

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMLARININ İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOMOTOR BECERİLERİ KAZANMA
DÜZEYLERİNE ETKİSİ
(FUTBOL ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ünal TÜRKÇAPAR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. İ. Fatih YENEL

İkinci Danışman
Yrd.Doç.Dr.Özgen KORKMAZ

ANKARA-2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Ünal TÜRKCAPAR'ın Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Psikomotor Becerileri Kazanma Düzeylerine Etkisi başlıklı tezi .../.../2011 tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

ADI SOYADI

İMZA

Üye (Tez Danışmanı):.....

.....

Üye:.....

.....

Üye:.....

.....

Üye:.....

.....

Üye:.....

.....

ÖNSÖZ

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Beden eğitimi; beden, ruhen, zihnen ve sosyal yönlerden, toplumun sağlıklı bir yapıya kavuşmasını sağlayarak genel eğitimin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebepten dolayı fiziksel aktiviteye karşı olumlu tutum geliştirme beden eğitimi dersi programlarının amacı olmuştur.

Bilgi toplumunun temelinde yer alan her türlü bilgi, günümüzde alabildiğine gelişmekte olan bilim ve teknoloji sayesinde hızlı bir şekilde çok geniş insan kitlelerine ulaştırılabilmektedir. Bilginin hızlı bir biçimde yayıldığı ve çoğaldığı içinde yaşadığımız bilgi çağında, öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif öğrenenler yerine, sürekli artan bilgiye ulaşabilen, onları düzenleyip işleyebilen, içselleştirebilen etkin bireyler olmalarını gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmaları, öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenmelerini engelleyecek içsel ve dışsal faktörlerin azaltılması ve bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikleri bilmeleri ile sağlanabilmektedir. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden ve bireysel farklılıklarından olan öğrenme stratejilerinin ve kaygının öğrenmeyi etkilediği, bireyselleştirilmiş öğretim ortamlarından olan Web'e dayalı öğretim ortamlarının bu farklılıkları göz önüne alınarak düzenlenmesinin daha nitelikli bireyler yetişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile ilköğretimde harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze ders alan öğrencilerin psikomotor becerileri kazanma düzeyleri, beden eğitimi dersine tutumlarını ve öğrencilerin başarılarını karşılaştırılmaya çalışılmış ve elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya dönük çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Böylesi önemli bir konu üzerinde çalışmamı tavsiye eden ve çalışmam süresince beni yalnız bırakmadığı halde özgürce çalışma fırsatı tanıyan danışman hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Fatih YENEL'e ve Yrd. Doç. Dr. Özgen KORKMAZ'a; doktora çalışması için teşvik ederek beni yönlendiren değerli hocam Prof. Dr. Mehmet GÜNAY'a; bu çalışmanın sonuçlanması aşamasında moral motivasyon açısından desteğini esirgemeyen eşim Melahat TÜRKÇAPAR ve ablam Nejla GÜNAY'a ve çalışmalarım esnasında ilgimden mahrum bıraktığım, oğullarım Sencer ve Orkun'a

ayrıca yabancı literatür taraması ve çevirilerini yapan Alperen GÜNEY'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ünal TÜRKÇAPAR

ÖZET

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMLARININ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOMOTOR BECERİLERİ KAZANMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ (FUTBOL ÖRNEĞİ)

TÜRKÇAPAR, Ünal

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Fatih YENEL

İkinci Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Özgen KORKMAZ

Ocak 2011 XI +148

Bu araştırmanın amacı, harmanlanmış bir öğrenme ortamının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin psikomotor becerileri edinme düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu çerçevede psikomotor becerilerin öğretimine yönelik olarak animasyon ve video görüntüleri eşliğinde tasarlanmış ve yapısında öğretmene öğrenciyi kontrol etmeye yönelik bilgiler sağlayabilecek bir öğrenci yönetim sistemine sahip olan bir web sayfasının harmanlanmış bir öğretim ortamında kullanılması şeklinde oluşturulan öğretim tasarımının, psikomotor becerileri kazanma düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Kırşehir İl Merkezindeki Cumhuriyet ilköğretim Okulu 2010-2011 eğitim öğretim yılında 7. Sınıf da beden eğitimi dersini alan toplam 60 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmada, deneysel desenler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “harmanlanmış öğrenme ortamında öğretim” olmuştur. Kontrol grubunda ise, geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenin etkileri araştırılmıştır. Bağımlı değişken olarak, psikomotor beceri puanları, beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ve kendine güven puanları incelenmiştir. Belirlenen bağımsız değişkenler için, öntest ve sontest testi puanları alınarak, gruplar arası değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak alınan “harmanlanmış öğrenme ortamı” kontrol ve deney grupları için kontrol edilecek değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol gruplarının üzerinde etkisi araştırılacak bağımlı değişkenler yönünden eşit düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın verileri araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Araştırmada bir deney, bir kontrol grubu yer aldığı için, öncelikle bu öntest ve sontest puanlarına göre grup içi farklılıklara ilişkili ölçümler için t testi kullanılarak incelenmiştir. Ardından kontrol grubunun öntest, ve sontest toplam, algılama, kuruluş, kılavuz denetiminde yapma ve mekanizme puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak araştırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun futbola yönelik bilişsel başarı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin futbol beceri düzeylerine daha fazla katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel başarı düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak psikomotor beceri düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine güven düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının da arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, Beden eğitimi, Psikomotor beceri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS LEVELS OF OBTAINING THE PSYHOMOTOR ABILITIES (FOOTBALL SAMPLE)

TÜRKÇAPAR, Ünal

Doctorate, Physical Education and Sport Department

Advisor:Yrd. Doç. Dr. Fatih YENEL

Vice Advisor:Yrd. Doç. Dr. Özgen KORKMAZ

January 2011 XI +148

The purpose of this study is to determine the effects of a blended learning environment on the 7th class students' level of obtaining the psychomotor abilities. For this,the effects of the usage of a web page designed through teaching the psychomotor abilities with animations and videos and has a student management system which enables the teacher to check the students in a blended learning environment on the students' levels to obtain the psychomotor abilities were analysed.

The subjects of this study are 60 students who take Physical Education lessons in Kırşehir Cumhuriyet Primary School on 2010-2011 term. In this study experimental patterns were used. The independent variable of this study was “Education in Blended Learning Environment”. In the control group; however, traditional methods have been used. The effects of the same dependent variable on the experiment groups and on the control groups have been investigated. As dependent variables, Psychomotor Ability points, Self-Esteem rates and the attitude toward the Physical Education lesson rates have been analysed. For the independent variables, pre-test and final-tests have been made and according to the results of these tests some analyses between the groups have been made. The blended learning environment, which has been selected as the independent variable, was determined as the variable to be controlled for both the control groups and the experiment groups. The researcher paid attention to have the equal levels of the dependent variables which would be made on the control groups and the experiment groups.

SPSS(Statistical Packet for Social Sciences) would be used for the required statistical solutions of the datas gathered through the lower problems to which answers according to the study's general purpose have been searched. Since there is one control

group and one experiment group in this research, t test would be made and analysed to measure the differences in each group according to the results of pre-test and final-test. ANOVA was used to analyse whether there was a significant difference between the pre-test results of each groups and whether there was a significant difference between the control group's total pre-test and final-test points, perception, foundation, guided fulfillment and mechanism rates. As a result of the study, it is determined that both groups have a high-rated cognitive level in football. This shows blended learning model supports the student's football abilities more than traditional education does. The study shows that the more cognitive success level on football the students have, the higher their psychomotor ability in football gets. It is also determined that the more self-esteem the students have, the higher the rate of attitude toward the Physical Education lessons gets.

Key Words: Blended Learning, Physical Education, Psychomotor ability

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ	3
1.3. ÖNEM	4
1.4. VARSAYIMLAR	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
1.6. TANIMLAR	5
1.7. BEDEN EĞİTİMİ	6
1.7.2. Beden Eğitimi ve Amaçları.....	10
1.7.3. Spor	15
1.7.4. Eğitim ve Spor İlişkisi.....	15
1.7.5. Futbol	17
1.7.6. Futbol ve Eğitim.....	17
1.8. BEDEN EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM	18
1.9. KENDİNE GÜVEN.....	21
1.10. PSİKOMOTOR ÖĞRENME ALANI	28
1.11. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME.....	30
1.11.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Çeşitli Tanımları	31
1.11.2. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları.....	33
1.11.3. Harmanlanmış Eğitimin Avantajları	35
1.11.4. Eğitim Nasıl Harmanlanır?.....	43
1.11.5. Niçin Harmanlama Yapılır?	45
BÖLÜM II	47
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
BÖLÜM III.....	62
YÖNTEM.....	62
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	62
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	65

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	65
3.4. DENEYSEL İŞLEMLER	73
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	78
BÖLÜM IV	80
BULGULAR VE YORUMLAR.....	80
4.1. UYGULAMA ÖNCESİNDE GRUPLARIN DENKLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	80
4.2. BAŞARIYA, TUTUMA VE KENDİNE GÜVEN DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR	82
4.3. BAŞARI, TUTUM VE KENDİNE GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR.....	89
BÖLÜM V.....	91
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
ÖNERİLER	98
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	119
Ek 1: FUTBOLA YÖNELİK PSİKOMOTOR BECERİ DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ	119
Ek 2: FUTBOLA YÖNELİK BİLİŞSEL BAŞARI TESTİ.....	121
Ek 3: DÖRT HAFTALIK ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS PLANLARI.....	123
Ek 4: FUTBOL EĞİTİM SİTESİ (HTTP://FUTBOLOGREN.COM)	140
Ek 5: İZİN BELGESİ	148

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:Harmanlanmış Eğitim Modeli	43
Tablo 2: Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Araştırma Modeli	63
Tablo 3:Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü	64
Tablo 4:Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı	65
Tablo 5:Belirtke Tablosu Örneği	70
Tablo 6:Futbol Akademik Başarı Testi Madde Güçlükleri ve Madde Ayırt Edicilikleri	71
Tablo 7:Beden Eğitimi Dersi İçin Hazırlanmış Harmanlanmış Eğitim Modeli.....	75
Tablo 8:Grupların Futbola Yönelik Psikomotor Becerilerine İlişkin Öntests Puanları....	80
Tablo 9:Grupların Akademik Başarı, Tutum ve Kendine Güven Öntest Puanları	81
Tablo 10:Grupların Psikomotor Beceri Düzeylerine İlişkin Öntest - Sontest Ortalama Fark Puanları	83
Tablo 11:Grupların Psikomotor Beceri düzeylerine İlişkin Öntest-Sontest Fark Puanlarının Varyans Analizi.....	85
Tablo 12:Grupların Bilişsel Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest - Sontest Ortalama Fark Puanları	87
Tablo 13:Grupların Bilisel Başarı, Tutum ve Kendine Güven Düzeylerine İlişkin Öntest-Sontest Fark Puanlarının Varyans Analizi.....	88
Tablo 14:Grupların Psikomotor, Bilişsel Beceri, Turum ve Kendine Güven Puanları Arasındaki İlişki	89

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
Akt.	: Aktaran
HÖ	: Harmanlanmış Öğrenme
MLO	: Müfredat laboratuvar okulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çağımızdaki hızlı gelişmeler var olan bilgilerin bir kısmını geçersiz hale getirmektedir. Aynı zamanda bilinmeyen konuları açığa çıkarmaktadır. 21. yüzyılda otomasyon, bilgisayar, iletişim araçları, fen ve teknik alanındaki gelişmeler ve yeni buluşlar insanların bu ortama ayak uydurmasını zorlamaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etkin ve temel aracı eğitimidir. Zira eğitim; insanın çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte insana yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür (Başaran, 1978).

Bilgi toplumuyla meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler günümüzün eğitilmiş insan imajını da değiştirmektedir. Günümüzde en büyük güç bilgidir. Willams'a göre bilgi gücüne sahip olan toplumlar daha yaratıcı, özgür ve girişimci olmaktadır (Şimşek, 1997). Bu gücün eğitime katılması bilgiye ulaşmamızın yollarının eğitimcilerimize ve öğrencilerimize kavratılması günümüz ve geleceğin toplumları açısından önem taşımaktadır.

Görülüyor ki, bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler insan yaşamını ve onun yaşam için yetiştirilmesini büyük ölçüde etkilemektedir. Demografik, bilimsel, ekonomik, sosyal ve siyasal karakterli bir çok faktörün etkisi altında bulunan eğitim yeni işlevler ve boyutlar kazanmakta, yapı, içerik ve yöntem bakımından köklü değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktadır (Alkan, 1997). Teknolojide medyana gelen değişimler, eğitim sisteminin yapısını etkilemektedir. Öğretmenlerimizin çağa ayak uydurabilmeleri için bu teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları gerekmektedir. (İşman-Eskicumalı, 1999).

Eğitim teknolojilerinin eğitim sürecindeki bu yeri, önemi ve işlevi her ne kadar büyükse de eğitime anlam ve ruh veren, onu işlevsel etkili ve verimli kılan temel unsur öğretmendir (Alkan-Hacıoğlu, 1995). Öğretmenin işlevini daha fazla karmaşıklaştıran bir hususta öğrencinin durumudur. Öğrenciler sınıfa geldiğinde eğlence televizyonları, resimli dergiler, eğlence filmleri, ticari radyo, cep kitapları, meslek dergileri v.b gibi ortamlardan oluşan iletişim ortamının ürünü olarak gelmektedir. Öğrencinin beklentileri bu okul dışı ortamların etkisi yansıtmaktadır (Alkan, 1992).

Öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç,

gereç ve kaynaklara öğretim materyali denir. Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğrenmelerin gerçekleşmesinde görsel betimlemelerin önemli paya sahip olduğunu göstermektedir. Bazı öğrencilerin, görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Görsel öğeler; öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler, dikkatlerini canlı tutar, duygusal tepkiler vermelerini sağlar, kavramları somutlaştırır, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir, şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırır, bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verebilir ve bazı öğrencilerin görsel öğelerle kaçırmaları olası bir takım noktaları anlama şansı verebilir (Demirel, 2001).

Eğitimde görsel ve işitsel araçlar, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlaması açısından çok önemli görülmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutma da o kadar geç olmaktadır. Eğitim araçları, eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasını sağlamak için öğretmen ve yetiştiricilere en büyük yardımcıdır. Öte yandan araçlar ne kadar mükemmel olurlarsa olsunlar, uygun olarak kullanılmadıkları zaman yararlı olamazlar. Beden Eğitimi derslerinde öğrenci derse aktif olarak katılmalıdır; çünkü tüm duyu organlarını kullanarak öğrenme ortamına katılan öğrenci daha kolay öğrenebilir. Yapılan araştırmalara göre öğrenci; okuduklarının yalnız % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini ve görüp, işitip, dokunup ve söylediklerinin % 90'ını öğrenir ve unutmaz (Demirel, 2001).

Öğrencilerin öğrendiklerini daha fazla hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı öğrenme durumunun geliştirilmesi ve öğrenme sürecine koşulları çok önem taşımaktadır. Eğitimde yıllarca çok ortamlı öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı ikilisi oluşturmuştur. Ancak günümüz çağdaş sınıf içi çok ortamlı öğrenme ortamının sağlanmasında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına hitap eden görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurulmaktadır ve bu önemli bir ihtiyaçtır. Bilindiği gibi çocuklar ben merkezlikten başlayarak somut olayları öğrenir, daha sonra da soyut ve geniş bir anlayış süreci içinde gelişirler. Bu anlayış onların sürekli genişleyen bir grubun -aile, toplum, ülke, dünya ve evren- parçası olduğunu gösterir. Sınıf içi öğrenme ortamları her sınıfın, büyüme ve gelişim özelliklerine uygun bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaya yönelik olmalıdır (Şahin ve ark., 2001).

Bununla birlikte, ilköğretim III., IV. ve V. sınıflındaki öğrenciler somut düşünmekle birlikte “soyut düşünmeye başlamaya” geçiş döneminde yer almaktadırlar. Bu nedenle içerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru düzenlenmiş olmalıdır. Çocuklar VI, VII. ve VIII. sınıflarda ise hem “soyut düşünmeye” geçmekte, hem de gerçeğe ilişkin alternatifler üretebilmektedir. Bu sınıflardaki çocuklara Beden Eğitimi konularının içeriğinin sunumu; inceleme, genellemelere varma, soyut bir kavramı somut olaylar kullanarak açıklayabilme türünde etkinliklerle desteklenmelidir. Bu nedenle Beden Eğitimi konularının öğretiminde görsel unsurlar konuların somutlaştırılmasını sağladığı gibi, öğretme-öğrenme süreci daha canlı, ilgi çekici ve aktif hale getirilebilir ve öğrenme süreci sonucunda hatırlama oranı yükselir.

Öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve kalıcılığı artırma bakımından öğretim ortamı ve materyallerinin önemi büyüktür. Öğretilmek istenen bilginin öğretici tarafından öğrenmesi istenen kişiye daha iyi ve kolay aktarılabilmesi aynı zamanda kalıcı olmasında sunuluş biçiminin büyük önemi vardır. Öğrenme ve öğretme sürecine öğrencinin aktif olarak katılmasının yanı sıra bilginin sunulmasında ne kadar çok duyu organına hitap ediliyorsa başarıya ulaşma da o düzeyde yüksek olacaktır.

Öğretimin etkili olabilmesi için çoklu ortamın (multi-media) oluşturulması hem öğretmen – öğrenci etkileşimi hem de iletişim açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretim hizmetlerinde hem göze hem de kulağa hitap eden teknolojik araçların kullanılması önemli olmaktadır (Demirel, 2001).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, harmanlanmış bir öğrenme ortamının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin psikomotor becerileri edinme düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu çerçevede psikomotor becerilerin öğretimine yönelik olarak animasyon ve video görüntüleri eşliğinde tasarlanmış ve yapısında öğretmene öğrenciyi kontrol etmeye yönelik bilgiler sağlayabilecek bir öğrenci yönetim sistemine sahip olan Futbol Eğitim sitesi harmanlanmış bir öğretim ortamında kullanılması şeklinde oluşturulan öğretim tasarımının, psikomotor becerileri kazanma düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Geleneksel öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin futbola yönelik psikomotor beceri düzeyleri, akademik başarı düzeyleri,

beden eğitimi dersine ilişkin tutum ve kendine güven puanları bakımından, *öntest puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?

- b. Geleneksel öğrenme ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin futbola yönelik psikomotor beceri düzeyleri, akademik başarı düzeyleri, beden eğitimi dersine ilişkin tutum ve kendine güven puanları bakımından, *sontest puanları* arasında anlamlı fark var mıdır?
- c. Öğrencilerin futbola yönelik psikomotor ve bilişsel beceri düzeyleri, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve kendilerine güven *sontest puanları* arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Önem

Son yıllarda bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, yaşamın pek çok alanında olduğu gibi eğitim alanında da vazgeçilmez hale gelmiştir. Eğitim ortamlarında bilgi teknolojileri hem uzaktan eğitim hem de örgün eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim teknolojileri sayesinde zamandan ve mekandan bağımsız olarak eğitim alma fırsatı, eğitim hizmetlerinden daha çok bireyin yararlanmasına olanak tanımaktadır. Örgün eğitimin zaman ve mekan bağımlı oluşu karşısında uzaktan eğitimin önemli bir alternatif haline gelmiş olmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Ancak uzaktan eğitim; örgün eğitimdeki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi gibi çok önemsenen faktörlerden yoksundur. Bu çerçevede örgün eğitimin vazgeçilmez yönleri ile uzaktan eğitimin avantajlarının birlikte kullanılabildiği karma; bir başka ifadeyle harmanlanmış öğrenme ortamları her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir.

Literatür incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının özellikle bilişsel becerilerin kazandırılmasında kullanıldığı ve bu becerilerin öğrenilmesinde anlamlı katkılar sağladığı görülmektedir. Ne var ki harmanlanmış öğrenme ortamlarının psikomotor becerilerin kazandırılmasında nasıl kullanılabileceği ve ne kadar katkı sağlayabileceği konusunda literatürde yeterince kanıt bulunmamaktadır (Bersin, 2004).

Spor salonu olmayan pek çok ilköğretim okulunda özellikle kış aylarında öğrencilerin okul bahçesinde çıkamayışından dolayı beden eğitimi dersleri sınıflarda yapılmak durumunda kalınmaktadır. Böylece beden eğitimi dersinin kazanımlarına ulaşma konusunda önemli sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu durumda diğer derslerde

olduğu gibi bilgi teknolojisi sınıflarının beden eğitimi dersi için de bir alternatif olabileceği düşünülebilmektedir.

Böyle bir durumda harmanlanmış öğrenme ortamlarının psikomotor becerilerin kazandırılmasında nasıl kullanılabileceğini ve bu becerilere ne kadar katkı sağlayabileceğini belirlemek oldukça önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır;

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Uygulanan ölçekler, araştırma kapsamına alınan öğrenciler tarafından doğru ve içten cevaplandırılmıştır.
3. Psikomotor becerilerin değerlendirilmesinde görüşlerine başvurulmuş uzmanların kanıları yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu Kırşehir İl Merkezindeki Cumhuriyet ilköğretim Okulu 2010-2011 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta Beden Eğitimi dersini alan toplam 60 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma MEB TTK'nın yayımladığı İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki (1 – 8. Sınıflar) (MEB, 2009) “Hareket Bilgi ve Becerileri” öğrenme; “Sportif Hareket Bilgi ve Becerileri” alt öğrenme alanında yer alan ilk 8 kazanımla sınırlıdır.

3. Araştırma harmanlanmış öğrenme ortamlarının psikomotor becerileri kazanma düzeylerine etkisini ölçme ile sınırlıdır.

4. Araştırmada kullanılan materyal, bünyesinde bir ÖYS modülü barındıran web sayfasıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Harmanlanmış öğrenme : Harmanlanmış öğrenme, öğrenme ürününü en mükemmel, programın sunum maliyetini ise en ucuz hale getirmek amacıyla birden fazla sunum modelinin kullanıldığı bir eğitim programıdır (Singh ve Reed, 2001).

Beden eğitimi : Beden eğitimi bireyin fiziksel, toplumsal, ruhsal

bütünlüğünü zedelemeyen, toplumsal olarak yararlı gelişimini sağlamakla birlikte, mutlu ve güçlü olma, karakter, kişilik ve kültürlenme eğitimidir(Kale ve Erşen, 2003).

Psikomotor beceri :Bir işin yapılması sırasında kullanılan, bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleridir (Gallahue ,1982).

1.7. Beden Eğitimi

Okul programları içerisinde sadece belli konu ve becerilerin öğrenilmesinden başka farklı konulara da yer verilmelidir. Her yönüyle gelişmiş ve sağlıklı bir toplumun yetiştirilebilmesi için öğrencilerin, kendi kendilerini yönlendirebilen, disipline edebilen, sorumluluk duygusu olan ve akıllı seçenekler yapabilen birer kişi olarak yetişmelerine de olanak verilmelidir. Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak, eğitimdeki amacın gerçekleşmesi, bireyin zihinsel eğitimi yanında bedensel eğitimi ile mümkündür. Aslında beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim ve beden eğitimi, aynı amaçları paylaşmalı ve amaçlar arasında hiçbir uyumsuzluk olmamalıdır.

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket etmeyi öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle beden eğitimi “fiziksel hareket yoluyla insanın eğitilmesidir”.Hareket etmeyi öğrenme, temel hareketler, spor, cimmastik, suda yapılan etkinlikler ve dansa kadar çeşitli bedensel etkinliklerin öğrenilmesidir. Amaç, her türlü beden eğitimi programları yoluyla, kişiye bedenini verimli ve etkili biçimde nasıl kullanabileceğini öğretmektir. Hareket yoluyla öğrenmek ise beden eğitimi çocuklara ve gençlere zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan olumlu katkıda bulunmayı esas alır (Tamer, Pulur, 2001).

İnsanların bedenlen, ruhen ve fikren gelişmesini, organizmanın bütünlüğünü zedelemeyen dengeli bir şekilde gelişmesini sağlayan, bireyi kendisine ve bulunduğu topluma yararlı bir insan olarak yetiştiren bilimsel beden faaliyetlerine beden eğitimi denir (Açak, 2005).

Beden eğitimi bireyin beden sağlığını ruh sağlığını, beden becerilerini

geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2006).

Beden eğitimi bireyin fiziksel, toplumsal, ruhsal bütünlüğünü zedelemeyen, toplumsal olarak yararlı gelişimini sağlamakla birlikte, mutlu ve güçlü olma, karakter, kişilik ve kültürlenme eğitimi demektir (Kale ve Erşen, 2003).

Bir başka tanıma göre ise; beden eğitimi, oyun, cimmnastik ve spor gibi eğitici bütün fiziksel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup, insanları hem psikolojik olarak, hem zihinsel olarak ve hem de fiziksel olarak geliştiren bir bilim dalıdır (Açak, 2005).

Beden eğitimi genel olarak, hareket etmeyi öğrenmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçimde tanımlanabilir. Bir başka deyişle, beden eğitimi, fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi olarak açıklanabilir (Tamer, 1987).

Nixon (1969)'a göre beden eğitimi, insanın hareket potansiyeli ve bununla ilgili tepkileriyle ve bu tepkilere dayalı olarak ortaya çıkan, kişideki davranış değişiklikleriyle ilgili olan eğitim olayının bir evresidir. Eğitimle beden eğitiminin genel amaçlarında paralellik bulunmaktadır. Her ikisi de insanların mümkün olan en iyi gelişimi ve demokratik vatandaşlık sorumluluğu kazanmaları için çalışır (Akt: Karaküçük, 1999).

Beden eğitimi, etkinlik demektir. Beden bir araç olup, amaç tüm kişiliğin eğitimidir. Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, bireyin fiziksel,zihinsel, psikomotor ve heyecansal gelişimini temel olarak almıştır (Bilgin, 1996).Beden eğitimi etkinlikleriyle, insan bütünü oluşturarak fiziksel, ruhsal ve zihinsel özelliklerin bulunduğu yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için fiziksel aktiviteler ve eğitsel oyun yoluyla yapılan etkinliklerin tümüdür (Şahin, 2002).

Bucker (1979)'e göre, fiziksel etkinlikler aracılığıyla insan performansının gelişimini amaçlayan beden eğitimiyle katılanlar vücut bilincini geliştirir, büyüme ve gelişmeleri ile yararlı sonuçlar elde eder. Dayanıklılık, güç, direnme ve yorgunluğu giderme beceresi gibi fiziksel özelliklerini geliştirir, sinir-kas becerisi motor

mekanizmalarının bir parçası olarak ve böylece fiziksel hareket uygulamada yeterliliği artar, sosyal olarak demokratik grup yaşamında etkin bir rol oynar ve bu fiziksel eğitim denemeleri sonucu yeni durumları daha anlamlı ve amaçlı olarak yorumlayabilir (Akt: Karaküçük, 1999).

Günsel'e (2004) göre, beden eğitimi, bireylerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken; milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri için gerekli kişilik eğitimidir (Akt: Güllü ve Korucu, 2005).

Nixon ve Jewett (1969)' e göre beden eğitimi; insan ifadesinin en temel bir yapısıdır ve tıpkı müzik, sanat, edebiyat, drama gibi sözcüksüz iletişim için bir temeldir (Akt: Karaküçük, 1999).

Simon (1983)' a göre beden eğitimi; bireylerin, fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişimlerini sağlayan; yaratıcılık, liderlik gibi yeteneklerini geliştiren; boş-serbest zamanlarını değerlendiren; mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı olma gibi kişilik özellikleri geliştiren ve bireyleri sorunlarından uzaklaştırarak stres atmalarını sağlayan bir bilimdir (Akt:Can ve ark. 2004).

1.7.1. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi

Günümüzde beden eğitimi ve spor; yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanın fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir (Yıldırım ve Yetim, 1996).

Beden eğitimi ve spor, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanın yaşam boyu sağlam ve sağlıklı kalması için gerekli olup, etkin ve yararlı boş zaman değerlendirme biçimlerinden biridir (Köknel, 1983).

Beden eğitimi dersi ve spor, insan sağlığı, karakter oluşumu, moral verimliliğinin artırılması milli yönden güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan varlığı ile doğrudan ilgili etkili bir eğitim faaliyetidir.

Beden eğitimi dersi 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 (İnal 2003).

Stephard ve Bauchard'a (1995) göre sağlığa bağlı form, olumlu bir şekilde formda olma algısıyla ve fiziksel aktiviteye katılımı ilgilidir. Cale'a (2000) göre öğrencilerin fiziksel aktivite seviyesini geliştirmek için öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine bağlı olarak okulun gerekli aktivite ve olanakların sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle beden eğitimi dersi, okul programlarında önemli bir yere sahiptir. Eğer bu programın çok önemli getirileri beden eğitimi dersi sınıflarında kazanılmazsa, müfredatın farklı derslerinde kazandırılması mümkün değildir. Bedensel egzersizler çocuklara mümkün olduğu kadar erken yaşlarda öğretilmelidir (Aarts, 1997; Akt: Şirin ve Bozkurt, 2005)

Yapılan birçok araştırmada (Blair, 1993; Corbin ve Pangrazi, 1992; Amstrong ve Bray, 1991; Morrow ve Freedson, 1995) çocuklukta alınan bedensel aktivite alışkanlıklarının hayat boyu olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Şirin ve Bozkurt, 2005).

Diğer taraftan bedensel aktivitelerin insan yaşamının önemli bir boyutunu oluşturduğu ve fiziksel etkinliklerin örgün eğitim sürecinin bir parçası olduğu kabul görülmüş ve bilimsel olarak ortaya konulmuştur. Dünya genelinde okullarda uygulanan beden eğitimi programlarının önemi ve statüsü her geçen gün sorgulanmaktadır. Bu durum beden eğitime daha az zaman ayrılması, diğer eğitim alanları ve etkinliklerin beden eğitimi alanını ihlal etmesi ve beden eğitimi öğretim programının kalitesine yönelik müdahaleler şeklinde kendisini göstermektedir. Bu ciddi ikilem bedensel sağlığı tehlikede, yaşam fonksiyonlarını yerine getiremeyen, fiziksel uygunluk düzeyleri yetersiz çocuk ve gençlerin görülmesine sebep olmakta, obezite vakalarında artış, gereksiz hastalıklar ve erken ölümler gözlenmektedir. Beden eğitimi spor etkinlikleri çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir işleve sahip olmasının yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişim yönünden de olumlu katkıları sağlamaktadır. Bu etkinlikler, yaratıcılık, liderlik gibi yetenekleri işlevsel hale getirmekte, mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı, birbirine saygılı ve anlayışlı olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, çalışkan ve gayretli olma gibi kişilik özelliklerini geliştirmektedir

(Yenal, Çamlıyer ve Saracaloğlu, 1999).

Beden eğitimi derslerinde öncelikle çocuğun sporla ilgili bilgi düzeyinin arttırılarak, kurallar, teknikler, sağlık ve beslenme gibi konularda bilgi birikimi sağlanması amaçlanmalıdır. Bu bilgi birikimi ve fiziksel özelliklerin birlikte geliştirilmesiyle yaşam boyu spor alışkanlığı kazanmış, kendine güvenen, benlik kavramı gelişmiş, sorumluluk alabilen, takım olarak çalışma ruhu kazanmış bireyler yaşantılarında çok daha sağlıklı, bilinçli ve üretken olabileceklerdir (Çiçek, Kirazcı ve Koçak, 2002).

Düzenli fiziksel aktivite yapmanın ya da aktif bir hayat stilinin insanların sağlığı üzerindeki olumlu etkisi olduğu bilinmektedir. Uzmanlar beden eğitiminin halk sağlığı yaklaşımında yola çıkarak, bu ders öğrencilere aktif ve sağlıklı hayat sürdürmeyi gerektirecek beceri, tutum ve bilgiyi vermekten sorumlu olması gerektiğini söylemektedir (Julian, 2007). Tüm bilgilerin ışığı altında genel eğitimin bir parçası olan beden eğitimi; çocukların bedensel gelişimi, hareket-beceri gelişimi, sınır-kas koordinasyon gelişimi, kişisel ve sosyal uyum sağlaması açısından da son derece önemlidir (Bucher ve Koenig, 1983).

1.7.2. Beden Eğitimi ve Amaçları

Atatürk ilkeleri ve inkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri genel amaçtır. (MEB, 2000).

Beden eğitimi dersi toplum olarak spor yapma alışkanlığını kazanmamızda ve sporu bir hayat felsefesi olarak benimsememizde, ülke sporunda başarıyı yakalamamızda, hayattan zevk alan, mutlu, huzurlu, sorumluluk sahibi, kendine güven duygusunu kazanmış ve sosyal statüye sahip bireyler, dolayısıyla bir toplum oluşumunda büyük bir öneme sahip olduğu gerçeği göz ardı edilemez (Dalkıran ve Tuncel 2007).

Gelişmiş toplumlarca uygulanan en önemli eğitim araçlarından biri olan spor faaliyetlerinin amacı, toplumun sağlıklı nesiller kazanmasını sağlamak ve sporun

uluslararası bir özellik kazanması nedeniyle de toplum kültürünün tanıtılabileceği yaygın bir propaganda ve reklam aracı olabilme olarak ifade edilmektedir (Sunay 2002).

Genel eğitimin önemli bir parçası olan beden eğitimi ve sporun temel amacı, çocukların fiziksel etkinlikler yani hareketler yolu ile eğitimi sağlayarak her örgencinin kapasitesinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunmaktır (Yaylacı, 1998).

Okul spor eğitimi, diğer bir deyişle beden eğitimi, okul öncesi çağdan okul yaşamının bitimine kadarki dönemde insanın fiziksel gelişimine katkıda bulunan eğitimsel yaklaşımdır (Ursprung ve ark.,1995; Akt:Demirhan, 2003). Sadece beden eğitime değil, zihin ve vücut gelişimine de birlikte katkıda bulunmaktır. Ayrıca, duyuşsal ve toplumsal gelişimdeki önemi de yadsınmamaktadır (Harison ve Blakemore,1992; Mosston ve Ashwort, 1986; Nichols, 1990; Akt:Demirhan, 2003).

Beden eğitimi birçok önemli yoldan eğitimin amaçlarına katkıda bulunabilir. Her şeyden önce beden eğitimi insanın bir bütün olarak gelişimine eşsiz bir katkıda bulunur. Beden eğitimi, motor becerilerinin ve sağlık gelişiminin ilerlemesini sağlayan okul müfredatının tek alanıdır. Başka bir alan psikomotor alanındaki gelişmeye bu derecede katkı sağlayamaz.

Daha önceki yıllarda öğrencilerin kendi kendilerine, öğrendiklerini anlamlı bir bütün haline getirebilecekleri ve öğrendikleri çeşitli alanlara ait bilgilerin birbirleriyle olan ilişkilerini kurabilecekleri sanılıyordu. Bugün eğitim programlarının, birçok bilim dalını öğrenme üzerinde çok etkili olduğunu görüyoruz. Beden eğitimi, öğrenmeye, birçok bilim dalının yaklaşımına eğitimin bir parçası olarak heyecanlı bir yaklaşım sunar. Beden eğitiminin içeriğinden eğitim programlarının içine uyarlamalar yapılabilineceği gibi, eğitimin içinde yer alan başka alanlardan da beden eğitiminin içine aktarmalar yapılabilir (Wuest ve Bucher, 1999:45).

Yukarıda verilen açıklamalar dikkate alındığında, beden eğitiminin amaçları fizyolojik gelişim, psikomotor gelişim, algısal-motor gelişim, zihinsel gelişim ve sosyal duygusal gelişim, olarak çeşitli başlıklarda açıklanabilir.

1. Fizyolojik Gelişim: Fizyolojik amaç organizmanın aşırı derecede yorulmadan günlük işlerini yapabilmesi için gerekli olan normal işlemesi ile ilgilidir. Fizyolojik gelişimin bileşenleri kas gücü, kas dayanıklılığı, kardiovasküler dayanıklılık, esneklik ve vücut kompozisyonudur (Kizer, Piper ve Sauter, 1984).

Eğitimin bütünlüğü içinde fiziksel gelişimine katkıda bulunmak yalnız beden eğitimi aracılığıyla olmaktadır. Eğitimin başka hiç bir alanı fiziksel gelişime katkıda bulunmaz. Kaslar, kemikler ve eklemler vücudun hareket etmesini sağlarlar, hareketlerde bunların (kemik, kas ve eklemlerin) daha güçlü ve dayanıklı olmasına yardımcı olur. Dolayısıyla beden eğitimi etkinlikleri çocuklarda organik sistemlerin daha çabuk ve daha iyi gelişebilmeleri için olanak sağlar. Sürekli ve düzenli olarak yapılan beden eğitimi etkinlikleri, çocuğun fiziksel uygunluğunu ve dayanıklılığını, dolayısıyla iç organlarının işlevlerini geliştirir. En çok etki kassal harekette verim ve ekonomik çalışmanın artmasında görülür. Bu da kas gücü ile dayanıklılığın artması demektir. Bu etkinlikler sonucu çocuklar, olumlu bir fiziksel gelişime ve sağlığa sahip olurlar. Ayrıca insan sağlığı için zararlı olan fazla kiloların atılmasında etkili olması, bazı bedensel sakatlıklarda ileri yaşlarda görülebilecek kalp ve dolaşım sistemi rahatsızlıkları önlemesi, onları iyileştirmesi bakımından beden eğitimi etkinliklerinin önemi büyüktür. Büyük kas etkinlikleri, sağlıklı ve mutlu yaşamının temelidir (M.E.B, 1973).

İnsan bedeni yapı özelliklerine ve yaptığı çalışmanın şiddetine göre çeşitli kaynaklardan elde ettiği kimyasal enerji ile çalışan bir makineye benzer. Yapılan işin şiddeti arttıkça insan vücudunun kalori ihtiyacı da artar. Fiziki bir çalışmaya giren insan vücudundaki mevcut enerji depolarını kullanır. Bu enerji normal hayatta uzun zaman idare ederken, zorlu hareketlerde çok kısa bir zamanda biter (Özker, 1972).

Şişmanlık (obezite) vücut yağ oranının fazlalığı ile bireyin sağlığında risk oluşturan bir durumdur. Vücut yağ oranının artışı enerji harcanması ile enerji alımı arasındaki dengesizlikten kaynaklanır. Bu değerler yaş ve cinsiyetle değişir ama bu değerlere vücut yapısı ve kompozisyonu da etki eder (Solak ve ark. 2002).

2. Psikomotor Gelişim: Fiziksel gelişim, beden ve fiziksel görünüşteki değişme kadar psikomotor becerilerdeki gelişimi de kapsamaktadır. Bedensel gelişim boy, ağırlık ve hacimde artışın yanı sıra, vücudun sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirecek duruma gelmelerini de kapsar (Senemoğlu,

2002).

Bireylerin gelişmeleri anne karnında başlar ve yaşam boyu sürer. Bedenin gelişmesindeki bu süreç içerisinde rol alan çok sayıda, birbirini destekleyen faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler incelendiğinde ise gelişimin bir bütün olduğu ilkesi karşımıza çıkmaktadır. Bu bütünlük içinde bilişsel, duyuşsal ve becerişsel unsurlardan birinde oluşacak eksiklik, diğer alanlarında gelişimini olumsuz olarak etkileyebilir (Oğuz ve ark. 2002).

Willgoose (1979)' a göre hareket sadece çocukların değil insan yaşamının en önemli unsurudur. Yaşam hareketle özdeşleşir. Tüm açık ya da gizli tasarımların ifade edildiği davranışlarımızı bir çeşit hareketle ortaya koyarız (Çamlıyer, 2001).

Gallahue (1982)' ye göre psikomotor gelişim, temelde kendisini harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla ortaya koyar. Genel olarak vücut kontrolü, vücut koordinasyonu, yani sinir-kas sistemlerinin gelişimi demektir. Koşma, sıçrama, tırmanma, yakalama, takla atma vb. temel hareketlerin temelini oluşturur. Bu hareketlerin gelişiminde olgunlaşma kadar çevresel faktörler arasında yer alan olanaklar, motivasyon ve öğretim de önemlidir.

Gallahue (1982)' ye göre motor becerilerin gelişimi, bireyin zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimi ile ilişkilidir. Bu boyutlar birbirinden bağımsız olarak gelişmezler. Bireyin motor becerilerdeki yeteneği konusunda kendini yeterli hissetmesi onu fiziksel etkinlik ve spora katılmada güdülemeyecek böylece fiziksel ve psikolojik olarak uyumlu bir birey olma şansını artıracaktır. Bu amaca ulaşmada temel hareketler üzerine kurulan sporla ilişkili hareketler, salt hareket etmeyi öğrenmede amaç olmak yerine etkinliklere katılmada araç olmaktadır. Artık hareket, çeşitli yarışma ve işbirliğine dayalı oyun, spor, dans ve reaktif etkinliklerde araç olarak kullanılır.

Bucher (1993)' e göre hareket, bir bütün olarak gelişmenin, topluma en iyi şekilde uyum sağlayabilmenin merkezidir. Bedensel ve zihinsel özellikler birbirinden ayrı tutulmadan bir bütünlük içinde ele alınması gerekmektedir. Duyu organları yoluyla algı ve düşüncelerimizi, düşüncelerimizle de kaslarımızı kullanarak vücudumuzu harekete geçiririz. Bu bütünlük ve ilişki içerisinde kaslarımız duygu ve düşüncelerimizden yani psikolojik yapıımızdan, psikolojik yapıımız da kaslarımızdan etkilenmektedir. Bu etkileşim, iletişim ve döngü yaşam boyu devam eder. Tüm bu

verilere bağılı olarak, spor yapmaya yönelik hareket etme yeteneğinin geliştirilmesi çocuğun genel gelişimine en büyük katkıyı sağlayacaktır (Akt:Çamlıyer, 2001).

Türkiyedeki okullarda gerekli önem verilmeyen beden eğitimi derslerinin bireylerin gelişimin deki rolü asla küçümsenemez(Oğuz ve ark.,2002). Bireylerin gelişiminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörlerin birbirlerini tamamlar nitelikte olduğunu düşünürsek Beden eğitimi dersinin bu çerçevede çok önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Psikomotor becerilerin kazandırılması için bireylerin o beceriyi gerçekleştirmeleri için gerekli olan hazır bulunuşluk seviyesinde olmaları gerekir.

Psikomotor becerilerin öğretiminde bu hazır bulunuşluğa fiziksel uygunluklar (ya da motorik özellikler-kuvvet, sürat, dayanıklılık, ritim, koordinasyon, esneklik) adı verilmektedir. Fiziksel uygunlukların gelişimi ve becerilerin kazandırılmasında oyunlardan yararlanılması bireylerin bilişsel alanlarıyla beraber duyuşsal alanlarındaki bazı özelliklerinin de gelişmesine yardımcı olur (Oğuz ve ark. 2002).

3. Algısal-Motor Gelişim: Algısal-motor amaçlar duyu organlarımız yoluyla bilgilendirilmek ve bu bilgiyi işlemek ve hareketlerle bu bilgilere karşılık vermeyi içerir. Bu kategoride görsel motor koordinasyon, el ve ayak baskınlığı, yan ve yön öğrenimi, vücudun ve mekanın farkındalığı yer alır.

4. Zihinsel Gelişim: Zihinsel amaçlar bilgiyi kazanmak ve sıraya koymak, bilgiler arasındaki ilişkileri anlamak ve yorumlamak gibi süreçleri içerir. Bu alanda oyunların kurallarını, puanlamayı ve güvenlik önlemlerini anlama; çeşitli sportif oyunlara ait strateji ve teknikleri öğrenme; vücudun görevlerini, yapısını ve biyomekanik temelleri anlama ve bunların hareket ve spor becerileri ile ilişkisini kurma gibi özellikler yer alır.

5. Sosyal ve Duygusal Gelişim: Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi birlikte incelenmektedir. Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucu genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde belirlenen tepkilerdir. Sosyalleşme, bireyin içinde yetiştiği toplumun değer yargılarına uygun bir davranış geliştirme sürecidir. Bu süreç, doğum anında baslar, yaşam boyu devam eder (Özer, 2001).

Sosyal ve duygusal amaçlar insanların başkaları ile hem işbirliği içinde, hem de yarışma düzeyinde hareket ve spor yoluyla etkileşimini içerir. Bu bağlamda bu

alandanda işbirliğı amacıyla bireyin gruba katılma yeteneğini; bir yere ait olma ve kabul görme hissini; toplumun bir üyesi olmak için istenen davranışları ve diğerlerini gösterme; spor ve hareketlerin estetik değerlerini takdir etme; başarı ve başarısızlık karşısında olumlu tavır alma ve sportmenliğe uygun davranma; sporun ve hareketin serbest zaman değerlendirme yöntemi olarak kullanılmasını takdir etme gibi özellikler yer alır (Kizer, Piper ve Sauter, 1985).

1.7.3. Spor

Spor, başarıyı genişletme ve yarışmada üstün gelme amacını içerir. Bunun için bedensel açıdan daha yetenekli olanların seçilmesi ve seçilenlerin sürekli ve yoğun bir eğitimle yetiştirilmeleri gerekir. Spor, gerçek anlamda başarı gücünün artırılması ve kişisel açıdan en yüksek noktaya çıkarılması yoluyla gösterilen yoğun bir çabadır. İçinde rekabet duygusunu barındıran spor, üst düzey bir performansı gerektirir. Spor yapan birey ve gruplar, sonuç itibarıyla rakipleriyle, zamanla, doğa koşullarıyla veya kendileriyle yarışır.

Spor ortamı içinde birey kendi yeteneklerini ve başkalarının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda yarışmayı, yenilgiyi kabullenerek başkalarını takdir edebilmeyi, kazandığı zaman mütevazı olabilmeyi, başkalarına yardım etmeyi, doğayla ve zamanla yarışarak zamanını ve emeğini en uygun şekilde kullanmayı öğrenir(Öztürk, 2002). Spor, tesis, öğretim, eğitim, malzeme ve spor organizasyonlarından ibaret olan temel faktörlerin bir arada bulunduğu ortamda vardır ve gelişir (Aracı, 2006). Spor, isteğe bağlı olarak yapılan egemen değerler ve normların damgasını vurduğu bedensel bir harekettir (Atalay, 1998).

Buna bağlı olarak, spor düzgün ve sürekli yapıldığı zaman kendiliğinden ortaya çıkan sonuçlardan biri sağlıktır. Bu sporun düzgün ve düzenli yapıldığı her yer ve zamanda görülmüştür. Sağlık sözüyle genelde, ilk anlaşılan beden sağlığıdır. Oysa sağlık bir bütündür ve insanın pisişik ve tinsel yaşamını da kapsar (Erdemli,2002).

1.7.4. Eğitim ve Spor İlişkisi

Bir eğitim şekli olarak sporu fiziki ve ruhi bir eğitim olarak düşünürsek spor ile eğitimin özdeş olduğunu belirtebiliriz. Eğitim, genel anlamı ile yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata hazır olmayan nesiller üzerinde uygulanan bir işlemdir.

Eğitim eğitimden faydalananların sosyal tabakalaşma piramidinde yukarı doğru hareketlilik kazanmaları ile elde edecekleri sosyal statü sayesinde meslek sahibi olmalarına da zemin hazırlamaktadır. Eğitim, bilgi, davranış ve kabiliyetlerin geliştirilmesi ve kazandırılması için uygulanan sürekli faaliyetler dizisidir. Toplum hayatını bu derece geniş kapsayan eğitim gibi bir disiplinin bir sistem içinde sosyal hayatta oynadığı rol büyüktür. Bu bakımdan sporu ve sportif faaliyetleri eğitim kapsamı içinde düşünmekteyiz (Erkal, 1992).

Eğitim sporun en önemli boyutlarından birisidir. Spor bu boyutuyla ele alındığında iki şekilde değerlendirilmesi gerekir: spor için eğitim ve eğitim için spor. Spor için eğitimde spor, amaçtır ve sporun üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için eğitimden yararlanır. Sporcu eğitimi, antrenör eğitimi, seyirci eğitimi, hakem ve spor yöneticilerinin eğitimi söz konusudur. Bu amaçla eğitim sporun hizmetindedir. Eğitim için sporda ise spor, eğitimin hedeflerine ulaşılması için kullanılan araçlardan sadece bir tanesi ama belki de en eğlencelisi ve doğru kullanıldığında en etkilisidir (Öztürk, 1998).

Sporcuların kişilik özellikleri incelendiğinde, birbirlerine benzedikleri ve bir grup olarak normalden çok büyük bir farklılık göstermedikleri saptanmaktadır. Bulunan fark herhangi bir özel niteliğin olup olmaması tarzında değil, derece farkı olarak ortaya çıkmaktadır. Bugün yarışma halindeki toplumlarda, atletlerde görülen hırs ve enerji, atlet olmayan kimselerde de vardır, ancak onlarınki değişik alanlara kaymıştır (Özbaydar, 1983). Günümüz dünyasında önemli bir yere sahip olan futbol; çocuğun, gencin, yetişkinin fiziksel ve ruhsal olarak gelişimini olumlu yönde etkilerken, bireylerin kişilik gelişimini de bir eğitim aracı olarak güçlendirmektedir (Akın, 2003). Öğrencinin enerjisini olumlu yönde değerlendirecek bir gruba ait olma, grup içerisinde davranış gösterme, işbirliği yapma, lidere ve kurallara uyma, kazanmayı ve kaybetmeyi kavraya bilme ve arkadaşları ile paylaşabilme, kendisine ve arkadaşlarına saygı duyma, kendine olan güvenini kazanma, fizyolojik olarak sağlıklı olma vb. değerleri geliştirir. Futbol, gerek seyirci gerekse medya üstünlüğü ile bir endüstri halini almıştır. Her kıtada milyonlarca insan tarafından ilgi ve heyecanla izlenmektedir. Bu gün dünyada top ile oynanan 20'ye yakın spor dalı olmasına rağmen, top oyunu düşünüldüğünde en popüler spor futbol olmuştur (İnal, 2004).

1.7.5. Futbol

Futbol sporunun günümüzde yapılan spor dalları arasındaki önemi ve yeri tartışılmaz. Milyonlarca kişi sporcu olarak, çok daha fazla sayıdaki kişi de seyirci olarak futbol sporuna katılırlar. Oynayanları ve seyredenleri yanında, çalıştıranları ve yardımcı elemanları ile çağımız futbolu bir sanayi haline gelmiştir.

Futbol, geniş bir oyun alanında çok sayıda oyuncunun katılımıyla, oyun kuralları gereği belirlenmiş sınırlı bir alanda, sonucun kalelere atılan ya da yenilen gollerle belirlendiği, el harici vücudun her yerinin kullanılarak oynandığı bir spordur (İnal, 2004; Haliloğlu, 2001).

Futbol, oyun alanının genişliği, oyun süresi, oyuncu sayısının fazlalığı ve kuralların zenginliğiyle oynayanlar açısından çok yönlü davranışları içermektedir. Seyri zevk ve heyecan verdiğinden seyredenler tarafından da büyük ilgi görmektedir (Aracı, 1999).

Uzmanlar tarafından bir oyun olarak kabul edilen futbol, gençlerin ruhen ve bedenlen sağlıklı olmalarını sağlar. Bunun yanında sosyolojik ve psikolojik açıdan gelişimlerini de olumlu yönde etkiler. Bu nedenle futbol, bir eğitim vasıtası olarak kabul edilmektedir (İnal, 2004).

1.7.6. Futbol ve Eğitim

Bedensel faaliyetleri, düşünsel faaliyetlerden soyutlamak mümkün değildir. Bu iki faaliyet birbirini tamamlar. Zekâ her zaman sporu etkisinde tutar. Nasıl ki futbol, sadece ayakla değil beyinle de oynanıyor, güreş kuvvete olduğu kadar zekaya da dayanıyor, beyinsel ve bedensel faaliyetin ayrılmazlığı da kendiliğinden kanıtlanıyor (Karasüleymanoğlu, 1989).

Futbol, alt ve üst yapısıyla bir eğitim-öğretim sürecini gerektiren bir oyundur. Futbolcular, eğitim-öğretim süreçleri içerisinde futbolun, fiziksel, teknik, taktik, psikolojik ve sosyal boyutlarını bilmek ve kazanmak zorundadır. Bu futbolcunun yüksek başarı ortaya koyması, daha sağlıklı bir futbol yaşantısı geçirmesi ve futboldan zevk alması için zorunludur (Konter, 2004).

Futbol bugün, en geniş kitlelerin çeşitli nedenlerle ilgilendiği, motivasyon ve bağlılık gösterdiği, stres ve baskı yaşadığı, duygusal ve zihinsel olarak zorlandığı,

kaygı ve davranış tepkileri gösterdiği bir oyundur. Bu nedenle futbolda başarı, psikolojik beceriler açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda futbolda başarı, futbolcunun eğitim-öğretim sürecinin sonuçlarıyla ilişkili elde ettiği düzey olarak da değerlendirilebilir (Konter, 2004).

Eğitim-öğretimin niteliği futbolu etkileyebildiği gibi, futbolun niteliği de eğitim-öğretim sürecini etkileyebilir. Futbolda daha fazla başarı beklentileri, eğitim-öğretimle ilişkili çeşitli uzmanlık alanlarının futbolun içine girmesine ve kullanılmasına olanak sağladığı gibi (örneğin, spor psikolojisi, antrenman bilimi, beslenme, istatistik, vb.), futbolun gösterdiği gelişim düzeyi ve yeni arayışlar da eğitim-öğretim sürecini ileriye götürmektedir (Konter, 2004).

Resmi eğitim-öğretim ile futboldaki eğitim-öğretim arasında ne derece paralellik olduğu sorgulanabilir. Resmi eğitim-öğretimin ne derecede futboldaki eğitim ve öğretime yardımcı olduğu ve birbirini kolaylaştırdığı tartışılabilir. Ancak Türkiye'deki bulgular, bu sorulara olumlu yanıtlar vermemizin güç olduğunu göstermektedir (Konter, 2004).

1.8. Beden Eğitime Yönelik Tutum

Öğrenmenin girdisi, hedef davranışları oluşturmak için, öğrenim görevleri aracılığıyla öğrenciye sunulacak olan bilgi, beceri ve tutumdur. İnsanın bir davranış yapabilmesi için, o davranış için gereken bilgiyi, beceriyi bilmesi, davranış yapmaya uygun tutum içinde olması gerekir (Başaran,1996).

Hotaman (1995)'ın belirttiğine göre, Bloom ve diğerleri bireyin davranış alanını; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Bilişsel alanda yer alan davranışlar bilgi ve bilgilerden doğan zihinsel yeteneklerle ilgilidir. Gelişim ve öğrenme açısından öğrenci yeni bir üniteye o ünite ile ilgili belli bir özgeçmişle başlar. Belli bazı yönleriyle bu özgeçmiş, bir öğrencinin öğrenme ünitesiyle etkileşimi ve böyle bir etkileşimin ürünü olarak meydana gelen öğrenmeleri yüksek düzeyde belirlemektedir. Yani, bilişsel giriş davranışları olarak kavramsallaştırılan ve karşılaşılan yeni davranış örüntülerinin kazanılmasında temel olan gerek ve yeter kazanılmış bilgilere bilişsel davranışlar denilmektedir. Davranışların özellikleri açısından sınıflandığında bir diğer alan, psikomotor alandır. Psikomotor alanda yer alan davranışlar insanın kas ve sinir koordinasyonu ile yaptığı beceriler ve onların temel öğeleriyle ilgilidir (Turgut,1984). Eğitimin hedefleri

arasında yer alan psikomotor (devinişsel) becerilerin, karmaşıklık ve zorluk dereceleri bakımından standart bir biçimi yoktur. Okullarda kalem tutma gibi basit ve tek düze davranışların kazandırılması bu alanın hedefleri olabileceği gibi, bir melodinin vücut hareketleriyle yorumlanması gibi karmaşık ve zor becerilerin kazandırılması da bu alanın hedefleri arasında yer alabilir. Tüm bu davranış ve davranış örüntüleri, bireyin fiziksel ve zihin gelişimiyle çok yakından ilgilidir.

Duyuşsal alan kapsamında yer alan insan özellikleri; ilgi, tutum, özgüven, herhangi bir şeyi sevmeye (yurt sevgisi, insanlığı sevmeye - sayma), ulusal ülkülere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörölü olma, çevreyi, araç-gereci temiz tutma, zamanı etkili kullanma vb çeşitli duygu ve davranış tarzlarını, eğilimlerini kapsamaktadır. Okul öğrenmelerinde, duyuşsal özelliklerle ilgili öğrenmeler çok önemli bir yer tutmaktadır (Senemoğlu,2002).

Birçok sosyal psikoloğun farklı kuramsal yaklaşımlarından hareket ederek tutumu farklı şekillerde tanımlandığını görmekteyiz. Erden (Erden,1997)'in belirttiğine göre Middlebrook “tutum, belirli kişilere, nesnelere ilişkin düşünce, duygu ve davranışlara yön veren, öğrenilmiş öz eğilimlerdir” tarzında tanımlamıştır. Morgan (Morgan,1995) tutumu, belli birey, nesne ya da ortamlara olumlu ya da olumsuz bir tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadır. Ülgen (Ülgen,1995)'in belirttiğine göre, Oppenheim tutumu, duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumu, genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Kağıtçıbaşı (Kağıtçıbaşı,1999) tutumu, bir bireye atfedilen ve bireyin bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlamaktadır. Turgut (1977)'a göre ise tutum, “Somut bir objeye ya da kavrama ilişkin olarak, ona karşı ya da ondan yana olmalıdır”.

Tanımlar incelendiğinde, tutumun bireye ait bir eğilim olduğu görölmektedir. Diğer yandan, tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığını, ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından dolaylı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görmekteyiz. Demek ki tutum, gözlenebilir bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Hotaman,1995).

Tutum yaptığımız her şeyi etkiler ve insan çabasının bütün durumlarında

önemli bir yer tutar. Örneğin; tutum, belirli etkinliklere başlayıp-başlamamayı ya da devam edip-etmemeyi, belirli alanlarda başarılı olup-olmamayı etkileyebilir. Tutum gelişimi erken yaşta başlar ve hayatın farklı evrelerinde çok farklı tutumlara sahip olunabilir. Eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazıları da doğrudan tutumlarla ilgili olduğundan, öğretmenler, antrenörler, işverenler ve diğerleri başkalarının potansiyelini değerlendirip, karar verdikleri her gün tutuma dikkat ederler (Silverman ve Subramaniam,1999).

Tutumlarla ilgili pek çok değişik gruplama bulunmaktadır. Öğrencilerin tutumlarını, ilgilerini ve kendi hakkındaki görüşlerinin bileşkesini duyuşsal giriş olarak tanımlayan Bloom'un sınıflaması beş aşamadan oluşmaktadır (Özdemir ve Yalın,2000).

- Alma; belli bir olgu ya da uyarıcının varlığının farkında oluş ve onu almaya istekli oluşturma.
- Tepkide Bulunma; olgunun sadece algılanmasını değil, onunla ilgili bir davranışta bulunmayı içerir.
- Değer Verme; olguyu “değerli” bulma ve onunla ilgili davranış gösterme aşamasıdır.
- Örgütlenme; belli değer, kavramların oluşturulması ve bu kavramların olgularla arasındaki ilişkileri ortaya koymada kullanılması davranışlarını içerir.
- Karakterize etme; belli değer, inanç, düşünce ve tutumların kendi içinde tutarlı bir sistem içinde organize edilmesi olarak tanımlanır. Artık belli bir felsefe ve dünya görüşünün olması söz konusudur (Özdemir ve Yalın,2000).

Bir tutumun bilişsel bileşeni, bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından oluşur (Kağıtcıbaşı,1999). Tutumun zihinsel boyutu, aynı tür objelerle ilgili olan düşünce kategorilerinden oluşmaktadır (Şimşek,2002). Böylece birey farklı uyaranları birbirinden ayırarak benzer objelere karşı benzer tepkiler gösterebilir. Örneğin; beden eğitimi ve spor dersinin insan sağlığı açısından önemini kavrama, gibi (Demirhan ve Atalay,2001).

Eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazıları doğrudan tutumlarla ilgilidir. Tutumlar kişinin davranışlarının en önemli tayin edicilerinin bir grubunu oluşturduklarından, öğrencilere yaşadıkları kültürün çeşitli elemanlarına, toplumun

çeşitli kurumlarına ve çevredeki diğer gruplara ilişkin olumlu ve sağlıklı tutumlar geliştirmek hedef alınmalıdır (Şimşek,2002).

Öğrencilerin okula, okuldaki derslere, okul ve oyun arkadaşlarına tutumları, onların okul-içi ve okul-dışı etkinliklerini ve bu yolla başarılarını etkiler. Bu konulara ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek de okulun görevleri arasına girmektedir. Bu gibi rehberlik çalışmalarında da tutum ölçeklerinin önemli bir yeri vardır (Turgut,1977).

Beden eğitimi ve spor alanında da tutuma ilişkin değişik çalışmalar yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Bunlardan bir kısmı ölçek geliştirme, diğer bir kısmı ise ölçekler kullanılarak bireylerin birçok değişkene ilişkin tutumlarını saptamaya yöneliktir. Diğer eğitim alanlarında olduğu gibi okul ortamında öğrenciler beden eğitimi dersine ilişkinde tutumlar oluştururlar. Beden eğitimi dersine öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri dersin verimli işlenmesini sağlayarak, öğretmeni de güdüleyebilir (Demirhan ve Atalay,2001).Beden eğitimi dersleri ile aile arkadaş, toplum grupları, öğretmen ve antrenör tarafından verilen destek, küçükken düzenli olarak bir sportif faaliyete katılma fırsatı ve medya çocukların fiziksel etkinliğe olumlu tutum geliştirmesinde etkili olan yollardır (Özer ve Aktop,2003).

1.9. Kendine Güven

İnsan sağlığı hakkında yapılan tanımlara göre, insanın bedensel, ruhsal ve sosyal olmak üzere üç yönden sağlıklı olması gerekmektedir. İnsan bir bütündür ve insanın bedensel, ruhsal ve sosyal yönleri iç içe geçmiş durumdadır. Bunlar birbirine bağlı olarak gelişmektedir.

Ruh sağlığı insanın bütün halinde işleyişiyle gelişir. İnsanın bütün yönleri birbirine destek sağlar. Bedence iyi gelişmemiş ya da iyi koşullar altında bulunmayan kimsenin zihinsel ve duygusal yönden gelişmesi sınırlı hale gelmektedir. Ya da duygusal yönden olgunlaşmamış bir kimsenin zihinsel yetenekleri ne kadar üstün olursa olsun, er veya geç bu yönden de gelişimini sınırlı hale getirecektir (Kılıççı, 1993).

Kendine güven kavramına açıklık getirebilmek için önce bu kavramla yakından ilgili “kişilik” ve “benlik” kavramları üzerinde durmak gerekmektedir. Psikolojide kişilik, kapsamı en geniş olan kavramdır. Kişilik bir insanın duyuş,

düşünüş, davranış tarzlarını etkileyen faktörlerin kendisine özgü bir örüntüsüdür. Kişilik çok kapsamlı bir kavram olup bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinik bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranış özelliklerini içine alır (Baymur, 1994).

Kişilik özetle; kişiye has özelliklerin tümüdür. Son yıllarda kişiliği etkileyen güçlü bir faktör olarak “benlik” kavramı, psikologlar tarafından ilgi ile incelenmeye başlamıştır. Bir insanın kendisini ve çevresini algılayış tarzının, onun davranışlarını önemli ölçüde etkilediği dikkati çekmiştir. Benlik bireyin kendi kişiliğini değerlendirmesi sonucu ulaştığı kendine ilişkin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, idealleri hakkındaki kanılarından oluşmaktadır. Benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş tarzımızdır. Bu bakımdan benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir (Baymur, 1994).

Gerçek ve ideal benlik arasındaki uyum ve farklılıklar kişinin kendine güvenini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Kişinin kendine güveni, gerçek benliğin ideal benliğe yaklaşabildiği ölçüde artmaktadır (Soner, 1995). Kişi, gerçek benliğinden ideal benliğe doğru ilerlemeye çalışır. Eğer aradaki fark fazla ise, ideal benliğe ulaşmak zorsa kişide güvensizlik belirecektir. Bir insanın ne olduğu ile ne olması gerektiği konusundaki tutarsızlığı değersizlik duygularının doğal bir sonucudur (Geçtan, 1999). Kişi olumlu bir benlik tutumu geliştirmişse, kendinden memnunsa kendine güveni tamdır.

İnsanın bakış açısına yön veren, davranışlarını biçimlendiren şey; ihtiyaçları ve motivasyonlarıdır. İhtiyaçlar, beklenti ve algılama biçimimizi, davranışlarımızı etkilemektedir. Herkesin kendine güven duyma ve kendini sevmeye ihtiyacı olduğuna göre, bu en önemli ihtiyacı duyan kişi olayları bu ihtiyacı doğrultusunda yorumlamakta ve kişinin davranışlarına bu ihtiyaç yön vermektedir. Coopersmith kendine güveni “kişinin tavır ve davranışlarını belirleyen kendi hakkındaki değerlendirmeleri” olarak tanımlamıştır (Akt: Soner, 1995). Bireyin kendine güven duygusuna sahip olması veya olmaması, davranışlarına yansımaktadır. Kendine güvenen bireyler, davranış şekilleri ile diğer bireylerden ayrılmaktadırlar.

Lindenfield (1997), iç ve dış güven olmak üzere birbirini tamamlayan iki güvenin varlığından bahseder. İç güven kendimizden memnun ve kendimizle barışık olduğumuza dair inancımız ve bu konuda hissettiklerimizi, dış güven ise dışarıya

kendimizden emin olduğumuz şeklinde verdiğimiz görüntü ve davranışları temsil etmektedir. İç ve dış güven birbirini tamamladıkları için kendilerinde birtakım eksiklikler olsa bile, birlikte güçlü ve etkin bir bütün oluşturmaktadırlar. İç güvenleri sağlam olan insanlarda şu önemli dört özellik bulunmaktadır: Kendini sevmek, kendini tanıma, kendine açık hedefler koyma, pozitif düşünme(Akt:Soner,1995)

Fromm da kişinin kendisini sevmesinin önemini vurgulamıştır. Ona göre her şeyi sevmenin ön koşulu kişinin kendisini sevmesidir. Kendini sevmek ve kendine güven kavramlarını eş tutmuştur. Sevebilme, güvenme, yaratıcılık ve kendini ifade edebilme özellikleri kendine güvenin yansımalarıdır(Akt: Soner, 1995).

Kendine güvenen insanlar kendilerini severler ve bu kendine özen gösterme şeklinde dışarı yansır. Bu insanlar fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına değer verirler, haklarını savunurlar, ihtiyaçları nedeniyle suçluluk duygularına kapılmazlar. Övgü almayı, ödüllendirmeyi açık olarak isteyebilirler. İyi nitelikleriyle gururlanırlar, bu niteliklerinden yararlanırlar. Başarılarını ve mutluluklarını engelleyecek şeylerden kaçınırlar(Lindenfield, 1997).Kendine güvenen insanlar aynı zamanda kendilerini iyi tanırlar. Kendini tanıyan insanlar güçlü yönlerinin farkındadırlar ve potansiyellerini kullanabilirler. Zayıf noktalarını bilirler ve kendilerini başarısızlığa karşı korurlar. Kendilerini olumlu olarak değerlendirirler. Kendi davranış biçimlerinin, beklentilerinin, amaçlarının ve duygularının farkında olmak, insanın kendine güvenebilmesi için önemli ölçülerdir. Beğenilen ve beğenilmeyen kişilik özellikleri ile kendi hakkında ne düşündüğü sorulduğunda, kişi kendisi hakkında olumlu değerlendirmeler yapabilmelidir(Kasatura, 1998).

Kendine güvenen insanların hemen her zaman belli hedefleri vardır. Kendilerine başarabilecekleri hedefler belirlerler. Kendine güveni yüksek insanların başarıma istekleri vardır, bu konuda iyimserdirler. Hedeflerine ulaşmak için hiçbir sorumluluğu üzerlerine almaktan, hiçbir zorluğa katlanmaktan çekinmezler. Hedeflerine ulaşmak için yeni yollar denerler. Yeni düşüncelere ve deneyimlere açıktırlar, atılcıdırlar. İnsan ilişkilerinde rahatlıkları ve sevecenlikleri ile dikkat çekerler. Kendilerini saygı görmeye değer, yararlı ve önemli olarak algırlarlar (Mağden, Aksoy, 1993).

Kendine güvenen insanlarla ilişki kurmak diğer insanlara da zevk verir. Bunun nedenlerinden biri, olaylara olumlu taraflarından bakmaları, umutlu

olmalarıdır. Yaşamlarının iyi olacağına inanırlar. İnsanlar hakkındaki düşünceleri olumludur. Her sorunun bir çözümü olacağına inanırlar. Olabilecek olumsuzluklar için enerjilerini harcamazlar. Kolay karar verebilirler. Yeterince motive oldukları için başkalarına kıyasla daha enerjik ve daha isteklidirler. İlerlemekten zevk alırlar, çalışmaya karşı istek duyarlar. Özeleştirisi sayesinde kendi ilerlemelerini kendileri kontrol edebilirler (Lindenfield, 1997). Kendine güveni gelişmiş olan kişiler, duygularını kontrol edebilirler. Kendine güven sorunu olan kişiler ise duygularını kontrollü bir şekilde ortaya koyamazlar. Duyguların anlaşılması ve paylaşılması kişileri mutlu kılar. Duygularını kontrol etmeyi öğrenebilen insanlar beklenmedik davranışlar sergilemeyeceklerinden emin oldukları için kendilerine güvenirler, korkuları ve endişeleriyle kolayca başa çıkabildikleri için riskleri göze alabilirler.

Birey kendini belirli yanlarıyla nasıl algılıyorsa öyle davranmaktadır. Kendini başarılı görüyorsa başarılı olur, iyi ve geçimli görüyorsa iyi ve geçimli olabilecek davranışlarda bulunur. Kendine güven, insanın kendini başarılı ve yeterli hissetmesi olarak tanımlandığına göre kendine güvenen bir insan başarılı ve yeterli olma yolunda çaba harcayacak ve böyle de olacaktır. Kendine güven, insanı çalışmaya ve başarılı olmaya daha fazla motive eden bir etkidir (Kasatura, 1998). Bu işleyiş insana mutluluk verir. Kendine güvenen birey başarı yolunda önüne çıkan engelleri abartmaz, kendini engeller karşısında güçsüz hissetmez.

Başarının kaynağını oluşturan şey insanın kendine güvenidir. Güvensiz bir ortamda başarı yeşermez. Tarih bunun örnekleriyle doludur. Nice güçler, engeller güvenle aşılmış, nice güçler güvensizlikle yok olmuştur (Kayaalp, 2002). Çok fazla yeteneğe sahip olmadığı halde toplumda başarıya ulaşmış ve ön plâna çıkmış insanlara rastlarız. Bunun tam tersi; sahip olduğu yeteneklerin hiç farkında olmadan bunları kullanmayan, geliştiremeyen, böylelikle yeteneklerini kaybeden, kendisini küçümseyerek bu sürekli küçümseme duygusu ile hayatlarını boşa harcayan, başarılı olmalarına rağmen kendilerini başarısız olarak niteleyen insanlar vardır. Bu durum onların mutsuz olmalarına yol açtığı gibi, ulaşabilecekleri diğer başarıları da onlara ulaşılmaz göstererek başarısızlığa doğru gitmelerine sebep olurlar. Kendine güveni düşük kişiler nesnel değerlemelere göre ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar kendilerini başarısız ve değersiz görürler. Bu kişiler günlük yaşamın sorunlarını alt edebilecek güçten yoksun olduklarına inanır, devamlı çaresizliğin stresini ve kaygısını yaşarlar (Soner, 1995).

Kendine güvenmek; insanî özelliklerimizi, yeteneklerimizi sonuna kadar kullanarak başarılı olmamızı sağlamaktadır. Kendine güveni olmayan insanlar yeteneklerini sergileyemezler, bu da bu kişinin başarılarını etkiler. Kendinize güvenmeniz kişiliğinizi biçimlendirir ve bir insan olarak sahip olduğunuz sonsuz kapasiteyi kullanma şeklinizi belirler. Bir insan olarak başarınızı ortaya koyan faktör genleriniz değil kendinize güveninizdir (Humphreys, 1999). Yaşamda karşılaşılan problemlere, günlük streslere karşı verilen tepkiler insanın kişisel uyumuna ve kişilik özelliklerine göre değişmektedir. Bazı insanlar sıkıntılara, problemlere uyum sağlamakta fazla zorlanmadıkları halde, bazı kişiler bu problemlerin yarattığı stresi fazla uzatabilir, sağlıkları için ciddi bir tehdit haline getirebilirler. Karşılaştığı sorunları çözmek için insanı harekete geçiren ve çoğu zaman da sorunların çözümünü sağlayan olgu, insanın sahip olduğu kendine güvenidir.

Kendini önemli ve değerli bulan insan, yaşamda karşılaştığı sorunları çözmeye yetecek gücü kendinde bulur. Karşılaştığı her sorunda başarıya ulaşmak için güç harcayan, bunları aşmaya çalışan insan kendine güven kazanır. Kendine güveni olmayan bir insanın girişimde bulunma ve deneme cesaretine sahip olması beklenemez. İnsanların tek temel gereksinimlerinin ,başkalarından farklı, önemli ve değerli biri olduğumuz inancı olduğunu söyleyebiliriz. Buna bağlı olarak insanoğlunun başarılı bir kimliğe ulaşmak için bulduğu iki yolun sevgi ve kendine güvenmesi olduğu düşünülebilir. Başarılı bir kimlik geliştirenler sevgi ve kendine güvenme yolunda, kendi çizgilerini bulmayı öğrenenlerdir ki; bu yollarda ikincisi bilgi ve yaşam sorunlarını başarıyla çözme yeteneğine bağlıdır(Glasser, 1999).

İnsanın sahip olduğu kendine güven duygusu, insanın yaşadığı toplumda başarı ve mutluluğunu sağlayan sosyal ilişkilerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmalar sonucunda sosyal hayata etkin olarak katılan, insanlar arası ilişkileri iyi olan insanların kendine güvenen bireyler olduğu ortaya çıkmıştır. Kendine güvenen insan ilişkilerini düzene soktuğu gibi, düzenli insan ilişkileri de kişilerin kendilerine güvenlerini artırmaktadır. Çekingenlik, ürkeklik, kendine güvensizlik gibi, kişilik sorunları olduğu söylenen problemler, aslında insan ilişkilerindeki sorunlardan kaynaklanmaktadır.

Güven duygusu yüksek kişiler toplum içinde daha aktif, daha etkili olmakta ve rollerini gereğince yüklenebilmekte, daha araştırmacı, yapıcı ve yaratıcı bir kişilik

yapısına sahip olmaktadırlar. Toplum içinde kendine güveni yüksek kişilerle iletişim kurabilmek daha kolay ve daha yararlıdır. Kendine güveni yüksek kişilerin sahip oldukları özellikler insanlar arası ilişkilerin olumlu yönde ilerleyebilmesi için gereklidir. Kendine güveni yüksek insanlar neşeli, hoşgörülü oldukları gibi çevresindeki insanları dinlemeye de açıktırlar. Kendi temel gereksinimlerini karşıladıkları için başkalarına da zaman ayırabilmektedirler (Giblin, 2003). İnsanın mutluluğu ve ruh sağlığı, büyük ölçüde insanın başarılarına bağlıdır. Her insan mutlu olmak ister. Çeşitli alanlarda başarılı olmak insanı mutlu kılar. Bu da insanı sağlıklı bir ruh sağlığına ulaştırır.

Okul başarısı, insan hayatını tümünden etkileyen bir olgudur. İnsanın hem kendisiyle hem de toplumla ilişkilerini etkilemekle beraber insanın gelecekteki ekonomik ve sosyal düzeyini de okul başarısı hazırlamaktadır. Toplum insanları başarıya göre değerlendirir ve insanların başarılarına göre onlara bir mevki ve statü verir. İçinde yaşadığımız toplum başarıya büyük önem vermektedir. Bu kültürel baskıyı çocuk, okul yaşantısının başlangıcında derin bir şekilde hisseder(Özcan, 1996).Okul başarısının kaynağının doğuştan getirilen özellikler ve büyük oranda zekâ olduğu yönünde çok yaygın fakat yanlış olan bir kanı vardır. İçinde zekâ düzeyi de olan, doğuştan getirilen özelliklerden bir bölümü başarıda etkilidir ancak başarı için gerekli olan özelliklerin çoğu sonradan kazanılmış kişilik özellikleridir. Başarı, insanın kazanmak istediği bir konuda sistemli bir çaba harcaması ve belirli kişilik özelliklerini kendinde toplayabilmesi meselesidir. Bu özelliklerin bir bölümü zekâ gibi, düzgün bir fizik gibi doğuştan getirilen niteliklerdir. Bir bölümü ise başarıyı istemekte kararlı olmak, kendini çaresiz hissetmemek, çevresiyle ilgilenmek, güçlü olmak, yaşamdan zevk almak gibi özellikleridir. Bunlar da kalıtımla değil, verilen eğitimle sağlanır; bireyin bu eğitimden etkileniş ve uygulama biçimlerine göre değişir. Bir başka deyişle, başarılı olmak için gereken özelliklerin çoğu öğrenilmiştir (Kasatura, 1991).

Okul başarısı için gerekli olan kendine güvenme, yaşama sevgisine sahip olmak gibi özellikler çocukta çevrenin etkisi ile sonradan gelişen kişilik özellikleridir. Elbette okul başarısı için zekânın da belirli bir düzeyde olması gerekir. Ancak zekânın bahsedilen kişilik özelliklerince desteklenmesi gerekmektedir. Zekânın tek başına akademik başarıyı yaratabileceği iddia edilemez. Önemli olan zekânın kişilikle bağdaşması, yani kişilik özellikleriyle bütünleşmesidir. Aksi halde

kişiliğinin tam yerine oturmaması nedeniyle kendine güven geliştirememiş, kendine amaç belirleyememiş kişinin zeki de olsa başarılı olması güçleşmektedir (Kasatura, 1991).

Okul başarısı için gerekli olan kişilik özelliklerinden en önemlisi, bireyin kendine güvenmesidir. İnsanın, okul başarısının sağlanmasında gerekli olan bilgi edinebilme, öğrenebilme ve düşünebilme yeteneğine sahip olabilmesi için kendine güven duyması gereklidir. Bilgi ve düşünme yeteneği değersizliğin üstesinden gelmeyi gerektirir. Düşünmeyi öğrenmeye esas olan öz güveni elde etmektir (Glasser, 1998).

Okulda başarılı olamama kaygısı başarısızlığı ortaya çıkarmaktadır. Çocuk bu korku yüzünden yeteneklerini sergileyememekte, kendini ifade edememektedir. Bu duygu, akademik alanlarla ilgili çalışmalarda çabalama fikrini bile reddetmelerine yol açmaktadır. Kendine güven duymayan öğrenci, okulda ve sınıf ortamında kaygı içinde, stresli olacak, rahatlık duyamayacaktır. Yapılan araştırmalar öğrenme sırasında stres verici şartlar artırıldıkça, başarı düzeyinin düştüğü yönündedir (Baltaş, 1998).

Okul başarısızlığının aileden kaynaklanan nedenleri arasında anne babanın çocukları yetenekleri üzerinde zorlaması, çocuğu küçük düşürmesi, çocuğun başarısızlığını yüzüne vurması, aleyhinde kıyaslama yapması sayılabilir (Büyükkaragöz, 1990). Bunlar aynı zamanda çocuğun kendine güvenini zedeleyen tutum ve davranışlar arasında yer almaktadır. Bu gibi tutumlar çocuk üzerinde psikolojik bir baskıya sebep olmakta, çocukta stres ve kaygı oluşturmaktadır. Bu stres ve kaygı kendine olan güvenini zedelemekte, bu nedenle çocuğun okul başarısı da düşmektedir.

Okulda başarısızlık, çocuğun öğrenme süratinin ağırlığından kaynaklanabilir. Gelişme ve öğrenme süratleri diğer öğrencilerden ağır olan bu çocukları başarısızlıkla değerlendirmek, onların öğrenme isteğini azaltacak, okula karşı ilgilerinin ve sevgilerinin yok olmasına sebep olacaktır. Her çocuğa aynı biçimde eğitim veren bir program bireysel farkları yok saymaktadır. Bir sınıfta ağır öğrenenlere yönelik bir öğretim programı yapılmadığında ağır öğrenen grup elbette başarısız olacaktır. Başarısız olan grubun kendine olan güvenleri sarsılacak, öğrenme isteği azalacaktır. Kendine güven eksikliği akademik başarısızlığı destekleyecek,

başarısızlık da güven düzeyini düşürecektir. Çünkü öğrenme olayının gerçekleştirebilmesi için öğrencinin kendine güvenmesi şarttır. Başarılı olamama korkusu, bu yönde bir güvensizlik öğrenmeye engel olmaktadır (Ramsland, 1998).

Başarılı bir öğrenme ortamının oluşturulması çoğunlukla başarılı bir öğretmen- öğrenci diyaloguna, öğretmenin tutumuna bağlıdır. Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilen, onlarla sağlıklı ilişkiler kurabilen, dersi cazip kılabilen, öğrencinin ilgi ve dikkatini uyanık tutan, ödüllendirme ve ceza mekanizmalarını doğru kullanan, hitap ettiği yaş grubunun psikolojisini bilen, davranış bilimi ile ilgilenen, hangi davranışlarının ne ile sonuçlanacağını düşünen duyarlı bir öğretmen; davranışları ile çocuğun kendine güvenini ve okul başarısını artırmaktadır.

1.10. Psikomotor Öğrenme Alanı

Psikomotor alanda gelişim, beden eğitimi dersinin temel bakış açısını oluşturur. Beden eğitimi dersleri ile diğer alanlarda da gelişim hedeflense bile, beden eğitimi dersinin temel amacı öğrencilerin psikomotor gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Tamer'e göre (1989) psikomotor gelişim, genel olarak, vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir deyişle, sinir-kas sistemleri ve koordinasyonunun geliştirilmesi demektir. Özer'e göre (2001) ise psikomotor gelişim yaşam boyu devam eden bir süreç olup motor becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel gelişmelerle ilgilenir. Devinişsel gelişim beden eğitiminin iki temel hedefi olan motor becerilerin gelişimi ve fiziksel uygunluk gelişimi ile de ilgilidir (Mirzeoglu, 2003).

Pangrazzi'ye (2007) göre, çocukların motor öğrenmelerine ve yaşam boyu aktivite becerilerine yardım etmek üzere düzenlenmiş bir müfredat başka bir yerde yoktur. Bu bütün okul müfredatında beden eğitimi gerekli bir bileşen haline getirir. Beden eğitimsiz okul müfredatı öğrencileri akademik olarak eğitmeye yeterli değildir. Çocuklar mutlaka fiziksel olarak da yetiştirilmelidir

Motor beceri gelişimi ve fiziksel uygunluk gibi kavramlar beden eğitimi dersinin içeriğinde geliştirilmesi amaçlanan psikomotor alana ait ihtiyaçlardır. Beden eğitimi dersi için ise belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim programı hazırlanır. Eğitim programını gerçekleştirmek için ise hedefler ve içerik hazırlanır. İçerik hazırlandıktan sonra da öğrenme yaşantılarının içine amaçları gerçekleştirmek adına birtakım fiziksel aktiviteler koyulur ve bunları içeren ders programları hazırlanır.

Beden Eğitimi programları, yalnız okulda çalışmayı değil, aynı zamanda toplumla yaşama ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı amacına yönelik etkilerde bulunmasını da sağlamaktadır (Yıldırım ve Yetim, 1996).

Psikomotor öğrenmeler fiziksel hareketlerin belli bir sıraya göre doğru, hızlı ve otomatik olarak yapılması sonucunda ortaya çıkan davranışları içerir. Bir müzik aletini çalma, torna makinesini çalıştırma, yemek pişirme, daktiloda on parmak yazı yazma, bir şekil çizme, bir yarayı sarma, bir video kamerasını kurma ve çalıştırma gibi davranışlar psikomotor becerilere örnek olarak verilebilir.(Keller,1993)

Fiziksel görevlerdeki maharet, beceri geliştikçe, teşhis edilebilir safhalar boyunca ilerler. Bu safhalar, değerlendirme açısından kilometre taşlarıdır ve bu safhalara, öğretimin ilerletilmesine bir rehber olarak bakılması gerekmektedir.

Bloom'a(1979) göre psikomotor becerilerin gelişim evreleri şu şekilde sıralanabilir:

- Neyin yapılması gerektiği, amacın ne olduğu, hangi sıralamanın olduğu gibi bilgilerin elde edilmesi.
- Gerekli hareketleri adım adım yerine getirme. Her basamakta “ne ve nasıl” soruları zihinde belirir. Her basamağı gerçekleştirmek için harcanan süre deneme sayısına göre değişebilir.
- Kontrolün aktarılması. Her hareketin doğrudan kontrolü ile görme hissi, ardışık hareketleri belirli bir sırada daha ileri planlamaya olanak sağlar. Görme yoluyla diğer duylara ve kas koordinasyonuna yönelik ilgi aktarımı sağlanır.
- Becerinin otomatikleşmesi. Bu safhada hareketleri düşünme gerekliliği oldukça azalır. Performans, bir dizi refleks hareketlerine dönüşür.
- Becerinin genellenmesi; Beceri yeni karşılaşılabacak durumlara uyarlanabilmesi, bu durumlarda gerçekleştirilmesi.

Psikomotor becerilerin öğretimi temel üç safhadan oluşan modelin varyasyonları olarak planlanabilir. Bunlar; temel minimum bilginin verilmesi, hareketlerin gösterilmesi ve uzmanlığın geliştirilmesidir.

İçerik bilgisinin verilmesi safhasında görevin neden, nasıl ve ne zaman yapılacağı ile ilgili gerekli minimum bilginin verilmesi kastedilmektedir. Genelde konuşarak anlatmak tekrarlı becerilerin kazandırılması için bu basamakta yeterli olmaktadır. Öte yandan, üretken becerilerin kazandırılması konusunda bu safhada, keşfetme teknikleri ile işin temelinde yatan temel kavramlar ve ilkeler öğretilmektedir.

Uygulamanın verilmesi safhasından öğretilen görevin ilk olarak gösterimi ve kontrollü uygulaması kastedilmektedir. Görevin basamak basamak ve açıklanarak gösterilmesinin faydalı olduğu tespit edilmiştir.

1.11. Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış eğitim, geleneksel ve uzaktan eğitimin çeşitli modellerini birleştiren ve teknolojinin bütün çeşitlerinden yararlanan bir eğitim yaklaşımıdır. Başka bir deyişle geleneksel sınıf eğitimi ile çevrimiçi öğrenmenin bileşimidir. Horton (2000) harmanlanmış öğrenmeyi, web destekli öğrenme ile sınıftaki öğrenmenin, her birinin güçlü ve avantajlı birkaç yönünün birleştirilmesi şeklinde açıklamıştır.

Harmanlanmış Öğrenme zaman ilerledikçe yeni anlamlar kazanan bir kavramdır ve aşağıda sıralandığı gibi farklı şekilde açıklanabilir:

- Eğitsel bir amaç için web tabanlı teknolojinin farklı şekillerini karıştırarak ya da birleştirerek kullanmak (sanal sınıflar, kendi başına eğitim, beraber öğrenme, video, ses ya da metin).
- Eğitim teknolojisi kullanarak ya da kullanmayarak en iyi öğrenme çıktısını sağlamak için farklı eğitimbilimsel yaklaşımları birleştirmek (yapısalcı, davranışsal ve bilişsel yaklaşım gibi).
- Farklı eğitim teknolojilerini (video teyp, CD-ROM, çevrimiçi eğitim, film) yüz yüze, eğitmen rehberliğindeki uygulamalarla birleştirmek.
- Öğrenme ve çalışma arasında uyumlu bir etki yaratmak için eğitim teknolojisini güncel görevlerle birleştirmek ya da karıştırmak.

1.11.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Çeşitli Tanımları

Harmanlanmış öğrenme kavramının tanımları incelendiğinde temelde 3 alt başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar;

- Medya ağırlıklı tanımlar,
- Yöntem birleşimi olarak kabul eden tanımlar ve
- Çevrimiçi ve geleneksel eğitim yöntemi karışımı olarak kabul eden tanımlardır.

Medya ağırlıklı tanımların ortak özelliği araç ve tekniklerin eğitim çıktılarını ortaya koymak için birleştirilmesini ön plana almasıdır. Aşağıda bunlardan bazıları verilmiştir.

“Harmanlanmış öğrenme, öğrenme ürününü en mükemmel, programın sunum maliyetini ise en ucuz hale getirmek amacıyla birden fazla sunum modelinin kullanıldığı bir eğitim programıdır” (Singh ve Reed, 2001).

“Harmanlanmış öğrenme, öğrenme etkinliklerini uygun bir biçimde sunmak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla eğitsel medyanın yapılandırılmış birleşimini kullanan ve bu model çevrimiçi eğitimi, öğretmen yönetimli destek, çeşitli bilgi kaynakları ve yazılı ve elektronik medya ile uygulama yapmayı içeren yaklaşımdır” (Thomson, 2002).

“Harmanlanmış öğrenme, birçok eğitim medyasının (eğitmen yönetimli, web tabanlı öğrenme (WTÖ) yazılımı, benzetişimler, elektronik sunumlar, belgeler) belli bir ticari problemi çözmek amacıyla tasarlanan bir yetiştirme programında bir arada kullanımı demektir” (Bersin, 2004).

“Harmanlanmış öğrenme, mevcut tüm olanakların, teknolojinin, medyanın ve eğitsel hedefleri gerçekleştirmeye yarayan materyallerin düzenlenmesi ve dağıtımıdır” (Orey, 2002).

Araç gereç karışımı olarak görülen bu tanımlamaların yanı sıra harmanlanmış öğrenmeyi farklı yöntem ve stratejilerin bir arada kullanıldığı ortam olarak kabul eden tanımlarda mevcuttur.

“Harmanlanmış öğrenme, iki ya da daha fazla farklı eğitim yönteminin kullanımıdır” (Rossett, 2002).

“Harmanlanmış öğrenme, eğitsel teknolojiye faydalanan ya da eğitsel teknoloji olmadan en uygun eğitim çıktısını elde etmek amacıyla çeşitli eğitim

yaklaşımlarını (mesela yapılandırmacılık, davranışçılık, bilişselcilik) birleştirmektedir” (Driscoll, 2002).

“Harmanlanmış öğrenme, farklı yöntemlerin birleşimiyle verilen eğitimidir” (House, 2002).

Harmanlanmış öğrenmeyi çevrimiçi ve geleneksel yöntem karışımı olarak kabul eden tanımların başlıcaları da aşağıda sunulmaktadır;

“Harmanlanmış eğitim çevrimiçi eğitimin ve geleneksel yöntemli eğitimin özelliklerini birleştiren etkinliklere verilen genel yaklaşımdır” (Rooney, 2003; Ward ve Labranche, 2003).

“Harmanlanmış eğitim modeli bazı geleneksel yöntemli sınıf oturumlarının sanal oturumlarla değiştirilmesidir ve Harmanlanmış dersler bazı yüz yüze iletişimi tamamıyla kaybetmeksizin bütün çevrimiçi derslerin bazı yararlı yönlerini sunar” (Young, 2002).

“Harmanlanmış model, eğitimcilerin dağıtımli eğitim ve uzaktan eğitimi sınıftaki rahat iletişim ortamıyla birleştirirken bu iki modeli sentezleme çabalarıyla sağladıkları bir düzendir” (Sands, 2002).

“Harmanlanmış öğrenme elektronik eğitimin geleneksel eğitim programlarıyla birleşimidir” (Reay, 2001).

Rovai ve Jordan (2004), harmanlanmış öğrenmeyi yüz yüze iletişimi tamamıyla kaybetmeksizin çevrimiçi derslerin bazı yararlı yönlerini içeren geleneksel yöntemli öğretim ve çevrimiçi öğretimin karışımı olarak tanımlamışlardır.

Colis ve Moonen (2001) ise harmanlanmış öğretimi çevrimiçi eğitimin geleneksel sınıf tabanlı öğretimle birleştirildiği durum olarak tanımlamışlardır. Bu öğretim şeklinde bu iki öğretim yönteminin güçlü yönleri her eğitim ortamını tamamlayıcı niteliktedir. Çevrimiçi eğitsel bileşenler, doğal olarak, öğrencilerin derslerin tamamını çevrimiçi olarak alırken, sınıf ortamında etkileşimi, esnekliği ve uyumu yaşayabilecekleri geleneksel öğretim yönteminin bir parçası olmaktadır. Aynı yaklaşımla, Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğretimi programın sunumunun maliyetini ve eğitim çıktısını mükemmelleştirmek amacıyla birden fazla sunum modelinin kullanıldığı öğretim programı olarak tanımlamışlardır. Harmanlanmış öğrenme, uygun teknolojiyi çeşitli durumlardaki sınıf ortamlarına uygulayacak şekilde

ve öğrencilerin öğrenme amaçlarını geliştirilmiş eğitim alanlarında daha iyi bir şekilde gerçekleştirecekleri uygun ortamlar şeklinde düzenlenir.

Bieslawski ve Metcalf (2003), harmanlanmış öğrenmeyi geleneksel yöntemli eğitimle uzaktan eğitimi birleştiren eğitmen yönetimli eğitimin çevrimiçi öğrenme etkinliğinin bir türüyle harmanlanması şeklinde tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Çevrimiçi Ansiklopedisinde (Online Encyclopedia) harmanlanmış öğrenme eğitmen yönetimli eğitimle elektronik eğitimin ya da geleneksel yöntemli eğitimle uzaktan eğitimin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Bu modelin eğitsel yapısı teknoloji tabanlı eğitsel materyallerle geleneksel, yazılı materyallerden ve teknoloji tabanlı etkinliklerle sınıf içi etkinliklerden oluşur. Teknoloji tabanlı etkinlikler çevrimiçi grup/bireysel etkinlikleri, yapılandırılmış öğretim ünitelerini ve bireysel çalışmayı içerir.

Yukarıdaki tanımlar eğitsel sunuş yöntemleri üzerinde yoğunlaşırken, diğerleri daha geniş bir bakış açısıyla sunuş yöntemleri, teknolojileri, öğretim yöntem ve bilimleri üzerinde durur. Valiathan (2002), harmanlanmış öğrenmeyi çeşitli öğretim ortamının, yöntem ve yaklaşımının birleşimi olarak tanımlamıştır ve tanımında harmanlanmış öğrenmenin dört farklı bileşenini vurgulamaktadır. Bunlar;

- Eğitsel yapılar (yenilikçi anlatım ve açıklayıcı anlatım).
- Çeşitli eğitim yaşantıları (katılımcı yönetimli ve işbirlikçi grup tabanlı).
- Eğitsel sunum şekilleri (geleneksel yöntemli ve çevrimiçi öğretim).
- Eğitsel materyaller (teknoloji tabanlı ve teknoloji tabanlı olmayan eğitim).

Harmanlanmış öğrenmede eğitim alanları daha esnek olduğundan ve öğrencilerin ve eğitmenlerin özel durumlarına uyarlanabildiğinden öğrenme ve öğretme etkinliklerinin daha etkili bir şekilde yürütüleceği ileri sürülmektedir (Singh ve Reed, 2001).

1.11.2. Harmanlanmış Öğrenme Ortamları

Harmanlanmış öğrenme kavramına sadece akademik çevrelerde değil, ticari dergilerde de rastlanmaktadır. Bu çevreler, harmanlanmış eğitimi son zamanlarda en çok rağbet gören on eğilimden birisi ve yüksek öğrenimde tam olarak tanımlanmamış tek büyük eğilim olarak görmektedirler (Rooney, 2003). Harmanlanmış öğrenme, belirli bir öğrenme grubuna uygun olarak geliştirilen farklı ortamlar, etkinlikler ve teknolojilerin

bütünleştirilmesidir ve harmanlanmış terimi klasik öğretmen-merkezli öğretimin diğer elektronik ortam ve materyallerle bir bütünlük içerisinde desteklenmesi anlamına gelmektedir (Bersin, 2004).

Çevrimiçi öğrenme ortamları ilk uygulamaları klasik sınıfıçi öğrenme materyallerinin internet üzerinden sunumuna odaklanmıştı ve bu ilk nesil ortamlar sınıfıçi eğitimin bir tekrarı gibiydiler. Bu ilk deneyimden kazanılanlar uzun web sayfaları, kısa testler, sosyal etkileşim eksiklikleri, alternatif dağıtım ve durum eksikliğidir. İkinci nesil çevrimiçi öğrenme ortamlarında tasarımcılar daha çok harmanlanmış öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler. Araştırmalar harmanlanmış öğrenme ortamlarının klasik web tabanlı öğretime bir alternatif olmanın yanısıra daha etkili olabileceğini de göstermiştir (Singh ve Reed, 2001).

Çevrimiçi eğitimin fayda ve sınırlılıkları ışığında öğretmenler ve tasarımcılar geliştirmek istedikleri ortam hakkında daha isabetli kararlar alabilir; avantajlara ve dezavantajlara bakarak ders etkinlikleri için hangi ortamın en uygun olacağına karar verebilir; olumlu ve olumsuz yönleri belirledikten sonra çevrimiçi bir ortamın en uygun karar olduğu yargısına varabilirler. Bazı durumlarda çevrimiçi ortam ve klasik yüz yüze ortamın harmanlandığı birleştirilmiş bir öğrenme ortamı da geliştirilebilir. Klasik yüz yüze öğretim stratejilerinin uzaktan eğitim stratejileri ile birleştirildiği eğitim etkinlikleri çevrimiçi eğitim ortamı geliştirilirken sık sık ihmal edilen bir konudur. Harmanlanmış bir stratejinin eğitime yerleştirilmesi ile tasarımcılar çevrimiçi eğitimde karşılaşılan birçok güncel sorunun üstesinden gelebilirler. Harmanlanmış öğrenme stratejileri klasik yüz yüze ortam ile uzaktan eğitiminin bir bileşimi kullanılarak oluşturulan ve uygulanan eğitim uygulamalarıdır (Zenger ve Uehlein, 2001). Horton (2000), çevrimiçi eğitim ve klasik yüz yüze eğitimin tamamlayıcı bir bütün oluşturacağını ve böylece bireyler için daha güçlü bir öğrenme ortamı sağlayacağını ifade etmiştir.

Harmanlanmış öğrenme ortamları uygun bir şekilde birleştirilirse çevrimiçi ortamlarının gücü ile klasik yüz yüze ortamların gücünü birleştirebilir. Ancak, bu ortamlar karma ortamlar için ideal olsa da yanlış tasarlanırlarsa etkisiz olurlar. Harmanlanmış öğrenme ortamlarını tasarlayıp geliştirirken bütün etkinliklerin en uygun metotla gerçekleştirilmesi önemlidir. Uygun eğitim tasarım prensiplerini öğretim yöntemlerinin uygun bir karışımı takip eder. Harmanlanmış çözümler, öğretmen-

merkezli sınıf uygulamalarına bazı çevrimiçi bileşenler eklenmesiyle ortaya çıkmaz. Sadece bütün bileşenler bir makinanın parçaları gibi inceden inceye tasarlanıp birbiriyle örtüştüğünde gerçek bir harmanlanmış çözüm sağlanmış olur (Zenger ve Uehlein, 2001).

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının genel etkililiğini belirleyen bileşenleri başarıyla bir araya getirmek tasarımcıların üstesinden gelmesi gereken önemli bir zorluktur. Uzaktan eğitim öğretmenleri ve tasarımcılarının karşılaştıkları zorluklardan birtanesi uzaktan eğitim derslerinde etkileşim seviyelerinin tam olarak anlaşılabilmesidir (Jansen ve Lewis, 1996). Eğitim tasarımı uygulamaları ile yüksek seviyede katılım ve etkileşimle beraber her iki ortamın en iyi özelliklerini birleştiren eğitim stratejileri oluşturulabilir. Etkileşim basitce ortaya çıkan bir olay değildir ve etkileşimin öğretilecek dersin tasarımının bilinçli bir bileşeni olması gereklidir. Öğrenme ortamının her bir ögesi (öğretmen, içerik, durum ve yöntemler) birbirleri ile örtüşmelidir ve etkileşim için esnek durumlar içerebilmelidir (King ve Doerfert, 1996). Uzaktan ya da harmanlanmış eğitim durumunda, eğitimde kullanılan teknoloji de etkileşimi etkilemekle kalmayıp aynı zamanda planlanmasında da etkili olmaktadır (Berge, 1999).

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarlanmasında, Horton (2000) bir dersin yüz yüze ve çevrimiçi öğelerini birleştiren bazı yöntemler önermektedir. Bunlar;

- Öğrenciyi yüz yüze oturumlara alıştıran çevrimiçi öğeler.
- Öğrenci tarafından sınıfta tamamlanan ve öğretmen tarafından yine sınıfta desteklenen çevrimiçi dersler.
- Öğretmenin sınıfı için sunumlar için kullanacağı çevrimiçi sunum materyalleri.

1.11.3. Harmanlanmış Eğitimin Avantajları

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımını destekleyen kişiler tarafından en fazla kullanılan klişeleşmiş tanımlama, onların “her iki dünyanın da en iyisini” kullanma şansını birine sunmalarıdır (Morgan, 2002; Garnham, 2002; Haytko, 2001; Young, 2002). Graham ve diğerleri (2003) tarafından harmanlamaya neden olarak anılan üç ana madde ortaya konulmuştur;

- Daha etkili eğitim,

- Kolaylık ve erişim
- Maliyet etkinliği.

Graham ve diğerleri (2003), bu üç unsurun bağlantılı olduğunu ve tamamıyla ayrıştırılamayacağını ve çevrimiçi erişim olmadan, öğretimin gerçekleşmeyeceğini, bunun yanında maliyetin eğitsel zenginliği etkileyen kaynaklar kadar erişim üzerinde de doğrudan bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedirler.

Daha etkili eğitim: Hem bilgisayar merkezli hem de yüzyüze öğrenme alanlarında egemen olan eğitsel uygulamalar üzerindeki gelişme fırsatı harmanlamanın sağladığı ve en fazla bahsedilen uygulamalardan biridir. Örneğin, eğitim yerleşkesi içerisindeki eğitim ve öğretimin çoğu halen, yaygın eğitim stratejisi olarak yüksek öğretimdeki öğretim görevlilerinin %83'ü tarafından kullanılan sunum eğitimi ile “iletim” modeli üzerinde yoğunlaşmaktadır (Graham ve diğ, 2003). Sınıf süresi, boyutu ve yeri gibi sınırlamalar bu stratejiye ilişkin değişiklik yapmayı zorlaştırabilir. Çevrimiçi eğitim öğelerini ortaya koymak kullanılabilen eğitim stratejilerinin alanını açmaktadır. Özellikle, harmanlanmış öğretim alanlarını destekleyenler aşağıdaki yararlarından bahsetmektedir:

- Kullanılan öğrenci merkezli stratejilerde ve etkinliklerde artış sağlar (Morgan, 2002; Collis, 2003; Smelser, 2002).
- Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli geçiş sağlar (Hartman, Dziuban ve Moskal, 1999; Morgan, 2002).
- Öğrenciler arasında öğrenmeye karşı ilgi ve önem artar (Collins, 2003).
- Öğrencilere bireysel olarak danışmanlık hizmetinin daha fazla verilmesini sağlayarak, eğitim kurumunun zamanı ve insan kaynaklarını planlama stratejisinde gelişim sağlar (Bourne, 1998; Waddoups ve diğ, 2003).

Uzaktan eğitimde, genelde “etkileşimli” öğretim stratejilerinden daha çok “iletime yönelik” öğretim stratejileri üzerinde yoğunlaşma problemi vardır (Waddoups, 2002; Akt. Graham ve diğ, 2003). Bu tipik olarak öğrencilerin herkesten bağımsız olarak öğrenmeleri için web üzerinde çok miktarda bilgiyi hazır hale getirmekten kaynaklanmaktadır. Birçok öğrenci bu tipte bağımsız çevrimiçi eğitime hazır değildir ve sonuç olarak uzaktan eğitim derslerinde kendisini dışlanmış hissetmektedir. Harmanlanmış eğitim alanları bağımsız öğrenme ve insan etkileşimi arasındaki dengeyi sağlamak için bir yol olarak görülmektedir (Hartman ve diğ., 1999). Bir uzaktan eğitim

dersine ya da çevrimiçi eğitim programına yüzyüze bir unsur eklemek sosyal etkileşimi geliştirebilir ve gelecek çevrimiçi etkileşimi kolaylaştırabilir (Willett, 2002). Aynı zamanda ara sıra uygulanan yüzyüze etkileşimi öğrencilerin kendilerini genel olarak çevrimiçi olan bir derste disipline etmeklerine yardım edebilir (Leh, 2002; Akt. Graham ve diğ., 2003).

Kolaylık ve erişim: Eğitime erişim, dağıtımli eğitim alanlarının büyümesini sağlayan anahtar faktörlerden biridir (Bonk ve diğ., 2002). Öğrenci kolaylığı giderek daha önemli hale gelmiştir; çünkü farklı dış sorumlulukları (örneğin iş ve aile gibi) olan daha olgun öğrenciler giderek artan sayıda ilave eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Birçok öğrencinin kafasında kolaylık erişimle yakından ilişkilidir, çünkü zaman ve yer sınırlamaları öğrenme alanlarının o kadar uygunsuz bir hale gelmesini sağlar ki öğrenciler işlerini ya da yaşamlarının diğer öncelikli öğelerini bırakmak zorunda kalırsa, öğrenme alanları uygulama bakımından erişilebilir değildir. Örneğin, Northwest Technical College hemşirelik programına devam etmesi muhtemel adaylar üzerinde bir anket yapmış ve bunlardan %75'i için geleneksel eğitimin uygun bir seçenek olmadığını belirtmiştir (Wright ve Tropson, 2002).

Birçok öğrenci, dağıtımli bir eğitim alanının kolaylığını istemektedir; fakat onlar yüzyüze sınıflarında alışkın oldukları sosyal etkileşim ve kişisel iletişimden vazgeçmek de istemezler. Harmanlanmış eğitim alanları, bu iki faktörün kolaylığı artırarak ve bu arada kişisel iletişimi muhafaza ederek dengelemenin bir yolu olarak görülmektedir (Morgan, 2002; Collis, 2003). Yüzyüze oturum zamanını azaltmak uzak mesafeler arasında seyahat edip sonra da çok sayıda gelip gidenin olduğu üniversite yerleşkelerinde park yeri için savaşmak zorunda kalan bireyler için stresi azaltmanın yanında (Willett, 2002), öğrenciler için zaman ve yer sınırlamalarını azaltmaktadır (Hartman ve diğ., 1999, Leh, 2002).

Geçmişte birçok çalışan o anda ihtiyaçları olan eğitimi alamamışlardır; çünkü ihtiyaçları olan eğitim programı düzenlenene kadar, bir eğitmen bulundukları bölgeye gelene kadar ya da kendileri eğitimin sunulduğu alana gidene kadar beklemek durumunda kalmışlardır. Bu durum, çalışanların ihtiyaç duyduğu yeni bilginin ulaştırılmasında kaçırılan fırsatların ve gereksiz gecikmelerin olmasına sebep olmuştur (Phillips ve Phillips, 2002). Birçok tanınmış şirketin, web tabanlı eğitim (WTÖ) modelindeki elektronik eğitim materyallerini kullandıklarında ve bunları

benimsediklerinde eğitim materyallerine erişim büyük ölçüde artmıştır. Fakat burada göze çarpan nokta bir katılımcının diğer katılımcılarla veya eğitmenlerle etkileşimleri bazen kısıtlı şekilde bazen de bilgisayar destekli sunum modeliyle tamamen ortadan kalktığı saptanmıştır. Sonuç olarak elektronik eğitim programlarına sonuna kadar devam edilme oranı genellikle giderek düşmektedir (Singh ve Reed, 2001). Bu azalmanın nedeni çoğunlukla sosyal, etkileşimli ve rehberlikli eğitim atmosferinin olmamasına bağlanmıştır. Örneğin bir elektronik eğitim alanı çalışması öğrencilerle ve eğitmenlerle etkileşimin olması durumunda ve daha yüksek kalitede rehberlik hizmetleri eklendiğinde eğitime devam oranlarının %40 oranında arttığını göstermiştir (Singh ve Reed, 2001).

Harmanlanmış eğitim yaklaşımı, çeşitli nedenlerden dolayı ulaşılması güç katılımcılara da hitap edebilmektedir. Bir şirket açısından yetiştirilmesi en güç gruplardan biri dış satış teşkilat grubudur, çünkü sürekli seyahat halindedirler ve genellikle eğitim için şirketin bürosuna gelecek vakitleri yoktur. Bu gibi durumlarda harmanlanmış eğitim yaklaşımlarının kullanımı çok uygundur, çünkü satış sorumlularının materyalin çoğunu kendilerine uygun yer ve zamanda çalışmalarına olanak sağlar; yalnızca materyalin küçük bir kısmı, katılımcıların arkadaşlarıyla, uzmanlarla ve eğitmenlerle etkileşimlerinden faydalanabilecekleri yüzyüze sınıf ortamında çalışılmak üzere kalır. Bu gibi satış sorumluları için harmanlanmış eğitim çözümleri eğitime katılmak için işten giden zamanı büyük ölçüde azaltır; fakat ihtiyaçları olan ve arzu ettikleri eğitimi almalarına izin verilmelidir (Eunjoo, 2006).

Maliyet Etkinliği: Maliyet etkinliği, harmanlanmış eğitim alanlarını kullanmanın sağladığı üçüncü ana fayda olarak görülmektedir. Maliyeti azaltma hem yüksek öğrenim kurumları için hem de ticari şirketler için bir hedeftir. Yüksek öğrenim kurumlarının harmanlanmış eğitim alanlarıyla maliyet azaltma yollarını aradığı gibi, harmanlanmış eğitim çözümlerini benimseyen çoğu ticari kuruluş da bu şekilde yapar; çünkü bu çözümler eğitim ve dağıtımın maliyetini azaltan ve önemli bilgileri çalışanlara sunan bir araçtır (Eunjoo, 2006). Eğitim çözümlerinin geliştirilmesi, dağıtımının yapılması ve devamıyla ilgili maliyet genellikle gerçek gelişme maliyetini, geliştirme takımının maliyetini, eğitimin dağıtım maliyetini (eğitmenin ücreti ve eğitmen yönetimli eğitim için seyahat ücreti ya da bilgisayar tabanlı eğitim ya da web tabanlı eğitim için donanım ve yazılım ücreti), katılımcıların eğitim alırken harcadıkları zamanda kaybolan üretim maliyeti ve eğitimi devam ettirmek için gerekli maliyet (içerik zamana duyarlı ya da

kısa süreli ise bu maliyet çok daha yüksek olabilir) (Piper, 1997). Birçok çalışma seyahatin maliyetinin ve ticari eğitimin hedefleriyle ilgili maliyetin harmanlanmış eğitim alanının kullanımıyla %85 oranında azaltılabileceğini göstermiştir (Singh ve Reed, 2001). Örneğin doktorlar için yönetsel MBA programı üzerine hazırlanmış bir rapor, harmanlanmış eğitim programlarının sınıf tabanlı eğitime kıyasla yarı zamanda ve yarıdan daha az bir maliyetle gerçekleştirileceğini göstermektedir (Uluslararası Jones Üniversitesi, 2006).

Harmanlanmış eğitim üzerinde daha kapsamlı raporlardan birinde, Bersin ve diğerleri (2004) harmanlanmış eğitim çözümlerinin şirketler için özellikle “eğitim durumunun” aşağıdaki üç bileşeni içerdiğinde başarılı ve maliyet etkinliği olduklarını belirtmişlerdir:

1. İş açısından önemli olan problem.
2. Geniş, dağınık katılımcı kitlesi.
3. Çözümü sağlamak ve gerçekleştirmek için kısa zaman.

Harmanlanmış eğitim alanları bu 3 bileşenin olduğu durumlarda maliyet etkinliktir çünkü bunlar sürekli ve yarı insana bağlı içerik aktarımıyla kısa zamanda dünyaya yayılmış geniş katılımcı kitlesine ulaşma aracını sağlar. Diğer bir deyişle, harmanlanmış eğitim çözümlerinin ölçülebilirliği en büyük güdümlenicilerdendir (Bersin, 2004).

Sürekli olarak bahsedildiği gibi harmanlanmış öğrenme, başlangıçta uzaktan eğitim ortamlarını, özellikle de öğrencilerin iletişim eksikliğinden veya doğrudan rehberlik eksikliğinden dolayı kolaylıkla kaybolabilecekleri çevrimiçi öğrenme ortamlarını geliştirme çabalarından doğmuştur. Savery ve Duffy (1995), öğrencilerin öğrenmeye karşı olan tutumlarını etkileyecek iki unsurun olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu unsurlar: Eğitsel medyaya olan aşinalık ve öğrencilerin sunulan materyalden kendileri için anlamlı öğrenme oluşturabilme yeteneğidir. Araştırmaları karşılaştırmalı bir bilgi hem çevrimiçi olarak hem de yazılı olarak sunulduğunda ekranda sunulan bilginin yazılı bilgidan daha az zihinsel çaba gerektirdiğini göstermiştir. Öğrenciler, sunum yöntemine yabancı oldukları için sunulan bilgi ve bu bilginin önemi arasında bağlantı kurmakta zorlanmışlardır.

Marsh ve diğerleri (2004), öğrenmeyi geliştirecek temel yaklaşımlar önermiştir: Bunlardan biri öğrencilere daha fazla sorumluluk vermektir ve diğeri de teknoloji gibi

yardımcı araçları kullanarak sunuş metotları geliştirmektir. Sonuç olarak, çevrimiçi eğitimde gelişmiş teknolojik araçları kullanarak sunuş yöntemleri geliştirmek ya da çevrimiçi eğitime geleneksel sınıf oturumlarını eklemektir. Örneğin birçok yüksek eğitim kurumu, uzaktan eğitim ve geleneksel yöntemli eğitim için teknoloji araçlı eğitim sistemlerinin bir parçası olarak çevrimiçi ders denetimi sistemleri geliştirmişlerdir (örneğin yazı tahtası, Web-CT, vb). Bu eğitim sistemleri öğrencilere ve öğretmenlere sunuş modelini geliştirmek amacıyla seçenekli ya da yardımcı eğitsel sunum modeli olarak yeni ve gelişmiş hizmetler sunmaktadır (Murphy, 2003).

Çevrimiçi öğrenme bileşenlerinin avantajları genellikle;

- Sınıf ortamından uzak olan bireylerin yararlanabilmeleri için fiziksel uzaklığın verdiği eğitsel boşluğu telafi etmek;
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, hızlarını, öğrenme etkinliklerini ve zamanı kullanabilme yeteneklerini kontrol edebilmeleri amacıyla öğrenci yönetimli ya da bireysel yönetimli eğitimi sağlamak;
- Öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap verebilecek araçlar sunmak;
- Eğitimde ve diğer alanlarda küreselleşmeyi sağlamak;
- Eğitimcileri öğrenme faaliyetini gözlemlemeleri ve kayıtları saklamaları için teşvik etmek;
- Öğrencilere benzetişimler ve az masraflı kaynaklar vasıtasıyla çeşitli öğrenme yaşantıları sağlamak gibi öğretim niteliklerini içerir. Aynı zamanda sunum medyası katılımcı başarısı, doyum sağlama ve algılama gibi eğitsel çıktıları etkilemese de çevrimiçi öğrenme ortamları bazı katılımcıların bir öğrenme grubuna ait olmasını sağlayabilir (Brenner, 1997).

Anderson ve Thalheimer (2003) de çevrimiçi eğitsel çıktıların bilgiyi depolama ve geri getirme, bilgiyi kullanma ve zaman ya da yerden bağımsız olarak geribildirim sağlama ve materyallerin başka öğrenme yaşantıları için tekrar kullanılabilirliği gibi avantajlarına değinmişlerdir.

Başlangıçtaki amacın aksine harmanlanmış öğrenmenin pratik modelleri genellikle çevrimiçi öğrenmeden ziyade geleneksel yöntemli öğrenmelerin etkinliğini artırmak için kullanılmaktadır.

Yukarıda anlatılan birçok uygulamada harmanlanmış öğrenme, öğrencilere esneklik ve zaman, yer ve dersin içeriğine erişimde seçenek sunmasını sağlamak amacıyla

uygulanmıştır. Sikora ve Carroll (2002), yüksek öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yöntemli derslere kıyasla tamamı çevrimiçi olarak verilen derslerden daha az memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden, birçok çalışma temel alınır (Colis ve Moonen, 2001; Murphy, 2003; Valiathan, 2002), bu iki öğrenme metodunun birleşimi eğitsel problemlere ve ihtiyaçlara en iyi çözümdür.

UCLA'daki Eğitim Teknolojisi Bölümünce başlatılan harmanlanmış öğrenme özel durum çalışmaları (Esfandiari, 2005; Kerfeld, 2005; Posner, 2005) tarafından hazırlanan raporlarda iki eğitsel sunum yönteminin birleşiminin öğrencilere, eğitmenlere ve kuruma büyük avantajlar sağladığını ortaya koymuştur.

Bunlardan öğrenciler için olan bazıları şunlardır (Kerfeld, 2005):

- Bilgiyle çalışılacak aktif öğrenme ortamı.
- Farklı öğrenme şekilleri için ortam.
- Fakülte ve öğrencilerle etkileşime geçme olanakları.
- İlgili teknolojinin kullanımı için gerekli becerileri kazanacak olanaklar.
- Zamanın ve kaynakların kullanımında esneklik ve kaynaklara erişim.

Fakülte için ise, bu tür bir eğitim yöntemi şu faydaları sağlamaktadır (Esfandiari, 2005):

- Öğrencilerle birebir ya da küçük gruplar halinde geçirilecek daha fazla zaman.
- Bütün öğrenciler için eşit koşulları sağlamak ve bu şartları devam ettirmek için temel olgular üzerinde daha az zaman harcanması.
- Eğitimde uzmanlıklarını ve araştırmalarını kullanmaları için daha fazla fırsat.
- Dersin amacına ve içeriği açısından çok önemli olan eğitsel yaşantılar sağlayacak katılımcı yönetimli ortamlar için daha fazla olanak.
- Çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına ve yeterliliklerine daha büyük imkanlar.
- Öğrencilerle daha iyi iletişim.
- Elektronik araçları ve kaynakları kullanmada artan etkinlik.

Harmanlanmış öğrenme, kurum için ise şu yararları sağlamaktadır (Posner, 2005):

- Daha fazla öğrenci ve fakülte memnuniyeti.
- Büyük sınıflara oranla küçük sınıflarda daha fazla öğrenci mevcudu.

- Lisans derecesi için daha fazla öğrenci sağlama.
- Çeşitli öğrenim durumları olan öğrencileri aynı öğrenim ortamında birleştirmek.
- Öğrenme üzerindeki odağı öğrenme, eğitsel topluluk ve araştırmaya kaydırmak ve derslerden ve masa başı çalışmadan uzaklaşma.
- Dersleri tanımlamada ve planlamada artan esneklik.
- Sınıf ve eğitim alanı gibi kısıtlı imkanlardan daha çok faydalanma,
- Bilgi teknolojilerine yapılan yatırıma dönüşü sağlama.

Üniversitelerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanarak mevcut derslerini yeniden tasarlayarak dersin kalitesini artırmalarını desteklemek amacıyla ABD’ de derslerin yeniden tasarımı Pew Grant Program (2003) başlatılmıştır. Katılımcı birçok üniversite; derslerin yeniden tasarımıyla ilgili çok olumlu sonuçlar belirtmiştir. Özellikle Wisconsin-Milwaukee Üniversitesi ve Central Florida Üniversitesi harmanlanmış derslere katılan öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemli derslere ya da tamamı çevrimiçi derslere katılan öğrencilere kıyasla daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Christoph, 1999). UW-M’deki öğretim görevlilerine göre, harmanlanmış derslere katılan öğrenciler daha iyi makaleler hazırlamışlar ve ders materyalleri hakkında daha anlamlı tartışmalar düzenlemişlerdir. Fakat katılımcı üniversiteler, dersleri yeniden tasarlarken başarılı bir sonuç alabilmek için dersin sunum modelini değiştirmenin yanında amaçsal bir yaklaşımın da gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Murphy (2003), UCLA’daki durumda ders öğretmenlerinin dersleri teknolojik materyallerle yeniden tasarlanmasından sonra derse hazırlanmak için ve sınıf çalışmalarlarıyla ilgili soruları yanıtlamak için zaman kazandıklarını belirtmiştir. Öğrenciler gerekli bilgiyi öğretim görevlisinden istemek yerine daha çok dersin web sitesinde aramışlardır. Aynı zamanda ödevler ve testler çevrimiçi olarak verildiğinde, çevrimiçi olarak teslim edildiğinde ve otomatik olarak değerlendirildiğinde, öğretim görevlileri not verme ve sınıf yönetimiyle ilgili soruları yanıtlamak gibi yönetimle ilgili işlerle daha az zaman harcamışlardır. Sonuç olarak öğretim görevlileri öğrencilerle daha rahat bir şekilde iletişim kurarak öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmişlerdir.

1.11.4. Eğitim Nasıl Harmanlanır?

Harmanlanmış bir öğrenme ortamı tasarlanırken öncelikle karar verilmesi gereken konu, harmanlanacak konunun bir bölümünün sınıf içi, bir bölümünün çevrim içi olarak tasarlanmasıdır. Yaygın olarak yapılan harmanlama, genelde yarı yarıya gerçekleştirilen harmanlamadır. Bir başka deyişle %50 sınıf ortamında yüzyüze gerçekleşen etkinlikler, %50 çevrimiçi ortamda gerçekleşen etkinliklerden oluşmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003). Tablo 1’de çevrimiçi ve geleneksel yönetimli bir sınıfta uygulanabilir bir harmanlanmış bir ortamda yer alabilecek bileşenler sunulmaktadır.

Tablo 1:Harmanlanmış Eğitim Modeli

Harmanlanmış Öğrenme (Çevrimiçi eğitimin bir kısmı yerine geleneksel sınıf etkinliklerinin konulduğu dersler)					
Çevrimiçi Eğitim			Geleneksel Yöntemli Eğitim		
Eğitim alanı	Etkinlikler	Uygulamalar	Eğitim alanı	Etkinlikler	Uygulamalar
1.Bilgisayar tabanlı çevrimiçi öğrenme 2.Eşzamanlı 3.Eşzamansız 4.TekYönlü iletişim 5.Çift yönlü iletişim	1.Sunuş 2.Alıştırma 3.Bireysel çalışma 4.Tartışma 5.Ödev 6.Grup çalışması 7.Benzetişim 8.Değerlendirme	1.Ders denetim araçları 2.Video 3.İşitsel 4.Sunum araçları (PowerPoint,Flaş) 5.İletişim araçları	1.Sınıf 2.Eş zamanlı 3.Çift yönlü iletişim	1.Sunuş 2.Sunumlar ve grup çalışması 3.Alıştırma 4.Değerlendirme	Sınıflara göre değişiklik gösterir

(Kaynak: Eunjoo, 2006: Akt. Usta, 2007)

Genellikle harmanlanmış öğrenmede eğitsel yaklaşımlar katılımcı yönetimli ve katılımcı denetimli etkinlikleri ve uygulamaları gerektirir. Moore’a (1989) göre, katılımcı denetimli öğrenme öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine işaret eder. Bu öğrenme süreçlerinde öğrenciler eğitsel amaçları, etkinlikleri ve değerlendirme planını kendi ihtiyaçlarına ve yetkinlik düzeylerine göre planlama sürecine aktif olarak katılarak kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk alıyorlar. Öğretmenler genel yönergeleri, geribildirimi, soruları ve öğrenciler için uygun eğitim alanlarını sağlayan yardımcılardır. Bir yardımcı olarak, bir eğitmen istenilen eğitsel amaçları gerçekleştirebilmelerinde öğrencilere rehberlik edebilmek için, öğrencinin ilerleme düzeyini incelemek, öğrenci performansını değerlendirmek ve geribildirim sağlamak zorundadır.

Katılımcı yönetimli öğrenme, öğrencilerin eğitsel amaçları öğrenme zamanlarını, öğrenme yöntemlerini ve eğitimin çıktılarının sunumunu çeşitli eğitsel kaynaklar kullanarak belirlediği bir öğrenme sürecine işaret eder. Katılımcı yönetimli öğrenme aktif katılıma ve eğitsel amaçları gerçekleştirmede bireysel kontrole vurgu yapar. Bu süreçte bireysel motivasyon öğrenciler için en önemli olgulardan biridir. Gerçekte geleneksel sınıflarda olduğu gibi ders kitapları gereklidir ve konular ders notları ve verilen zaman çerçevesinde yapılacak etkinliklerle işlenir. Çoklu ortam araçları, videolar ve işitsel araçlar gibi teknolojik araçlar ders materyallerinin sunumunda kullanılır ve sınıfta yapılan sunuşa paralel bir durum bireysel çalışmayla sağlanır. Bu tip bir model öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde yer ve zamanın kontrolünü sağlamalarına yardımcı olurken üniversitelerde de yetersiz akademik personel sorununu hafifletmektedir.

Çevrimiçi harmanlanmış öğrenme teknoloji tabanlı bir sınıfta en iyi uygulamalardan biridir. Tartışma forumları, sanal sınıf ortamları, listserv, blog gibi çevrimiçi iletişim araçları, eş zamanlı ya da eş zamansız öğrenmede bireysel etkinliklere ve grup etkinliklerine yardımcı olur. Bu araçlar aynı zamanda çeşitli eğitim yaklaşımlarını ve problem tabanlı öğrenme ve öğrencilerin grup üyesi sayısına bakılmaksızın birlikte çalışmalarını sağlayacak işbirlikçi öğrenme gibi farklı öğrenme modellerine yardımcı olur (Slavin, 1987).

Rossett ve diğerleri (2003), başarılı bir harmanlama için eğitsel araçların ve planlama yaklaşımlarının önemli bileşenler olduğunu, eğitsel metodun tüm bileşenlerinin uygun bir şekilde birleştirilebileceğini öne sürmüşlerdir. Genellikle harmanlanmış bir modelde belli eğitsel öğeler yer almaktadır. Fakat, öğretmenlerin harmanlama için birçok seçeneği vardır. Bu seçenekler yalnızca geçmişte bilinen ve kullanılan uygulamalarla ve etkinliklerle sınırlı değildir. Eğitim; formal ve informal yaklaşımların, teknoloji ve insan tabanlı etkinliklerin, bağımsız ve zevkli etkinliklerin ya da doğrudan ve keşfe yönelik maddelerin birleşiminden meydana gelebilir. Doğru harmanlama, eğitsel şartlara ve Rossett'in de belirttiği gibi, öğretmenlerin kendi eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için kendi eğitsel yaklaşımlarını uygulamada aldıkları kararlara ve kanaatlerine bağlıdır.

Gelişmiş üniversitelerin programlarında harmanlanmış derslerin sayısının her yıl

arttığı ve bu üniversitelerin, dersleri çevrimiçi sunmak ve öğrencilere kendi ihtiyaçlarına uygun olanı seçmelerini sağlamak amacıyla daha fazla seçenek sunacak şekilde hazırladıkları görülmektedir. Fakat çevrimiçi bileşenli dersleri sunma konusunda hala sorunlar vardır ve bu sorunlar fakülteler, kurumlar ve eğitim açısından sorun teşkil etmektedirler.

Rovai (2003) harmanlanmış öğrenmede değerlendirme yöntemlerinin eksikliğinin dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri olduğunu belirtmiştir. Eğitimin öncelikli amacı eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve öğrencilerde olumlu davranış değişikliğini sağlamaktır. Eğitsel amaçların ne derece gerçekleştirildiğini belirleme süreci öğrencilerin ve dersin değerlendirmesini sağlamak için bir esastır. Değerlendirme, düşünme ve yeniden düzenleme süreci olduğu için, öğretmenlerin daha fazla planlama yapmaları çok önemlidir. Fakat, birkaç araştırmacı uygun değerlendirme çerçeveleri ve harmanlanmış eğitimin eğitsel alanlara uygulanması için gerekli aşamaları belirlemişlerdir (Rovai, 2003).

Oh ve Lim'e göre (2005), üniversitelerde, lisans derslerinin değerlendirilmesinde kullanılan mevcut değerlendirme süreci ya çevrimiçi eğitim üzerinde ya da geleneksel yöntemli eğitim üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birçok durumda eğitimciler harmanlanmış eğitimin değerlendirilmesinde seçenek olarak uzaktan eğitim için düzenlenmiş ders değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar. Bu araçlardaki değerlendirme ölçeği genellikle harmanlanmış eğitimin bazı yönlerini göz önünde bulundurmamaktadır. Harmanlanmış bir öğrenme ortamı için uygun ders değerlendirme metodunun olmaması farklı değerlendirme teknikleri gerektirmektedir (Eunjoo, 2006).

1.11.5. Niçin Harmanlama Yapılır?

Osguthorpe ve Graham (2003)' a göre bir öğretim elemanının dersinde harmanlanmış bir eğitim alanını tercih etmesinin birçok sebebi vardır. Osguthorpe ve Graham (2003) bu bireylerin harmanlanmış bir eğitim alanını niçin seçebileceklerine dair altı madde ortaya koymuştur. Bunlar:

- Eğitsel zenginlik,
- Bilgiye giriş,
- Sosyal iletişim,
- Bireysel faaliyet,

- Maliyet etkinliği,
- Düzeltme kolaylığıdır.

Harmanlanmış eğitim alanlarının yüzyüze ve çevrimiçi eğitimini birleştiren eğitim alanları yüksek öğrenimin önemli boyutu olduğunun gittikçe daha çok anlaşıldığı literatürden açıkça anlaşılmaktadır. Birçok büyük üniversite ve ticari kurum, öğrenme ve öğretme faaliyetleri için harmanlanmış eğitim yaklaşımlarını benimserken başka birçok kurum harmanlanmış eğitim yaklaşımlarını faaliyete geçirmek için çalışmaktadır. Harmanlanmış yaklaşımın kabul edilmiş faydalarının arasında (1) daha etkili bir eğitimi mümkün kılmak, (2) öğrenciler ve öğretim görevlileri için erişimi ve elverişliliği artırmak ve (3) maliyet etkinliğini artırmak da vardır. Fakat harmanlamayla ilgili birçok sorun ve cevaplanmamış soru vardır ve bunlardan üzerinde önemle durulan üçü şunlardır;

1. Belli bir ortama uygun harmanın nasıl bulunacağı,
2. Harmanlanmış eğitimin eğitim çıktıları üzerindeki etkisinin nasıl ölçüleceği,
3. Harmanlanmış eğitim yöntemiyle öğrenme ve öğretmeyi sağlayacak bir değişimi kabul edecek kurumsal bir yapının nasıl oluşturulacağı (Graham, 2006).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Caner (2009), İngilizce öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersi için harmanlanmış öğrenme modelinin uygulandığı bir ders geliştirmektir. Toplanan veriler sonucunda; katılımcıların web destekli öğretim boyutu ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu, dersten beklentilerini tam olarak karşıladığı için katılımcıların tümünün bu dersi almaktan memnun olduklarını ortaya koymuştur.

Kirişcioğlu (2009), üniversite öğrencilerinin katılımıyla yapmış olduğu fen laboratuvar derslerinde harmanlanmış öğrenme etkiliğinin çeşitli boyutlarda incelenmesi adlı çalışmasında, öğrencilere yüz yüze ve web destekli öğretimle çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin fen laboratuvar dersine yönelik tutumlarında harmanlanmış öğretimle ilgili algılarında olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz (2008), Beden eğitimi ve spor öğretim elemanlarının teknolojiye yönelik tutumlarının değerlendirilmesini incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretim elemanlarının çeşitli değişkenler açısından teknolojiye ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Çalışmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri kişisel bilgiler anketi ve Akbaba (2002) tarafından geliştirilen “Teknolojiye Karsı Tutum ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli üniversitelerin beden eğitimi ve spor bölüm/ yüksekokullarında çalışan 159 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının teknolojiye ilişkin tutumlarının iyi düzeyde olduğu ve tutum puanlarının yas değişkeni dışında istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

O'Toole ve Absalom (2007) ise 72 son sınıf öğretmeni adayı öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmalarında; harmanlanmış ve çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci doyumunu incelemişler ve etkileşimde kullanılan farklı araç ve yöntemlerin öğrenciler için ayrıca bir zorluk oluşturduğunu, doyum ve başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu sonuca bağlı olarak; harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik beceri ve tutumlarına uygun olarak tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Yeşilyurt (2007), öğretim araç gereçleri kullanımına etki eden faktörler

konusunu incelemiştir. Betimsel tarama modelinde olan bu çalışma, öğretim araç gereçleri kullanımına etki eden faktörleri incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmancın evrenini 2005–2006 akademik yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ikinci kademe öğretmenleri oluşturmuştur. Bunların içinden 430 öğretmeni tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçmiştir. Literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmancın amacına uygun anket formu geliştirmiştir. Araştırma sonucunda; öğretim araç-gereçleri kullanımına öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki bilgi ve becerileri, derslerin amaç ve içerikleri ile derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etki ettiğini belirlemiştir. Öğretmenlerin istedikleri zaman okulda öğretim araç-gereçlerini bulmaları ile öğretim araç-gereçlerinin günün teknolojik özelliklerine uygun ve güncel olması, kullanma kolaylığına, rehber veya kullanma kılavuzuna sahip olmasının da bu araç gereçlerin kullanımına olumlu nitelikte etki ettiğini tespit etmiştir.

Güllü (2007) ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında belirttiği üzere; Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve teknik uygulamalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniklerini çok iyi bulan öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin düşüncelerine öğretmen veya programı uygulama şekli de etki etmiş olabilir.

Akkoyunlu ve Soylu (2006) tarafından PC ortamında yazarlık dilleri ve öğretim tasarımı dersini alan 64 öğrenci üzerinde yürütölen çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik doyumları ve başarıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yüz yüze etkileşimin yüksek düzeyde olduğu harmanlanmış öğrenme ortamında yüksek akademik başarı elde ettikleri bulunmuştur.

Aydoğdu (2006), bilgisayar destekli kimyasal bağ öğretiminin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faköltesi ilköğretim bölümünde kimya dersini alan toplam 128 öğrenci üzerinde 2004–2005 öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Öğrenciler rast gele yöntemle birisi deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubu geleneksel yöntemle (Bilgisayar dışında diğeri ders araç ve gereçlerinin kullanıldığı) kimyasal bağ konularının anlatıldığı kimya derslerinden, deney grubu ise bilgisayarın yardımcı bir araç olarak kullanıldığı kimyasal bağ derslerinden yararlanmıştır. Her iki grupta aynı öğretmenden ders

almışlardır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘ Kimya Başarı Testi’ bu çalışmaya veri sağlamak üzere kullanılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü 2.sınıfta okuyan bu araştırmanın deney ve kontrol gruplarına alınmayan iki şubesindeki 80 öğrenciye uygulanmış; bu deneme sonucunda madde istatistikleri ve madde düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar başlangıçta deney ve kontrol grubu arasında kimya ders başarısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. Uygulamadan sonra bilgisayarın yardımcı bir araç olarak kullanıldığı kimya derslerinden yararlanan grubun (deney grubu) kimya başarı testinde daha başarılı olmuştur.

Karamustafaoğlu (2006), Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim düzeylerini kullanma düzeyleri ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Durum çalışması yaklaşımı kullanılarak yürütülen bu çalışmada, ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin yürüttükleri derslerde hangi öğretim materyallerini ne sıklıkla kullandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ilgili literatür taraması sonucu fen ve teknoloji öğretmenlerine uygulanacak anket ve gözlem formları hazırlanmış, geçerlik ve güvenirlik sağlanması için 5 öğretmene pilot olarak uygulanmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra alanda uzman üç öğretim üyesinin görüşleri de alınarak ilgili formlara son halini vermiştir. Araştırmanın sonucunda, çeşitli öğretim materyali kullanma düzeyleri bakımından erkek ile kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenler arasında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyiminin materyal kullanım düzeylerini etkilemediğini bulmuştur.

Mirzeoğlu , Göçek , Aktağ, Bosnak (2006), bilgisayar destekli öğretimin basketbol becerilerinin öğrenimi üzerine etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı, bilgisayar destekli öğretimin basketbol öğrenimi üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bolu ili Merkez ilçede bulunan bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen ve 6 hafta süren çalışmada deneysel modellerden deney-kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanmışlardır. Bu amaçla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna bilgisayar destekli öğretim uygulamaları ile hazırlanan program uygulanmış, kontrol grubuna geleneksel program uygulamışlardır. Deney grubu 16 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 22 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu ise 11 kız ve 8 erkek olmak üzere toplam 19 öğrenciden oluşmuştur. Basketbol ünitesinin başında ve sonunda bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek

amacıyla basketbol başarı testi, devinişsel becerileri ölçmek için ise seçilen beceriler için geliştirilen gözlem formları kullanmışlardır. Sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de bilişsel ve devinişsel alanda kendi içinde anlamlı gelişim gösterdiği, deney ve kontrol gruplarının bilişsel ve devinişsel alanlar erişim düzeyleri karşılaştırıldığında ise, deney grubunda bilişsel alanda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilirken, devinişsel alanda ise iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Doo, Morris ve Virginia (2006) çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarını öğretim koşulları ve öğrenme çıktıları açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu düzeyde etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Pala (2006), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarını incelemek için araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, Manisa Merkez ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının ne olduğu ve söz konusu tutumların yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve okullara göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili merkezindeki 10 okulda görev yapan 1.kademe ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 43 maddelik tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve bu tutumların cinsiyete, yasa, öğretmenlerin çalıştıkları okullara ve hizmet yılına göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Barnett , O'Loughlin , Gauvin , Paradis , Hanley (2006) Kanada'da yapılan çalışmada, beden eğitimi dersinin amacına ulaşmasında bazı okulların daha iyi koşullar sağladığı belirtilmiştir. Okullar arasında ki bu farkta şu sebeplere dayandırılmıştır; okulun prensipleri, yeterli finans ve insan kaynağı, öğrencileri spor imkânlarına kolay erişimi, yeterli spor alanı oluşunun, beden eğitimi dersinin amacına ulaşması için etkili olduğunu bulmuştur.

Tuzcuoğlu (2006) yaptığı bir araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul öğrencileri üzerinde geleneksel yaklaşım ve taktik oyun yaklaşımı doğrultusunda işlenen tenis dersleri sonunda deneklerin beceri analizi (forehand, backhand, servis) ve maç analizi değerleri açısından gelişim gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Araştırmada ön-test, son-test deney-kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır.

Deney grubunda taktiksel oyun yaklaşımı ile dersler yürütülürken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşımla dersler sürdürülmüştür. Araştırma bulgularına göre, her iki grup ön-test ve son-test değerleri açısından üç beceride de maç analizinde kendi içlerinde gelişim göstermişlerdir. Fakat grupların forhand, backhand ve servis beceri analizi erişî değerlerine bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Maç analizi erişî değerlerinde ise deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, maç performansını geliştirmek için taktiksel oyun yaklaşımı, bireysel becerileri geliştirmek ve desteklemek için ise geleneksel yaklaşımın uygun olduğu vurgulanmıştır.

Çelen (2006) yaptığı çalışmada, İlköğretim öğretim okulu altıncı sınıf öğrencileri üzerinde geleneksel yöntem ve çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda işlenen Beden Eğitimi derslerinin sonunda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini incelemiştir. Araştırma voleybol ve cimdastik üniteleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney-kontrol gruplu ön-test, son-test modeli kullanılmıştır. Deney grubundaki dersler çoklu zeka uygulamaları ile yürütülürken, kontrol grubundaki dersler komut yöntemi ile işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan erişî düzeyleri karşılaştırıldığında, her iki ünite de bilişsel alanda deney grubu lehine anlamlı bir fark, psikomotor alanda ise kontrol grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Duyuşsal alanda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Gruplar tüm alanlarda kendi içlerinde değerlendirildiklerinde son-testler lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Akın ve Baştuğ (2005), Erzincan eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir ön araştırma yapmışlardır. Araştırmada amaç; Erzincan Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D öğrencilerinin bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanabilme olanaklarını cinsiyet, gelir durumu ve sınıf düzeyi değişkenleri yönünden inceleyerek, ilgili bölüm öğrencilerinin bilgisayarı tanıma ve yararlanma ile ilgili kazanımlarının yeterli olup olmadığı konusuna açıklık getirmektir. Bu ön araştırma betimleyici nitelikte olup, veriler anket yoluyla toplamışlardır. Araştırmanın uygulama boyutunda ise, anket yoluyla elde edilen verilerin değerlendirilmesi yapmışlardır. Araştırmanın evrenini Erzincan Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. 2003-2004 öğretim yılında, Erzincan Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde kayıtlı bulunan 335 öğrenci araştırmanın örneklemini meydana getirmiştir. Öğrencilerin amacına uygun bilgisayar ve internet kullanım düzeyleri ve bu

olanaktan yararlanma durumuna ilişkin veriler anket yoluyla elde etmişlerdir. Sonucunda; Erkek öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım sıklığı kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyesi 1 den 3. sınıfa kadar yükseldikçe bilgisayar ve internet kullanım sıklığı artmakta ancak son sınıfta bu oran düşüş göstermektedir. Fakülte ortamında öğrencilerin bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanma eğilimi kazanma yönündeki çabaları yetersizdir. Kız öğrencilerin bilgisayar ve internet teknolojilerinden eğitsel amaçlı yararlanma eğilimleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Konukman ve arkadaşları (2005), beden eğitimi öğrencileri üzerinde bilgisayar destekli eğitimin tenis servis becerisini analiz edebilme yeteneğine etkisini araştırmışlardır. Araştırma için üç grup oluşturulmuştur. Bu gruplar herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu, bilgisayar destekli eğitimin uygulandığı grup ve komut yöntemiyle ders işleyen gruptur. Araştırmanın verileri beceri analizi ve görev analizi testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tenis servis beceri analizi testinde anlamlı bir fark bulunamamış ve grupların hiçbirinde ön-test - son-test değerlerinde bir gelişme gözlenmemiştir. Ancak gruplar arasında görev analiz testinde anlamlı farklar bulunmuştur. Komut yöntemi ile ders işleyen grup, bilgisayar destekli eğitim alan grup ve kontrol grubu arasında komut yöntemi ile ders işleyen grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, özel bir beceri analiz, uygulama eğitiminin öğretmen adaylarının beceri analizine etki etmediği vurgulanmıştır.

Güneş ve arkadaşları (2005) yaptıkları bir araştırmada, yönlendirilmiş buluş ve geleneksel yöntem ile işlenen beden eğitimi ve spor derslerinde bilişsel ve psikomotor alanlardaki gelişimi incelemişlerdir. Araştırma voleybol ve basketbol üniteleri üzerinde sürdürülmüştür. Araştırma verileri İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri üzerinde 8 hafta süre ile toplanmıştır. Araştırmada ön-test, son-test deney- kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere basketbol ve voleybol ünitelerinde yönlendirilmiş buluş yöntemi ile ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle yürütülen dersler işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları, kendi içlerinde değerlendirildiklerinde bilişsel ve psikomotor alanlarda son-testler lehine gelişim göstermişlerdir. Deney ve kontrol grupları birbirleri ile karşılaştırıldıklarında bilişsel alanda yönlendirilmiş buluş yöntemi lehine, psikomotor alanda ise komut yöntemi lehine istatistiksel farklılıklar bulunmuştur.

Köseoğlu ve Soran (2005), Biyoloji dersinde araç gereç kullanımı açısından öğretmen yeterlilikleri isimli araştırma yapmışlardır. Orta öğretim biyoloji öğretmenlerinin araç-gereç kullanımı açısından yeterliliklerini ortaya koymak araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda biyoloji öğretmenlerinin bilişsel yeterlilikleri, araç-gereç kullanmaya yönelik tutumları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma tarama modelinde olup Türkiye'nin değişik coğrafi bölgelerinden 369 biyoloji öğretmeni örneklem grubuna almışlardır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin araç-gereç kullanımına yönelik olumlu bir tutuma ve araç-gereç kullanımı ile ilgili davranışların % 57,3'üne sahip oldukları belirlenmiştir.

Yılmaz (2005) İlköğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin genelde beden eğitimi dersini sevdiklerini fakat dersi sevmeyen öğrencilerin ise başta müfredat konularının sıkıcı olması sebebiyle dersi sevmediklerini belirtmiştir. Müfredat konularının öğrencilerin beklentilerinden ve ilgi alanlarından uzak olması da öğrencilerin görüşlerini etkilemiş olabilir.

Gökçe (2004) tarafından yapılan ilköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin ders başarılarını artırdığını buldukları araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Tor ve Erden (2004), ilköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeylerini incelemiştir. Bu araştırma Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, bilgisayarı-interneti bilme ve kullanma durumlarını, farklı değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkarmayı amaçlayan “betimsel” bir araştırmadır. Araştırma yapılan konuda evreni Ankara il merkezinde ilköğretim okullarında okuyan 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrendekilerin tamamına erişmek mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem seçilerek veriler bu örneklemden toplanmıştır. Örnekleme alınan okullar değişik sosyo-kültürel çevrelere aittir ve bu okulların hepsinde bilgisayar dersi MEB müfredatına göre okutulmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket oluşturulurken uzman görüşünden yararlanılmıştır. Yapılan bu çalışmada, okulda öğretmenlerin ders anlatırken kullandıkları araçlar incelendiğinde en çok tepegözü (%51,5) kullandıklarını tespit etmiştir. Tepegözden sonra tahta (%33) sıklıkla derslerde kullanıldığını tespit etmiştir. Bilgisayar, televizyon, slayt makinesi,

vecd gibi eğitsel araçların sınıf ortamında kullanılma oranlarının oldukça düşük düzeyde olduğunu bulmuştur.

Uşun (2003), Eğitim ve öğretimde bilgisayarların yararları ve bilgisayarlardan yararlanmada önemli rol oynayan etkenlere ilişkin öğrenci görüşlerini incelemek üzere çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, eğitim ve öğretimde bilgisayarların yararları ve bilgisayarlardan yararlanma da önemli rol oynayan etkenlere ilişkin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma verileri 18 sorudan oluşan likert tipi bir anket yardımı ile toplamıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim Bölümü ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde öğrenim gören toplam 156 öğrenciye anketi uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda; Bilgisayarların eğitimde kullanımında rol oynayan en önemli etken "öğretmenlerin eğitimde bilgisayar kullanımına yönelik olarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmeleri" dir. Bilgisayarların öğretim amaçlı kullanımının en önemli yararı bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmasıdır. T testi sonuçlarına göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Kaptan (2003), Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin eğitim teknolojileri ve materyal kullanma düzeyleri ile ilgili araştırma yapmıştır. Araştırmasını ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin eğitim teknolojilerinden yararlanma düzeylerini, cinsiyet, öğrenim durumu, meslek kıdemi, sınıftaki öğrenci sayıları, öğretmenlerin branşları, hizmet içi eğitim faaliyetlerini değişkenlere göre incelemek ve araç gereç kullanımına neden olan faktörleri belirlemek amacıyla yapmıştır. 2002-2003 yılında Sakarya il merkezinde bulunan liselerde 201 branş öğretmeni üzerinde çalışmıştır. Araştırmada kullanılan anket Marmara Üniversitesinde araştırma yapan Coşkun ve Sakarya üniversitesinde görev yapmış olan İşman tarafından geliştirilen anketlerin birleştirilmesinden oluşturmuştur. Geliştirdiği anketi uzman görüşleri ile son halini vermiştir. Araştırmanın sonucunda, yazı tahtası ve kitap gibi geleneksel eğitim teknolojilerinin hemen hemen tüm öğretmenler tarafından kullanıldığını tespit etmiş, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın yoğun bir çaba ile yaygınlaştırmaya çalıştığı başta bilgisayar ve internet olmak üzere bilişim teknolojilerinin kullanım düzeyinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulların büyük bir çoğunluğunda bilgisayar sınıfı bulunduğunu, bu bilgisayarların büyük bir kısmının yönetim amacıyla kullanıldığını tespit etmiştir.

Özhelvacı (2003), Sakarya ilinin ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim

teknolojilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın amacı; eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerimizin eğitim teknolojilerini öğrenme öğretme faaliyetlerinde kullanıp, kullanmadıkları ve cinsiyete, yaşa, deneyime, eğitim durumlarına göre farklılığı ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini öğrenme öğretme ortamlarında yeteri kadar kullanmadıklarını tespit etmiştir. Buna neden olarak ise, öğretmenlerin büyük bir kısmı çalışma ortamlarında eğitim teknolojilerinin yetersiz olduğunu, bir kısmı da eğitim teknolojilerinin pahalı olması nedeniyle ve bu teknolojileri kullanma bilgilerinin eksikliğinden dolayı kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Başaran (2003), İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyallerini kullanma durumlarını incelemek üzere araştırma yapmıştır. Araştırmacı Yozgat ili Sorgun ilçesindeki 80 öğretmen ile çalışmıştır. Anket formunu 2 bölümden oluşturmuştur. Birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde Türkçe derslerinde kullandıkları araç gereçler, araç gereç kullanma oranları, kullanma ve kullanmama sebeplerini sormuştur. Anket formunu hazırlarken, ilgili literatürden faydalanmış, elde edilen bilgiler ile taslak anket formunu oluşturmuştur. Sonunda , eğitim ortamlarında araç gereç kullanmanın eğitimde verimliliği artıracığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaya, Pekel ve Sezek (2003), Biyoloji öğretiminde kullanılan öğretim araçlarının kullanılma sıklıklarına ilişkin lise ve meslek lisesi öğrencilerinin görüşleri isimli çalışma yapmışlardır. Çalışmasında, biyoloji öğretiminde kullanılan araçların lise ve meslek liselerinde kullanılma sıklıklarının tespit edilmesi amaçlamışlardır. Mesleki okullarda biyoloji dersleri ikinci derecede önemli görülmesinden dolayı eğitim sürecinde kullanılan öğretim teknolojilerinin kullanım sıklığının bu düşünceye ışık tutacağını düşünmüşlerdir. Erzurum il merkezinde bulunan 14 lise ve 11 meslek lisesinde öğrenim gören, tesadüfi küme örnekleme metoduyla seçilmiş, biyoloji dersini alan 351 lise ve 234 meslek lisesi öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışmada, Kaya (2001) tarafından yapılan bir araştırmadan elde edilen veriler kullanılarak ilgili çalışmanın bir kısmına değişik bir bakış açısı kazandırılmıştır. Neticede lise ve meslek lisesi öğrencileri, biyoloji derslerinde öğretmenleri tarafından en çok kullanılan eğitim teknolojisi araçlarının sırasıyla “yazı tahtası”, “yardımcı kitaplar” ve “düz resim ve semalar” olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dindar ve Yaman (2003), ilköğretim okulları birinci kademedede fen bilgisi

öğretmenlerinin eğitim araç-gereçlerini kullanma durumları ile ilgili araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretimde fen bilgisi dersini işleyen öğretmenlerinin, dersleri işlerken araç-gereç kullanmalarına ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmanın evrenini Amasya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında, fen bilgisi dersini yürüten 150 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma, alan araştırma yöntemi (survey research) ile gerçekleşmiş ve anket tekniğini kullanmışlardır. Öğretmenlerin fen bilgisi dersinde yeteri kadar araç-gereç kullanmadıkları ve okullarda araç-gereç eksikliğinin bulunduğu belirlenmiştir.

Eşme, Temel ve Turaslı (2003), öğretmen profilini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin %25.6'sının hizmet içi eğitim kursuna hiç katılmadığını, %84.2'sinin açılacak bir hizmet içi eğitim kursuna katılmak istemediğini tespit etmişlerdir. Kursa katılmak istemeyen öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüklerini (%39.5), hep aynı konular verildiğini (%34.9) ve daha çok kuramsal bilgileri içerdiğini (%20.9) düşündükleri için katılmak istemediklerini belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin %60'ı bilgisayar kullanma, internete ve öğretmen sitelerine girme davranışlarını gösterirken; %40'ı bu davranışları "hiç" göstermemektedir. Yine araştırmaya göre öğretmenlerin %50.5'i ise, tepegöz vb. basit ders araçlarını "hiç" kullanmamaktadır.

Meral ve Zerayak (1999), Öğretmenlerin eğitimde bilgisayar kullanımına ilişkin tutumları isimli araştırmalarında, İstanbul ili Anadolu yakasındaki meslek liselerinde görev yapan toplam 37 öğretmene ulaşmışlar ve eğitimde bilgisayar kullanımına ilişkin standart bir tutum ölçek kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen yetiştiren fakültelerde teknoloji okur-yazarlığı konusunda problemler yaşanmakta olduğunu tespit etmiştir. Bu handicap eğitim sistemine, dolayısıyla da tüm topluma yansımakta olduğu tespit edilmiştir. Teknoloji okur-yazarlığının beklenen seviyenin altında olması öğretmenleri klasik araç gereçleri kullanmaya itmekte olduğu kanısına varılmıştır. Okullarında bilgisayar basında görev yapan öğretmenlerin yalnızca % 65'i kendine ait bir bilgisayara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim hayatında bilgisayarla ilgilenen öğretmenlerin, öğretmenlik yaşantılarında da bu ilgileri devam etmekte olduğu bulunmuştur. Yeni teknolojilerin pahalı olması sebebiyle, öğretmenler yeni teknolojileri yeterince takip edememekte; eğitim sistemini idare edenler de bu konuda oldukça ihmalkar davranmakta olduğu tespit edilmiştir. Yeni teknolojilere sahip olduğunda ekonomik olarak yeni problemlerle karşılaşılabilceği için öğretmenler yeni teknolojileri takip etmek istemediklerini tespit etmişlerdir.

Öztürk (2002), Liselerde coğrafya öğretiminde araç, gereç, materyal kullanımı ve önemi adında bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, 2000 – 2001 öğretim yılı güz döneminde Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'na kayıtlı birinci sınıf öğrencilerinin, mezun oldukları liselerde, coğrafya derslerinde kullanılan araç, gereç ve materyaller ile bunların kullanma sıklığını belirlemektir. Bunu belirlemek için 174 öğrenciye anket uygulamıştır. Anketin birinci bölümünde liselerde coğrafya öğretiminde sıkça kullanılması gereken bazı araç, gereç ve materyallerin (fiziki harita, siyasi harita, atlas, model küre, tepegöz, bilgisayar, grafik, profil ve kesitler, kaynak kitaplar) kullanılıp kullanılmadığını, kullanıldıysa kullanma sıklığını belirlemiştir. İkinci bölümünde ise coğrafya öğretimi sırasında adları geçen bazı araç, gereç ve materyalleri (jeoloji haritası, topografya haritası, morfoloji haritası, hidrografya haritası, iklimatik harita, termometre, barometre, altimetre, pusula) görüp görmediklerini tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sadece fiziki haritaların gerekli olan her derste % 50'lik bir oran ile kullanıldığı, diğer araç, gereç ve materyallerin ise yeterince kullanılmadığı görülmüştür.

Öztürk (2002), tarafından yapılan "Ankara ili Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersinde, Eğitim Araç Gereçlerini Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmada; Öğretmenler yazılı kaynakları her zaman kullanmaktadırlar. Öğretmenler modeller ve numuneleri, gerçek hayat, eşya ve olayları, soyut görsel sembolleri, hareketsiz görüntüleri çoğunlukla düzeyinde; fen bilgisi deney takımını ve televizyonu kısmen düzeyinde; video, kumaş kaplı tahta, tepegöz projektörü ve işitsel araçları az düzeyde kullanmakta iken; bilgisayar, projeksiyon, opal projeksiyon makinesini ve film şeridini hiç kullanmamaktadırlar.

Uslu ve Kete (2002), İzmir ili müfredat laboratuvar okullarında(MLO) biyoloji derslerinde teknoloji uygulamalarının (Bilgisayarı) etkililiği üzerine bir araştırma yapmışlardır. İzmir ili MLO okullarında Biyoloji dersi uygulamalarında araç kullanımına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre, farklı okullara göre anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmada, anket survey tipi araştırma yöntemini model olarak almıştır. Öğrenciler için hazırlanan anket maddelerini İzmir ili'nde dört MLO Lisesi'ndeki (Suphi K. Lisesi, Balçova Lisesi, Buca Lisesi, Hürriyet Lisesi) 374 lise 1. sınıf öğrencisi, öğretmenler için hazırlanan anket maddelerini de toplam 10 biyoloji öğretmeni yanıtlamıştır. Araştırmanın sonucunda İzmir ili MLO Liselerindeki biyoloji

öğretmenleri genel olarak derslerinde araç-gereç kullanımının öğrenci başarısını, dersin ve öğretmenin verimliliğini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Demirhan ve arkadaşları (2002) ilköğretim okulları, lise ve dengi okullarında Beden Eğitimi dersinin amaçlarına ulaşılma düzeyi ile ilgili yaptıkları bir araştırmada spor alanın yetersizliği, hedeflenen amaçlara ulaşamamasında birinci etken olarak belirtilmiştir. Aynı şekilde Salman ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin % 84.3'ü, ders verimliliğinin spor salonu ve benzeri tesislerin yetersizliğine bağlı olarak kış aylarında düştüğünü belirtmektedir.

Can (2002) yılında yapmış olduğu, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Materyal Kullanma Düzeyleri ”araştırmasında, öğretim elemanlarının materyal kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın evreni, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünün Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümleridir. 2651 kişilik çalışma evreninden sistematik örnekleme yolu ile seçilen 530 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırma denekler ait bilgilerin ve materyal kullanma durumlarının sorulduğu iki bölümlü anket geliştirmiştir. Anket öğrencilere uygulanmış ve öğretim elemanlarının materyal kullanma durumlarının değerlendirilmesi istenmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucu su sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretim elemanları sınıflar yükseldikçe daha fazla öğretim materyali kullanmakta olduklarını tespit etmiştir. Farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının materyal kullanma durumları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre, öğretim elemanları gerçek eşyalar, slaytlar, saydamlar, video, tv, radyo, ses kasetleri, film kasetleri, döner levha, bilgisayar, bilişim teknolojileri ve data show'u hiç kullanmamakta; görsel materyalleri az, tepegözü orta seviyede; yazılı materyalleri ve yazı tahtasını ise oldukça çok kullandıklarını tespit etmiştir.

Karlı ve arkadaşları (2002), “ Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanma Düzeyleri ve Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmayı Engelleyen Nedenler ” isimli araştırmada, yeni teknoloji ürünü araç gereçlerin kullanma durumları incelenmiştir. Araştırmada, 2000 - 2001 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde bilgisayar laboratuvarı veya teknolojileri sınıfları bulunan 7 resmi ve 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 298 öğretmen ve 26 yönetici, ayrıca 34 ilköğretim müfettişi denek olarak alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler ve yöneticilerin bilişim teknolojilerini kullanabilme yeterlilikleri çok düşük olduğu tespit

edilmiştir. Yöneticiler paket programları kullanma konusunda çok yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Yeni teknolojilere ilgi az, klasikleşmiş teknolojileri kullanma oranı da yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet imkanından hiç yararlanılmadığı tespit edilmiştir. Bilişim teknolojilerini kullanmayı engelleyen faktörler erkek denekler üzerinde daha fazla etkili olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2001), ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde materyal/ teknoloji kullanım durumunu incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırması için gerekli anketleri İstanbul il'ine bağlı 8 ilçenin bünyesinde bulunan 63 okulun yöneticileri ile 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine 2000-2001 öğretim yılı II. yarıyılında uygulamıştır. Araştırma sonuçları; ilköğretim okullarının çoğunda yeterli araç gereç bulunmadığını tespit etmiştir. Okullarda en çok bulunan teknoloji olan bilgisayarın dörtte birini yönetim amaçlı kullanıldığını tespit etmiştir. Okullarda bulunan teknolojinin tamamına yakını kullanılabilir durumda olduğu tespit etmiştir. Öğretmenlerin % 42.9'u eğitim teknolojilerini hiçbir zaman kullanmazken; sadece % 17' si her zaman kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Materyal kullanmama nedenlerinden en etkili, istenen araç gerecin okulda bulunmadığı konusunda olduğunu tespit etmiştir. İkinci en etkili neden ise, öğretmenin materyali tanınamaması olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konukman ve arkadaşları (2001) yaptıkları bir çalışmada, üniversite düzeyindeki öğrencilere teniste forehand ve backhand becerileri üzerinde bilişsel ve psikomotor test uygulayarak beceri analizi ve tenis beceri performanslarını incelemiştir. Araştırmaya toplam 42 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 20, kontrol grubu ise 22 kişiden oluşmaktadır. Deney grubundaki dersler bilgisayar destekli eğitim ve komut yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Kontrol grubundaki dersler ise komut yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel alanda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamazken, gruplar kendi içlerinde son-test lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Psikomotor alanda beceri testinde ise grupların arasında tenis becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubunda forehand ve backhand becerilerinde son-test lehine anlamlı gelişme sağlanmıştır. Forehand ve backhand beceri analizlerinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamazken, deney grubu kendi içlerinde son-test lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir.

İşman (2001) yılında yapmış olduğu çalışmada ise, Öğretmenlerin eğitim teknolojileri yönünden yeterliliklerini araştırmıştır. Araştırmanın evreni 2000 – 2001 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin

tümüdür. Örneklem, bu evrenden rastgele seçilen 137 öğretmendir. Araştırmada öğretim materyallerini kullanma oranları ile ilgili 36, öğretim teknikleri ile ilgili 21 ve kuramsal temellerle ilgili 3 soru sorulmuştur. Kişisel bilgilerinde sorulduğu kısım bulunmaktadır. Anket verilerinin değerlendirilmesi sonucu, klasik öğretim materyallerinin orta seviyede; yeni teknolojilerin ise çok az seviyede kullanıldığı sonucu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre, kitap ve benzeri yazılı materyaller bayan öğretmenler tarafından; yeni teknolojiler erkek öğretmenler tarafından daha çok kullanılmaktadır. 15 ve daha altı süre görev yapan öğretmenler meslekte daha kıdemli öğretmenlere göre daha çok öğretim materyali kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça materyal kullanma oranları da artmaktadır.

Şahin (2000), “Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretim Sürecinde Eğitim Teknolojileri ve Uygulamalarına ilişkin Etkinlikleri Yerine Getirirken Karşılaştıkları Problemler ” isimli araştırmasında Nevşehir il merkezi ile Avanos, Derinkuyu, Ürgüp ve Gülşehri ilçelerinde görev yapan toplam 304 sınıf öğretmenine ulaşmış ve geliştirdiği anketi uygulamıştır. Araştırma verilerine göre; Öğretmenler istenen seviyede eğitim teknolojilerinde faydalanamadıkları bulunmuştur. Eğitim teknolojisi kullanımının istenen seviyede olmamasında müfredatın özellikleri, müfettişlerin gerektiği kadar rehberlikte bulunmayışı, araç gereçlere ulaşmanın zorluğu ve bakanlığın ilgili birimlerinin çalışmalarının yetersiz olduğu bulunmuştur.

Dursun (1999), Eskişehir ilinde müfredat laboratuvar okulunda (MLO) görev yapan 80 öğretmen ve yönetici üzerinde yaptığı “Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretime ilişkin Yeterlilikleri ve Eğitim ihtiyaçlarının Saptanması ” çalışmasında ise su sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin ancak % 32.4 ‘ü bilgisayar kullanma konusunda kendini yeterli görmektedir sonucuna ulaşmıştır. Bu öğretmenler de uzun süreli hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık % 70’i uzun süreli hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları gerektiğini düşünmektedir sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen tamamı meslek içi eğitim kurslarına katıldıkları ancak, aldıkları eğitimin oldukça yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Özellikle genç öğretmenler daha uzun süreli hizmet içi eğitim kurslarına katılmak istediklerini tespit etmiştir. Öğretmenler meslek içi eğitim kurslarının kısa süreli olmasının bu kurslardan beklenen faydayı sağlamayı engellediği sonucuna ulaşmıştır. Görev yapan Beden Eğitim öğretmenlerinin belirli zamanlarda eğitim teknolojilerinin tanıtımı ve kullanılması ile ilgili hizmet içi eğitime alınmaları gerekmektedir.

Kurt (1999), “Ankara’deki Endüstri Meslek ve Teknik Liselerinde Eğitim Araç ve Malzemelerinin Kullanımı Hakkında Araştırma ” çalışmasında su sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü konuyla ilgili herhangi bir meslek içi eğitim kursuna katılmadıklarını tespit etmiştir. Öğretmenler okulda bulunan araçları kısmen yeterli görmediklerini tespit etmiştir. Okulda bulunan araç gereçler teknolojik gelişmelere uygun olarak çok az derecesinde yenilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Meslek kıdemli öğretmenler araç gereçlerin oldukça yeterli olduğunu düşünürken meslek kıdemi az olan öğretmenler çok az yeterli görmekte olduğunu tespit etmiştir. Okulların yöneticileri araç gereçleri öğretmenlere göre daha yeterli bulduklarını tespit etmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni ve araştırmaya katılan öğrencilerle araştırmada kullanılan öğretim materyalleri açıklanmış, yararlanılan veri toplama araçları ve deneysel işlemin uygulanması, ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, deneysel desenler kullanılmıştır. Deneysel desenlerin ortak özellikleri; birden çok grubun kullanılması ve grupların yansız örnekleme ile oluşturulmasıdır. Böylece araştırmada en az bir deney ve bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Deneysel desenlerin aşağıdaki gibi üç farklı şekilde yapılandırıldığı görülmektedir.

- Öntest – sontest kontrol gruplu model,
- Sontest kontrol gruplu model,
- Solomon dört grup modelidir (Karasar, 2000).

Deneysel desen, gruplara ayrılmış veya tek grup halinde mevcut olan materyalin herhangi bir işleme konulmadan ölçülmesi ve elde edilen bilgilerin kaydedilmesi veya aynı materyali bir işleme tabi tutarak denemeler gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Arıkan, 2000).

Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “harmanlanmış öğrenme ortamında öğretim” olmuştur. Kontrol grubunda ise, geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenin etkileri araştırılmıştır. Bağımlı değişken olarak, psikomotor beceri puanları, beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ve kendine güven puanları incelenmiştir. Belirlenen bağımsız değişkenler için, öntest ve sontest testi puanları alınarak, gruplar arası değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak alınan “harmanlanmış öğrenme ortamı” kontrol ve deney grupları için kontrol edilecek değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol gruplarının üzerinde etkisi araştırılacak bağımlı değişkenler yönünden eşit düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenler, araştırma süresince deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerle incelenmiştir.

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Split-plot desen veya karışık desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu desen, birisi tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest), diğeri de farklı kategorilerde bulunan öğrencileri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir. Bu desende bir öğrenci, deney veya kontrol gruplarının sadece birisinde yer almaktadır.

Verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını anlamak için, tek faktör üzerinden, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, 2001). Tek faktör üzerinden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA olarak belirtilen bu modelin varsayımları şöyle belirtilmektedir;

- Bağımlı değişkene ait puanlar en az eşit aralıkta ölçülmüştür.
- Bağımlı değişkene ait puanlar, her bir alt grupta normal dağılım gösterir.
- Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyansları eşittir.
- Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için, grupların kovaryansları eşittir.
- Herhangi bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır (Büyüköztürk, 2002, Muijs, 2004).

Tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA’ da toplam varyans, denekler arası ve denekler içi olmak üzere iki temel kısma ayrılmaktadır. Böylece, öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu desene uygun tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA deseni aşağıda Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Araştırma Modeli

		Ölçüm (Test) B	
		Öntest	Sontest
Grup (İşlem) A	Deney	I	III
	Kontrol	II	IV

(Kaynak: Büyüköztürk, 2001)

A, Gruplar arası faktörler (İşlemler, deney-kontrol)

B, Gruplar içi faktörler (Ölçümler, öntest – sontest)

Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin belirlenmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzenlenmesine yardım etmektedir. Bağımsız değişken olarak kullanılan ve etkililiği araştırılan yöntemin, ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılmaktadır (Karasar, 2000).

Kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdaki Tablo 3’ deki gibi ifade edilmektedir.

Tablo 3:Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü

G1	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G2	R	O _{2.1}		O _{2.2}

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

X: Bağımsız Değişken Düzeyi (Harmanlanmış öğrenme ortamı)

O_{1.1}, O_{2.1}: Öntest Uygulaması

O_{1.2}, O_{2.2} : Sontest uygulaması

Deneysel bir araştırmada, bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin etkisinin, incelenen bağımsız değişkenle açıklanma derecesine ilişkin iç geçerliliğin ve sonuçların evrene genellenebilirlik derecesine ilişkin dış geçerliliğin sağlanması araştırmalar için önem taşımaktadır (Karasar, 2000). Yapılan araştırma ile, dış geçerliliği ve iç geçerliliği etkileyebilecek faktörler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği için, çalışmanın, 7. sınıflarda 4 hafta devam etmesi, zaman içinde bağımsız değişken dışında meydana gelebilecek farklı değişkenlerin kontrol edildiğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca grupların yansız olarak atanması, yanlı gruplama engelini ortadan kaldıracaktır. Araştırmada öntest uygulanan bütün öğrencilere sontest de uygulanacak, böylelikle denek kaybı engellenecektir.

Araştırmanın başlangıcında ölçeklerin ön uygulamalarına göre, anlamlı farklılığın olmadığı gruplar alınarak örneklemin oluşturulması, grupların yansız

belirlenmesinin dış geçerliliği etkileyen yanlı seçimi ortadan kaldıracakı düşünölmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir İl Merkezi'ndeki Cumhuriyet İlköğretim Okulu 7. sınıfında E ve F şubelerinde beden eğitimi dersini alan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak devamsızlık yapan veya sınavlardan (Öntest ve sontest) her hangi birine katılmamış olan 4 öğrenci değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece her iki grupta 28'er olmak üzere toplam 56 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada, okullardaki mevcut sınıflar kullanılmıştır. Öğrencilerin yansız atama yoluyla eşleştirilmeleri için özel bir çaba harcanmamış ve eşleştirilmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Gruplardan hangilerinin deney, hangilerinin kontrol grubu olacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilerin gruplara ve cinsiyete göre dağılımı tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4:Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	15	13	28
Kontrol Grubu	15	13	28
Toplam	30	26	56

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Futbola Yönelik Psikomotor Beceri Değerlendirme Rubriği

Deneysel işlemler kapsamında öğrencilere aşağıdaki beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır:

- 1.Seçili spor dallarına özgü hareketleri sergiler.
- 2.Seçili spor dallarını yaparken spor dalına özgü ilke ve kuralları bilerek uygular.
- 3.Sportif etkinlik içersinde güvenli hareket eder.
- 4.Sportif etkinlikleri yaparken çevre duyarlılığı sergiler.
- 5.Temel hücum ve savunma stratejilerini gösterir.
- 6.Seçili sportif etkinliklerle ilgili kavramları bilir.
- 7.Sportif etkinliklerde karşılaştığı problemlere çözüm/çözümler üretir.

8.Sportif etkinliklerdeki performansını analiz eder.

Araştırma boyunca öğrencilerin yukarıda ifade edilen kazanımlara ne düzeyde eriştiklerini belirlemek amacıyla öğrenciler gözlenmiş; gözlemler sonucunda edinilen izlenimler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Psikomotor Beceri Değerlendirme Rubriği” kullanılarak puanlandırılmıştır.

Bir dersin kazanımları, üç alanda yapılan aşamalı sınıflandırma göz önünde bulundurularak düzenlenir. Bloom’un Taksonomisi olarak adlandırılan bu sınıflamada kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan öğrenmeler olarak sınıflandırılır (Demirel, 1997).

İlk kez geliştirildiğinde Bloom ve arkadaşları herhangi bir içerik alanında her öğrenci için kullanılabilecek bir taksonomi kuramsallaştırmışlardır. Geniş alanlara uygulanabilirliği sayesinde, taksonomi geleneksel öğrenme ortamlarında yaygın bir biçimde kullanılabilmektedir.

Beden Eğitimi Dersinin kazanımları açısından Bloom’un taksonomisinin psikomotor alan basamaklarını Yalın (2003) aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

1. Algılama (Yorumlama): Bir becerinin nasıl yapıldığını izleme; hareketlerin farkına varma.

2. Kuruluş (Hazırlanma): Bir motor hareket için zihinsel, bedensel ve duygusal yönden hazır olma.

3. Kılavuz denetiminde yapma: Bir beceriyi önce beceriyi yapan başka bir kişiyi taklit ederek ve daha sonra kendi kendine yaparak öğrenme.

4. Mekanizme (Alışkanlık): Bir beceriyi kendi başına, hiç kimseden yardım almadan, istenilen hassasiyette yapma.

5. Karmaşık dışa vuruk faaliyet: Karmaşık bir beceriyi kolayca, en az zaman ve enerji harcayarak yapma.

6. Uyarlama (Değiştirme): Önceden kazanılan becerileri, yeni durumlarda kullanma.

7. Oluşturma: Yeni, orijinal bir motor davranış geliştirir.

Bu çalışmada yer alan psikomotor beceri rubriği, Bloom’un psikomotor alan taksonomisi göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Rubriğin geliştirilmesi

aşamasında öncelikli olarak alanyazın taraması yapılarak yukarıda verilen kazanımların ifade ettiği davranışların genel özellikleri ortaya konmuştur (Günay ve Yüce, 1996; Topkaya ve Tekin, 1998; Varol, 2001). Daha sonra bu özellikler kazanımlarda belirtilen her bir davranış için gruplanmıştır. Gruplanan her bir becerinin düzeyini belirlemeye yönelik “zayıf”, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olmak üzere dörtlü bir derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Böylece ortaya çıkan ölçek üç alan uzmanı ve bir dil bilim uzmanı olmak üzere dört uzmana gönderilerek görüşleri istenmiştir. Uzmanların görüşlerine göre “Futbola Yönelik Psikomotor Beceri Değerlendirme Rubriği” yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Ek 1’ de sunulan “Futbola Yönelik Psikomotor Beceri Değerlendirme Rubriği” hem geleneksel (kontrol grubu) hem de harmanlanmış (deney grubu) öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğretimin sunulduğu gruplara uygulanmıştır.

3.3.2. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Beden Eğitim dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak, Sherrill ve Toulmin’in (1977) geliştirdiği, 7’li Likert tipinde, toplam 50 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan ise 350 olan; Özer ve Aktop (2003) tarafından Türkçe’ye adaptasyonu gerçekleştirilen “Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” (BEDTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye adaptasyonu sırasında, ifadelerden biri Türk Eğitim Sistemi içerisinde yer almadığı için çıkarılmış, ölçek 49 maddelik 6’lı Likert’ e çevrilmiş ve alınabilecek en düşük puan 49, en yüksek puan ise 343 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin orijinalinde yer alan derece belirten ifadelerden tam ortada yer alan “Kararsızım” ifadesi çıkarılmış fakat veri girişi sırasında 1, 2, 3, 5, 6, 7 olarak derecelendirme yapılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu ifadelerin veri girişi 7, 6, 5, 3, 2, 1 olarak, olumsuz ifadelerin veri girişi ise 1, 2, 3, 5, 6, 7 şeklinde girilmiştir. Ölçekte 24 olumlu (1, 4, 6, 7, 11, 12, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 27, 29, 31. maddeler), 25 olumsuz madde yer almaktadır. Buradan hareketle ölçekte yer alan her bir ifadeden alınabilecek en yüksek puanın 7 olduğu vurgulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.86, birinci ve ikinci ölçüm arasındaki Sınıf içi Korelasyon Katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Kendine Güven Öz-Algı Ölçeği (Coopersmith benlik saygısı)

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Stanley Coopersmith (1967) tarafından geliştirilmiş olup bütün yaşlar için uygulanabilmektedir. Bireyin çeşitli alanlarda kendi hakkındaki tutumunu değerlendirmede kullanılan ölçeğin içindeki benlik saygısı

kavramı bireyin kendi için onayladığı ya da onaylamadığı bazı özellikleriyle de ilgilidir. Bu ölçekte kullanılan benlik saygısı tanımının üç özelliği vardır;

- Benlik Saygısı kişinin kendisiyle ilgili genel değerlendirmeyi yansıtan bir yargıdır.
- Bu yargının göreceli olarak sürekliliği vardır ve hemen değişmeme özelliğine sahiptir.
- Bu yargı kişinin yaşına, cinsiyetine ve sosyal rollerine bağlı çeşitli konumlarına göre farklılaşabilir.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, “Bana uygun” ve “Bana uygun değil” şeklinde soru formuna işaretlenebilen 25 maddeden oluşan bir kağıt kalem testidir. Bu maddelerde bireyin hayata bakış açısı, aile ilişkileri, sosyal ilişkileri ve dayanma gücü ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her yanıt verilen puanlar 1 yada 4 olarak değişmektedir. Farklı yanıtlar, boş bırakılan ya da her iki seçeneğin de işaretlendiği maddeler 0 puan almaktadır. Puanlar 0-25 yada 0-100 şeklinde değişmekte, yüksek puan yüksek benlik saygısı olarak değerlendirilmektedir. Alt faktörleri olmayan bu envanter toplam (global) özsaygıyı ölçer.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Turan ve Tufan tarafından 1987’de yapılmıştır. İkizoğlu’nun çalışmasında ölçeğin güvenirlik çalışmasının Turan tarafından 30 kanserli hasta üzerinde gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Hastalara on beş gün arayla bu ölçek uygulanmış ve “Test-tekrar test” sonunda $r = 0.65$ sonucu önemli bulunmuştur. Ayrıca yine Tufan tarafından Mart 1987’de Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu ikinci sınıf öğrencilerinden 56 kişilik bir gruba on beş gün arayla uygulanarak “Test-tekrar test” sonucunda $r = 0.76$ bulunmuştur (Akt; Hüsman, 2006). Benlik saygısı (self-esteem) kişinin kendini kabul etmesi, değer vermesi, kendine güven ve saygı duyması, psikolojik açıdan etkin olmasını sağlayan temel belirleyicilerden birisidir (Akt.: Torucu, 1992). Özgüven kavramı, özsaygı yerine de kullanılabilir (Akagündüz, 2006). Özsaygı düzeyi yüksek olan bireyler sosyal ilişkilerinde, okul çalışmalarında daha girişimci, daha güvenli ve daha ataktırlar.

Özsaygı düzeyi düşük öğrenciler ise kendilerine daha az güven duyarlar ve

istenilen şeyleri başaramayacakları duygusunu daha yoğun yaşarlar (Aydın, 2006). Bu belirtilen özelliklerinden dolayı Benlik Saygısı (Özgüven) araştırma konusuna en uygun envanter olduğu düşüncesinden hareketle, araştırmada Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır.

3.3.4. Futbol Akademik Başarı Testi

Bir test hazırlanırken farklı süreçler izlenir. Bu süreçler planlama, hazırlık ve düzenleme olarak özetlenebilir. Bir test hazırlamak için yapılması gereken ilk iş, ölçme amacına ulaşmak için yapılacak işlerin planlanmasıdır (Özçelik, 1998). Ölçme faaliyetleri bir planla başlar. Bu plan test planı olarak adlandırılır (Özçelik, 1998, İşman ve Eskicumalı, 2001).

Test planında ilk olarak yapılması gereken şey; testin ölçeceği hedef ve davranışların belirlenmesidir. Bu kapsamda, testin kapsayacağı ünite ve daha sonra hedef ve davranışlar belirlenmelidir. Bir dersin hedef ve davranışları, üç alanda yapılan aşamalı sınıflandırma göz önünde bulundurularak düzenlenir. Bloom'un Taksonomisi olarak adlandırılan bu sınıflamada hedef ve davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan öğrenmeler olarak sınıflandırılır (Demirel, 1997).

Taksonomiler geliştirilirken, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası eğitime odaklanması sebebiyle, dikkati en çok bilişsel alan çekmiştir. Taksonomi yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmakla birlikte eleştirilmeye de başlamıştır (Bereiterve, Scardamalia, 1998; Moore, 1982; Sugrue, 2002; Akt. Chyung, Stepich, 2003). Eleştirilerin ortasında taksonominin analitik olması fikri yatmaktadır. Bir başka deyişle öğrenmeyi bileşenlerine ayırarak bu bileşenler arasında ön gereklilik ilişkilerini belirlemesidir. Eleştirilerde, öğrenmenin sentez yoluyla yapıldığını ve bilişsel becerilerin hiyerarşik olarak ilişkili olmaktan çok dinamik bir biçimde bağımsız olduğu tartışılmaktadır.

Test planındaki ikinci aşama belirtke tablosunun oluşturulmasıdır. Hazırlanan testin amacına ulaşabilmesi için belirlenen hedef ve davranışların tamamı veya tüm kritik davranışların yoklanması gerekecektir (Özçelik, 1998). Kritik davranışları belirleyebilmek için ünite içerisindeki önemli konuların belirlenmesi gereklidir. Belirlenen bu hedef ve davranışlar yukarıda kısaca açıklanan taksonomiye göre sınıflandırılır ve ünitenin konularıyla hedefleri aynı tabloda gösterilir. Tablo 5'de örneği

sunulmuş olan bu tablo, belirtke tablosu olarak adlandırılır (İşman ve Eskicumalı, 2001).

Tablo 5:Belirtke Tablosu Örneği

Hedefler	Bilişsel Alan					
Konular	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Ünite						
1. Konu						
2.Konu						

Bu çalışmada yer alan başarı testleri, Bloom'un bilişsel alan taksonomisi göz önünde bulundurularak geliştirilen belirtke tablosu doğrultusunda hazırlanmış ve hem geleneksel hem de harmanlanmış öğretim ortamlarına göre tasarlanan öğretimin sunulduğu öğrencilere uygulanmıştır.

Test planındaki üçüncü aşama soru sayısının belirlenmesidir. Soru sayısı belirtke tablosunda yer alan hedef ve davranışlar göz önünde bulundurularak belirlenir. Test içersinde bulunan maddelerin sayısı, testin kapsam geçerliliğini sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Bu yüzden test, belirtke tablosunda yer alan tüm kritik hedef ve davranışları kapsamalıdır.

Dördüncü aşama sınav süresinin belirlenmesini kapsamaktadır. Sınav süresi her öğrencinin testi rahatlıkla cevaplayabileceği uzunlukta olmalıdır. Araştırmada öğrencilere 40 dakika süre verilmesi uygun bulunmuştur.

Daha sonra test maddelerinin yazımı aşamasına geçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin deneysel işleme başlamadan önceki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla 35 sorudan oluşan çoktan seçmeli dört seçenekli bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan çoktan seçmeli test deneysel işlem öncesinde üç alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir dil bilim uzmanı olmak üzere beş alan uzmanına incelettirilerek kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Test planının bir sonraki adımı olarak ön deneme ve madde analizi yapılmıştır. Bu çerçevede Bloom'un bilişsel taksonomisi göz önünde bulundurularak ve uzman

görüşü alınarak düzenlenen 35 maddeden oluşan başarı testi ön deneme formu hazırlanmıştır. 100 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ayırt edicilik derecesi 0.2'in altında kalan (çok zayıf) 11 soru atılmıştır. Atılan soruların testin kapsam geçerliliğini tehdit etmediğine ilişkin uzman görüşlerinden dolayı atılan bu soruların yerine yeni soru yazmaya gerek görülmemiştir.

“Futbol Akademik Başarı Testi”ne ait madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri Tablo 6’da, sunulmaktadır.

Tablo 6:Futbol Akademik Başarı Testi Madde Güçlükleri ve Madde Ayırt Edicilikleri

Madde No	Güçlük	Ayırt ediciliği	Madde No	Güçlüğü	Ayırt ediciliği
1	0,72	0,52	13	0,35	0,44
2	0,56	0,33	14	0,63	0,37
3	0,84	0,30	15	0,68	0,52
4	0,85	0,37	16	0,75	0,60
5	0,86	0,30	17	0,66	0,56
6	0,91	0,22	18	0,21	030
7	0,33	0,33	19	0,41	0,60
8	0,75	0,56	20	0,69	0,22
9	0,33	0,56	21	0,86	0,37
10	0,57	0,56	22	0,61	0,62
11	0,32	0,41	23	0,87	0,25
12	0,25	0,21	24	0,59	0,33

Tablo 6’daki istatistiksel çözümleme sonucunda, maddelerin ayırt etme gücü (D) 0.21 ve üzeri, madde güçlük dereceleri ise (P) 0.21-0.91 arasında olduğu görülmüştür. Testin ortalama güçlüğü (Port), 0.594 bulunmuş, iç tutarlık katsayısının (KR-20) 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Futbol Akademik Başarı Testi için güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık katsayısı) hesaplanmıştır. Tek uygulamaya dayalı yöntemlerde iç tutarlılığın hesaplanmasında eş değer yarılar yaklaşımı kullanılmaktadır. Bir tek uygulamayla güvenilirlik belirlemede çeşitli teknik ve formüller bulunmakla birlikte, en çok kullanılanları Kuder-Richardson-20 (KR-20), Kuder-Richardson-21 (KR-21) ve Cronbach Alpha teknikleridir (Erkuş, 2006, Atılğan vd., 2006).

Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler 1-3, 1-

4, 1-5 gibi puanlandığında, diğer bir ifadeyle madde puanları sürekli ise kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir (Akt: Ercan, Kan, 2004).

KR-20, madde puanlarının süreksiz (1-0 şeklinde) olduğu durumlarda kullanılabilir. Bu analiz için doğru cevaplandırılan maddelere bir puan verilerek, yanlış veya boş bırakılan maddelere ise hiç puan verilmeden puanlanan testlere uygulanabilir. KR-21'nin kullanılabilmesi için ise madde güçlük derecelerinin birbirinden çok farklı olmaması gerekmektedir (Atılğan vd., 2006).

Kuder-Richardson-20 (KR-20), Kuder-Richardson-21 (KR-21) ve Cronbach Alpha katsayılarının hesaplanmasında şu formüllerden yararlanılır:

$$1. KR-20 = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum p.q}{S_x^2} \right]$$

$$2. KR-21 = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{K.\bar{X} - (\bar{X}^2)}{K.S^2(x)} \right]$$

$$3. Cronbach \alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_x^2} \right]$$

K : Teste bulunan madde sayısı

P : Madde güçlük indeksi

q : 1-p

S²_x : Test puanları dağılımı varyansı

Bu çalışmada kullanılan testlere verilen doğru cevaplara 1 puan verilmiş, boş bırakılan veya yanlış cevaplara puan verilmemiştir. Test maddelerinin madde güçlük dereceleri de birbirine eşit olmadığından iç tutarlık katsayısının hesaplanmasında KR-20 formülü kullanılmıştır.

Tekin (1996)' e göre, madde analizinde kullanılan kısaltmaların açılımı aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır;

P_{ort} : Testin ortalama güçlüğü (Testin ortalama güçlüğü 0.50 değerine yakın olması, istenen durum olarak belirtilmektedir).

$$P_{ort} = (X_{ort} / K),$$

X_{ort} : Testin aritmetik ortalaması,

K: Testten alınabilecek en yüksek puan,

P : Madde için güçlük derecesi (Madde güçlük derecesi, 1.00 değerine yaklaştıkça kolay kabul edilmekte; 0.00 değerine yaklaştıkça zor kabul edilmektedir).

D: Maddenin ayırt etme gücü. D puanına göre bir maddenin ayırt etme derecesi aşağıdaki gibi belirtilmektedir;

0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde
0.30-0.39	Oldukça iyi bir madde
0.20-0.29	Düzeltilmesi gereken bir madde
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf bir madde

Buna göre maddeler için güçlük derecesinin hesabı;

$$P = (D_{\bar{U}} + D_A) / 2n$$

$D_{\bar{U}}$ = Maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı

D_A = Maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı

n = % 27' lik alt veya üst gruptan birisinin sayısı ($n_{\bar{U}} = n_A$)

Maddelerin ayırt etme gücü hesabı ise;

$$D = (D_{\bar{U}} - D_A) / n \text{ dir.}$$

Yukarıdaki süreç sonunda geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Futbol Akademik Başarı Testi Ek 2'de sunulmuştur.

3.4. Deneysel İşlemler

3.4.1. İçeriğin Belirlenmesi

a. Bu dersle ilgili olarak içeriğin belirlenmesinde MEB TTK'nun yayımladığı İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (1 – 8. Sınıflar) (MEB, 2009) esas alınmıştır.

b. Tasarımın içeriği belirlenirken konunun alanı etkileyen bilgi, beceri ve tavırların belirlenmesine yönelik olarak içerik analizinin yapılması gerekir (Doğan, 1997). Bu çalışmada içerik analizi yapılırken alan uzmanlarının görüşleri ile Günay ve Yüce(1996), Topkaya ve Tekin(1998) ve Varol (2001)'un kitapları esas alınmıştır.

c. Uygulama kapsamında bilgi ve becerilerin sunulduğu, MEB TTK'nın yayımladığı İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda (1 – 8. Sınıflar) (MEB, 2009) önerilen sıraya göre gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Uygulamaya İlişkin Genel Hususlar

a. Hem deney hem de kontrol gruplarının dersleri ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Ancak uygulama öncesinde ders öğretmenine uygulamada izlenecek yöntemlerle ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Ayrıca her iki grup için de detaylı ders planları hazırlanmış ve ders öğretmenine bu planlar açıklanmıştır. Buna ek olarak her dersten önce ders öğretmeni ile bir araya gelinerek o günkü uygulama tüm yönleriyle gözden geçirilmiştir. Araştırmacı hem deney, hem de kontrol gruplarının tüm uygulama derslerine gözlemci olarak katılmıştır.

b. Uygulamadan hemen önce hem deney, hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin giriş davranışlarını saptamaya yönelik olarak Futbola ilişkin Psikomotor Beceri Değerlendirme Rubriği ve Futbol Akademik Başarı Ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca bu gruplara Beden Eğitimi Dersi Tutum ve Kendine Güven ölçekleri uygulanmıştır.

c. Konuların bitiminden bir hafta sonra hem deney, hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerdeki davranış değişikliğini belirlemeye yönelik olarak Futbola Yönelik Psikomotor Beceri Değerlendirme Rubriği, Futbol Akademik Başarı Ölçeği, Beden Eğitimi Dersi Tutum ve Kendine Güven ölçekleri son test olarak tekrar uygulanmıştır.

d. Kontrol grubundaki öğrencilere ders dışında yapmaları için herhangi bir görev verilmemiş; ancak deney grubundaki öğrencilere ders dışında ilgili becerileri kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmış olan web sayfasından ödevler verilmiştir.

e. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan dört haftalık programın detayları ve ders planları Ek 3' de sunulmuştur.

3.4.3. Deney Grubu

Deney grubunda araştırma kapsamındaki harmanlanmış öğretim yaklaşımına uygun olarak Hareket Bilgi ve Becerileri Öğrenme alanı, Sportif Hareket Bilgi ve Becerileri alt öğrenme alanına ilişkin konular için hazırlanmış çeşitli görseller, video ve

animasyonlarla desteklenmiş bir web sayfası kullanılmıştır. Konu alt alanlarında seçilmiş spor alanı olarak futbol benimsenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere yönelik derslerin her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Ders kapsamında oluşturulan bu yüz yüze öğrenme sürecinde öğretmen tarafından konu detaya girilmeden genel hatlarıyla anlatılmış ve hazırlanmış olan web sayfasındaki görseller kullanılarak örneklendirilmiştir.

Dersin sunumu tamamlandıktan sonra, ders dışında öğrencilerin anlatılan konunun detaylarıyla birlikte daha fazla ve çeşitli örneklere web sayfası yardımıyla ulaşmalarını sağlamaya yönelik olarak, yine web sayfasında yer almakta olan alan etkinlikleri ödev olarak verilmiştir.

Öğrencilerin web sayfasındaki konuları izleme süreleri ve etkinlikleri yapma düzeyleri öğrenci yönetim sistemi aracılığıyla kontrol edilmiştir. Verilen ödevleri yapmadığı veya eksik yaptığı belirlenen öğrenciler uyarılmış ve bu görevleri yerine getirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin etkinliklerine ilişkin olarak düzenli şekilde geri bildirim sağlanmıştır. Ayrıca konuyla veya etkinliklerle ilgili takıldıkları noktalarda öğrencilere rehberlik edilmiştir. Bu çerçevede araştırmada uygulanan harmanlanmış öğrenme modeli tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 7: Beden Eğitimi Dersi İçin Hazırlanmış Harmanlanmış Eğitim Modeli

Harmanlanmış Öğrenme (Çevrimiçi eğitimin bir kısmı yerine geleneksel sınıf etkinliklerinin konulduğu Beden Eğitimi Dersi örneği)					
Çevrimiçi Eğitim Boyutu			Geleneksel Yöntemli Eğitim Boyutu		
Eğitim alanı	Etkinlikler	Uygulamalar	Eğitim alanı	Etkinlikler	Uygulamalar
1.Bilgisayar tabanlı çevrimiçi öğrenme (Beden Eğitimi Web Sitesi) 2.ÖYS uyarınca Eşzamansız geribildirim. 3.Çift yönlü iletişim	1.Sunuş (Video ve animasyon temelli) 2.Bireysel çalışma (Etkinlik temelli) 3.Video ve animasyonlar eşliğinde bireysel alıştırma	1.Animasyonlar 2. Videolar 3.Diğer görseller (resim, metin)	1.Sınıf 2.Eş zamanlı 3.Çift yönlü iletişim 4. Gösterip yaptırma yöntemi	1.Sunuş 2.Alıştırma 3.Değerlendirme	1. Söz konusu psikomotor becerilere ilişkin uygulamalar.

Uygulamada kullanılan web sayfasının genel özellikleri şunlardır:

Araştırmanın deneysel işlem süresi 4 hafta olarak planlanmıştır. Bu dört haftada işlenecek konular ve etkinlikler ayrıntılı olarak planlanmış ve konuların kazanımları şöyledir:

1. Seçili spor dallarına özgü hareketleri sergiler.
2. Seçili spor dallarını yaparken spor dalına özgü ilke ve kuralları bilerek uygular.
3. Sportif etkinlik içersinde güvenli hareket eder.
4. Sportif etkinlikleri yaparken çevre duyarlılığı sergiler.
5. Temel hücum ve savunma stratejilerini gösterir.
6. Seçili sportif etkinliklerle ilgili kavramları bilir.
7. Sportif etkinliklerde karşılaştığı problemlere çözüm/çözümler üretir.
8. Sportif etkinliklerdeki performansını analiz eder.

Berge (1999) eğitim uzmanlarının çevrimiçi öğrenme ortamları geliştirirken, e-posta, bülten tahtaları, video konferans sistemleri ve e-sohbet odaları gibi iletişim araçlarının web ortamına uyarlanması durumunda bile öğrencilerin bunları kullanmalarının kesin olmayacağı ve öğretim içeriğini web ortamına aktarmanın öğrenmenin garantisinin olmadığını belirtmektedir. O halde çevrimiçi bir öğrenme ortamı tasarlanırken bireysel ihtiyaçlar göz önüne alınmalıdır. Aksi halde bu materyali kullanacak olan öğrencilerin bu iletişim araçlarını hiç kullanmayacak veya kullananlar bir süre sonra sıkılıp bu araçların bir işe yaramadığını düşünecek ve kullanmayı bırakacaklardır (Moallem, 2003; Akt: Özdemir, 2006).

Çevrimiçi ortamda ders tasarımı geliştiren öğretmenleri ortak sorunu olan bu durumun oluşmaması ve her iki öğrenme ortamının hem genel olarak hem de eğitsel açıdan uygun olup olmadığının kontrolü için öğretim teknolojileri alanındaki uzmanların görüşü alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda web ortamında düzenlenen harmanlanmış öğrenme ortamı, konu anlatımı ve her konunun sonunda sunulan alıştırtma etkinliklerinden oluşmaktadır. Öğrenciler, web sitesinde konulara kendilerine ait kullanıcı adı ve şifrelerini girerek erişebilmektedirler. Bunun sebebi, öğrencilerin site içindeki gezinmelerini takip edebilmek ve tıpkı geleneksel sınıf ortamındaki gibi,

öğrencinin dersi dinlerken not tutmasını sağlamaktır. Tüm bu denetimler, ASP (Active Server Pages) teknolojisi ile gerçekleştirilecektir.

Deneysel işlem başlamadan önce web destekli öğrenme aracı ile ilgili herhangi bir eksiklik veya zorluk varsa belirlenmesi ve bunun giderilmesi için öğrenme aracı deney ve kontrol grubunun dışında bir öğrenci grubuna kullanılarak pilot bir uygulama yapılmış ve çıkan aksaklıklar giderilmiştir.

Araştırmacı tarafından çevrimiçi ortamda çoklu ortam araçları kullanılarak geliştirilmiş yazılımda öğrencilerin etkileşimli animasyonlar, videolar, resimler ve metinler yoluyla dersin kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Harmanlanmış Öğrenme (HÖ) ortamında öğrenen öğrenciler, geleneksel ortamda öğrenen öğrenciler ile aynı uygulamayı ve içeriği kullanmışlardır.

ASP (Active Server Page) teknolojisi ile öğrencilerin uygulama süresince yaptıkları her etkinlik veri tabanına kaydedilmiştir. Araştırmacı, uygulama süresince deney grubundan her bir öğrencinin hangi konuyu ne kadar çalıştığını, hangi etkinliğe ne ölçüde katıldığını, kimlerle hangi konuyu tartıştığını izleme olanağı elde etmiştir.

Harmanlanmış öğrenme ortamında öğretim aracı olarak kullanılan futbol eğitim sitesine ilişkin görüntüler ve dataylı bilgiler Ek 4’de sunulmuştur.

3.4.4. Kontrol Grubu

Kontrol grubunda geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bir çok araştırmada geleneksel yöntem ile etkisi araştırılan yöntemin karşılaştırılması yapılır ve deneysel yöntem detaylı olarak ifade edilir. Ancak geleneksel yöntemle ne kastedildiği çoğunlukla ifade edilmez. Bu araştırmada da benzer bir yanılgıya düşmemek için geleneksel yöntem aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır.

Bu araştırmada geleneksel yöntem olarak şöyle bir öğretim tasarımı kastedilmektedir:

1. Öğretmenin konunun sözel bilgilerini sunması
2. Öğretilcek olan psikomotor becerinin iş ve işlem basamaklarına ayrılarak öğretmen tarafından aşamalı olarak gösterilmesi
3. Öğretmen eşliğinde öğrencilerin hareketleri aynı iş ve işlem basamaklarına göre aşamalı olarak tekrar etmesi

4. Öğrencilerin öğretmenin komutları eşliğinde söz konusu hareketle ilgili iş ve işlem basamaklarına göre aşamalı olarak tekrar etmesi

Genel olarak Beden Eğitimi derslerinde yukarıdaki hiyerarşiye göre kazanımlar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle ilişkin detaylı ders planları Ek 3’de sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS 13 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılmıştır.

Futbola ilişkin Psikomotor beri rubriği hem ön test hem de son test anında her bir öğrenci için üç ayrı alan uzmanı tarafından doldurulmuş ve sonrasında bu üç alan uzmanının verdiği puanların ortalaması alınmıştır. Her bir hareket için Rubrikte dört madde yer almaya, her bir madde ise 1 (zayıf), 2 (orta), 3 (iyi) ve 4 (çok iyi) şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir harekete 4-16 arasında puanlar verilmiştir. Rubrikteki 15 hareket için ise toplam 60-240 arasında puanlar verilmiştir. Akademik başarı testinde ise doğru cevaplara 1 puan, yanlış cevaplara ise 0 puan verilerek, doğru cevap sayısı toplanmıştır. Buna göre puanlama 0-24 arasındadır.

Araştırmanın deneysel uygulaması yapıldıktan sonra elde edilecek verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve özellikleri aşağıda açıklanmaktadır;

Araştırmada grupların uygulama öncesinde denk olup olmadıklarını belirlemeye yönelik olarak ilişkisiz ölçümler için t testi kullanılarak incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olduğundan, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest fark puanları hesaplanmıştır. Bu fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili ölçümlerde ortalama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak araştırılmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu analizlerde faktörün (gruplar arası) bağımlı değişkendeki (beceri düzeyi) toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı (Büyüköztürk, 2001) olarak ifade edilen eta-kare (η^2) hesaplanmıştır.

Öğrencilerin futbola yönelik psikomotor beceri düzeyleri, bilişsel beceri düzeyleri, beden eğitim dersine ilişkin tutumları ve kendilerine güven son test puanları arasındaki ilişki pearson' r korelasyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Fark ve ilişkilerde $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi yeterli görülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Uygulama Öncesinde Grupların Denkliğine İlişkin Bulgular

Bu kısımda geleneksel öğretim ve harmanlanmış öğrenme ortamına dayalı yaklaşım kullanılarak tasarlanan öğretimin öğrencilerin futbola ilişkin psikomotor beceri, akademik başarı, beden eğitimi dersine ilişkin tutum ve kendine güven düzeyleri bakımından, *öntest puanları* arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo8’de deney ve kontrol gruplarının futbola ilişkin psikomotor beceri düzeyleri ön test puanları sunulmuştur.

Tablo 8:Grupların Futbola Yönelik Psikomotor Becerilerine İlişkin Öntest Puanları

Beceri düzeyler/ Gruplar		$\bar{X}$	ss	t	p
Ayak İçi Vuruş	Deney Grubu	9,43	1,75	-1,569	,122
	Kontrol Grubu	10,19	1,86		
Üst Vuruş	Deney Grubu	8,21	2,47	-,626	,534
	Kontrol Grubu	8,61	2,27		
Ayak içi Üst Vuruş	Deney Grubu	7,63	2,31	-1,108	,273
	Kontrol Grubu	8,31	2,25		
Ayak Dışı Vuruş	Deney Grubu	7,67	2,67	-1,522	,134
	Kontrol Grubu	8,71	2,45		
Ayak Tabanı ile Kontrol	Deney Grubu	7,31	2,53	-4,170	,000
	Kontrol Grubu	9,99	2,28		
Yerden Ayak içi Top Kontrolü	Deney Grubu	9,33	2,43	-1,350	,183
	Kontrol Grubu	10,14	2,05		
Havadan Ayak İçi Top Kontrolü	Deney Grubu	7,71	2,67	-,863	,392
	Kontrol Grubu	8,34	2,81		
Havadan Gelen Topun Kontrolü	Deney Grubu	7,94	2,89	-,794	,431
	Kontrol Grubu	8,54	2,79		
Diz Üstü Kontrolü	Deney Grubu	8,02	2,79	-2,519	,015
	Kontrol Grubu	9,79	2,48		
Göğüs ile Kontrol	Deney Grubu	7,58	2,56	-2,124	,038
	Kontrol Grubu	9,15	2,95		
Kafa ile Kontrol	Deney Grubu	7,24	2,97	-1,599	,116
	Kontrol Grubu	8,46	2,74		
Ayak İçi Top Sürme	Deney Grubu	8,58	2,44	-1,785	,080
	Kontrol Grubu	9,69	2,21		
Ayak Dışı Top Sürme	Deney Grubu	8,38	2,90	-1,316	,194
	Kontrol Grubu	9,37	2,73		

Ayrık Ayak Taç Atışı	Deney Grubu	11,16	1,55	1,018	,313
	Kontrol Grubu	10,73	1,63		
Bitişik Ayak Taç Atışı	Deney Grubu	11,03	1,66	,733	,466
	Kontrol Grubu	10,68	1,97		
Futbola Yönelik Psikomotor Beceri Düzeyi	Deney Grubu	127,24	28,68	-1,776	,081
	Kontrol Grubu	140,74	28,23		

N=28; sd=54

Tablo 8’de grupların futbola yönelik psikomotor beceri öntest puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ortalamasının $\bar{X} = 127,24$, kontrol grubunun ortalamasının ise $\bar{X} = 140,74$ olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı ($t_{(2-54)} = -1,776$, $p > 0,05$) gözlenmektedir. Beceri düzeyleri tek tek incelendiğinde ise ayak tabanı ile kontrol ($t_{(2-54)} = -4,170$, $p < 0,01$), diz üstü kontrol ($t_{(2-54)} = -2,519$, $p > 0,05$) ve göğüs ile kontrol ($t_{(2-54)} = -2,124$, $p > 0,05$) hareketlerinde kontrol grubunun psikomotor becerilerinin deney grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum toplam psikomotor beceri düzeyi açısından uygulamadan önce grupların denk olduğu, ancak ayak tabanı ile kontrol, diz üstü kontrol ve göğüs ile kontrol hareketlerine ilişkin psikomotor beceri düzeyleri açısından denk olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9’da deney ve kontrol gruplarının akademik başarı, beden eğitimi dersine ilişkin tutum ve kendine güven öntest puanları sunulmuştur.

Tablo 9: Grupların Akademik Başarı, Tutum ve Kendine Güven Öntest Puanları

Beceri düzeyleri/ Gruplar		$\bar{X}$	ss	t	p
Futbola ilişkin Bilişsel Başarı	Deney Grubu	17,07	4,31	,592	,556
	Kontrol Grubu	16,43	3,80		
Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutum	Deney Grubu	156,50	27,19	-2,106	,040
	Kontrol Grubu	173,14	31,77		
Kendine Güven	Deney Grubu	12,93	4,154	-,697	,489
	Kontrol Grubu	13,61	3,05		

N=28; sd=54

Tablo 9’da grupların futbola ilişkin bilişsel başarı öntest puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ortalamasının $\bar{X} = 17,07$, kontrol grubunun ortalamasının ise $\bar{X} = 16,43$ olduğu ve bu farklılığın anlamlı olmadığı ($t_{(2-54)} = 0,592$, $p > 0,05$) gözlenmektedir. Buna göre uygulama öncesinde grupların futbola yönelik

bilişsel başarı düzeyleri açısından benzer oldukları söylenebilir. Ayrıca ortalamalar incelendiğinde her iki grubun futbola yönelik bilişsel başarı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Buna öğrencilerin özellikle futbolla yakından ilgili olmaları, toplumun spor branşları içerisinde en yaygın olarak rağbet gösterdiği branşın futbol olması neden olmuş olabilir.

Grupların beden eğitim dersine ilişkin tutum öntest puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ortalamasının $\bar{X} = 156.50$, kontrol grubunun ortalamasının ise $\bar{X} = 173.14$ olduğu ve bu farklılığın kontrol grubu lehine anlamlı olduğu ($t(2-54) = -2.106$, $p < 0.05$) gözlenmektedir. Buna göre uygulama öncesinde grupların beden eğitimi dersine ilişkin tutumları açısından benzer olmadıkları söylenebilir.

Grupların kendine güven düzeyleri öntest puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ortalamasının $\bar{X} = 12.93$, kontrol grubunun ortalamasının ise $\bar{X} = 13.61$ olduğu ve bu farklılığın anlamlı olmadığı ($t(2-54) = -0.697$ $p > 0.05$) gözlenmektedir. Buna göre uygulama öncesinde grupların kendine güven düzeyleri açısından benzer oldukları söylenebilir.

4.2. Başarıya, Tutuma ve Kendine Güven Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu kısımda geleneksel öğretim ve harmanlanmış öğretime dayalı yaklaşım kullanılarak tasarlanan öğretimin öğrencilerin futbola yönelik psikomotor beceri düzeyleri, futbola yönelik bilişsel başarı düzeyleri, beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve kendilerine güven düzeyleri bakımından, son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öntest puan ortalamaları arasındaki futbola ilişkin psikomotor beceri düzeyleri açısından ayak tabanı ile kontrol, diz üstü ile kontrol ve göğüs ile kontrol tekniklerine ilişkin becerilerde ve beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında anlamlı, diğer düzeylerde ise anlamlı olmamakla birlikte bulunan farkın etkisini kontrol etmek amacıyla öntest-son test fark puanları hesaplanmış ve bu fark puanları arasındaki anlamlılık, ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak araştırılmıştır. Grup değişkeninin iki olmasına rağmen t testi yerine tek yönlü varyans analizi kullanılmasının temel gerekçesi ise; tek yönlü varyans analizi sonunda etki

büyükliğünün hesaplanabilmesidir.

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının psikomotor beceri düzeylerine ilişkin öntest - son test fark puanları sunulmuştur.

Tablo 10:Grupların Psikomotor Beceri Düzeylerine İlişkin Öntest - Son test Ortalama Fark Puanları

Gruplar		N	$\bar{X}$	ss
Ayak İçi Vuruş	Deney Grubu	28	1,20	1,21
	Kontrol Grubu	28	,39	,81
	Toplam	56	,80	1,10
Üst Vuruş	Deney Grubu	28	1,64	1,50
	Kontrol Grubu	28	,20	,86
	Toplam	56	,92	1,41
Ayak içi Üst Vuruş	Deney Grubu	28	2,17	1,64
	Kontrol Grubu	28	,65	1,01
	Toplam	56	1,41	1,55
Ayak Dışı Vuruş	Deney Grubu	28	1,93	1,66
	Kontrol Grubu	28	,74	,98
	Toplam	56	1,33	1,48
Ayak Tabanı ile Kontrol	Deney Grubu	28	2,42	1,77
	Kontrol Grubu	28	,25	,93
	Toplam	56	1,33	1,78
Yerden Ayak içi Top Kontrolü	Deney Grubu	28	1,43	1,46
	Kontrol Grubu	28	,25	,70
	Toplam	56	,84	1,28
Havadan Ayak İçi Top Kontrolü	Deney Grubu	28	2,03	1,07
	Kontrol Grubu	28	,64	1,03
	Toplam	56	1,34	1,26
Havadan Gelen Topun Kontrolü	Deney Grubu	28	1,99	1,45
	Kontrol Grubu	28	,44	,85
	Toplam	56	1,21	1,41
Havadan Gelen Topun Kontrolü	Deney Grubu	28	1,68	1,50
	Kontrol Grubu	28	,25	,77
	Toplam	56	,96	1,39
Diz Üstü Kontrolü	Deney Grubu	28	2,30	1,70
	Kontrol Grubu	28	,67	,99
	Toplam	56	1,49	1,60
Göğüs ile Kontrol	Deney Grubu	28	1,48	1,75
	Kontrol Grubu	28	,046	1,14
	Toplam	56	,76	1,63
Kafa ile Kontrol	Deney Grubu	28	1,93	1,65
	Kontrol Grubu	28	,40	1,05
	Toplam	56	1,16	1,57
Ayak İçi Top Sürme	Deney Grubu	28	1,91	1,44
	Kontrol Grubu	28	,157	,88

	Toplam	56	1,03	1,48
Ayak Dışı Top Sürme	Deney Grubu	28	1,50	1,03
	Kontrol Grubu	28	,76	1,03
	Toplam	56	1,13	1,09
Bitişik Ayak Taç Atışı	Deney Grubu	28	1,31	1,18
	Kontrol Grubu	28	,48	1,18
	Toplam	56	,90	1,24
Futbola Yönelik Psikomotor Beceri Düzeyi	Deney Grubu	28	26,90	15,90
	Kontrol Grubu	28	6,25	5,65
	Toplam	56	16,58	15,76

Tablo 10'da grupların futbola yönelik psikomotor beceri düzeyleri öntest - sontest ortalama fark puanları incelendiğinde deney grubunun $\bar{X} = 26.90$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 6.25$ olduğu ve deney grubunun fark ortalama puanının, kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Her bir teknik incelendiğinde ise ayak içi vuruş açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.20$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.39$; Üst vuruş açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.64$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.20$; ayak içi üst vuruş açısından deney grubunun $\bar{X} = 2.17$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.65$; ayak dışı vuruş açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.93$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.74$; ayak tabanı ile kontrol açısından deney grubunun $\bar{X} = 2.42$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.25$; yerden ayak içi top kontrolü açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.43$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.25$; havadan ayak içi top kontrolü açısından deney grubunun $\bar{X} = 2.03$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.64$; havadan gelen topun kontrolü açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.68$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.25$; diz üstü kontrolü açısından deney grubunun $\bar{X} = 2.30$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.67$; göğüs ile kontrol açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.48$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.46$; kafa ile kontrol açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.93$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.40$; ayak içi top sürme açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.912$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.16$; ayak dışı top sürme açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.50$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.76$ ve bitişik ayak taç atışı açısından deney grubunun $\bar{X} = 1.31$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 0.48$ olduğu görülmektedir. Buna göre hem toplam puan hem de her bir teknik açısından ortalamalara bakıldığında deney grubunun fark puan ortalamalarının kontrol grubundan yüksek olduğu söylenebilir.

Gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla öntest - sontest fark puanları için varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11:Grupların Psikomotor Beceri Düzeylerine İlişkin Öntest-Sontest Fark Puanlarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ayak İçi Vuruş	Gruplar Arası	9,283	1	9,283	8,783	,005	0,14
	Grup İçi	57,074	54	1,057			
	Toplam	66,357	55				
Üst Vuruş	Gruplar Arası	28,858	1	28,858	19,266	,000	0,26
	Grup İçi	80,884	54	1,498			
	Toplam	109,742	55				
Ayak içi Üst Vuruş	Gruplar Arası	32,559	1	32,559	17,570	,000	0,25
	Grup İçi	100,067	54	1,853			
	Toplam	132,626	55				
Ayak Dışı Vuruş	Gruplar Arası	19,921	1	19,921	10,718	,002	0,17
	Grup İçi	100,361	54	1,859			
	Toplam	120,282	55				
Ayak Tabanı ile Kontrol	Gruplar Arası	66,229	1	66,229	32,902	,000	0,38
	Grup İçi	108,697	54	2,013			
	Toplam	174,926	55				
Yerden Ayak içi Top Kontrolü	Gruplar Arası	19,564	1	19,564	14,980	,000	0,22
	Grup İçi	70,527	54	1,306			
	Toplam	90,091	55				
Havadan Ayak İçi Top Kontrolü	Gruplar Arası	27,022	1	27,022	24,413	,000	0,31
	Grup İçi	59,770	54	1,107			
	Toplam	86,791	55				
Havadan Gelen Topun Kontrolü	Gruplar Arası	33,480	1	33,480	23,832	,000	0,31
	Grup İçi	75,861	54	1,405			
	Toplam	109,341	55				
Havadan Gelen Topun Kontrolü	Gruplar Arası	28,571	1	28,571	20,042	,000	0,27
	Grup İçi	76,982	54	1,426			
	Toplam	105,554	55				
Diz Üstü Kontrolü	Gruplar Arası	37,458	1	37,458	19,451	,000	0,26
	Grup İçi	103,991	54	1,926			
	Toplam	141,449	55				
Göğüs ile Kontrol	Gruplar Arası	28,714	1	28,714	13,222	,001	0,20
	Grup İçi	117,277	54	2,172			
	Toplam	145,991	55				
Kafa ile Kontrol	Gruplar Arası	32,864	1	32,864	17,246	,000	0,24
	Grup İçi	102,907	54	1,906			
	Toplam	135,771	55				
Ayak İçi Top Sürme	Gruplar Arası	43,050	1	43,050	30,248	,000	0,36
	Grup İçi	76,855	54	1,423			

	Toplam	119,906	55				
Ayak Dışı Top Sürme	Gruplar Arası	7,504	1	7,504	7,048	,010	0,12
	Grup İçi	57,494	54	1,065			
	Toplam	64,998	55				
Bitişik Ayak Taç Atışı	Gruplar Arası	9,862	1	9,862	7,083	,010	0,12
	Grup İçi	75,188	54	1,392			
	Toplam	85,050	55				
Futbola Yönelik Psikomotor Beceri Düzeyi	Gruplar Arası	5969,915	1	5969,915	41,924	,000	0,44
	Grup İçi	7689,570	54	142,399			
	Toplam	13659,485	55				

Tablo 11 incelendiğinde tek yönlü varyans analiz sonuçları gruplar arasında futbola yönelik psikomotor beceri toplam öntest-sontest fark puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(1-54)=41.924$, $p<0.01$].

Bu bulgu, harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin futbol beceri düzeylerine daha fazla katkı sağladığını göstermektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre faktörün (gruplar arasının) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı, $\eta^2=0.44$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğrenciler futbola yönelik psikomotor beceri düzeyi fark puanlarındaki toplam değişkenliğin %44'ünün deneysel uygulamadan kaynaklandığını göstermektedir. $\eta^2>0.14$ olduğundan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002).

Her bir teknik açısından bakıldığında da deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre faktörün (gruplar arasının) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranları, $\eta^2=0.12$ ile 0.38 arasında değiştiği görülmektedir. Ayak içi vuruş, ayak dışı top sürme ve bitişik ayak taç atışı becerileri için değişkenliği açıklama oranları 0.14 veya daha düşük olurken diğer beceri düzeylerinde bu oran 0.14 'ün üzerinde; bir başka ifadeyle geniş etkiye sahiptir.

Tablo12'de deney ve kontrol gruplarının futbola yönelik bilişsel başarı düzeylerine, beden eğitim dersine ilişkin tutumlarına ve kendine güven düzeylerine ilişkin öntest - sontest fark puanları sunulmuştur.

Tablo 12:Grupların Bilişsel Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest - Sontest Ortalama Fark Puanları

Gruplar		N	$\bar{X}$	ss
Bilişsel Başarı Düzeyleri	Deney Grubu	28	1,07	3,67
	Kontrol Grubu	28	-0,54	4,67
	Toplam	56	0,27	4,24
Beden Eğitimi Dersine ilişkin Tutum Düzeyleri	Deney Grubu	28	-8,07	29,40
	Kontrol Grubu	28	-12,64	27,36
	Toplam	56	-10,36	28,23
Kendine Güven Düzeyleri	Deney Grubu	28	-1,96	3,43
	Kontrol Grubu	28	-,25	3,17
	Toplam	56	-1,11	3,38

Tablo 12’de grupların futbola yönelik bilişsel başarı düzeyleri öntest - sontest ortalama fark puanları incelendiğinde deney grubunun $\bar{X} = 1,07$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = -0,54$ olduğu ve deney grubunun fark ortalama puanının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Grupların beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri öntest - sontest ortalama fark puanları incelendiğinde deney grubunun $\bar{X} = -8,07$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = -12,64$ olduğu ve deney grubunun fark ortalama puanının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ancak hem deney grubunun hem de kontrol grubunun beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarında düşüş olması oldukça dikkat çekicidir. Buna deneysel sürecin uygulandığı dönemle aynı zamanda 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı provalarının yapıldığı dönemin çakışması ve öğrencilerin diğer derslerden de alınarak bu provalara katılmaları; bu çalışmaların oldukça yorucu ve sıkıcı olması bu duruma neden olmuş olabilir.

Grupların kendine güven düzeyleri öntest - sontest ortalama fark puanları incelendiğinde deney grubunun $\bar{X} = -1,96$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = -0,25$ olduğu ve kontrol grubunun fark ortalama puanının, deney grubuna göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla öntest - sontest fark puanları için varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13:Grupların Bilişsel Başarı, Tutum ve Kendine Güven Düzeylerine İlişkin Öntest-Sontest Fark Puanlarının Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Bilişsel Başarı Düzeyleri	Gruplar Arası	36,161	1	36,161	2,049	,158	Yok
	Grup İçi	952,821	54	17,645			
	Toplam	988,982	55				
Beden Eğitim Dersine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	292,571	1	292,571	,363	,550	Yok
	Grup İçi	43552,286	54	806,524			
	Toplam	43844,857	55				
Kendine Güven Düzeyleri	Gruplar Arası	41,143	1	41,143	3,777	,061	Yok
	Grup İçi	588,214	54	10,893			
	Toplam	629,357	55				

Tablo 13 incelendiğinde tek yönlü varyans analiz sonuçları gruplar arasında futbola yönelik bilişsel başarı testi öntest-sontest fark puanları açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir[F(1-54)=2,049, $p>0.05$]. Bu bulgu, harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin futbol bilişsel başarı düzeylerine katkı sağlamadığını göstermektedir. Bu duruma hem deney grubundaki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki öğrencilerin futbola ilişkin bilişsel beceri düzeylerinin zaten oldukça yüksek olması neden olmuş olabilir.

Tablo 13’de gruplar arasında beden eğitim dersine yönelik tutum öntest-sontest fark puanları açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir[F(1-54)=0,363, $p>0.05$]. Bu bulgu, harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına katkı sağlamadığını göstermektedir. Bu duruma bilişim teknolojileri sınıfındaki bilgisayarların yeterli düzeyde olmaması ve internet bağlantılarının yavaş ve kesintili olması sebep olmuş olabilir.

Tablo 13’de gruplar arasında kendine güven öntest-sontest fark puanları açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir[F(1-54)=3,777, $p>0.05$]. Bu bulgu, harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin kendine güven düzeylerine katkı sağlamadığını göstermektedir. Öğrencilerin beden eğitimi dersinde aktif olmaları, kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve arkadaşlarıyla paylaşım içerisinde olmaları kendine güvenlerini arttıran nedenler olarak söylenebilir. Ancak öğrencilerin bilgisayar ortamında hazırlanan öğretim

metodunu bireysel olarak uygulamaları sosyal paylaşımı azaltmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendine güven düzeylerini farklılaştırmamasına sebep olmuş olabilir.

4.3. Başarı, Tutum ve Kendine Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu kısımda her iki gruptaki öğrencilerin bir bütün olarak futbola yönelik psikomotor beceri düzeyleri, bilişsel başarı düzeyleri, beden eğitim dersine ilişkin tutumları ve kendine güven sonnets puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 14’de futbola yönelik psikomotor beceri düzeyleri, bilişsel başarı düzeyleri, beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve kendine güven sonnets fark puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmektedir.

Tablo 14: Grupların Psikomotor, Bilişsel Beceri, Tutum ve Kendine Güven Puanları Arasındaki İlişki

		Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutum	Kendine Güven	Psikomotor Beceri Düzeyleri
Bilişsel Başarı Düzeyleri	r	-,188	-,156	,450(**)
	P	,166	,250	,001
	N	56	56	56
Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutum	r		,496(**)	,025
	P		,000	,855
	N		56	56
Kendine Güven	r			,127
	P			,351
	N			56

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin bilişsel başarı düzeyleri sonnets puanları ile futbola yönelik psikomotor beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.450$, $p<0,05$). Bu bulgu öğrencilerin bilişsel başarı düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak psikomotor beceri düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü öğrencilerin bilişsel yönden başarılı olmaları konuya ilgi duyup araştırdıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin psikomotor becerilerinde istekli ve başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14’de öğrencilerin kendine güven düzeyleri sonnets puanları ile beden eğitim dersine yönelik tutum sonnets puanları arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki

olduğu görülmektedir ($r=0.496$, $p<0,01$). Bu bulgu öğrencilerin kendilerine güven düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin kapalı sınıf ortamlarından kendilerini daha rahat ve özgür hissettikleri bahçe ortamına çıkmış olmaları bu duruma sebep olmuş olabilir.

Öte yandan psikomotor beceri düzeyleri ile kendine güven ve beden eğitimi dersine ilişkin tutum; bilişsel başarı düzeyleri ile kendine güven ve beden eğitim dersine karşı tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı söylenebilir. Bu bulgu psikomotor beceri düzeylerinin kendine güven ve beden eğitimi dersine ilişkin tutumu; bilişsel başarı düzeylerinin kendine güven ve beden eğitim dersine karşı tutumu etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Buna uygulama okulundaki fiziki yapının beden eğitimi dersleri için uygun olmayışı ve okul bahçesinin aynı anda bir çok sınıf tarafından beden eğitimi dersi için kullanılması ve öğrencilerin rahat hareket etmelerini kısıtlıyor olması sebep olmuş olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularının, belirtilen alt amaçlarla ilişkilendirilmesiyle elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Çalışma grubundaki öğrencilerin (deney-kontrol) ortalamaları incelendiğinde her iki grubun futbola yönelik bilişsel başarı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Buna öğrencilerin özellikle futbolla yakından ilgili olmaları, toplumun spor branşları içerisinde en yaygın olarak rağbet gösterdiği branşın futbol olması neden olmuş olabilir.

Harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin futbol psikomotor beceri düzeylerine daha fazla katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin futbola yönelik psikomotor beceri düzeyi fark puanlarındaki toplam değişkenliğin %44'ünün deneysel uygulamadan kaynaklandığını göstermektedir. $\eta^2 > 0,14$ olduğundan deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002). Schutte (1999), Altınışık (2001), Demirli (2002), Şahin (2000) ve Tezci'nin (2003) gerçekleştirdiği araştırma bulguları, araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Yine Güneş ve arkadaşları (2005) yaptıkları bir araştırmada, yönlendirilmiş buluş ve geleneksel yöntem ile işlenen Beden Eğitimi ve Spor derslerinde bilişsel ve psikomotor alanlardaki gelişimi incelemişlerdir. Araştırma voleybol ve basketbol üniteleri üzerinde sürdürülmüştür. Araştırma verileri İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri üzerinde 8 hafta süre ile toplanmıştır. Araştırmada ön-test, son-test deney- kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere basketbol ve voleybol ünitelerinde yönlendirilmiş buluş yöntemi ile ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle yürütülen dersler işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları, kendi içlerinde değerlendirildiklerinde bilişsel ve psikomotor alanlarda son-testler lehine gelişim göstermişlerdir. Deney ve kontrol grupları birbirleri ile karşılaştırıldıklarında bilişsel alanda yönlendirilmiş buluş yöntemi lehine, psikomotor alanda ise komut yöntemi lehine istatistiksel farklılıklar bulunmuştur.

Konukman ve arkadaşları (2001) yaptıkları bir çalışmada, üniversite düzeyindeki öğrencilere teniste forehand ve backhand becerileri üzerinde bilişsel ve psikomotor test uygulayarak beceri analizi ve tenis beceri performanslarını incelemişlerdir. Araştırmaya toplam 42 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 20, kontrol grubu ise 22 kişiden oluşmaktadır. Deney grubundaki dersler bilgisayar destekli eğitim ve komut yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Kontrol grubundaki dersler ise komut yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel alanda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamazken, gruplar kendi içlerinde son-test lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Psikomotor alanda beceri testinde ise grupların arasında tenis becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubunda forehand ve backhand becerilerinde son-test lehine anlamlı gelişme sağlanmıştır. Forehand ve backhand beceri analizlerinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamazken, deney grubu kendi içlerinde son-test lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Benzer şekilde Tezci'nin (2003) gerçekleştirdiği araştırmada Web tabanlı öğretimin geleneksel yönetime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her bir teknik açısından bakıldığında da deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Ayak içi vuruş, ayak dışı top sürme ve bitişik ayak taç atışı becerileri için değişkenliği açıklama oranları 0.14 veya daha düşük olurken diğer beceri düzeylerinde bu oran 0.14'ün üzerinde; bir başka ifadeyle geniş etkiye sahiptir. Schutte (1999), aynı geçmiş yaşantılara, aynı akademik gelişime ve bilgisayara karşı aynı tutuma sahip California State Üniversitesi'ndeki iki grup öğrenciyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu iki grup öğrenciden bir grubuna yüzyüze diğer grubuna ise Web'e dayalı eğitim vermiş ve performanslarını ölçmüştür. Araştırma sonucunda Web'e dayalı eğitim alan grup dersi bu formatta almaya gönüllü olmamalarına rağmen, yüzyüze eğitim alan gruba göre %20 daha fazla performans göstermişlerdir.

Ancak hem deney grubunun hem de kontrol grubunun beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarında düşüş olması oldukça dikkat çekicidir. Buna deneysel sürecin uygulandığı dönemle aynı zamanda 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı provalarının yapıldığı dönemin çakışması ve öğrencilerin diğer derslerden de alınarak bu provalara katılmaları; bu çalışmaların oldukça yorucu ve sıkıcı olması bu duruma neden olmuş olabilir. Haladyna ve Thomas (1979) sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimine ilişkin

olumlu tutumda keskin bir azalma saptamıştır. 6., 7. ve 8. sınıflar arasındaki tutumlarda önemli bir düşme oluşmaktadır.

Sönmez ve Sunay (2004) beden eğitimi öğretmenleri ile ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin çalışmada da öğretmenlerin beden eğitimi dersinin uygulanmasıyla hedeflenen zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişime kısmen ulaşabildikleri sonucuna vardıklarını belirtmiştir.

Yılmaz (2005) İlköğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin genelde beden eğitimi dersini sevdiklerini fakat dersi sevmeyen öğrencilerin ise başta müfredat konularının sıkıcı olması sebebiyle dersi sevmediklerini belirtmiştir. Müfredat konularının öğrencilerin beklentilerinden ve ilgi alanlarından uzak olması da öğrencilerin görüşlerini etkilemiş olabilir.

İlköğretimde birinci kademeye göre ikinci kademede beden eğitimi dersine ilişkin tutum konusunda daha çok araştırma yapıldığı görülmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür (Erkmen ve diğerleri, 2006; Holoğlu, 2006; Hünük, 2006; Koçak ve Hürmeriç, 2004; Koçak ve Hürmeriç, 2006).

Harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin futbol bilişsel başarı düzeylerine katkı sağlamadığını göstermektedir. Bu duruma hem deney grubundaki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki öğrencilerin futbola ilişkin bilişsel beceri düzeylerinin zaten oldukça yüksek olması neden olmuş olabilir şeklinde yorumlanabilir.

Mirzeoğlu , Göcek , Aktağ, Bosnak , (2006), bilgisayar destekli öğretimin basketbol becerilerinin öğrenimi üzerine etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı, bilgisayar destekli öğretimin basketbol öğrenimi üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bolu ili Merkez ilçede bulunan bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen ve 6 hafta süren çalışmada deneysel modellerden deney-kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanmışlardır. Bu amaçla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna bilgisayar destekli öğretim uygulamaları ile hazırlanan program uygulanmış, kontrol grubuna geleneksel program

uygulamışlardır. Deney grubu 16 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 22 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu ise 11 kız ve 8 erkek olmak üzere toplam 19 öğrenciden oluşmuştur. Basketbol ünitesinin başında ve sonunda bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek amacıyla basketbol başarı testi, devinişsel becerileri ölçmek için ise seçilen beceriler için geliştirilen gözlem formları kullanmışlardır. Sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de bilişsel ve devinişsel alanda kendi içinde anlamlı gelişim gösterdiği, deney ve kontrol gruplarının bilişsel ve devinişsel alanlar erişim düzeyleri karşılaştırıldığında ise, deney grubunda bilişsel alanda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilirken, devinişsel alanda ise iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına katkı sağlamadığını göstermektedir. Bu duruma bilişim teknolojileri sınıfındaki bilgisayarların yeterli düzeyde olmaması ve internet bağlantılarının yavaş ve kesintili olması sebep olmuş olabilir. Altınışık (2001), Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerine etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada deneysel yöntem kullanarak çoklu ortamda ders gören bir gruba, çoklu ortamın kullanılmadığı bir grubu karşılaştırmıştır. 46 öğrencinin katıldığı çalışma sonucunda, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerinde, geleneksel öğretim ortamına göre bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taşmektepligil ve ark. (2006) ilköğretim okullarında beden eğitimi ve ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin yaptıkları çalışmada okullarda verilen beden eğitimi dersleri ile beden eğitimi ve spora ait hedeflerin yeterli düzeyde gerçekleşmediği sonucunu çıkarmışlardır.

Karakuş (2005) Öğrenci ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşlerini aldığı araştırmasında, katılan beden eğitimi öğretmenlerine göre; beden eğitimi dersinin işlendiği sırada öğrencilerde gelişmesi gereken zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimin tam olarak sağlanamadığını, sportif imkânları daha iyi olan okullarda dahi beden eğitimi dersinin gelişim hedeflerinde sıkıntı yaşandığını belirtmiştir.

Harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanan öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin kendine güven düzeylerine katkı sağlamadığını

göstermektedir. Öğrencilerin beden eğitimi dersinde aktif olmaları, kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve arkadaşlarıyla paylaşım içinde olmaları kendine güvenlerini arttıran nedenler olarak söylenebilir. Nitekim Wang ve Newlin (2002) “Web’e Dayalı Ders Alan Öğrencilerin Performanslarının Yordayıcıları: Öz Yeterliğin Rolü ve Çevrimiçi Ders Almanın Nedenleri” adlı çalışmalarında öğrencilerin Web’e dayalı ders almalarında kişisel tercihlerini ve öz yeterliklerini incelemişlerdir. 122 yüksekokul öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, Web’e dayalı öğrenme ortamlarından hoşlanan ve meraklı olan öğrencilerin, tek seçenek olduğu için Web’e dayalı ders alan öğrencilerden daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu ulaşılan bulgulardan birisidir. Teker (2002) “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması” isimli araştırmasında uzaktan eğitim öğrencilerinin etkili ders çalışma stratejilerine sahip olma durumlarını sınıflara ve bölümlere göre karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Genel tarama modeli çerçevesinde ve anket uygulaması şeklinde yürütülen araştırmaya 150 uzaktan eğitim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ders çalışmaya zihinsel olarak hazırlanması, zaman kullanımı, çalışma ortamını düzenleme ve farklı kaynaklardan yararlanmaya ilişkin stratejilerini oluşturmada kısmen sorun yaşadıkları, buna karşın öğrencilerin etkili okuma, ders çalışma, değerlendirme stratejilerine sahip oldukları ve özgüvenlerinin yüksek olduğu, kendi kendilerini kontrol becerilerini geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bizim sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Ancak öğrencilerin bilgisayar ortamında hazırlanan öğretim metodunu bireysel olarak uygulamaları sosyal paylaşımı azaltmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendine güven düzeylerini farklılaştırmamasına sebep olmuş olabilir.

Öğrencilerin bilişsel başarı düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak psikomotor beceri düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü öğrencilerin bilişsel yönden başarılı olmaları konuya ilgi duyup araştırdıklarını göstermektedir. Nitekim Konukman ve arkadaşları (2001) yaptıkları bir çalışmada, üniversite düzeyindeki öğrencilere teniste forehand ve backhand becerileri üzerinde bilişsel ve psikomotor test uygulayarak beceri analizi ve tenis beceri performanslarını incelemişlerdir. Araştırmaya toplam 42 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 20, kontrol grubu ise 22 kişiden oluşmaktadır. Deney grubundaki dersler bilgisayar destekli eğitim ve komut yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Kontrol grubundaki dersler ise komut yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel alanda gruplar

arasında anlamlı bir fark bulunamazken, gruplar kendi içlerinde son-test lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Psikomotor alanda beceri testinde ise grupların arasında tenis becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubunda forehand ve backhand becerilerinde son-test lehine anlamlı gelişme sağlanmıştır. Forehand ve backhand beceri analizlerinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamazken, deney grubu kendi içlerinde son-test lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca Güneş ve arkadaşları (2005) yaptıkları bir araştırmada, yönlendirilmiş buluş ve geleneksel yöntem ile işlenen Beden Eğitimi ve Spor derslerinde yöntemlerin bilişsel ve psikomotor alanlardaki gelişimi incelemişlerdir. Araştırma voleybol ve basketbol üniteleri üzerinde sürdürülmüştür. Araştırma verileri İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri üzerinde 8 hafta süre ile toplanmıştır. Araştırmada ön-test, son-test deney-kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere basketbol ve voleybol ünitelerinde yönlendirilmiş buluş yöntemi ile ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle yürütülen dersler işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları, kendi içlerinde değerlendirildiklerinde bilişsel ve psikomotor alanlarda son-testler lehine gelişim göstermişlerdir. Deney ve kontrol grupları birbirleri ile karşılaştırıldıklarında bilişsel alanda yönlendirilmiş buluş yöntemi lehine, psikomotor alanda ise komut yöntemi lehine istatistiksel farklılıklar bulunmuştur. Çelen (2006) yaptığı çalışmada, İlköğretim Öğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri üzerinde geleneksel yöntem ve çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda işlenen Beden Eğitimi derslerinin sonunda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini incelemiştir. Araştırma voleybol ve cimdastik üniteleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney-kontrol gruplu ön-test, son-test modeli kullanılmıştır. Deney grubundaki dersler çoklu zeka uygulamaları ile yürütülürken, kontrol grubundaki dersler komut yöntemi ile işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan erişü düzeyleri karşılaştırıldığında, her iki ünite de bilişsel alanda deney grubu lehine anlamlı bir fark, psikomotor alanda ise kontrol grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Duyuşsal alanda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Gruplar tüm alanlarda kendi içlerinde değerlendirildiklerinde son-testler lehine anlamlı farklar elde edilmiştir. Yine Mirzeoğlu , Göçek , Aktağ , Bosnak , (2006), bilgisayar destekli öğretimin basketbol becerilerinin öğrenimi üzerine etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı, bilgisayar destekli öğretimin basketbol öğrenimi üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de bilişsel ve devinişsel alanda kendi içinde anlamlı gelişim gösterdiği, deney ve kontrol gruplarının bilişsel ve devinişsel alanlar erişim düzeyleri karşılaştırıldığında ise, deney grubunda bilişsel alanda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilirken, devinişsel alanda ise iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Bu durum öğrencilerin psikomotor becerilerinde istekli ve başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin kendilerine güven düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Altınışik (2001), Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerine etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında deneysel yöntem kullanarak çoklu ortamda ders gören bir gruba, çoklu ortamın kullanılmadığı bir grubu karşılaştırmıştır. 46 öğrencinin katıldığı çalışma sonucunda, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerinde, geleneksel öğretim ortamına göre bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin kapalı sınıf ortamından, kendilerini daha rahat ve özgür hissettikleri bahçe ortamına çıkmış olmaları bu duruma sebep olmuş olabilir.

Psikomotor beceri düzeylerinin kendine güven ve beden eğitimi dersine ilişkin tutumu; bilişsel başarı düzeylerinin kendine güven ve beden eğitim dersine karşı tutumu etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Buna uygulama okulundaki fiziki yapının beden eğitimi dersleri için uygun olmayışı ve okul bahçesinin aynı anda bir çok sınıf tarafından beden eğitimi dersi için kullanılması ve öğrencilerin rahat hareket etmelerini kısıtlıyor olması sebep olmuş olabilir.

ÖNERİLER

Eğitim kurumları bireyleri toplumun üretici bir üyesi yapmaya çalışırlar. Bireylerin sağlık durumları ve fiziksel uygunlukları onları üreticiliğini direkt olarak etkilemektedir. Öyleyse okullarda fiziksel uygunluk için gelişimsel ve sistematik bir yaklaşım kullanılmalıdır. Öncelikle, beden eğitimi programı bireyin ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Bu ihtiyaçlar incelenerek, program istenilen çıktılara ulaşabilecek şekilde desteklenmelidir. Bu noktada bireylerin zevk alacakları ve onlar için anlamlı olan etkinlikler ile yeterliliklerini geliştirmelerine ve fiziksel uygunluklarını kazanmalarına dikkat edilmelidir. Böylelikle bu tür etkinlikler yapmak onların tüm yaşantıları boyunca devam eder. Beden eğitimi, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Fakat eğitim öğretim sürecinin kış aylarında olması ve birçok okulumuzda fiziki şartların beden eğitimi derslerinin işlenmesi ve aktivitelerin uygulanmasında problem oluşturmaktadır. Bu gibi sebeplerden dolayı beden eğitimi derslerinin uygulanabilirliği için yeni çözümler üretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Beden eğitimi derslerinde, amaç ve kazanımlara ulaşabilme bakımından ders saatlerinin artırılması derslerde teknolojiye en iyi şekilde faydalanmak ve yeterli araç-gereç ve materyallerin uygulamalı derslikler ile birlikte temini gerekmektedir.

Web'e dayalı öğretim ortamları kullanılmadan önce altyapı eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Özellikle İnternet alt yapısının güçlendirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü uygulama okulunun merkezi ve büyük bir okul olmasına rağmen bilişim teknolojileri sınıfındaki bilgisayar modellerinin eski olması ve internet bağlantısının yavaş ve kesintili olması uygulamanın yapılmasında aksaklıklara sebep olmuştur.

Öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, teknolojinin eğitimde kullanılması ile ilgili eğitim verildiği ve bunların öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini ortaya çıkaran deneysel araştırmalara daha çok ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

- AÇAK, M. (2005). **Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı**. İstanbul: Morpa Yayınları.
- AKAGÜNDÜZ, N. (2006). “İnsan Yaşamında Özgüven Kavramı”, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, Sayı:1, İstanbul.
- AKIN, F.(2003). 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerde Fiziksel Uygunluk, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ün. İzmir.
- AKIN, M., ve BAŞTUĞ, A.(2005). Erzincan Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7, Sayı: 1, Sayfa: 47-58, Erzincan.
- AKKOYUNLU, B. ve SOYLU, M. (2006). A Study on Students’ Views On Blended Learning Environment., TOJDE 7(3)
- ALKAN, C.(1992). **Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ALKAN, C.(1997). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ALKAN,C.,HACIOĞLU, F.(1995). **Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi**. Ankara: Atilla Kitapevi.
- ALTINIŞIK, S.(2001). “Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ANDERSON, C. ve DR. THALHEIMER, T. (2003). Better than Blended: Seven Strategies That Work. IDC X9681, Volume 1 Ankara : Gazi Kitabevi.
- ARACI, H. (1999). **Okullarda Beden Eğitimi, (İkinci Baskı)**. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

- ARACI, H.(2006). **Okullarda Beden Eğitimi**. 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ARIKAN, R. (2000). **Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- ATALAY, A.(1998). **Spor Sosyolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- ATILGAN, H., KAN, A. ve DOĞAN, N. (2006). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık
- AYDIN, N. (2006). “ İlköğretim Öğrencilerinde Olumlu Benlik Saygısı Geliştirme”, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, Sayı: 3, İstanbul.
- AYDOĞDU, C.(2006). “Bilgisayar Destekli Kimyasal Bağ Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi” Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı:1, Sayfa: 80-90, Bayburt.
- BALTAŞ, A. (1998). **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BARNETT, T.A., O'LOUGHLIN, J., GAUVIN, L., PARADIS, G., HANLEY, J.(2006). Opportunities for student physical activity in elementary schools: A cross-sectional survey of frequency and correlates. **Health Education & Behavior**, Volume: 33 Issue: 2 Pages: 215–232.
- BAŞARAN, İ. E.(1996) **Eğitim Psikolojisi**. Ankara : Yargıç Matbaası.
- BAŞARAN, M.(2003). “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyallerini Kullanma Durumları” Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BAYMUR, F. (1994). **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- BERGE, Z. L. (1999). Interaction in post-secondary web-based learning. *Educational Technology*, 39(1)
- BERSIN, J. (2004). *The Blended Learning Book. Best Practices, Proven*
- BIELAWSKI, L. ve METCALF, D. (2003). *Blended E-Learning*. Amherst: HRD Press.

- BİLGİN, S. (1996). **Temel Beden Eğitimi ve Spor Alıştırmaları**. İzmir: Saray Tıp Kitapevi.
- BLOOM, B. S.(1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Matbaası.
- BONK, C. J., OLSON, T., WISHER, R. A. ve ORVİS, K. (2002). Reflections on blended distributed learning: The armor captains career course. <http://stinet.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA408041&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf> adresinden 14 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- BOURNE, J. R. (1998). Net-learning: Strategies for on-campus and off-campus network-enabled learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(2).
- BRENNER, J. (1997). Student's cognitive styles in asynchronous distance education courses at a community college. <http://www.sloan-c.org/conference/proceedings/1997/brenner/brenner.doc> adresinden 10 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- BUCHER , A.C. ve C. R. KOENIG,C.R.(1983). *Method and Material for Secondary School Physical Education*, Saint Louis: The C.V. Mossey Company.
- BUCHER , A.C.(1979). **Foundations of Physical Education**. USA: The C.V.Mosby Company USA.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1990). Okula Uyumsuzluk ve Başarısızlıkta Ailenin Rolü, *Eğitim ve Bilim*, (78), 22- 23.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen**. (Birinci Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. (İkinci Baskı). Ankara: PegemA Yay.
- CAN, G. (2004). **Kişilik Gelişimi. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Yeşilyaprak, B. (Ed.). Sekizinci Baskı, s. 111-142. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CAN, S. ARIKAN, E. DURUKAN, E. GÖKTAŞ, Z. PEPE, K. (2004). Resmi Ve Özel

Okullardaki Beden Öğretmenlerinin Liderlik Davranışı (Yapıyı Kurma Boyutu) Yönünden Karşılaştırılması, 10. ICHPER-SD Avrupa Kongresi ve 8.SBD Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 2004, Kemer-Antalya

CANER, M. (2009).’’İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması Dersi İçin Harmanlanmış Öğrenme Modeli Üzerine Bir Çalışma’’. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

CHRISTOPH, C. (1999). Program in Course Redesign; University of Wisconsin-Milwaukee, [http://www.thencat.org/PCR/R1 /U WM/iJWMOverview.htm](http://www.thencat.org/PCR/R1/UWM/iJWMOverview.htm) adresinden 3 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.

CHYUNG, S-Y. And STEPICH, D. (2003). Applying the “Congruence” Principle of Bloom’s Taxonomy to Designing Online Instruction. Quarterly Review of Distance Education, 4(3), EBSCOHOST No: 11164095.

COLIS, B. And MOONEN, J. (2001). Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations. London: Kogan Page.

COLLIS, B. (2003). Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals. International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, 13(1/2).

COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. Freeman, San Francisco.

COŞKUN, S.(2001). “İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Materyal Teknoloji Kullanım Durumu”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÇAMLIYER, H. (2001). **Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun**, Manisa: Dördüncü Baskı, S: 17, 18, 79–104.

ÇELEN, A.(2006), “İlköğretim Beden Eğitimi Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Erişi Düzeylerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- ÇİÇEK, S., KİRAZCI, S. ve KOÇAK, S. (1998). “ Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Profili: Demografik Nitelikler, Yaşam Tarzı ve Çalışma Ortamı ” (Physical education teacher profile in Turkey: demographic, characteristics, habits, working atmosphere). Spor Bilimleri Dergisi, s: 32-42.
- DALKIRAN, O, TUNCEL, F. (2007). Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin seçmeli ders olarak işlenmesinin öğrenciler gözüyle değerlendirilmesi. Ankara, Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5 (1): 37–42.
- DEMİREL, Ö. (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** (Birinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2001). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.** Ankara: Pegem A Yayınları, 2001.
- DEMİRHAN, G. ve ALTAY, F. (2001) Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği II. Spor Bilimleri Dergisi. Cilt XII, Sayı 2 .
- DEMİRHAN, G. (1998). Spor Okulları Öğretmen Davranışlarını Gözleme Ölçeği. Spor Bilimleri Dergisi, 9, 4, s:16- 32.
- DEMİRHAN, G. (2003). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. Çağdaş Eğitim Dergisi. 300, s: 13-22.
- DEMİRLİ, C. (2002). “Web Tabanlı Öğretimin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- DİNDAR, H., YAMAN, S. (2003). “İlköğretim Okulları Birinci Kademe Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 13, Sayfa: 167 – 176, Denizli.
- DOĞAN, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı.** Ankara: Önder Matbaacılık.
- DOO, L, MORRIS, M, ve VIRGINIA, K (2006). Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction.

- DRISCOLL, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. E-learning, 54 New York: Continuum.
- DURSUN, F.(1999). “Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Yeterlilikleri ve Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERCAN, İ., KAN, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenilirlik ve Gerçeklilik, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30 (3) 211-216.
- ERDEMLİ, A. (2002). **Temel Sorunlarıyla Spor Felsefesi**, E Yayınları, İstanbul.
- ERDEN, D.(1997). “Örtük Özellikler ve Klasik Test Teorisi Yaklaşımına Dayalı Olarak Geliştirilen Likert Tipi Tutum Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi:Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERKAL, E.M.(1992). **Sosyolojik Açıdan Spor**. 2. Baskı. İstanbul.
- ERKMEN, G., TEKİN, M. ve TAŞGIN, Ö. (2006). Özel İlköğretim Okullarında Örgenim Gören Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutum ve Görüşleri. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- ERKUŞ, A.(2006).İstatistik Paket Programlarını Doğru Kullanabiliyor muyuz? Birkaç Uyarı. http://www.psikolog.org.tr/articles_detail.asp?cat=4&id=21 adresinde, 26. 12. 2006 tarihinde ulaşılmıştır.
- ESFANDIARI, M. (2005). Blended Instruction Case Studies; Statistics 10A, <http://tvwww.college.ucla.edu/edtechibics/kerfeld.htm> adresinden 25 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- EŞME,İ., TEMEL, A., TURASLI, N.(2003). İstanbul Maltepe ve Kartal İlçeleri Öğretmen Profili Araştırması. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Raporu. İstanbul.
- EUNJOO OH (2006). Current Practices in Blended Instruction. Yayınlanmamış

Doktora Tezi. The University of Tennessee, Knoxville

GALLAHUE, D. (1982). *Understanding Motor Development in Children*. John Wiley ve Sons, New York.

GARNHAM, C. Ve KALETA, R. (2002). *Introduction to Hybrid Courses. Teaching with Technology Today*, 8(6). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm> adresinden 22 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

GEÇTAN, E. (1999). **İnsan Olmak**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

GIBLIN, L. (2003). **İnsan İlişkilerinde Kendine Güven ve Güç Elde Etmenin Yolları**, (Çev. İdil Güpgüpoğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GLASSER, W. (1998). **Başarısızlığın Olmadığı Okul**, (Çev. Kıvılcım Teksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları.

GLASSER, W. (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**, (Çev. Ulaş Kaplân). İstanbul: Beyaz Yayınları.

GÖKÇE, E.(2004). “İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri.” *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (3),Antalya.

GRAHAM, C. R. (2006). *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, ve Future Directions*. *The Hvebook of Blended Learning Global Perspectives, Locak Designs*. (Ed: C. J. Bonk; C. R. Graham). Pfeiffer. San Francisco.

GRAHAM, C. R., ALLEN, S. ve URE, D. (2003). *Blendend Learning Environments: A Review Of The Research Literature*. Brigham Young University., http://www.uab.edu/it/instructional/technology/docs/blended_learning_systems.pdf adresinden 22 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

GÜLLÜ, M. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GÜLLÜ,M ve KORUCU,G.(2005). “İlk Öğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” 4. Ulusal Beden Eğitimi ve

Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, s:395-407.

GÜNAY, M. YÜCE, A. (1996). **Futbol Antrenmanının Bilimsel Temelleri**. Ankara: Seren matbaacılık.

GÜNEŞ, B. ,MİRZEOĞLU, D. , DİRİK İ. (2005). “The Effects of the Guided Discovery Styles on Cognitive and Psychomotor Domains in Physical Education”, The 46th Ichper –SD, Anniverssary World Congress, Nov. 9-13, 399-401.

HALADYNA, T., THOMAS, G. (1979). The Attitudes Of Elementary School Children Toward School and Subject Matters. Journal Of Experimental Education. 48, 18-23.

HALILOĞLU, V. (2001). **Futbolda Eğitsel Oyunlar**. Ankara: Bağırhan Yayınları.

HARTMAN, J. L., Dziuban, C. ve Moskal, P. (1999). Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable? Paper presented at the Sloan Summer ALN Workshops: Learning Effectiveness and Faculty Satisfaction, Urbana, IL.

HAYTKO, D. L. (2001). Traditional versus hybrid course delivery systems: A case study of undergraduate marketing planning courses. Marketing Education Review, 11(3)

HOLOĞLU, O.G., (2006). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eğitim-Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.

HORTON, W. (2000). Designing web based training. NY, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley.

HOTAMAN, D. (1995). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

HOUSE, R. (2002). Clocking in column. The Spokesman-Review.

- HUMPHREYS, T. (1999). **Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Öz Güven**. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- HÜNÜK, D. (2006). ‘‘Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması’’. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- HÜSMAN, Z. (2006). ‘‘Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Deneyimlerinin Nitelik ve Nicelik Açısından Tetkiki’’, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- İNAL, A.N.(2003). **Beden Eğitimi ve Spor Bilimi**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- İŞMAN, A. ve Eskicumalı, A. (2001). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. (Üçüncü Baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- İŞMAN, A.(2001). ‘‘Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojisi Yönündeki Yeterlilikleri’’, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı. Sayı:3,Sayfa:30.
- İŞMAN, A., ESKİCUMALI,A.(1999). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Adapazarı: Değişim yayınları.
- JANSEN, D. G. ve Lewis, W. B. (1996). Creating high levels of interaction in distance education courses. <http://eric.ed.gov/> ERİC NUMBER: EJ533696 adresinden 12 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- JONES INTERNATIONAL UNIVERSITY. (2006). [Http:// jonesinternational.edu/schools/ business /mba/](http://jonesinternational.edu/schools/business/mba/) adresinden 21 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- JULIAN, A.R.(2007). Promoting lifelong physical activitiy in physical education: what should physical educators be accountable for in the 21st century. Journal of Teaching in Physical Education, 43(3): 5–9.
- KAĞITCIBAŞI, Ç.(1999) **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Yayınları.
- KALE, R. ERŞEN, E. (2003). **Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş**. Ankara:

Nobel Yayın Dağıtım.

- KAPTAN, M.(2003). “Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri ve Materyal Kullanma Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- KARAKUŞ, E.(2005).”Resmi ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi derslerinin uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAKÜÇÜK, S. (1999). **Rekreasyon-Boş Zamanları Değerlendirme**, Üçüncü Baskı,Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- KARAMUSTAFAOĞLU, O.(2006). “Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: Amasya İli Örneği” Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı:1, Sayfa: 90-101, Bayburt.
- KARASAR, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yay.
- KARASÜLEYMANOĞLU, A. (1989). **Yeni Boyutlarıyla Spor**. Ankara:Engin Yayınları.
- KARSLI, M.D., GÜNDÜZ, H. B., TİTREK, O., YAMAN, E.(2002). "Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Programlarında Duygusal Zekâ Yeterliklerinin Kullanabilirliği." 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 191, Sayfa:16-17.
- KASATURA, İ. (1991). **Okul Başarısından Hayat Başarısına**, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- KASATURA, İ. (1998). **Kişilik ve Öz Güven**. Ankara: Evrim Yayınevi.
- KAYA, E., PEKEL, O., SEZEK, F.(2003). “Biyoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Araçlarının Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Görüşleri”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 2, Sayı:14, Sayfa: 99- 105, Denizli.

- KAYAALP, İ. (2002). **Eğitimde İletişim Dili**. İstanbul: Bilge Kültür- SanatYayınları.
- KELLER, J. & BURKMAN, E. (1993). “Psychomotor principles”. M. Fleming & W.H. Levie (Edi.), Instructional message design: Principles from the Behavioral and Cognitive Sciences. 2.Versiyon. New Jersey: Educational Technology Publications.
- KERFELD, C. (2005). Blended Instruction Case Studies; Life Science 3, <http://1www.college.ucla.edu/edtech/bics/kerfeld.htm> adresinden 20 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- KILIÇÇI, Y. (1993). **Okulda Ruh Sağlığı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KING, J. C. ve DOERFERT, D. L. (1996). Interaction in the distance education setting. University of Missouri, College of Agriculture, Food, and Natural Resources <http://www.ssu.missouri.edu/ssu/AgEd/NAERM/s-e-4.htm> adresinden 25 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- KIZER,L.D, D.L,PIPER ve W.E SAYTER.(1984). A Practical Approach to Teaching Physical Education.
- KİRİŞÇİOĞLU, S. (2009). “Fen Laboratuar Derslerinde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çeşitli Boyutlarda İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- KOÇAK, S. ve HÜRMERİÇ, I. (2006). Attitudes Toward Physical Education Classes of Primary School Students in Turkey. *Perceptual &Motor Skills*, 103, (1), 296-300.
- KONTER, E. (2004). **Antrenörlük ve Takım Psikolojisi**. Ankara: Palme Yayıncılık.
- KONUKMAN, FERMAN ve ark.(2005). “The Effects of Multimedia Computer Assisted Instruction (CAI) on Skill and Task Analysis in a Physical Education Teacher (PETE) Programme”, *Research Quarterly Egsercise and Sport*, 1, 76.
- KÖKNEL, Ö.(1983). **Ailede ve Toplumda Ruh Sağlığı**. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- KÖSEOĞLU, P., SORAN, H.(2005). “Biyoloji Dersinde Araç Gereç Kullanımı Açısından Öğretmen Yeterlilikleri”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dergisi, Sayı: 28, Sayfa: 150-158, Ankara.

KURT, İ.(1999). “Ankara’daki Endüstri Meslek Ve Teknik Liselerinde Eğitim Araç ve Malzemelerinin Kullanımı Hakkında Araştırma”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

LEH, A. S. (2002). Action research on hybrid courses and their online communities. EducationalMedia International, 39(1)

M.E.B.(2000).“Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi ”, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

MAĞDEN, D ve AKSOY,A. (1993). Denetim Odağı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: Ya- Pa Yayınları.

MARSH II, G.E., MCFADDEN A.C. ve PRICE B.P. (2004). Blended Instruction: Adapting conventional instrument for large classes. The University of Alabama, Institute for Interactive Technology.

MEB. (2009). Talim Terbiye Kurulu İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (1 – 8. Sınıflar). www.meb.gov.tr

MERAL, M. ve ZERAYAK, E.(1999). “Öğretmen ve Öğrencilerin Okullarda Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri- Televizyon ve Video”. 4. Ulusal Eğitimleri Kongresi Bildirileri 2 Kitabı: 158-171.

MİRZEOĞLU D., GÖÇEK E., AKTAĞ I, ve BOSNAK M.(2006). Bilgisayar Destekli Öğretimin Basketbol Becerilerinin Öğrenimi Üzerine Etkisi , Spor yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi, Cilt:1, Sayı:2.

MİRZEOĞLU, D.(2003) (Editör: Nevzat Mirzeoğlu). **Spor Bilimlerine Giriş**.Ankara: Spor yayınevi.

MOALLEM, M., (2003). An Interactive Online Course: A Collaborative Design Model. Educational Technology Research and Development. 51 (4)

MOORE, M. G. (1989). Edt: Three types of interaction. The American Journal of

Distance Education, 3(2).

MORGAN, K. R. (2002). Blended Learning: A Strategic Action Plan for a New Campus. Seminole, FL: University of Central Florida.

MORGAN,K.R.(1995). T. C. **Psikolojiye Giriş**. (Çeviri Yayın Sorumlusu: S. Karakaş).Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

MUIJS, D.(2004). Doing Quantitative Research in Education with SPSS, Sage Publications.

MURPHY, P. (2003). The Hybrid Strategy: Blending Face-to-Face with Virtual Instruction to Improve Large Lecture Courses, <http://www.uctltc.org/news/2002/12/feature.php> adresinden 25 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

OĞUZ, A., BIYIKLI, C., ÇUKUR, A., ERDEM, M., GÖLGELİ, S.,ŞİŞMAN, F., YAVAŞ, A., YAVAŞ, A. (2002). Fiziksel Uygunlukların Gelişimi ve Psikomotor Becerilerin Kazandırılmasında Oyunla Yeniden Yapılanma. 2000' li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Golden Medya Matbaacılık ve Tic. A.Ş.,İstanbul.

OH, E.J. ve LIM, D. (2005). Evaluation Mode For Blended Instruction. MELOT Conference, July 25-28, Nashville, TN.

OREY, M. (2002). Definition of Blended Learning. University of Georgia. Web:<http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning> adresinden 21 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

OSGUTHORPE, B.R. ve GRAHAM C.R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. The Quarterly Review of Distance Education, 4(3).

O'TOOLE, J. M., ve ABSALOM, D. J. (2007). The Impact of Blended Learning on Student Outcomes: is there room on the horse for two?, Learning, Media and Technology, http://www.conferzone.com/resource/wp/CaseStudy_BlendedLearning.pdf adresinden 19 Kasım 2010 tarihinde alınmıştır.

ÖZBAYDAR, S.(1983). **İnsan Davranışlarının Sınırları ve Spor Psikolojisi**.

İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

ÖZCAN, H. (1996).’’İlkokul Öğrencilerinin Öz Güvenleri, Akademik Başarıları ve Anne Baba tutumları Arasındaki İlişkiler’’, İstanbul: Marmara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖZÇELİK, D. A. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). ÖSYM Yayınları 8.

ÖZDEMİR, S. (2006). ‘‘Web Ortamında Bireysel Ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı Ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri’’. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.

ÖZDEMİR, S. ve YALIN, İ.(2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayınları.

ÖZER D.S, ÖZER, K.(2001). **Çocuklarda Motor Gelişim**. Ankara: Nobel yayınları.

ÖZER, D. AKTOP, A. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Hazırlanmış Bir Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Adaptasyonu. Hacettepe Ün. Spor Bilimleri Dergisi. 14(2).

ÖZER, S. (2001). **Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor**. İstanbul: Nobel Yayınları.

ÖZHELVACI, H.(2003). ‘‘Sakarya İlinin İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri’’, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

ÖZKER, R. (1972). **Sporda İnsan Gücü Geliştirme Problemi**. Sporda İnsan Gücü Geliştirme Sempozyumu, Güven Matbaası, s: 2, Ankara.

ÖZTÜRK, M. K.(2002). ‘‘Liselerde Coğrafya Öğretiminde Araç, Gereç, Materyal Kullanımı ve Önemi’’, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 22, Sayfa: 126-129, Ankara.

PALA, A.(2006). ‘‘İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları’’, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 16,

Sayfa: 177-188, Manisa.

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

PEW. (2003). Program in course redesign. Center for Academic Transformation. <http://www.center.rpi.edu/PewGrant.html> adresinden 25 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

PHILLIPS, J. J. ve PHILLIPS, P. P. (2002). Eleven reasons why training and development fails and what you can do about it. Training, 39(9).

PIPER, T. (1997). It'll cost how much? CBT Solutions

POSNER, D. N. (2005). Blended Instruction Case Studies; Political Science SR/60R, <http://www.college.ucla.edu/edtech/bics/kerfeld.htm> adresinden 18 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

RAMSLAND, K. (1998) Öğrenme Sanatı, (Çev. İbrahim Şener, Selma Şenol), İstanbul. Beyaz Yayınları.

REAY, J. (2001). Blended learning - a fusion for the future. Knowledge Management Review,4(3), 6.

ROONEY, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. Association Managment, 55(5).

ROSSETT, A. (2002). The ASTD E-Learning Handbook: McGraw-Hill.

ROSSETT, A. ve FRAZEE, R. F. (2003). Strategies for Building Blended Learning. Learning Circuit, <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm> adresinden 25 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.

ROVAI, A.P ve JORDAN, H. M. (2004). Blended Learning and sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. International Review of Research in Open and Distance Learning, <http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovai-jordan.html> adresinden 11 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

- ROVAI, A.P. (2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. Internet and Higher Education.
- SANDS, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-toface instruction in hybrid courses. Teaching with Technology Today, 8(6).
- SAVERY, J.R. ve DUFFY, T.(1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. Educational Technology.
- SENEMOĞLU, N. (2002). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara, Gazi Kitap evi.
- SIKORA, A. C. ve CARROLL, C. D. (2002). Postsecondafy education descriptive analysis reports, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- SILVERMAN, S., SUBRAMANIAM, P. R.(1999). Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes. Journal of Teaching in Physical Education. Volume:19, Number:1.
- SIMON, H. A.(1983). The sciences of the artificial. Cambridge, MA: MIT Pres.
- SINGH, H. ve REED, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. Lexington, MA: Centra Software. <http://www.centra.com/download/whitepaper/blendedlearning.pdf> adresinden 16 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- SLAVIN, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement. Review of Educational Research, 57 (3)
- SMELSER, L. M. (2002). Making Connections in Our Classrooms: Online and Off. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Chicago, IL.
- SOLAK, H. , GÖRMÜŞ, N. , GÖRMÜŞ, S. , SOLAK, T. (2002). **Spor ve Kalbimiz**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SONER, O. (1995). Aile Uyumu, Öğrenci Öz Güveni ve Akademik Başarı Arasındaki

İlişkiler, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

SÖNMEZ, T. , SUNAY, H.(2004). Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir inceleme, Milli Eğitim Dergisi, 162

SUNAY, H.(2002). Türkiye'de sporun yaygınlaştırılması kapsamında çağdaş spor yöneticilerinin rolü ve önemi, 7. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi, 263-64, Antalya,Kemer.

ŞAHİN, C., YAVUZ, N., KARABAĞ, S., TERTEMİZ, N., ERCAN, L., KAYABAŞI, Y., ŞEN, H.Ş.,OĞUZOĞLU, D.(2001). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Ankara: Nobel Yayınevi Yay. No:285, s.10, 21.

ŞAHİN, H. M. (2002). Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü.Ankara: Gaziantep Spor Kulübü, Spor Eğitim Yayınları, Nobel Yayın Dağıtım.

ŞAHİN, T. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamların Etkililiği. Eğitim Araştırmaları.1:68-73.

ŞİMŞEK, N.(2002). Kimya Eğitimine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Hazırlanması ve Buna Yönelik Çeşitli değerlendirmelerin Yapılması. Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Fen Bilimleri Enstitüsü.

ŞİRİN, F.E. ve BOZKURT, İ.(2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve uygulamaları. 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu: 96–102; Bursa.

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

TAMER, K.(1987). **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi AÖF Eğitim Ön Lisans Programı, Eskişehir.

TAMER, K.(1989). **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- TAŞMEKTEPLİĞİL, Y. , YILMAZ, Ç. , İMAMOĞLU, O. , KILCIGİL, E.(2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,4 (4), 139-147.
- TEKER, N.(2002). “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1,1.
- TEKİN, H. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yayınları.
- TEKİN,T.,TOPKAYA,İ.(1998).**Genel Kuramsal Bir Bakış ve Futbol Eğitim Öğretimi**, İzmir: Üniversiteliler Ofset.
- TEZCİ, E.(2003). Web Tabanlı Eğitimin Demokrasi Bilincinin Gelişimine Etkisi. The Turkish Online Journal Of Educational Technology. 2, 3.
- THOMSON, I. (2002). Thomson job impact study: The next generation of corporate learning. Thompson, Inc. [http:// www.netg.com/ DemosAndDownloads/ Downloads/JobImpact.pdf](http://www.netg.com/DemosAndDownloads/Downloads/JobImpact.pdf) adresinden 25 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- TOR, H., ERDEN, O.(2004). “İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”. The Turkish Online Journal Of Educational Techology. 3/1.
- TORUCU, K. B. (1992). “13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip, Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılması”, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı, İzmir Saray Tıp Kitapevi.
- TURGUT, F.(1977). **Tutumların Ölçülmesi**. Ankara : Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- TURGUT, F.(1984). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Saydam Matbaası.
- TUZCUOĞLU, S.(2006). “Taktik Oyun Yaklaşımının Tenis Öğretimi Üzerine Etkisi”,Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- USLU, F., KETE, R.(2002). “İzmir İli MLO Okullarında Biyoloji Derslerinde Teknoloji Uygulamalarının (Bilgisayarı) Etkililiği Üzerine Bir Araştırma”. V.Ulusal Fen

Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. M.E.B. Ankara.

- USTA, E. (2007). ‘‘Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi’’. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalı. Ankara.
- UŞUN, S.(2003). ‘‘Eğitim ve Öğretimde Bilgisayarların Yararları ve Bilgisayarlardan Yararlanmada Önemli Rol Oynayan Etkenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri’’, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 2, Sayfa : 359-367, Kastamonu.
- ÜLGEN, G.(1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Bilim Yayınları.Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, Sayı: 3, İstanbul.
- VALIATHAN, P. (2002). Designing a blended learning solution. Learning Circuits, <http://www.learningcircuits.com/2002/aug2002/valiathan.html> adresinden 14 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- WADDOUPS G. L., HATCH, G. L. ve BUTTERWORTH, S. (2003). Blended teaching and learning in a first-year composition course. Quarterly Review of Distance Education, 4
- WANG, A.Y. ve NEWLIN, M.H.(2002). ‘‘Predictors of Web-Student Performance: The Role of Self Efficacy and Reasons for Taking an On-Line Class’’, Computers in Human Behavior. 18, 2: 151-163.
- WARD, J. ve LABRANCHE, G. A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. Franchising World, 35(4).
- WILLETT, H. G. (2002). Not one or the other but both: Hybrid course delivery using WebCT. The Electronic Library, 20(5).
- WRIGHT, T. ve THOMPSON, L. (2002). Cost, access, and quality in online nursing and allied health professions. Journal of Asynchronous Learning Networks, 6(2).
- WUEST, A.D., BUCHER,C.A.(1999). Foundations of Physical Education and Sport, McGraw- Hill, Boston, p: 43-45.

- YALIN, H., İ. (2003). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. (Sekizinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- YAYLACI, F. (1998).’’İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Program ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi’’. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- YENAL, H. ,ÇAMLIYER, H. , SARACALOĞLU, A.Ş.(1999). “İlköğretim İkinci Devre Çocuklarında Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Motor Beceri ve Yetenekler Üzerine Etkisi”. ,G.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi ,IV ,3 ,S:15-24.
- YEŞİLYURT, E.(2007).“Öğretim Araç Gereçleri Kullanımına Etki Eden Faktörler” e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 2, Number: 4 Article Number: C0020.
- YILDIRAN, İ., YETİM, A.(1996). “Ortaöğretimde Beden Eğitimi Derslerinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma”. G.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Numara:3 ss: 36-43
- YILMAZ, Ç.(2005). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi ve yeni bir model önerisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- YOUNG, J.R. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. The Chronicles of Higher Education, A33.
- ZENGER, J. ve UEHLEIN, C. (2001). Why Blended Will Win. [http:// www2.wit.ie/SchoolsDepartments/SchoolofEducation/LiteracyDevelopmentCentre/AboutUs/FiletoUpload,4560,en.pdf](http://www2.wit.ie/SchoolsDepartments/SchoolofEducation/LiteracyDevelopmentCentre/AboutUs/FiletoUpload,4560,en.pdf) Adresinden 22 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek 1: Futbola Yönelik Psikomotor Beceri Değerlendirme Rubriği

Adı Soyadı:

Sınıfı ve Şubesi:

TOPA VURUŞLAR

1-AYAK İÇİ VURUŞ	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Vücudun duruş pozisyonu(sabit ayak önde,piston hareketi)				
2.Topla buluşma(gözle kontrol)				
3.Topa vurduktan sonra vücut ve ayağın salınımı ve göz kontrol				
4.Hareketi bitiriş ve vücudun hareketi yeni pozisyona hamle				
2-ÜST VURUŞ	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Vücudun topa dik geliş pozisyonu.				
2.Topla ayağın üstünün buluşması ,diğer ayağın pozisyonu(topun yanındaki duruşu)				
3.Sabit ayağı dizden bükme ve boyun kısmından bükme(vuruş anında vücut kompozisyonu)				
4.Hareketi bitiriş pozisyonu ve gözle topun gidişini takip.				
3-AYAK İÇİ ÜST VURUŞ	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Vücudun topa geliş pozisyonu				
2.Sabit ayağın pozisyonu(topun yanındaki duruş)				
3.Vuruş anında topla ayağın buluşması ve göz koordinasyonu.				
4.Hareketi bitiriş , vücudun hareketi ve gözle takip.				
4-AYAK DIŞI VURUŞ	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Vücudun topa geliş pozisyonu ve topla gözün teması				
2. Sabit ayağın pozisyonu(topun yanındaki duruş)				
3. Vuruş anında topla ayağın buluşması ve göz koordinasyonu				
4.Hareketi bitiriş , vücudun hareketi ve gözle takip.				

TOP KONTROLÜ VE ÇEŞİTLERİ

1-AYAK TABANI İLE KONTROL	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Vücudun topa geliş pozisyonu ve topla gözün teması				
2.Top yere dediği anda sabit ayağın pozisyonu				
3. Topun yere dediği anda kullanılan ayağın pozisyonu ve topun ayakla yer arasına sıkıştırılması , öne doğru kontrol.				
4.Topun kontrolünden sonra ileri ikinci hamle.				
2-YERDEN AYAK İÇİ TOP KONTROLÜ	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Karşıdan gelen topa vücudun pozisyonu ve topla gözün teması				
2. Sabit ayağın pozisyonu ve diğer ayağın topla buluşma pozisyonu				
3. Topun ayakla temasında topun geriye doğru yumuşatılması				
4. Topun kontrolünden sonra ileri ikinci hamle.				
3-HAVADAN AYAK İÇİ TOP KONTROLÜ	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Karşıdan gelen topa vücudun pozisyonu ve topla gözün teması				
2. Yere basan destek ayağın pozisyonu				
3. Topla ayak buluşmasından sonra ritmik ayağı geri çekme ve topu yumuşatma ,topu kontrol etme.				
4. Topun kontrolünden sonra ileri ikinci hamle.				
4-HAVADAN GELEN TOPUN KONTROLÜ	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Vücudun topa geliş pozisyonu ve topla gözün teması				
2. Destek ayağın pozisyonu.				
3. Topla ayak buluşmasından sonra ritmik ayağı geri çekme ve topu yumuşatma ,topu kontrol etme.				
4. Topun kontrolünden sonra ileri ikinci hamle.				
5-DİZ ÜSTÜ KONTROL	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Karşıdan gelen topa göz takibi ve vücut pozisyonu ve topa hamle.				

2. Destek ayağın pozisyonu				
3. Topla bacağın buluşmasından sonra ritmik bacağı geri çekme ve topu yumuşatma ,topu kontrol etme.				
4. Topun kontrolünden sonra ileri ikinci hamle.				
6-GÖĞÜS İLE KONTROL	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Karşıdan gelen topa göz takibi ve vücut pozisyonu ve topa hamle.				
2. Topla göğüsün buluşması anında vücudun kollarla birlikte ritmik geri çekme hareketini yapması.				
3. Topun yumuşatılması ve vücut önüne düşürülmesi.				
4. Topun kontrolünden sonra ileri ikinci hamle.				
7-KAFA İLE KONTROL	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Karşıdan gelen topa göz takibi ve vücut pozisyonu ve topa hamle.				
2.Topun alınla buluşması anında bacakların ve vücudun pozisyonu.				
3. Topun alınla buluşması anında ritmik çekme hareketinin yapılması ve topun kontrol altına alınması.				
4. Topun kontrolünden sonra ileri ikinci hamle.				

TOP SÜRMELER

1-AYAK İÇİ TOP SÜRME	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Vücudun pozisyonu ve topun ayakla teması.				
2. Top sürerken rakip ve sahanın gözle kontrolü.				
3. Topa sürme anındaki dokunma şiddetinin ayarlanması.				
4.Topu olumlu kullanabilme.				
2-AYAK DIŞI TOP SÜRME	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Vücudun pozisyonu ve topun ayakla teması.				
2. Top sürerken rakip ve sahanın gözle kontrolü.				
3. Topa sürme anındaki dokunma şiddetinin ayarlanması.				
4.Topu olumlu kullanabilme.				

TAÇ ATIŞI

1-AYRIK AYAK TAÇ ATIŞI	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Topun ele alınmasında ayak ve vücudun pozisyonu.				
2. Top enseye götürülürken vücut ve göğüsün yaylanma pozisyonu.				
3. Topun elden doğru çıkarılması.				
4.Top olumlu kullanılıp istenilen hedefe gönderebilme.				
2-BİTİŞİK AYAK TAÇ ATIŞI	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1-Topun ele alınmasında ayak ve vücudun pozisyonu.				
2. Top enseye götürülürken vücut ve göğüsün yaylanma pozisyonu.				
3. Topun elden doğru çıkarılması.				
4.Top olumlu kullanılıp istenilen hedefe gönderebilme.				

Ek 2: Futbola Yönelik Bilişsel Başarı Testi

Adı Soyadı :

Sınıfı:

Sorular

- 1)Saha alanını oluşturan kale arkasındaki çizgiye ne ad verilir?
a) Taç çizgisi b)Orta saha çizgisi c)Oyuncu değiştirme çizgisi d)Aut çizgisi
- 2)Saha alanını oluşturan iki uzun sınır çizgisine ne ad verilir?
a) Taç çizgisi b)Orta saha çizgisi
c)Oyuncu değiştirme çizgisi d)Korner çizgisi
- 3) Futbol oyun alanı aşağıdaki şekillerden hangisine benzer?
a)Kare b) Dikdörtgen c) Üçgen d) Daire
- 4)Saha içerisinde bir takımda kaç oyuncu vardır?
a) 8 b) 9 c) 10 d) 11
- 5) Uluslar arası futbol federasyonunun ismi aşağıdakilerden hangisidir?
a)FİLA b) FİBA c)FİVB d)FİFA
- 6)Futbol oyun süresi ne kadardır?
a)70dk. b)80dk c)90 dk d)100 dk
- 7)Penaltı noktası ile kale çizgisi arasındaki mesafe ne kadardır?
a) 9 m b) 10 m c) 11 m d) 9.15cm
- 8) Korner atışından top direk kaleye girerse ne olur?
a)Gol b)Aut c)Korner d)Taç
- 9) Futbol'da bir takımın yedek kulübesinde kaç oyuncu vardır?
a)4 b)5 c)6 d)7
- 10) Futbol müsabakasında devre arası kaç dakikadır?
a)10 b)15 c)20 d)25
- 11)Futbol kale direğinin kalınlığı ne kadardır?
a)8 cm b) 12 cm c)14 cm d) 16 cm
- 12)Futbol kale direğinin yerden yüksekliği ne kadardır?
a)2,30 b)2,35 c)2,41 d)2,44
- 13) Penaltı noktasının kale çizgisine uzaklığı ne kadardır?
a)11 m b)12 m c)13 m d)9.15 cm
- 14) Ceza sahası içerisinde 10 kusurlu ihlali işleyen takıma ne ceza verilir?
a) Çift vuruş b)Tek vuruş c)Penaltı vuruşu d)Serbest vuruş
- 15) Kale çizgisi sınırlarından dışarı çıkan top kaleci tarafından oyuna nasıl sokulur?
a)Taç atışı b)Aut atışın c) Degaj atışı d)Serbest atış
- 16)Futbolda atılan şut kaleciye çarparak kale çizgilerinin dışına çıkarsa rakip takım topu oyuna nasıl sokar?
a)Aut atışı b) Korner atışı c)Taç atışı d)Serbest vuruş
- 17)Bir takım müsabaka boyunca kaç oyuncu değiştirme hakkı vardır?

- a)2 b)3 c)4 d)5

18)Bir futbol takımı en az kaç oyuncudan oluşursa maça çıkabilir?

- a)5 b)6 c)7 d)8

19)Bir serbest atış esnasında rakip oyuncu toptan ne kadar uzakta durur?

- a) 9.15 b)10 c)10.5 d)11

20)Müsabakaya çıkarken oyunculara bulunmaması gereken malzeme hangisidir?

- a)Forma b)Şort c)Tozluk d)Kolye

21)Futbol takımında hangi oyuncunun forma rengi diğerlerinden farklıdır?

- a) Stoper b)Kaptan c)Forvet d)Kaleci

22)Futbolda gol yiyen takım oyuna nasıl başlar?

- a) Aut atışı b)Hava atışı c)Santra vuruşu d)Taç atışı

23)Santradan direk vuruşla top kaleye girerse ne olur?

- a)Gol b)Aut c)Korner d)Taç

24)Topun oyun dışında olması için çizgi üzerinde nasıl olmalıdır?

- a)Tamamının saha içinde b)1/3'nin çizgi üzerinde
c)2/3'nin çizgi üzerinde d)Tamamının çizgiyi geçmesi

Ek 3: Dört haftalık Öğretim Programı ve Ders Planları

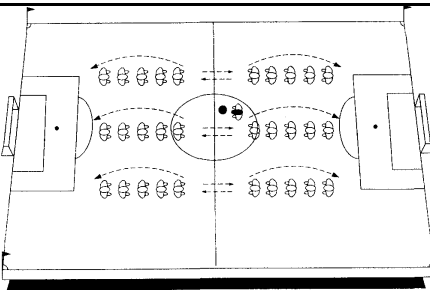
Tarih	Uygulama	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
29-30 Eylül 2010 Öntest Uygulaması		
6-7 EKİM 2010	I. Hafta: Öğrencilere yapılacak uygulamalarla ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra ısınma hareketleri yapılmış ve futbolda topa vuruşlar konusu işlenmiştir.Uygulamanın yapılması için öğrenciler gruplara ayrılmış ve bir ders saati boyunca karşılıklı olarak topa vuruş çalışmaları yaptırılmıştır.. İkinci ders saatinde ise konular bilişim teknolojileri sınıfında bilgisayar sitesinde hazırlanan web sayfasından tekrar edilerek öğrencilere konularla ilgili ödev verilmiştir.	I.Hafta: Öğrencilere yapılacak uygulamalarla ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra ısınma hareketleri yapılmış ve futbolda topa vuruşlar konusu işlenmiştir.Uygulamanın yapılması için öğrenciler gruplara ayrılmış ve iki ders saati boyunca karşılıklı olarak topa vuruş çalışmaları yaptırılmıştır.Bu çalışma sürecinde öğrencilerin yaptıkları hatalar düzeltilmiş ve hareketleri doğru bir şekilde yapmaları sağlanmıştır. Ders sonunda öğrencilerin varsa soruları cevaplandırılmıştır.
13-14 EKİM 2010	II. Hafta : Selamlama ve yoklamanın ardından ısınma hareketlerine geçilmiştir.Isınma sonrası önceki ders verilen ödevin kontrolü ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Daha sonra öğrenciler top kontrolü ve çeşitleri konusunu uygulamak üzere karşılıklı gruplar oluşturmuşlardır. Bu uygulama bir ders saati yapılmış, diğer ders saatinde bilişim teknolojileri sınıfında web sayfası üzerinde öğretime devam etmişlerdir. Öğrencilere konularla ilgili ödev verilmiştir.	II. Hafta : Selamlama ve yoklamanın ardından ısınma hareketleri yapılmıştır. Geçen haftanın konu tekrarından sonra bu haftanın konusu olan top kontrolü çeşitleri anlatılmıştır. Konuları uygulamak üzere öğrenciler karşılıklı gruplara ayrılarak vücudun değişik bölgeleri ile top kontrolü çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrenciler tek tek kontrol edilerek yapılan hatalar düzeltilmiştir. Bu uygulama iki ders saati boyunca devam etmiştir. Ders sonunda öğrencilerin varsa soruları cevaplandırılmıştır.

20-21 EKİM 2010	III. Hafta: Selamlama ve yoklamanın ardından ısınma hareketlerine geçilmiştir. Isınma sonrası önceki ders verilen ödevin kontrolü ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Daha sonra öğrenciler top sürme konusunu uygulamak üzere karşılıklı gruplar oluşturmuşlardır. Öğrenciler ayak içi ve ayak dışı top sürme çalışması yapmışlardır. Bu uygulama bir ders saati yapılmış, diğer ders saatinde bilişim teknolojileri sınıfında web sayfası üzerinde öğretime devam etmişlerdir. Öğrencilere konularla ilgili ödev verilmiştir.	III. Hafta: Selamlama ve yoklamanın ardından ısınma hareketleri yapılmıştır. Geçen haftanın konu tekrarından sonra bu haftanın konusu olan top sürme konusu anlatılmıştır. Konuları uygulamak üzere öğrenciler karşılıklı gruplara ayrılarak ayak içi ve ayak dışı top sürme çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrenciler tek tek kontrol edilerek yapılan hatalar düzeltilmiştir. Bu uygulama iki ders saati boyunca devam etmiştir. Ders sonunda öğrencilerin varsa soruları cevaplandırılmıştır.
27-28 EKİM 2010	IV. Hafta: Selamlama ve yoklamanın ardından ısınma hareketlerine geçilmiştir. Isınma sonrası önceki ders verilen ödevin kontrolü ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Daha sonra öğrenciler taç atışı konusunu uygulamak üzere karşılıklı gruplar oluşturmuşlardır. Öğrenciler ayırık ayak ve bitişik ayak taç atışı çalışmalarını bir ders saati uygulayarak diğer ders saatinde bilişim teknolojileri sınıfında web sayfası üzerinde öğretime devam etmişlerdir. Öğrencilerin varsa sorularına cevap verilmiştir.	IV. Hafta: Selamlama ve yoklamanın ardından ısınma hareketleri yapılmıştır. Geçen haftanın konu tekrarından sonra bu haftanın konusu olan taç atışı konusu anlatılmıştır. Konuları uygulamak üzere öğrenciler karşılıklı gruplara ayrılarak ayırık ayak ve bitişik ayak taç atışı çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrenciler tek tek kontrol edilerek yapılan hatalar düzeltilmiştir. Bu uygulama iki ders saati boyunca devam etmiştir. Ders sonunda öğrencilerin varsa soruları cevaplandırılmıştır.
3-4 KASIM 2010 Sontest Uygulaması		

DENEY GRUBUNDA UYGULANAN DERS PLANLARI

I. Hafta BEDEN EĞİTİMİ DERS PLÂNI

Ekim 2. Hafta (Deney grubu 1. Ders)

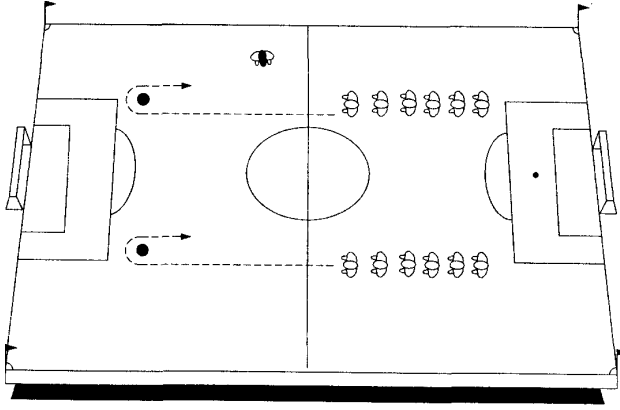
DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	7
SÜRE	40+40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1. Sportif Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1.1. Seçili spor dalına özgü hareketleri artan bir doğrulukta sergiler A.1.2. Seçili spor dallarını yaparken spor dalına özgü ilke ve kuralları uygular. A.1.6. Sportif etkinliklerle ilgili kavramları bilir. A.1.13. Sportif etkinliklerde zamanı etkili kullanır. A.1.15. Spor araç- gereç ve malzemelerini amacına uygun kullanarak korur.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, futbol topu, huni, web sitesi
DERS ALANI:	Okul Bahçesi ve bilgisayar laboratuvarı
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
 <i>Pas ve top kontrol çalışması</i>	
Selamlaşma ve yoklama *Öğrenciler etkinlik alanında toplanır 4 hafta olarak planlanan dersin içeriği ve akışı konusunda bilgi verilir. Etkinlik olarak nelerin yapılacağı, bu etkinliklerde öğrencilerin nasıl bir görev ve sorumluluk alacakları, neleri öğrenecekleri konusunda bilgilendirme yapılır. Derste uymaları gereken kuralları açıklanır. Yaralanma ve sakatlanmalara meydan vermemek için öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda gerekli açıklamalar yapılır. *Isınma hareketleri için yavaş tempoda başlayan koşu yapılır. Koşudan sonra açma, germe ve esnetmelerden oluşan jimnastik hareketlerine geçilir. Dersin ana evresine geçilir. *Etkinlik alanına toplanan öğrencilere dikkat etmeleri gereken noktalar söylenir, uygulamaların nasıl yapılacağı gösterildikten bir ders saati uygulamaları yapmaları istenir. Öğrencilerin onar kişilik gruplara ayrılması ve bu grupların yine beşer kişilik gruplara ayrılması sağlandıktan sonra, bir hat üzerinde birbirlerine 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir.	

Diğer ders saatinde bilgisayar sitesinden uygulama için hazırlanan ve öğrencilerin futbol konularını öğrenecekleri http://www.futbologren.com sitesinden konuları görsel olarak tekrar edecekler. Ders dışında öğrencilerin konuları pekiştirmeleri için web sayfasından ödevler ve futbol oyun kurallarını takip etmeleri hususunda görevlendirilirler.	
Değerlendirme	✓ Gruplara, belli bir mesafe içinde zamana karşı paslaşma yarışı yaptırılır. ✓ Her öğrenciye bilgisayar ortamındaki futbol konularını sorunsuz seyredip konuları öğrenmeleri takip edilir.

II. Hafta BEDEN EĞİTİMİ DERS PLÂNI

Ekim 3. Hafta (Deney grubu 2. Ders)

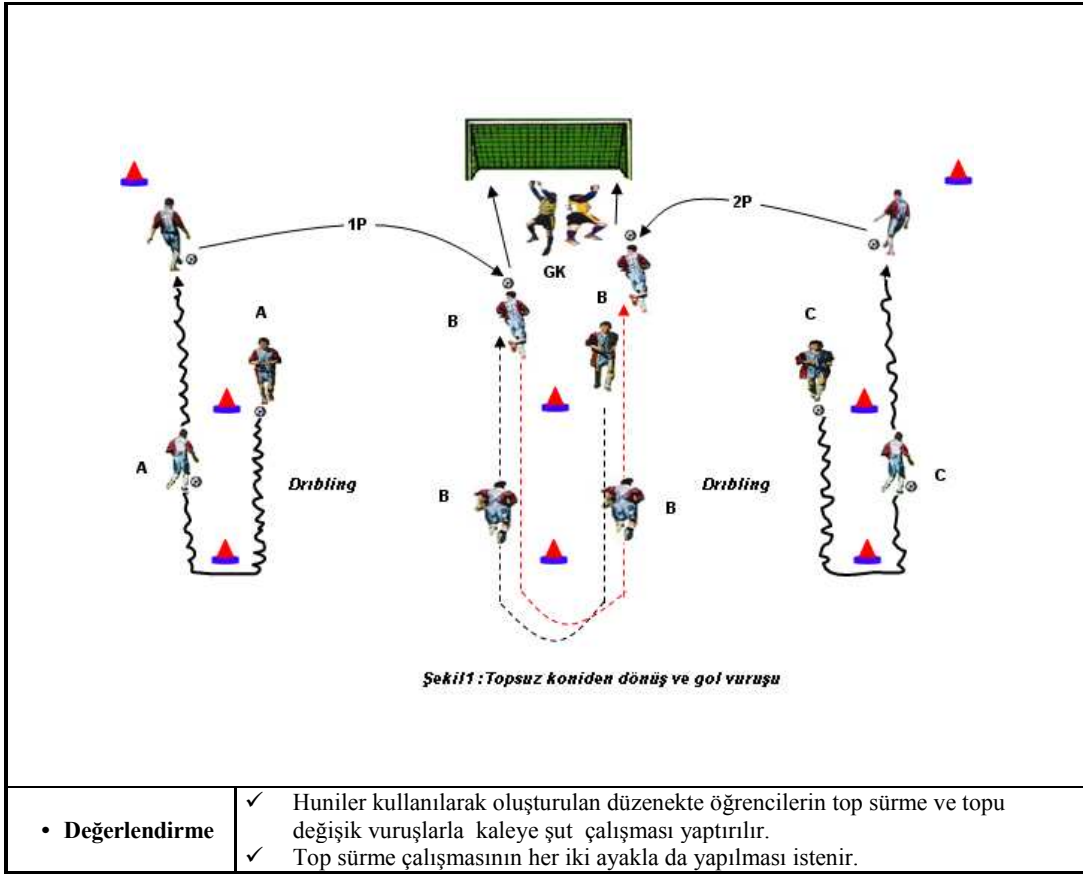
DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	7
SÜRE	40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1. Sportif Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1.1.Seçili spor dalına özgü hareketleri artan bir doğrulukta sergiler A.1.2.Seçili spor dallarını yaparken spor dalına özgü ilke ve kuralları uygular. A.1.6. Sportif etkinliklerle ilgili kavramları bilir. A.1.13. Sportif etkinliklerde zamanı etkili kullanır.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, futbol topu, huni, web sitesi.
DERS ALANI:	Okul Bahçesi ve bilgisayar laboratuvarı
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Selamlaşma ve yoklama *Öğrenciler etkinlik alanında toplanır ve dersin içeriği ve akışı konusunda bilgi verilir. Etkinlik olarak nelerin yapılacağı, bu etkinliklerde öğrencilerin nasıl bir görev ve sorumluluk alacakları, neleri öğrenecekleri konusunda bilgilendirme yapılır. Derste uymaları gereken kurallar açıklanır. Yaralanma ve sakatlanmalara meydan vermemek için öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda gerekli açıklamalar yapılır. *Isınma hareketleri için yavaş tempoda başlayan koşu yapılır. Koşudan sonra açma, germe ve esnetmelerden oluşan jimnastik hareketlerine geçilir. Dersin ana evresine geçilir.Ana evreden önce geçen haftanın konuları tekrar edilip,konularla ilgili öğrencilere soru sorulur. * Öğrencilerin onar kişilik gruplara ayrılması ve bu grupların yine beşer kişilik gruplara ayrılması sağlandıktan sonra, bir hat üzerinde birbirlerine 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir. Etkinlik alanına toplanan öğrencilere dikkat etmeleri gereken noktalar söylenir, uygulamaların nasıl yapılacağı gösterildikten sonra bir ders saati uygulamaları yapmaları istenir. Gruplara top kontrolü çeşitleri yaptırılmak üzere aşağıdaki çalışmalar yaptırılır: Ayak tabanı ile kontrol,yerden ayak içi kontrol,havadan ayak içi kontrol,havadan gelen topun kontrolü,diz üstü kontrol, göğüs kontrol ve kafa ile top kontrol çalışmaları. Ayrıca pasın verilmiş şekline ve topun hızına göre top kontrolü yaptırılır. Çalışmalar yeterince tekrar ettirilir; öğrenciler gözlemlenir ve yapılan hataların düzeltilmesi istenir. Diğer ders saatinde bilgisayar sitesinden uygulama için hazırlanan ve öğrencilerin futbol konularını öğrenecekler http://www.futbologren.com sitesinden konuları görsel olarak tekrar etmeleri sağlanır. Ayrıca öğrencilerin konuları daha iyi kavramaları için siteden ödev verilir ve futbol oyun kurallarını takip etmeleri istenir.	

	
• Değerlendirme	✓ Vücudumuzun değişik yerleriyle top kontrolü çalışmaları yapılır. ✓ Top kontrolündeki esas amaç nedir, sorulur.

III. Hafta BEDEN EĞİTİMİ DERS PLÂNI

Ekim 4. Hafta (Deney grubu 3. Ders)

DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	7
SÜRE	40+40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A.Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1.Özelleşmiş Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1.1.Seçili spor dalına özgü hareketleri artan bir doğrulukta sergiler A.1.6. Sportif etkinliklerle ilgili kavramları bilir. A.1.2.Seçili spor dallarını yaparken spor dalına özgü ilke ve kuralları uygular. A.1.20. Farklı sportif etkinlikleri yaparken kendine güven duyar.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırtma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, futbol topu, huni, web sitesi
DERS ALANI:	Okul Bahçesi ve bilgisayar laboratuvarı
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurulur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Selamlaşma ve yoklama *Öğrenciler etkinlik alanında toplanır ve dersin içeriği ve akışı konusunda bilgi verilir. Etkinlik olarak nelerin yapılacağı, bu etkinliklerde öğrencilerin nasıl bir görev ve sorumluluk alacakları, neleri öğrenecekleri konusunda bilgilendirme yapılır. Derste uymaları gereken kurallar açıklanır. Yaralanma ve sakatlanmalara meydan vermemek için öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda gerekli açıklamalar yapılır. *Isınma hareketleri için yavaş tempoda başlayan koşu yapılır. Koşudan sonra açma, germe ve esnetmelerden oluşan jimnastik hareketlerine geçilir. Dersin ana evresine geçilir. *Etkinlik alanına toplanan öğrencilere dikkat etmeleri gereken noktalar söylenir. Öğrencilerin onar kişilik gruplara ayrılması ve bu grupların yine beşer kişilik gruplara ayrılması sağlandıktan sonra, bir hat üzerinde birbirlerine 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir. 1. Öğrencilerin eşit sayıda iki gruba ayrılmaları ve daha sonra bu grupların birbirlerine, karşılıklı 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir. 2. Öğrencilere sırayla, ayak içiyle top sürme çalışması yaptırılır. Top süren öğrenci top sürdükten ve sonra karşı grubun sonuna sıraya geçer. 3. Aynı diziliş formunda ayak dışı ile top sürme çalışması yaptırılır. Çalışmalar sırasında ayağın kullanılan bölümlerine, topa vuruş sıklığına ve topa dokunma şiddetine, koşu ritmine ve vücudun pozisyonuna dikkat edilmesi gerektiği söylenir. 4. Gruplar arasındaki mesafe açılarak karışık olarak top sürme ve pas verdikten sonra karşı grubun ardına sıraya geçme çalışması yaptırılır. Pasını alan öğrenci top kontrolünü yaptıktan sonra top sürmeye devam edecektir. Tekniğin süratli olarak gösterilmesi istenir	



IV. Hafta
BEDEN EĞİTİMİ DERS PLÂNI

Ekim 5. Hafta (Deney grubu 4. Ders)

DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	7
SÜRE	40+40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1. Sportif Hareket Bilgi ve Becerileri B.2. Atatürk ve Ulusal Bayramlar
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1.1.Seçili spor dalına özgü hareketleri artan bir doğrulukta sergiler B.2.1. Ulusal bayramları coşkuyla kutlamak için düzenlenen spor etkinliklerine, halk oyunlarına ve dans gösterilerine değer vererek katılır. B. 2.2. Çevresindekileri, düzenlenen ulusal bayramlar etkinliklerine katılmaya teşvik eder.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, futbol topu, huni, web sitesi.
DERS ALANI:	Okul Bahçesi ve bilgisayar laboratuvarı
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Selamlaşma ve yoklama *Öğrenciler etkinlik alanında toplanır ve dersin içeriği ve akışı konusunda bilgi verilir. Etkinlik olarak nelerin yapılacağı, bu etkinliklerde öğrencilerin nasıl bir görev ve sorumluluk alacakları, neleri öğrenecekleri konusunda bilgilendirme yapılır. Derste uymaları gereken kurallar açıklanır. Yaralanma ve sakatlanmalara meydan vermemek için öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda gerekli açıklamalar yapılır. *Isınma hareketleri için yavaş tempoda başlayan koşu yapılır. Koşudan sonra açma, germe ve esnetmelerden oluşan jimnastik hareketlerine geçilir. Dersin ana evresine geçilir. 1. Öğrencilerin eşit sayıda iki gruba ayrılmaları ve daha sonra bu grupların birbirlerine, karşılıklı 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir. 2. Öğrencilere taç atışıyla ilgili bilgi verilir. 3. Öğrencilere sırayla, taç atışı çalışması yaptırılır. Taç atışından sonra karşı grubun sonuna sıraya geçer. 4.Çalışmalar sırasında yapılan hatalar gözlemlenerek düzeltmeler yapılır. Bu çalışmalar diğerlerinde olduğu gibi bir ders saati olacaktır. Diğer ders saatinde ise bilgisayar laboratuvarında öğrenciler web sitesinden konuları görsel olarak işleyeceklerdir.	



• Değerlendirme

✓ Taç atışının ayırık ve bitişik ayak olarak yapılması istenir.

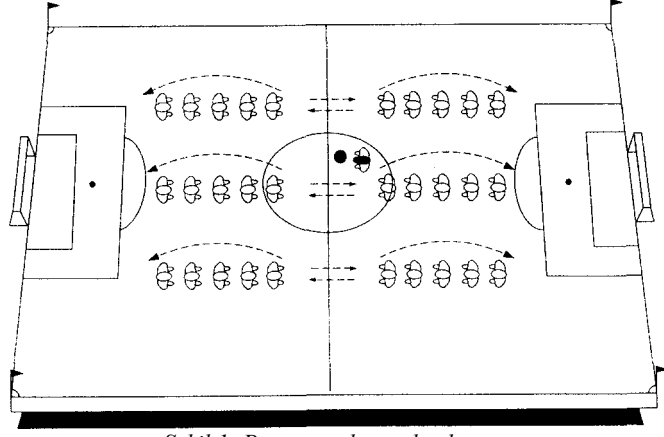
KONTROL GRUBUNDA UYGULANA DERS PLANLARI

I. Hafta

BEDEN EĞİTİMİ DERS PLÂNI

Ekim 2. Hafta(1. Ders)

DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	7
SÜRE	40+40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1. Sportif Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1.1.Seçili spor dalına özgü hareketleri artan bir doğrulukta sergiler A.1.2.Seçili spor dallarını yaparken spor dalına özgü ilke ve kuralları uygular. A.1.6. Sportif etkinliklerle ilgili kavramları bilir. A.1.13. Sportif etkinliklerde zamanı etkili kullanır. A.1.15. Spor araç- gereç ve malzemelerini amacına uygun kullanarak korur.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, futbol topu, huni, yelek vb.
DERS ALANI:	Okul Bahçesi
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
- Selamlaşma, - Kılık – kıyafet kontrolünün yapılması. - Genel yada özel ısınma hareketlerinin yapılması. 1. Öğrencilerin onar kişilik gruplara ayrılması ve bu grupların yine beşer kişilik gruplara ayrılması sağlandıktan sonra, bir hat üzerinde birbirlerine 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir. (Şekil 1) 2. Gruplara yerden atmak üzere ve yerden gelen topları kontrol etmek amacıyla şu çalışmalar yaptırılır: - Ayak içi vuruş , Üst vuruş, Ayak içi üst vuruş çalışması, Ayak dışı vuruş çalışması yaptırılır. 3. Çalışmalarda pas veren öğrenci kendi grubunun ardına soldan koşarak geçer. 4. Vuruş yapmak üzere sırayla duran topa vurarak şut atma çalışması yaptırılır. Vuruş öncesinde topa yaklaşma koşusundaki ritim ve destek ayağıyla ve topa vuruş ayağındaki pozisyona dikkat edilmesi gerektiği söylenir. Çalışma her öğrenciye eşit sayıda atışlar yaptırılır. 5. Ayağın topa temas eden bölgesine, baş, vücut ve kolların durumuna dikkat edilmesi gerektiği söylenir. Bu çalışmalar diğer topa vuruş çalışmalarında tekrarlanır. 6. Bu topa vuruş çalışmaları sırasında öğrenciler kontrol edilerek yapılan hatalar söylenir ve düzeltmeler yapılır.	



Şekil 1: Pas ve top kontrol çalışması

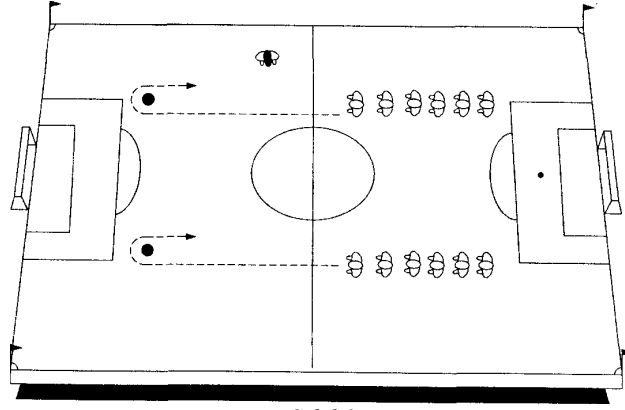
• Değerlendirme

✓ Gruplara, belli bir mesafe içinde zamana karşı paslaşma yarışı yaptırılır.

II. Hafta BEDEN EĞİTİMİ DERS PLÂNI

Ekim 3. Hafta(2. Ders)

DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	7
SÜRE	40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1. Sportif Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1.1.Seçili spor dalına özgü hareketleri artan bir doğrulukta sergiler A.1.2.Seçili spor dallarını yaparken spor dalına özgü ilke ve kuralları uygular. A.1.6. Sportif etkinliklerle ilgili kavramları bilir. A.1.13. Sportif etkinliklerde zamanı etkili kullanır.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, futbol topu, huni, yelek vb.
DERS ALANI:	Okul Bahçesi
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
- Selamlaşma, - Kılık – kıyafet kontrolünün yapılması. - Genel yada özel ısınma hareketlerinin yapılması. 1. Öğrencilerin onar kişilik gruplara ayrılması ve bu grupların yine beşer kişilik gruplara ayrılması sağlandıktan sonra, bir hat üzerinde birbirlerine 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir. (Şekil 1) 2. Gruplara top kontrolü çeşitleri yaptırılmak üzere aşağıdaki çalışmalar yaptırılır: Ayak tabanı ile kontrol,yerden ayak içi kontrol,havadan ayak içi kontrol,havadan gelen topun kontrolü,diz üstü kontrol, göğüs kontrol ve kafa ile top kontrol çalışmaları. Ayrıca pasın verilmiş şekline ve topun hızına göre top kontrolü yaptırılır. Çalışmalar yeterince tekrar ettirilir; öğrenciler gözlemlenir ve yapılan hataların düzeltilmesi istenir. 3. Gruplardan birer öğrenci seçilir; seçilen öğrencilerin ellerine birer top alarak daire ortasına geçmeleri istenir. 4. Öğrencilere yarı yüksekte gelen topun kontrolü öğretilir: Ayak içi veya ayak üstüyle havada alınır. 5. Daire ortasında bulunan öğrenciler, dairedeki öğrencilere elleriyle diz seviyesinde top atarlar. Havada ayak içi veya ayak üstüyle kontrolünü yapan öğrenci topu geri atar. Çalışma yeterince tekrar ettirilir. 6. Aynı çalışmalar, ayak tabanı ile top kontrolünün nasıl yapıldığı gösterildikten sonra yapılmaya devam edilir. 7. Öğrencilere diz ile top kontrolü öğretilir: Yarı yüksekte gelen topun diz üstü kısmıyla kontrol edilerek yere indirilir. 8. Daire ortasında bulunan öğrenciler, dairedeki arkadaşlarına diz üstü seviyesinde sırayla top atar, kontrolünü yapan öğrenciler iç pas yaparak topu geri atarlar. 9. Aynı çalışma, göğüsle ve kafa ile top kontrolü olarak yaptırılır. (Top atıcıları zaman zaman değiştirilmelidir.)	



Şekil.1

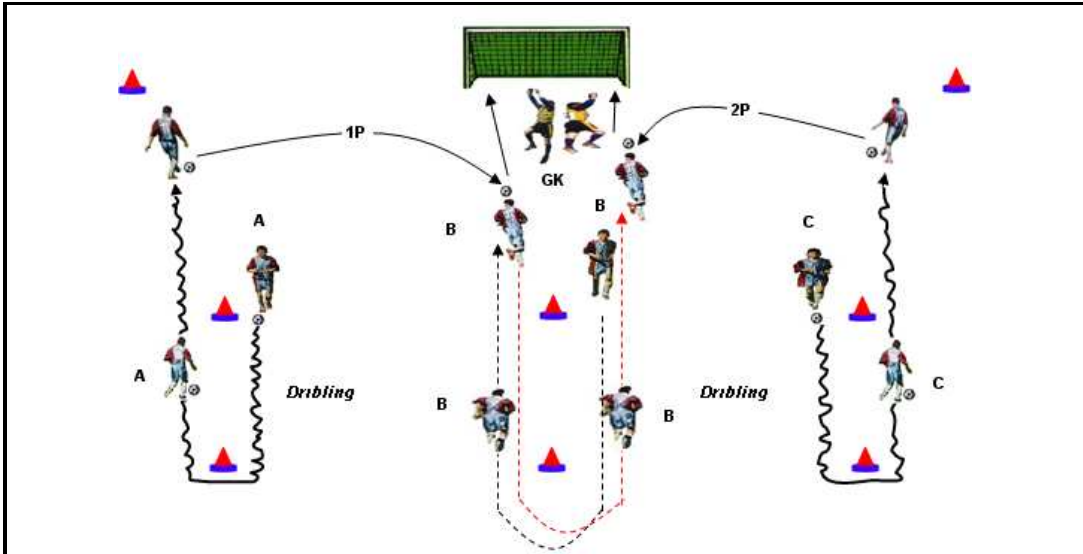
• Değerlendirme

- ✓ Top kontrolünün önemi kavratılır.
- ✓ Top kontrolündeki esas amaç nedir, sorulur.

III. Hafta BEDEN EĞİTİMİ DERS PLÂNI

Ekim 4. Hafta(3. Ders)

DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	7
SÜRE	40+40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A.Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1.Özelleşmiş Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1.1.Seçili spor dalına özgü hareketleri artan bir doğrulukta sergiler A.1.6. Sportif etkinliklerle ilgili kavramları bilir. A.1.2.Seçili spor dallarını yaparken spor dalına özgü ilke ve kuralları uygular. A.1.20. Farklı sportif etkinlikleri yaparken kendine güven duyar.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, futbol topu, huni, yelek vb.
DERS ALANI:	Okul Bahçesi
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
- Selamlaşma, - Kılık – kıyafet kontrolünün yapılması. - Genel yada özel ısınma hareketlerinin yapılması. 1. Öğrencilerin eşit sayıda iki gruba ayrılmalrı ve daha sonra bu grupların birbirlerine, karşılıklı 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir. 2. Öğrencilere sırayla, ayak içiyle top sürme çalışması yaptırılır. Top süren öğrenci top sürdükten ve sonra karşı grubun sonuna sıraya geçer. 3. Aynı diziliş formunda ayak dışı ile top sürme çalışması yaptırılır. Çalışmalar sırasında ayağın kullanılan bölümlerine, topa vuruş sıklığına ve topa dokunma şiddetine, koşu ritmine ve vücudun pozisyonuna dikkat edilmesi gerektiği söylenir. 4. Gruplar arasındaki mesafe açılarak karışık olarak top sürme ve pas verdikten sonra karşı grubun ardına sıraya geçme çalışması yaptırılır. Pasını alan öğrenci top kontrolünü yaptıktan sonra top sürmeye devam edecektir. Tekniğin süratli olarak gösterilmesi istenir. 5. Grupların ceza alanı çizgisi üzerinde sağ ve sol kanatlara yakın bölgelerde kale yönünde derin kolda sıraya geçmeleri istenir. (Şekil 1). Aynı çalışma formunda ikişer metre aralıklarla dizilen engeller arasından top sürme ve plase yapma çalışması yaptırılır.	



Şekil1: Topsuz koniden dönüş ve gol vuruşu

6. Aynı çalışma formunda, aldatma hareketlerini uygulayarak top sürme ve değişik vuruş tekniklerini kullanarak şut atma çalışması yaptırılır.
7. Gruplardaki öğrencilerin kendi aralarında eşleşmeleri istenir. Eşlere birbirinden 4-5 metre mesafede açılmaları ve kale yönünde paslaşarak top sürdükten sonra eşlerden birinin şut atması söylenir. Bir sonraki turda diğer eş şut atar.
8. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlama törenine öğrencilerin katılımları sağlanır.

• Değerlendirme	✓ Ceza alanı çizgisi üzerinden değişik teknikleri kullanarak top sürme ve şut atma yarışması yaptırılır.
--	--

IV. Hafta BEDEN EĞİTİMİ DERS PLÂNI

Ekim 5. Hafta(4. Ders)

DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	7
SÜRE	40+40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Becerileri B. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1. Sportif Hareket Bilgi ve Becerileri B.2. Atatürk ve Ulusal Bayramlar
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1.1. Seçili spor dalına özgü hareketleri artan bir doğrulukta sergiler B.2.1. Ulusal bayramları coşkuyla kutlamak için düzenlenen spor etkinliklerine, halk oyunlarına ve dans gösterilerine değer vererek katılır. B. 2.2. Çevresindekileri, düzenlenen ulusal bayramlar etkinliklerine katılmaya teşvik eder.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, futbol topu, huni, yelek vb.
DERS ALANI:	Okul Bahçesi
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	- Selamlaşma, - Kılık – kıyafet kontrolünün yapılması -Genel yada özel ısınma hareketlerinin yapılması. 1-Öğrencilerin eşit sayıda iki gruba ayrılmaları ve daha sonra bu grupların birbirlerine, karşılıklı 5-6 metre mesafede yerleşmeleri istenir. 2-Öğrencilere taç atışıyla ilgili bilgi verilir. 3-Öğrencilere sırayla, taç atışı çalışması yaptırılır. Taç atışından sonra karşı grubun sonuna sıraya geçer. 4.Çalışmalar sırasında yapılan hatalar gözlemlenerek düzeltmeler yapılır.
• Değerlendirme	✓ Taç atışı çalışması bitişik ayak ve ayırık ayak olarak yapılması istenir. ✓ Yeterli oranda tekrar yapılması istenir.

Ek 4: Futbol Eğitim Sitesi (<http://futbologren.com>)



Görüntü 1: Site Giriş sayfası

Siteye erişim için “Hemen Başla” düğmesine tıklanması gerekmektedir.



Görüntü 2: Üye kayıt ve Kullanıcı Girişi

Üye olmayan öğrenciler “Üye Ol” köprüsü aracılığıyla siteye üye olabilirler. Üye olan öğrenciler kullanıcı adı ve şifrelerini ilgili alanlara girerek “Giriş” düğmesi aracılığıyla sisteme giriş yapabilirler.

Futbol Eğitim Sitesi

Öğr: SELEN BOZ

Kullanıcı Sayfası Ders Sayfası Fikir Meydanı Duyurular Yardım

İşlemler :

- Bilgilerimi Değiştir
- Şifremi Değiştir
- Üye Kaydımı Sil
- Oturumu Kapat

20 Dakika içinde hiçbir işlem yapmadığınız takdirde oturumunuz kapatılacak

Kullanıcı Ana Sayfası

Siteye Son Giriş Tarihiniz: 16.12.2010 20:42

Kullanıcı Bilgileri:

SELEN BOZ	
Kullanıcı Adınız	SBOZ
Cinsiyetiniz	Kadın
Doğum Tarihiniz	12.08.1995
Doğum Yeriniz	Ankara
Bulunduğunuz Şehir	Kırşehir
Adresiniz	Askeri Lojmanlar
Telefonunuz	05057893512
E-postanız	selen3516

Uyarı !!!

Siteden çıkmak istediğinizde, sağ üst tarafta bulunan Çıkış seçeneğini kullanınız. Aksi takdirde ders konu sayfalarında kalma süreniz gibi bilgiler kaydedilmeyecektir. Yaptığınız bazı işlemler kayıt dışı kalabilecektir.

Görüntü 3: Kullanıcı Ana Sayfası

Bu sayfada öğrenciler kendi kişisel bilgilerini güncelleyebilir, şifresini değiştirebilir ve ders sayfalarına erişebilir, eş zamanlı mesaj alıp gönderebilir, sitenin kullanımına ilişkin yardım alabilir ve öğretmenin duyurularını görebilir.

Futbol Eğitim Sitesi

Öğr: SELEN BOZ

Kullanıcı Sayfası Ders Sayfası Fikir Meydanı Duyurular Yardım

İşlemler :

- Kaldığım Sayfa
- Önemli Sayfalarım
- Sayfa Notlarım
- Konu Notlarım
- Dosya Gönderme

20 Dakika içinde hiçbir işlem yapmadığınız takdirde oturumunuz kapatılacak

Ana Konular

Derse En Son Giriş Tarihi: 16.12.2010 20:46:12

- Futbol Hakkında Genel Bilgi
- Temel Hareketler

Konu Sayfaları [1]

Görüntü 4: Konular Ana Sayfası

Bu sayfada öğrenciler futbola ilişkin genel bilgiler ile temel hareketlere ilişkin konu parçalarına erişebilir. Konu sayfalarında öğrencileri istedikleri herhangi bir sayfayı önemli sayfalar listesine ekleyebilir ve daha sonra bu sayfalara bu listedeki köprüler aracılığıyla kolayca erişebilir. Öğrencilere her konu ve konular içerisindeki her sayfaya ilişkin not alabilecekleri ortamlar hazırlanmıştır. “Sayfa Notları” ve “Konu Notları” köprüleri aracılığıyla öğrenciler bu notları yazabilir ve yazdıkları notları tekrar görebilirler.

Futbol Eğitim Sitesi

Oğr:SELEN BOZ

Kullanıcı Sayfası Ders Sayfası Fikir Meydanı Duyurular Yardım Çıkış

İşlemler :

- Önemli Sayfa Yap
- Sayfa Notu Ekle
- Konu Notu Ekle

20 Dakika içinde hiçbir işlem yapmadığınız takdirde oturumunuz kapatılacak

Sayfada kalınan süre: 02:0

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda futbol oyunu ile ilgili temel kurallar özetlenmiştir. Unutmayınız ki bir oyunda başarılı olabilmemiz; bu kuralları iyi kavramanıza bağlıdır. Ayrıca bu kısımla ilgili etkinlikleri de doğru olarak yapabilmemiz için, bu kısmı dikkatle incelemeniz gerekmektedir. Bu yüzden temel hareketlere geçmeden önce lütfen mutlaka bu kısmı dikkatlice gözden geçiriniz. Hadi bakalım kolay gelsin..

Hadi bakalım aşağıdaki konu listesine göre, istediğin konudan başlayarak bu kısmı dikkatlice incele...

Kural 1: Oyun Alanı	Kural 10: Gol Yapma Yöntemi
Kural 2: Top	Kural 11: Ofsayt
Kural 3: Oyuncu Sayısı	Kural 12: Faul ve Fena Hareketler
Kural 4: Oyuncu Giysi ve Gereçleri	Kural 13: Serbest Vuruş
Kural 5: Hakem	Kural 14: Penaltı Vuruşu
Kural 6: Yardımcı Hakem	Kural 15: Taç Atışı
Kural 7: Oyunun Süresi	Kural 16: Kale Vuruşu
Kural 8: Oyunun Başlaması ve Tekrar Başlaması	Kural 17: Köşe Vuruşu

Görüntü 5: Genel Bilgiler

Bu sayfada öğrencileri futbolla ilgili genel bilgilere erişebilmektedirler. Genel Bilgiler kapsamında yer alan 17 kural burada listelenmektedir. Öğrenciler istedikleri kuralı, ilgili köprüyü kullanarak inceleyebilmektedir.

Futbol Eğitim Sitesi

Oğr:SELEN BOZ

Kullanıcı Sayfası Ders Sayfası Fikir Meydanı Duyurular Yardım Çıkış

İşlemler :

- Kaldığım Sayfa
- Önemli Sayfalarım
- Sayfa Notlarım
- Konu Notlarım
- Dosya Gönderme
- Üst düzeye geç

20 Dakika içinde hiçbir işlem yapmadığınız takdirde oturumunuz kapatılacak

Derse En Son Giriş Tarihi: 18.12.2010 14:31:04

Temel Hareketler

	Vuruşlar
	Top Kontrolü ve Çeşitleri
	Top Sürme
	Taç Atışı

Konu Sayfaları [1]

Görüntü 6: Temel Hareketler

Konular ana sayfasından temel hareketler köprüsü seçildiğinde futbol oyunundaki temel teknik hareketlerinin listelendiği bu sayfa görüntülenmektedir. Bu sayfadaki köprüler kullanılarak her bir hareketin hem aşamalı listesi, hem de animasyonuna erişilebilmektedir.

Futbol Eğitim Sitesi

Ogr:SELEN BOZ

Kullanıcı Sayfası Ders Sayfası Fikir Meydanı Duyurular Yardım Çı

İşlemler :

- Önemli Sayfa Yap
- Sayfa Notu Ekle
- Konu Notu Ekle

20 Dakika içinde hiçbir işlem yapmadığınız taktirde oturumunuz kapatılacal

Sayfada kalınan süre: 00:4

AYAK İÇİ VURUŞ

Ayak içi vuruş isabet payı en yüksek vuruş olduğundan en sık kullanılan vuruş tekniğidir. Bu tekniğin dezavantajı, vuruşun doğasından dolayı fazla hızlı olmamasıdır ve bu yüzden kısa ve orta mesafeli pas ve şutlar için daha uygundur. Ayak içi vuruş sırasında vücudun pozisyonu topun gidiş yönünü gösterir. Vuruş sırasında bel geriye doğru bükülürse, topun havalanma olasılığı artar. Buna karşılık eğer uyluk vuruş anında topun üzerinde bulunursa top yüzey boyunca alçaktan gider.



Görüntü 7: Ayak içi Vuruş

Öğrenciler temel hareketler listesinden bir hareket seçtiklerinde o harekete ilişkin teknik açıklamalara, aşamalı sıralamaya ve araştırmacı tarafından tasarlanmış olan harekete ilişkin animasyona erişebilmektedir.



Görüntü 8: Animasyon Ekranı

Sitede kullanılan animasyonların tasarım süreci özetle şöyledir: Futbol liginde profesyonel olarak futbol oynayan bir sporcuya ilgili hareket yaptırılırken

hareketin 1/10 yoğunluğunda fotoğrafları çekilmiştir. Çekilen fotoğraflar temizlendikten sonra bir Flash Player tasarlanarak, bu ortamda resimler animasyon haline dönüştürülmüştür. Animasyonda 3 hız seçeneği mevcuttur.

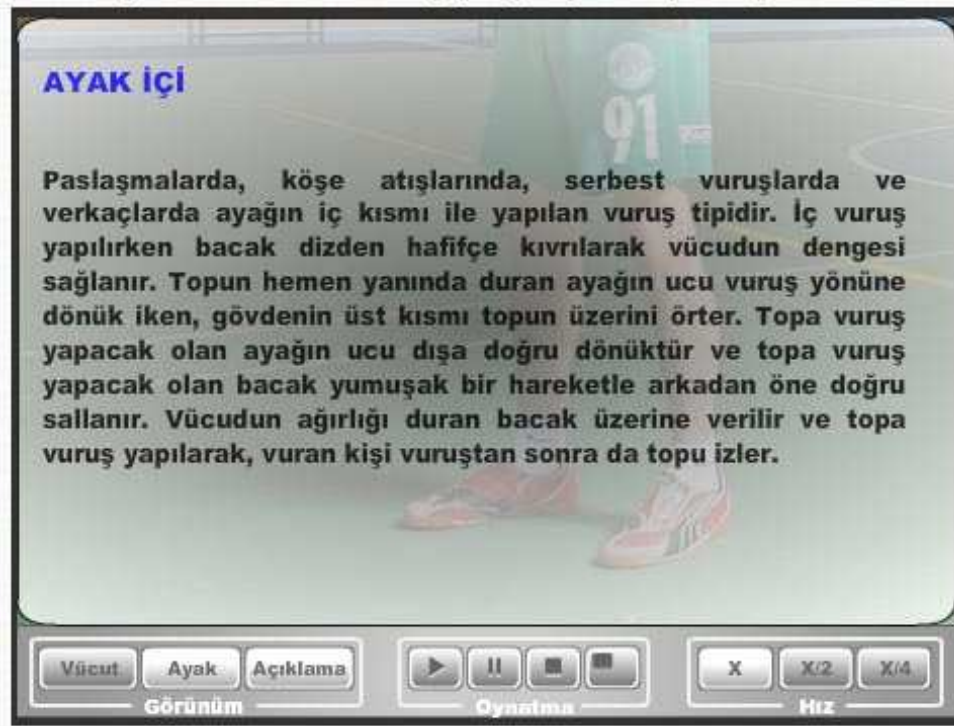
X: Normal hızı; X/2: Yarım hızı; X/4: Çeyrek hızı (ağır çekim) ifade etmektedir.

Öğrenciler “Vücut” düğmesini kullanarak animasyondaki oyuncunun genel olarak tüm vücut hatlarıyla bir hareketi tamamlamasını izleyebilmektedirler.



Görüntü 9: Ayak Görüntüsü

Öğrenciler “Ayak” düğmesine bastıklarında oyuncunun hareketi yapış esnasındaki ayaklarının durumunu daha detaylı olarak görebilmektedirler.



Görüntü 10: Açıklama Görüntüsü

Öğrenciler “Açıklama” düğmesine tıkladıklarında, hareketin aşamalarını gösteren detaylı açıklamalar ekrana gelmektedir. Ayrıca öğrenciler isterlerse bu görüntüleri tam ekran boyutuna büyütebilir, hareketi tekrar tekrar izleyebilirler.



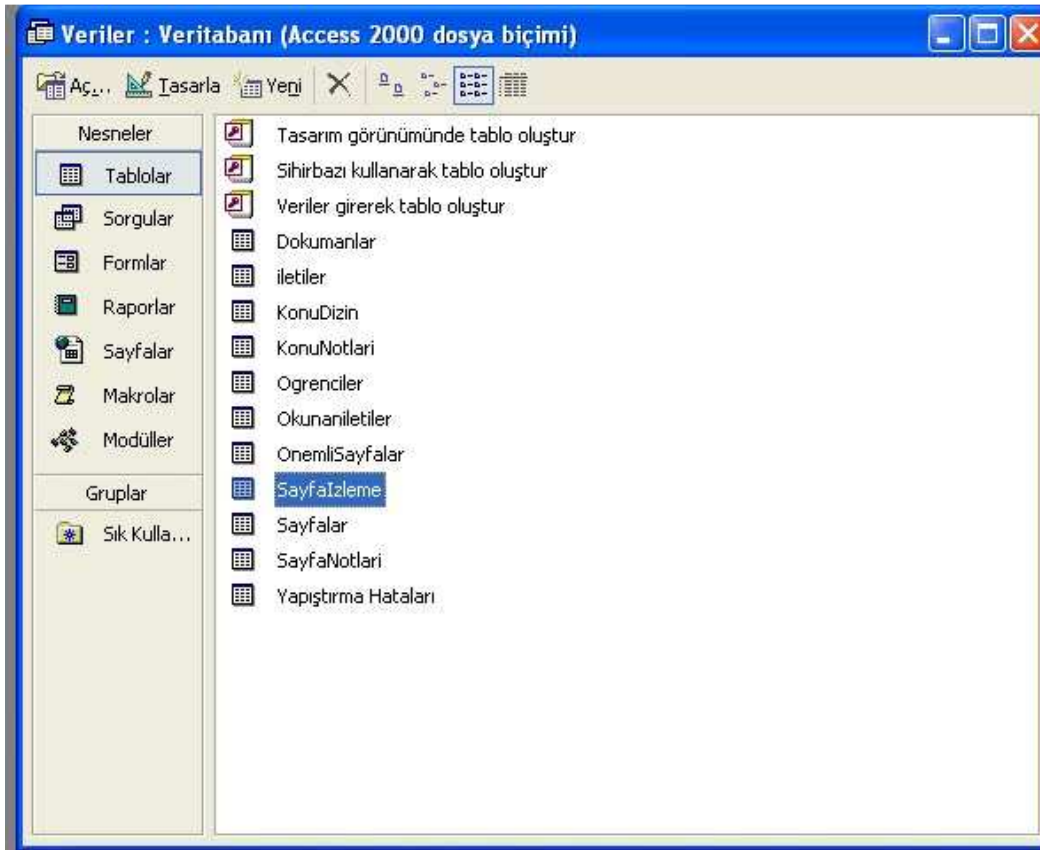
Görüntü 11: Eş Zamanlı İletişim

Öğrenciler öğretmenleri ve birbirleri ile eş zamanlı iletişim kurabilmektedirler.



Görüntü 12: Dosya Gönderme

Verilen etkinlik ödevlerini öğrenciler bu ekranı kullanarak doğrudan öğretmene gönderebilmektedirler.



Görüntü 13: Kayıtlar

Sitenin arka planında çalışmakta olan Access veri tabanında öğrencilerin site içerisindeki tüm aktiviteleri kayıt altına alınmaktadır. Öğrencilerin site içerisinde girdikleri her sayfa, giriş tarihleri, sayfalarda kalış süreleri,

birbirlerine ve öğretmenlerine gönderdikleri tüm mesajlar, gönderdikleri etkinlik dosyaları, öğrencilerin önemli olarak işaretledikleri sayfalar, konulara ilişkin kaydettikleri notlar ve üyelik bilgileri gibi tüm bilgiler bu veri tabanına kaydedilmektedir. Bu kayıtlardan yola çıkarak görevlerini yerine getirmeyen öğrenciler uyarılabilmekte, sordukları sorulara eş zamanlı veya farklı zamanlı geri bildirim sağlanabilmekte, etkinliklerine ilişkin değerlendirmeler yapılabilmektedir.

EK 5: İZİN BELGESİ

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.4.MEM.4.40.00.01.243/

Konu : Uygulama Çalışması

011559 01.09.2010

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Dairesi Başkanlığı)

KIRŞEHİR

İlgi : 25/08/2010 tarihli ve 1719-3370 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereğince, Üniversiteniz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Okutmanı Ünal TÜRKÇAPAR "Harmanlanmış Öğrenme Psikomotor Becerileri Gelişmesi Üzerine Etkileri" konulu doktora tezinin deneysel uygulamasına ilişkin, İlimiz Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu ile Merkez Hüsnü M. Özyeğin İlköğretim Okullarında Uygulama Çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygundur.

Bilgilerinizi arz ederim.


İlindar KAYA
Milli Eğitim Müdür V.



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : M.ALPAŞLAN Şb.Md.
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 213 10 03
kirsheirmem@meb.gov.tr
http://kirschir.meb.gov.tr

