

**İŞBİRLİKLİ VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
VOLEYBOL DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Sezer CACİM

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı

Prof.Dr.Gökhan BAYRAKTAR

AĞRI-2018

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

Sezer CACİM

İŞBİRLİKLİ VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
VOLEYBOL DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIRMALI
OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR

AĞRI – 2018

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre ^^**İşbirlikli Ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Voleybol Dersinin Öğretiminde Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**^^ adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

14.09.2018

Sezer CACİM

ÖZET

İŞBİRLİKLİ VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN VOLEYBOL DERSİNİN ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Sezer CACİM

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR

2018

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi dersi spor bilgi ve becerileri alt öğrenme alanında yer alan kazanımlarına yönelik olarak, voleybol oyunu içerisindeki bazı konuların öğretiminde kullanılan işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerinin, öğrencilerin öğrenim alanları (bilişsel ve devinişsel) üzerine etkisinin araştırılması ve kıyaslanmasıdır.

Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 yıllarında Van Spor Lisesinde öğrenim gören 14-15 yaş arasında olan 29 erkek ve 25 kadın olmak üzere toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi” ve “Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırmada deneysel araştırma modelleri içerisinde yaygın olarak kullanılan “deney- kontrol gruplu ön test - son test deseni” esas alınmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak Kolmogorov Simirnov normallik testi, bilişsel alan beceri ve devinişsel alan becerilerinin aritmetik ortalaması, standart sapması, minimum puan ve maksimum puanları incelendikten sonra, işbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel öğretim modeline uygulanan grupların bilişsel alan becerileri ve devinişsel alan becerileri arasında farklılığın saptanması için Paired Samples Statistics t-testi uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin, bilişsel ve devinişsel alandaki gelişimlerine bakıldığında, işbirlikli öğretim yönteminin, geleneksel öğretim

yöntemine göre anlamlı düzeyde öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, beden eğitimi ve sporda voleybol öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinden biri olan işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi ve spor öğretiminde işbirlikli öğrenme modeli gibi farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması çalışmamızın önerisi olarak ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Voleybol Öğretimi, İşbirlikli Öğrenme Modeli, Geleneksel Öğretim Modeli, Aktif Öğrenme.

ABSTRACT

A COMPARATIVE STUDY OF COOPERATIVE AND TRADITIONAL TEACHING METHODS IN TEACHING VOLLEYBALL LESSON

Sezer CACİM

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR

2018

This research, which is intended for the achievements in the field of lower learning in physical education lesson sports knowledge and skills, aims at investigating and comparing the effects of cooperative learning and traditional teaching models on the learning domains (cognitive and psychological) of students, which are used in the teaching of some subjects in the volleyball game.

The sample of the research includes 54 students consisting of 29 males and 25 females aged between 14 and 15 years studied at Van Sports School in 2015-2016.

In the study, "Volleyball Lesson Cognitive Domain Test" and "Volleyball Lesson Kinetic Observation Form" were used as data collection tools. In the study, "experimental-control group pre-test-post-test design" which is widely used in experimental research models was based on.

After the obtained data were analysed by using SPSS 20.0 package program and the values of Kolmogorov Simirnov normality test, cognitive domain skill, and arithmetic mean of kinetic domain skills, standard deviation, minimum score and maximum scores were analysed, Paired Samples Statistics t-test was performed in order to determine the difference between the cognitive domain skills and kinaesthetic domain skills of the groups, on which traditional teaching model and the cooperative learning model were applied.

According to the results obtained from the study; it was determined that the cooperative teaching method contributes to the development of the students at a significant level compared to the traditional teaching method when the development of the students in the cognitive and dynamic areas are examined.

Consequently, it can be said that cooperative learning method, which is one of the student-centred learning methods used in physical education and volleyball teaching in sports, is more influential than traditional teaching method. According to the results obtained, using different teaching methods such as cooperative learning model in physical education and sports education can be expressed as a suggestion of our study.

Key words: Volleyball Teaching, Cooperative Learning Model, Traditional Teaching Model, Active Learning.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük ilgiyle bana faydalı esirgemeyen, gelecekteki meslek hayatımda bana verdiği bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm saygıdeğer danışman hocam sayın Prof.Dr Gökhan BAYRAKTAR hocama teşekkürü borç bilir şükranlarımı sunarım. Yine çalışmamda materyal yöntem ve eksiklerim açısından bana desteğini esirgemeyen, yol gösteren Dr. Serkan Tevabil AKA hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama gönüllü olarak katılarak araştırmamın sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlayan Van Spor Lisesi öğrencilerime, ölçümlerin alınmasında görev alan voleybol antrenörü Emrah EKER'e, voleybol hakemi Yusuf KADAN'a ve beden eğitimi öğretmeni arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamın yürütülmesinde benden desteğini esirgemeyen kıymetli eşime ve aileme sevgilerimi sunar teşekkür ederim.

KISALTMALAR ve SİMGELER

Simgeler

%: Yüzde

N: Katılımcı sayısı

n: Pearson Korelasyon Katsayısı

P: İstatistik Anlamlılık Düzeyi (0.05)

Sig: İstatistik Anlamlılık Düzeyi (0.05)

Kısaltmalar

Ark.: Arkadaşları

AT: Smaç hareketi için ise Adımlama Tekniği

Dig.: Diğerleri

DPAHİ: Doğru Pozisyon Alma ve Hareketin İsabeti

FIVB: Federation International Volleyball

GED: Genel Estetik Değerlendirme

GED: Genel Estetik Değerlendirme

GÖM: Geleneksel Öğretim Modeli

İÖM: İşbirlik Öğretim Modeli

Ort.: Ortalama

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

Ss: Standart Sapma

ST: Sıçrama Tekniği

VT: Vuruş Tekniği

VT: Vuruş Tekniği

ZHİ: Zamanlama ve Hareketin İsabeti

İÇİNDEKİLER

Tez Beyan Formu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tez Onay Formu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET.....	ii
TEŞEKKÜR.....	vi
KISALTMALAR ve SİMGELER	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL TEMELLER	4
2.1. Öğrenme	4
2.2. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme İlişkisi	5
2.3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	7
2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulama Aşamaları.....	9
2.4.1. Öğretime Başlamadan Önce Yapılacak İşler	9
2.4.2. Öğretim Sırasında Yapılacak işler	10
2.2.3. Öğretim Sonrası Yapılacak İşler	10
2.5. İşbirliği Öğrenmenin Temel İlkeleri	11
2.6. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolü	12
2.7. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğrencinin Rolü	15
2.8. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	16
2.8.1. Takım Oyun Turnuva (TOT-TGT)	16
2.8.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB-STAD).....	17
2.8.3. Birlikte Öğrenme.....	19
2.8.4. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim	20

2.8.5. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme)	20
2.8.6. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)	21
2.8.7. Grup Araştırması	23
2.8.8. İşbirliği-İşbirliği (Co-op co-op)	24
2.8.9. Düşün-Eşleş-Paylaş.....	25
2.8.10. Bir Dakikada Makale	25
2.8.11. Numaralı Başlar Bir Arada.....	25
2.9. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları.....	25
2.10. İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Engel Olan Durumlar.....	27
2.11. Geleneksel Öğretim Yöntemi.....	28
2.11.1.İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Geleneksel Öğretim Yöntemi Arasındaki Farklar	32
2.7. Voleybol.....	33
2.7.1. Voleybolun Tanımı	33
2.7.2. Voleybolun Tarihçesi	34
2.7.2.1. Voleybolun Dünya’da Gelişimi	34
2.7.2.2. Voleybolun Türkiye’de Gelişimi	35
2.7.3. Voleybol Oyununun Genel Yapısı	36
2.8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	38
2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38
2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
3.MATERYAL VE YÖNTEM	43
3.1.Araştırmanın Deseni:	43
3.2.Katılımcı Grubu:	43
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1.Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi	44

3.3.2. Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu Testi	44
3.4. Verilerin Analizi.....	45
4. BULGULAR	46
4.1.Verilere Uygulanan Normallik Testi.....	46
4.2.Bilişsel Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları	48
4.3.Devinişsel Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları	51
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	54
5.1. Bilişsel Alan Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç:	54
5.2. Devinişsel Alan Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç:	57
6. ÖNERİLER	62
7. KAYNAKLAR	63
EKLER.....	74
EK 1. Araştırmada kullanılan Veri Toplama Araçları.....	75
ÖZ GEÇMİŞ	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İÖM ile GÖM Gruplarının Demografik Bilgi Özellikleri	46
Tablo 2. İÖM İçin Bilişsel Alan Beceri ve Devinişsel Alan Beceri Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Kolmogorov-Smirnov Test Analiz Sonucu	47
Tablo 3. GÖM İçin Bilişsel Alan Beceri ve Devinişsel Alan Beceri Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Kolmogorov-Smirnov Test Analiz Sonucu	48
Tablo 4. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin Bilişsel Alan Beceri Puanlarının Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	49
Tablo 5. İÖM ve GÖM Bilişsel Alan Beceri Ön test ve Son test Puanlarının Paired Samples t Testi Sonucu.....	50
Tablo 6. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin Devinişsel Alan Beceri Puanlarının Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 7. İÖM ve GÖM Devinişsel Alan Beceri Ön test ve Son Test Puanlarının Paired Samples t Testi Sonucu.....	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Grafik 1. Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Bilişsel Alan Beceri Puanı 50

Grafik 2. Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Devinişsel Alan Beceri Puanı 53



1. GİRİŞ

Eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme, öğretim ise bu davranış değişikliğinin okul ve benzeri kurumlarda planlı ve programlı olarak yapılması sürecidir. Öğrenme kavramı da buradan hareketle yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Birbirlerinin varlık nedeni olan bu üç kavramın her birinin amacı, bireylerin davranışlarında olumlu ve istendik değişiklikler meydana getirebilmektir. Öğrenme bireysel olarak gerçekleşmekte iken eğitim ve öğretim ise daha geniş kapsamda genel ve toplumsal özellikler taşımaktadır.

Bu bağlamda bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar kazanma çağını yaşayan öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleri ile bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Aka, 2014).

Eğitim gibi spor da, bireyin şekillenmesi açısından toplum yaşamında vazgeçilmeyecek, kesintiye uğratılamayacak bir olgudur. Eğitim de, spor da insan yaşamını kalıtsal olarak etkilemektedir (Karasüleymanoğlu, 1995). Günümüzde spor; çoğu insan için yaşam felsefesinde yaşam kalitesini arttıran ve günlük sosyal aktiviteler içinde yer alması gereken doğal bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Öztürk ve Kuter, 1999). Spor yardımıyla çocuğun çevresini tanıması ve iletişim kurabilmesi daha kolay gerçekleşmektedir. Beden eğitimi de bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Yamaner, 2001). Ruth ve Helen'e göre beden eğitiminin amacı; sosyal yeteneklerde gelişme, güven, emniyet, dürüstçe mücadele etme, saygı ve sorun çözme tekniklerinde gelişmenin olmasıdır (Akt: Balcıoğlu, Özbek ve Sungur, 2003). Beden eğitimi dersinde ele alınan hareket eğitimi ve oyun konuları insanın eğitimi ve öğretiminde ele alınan bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişim konularını kapsamına almaktadır. Yani çocuğa bir hareket becerisi kazandırmak bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönlerini de geliştirmek beden eğitimi dersinin amaçlarının çok kapsamlı olması gerektiğini dile getirmektedir (Çamlıyer ve

Çamlıyer, 1997). Başka bir deyişle beden eğitimi insanın fiziksel hareket yoluyla eğitimidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Öğretme-öğrenme etkinliği sırasında kullanılacak yöntem veya yöntemler bu etkinliğin, etkinlik eğitim programının, eğitim sisteminin işlerliğini, niteliğini ve verimliliğini belirleyecek bir yapı oluştururlar. Yöntem, en genel anlamıyla bir amaca götüren yol demektir. Birçokları için yöntem, eğitim programı ve felsefenin temelinde yer almaktadır. Yöntem ve konu alanı bilgisi birbirini tamamlayan iki öge olarak görülmektedir. Clark ve Star“ Bir öğretmen ne öğreteceği kadar, nasıl öğreteceğini de bilmiyorsa öğretim sönük, sıkıcı ve verimsiz olur” diyerek buna dikkat çekmiştir (Akt:Bilen, 1996).

Beden eğitimi ise, eğitimin hedeflerine ulaşması için kullanılan araçlardan sadece bir tanesi ama belki de en eğlencelisi ve doğru kullanıldığında en etkilisidir (Öztürk, 1998). Beden eğitiminde öğrencilerin bütünsel gelişimine katkıda bulunmak için farklı yöntem ve yaklaşımlar derslerde kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden bir tanesi işbirlikli öğrenme yöntemi, bir tanesi de geleneksel öğrenme yöntemidir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin küçük, heterojen gruplarla çalışarak dersin içeriğinin kavratılmaya çalışıldığı yönergeli bir formattadır. Öğrenciler sadece kendilerinin öğrenmeleri için değil, grup arkadaşlarının öğrenmelerinden de sorumludurlar. İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrencilerin motor becerileri ve sosyal becerileri gelişir, bir toplulukla çalışmayı öğrenir, arkadaşlarının becerilerinin gelişmesine yardımcı olur, kendi öğrenmeleri için sorumluluk alır, geri bildirim vermeyi ve almayı öğrenir ve becerileri gelişir (Dyson, 2001). Bu yöntem yapılandırmacı öğrenmeyi temel alarak bireyin yeni öğrenme ve yaşantılarını eski öğrenme ve yaşantılarıyla ilişki kurarak yaptığını ve anlamlandırıdığını ifade eder (Tjeerdsma, 1998). Yapılanmacı öğrenmenin uygulandığı eğitim ortamlarında genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirlikli öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır (Yaşar, 1998).

Geleneksel öğretim yönteminde ise, tüm kararlar öğretmen tarafından verilir. Konu ile ilgili tüm açıklamaları öğretmen yapar. Öğrencilerin önemli noktalara

dikkat etmesini sağlar. Dersin uygulama kısmında, öğretmen, doğru olan becerinin nasıl yapılacağını göstererek öğrencilerden uygulamalarını ister. Öğrencilerin beceriyi uygulaması esnasında, gerekli dönüt ve düzeltmeleri, öğretmen verir (Güneş ve Çoknaz 2010).

Tüm bu yöntemlerin hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır. Günümüzde diğer eğitim dallarında olduğu gibi beden eğitimi ve sporda da “belirlenen hedeflere en yüksek derecede nasıl ulaşılır?” sorusuna yanıt aranmakta, uygulanan strateji, yöntem ve teknikler her yönü ile incelenerek insanın farklı boyutları ile gelişimine katkı getirecek yöntemlere çalışmaktadır (Mirzeolu, Efe ve Dogan 2005).

Genel eğitimde kalıcı ve etkin öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için geliştirilen ve uygulanan birçok model ve yöntem bulunmaktadır. Bunlardan birisi de özellikle son zamanlarda gündemde yer alan ve öğrenci merkezci yaklaşımlardan olan işbirlikli öğrenme modelidir (Mirzeolu, Efe ve Dogan 2005).

Buradan hareketle bu araştırmanın genel amacı; beden eğitimi dersi spor bilgi ve becerileri alt öğrenme alanında yer alan kazanımlara yönelik olarak, voleybol oyunu içerisindeki bazı konuların öğretiminde kullanılan işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerinin, öğrencilerin öğrenim alanları (bilişsel ve devinışsel) üzerine etkisinin araştırılması ve kıyaslanmasıdır.

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Öğrenme

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı ve sürekli değişikliktir. Değişiklik iyiye doğru olabileceği gibi kötüye doğru da olabilir (Bacanlı, 2004, Morgan, 2004). Öğrenme, kazanılan bilgi ve becerilerle davranışların değişmesidir. Öğrenmenin oluşabilmesi için bilgi ve becerilerimizin davranışlarımızı değiştirmesi gerekmektedir (Kemertaş, 1999).

Bir davranışın öğrenme olabilmesi için üç temel özelliği barındırmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001):

1. Davranışlarda bir değişme olmalıdır.
2. Davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır.
3. Davranışlardaki değişme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir tecrübe ürünü) olmalıdır.

Ataman (2004), davranış değişikliğinin kesin olarak kalıcı izli olması gerekmediğini, herhangi bir davranışın öğrenme olarak sayılması için onun kalıcı olduğu izlenimi verecek kadar uzun süre gözlenebilmesinin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Öğrenmenin en iyi şekilde meydana gelebilmesi şu faktörlere bağlıdır (Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997):

1. Öğrenci aktivitelerin içinde ve merkezinde olmalıdır.
2. Öğrencinin bireysel ihtiyaçları, ilgileri, kapasiteleri iyi belirlenmelidir.
3. Öğretmen konuları öğrencilerin kendilerinin araştırmalarına ve keşfetmelerine yardımcı olmalıdır.
4. Duruma göre öğrenciler tepki göstererek yaratıcılıklarını kullanabilmelidirler.
5. Öğrenme ancak konuya ilgi ve istekli olan öğrencilerle gerçekleşebilir, bu nedenle ilgi ve istek uyandırılmalıdır.

6. Öğrenciler kendilerinin bizzat çaba göstererek öğrendiklerinin yararlı ve doğru olduğuna inanırlar. Yanlışlar bu duygu dikkate alınarak öğrencinin kendine güveni sarsılmadan, emek ve çabaları küçümsemeden düzeltilmelidir.

7. Öğrenmek için öğrenci kendisi çaba sarf etmelidir. Ancak böylece çocuk kendini daha güçlü hissedecek, yaşamla bağları güçlenecek ve daha akılcı kararlar vermesi sağlanacaktır. Bu yolla öğrenme sonucunda çocuk başarının değerini daha iyi anlayacak, diğer insanları daha çok takdir edecek, sağlığını daha iyi koruyabilecektir.

2.2. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme İlişkisi

Eğitim, insanoğlunun öğrenme yeteneğiyle ortaya çıkan ve çağlar boyunca önemini hiçbir zaman kaybetmeyen bir kavramdır. Eğitim; okul öncesinde, okul yaşamında, ev okul sonrasında yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç bireyin yaşam boyu edindiği deneyimlerin tümünü kapsar. Eğitim sürecinde birey çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır. Bu kazanımlar, bireyin davranışlarında gözlenebilen değişikliklere yol açar (Başaran, 2007).

Eğitim çabalarının genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum yapmalarına yardım etmektir. Böyle bir yaklaşımla okulun eğitim rolü azalmamakta, tersine, önem kazanmaktadır. Eğitim, üretici insan tipi yaratabilmeli; bireylerin yetenekleri eğitim yolu ile son sınıra kadar geliştirilmeli ve insan davranışları, milli eğitimin amaçları doğrultusunda geliştirilmelidir (Bayrak, 2000).

Eğitim işinin sonunda, insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Davranış değiştirme işinin hangi faaliyetler yoluyla ve nasıl gerçekleşeceği hususu bizi doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme sürecine götürür. Eğitim sistemindeki tüm faaliyetlerin öğrenmenin olduğu etkileşim ortamının etkililik derecesinin artması için yapılması beklenir (Fidan, 1999).

Öğrenme sadece akademik nitelikte kurgulanmış bir konunun, ilgili yaşantılar yoluyla edinilmesi gibi dar kapsamlı bir etkinlik değildir. Belli bir dili konuşmayı öğrenmek, alışkanlıklar ve tutumlar edinmek, hatta tüm kişilik özelliklerini

kazanmak öğrenmenin ürünleridir. Aynı şekilde rollerin benimsenmesi, akıl yürütme stratejilerinin kazanılması gibi pek çok kavram da öğrenme ile ilişkilidir (Aydın, 2000).

Öğrenmek demek, değişmek demektir. Dolayısıyla, öğrenme, bir bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle öğrenme, bir bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durum ile ilgili olarak kendi bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinden oluşan aktif bir süreçtir (Charlesworth,1996).

Öğretme, öğrenme işinin sağlanmasıdır. Öğretme işi kişi veya gruplar sayesinde olabileceği gibi görsel materyaller sonucunda da gerçekleşebilir. Formal olarak okul ortamında planlanan ve düzenli bir şekilde sunulan öğretme işine öğretim denir. Okullardaki öğretme ortamının sağlanmasında birçok faktör rol oynar. Okula gelen öğrenci müşteri gibi düşünüldüğünde müşteriye hoşnut etmek ve ihtiyaçlarını karşılamak önemlidir. Müşteri için bilgiyi ihtiyaç haline getirmek gerekir. Ancak bu sayede müşteri bilgiyi satın alacak ve kullanacaktır. Bilginin ihtiyaç haline getirilmesinde ise birçok yöntem ve teknikten yararlanılır (Taşdemir, 2004).

Görüldüğü gibi öğrenme öğretme süreci, öğrencilerde öğrenmenin gerçekleştiği, dolayısıyla bireylere istenilen davranışların kazandırıldığı bir aşamadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde, belli bir davranışsal amacı kazandırmak için; öğretmen ve öğrencilerin neler yapması gerektiği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, hangi araç, gereç ve materyallere yer verileceği belirlenmektedir. Günümüz toplumları eğitim sistemlerinden; düzenli, dikkatli, sabırlı olabilen, kendilerine olan özgüvenleri oluşmuş, araştırmacı, yansız, ön yargısız, yerinde karar verebilen; açık fikirli ve bilginin yayılması gerekliliğine inanan, eleştirel, yaratıcı ve sistemli düşünen; karşılaştığı problemlere çözüm yolları üreten ve bilimsel yöntemin ilkelerini problem çözmede kullanabilen öğrenciler yetiştirmesini beklemektir (Güleryüz, 2001).

Bu nedenlerden dolayı, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında bilginin daha kalıcı olmasını sağlamak, unutulmasını önlemek ve gerekli durumlarda kullanımını sağlayabilmek için çağın özellikleri, değişen şartlar, bireysel ve toplumsal

ihtiyaçlar, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler okullarda uygulanan ğretim programlarına yansıtılmalıdır. Ders işleyişleri geleneksel anlayışın dışında etkin öğrenmenin gerçekleşebileceği şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı yöntem ve tekniklerin uygulanması önemlidir. Yeni yöntem ve yaklaşımların kullanılması bilgi toplumunda eğitimli insan olabilmek için gereklidir (Marangoz, 2010).

2.3. işbirlikli ğrenme Yöntemi

işbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve gruptaki her bireyin öğrenmesini en st düzeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları öğretimsel küçük grup kullanımıdır (Arslan ve Yampar, 2006). Daha basit bir tanımla, “ğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir” (Açıkgöz, 2003).

Artzt ve Newman (1990)’a göre işbirlikli öğrenme küçük bir grup halinde öğrencilerin bir takım olarak bir problemi çözmek, bir görevi tamamlamak veya ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalıştıkları bir aktivitedir.

Öğrenciler birlikte çalışarak, tartışarak ve birbirlerine yardım ederek bireysel olarak kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenmelerini en st düzeye çıkarırlar. Grup bireyleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Amaç birliği yapmış olan grup üyelerinin birisinin amacına ulaşması diğerlerinin de amaçlarına ulaşmasına bağlıdır (Yılmaz, 2001). Daha açık bir ifadeyle ğrenciler, “Ya birlikte yzecekler ya da birlikte batacaklardır” (Senemoğlu, 1997).

işbirlikli öğrenme çalışmaları sırasında yine öğrencileri başarıya götürücü olumlu rekabette olmaktadır. Bu rekabet genellikle bireyler arasında değil kümeler arasında olmakta fakat periyodik sürelerle kümeler yeni baştan yapılandırılarak bu rekabetin olumsuz yönde gelişmesinin önüne geçilmektedir. Kısaca işbirlikli öğrenme yıkıcı, olumsuz rekabeti önlemekte gizli bir güce sahiptir. Burada önemli olan, işbirlikli öğrenme yöntemi ilkeleri çerçevesinde dikkatli kontrol sağlamak ve rekabet konusunda duyarlı bir topluluk oluşturmaktır. Böylece işbirlikli kümeler arasında ki rekabet hem motivasyon sağlama hem de eğlence açısından yararlı olabilir. işbirlik etkileşimle bireyler bir araya getirilip, okullarda da öğrenciler arasında işbirliğine dayalı çalışma yapılandırılarak kültürden gelen olumsuz,

yarışmacı tutumlarda ortadan kaldırılmaya çalışılabilir (İflazoğlu, 2001).

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı son yıllarda yoğunlukla çalışılmaya başlanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır (Açıkgöz, 2003).

- İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerine diğer yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olması.
- İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır.
- İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
- İşbirlikli öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
- İşbirlikli öğrenmenin uygulanması özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
- İşbirlikli öğrenme bireyselleştirmeyi kolaylaştırmaktadır.
- İşbirlikli öğrenme çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulanmasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirilmesine elverişlidir.

Öğrenciler birlikte çalıştıkları grup içindeki arkadaşları ile kendilerini nesnel biçimde değerlendirirler. Sınıfta etkili etkileşimin yanı sıra, dostluk ve içtenliğin hâkim olduğu bir etkileşimin kurulmasına çaba harcarlar. Öğrendiklerini yeni durumlarda kullanıp ve uygulamak için her türlü fırsatı değerlendirirler (Beydoğan, 2001).

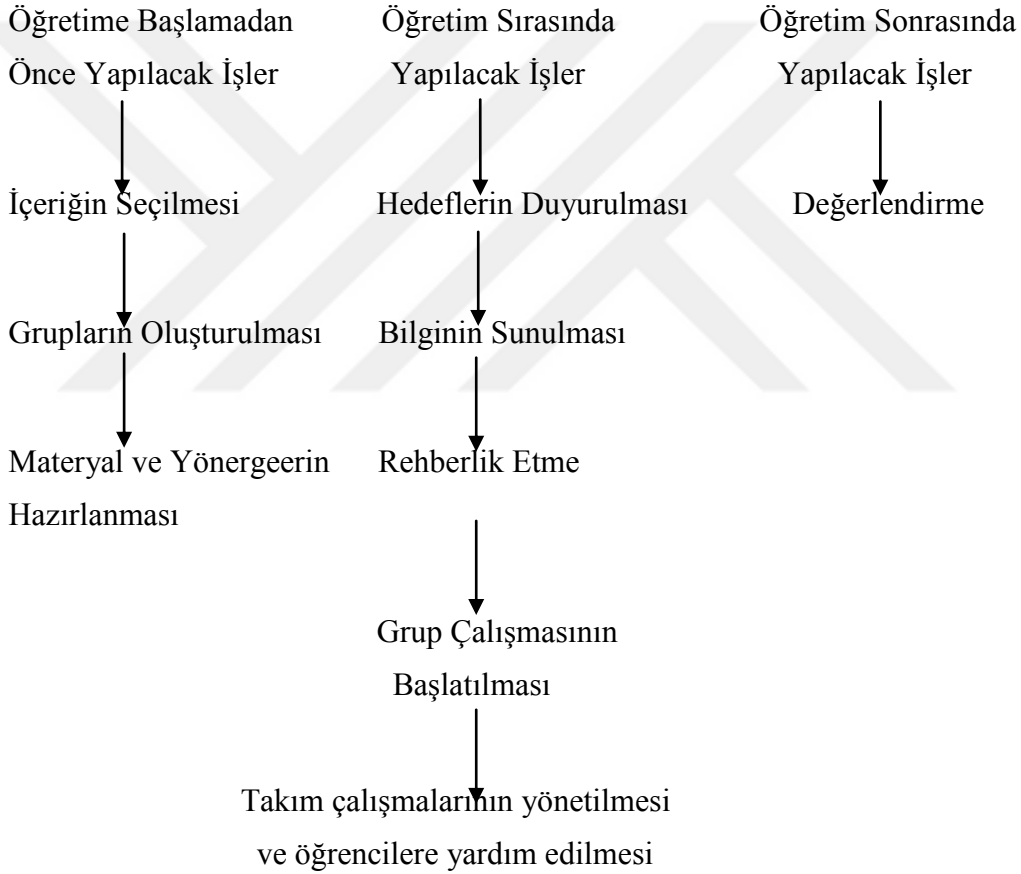
İşbirlikli öğrenme, öğrencileri aktif hale getiren bir yöntemdir. Sınıflarda ve laboratuvarlarda işbirliği yönteminin kullanılması öğrencilerin grup çalışmaları ile öğrenme ve araştırma becerilerini arttırmaktadır. İşbirlikli öğrenme birlikte çalışma ve araştırma becerilerini, benlik saygısını, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmektedir (Lazarowitz ve Baird,1994).

Birçok derste bu yöntemin kullanılması öğrencilerin grup kimliğinden yola çıkarak; bir sınıf kimliği, bir bölüm kimliği ve sonuçta bir üniversite kimliği oluşturmaya kadar gidebilecek potansiyeli sağlamaktadır (Gömleksiz, 2007).

2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulama Aşamaları

Erden (1997), işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulama aşamalarını aşağıdaki gibi göstermiştir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulama Aşamaları



2.4.1. Öğretime Başlamadan Önce Yapılacak İşler

Uygun İçeriğin (Kapsamın) Seçimi: İçerik seçilirken öncelikle, öğrencilerin ön bilgileri ve ilgileri göz önünde bulundurulur. Buna ek olarak, konunun seçilecek

teknığe göre gruplara bölüştürülmesine, materyallerle desteklenmeye ve objektif soru hazırlanmasına uygun olması gerekir.

Grupların Oluşturulması: İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde oluşturulan grupların heterojen olması tercih edilir.

Materyallerin ve Yönergelerin Geliştirilmesi: İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli faktörlerinden biri öğretim materyalleridir. Öğretim materyalleri öğrencilerin seviyesine ve ilgilerine uygun olmalıdır. Bu amaç için öğretmen ders kitaplarından yararlanabileceği gibi, kendisi de materyal hazırlayabilir (Genç, 2007).

2.4.2. Öğretim Sırasında Yapılacak işler

Hedeflerin Duyurulması: Dersin hedefleri ders başında öğretmen tarafından öğrencilere duyurulmalıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, öğretmen dersin bilişsel hedeflerine ek olarak bu yöntemin sosyal becerilerin geliştirilmesiyle ilgili hedeflerini de öğrencilere duyurulmalıdır.

Bilgilerin yazılı veya sözlü olarak sunulması: Bu aşamada, öğretmen öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgileri anlatır veya öğrencilerin hazır materyalleri okumaları istenir.

Grup Çalışmasının Başlatılması: Öğrencilerin grup üyeleri ile bir araya gelmeleri istenir. Bu durumda öğrencilerin bir yerden başka bir yere hareket etmeleri gerçekleşirken sınıf ortamında karışıklık oluşup ve çok zaman alabilir. Öğretmen bu aksaklıkların daha kolay giderilmesi için gruplara oturacağı yeri, grup üyelerinin ismini, takımlardan beklenen işleri tahtaya aşama aşama yazmalıdır.

Takım çalışmalarının yönetilmesi ve öğrencilere yardım edilmesi: Öğretmen bu aşamada, takım çalışmalarına mümkün olduğunca az müdahale etmeli, gruplar çalışırken, grupları dolaşmalı, yardım isteyen takımlara yol göstermeli, öğrencileri öğrenme işine katılmaya karşı güdülemelidir (Genç, 2007).

2.2.3. Öğretim Sonrası Yapılacak işler

Öğrencilerin yapılan öğretim faaliyeti sonunda hedeflere ulaşma derecelerinin tespit edilebilmesi için değerlendirme yapılması gerekir. İşbirlikli öğrenme yönteminde değerlendirme kullanılan tekniğe göre değişir.

2.5. İşbirliği Öğrenmenin Temel İlkeleri

İşbirlikli öğrenme yönteminin yedi önemli ilkesi vardır. Bu ilkeler:

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi ve Grup Ödülü: İşbirlikli öğrenme etkinlikleri; sadece grup başarılı olunca, bireylerinde başarılı olabileceği bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2003). İşbirlikli öğrenme gören bir öğrenci ancak grubundaki diğer üyelerde başarılı olursa amacına ulaşır (Johnson & Johnson, 1995).

Olumlu Bağımlılık: Olumlu bağımlılık bireylere ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir ortam yaratır. Olumlu bağımlılıkta farklı yaklaşımlar kullanılarak başarılı olunabilir (Açıkgöz, 2003). Olumlu bağımlılık grup üyelerinin eğer birlikte çalışırlarsa başarabileceklerine inanmasını içerir. Şaban (2004)'e göre olumlu bağımlılık işbirlikli öğrenmenin en önemli unsurudur. Olumlu bağımlılıkta, bütün grup üyeleri birbirine bağımlı hareket eder. Öğrenciler, gruptaki bir üyenin kişisel çabalarının yalnızca bu üyenin kendisi için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları ve bilincinde olmaları gerekir.

Bireysel Değerlendirilebilirlik: Grup başarısının bireylerin öğrenmesiyle ilgili olması durumudur. Bu sayede, bireysel olarak başarılı olma gerekliliği grup üyeleri arasında birbirine yardımcı olma sorumluluğu yaratır. İkinci olarakta, öğretmenin her bir öğrencinin başarı düzeyini değerlendirmesi; her öğrencinin öğrenmeyi öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğu almasını sağlar (Açıkgöz, 2003).

Yüz Yüze Etkileşim: Posluoğlu'na (2002) göre, yüz yüze etkileşim, grup üyelerinin, birbirlerine yardım etme, birbirlerinin verimliliğini arttırma, ihtiyaç duyulan bilgileri ya da araç gereçleri ortak kullanma, birbirlerine dönüt verme gibi değişkenler açısından öğrenciler tarafından şekillendirilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için grup üyelerinin etkileşim içinde olması, birbirlerine yardım etmesi ve beraber ortak bir ürün çıkarmaları gerekmektedir (Açıkgöz, 2003). Grup üyeleri karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerini birbirine açıklar, edindikleri fikirleri grup arkadaşlarıyla tartışır ve birbirlerini cesaretlendirerek, birbirlerine yardım ederler. Grup üyeleri, birbirinin başarılarının yükselmesine katkıda bulunurlar. Grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşimin artması,

üyelerin birbirine karşı sorumluluk duygusunun, akıl yürütme ve sonuç çıkarma yetilerinin gelişmesini ve sosyal dayanışmanın artmasını da sağlar. Yüz yüze etkileşim sayesinde sözel olmayan iletişim öğrenme ortamına taşınmış olur (Yılmaz, 2001).

Sosyal Beceriler: İşbirlikli öğrenme niteliğinin yüksek olması amacıyla öğrencilere, kişiler arası ilişkiler ve küçük grup becerilerinin nasıl olması gerektiği öğretilmeli, bütün öğrencilerin bunları kullanmaları teşvik edilmelidir. Bu becerileri kazanmamış öğrencileri bir gruba yerleştirmekle onların istenilen anlamda verimli çalışmalarını sağlamaz (Açıkgöz, 2006).

İşbirlikli öğrenme çabalarının sonuçlanabilmesi için grup üyeleri arasında iletişim becerileri ile diğer sosyal becerilerin de kullanılması gerekmektedir. Grup üyeleri birbirini yeterince tanımaz, birbirine güvenmez, birbiriyle etkili iletişim kurmaz ve birbirlerine yeterince destek olmazsa işbirlikli öğrenme başarısızlıkla sonuçlanır ve amacından uzaklaşır. Öğretmen bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için, ders konularının öğrenilmesini hedef edinmenin yanı sıra liderlik, güven, sempatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırmayı da amaç edinmelidir (Yılmaz, 2001).

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Grup etkinliğinin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışları kazanıp kazanmadığı, hangi davranışlara devam edeceğinin belirlenmesi sürecidir.

Eşit Başarı Fırsatı: Grup üyelerinin grup içindeki arkadaşlarına katkıda bulunmasıdır. Öğrencilerin başarı durumuna bakılmaksızın eşit derecede gayret etmeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Açıkgöz, 2003).

2.6. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolü

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için düzenlenen etkinliklerden oluşan bir süreç olan öğretimin uygulayıcısı öğretmendir. Öğretim ve öğretme sürecinin etkililiği büyük oranda öğretmene ve onun öğretme ortamında öğretimi nasıl gerçekleştirdiğine bağlıdır. Etkili öğretmen bilgilerinden hangisini öğrencilerine nasıl aktarması gerektiğini ve bunu hangi doğru zamanda uygulaması gerektiğini

bilen kisiidir. Etkili öğretmen sadece öğrencilere bilgi aktaran değil, öğrenmeyi kalıcı hale getiren, kolaylaştıran yöntemleri ve etkinlikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygulayan öğretmendir (Çetinkaya, 2011).

Öğretmenin yapması gereken, öğrencilerin verilen işi işbirliği içinde yapıp yapmadıklarını takip etmek, grupları yönlendirmek, motive etmek, geri dönüşlerle öğrencileri bilgilendirmek ve olumsuz durumlarda eğitime müdahale ederek gruba yardım etmektir.

Johnson ve Smith (1995), işbirlikli öğrenmede öğretmenin görevlerini şu başlıklar altında toplamıştır:

Ön öğretimsel kararları verme: Akademik ve sosyal beceri hedeflerini belirtme, grup büyüklüğüne karar verme, öğrencileri gruplara atama, görevleri belirleme, sınıfı düzenleme ve materyalleri planlama,

İş ve işbirlikli yapıyı açıklama: Akademik işi açıklama, başarı için gerekli ölçütleri açıklama, olumlu bağımlılık oluşturma, gruplar arası işbirliği oluşturma, bireysel değerlendirilebilirliği planlama, beklenen davranışları açıkça belirtme, denetleme ve müdahale etme, yüz yüze etkileşimi düzenleme, öğrenci davranışlarını izleme, grup işini ve takım çalışmasını ilerletmek için müdahale etme,

Değerlendirme ve ilerleme: Öğrenci öğrenmelerini değerlendirme, grup sürecini değerlendirme.

Bu yöntemde öğretmen de yarar sağlar öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Yapılacak işlere karar veren ve öğrencilere görevi yerine getirmek için gerekli olan materyal ve araç gereci sağlayan öğretmen bir düzenleyici olarak hareket eder (Turgut, 1997). İşbirlikli öğrenme uygulayan öğretmen destekleyici, yönlendirici, bir kaynak kişi konumundadır (Açıkgöz, 2003). Towns ve Grant (1997), işbirlikli öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanmasının, öğretim amaçlarının belirlenmesini, karma öğrenci gruplarının oluşturulmasını, grup amacına ulaşmada kullanılacak görev ve yöntemin açıklanmasını, grup sürecinin izlenmesini, gerekli olan durumda yardım sağlamak için araya girilmesini ve öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesini içerdini belirtmektedirler.

İşbirlikli öğrenme etkinlikleri hazırlanırken ve uygulanırken en büyük görev ve sorumluluk şüphesiz ki eğitimcilere düşmektedir. Artut ve Tarım (2004), işbirlikli etkinlikler sırasında öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukları şu şekilde sıralamışlardır:

Çocuklara yardımcı olmak için;

- Çocuklara verilen görevi yerine getirirken nelerin yapılması gerektiğini hatırlatmaya yarayacak bir akış şeması hazırlayabilir.
- Çocukların verilen görevi ne kadar sürede tamamlamaları gerektiğini bilmelidir. Bu nedenle zamanı ayarlamalıdır.
- Görevlerini erken bitiren kümeler için, o gün yapılan etkinlikle yakından ilgilenilmelidir.
- İlişkili bir tür dolgu etkinliği (spunge activities) planlamalıdır.
- Değerlendirme, bilgi alma ve paylaşımları yönetmelidir.

Gözlem yapmak, notlar almak için;

- Sosyal becerilerin etkili kullanımı için gözlem yapmalıdır.
- Bireysel farklılıkları not alarak yeni grupları oluşturmada kullanabilir.
- Etkinlikler sırasında çocukların gelişimine yardımcı olacak her durumu değerlendirmelidir.
- Sosyal etkileşimler sırasında oluşan her güçlüğü not almalıdır. Çünkü öğretmen bir sonraki birkaç etkinlik planını bu durumları ortadan kaldırmak için düzenleyebilir.

Ödül vermek için;

- İstenen sosyal becerileri kullanan kümelere sözel veya beden dili ile ödüller verebilir.
- Çalışmayı başarıyla bitiren veya sosyal beceriyi doğru kullanan kümelere puan veya ödüller verebilir.

Rehberlik etmek için;

- Eğer bir kümenin tüm üyeleri ellerini havaya kaldırmışsa kümenin sorularına cevap vermelidir.
- Potansiyel olarak zorluk yaşayabileceğini düşündüğü kümeleri sık sık ziyaret etmelidir.
- Kümeler problemlerini çözerlerken onların daha önceki deneyimlerini gözden geçirmeleri veya daha farklı neler yapabileceklerini düşünmeleri için rehberlik etmelidir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin etkili bir biçimde amacına ulaşabilmesi için, öğretmenlerin yöntemi iyi tanımaları, planlama, sürdürme, izleme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi becerilere sahip olmaları, sorunlarla karşılaştıklarında sorunların nedenini saptayabilmeleri ve bu sorunlara çözüm üretebilmeleri veya çözüme yönelik kolaylaştırıcı önlemleri alabilmeleri çok önemlidir (Cruickshank, Metcalf ve Jenkins,2011).

2.7. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğrencinin Rolü

İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin düşünme yetenekleri gelişir, hatırlama düzeyleri artar, sözlü iletişim becerileri gelişir, farklı özellikleri taşıyan öğrenciler aynı grupta çalıştıklarından aralarındaki ilişkiler gelişir, sorumluluk duyguları artar. Öğrenciler ödev yapmaya ve araştırmaya sevk edilirler. Öğrencilerin kendilerini yönetme yetenekleri gelişir (Balliel, 2005).

Bir öğretmen işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanarak eğitimdeki sorumluluğu öğrencilere aktarabilir. Bu durumda işbirliği içinde çalışan öğrenciler, kendileri için yeni olabilecek sorumluluklar üstlenirler. Genellikle işbirlikli öğrenme gruplarının her bir üyesi aşağıdaki sorumluluklara sahip olurlar:

- Gruptaki her bir üye, grubun faaliyetlerine yapıcı katkılar yapmak durumundadır.
- Grup üyeleri gruptaki diğer üyeleri yapılan çalışmalara katkıda bulunmaya teşvik etmelidirler.

- Grup üyeleri görevlerine sadık olmalı ve ortak hedeflerine yönelik çalışmalıdırlar.
- Tüm işbirlikli gruptaki öğrencilerin uzlaşması gerekmektedir.
- İşbirlikli öğrenme grubunda bulunanlar birbirlerine daima özenli ve saygılı davranmalıdırlar.

Her bir grup üyesi en iyisini öğrenmek ve öğretmek için ellerinden gelenin en iyisini yapmalıdırlar. "Hepimiz birimiz, birimiz hepimiz için" ve "Bütün her zaman parçalardan daha mükemmeldir" cümlelerine adapte olmak durumundadırlar (Flowers, & Ritz, 1994).

2.8. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli Öğrenme yöntemi tek bir çalışma yöntemi gibi düşünülmesine rağmen farklı birçok teknikten meydana gelmektedir. Bu tekniklerin farklılaşması, grupların oluşturulmasından değil, uygulanan derse ve üniteye göre değişiklik göstermesi ve sınıfın düzenlenmesinden kaynaklanmaktadır (Bozdoğan ve ark., 2006).

İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri arasında öğrenci takımları ve başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, takım destekli bireyselleştirme, birlikte sorulum birlikte öğrenelim, ayrılıp birleşme (jigsaw), işbirliği- işbirliği, grup araştırması ve birlikte öğrenme teknikleri sayılabilir.

2.8.1. Takım Oyun Turnuva (TOT-TGT)

TOT tekniğinde, farklı gruplarda bulunan öğrenciler, yeteneklerine göre turnuvalarda karşı karşıya gelirler. Bu turnuvalarda başarısız olanlar, bir sonraki turnuvada aynı ve benzer hatalara düşmemek için çalışır. Bazı testlerle öğrenci eksiklikleri giderilmeye çalışılır (Özer, 2005).

TOT tekniği, çalışma yaprakları, öğretim, takım onayı ve bireysel değerlendirme konularında ÖTBB tekniğine çok benzemektedir. TOT tekniğinde ÖTBB' den farklı olarak öğrenciler gruplarını sınav yerine akademik turnuvalarda temsil ederler. Uygulamada turnuvaların yer alması, tekniği öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmektedir (Kagan, 1994).

TOT tekniğinde amacın belirlenmesinin ardından heterojen grupların oluşturulmasıyla, çalışma kâğıtları, oyun kartları, turnuva soruları ve diğer materyallerin ayarlanması gibi ön hazırlıklar yapılır. Turnuva sorularının tüm masalarda aynı olmasına ve soru sayısının turnuva masalarındaki öğrencilerin katı olmasına özen gösterilmelidir. Bu teknikte takımların temel görevi, üyelerini turnuvalarda başarılı olacakları şekilde hazırlamaktır. Bu aşamadan sonra öğretmen, heterojen gruplarda aynı akademik başarıya sahip öğrencileri gruplarını turnuvalarda temsil etmek üzere homojen gruplara atar. Öğretmen kazanımlara uygun bir şekilde ana hatlarıyla sunumunu yapar. Sunumun ardından takımlar çalışma yapraklarını alır ve iyi bir şekilde hazırlanır. Bu hazırlıkların ardından her öğrenci, kendisiyle aynı akademik başarıya sahip olan öğrencilerin bulunduğu homojen gruplara dağılır. Farklı takımlardan gelen öğrenciler yarışır. Her turnuva masasına ayrı soru kartları ve yönergelerin bulunduğu kâğıtlar verilir. Turnuva masasındaki her öğrenci soruların tümüne cevap verir, bütün soruların cevaplanmasının ardından öğrenciler hangi soru kartına doğru cevap verdiyse o soru kartı öğrencilere verilir. Öğrenciler kazandıkları her soru kartı için bir puan alır. Turnuva bitiminde öğrenciler isimlerini, asıl takımlarını ve kaç puan topladıklarını not ederek soru kartlarıyla birlikte öğretmene teslim eder ve öğretmen birinci olan grubu tüm sınıfa duyurur. Her turnuva sonunda öğretmenin düzenlemesiyle öğrenciler, gelişim durumlarına göre bir alt gruba düşer ya da bir üst gruba çıkar (Gelici ve Bilgin, 2011).

2.8.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB-STAD)

Bu teknik Slavin (1980) tarafından geliştirilmiş olup en önemli parçası gruplar arası yarışmadır. Grupları içerisinde alıştırmalar yaparak ve birbirlerine öğretmek çalışan öğrenciler yarışmaya hazırlanırlar. Fen bilimlerinden sosyal bilimlere, matematikten dile ve sanata kadar her konuda, ilköğretim ikinci sınıflardan üniversite düzeyine kadar tüm öğrencilere uygulanabilir.

Öğretmenler işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamada yeni ise, sınıf ortamında uygulanabilirliği diğer işbirlikli öğrenme tekniklerine göre kolay olduğu için ÖTBB tekniğinin kullanılması daha uygundur (Slavin, 1980).

Bu teknikte heterojen gruplar oluşturulduktan sonra öğretmen dersi kısaca sunar. Daha sonra öğrenciler, kendi takımlarında tüm takım arkadaşlarının dersi tam

öğrendiğinden emin olana kadar çalışırlar. Konu ile ilgili hazırlık soruları, okuma parçaları, deneyler veya farklı problemler içeren çalışma kâğıtları dağıtılır. Öğrenciler öncelikle ikili olarak çalışma kâğıtlarında birlikte çalışırlar. İkili üyeler çalışma kâğıdı üzerinde bilgileri tartışır ve bir sonuca varırlar, sonucu çalışma kâğıdına yazarlar. Sonra tüm grup üyeleri çalışma kâğıtları üzerinde çalışır, birbirlerinin cevaplarını kontrol eder, tartışır, yanlışlarını düzeltir ve ortak bir karara varmaya çalışırlar. Çalışma kâğıdı üzerindeki soruları birbirlerine sorarak birbirlerini sınava hazırlarlar. Tüm grup üyeleri konuyu anlayana kadar işlemler devam eder. Bu teknikte önemli olan ortak başarının sağlanabilmesi için gruptaki herkesin konuyu öğrenmesini sağlamaktır. Çalışmalar bittikten sonra, çalışılan konu üzerine tüm öğrenciler bireysel olarak sınava tabi tutulurlar. Burada “bireysel puan” ve “takım puanı” olmak üzere iki puan hesaplanır. “Bireysel puan” öğrencinin o derse ilişkin önceden aldığı not ortalamasından, öğrencinin bu sınavda aldığı not çıkarılarak ilerleme (erişi) puanının hesaplanmasıyla elde edilir. “Takım puanı” takımı oluşturan grup üyelerinin bireysel puanı toplanarak hesaplanır. Grup puanı ile grupların başarı sırası oluşturulur. Başarı sırasına göre ilk iki veya üç grubun üyeleri ödüllendirilir (Bilgin, 2006).

Bu teknikte ilk aşamada, söz konusu dersin son sınavından alınan not ortalamalarının sıralamasına dayanarak dört-beş kişilik takımlar oluşturulur, bu sıralama üçe bölünür, ilk %25’lik kısım yüksek, %50’lik kısım orta ve son %25’lik kısım düşük başarılı olmak üzere sınıflandırılır. İkinci aşamada öğretmen konunun sunumunu yapar ve her öğrenci bireysel olarak sınava tabi tutularak değerlendirilir. Öğrenci başlangıç puanına göre yüksek puan aldığı takdirde bireysel ilerleme puanıyla grup puanına katkı sağlar (Sezer ve Tokcan, 2003).

Öğrenci takımları başarı bölümlerinde puanlar, bireysel puan ve takım gelişme puanı olarak hesaplanır ve bir öğrencinin başlangıç puanına bakarak aldığı ilerleme puanları Slavin (1990)’e göre şu şekilde hesaplanır:

- 5 puan ve daha eksik alırsa 0
- 4 puan eksik veya fazla alırsa 10

- 5-9 puan fazla alırsa 20
- 10 ve üzeri puan alırsa 30

Son aşamada, her hafta en yüksek puanı alan öğrenci takımları öğretmen tarafından duyurularak farklı ödüllendirmeler yapılır (Gelici ve Bilgin, 2011).

2.8.3. Birlikte Öğrenme

İşbirlikli öğrenme yönteminin çekirdeğini oluşturan tekniktir. Tekniğin dört temel ögesi işbirlikli öğrenme yöntemi ilkelerinden olan yüz yüze etkileşim, olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk ve kişisel-grup becerileridir. Bu teknikte öğrenciler verilen yönergeler doğrultusunda grup olarak ödev kâğıtları üzerinde çalışırlar ve tamamlanan çalışmayı sınıfa sunarlar. Sunumun ardından grup olarak ödül alınır; ancak sınav değerlendirmeleri bireyseldir (Şahin, 2011).

Tekniğin en önemli özelliği grup amacının olması, iş bölümü yapılması, çalışma materyallerinin paylaşılması ve grup ödülüdür. Birlikte öğrenme tekniği ile öğrencilerin bir tek ürün ortaya koymak için grup halinde çalışması, fikir alışverişinde bulunmaları ve materyalleri paylaşmaları, sorularını öğretmenden önce birbirlerine sormaları ve grup ediminin ödüllendirilmesi sağlanmıştır (Açıkgöz, 2008).

Birlikte öğrenme tekniği uygulama aşamaları,

1. Akademik ya da işbirliği becerileri olmak üzere öğretimsel hedeflerin belirlenmesi
2. İki ile altı kişi arasında olmak üzere grup büyüklüğüne karar verme
3. Heterojen gruplara ayrılma
4. Çalışma ortamının düzenlenmesi
5. Öğretim araç-gereçlerinin planlanması
6. Olumlu bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine öyküleyici, denetleyici, araştırmacı, yazıcı, gözlemci gibi roller verme
7. Öğretmen tarafından akademik açıklamalarda bulunulması
8. Grup ürünü isteyerek olumlu amaç bağımlılığı sağlanması

9. Bireysel değerlendirme

Birlikte öğrenme tekniği ile işlenen dersin sonunda öğrenciler derste öğrendiklerini özetleyebilmeli ve bunları ileride nerede kullanacağını farkında olmalıdır (Açıkgöz, 2008).

2.8.4. Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim

Kamile Ün Açıkgöz tarafından geliştirilen bu teknik, bilişsel alanın en az kavrama düzeyinde önce bireysel olarak sorular hazırlanmasını, ardından grup üyeleri ile bir araya gelerek grup sorusu oluşturulmasını, daha sonra grup olarak hazırlanan soruların diğer işbirliği gruplarına yönlendirilmesini ve son olarak yanıt ve görüşlerin sınıfta açıklamasına dayanır (Açıkgöz, 1992).

Öğrenciler 3-4 kişilik heterojen gruplara ayrıldıktan sonra öğrencilere okuma parçası dağıtılır. Konuyla ilgili okuma parçasından yola çıkarak her öğrenci bireysel olarak soru hazırlar ve bu aşamanın ardından ortak bir grup sorusu hazırlanır. Grup soruları başka gruplara yöneltilir ve grup sözcüleri düşüncelerini sınıfa açıklar (Şahin, 2011).

2.8.5. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme)

Öğrencilerin etkin oldukları işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri de Jigsaw tekniğidir. Öğrenciler arasında işbirliğini geliştirmek için küçük grupların iki farklı uygulamasını içeren bu teknik ilk olarak 1978’ de Eliot Aronson tarafından geliştirilmiştir. Birleştirme veya ayrılıp birleşme tekniği olarak da bilinen bu teknik, diğer işbirlikli öğrenme teknikleri ile benzer özellikler taşımaktadır. Jigsaw tekniğinin orijinali Aronson’un (1978) farklı branş öğretmenlerini bir araya getirerek yaptığı çalışma ile başlamıştır. Bununla birlikte Jigsaw tekniklerinin kullanım ve çalışmaları artmaya başlamıştır. Bunlar; Slavin (1986) tarafından Jigsaw II, Kagan (1986) tarafından Jigsaw III, Holliday (1995) tarafından Jigsaw IV, Hedeem (2003) tarafından ters Jigsaw ve Doymuş (2007) tarafından geliştirilen konu Jigsawlarıdır. Bütün Jigsaw tekniklerinin temeli aynı, ancak uygulamaları küçük değişikliklerle farklıdır.

Jigsaw tekniğinde işbirlikli öğrenme ortamı sağlandıktan sonra öğrenciler sınıfta asıl gruplar olarak adlandırılan gruplara bölünür. Öğretmen konunun kısa bir

açıklamasını yaptıktan sonra konunun alt başlıklarını nasıl böleceğini açıklar. Asıl gruplardaki her bir üye belirli bir alt konuyu seçer. Daha sonra aynı alt konuyu seçen öğrenciler kendi asıl gruplarından ayrılarak uzman gruplarda bir araya gelirler ve bu gruplarda konularına iyi bir şekilde hazırlanmak için çalışma yaparlar. Uzman gruplarda konularına çok iyi hazırlanan öğrenciler daha sonra asıl gruplarına dönerek uzmanlaştıkları konuyu kendi arkadaşlarına anlatırlar. Her bir uzman öğrencinin konusunu grup arkadaşlarına anlatmasıyla konular öğrenilmiş olur. Çalışma sonucunda da öğrenciler sınava tabi tutulurlar. Jigsaw tekniği, öğrenenlerin bilgileri bağımsız bir biçimde ve kendi düzenledikleri şekilde kazanmaları ve asıl grup arkadaşlarına öğretecekleri için de açıklamalar üretmelerini sağlar (Dellalbaş ve Soylu, 2012).

Jigsaw II modeli, grup içi öğrenme timleri arasında rekabet oluşturma amacı güder. Modeldeki işbirlikli yön, timlerin başarılarına göre özel ödüller verilmesidir. Bu ödüller de timler içinde bireylerin performansına bağlıdır ve her öğrencinin takım skorunu artırmada eşit şansı bulunmaktadır. Her öğrenci bireysel olarak sorumludur. Jigsaw III modeli, ağırlıklı olarak iki dil konuşulan sınıflarda, farklı düzeylerde İngilizce konuşan öğrenciler arasında uygulanmaktadır. Bu modelde İngilizce konuşan, konuşamayan ve her ikisini de konuşanlar araştırma kapsamındadırlar. Gruplar için hazırlanmış olan bütün materyaller iki dil olarak hazırlanmaktadır. Grupların kurulması ve grup sürecinin değerlendirilmesi de bu ortamlarda gerçekleştirmektedir (Özer, 2005).

Özetle bu teknik asıl gruplardaki öğrencileri uzman gruplar haline getirerek, çalışmadaki tüm öğrencilerin konularına ilişkin görevlerini yerine getirmesini sağlar. Uzman grupların konularını öğrenmek için toplanmasının ardından ana gruplarına dönerek grup arkadaşlarını bilgilendirirler ve sınıfa sunumlar yapılır (Doğan ve ark., 2010).

2.8.6. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)

Takım destekli bireyselleştirme tekniği, Slavin tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Tekniğin temel vurgusu, motivasyon üzerindedir. Farklı yetenekleri olan öğrenciler küçük gruplar oluştururlar. Oluşturulan gruplarda soru ve cevap

kâğıtları ile birbirlerini ölçerler. Karşılıklı olarak verdikleri cevapları kontrol ederler (Knight ve Bohlmeier 1990).

Takım destekli bireyselleştirme tekniğı, programlı öğretim, tam öğrenme, bilgisayarlı öğretim gibi bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerinin maliyet ve uygulamalarındaki olumsuzlukları ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Öğrenciler gruplar halinde çalışma yaparken öğretmenler küçük homojen gruplarda doğrudan öğretim yapma imkânı bulurlar.

Takım destekli bireyselleştirme tekniğı uygulanırken; öğretmenin sınıf yönetme ve öğrencilerin yaptıklarını kontrol etme işinin en aza indirilmesi, öğrenme düzeyi belirlenerek, öğrencilerin bildiğı konuları tekrar görmek için zaman kaybetmemesi, öğrenme güçlüklerinin ciddi boyutlara ulaşmadan önlenmesi, öğrencilerin birbirinin yaptıklarını kontrol edebilmeleri, tekniğın basit, ekonomik ve başka bir öğretmenin yardımını gerektirmiyor olması, öğrencileri işbirliğine dayalı, eşit statülü gruplarda çalıştırarak, farklı özgeçmişlere sahip öğrenciler arasında olumlu tutumların geliştirilmesi gibi kıstaslar dikkate alınmıştır. Takım destekli bireyselleştirme tekniğinde, takımlar oluşturulduktan sonra ön testten geçirilirler ve test sonuçlarına bakılarak programda düzeylerine uygun bir noktadan başlarlar. Malzeme olarak ünitenin içerdiği bölümlerle ilgili yönlendirme sayfası ve çalışma sonu için mini testler yer alır (Açıkgöz, 2008).

Tekniğın uygulama aşamasında,

1. Öğrenciler kendi takımları içinde ikili ya da üçlü gruplar oluşturur.
2. Yönlendirme sayfaları okunur, öğrenciler takıldıkları noktaları öğretmene sorar, çalışmaya başlanır.
3. Her öğrenci alıştırmaları kendisi yapar ve sıranın üzerinde ters çevrilmiş durumda bulunan cevap anahtarlarından yapmış olduğı çalışmayı grup arkadaşına kontrol ettirir.

Puanlama aşamasında öğretmen, üyelerin tamamladığı konu sayısı ve ünite puanlarına bakarak bir takım puanı hesaplar. Takımlar, başarılı olma durumuna göre derecelendirilerek sertifika verilir (Açıkgöz, 2008).

Takım destekli bireyselleştirme tekniği özetle, heterojen grupların oluşturulmasının ardından her öğrenci kendi seçtiği öğrenci ile öğretim materyalini kullanarak çalışır. Öğrenciler gerekli çalışmaların ardından teste tabi tutulur. Birlikte çalışan iki öğrenci birbirinin cevap kâğıdını puanlar. Takımların puanı her hafta tabi tutulduğu testlerden elde ettiği puanlarla belirlenir (Bayrakçı ve ark., 2011).

2.8.7. Grup Araştırması

1984 yılında Shoran ve arkadaşları tarafından geliştirilen grup araştırması tekniği, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi kendiliklerine yaptıkları faaliyetleri esas almaktadır.

Grup araştırması tekniği 4 temel özellik belirginleştirir. Bunlar:

1. Sınıf gruplara bölünür, her grup genel bir konuya farklı yaklaşımlar getirir.
2. Grup üyeleri arasında bağımlılığı artırmak için anlamlı bölümlendirmeler yapılır.
3. Grup içi iletişim kanalları mutlaka açık tutulmalı, plan, koordinasyon, analiz, değerlendirme ve bütünleştirme öğrenciler tarafından yapılır.
4. Öğretmen dolaylı sınıf lideri olmalı, kaynak kişi konumunda olmalı, öğrencilere rehberlik etmeli, gerekli açıklamalar yapmalı, uyarıcı sınıf ortamı yaratmalıdır (Özer, 2005).

Bu teknik önceden belirlenmiş olgular olmaksızın, öğrencilere geniş ve çeşitli öğrenme tecrübeleri sağlayacak şekilde tasarlanır. Tekniğin önemli özelliği öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesine katkı sağlamasıdır (Efe ve ark., 2008).

Grup araştırması tekniğinde öncelikle 2 ile 6 arasında öğrenci grupları oluşturulur. Her grup sınıfın tamamı tarafından çalışılan ünitenin içerisinden bir konu belirler. Gruplar seçmiş olduğu konu ile ilgili derinlemesine bir araştırma yapar. Seçilen konular bireysel ödev bölümlerine ayrılır ve grup raporu hazırlamak için gerekli etkinlikler tamamlanır. Her grup hazırlamış olduğu çalışmalarını sınıf arkadaşlarına sunar (Şahin, 2011).

Bu teknikteki araştırma, öğrenci ve öğretmen tarafından öğrenmeye gösterilen genel eğilimi ifade eder. Öğrenciler problemin çözümü için çaba gösterirken, konu

ile ilgili öğrendiklerinden yola çıkarak kendi bilgilerini inşa ederler. Bu teknikte de iletişim diğer işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinde olduğu gibi, önemli ihtiyaçlardandır. Öğrencilerin birbirini cesaretlendirmesi, birbirlerinin fikirlerini tartışmaları, çalışma üzerine yoğunlaşarak birbirlerine yardım etmeleri için önemli bir araçtır (Efe ve ark., 2008).

2.8.8. İşbirliği-İşbirliği (Co-op co-op)

Bu teknikte öğrencilerin işbirliği yapmalarındaki amaç, bağlı bulundukları grubun diğer gruplardan daha başarılı olmaları ya da daha yüksek puan almaları değildir. Bu teknikte öğrenciler bir konuyu kendi meraklarını gidermek için öğrenir ve öğrendiği bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşır (Efe ve ark., 2008).

İşbirliği- İşbirliği tekniği, Jigsaw ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (STAD) tekniklerinin bazı özelliklerini bünyesinde taşır (Kagan, 1994).

Bu yöntemin temel adımları:

- Öğrenci merkezli sınıf tartışması: Bu tartışmalarla, öğrencilerin konulara yönelik meraklarının oluşması amaçlanır.
- Grupların belirlenmesi: Bu aşamada heterojen yapıda gruplar oluşturulmaya çalışılır.
- Takım oluşturma ve beceri geliştirme: Öğrencilerin birlikte çalışabilme, iletişim kurma, problem çözme gibi beceriler kazanması amaçlanır.
- Gruplara konu dağıtımı: Konular, her gruba bir tane düşecek şekilde dağıtılır.
- Öğrencilere alt konu dağıtımı: Grubun öğrenmesi gereken konu, gruptaki öğrenci sayısına göre alt konulara ayrılır. Tıpkı Jigsaw tekniğindeki gibi her öğrenci kendi konusunda uzman olur. Öğrenciler bu konuları kendileri seçer, öğretmenin konuları kendisinin dağıtması tekniğe aykırıdır.
- Alt konu hazırlığı: Grup üyeleri, seçtikleri alt konuları ile ilgili materyal toplamaya çalışır.
- Alt konu sunumu: Öğrenciler seçtikleri alt konuları hakkında diğer grup üyelerine bilgi verir, onların öğrenmesini sağlar.

- Grup konusunun sunum için hazırlanması: Alt konu bilgileri bir araya getirilerek, tüm sınıf sunumu için grup olarak hazırlık yapılır.
- Grup sunumu: Gruplar bulgularını sınıftaki diğer öğrencilere anlatırlar.
- Değerlendirme: Sunum sonrasında öğretmen tarafından hazırlanan bireysel sınav ve ödevlerle yapılır. Ayrıca her grup diğer sınıf arkadaşları tarafından da değerlendirilir (Efe ve ark., 2008).

2.8.9. Düşün-Eşleş-Paylaş

Zor ve karmaşık soruların cevaplarının bulunmasında etkili olan bu teknik, öğretmenin sınıfa bir soru sormasıyla başlar. Belirli bir süre düşünen öğrenciler soruya önce bireysel cevap verir. Öğretmen cevapları not ettikten sonra öğrenciler eşleşerek sorunun cevabını tartışır. Fikir farklılıkları paylaşılır ve son aşamada öğrenciler fikirlerini tüm sınıfla paylaşır (Yıldız, 2002).

2.8.10. Bir Dakikada Makale

Bu teknik, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi kavrayabilecek bir tekniktir. Tekniğe başlarken öğrencilere rahatlatıcı sorular sorulur. Ardından öğretmen problemi belirtir. Öğrenciler kişisel cevaplarını yazarlar. Öğrenciler bireysel ve grup olarak verdikleri cevapları öğrenirler, son aşamada sonuçlarını sınıfa sunarlar (Yıldız, 2002).

2.8.11. Numaralı Başlar Bir Arada

Tekniğin ilk aşamasında öğrenciler dörtlü gruplara ayrılır. Her gruptaki öğrenci 1'den 4'e kadar numaralandırılır. Öğretmen gruba bir soru yöneltir, öğrenciler verilen süre içinde baş başa vererek düşünürler. Son aşamada öğretmen grubun yanıtını almak için bir numara söyler, numaranın sahibi olan öğrenci o grubun cevabını verir. Bu teknikte gruba bir soru sorulduğu zaman tüm grup üyeleri cevabı bilmek zorundadır (Yıldız, 2002).

2.9. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları

İşbirlikli öğrenme yönteminin her yaş grubunda, her sınıf düzeyinde, her ders ve öğrenme alanının öğretiminde başarı ile uygulanabilmesi son yıllarda diğer öğrenme yöntemleri içerisinde yükselen bir grafik çizmesini sağlamıştır. Günümüzde

Türkiye’de pek çok okulda sınıf mevcutları standartların çok üzerindedir, bu bağlamda işbirlikli öğrenme yönteminin yükselme nedenlerinden biri de yöntemin kalabalık sınıflarda da rahatlıkla uygulanabilir olmasıdır. Yöntemin doğru uygulanması durumunda her öğrenciye soru sorma, cevap verme ve düşüncelerini açıklama fırsatı vermesi de işbirlikli öğrenme yönteminin avantajları arasındadır (Kılıç ve Sancı, 2011). Büyükkaragöz (1997)’e göre, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilerin derse katılımını arttırarak, sınıftaki disiplin sorunlarını azaltmaktadır. Yöntem, sınıfta hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerle baş etmeyi kolaylaştırır ve öğretmenin yükünü azaltır.

Eğitimde ihmal edilen duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında etkili olan işbirliğine dayalı öğretim, öğrencilerin birbirine güven duymasını ve konu alanına ilişkin ilgi ve tutum gibi özelliklerini de arttırmaktadır. Öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme ortamında grupla geçirdikleri yaşantılar vasıtasıyla, grup içinde çalışma becerisi kazanmakta ve gelecekte sosyal hayata hazırlanmaktadır (Aykaç, 2005).

İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanarak ders işlendiğinde, öğrenciler akademik açıdan daha başarılı olmaktadır. Öğrenilen içerik daha iyi bir şekilde kavranmakta, daha uzun süre bellekte kalmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, diğer öğrenme öğretim yöntemlerine oranla öğrencilerin bilişsel yönden gelişmelerine daha fazla katkıda bulunur (Efe ve ark., 2008).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini, dikkatlerini sürdürmelerine yardım eder. Bunun yanı sıra öğrencilere duygudaşlık becerisi kazandırmakta, öğrenciler başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörölü olmayı, tartışmayı öğrenmektedir. İşbirlikli öğrenme, gruptaki her öğrencinin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir (Senemoğlu, 2002).

Kişilerin kimliği büyük ölçüde, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel dünyanın bir fonksiyonudur, yani toplumsal ve kültürel farklılıklar dünyasında insanların bireysel olarak birbirinden çok farklı olduklarıdır (Fay, 2005). İşbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenciler bu farklılıkları dikkate alarak birbirlerine saygı duymayı öğrenir. İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları sonucunda, grup üyeleri arasında nitelikli bir etkileşim oluşmakta, güzel bir sınıf iklimi oluşmaktadır.

Öğrencilerde okula karşı olumlu bir tutum gelişmekte, öğrenciler sosyal çalışmalar için güdülenmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında yer alan öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi gelişmekle birlikte, öğrencilerin kaygı düzeyi azalmaktadır. Ayrıca öğrenciler sosyal yaşamda iletişim kurma becerilerini geliştirmektedir (Güngör ve Özkan, 2011).

İşbirlikli öğrenme yöntemi ile grup üyelerinin problemlere karşı duyarlılığı artmakta, fark edilmeyen sorunların fark edilmesi ve kısa sürede çözülmesi sağlanmaktadır. Bu yöntem ile öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecek demokratik ortamlar bulmaktadır. Üyelerin ait olma duygusu oluşmakta, liderlik yetenekleri gelişmekte ve çalışma süresince aktif rol almaktadırlar. Ayrıca bencilliğin ortadan kalkıp, “biz” duygusunun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Yeteneği diğer üyelere göre daha az olan öğrencilerin yeteneğinin ortaya çıkmasını sağlayarak, üyelere karşılıklı güven duygusunu arttırmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, sınıf ortamında duygudaşlık becerisini geliştirmekte, öğrencilerin derse katılımını arttırıp, öğretmenin yükünü hafifletmektedir (Yeşilyurt, 2009).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sadece okuldaki akademik başarılarını arttırmakla kalmayıp, bireyleri bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden geliştirir, dolayısıyla bireylerin ilerideki yaşam kalitesini arttırır (Açıkgöz ve Güngör, 2005).

2.10. İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Engel Olan Durumlar

- Birçok öğretmen, işbirlikli öğrenme yöntemini yeterince kavrayamadığı için yöntemi, öğrencileri bir gruba yerleştirmek ya da gruptaki bir öğrencinin tüm işleri tek başına yaptığı, diğer öğrencilerin yalnızca isimlerinin bulunduğu raporun sınıfa sunulması olarak görebilmektedir. Bu düşünce tarzı da işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanımını azaltmaktadır (Aykaç, 2005).
- İşbirlikli öğrenme gruplarını örgütleme aşamasında, sınıf çalışmaları düzensizliğe kayabilir (Başar, 2006). İşbirlikli öğrenme grupları iyi yapılandırılmadığında yöntemi uygulamak, ciddi boyutta sınıf yönetimi problemlerine neden olur.
- Kendilerine güveni az olan öğrenciler gruba ait olmakta zorlanabilir.

- Öğrenme sorumluluğunu yeterince üstlenemeyen öğrenciler, öğrenmek isteyen öğrencilere engel olabilir.
- Üstün yetenekli öğrenciler daha az beceri gösterebilir.
- Görev dağılımı planlanmazsa üstün yetenekli öğrenciler grup üzerinde baskı oluşturabilir.
- İşbirlikli öğrenme grubu içerisinde yıkıcı ve rencide edici tartışmalar yaşanabilir.
- Sorumluluk ve görev paylaşımında zamanın boşa geçme riski vardır (Kutlu, 2008).

2.11. Geleneksel Öğretim Yöntemi

Geleneksel derslerde sınıf önünde oturan bir öğretmen vardır ve öğretmen bilgileri en iyi şekilde aktarmak için ordadır. Geleneksel öğretmen tüm sınıfla nadir olarak da tek bir öğrenciyle ilgilenir. Bu yüzden öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim sınırlıdır (Michael ve Modell, 2003).

Johnson ve arkadaşları (1995), eski öğretim yönteminin John Locke"ın, eğitilmemiş öğrenci zihni, öğretmenin üzerine bir şeyler yazmasını bekleyen boş bir kâğıda benzer sanısına dayandığını ve bu gibi sanılar sebebiyle öğretmenlerin öğretim hakkındaki düşüncelerinin şu etkinliklerdeki terimlerle sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir:

- 1. Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması.** Öğretmenin işi bilgiyi vermek, öğrencinin ki de onu almaktır. Öğretmen, öğrencilerin hatırlayıp geri çağıracağını umarak bilgiyi iletir.
- 2. Pasif boş kutuların bilgiyle doldurulması.** Öğrenciler bilginin pasif alıcılarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin hatırlayıp geri çağıracakları bilginin sahibidir.
- 3. Öğrencilerin sınıflandırılması.** Kimin hangi seviyede olduğuna karar verilerek öğrenciler sınıflandırılır.
- 4. Öğrenciler kategorilere ayrılır.** Öğrencilerin; mezun olmak, üniversiteye gitmek ve iyi bir işe sahip olmak için ihtiyaçları karşılayıp karşılamadıklarına karar verilerek öğrenciler kategorilere ayrılır.

5. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle öğrenciler arasında kişisel olmayan ilişkiler içerisinde eğitimin yönlendirilmesi. Taylor'ın endüstriyel organizasyon modeline dayanarak, öğrenci ve öğretmenlere "eğitim makinesi" içinde değiştirilebilir ve yerleri doldurulabilir parçalar oldukları hissettirilir.

6. Rekabetçi örgütsel bir yapının sürdürülmesi. Öğrenciler sınıf arkadaşlarından, öğretmenler de meslektaşlarından daha iyisini yapmak için çalışırlar.

7. Alanında uzman olan kişilerin eğitim almadan öğretebileceğinin sanılması.

Buna göre, direk öğretim açısından öğrenme, öğretmenin dersin başında öğrencilerin dikkatini derse toplaması, belli bir konu hakkında bilgileri veya becerileri öğrencilere direk olarak öğretmesi, söz konusu bu bilgilerin veya becerilerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını kontrol etmesi (ve eğer kazanılmadıysa onları tekrar öğretmesi), öğrenmenin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi için onları pratik etmeye yöneltmesi ve öğrencilerin öğrenmesini periyodik olarak gözden geçirmesi ve değerlendirmesi sonucunda oluşur (Saban,2005).

Bu süreçte öğrenme, bireyin çevresindeki uyarılara tepki vermesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bireyin öğrendiği her şey, onun çevresinde kendisine başkaları tarafından sunulanlarla sınırlıdır. Öğretmen tarafından aktarılan bilginin, öğrenci tarafından, aktarıldığı şekli ile alınması ve tekrarlanması anlayışı vardır. Yani geleneksel ortamlarda öğrencinin neyi ne kadar öğrendiği, ihtiyacı ölçüsünde neye ne kadar gereksinim duyduğu ile ilgili durum değil de, öğrencinin öğretmenin verdiği bilgi kadarıyla yetinmesi söz konusudur. Öğrencinin görevi öğretilmeyi beklemek ve öğretileni almak, öğretmenin görevi ise gerekli bilgileri öğrencilere seviyelerine uygun bir şekilde aktarmaktır.

Geleneksel olarak öğrenme-öğretme süreçleri; (a) öğrenciye yeni malzemenin sözlü anlatım, yazılı metin ya da diğer görsel araçlarla sunumu, (b) öğrencilerin dinlemesi, not alması ya da çok fazla düşünmeyi gerektirmeyen rutin, mekanik bazı alıştırmaların yapılması ve (c) sınav vb. durumlarda öğrenilenlerin-çoğu zaman aynen- tekrarlanması işlemlerinden oluşan bir kısır döngüye benzemektedir. Bu süreç ezberlemeyi özendiren, unutmayı hızlandıran bir süreçtir (Açıkgöz, 2008).

Geleneksel öğretim anlayışında, öğrenci kendisine sunulan matematiksel bilgileri ezberleyerek, pasif bir biçimde öğrenmeye çalışmaktadır. Bu öğretim anlayışında, bilgi üretme ve kullanma yerine, öğrencilere bilgi yükleme ve ezberletme ön plana çıkmaktadır. Öğrencinin derse aktif katılımından anlaşılan şey, öğrenciye önceden verilen bir konuyu anlatması, sorulan sorulara cevap vermesi, öğretmenin söylediklerini tekrar etmesidir. Öğrenciler içi boş bir kaset olarak görülmekte, öğretmenin anlatacağı bütün bilgilerin bu kasete kaydedileceği düşünülmektedir (Pesen, 2008).

Bu nedenle anlamlı öğrenme gerçekleşmemektedir. Öğrenciler böyle birbirinden kopuk bir biçimde bilgileri ezberlemek, sınavlarda da tekrarlamak zorunda kalmaktadır. Bu şekilde edinilen bilgiler bir süre sonra unutulmaktadır. Bu durum beynin doğasına, çalışma biçimine aykırıdır. Karmaşık yaşantılar, beyine yeni bilgiler sokarlar ve öğrenilenle öğrenenin önceden bildikleri arasında bağ kurarlar (Caine ve Caine, 1991).

Direk öğretim, ancak öğrencilerin birtakım kesin bilgileri ve çok iyi tanımlanmış becerileri kazanmaları ve kendilerinden istenildiğinde bu bilgileri ve becerileri aynen tekrar etmeleri amaçlandığı durumlarda başarılıdır. Dolayısıyla direk öğretim, matematikteki toplama, çıkarma, çarpma ve bölme gibi işlemlerin öğretilmesinde etkili olabilir. Diğer yandan, öğretimin amacı öğrencilere anlamayı, düşünmeyi, üretmeyi veya problem çözmeyi öğretmek olduğunda, direk öğretim sınırlı bir değere sahiptir (Saban,2005).

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

1. Sınıfların kalabalık olması.
2. Derslerin müfredat yapısı.
3. Öğretmenlerin yetiştirildikleri kurumlarda, öğretim yöntemlerini yeterince kavrayamamaları.
4. Kolay ve zahmetsiz olması.
5. Daha ucuz olması.

6. Yeni öğretim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından, yeterince takip edilmemesi.

Günümüz toplumlarının, sadece birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önüne bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta direk öğretimden farklı öğretim yaklaşımlarını uygulaması gerekir (Saban,2005).

Yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde geleneksel sınıflarda, öğrenci, öğrenme sürecinde sorumluluk taşıyamayacak kadar edilgen tutulmakta ve bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir. Öğrenci düşüncelerini paylaşabileceği kimseleri bulamamakta kısacası yalnızlaştırılmaktadır.

Theroux (1999) ise işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yaklaşımını aşağıdaki tabloda verilen şekilde ele almıştır (Akt: Özkal, 2000):

Geleneksel Öğretim ile İşbirlikli Öğrenmenin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim	İşbirlikli Öğrenme
Kontrol tamamen öğretmendedir.	Öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri kontrol ederler.
Güç ve Sorumluluk: Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Öğretmen, öğretici ve karar vericidir.	Öğretmen, açıklayıcı ve rehberdir.
Öğrenme deneyimi sıkça yarışmadır.	Öğrenme çoğu zaman işbirliklidir.
Öğretmen tarafından tanımlanan küçük iş serileri aynı disiplin alanlarında düzenlenir.	Disiplinler arası problemlere yer verilir.
Öğrenme sınıfın içinde yer alır.	Öğrenme sınıfın dışına da yayılır.
İçerik çok önemlidir.	En önemlisi bilgiye ulaşılan yol sürecidir.
Öğrenciler alıştırma ve tekrar yoluyla bilgiyi iyice öğrenirler.	Öğrenciler değerlendirirler, karar verirler ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Bilgiyi yapılandırma yoluyla iyice öğrenirler.
Konunun bir içerik içerisinde öğrenilmesi gerekli değildir.	Konu bir içerik içinde öğrenilmelidir.

2.11.1.İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Geleneksel Öğretim Yöntemi Arasındaki Farklar

İşbirliğine dayalı öğrenmeye özgü farklılıklar, öğrenme-öğretme süreçlerinde farklılıklara neden olmaktadır. Bu farklılıklar; öğrenme-öğretme süreci değişkenleri açısından işbirliğine dayalı sınıflar ve geleneksel sınıflar arasındaki farklılıklar tablodaki gibi bir sınıflama ile gösterilebilir (Çolak, 2006).

Öğrenme-Öğretme Süreci Değişkenleri Açısından Geleneksel ve İşbirliğine Dayalı Sınıflar Arasındaki Farklılıklar Tablosu:

Öğrenme-Öğretme Süreci	İşbirliğine Dayalı Sınıf	Geleneksel Sınıf
Dil	Öğrencinin dili ön plandadır.	Öğretmenin dili ön plandadır
Bilgi Aktarımı	Hem öğrenciler hem de öğretmendir.	Öğretmendir.
Bireysel Başarı	Tüm öğrenciler olumlu etkilenir.	Başarısı düşük ve başarısı yüksek öğrenciler olumsuz etkilenebilir.
Öğrenci Başarısı	Gruptan olumlu yönde etkilenir.	Diğer öğrencilerden olumsuz yönde etkilenir.
Öğrenci Motivasyonu	Öğrenmek için birbirlerine yardım etmektir.	Yapabildiklerinin en iyisini yapmaktır.
Geri bildirim	Öğrencilerin grup içinde birbirine anlatması yoluyla gerçekleştirilir.	Sınıf içinde gerçekleştirilir. Eğer yanlış cevap verilirse, sınıf içinde utanma ihtimali doğar.
Ortam	Öğrencilerin konuşması üzerine kurulur.	Sadece öğretmenin sesi duyulur. Çoğunlukla sessizdir.

Tabloda işbirliğine dayalı sınıflar ile geleneksel sınıflar arasındaki farklar görülmektedir. Sosyal paylaşımın ön planda olduğu, öğrencilerin kendilerine güven duydukları, öğrenci merkezli yapısını ortaya koymaktadır. İşbirlikli öğrenmede, yöntemin odak noktasını gruplar oluşturur ve grup üyelerinin tamamının öğrenmesi, birbirlerine öğretmesi ve işbirliğine dayalı becerilerin uygulanması söz konusudur. Bu yönüyle geleneksel gruplardan farklıdır (Çolak, 2006).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerinden farkını belirlemek amacıyla çalışma yapan araştırmacılar bu konuyu birçok yönden ele almışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenme aktivitelerini geleneksel öğretim tekniklerinden ayıran önemli bir özellik, öncelikle grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde grup çalışmalarının yapılandırılmasıdır.

İşbirlikli öğrenme grupları geleneksel gruplardan farklı yapılanmaktadır. Bu farklılıklar:

- Öğrenci ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları
- Grupların oluşturulması
- Amaçların yapılandırılması
- Bireysel sorumluluklar

gibi ayırt edicilerle kendini göstermektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda grup sürecinin çok dikkatli bir biçimde yapılandırılması ve işbirlikli grupların özellikleri dikkate alınarak grup sürecine yönelik değerlendirmenin yapılması gerekir (Akın, 2009).

2.7. Voleybol

2.7.1. Voleybolun Tanımı

Geçmişten günümüze farklı tanımlamalar ve oynanış biçimleriyle karşımıza çıkan voleybol, doğduğu günden beri diğer spor dalları içerisinde kendine önemli bir yer bulmuştur. Ülkemizde ve dünyada her geçen gün popülaritesi artmakta olan voleybolun, tanımlaması aşağıdaki gibi yapılmıştır:

Voleybol, 1895 yılında William Morgan tarafından “Mintonette” adında eğlence amacıyla oynanan bir oyun olarak tanımlanmıştır. Birçok değişiklik geçirerek günümüze kadar gelen voleybol, temel motorik özellikler ve zekâ gerektiren bir spor dalıdır. Bu sporda amaç, topu kendi alanında yere düşürmeden rakip sahada yere düşmesini sağlamak ve rakip takım oyuncularının hata yapmasını sağlayarak sayı kazanmaktır (Vurat, 2000).

Voleybol fileyle bölünmüş bir oyun alanında, iki takım arasında oynanan bir oyundur. Voleybol oyununda amaç, topu file üzerinden geçirip rakip takım oyun alanına göndererek rakip takımın da bu amaca ulaşmasını engellemektir (FIVB).

Voleybol, fileyle iki alana bölünmüş olan bir oyun alanı üzerinde iki takım tarafından oynanan bir spordur. Oyunun çok yönlülüğünün herkese sunulabilmesi amacıyla özel durumlar için farklı uyarlamalar bulunmaktadır (TVF). Voleybol, fileyle ikiye ayrılmış alanda uluslararası kurallar çerçevesinde, güç ve zekâ gibi özelliklerinin önemli olduğu belirli tekniklerin uygulanmasıyla oynanan karşılaşmalı sporlar grubu içerisinde yer alır ve oldukça yaygın bir spordur (Fröhner, 1999 ve Eralp, 2006).

Voleybol, 18 x 9m boyutlarında bir alan üzerinde, 6 oyuncudan oluşan iki takımın karşılaştıkları kolektif bir spordur. Şiddete kapalı tek grup spor oyunu olan voleybol maksimal efor, takım çalışması ve derin uyumun yakın etkileşimiyle karakterize edilen bir spordur (Urartu, 2000 ve Bengü, 1987).

2.7.2. Voleybolun Tarihçesi

Bu bölümde voleybolun Dünya Tarihinde Gelişimi ve Türkiye Tarihinde Gelişimi ele alınmıştır.

2.7.2.1. Voleybolun Dünya’da Gelişimi

Azteklerin oynadıkları “İndiaca” ya da Ortaçağda İtalyanların oynadığı “Pollone” isimli oyunlar, bazı kaynaklarda voleybolun atası olarak görülmektedir (Kale, 2007 ve Aracı, 2006).

Beden Eğitimi Öğretmeni olan M.r. William C.’ın Amerika Birleşik Devletleri Massachusetts Eyaleti’nin Holyoke kentindeki çalışmaları ve Yımka Genç

Hristiyan Derneği'nin katkılarıyla voleybol bugünkü durumuna gelmiştir (Urartu, 2000, Aracı 2006 ve Çotuk 2006).

Morgan, basketbol topunun içiyle 1895 senesinde, bir tenis filesi gererek, voleybol oynatmış ve kısa sürede bu oyun büyük ilgi görmeye başlamıştı (Urartu, 2000 ve Aracı, 2006).

Voleybol, okullarda, üniversitelerde ve değişik yerlerde oynanarak geniş kitlelere ulaşmayı başardı. İlerleyen yıllarda bu olayları, Uluslararası Voleybol Federasyonu'nun kurulması, düzenlenen Dünya Şampiyonası ve voleybolun Olimpiyat Oyunlarına dâhil edilmesi izledi (Urartu, 2000, Aracı, 2006 ve Çotuk, 2006).

2.7.2.2. Voleybolun Türkiye'de Gelişimi

Voleybolun Türkiye'deki serüveni ilk olarak I. Dünya Savaşı sonrası izleyen mübareke günlerine yani, 1919-1925 yıllarına denk gelirken İstanbul'da Yımka Genç Hristiyan Derneği müdürlüğünü yapan Dr. Deaver adlı Amerikalı tarafından ülkemize taşınmıştır bu oyun (Aracı, 2006 ve Karacabey, 2011).

İstanbul'da görev yaptığı yıllarda Selim Sırrı Tarcan'ın öğrencilerine bu oyunu oynattığı bilinmektedir. Bu öğrenciler, öğretmen olduktan sonra görev aldıkları yerlerde voleybolun yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmuşlardır (Urartu, 2000, Aracı, 2006 ve Tiryaki, 1999).

1949 yılında ilk kez voleybol şampiyonasının düzenlenmesi, 1958 yılında voleybol federasyonunun kurulması, aynı yıl içerisinde düzenlenen Avrupa Şampiyonası'na katılma ve daha sonra da dünya şampiyonasında boy göstermesi Türk voleybolunun tarihinde önemli yer tutmaktadır (Urartu, 2000 ve Aracı, 2006).

Türk Voleybolu, günümüzde oldukça gelişim göstermiştir. Erkek ve kadın takımlarıyla Türkiye, kulüpler ve milli takım seviyesinde katılmış olduğu birçok organizasyonda önemli neticeler almıştır.

2.7.3. Voleybol Oyununun Genel Yapısı

Her takım; Antrenör, Yardımcı Antrenör, Doktor, Masör ve 12 oyuncudan oluşur. Her takımın 12 oyuncudan oluşan listesinde bir Libero belirtme hakkı vardır (Vurat, 2000).

Dikdörtgen ve simetrik olmak zorunda olan voleybol oyun sahası; oyun alanını ve serbest bölgeyi içine dâhil etmektedir. Oyun bölgesinin uzunluğu 18x9 m ölçülerindedir ve her yön en az 3 m genişliğinde bir serbest bölge ile çevrilmiştir (TVF).

Voleybol sporunda oyuncuların kullandıkları temel teknikler; servis, manşet pas, parmak pas, blok, hücum, smaç, savunma ve plonjondür (Vurat, 2000).

Servis: Servis, dip çizginin gerisinde 1 numarada bulunan oyuncunun topu, filenin belirlenen sınırları içerisinde geçirmesi ve oyunu başlatmasıdır (Viera, 1989).

Manşet pas: Uygulanması ve öğrenilmesi kolay olan, genellikle sert ve şiddetli yüksek topları karşılarken uygulanan ve çoğu zaman baş seviyesinin altında kalan topları karşılarken kullanılan bir tekniktir (Vurat, 2000 ve Aracı, 2006).

Manşet pas tekniği, voleybol sporunun kullanılan temel tekniklerinden birisidir. Öncelikle ayaklar omuz genişliğinde açar, bacaklar dizlerden bükülür ve gövde öne doğru hafif meyilli şekilde olmalıdır. Vuruş anında kollar dirseklerden bükülmemiş kilitli şekilde olmalı, gövde ve kollar ise vuruş sonrasında hedef noktaya bakmaları gerekmektedir. Manşet tekniği genellikle servis karşılama pozisyonlarında, defans pozisyonlarında ve bazen de pasörler tarafından pas atmak amacıyla yönelik kullanılır (Vurat, 2000).

Parmak pas: Tutmadan ve avuç içini kullanmadan topu, eller ve parmaklar yardımıyla istediğimiz noktaya gönderebilmek için kullandığımız bir tekniktir (Eralp, 2006 ve Çotuk, 2006).

Parmak pas tekniği, topun oyun esnasında bir oyuncu tarafından topu tutmama şartı ile ve kurallara uygun olarak iki elle istenilen bölgeye gönderilmesidir. Parmak pas tekniği uygularken ayaklar omuz genişliğinde açılır, dizler hafifçe bükülür ve gövde hafif öne meyilli şekildedir. Parmak pas tekniği

genellikle yumuşak gelen servisleri karşılamada, pasörlerin ve diğeri oyuncuların paslaşmasında ve bazen de oyun kurulamadığı durumlarda son topu rakip sahaya atmak amacı ile kullanılır (Vurat, 2000).

Blok: Rakip takımın hücumunu engellemek için uygulanması gereken bir savunma hareketidir (Urartu, 2000).

Blok tekniğı savunmanın ilk aşaması olarak da düşünölebilir. Blok tekniğı temel olarak rakip hücum oyuncusunu durdurmak için uygulanır demek mümkündür. Bu teknik başlangıçta tek oyuncu ile yapılmasına rağmen zamanla rakip smaçörün gücüne göre iki ve üç oyuncunun katılımı ile de yapılmaya başlanmıştır. Blok tekniğı rakip smaçör ile karşı karşıya durmak sureti ile fileye en yakın noktadan sıçrayarak elleri fileye temas ettirmeden rakip sahaya uzatmak suretiyle uygulanır (Eren, 2010).

Smaç: Ön hat oyuncularının file üst seviyesini aşan bir yükseklikte, arka hat oyuncularınının hücum çizgisi gerisinden tek elle yaptıkları karmaşık bir hücum hareketidir (Bengü, 1987 ve Viera, 1989).

Hücum/smaç tekniğı en karmaşık tekniklerden birisidir. Tekniğın uygulanması esnasında hareket dizgisi aynı gibi görünse de oyuncuların mevkilerine, vurulacak topun konumuna, vurulan yerin saha içindeki yerleşimine göre farklılıklar gösterebilir. Smaç tekniğı, kompleks bir tekniktir. Temel olarak hazırlık adımlaması, yaklaşma koşusu, son adımla birlikte yerden ayrılma, yükselme, geriye açılma, öne kapanma, topa temas ve yere düşüş evresi dizgisi söz konusudur (Bengü, 1983).

Defans: Bloktan geçen hücum toplarının arka alan defansı tarafından tekrardan oyuna sokulmasıdır (Vurat, 2000).

Defans tekniğinde arka alan defansın da bloktan geçen rakip hücumlarının tekrar oyuna kazandırılması için uygulanan tekniklerin tamamıdır. İleri düzey performans voleybolunda defansta genellikle manşet tekniğı kullanılmasına rağmen son zamanlarda kuralların hızla değışmesi ile birlikte tüm vücut parçaları defansif tekniklerde kullanılmaya başlamıştır. Defans çok üstün beceri gerektiren tekniklerden birisidir. Voleybol sporundaki fizik gücünün en üst seviyeye çıkması

ile özel defans oyuncusu ihtiyacından dolayı “libero oyuncu” sistemi ortaya çıkmıştır (Vurat, 2000).

Plonjon: Hücum ve servisten gelen topları kurtarmak ve oyuna kazandırmak amacı ile kurtarılması mümkün olmayacak topları, düşme teknikleri ile kurtarmaya plonjon denir (Orkunoğlu, 1997).

Plonjon tekniği; ise manşet tekniğinin uygulanamadığı, oyuncunun çok uzağında kalan topların kurtarılması için kullanılır. Değişik açılarda yapılabilesine rağmen genellikle öne, sağa ve sola olmak üzere yana yuvarlanma temel plonjon tekniklerindendir. Anatomik yapılarından dolayı bayan voleybol oyuncuları genellikle yuvarlanma içeren yana plonjon tekniğini tercih ederlerken erkek voleybol oyuncuları kayma hareketi içeren öne doğru plonjon tekniğini tercih ederler (Bengü, 1983).

2.8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Beden Eğitimi ve Spor öğretimi ile ilgili olarak işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılmış olan yurtdışı ve yurtiçi çalışmalardan bazıları kronolojik olarak aşağıdaki bölümlerde ele alınmaktadır.

2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Penelope (1993), İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı beden eğitimi sınıflarında düşük sosyal becerili öğrencilerin deneyimlerini ve davranışlarını tanımlamak ve karşılaştırmak üzerine bir araştırma yapmıştır. Elde ettiği sonuca göre; işbirlikli öğrenme sınıflarındaki öğrenciler daha fazla öğrenci desteği almış, becerilerini geliştirmede kendilerine daha fazla güvenmiş ve diğerlerinin öğrenmelerine de yardım etmişlerdir.

Earley (1999), çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal becerilere etkisini araştırmıştır. Araştırmasını, lisede öğrenim gören 64 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenciler arasındaki etkileşimi, sosyal becerileri ve grup etkinliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Huang (2000), yaptığı bir çalışmada, işbirlikçi öğrenme ve demonstrasyon

stratejilerinin video kullanılan derslerde motor beceri performansına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; işbirlikçi çalışan öğrencilerin performansları, bireysel çalışanlara göre üst düzeyde çıkmıştır.

Holliday (2001), çalışmasında ortaokul bilgisayar laboratuvarında işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden Jigsaw IV tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin başarısına, sözel ve grup becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Bu çalışma Kuzey Indiana’da, bir ortaokulda, toplam 52 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Terwel, Gillies, Eeden ve Hoek (2001), tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde temel iletişim becerileri ve işbirlikli öğrenme yöntemi arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur. Avustralya’da 8 okul genelinde 192 kişiden oluşan 6. Sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. 10 öğretmenin katıldığı 12 haftalık uygulamada rastlantısal olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri iletişim becerileri konusunda eğitim almış, Sosyal Bilgiler dersi üniteleriyle ilgili bilgiler verilmiştir. Deney grubunda ise öğrenciler, söz konusu eğitime tabi tutulmamış, ancak çalışmada heterojen yapıdaki işbirlikli öğrenme grupları olarak aktif rol almışlardır. Çalışmada öğrencilerden Sosyal Bilgiler dersi üniteleri etrafında gelişen sorunlara farklı çözüm önerileri getirmeleri istenmiş ve çalışma sonunda işbirlikli öğrenme grupları daha çok istenilen açıklama vermiştir. Ayrıca çalışma ile sınıf ve grup uyumuna olumlu katkılar sağlanmıştır.

Box ve Little (2003) tarafından yapılan “Gelişmiş Düzenleyicilerle Birleşmiş Küçük İşbirlikli Grupların Sosyal Bilgiler Başarılarına Etkisi” adlı araştırma yapılmıştır. Çalışmada birleştirme tekniğinin gelişmiş düzenleyiciler halinde sunulan Sosyal Bilgiler materyalleriyle birlikte kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarını pozitif yönde etkileyip etkilemeyeceği belirlenmeye çalışılmış ve araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği görülmüştür.

Pereira, Mesquita ve Graça (2010), gençlere voleybol eğitimi verilmesinde, eğitimsel süreç hakkında daha derin bilgiye erişebilmek amacıyla gençlere voleybol eğitiminin verildiği ortamlarla alakalı içerik ve bilginin doğası konulu bir

araştırma yapmışlardır. Çalışma sonunda elde ettikleri sonuçlar göstermiştir ki antrenörler, voleybol eğitim etkinliklerine iki içeriğin eklenmesi gerekliliğinden bahsetmektedirler. Bunlardan birincisi; biyomekanik olarak verimli elemanlara odaklanan moleküler bir yaklaşımı takip eden bir yetenek etkinliği, ikincisi ise; değiştirilmiş oyunlar ve yarışmalar kullanarak teknik becerilerin oyunlara entegrasyonunu sağlayan bir oyun etkinliğidir. Bütün voleybol içeriği antrenörlerin yönergeleri ve teknikleri üzerine bina edilmiş durumda iken, aynı durum bireysel taktik ve takım taktiği yönergeleri için geçerli değildir. Teknik bakış açısının baskınlığı gençlere antrenörlük ederken antrenörlerin eğitimsel yaklaşımlarını derinleştirmeleri ve geliştirmeleri gereğini göstermiştir.

Andre, Deneuve ve Louvet (2011), beden eğitiminde işbirlikli öğretim ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kabullenme süreçlerini incelemişler ve sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin, engelli öğrencilerin arkadaşları tarafından kabullenilmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ancak engelli öğrencilerin motor becerilerinin bireysel düzeyde yalnızca kabullenmeye bağlı kaldığını tespit etmişlerdir.

Cho, Rthards, Blankenship, Smith ve Templin (2012), Hizmet içi beden eğitimcileri tarafından verilen spor eğitimi modeli sezonunda, voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerini incelemişler ve sonuç olarak spor eğitimi modeli ile sezon içinde voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerinin pozitif yönde arttığını tespit etmişlerdir.

2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Mirzeoğlu (2000), voleybol dersindeki davranışların öğreniminde, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişim düzeyine etkisini incelemiş ve işbirliğine dayalı ders işleyen öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir.

Günay (2002), tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yöntemi Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine işbirlikli öğrenme tekniklerinden

“Birleştirme II” tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar, işbirlikli öğrenme tekniklerinden etkisi test edilen “Birleştirme II” tekniğinin hatırda tutma ve başarı açısından geleneksel ğretim yöntemlerinden daha etkili sonuçlar verdiği görülmüştür.

Yıldırım (2003), kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı etkileme düzeylerinin karşılaştırmış, kubaşık öğrenme gruplarının geleneksel ğretim yöntemlerinin uygulandığı gruba göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Tunçel (2006), yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme ve alıştırma yönteminin ilköğretim yedinci sınıfların beden eğitimi başarıı, sosyal beceriler, bilişsel süreçler üzerindeki etkileri ve bu etkiler ile ğrenci cinsiyeti arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, işbirlikçi öğrenme, erkek öğrencilerin beden eğitimi başarıı üzerinde kız öğrencilerinkinden daha önemli etkiye sahip olduğu ve işbirlikçi öğrenme yönteminin, kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerileri ve bilişsel süreçleri üzerindeki etkileri arasında önemli farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Bahadır (2011), beden eğitimi ve sporda kullanılan farklı ğretim yöntemlerinin (işbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yöntemi) ğrencilerin ders tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede İşbirlikli ğrenme yönteminin, Alıştırma Yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiş ve her iki yöntemin de öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını benzer düzeyde arttırdığı, görülmüştür.

Bayraktar (2012), işbirlikli öğrenme yöntemi, birleştirme (jigsaw) tekniğinin öğrencilerin beden eğitimi ve sporun temelleri dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; işbirlikli öğrenme yönteminin beden eğitimi ve sporun temelleri dersinin ğretimi sürecinde kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geleneksel yöneme göre daha olumlu etkilediğini tespit etmiştir.

Bayraktar, Aka ve Tozoğlu (2013), beden eğitimi ve spor bölümü ğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir ve

sonuç olarak; öğrencilerin, işbirlikli öğrenme yöntemi hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, ancak teorik derslere oranla, uygulamalı derslerde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin görüşleri temel alındığında, daha olumlu sonuçlar doğurduğunu tespit etmişlerdir.



3.MATERYAL VE YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Deseni:

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasında kullanılan Öğrenci Takımları Başarı Grupları (STAD) tekniği ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Voleybol dersinin öğretimi sürecindeki etkinliğinin belirlenmesi amacıyla deneysel araştırma modelleri içerisinde yaygın olarak kullanılan “deney-kontrol gruplu ön test – son test deseni” esas alınmıştır. Farklı öğretim ortamlarında, öğretim materyallerinin ya da öğretim modellerinin etkisi araştırıldığında yarı deneysel araştırma deseninin kullanımı uygun olmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

Bu desenin kullanıldığı araştırmalarda biri deney diğeri kontrol grubu olan yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler yapılır. Bu desende eğitimsel bir amaç için sınıflar olduğu gibi araştırma kapsamına alınır (Karasar, 2005). Özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilen bu yöntem, merkezi eğitimin uygulandığı ve sınıfların araştırmacılar tarafından rastgele atama yoluyla oluşturulmasının mümkün olmadığı eğitim sistemlerinde, hali hazırda oluşturulmuş sınıfların deney ve kontrol gruplarına ayrılarak deneysel çalışma ortamına müsait hale getirilmesine olanak sağlayan bir niteliktedir (Çepni, 2007).

3.2.Katılımcı Grubu:

Çalışmaya 2015-2016 yıllarında Van Spor Lisesinde öğrenim gören 14-15 yaş arasında olan 29 erkek, 25 kız olmak üzere toplam 54 katılımcı katıldı. Katılımcılar 28 deney ve 26 kontrol olmak üzere iki gruba ayrıldı. Çalışmanın uygulama sürecinde her iki gruptan ön test değerleri alındıktan sonra, haftada 2 gün 2’şer saatten 8 hafta boyunca Temel Spor Eğitimi dersinde voleybol konusu işlendikten sonra son test değerleri alındı.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ön test ve son test verileri kullanılarak yapılacak olan bu çalışmada, araştırmanın başında ve sonunda uygulanmak üzere hazırlanmış olan öğrencilerin

bilişsel ve devinişsel alan becerilerini ölçmek için oluşturulan test ve gözlem formları öğrencilere uygulandı. Uygulanan olan veri toplama araçları şunlardır;

3.3.1.Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi

Araştırmada, Aka 2014 tarafından kullanılmak üzere hazırlanan Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi, voleybol alanında donanım ve bilgiye sahip 5 uzmanın görüşleri alınarak hazırlanan test uygulandı. Bu test öğrencilerin voleybol dersi ile ilgili teorik bilgi seviyelerini ölçmek amacıyla, çoktan seçmeli testleri hazırlama esaslarına göre geliştirilmiş ve voleybol dersine yönelik hedefler, hedef davranışlar ve ulaşılması gereken bilişsel seviye göz önünde bulundurularak 40 sorudan oluşturulmuştur. Testin güvenirlik hesaplamaları için, hazırlanan Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi daha önceki dönemlerde voleybol dersini almış olan, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 118 Üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16,0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiş ve yapılan hesaplamalar sonucunda testin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) $\alpha=0,86$ olarak bulunmuştur. Testin geçerlilik çalışması için ise üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde görev yapan 3 akademisyen ve 2 voleybol hakeminin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Test uygulama süresi olarak bir ders saatinde yapılabilmektedir. Bu durum testin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Testin puanlandırılmasında her doğru cevaba 2,5 puan, yanlış ve boş bırakılan cevaplara 0 puan verilerek değerlendirilmiştir (EK-1).

3.3.2. Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu Testi

Öğrencilerin devinişsel alandaki becerilerini değerlendirmek amacıyla temel teknik hareketler bağlamında parmak pas, manşet pas, servis ve smaç hareketlerine yönelik Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu uzman görüşlerinden de faydalanılarak hazırlanmıştır. Gözlem formunda her bir beceriyi meydana getiren hareketlerin kazanılıp kazanılmadığının gözlenebilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla her bir beceri için belirlenen davranışların puanlanabilmesi açısından form sayısal değerlendirme ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Formu sayısal olarak değerlendirirken

her bir davranışın alt boyutları ele alınarak puanlama yapılmıştır. Bu alt boyutlar parmak pas, manşet ve servis hareketleri için Vuruş Tekniği (VT), Doğru Pozisyon Alma ve Hareketin İsabeti (DPAHİ) ve Genel Estetik Değerlendirme (GED) şeklindedir. Smaç hareketi için ise Adımlama Tekniği (AT), Sıçrama Tekniği (ST), Zamanlama ve Hareketin İsabeti (ZHİ), Vuruş Tekniği (VT) ve Genel Estetik Değerlendirme (GED) şeklindedir.

Gözlem formunda yer alan her bir temel teknik harekete yönelik davranışın tam puan karşılığı 25 puandır. 25 puan ise her bir temel teknik hareketin alt boyutlarına verilen puanların toplamından elde edilmektedir. Buna göre parmak pas manşet pas ve smaç hareketleri için VT 10 puan, DPAHİ 10 puan ve GED 5 puan verilerek; smaç hareketinde AT, ST, VT, Hİ ve GED alt boyutları için 5'er puan verilerek toplam puanlar oluşturulmuştur. Gözlem formunun temel teknik hareketlerinin tamamına yönelik elde edilebilecek puan maksimum 100 puan olarak belirlenmiştir (EK-2).

Gözlem formu bir antrenör, bir voleybol hakemi ve 2 beden eğitimi öğretmeni tarafından aynı anda değerlendirilerek verilen puanların ortalaması alındı. Bu sayede testin geçerlilik ve güvenilirliği de artırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmamda kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi için elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programına girilerek analizler uygulandı.

İstatistiksel hesaplamalar için bilişsel alan beceri puanları ve devinişsel alan beceri puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak için Kolmogorov Simirnov normallik testi uygulandı. Bilişsel alan beceri ve devinişsel alan becerilerinin aritmetik ortalaması, standart sapması, minimum puan ve maksimum puanları incelendi. İşbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel öğretim modeli uygulanan grupların bilişsel alan becerileri ve devinişsel alan becerileri arasında farklılığın saptanması için Paired Samples Statistics t-testi uygulandı.

4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucundan sonra elde edilen bulgular, tablo ve grafik şeklinde gösterilmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 1. İÖM ile GÖM Gruplarının Demografik Bilgi Özellikleri

İÖM				GÖM				Toplam	
		N	%			N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	13	46,4	Cinsiyet	Kız	12	46,2	25	46,3
	Erkek	15	53,6		Erkek	14	53,8	29	53,7
	Toplam	28	100,0		Toplam	26	100,0	54	100,0
Yaş	14	13	46,4	Yaş	14	10	38,5	23	42,6
	15	15	53,6		15	16	61,5	31	57,4
	Toplam	28	100,0		Toplam	26	100,0	54	100,0

Tablo 1’de İÖM ve GÖM gruplarının cinsiyet ve yaş dağılımlarının yüzdelik değerleri verilmektedir. İÖM grubunda %46,4 kız, %53,6 erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca yaşlarının %46,4’ü 13, %53,6’sı 15 yaşında olan toplam 28 katılımcının katıldığı tespit edilmiştir. GÖM grubuna baktığımızda ise %46,2 kız, %53,8 erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca yaşlarının %38,5’i 10, %61,5’i 16 yaşında olan toplam 26 katılımcının katıldığı tespit edilmiştir.

4.1.Verilere Uygulanan Normallik Testi

İşbirlikli öğrenme modeli için bilişsel alan beceri ve devinişsel alan beceri puanlarının normal dağılım uygunluğunu belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulandı. Bilişsel alan beceri ve devinişsel alan beceri puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonucu tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İÖM İçin Bilişsel Alan Beceri ve Devinişsel Alan Beceri Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Kolmogorov-Smirnov Test Analiz Sonucu

		Ortalama	Ss.	Min.	Max.	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
						Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
Bilişsel	Ön Test	38,65	9,90	23,00	58,00	,109	,200*	,952	,219
	Son Test	79,71	9,15	67,00	97,00	,122	,200*	,941	,118
	Ön Test	32,96	7,65	22,00	50,25	,129	,200*	,949	,185
	Son Test	68,01	15,01	42,50	98,50	,132	,200*	,942	,128

Yapılan analiz sonucuna göre İÖM için bilişsel alan beceri ön test puanlarının aritmetik ortalaması $38,65 \pm 9,90$, minimum puan 23, maksimum puan 58 ve Kolmogorov-Smirnov $Sig=,200>5$ normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bilişsel alan beceri son test puanlarının aritmetik ortalaması $79,71 \pm 9,15$, minimum puan 67, maksimum puan 97 ve Kolmogorov-Smirnov $Sig=,200>5$ normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Devinişsel alan beceri ön test puanlarının aritmetik ortalaması $32,96 \pm 7,65$, minimum puan 22, maksimum puan 50,25 ve Kolmogorov-Smirnov $Sig=,200>5$ normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Devinişsel alan beceri son test puanlarının aritmetik ortalaması $68,01 \pm 15,01$, minimum puan 42,50, maksimum puan 98,50 ve Kolmogorov-Smirnov $Sig=,200>5$ normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür.

Geleneksel öğretim modeli için bilişsel alan beceri ve devinişsel alan beceri puanlarının normal dağılım uygunluğunu belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulandı. Bilişsel alan beceri ve devinişsel alan beceri puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonucu tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. GÖM İçin Bilişsel Alan Beceri ve Devinişsel Alan Beceri Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Kolmogorov-Simirnov Test Analiz Sonucu

						Kolmogorov-Simirnov		Shapiro-Wilk	
Ortalama			Ss.	Min.	Max.	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
Bilişsel	Ön Test	38,00	12,02	15,00	60,00	,105	200 [*]	,952	,219
	Son Test	59,69	12,27	22,00	82,00	,120	200 [*]	,937	,116
Devinişsel	Ön Test	29,67	7,38	18,75	43,00	,140	200 [*]	,935	,103
	Son Test	56,66	8,67	39,75	75,25	,138	200 [*]	,952	,252

*p>,05

Tablo 3 incelendiğinde; GÖM için bilişsel alan beceri ön test puanlarının aritmetik ortalaması $38,00 \pm 12,02$, minimum puan 15, maksimum puan 60 ve Kolmogorov-Simirnov $Sig=,200>5$ normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bilişsel alan beceri son test puanlarının aritmetik ortalaması $59,69 \pm 12,27$, minimum puan 22, maksimum puan 82 ve Kolmogorov-Simirnov $Sig=,200>5$ normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Devinişsel alan beceri ön test puanlarının aritmetik ortalaması $29,67 \pm 7,38$, minimum puan 18,75, maksimum puan 43 ve Kolmogorov-Simirnov $Sig=,200>5$ normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Devinişsel alan beceri son test puanlarının aritmetik ortalaması $56,66 \pm 8,67$, minimum puan 39,75, maksimum puan 75,25 ve Kolmogorov-Simirnov $Sig=,200>5$ normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür.

4.2.Bilişsel Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin bilişsel alan beceri puanlarının ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı saptamak için t-testi uygulandı. Analiz sonucu tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin Bilişsel Alan Beceri Puanlarının Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Model	N	Ortalama	Ss.	t	p	Levene's Test for Equality of Variances	
							F	p
Ön test	Bilişsel Alan Beceri	İÖM	28	38,65	9,90	,218	,829	,959
		GÖM	26	38,00	12,02			
Son test	Bilişsel Alan Beceri	İÖM	28	79,71	9,15	6,832	,000*	,522
		GÖM	26	59,69	12,27			

*p<,01

Tablo 4 incelendiğinde; işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerine göre bilişsel alan beceri puanlarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,218; p>,05$). İşbirlikli öğrenme modeli uygulanan grubun bilişsel alan beceri ön test puanının aritmetik ortalama ($38,65 \pm 9,90$) geleneksel öğretim modeli uygulanan grubun bilişsel alan beceri ön test puanının aritmetik ortalaması ($38,00 \pm 12,02$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerine göre bilişsel alan beceri puanlarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=6,832; p<,01$). Bu fark İşbirlikli öğrenme modeli uygulanan grubun bilişsel alan beceri son test puanının aritmetik ortalaması ($79,71 \pm 9,15$) geleneksel öğretim model uygulanan grubun bilişsel alan beceri son test puanının aritmetik ortalamasına ($59,69 \pm 12,27$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme modelinin ve geleneksel öğretim modelinin bilişsel alan beceri puanlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığı saptamak için Paired Samples t testi sonucu tablo 5'te sunulmuştur.

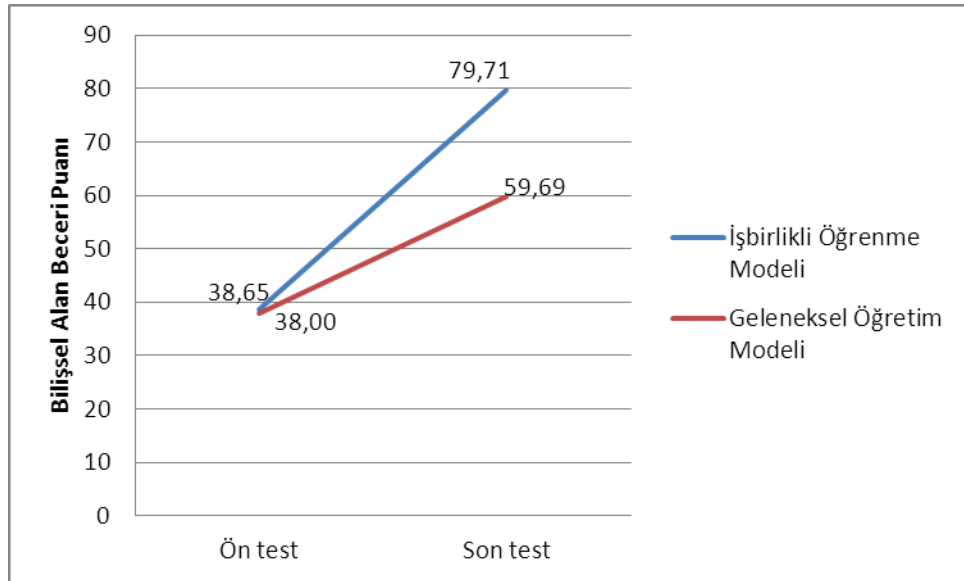
Tablo 5. İÖM ve GÖM Bilişsel Alan Beceri Ön test ve Son test Puanlarının Paired Samples t Testi Sonucu

		N	Ortalama	Ss.	t	p
İÖM	Ön test	26	38,65	9,90	-17,699	,000*
	Son test	26	79,71	9,15		
GÖM	Ön test	26	38,00	12,02	-10,028	,000*
	Son test	26	59,69	12,27		

*p<,01

Tablo 5 incelendiğinde işbirlikli öğrenme modeli uygulanan grubun bilişsel alan beceri ön test aritmetik ortalaması ($38,65 \pm 9,90$) ile bilişsel alan beceri son test aritmetik ortalaması ($79,71 \pm 9,15$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-17,699; p<,01$). Geleneksel öğretim modeli uygulanan grubun bilişsel alan beceri ön test aritmetik ortalaması ($38,0 \pm 12,02$) ile bilişsel alan beceri son test aritmetik ortalaması ($59,69 \pm 12,27$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-10,028; p<,01$).

İşbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel öğretim modelinin bilişsel alan becerilerinin son test değerlerinin ön test değerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Grafik 1).



Grafik 1. Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Bilişsel Alan Beceri Puanı

4.3.Devinişsel Alan Becerilerine Ait Analiz Sonuçları

İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin devinişsel alan beceri puanlarının ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı saptamak için t-testi uygulandı. Analiz sonucu tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modellerinin Devinişsel Alan Beceri Puanlarının Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

								Levene's Test for Equality of Variances	
		Model	N	Ortalama	Ss.	t	p	F	p
Ön test	Devinişsel Alan Beceri	İÖM	28	32,96	7,65	1,606	,114	,046	,830
		GÖM	26	29,67	7,38				
Son test		İÖM	28	68,01	15,01	3,367	,001*	7,204	0010*
		GÖM	26	56,66	8,67				

*p<,01

Tablo 6 incelendiğinde; işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerine göre devinişsel alan beceri puanlarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=1,606; p>,05$). İşbirlikli öğrenme modeli uygulanan grubun devinişsel alan beceri ön test puanının aritmetik ortalama ($32,96\pm7,65$) geleneksel öğretim modeli uygulanan grubun devinişsel alan beceri ön test puanının aritmetik ortalaması ($29,67\pm7,38$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerine göre devinişsel alan beceri puanlarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=3,367; p<,01$). Bu fark İşbirlikli öğrenme modeli uygulanan grubun devinişsel alan beceri son test puanının aritmetik ortalaması ($68,01\pm14,83$) geleneksel öğretim modeli uygulanan grubun bilişsel alan beceri son test puanının aritmetik ortalamasına ($56,66\pm8,67$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme modelinin ve geleneksel öğretim modelinin devinişsel alan beceri ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılığı saptamak için Paired Samples t testi sonucu tablo 7’de sunulmuştur.

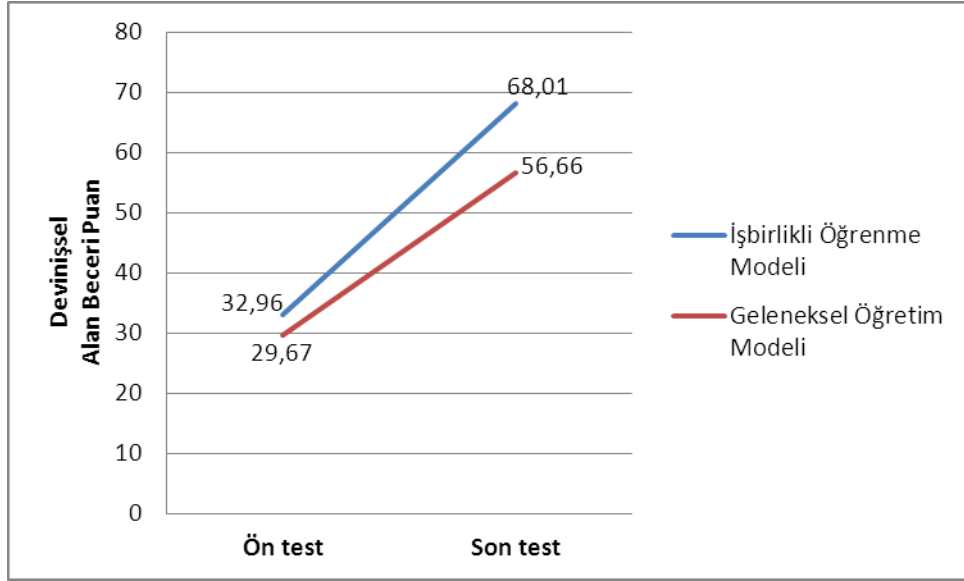
Tablo 7. İÖM ve GÖM Devinişsel Alan Beceri Ön test ve Son Test Puanlarının Paired Samples t Testi Sonucu

		N	Ortalama	Ss.	t	p
İÖM	Ön test	28	32,96	7,65	-17,249	,000*
	Son test	28	68,01	15,00		
GÖM	Ön test	28	29,67	7,38	-15,861	,000*
	Son test	28	56,66	8,67		

*p<,01

Tablo 7 incelendiğinde işbirlikli öğrenme modeli uygulanan grubun devinişsel alan beceri ön test aritmetik ortalaması ($32,96 \pm 7,650$) ile devinişsel alan beceri son test aritmetik ortalaması ($68,01 \pm 15,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-17,249; p<,01$). Geleneksel öğretim modeli uygulanan grubun devinişsel alan beceri ön test aritmetik ortalaması ($29,67 \pm 8,67$) ile devinişsel alan beceri son test aritmetik ortalaması ($56,66 \pm 8,67$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-15,861; p<,01$).

İşbirlikli öğrenme modeli ile geleneksel öğretme modelinin devinişsel alan becerilerinin son test değerlerinin ön test değerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Grafik 2).



Grafik 2. Öğretim Modelleri ve Ölçümlerdeki Devinişsel Alan Beceri Puanı

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin voleybol dersi kapsamında öğrencilere uygulanması sonucunda öğrencilerin bilişsel ve devinışsel alan becerileri üzerine etkilerini tespit ederek, işbirlikli ve geleneksel öğretim modellerinin değerlerini karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın bulgularına dair tartışmalar, iki ana başlık altında yapılmıştır.

5.1. Bilişsel Alan Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç:

Bilişsel öğrenme kuramında öğrenmenin, bireyin zihninde meydana gelen ve doğrudan gözlenemeyen bir süreç olduğu belirtilmekte, daha çok anlama, algılama, düşünme gibi olaylara odaklanılmakta ve öğrenmenin zihinsel sonuçları ile ilgilenilmektedir (Özden, 2003; Soylu, 2004). Bu kuram, davranışçı öğrenme kuramının tersine öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleri ile ilgilenmektedir. Bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, sorun çözmede nasıl kullanıldığı gibi konular, bilişselci öğrenme kuramının kapsamındadır (Açıkgöz, 2003).

Çalışmamızda bilişsel alan verilerini değerlendirmesi için katılımcılarımızdan voleybol dersi ile ilgili teorik bilgi seviyelerini ölçmek amacıyla 40 sorudan oluşan çoktan seçmeli testlere göre geliştirilmiş ve voleybol dersine yönelik hedefler, hedef davranışlar ve ulaşılması gereken bilişsel seviye göz önünde bulundurularak test değerleri puanlandırılmıştır. Puanların toplam sonuçları öğrencilerin ön test ve son test değerlerini oluşturmaktadır. Değerlendirilme sonuçlarına göre;

8 haftalık uygulama öncesinde işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerine göre bilişsel alan beceri puanlarının ön test puanları incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 4). Bu da işbirlik (deney) ve geleneksel (kontrol) gruplarının homojen dağıldıklarını göstermektedir.

Ancak, 8 haftalık uygulama sonrasında işbirlikli öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre bilişsel alan beceri puanlarının son test puanları incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit

edilmiştir (Tablo 4). Bu farklılığın nedeni, son testte işbirlikli öğrenme modelinin ortalamasının geleneksel öğretim modelinin ortalamasından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ayrıca, işbirlikli öğrenme yönteminin ve geleneksel öğretim yönteminin bilişsel alan puanlarını kendi aralarında (grup içi) ön test-son test değerlerine bakıldığı zaman, hem işbirlikli öğrenmenin ön test-son test değerlerinde hem de geleneksel öğretimin ön test-son test değerlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 5). Bu sonuçlar doğrultusunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi modellerinin öğrencilerin voleybol branşını bilişsel alan becerilerini etkilediğini görmekteyiz. Ancak, işbirlikli öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre bilişsel alan becerilerinin son test değerlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Grafik 1).

Bu sonuçlar bize; her iki yöntemin de bilişsel alandaki gelişimlerini olumlu etkilediğini, ancak işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Önemli bulunan bu farkın işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etkiden kaynaklandığı söylenebilir.

Güneş ve Çokmaz (2010), geleneksel yöntemle göre işbirlikli öğrenme yönteminin bilişsel alan gelişiminde daha etkili olduğu bilinmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin bilişsel alanda erişimlerine katkıda bulunduğu, ancak işbirlikli öğrenme yönteminin bilişsel alanı, geleneksel öğretim yöntemine göre daha fazla geliştirdiğini düşünmektedirler. Bozdoğan ve arkadaşları (2006)'da yaptıkları araştırmada; çocukta bilişsel süreç geliştirmede işbirlikli öğrenme yönteminin kontrol grubuna oranla daha etkili olduğunu rapor etmişlerdir. Hevedanlı ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları çalışmada, son test puanları bakımından tam öğrenme, tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemine göre başarıyı daha fazla etkilediği gözlenmiştir. Ormond ve ark. (2002) yaptıkları çalışmada, Geleneksel Yaklaşım ile Spor Eğitimi Modelini, 10. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde bir basketbol ünitesinin öğretiminde karşılaştırmışlardır. Spor Eğitimi Modeli uygulanan öğrencilerin bilgi

seviyelerindeki artışın, geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrencilerinkinden daha fazla olduğunu görmüşlerdir. Chang ve Chen (2005) ilkököl öğrencilerinde yaptıkları çalışmada, eşli çalışma yönteminin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye olan etkisini incelemişler ve eşli çalışma yapan grupta bilişsel yönden son test sonuçlarını kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuşlardır.

Altıparmak ve Nakiboğlu (2005) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme grubunda akademik başarıda artış belirlemişlerdir. Bozkurt ve arkadaşları (2008) fen ve teknoloji dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre akademik başarı açısından daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Sarıtaş (1998), ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde, rekabete dayalı öğrenme ile işbirliği ile öğrenmenin etkilerini incelemiş ve işbirliği ile öğrenme modelinin, rekabet ile öğrenme yöntemine göre, öğrencilerin akademik başarılarını daha olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Bayraktar (2012), işbirlikli öğrenme yöntemi, birleştirme (jigsaw) tekniğinin öğrencilerin beden eğitimi ve sporun temelleri dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemiş ve işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Aydın ve Alakuş (2009), işbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemişler, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı testinin ön test sonuçları bakımından anlamlı derecede farklılık görülmemesine rağmen öğrencilerin son test sonuçları bakımından dersteki başarıları arasında deney grubu lehine önemli bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, deney grubunda bu yöntemle işlenmiş olan dersin öğrencilerin kalıcılığını sağlamaya ilişkin puanları, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Sarıay ve Kavcar (2009)'da, uygulama alanı olarak lise fizik dersi itme ve momentum ünitesi seçilmiş, başarı ölçeği uygulama sonucuna göre işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu

görülmüştür. Uygulama sonunda öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencileri işbirlikli öğrenme yöntemini sevdiklerini, derste hiç sıkılmadıklarını, dersin çok zevkli ve eğlenceli geçtiğini, arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim ve etkileşim becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Çalışmamızda ve literatürdeki çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan çalışmaların bilişsel alan test puan değerleri karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu düşünmekteyiz.

5.2. Devinişsel Alan Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç:

Devinişsel alan davranışlarının öğrenilmesi beceri öğrenimi şeklinde ifade edilmektedir. Psikomotor davranışların doğru, birbirleriyle eş, uyumlu ve otomatik olarak yapılmış şekline beceri denmektedir (Fidan 1986).

Çalışmamızda devinişsel alan test değeri için voleybol dersi alan öğrencilerden temel teknik hareketlerden parmak pas, manşet pas, servis ve smaç becerilerine göre voleybol dersi devinişsel gözlem formu değerleri puanlandırılmıştır. Puanların toplam sonuçları öğrencilerin ön test ve son test değerlerini oluşturmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre;

8 haftalık uygulama öncesinde işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim modellerine göre devinişsel alan beceri puanlarının ön test puanları incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 6). Bu da işbirlik (deney) ve geleneksel (kontrol) gruplarının homojen dağıldıklarını göstermektedir.

Ancak, 8 haftalık uygulama sonrasında işbirlikli öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre devinişsel alan beceri puanlarının son test puanları incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 6). Bu farklılığın nedeni, son testte işbirlikli öğrenme modelinin ortalamasının geleneksel öğretim modelinin ortalamasından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ayrıca, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yönteminin devinişsel alan puanlarının kendi aralarında (grup içi) ön test-son test değerlerine bakıldığında, hem işbirlikli öğrenmenin ön test-son test değerleri hem de geleneksel öğretimin ön test-son test değerlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 7). Bu sonuçlar doğrultusunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi modellerinin öğrencilerin voleybol branşı devinişsel alan becerilerini etkilediğini görmekteyiz. Ancak işbirlikli öğrenme modelinin geleneksel öğretim modeline göre devinişsel alan becerilerinin son test değerlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Grafik 2).

Bu sonuçlar bize; her iki yöntemin de devinişsel alan becerilerini gelişimlerini olumlu etkilediğini, ancak işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Önemli bulunan bu farkın işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etkiden kaynaklandığı söylenebilir. Deney grubunda derslerin zevkli geçmesi, öğretmenin fazla müdahale etmemesi, öğrencinin kendi hızıyla hareket etmesi ve arkadaşlarıyla tatlı bir yarış içerisinde olması beceri öğrenimini etkilediği biçiminde açıklanabilir.

Browne, Carlson ve Hastie (2004), Geleneksel Yaklaşım ve Spor Eğitimi Modeli'nin rugby öğretimindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, Spor Eğitimi Modeli'nin uygulandığı öğrencilerin, Geleneksel Modelin uygulandığı öğrencilere göre devinişsel alan becerilerinin gelişimi bakımından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Huang (2000), yaptığı çalışmada golf becerilerinin öğretiminde öğrencilerin bireysel ve işbirlikli çalışma yapmalarını incelemiş ve işbirlikli çalışan öğrencilerin performanslarının bireysel çalışanlara göre daha üst düzeyde olduğunu bulmuştur. Yine Huang (2000), yaptığı çalışmada, işbirlikçi öğrenme ve demonstrasyon stratejilerinin video kullanılan derslerde motor beceri performansına etkilerini incelemiş ve işbirlikçi çalışan öğrencilerin performanslarının, bireysel çalışanlara göre daha üst düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Sertaş (1998) ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersinde yarışmalı ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin motor beceri öğrenimi üzerine etkisini araştırmış ve işbirlikli öğretimin daha etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca Özcan (2009)'da

yapmış olduğu çalışmada da; beden eğitimi derslerinde badminton becerisi öğretiminde aktif öğrenme kapsamında kullandığı işbirlikli öğrenme yönteminin, komutla öğretim yöntemine oranla öğrencilerin derse karşı tutumları ve motor beceri erişî düzeyleri üzerine olumlu bir etkisinin olduğunu rapor etmiştir.

Cho, Rtchards, Blankenship, Smith ve Templin (2012), hizmet içi beden eğitimcileri tarafından verilen Spor Eğitimi Modeli sezonunda, voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerini incelemişler ve sonuç olarak Spor Eğitimi Modeli ile sezon içinde voleybol oynayan öğrencilerin motor yetenek gelişimlerinin, diğer öğrencilere göre daha pozitif yönde arttığını tespit etmişlerdir. Barrett (2005), yaptığı araştırmada beden eğitiminde hentbol becerilerinde işbirlikli öğrenmenin akademik öğrenme zamanı, doğru deneme yüzdesi, toplam deneme sayısı ve doğru deneme sayısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Gözlemlere göre yapılan bu girişim, toplam deneme sayısında bir değişiklik yaratmazken, doğru deneme yüzdesinde işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerde istatistiksel bir artış görülmüştür. Doğru deneme sayısı ise yaklaşık olarak % 80'lik bir artış göstermiştir. Parker (1997), lisans ve lisansüstü beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda işbirliği ile öğrenme yönteminin etkililiğini incelemiştir ve işbirliği ile öğrenmenin diğer düzeylerde olduğu gibi üniversite düzeyinde de genel olarak yararlı olduğu sonucuna varmıştır. Çelen (2012), Spor Eğitimi Modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişî düzeylerine olan etkisini belirleyebilmek amacı yaptığı çalışmada, Doğrudan Öğretim Modeli kullanılarak voleybol öğretilen öğrencilerin psikomotor alana ait becerilerinin, Spor Eğitimi Modeli'nin kullanıldığı öğrencilere göre daha olumlu gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir. Demirhan ve Bağırhan (1994) yaptıkları çalışmada, bilişsel alan davranışlarının psikomotor alan üzerine etkisini incelemişler ve üç adım atlama konusunda koşu, sıçrama ve uçuş düzeyleri toplam davranışlarının kazandırılmasında bilişsel ön öğrenmelerin etkisine bakılmış ve deney grubu lehine etkili bulmuşlardır (Akt: Demirhan,1995). Arripe ve arkadaşları (2002) yaptıkları araştırmada yüzme becerisinde eşin beceri seviyesinin öğrencinin motivasyonunu ve performansını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre tüm gruplarda yüzme becerilerinde son test puanlarında ve hatırlama testi puanlarında ön test puanlarına göre artış gözlenmiştir. Güneş ve arkadaşları (2005) yaptıkları bir

araştırmada, yönlendirilmiş buluş ve geleneksel yöntemle işlenen Beden Eğitimi ve Spor derslerinde yöntemlerin bilişsel ve psikomotor alanlardaki gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları kendi içlerinde değerlendirildiklerinde, psikomotor alanlarda son testler lehine gelişim göstermişlerdir.

Güneş ve Çoknaz (2010)'da yaptıkları çalışmada, beden eğitimi dersi jimnastik ünitesinde, İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin, Geleneksel Yöntemlere göre öğrencilerin erişti düzeylerine etkisini incelemişler ve psikomotor alan gelişimlerinde iki yöntem arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir. 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 göstermediğini incelemiş ve anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Sunay ve Gündüz (2003)'ün “Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarına voleybol temel tekniklerinin öğretiminde uygulanan farklı öğretim yöntemlerinin etkisi” isimli çalışmalarında komut yöntemi ile yönlendirilmiş buluş yöntemini karşılaştırılmış, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulamamışlardır. Fakat iki grubun ortalamalarına bakıldığında yönlendirilmiş buluş grubunun ortalama puanları üzerinden daha fazla gelişme kaydettiği görülmüştür.

Genel olarak; öğretimin yöntemine yönelik yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında bazı bulguların çalışmamızla paralellik gösterdiği, bazılarının ise çalışmamızla paralellik göstermediği saptanmıştır. Ancak, ister işbirlik yöntemi uygulaması isterse geleneksel yöntemin uygulaması sonucunda, devinişsel ve bilişsel alan gelişimi bakımından öğrencilerde olumlu sonuçlar oluşturduğunu görmekteyiz.

Bu durum nedeninin, beden eğitimi dersinin özelliğinden kaynaklandığını düşünmekteyiz. Çünkü beden eğitimi ders konuları hangi yöntemle işlenirse işlensin çocuklar beden eğitimi derslerini sevmektedirler. Yapılan birçok araştırma sonucu da bunu desteklemektedir. Güllü ve Korucu (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitim derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi

araştırmalarına Malatya ilinde rasgele seçilmiş 647 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi katılmış ve araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu gözlenmiştir. Arıkan ve arkadaşları (2006) sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu gözlenmiştir. Tekin ve diğerkleri (2005) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşlere etkisi araştırma sonuçlarına göre; beden eğitimi ve spor derslerinin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilgi ve davranışları ile hem erkek hem de kız öğrenciler açısından önemli olduğu ve öğrencilerin bu derse karşı tutum ve görüşlerini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Sonuç olarak, beden eğitimi dersi öğrencilerin sosyal, ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini, bireysel farklılıklarını esas alarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretim hizmetinin kalitesini olumlu yönde etkilemek ve bu etkiyi kalıcı öğrenme haline getirirken derslerinde eğlenceli bir şekilde işlenmesini sağlamasını amaçlamaktadır. Bu amaçların oluşumunda en etkin rol alan modelin işbirlikli öğrenme yöntemi olacağı söylenebilir. Çünkü işbirlikli öğrenme yönteminin çalışmamızdaki beden eğitimi ve spor dersinde voleybol dersini alan öğrencilerin sonuçlarına ve literatürdeki farklı ders türlerindeki öğrencilerin sonuçlarına dayanarak işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğunu düşünmekteyiz.

6. ÖNERİLER

- İşbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin beden eğitimi dersinde voleybol branşının öğretimi üzerine etkilerinin incelendiği bu çalışmada, farklı dersler ve spor branşları üzerine de yapılarak hem bilişsel hem de devinışsel öğrenim üzerindeki etkileri incelenmesi önerilebilir.
- Bu araştırmadaki katılımcıların yaşlarından farklı olarak daha küçük veya daha büyük yaş kategorine uygulanması önerilebilir.
- Katılımcı sayısının artırılması önerilebilir.
- İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen derslerde öğrencinin öğretmene karşı tutumu incelenmesi önerilebilir.
- Araştırmanın kapsamında 16 dersten 32 saat ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla daha uzun süreli bir deneysel araştırma yapılması önerilebilir.
- Gerek bu çalışmada gerekse de literatüre katkıda bulunmuş çalışmaların sonuçlarını Milli Eğitim’de görev alan öğretmenlerimize, özellikle uygulama ve değerlendirme işleminde nasıl bir yol izlemelerini kolaylaştırmak adına hizmet içi seminerler düzenlenmesi önerilebilir.
- Farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanımının daha etkili olup olmayacağına dair araştırmalar yapılması önerilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama*, Uğurel Matbaası, Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*, Biliş Yayınları, İstanbul.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları İzmir.
- Aka, S. T. (2014). *Farklı Öğretim Modellerinin Voleybol Öğretimi Üzerindeki Etkileri*, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Akın, N. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Renk Konusunun İşlenişinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aracı, H. (2006). *Genç Sporcu Eğitimi ve Kültürü Voleybol*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Arıkan, A. N., Göktaş, Z., Pepe, K., Toy, E. (2006). Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması. *9. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi*. 3-5 Kasım, Muğla Üniversitesi. Nobel Yayın Dağıtım, Muğla.
- Arslan, A., Yampar, T. (2006). Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, s: 6 (24), 22-32.
- Artut, P. D., Tarım, K., (2004). Okulöncesi Kubaşık Öğrenme Uygulamaları: Toplama İşlemine Yönelik Bir Uygulama Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s: 13(2), 32-39.
- Artzt, A. F., Newman, C. M. (1990). How To Use Cooperative Learning İn The Mathematics Class. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Alfa Yayınları-Ders Kitapları, İstanbul.
- Aydın, S. Alakuş A.O. (2009). Görsel Sanatlar Dersinin İşbirlikli Öğrenme İle İşlenmesinin Öğrencinin Başarısına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi, Dicle Üniversitesi, *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, s: 13, 63-77.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bahadır, Z. (2011). *Beden Eğitimi ve Sporda Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin (İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yöntemi) Öğrencilerin Ders Tutumlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcioğlu, B., Özbek, A., Sungur, N. (2003). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Değer Sistemleri ve Sorun Çözmedeki Yeterliliklerinin İncelenmesi. *III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu*. Uludağ Üniversitesi, Bursa, s: 23-24
- Ballıel, B. (2005). *İlköğretim fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun kubaşık öğrenme yöntemi ile öğretiminin öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, s: 65
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Bayrakçeken, S. (2011). İşbirlikli öğrenme modelinde kullanılan yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi II. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*. 5-8 Temmuz, s: 10

- Bayraktar, G.(2012). Effect Of The Jigsaw Technique On The Students Attitudes To The Course Of Physical Education And Basic Of Sports and On Their Academic Accomplishments. *Energy Education Science and Technology*, Part B, p: 4 (4), 2445-2456.
- Bayraktar, G., Aka S. T., Tozoğlu, E. (2013). A Survey On Physical Education and Sport Department Students' Opinion About Cooperative Learning Method. *Journal of Education and Practice*, 4 (22), 30-34.
- Bengü, M. (1983). *Voleybol*, Adam Yayıncılık ve Matbaacılık A.Ş, İstanbul.
- Bengü, M. (1987). *Voleybol*, Adam Yayınları, İstanbul.
- Beydoğan, H. Ö. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Eser Ofset, Erzurum.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğreti*, Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- Bozdoğan, A.E., Taşdemir, A., Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 23-36.
- Bozkurt, O., Orhan, A.T., Keskin, A., Mazi, A. (2008). Fen ve Teknoloji Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi, *TSA*, 12 (2), 62-78.
- Browne, T. B. J., Carlson, T. B., Hastie, P. A. (2004). A Comparison Of Rugby Seasons Presented İn Traditional and Sport Education Formats. *European Physical Education Review*, 10 (2), 199-214.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*, Kuzucular Ofset, Konya.
- Caine, R. N., Caine, G. (1991). Making Connection: *Teaching and The Human Brain*. Usa: Ascd Yayını.
- Chang, C. H., Chen C.S. (2005). The Effects Of Mosston's Reciprocal Style On Elementary Students' Learning İn Physical Education. *The 46th ICHPER. SD Anniversary World Congress*. November 9-13, İstanbul. Congress Proceeding. p: 117.

- Charlesworth, R. (1996). *Understanding Child Development* Albany, NY: Delmar Publishers.
- Cho, O., Richards, K. A., Blankenship, B. T., Smith, A. L., Templin, T. J. (2012). Motor Skill Development Of Students Enrolled In A Sport Education Volleyball Season Delivered By In-Service Physical Education Teachers. *The Physical Educator*, 69, 375-394.
- Cruickshank, D., Jenkins, D. B., Metcalf K. K. (2011). *The Act Of Teaching*, Mcgraw-Hill Education, New York.
- Çamlıyer, H., Çamlıyer, H. (1997). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*, Can Ofset. Manisa.
- Çelen, A. (2012). *Spor Eğitimi Modeli İle İşlenen Voleybol Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümlerinde Uygulanan Viyola Dersi Öğretim Programında Yer Alan 9. Sınıf Düzeyindeki Devinissel Kazanımlara, Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ulaşılma Durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara s: 27
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. s: 31-46
- Çotuk, M., Eralp, F. (1999). *Voleybolda Temel Beceriler*, Morpa Yayınları, İstanbul 2006.
- Çöndü, A. (1983). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Dellalbaş, O., Soylu, Y. (2012). Jigsaw ve Grup Araştırması Tekniklerinin İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Derslerindeki Akademik

Başarılarına Etkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5 (7), 229-245.

Doğan, A., Uygur, E., Karaçöp, A., Doymuş, K. (2010). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde jigsaw tekniğinin uygulanması ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 75-90

Dyson, B. (2001). Cooperative Learning İn An Elemantary Physical Education Program, *Journal Of Teaching In Physical Education*, 20, 264-281.

Earley, C. (1999). *A descriptive study of interpersonal interaction in cooperative learning groups in 9th-11th grade social students*. Master of Science in the Department of Secondary Education Central Missouri State University.

Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., Efe, H., *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*, Eflatun Yayınevi, Ankara 2008.

Elici, Ö., Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70

Eralp, F., Çotuk, Y. M. (2006). *Voleybolda Temel Beceriler*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Eren, M. (2010). *Voleybol Sporü Büyük Erkek Katagorisinde Performans Parametrelerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü İstanbul. s: 7

Fay, B. (2005). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

FIVB (Federation Internationale De Volleyball). (2013). Basic volleyball rules. http://www.fivb.org/en/volleyball/Basic_Rules.asp adresinden 18 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Fidan, N. (1999). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, Ankara.

- Fidan, N., Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara 1994.
- Fröhner, B. (1999). *Voleybol Oyun Kuramı ve Alıştırmaları*, Bağırgan Yayınevi, Ankara.
- Genç, M. (2007). *İşbirlik Öğrenmenin Problem Çözmeye ve Başarıya Etkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlk Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul. s: 18-19
- Gömleksiz, M. N., Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve Teknoloji Öğretim Programının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,76-88.
- Güleryüz, H. (2001). *İlköğretim Okulu Programı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Güllü, M., Korucu, G. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitim Derslerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*. 10-11 Haziran, Bursa: Burfaş Ofset Tesisleri.
- Günay, E. (2002). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güneş, B., Çoknaz, H. (2010). Beden Eğitimi Dersi Jimnastik Ünitesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s: 207-219.
- Güneş, B., Mirzeoğlu D. E., Dirik İ. (2005). The Effects Of The Guided Discovery Styles On Cognitive and Psychomotor Domains İn Physical Education. *The 46th Ichper –SD, Anniverssary World Congress*, Nov. 9-13, 399-401
- Güngör, S., Özkan, M. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Tutumuna Etkileri Üzerine Bir Çalışma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1), 47-59

- Hevedanlı, M., Oral, B., Akbayın, H. (2005). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Tam Öğrenme Yöntemleriyle Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisini. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166>. (13.01.2018).
- Holliday, D.C. (2001). *Using cooperative learning in a middle school computer lab*. ERIC: ED.
- Huang, C. Y. (2000). The Effects Of Cooperative Learning And Model Demonstration Stragies On Motor Skill Performance During Video Instruction. *Proceeding National Sciences Council*, 2, 255-268.
- İflazoğlu, A. (2001). *Temel eğitim beşinci sınıf fen bilgisi dersinde kubaşık öğrenme etkinliklerinin kullanımı ve uygulama sonuçları*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1995). *Cooperative Learning and Individual Student Achievement in Secondary Schools*, Secondary Schools and Cooperative Learning: Theories, Models, and Strategies. Pedersen, J.E; Digby, A.D. (Editors), Taylor & Francis.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*, publisher: *Resources for Teachers*. Inc. 1(800) Wee Co-op, 17: 10, 18: 15
- Kale, R. (2007). *İlköğretimde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Karacabey, K., Paşaoğlu, A. (2011). *Voleybol: Antrenman Teorisi ve Antrenör*, Bedray Basın Yayıncılık, İstanbul.
- Karasüleymanoğlu, A. (1995). *Yeni Boyutlarıyla Spor*, Ozan Dağıtım Asama Ofset, Ankara.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*, BirsenYayınevi, İstanbul.
- Kılıç, D., Sancı, M., (2011). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Journal of Educational And*

- Knight, G.P., Bohlmeier E. M. (1990). *Cooperative Learning and Achievement: Methods For Assessing Causal Mechanisms*. In Sharan S. (Ed.), *Cooperative Learning, Theory And Research*. USA: Praeger. p: 123-149
- Kutlu, O. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Marangoz, İ. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Geometri Öğrenme Alanında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara. s: 16
- Michael, J.A, Modell, H.I. (2003). *Active Learning In Secondary And College Science Classrooms*. London. p: 77-78
- Mirzeoğlu, A. D. (2000). *Voleybol Dersindeki Davranışların Öğreniminde, Yapılandırmacı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Erişi Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Mirzeolu, D. E., Efe F., Doğan U. (2005). *Aktif Öğrenme Etkinliklerine Dayalı olarak işlenen 8. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Öğrencilerin Bilişsel ve Devinişsel Erişilerine Etkisi*. Abant İzzet Baysal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. s: 11.
- Orkunoğlu, O. (1997). *Voleybol Öğretimi*, Karatepe Spor Yayınları, Ankara.
- Ormond, T., Christie, B., Barbieri, D., Schell, B. (2002). A Comparison Of Sport Education And The Traditional Unit Approach: Game Play, Activity Levels, And Knowledge. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 73, 77-82.
- Özcan, B. (2009). *Aktif Öğretim ve Klasik Öğretim Yöntemlerinin Badminton Ders Konusuna Yönelik Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilgi*, 35 105-131
- Özkal, N. Ş. (2000). *İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere ilişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, F. (1998). *Toplumsal Boyutlarıyla Spor*, Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- Öztürk, F., Kuter, M. (1999). *Antrenör ve Sporcu El Kitabı*, Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- Parker, P. M. (1997). Are We Lst To Join The Parade? Cooperative Learning İn Physical Education Teacher Education. *Research Quarterly For Exercise and Sport, Supplement A*, 68 (1), 69.
- Penelope, A. (1993). The Behavior And Experience Of Low-Skilled Students İn Traditional And Cooperative Learning Based Physical Education. *Research Quarterly For Exercise and Sport. Supplement*, 64 (1), 83.
- Pesen, C. (2008). *Matematik Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sarıay, M., Kavçar, N. (2009). İtme ve Momentum Ünitesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiğinin Araştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 9-24.
- Sarıtaş, M. (1998). *İlköğretim Okulları IV. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Öğretimine Yarışmalı Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*, Spot Matbaacılık, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, Gazi Kitabevi Ankara.
- Sezer, A., Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde

akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23)3: 227-242

Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practise*. Eglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, And Practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Sunay, H., Gündüz, N. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Derslerine İlişkin Amaçların Gerçekleşme Düzeyleri İle Öncelikleri Üzerine Bir Araştırma. *II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, Uludağ Üniversitesi, Bursa, s: 75-77.

Şahin, S. (2011). *İşbirliğine dayalı öğretim tekniklerinden birleştirme (Jigsaw II) tekniği ile takım oyun turnuva (TOT) tekniklerinin ortaöğretim coğrafya dersinde dış kuvvetler konusunda başarıya etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. s: 32-38

Tamer, K., Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*, Kozan Ofset Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Ş., Ankara.

Taşdemir, A. (2004). *Fen Bilgisi Kimya Laboratuvarı Dersinde Çözeltiler Konusunun Öğrenilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. s: 6-7

Tekin, M., Demir, B., Taşgın, Ö. (2005). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Karşı Göstermiş Oldukları Tutum ve Görüşlere Etkisi, *4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*. 10-11 Haziran, Bursa: Burfaş Ofset Tesisleri.

Terwel, J., Gillies, M.R., Eeden, P., Hoek, D. (2001). Co-operative learning processes of students: A longitudinal multilevel perspective, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 619-645

- Tiryaki, S.. E. (1999). *Yeni Başlayanlar İçin Voleybol Öğretimi*, Bağırğan Yapımevi Ankara.
- Tjeerdsma, L. B. (1998). Cooperating Teacher Perception of &Expiences in the Student Teaching Practicum, *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 214-230.
- Towns, M. H., Grant, E. R. (1997). I believe I will go out of this class actually knowing something: Cooperative learning activities in physical chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(8), 819-835.
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı, Bilişsel Süreçler ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turgut, M. (1997). *İlköğretim fen öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. s: 12.
- Tuzcuoğlu, S. (2006). *Taktik Oyun Yaklaşımının Tenis Öğretimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Urartu, Ü. (2000). *Voleybol Teknik- Taktik- Kondisyon*, İnkılap Kitapevi, İstanbul.
- Uysal, G., *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişiyi, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. 2010
- Viera, B. L., Ferguson, B. J. (1989). *Volleyball Steps To Success*, Human Kinetics Publishers, s: 35, 97
- Vurat, M. (2000). *Voleybol Teknik*, Bağırğan Yapımevi, Ankara 2000.
- Yamaner, F. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler*, Hünkar Ofset, Ekin Kitapevi. Bursa.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapılanmacı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*. Konya, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, s: 1-7.
- Yeşilyurt, E. (2009). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki*

etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 2, 161-178

Yıldırım, A. (2003). *Kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel öğrenme yönteminin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı etkileme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Yıldız, Ö. (2002). *Türkiye’de Tarih Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir s: 98-106

Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen Ya Da Yanlış Kullanılan Bir Metot, *Milli Eğitim Dergisi*, s: 34-41.

EKLER

VOLEYBOL DERSİ DEVİNİŞSEL GÖZLEM FORMU (VDDGF)

[illegible]

EK 1. Araştırmada kullanılan Veri Toplama Araçları

VOLEYBOL DERSİ BİLİŞSEL ALAN TESTİ (VDBAT)

Aşağıda voleybol sporuna yönelik çoktan seçmeli olarak hazırlanmış 40 Adet soru bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak sizce en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Süre 40 dakikadır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sezer CACİM

SORULAR

1. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi voleybolun atası olarak bilinen oyundur?

- A) El Topu B) Mintonette C) Three-ball D) Hentbol
E) volleyball

2. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi "Uluslararası Voleybol Federasyonu'nun" kısaltmasıdır?

- A) UVF B) FIFAC C) FIVBD D) TVFE E) FIBA

3. Aşağıdaki terimlerden hangisi voleybol sporunda kullanılmaz?

- A) Anten B) Deplase C) Plase D) Libero E) Pentatlon

4. Aşağıda voleybol sporuyla ilgili verilen terimlerden hangisi "Servis atışından başlayarak, topun oyun dışı olduğu ana kadar oluşan oyun hareketleri dizisini" ifade eder?

- A) Set B) Oyun C) Fair-Play
D) Rally E) Servis kullanma süresi

5. Aşağıdaki seçeneklerde oyuncu mevkileri ile ilgili verilen spor terimlerinden hangisi voleybol ile ilgilidir?

- A) Libero B) Pivot C) Santrafor
D) Guard E) Orta oyun kurucu

6. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde voleybolun ortaya çıktığı ülke ve tarih doğru olarak verilmiştir?

- A) 1886- İngiltere B) 1895- ABD C) 1876- İtalya
D) 1905- Rusya E) 1867-Japonya

7. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde Uluslararası Voleybol Federasyonu'nun kurulduğu yıl ve şehir doğru olarak verilmiştir?

- A) 1926- New York B) 1952- Londra C) 1947- Paris
D) 1968- Berlin E) 1941- Roma

8. Voleybolun kurucusu olarak bilinen William G. MORGAN' un mesleği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İş Adamı B) Mühendis C) Rahip
D) Doktor E) Beden eğitimi öğretmeni

9. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde Türkiye'de voleybolun başlangıç yılı doğru olarak verilmiştir?

- A) 1919 B) 1926 C) 1909 D) 1942 E) 1937

10. Voleybolun Ülkemizde okul sporu olarak tanıtılması ve yaygınlaşmasında büyük rol üstlenen ünlü spor adamımız kimdir?

- A) Ali Sami Yen B) Şükrü Saraçoğlu C) Selim Sırrı Tarcan
D) Tayyar Yalaz E) Ahmet Kireççi

11. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bir voleybol sahasının nizami ölçüleri doğru olarak verilmiştir?

- A) 6x16m B) 10x20 m C) 8x18 m D) 9x18 m E) 8x16 m

12. Voleybol filesinin ölçüleriyle ilgili olarak aşağıdaki seçeneklerde belirtilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) File 1 m genişliğinde, 9,50 m uzunluğundadır ve orta çizginin üzerinde zemine dik olarak yer alır.
B) Erkeklerde file yüksekliği 2,55 m'dir.
C) Filenin üst kısmında bulunan bandın genişliği 10cm'dir.
D) File yüksekliği direklere bağlantı noktalarından ölçülür.
E) Bayanlarda file yüksekliği 2,14 m'dir.

13. Voleybol sahasını belirleyen çizgilerin kalınlığı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir.

- A) 3 cm B) 8 cm C) 10 cm D) 6 cm E) 5 cm

14. Voleybol sporunda zemin ile tavan arasındaki mesafe serbest oyun boşluğu olarak adlandırılır. Serbest oyun boşluğuyla ilgili olarak aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Serbest oyun boşluğu, oyun sahası yüzeyinden ölçüldüğünde en az 7 m yüksekliğinde olmalıdır.
B) Serbest oyun boşluğu bayanlarda, erkeklerde ve çocuklarda farklı mesafelerde olmalıdır.
C) Serbest oyun boşluğu, her türlü engelden arındırılmış olmalıdır.
D) FIVB dünya ve resmi müsabakalarında serbest oyun boşluğu en az 12,5 m yüksekliğinde olmalıdır.
E) Zemin ile tavan arasındaki mesafe engelsiz bir şekilde 13 m olan bir salon, FIVB bünyesinde yapılabilecek bütün müsabakalar için serbest oyun boşluğu açısından uygundur.

15. Voleybol topunun çapı ve ağırlığı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Çapı: 65-67 cm, Ağırlığı: 260-280 gr
B) Çapı: 55-57 cm, Ağırlığı: 240-250 gr
C) Çapı: 70-72 cm, Ağırlığı: 290-300 gr
D) Çapı: 61-63 cm, Ağırlığı: 310-330 gr
E) Çapı: 48-50 cm, Ağırlığı: 160-180 gr

16. Filenin her iki tarafında da bulunan antenlerle ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Anten 1,80 m boyunda, 10 mm çapında esnek bir çubuktur.
B) Fiberglas veya benzeri bir maddeden yapılmıştır.
C) 60 cm'lik kısımları filenin üstünde kalır ve genellikle 5 cm'lik birbirleriyle zıt iki ayrı renkte işaretlenir.
D) Antenler filenin bir parçası kabul edilir ve geçiş boşluğunun yan sınırlarını belirlerler.
E) İki adet anten filenin kenarlarındaki bantlara bağlanır.

17. Voleybolda filenin bağlandığı direklerin boyu kaç metredir?

- A) 2 m B) 2,40 m C) 2,90 D) 3 m E) 2,55 m

18. Voleybol sahasında hücum çizgilerinin orta çizgiye olan mesafesi kaç metredir?

- A) 6 B) 5 C) 4 D) 3 E) 2

19. Voleybolda sahanın genel ölçüleriyle ilgili olarak aşağıdaki seçeneklerde verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Dip çizgi ile orta çizgi arasındaki mesafe 9 m'dir.
B) File direkleri kenar çizgilerin üzerinde olmak zorundadır.
C) Saha kenar çizgileri arasındaki mesafe 9 m'dir.
D) Sahayı belirleyen çizgiler oyun alanına dâhildir.
E) Oyuncu değiştirme bölgesi orta çizgi ile hücum çizgisi arasında kalan kenar çizgi ile başlayan bölgedir.

20. Voleybolda yetişkin erkeklerde ve bayanlarda file yüksekliği farklı olmak zorundadır. Buna göre erkeklerde ve bayanlarda file yüksekliği kaç metre olmalıdır?

- A) Erkek: 2,43- Bayan: 2,24
B) Erkek: 2,38- Bayan: 2,28
C) Erkek: 2,40- Bayan: 2,20
D) Erkek: 2,45- Bayan: 2,25
E) Erkek: 2,22- Bayan: 2,32

21. Bir voleybol müsabakasında, aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir takımı oluşturan faktörler arasında ver almaz?

- A) Oyuncular B) Koç C) Antrenör D) Masör
E) Psikolojik danışman

22. Voleybolda oyuncuların forma numaralarının sıralanışı, aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) 1 - 99 arası B) 4 - 15 arası C) 1 - 18 arası
D) 1 - 12 arası E) 5 - 21 arası

23. Voleybol müsabakasında bir takımdan kaç oyuncu as olarak oyunda bulunur?

- A) 5 B) 7 C) 4 D) 6 E) 11

24. Voleybol kaç set üzerinden oynanır ve bir takımın galip gelebilmesi için kazanması gereken en az set sayısı kaç olmalıdır?

- A) 4 setin 3 üni kazanan takım galip olur
B) 3 setin 2 sini kazanan takım galip olur
C) 6 setin 4 üni kazanan takım galip olur
D) 5 setin 3 üni kazanan takım galip olur
E) 5 setin 5 ini kazanan takım galip olur

25. Voleybol sahası, üzerinde yazı olmayan ama bilinen altı bölüme ayrılarak numaralandırılmıştır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bu bölümler doğru olarak gösterilmektedir?

- A)

4	5	6
3	2	1

 B)

2	3	4
1	6	5

- C)

3	2	1
4	5	6

 D)

4	3	2
5	6	1

- E)

1	2	3
4	5	6

26. Voleybolda servis karşılayan takım, sayı kazandığında servis kullanma hakkını da kazanır ve oyuncular saat yelkovanı yönünde bir pozisyon dönerler. Bu duruma göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi yanlıştır?

- A) 2 nolu pozisyonundaki oyuncu servis atmaya gider.
B) 6 nolu pozisyonundaki oyuncu ön hatta geçer
C) 5 nolu pozisyonundaki oyuncu 4 nolu pozisyona geçer.
D) 3 nolu pozisyonundaki oyuncu 2 nolu pozisyona geçer.
E) 2 nolu pozisyonundaki oyuncu arka hatta geçer.

27. Bir voleybol müsabakasının 2. setinde, hangi takımın servis atacağına nasıl karar verilir?

- A) Servis, kura atışıyla belirlenen takım tarafından kullanılır.
B) Servisi hangi takımın kullanacağına gözlemci karar verir.
C) İsteyen takım, servisi kullanabilir.
D) En iyi servis kullanan oyuncu seçilir ve servisi o oyuncunun takımı kullanır.
E) Bir önceki sette servisi kullanmamış olan takımın servisi ile set başlar.

28. Voleybol oyunu ile ilgili aşağıdaki kurallardan hangisi doğru değildir?

- A) Bir oyuncunun fileye teması, topla oynama hareketi esnasında olmadysa veya oyunu etkilemediyse hata değildir.
B) Oyun sahası içinde bir oyuncunun topa ulaşmak için takım arkadaşlarından, herhangi bir yapıdan veya cisimden destek almasına izin verilmez.
C) İki veya üç oyuncu topa aynı anda dokunamaz.
D) Oyun alanındaki oyuncuların dönme sırası, takımların başlangıç dizilişleriyle belirlenir. Bu sıra set boyunca korunmalıdır.
E) Maç esnasında takım mensuplarının kendi aralarında konuşmalarına izin verilir.

29. Voleybolda bir sette 25 sayıya ilk ulaşan takım seti kazanır. Setin 24-24 berabere olduğu durumlarda izlenen yol aşağıdakilerinden hangisidir?

- A) Takımlar arasındaki fark 2 sayı olana kadar set devam eder.
B) Set 30 sayıya uzatılır.
C) 25. sayıyı kazanan takım seti de kazanmış olur.
D) Set berabere biter.
E) Kura atışı yapılır ve kurayı kazanan takım setinde galibi olur.

30. Voleybolda her sette 2 teknik mola verilir. Teknik molalarla ilgili olarak aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?

- A) Her teknik molanın süresi 2 dk. olmalıdır.
B) Teknik molaları takım koçları talep eder.
C) Teknik mola oyuncuların ihtiyacı yoksa verilmeyebilir.
D) Seti önde götüren takım 8. ve 16. sayılara ulaştığında teknik mola otomatik olarak verilir.
E) Her takımın bir teknik mola hakkı vardır.

31. Voleybolda setler kaç dakika üzerinden oynanır?

- A) 25 dk. B) 30 dk. C) Süre yoktur D) 20 dk. E) 15 dk.

32. Voleybolda bir sette her takımın kaç oyuncu değiştiği yapma hakkı vardır?

- A) Sınırsız B) 3 C) 4 D) 5 E) Hiçbiri

33. Aşağıdakilerinden hangisi libero ile ilgili yanlış bir bilgidir?

- A) Libero, herhangi bir geri hat oyuncusunun yerini alabilir.
B) Libero servis atamaz.
C) Liberonun yerine, sadece daha önce yer değiştirdiği oyuncu geçebilir.
D) Libero blok yapamaz veya blok teşebbüsünde bulunamaz.
E) Libero, eğer kaptan ise oyundan çıkarken kaptanlık görevini oyundaki bir takım arkadaşına devretmek zorundadır.

34. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi herhangi bir voleybol müsabakasında görev yapan hakemlerden değildir?

- A) Orta hakem B) Çizgi hakemi C) Yardımcı hakem
D) Yazı hakemi E) Başhakem

35. Aşağıdakilerden hangisi voleybolda kullanılan temel hareketlerden değildir?

- A) Manşet B) Planör C) Smaç
D) Parmak pas E) Servis

36. Voleybol oyununda servis alttan atılan ve üstten atılan servisler olarak ikiye ayrılır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi alttan atılan servis türlerinden birisidir.

- A) Önden servis B) Smaç servis C) Japon servis
D) Tenis servis E) Kelebek servis

37. Görevleri bakımından sınıflandırıldığında aşağıdaki oyuncuların hangisinin arka alanda en iyi savunma yapması beklenir?

- A) Smaçör B) Pasör C) Smaçör Çaprazı
D) Libero E) Pasör çaprazı

38. Aşağıdakilerden hangisi voleybol oyununun genel özellikleri arasında yer almaz?

- A) Voleybol, file ile ikiye bölünmüş bir oyun alanı üzerinde iki takım tarafından oynanan bir spordur.
B) Voleybolda servis atan takım rallyi kazanırsa bir sayı alır. Servisi karşılayan takım rallyi kazandığında isesadece servis kullanma hakkı kazanır.
C) Takımların rakip alana gönderirken topa üç kez vurma hakkı vardır (blok teması dışında).
D) Top oyuna servis ile sokulur, servisi atan oyuncu topu filenin üzerinden rakip alana gönderir.
E) Oyunun amacı, topu filenin üzerinden göndererek rakip takımın oyun alanında yere değmesini sağlamak ve rakip takımında aynı amaca ulaşmasını önlemektir.

39. Voleybol müsabakalarında eleme usulü yapılan turnuvalar dışında uygulanan bir puanlama sistemi vardır. Voleybolda uygulanan bu sisteme göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) 1 – 3 mağlup olan takıma 1 puan verilir.
B) 2 – 3 mağlup olan takıma 1 puan verilir.
C) 3 – 2 galip gelen takıma 2 puan verilir.
D) 0 – 3 mağlup olan takıma 0 puan verilir.
E) 3 – 0 ve 3 – 1 galip gelen takıma 3 puan verilir.

40. Aşağıdakilerden hangisi bi voleybol oyuncusunda bulunması gereken başlıca özelliklerden birisi değildir?

- A) Oyun zekâsı B) Beceriklilik C) Uzun boylu olması
D) Çabukluk E) Kuvvet

Doğru olarak kabul ettiğiniz seçenekleri aşağıdaki tabloya işaretleyiniz.

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					

ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı, 1986 yılında Van’da doğdu. İlköğretim ve liseyi Van ilinde tamamladı. 2006-2010 yılları arasında lisans eğitimini Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2010 yılında Van Mustafa Kemal Ortaokuluna Beden Eğitimi Öğretmeni olarak atandı. Şu an Bursa’nın Yıldırım ilçesinde beden eğitimi öğretmeni olarak görevine devam etmektedir. Araştırmacı evli olup Bursa ilinde ikamet etmektedir.

İletişim Bilgileri:

Beden Eğitimi Öğretmeni Sezer CACİM

Şehit Kurmay Binbaşı Ufuk Bülent Yavuz Ortaokulu Yıldırım/BURSA

Email: sezercacim@hotmail.com

Tel: 05324323441