Sınıflar), Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Murat, M., Aslandaş, H.İ., Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (26), 263-278.

Mosston, M., Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. New York, N.Y.: Merrill.

Mosston, M., Ashworth, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretimi*. Ankara: Spor Yayınevi ve kitapevi.

Nebioğlu, D. (2004). *Beden Eğitimi Dersi (Genel Esasları, Planlaması ve Denetimi)*. 2. Baskı. Bursa: Alp Yayınevi.

Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Oslin, J. L. (1996). Routines as organizing features in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 319-337.

Özdamar, K., *SPSS ile Biyoistatistik*, Kaan Kitapevi, Eskişehir, (1999), syf 325-331.

Özkılıç, R. (2005). Sınıfta Zaman Yönetimi. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özyiğit, C. (1991). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Bugünkü Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi*. 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu (19-21 Aralık 1991 İzmir), İzmir, Milli Eğitim Bakanlığı Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi 1992. 77- 82.

Özyurt, S., Girgin, N. (2000). *Gelişim Süreçleri, İnsan Nasıl Öğrenir*. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Pangrazzi, R., P. (2007). *Dynamic Physical Education For Elementary School Children*. San Francisco: Pearson Education Inc.

Parker, M., O'Sullivan, M. (1983). Modifying Academic Learning Time –Physical Education For Game Play Contexts And Other Reflections. *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph, Dodds & Rife (eds.), 8-10.

Parker (1989). *Analyzing Physical Education And Sport Instruction*. Darst, P.W., Zakrajsek, D.B. ve Mancini, V.H (ed.). Second Edition, Illinois: Human Kinetics Books.

Phifer L. (1990). Using Time Effectively, *Journal of Pediatric Nursing*, Vol.16, No:5, September-October, 521-522.

Placek, J. H., Randall, L. (1986). Comparison Of Academic Learning Time In Physical Education: *Students Of Specialist And Nonspecialists*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 157 – 165.

Passig, D. (2004). "Future-Time-Span As A Cognitive Skill In Future Studies", *Futures Research Quarterly*, Vol 19(4), 27-42.

Randall, L. E., Imwold, C. H. (1989). The Effect Of An Intervention On Academic Learning Time Provided By Preservice Physical Education Teachers. *Journal Of Teaching In Physical Education*, , 8, 271-279.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.

Rink, J. E. (1996). *Effective Instruction In Physical Education*. (In Silverman, Ennis. 1996). Student Learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 171-198.

Reis, T. (1995). İnsan Teknoloji: Verimlilik, *Anahtar Dergisi*, 79:10-13.

Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Leyla Küçükahmet (ed.), Nobel Yay. Ankara.

Scoot, M .(1997). *Zaman Yönetimi*, İstanbul: Rota Yayınları.

Selçuk, Z. (1995). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Atlas Yayınevi.

Smith, H.W. (1998). *Hayatı ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası*. (Çev. Adalet Çelbiş). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, 8. baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 10. baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

Shute, S., Dodds, P., Placek, J., Rife, F., Silverman, S. (1982). Academic learning time in elementary movement education: A descriptive-analytic study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(2), 3-14.

Siedentop, D. (1983). Academic Learning Time: Reflections and prospects. *Journal of Teaching in Physical Education*, Dodds & Rife (eds.), Monograph, 3-7.

Siedentop, D., Mand, C., Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching And Curriculum Strategies For Grades 5-12*. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed). Mayfield Publishing Company, CA 94041.

Siedentop, D. (2000). *Developing Teaching Skills In Physical Education*. Daryl Siedentop, Deborah Tannehill. Mountain View, Calif. : Mayfield Pub.

Silverman, S., Dodds, P., Placek, J., Shute, S., Rife, F. (1984). Academic learning time in elementary school physical education (ALT-PE) for student subgroups and instructional activity units. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55(4), 365-370.

Silverman, S. (1985). Students' characteristics mediating engagement--outcome relationships in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 66-72.

Silverman, S., Devillier, R., Ramirez, T. (1991a). The validity of academic learning time-physical education (ALT-PE) as a process measure of student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 319-325.

Silverman, S. (1991b). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-364.

Sönmez, Ö. (2006). *Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Genel Amaçlarının Gerçekleşmesi Düzeyine İlişkin Görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sözer, E. (1998). “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler*”, *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no. 1034, Eğitim Fakültesi Yayınları no. 50.

Spanjers, D.M., Burns, M. K., Wagner A. R. (2008). Systematic Direct Observation of Timeon Task as a Measure of Student Engagement, *Assessment for Effective Intervention*, 33 (2), 120-126.

Sunay, Y., Sunay, H. (1996). Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerinden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi. *Gazi Beden eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4, 35 -53.

Şenışık, Y. (2006). “*İlköğretim Okullarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerine Etkisi*”. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Eğitim-Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*, 7. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tamer, K., Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri* Ankara: Ada Matbaacılık.

Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Olgaş Matbaası.

Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

Turan, E. (2009). *10. Sınıf Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Derste Kullandığı Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleriyle Uygunluğunun İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, www.tdk.gov.tr. /TR/ SozBul. (Erişim tarihi: 18.04. 2011).
- Türkmen, İ. (1994). Yönetimde Verimlilik. Ankara: MPM Yayınları.
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı, Bilişsel Süreçler Ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uluşahin, S. (1999), *Zaman Yönetimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, O.A. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, S., Ada, S. (2000), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Ünal, S., Ada S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul; Marmara Üniversitesi Yayınları, Yayın No:646.
- Ünlü, H. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Sınıf Yönetimi Davranışları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ward, P., Barret, T.M., Evans, S.A., Douth, P., Nguyen, P.T., Johnson, M.K. (1999). Curriculum Effects in Eighth-Grade Lacrosse. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 428-443.
- Weiller ,K.H., Richardson, P.A. (1993). *A Program for Kids: Success-Oriented Physical Education*. Childhood Education, Vol. 69, n3.
- Woods, A.M. (1997) Assessment of the Cognitive Domain. *Teaching Elementary Physical Education*. May, 28-32.

Wuest, D.A., Bucher, C.A. (2006). *Foundations Of Physical Education, Exercise Science, And Sport (15th Ed.)*. Boston: McGraw-Hill.

Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Vassiliki, D., Kyriaki, E., Olga, V., George,T., Efthi, K., (2008). Relationship between Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) and skill concepts acquisition and retention. Physical Educator, Report. September 22.

Yaşar, Ş. (1998). “*Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler*”, *Fen Bilgisi Öğretimi*. (Edt. Şefik Yaşar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no. 1061, Açıköğretim Fakültesi Yayınları no. 585.

Yavaş, M., İlhan, A. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Bursa: Melisa Matbaacılık.

Yıldıran, İ., Yetim, A. (1996). Orta Öğretimde Beden Eğitimi Derslerinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma, *Gazi Beden eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 36 - 43.

Yıldırım, A., Çiçek, Ş. (2002). *Öğretmenlik Uygulaması Yapan Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derslerindeki Akademik Öğrenme Süreleri*, 7. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi, 27 – 29 Ekim, Antalya.

Yıldırım, A. (2003). *Analysis Of Academic Learning Time In Physical Education classes Of Prospective And Inservice Teachers*, Ankara, Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.

Yıldırım, A., İnce, M.L., Kirazcı, S., Çiçek, Ş. (2007). Beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının derslerindeki akademik öğrenme sürelerinin analizi, *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*,18 (1), 31-41.

Yoncalık, O. (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersindeki Başarılarına Üç Öğretim Stilinin Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11 (3), 33–46.

EKLER

Ek 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	131
Ek 2. Öğrenci Velisi Video Kayıt İzni	137
Ek 3. Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanı Gözlem Formu.....	138

Ek 1. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.121/ **5589**
Konu : Araştırma izni.

31 Mart 2011

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)**

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 25/06/2010 tarih ve 4194 sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri AR-GE Yönergesi
c) AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 23.03.2011 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-330 sayılı yazısı.
d) Bolu Valiliği 30.03.2011 tarihli ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.121/5496 sayılı onayı.

İlgi (c) yazımız gereği; Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Süleyman MUNUSTURLAR'ın, İlimiz Merkez İlçeye bağlı 50. Yıl İzzet Baysal İ.O. Gazipaşa İ.O. Sakarya İ.O. Mehmet Akif Ersoy İ.O ve Kültür ilköğretim okullarında Beden Eğitimi Öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına "Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Süresine Etkisi" konulu araştırmaya veri sağlamak için; ekli bulunan veri toplama araçlarını 15 Mayıs 2011 tarihine kadar uygulama isteği ilgi (a) ve (b) Yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (d) onayları ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formu birlikte üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Form (1 adet)
- 2- Onay Örn. (1 adet)
- 3- Tez Önerisi (1 Adet / 13 Sayfa)
- 3- Veri Toplama Araçları (1 adet / 1 sayfa)



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolı Sok. 14200 BOLU

Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: arge14@meb.gov.tr



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.121/5496
Konu : Araştırma izni.

30 Mart 2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emirleri.
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) Milli Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Milli Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
e) AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 23.03.2011 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00.302.14 - 330 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (e) yazısında bildirildiği üzere; Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Süleyman MÜNİSTURLAR'ın, "Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Süresine Etkisi" konulu araştırma için, İlmiiz Merkez İlçeye bağlı 50. Yıl İzzet Baysal İÖ, Gazipaşa İÖ, Sakarya İÖ, Mehmet Akif Ersoy İÖ ve Kültür İlköğretim okullarında Beden Eğitimi Öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına dönük veri toplama araçlarını; 15 Mayıs 2011 tarihine kadar uygulama isteği.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) ve (d) Yönergeler doğrultusunda incelenmiş olup,

"Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Süresine Etkisi" konulu araştırmanın, yukarıda kapsam/ismi belirtilen ilgililere uygulanması, gözlemlerde görüntü kaydı yapılacağından okul müdürü ve ders öğretmeninin gerekli görmesi durumunda ilgili öğrenci velilerinden yazılı izin alınması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Recep SEZER
Milli Eğitim Müdürü

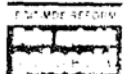
OLUR
28.02.2011
Barış AKTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: arge14@meb.gov.tr



DANISMA
444 0 632
H A T T I



EK-1

**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE İLİŞKİN TAAHHÜTNAME
TUTANAĞI**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	
Bağlı Bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın Konusu	
Teslim Edilen Araştırma Örneği Türü ve Sayısı	... adet elektronik ortamda CD/Basılı materyal.
Araştırmayı Teslim Alan Kurum	☐ EARGED Başkanlığı ☐ Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini EARGED Başkanlığı/Milli Eğitim Müdürlüğüne teslim ettim.

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

Teslim Eden

Teslim Alan

UYGUNDUR.

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

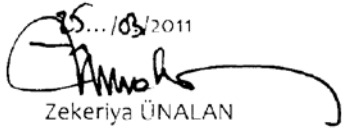
FORM: 2

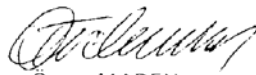
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Süleyman MUNUSTURLAR
Kurumu / Üniversitesi	AİBÜ / Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	BOLU
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	50. Yıl İzzet Baysal İO, Gazipaşa İO, Sakarya İO, Mehmet Akif Ersoy İO, Kültür İO
Araştırmanın konusu	Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Süresine etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Gözlem Formu (1 Adet / 1 Sayfa) Dijital Görüntü Kaydedici Cihaz
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, "Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne Cöre İncelenmiştir. Araştırmanın Uygulanması Komisyon Kararı ile uygun görülmüştür. Ancak görüntü kaydı yapılacak olan sınıf çalışmalarında; okul müdürü ve ders öğretmeni gerekli gördüğü takdirde, araştırmacı velilerden yazılı izin belgesi almakla mükelleftir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	---

KOMİSYON

25.../03/2011

Zekeriya ÜNALAN
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.
Komisyon Bşk.


Omer MADEN
Üye


Alaattin CEREN
Üye

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
 Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14- **330**

23/03/2011

Konu : Araştırma İzni
 (Süleyman MUNUSTURLAR)

BOLU VALİLİĞİNE
 (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Süleyman MUNUSTURLAR, **“Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Süresine Etkisi”** konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekte sunulan okullarda öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının 40 dakikalık derslerinde kamera kaydı ve gözlem yapmayı istemektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


 Prof. Dr. Gönül ÜLKER
 Enstitü Müdürü

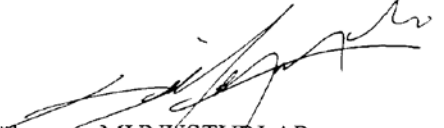
EKLER :

- | | |
|-----------------------|------------|
| 1- Dilekçe | (1 sayfa) |
| 2- Araştırma Önerisi | (14 sayfa) |
| 3- Gözlem Kayıt Formu | (1 sayfa) |

T.C

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA ;

Anabilim dalımızın 23036281724 numaralı yüksek lisans öğrencisiyim. 28 Mart – 7 Mayıs tarihleri arasında Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Süresine Etkisi konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında aşağıda listelenmiş Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı beş ilköğretim okulunda öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının 40 dakikalık derslerinde kamera kaydı ve gözlem yapmak istiyorum. Tez araştırma önerim ekte sunulmuştur. Gereğinin yapılmasını bilgilerinize arz ederim. 21.03.2011



Süleyman MUNİSTURLAR

Uygulama Yapılacak Okullar Listesi

- 50 Yıl İlköğretim Okulu
- Gazi Paşa İlköğretim Okulu
- Sakarya İlköğretim Okulu
- M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Kültür İlköğretim Okulu

Adres: A.İ.B.Ü , Beden Eğitimi ve Spor Y.O

Tel : 0536 736 17 31

Ek 2. Öğrenci Velisi Video Kayıt İzni**VELİ İZİN FORMU**

Sayın Veli,

Benim adım, Süleyman Munusturlar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul’ unda araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Ayrıca Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım.

Çocuğunuzun öğrenim gördüğü İlköğretim Okul’ unda Beden Eğitimi derslerinde uygulama yapan stajyer öğretmenlerin değerlendirilmesi ve bilimsel bir araştırmada kullanılması amacıyla çocuğunuzun da içinde bulunduğu sınıfın 40 dakikalık bir beden eğitimi dersini kamera kaydına çekmek istemekteyim.

Valilik, Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmış bulunmaktadır.

Eğer çocuğunuzun bu çalışmaya katılımına izin veriyorsanız lütfen bu izin formunu imzalayınız.

Velinin Adı : _____

Çocuğun Adı : _____

Velinin İmzası

Tarih

En içten saygılarımla,

Arş. Gör.Süleyman Munusturlar

Ek 3. Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanı Gözlem Formu

AÖZ-BE GÖZLEM KAYIT FORMU																																		
Ö	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
	Dİ																																	
Ö																																		
ÖK																																		
Ö	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
	Dİ																																	
Ö																																		
ÖK																																		
Ö	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
	Dİ																																	
Ö																																		
ÖK																																		
Ö	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
	Dİ																																	
Ö																																		
ÖK																																		
Ö	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
	Dİ																																	
Ö																																		
ÖK																																		
Ö	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
	Dİ																																	
Ö																																		
ÖK																																		

Ders Ortamı ve İçeriği (Dİ)		Öğrenci Katılımı (ÖK)	
Genel İçerik	Konu Alan Bilgisi İçeriği	Motor Aktivite Dış Davranışlar	Motor Aktivite İç Davranışlar
Geçişler (G)	Teknik (T)	Ara-Boşluk (BO)	Uygun Motor Aktivite (MA)
Yönetim (Y)	Strateji (S)	Bekleme (BE)	Uygun Olmayan Motor Aktivite (MO)
Aralar (A)	Kurallar (K)	Konuyla İlgisiz Davranışlar (KI)	Motor Aktivitede Destek Rolü (MD)
İsimma (İ)	Sosyal Davranışlar (SO)	Konuyla İlgili Ancak Motor Aktivite İçermeyen Davranışlar (Mi)	
	Arka Plan Bilgisi (AP)	Bilişsel Davranışlar (BD)	