

**T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELİNİN VOLEYBOL
BECERİLERİNİN ÖĞRENİLMESİNE VE TUTUMA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Süreyya YENİBERTİZ

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU

ARALIK 2019

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELİNİN VOLEYBOL
BECERİLERİNİN ÖĞRENİLMESİNE VE TUTUMA ETKİSİ**

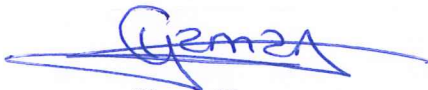
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Süreyya YENİBERTİZ

Enstitü Anabilim Dalı

**: BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
EĞİTİMİ**

**Bu tez/...../2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.**



**Doç. Dr.
Gülten HERGÜNER
Jüri Başkanı**



**Doç. Dr.
A. Dilşad MİRZEOĞLU
Üye**



**Dr. Öğr. Üyesi
Burak GÜNEŞ
Üye**

BEYAN

Tez içindeki tüm verilerin akademik kurallar çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, görsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uygun şekilde sunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezde yer alan verilerin bu üniversite veya başka bir üniversitede herhangi bir tez çalışmasında kullanılmadığını beyan ederim.

Süreyya YENİBERTİZ

...../...../2019

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde ve araştırmamda bana her konuda yol gösteren, destek olan, bilgi ve tecrübeleriyle bana kazandırdığı bilgilerle akademik hayatıma etki edecek olan Sayın tez danışmanım Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU'na en içten dileklerim ve minnettarımla teşekkür ederim.

Değerli jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Gülten HERGÜNER'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Burak GÜNEŞ'e katkılarından ve önerilerinden dolayı en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde bana yardımcı olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇİFTÇİ ve Sayın Öğr. Gör. Emel Mimaroglu'na en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan ve yol gösteren sevgili arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Tuğba UYGUN'a en içten dileklerim ve minnettarımla teşekkür ederim.

Desteklerini benden hiç esirgemeyen arkadaşlarım Ahmet DÖNMEZ'e, Müge İNANIR ve Ailesine, Burak AKTAŞ'a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Bu araştırmaya katıldıklarından dolayı lisans öğrencilere en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Tüm yaşamım boyunca, her anlamda benden desteklerini esirgemeyen, bugünlere gelmemde en büyük payı olan canım aileme en içten dileklerim ve minnettarımla teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY	viii

BÖLÜM 1.

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM 2.

GENEL BİLGİLER.....	8
2.1. Eğitim	8
2.1.1. Beden eğitimi.....	9
2.1.2. Beden eğitimi ve sporun genel amaçları.....	10
2.2. Beden Eğitiminde Kullanılan Öğrenme ve Öğretme Modelleri	11
2.3. Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM)	12
2.4. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (BÖM)	17
2.4.1. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli teori ve gerekçesi	17
2.4.2. Bireyselleştirilmiş öğretimin amaçları.....	19
2.4.3. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin genel özellikleri	19
2.4.4.1. Öğrencinin bireysel hızı	20
2.4.4.2. Birim ustalık gereksinimi.....	20
2.4.4.3. Motive edici araçlar olarak dersler.....	21
2.4.4.4. Yazılı metin üzerine vurgu.....	21
2.4.4.5. Eğitimci kullanımı.....	22
2.4.5. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrenme alanları ile etkileşimi	23
2.4.6. Öğretme ve öğrenme ile ilgili varsayımlar	23

2.4.6.1. Öğretim ile ilgili varsayımlar	24
2.4.6.2. Öğrenme ile ilgili varsayımlar	24
2.4.7. BÖM’ de öğretim ve öğrenme özellikleri	24
2.4.7.1. Kritik öğretim basamakları	24
2.4.7.2. Öğrenme görevleri	26
2.4.8. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde öğretmen ve öğrenci rolleri ve sorumlulukları.....	28
2.4.9. Öğrenmenin değerlendirilmesi	29
2.4.10. BÖM seçme ve değiştirme	30
2.5. Voleybol	31
2.5.1. Voleyboldaki temel beceriler	31
2.5.2. Voleybolun tarihçesi.....	32
2.5.2.1. Dünyada voleybol	32
2.5.2.2. Türkiye’de voleybol	33
2.6. Tutum.....	34
2.6.1. Tutumların Öğeleri	35
2.6.2. Tutumların özellikleri	35
2.6.3. Tutum oluşumundaki faktörler	36
2.6.4. Tutumların gelişmesi	36
2.6.5. Tutum araştırmaları ve tutum ölçme teknikleri	37
2.7. İlgili Araştırmalar	37
2.7.1. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	37
2.7.2. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	42
2.7.3. Voleybolda tutum ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	44
2.7.4. Voleybolda tutum ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	46

BÖLÜM 3.

MATERYAL VE YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Modeli.....	48
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Voleybol dersine karşı tutum ölçeği.....	54
3.3.2. Gözlem formları	55
3.4. İşlem Süresi	55
3.4.1. Deney grubunda işlem süreci	56
3.4.2. Kontrol grubunda işlem süreci	57
3.5. Verilerin Analizi	58

BÖLÜM 4.

ARAŞTIRMA BULGULARI.....	60
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	60
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	61
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	63
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	63

BÖLÜM 5.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1. Tartışma	65
5.1.1. Alt problem 1 ile ilgili tartışma	65
5.1.1.1. Doğrudan öğretim modeli ile ilgili tartışma.....	65
5.1.1.2. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili tartışma	68
5.1.2. Alt problem 2 ile ilgili tartışma	69
5.1.2.1. Doğrudan öğretim modeli ile ilgili tartışma.....	69
5.1.2.2. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili tartışma	72
5.1.3. Alt problem 3 ile ilgili tartışma	74
5.1.4. Alt problem 4 ile ilgili tartışma	78
5.2. Sonuç	81
5.3. Öneriler	82
5.3.1. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler	82
5.3.2. İleride yapılacak olan çalışmalar için öneriler.....	83
KAYNAKLAR	85
EKLER.....	93
ÖZGEÇMİŞ.....	109

KISALTMALAR

BÖM : Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli

DÖM : Doğrudan Öğretim Modeli

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Doğrudan öğretim modelini benimseye eğitim psikologlarına göre bir derste bulunması gereken öğretim etkinlikleri.	13
Tablo 2.2: BÖM’ de öğretmen ve öğrenci rolleri ve sorumlulukları.	28
Tablo 2.3: BÖM seçimi ve farklı not seviyelerine uyarlanması için bir analiz.	30
Tablo 3. 1: Deney grubu için psikomotor ve duyuşsal alan ön test puanlarının normallik testi.....	50
Tablo 3. 2: Deney grubu için psikomotor ve duyuşsal alan son test puanlarının normallik testi.....	50
Tablo 3. 3: Kontrol grubu için psikomotor ve duyuşsal alan ön test puanlarının normallik testi.....	51
Tablo 3. 4: Kontrol grubu için psikomotor ve duyuşsal alan son test puanlarının normallik testi.....	51
Tablo 3. 5: Deney ve kontrol grupları için psikomotor ve duyuşsal alan ön test puan varyanslarının homojenliği.....	52
Tablo 3.6: Deney ve kontrol grupları için psikomotor ve duyuşsal alan son test puan varyanslarının homojenliği.....	52
Tablo 3.7: Uzmanların psikomotor alana ait becerilere verdikleri ön test puanlarının karşılaştırılması.	53
Tablo 3.8: Deney ve kontrol gruplarının psikomotor ve duyuşsal alan ön test puanlarının karşılaştırılması.	54
Tablo 4.1: Deney ve kontrol gruplarının voleybol dersine yönelik ön test-son test tutum puanlarının karşılaştırılması.....	60
Tablo 4.2: Deney grubunun psikomotor alan becerilerine ait ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.	61
Tablo 4.3: Kontrol grubunun psikomotor alan becerilerine ait ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.	62
Tablo 4.4: Deney ve kontrol gruplarının voleybol dersine yönelik tutum erişî puanlarının karşılaştırılması.	63
Tablo 4.5: Deney ve kontrol gruplarının psikomotor alanı oluşturan becerilerin erişî puanlarının karşılaştırılması.	64

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM MODELİNİN VOLEYBOL BECERİLERİNİN ÖĞRENİLMESİNE VE TUTUMA ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde bireyselleştirilmiş öğretim modelinin voleybol becerilerini öğrenme ve voleybol dersine yönelik tutum düzeylerine etkisinin belirlenmesidir.

Araştırmada yarı deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümlerinde öğrenim görmekte ve seçmeli voleybol derslerine kayıt yaptırmış olan 30 öğrenci (15 deney grubu ve 15 kontrol) oluşturmuştur. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler 6 hafta çalışmaya katılmışlardır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin duyuşsal alanlardaki gelişimlerini ölçmek amacıyla Mirzeoğlu (2000)'un geliştirdiği “Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği” ve psikomotor alanlardaki gelişimlerini ölçmek amacıyla Mirzeoğlu (2000)'un geliştirdiği “Gözlem Formları” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik, bağımlı ve bağımsız gruplar t testleri istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum ve psikomotor alan (parmak pas, manşet pas ve tenis servis) ön test ve son test puanları arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının voleybol dersine yönelik tutum ve psikomotor alan erişim puanları karşılaştırıldığında, her iki ölçümde de anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak hem bireyselleştirilmiş öğretim modeli hem de doğrudan öğretim modelinin öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutumlarını ve psikomotor alanı oluşturan parmak pas, manşet pas ve tenis servis becerilerini geliştirmede olumlu katkısının olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Model, Beden Eğitimi, Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli, Voleybol, Tutum

THE EFFECTS OF THE PERSONALIZED SYSTEM OF INSTRUCTION ON LEARNING VOLLEYBALL SKILLS AND ATTITUDES

SUMMARY

The purpose of this study was to identify the effects of personalized system of instruction on university students' volleyball skills learning and their attitudes towards volleyball course.

In the study, pretest-posttest control group design as a kind of quasi experimental design was used. The participants were composed of 30 students (15 in experiment group and 15 control group) enrolled in elective volleyball courses in the Departments of Recreation and Sport Management in Faculty of Sport Science in Sakarya University of Applied Sciences. The students in control and experiment groups participated in instruction lasting six weeks. The instruments of "Attitude Scale Toward Volleyball Lesson" developed by Mirzeoğlu (2000) to assess students' development in affective domain and "Observation Forms" developed by Mirzeoğlu (2000) to assess students' developments in psychomotor domain were used to collect the data. In data analysis, descriptive statistics, paired samples t test and independent samples t test techniques were used.

According to the results of the study, there were statistically significant differences between pretest and posttest scores of students in experiment and control groups related to attitudes towards volleyball course and psychomotor domain (overhead pass, forearm pass and tennis service) in the favor of post test scores. When the attitudes scores toward volleyball course and achievement score in psychomotor domain of the students in experiment and control groups were compared, there was not any statistically significant difference between the scores of these groups.

As a result, it could be stated that both personalized system of instruction and direct teaching model have positive effects on attitudes towards volleyball course and psychomotor skills including overhead pass, forearm pass and tennis service.

Keywords: Model, Physical Education, Personalized System of Instruction, Volleyball, Attitude.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Eğitimi bir bilim olarak düşünürsek öğretimi de onu gerçekleştirmede kullanılan bir araç olarak nitelendirebiliriz. Eğitimde “öğretim” görevini üstlenen öğretmendir. Öğretim, “okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleridir” (Fidan, 1996, s.11). Başka bir deyişle, öğretim, alanında uzman kişiler tarafından kasıtlı ve planlı olarak yapılan, öğrenme sürecini kapsayan etkinliklerin tümüne denilmektedir.

Öğretmeni nitelikli bir öğretmen olarak değerlendirmek için öğretmenin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmanın ötesinde o bilgileri, öğrencilere nasıl aktardığını ve öğrencilerin seviyelerine nasıl indirgediğini incelemek gerekmektedir. Öğrencide istenilen özelliklerin oluşmasını sağlayabilmek için öğretmenin öğretim gücünün oldukça yüksek olması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin “öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmalarını sağlayacak olan dış şartlar” olarak ifade edilen eğitim durumlarını işe koymada becerileri yeterli düzeyde olmalıdır. Eğitim durumlarının içerisinde yer alan unsurlardan biri de öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleridir. Öğretimi gerçekleştirmek için öğretmenler pek çok farklı öğretim modeli ve yöntemi kullanmaktadır.

Öğretim modeli, öğretim programlarını oluşturmak, öğretim materyalleri düzenlemek ve rehberlik yapmak için kullanılabilecek bir plandır (Pritchard, Penix, Colquitt, McCollum, 2012, s.343). Öğretim modelleri, “öğrenmeyi en etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Öğretim modelleri incelendiğinde, modellerin ana değişkenlerinin birbirine benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu temel değişkenler; (a) öğrencinin öğrenme birimine giriş nitelikleri, (b) öğretim-öğrenme süreci özellikleri ve (c) öğrenme ürünleridir ” (Senemoğlu, 2004, s.430). Öğretim modeli bir üniteye hedefleri gerçekleştirmede öğretmenin görevlerini, neler yapması gerektiğini, nasıl

ilerleyeceğini, hangi öğretim yolunu izleyeceğini ve nasıl ölçme ve değerlendirme yapacağı hakkında bilgiler sağlayan bir bütünlüktür (Mirzeoğlu, 2017, s.18).

Her alanda olduğu gibi beden eğitimi ve spor alanında da farklı öğretim modelleri bulunmaktadır. Bunlardan beş tanesi genel eğitimde kullanılan modeller (doğrudan öğretim modeli, işbirlikli öğretim modeli, akran öğretim modeli, araştırma öğretim modeli ve bireyselleştirilmiş öğretim modeli) iken, diğer üç tanesi sadece beden eğitimi ve spor alanına özgü (spor eğitim modeli, taktiksel oyun modeli, bireysel ve sosyal sorumluluk modeli) modellerdir.

Toplumdaki hızlı ilerlemeler ve değişimler nedeniyle yeni gereksinimlerin karşılanması, eğitim ve öğretim hayatının bireyselle doğru ilerleme gerekliliğini doğurmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin, günümüz insanların hızlı ilerlemelere cevap verecek düzeyde olmadıkları açıkça görülmektedir. Günümüzde okullarda verilen eğitimin en önemli yetersizliği, öğrencilerin öğrenmesini yaparak ve yaşayarak öğrenme üzerine kurgulayamamasıdır. Bu durumun sebebi ise öğretim yöntem ve modellerinin derse göre değişiklik göstermemesidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının en önemli özelliği öğrenciyi eğitim alanının merkezine almasıdır. Her birey farklı beceri, davranış ve zekâya sahiptir. Bu farklılıklarla mücadele etme eğitimde bireyselleşmeyi beraberinde getirmektedir. Öğretim alanında bireyselleşmenin en yüksek olduğu modellerden biri bireyselleştirilmiş öğretim modeli (BÖM) dir. BÖM hem öğrencilerin ihtiyaçlarını hem de ulusal standartları karşılama potansiyeline sahip olan bir modeldir (Prewitt, 2014, s.8).

Yeni eğitim anlayışında, öğretmeni merkeze alan yaklaşımlardan çok, öğrenciyi aktif tutan ve öğrenci katılımını destekleyen model ve yöntemler kabul görmektedir. Bu bağlamda, günümüzdeki örnek alınacak öğretim anlayışının en önemli özelliği, kişiler arasındaki ilgi, beceri ve bireysel hızlarını farklı olduğunu kabul etmektir. Bireylerin aynı yaşta olmaları onların davranış alanlarında (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) aynı düzeyde olduğunu göstermemektedir.

Bireyselleştirilmiş öğretim modeli, Keller (1968) tarafından geliştirilen, öğrenciyi merkeze alan kişilerin bireysel hızlarında gelişmelerini sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Güneş, 2017, s.51). BÖM, “öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, her öğrenciye kendi ilgi, yetenek ve hız gibi özellikleri ölçüsünde

ilerleme imkânı sağlayan bir öğretim modelidir. BÖM'e Fred Keller' in öncüsü olduğu "Keller Planı" da denilmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim, bir grup ya da sınıftan çok, tek tek öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamak için hazırlanmaktadır" (Erdoğan ve Özdemir, 2010, s.80).

Metzler (2005), bireyselleştirilmiş öğretim modelini "öğrencilerin öğretmen tarafından düzenlenen becerileri ustalıkla veya bireysel hızlarında, önceden belirlenmiş öğrenme aşamaları ile gelişmelerini sağlayan öğrenci merkezli bir öğretim modeli" olarak tanımlamıştır. Burton, Moore ve Magliaro (1996) BÖM'ü, "sıralı olarak ilerici görevlerden oluşan bir kitleme sistemi" olarak tanımlarlar. Bireyselleştirilmiş öğretim modelini, beden eğitimi derslerinde kullanmak, öğrencilerin yüksek seviyede öğrenimini desteklemektedir (Pritchard ve diğerleri, 2012, s.344). Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde "öğrencilerin bireysel hızlarında ilerlemelerine fırsat verilir" özelliği modelin en önemli özelliğidir, çünkü öğrenciler "istedikleri kadar hızlı veya ihtiyaç duydukları kadar yavaş ilerlemektedir (Pritchard ve diğerleri, 2012, s.344).

BÖM'de öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı hakim olduğundan dolayı öğrenciler derse daha aktif bir şekilde katılırlar. Öğrencilerin becerileri ve performansları bireysel olarak farklı olduğu için, öğrencilere kendi hızında ilerleme fırsatı sunulur. Öğrencinin kendini yetersiz gördüğü alıştırma tekrar gözden geçirme ve uygulama imkânı verilir. Öğrenci tekniği uygularken kendi öğrenme stratejilerini bulmaya teşvik edilir ve bu sayede öğrenciye kendi yöntemleri kullanarak sorunların üstesinden gelme özelliği kazandırılmış olunur. BÖM sayesinde öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırır.

Bunlara ilave olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde BÖM kullanılan öğrencilerin performansının diğer modellerle/yöntemlerle ders işleyen öğrencilere göre genellikle daha yüksek olduğu belirlemiştir (Taveggia, 1976, s.1032). BÖM' ün öğrenci tutumları, yaratıcılık, kendini gerçekleştirme, çalışmayı alışkanlık haline getirme üzerindeki etkileri de olumlu olarak sonuçlanmıştır (Allen, 2015, s.37). Ayrıca BÖM, beden eğitimi dersinde öğrencilere yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları geliştirme potansiyeline de sahip bir yaklaşımdır. Beden eğitimi dersindeki hedeflere ulaşmak için, beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğrencileri ile iletişim sürecini arttıran, öğrencileri öğrenmeye motive eden ve öğrencileri yetişkin olarak karşılaşılabilecekleri öğrenme

durumlarına hazırlayan öğretim modelleri kullanmalıdırlar (Hannon, Holt ve Hatten, 2008, s.20).

Araştırmalar, BÖM' ün eğitimin birçok alanında etkili bir öğretim modeli olabileceğini vurgulamasına rağmen (Lowry ve Thornburg, 1988), beden eğitimi alanında BÖM'ün kullanımının vurgulandığı araştırmalar oldukça sınırlıdır. Seidentop (1974), üniversite çağındaki beden eğitimi ve spor bölümünde eğitim gören öğrencilere çoğunlukla bilişsel alana ait olan içeriği öğretmek için BÖM kullanımını öneren ilk kişi olmuştur. Daha sonra Cregger ve Metzler (1992) beden eğitimi ve spor bölümünde okuyan öğrencilerde BÖM ile işlenen voleybol dersinin başlangıç seviyesinde değerlendirmek üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarının sonuçları BÖM ile işlenen derslerin geleneksel öğretim modeliyle işlenen derslere göre anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Düşük yönetim zamanı, öğretmenin geri bildirimlerin yüksek oranları, genel olarak öğrencilerin yüksek ilerleme oranı ve performans düzeylerinin, öğrenci memnuniyetini arttırdığını göstermektedir. Özet olarak, BÖM beden eğitimi öğretimine alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Tüm öğrenciler aynı hızda öğrenmez ve bu sebepten dolayı BÖM öğrencilere bireysel ihtiyaçları için daha elverişli bir hızda çalışma şansı sunar (Hannon ve diğerleri, 2008, s.21). BÖM üzerine yapılan araştırmalar, modelin öğrencilerin öğrenmesini önemli ölçüde geliştirebileceğini önermektedir. Lowry ve Thornburg (1988), BÖM' ün birçok öğrenme alanında etkili bir öğretim modeli olduğunu belirtmişlerdir.

Dünyada beden eğitimi ve spor alanındaki öğretim modelleri ile ilgili deneysel ve kuramsal çalışmalar 80'li yıllarının ortalarında başlamasına rağmen bazı ülkelerde bu tür çalışmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Ülkemizde ise yapılan çalışmalar farklı öğretim modelleri üzerine çalışmaların bulunduğu (Çelen, 2012; Aka,2014; Koyuncuoğlu,2015; Sural,2015; Güneş ve Yılmaz, 2019; Alvurdu, 2017; Cacim, 2018) ancak BÖM ile ilgili çalışmaların son derece sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin üniversite öğrencileri üzerindeki uygulamalarına ilişkin sonuçların olmadığından yola çıkılarak, ülkemizde beden eğitimi ve spor öğretimi alanında görülen bu boşluğu doldurmak için BÖM' ün etkisinin sınandığı bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde bireyselleştirilmiş öğretim modelinin voleybol becerilerini öğrenme ve voleybol dersine yönelik tutum düzeylerine etkisinin belirlenmesidir.

1.2. Alt Problemler

Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin parmak pas, manşet pas ve tenis servis ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin parmak pas, manşet pas ve tenis servis erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte, bireylere kazandırılmak istenen özellikler de değişmiştir. Bu nedenle eğitim dünyası her gün yeni arayışlar içerisine girmiş ve bu durumun sonucu olarak öğretim yolları değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Geçmişte grupla öğretimin daha fazla kabul gördüğü eğitim dünyasında günümüzde bireysel öğretim yolları daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Öğretimdeki bu değişikliklerden beden eğitimi ve spor dersi de nasibini almış ve derslerde bireysel programların hazırlanarak kullanılması daha yaygın hale gelmiştir. Beden eğitimi ve spor alanında bireysel öğretimin uygulanmasının en iyi yollarından biri Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli olduğu düşünülmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli, eğitimcinin içeriğe

çok fazla zaman harcamadan gerekli olan zamanı motivasyona ve dönütlere ayırarak, öğrencilerin kendi hızında ilerlemelerine imkân veren ve daha fazla teknik alıştırmalarla öğrencinin kendi seviyesinde öğrenim düzeyini artıran bir öğretim modelidir.

Ülkemizde beden eğitimi ve spor alanında model temelli öğretimlerin etkilerini gösteren çalışmalar son yıllarda artmaktadır. Yapılan çalışmalar daha çok spor eğitim modeli, taktik oyun modeli ve akran öğretim modeli üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yurt dışında son 20 yıldır üzerinde çalışma yapılan bir model olmakla birlikte, bireyselleştirilmiş öğretim modeli Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenleri için yeni bir modeldir ve üzerinde sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin birçok ülkede uygulanması ve çoğunlukla olumlu sonuçlar vermesi, ülkemizde bu modelin farklı okul seviyelerinde uygulanarak, etkililiğinin test edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, beden eğitimi ve spor alanında çalışan uzmanlara, öğretmen ve antrenör adaylarına, öğretmen ve antrenör yetiştiren kurumlarda çalışan akademisyenlere ve konu ile ilgili çalışan program geliştirme uzmanlarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, ileride bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda verilmiştir:

- Öğrenciler duyuşsal alana ait tutum ölçeğini doğru, içten ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
- Öğrenciler psikomotor alan ölçümlerinde (parmak pas, manşet pas ve üstten servis) gerçek performanslarını göstermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon

Bölümü'nde öğrenim gören ve seçmeli ders olarak açılan voleybol dersine kayıt yaptıran öğrenciler ile,

- Voleybolda parmak pas, manşet pas ve tenis servis becerileri ile,
- 6 haftalık süre ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilişsel alan: Bilginin en temel halinden başlayarak zihinsel faaliyetlerle analiz etme ve sentezleme gibi özellikleri kapsayan alandır (Demirhan, 2006).

Duyuşsal alan: Öğrencide uzun süre sonunda gerçekleştirilebilen tutumlar, değerler, ilgiler ve duyguları içeren bir alandır (Gözütok, 2006, s.127).

Psikomotor alan: Kas-koordinasyon ve fiziksel etkinliklerle hareketin zihinsel yapı ile beceri haline gelmesi veya öğrenilmesinde kullanılan davranışsal alandır.

Erişi: Öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki hedefle tutarlı farktır (Mirzeoğlu, 2000).

Doğrudan Öğretim Modeli: Model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşan, kalıcılığı sağlamak için tekrarlanan alıştırmaların yaptırıldığı, oyunların öğretiminde teknik öğretimi ön planda tutan ve derslerin işlenişinde öğretmen merkezli yaklaşımın hâkim olduğu öğretim modelidir (Çelen, 2012, s. 13).

Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli: Öğrenci başarısını arttırmak amacıyla öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, bu farklılıkları “öğrencinin bireysel hızında ilerleme ” temeline dayandırılarak oluşturulan bir öğretim modelidir.

BÖLÜM 2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal temeller ve konu ile ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitim

Toplumun temelini oluşturan eğitim, insanların gelişmesi ve bilinçlenmesi açısından çok önemli bir yer taşımaktadır. Ülkenin kalkınması ve gelişmesi için o ülkeye ait olan insanların iyi bir eğitim aşamalarından geçmeleri gerekmektedir. Eğitim yoluyla bireyler kendisini, çevresini, temel bilgileri, ahlaki değerleri ve yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan eğitim alanlarını öğrenir. Eğitimin en önemli basamakları olan öğrenme ve öğretme, eğitimin bir bütün olarak yapılabilmesi için olmazsa olmaz iki faktördür.

Demirel (2017, s.6)'e göre eğitim; “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir”. Ertürk (1993,s. 12)'e göre eğitim; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.”

Sönmez (2005; s.37)'e göre eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, temelinde şu özellikleri barındırmalıdır:

- Nesne (obje) olarak insanın alınması,
- Nesnenin hâlihazırdaki durumunun yetersiz kabul edilmesi,
- Nesnenin istendik yönde değiştirilmesi,
- Bu iş için çevrenin ayarlanması, yani tutarlı, etkin araç-gereç, strateji, yöntem, teknik vb. gibi uyarıcıların devreye sokulması,
- Nesnenin istendik davranışları (hedefleri) kazanıp kazanmadığının yoklanması.

Yukarıda görüldüğü gibi eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Kısacası eğitim; bireyin doğumdan ölüme kadar olan yaşam sürecinde istendik yöndeki değişmelerin

tümüne denir. Eğitim genellikle okullarda gerçekleştirilir ve bu bağlamda farklı disiplinlere ait bilgi, beceri ve ilgi, tutum vb. özelliklerden meydana gelir. Bu disiplinlerden birisi de Beden Eğitimidir.

2.1.1. Beden eğitimi

İnsanlar geçmişten günümüze kadar daha sağlıklı ve kaliteli bir hayat sürdürülebilmek için spora veya harekete ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaçları okullarda beden eğitimi dersi ile karşılamaktadırlar. Bu nedenle beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Beden eğitimi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Beden eğitimi, hedefler doğrultusunda bulunan birkaç özel kişisel faaliyetler ile kişinin kendi kendine yetebilmesi, uygun davranışlar göstermesi, hedefler edinmesi ve geliştirmesini sağlayan eğitimin bir bölümüdür (İnal, 2003, s.6).

Beden eğitimi; “sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşmasını, karakter özelliklerinin gelişmesini sağlamak, kişiler, toplumlar ve uluslararası dayanışma, kaynaşma ve barışı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak amacıyla yapılan beden faaliyetlerinin tümüdür” (Demirci, 2006, s. 4).

Beden eğitimi; “insanın bütünü oluşturarak fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüdür” (DPT, 1983, s.35).

Beden eğitimi; “oyun, jimnastik ve spor gibi eğitici bütün etkinlikleri içeren genel bir kavram olup, bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimin gerçekleştirilmesidir” (Harmandar, 2004, s.87). Bir başka tanıma göre beden eğitimi; insan bütünü oluşturarak fiziki, ruhi ve zihni vasıfların bulunduğu yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için bedeni aktiviteler ve oyun yoluyla yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Şahin, 2002, s.74).

2.1.2. Beden eğitimi ve sporun genel amaçları

Türk Milli Eğitim Sistemi, Atatürk İlke ve İnkılapları, Milli değerler bilinci temel alınarak, öğrencilere bireysel ve toplumsal sorumluluk duygusunu öğretilerek üretken, ahlaklı bir vatandaş olmasını, yaşam boyu spor ilkesini benimsetip beden ve ruh sağlıkları korumaları ve geliştirmeleri, milli bütünlüğümüzün ışığında bireyler yetiştirmek beden eğitimi ve sporun genel amacıdır.

Beden eğitimi ve sporun genel amaçlarını Milli Eğitim Bakanlığı (2000) aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

- Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme,
- Milli bayram ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme,
- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları edinebilme,
- Temel sağlık kuralları ve ilkyardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
- Beden Eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme,
- Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme,
- Tabiatı sevmeye, temiz hava ve güneşten faydalanabilme,
- İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme,
- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma, liderlik yapabilme,
- Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme,
- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme,
- Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme,
- Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme,
- Sinir-kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme,
- İyi duruş alışkanlığı edinebilme,

- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme,
- Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme (MEB, 2000, s.152-153).

2.2. Beden Eğitiminde Kullanılan Öğrenme ve Öğretme Modelleri

Beden eğitimi dersi yalnızca psikomotor alan becerilerin öğretilmesinde ayrılmış bir ders gibi görülmekle birlikte, bilişsel ve duyuşsal alana ait özelliklerin de öğretilmesini hedef alan bir ders kapsamındadır. Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin beden eğitimi dersinde ulaşılması gereken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana ait olan kazanımlara ulaştırması için farklı öğretim modelleri ve teknikler kullanmalıdırlar. Kazanımların davranış alanına göre farklılık göstermesi ve öğrencilerin gelişimsel farklılıkları göz önünde tutularak sürekli aynı teknik ve öğretim modeliyle öğretim yapılması uygun değildir.

Beden eğitimi alanında “modelli öğretim ” yurt dışında çok popüler olmasına rağmen ülkemizde uygulamada oldukça sınırlı bir düzeyde kullanılmaktadır. Oysaki beden eğitimi alanında model temelli öğretim üzerine yapılan birçok araştırma sonucunda, model temelli öğretim ile işlenen derslerin birçoğunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretim de öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemler ve kurumlar kullanılmaktadır. Her bir farklı içerik veya değişken için farklı kuramlar kullanılmaktadır. Kuramların her bir değişkene uyarlanamadığı durumda kuram geliştirmenin bir basamağı olan öğretme modelleri kullanılmaktadır (Senemoğlu,2004, s.430). Öğretim modeli“ öğretim programlarını şekillendirmek için öğretim materyalleri tasarımı, sınıf ve diğer ortamlarda öğretime rehberlik etmek için kullanılabilecek kapsamlı bir plan ve bir desendir (Joyce ve Weil, 1980, akt: Mirzeoğlu, 2017, s.18).

Metzler (2005)’e göre beden eğitimi öğretmenlerini kullanacakları modelleri belirlerken bir takım sorulara cevap vermek ve bazı kararlar almak zorundadır. Model temelli öğretimde öğretmenin kullanacağı modelleri belirlemede kullanacağı sorular aşağıda verilmiştir:

- Öğrencilerimin neler öğrenmesini istiyorum?

- Hangi öğrenme alanlarına öncelik veriyorum?
- Hangi modeller bu önceliğe sahipler?
- Bu modeller için çevresel gereklilikler nelerdir?
- Benim sahip olduğun şartlarım (çevresel faktörler) bu gereksinimleri ne kadar iyi sağlar?
- Kalan modeller için öğrenci ve öğretmen ön şartları nelerdir?
- Ben ve öğrencilerim seçilen model için yeterli olan ön şartları sağlayabiliyor muyuz?
- Bu modeller için gerekli olan hangi düzenlemeleri yapmalıyım? (En az düzenleme yapılacak model seçilebilir) (Akt: Mirzeoğlu, 2017, s.23).

Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan 8 tane öğretim modeli bulunmaktadır. Bu modellerden beş tanesi (akran öğretim modeli, araştırma öğretim modeli, doğrudan öğretim modeli, işbirlikli öğrenme modeli ve bireyselleştirilmiş öğretim modeli) genel eğitim alanlarında da kullanılmaktadır. Kalan üç tanesi ise (spor eğitim modeli, taktiksel oyun modeli, bireysel ve sosyal sorumluluk modeli) sadece beden eğitimi alanında kullanılmaktadır (Metzler, 2005). Yapılan çalışmanın konusu gereği doğrudan öğretim ve bireyselleştirilmiş öğretim modellerine ait detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3. Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM)

Doğrudan öğretim modeli (DÖM) öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze öğrenme ortamlarında, sınıfın dikkatini ve öğrenmenin kalıcılığını sürdürmek için; öğrencinin öğrenme faaliyetlerini denetim altında tutarak öğrenci davranışlarını başarıya teşvik etmek için tanımlanmış bir dizi öğretim modelidir (Magliaro, Lockee ve Burton, 2005, s.43). Doğrudan öğretim modeli, öğretmenler tarafından öğrencileri küçük gruplara ayırarak ya da öğrencilerin ve öğretmenin karşılıklı olarak bulunduğu ortamlarda; öğretilecek bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin kolaydan zora doğru sıralayarak veya konunun küçük birimlerine ayırıp öğretilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Doğrudan öğretim modelinin temel amacı; öğrencilerin kazanılması gereken hedef davranışların; bilgi, beceri ve ustalık yönlerinin gelişimini sağlamaktır (Magliaro ve diğerleri, 2005, s.44).

DÖM' ü ilk kez 1968 yılında 12 okulda uygulanmıştır. Modelin kurgulandığı programlanmış dersler Siegfried Engelmann tarafından tasarlanılmış modern öğrenme ilkeleri ve ileri programlama stratejileri kullanılarak uygulanmıştır (Engelmann, Becker, Carnine ve Gersten,1988, s.303).

Engelmann ve diğerleri (1988, s.304-309)'ne göre doğrudan öğretim modelinin bileşenlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır;

- Müfredat
- Öğretim zamanını artırma
- Verimli öğretim
- Uygulama
- Öğretmen beklentileri ve tutumları
- Ebeveyn katılımı ve
- Kapsamlı hizmetler

Doğrudan öğretim modelini uygulamaya karar veren öğretmenin modelin etkinliği için öğretim etkinliklerini bilmesi gerekir. Senemoğlu (2004)'na göre Doğrudan öğretim modelini benimseyen eğitim psikologlarına göre bir derste bulunması gereken öğretim etkinlikleri Tablo 2,1'de verilmiştir.

Tablo 2.1: Doğrudan öğretim modelini benimseye eğitim psikologlarına göre bir derste bulunması gereken öğretim etkinlikleri.

Slavin (1989) Bir Dersteki Öğretim Etkinlikleri	Gagne (1985) Öğretim Etkinlikleri Modeli	Rosenshine ve Stevens	ve Modeline Hunter (1982)	Good ve Grauw (1970) MissouriMat.Prog
1.Derste ulaşılacak hedefleri ifade etme ve öğrencileri derse yönlendirme	Dikkat çekme; öğrenciyi hedeften haberdar ederek güdülenmeyi sağlama	Genel hatlarıyla derste yapılacakları gözden geçirme	Öğrencileri öğrenmeye hazırlama: Öğrenme hedeflerini açıklama ve öğreneceklerinin önemini benimseterek dikkatini çekme	Açılış: Ev ödevleriyle ilgili kavram ve becerileri kısaca gözden geçirme; ev ödevlerini toplama; zihinsel alıştırma örnekleri sorma
2.Önkoşulları gözden geçirme	Önkoşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama	Önceki günün çalışmalarını kontrol etme gözden geçirme	Önceki gün derste yapılanları sözel ya da yazılı olarak özetlemelerini sağlayacak birkaç soru sorma	Geliştirme: Kısaca ön koşul kavram ve beceriler üstünde durma
3.Öğrenilecek	Yeni	Yeni	Bilgiyi, mantıklı,	Yaşamla ilgili

yeni materyali sunma	öğrenmelerle ilgili uyarıcıya materyali sunma	içeriği/becerileri sunma	iyi organize edilmiş aşamalı bir biçimde açık ve basit bir dil kullanarak, model olarak, gerektiğinde gösteri yaparak sunma. Bilgiyi önce sözel olarak sunduktan sonra, tahtada basit şemalar, grafikler, modeller ve bellek destekleyiciler kullanarak özetleme. Böylece beynin iki yarımküresini de kullanmayı sağlama	açıklamalar, örnekler vererek, gösteriler yaparak öğrencinin anlamasını kolaylaştırma, anlamada odaklaşmasını sağlama, öğrencilerin dikkatini canlı tutma
4.Öğrencilerin verilenleri doğru anlayıp anlamadıklarını arada sorulan sorularla kontrol etme ve yanlış anlamalarını düzeltme	Öğrenme rehberi sağlama	Öğrencinin ilk uygulamaları yapmasını sağlayarak anlayıp anlamadıklarını kontrol etme dönüt verme ve düzeltme	Anlayıp anlamadıklarını kontrol etme anında dönüt ve düzeltme yapma ve öğretmen rehberliğinde alıştırmalar yapma	Öğrencinin anlayıp anlamadığını kısa cevaplı sorularla ve tek bir konudaki alıştırmalarla maddeleriyle kontrol etme, gerektiğinde anlaşılmayan yerleri tekrar etme ve anlamlandırma
5.Bağımsız alıştırmayı yapmayı sağlama	Öğrencinin davranışı göstermesini sağlama	Bağımsız alıştırmayı	Bağımsız alıştırmayı; öğrencinin, dersi tam olarak anlamasını sağlandıktan sonra bağımsız olarak alıştırmayı yapmasını isteme. Örneğin; birkaç matematik problemi çözmesi, haritada şehirleri yerleştirmesi, vb. istenebilir.	Alıştırma: Kesintisiz olarak başarılı alıştırmayı yapma olanağı sağlama; herkesin sürekli katılımını sağlama; öğrencilerle çalışma sonunda ödevlerinin kontrol edileceğini söyleyerek harekete geçirme
6.Performansı değerlendirme ve dönüt verme	Dönüt verme	Sık sık test verme (izleme değerlendirmesi yapma)	Bağımsız alıştırmaları kontrol etme ve anında dönüt verme	Öğrencilerin çalışmalarını kontrol etme
7.Öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmalarını sağlayacak alıştırmayı verme ve gözden geçirme	Performansı değerlendirme Hatırlama ve transferi güçlendirme	Ev ödevleri verme; derste öğrenilenleri haftalık ve aylık gözden geçirme	Ev ödevi verme	Özel gözden geçirmeler: Haftalık gözden geçirme; her hafta başı pazartesi günü 20 dakika

önceki hafta
işlenen kavram ve
becerileri gözden
geçirme. Aylık
gözden geçirme;
her ayın ilk
pazartesi günü
önceki ay işlenen
kavram ve ilkeleri
gözden geçirme.

(Senemoğlu, 2004, s.488-489).

Doğrudan Öğretim Modelinin altında yatan varsayımlar şunlardır:

- (a) Model tüm çocuklara öğretilabilir,
- (b) Temel becerilerin öğretilmesi ve bunların üst düzey becerilerle ilişkilendirebilmesi için DÖM önemlidir ve telafi edici eğitim programının ana odağı olmalıdır,
- (c) Sınıfın genel durumuna göre dezavantajlı olanları orta düzeydeki sınıf akranlarına yetiştirmeleri için normalden daha hızlı öğretime ihtiyaç vardır. Bu durum da doğrudan öğretim modeliyle sağlanmaktadır (Engelmann ve diğerleri, 1988, s.303).

Doğrudan öğretim modeli üç araştırma düzeyi üzerine yoğunlaşmıştır. Schug Tarver ve Western (2001) bu üç araştırma düzeyini seviyelere ayırıp gerçekleştirmişlerdir.

Seviye I araştırması, öğrenme hakkında bir teoriye yol açan öğrenme üzerine yapılan temel bir araştırmadır. Seviye I araştırması genellikle oldukça kontrollü, laboratuvar benzeri ortamlarda yapılmasına rağmen, eğitimciler sınıf içi uygulama için bunun öngörülerini çıkarabilirler (Schug ve diğerleri,2001, s.9). Seviye II ve III’ de yapılan araştırmalar, seviye I araştırmasından elde edilen öğretim programlarını ve uygulamalarını test eder. Doğrudan öğretim konusundaki Seviye II araştırması, büyük oranda belirli öğrenci popülasyonları (örneğin, özel eğitim) ile belirli programların (örneğin, okuma ustalık programı) belirli sınıf seviyelerinde (örneğin, birinci ve ikinci sınıflar) etkinliğini test eden küçük ölçekli pilot çalışmalardan oluşur (Schug ve diğerleri, 2001, p.9).

Öğretmenlerin ilköğretim sınıflarındaki DÖM kullanmaları her ne kadar gerekli ve belgelendirilmiş olsa da uzun vadeli etkilerle ilgili birçok sorun teşkil etmektedir. Bu sorunları daha iyi anlayabilmek için cevap verilmesi gereken sorular aşağıdaki gibi özetlenmiştir;

- Programa ilköğretim kademelerinde katılan öğrencilerin kazandıkları akademik kazançlar yıllar süren eğitim süresince devam edebiliyor mu?
- Ders notlarındaki akademik başarı, ortaokul ve ortaokuldan daha yüksek düzeydekilerin akademik performansına neden olur mu?
- DÖM öğrencilerin, liseden mezun olma ve üniversiteye devam etme olasılığını artırıyor mu? (Gersten, Keating ve Becker, 1988, s.318).

Doğrudan öğretim modelinin beden eğitimi dersinde uygulanabilmesi için 6 temel uygulama aşaması vardır. Bunlar sırasıyla:

- Önceki öğrenmeleri gözden geçirme: DÖM’de yeni bir içeriği öğretmeden önce, öğrencilere önceden işledikleri konuyla ilgili bazı hatırlatmalar yapılır, bu hatırlatmalar öğrencilerin yeni işleyecekleri konu hakkında düşünmelerine yol açar.
- Yeni içeriği / beceriyi sunma: Bu modelde görev sunumu tamamen öğretmenin sorumluluğu üzerindedir. Öğretmen genelden özele doğru olacak şekilde içeriği aşamalar halinde öğrenciye aktarır. Görev sunumu sözel veya görsel içeriklerle olabilir.
- İlk öğrenci uygulaması: Öğrencilerin içeriği öğrenmeleri için alıştırmalar hazırlanır. Öğrencilerden bu alıştırmaları uzmanlaşmaya kadar yapmaları istenir.
- Dönüt ve düzeltmeler: Öğrenciler alıştırmaları uygularken, öğretmen öğrencilere dönüt ve düzeltmeler vererek hataları minimal düzeye indirmede yardımcı olur. Sadece hataları düzeltmekle kalmayıp öğrenmeyi de yüksek seviyeye gerçekleştirmeye etki eder.
- Bağımsız uygulamalar: DÖM’ün son evresi olan bağımsız uygulamalar, öğrencilerin bireysel veya grup halinde uygulamaları kendi başına yaptığı evredir. Öğrenciler bu aşamada diğer evrelere göre daha iyi performans gösterirler. Bağımsız bir şekilde performansı en iyi şekilde gösterdikleri zaman öğretmen diğer aşamaya geçmek için bu evreyi bir kriter olarak görür.
- Periyodik gözden geçirme: Öğretmenler öğrencilerin önceki öğrenmelerin kalıcılığını gözden geçirmek için bir plan hazırlarlar. Bu planda öğretmenler öğrencilere ödevler verir ve verdikleri ödevleri inceler. Eğer öğrenmenin kalıcı

olmadığı anlaşılırsa öğretmen, sonraki ünitelerden önce yine önceki konuyu tekrar eder (Altay, 2017,s.31).

Yukarıda görüldüğü gibi öğretimde tüm sınıfa öğretimi temel alan doğrudan öğretim modelinin uygulanması bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Oysaki eğitimde çağdaş yaklaşımlar öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer vererek, bireysel öğretimleri daha fazla savunmaktadır. Bu nedenle öğrenci merkezli modellerin ve yöntemlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmaları bir gereklilik olmuştur. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretiminde bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran modellerden birisi de bireyselleştirilmiş öğretim modelidir. Aşağıda bu modele ait detaylı bilgiler yer almaktadır.

2.4. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (BÖM)

Sınıftaki her öğrenciye bireysel eğitim vermek, eğitimin en sık bahsedilen hedeflerinden biri olmakla birlikte, öğretimde en az elde edilen hedeflerinden de biridir. Büyük sınıflar, yetersiz zaman, sınırlı ekipman ve tesisler ve tipik olarak geniş bir yelpazedeki öğrenci yeteneklerini açığa çıkartmak için öğrencilerin kişisel olarak öğrenecekleri modellere ve yöntemlere ihtiyaç vardır (Metzler, 2005, s.217). Beden eğitiminde kullanılan pek çok model vardır ve bazı modeller diğerlerinden daha başarılıdır, ancak yalnızca bir model gerçekten kişiselleştirilmiş eğitim sağlamak için tasarlanmıştır (Metzler, 2005, p.217). Bu modele bireyselleştirilmiş öğretim modeli denir. Ayrıca geliştiricisi Fred Keller' den sonra Keller Planı olarak da bilinir.

2.4.1. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli teori ve gerekçesi

Bireyselleştirilmiş öğretim modeli için ilk fikirler, uygulamalı davranış analizi alanında geliştirilmiştir. Psikolojinin bu dalı, insan öğrenmesinin bir kişi ve dış çevre arasındaki etkileşimlerin bir sonucu olarak gerçekleştiğini göstermektedir (Metzler, 2005, s.219).

Model, ilk olarak 1960'ların başında Fred Keller tarafından Brezilya Üniversitesi'nde 300'ün üzerinde öğrencinin psikolojiye giriş dersinde kullanılmak için geliştirilmiştir. B.F. Skinner'ın Davranış Analizi ilkesinin bir sunumunu takiben Keller ve bazı akademisyenler, geleneksel öğretim yöntemlerinin güncel olmadığını ve çok fazla sayıda öğrenciye öğretilecek bir öğretim yönteminin veya modelinin var olmadığı

görüşünü savunmuşlardır. Keller, eğitimin gelişmesi için, eğitim aktarma yöntemlerini güncelleyecek öğretim tasarım sistemlerinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Dahası, Keller, belirli bir sonuca doğru ilerlemeyi güçlendirmek için öğrencilerin önceki başarısını temel alan bir yöntemsel öğretim modelinin kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür (Allen, 2015, s.37). Öğretmenin, geri bildirimler yoluyla öğrencilere yardımcı olma konusunda daha fazla konsantre olmasını, ders konusunun derinlemesine öğrenilmesinde öğrencinin sorumluluğunda olmasının gerekli olduğu karara varılarak “Keller Planı” ortaya atılmıştır (Prewitt, 2014, s.4). O zamandan beri Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerde BÖM kursları sunulmuş ve birçok öğretmen tarafından benimsenmiştir (Protopapas, 1974, s.44).

Çalışmalarda Keller Planı'nın 11 farklı alanda (psikoloji, fizik, mühendislik, matematik, istatistik, biyoloji, kimya, ingilizce, sosyoloji, iletişim ve ofis yönetimi) araştırıldığı bilinmektedir. Ayrıca, BÖM üç lise ve iki yüksek lisans dersindeki farklı araştırmaların örneklem gruplarını oluşturmaktadır (Protopapas, 1974, s.44). Bununla birlikte, BÖM yükseköğretimde yeni çalışılan bir konu olmasına rağmen kısa sürede çok fazla araştırma yapılmıştır. Batı ülkelerinde öğrenme ve öğretim sürecinde etkililiğini test etmek için BÖM ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır (Kalaivani, 2014, s.29). Ancak bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrenme etkililiğini doğrulamak için Türkiye’de çok az çalışma yapılmıştır.

BÖM ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar beş önemli öğretim etkinliği çerçevesinde durmuştur:

- Beceri
- Bellek
- Eğitimde transfer
- Verimli öğrenme yöntemleri ve
- Tutumlar (Kalaivani, 2014, s.30).

Seidentop (1974), üniversite çağındaki beden eğitimi öğrencilerine çoğunlukla bilişsel içeriği öğretmek için BÖM kullanımını öneren ilk kişi olmuştur (Hannon ve diğerleri 2008, s.21). Prewitt, Hannon, Colquitt, Brusseau, Newton ve Shaw (2015)’e göre BÖM beden eğitiminde içerik bilgisi ve beceri yeterliliğinin artırılmasında etkili olan bir öğretim modelidir.

2.4.2. Bireyselleştirilmiş öğretimin amaçları

BÖM' ün ana teması, öğrencilerin olabildiğince hızlı veya ihtiyaç duydukları kadar yavaş ilerlemesidir. BÖM' de öğrencilerin, ünite içeriğini öğrenmek için yeteneklerine veya oranlarına göre kendi hızlarında ilerlemelerine izin verilir. İyi düzeyde becerilere, deneyime ve yeteneğe sahip öğrencilerin, içerikte olabildiğince çabuk ilerlemelerine izin verilir ve yetersiz beceri, deneyim ve yetenek sahibi öğrenciler ise, her bir aktiviteyi tamamlamak için gereken zamanı alabilir. Çünkü bu modelde grup veya sınıf düzeyinde ilerleme yoktur (Metzler, 2005, s.221).

Kalaivani (2014) BÖM' ün aşağıda sıralanan belirli öğretim hedeflerini yerine getirmek için geliştirilmiş olduğunu açıklar:

- Eğitim sürecinde bireyin sosyal yönden daha iyi iletişim kurmasını sağlamak,
- Öğrenme için öğrencinin motivasyon ortamların oluşturulmasını sağlamak,
- Programın, içeriğin ve öğretim ilkelerinin anlamlı bir şekilde gözden geçirilmesi için öğretimin temelinden faydalanmak ve öğretmenlere tekrar ettirme olanağını fazlalaştırmak,
- Sunum için öğrenci derse olan güvenini veya derse olan kritik tutumları azaltmak için, öğretimin genel amaçları için farklı yöntemler ve modeller kullanmak ve
- Farklı zaman dilimlerinde kabul edilebilir düzeyde öğrencilerin performanslarını standart bir şekilde değerlendirmek (Kalaivani, 2014, s.29).

2.4.3. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin genel özellikleri

Bireyselleştirilmiş öğretim modeli, yazılı metinlerin üzerine daha fazla önem vermektedir. Öğretmen, öğrencilere alıştırma bölümlerinden oluşan çalışma kitapları hazırlar ve uygulamada verir. Çalışma kitapları, öğrencilere çalışma sorusu ve hangi bilgilerin hangi sırayla okunacağına/öğrenileceğine ilişkin diğer bilgilerle birlikte verilir. Öğrenciler çalışma kitaplarındaki uygulamalara hakim olduklarında, kendilerini test etmek için gözlem formlarını uygularlar. Bu uygulamalar öğretmen tarafından kontrol edilir. Eğer öğrencilerin hataları ya da eksik olduğu kısım varsa, bu durum daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Öğrenciler bunun sonucunda daha fazla

deneme yoluna başvururlar. Uygulanan gözlem formları sınav değildir. Öğrenciler hata veya eksik oldukları durumlarda cezalandırılmazlar (Kalaivani, 2014, s.29).

Keller (1968) Bireyselleştirilmiş Öğretim Modelinin beş temel özelliği olduğunu açıklamaktadır. Bunlar;

- Öğrencilerin bireysel hızlarında ilerlemelerine fırsat vermek.
- Öğrencinin birimde ustalığını geliştirmek.
- Öğretmenin motivasyon görevini üstlenmesini sağlamak.
- Öğretmen ile öğrenci iletişimde yazılı metine önem verilmesini sağlamak.
- Tekrarlanan testlere, anında puanlamaya, ders vermeye ve eğitim sürecinin kişisel-sosyal yönünün belirgin bir şekilde geliştirilmesine izin vermek için yardımcı eğitmen kullanılmasını sağlamak (Colquitt, Pritchard ve McCollum, 2011).

2.4.4.1. Öğrencinin bireysel hızı

Bireyselleştirilmiş öğretim modeli öğrencilere, modelin uygulandığı ünite kapsamında ustalık seviyesinde öğrenmeyi amaçladığı için öğrencilere bireysel hızlarında ilerleme imkanı sunulmaktadır. Bazı öğrenciler bireysel ünitelerdeki alıştırmalara daha fazla hakim olmak için daha çok zaman harcadıklarından dolayı öğrenciler farklı oranlarda ilerlerler. Bazı öğrenciler BÖM ile işlenen derslerdeki çalışmaları nispeten hızlı bir şekilde bitirirken, diğerleri dersi tamamlamak için tahsis edilen toplam süreden (örneğin iki hafta) fazlasına ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, bir BÖM dersi başladıktan sonra, aynı dersi alan öğrenciler, ilerleme oranlarına bağlı olarak aynı dersin farklı birimlerinde çalışırlar. Geleneksel öğretimden farklı olarak, bu modelde öğrenci kendi kendine çalışır, ders materyallerini öğrenme hızına göre kullanır, öğrenciler arasındaki farklılıkları tanır ve daha fazla zamana ihtiyaç duyan öğrenciler için not ile cezalandırmadan kaçınılır (Grant ve Spencer, 2003, s.2).

2.4.4.2. Birim ustalık gereksinimi

Bir BÖM dersinde konular yani içerikler bölüm adı verilen birimlere ayrılmaktadır. Bir konudan diğerine geçmek için, öğrencilerin üniteye alıştırmaları başatabilmeleri gerekmektedir. Genel olarak BÖM derslerinde öğrenciler birim ustalık becerisi

göstermek üzere bir sınava tabi tutulur ve bu birimlerden minimum yüzde 80-90 oranında bir puan almaları gerekmektedir. İlk deneme testinde başarısız olan öğrenciler, ünite sınavını geçmek için farklı sınav formlarında iki ilave test daha yapılabilir. Öğrencilerin öğrenmeleri için iyileştirici fırsatlar sağlamak, başarısızlık yaftasını büyük ölçüde ortadan kaldırır. Düzeltici fırsatlar ayrıca notların amacını da değiştirir: notlar öğrencileri birbirlerine göre sıralamak için kullanılmaz, bunun yerine başarıyı teşvik etmek kullanılır (Grant ve Spencer, 2003, s.2).

2.4.4.3. Motive edici araçlar olarak dersler

Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde öğretmenler dersleri motive edici araçlar olarak kullanmaktadır. Buradaki asıl amaç öğrencilere ders içeriğini doğrudan öğrenciye öğretmek olmayıp öğrencinin derse olan ilgisini artırmaktır. Öğrencilerin ders içeriğiyle ilgilenmelerini teşvik etmek için önemli bir nokta ders olarak gözükmektedir (Grant ve Spencer, 2003, s.3).

2.4.4.4. Yazılı metin üzerine vurgu

Bir BÖM dersinde öğretim içeriği, öğretmenin yaptırdığı uygulamalı dersler yerine yazılı olarak sunulur. BÖM' ü uygulayan öğretmenler normal olarak öğrencilere öğrenmelerinde yardımcı olmak için tasarlanmış yazılı bir çalışma kılavuzu (kitabı) hazırlarlar. Çalışma kılavuzu, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek önemli materyallere odaklayan ve öğrencilerin ne yapmaları gerektiğine dair net bir gösterge sağlayan çalışma hedefleri ve soruları içerir. Çalışma kılavuzu aynı zamanda zor noktaları aydınlatmak için kullanılan eğitimci yorumlarını, öğrencileri birim sınavına hazırlamak için alıştırmaya ve uygulama problemlerini, öğrencilerin konuyu daha fazla araştırmaya ilgisini arttırmaya yönelik düşünce soruları ve ek bir okuma listesi de içerebilir. Çalışma kılavuzuna ek olarak, BÖM eğitimci ayrıca bir kurs politikası bildirimi veya bir el kitabı da hazırlayabilirler (Grant ve Spencer, 2003, s.2).

Çalışma kitabı aşağıdaki bilgileri içermelidir:

- Katılım prensipleri
- Sınıf kuralları ve disiplin planı
- Öz değerlendirme

- Ekipman teminatı ve kullanma süreci
- Derecelendirme planı ve uygulanabilir prensipler
- Derse başlama süreçleri/prosedürleri
- Performans kriterlerini içeren eksiksiz bir içerik listesi ve tüm BÖM öğrenme görevleri
- Gerekli tüm okumalar (stratejiler, tarih vb.)
- Tamamlanmış görevler için hazırlıklı ilerleme çizelgesi (Metzler, 2005, s.231).

2.4.4.5. Eğitimci kullanımı

BÖM derslerinde, öğrencilerin materyali öğrenmelerine, ünite sınavlarını yönetmelerine, ünite sınav performansı ile ilgili geri bildirimde bulunmalarına ve öğrenci kayıtlarını sürdürme gibi bazı idari görevleri yürütmelerine yardımcı olmak için eğitimciler kullanılabilir. BÖM’deki eğitimciler dış veya iç gözetmen olabilir. Dış gözetmen bir kursta eğitimcilik yapmak için akademik kredi alan eski öğrencilerdir. İç gözetmen, kursa kayıt yaptırmış, kursun erken birimlerinden geçen ve şimdiye dek ustalaşan birimlerle öğrencilere yardım eden öğrencilerdir. Bazı BÖM derslerinde ayrıca çalışmaları için ücretleri ödenen profesyonel öğretmenlerden veya eğitimcilerden de yararlanılır (Grant ve Spencer, 2003, s.3).

Bireyselleştirilmiş Öğretim Modelinin uygulanmasına karar veren öğretmenin modelin temel prensiplerini bilmesi ve bunu öğretiminde kullanması gerekmektedir. Bu temel prensiplerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- Derste işlenecek konu ve araç-gereç nelerdir?
- Derste kaç öğrenme biriminden yararlanılmalıdır?
- Öğrenme birimleri neleri içermelidir?
- Öğrenme birimlerindeki performans ya da beceri hangi tür ölçme ve değerlendirme ile yapılır?
- Öğrenciden hangi düzeyde gelişme beklenmelidir?
- Öğrenciye konunun bitirilmesi için ne kadar zaman verilmelidir?
- Öğrencinin derse ne kadar zaman ayıracağı ile ilgili isteğe bağlı eleştirilere yer verilmeli midir?

- Öğrencilerin yetersiz oldukları sınavlarında, tekrar sınav olmaları için fırsat sunulmalı mıdır?
- Ders boyunca gelişen öğrencilere ödül verilmeli midir? (Senemoğlu, 2004, ss. 438-439).

2.4.5. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrenme alanları ile etkileşimi

BÖM kesinlikle ustalık ve başarıya dayalı bir öğretim modelidir. Ustalığa dayalı öğretim, öğrenci bir sonraki göreve geçmeden önce mevcut öğrenme görevindeki performans kriterini karşılaması gerektiği anlamına gelir (Metzler, 2005, s.221).

Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde beden eğitimi ve spor alanında en çok geliştirilen alanlar sırasıyla psikomotor alan, bilişsel alan ve duyuşsal alandır. BÖM ile yürütülen beden eğitimi derslerinde en çok kullanılan davranış alanı psikomotor (devinişsel) alandır. Psikomotor alanın birçok alt basamakları BÖM ile işlenen beden eğitimi dersiyle öğrenciye kazandırılmaktadır.

Bununla birlikte, BÖM ile yürütülen beden eğitimi derslerinde kullanılan çalışma kitabında var olan yazılı metinleri anlamak ve kavramak için öğrenciler bilişsel alan becerilerini de kullanırlar. Yalnızca çalışma kitabında var olan yazılı metinleri kavramakla kalmayıp, psikomotor becerileri kendi geliştirecekleri stratejiler yardımıyla uygularlar. Bu uygulamalar sonucunda öğrencinin bilişsel alan becerilerinde de gelişmeler meydana gelmektedir.

Ayrıca, BÖM ile yürütülen beden eğitimi derslerinde öğrenci öğretmen tarafından bağımsız bırakıldığından dolayı kendiliğinden sorumluluk duygusu kazanır. Bu duyguyla birlikte öğrencilere başarıma duygusu kazandırılarak karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmeleri sağlanır. Bu gelişmeler öğrencinin duyuşsal alana ait olan becerilerin gelişmelerine de yardımcı olmaktadır (Metzler, 1984).

2.4.6. Öğretme ve öğrenme ile ilgili varsayımlar

Bireyselleştirilmiş öğretim modeli öğretme ve öğrenme hakkında belli ilkeleri benimsemiştir. Bu ilkeler aşağıda listelenmiştir:

2.4.6.1. Öğretim ile ilgili varsayımlar

- Birçok öğretim işlevi, özellikle görev sunumu ve görev yapısı, yazılı, görsel ve sesli medya yoluyla sağlanabilir,
- Öğretmenin birincil işlevi, sınıfı yönetmek değil, öğrenme ve motivasyon sağlama için öğrencilerle etkileşime girmektir. Sınıf yönetimi işlemleri öğrenciye yazılı veya görüntülü olarak iletebilir ve öğretmen yönüne sahip öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir,
- Derse katılım ve öğrenme, öğrenciler öğretmenden büyük ölçüde bağımsız kaldıklarında en etkilidir,
- Planlama kararları, öğrencinin öğrenmesi üzerine toplanan verilerden alınır,
- Bireyselleştirilmiş öğretimi uygulamak mümkündür (Metzler, 2005, s.220).

2.4.6.2. Öğrenme ile ilgili varsayımlar

- Öğrenci öğrenmede öğretmene oldukça az bağımlılık gösterebilir,
- Öğrenciler farklı oranlarda içerik öğrenirler,
- Öğrenciler, içeriği öğrenme konusunda farklı yeteneklere sahiptirler,
- Eğer yeterli zaman verilirse ve/veya deneme yapılırsa, neredeyse bütün öğrenciler belirtilen eğitim hedeflerine ulaşabilirler,
- Öğrenciler, bağımsız öğrenciler olarak daha çok motive ve sorumluluk sahibi olacaklardır (Metzler, 2005, s.220).

2.4.7. BÖM’ de öğretim ve öğrenme özellikleri

2.4.7.1. Kritik öğretim basamakları

Metzler (2005) beden eğitimi dersinde kullanılacak olan öğretim modelleri için 7 adet kritik öğretim aşaması düzenlemiştir. Bu öğretim özellikleri öğretmen ve öğrenci arasındaki öğrenme ve öğretme ilişkisinin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmaktadır (Metzler, 2005, s.224).

1.İçerik seçimi: Öğretmen BÖM’ deki içeriğin ve sıralamanın tam kontrolünü elinde tutar. Üniteye neyin dahil edileceğine, öğrenme görevlerinin nasıl sıralanacağına ve her görevin ustalığını belirlemek için kullanılan performans kriterlerine karar verir.

2.Yönetim kontrolü: Öğretmen, BÖM modelindeki yönetim planını, sınıf politikalarını ve özel işlemsel süreçleri belirler. Ancak, bunlar belirlendikten sonra öğrenciler her derste sınıf yönetimini uygulamada büyük bir sorumluluk üstlenirler.

3.Görev sunumları: Gerçek bir BÖM tasarımı, görev sunumları öğretmen tarafından hazırlanan yazılı ve/veya video gösterimler ile öğrenciye verilmektedir. Öğretmen, öğrencilere her bir görevi nasıl yapacaklarını, hataları nasıl düzelttiklerini ve katılımı sağlamak için her bir görevin nasıl kurulacağını gösteren bir öğretim ortamı hazırlar veya üretir. Bu, öğrencilerin eğitmenden bağımsız olarak çalışabilmelerini ve içerik aracılığıyla bireysel olarak ilerlemelerini sağlar. Öğrenciler, görev sunumu bilgilerini hazır olduklarında kendi başlarına okur veya görüntüler.

Bazı BÖM tasarımları, ünite başlatmak için öğretmen tarafından bütün sınıf görev sunumu kullanır. Ardından üniteye her yeni beceri veya bilgi alanına başlarken öğretmen tarafından küçük grup sunumları yaparlar. Bu durumlarda, öğretmenin görev sunum sürecindeki rolü geleneksel BÖM’ de olan dolaylı rolden daha fazla doğrudan rol olur.

4.Görev–Katılım Örnekleri: Öğrenciler BÖM’ de neredeyse her zaman öğretmen ve diğer öğrencilerden bağımsız olarak uygulama yaparlar. Çoğu öğrenme görevi bireysel uygulamalar için tasarlanmıştır, sadece birkaçı ortak veya küçük grup katılımı için tasarlanmıştır. Tasarımdan bağımsız olarak, öğrenciler görevi öğrenmede genellikle öğretmenden bağımsız olarak meşgul olurlar.

5.Öğretim talimatı: BÖM uygulanan bir sınıfta, öğretmenin sınıfı yönetsel sorumlulukları çok az olduğu için, öğrenciye daha yüksek düzeyde eğitsel etkileşim sağlayabilir. BÖM üniteleri sırasında öğretmenin öğrenciye sağladığı geribildirim oranı dakikada üçten fazla, tipik olarak beden eğitimi araştırmalarında bildirilen oranların üç katından fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte BÖM uygulayan öğretmenler, sınıfta daha fazla yardıma ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenmek için daha fazla zamana sahip olurlar.

6.Hız denetimi: BÖM tasarımında, her öğrenci öğrenme görevlerine hangi hızda katılacağını belirler ve ünite içeriği boyunca kendi hızında ilerler. Öğrenciler ne zaman uygulama yapmaya başlayıp ne zaman duracakları, kaç tekrar yapacakları ve denemeler arasında ne kadar dinlenecekleri konusunda kendi seçimlerini yaparlar.

7.Görev ilerlemesi: Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, ünite boyunca yetenekleri ve çabalarını kendi hızına göre hareket edebilirler. Bu modelde öğrenciler “olabildiğince hızlı ya da ihtiyaç duydukları kadar yavaş gidebilirler”. Kuşkusuz, bazı öğrenciler istedikleri kadar hızlı ilerleyemezler, ancak genel olarak görev ilerlemesini kontrol eden öğretmen değil öğrencidir.

BÖM’ ün bireysel öğrenci başarısına odaklanması, beden eğitimi öğretimi için oldukça kapsayıcı bir model olmasını sağlar. Tüm öğrenciler kendi yeteneklerine göre öğrenme etkinliklerine sırasına göre katılabilir ve ilerleyebilir. Bu nedenle öğretmenler görev ilerlemelerini bir zaman tahsisat planına dayandırdıklarında hiç kimse “geride” bırakılmaz. Beceri düzeyi düşük öğrenciler, her görevde ustalık göstermek için ihtiyaç duydukları zamanı alabilirler. Beceri düzeyi yüksek öğrenciler de kendi hızlarına göre de ilerleyebilirler (Metzler, 2005, s.226).

2.4.7.2. Öğrenme görevleri

BÖM’ de öğrenme görevleri; yazılı metin, resim, video, çalışma kitabı veya medya aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Öğrenme görevleri, görev sunumu ve görev yapısı olarak oluşmaktadır.

– Görev sunumu

BÖM’ ün en önemli özelliği, öğrencilerin sınıf içi işlemlerin yönetiminde ve öğrenme etkinlikleriyle ilerlemelerinde öğretmenden büyük ölçüde bağımsız olmalarını sağlamasıdır. Buradaki fikir, öğretmene, öğretim zamanından öğrencilerle uzaklaşan veya öğrencilerin aktif katılımını düşünen pek çok rutin işlemi gerçekleştirmesini sağlamak değildir. BÖM’ de, öğrenme görevleri genellikle doğrudan öğretim modelinde olduğu gibi öğretmen tarafından açıklanmak ve gösterimi yapılarak verilmek yerine, yazılı ve görsel medya aracılığıyla öğrencilere verilir.

BÖM’ de görev sunumunun modellenmesi işlemi çoğunlukla yazılı medya, fotoğraflar, resimler, videokasetler ve CD-ROM’ ların bir kombinasyonu olan öğretim medyası tarafından gerçekleştirilir. Bu kavramlar aşağıda verilmiştir:

Yazılmış metin: Çoğu öğrenci yalnızca metin okumaktan yeterli görev bilgisi alamaz. Sadece okuyarak psikomotor bir becerinin “aklının resmine” aktarılması, birkaç öğrenci için mümkünken, pek çok öğrenci için çok soyut olduğundan, metin görsellerle desteklenmelidir (Metzler, 2005, s.226).

Fotoğraflar: Bir beceriyi gerçekleştiren modellerin resmi birçok öğrenciye yardımcı olabilir. Fotoğraflar daha fazla ayrıntı gösterebilir ve daha fazla bilgi metin ve grafiklerle üst üste verilebilir (Metzler, 2005, s.227).

Videokaset: Görev sunumlarını göstermenin en iyi yollarından biri, görsel ve işitsel unsurlara sahip bir videokasettir. Bir öğretmenin, her öğrenme görevi için bir görev sunumu kaydetmesi ve ardından BÖM sıralamasında yeni bir beceri veya göreve başladığında öğrencilerin kaseti görmesi oldukça basittir (Metzler, 2005, s.227).

CD-ROMs veya DVDs: Zaman geçtikçe beden eğitimi öğretmenin spor salonlarında kişisel bilgisayarları artmaktadır. Bir bilgisayar varsa, görev sunumu bilgilerini sağlamak için bir CD-ROM veya DVD’ yi bir videokasetle aynı şekilde kullanmak mümkündür (Metzler, 2005, s.227).

– Görev Yapısı

BÖM, birimin içerik listesindeki her bir beceri ve bilgi alanında sıralı öğrenme etkinlikleri listesini kullanır ve her öğrenme görevi, gerekli görev sunum bilgisini, hata analizlerini, performans kriterlerini ve görev yapısına ilişkin ayrıntıları içerir (Metzler,2005, s.228).

Görev yapısı bilgisi şunları içermelidir:

- Gerekli ekipmanlar
- Uygulama alanı gereksinimleri veya belirli bir yer
- Görevin düzenlenmesi (örneğin, hedeflerin nereye yerleştirileceği, nerelere varacağınız, ortaklardan gerekli yardım)
- Doğruluk, tutarlılık, zaman vb. performans kriterleri.
- Güvenlik dahil olmak üzere görevi sürdürmeye ilişkin talimatlar

- Görevin tamamlandığının doğrulanması için prosedürler (öz kontrol, ortak kontrol, eğitimci kontrolü)
- Öğrenciler tarafından kolayca okunabilen genel performans hatalarının nasıl düzeltileceğine dair bilgiler (Metzler, 2005, s.228).

BÖM birimi için altı farklı türde görev yazılabilir:

- Hazırlık çalışmaları,
- Anlama görevleri,
- Kriter görevleri,
- Mücadele görevleri,
- Sınavlar
- Oyun ya da maç oyunu (Metzler, 2005, s.228).

2.4.8. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde öğretmen ve öğrenci rolleri ve sorumlulukları

Her öğretim modeli, modelin tasarımına göre çalışmasına izin veren belirli işlemleri gerektirir. İşlemlerin bazıları öğretmen tarafından gerçekleştirilir; diğerleri bir veya daha fazla öğrenci tarafından gerçekleştirilir. Tablo 2.2. BÖM modelindeki ana işlemleri ve bunları her ders sırasında tamamlamada kimin sorumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.2: BÖM’ de öğretmen ve öğrenci rolleri ve sorumlulukları.

ÇALIŞMA VE SORUMLULUK	BÖM’DE KİŞİ VE KİŞİLER SORUMLUSU
Başlangıç	Her öğrenci geldiğinde uygulama yapmaya başlar. Öğretmen önderliğinde başlangıç prosedürü yoktur
Ekipmanı sınıfa getirmek	Öğretmen sınıfta hangi görevlerin uygulanacağını kontrol eder ve gerekli ekipmanı getirir
Ekipmanı dağıtma ve geri toplama	Öğrenciler bir sonraki öğrenme görevi için gerekli ekipmana sahip olur ve bitince geri verir.
Yoklama (gerekirse)	Öğrenciler derse devamlarını çalışma kitaplarında tutarlar. Öğretmen her dersten sonra çalışma kitaplarını kontrol eder
Görev sunumu	Öğrenciler, her bir göreve başlarken görev sunumu bilgilerini okur veya görüntüler.

Görev yapısı	Öğrenciler her yeni görevi çalışma kitabındaki talimatlara göre ayarlarlar.
Değerlendirme	Öğrenciler çalışma kitaplarındaki her görevin ustalığını doğrularlar. Bazı görevlerde kendi kendini kontrol edebilir, bazıları partner tarafından kontrol edilebilir ve bazıları öğretmen tarafından kontrol edilebilir.
Öğrenme ilerlemesini izleme	Öğrenciler, birimi zamanında tamamlayacak kadar hızlı olup olmadıklarına karar verirler. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarını düzenli olarak çalışma kitaplarını kontrol ederek izler.

(Metzler, 2005, s.232).

2.4.9. Öğrenmenin değerlendirilmesi

BÖM 'deki öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi çoğunlukla otomatiktir ve model tasarımına dahil edilir. Sürekli değerlendirme, bir öğrenci her öğrenme görevini belirtilen performans kriterlerine göre tamamladığında gerçekleşir. Görev yapısı öğrencileri her uygulama bloğundaki başarılı denemelerin sayısını kaydetmeye yönlendirmişse, öğretmen her öğrencinin her görevde ustalığa ulaşması için kaç denemenin yapıldığını kolayca bilir (Metzler, 2005, s.233).

Bu yerleşik değerlendirme özelliği, öğretmene birçok yararlı bilgi sağlayabilir:

- Öğretmenin, görevlerin kolay veya zor olduğunu bilmesini sağlar. Bu bilgiden hareketle öğretmen ayarlamalar yapabilir, bir görevi silebilir, bir görev ekleyebilir veya görevleri birleştirebilir,
- Her görevde ihtiyaç duyulan ortalama deneme sayısını hesaplayabilir,
- Uсталık için deneme sayısını belirleyebilir,
- Öğretmenin yavaş ilerleyen ve daha fazla dikkat etmesi gereken öğrencileri belirlemesini sağlar (Metzler, 2005, s.234).

BÖM' de gerçekleştirilen sürekli değerlendirme özelliği, öğrenciler için de faydalıdır:

- Düzenli sonuçlar hakkında bilgi sahibi olurlar ve öğretmene ne zaman ek yardıma ihtiyaç duyduklarını söyleyebilirler,
- Görevi zamanında tamamlamaları için uygun olup olmadıklarını her gün görebilirler,

- Başarı için sık ve öngörülebilir bir pekiştirme deneyimi yaşarlar (Metzler, 2005, s.234).

2.4.10. BÖM seçme ve değiştirme

BÖM, çok çeşitli içerik için birçok beden eğitimi ortamında kullanılabilir. Bu model belirli bir sıra ile öğrenilmesi gereken farklı becerilere veya bilgi alanlarına bölünebilecek etkinlikler için özellikle etkilidir. Psikomotor alandaki öğrenme çıktılarına ve bilişsel alandaki bazı sonuçlara güçlü bir şekilde vurgu yapan birimler için tasarlanabilir (Metzler, 2005, s.239).

Metzler (2005, s.239) beden eğitiminde BÖM’ü kullanılabilmek için bazı içerikleri aşağıdaki gibi önermiştir:

- Bireysel sporlar
- Takım sporları
- Rekreasyon faaliyetleri
- Kişisel fiziksel uygunluk çalışmaları
- Kişisel fiziksel uygunluk programları

Tablo 2.3: BÖM seçimi ve farklı not seviyelerine uyarlanması için bir analiz.

SINIF DÜZEYLERİ	BÖM KULLANMA	OLASI UYARLAMALAR
Okul öncesi	Hayır	
İlkokul	Hayır	
Ortaokul	Evet	1. Öğrenme görevlerinin sayısını azaltın. 2. Görev sunumlarını basitleştirin. 3. Performans ölçütlerini basit ve ulaşılabilir hale getirin, ancak yine de uygun bir ustalık düzeyinde olun. 4. Öğrenciler için öğrenme istasyonları kurun. 5. Her istasyonda resimlerle görev kartları kullanın. 6. Yönetim sistemini basitleştirin.
Lise	Evet	1. Deneyimsiz veya yavaş okuyuculara yardımcı olmak için daha usta ve güvenilir öğrenciler tasarlayın. 2. Görev sunumu için video

(Metzler, 2005, s.239).

2.5. Voleybol

Voleybol pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de son derece popüler olan, hem oynayana hem de izleyene zevk veren bir takım sporudur. Voleybol sporu hem kadınlar hem de erkekler tarafından oynanan bir spordur. 9x18 m.’lik bir oyun alanında, 6’şarlı takımlar halinde oynanır.

ABD’de 1895 yılında William G.Morgan tarafından “Mintonette” adı verilen ve eğlence amaçlı oynatılan voleybol oyunu, belli tekniklerin, belli kurallar çerçevesinde sergilendiği, güç ve zekâ özelliklerinin ön plana çıktığı bir spordur. Amaç, topun rakip alana düşmesini sağlamak, rakip takım oyuncularına hata yaptırarak sayı kazanmaktır. Top, oyun alanında belli tekniklerin uygulanışına bağlı olarak değişik yönlerde ve hızla hareket etmektedir. Oyuncuların topa temaslari, sadece topun çarpması olarak ifade edilebileceğinden, temel tekniklerin uygulanmasında uygun pozisyon alma ve hazırlık ön plana çıkmaktadır (Eralp ve Çotuk, 2006,s. 9).

2.5.1. Voleyboldaki temel beceriler

Voleybolu oluşturan temel beceriler parmak pas, manşet pas, servis, smaç, blok ve plonjon olmak üzere altı tanedir. Parmak pas voleybol oyununda kullanılan temel tekniklerin başında gelir. Amaç, tutmadan, avuç içini kullanmadan, parmaklarla topu seçilmiş oyuncuya atmaktır (Çotuk, 2006, s.17). Voleybolda parmak pas, yukarıdan gelen servisleri karşılamak için, kendi takım arkadaşınla paslaşmak için ve özellikle pasör tarafından hücum oyuncusuna pas vermek amacı ile kullanılır. Manşet pas voleybolda servis karşılariken, hızlı yapılan hücumlarda ve file üzerinden yapılan vuruşlarda kullanılan bir teknik biçimidir. Manşet pasta kollarda bükülme olmadan, eller manşet tekniğe göre kenetlenip topa bilekten dirseğe kadar olan yerle vurularak yapılan bir pas tekniğidir (Orkunoğlu, 1997, s.20). Voleybolda kullanılan bir başka teknik servistir. Modern voleybol öncesinde servis; topu sadece file üzerinden geçirip,

oyunu başlatmak için kullanılırdı. Daha sonra servis tekniğinin uygulanış şekilleri ve gayesi; hücum ile savunma stratejilerinin gelişmesine paralel olarak değişim göstermiştir (Harmandar, Özdilek, Karakuş, Çimen ve Çakmakçı, 1996, s.79). Günümüz voleybolunda başarı için servis en önemli tekniklerden biri haline gelmiştir. Alttan ve üstten olmak üzere servisi temelde ikiye ayırabiliriz. Üstten atılan servislerde topa yukarıdan tek elle vurularak file üzerinden karşı sahaya gönderilmesi hedeftir.

Voleybolda seyircileri en çok etkileyen, oyunu gösterişli kılan ve sayı almak için kullanılan bir hücum tekniği smaçtır (Aracı, 2006). Smaç, voleybolda en çok kuvvet gerektiren tekniktir (Orkunoğlu,1997, s.79). “Smaç, ön hat oyuncularının file yüksekliğini aşan bir yükseklikten, geri hat oyuncularının ise, hücum çizgisi gerisinden tek elle yaptıkları vuruş şeklidir” (Viera ve Ferguson, 1989, s.97). Smaç tekniğinin mekanik olarak yapıldığını fakat tekniğin vuruş ile topla buluşma esnasında farklılıklar gösteren plase ve smaç plase teknikleri de smaç tekniği içinde sıralanabilir (Vurat, 2000). Voleybolu oluşturan temel tekniklerinden biri de bloktur. Blok, ön hat oyuncuları tarafından rakip takımın hücum oyuncusunu engellemek amacıyla file üzerinde yapılan en etkili savunma tekniğidir (Tiryaki, 1999, s. 92). Plonjon, “hücum ve servisten gelen topları kurtarmak ve oyuna kazandırmak amacı ile kurtarılması mümkün olmayacak topları, düşme teknikleri ile kurtarılmasıdır” (Orkunoğlu, 1997, s.39).

2.5.2. Voleybolun tarihçesi

2.5.2.1. Dünyada voleybol

İlk voleybol oyunu ABD’de 1895 yılında Massachusetts’in Holyake kentinde “Mintonette” ismiyle oynandı. William G. Morgan isimli Beden Eğitimi Öğretmeni Y.M.C.A. (Genç Erkekler Hristiyan Birliği) adlı vakıfta insanlara spor yaptırırken sıkıcı aktivitelere ilave olarak eğlence amaçlı ve yarışma karakteri olan bu oyunu yarattı. 1896 yılında Holyake kentindeki Y.M.C.A. ’da görev alan spor eğitmenleri toplantısında ilgi ile izlenen ve geliştirilme kararı alınan Mintonette Prof. Albert T. Halstead’in teklifi ile Voleybol “Volley-ball” ismini aldı (Eralp ve Çotuk, 2006, s.10).

Bu tarihten itibaren gelişimini Y.M.C.A. organizasyonlarında, okullarda ve askeri birliklerde sürdüren voleybolun ilk kural kitabı 1916 yılında yayınlandı. 1913 yılında

Filipinler’de oynanan uluslararası bir turnuvada smaç tekniğinin ilk defa uygulanması o tarihe kadar eğlence amaçlı oynanan voleybolun karakterinin değişimine neden oldu (Eralp ve Çotuk, 2006, s. 10).

Voleybol tarihinin dünyadaki en büyük gelişmelerinden birisi de FIVB (Federation International Volleyball) yani Uluslar Arası Voleybol Federasyonunun kurulması olmuştur. Federation International Volleyball 18-20 Nisan 1947 yılında, Belçika, Hollanda, Amerika Birleşik Devletleri, Romanya, Uruguay, Portekiz, Polonya, Yugoslavya, Çekoslovakya, Brezilya, Mısır, Macaristan, Fransa ve İtalya ülkelerinin katılımıyla, Fransız Paul Libaud yönetiminde, Paris’te toplanarak kurulmuştur (FIVB, 2013b).

Federation International Volleyball kurulmasının ardından ilk olarak Erkekler Voleybol Dünya Şampiyonası 1949 yılında düzenlemiştir. Kadınlar Voleybol Dünya Şampiyonası ise 1952 yılında yapılmıştır. Voleybolu ilk olarak Olimpiyat oyunlarında yer almasına karar verildi ve voleybol ilk kez Tokyo 1964 olimpiyat oyunlarında oynanmıştır (FIVB, 2013b).

2.5.2.2. Türkiye’de voleybol

Voleybol Türkiye’ye 1. Dünya Savaşı sonunda 1919 yılında Amerikalılar tarafından getirilmiştir. Amerika’da kurulan ve dünya ülkelerinde şubeleri açılan YMCA teşkilatının bir şubesi de Türkiye’de açılmıştır. Bu şubenin temsilcisi olan Helmut Braun 1919 yılında ülkemizde Voleybol ’un oynanması ve gelişmesi için ilk çalışmaları yapan kişidir. Fakat görevinin kısa sürmesi sonucu, çalışmalarını Robert Koleji’nde beden eğitimi öğretmenliği yapan Dr. Deaver’ a devretmiştir (Harmandar ve diğerleri, 1996, s.8).

İlerleyen dönemlerde İstanbul Cağaloğlu’nda Erkek Muallim Mektebinde görev yapan Selim Selim Sırrı Tarcan, YMCA’ da tanıtılan voleybol sporunu oynadıktan sonra bu branşın, fiziksel becerileri geliştiren ve zevkli bir spor olduğunu dile getirerek, öğrencilerine de öğretmeye başlamıştır. Voleybol sporunu öğrenen öğrenciler, öğretmen olarak Türkiye’nin çeşitli bölgelerine gönderilmiş ve gittikleri yerlerde voleybolu yayma görevini üstlenmişlerdir (Tiryaki;1999,Karacabey ve Paşaoğlu, 2011).

Ülke genelinde hızla yayılmaya başlayan voleybol, üniversitelerde oynanmaya başlanmıştır. Ankara Siyasi Bilgiler Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi'nde oynanmış, beraberinde voleybol kulüpleri kurulmaya başlanmıştır (Aracı, 2006).

Türkiye 1949 yılında ilk kez voleybol şampiyonası düzenledi ve ilk uluslararası milli düzeyde resmi maçını 1953 yılında Yugoslavya ile oynadı (Karacabey ve Paşaoğlu, 2011). 1958 yılında Türkiye ilk kez Avrupa Voleybol Şampiyonasına katıldı ve Türkiye Voleybol Federasyonu Vahit Çolakoğlu başkanlığında kurulmuştur (Vurat, 2000).

2.6. Tutum

Tutum, bireylerin belirli olgu ve olay karşısında verdiği tepkidir. Tutum bireyin, toplum ya da kendisiyle olan ilişkisinde yönlendirici özelliği bulunan bir olgudur. Bu özelliğini daha önce yaşanmış deneyimler yoluyla veya doğal yollardan edinir.

Tutumla; bireylerin olaylar karşısında nasıl bir tepki vereceği ya da nesne ve olaylara hangi bakış açısıyla yaklaşılacağı, bireyin önceki yaşantılarından dolayı varsayılmış olunur. Tutum kavramıyla ilgili birçok tanımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Genel olarak tutum, “bireyin çevresindeki herhangi bir konuya (canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki eğilimidir” (Baysal ve Tekarslan, 2004, s.299). Tutum, kişilerin çevreleriyle olan etkileşimlerinde uyum sağlamasına yardımcı olan ve kişilerin davranışlarına yön veren “gizli bir güce sahip” oldukları söylenmektedir (Baysal ve Tekarslan, 2004, s.300).

Plotnik (2009)' e göre tutum; kişilerin, nesnelerin veya olayların olumludan olumsuzla doğru bu öğelerle ilgili bir sonuca varma olayıdır ve bireyler bu kişi, olay ve nesne karşısında saptanmış bir şekilde davranmaya elverişli hale gelir (Plotnik, 2009; akt, Erbaş, 2012, s.26).

Allport (1935) tutumun; kişinin ilişki içerisinde olduğu olgu ve durumlara karşı gösterdiği tepkileri güçlü bir şekilde etkileyip yönlendirdiğini, deneyim yoluyla organize edip, kişinin yaşantılarıyla çağrışım yaparak davranış hazırlığı gibi zihinsel ve sinirsel bir olay olduğunu söylemiştir. Allport'un tanımında tutumun zihinsel ve davranış öğeleri bakımında iki boyutlu olduğunu söylemiş, birey için hangisinin iyi,

hangisinin kötü olduğunu; hangisinin istenip hangisinin istenmediğine ilişkin kararların alınmasında bir iç destek olmuştur. Tutumun fark edilemezliği, dokunulmazlığı, fiziksel olarak incelenemezliği, varsayımsal doğrusu üzerinde durulmuştur (Alpoğuz, 2014, s.33).

Daha sonra 1960 yılında Rosenberg ve Howland tutumun üç boyutlu olduğunu savunmuş ve duygu, düşünce ve davranış olarak değiştirmiştir. Daha sonra tıpkı Rosenberg ve Howland gibi Smith (1968) ise tutumu “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak aktarmıştır (Kağıtçıbaşı, 2012; akt, Alpoğuz, 2014, s.33).

2.6.1. Tutumların Öğeleri

Zihinsel Öğeler: Tutum olgusunu oluşturan kişi, nesne ve olaylarla bağlantılı olarak her türlü kavram, yaşantı, deneyim, inanç ve düşünceyi kapsayan zihinsel sürece denir. Zihinsel öğeler kişilerin zihinsel faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve sınırlandırılmasına önemli bir noktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2009, s.156).

Duygusal Öğeler: Bireylerin insanlar hakkındaki edindiği bilgilerin önemli olduğu kadar insanlara karşı sahip olduğu duygular da önemlidir. Bu duygular, tutum olgusuna karşı olumlu ve olumsuz da olabilir. Sevmek veya sevmemek şeklinde ortaya çıkar. Tutumların ölçülmesinde daha çok duygusal öğeden faydalanılır (Özgür, 1986, s.6).

Davranışsal Öğeler: Bireyin belli bir tutum karşısında yansıttığı davranış biçimidir.

2.6.2. Tutumların özellikleri

Tutumların bu bahsedilen öğelerinden başka da sahip olduğu özellikler vardır. Tutumları daha iyi inceleyebilmek için bu özellikleri bilmek gerekir Bu özellikler aşağıda verilmiştir:

Güç derecesi: Tutumların güç dereceleri vardır. Bir tutumun gücü, zihinsel öğeler, davranışsal öğeler ve duygusal öğelerinin toplamı olarak düşünülebilir (Özgür, 1986, s.7).

Karmaşıklık: Tutumların içerisinde bulunan öğelerinin sayısı ve çeşitliliğe göre farklılık gösterir. Bu farklılık karmaşıklık olarak örneklendirilebilir.

Diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik: Tutumların diğer tutumlarla ilişkileri farklıdır. Bazı tutumlar diğer tutumla yakinken, diğer tutumlarla mesafelidir (Özgür, 1986, s.7).

Tutumların tutarlılığı: Tutumların tutarlılığı iki şekilde karşımıza çıkmaktadır.

- Öğeler arası tutarlılık: Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin birbiriyle tutarlı olmasıdır.
- Tutumlar arası tutarlılık: Tutumların birbiriyle tutarlı olmasıdır.

2.6.3. Tutum oluşumundaki faktörler

Tutumların oluşumu konusunda çok çeşitli yaklaşımlar olduğu söylenmiştir. McGuire, Reich-Adcock ve Lambert'in bu konuda yaptıkları araştırmalara dayanarak tutum oluşumundaki faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Genetik faktörler,
- Fizyolojik koşullar (olgunlaşma, hastalık, uyuşturucu alışkanlığı v.b.),
- Tutum konusu ile doğrudan deneyim,
- Kişilik,
- Toplumsallaşma süreci (topluma uyum),
- Grup üyeliği ve
- Sosyal sınıf (Baysal ve Tekarslan, 2004, s.309).

2.6.4. Tutumların gelişmesi

Tutumlar doğuştan var olmazlar, sonradan kazanılırlar ve değişip gelişirler (Kağıtçıbaşı, 2012 ve Morgan, 2011). Morgan (2011) tutumların oluşmasına etki eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Anne-babalar
- Akranlar
- Kitle iletişim araçları
- Eğitim
- Politik görüşler ve dini inançlar (Alpoğuz, 2014, s.37-38).

2.6.5. Tutum araştırmaları ve tutum ölçme teknikleri

Belli bir zaman içinde, kişilerin ölçülecek olan özelliğın tutumu hakkında bilgi edinmek ve çeşitli amaçlar için yapılan incelemelere tutum araştırmaları denir (Baysal ve Tekarslan, 2004, s.310). Tutumlar doğrudan ölçülemeyen özellikler olduğu için bunları en hassas şekilde ölçülebileceğı söylenen çeşitli teknikler ve materyaller geliştirilmektedir. Bu geliştirilen teknikler arasından en sık kullanılan tutum ölçüm teknikleri “tutum ölçekleridir” (Baysal ve Tekarslan, 2004, s.311).

Tutum ölçekleri, bir kişinin farklı tutum içeriklerine karşı verdiğı tepkileri, belirli kurallar dahilinde sayısal olarak değerdendirilmesine dayanır. Soruların her birine farklı puanlar verilmiştir. Kişi verdiğı cevaba göre puan alır ve değerdendirirler. Kişilerin verdiğı cevapların toplamında veya ortalamasında ölçülen özelliğın tutumu hakkında bilgi sahibi olunur.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (BÖM) ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Ülkemizde beden eğitimi ve spor alanında Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli ile yapılan çalışmalar sınırlı olduğundan, ilgili araştırmalar bölümü daha çok yurt dışında yapılan araştırmalar kullanarak özetlenmiştir.

2.7.1. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Getchell (1972)’in gerçekleştirdiğı araştırmanın amacı, bireyselleştirilmiş öğretim modelini kullanarak öğretilen yüksekokul öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemi kullanarak öğretilen genel iş sınıfı öğrencileri arasındaki başarı farkını karşılaştırmaktır. Hipotez, Bireyselleştirilmiş öğrenme paketi kullanarak öğretim yapılan lise öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemi kullanarak öğretilen genel iş sınıfı öğrencilerinden daha yüksek bir başarı sağlayacağı şeklindedir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada, hipotezin reddedilmesine rağmen sonuçların önemli olduğunu ve dikkate alındığını göstermektedir. Bu çalışmaya katılan bireyselleştirilmiş öğrenme programındaki gençler ve yaşlıların, programla ilgili iş becerilerini etkili bir şekilde öğrenebilmeleri ve bu öğrencilerin bu becerilerdeki etkililik ölçütlerini elde

edebildikleri belirlenmiştir. Bu tezde kullanılan şekilde geliştirilen materyallerin, bu tür bir eğitim için etkili araçlar olabileceği belirlenmiştir. Çalışma için geliştirilen programın, öğrencinin bireyselleştirilmiş çalışma ve öğrenme alışkanlıklarına olan becerisini arttırdığı ve daha ileri revizyonla, gençler ve yaşlılar için önceden belirlenmiş etkinlik ölçütleri elde edilebileceğini göstermiştir. Bu program, daha hızlı olan öğrencilerin ilerlemesine ve daha yavaş olan öğrencileri beklemesine izin vermeyen, bireylerin farklılıklarını karşılayabilen bir programdır. Bu bir anlamda, aşırı durumlar dışında, hataları ortadan kaldırabilir. Öğrenciler hala başarmalı ve sonuçları göstermeli, utanmadan veya yavaş bir öğrenci olarak görülmelidir. Bu durumda herkesin aynı zamanda aynı malzeme üzerinde çalışırken genellikle karşılaştıkları mevcut sıkıntıyı ortadan kaldırabilir.

Hannon, Holt ve Hatten (2008) lise beden eğitimi dersinde sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk içeriğinin öğretilmesinde BÖM'ün etkisini araştırmak üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğrencilere, ünite, sınıf kuralları ve prensipleri, öğrenme hedefleri, içerik tabanlı modüller ve değerlendirme yöntemleri hakkında temel bir giriş sağlamak için bir ders kitabı tasarlanmıştır. Çalışmaya 13 kız ve 13 erkek öğrenci olmak üzere 26 öğrenci 3 hafta boyunca katılmıştır. Çalışmada öğrenciler ve öğretmenlerle mülakatlar yapmak için video ve ses kaydı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre fiziksel eğitim ortamında BÖM 'ün etkin kullanımını doğrulamak için kullanılan ölçütlere dayanarak, bu çalışmada BÖM biriminin uygulanması başarılı olmuştur. Çalışmada elde edilen öğrenci yorumlarına göre, BÖM' ün en önemli özelliklerinden biri olan, kendi kendine ilerleyen ustalık öğreniminin öğrenciler için yeni bir deneyim olduğunu göstermiştir. Öğrenciler modele daha aşina hale geldikçe, onlara yapı ve malzeme sunulmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen yorumlarına göre ise, BÖM sistemini açıkladıktan ve kurduktan sonra, sınıf yönetimine çok az öğretim süresinin harcandığını belirlenmiştir. Öğretim süresinin büyük kısmı, öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlamak için harcanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre BÖM' ün, beden eğitimi ve diğer içerik alanlarında öğretme ve öğrenmeye alternatif bir yaklaşım sunduğu söylenebilir.

Pritchard, Penix, Colquitt ve McCollum (2012)'in yaptıkları çalışmanın amacı, bir üniversite fiziksel aktivite dersinde, bireyselleştirilmiş öğretim modeli kullanılarak işlenen ağırlık çalışmasının fiziksel aktivite dersine olan etkinliğini araştırmak amacıyla

çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 15 haftalık süre boyunca 22 öğrenci katılmıştır. Çalışmadan önce ve sonra öğrencilere “FITNESSGRAM” fiziksel uygunluk testi ve 50 soruluk bilgi testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Prewitt (2014) BÖM’ ün uygunluk ve sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk bilgisi ve ders içerisindeki fiziksel aktivite üzerine etkisini incelemek üzere bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki araştırma yaklaşımı, aşağıdakileri araştırmak için kullanılmıştır: (a) bir lise beden eğitimi sınıfında sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk içerik bilgisi ve direnç eğitimi becerilerini öğretmek için BÖM’ ün kullanmanın doğruluğu ve (b) sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk içerik bilgisindeki değişiklikleri incelemek ve fiziksel aktivite seviyelerini düzenlemek. Çalışmada doğrudan öğretim modeli kullanılarak ders işleyen sınıf ile bireyselleştirilmiş öğretim modelini kullanarak ders işleyen sınıfı karşılaştırılmıştır. Çalışmaya Amerika Birleşik Devletleri’nin Batı Dağ Bölgesi’ndeki büyük bir şehirde bulunan özel bir şehir lisesinden 54 öğrenci katılmıştır. Çalışma 6 hafta sürmüştür. Röportajlar ve dergilerle birlikte video ve sesli kayıtlar BÖM ile ilişkili kriter standartlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Bilgi, standartlaştırılmış sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk bilgi testi kullanılarak üç kez (öntest, son test ve 3 haftalık kalıcılık testi) ölçülmüştür. Her gruptaki değişikliklere ek olarak elde edilen veriler iki grup arasında karşılaştırılmıştır. Fiziksel aktivitenin etkinliğini gözlemlemek için Fiziksel uygunluk talimat süresi sisteminin (SOFIT) bir modifikasyonu kullanılarak ölçülmüştür. Çalışma sonuçları, BÖM’ ün 4 bileşeninden 3’ünün yanı sıra 12 tasarım özelliğinin 10’unun karşılandığını ve BÖM kullanarak kişisel fiziksel uygunluk ünitesinin uygulanmasının başarılı olduğunu göstermiştir. Bilgi sonuçları, BÖM grubunun bilgi değerlendirme puanlarında, son test ön teste göre göre anlamlı bir artış gösterdiğini göstermiştir. Gruplar arası sonuçlar, 6 haftalık çalışmadan sonra, BÖM skorlarından elde edilen sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk bilgi puanlarının kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak iki grup arasında fiziksel aktivite farklılıkları anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar BÖM’ ün öğrencilerin fiziksel aktivite seviyelerini korurken, sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk bilgisini artırmak için başarılı bir öğretim modeli olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre, kendi kendine ilerleme

ve ustalık öğrenme özellikleri ile BÖM, beden eğitimi içerisinde etkili bir öğretim modeli olma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Allen (2015)'in yaptığı araştırmanın amacı, bireyselleştirilmiş öğretim modeli kullanılarak öğretilen fitness dersi öğrencileri ile herhangi bir model kullanılmadan öğretilen fitness dersi öğrencilerinin dersteki performanslarını karşılaştırmaktır. Çalışmaya Gürcistan devletinin kuzeydoğusundaki büyük bir kent lisesinde, 206 lise öğrencisi katılmıştır. Bunlardan 103'ü deney grubu öğrencilerini, diğer 103'ü ise kontrol grubu öğrencilerini oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Fitnessgram PACER kullanılmıştır. Ön testte ve son testte öğrencilerin fitnessgram ile fitness'a ait psikomotor becerileri (push-up ve curl-up) puanları ölçülmüştür. Elde edilen verilerle doksan derecede push-up ve curl-up değerlendirmeleri, öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğrenci başarı puanları deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Prewitt, Hannon, Colquitt, Brusseau, Newton ve Shaw (2015), bireyselleştirilmiş öğretim modelinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk bilgisi ve akademik öğrenme zamanının fiziksel aktivite üzerine etkisini araştırmak amacıyla çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nin Batı Dağ Bölgesi'ndeki büyük bir şehirde bulunan özel bir liseden iki sınıf 6 haftalık uygulamaya katılmışlardır. Çalışmaya bireyselleştirilmiş öğretim modeli kullanarak ders işleyen 24 deney grubu öğrencisi ile doğrudan öğretim modeli kullanarak ders işleyen 29 kontrol grubu öğrencisi katılmıştır. Fiziksel uygunluk bilgisini, 45 soruluk sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk bilgi testi kullanılarak 3 kez (öntest, son test ve 3 haftalık kalıcılıkla) ölçülmüştür. Fiziksel aktiviteye ait akademik öğrenme zamanı, SOFIT gözlem sisteminin bir modifikasyonunu kullanılarak rapor edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubu ve kontrol grubu arasındaki puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş ve deney grubunda ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir artış olduğu da gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar BÖM 'ün fiziksel aktivite seviyelerini korurken sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk bilgisini arttırmak için başarılı bir model olduğunu göstermektedir.

Prewitt, Hannon, Colquitt, Brusseau, Newton, Shaw ve Janet (2015)' un gerçekleştirdikleri çalışmada BÖM' ün kişisel bir fiziksel uygunluk birimine uygulanması incelenmiştir. ABD' nin Batı Dağ Bölgesi'ndeki büyük bir şehirde bulunan özel bir şehir lisesinden 24 öğrenci 6 haftalık çalışmaya katılmışlardır. BÖM ile ilişkili ölçüt standartlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için röportajlar ve dergilerle birlikte video ve ses kaydı kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre BÖM' ün 4 bileşeninden üçünün (öğrencilerin bireysel hızlarında ilerlemelerine fırsat vermek, öğrencinin birimde ustalığını geliştirmek ve öğretmenin motivasyon görevini üstlenmesini sağlamak) karşılandığı ve BÖM kullanarak kişisel fiziksel uygunluk ünitesinin uygulanmasının başarılı olduğunu göstermiştir. Sonuçlar BÖM' ün başarıyla uygulandığını göstermektedir ve kendi kendine ilerleme ve ustalık öğrenme özellikleri ile BÖM'ün beden eğitimi içerisinde etkili bir öğretim modeli olma potansiyeline sahip olduğu raporlanmıştır.

Everett (2017) “Kompozisyonda (Birleştirme) Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli: Konuşma Dilinde Erişim İçin Cevap Bulma” başlıklı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, iki meslek arasındaki bağlantıyı incelemekte ve Konuşma-Dil Terapistlerinin, kompozisyona aktarılacak terapiyi bireyselleştirmek için kullandıkları beş aracı tanımlamaktadır. Bireyselleştirilmiş kompozisyon sınıfında 16 öğrencinin ilerlemesini izleyen bir vaka çalışması yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrenci başarısı ve bireyselleştirilmiş öğretim modeli uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Viness, Colquitt, Pritchard ve Johnson (2017)'ın yaptıkları çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenmeyi nasıl bireyselleştirebildiğine genel bir bakış açısı sağlamaktır. Farklılaştırılmış öğretim, bireysel öğrenciler için bireyselleştirme yöntemini tanımlamak için sınıf temelli öğrenmede sıkça kullanılan bir terimdir. Terim ayrıca öğretim ve araştırma için teorik bir model, bir öğretim modeli ve bir felsefe tanımlayabilir. Öğretmenler, dört eğitim alanını ayırt etmek için öğrencinin hazırlıklı olma, ilgi ve öğrenmeyi anlama konusunda sağlam bir anlayışa sahip olmalıdır: içerik, süreç, ürün ve çevre. Bireysel Eğitim'deki öğrenciler Doğrudan Öğretim' den faydalanabilir, ancak Bireysel eğitim içeriğini ayırt etmek için resmi yöntemler eksikliği vardır. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (BÖM),

öğretmen adaylarının tüm öğrenciler için öğrenmeyi bireyselleştirilmesi için eksiksiz bir çerçeve sağlayan bir öğretim modelidir.

Friskawati, Hilmawati ve Suherman (2017)'ın gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı, bireyselleştirilmiş öğretim modelinin kıdemli lise hemşirelik öğrencilerinin fiziksel uygunluk düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma tasarımı ön-son test kontrol grubu tasarımıdır. Deney ve kontrol grupları 25 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma 4 hafta boyunca 12 toplantı gerçekleştirilmiştir. Veri analizi Eşleştirilmiş örnekler kullanılarak yapılmış ve analiz sonuçları bireyselleştirilmiş öğretim modeli'nin lise hemşirelik bölümü öğrencilerinin fiziksel uygunluğu üzerine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin fiziksel uygunluğunu iyileştirmek için bireyselleştirilmiş öğretim modelinin kullanılabileceğini göstermektedir.

2.7.2. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde beden eğitimi ve spor alanında bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmıştır. Ancak eğitimde farklı alanlarda modelin kullanıldığı belirlenmiştir. Modelin kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaya en yakın gelen araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Esen ve Mirzeoğlu (2019), “bireyselleştirilmiş öğretim modelinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk bilgisi ve öğeleri üzerine etkisi” incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yarı desenli çalışma desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmaya 2018-2019 öğretim yılı Bolu ili Mudurnu ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5. ve 6.sınıflarından toplam 25 öğrenci katılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grupları 6 hafta süreyle ders gerçekleştirmişlerdir. Deney grubunda bireyselleştirilmiş öğretim modeli, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi temel alınarak ders işlenmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak; sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk ölçümlerinden şınav, mekik, flamingo, bükülü kol asılma ve otur eriş testleri ve Hünük ve İnce (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılan “Çocuklar için Fiziksel Uygunluk Bilgi Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, grupların öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinde otur-eriş,

şınay, mekik, bükülü kol asılma ve bilgi test puanlarında, kontrol grubu öğrencilerinde ise bükülü kol asılma ve şınay test puanlarında son testler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test fark değerleri karşılaştırıldığında eriş-uzan, şınay, mekik, bükülü kol asılma ve bilgi test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır.

Bahçeci ve Gürol (2012) yaptıkları çalışmada bireyselleştirilmiş öğretim sistemlerinde öğrenci modelinin oluşturulması ve ders materyallerinin sunumunu incelemişlerdir. Bireyselleştirilmiş öğretim sistemleri, günümüzde eğitimciler ve program yazılımcıları tarafından çalışılmakta olan en popüler konulardan birisidir. Web tabanlı uzaktan eğitim hızlı geliştiği için öğrencilerin öğrenme tercihleri de buna paralel olarak sürekli değişmektedir. Bu noktadan hareketle öğretim sistemlerine akıllılık özelliği katmak, bireyselleştirilmiş öğretim sistemlerini oluşturmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim sistemleri, öğretim materyalini öğrencilerin özel ihtiyaç ve yeteneklerine uyarlayarak, onlara kişiselleştirilmiş eğitim sunma anlamına gelmektedir. Geliştirilen web tabanlı öğretim sistemi, öğrenci modelindeki öğrenciye ait bilgileri değerlendirerek alan bilgisinden gerekli olan içerik bilgisini ve soruları alarak kullanıcıya sunmaktadır. Kullanıcıdan alınan bilgilerle, alan modelindeki bilgiler değerlendirilerek öğrenci modelinin güncellenmesi yapılır ve böylece sistemin kendini geliştirmesi sağlanmış olur.

Güven ve Sözer (2007), öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirmesine ilişkin görüşlerini incelemek üzere bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma ilköğretim kurumlarında görev yapacak öğretmen adaylarının öğretimde bireyselleştirmeye dönük olarak gerçekleştirmeleri beklenen etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma olan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla Güven (2003) tarafından geliştirilen ölçme aracı ilköğretim bölümüne bağlı dört anabilim dalında öğrenim gören 158 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Öğretimin bireyselleştirilmesinde ders öncesi hazırlık sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen etkinliklere ilişkin görüşlerde” “farklı öğrenme tercihlerini dikkate alarak zamanı esnek kullanma” maddesine verilen yanıtlarda okulöncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark yarattığı tespit edilmiş, diğer maddelere verilen yanıtlarda ise herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır. “Öğretimin bireyselleştirilmesinde dersi sürdürürken gerçekleştirilmesi beklenen

etkinliklere ilişkin” maddelere verilen yanıtlarda okulöncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı fark yarattığı bulunmuştur. “Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesinde ders dışında gerçekleştirmeleri beklenen etkinliklere ilişkin” maddelere verdikleri yanıtlarda okulöncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur.

Özdaş (2003), öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarına ilişkin ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesini incelemek üzere bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Batman ilinin merkezinde bulunan 38 ilköğretim okulunda görev yapan 838 idari yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu yansız atama yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem grubunu Batman ilinin merkezinde bulunan 30 ilköğretim okulundan 32 idari yönetici ve 385 öğretmen olmak üzere toplam 417 kişi oluşturmuştur. Çalışmada verilerin ölçülmesi, uzman görüşünden faydalanarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bireyselleştirilmiş öğretime hazır oluşlarına ilişkin sonuçlarında, öğretmenlerin mezun olunan üniversite ve derse girdikleri sınıfa göre “bireyselleştirilmiş öğretimi uygulayabilecek bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olma durumuna ilişkin görüşleri” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteye göre “bireyselleştirilmiş öğretimin öğrencilere sağlayacağı yararlar ile ilişkin görüşleri” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur. Öğretmenlerin derse girdikleri sınıflara göre, “bireyselleştirilmiş öğretimin öğrencilere sağlayacağı yararlar ile ilişkin görüşleri” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

2.7.3. Voleybolda tutum ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Mirzeoğlu (2000)’nin yaptığı çalışmanın amacı; yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin voleybolda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardaki erişim düzeylerine etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören ve voleybol dersini alan 40 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 20 öğrenci deney grubunu, 20 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak “Voleybol Tutum Ölçeği, Voleybol Erişim Testi, Gözlem formları ” kullanılmıştır. Elde edilen

sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının duyuşsal alana ait tutum puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Göcek (2009) bilgisayar destekli öğretimin voleybol ünitesinin öğrenimi üzerine etkisini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışma ön test- son test kontrol gruplu model ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Ankara ili Çubuk ilçesinde bulunan bir ortaöğretim kurumunda 9 sınıfta öğrenim gören 58 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak “Beden eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği, Voleybol Ünitesi Erişi Testi, Gözlem formları” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; bilgisayar destekli öğrenim gören öğrencilerin duyuşsal alana ait tutum puanları arasında son testler lehine anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun duyuşsal alana ait tutum eriş puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmuştur.

Çelen (2012)’in yaptığı çalışmanın amacı, spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine etkisi belirlemektir. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak tasarlanmıştır. Deney grubunu 25 erkek 10 kız öğrenci olmak üzere toplam 35 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol grubunu 20 erkek 10 kız öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği, Gözlem formları, Voleybol Dersine Ait Başarı Testleri, Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, duyuşsal ve bilişsel alana ait beceri puanlarında deney grubu lehine fark bulunurken, devinişsel alana ait beceri puanları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yüksel (2014)’in yaptığı araştırmanın amacı, voleybol oyununun öğretiminde web sitesi ve web günlüğü kullanan grupların erişlerini karşılaştırmak ve internete yönelik tutumlarını incelemektir. Çalışmanın örneklem grubunu sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 129 öğrenci oluşturmuştur. Deney 1 grubunda 43 öğrenci, deney 2 grubunda 44 öğrenci ve kontrol grubunda 42 öğrenci 7 haftalık çalışmaya katılmıştır. Çalışmada öğrencilere, İnternete Karşı Tutum Ölçeği (İKTÖ), Voleybol Test Bataryası (VTB) ve Voleybol Bilgi Testi (VBT) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bilgilere göre “ web günlüğü ve web sitesi kullanımının bilişsel alan, devinişsel alan ve duyuşsal alan erişi ortalamaları üzerinde etkili olduğu” gözlemlenmiştir.

Aka (2014)'nın yaptığı çalışmanın amacı, farklı öğretim modellerinin voleybol öğretimi üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'nda öğrenim gören 112 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada “Voleybol Dersi Tutum Ölçeği, Voleybol Dersi Bilişsel Alan Testi, Voleybol Dersi Devinişsel Gözlem Formu” kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, voleybol derslerinde uygulanan öğretim modellerinin öğrencilerin voleybol dersine yönelik duyuşsal ve bilişsel alan beceri puanlarında benzer seviyede gelişim göstermiştir. İşbirlikli öğrenme modeli uygulanan öğrencilerin ise voleybol dersine yönelik psikomotor alan beceri puanlarında, geleneksel öğretim ve spor eğitim modellerinin uygulandığı öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Asma ve Soytürk (2018)'ün yaptıkları çalışmanın amacı, oyun uygulamaları ve öğretmen merkezli öğretim ile gerçekleştirilen voleybol derslerinin karşılaştırmalı olarak incelemek için bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada deneysel desende model kullanılmıştır. Araştırmanın grubunu voleybol dersini alan 62 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları için “Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği, Voleybol Bilgi Testi, Voleybol Beceri Testi” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; oyun uygulamaları uygulanan öğrenciler ile öğretmen merkezli öğretim uygulanan öğrenciler arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

2.7.4. Voleybolda tutum ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Barraso ve Darido (2010)'nın gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı, içeriğin üç boyutunda (kavram, prosedür ve tutum) voleybol öğretimi için bir öneri oluşturmak, uygulamak ve değerlendirmektir. Bu çalışmanın geliştirilmesi için tarama yöntemi kullanılmıştır. Dört öğretmenin katılımıyla sekiz toplantı yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin voleybola karşı tutumlarını geliştirmede; etkin katılımı destekleme, voleybola özgü etkinlikler hazırlama ve öğretmen veya antrenör tarafından kullanılan çeşitli öğretim stratejilerine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Zeng, Wang ve Wang , (2016) dört Çin üniversitelerinden 1.460 (712 erkek, 748 kadın) lisans öğrencisinin beden eğitimine (ATPE) yönelik tutumlarını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “ATPE

(QCSATPE)” anketi kullanılmıştır. ATPE (Physical Education Activity Attitude Scale) ana bölümü, üniversite öğrencileri için ATPE ile ilgili 5 puanlık Likert benzeri bir ölçekte 20 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, tanımlayıcı istatistikler, çok değişkenli varyans analizini (MANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, fiziksel olarak güçlü ve vücut şekli iyi olan kişilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları olumlu düzeyde olduğunu saptamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları pek olumlu olmadığı belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet ve ana dallar, ATPE' lerini farklı şekilde şekillendiren ve etkileyen iki önemli unsur iken, erkekler kadınlardan daha yüksek, doğa bilimleri öğrencileri de sosyal bilimler öğrencilerinden daha yüksek puan almıştır.

BÖLÜM 3. MATERYAL VE YÖNTEM

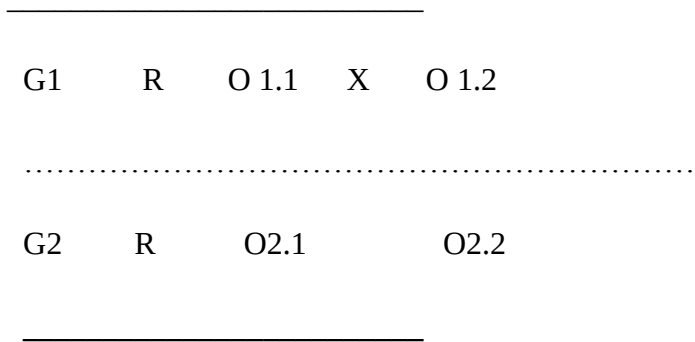
Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, bireyselleştirilmiş öğretim modelinin voleybol becerilerinin öğrenilmesine ve voleybol dersine yönelik tutuma etkisini inceleyen yarı deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak desenlenmiştir. Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Bu iki grup yansız atama ile seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve deney sonrası ön ve son ölçümler alınır (Karasar, 2011, s.97).

“Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2011, s.97).

Bu araştırmada uygulanan modelin simgesi Karasar (2011, s.97)’a göre aşağıda verilmiştir.



G1 == Deney Grubu

G2== Kontrol Grubu

R==Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

O 1.1; O 2.1== Ön Test Puanları

X==Bağımsız Değişken

O1.2; O2.2== Son Test Puanları

Bu çalışmada araştırmamanın bağımsız değişkenini bireyselleştirilmiş ve doğrudan öğretim modelleri, bağımlı değişkenlerini ise voleybolu oluşturan becerilerinden parmak pas, manşet pas, tenis servis becerilerine ait performanslar ve voleybol dersine yönelik tutum puanları oluşturmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümlerinde öğrenim görmek ve seçmeli voleybol derslerine kayıt yaptırmış olan 30 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler iki grup halinde voleybol dersine kayıt yaptırmışlardır. Çalışmanın başında iki grupta bulunan öğrencilerin denkliliği sağlandıktan sonra yansız atama yöntemi ile birinci grup bireyselleştirilmiş öğretim modelinin uygulanacağı deney grubu, ikinci grup ise doğrudan öğretim modelinin uygulanacağı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 12 erkek, 3 kadın olmak üzere toplam 15 kişiden ($\bar{x}_{yaş} = 20.00 \pm 0,92$); kontrol grubu ise 10 erkek, 5 kadın olmak üzere toplam 15 kişiden ($\bar{x}_{yaş} = 20.60 \pm 1,54$) oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencileri araştırma öncesi belirli özellikler bakımından denkleştirmek için Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen “Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği” ve voleybol becerilerini oluşturan parmak pas, manşet pas ve tenis servis için yine Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen gözlem formları kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesi için, çalışmanın başında seçmeli voleybol dersini alan öğrencilere tutum ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin becerilere ait performansları kamera kaydına alınmıştır. Grupları denkleştirmek için öğrencilerden elde edilen duyuşsal ve psikomotor alanlar ön test ve son test puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine Kolmogorov

Smirnov testi ile bakılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.1. , Tablo 3.2. , Tablo 3.3. ve Tablo 3. 4’de verilmiştir.

Tablo 3. 1: Deney grubu için psikomotor ve duyuşsal alan ön test puanlarının normallik testi.

Alanlar	Beceriler	N	Kolmogorov Smirnov Z.	p
Psikomotor Alan	Parmak Pas	15	,132	,200
	Manşet Pas	15	,160	,200
	Tenis Servis	15	,127	,200
Duyuşsal Alan	Voleybol Tutum Puanları	15	,231	,030

Tablo 3. 1’ e göre, deney grubundaki öğrencilerin psikomotor alana ait öntest parmak pas ($z = ,132$, $p > 0.05$), manşet pas ($z = ,160$, $p > 0.05$) ve tenis servis ($z = ,127$, $p > 0.05$) puanlarına ilişkin verilerde normal dağılım gözlenirken, duyuşsal alana ait tutum ($z = ,231$, $p < 0.05$) puanlarına ilişkin verilerde normal dağılım gözlenmemiştir.

Tablo 3. 2: Deney grubu için psikomotor ve duyuşsal alan son test puanlarının normallik testi.

Alanlar	Beceriler	N	Kolmogorov Smirnov Z.	p
Psikomotor Alan	Parmak Pas	15	,210	,073
	Manşet Pas	15	,245	,016
	Tenis Servis	15	,164	,200
Duyuşsal Alan	Voleybol Tutum Puanları	15	,118	,200

Tablo 3. 2’e göre, deney grubundaki öğrencilerin psikomotor alana ait sontest parmak pas ($z = ,210$, $p > 0.05$), tenis servis ($z = ,164$, $p > 0.05$) ve duyuşsal alana ait tutum puanlarına ($z = ,118$, $p > 0.05$) ilişkin verilerde normal dağılım gözlenirken, manşet pas ($z = ,245$, $p < 0.05$) puanlarında normal dağılım gözlenmemiştir.

Tablo 3. 3: Kontrol grubu için psikomotor ve duyuşsal alan ön test puanlarının normallik testi.

Alanlar	Beceriler	N	Kolmogorov Smirnov Z.	p
Psikomotor Alan	Parmak Pas	15	,112	,200
	Manşet Pas	15	,148	,200
	Tenis Servis	15	,185	,178
Duyuşsal Alan	Voleybol Tutum Puanları	15	,118	,200

Tablo 3. 3' e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin psikomotor alana ait öntest parmak pas ($z=,112$, $p>0.05$), manşet pas ($z=,148$, $p>0.05$), tenis servis ($z=,185$, $p>0.05$) ve duyuşsal alana ait tutum puanlarına ($z=,118$, $p>0.05$) ilişkin verilerde normal dağılım gözlenmiştir.

Tablo 3. 4: Kontrol grubu için psikomotor ve duyuşsal alan son test puanlarının normallik testi.

Alanlar	Beceriler	N	Kolmogorov Smirnov Z.	p
Psikomotor Alan	Parmak Pas	15	,197	,123
	Manşet Pas	15	,108	,200
	Tenis Servis	15	,088	,200
Duyuşsal Alan	Voleybol Tutum Puanları	15	,158	,200

Tablo 3.4.'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin psikomotor alana ait sontest parmak pas ($z=,197$, $p>0.05$), manşet pas ($z=,108$, $p>0.05$), tenis servis ($z=,088$ $p>0.05$) ve duyuşsal alana ait tutum ($z=,158$, $p>0.05$) puanlarına ilişkin verilerde normal dağılım gözlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan tüm öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor alanlarının ön test ve son test puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3. 5. ve Tablo 3. 6.' da verilmiştir.

Tablo 3. 5: Deney ve kontrol grupları için psikomotor ve duyuşsal alan ön test puan varyanslarının homojenliği.

Alanlar	Beceriler	Levene İstatistik (F)	p
Psikomotor Alan	Parmak Pas	,320	,576
	Manşet Pas	,031	,861
	Tenis Servis	,925	,344
Duyuşsal Alan	Voleybol Tutum	,032	,860

Tablo 3. 5.'e göre, hem kontrol hem de deney grubunun psikomotor ve duyuşsal alanın ön test puanlarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin psikomotor alana ait parmak pas ($F=,320$, $p>0.05$), manşet pas ($F=,031$, $p>0.05$), tenis servis ($F=,925$ $p>0.05$) ve duyuşsal alana ait tutum ($F=,032$, $p>0.05$) puanlarına ilişkin verilerde varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6: Deney ve kontrol grupları için psikomotor ve duyuşsal alan son test puan varyanslarının homojenliği.

Alanlar	Beceriler	Levene İstatistik (F)	p
Psikomotor Alan	Parmak Pas	1,568	,221
	Manşet Pas	,105	,749
	Tenis Servis	1,170	,289
Duyuşsal Alan	Voleybol Tutum	,541	,468

Tablo 3.6.' e göre; hem kontrol hem de deney grubunun psikomotor ve duyuşsal alanın son test puanlarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin psikomotor alana ait parmak pas ($F= 1,568$ $p>0.05$), manşet pas ($F=,105$, $p>0.05$), tenis servis ($F= 1, 170$ $p>0.05$) ve duyuşsal alana ait tutum ($F=,541$, $p>0.05$) puanlarına ilişkin verilerde varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Yapılan normallik ve varyansların homojenliği analizleri sonuçları incelendiğinde, her iki gruptaki öğrenci sayısının 30'un altında olmasına rağmen, 12 hesaplama 10'unun normal dağılım gösterdiği ve varyansların da homojen çıkmasından dolayı çalışmada kullanılacak olan test türü, parametrik test olarak belirlenmiştir.

Çalışmada psikomotor alan ölçümlerini oluşturan parmak pas, manşet pas ve tenis servis ön test becerilerine ait gözlem formlarını kullanan iki uzmanın verdiği puanlar arasında güvenilirliği test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.7.' de verilmiştir.

Tablo 3.7: Uzmanların psikomotor alana ait becerilere verdikleri ön test puanlarının karşılaştırılması.

Alan	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
Psikomotor Alan	Parmak	Gözlemci 1	15	3,05	1,34	58	0,00
	pas	Gözlemci 2	15	3,05	1,18	58	
	Manşet	Gözlemci 1	15	2,13	1,00	58	-,891
	pas	Gözlemci 2	15	2,42	1,42	58	,377
	Tenis	Gözlemci 1	15	2,50	1,03	58	-,052
	servis	Gözlemci 2	15	2,52	1,42	58	,959

Tablo 3.7. incelendiğinde; hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere ait psikomotor alanı oluşturan becerilerde (parmak pas: $t_{(58)} = 0,00$, $p > 0.05$; manşet pas: $t_{(58)} = -,891$, $p > 0.05$ ve tenis servis: $t_{(58)} = -,052$, $p > 0.05$) iki gözlemcinin psikomotor alandaki gözlemlerinin benzer, yani gözlemci güvenilirliği olduğu söylenebilir.

Çalışmada gözlemci güvenilirliği de test edildikten sonra, voleybolu oluşturan becerilerde her iki gözlemcinin verdiği puanların ortalaması alınarak grupların beceri puanları oluşturulmuştur. Daha sonra deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin voleybola ait duyuşsal ve psikomotor hazırbulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi amacı ile öğrencilere uygulanan voleybol dersi tutum ölçeği ve parmak pas, manşet pas ve tenis servis gözlem formlarından elde edilen ön test puanları bağımsız gruplar t test ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 3.8.' de verilmiştir.

Tablo 3.8: Deney ve kontrol gruplarının psikomotor ve duyuşsal alan ön test puanlarının karşılaştırılması.

Alan	Ölçüm	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
Duyuşsal Alan	Tutum puanı	Deney	15	3,00	0,27	28	1,213	,235
		Kontrol	15	2,89	0,25			
Psikomotor Alan	Parmak pas	Deney	15	2,98	1,07	28	-,329	,745
		Kontrol	15	3,12	1,15			
	Manşet pas	Deney	15	2,42	1,10	28	,703	,488
		Kontrol	15	2,13	1,10			
	Tenis servis	Deney	15	2,50	1,06	28	-,040	,969
		Kontrol	15	2,52	1,24			

Tablo 3.8. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının duyuşsal alanı oluşturan voleybol dersine karşı tutum ($t_{(28)} = 1,213$; $p = ,235$) ve psikomotor alanı oluşturan parmak pas ($t_{(28)} = -,329$; $p = ,745$); manşet pas ($t_{(28)} = ,703$; $p = ,488$) ve tenis servis ($t_{(28)} = -,040$; $p = ,969$) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Bu sonuçlara göre; deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerinin çalışmanın başında voleybol dersine karşı tutumlarının ve çalışma kapsamında voleybolu oluşturan parmak pas, manşet pas ve tenis servis beceri düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde öğrencilerin duyuşsal alanlardaki gelişimlerini ölçmek amacıyla voleybol dersine karşı tutum ölçeği ve psikomotor alanlardaki gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılan gözlem formları hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Voleybol dersine karşı tutum ölçeği

Araştırmanın duyuşsal alana ait alt problemine yanıt aramak için, Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen “Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Likert tipi olarak geliştirilen bu ölçekte 14 olumlu ve 14 olumsuz olmak üzere toplam 28 madde vardır. Ölçek; “Tamamen Katılıyorum”. “Katılıyorum”, “Kararsızım” “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde beşli kategori üzerinden puanlanmaktadır. Ölçeğin puanlamasında olumlu cümleler için yukarıdaki sırayı takip ederek 5, 4, 3, 2, 1;

olumsuz cümleler için ise 1, 2, 3, 4, ve 5 puanlama sistemi kullanılmıştır. Öğrencilerin toplam puanı işaretledikleri seçeneklerin değerlerinin toplamıdır. Ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde yapılan güvenirlik çalışmasında toplamına ait iç tutarlılık katsayısı ön uygulamada için 0.88, son uygulamada için ise 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 280, en düşük puan ise 28'dir. Ölçeğin uygulanma süresi; ölçeklerin dağıtılması, açıklanması ve toplanması da dâhil olmak üzere 15-20 dakika olduğu belirtilmiştir (Mirzeoğlu, 2000) (Ek C).

3.3.2. Gözlem formları

Araştırmanın psikomotor alana ait alt problemine yanıt aramak için Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen ve voleybolu oluşturan beceriler olan parmak pas, manşet pas ve tenis servis ile ilgili gözlem formları kullanılmıştır. Parmak pas gözlem formunda 8, manşet pas gözlem formunda 8 ve tenis servis gözlem formunda 9 kritik davranış bulunmaktadır. Gözlem formlarındaki kritik davranışlar 1-“Hiçbir Zaman”, 2-“Nadiren”, 3-“Bazen”, 4-“Sık sık” ve 5-“Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Kritik davranışın gözlenmesi sırasında verilen “5” puan, o davranışın tekniğe uygun şekilde kazanıldığını veya gözlendiğini; “1” puan ise, davranışın kazanılmamış ya da gözlenmemiş olduğunu ifade etmektedir.

3.4. İşlem Süresi

Araştırmada yer alan alt problemlere cevap olacak verileri toplamak amacı ile yapılan işlemler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1. Seçmeli voleybol dersinde kullanılmak üzere kontrol grubunda için 6 haftalık ders planları hazırlanmıştır. Ayrıca deney grubu için Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeline uygun olarak kullanılacak çalışma kitabı hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar ve çalışma kitabı beden eğitimi ve spor öğretiminde uzman bir akademisyene sunulurken, görüşleri alınmış ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
2. İlgili Bölüm Başkanlıklarından izin alınmış ve çalışma yapılacak sınıflarda voleybol dersini verecek olan öğretim elemanlarına çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

3. Çalışmaya başlamadan önce, kontrol ve deney grubu öğrencilerine voleybola karşı tutum ölçeği (duyuşsal alan) uygulanmış ve voleybol psikomotor alana ait becerilerin (parmak pas, manşet pas ve tenis servis) kamera kaydı yapılmıştır. Elde edilen kamera kayıtları voleybol alanında iki uzman tarafından gözlem formlarına dökülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinde istatistikî işlemler yapılmıştır.
4. Ön test verileri elde edildikten sonra, kontrol grubunda doğrudan öğretim modeli, deney grubunda ise bireyselleştirilmiş öğretim modeli kullanılarak dersler işlenmiştir. Her ders saati 120 dakika olup, iki haftası ön test ve son test uygulamaları ve 6 haftası uygulama (720 dak.) olmak üzere, toplamda 8 hafta boyunca voleybol dersleri işlenmiştir.
5. Kontrol grubunda voleybol dersleri öğretim elemanı tarafından, deney grubundaki voleybol dersleri ise diğer öğretim elemanının gözetimi eşliğinde araştırmacı tarafından işlenmiştir.
6. Uygulama sonunda; kontrol ve deney grubu öğrencilerine voleybola karşı tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca psikomotor alana ait parmak pas, manşet pas ve tenis servis becerileri kameraya kaydedilmiş ve kaydedilen veriler aynı uzmanlar tarafından gözlem formları kullanılarak değerlendirilmiştir.
7. Gözlemcilerden elde edilen veriler üzerinde gerekli istatistiksel işlemler yapılmıştır.

3.4.1. Deney grubunda işlem süreci

Uygulama başlamadan önce deney grubu öğrencilerine voleybol dersine karşı tutum ölçeği uygulanmış ve voleybol psikomotor alana ait beceriler (parmak pas, manşet pas ve tenis servis) kameraya kaydedilerek, voleybol alanında antrenörlüğü bulunan iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler çalışmanın ön test verilerini oluşturmaktadır.

Deney grubunda voleybol dersleri bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile işlenmiştir. Çalışmanın başında BÖM’de kullanılacak çalışma kitabı araştırmacı tarafından hazırlanmış ve voleybol alanında (III. kademe antrenörlük sertifikası olan) ve spor eğitimi alanında uzman bir akademisyen tarafından çalışma kitabı incelenmiş ve gerekli

dönütler araştırmacıya verilmiştir. Uzmardan gelen görüşler doğrultusunda çalışma kitabı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Derslere başlamadan önce araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrencilere model ile ilgili genel bilgiler verilmiş ve derslerin nasıl işleneceği konusunda açıklamalar yapılmıştır. BÖM'e göre hazırlanmış olan çalışma kitapları her öğrenciye verilmiştir. Her deste çalışma kitapları dağıtılmış ve her dersin sonunda geri toplanmıştır. Konular bittiği zaman çalışma kitaplarının içinde yer alan gözlem formlarıyla kendilerini objektif değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmalarda yardımcı eğitmenler tarafından onaylanan öğrenciler alıştırmadan alıştırmaya veya konudan konuya geçiş yapmışlardır.

Öğretmen öğrencilere işleyecekleri konu hakkında kısa bilgilendirme yaptıktan sonra öğrencilerin, çalışma kitabındaki ısınma çalışmalarını, alıştırmaları ve soğuma çalışmalarını okuyarak kitapta belirtilen tekrar ve set sayılarına göre dikkatlice uygulamalarını istenmiştir. Çalışma 6 hafta boyunca, her hafta 120 dakika süresince gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 2 hafta parmak pas, 2 hafta manşet pas ve 2 hafta tenis servis konuları işlenmiştir. Her derste süre yaklaşık 20-25 dak. ısınma, 80 dak. esas devre ve 15-20 dak. soğuma için ayrılmıştır. Öğrenciler özellikle esas devrede çalışmalarını uygularken öğretmen tarafından gerekli pekiştirmeler, dönütler ve düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerine, voleybola karşı tutum ölçeği son test olarak uygulanmış ve psikomotor alana ait beceriler (parmak pas, manşet pas ve tenis servis) araştırmacı tarafından kameraya kaydedilerek, öntest değerlendirmesini yapan iki voleybol uzmanı tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler çalışmanın son test verilerini oluşturmaktadır.

3.4.2. Kontrol grubunda işlem süreci

Uygulama başlamadan önce kontrol grubu öğrencilerine voleybol dersine karşı tutum ölçeği uygulanmış ve voleybol psikomotor alana ait beceriler araştırmacı tarafından (parmak pas, manşet pas, tenis servis) kameraya kaydedilmiştir. Elde edilen veriler çalışmanın ön test verileri oluşturmaktadır.

Kontrol grubunda voleybol dersleri doğrudan öğretim modeli ile işlenmiştir. Derslere başlamadan önce araştırmacı tarafından kontrol grubundaki öğrencilere model ile ilgili genel bilgiler verilmiş ve derslerin nasıl işleneceği konusunda açıklamalar yapılmıştır.

Kontrol grubunda öğretmen voleybol hakkında genel bilgiler, işlenecek konular ve oyun kuralları hakkında bilgileri anlatma yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanarak öğrenciye aktarmıştır. Kontrol grubunda çalışma 6 hafta boyunca, her hafta 120 dakika süresince gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 2 hafta parmak pas, 2 hafta manşet pas ve 2 hafta tenis servis konuları işlenmiştir. Her derste süre yaklaşık 20-25 dak. ısınma, 80 dak. esas devre ve 15-20 dak. soğuma için ayrılmıştır. Ders başlarken ve bitirirken gerekli olan ısınma ve soğuma çalışmaları öğretim elemanı önderliğinde seçilmiş olan bir öğrenci ile yapılmıştır. Ders içerisinde yer alan konuların (parmak pas, manşet, tenis servis) uygulamalı olarak öğretilmesinde ağırlıklı olarak anlatım, gösterip-yaptırma ve komut yöntemleri kullanmıştır. Esas devrede becerilerin ve alıştırmaların anlatılıp gösterilmesi öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Öğrencilere özellikle esas devrede çalışmalarını uygularken öğretim elemanı tarafından gerekli pekiştirmeler, dönütler ve düzeltmeler yapılmıştır. Dersin sonunda soğuma çalışmaları yine öğretmenin belirlediği bir öğrenci tarafından yaptırılmıştır.

Uygulamanın ardından voleybola karşı tutum ölçeği son-test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin psikomotor alandaki performansları (parmak pas, manşet pas ve tenis servis) kameraya kayıt edilmiş ve voleybol alanından iki uzman tarafından gözlem formları kullanılarak son-test olarak puanlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, gözlemci güvenirliğinin sağlanmasında ve çalışma sonucunda elde edilen ön test ve son test verilerinde aşağıdaki istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Öntestte elde edilen veriler üzerinden yapılacak olan istatistiksel analizlere karar vermek için Kolmogorov-Smirnov ve Levene testleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre verilerin analizinde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin özümlemesi için betimsel istatistik, bağımlı ve bağımsız gruplar t testleri kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde; deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcılardan; tutum ölçeği ve gözlem formları aracılığı ile elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Her alt problem ayrı ayrı incelenmiş ve hemen ardından o alt problem ile ilgili bulgular verilmiştir.

Bu çalışmada; Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli'nin kullanıldığı voleybol derslerinde öğrencilerin duyuşsal alan tutum ve psikomotor alan beceri düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin bulgular; Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği ve voleybol sporunu oluşturan temel beceriler için hazırlanan (parmak pas, manşet pas, tenis servis) gözlem formlarından elde edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemi çözümlmek için bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.' de verilmiştir.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol gruplarının voleybol dersine yönelik ön test-son test tutum puanlarının karşılaştırılması.

Grup	N	Öntest		Sontest		SD	t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney	15	3,00	,27	4,16	,54	14	-7,843	,00**
Kontrol	15	2,89	,25	4,05	,61	14	-6,180	,00**

Tablo 4.1.’deki deney ve kontrol gruplarının voleybol dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları incelendiğinde, 0.05 anlamlılık düzeyinde; Deney grubunun ön testteki tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,00 \pm ,27$ iken, son testte $\bar{x} = 4,16 + ,54$ ’e yükselmiş; kontrol grubunun ön testteki tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 2,89 \pm ,25$ iken, son testte $\bar{x} = 4,05 + ,61$ ’ e yükselmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin voleybol dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (deney grubu $t_{(14)} = -7,843$; $p < 0.05$ ve kontrol grubu $t_{(14)} = -6,180$; $p < 0.05$). Bu verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine yönelik tutumlarındaki giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında, çıkış davranışları lehine anlamlı bir yükselme kaydedildiği söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin parmak pas, manşet pas ve tenis servis ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemi çözümlmek için bağımlı gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2 ve 4.3’ te verilmiştir.

Tablo 4.2: Deney grubunun psikomotor alan becerilerine ait ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.

Ölçüm	Grup	N	Öntest		Sontest		SD	t	p
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Parmak pas	Deney	15	2,98	1,07	3,65	1,25	14	3,480	.004*
Manşet pas	Deney	15	2,41	1,10	3,62	1,13	14	5,298	,000*
Tenis servis	Deney	15	2,50	1,06	3,33	,81	14	3,587	,003*
Toplam Psikomotor	Deney	15	2,63	,92	3,53	,90	14	6,409	,000*

Tablo 4.2.' de görüldüğü gibi; deney grubunda parmak pas becerisi ön testte $\bar{x} = 2,98 \pm 1,07$ iken, son testte $\bar{x} = 3,65 \pm 1,25$ e; manşet pas becerisi ön testte $\bar{x} = 2,41 \pm 1,10$ iken, son testte $\bar{x} = 3,62 \pm 1,13$ e; tenis servis becerisi ön testte $\bar{x} = 2,50 \pm 1,06$ iken, son testte $\bar{x} = 3,33 \pm ,81$ e ve psikomotor becerilerin toplamına ait ortalama ön testte $\bar{x} = 2.63 \pm ,92$ iken, son testte $\bar{x} = 3,53 \pm ,90$ 'na yükselmiştir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin parmak pas ($t_{(14)} = 3,480$; $p < 0.05$), manşet pas ($t_{(14)} = 5,298$; $p < 0.05$), tenis servis $t_{(14)} = 3,587$; $p < 0.05$) ve psikomotor becerilerin toplamında ($t_{(14)} = 6,409$; $p < 0.05$) giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, bireyselleştirilmiş öğretim modelinin deney grubundaki öğrencilerin voleybol dersindeki tüm psikomotor becerilerin gelişmesinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3: Kontrol grubunun psikomotor alan becerilerine ait ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.

Ölçüm	Grup	N	Öntest		Sontest		SD	t	p
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Parmak pas	Kontrol	15	3,12	1,15	4,12	1,03	14	5,205	,000*
Manşet pas	Kontrol	15	2,13	1,10	2,92	1,19	14	3,787	,002*
Tenis servis	Kontrol	15	2,52	1,24	3,47	1,09	14	5,241	,000*
Toplam Psikomotor	Kontrol	15	2,59	,98	3,50	,92	14	6,507	,000*

Tablo 4.3.' de görüldüğü gibi; kontrol grubunda parmak pas becerisi ön testte $\bar{x} = 3,12 \pm 1,15$ iken, son testte $\bar{x} = 4,12 \pm 1,03$ e; manşet pas becerisi ön testte $\bar{x} = 2,13 \pm 1,10$ iken, son testte $\bar{x} = 2,92 \pm 1,19$ a; tenis servis becerisi ön testte $\bar{x} = 2,52 \pm 1,24$ iken, son testte $\bar{x} = 3,47 \pm 1,09$ 'a ve psikomotor becerilerin toplamına ait ortalama ön testte $\bar{x} = 2.59 \pm ,98$ iken, son testte $\bar{x} = 3,50 \pm ,92$ 'ye yükselmiştir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, kontrol grubundaki öğrencilerin parmak pas ($t_{(14)} = 5,205$; $p < 0.05$), manşet pas ($t_{(14)} = 3,787$; $p < 0.05$), tenis servis $t_{(14)} = 5,241$; $p < 0.05$) ve psikomotor becerilerin toplamında ($t_{(14)} = 6,507$; $p < 0.05$) giriş ve çıkış

puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, doğrudan öğretim modelinin kontrol grubundaki öğrencilerin voleybol dersindeki tüm psikomotor becerilerin gelişmesinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözmek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.4.’de verilmiştir.

Tablo 4.4: Deney ve kontrol gruplarının voleybol dersine yönelik tutum erişim puanlarının karşılaştırılması.

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
Deney	15	1,16	,57	28	-,050	,961
Kontrol	15	1,17	,73	28		

Tablo 4.4. incelendiğinde; deney grubunun voleybol dersine yönelik tutum puanlarına ait erişim ortalaması $\bar{x} = 1,16 + ,57$, kontrol grubunun tutum puanlarına ait erişim ortalaması ise $\bar{x} = 1,17 + ,73$ olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre iki grup arasında voleybol dersine yönelik tutum erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t_{(28)} = -,050$; $p > 0.05$). Bu sonuca göre voleybol dersine yönelik tutumun geliştirilmesinde hem doğrudan öğretim modelinin, hem de bireyselleştirilmiş öğretim modelinin benzer etki yaptığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin parmak pas, manşet pas ve tenis servis erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemi çözmek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.5.’de verilmiştir.

Tablo 4.5: Deney ve kontrol gruplarının psikomotor alanı oluşturan becerilerin erişim puanlarının karşılaştırılması.

Beceri	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
Parmak	Deney	15	,97	,75	28	-1,592	,123
Pas	Kontrol	15	1,47	,96	28		
Manşet	Deney	15	1,20	,88	28	1,358	,185
Pas	Kontrol	15	,78	,80	28		
Tenis	Deney	15	,83	,90	28	-,396	,695
Servis	Kontrol	15	,95	,70	28		
Toplam	Deney	15	3,00	1,69	28	-,298	,768
Psikomotor	Kontrol	15	3,20	1,98	28		

Tablo 4.5.' e bakıldığında; parmak pas becerisi için, deney grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = ,97 \pm ,75$ iken, kontrol grubunun erişim ortalamasının $\bar{x} = 1,47 \pm ,96$ olduğu görülmektedir. Manşet pas becerisi için, deney grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = 1,20 \pm ,88$ iken, kontrol grubunun erişim ortalamasının $\bar{x} = ,78 \pm ,80$ olduğu görülmektedir. Tenis servis becerisi için, deney grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = ,83 \pm ,90$ iken, kontrol grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = ,95 \pm ,70$ olduğu görülmektedir. Psikomotor alana ait becerilerin tümü için, deney grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = 3,00 \pm 1,69$ iken, kontrol grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = 3,20 \pm 1,98$ olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin parmak pas becerisindeki erişim düzeyleri ($t_{(28)} = -1,592$; $p > 0.05$), manşet pas becerisindeki erişim düzeyleri ($t_{(28)} = 1,358$; $p > 0.05$), tenis servis becerisindeki erişim düzeyleri ($t_{(28)} = -,396$; $p > 0.05$) ve psikomotor alanı oluşturan tüm becerilerdeki erişim düzeyleri ($t_{(28)} = -,298$; $p > 0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuca göre, üniversite öğrencilerinde voleybolu oluşturan becerilerden parmak pas, manşet pas ve tenis servisin öğretiminde doğrudan öğretim modelinin ve bireyselleştirilmiş öğretim modelinin benzer etkiyi yaptığı söylenebilir.

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

5.1.1. Alt problem 1 ile ilgili tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde, bireyselleştirilmiş ve doğrudan öğretim modellerinin öğrencilerin voleybol dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasındaki farka bakılmıştır. Çalışmada uygulanan modellerle ilgili elde edilen bulgulara ait tartışmalar alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

5.1.1.1. Doğrudan öğretim modeli ile ilgili tartışma

Doğrudan öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin voleybol dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine yönelik giriş ve çıkış tutum puanları karşılaştırıldığında, çıkış tutum puanları lehine anlamlı bir yükselme kaydedildiği söylenebilir.

Doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin derse olan tutumlarının bu şekilde gelişmesinde; öğretilecek içeriğinin aşamalı bir şekilde öğretilmesi, öğretmenin ders esnasında aktif olup öğrenciyi gözlemleyip öğrenciye dönütler vererek öğrencideki eksik olan yönleri geliştirmesi ve öğrencilerin geçmişte beden eğitimi ve spor derslerinde de benzer modelle öğrenme gerçekleştirmeleri etkili olmuş olabilir. Öğrencilerin bu modeldeki uygulamalara yatkın olması ve bu grupta derslerin üniversitedeki deneyimli voleybol öğretim elemanı tarafından işlenmesi, öğrencilerin voleybol dersine karşı daha bilinçli ve istekli olmasına yardımcı olmuş olabilir. Yukarıda sayılan tüm etmenler sonucunda kontrol grubundaki öğrenciler

voleybol ile ilgili kuralları ve bilgileri öğrendikçe ve voleybolu oluşturan temel teknikleri yapabilir hale geldikçe derse karşı da olumlu tutum geliştirmiş olabilirler.

Bireyin hareketlerinde kasıtlı ve istendik yönde değişimler meydana getirme süreci (Güven, 2007, s.2) olarak tanımlanan eğitimin aktarılması sonucunda, ortaya çıkan ürünlere öğrenme denilmektedir (Çoban, 2007, s.13). Öğrencilerde öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından yöntem, teknik ve modeller geliştirilmiştir. Bu geliştirilen modellerin etkinliği bilimsel makaleler ve tezler sayesinde kanıtlanmıştır (Mirzeoğlu, 2017, s.19). Öğrencileri derste aktif olarak tutabilmek için birden fazla model kullanılmaktadır. Eğitimde öğrenciye kazandırılması gereken hedeflere ulaşabilmesi için kullanan öğretim modellerinden biri doğrudan öğretim modelidir.

Doğrudan öğretim modeli öğretimi gerçekleştirecek içeriğin belirli bir sıraya göre sıralanması, öğrencinin tam katılımı, öğretmenin öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde dikkatli bir şekilde kontrol ve gözlenmesi ile öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek ve düzeltici dönütler verilerek yapılan öğretim modelidir. Beden eğitimi alanında bilinen en eski öğretim metodudur (Altay, 2017, s.29). Yapılan araştırmalar sonucunda eğitimin birçok alanında özellikle de beden eğitimi gibi uygulamalı alanlarda, doğrudan öğretim modelinin öğrenme düzeyini yükseltmede diğer öğretim yöntemlerinden daha etkili bir öğretim modeli olduğu bulunmuştur (Dudley, Okely ve Pearson, 2011).

Farklı öğretim modelleri ve yöntemlerin öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının incelendiği çalışmalarda, kullanılan öğretim model ve yöntemleri doğrudan öğretim modeli ile karşılaştırılmış ve bazı çalışmalarda DÖM'ün öğrencilerin derse karşı tutum puanlarında sonestler lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenirken (Koyuncuoğlu, 2015; Lee, Rengasamy, Hooi, Varatharajoo ve Azeez, 2015; Güneş ve Yılmaz, 2019), bazı çalışmalarda ise anlamlı fark yaratmadığı (Mirzeoğlu, 2000; Wallhead ve Ntoumanis, 2004; Güneş ve Çoknaz, 2010); Çelen, 2012; Aka, 2014; belirlenmiştir.

Koyuncuoğlu (2015) üniversite öğrencilerinde spor eğitimi ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmasında, doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin cimnastik dersine yönelik tutum puanları arasında sonestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Lee ve diğerleri (2015) lise

öğrencilerinde oyun öğretim modeli ve geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırdığı çalışmada, kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal alana ait olan kendine güven puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Güneş ve Yılmaz (2019) basketbol öğretiminde taktik oyun yaklaşımının lise öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin tutum puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Ancak yapılan bazı çalışmalarda ise DÖM'ün öğrencilerin tutum puanları üzerine etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmalardan birinde Mirzeoğlu (2000) üniversite öğrencilerinde yapılanmacı öğrenme etkinlikleri ile geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırmış ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal alana ait olan öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Wallhead ve Ntoumanis (2004) lise düzeyinde geleneksel öğretim ve spor eğitim modelinin öğrencilerin motivasyon durumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin derse yönelik zevk alma puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Güneş ve Çoknaz (2010) beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişi düzeyleriyle ilgili yaptıkları çalışmada, geleneksel öğrenme grubunun beden eğitimi ve spor tutum puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde Çelen (2012)'in yaptığı çalışmada da, üniversite öğrencilerinde spor eğitim ve doğrudan öğretim modelleri karşılaştırılmış ve kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine yönelik tutum puanları arasında öntest-sontest puan farkına rastlanılmamıştır. Aka (2014) üniversite öğrencilerinde farklı öğretim modellerini voleybol eğitimi üzerinde karşılaştırdığı çalışmada, kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal alana ait tutum puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Yapılan çalışma bulguları ile bu çalışmaların bulguları arasındaki farklılıklar, çalışmaların farklı spor alanlarında ve farklı sınıf düzeylerinde yapılmasından ve çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılmasından kaynaklı olabilir.

5.1.1.2. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili tartışma

Çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilerin voleybol dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları karşılaştırıldığında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, deney grubu öğrencilerinin voleybol dersine yönelik tutumlarındaki giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında, çıkış davranışları lehine anlamlı bir yükselme kaydedildiği söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif olarak katılmasını sağlayan modellerden biri de bireyselleştirilmiş öğretim modelidir. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde öğrencilere tüm davranış alanları kazandırılması öngörülmektedir (Güneş, 2017,s.54). Davranış alanlarının bileşenlerden birisi de duyuşsal alandır. Duyuşsal alan eğitim ve öğretimin öğrencinin kendini gerçekleştirmesinde, ahlaki değerlerine katkıda bulunmasında ve sorumluluk duygusunu kazandırmasında rol oynayan alandır. Bu alanda öğrencinin derse olan başarısını ve başarısızlığını öngörmek için öğrencinin derse karşı tutumuna da bakılır. Tutum, bireylerin belirli olgu ve olay karşısında verdiği tepkidir (Baysal ve Tekarslan, 2004, s.299). Öğretmenler için öğrencilerine kazandıracağı önemli özelliklerden biri de dersine karşı olumlu tutumlardır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmek için hazırlanmış araç-gereç veya etkinlikler bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde bu araç-gereçlerden biri öğrenciler için hazırlanan çalışma kitaplarıdır. Araştırmada BÖM'ün işlendiği deney grubunda kullanılan ve öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kitapları, öğrenciye büyük oranda sorumluluk duygusu kazandırmaktadır. Öğrencilerden derse başlamadan önce çalışma kitaplarında yer alan konuları, açıklamaları ve dönütleri okumalarını istenmiştir. Bu durum da öğrencilere derse ve öğrenmeye karşı bireysel sorumluluk anlayışını içermektedir. Bu modelde ayrıca sorumluluk duygusunun yansırı öğrenci ders içerisinde çalışma hızları konusunda kendileri karar vermektedir. Modelin bu özelliğine bağlı olarak, araştırmada dersler boyunca her öğrenci bağımsız bir hızla ilerlemiş ve kendi çalışma süreleri hakkında karar verme olanağı bulmuşlardır. Modele ait tüm bu uygulamaların öğrenmeyi bireyselleştirdiği ve öğrencilerin derse olan tutumlarında olumlu gelişmeler meydana getirdiği düşünülmektedir.

Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin tutum üzerine etkisini inceleyen doğrudan bir çalışma olmamakla birlikte, bazı araştırmaların duyuşsal alanda farklı özellikleri

araştırdığı görülmektedir (Annarino, 1976; Kulik, Kulik ve Cohen, 1979; Metzler, Eddleman, Treanor ve Cregger, 1984; Colquitt ve diğerleri, 2011).

Annarino (1976) bireyselleştirilmiş öğretim materyallerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, bireyselleştirilmiş öğretim modelini geleneksel öğretim yöntemlerini ile karşılaştırmış ve çalışmanın sonucunda bireyselleştirilmiş öğretim modelinin diğer öğretim modellerinden daha fazla sayıda fayda sağladığını belirtmiştir. Kulik ve diğerleri (1979) BÖM ve geleneksel öğretim modelini karşılaştırmak için yaptıkları çalışmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre öğrenmeyi daha eğlenceli bulduklarını, daha talepkâr oldukları ve daha yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini rapor etmişlerdir. Metzler (1989) tenis derslerinde BÖM ve doğrudan öğretim modeli kullanarak öğrencilerin nasıl zaman harcadıklarını karşılaştırmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda BÖM ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin sorumluluk oranları, beceri öğrenme zamanları, akademik öğrenme zamanları ve öğrenme görevindeki başarı puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Colquitt ve diğerleri (2011) BÖM’ün fitnes öğretimde kullanımı incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, bireyselleştirilmiş öğretim modelinin doğru bir şekilde uygulandığında öğrencinin öğrenmesini teşvik edebilecek bir öğretim modeli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucundan yola çıkılarak, BÖM’ün özellikle bireysel desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için öğretmen-öğrenci iletişimde etkili olan bir öğretim modeli olduğu ifade edilmiştir.

5.1.2. Alt problem 2 ile ilgili tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde bireyselleştirilmiş ve doğrudan öğretim modelleriyle ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin parmak pas, manşet pas ve üstten servis ön test-son test puanları arasındaki farka bakılmıştır. Çalışmada uygulanan modellerle ilgili elde edilen bulgulara ait tartışmalar alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

5.1.2.1. Doğrudan öğretim modeli ile ilgili tartışma

Kontrol grubundaki öğrencilerin parmak pas, manşet pas, tenis servis ve psikomotor becerilerin toplamında giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel

olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, doğrudan öğretim modelinin kontrol grubundaki öğrencilerin voleybol dersindeki çalışma kapsamına alınan psikomotor becerilerin gelişmesinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde ve spor bölümlerinde öğrencilerin belirli bir beceri gelişim sırasına göre spor branş eğitimleri verilmektir. Sporla ilişkili psikomotor alan becerilerinin ne ölçüde gelişeceği çok çeşitli zihinsel, duygusal ve motor faktörlere bağlıdır (Özer ve Özer, 2016, s.168). Bu faktörler göz önüne alınarak birçok öğretim modeli kullanılır. Gerçekleştirilen bu çalışmada bireyselleştirilmiş öğretim modelinin etkililiğini karşılaştırmak için birçok araştırmacının kullandığı doğrudan öğretim modeli kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların sonucunda DÖM'ün kullanıldığı kontrol grubunda voleybolu oluşturan becerilerde sonestler lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Doğrudan öğretim modeliyle voleybol derslerini işleyen kontrol grubu öğrencilerin parmak pas, manşet pas ve üstten servis becerilerinin bu şekilde gelişmesinde derslerde kullanılan öğretim yöntemleri/teknikleri ve seçilen alıştırma ve öğretimin öğrenci düzeyine uygunluğu etki etmiş olabilir. Çalışma boyunca kontrol grubunda voleybol dersleri anlatma, soru-cevap, gösterip-yaptırma, komut ve alıştırma yöntemleri ile işlenmiştir. DÖM uygulanırken, neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini planlama, tümevarım mantığı ile ders işleme, öğrenmeyi yapılandırma, yüksek başarıyı hedefleme, öğrencileri sürekli aktif tutarak büyük oranda öğrenmeyi hedefleme ve bütünü küçük parçalara ayırarak anlamlı küçük birimlerden bütüne giden bir yol izleme gibi altı basamaktan yararlanılmıştır. Bu altı temel özellik öğrencilerin psikomotor alandaki becerilerinde gelişmeye etki ettiği söylenebilir. Ders veren öğretim elemanının konu alanı uzmanı olması ve voleybol öğretimi ile ilgili yeterli deneyime sahip olması tüm bu yöntem ve tekniklerin istenildiği şekilde uygulamaya konulmasında önemli bir etkidir. Ayrıca öğrenci düzeyine uygun şekilde alıştırma ve öğretimin seçilmesi, bunların basitten karmaşığa doğru sıralanması, uygulama için yeterli zamanın verilmesi ve öğrencilere uygulama sırasında yeterli dönüt, düzeltme ve pekiştirecin öğretim elemanı tarafından verilmesi, öğrencilerde psikomotor becerilerin gelişmesine etki etmiş olabilir. Bu sonuç bu model ile yapılan birçok çalışma sonucu ile benzerlik gösterip, doğrudan öğretim modelinin etkinliğini bir kez daha kanıtlamıştır.

Doğrudan öğretim modelinin psikomotor alanı oluşturan becerileri üzerine etkisini inceleyen yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, DÖM'ün

öğrencilerin psikomotor alan beceri puanlarında sontestler lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu pek çok çalışmada rapor edilmiştir (Ormond, Christie ve Barbieri 2002; Browne, Carlson ve Hastie, 2004; Pritchard, Hawkins, Wiegand ve Metzler, 2008; Güneş ve Çoknaz, 2010; Çelen, 2012; Aka, 2014; Süral, 2015; Koyuncuoğlu, 2015; Alvurdu, 2017; Cacim, 2018; Güneş ve Yılmaz, 2019).

Ormond ve diğerleri (2002) spor eğitim modeli ve geleneksel öğretimi karşılaştırmak için yaptıkları çalışmada, kontrol grubu öğrencilerinin basketbol dersine ait psikomotor alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır. Browne ve diğerleri (2004) spor eğitim modeli ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmasında, doğrudan öğretim modeli ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ragbi branşına ait psikomotor alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Pritchard ve diğerleri (2008)'nin gerçekleştirdikleri ortaokul öğrencilerinde spor eğitim modeli ve doğrudan öğretim modelinin karşılaştırıldığı çalışmalarında, doğrudan öğretim modeli ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine ait psikomotor (parmak pas, servis ve oyun kurma) alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Güneş ve Çoknaz (2010) beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişim düzeyleriyle ilgili yaptıkları çalışmada, geleneksel öğrenme grubunun psikomotor cimnastik testi ön test puanları ile son test puanlarının karşılaştırıldığında sontestler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çelen (2012), üniversite öğrencilerinde spor eğitim modeli ve doğrudan öğretim modelini karşılaştırdığı çalışmasında, doğrudan öğretim modeli ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine ait psikomotor (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok) alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Aka (2014), farklı öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmasında, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine ait psikomotor alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalara ilave olarak, Süral (2015) farklı öğretim yöntemlerini karşılaştırdığı çalışmasında, doğrudan öğretim modeli ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin psikomotor alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Koyuncuoğlu (2015) da yaptığı çalışmasında, doğrudan öğretim modeli ve spor eğitim modellerini karşılaştırmış ve çalışmanın sonunda doğrudan öğretim modeliyle

ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin cimmastik dersine ait psikomotor alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğunu rapor etmiştir.

Yukarıdaki çalışmalara ilave olarak Alvurdu (2017), taktiksel oyun modeli ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmasında, doğrudan öğretim modeli ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin futsal dersine ait psikomotor alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Cacim (2018), işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırdığı çalışmasında, yine geleneksel öğretim yönteminin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine ait psikomotor alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlenmiştir. Güneş ve Yılmaz (2019) basketbol öğretiminde taktik oyun yaklaşımının lise öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişü düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin psikomotor alan puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

5.1.2.2. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili tartışma

Deney grubundaki öğrencilerin parmak pas, manşet pas, tenis servis ve psikomotor becerilerin toplamında giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, bireyselleştirilmiş öğretim modelinin deney grubundaki öğrencilerin voleybol dersindeki tüm psikomotor becerilerin gelişmesinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bireyselleştirilmiş öğretim modeliyle voleybol derslerini işleyen deney grubu öğrencilerin parmak pas, manşet pas ve üstten servis becerilerinin bu şekilde gelişmesinde; voleybola ait olan bilgilerin yazılı ve görsel şekilde öğrenciye çalışma kitabı içinde sunulması, hazırlanan çalışma kitabında becerileri geliştirecek birçok alıştırmaların öğrenci düzeyine uygun olacak şekilde basitten zora doğru yazılması ve alıştırmaların yanına o tekniğini daha iyi uygulayabilmek için dikkat edilmesi gereken ipuçlarının da verilmesi sonucunda, öğrencilerin zorluk çekmeden bu materyali kullanabilmeleri etkili olmuş olabilir. Çalışmalar boyunca öğrencilerin çalışma kitabında verilen alıştırmaları kendi seviyelerine göre tekrar sayısını azaltıp yükseltebilme olanağı bulmaları ve istenilen sonuca ulaşabilmek için yeterli zamanın

verilmesi de becerilerdeki gelişmeye etki etmiş olabilir. Dersler süresince öğretim elemanı gözetiminde yapılan tüm bu uygulamalar sonucunda öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almışlar ve bireysel çalışma olanağının yoğun yaşanmasının sonucunda öğrencilerin voleybol dersine ilişkin becerilerin gelişmesinde etki yaratmış olabilir. Ayrıca bu modelin uygulama sürecinde, öğretim elemanının her öğrenciye, performansları hakkında bireysel dönüt/düzeltilme ve pekiştireç sunma olanağı bulması da böyle bir sonuca etki etmiş olabilir. Çalışmada öğretim elemanı tarafından verilen dönütlerle öğrenciler neyi, ne kadar öğrendiğine dair bilgi edinmiştir ama bu modelde unutulmaması gereken en önemli faktör ise motivasyon sağlayıcı dönüt ve pekiştireçlerin verilmiş olmasıdır.

Bireyselleştirilmiş öğretim modeli özellikle kişisel desteğe en çok ihtiyacı olan öğrenciler için uygulanacak bir öğretim modelidir (Colquitt ve diğerleri, 2011). Bu öğrencilerin öğrenci-öğretmen etkileşimi bu model yoluyla sağlanabilir. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmenin rolü öğrencileri derse karşı hazırlama ve dersi onlara sorumluluk duygusu vererek öğrenme ortamının merkezine almaktır (Metzler, 2005). Bu rol sadece okul içerisinde veya ders içerisinde aktif olmayıp aynı zamanda da okul dışında da aktif olmayı gerekli kılar. Bu konuyu örneklendirmek gerekirse, bir beden eğitimi öğretmenin öğrencilerin fiziksel aktiviteye yaşam boyu katılımını teşvik etmesi için alternatif yaklaşımları düşünmesi gerekir. Bu yaklaşım öğretim yöntemleri, modelleri, stratejileri, çalışma medyaları, fiziksel aktiviteye özel yapılan uygulamalar olabilir. Üniversite düzeyindeki öğrencilerin zihinsel ve bedensel gelişimlerinin tamamlandığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin üst bilişsel ve psikomotor becerilerini geliştirmede kullanılabilecek öğretim modeli bireyselleştirilmiş öğretim modeli olabilir. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin standart üniversite öğretim modellerinden daha etkili olduğu sonucu özellikle Taveggia (1976, s.1032)'nın yaptığı çalışmanın sonucunda “bu araştırma tarafından önerilen en önemli sonuç, ders içeriği ile ilgili sınavlardaki ortalama öğrenci performansı ile değerlendirildiğinde, bireyselleştirilmiş öğretim modelinin karşılaştırıldığı geleneksel öğretim yöntemlerinden üstün olduğunu kanıtlanmıştır” ifadesi ile belirtilmiştir.

Çalışmada bu alt problemde elde edilen bulguları destekleyecek bireyselleştirilmiş öğretim modelinin psikomotor alanı oluşturan becerilerin öğrenilmesi üzerine etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yapılan literatür

incelemesi sonucunda, BÖM'ün daha çok fiziksel uygunluğu (fitnes) oluşturan bileşenler üzerine etkisini gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmaların tümünde BÖM'ün fiziksel uygunluğu geliştirmede önemli etkisi olduğu araştırmacılar tarafından raporlanmıştır (Hannon ve diğerleri, 2008; Pritchard ve diğerleri, 2012; Prewitt ve diğerleri, 2015; Friskawati ve diğerleri, 2017).

Hannon ve diğerleri (2008) lise öğrencilerinde fiziksel uygunluk ünitesini öğretmek için bireyselleştirilmiş öğretim modelinin etkinliğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin fiziksel uygunluk (fitness) beceri puanlarında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları BÖM'ün en önemli özelliklerinden biri olan, “kendi kendine ilerleyen ustalık öğreniminin” öğrenciler için yeni bir deneyim olduğunun raporlanmasıdır. Pritchard ve diğerleri (2012) bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile işlenen ağırlık eğitiminin fiziksel uygunluk seviyesi ve bilgisi üzerine etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin fiziksel uygunluk beceri puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar çalışmanın bulgularından yola çıkarak BÖM'ün öğrencileri öğrenimi teşvik etmede etkili bir model olduğu konusunda hemfikir olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Prewitt ve diğerleri (2015) bireyselleştirilmiş öğretim modelinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk bilgisi ve akademik öğrenme zamanındaki fiziksel aktivite üzerine etkisini incelemek üzere yaptıkları çalışmada, BÖM'ün öğrencilerde fiziksel aktivite seviyesini korurken, fiziksel uygunluk bilgisini arttırmada etkili bir model olduğunu belirlemişlerdir. Model ile ilgili gerçekleştirilen bir başka çalışmada, Friskawati ve diğerleri (2017) bireyselleştirilmiş öğretim modelinin lise hemşirelik bölümü öğrencilerinin fiziksel uygunluğu üzerine etkisini incelenmiş ve bireyselleştirilmiş öğretim modelinin uygulandığı öğrenci grubunun fiziksel uygunluk puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları BÖM'ün öğrencilerin, fiziksel uygunluk seviyelerini geliştirmek için etkili bir model olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Alt problem 3 ile ilgili tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde bireyselleştirilmiş (deney grubu) ve doğrudan öğretim modelleri (kontrol grubu) ile işlenen voleybol derslerinde öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum erişim puanları arasındaki farka bakılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, BÖM ile voleybol dersi işlenen deney grubundaki öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum puanlarına ait erişî ortalaması $1,16 \pm ,57$ iken, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanlarına ait erişî ortalaması ise $1,17 \pm ,73$ bulunmuştur. Ancak iki grubun öntest-sontest puanların arasındaki farktan oluşan erişî tutum puanları karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre voleybol dersine yönelik tutumun geliştirilmesinde hem doğrudan öğretim modelinin, hem de bireyselleştirilmiş öğretim modelinin benzer etki yaptığı söylenebilir.

Öğrenme-öğretme ortamında öğretmenin kullanacağı pek çok öğretim modeli ve yöntemi bulunmaktadır. Bu öğretim model ve yöntemlerin amacı, en ekonomik bir şekilde maksimum verime ulaşmaktır. Öğretmen kullanacağı model ve yöntemleri seçerken dersin hedefleri, içeriği, öğrenci tercihleri, sahip olunan araç-gereçler, dersin fiziksel ortamı vb. etmeleri göz önüne almalıdır. Tüm bu unsurların yanında öğretmenin model/yöntem bilgisi ve uygulama gücü de dersin istenilen hedeflere ulaşmada önemli bir başka unsurdur. Bu noktadan hareketle, çalışmada farklı gruplarda kullanılan doğrudan öğretim modeli ve bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrencilerin derse karşı tutum düzeylerinde benzer etki yapmasında, öğretim elemanlarının her iki modeli de modellerin protokollerine göre işlemeleri, uygulamalarda benzer alıştırmaların yer alması, ders sürelerinin ve kullanılan araç-gereçlerin eşit olması etkili olmuş olabilir. Bunlara ilave olarak çalışma süresinin sadece altı hafta olması ve öğrencilerle haftada bir kez buluşulması ve çalışmaya katılan öğrenci sayısının azlığı da elde edilen bu bulguya etki etmiş olabilir.

Bununla birlikte, öğretim modelleri genel bir plan çerçevesinde ilerlediği için uygulanan öğrenciye ve uygulatan öğretmen için bir yol gösterici görevi görmektedir. Bu görev onlara bazı ortak amaçlar sağlar. Bu amaçlar; öğrenme alanlarındaki öncelikleri ve bu öncelikleri geliştirmek için yapılan talimatları içerir. Doğrudan öğretim modeli öğretmen merkezli bir model olmasına rağmen, alıştırmalara öğrencinin aktif olarak katılmasını sağlar. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri ile çok fazla uyuşan ve onların öğrenmede tercih ettikleri model olan doğrudan öğretim modeli ile öğrenciler ders süresince öğretim elemanı tarafından yaptırılan alıştırmalarda sürekli aktif olarak katılım sağlamışlar ve çok çalışmanın sonucunda elde ettikleri psikomotor gelişim ile derse olan tutumları yükseltmişlerdir. Bununla birlikte BÖM'ün uygulanmasında ise

öğrencilere benzer alıştırmaların gerçekleştirilmesinde serbestlik ve bireysel sorumluluk sağlanmış ve öğrenci uygulamalar için kendi kararlarını almıştır. Bu durum da öğrencilerin derse aktif katılmasını sağlamış ve yine psikomotor alandaki gelişmelere bağlı olarak öğrencileri derse karşı olan tutum puanlarını geliştirmede etkili olmuş olabilir. Sonuç olarak, çalışmada kullanılan modeller birbirinden farklı olsa da öğrencilerin derse katılmalarını ve voleybol becerilerinde gelişmelerini sağladıklarından dolayı derse karşı tutumlarında benzer etkiyi yaptıkları düşünülmektedir.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda, derse karşı tutumun belirlenmesinde doğrudan öğretim modelinin farklı öğretim modelleri ve yöntemleriyle karşılaştırıldığı birçok çalışma bulunurken, çalışmada elde edilen bulguya paralel olarak doğrudan öğretim modelinin öğrencilerde duyuşsal alanı oluşturan tutum erişim puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı pek çok çalışmada belirtilmiştir (Gülay, Mirzeoğlu ve Çelebi, 2010; Güneş ve Çoknaz, 2010; Çelen, 2012; Doydu, Çelen ve Çoknaz, 2013; Koyuncuoğlu, 2015; Güneş ve Yılmaz, 2019).

Gülay ve diğerleri (2010) işbirlikli oyunların beden eğitiminde sosyal beceri seviyelerine ve davranışlarına olan etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, hem deney grubuna uygulanan işbirlikli öğrenme oyunlarının hem de geleneksel beden eğitimi derslerinin öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı sosyal beceri ve davranışlarının gelişimine benzer seviyede etki gösterdiklerini bulmuşlardır. Güneş ve Çoknaz (2010) geleneksel yöntem ve işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal alan erişim düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin tutum erişim puanları arasında iki grup arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır. Çelen (2012) üniversite öğrencilerinde spor eğitim ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmada öğrencilerin duyuşsal alana ait olan tutum erişim puanları arasında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Doydu ve diğerleri (2013) geleneksel öğretim yaklaşımını ve spor eğitim modelinin spora karşı tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin duyuşsal alana ait olan tutum puanları arasında iki grup arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır. Benzer şekilde Koyuncuoğlu (2015) üniversite öğrencilerinde spor eğitim ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmada, öğrencilerin duyuşsal alana ait olan tutum erişim puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bu çalışmalara ilave olarak,

Güneş ve Yılmaz (2019) basketbol öğretiminde taktik oyun yaklaşımının lise öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişimi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin tutum erişim puanları arasında iki grup arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır.

Yukarıdaki çalışmalara ilave olarak literatürde doğrudan öğretim modelinin duyuşsal alanın farklı özelliklerine etkinin araştırıldığı bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak doğrudan öğretim modelinin duyuşsal alanı oluşturan farklı özellikleri kazandırmada etkili olmadığı rapor edilmiştir (Macphail, Kirk ve Kinchin, 2004; Görücü, 2007; Jones, Marshall ve Peters, 2010; Lee ve diğerleri, 2015).

MacPhail ve diğerleri (2004) beşinci sınıf öğrencilerinde, geleneksel öğretim ve spor eğitim modelini karşılaştırdıkları çalışmada, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre resmi yarışmalar, spor şenlikleri ve takım bağlılığı gibi birleşmenin sonucu olarak daha çekici olduklarını bulmuşlardır. Görücü (2007) ilköğretim yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilere, beden eğitimi dersinde işbirliği ile öğrenme yöntemi ve destekli çoklu zeka kuram uygulamalarını kullanılarak öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda deney grubuna uygulanan işbirliği öğrenme yöntemine dayalı çoklu zeka kuramının kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğrenme yöntemine göre beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının daha olumlu yönde gelişim gösterdiklerini bulmuşlardır. Jones ve diğerleri (2010) taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımı karşılaştırdıkları çalışmada, deney grubuna uygulanan taktik oyun yaklaşımının, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yaklaşıma göre içsel motivasyonu daha olumlu yönde geliştirdiğini bulmuşlardır. Lee ve diğerleri (2015) taktik oyun yaklaşımı ile geleneksel yaklaşımını karşılaştırdıkları çalışmada, kendine güven puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır.

Çalışmada BÖM'nin öğrencilerin tutum puanları üzerine etkisinin doğrudan öğretim modeli ile benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu model ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında konu ile ilgili yapılan çalışmaları inceleme sonucunda, bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrencilerin duyuşsal alanı oluşturan özelliklerden birisi olan tutum erişim düzeyleri üzerine etkisini gösteren doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamış olmakla birlikte, modelin farklı alanlara olumlu etkilerinin raporlandığı bazı çalışmalara

rastlanmış ve bu çalışmaların bulgularının yapılan bu araştırmanın bulgularını desteklediği (Semb ve Spencer, 1976; Metzler ve diğerleri, 1989; Reboy ve Semb, 1991; Cregger ve Metzler, 1992; Leech, 2010) düşünüldüğünden, bu bulgular aşağıda sunulmuştur.

Semb ve Spencer (1976) üniversite ve kolej öğretiminde üst düzey eğitim görevlerinin analizi incelemek için yaptıkları çalışmada, yapılan eleştirilerin genelinde bireyselleştirilmiş öğretim modelinin genel olarak üniversite derslerinde uygulanabilirliğini öngördüklerini belirtmişlerdir. Metzler ve diğerleri (1989) bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile tenis öğretimini incelemek için yaptıkları çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin BÖM'ü kullanırken daha fazla sözel ve sözsüz geri bildirim sağlarken, öğrenme ortamını yönetmek ve görev sunumlarını yapmak için daha fazla zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Reboy ve Semb (1991) üst düzey becerilerinin öğretilmesinde BÖM'ün birçok ülkede kullanıldığını belgelemişlerdir. BÖM'ü uygulayan ve benzer şekilde tasarlanmış dersleri alan öğrencilerinin bilişsel yeteneklerini de geliştirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Cregger ve Metzler (1992) üniversite düzeyindeki derslerde bireyselleştirilmiş öğretim modelinin etkinliğini kapsamlı bir şekilde incelemek amaçlı yaptıkları çalışmalarında, BÖM'ü uygulayarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirebileceklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmalara ilave olarak, Leech (2010) bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilişkili ders çalışma kitaplarının kullanımını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin çalışma kitaplarının kullanımı kolay, ilgi çekici ve kullanışlı bulduklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

5.1.4. Alt problem 4 ile ilgili tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde bireyselleştirilmiş ve doğrudan öğretim modelleri ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin voleybolu oluşturan becerilere (parmak pas, manşet pas ve üstten servis) ait erişim düzeyleri arasındaki farka bakılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre kontrol grubunun psikomotor alana ait becerilerin tümü için erişim ortalaması $3,20 \pm 1,98$ iken, deney grubunun psikomotor alana ait becerilerin tümü için erişim ortalaması $3,00 \pm 1,69$ olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bu sonuçlara göre voleybolu oluşturan psikomotor becerilerin (parmak pas, manşet pas ve

tenis servis) öğretiminde doğrudan öğretim modeli ve bireyselleştirilmiş öğretim modeli arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Doğrudan öğretim modeli kullanılarak işlenen dersler öğretmen merkezinde olup öğretimin sorumluluğu; öğretmenin üzerindedir. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubu öğrencileri, dersi genellikle öğretmenin önderliğinde demonstrasyon ve komut yöntemleri ile birlikte işlemiştir. Bu yöntemler öğrencilere hareketleri tekrarlama fırsatları vermiş, öğretmenlere ise öğrencilerin gerçekleştirdikleri tekrarları düzeltme ve pekiştireç gibi unsurlarla öğrenmenin daha kalıcı hale getirmesine yol açmıştır. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli kullanılarak işlenen deney grubu öğrencilerine ise; her bireyin beceri gelişimi farklı düzeyde olduğu düşünülerek bireysel hızlarında ilerleme fırsatı verilmiştir. BÖM’ de doğrudan öğretim modelinde kullanılan komut yöntemi yoktur fakat öğrencileri öğrenme merkezinin içine almak için çalışma kitapları kullanır. Bu çalışma kitaplarında “üniteyi daha ustalık biriminde” öğrenilmesi hedefiyle; alıştırma, tekrar sayıları, dinleme süreleri ve dönütler yer almıştır. Alıştırmaları uygularken öğrenciler kendi buldukları yöntemlerle yeni stratejiler geliştirip uygulayabilmişlerdir. Öğretmeni beklemeden çalışma kitaplarındaki dönütler sayesinde hareketi daha iyi uygulamaları için ipuçlarından yararlanmışlardır. DÖM’ de olduğu gibi bireyselleştirilmiş öğretim modelinde de öğretmen öğrencilere hareketi uyguladıktan sonra dönütler, pekiştireçler veya gerekli olan motivasyonu bireysel olarak sağlamıştır.

DÖM ve BÖM’ ün psikomotor erişim düzeylerini karşılaştıran çalışmalara literatürde rastlanılmamıştır. Ancak DÖM’ün farklı modeller ile karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda DÖM’ün öğrencilerin psikomotor beceri puanlarında kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu (Çelen, 2012; Süral, 2015) belirlenirken, bazı çalışmalarda ise anlamlı fark yaratmadığı (Tuzcuoğlu, 2006; Güneş ve Çoknaz, 2010; Koyuncuoğlu, 2015; Alvurdu, 2017 ve Güneş ve Yılmaz, 2019) belirlenmiştir.

Çelen (2012) üniversite öğrencilerinde spor eğitim ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmada, öğrencilerin psikomotor alan (parmak pas, manşet pas, tenis servis, plonjon, smaç ve blok) erişim puanları arasında doğrudan öğretim modeli lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Süral

(2015) da üniversite öğrencilerinde basketbol öğretiminde farklı öğretim yöntemlerini karşılaştırdığı çalışmada, öğrencilerin psikomotor erişim puanları arasında doğrudan öğretim modeli lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Bununla birlikte, Tuzcuoğlu (2006) geleneksel yaklaşım ve taktik oyun yaklaşımının tenis becerilerinin öğretimini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin psikomotor alan (forehand, backhand ve servis) beceri puanları arasında taktiksel oyun yaklaşım lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Güneş ve Çoknaz (2010) işbirliğine dayalı öğrenme ile geleneksel öğretim yönteminin cimnastik öğretimini incelemek için yaptıkları çalışmada, öğrencilerin psikomotor erişim puanları arasında her iki yöntem arasında anlamlı bir farka rastlanılmadığını tespit etmişlerdir. Koyuncuoğlu (2015) jimnastik öğretiminde spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmada, öğrencilerin psikomotor alana ait beceri erişim puanları arasında iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Benzer şekilde Alvurdu (2017) futbolcularda taktiksel oyun modeli ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırdığı çalışmada da, öğrencilerin psikomotor alana ait beceri puanları arasında iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Güneş ve Yılmaz (2019) basketbol öğretiminde taktik oyun yaklaşımının lise öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin psikomotor alan puanları arasında iki grup arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır.

Çalışmada BÖM'ün öğrencilerin psikomotor alanı oluşturan beceri puanları ve toplam puan üzerine etkisinin doğrudan öğretim modeli ile benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda BÖM'ün ülkemizde etkisini gösteren bir çalışma olmamakla birlikte, yurt dışında yapılan sınırlı sayıda çalışmada BÖM'ün öğrencilerin psikomotor alan puanlarında sonuçlar lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu (Woods,2007; Viness, Colquitt, Pritchard ve Johnson, 2017), bazı çalışmalarda ise anlamlı fark yaratmadığı (Prewitt ve diğerleri, 2014) belirlenmiştir.

Woods (2007) ortaokul öğrencilerinde bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile öğrencilerin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk birleşenlerini iyileştirmek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin kas gücü, dayanıklılık, vücut kompozisyonu ve esneklik

uygunluk puanlarında sontestler lehine anlamı bir fark olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak, araştırmacı ortaokul seviyesinde BÖM'ün etkili bir şekilde uygulanması önermiştir. Colquitt ve diğerleri (2017) üniversite öğrencilerinde bireyselleştirilmiş öğretim modelini fiziksel uygunluk eğitimi tanımlamak için yaptıkları çalışmada, bireyselleştirilmiş öğretim modelinin ortaokul seviyesinde direnç, pliometrik ve çeviklik eğitiminin içerik ve uygulama açısından kullanılabilirliğini bulmuşlardır. Çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, bireyselleştirilmiş öğretim modeli öğretmen adaylarının tüm öğrenciler için öğrenmeyi bireyselleştirebilmesinde kullanılan bir öğretim modeli olabileceği vurgulanmıştır.

Bununla birlikte Prewitt ve diğerleri (2014)'nin yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinde bireyselleştirilmiş öğretim ve doğrudan öğretim modellerini karşılaştırılmış ve öğrencilerin psikomotor alana ait olan fiziksel aktivite puanları arasında deney grubu lehine anlamı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak, araştırmacılar tarafından modelin beden eğitimi içerisinde etkili bir öğretim modeli olma potansiyeline sahip olduğu yorumu yapılmıştır.

5.2. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- Çalışma bulgularına göre, hem deney grubu öğrencilerin hem de kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine karşı tutum ön test ve son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, hem doğrudan öğretim modeli hem de bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutumlarını geliştirmede olumlu katkısının olduğu söylenebilir.
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum erişim puanları karşılaştırıldığında, voleybola dersine yönelik tutum düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu sonuca göre doğrudan öğretim ve bireyselleştirilmiş öğretim modellerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarının geliştirilmesinde benzer etki yaptıkları söylenebilir.

- Çalışma bulgularına göre, hem deney grubu öğrencilerin hem de kontrol grubu öğrencilerinin voleybol dersine ait psikomotor alan becerilerin ön test ve son test puanları arasında son testler lehine anlamlı fark yarattığı bulunmuştur. Çalışmada elde edilen bu bulguya dayanarak hem bireyselleştirilmiş öğretim modelinin hem de doğrudan öğretim modelinin öğrencilerinin psikomotor alan oluşturan parmak pas, manşet pas ve tenis servis becerilerinde gelişme kaydetmede etkili olduğu söylenebilir.
- Öğrencilerin psikomotor erişimi bulguları incelendiğinde, psikomotor alan oluşturan parmak pas, manşet pas ve tenis servis becerilerinde iki grup arasında anlamlı farka ulaşılmamıştır. Bu bulguya dayanarak, her iki modelin de voleybolu oluşturan becerilerin öğrenilmesinde benzer etkiyi yaptığı söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına ve ileride yapılacak olan çalışmalara ilişkin öneriler maddeler halinde listelenmiştir.

5.3.1. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler

- Üniversite düzeydeki öğrencilerin takım sporlarına karşı tutumlarını geliştirebilmek için bireyselleştirilmiş öğretim modeli kullanılabilir.
- Üniversite düzeydeki öğrencilerin farklı spor becerilerin öğretiminde veya geliştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim modeli kullanılabilir.
- Üniversite düzeydeki öğrencilerin takım sporlarına karşı tutumları geliştirebilmek için doğrudan öğretim modeli de kullanılabilir.
- Üniversite düzeydeki öğrencilerin farklı spor becerilerin öğretiminde veya geliştirilmesinde doğrudan öğretim modeli de kullanılabilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modelini ilk defa uygulayacak öğretim elamanlarının veya araştırmacıların model hakkında derinlemesine araştırma yapmaları gerekmektedir. BÖM' ün ilkeleri doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmelidir.

- Bireyselleştirilmiş öğretim modelini ilk defa uygulayacak öğretim elamanları veya araştırmacılar öğrencilerin bilişsel becerilerine göre ve yalın bir dil kullanılarak çalışma medyaları hazırlanmalıdır.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modelini ilk defa uygulayacak öğretim elamanları veya araştırmacılar, öğrencilerin bireysel hızlarında ilerleyeceklerini göz önünde bulundurularak gerekli sabrın gösterilmesi, sürenin ayrılması ve motivasyonu eksik etmemeleri konusunda hassas davranmalıdırlar.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modelini uygularken sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak yardımcı eğitimciler kullanılabilir.
- Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğretim elemanlarına veya araştırmacılara model temelli eğitim üzerine hizmet içi seminerler verilebilir.
- Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğretim elemanları veya araştırmacılar bireyselleştirilmiş öğretim modelini uygulamaları için cesaretlendirilmelidir.

5.3.2. İleride yapılacak olan çalışmalar için öneriler

- Ülkemizde beden eğitimi ve spor öğretiminde bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili çalışmalar özendirilmelidir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin öğrencilerin bilişsel beceri gelişimleri üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin ortaokul veya lise düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkisini gösteren çalışmalar yapılabilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin etkisi sadece takım sporlarında değil aynı zamanda bireysel sporlarında da araştırılabilir.
- 5. Gerçekleştirilen bu çalışma beceri öğrenimi üzerine tasarlanmıştır. Benzer çalışmalar BÖM’ ün oyun performansı üzerine etkisi için de tasarlanabilir.
- Çalışma 6 haftalık bir süre boyunca uygulanmıştır. Benzer çalışmalarda daha uzun sürelerde desenlenerek, uygulanabilir.
- Katılımcı sayısının artırılarak benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modeli’nin diğer öğretim modelleri veya yöntemleriyle karşılaştırılacağı çalışmalar yapılabilir.

- Bireyselleştirilmiş öğretim modeline dayalı öğrenci veya öğretmen görüşleriyle ilgili nitel araştırmalarda desenlenebilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin cinsiyet değişkeni üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde kullanılan çalışma kitapları dijital şekilde hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz-Ün, K. (2002). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aka, S., T. (2014). Farklı Öğretim Modellerinin Voleybol Öğretimi Üzerindeki Etkileri. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Allen, C. (2015). Personalized System of Instruction and Student Performance in High School Weight Training Courses.
- Alpoğuz, D. (2014). Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altay, F. (2017). Doğrudan Öğretim Modeli. Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi. Mirzeoğlu, A.D. (Ed). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi
- Alvurdu, S. (2017). Taktiksel Oyun Modeli İle Futsal Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Annarino, A. (1976). Individualized Instructional Materials. In D. Hellison, M. L. Enberg, S. Jacobsen ve H. Lawson (Ed.). Personalize Learning in Physical Education (pp. 64-75). Washington, DC: AAHPERD. Retrieved June 8, 2011, from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED123228.pdf>.
- Aracı, H. (2006). Genç eğitimi ve kültürü: Voleybol. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Asma, M. ve Soytürk, M. (2018). Oyun Uygulamaları ve Öğretmen Merkezli Öğretim İle Gerçekleştirilen Voleybol Derslerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 2-2.
- Bahçeci, F. ve Gürol, M. (2012). Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemlerinde Öğrenci Modelinin Oluşturulması ve Ders Materyallerinin Sunumu. Education Sciences, 7(2), 700-712.
- Barroso, A. L. R ve Darido, S. C. (2010). Voleibolescolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 24(2), 179-194.
- Baysal, A.C, Tekarslan, E. (2004). Davranış bilimleri. İstanbul: Avcı Ofset Matbaacılık

- Browne, T. B. J., Carlson, T. B. ve Hastie, P. A. (2004). A Comparison of Rugby Seasons Presented in Traditional and Sport Education Formats. *European Physical Education Review*, 10 (2), 199-214.
- Cacim, S. (2018). İşbirlikli ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Voleybol Dersinin Öğretiminde Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Colquitt, G., Pritchard, T. ve McCollum, S. (2011). The Personalized System of Instruction in Fitness Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82(6), 46-54.
- Cregger, R. ve Metzler, M. (1992). PSI for A College Physical Education Basic Instructional Program. *Educational Technology*, 32(8), 51-56.
- Çelen, A. (2012). Spor Eğitimi Modeli ile İşlenen Voleybol Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, A. (2007). Temel Kavramlar. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirci, A. (2006). İlköğretimde Beden Eğitimi Uygulamaları. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan, G. (2006). Spor Eğitiminin Temelleri. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Doydu, İ., Çelen, A. ve Çoknaz H. (2013). Spor Eğitimi Modelinin Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumuna Etkisi. *E-international Journal of Educational Research*, 4 (2), 99-110.
- DPT. (1983). V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: Spor Toto Yayınları
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., ve Cotton, W. (2011). A Systematic Review of The Effectiveness of Physical Education and School Sport Interventions Targeting Physical Activity, Movement Skills and Enjoyment of Physical Activity. *European Physical Education Review*, 17(3), 353-378.
- Engelmann, S., Becker, W.C., Carnine, D. ve Gersten, R. (1988). The Direct Instruction Follow Through Model: Design and Outcomes. *Education and Treatment of Children*, 303-317.
- Eralp, F. ve Çotuk, M.Y. (2006). Voleybolda Temel Beceriler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erbaş, M. K., Güçlü, M. ve Zorba, E. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının, Psikomotor Beceri Düzeylerine Etkisi. *Spor Metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 131-138.

- Erdoğan, T., Özdemir, C. (2010). Temel Öğrenme ve Öğretme. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Çelenk, S. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. (7. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Esen, E. ve Mirzeoğlu, A.D. (2019). Bireyselleştirilmiş Öğretim Modelinin Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Bilgisi ve Öğeleri Üzerine Etkisi. 17. International Sport Sciences Congress, 13-16 November 2019. Lara/Antalya.
- Everett, R. (2017). Individualized Teaching in Composition: Finding Answers to Access in Speech-Language Pathology. Arkansas State University.
- FIVB (Federation Internationale De Volleyball), (2013b). FIVB History. http://www.fivb.org/EN/FIVB/FIVB_History.asp adresinden 18 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Fidan, N. (1996). Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Friskawati, G. F., Ilmawati, H. ve Suherman, A. (2017, March). Effect of Personalized System for Instructions (PSI) on Physical Fitness of Senior High School nursing's student. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 180, No. 1, p. 012262). IOP Publishing.
- Gersten, R., Keating, T. ve Becker, W. (1988). The continued impact of the Direct Instruction model: Longitudinal studies of Follow Through Students. Education and Treatment of Children, 318-327.
- Getchell, G. H. (1972). The Comparison of Individualized Teaching Method and Traditional Teaching Method as Taught in High School General Business Classes (Doctoral dissertation, Chapman College).
- Göcek, E. (2009). Bilgisayar Destekli Öğretimin Voleybol Ünitesinin Öğrenimi Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Görücü, A. (2007). İlköğretim 7. Sınıf Beden Eğitimi Derslerinde İşbirliğine Dayalı Öğrenim Destekli Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Öğrencilerin Performans, Tutum ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gözütok, F. D. (2006). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Grant, L. K. ve Spencer, R. E. (2003). The Personalized System of Instruction: Review and Applications to Distance Education. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4(2).
- Gülay, O., Mirzeoğlu, D. ve Çelebi, M. (2010). Effects of Cooperative Games on Social Skill Levels and Attitudinal Oward Physical Education. Eurasian Journal of Educational Research, 40, 77-92.

- Güneş B. ve Çoknaz H. (2010). Beden Eğitimi Dersi Cimnastik Ünitesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 207-219.
- Güneş, B. (2017). Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli. Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi. Mirzeoğlu, A.D (Ed). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Güneş, B. ve Yılmaz, E. (2019). Basketbol Öğretiminde Taktik Oyun Yaklaşımının Lise Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal, ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi. Eğitim ve Bilim, 44(200).
- Güven, B. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Tan, Ş. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güven, B. ve Sözer, M. A. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirmesine İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32), 89-99.
- Hannon, J. C., Holt, B. J. ve Hatten, J. D. (2008). Personalized Systems of Instruction Model: Teaching Health-Related Fitness Content in High School Physical Education. Journal of Curriculum and Instruction, 2(2), 20-33.
- Harmandar, İ.H. (2004). Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harmandar, İ.H., Özbilek, Ç., Karakuş, S., Çimen, K. ve Çakmakçı, Z. (1996). Voleybolda Teknik. Kütahya
- İnal, A.N. (2003). Beden Eğitimi ve Spor Bilimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jones, R., Marshall, S. ve Peters, D. (2010). Can We Play Games Now? The Intrinsic Benefits of Tgfu. European Journal of Physical and Health Education, 42(2): 57–63.
- Kalaivani, A. (2014). Personalized System of Instruction (PsiMethod) for Innovative Teaching Methods and Techniques. International Journal of Pharmaceutical Science Invention, 28-30.
- Karacabey, K. ve Paşaoğlu, A. (2011). Voleybol: Antrenman Teorisi Ve Antrenör. İstanbul: Bedray Basın Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: (22.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koyuncuoğlu, K. (2015). Spor Eğitimi Modeli İle İşlenen Cimnastik Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulik, J., Kulik, C. L. C. ve Cohen, P. A. (1979). A Meta-Analysis of Outcome Studies of Keller's Personalized System of Instruction. American Psychologist, 34, 307 – 318.

- Lee, W. A., Rengasamy, S., Hooi, L. B., Varatharajoo, C. ve Azeez, M. I. K. (2015). The Effectiveness of Teaching Games for The Improvement of The Hockey Tactical Skills and The State of Self-Confidence Among 16 Years Old Students. World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 9(7), 2296-2302.
- Leech, J.R. (2010). An Examination of Pacing Rates, Course Completion Rates, and Perceptions in A College-Level PSI-Taught Gold Course.
- Lowry, W. H. ve Thornburg, M. S. (1988). A Working Bibliography on The Keller Plan
- MacPhail, A., Kirk, D. ve Kinchin, G. (2004). Sport Education: Promoting Team Affiliation Through Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 23, 106-122.
- Magliaro, S. G.,Lockee, B. B. ve Burton, J. K. (2005). Direct Instruction Revisited: A Key Model for Instructional Technology. Educational Technology Research and Development, 53(4), 41-55.
- MEB (2000). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Metzler, M., Eddleman, K., Treanor ve Cregger, R. (1989, February). Using A Personalized System of Instruction for Teaching Tennis. Paper presented at the Eastern Educational Research Association Annual Meeting, Savannah, GA.
- Metzler, M.W. (1984). Analysis of a mastery learning/ personalized system of Instruction for teaching tennis. In the 1984 Olympic Scientific congress proceedings (Vol.6, pp.63-70).
- Metzler, M.W. (2005). Instructional Models for Physical Education. Holcomb Hathaway Pubs.217-255
- Metzler, M.W. (2011). Instructional Models for Physical Education. Third Edi. Holcomb Hathaway, Publishers, Scottsdale, Arizona.
- Mirzeoğlu, A. D. (2000). Voleybol Dersindeki Davranışların Öğreniminde, Yapılandırmacı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Erişi Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Mirzeoğlu, A.D. (2017). Temel Kavramlar. Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi. Mirzeoğlu, A.D. (Ed). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi
- Orkunoğlu, O. (1997). Voleybol öğretimi. Ankara: Karatepe Spor Yayınları.
- Ormond, T.,Christie, B., Barbieri, D. ve 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 (Supplement), 73: A-77.
- Özdaş, F. (2003). Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2(5).

- Özgür, F. N. (1986). Tutum Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumu Ölçmeye Yarayan Araştırma. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Prewitt, S. L. (2014). The Personalized System of Instruction: Fidelity and Effect on Health-Related Fitness Knowledge and in-Class Physical Activity. The University Of Utah.
- Prewitt, S. L., Hannon, J. C., Colquitt, G., Brusseau, T. A., Newton, M. ve Shaw, J. (2015). Effect Of Personalized System of Instruction on Health-Related Fitness Knowledge and Class Time Physical Activity. The Physical Educator, 72(5).
- Prewitt, S., Hannon, J. C., Colquitt, G., Brusseau, T. A., Newton, M. ve Shaw, J. (2015). Implementation of A Personal Fitness Unit Using The Personalized System of Instruction Model. Physical Educator, 72(3), 382.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R. ve Metzler, J. N. (2008). Effect of Two Instructional Approaches on Skill Development, Knowledge and Game Performance. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 12, 219-236.
- Pritchard, T., Penix, K., Colquitt, G. ve McCollum, S. (2012). Effects of A Weight Training Personalized System of Instruction Course on Fitness Levels and Knowledge. Physical Educator, 69(4), 342.
- Protopapas, P. N. (1974). The Keller Plan Implementation of The Personalized System of Instruction in A Freshman Biology Course. The Science Teacher, 41(5), 44-46.
- Reboy, L. M. ve Semb, G. B. (1991). PSI and Critical Thinking: Compatibility Orirre Concilable Differences? Teaching of Psychology, 18, 212 – 215.
- Schug, M. C., Tarver, S. G. ve Western, R. D. (2001). Direct Instruction and the Teaching of Early Reading: Wisconsin's Teacher-Led Insurgency. Wisconsin Policy Research Institute Report, Volume 14, Number 2.
- Seidentop, D. (1974). How to Use Personalized System of Instruction in College Teaching. National College Physical Education Association for Men Proceedings, 77th annual meeting, Kansas City, 116-125.
- Semb, G. ve Spencer, R. (1976). Beyond The Level of Recall: An Analysis Of Higher-Order Educational Tasks İn College and University Instruction (P. 115-126). In L. E. Fraley and E. A. Vargas (Eds.) Behavior Research and Technology in Higher Education. Gainesville, FL.:University of Florida
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara
- Sevimay Özer, D. ve Özer, K. (2016). Çocuklarda Motor Gelişim. Ankara: (9. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (2005). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sural, V. (2015). Farklı Öğretim Yöntemleriyle İşlenen Basketbol Dersinin Öğrencilerin Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, H. M. (2002). Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü. Gaziantepspor Kulübü Yayınları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taveggia, T. C. (1976). Personalized Instruction: A Summary of Comparative Research, 1967-1975. American Journal of Physics, 44, 1028 –1033.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(27), 155-176.
- Tiryaki, S. E. (1999). Yeni Başlayanlar için Voleybol Öğretimi. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Topping, K. J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Tipology and Review of The Literature. Higher Education, 32(3), 321–345.
- Tuzcuoğlu, S. (2006). Taktik Oyun Yaklaşımının Tenis Öğretimi Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik Eğitiminde Akran Öğretim Modeli. DEUHYO ED, 6(4), 214-217.
- Viera, B. L. ve Ferguson B. J. (1989). Volleyball Steps to Success. Human Kinetics Publishers.
- Viness, S., Colquitt, G., Pritchard, T. ve Johnson, C. (2017). Using the Personalized System of Instruction to Differentiate Instruction in Fitness. Physical Educator, 74(3), 518.
- Vurat, M. (2000). Voleybol teknik. Ankara: 1.Baskı. Bağırhan Yayınevi.
- W. A., Rengasamy, S., Hooi, L. B., Varatharajoo, C. ve Azeez, M. I. K. (2015). The Effectiveness of Teaching Games for the Improvement of the Hockey Tactical Skills and the State of Self-Confidence Among 16 Years old Students. World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 9(7), 2296-2302.
- Wallhead, T. L. ve Ntoumanis, N. (2004). Effects of A Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 23, 4-18.
- Woods, M. (2007). Physical Activity Beliefs and Middle School PE Instruction. Unpublished manuscript. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Yüksel, Y. (2014). Voleybol Öğretiminde Web Sitesi ve Web Günlüğü Kullanımının Erişi ve İnternete Yönelik Tutuma Etkisi.

Zeng, H. Z., Wang, Y., ve Wang, X. (2016). A Study Of Chinese Collegiate Attitudes Toward Physical Education. *International Research in Higher Education*, 1(2), 1-11.

EKLER

EK: A

VOLEYBOL DERSİ İÇİN ÇALIŞMA KİTABI (SEÇİLMİŞ SAYFALAR)



SEÇMELİ VOLEYBOL DERSİ İÇİN ÇALIŞMA KİTABI

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

Bölümü/Sınıfı:.....

SAKARYA-2018

Merhaba Sevgili Öğrenci;

Voleybolu daha yakından tanıman ve voleybolu oluşturan teknikleri öğrenip geliştirmen için bu voleybol çalışma kitabı senin için hazırlanmıştır. Bu haftadan itibaren voleybol dersinde parmak pas, manşet pas ve tenis servis becerilerini bu çalışma kitabını okuyarak ve kitapta yazan alıştırmaları bireysel olarak uygulayarak öğreneceksin. Öğretmen olarak ben sizlere anlatım ve uygulama yapmayacağım. Sadece sizleri çalışmalarınızda gözleyip, ihtiyaç duyduğunuz zaman size destek olup, çalışmalarınıza dönüt sunacağım. Çalışma kitabını anlayabilmen ve istenilen uygulamaları yapabilmen için kitabın başında bulunan bilgileri dikkatlice okuyun.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

SINIF İÇİ UYULMASI GEREKEN KURALLAR

1. Derslere zamanında geliniz.
2. Derslere eşofmanla ve spor ayakkabısı ile geliniz.
3. Alıştırmaları yaparken size rahatsızlık verebilecek aksesuarla derse gelmeyiniz.
4. Ders sırasında başka bir şeyle ilgilenmeyiniz.
5. Ders sırasında söz almadan konuşmayınız.
6. Ders sırasında sınıftan dışarı çıkamazsınız, eğer zor durumda iseniz öğretmene bildirmeniz gerekmektedir.
7. Derse özgü ısınma ve soğuma yapınız.
8. Alıştırmaları yönergede yazdığı gibi uygulayınız.
9. Alıştırmaları uygularken yönergede yazan tekrar sayısını ve set sayısını dikkate alınız.
10. Alıştırmaları uygularken kendi hızınızla uygulayınız.
11. Alıştırmaları uygularken yapamadığınız ve yapmakta zorlandığınız alıştırmalarda öğretmenden yardım isteyiniz.
12. Bir sonraki alıştırmaya geçmek için, o alıştırmadaki performansınıza dönük yardımcı eğitmenden onay almanız gerekmektedir. (son testte)

ÇALIŞMA TAKVİMİ

TOPLAM SÜRE: 8 (SEKİZ) HAFTA

KONU SÜRESİ: 6 (ALTI) HAFTA

İŞLENECEK KONULAR:

1.HAFTA: PARMAK PAS (8 EKİM 2018)

2.HAFTA: PARMAK PAS (15 EKİM 2018)

3.HAFTA: MANŞET PAS (22 EKİM 2018)

4.HAFTA: MANŞET PAS (5 KASIM 2018)

5.HAFTA: TENİS SERVİS (12 KASIM 2018)

6.HAFTA: TENİS SERVİS (19 KASIM 2018)

VOLEYBOL'UN KISA TARİHÇESİ

1895'de, eğitimci William G. Morgan, YMCA' da (Young Men's Christian Association), işadamları sınıfları için basketbol, beysbol, tenis ve hentbol öğelerini harmanlayarak basketboldan daha az fiziksel güç gerektiren bir oyun geliştirmeye karar verdi. Voleybol oyunu Mintonette adıyla yarattı. Morgan tenisten fileyi aldı ve bunu zeminden ortalama bir erkeğin boyunun biraz üstünde kalacak şekilde 2.10 m yüksekliğe yerleştirdi. Mintonette oyunu, en kısa söyleyişle, "topu yere düşürmeden karşı alana atmak" diye tanımlanabilirdi. Yani topa havadayken vurmak. Oyunu izleyenlerden Profesör Albert T. Halstead "Mintonette" yerine "Volley Ball" adını önerdi. "Volley " tenis ile futbolda kullanılan bir terimdi. "Topa yere değmeden vurmak" anlamına Mintonette oyununun temel özelliğine çok uygun düştüğü için bu ad hemen benimsendi. 1952 yılında, yani elli altı yıl sonra, A.B.D Voleybol Birliği bu iki sözcüğü birleştirerek "Volleyball" diye yazılmasına karar vermiştir.

Voleybol Türkiye'ye Birinci Dünya Savaşı'nı izleyen Mütareke günlerinde geldi. 1919-1925 yılları arasında İstanbul'da YMCA'nın müdürlüğünü yapan **Dr. Deaver** adlı Amerikalı, derneğin spor salonunda voleybol oynatmaya başlamış, kısa zamanda beden eğitimi öğretmenlerimizin ilgisini bu yeni spor oyununa çekmeyi başarmıştı.

1919'da voleybol daha Avrupa'ya yayılmış değildi. Bulunali topu topu yirmi dört yıl olmuş, hele smaçla oynanmaya başlanışının üstünden daha ancak altı yıl geçmişti. Calaloğlu'ndaki Erkek Muallim Mektebi'nin beden eğitimi öğretmeni olan ünlü spor adamı **Selim Sırrı TARCAN**, YMCA'de görüp oynadığı voleybolu, bedensel yetenekleri geliştiren, temiz bir spor oyunu olarak benimseyip öğrencilerine öğretmeye başladı. 1920-1924 yılları arasında Erkek Muallim Mektebi'nden çıkan beden eğitimi öğretmenleri de bu sporu kısa sürede okullarımız yaydılar. Kabataş, Vefa, Pertevniyal, Galatasaray, İstiklal, Haydarpaşa, İstanbul liselerinde yoğunlaşan çalışmalar, önce okullar arası turnuvalara yol açtı. Voleybol oynayan çocuklar okullardan mezun olmaya başlayınca da, çalışmalar üniversitelere, kulüplere doğru genişledi. Bu gün bir basketbol yuvası olarak bilinen İstanbul Teknik Üniversitesi, o zamanki adıyla Yüksek Mühendis Mektebi, 1924-1944 yılları arasında voleybolun beşiği idi. Ankara'daki Siyasal Bilgiler Fakültesi, o zamanki adıyla Mülkiye Mektebi de, voleybola öncülük eden bir yüksek okuldu.

Kulüpler arası lig maçlarına geçildiğinde voleybolcu sayısı hayli yükselmişti. Çeşitli kentlerde yapılmaya başlanan şampiyonaları, 1949'da Türkiye Voleybol Şampiyonası izledi. Yinede takım sayısı fazla değildi. Örneğe 1951 yılında İstanbul Voleybol Ligi şu yedi takım arasında oynanıyordu: Altınordu, Beyoğluspor, Galatasaray, Vefa Kadıköyspor, Kurtuluş, Moda. Bu takımlardan başa oynayanlar Vefa ile Kadıköyspor idi.

VOLEYBOL OYUN KURALLARI

OYUN SAHASI: Oyun sahası, oyun alanı ve serbest bölgeyi kapsar. Bu saha dikdörtgen ve simetrik olmalıdır.

ÖLÇÜLER: Oyun alanı, 18x9 m ölçülerinde bir dikdörtgendir ve her yönde en az 3 m genişliğinde olan bir serbest bölge ile çevrilmiştir. Oyun sahasının üzerinde bulunan serbest oyun boşluğu, her türlü engelden arındırılmış olmalıdır. Serbest oyun boşluğu, oyun sahası yüzeyinden ölçüldüğünde en az 7 m yüksekliğinde olmalıdır.

OYUN ALANININ ÜZERİNDEKİ ÇİZGİLER: Bütün çizgiler 5 cm genişliğindedir.

FİLENİN YÜKSEKLİĞİ: File; dikey olarak orta çizginin üstünde yer alır ve erkekler için 2.43 m, bayanlar için 2.24 m yüksekliğindedir. File; 1 m genişliğinde, 9.5 ila 10 m uzunluğundadır (yan bantların her bir yanındaki 25 ila 50 cm dahil) ve 10 cm'lik karelerden oluşan siyah iplerden yapılmıştır. Filenin üst kısmında 7 cm genişliğinde, iki kat beyaz çadır bezinden yapılmış yatay bir bant file boyunca dikilmiştir. Anten; 1.80 m uzunluğunda ve 10 mm çapında, fiberglas veya benzeri bir maddeden yapılmış esnek bir çubuktur.

TOPLAR: Uluslararası Resmi müsabakalarda kullanılan topın sentetik deri maddesi ve renk kombinasyonları FIVB standartlarına uymalıdır. Çevresi 65-67 cm ve ağırlığı 260-280 gr'dır.

TAKIMIN OLUŞUMU: Bir maç için bir takım en fazla 12 oyuncu ile birlikte; aşağıda belirtilen antrenör ve tıp görevlilerinden oluşur. Antrenör kadrosu: 1 koç, maksimum 2 yardımcı koç, Tıbbi kadrosu: 1 takım terapisti, 1 tıp doktoru

TAKIM LİDERLERİ: Her iki takım kaptanı ve koç, kendi takım mensuplarının davranış ve disiplininden sorumludur. Liberolar, takım kaptanı veya oyundaki kaptan olamaz.

BİR SAYI ALMAK: Sayı bir takım aşağıdaki durumlarda sayı alır:

*Topu başarıyla rakibin oyun alanındaki zeminine temas ettirdiğinde,

*Rakip takım bir hata yaptığında,

*Rakip takım bir ihtar ile cezalandırıldığında,

*Hata Bir takım, kurallara aykırı bir oyun hareketi yaparak (veya bu kuralları başka bir şekilde ihlal ederek) hata yapar. Hakemler hataları değerlendirir ve kurallara uygun olarak sonuçlarını belirlerler.

* Eğer art arda iki veya daha fazla hata yapılırsa, sadece ilk yapılan hata esas alınır,

ISINMA ÇALIŞMALARI

YÖNERGE: Aşağıda sizin için hazırlanmış olan voleybol dersine ait 6 haftalık ısınma çalışmaları bulunmaktadır. Isınma çalışmalarını dikkatlice okuyup yönergede yazıldığı gibi uygulayınız. Hareketleri kendi hızınızla uygulayınız, yapamadığınız veya yapmakta zorlandığınız alıştırmalarda öğretmenden yardım isteyiniz. Isınma çalışmaları 15-20 dakika sürmelidir.

1.HAFTA: ISINMA

-2 tur voleybol sahasının etrafında yürüme ()

-1 tur parmak uçlarında yükselerek yürüme ()

-5 tur voleybol sahasının etrafında koşu ()

-Bireysel olarak genel ısınma hareketleri (4-5 dakika) ()

-Dip çizgide 5 kez olduğu yerde dizi yukarı çekip, orta çizgiye kadar koşma (3 kez)
()

-Dip çizgide 5 kez ayakları topuklara çekip, orta çizgiye kadar koşma (3 kez) ()

-Sahada 1 numaradan başlayarak 2 numaraya koşma ve 2 no'dan başlayarak kayma hareketi ile 4 numaraya gitme ve dip çizgiye geri geri gitme (4 kez) ()

-Topla ısınma (2'şerli eş olup, birer top alarak öğretmenin gösterdiği hareketleri yapma)
()

SOĞUMA ÇALIŞMALARI

YÖNERGE: Aşağıda sizin için hazırlanmış olan voleybol dersinin sonunda uygulayacağınız 6 haftalık soğuma hareketleri bulunmaktadır. Soğuma hareketlerini dikkatlice okuyup yönergede yazıldığı gibi uygulayınız. Hareketleri kendi hızınızla uygulayınız, yapamadınız veya yapmakta zorlandığınız alıştırılmalarda öğretmenden yardım isteyiniz. Soğuma hareketleri yaklaşık 7-8 dakika sürmelidir.

1.HAFTA: SOĞUMA

-2 tur voleybol sahası etrafında yavaş koşu, 2 tur yürüme

-Başınızı sağa doğru omuzun üzerine doğru eğin. Beş nefes bekleyin. Sonra aynısını sola doğru yapın. ()

-Ayaklar kapalı pozisyonda dik durun. Nefes alın, nefes verirken gövdenizi yavaşça öne doğru eğin dizlerinizi hafif bükün ve ayak bileklerinizden tutun. ()

-Uzun oturuş pozisyonunda bir bacak bükülerek, gövdeye doğru yaklaştırılır. Bacak yere paralel konuma getirilir ve ayak bileğinden tutularak, arka üst bacak kaslarının gerilmesi sağlanır. ()

-Yerde oturma pozisyonunda bir bacak dışa, diğeri içe olmak üzere dizlerden bükülür ve yere temas eder. Gövde ellerden destek alınarak geriye doğru yavaşça hareket eder. Üst bacak kaslarının gerildiği yerde beş nefes beklenir. ()

-Uzun oturuş pozisyonunda bir bacak dizden bükülüp ayak tabanı diğer bacağına değeri. Uzatılan bacağı doğru gövde esnetilir. Ayak bileğinden tutularak beş nefes beklenir.

()

-Sırt üstü yatılır. Dizler bükülerek, ayak tabanları birbirine değecek şekilde yana açılır. Eller göğüs hizasında gövdenin üstündedir. Dizler yere doğru değdirilmeye çalışılır.

()

PARMAK PAS TEKNİĞİ

Voleybol oyunun temelini parmak pas oluşturur. Basit bir teknik gibi görülmesine rağmen, mükemmelleştirmek için çok fazla çalışmak gerekir.

Bu teknik ile yüksekte gelen toplar karşılanır ve istenen noktaya; parmaklar, eller ve vücudun katılımı ile gönderilir. Topu istenilen yere en düzgün şekilde gönderebilmek için parmaklar kullanılarak yapılan pas şeklindedir.

TEKNİKSEL ÖZELLİKLERİ: Vücut pozisyonu ayaklar omuz genişliğinde açık, dizler hafif bükülü, iki ayak yan yana veya bir ayak diğer ayağın bir adım önünde olmalıdır. Vücut ağırlığı ayak parmak uçlarında olmalıdır. Dizler hafif bükülü ve sırt dik olmalıdır.



Topa vuruş anında başparmak ve işaret parmakları topun arkasında üçgen olacak şekilde alın hizasında topa temas etmelidir. Top avuç içlerine temas edilmemelidir. Parmak pas hareketi başparmak ve bileğin supinasyondan pronasyona (geride ileriye) geçişiyle yaptırılmalıdır. Topla ilk temas öncesinde avuç içleri birbirine bakar pozisyonda tutularak harekete başlanmalıdır, pas hareketinin tamamlanması ile avuç içleri karşıya bakmalı ve kollar gergin olmalıdır. Pas hareketinin tamamlanması ile ellerin topu takip etmesi sağlanmalıdır. Parmak pas yaparken dizler hafif bükülmeli ve vuruşla birlikte vücut ağırlığı yukarı verilmelidir.

PARMAK PAS ALIŞTIRMALARI

YÖNERGE: Aşağıda sizin için hazırlanmış olan 2 haftalık parmak pas tekniği ile ilgili alıştırmalar bulunmaktadır. Alıştırmaları dikkatlice okuyup yönergede yazıldığı gibi sırasıyla uygulayınız. Her bir alıştırma için verilen tekrar sayısına ve set sayısına dikkat ediniz. Yaptığınız alıştırmaları kitapçığa kaydediniz. Tüm alıştırmaları bitirdikten sonra gözlem formunda kendi performansınızı objektif olarak değerlendirin. Alıştırmaları kendi hızınızla uygulayınız, yapamadığınız veya yapmakta zorlandığınız alıştırmalarda öğretmenden yardım isteyiniz.

ALİŞTIRMALAR	TS/SS	DÖNÜTLER
1.Öğrenciler birer top alarak sahaya dağınık biçimde yerleşirler. Topu yere koyup, yerde olan topun üzerine eller parmak pas şeklinde yerleştirilir, top kaldırılır ve tekrar yere konur.	20 kez x 5 set	Parmakların ilk boğumları kullanılmalı. Avuç içleri topa değmesin.
2.Öğrenciler birer top alarak sahaya dağınık biçimde yerleşirler. Top alınlarının yukarısında, parmaklarla tutulur. Değişik vücut pozisyonlarında (aşağı çökme, dönme sıçrama, ileri koşma, yanlara adımlama, sekme, diz çekme, oturma, yere yatma vb.) top parmak pas pozisyonunda tutulur.	20 kez x 5 set	Parmakların ilk boğumları kullanılmalı. Avuç içleri topa değmesin.
3. Öğrenciler sahaya birer top alarak dağınık biçimde yerleşirler. Eller alın üzerinde, topu yere düşürmeden sürekli pas yaparlar.	20 kez x 5 set	Eller alın üzerinde olmalı ve avuç içleri birbirine bakmalı. Parmakların ilk boğumları kullanılmalı.
4. Öğrenciler birer top alarak sahaya dağınık biçimde yerleşirler. Öğrenciler sahada kontrol pas yaparak yürürler.	20 kez x 5 set	Topa alın hizasında temas edilmeli. Dizler hafif bükülü olmalı.
5. Öğrenciler birer top alarak sahaya dağınık biçimde yerleşirler. Öğrenciler 5 tane kontrol pas yapar, sonra bir tane yüksek pas yapıp tekrar kontrol pasa devam ederler.	20 kez x 5 set	Yüksek pas yaparken bacaklardan kuvvet alınmalı ve kollar topun arkasından devam etmeli.
6. Öğrenciler birer top alarak sahaya dağınık biçimde yerleşirler. Alın üzerinden sürekli parmak pas ile oynarlar. İki tane kontrol pas yaptıktan sonra top yere bir kere seker ve tekrar topun altına girip pas yapmaya devam ederler.	20 kez x 5 set	Topa alın hizasında karşıla.
7. Öğrenciler birer top alarak sahaya dağınık biçimde yerleşirler. Top alttan tutularak yükseğe atılır, yerden seken topun altına girilip parmak pas vuruşu gerçekleştirilir.	20 kez x 5 set	Top alın üzerinde yakalanmalı ve avuç içleri birbirini göstermeli.
8. Öğrenciler birer top alarak sahaya dağınık biçimde dururlar. Top başın üzerinden yere sert vurulur. Seken topa koşup durduktan sonra, alın üzerinde yakalanılan top ileriye doğru pas yapılır.	20 kez x 5 set	Vuruştan sonra top takibi yapılmalı. Vuruştan sonra kollar topu yukarı ve ileriye doğru takip etmeli.

PARMAK PAS BECERİSİ GÖZLEM FORMU

YÖNERGE: Aşağıda kendinizi voleybolda parmak pas tekniğini öz değerlendirmeye yönelik “Parmak Pas Beceri Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Duvara karşı parmak pas çalışması yapınız (3 dak.) ve bu çalışmadaki performansınızı düşünerek kriterler arasındaki seçeneklerden size en uygun olanları işaretleyiniz. Lütfen objektif değerlendirme yapmaya özen gösteriniz. Gözlem formundan 22 ve üstü puan toplarsanız, bir sonraki konuya geçebilirsiniz.

5 => (Çok iyi) 4=> (İyi) 3=> (Orta) 2=> (Kötü) 1=> (Çok kötü)

	5	4	3	2	1
PARMAK PAS KRİTERLERİ					
1.Topun altına girme					
2.Dizleri hafif bükerek ayakları omuz genişliğinde açma					
3.Top ile alınının üzerinde buluşma					
4.Topa parmaklarının ilk boğumları ile temas etme					
5.Topa vurduktan sonra kollarla topu bir süre takip etme					
6.Ayak parmak uçlarında yükselme					
7.Topu istenilen yere gönderme					
TOPLAM					

1-7=> Çok Çalışmalıyım

8-14 => Çalışmalıyım

15-21 => Orta

22-28=> İyi

29-35=> Çok iyi

EK-B: DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİNE GÖRE ÖRNEK DERS PLANI

GÜNLÜK DERS PLANI

ÜNİVERSİTE: Sakarya Uygulama Bilimler Üniversitesi

DERS: Seçmeli Voleybol

KONU: Parmak Pas

SINIF: 3.Sınıf

SÜRE: 120 dakika (60 dak.+60 dak.)

YER: SUBÜ Spor Salonu

ARAÇ GEREÇLER: Voleybol topları, voleybol filesi,

MODEL: Doğrudan Öğretim Modeli (Anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, komut)

HEDEF 1: Voleybolda parmak pas becerisini kavrar.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Parmak pasın voleybolda neden kullanıldığını söyleme/yazma.
2. Parmak pas çeşitlerini söyleme/yazma.
3. Parmak pas tekniğinin özelliklerini söyleme/yazma.
4. Parmak pasta yapılabilecek hataları ve düzeltme yollarını söyleme/yazma.

HEDEF 2: Parmak pas becerisini uygulayabilmek için gerekli olan ısınma hareketlerini yapabilme.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Genel ısınma hareketlerini yapma.
2. Voleybola özgü topsuz ısınma hareketlerini yapma.
3. Voleybolda top çekme çalışmaları yapma.

HEDEF 3: Voleybolda parmak pas becerisini uygulayabilme.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

- 1.Topun altına girme.
- 2.Dizleri hafif bükerek ayakları omuz genişliğinde açma.
- 3.Top ile alnın üzerinde buluşma.
- 4.Topa parmakların ilk boğumları ile temas etme.
- 5.Topa vurduktan sonra kollarla topu bir süre takip etme.
- 6.Ayak parmak uçlarında yükselme.
- 7.Topu istenilen yere gönderme.

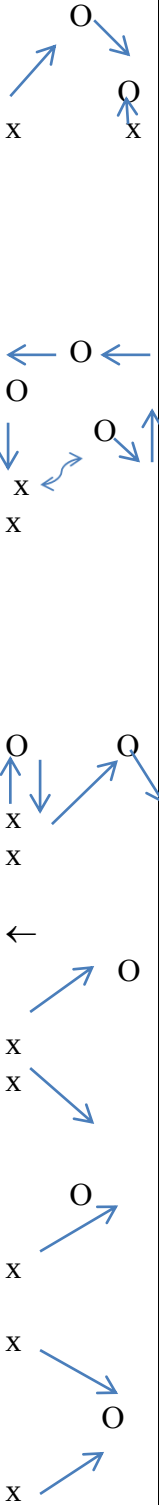
HEDEF 4: Voleybolda parmak pas tekniğini yapmaya istekli oluş.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Derse vaktinde gelme.
2. Derse uygun kıyafetle gelme.
3. Öğretim elemanını dikkatle dinleme.
4. Yapılan alıştırmalara istekli katılma.
5. Öğretim elemanından dönütler isteme.

Verilen alıştırmaları en iyi şekilde uygulama.

İŞLENİŞ			
DERSE GİRİŞ VE ISINMA	ESAS DEVRE	ŞEKİLLER	DERSİ BİTİRME VE SOĞUMA
•Selamlaşmanın yapılması ve yoklamanın alınması. •Öğretim elemanı “Bugünkü dersin konusunun parmak pas” olduğunu söyleyerek öğrencilerin konudan haberdar edilmesi. •Öğrenciler arasında parmak pas yapabilen 2 öğrencinin sınıfta parmak pas yapması istenerek, öğrenilecek olan konuya dikkatin çekilmesi. •Parmak pas nedir? Voleybolda neden önemlidir? Yaparken nelere dikkat ederiz? vb. soruların sorulması ile ön bilgilerin yoklanması.	Öğrencilerin U düzenini alması ve öğretmenin parmak pas becerisi aşamalar halinde anlatıp göstermesi. ALİŞTİRMA 1: Öğretmenin verdiği komutlara göre parmak pas tekniğinin topsuz olarak yapılması. ALİŞTİRMA 2: Daha sonra öğretmenin gösterdiği yöne doğru kayma adımları ile gidilerek, verilen komutla parmak pas tekniğinin gösterilmesi. Öğrenciler alıştırmaları uygularken öğretmen tarafından öğrencilere dönüt ve düzeltmelerin verilmesi. ALİŞTİRMA 3: Eşlerden birinin yerde oturması ve diğer eşin başının üzerine attığı topa parmak pas yapması. Bir süre sonra rollerin değişmesi. ALİŞTİRMA 4: Öğrencilerin birer voleybol topu alarak ikişerli eş olması. Eşlerden birinin diğerine topu atması, diğerinin ise topu çift elle başının üstünde tutması. Bir süre sonra eşlerin rollerinin değişmesi.	x x x x x x x □ x x x x x x □ x x x x →↓ x x→↓ x→↓ O ↓ O ↓ x x	•Öğretmen işledikleri konunun genel bir özetini yaparak, “parmak pas yaparken vücut pozisyonumuz nasıl olmalıdır? Topa hangi hizada temas edilmelidir? ” gibi sorular sorarak öğrendiklerini tekrar edilmesi sağlanır. •Öğrencilerin gerçekleştirdikleri performansları için teşekkür eder. •Öğrencilerden 2’şerli sıra olarak saha etrafında 5 dakika hafif tempo ile koşmaları. •Öğrencilerin U düzenini alarak, öğretmenin önderliğinde açma-germe hareketlerini yapmaları. • Öğretmen, öğrencilere gelecek hafta parmak pas uygulamalarına devam edileceğini söyleyerek, öğrencilerin sonraki konu hakkında

•Öğrencilerin 2'şerli sıra olarak ve 5 dakika %50 tempoda koşmaları. •Öğrencilerin U düzeni alması ve öğretim elemanı eşliğinde ısınma hareketlerinin yapılması. •Öğrencilerin birer top olarak ikiyeşerli eş olması ve öğretmenin gösterdiği top çekme çalışmalarını (baş üstünden çift elle atma, baş üstünden tek elle atma, topu çift elle yere vurdurma, topu tek elle yere vurdurma vb.) yapmaları.	ALIŞTIRMA 5: Aynı düzende eşin attığı topa diğer eşin yüksek pas ile geri göndermesi. Bir süre sonra eşlerin rollerinin değişmesi. ALIŞTIRMA 6: Eşlerin karşılıklı kontrol pas çalışması. ALIŞTIRMA 7: Eşlerden birinin diğer eşin bir sağına bir soluna top atması, diğer eşin bir sağa, bir sola giderek gelen toplara parmak pas yapması. Bir süre sonra rollerin değişmesi. ALIŞTIRMA 8: Her öğrencinin birer top olarak duvarla paslaşma çalışmasının yapılması. Duvarla paslaşma sonrasında top, baş üstünden ya da uygun olmayan bir konumda geri gelirse topu yeninden tut. ALIŞTIRMA 9: Eş değiştirerek tek topa duvara karşı paslaşma çalışması.		haberdar edilmesi. •Yoklamanın alınması ve selamlaşma ile dersin bitirilmesi.
---	--	---	--

EK-C:

VOLEYBOL DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Bu formda bulunan cümleler sizin Voleybol Dersi ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu cümlelerden hiç birinin kesin olarak cevabı yoktur. Her cümle ile ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bunun için vereceğiniz cevaplar sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır.

Her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümledeki görüşe katılma derecenizi “5: Tamamen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Kararsızım, 2: Katılmıyorum ve 1. Tamamen Katılmıyorum” kategorilerinin altında yer alan boşluğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Her hangi bir cümle üzerinde gereğinden fazla zaman harcamayınız. Bütün soruları mutlaka cevaplayınız. Her ifade için sadece bir işaretleme yapınız ve isin yazmayınız.

Yardımlarınız ve ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Süreyya YENİBERTİZ

Tutum ifadeleri	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Voleybol oynamanın stresten kurtulmaya yardımcı olacağını düşünüyorum.					
2.Voleybol oynamanın kişilerde çatışmaya neden olduğuna inanırım.					
3.Voleybol dersini sadece sınıfı geçmek amacıyla ile öğrenirim.					
4.Voleybol oynamanın, kişilerde düşünme gücünü geliştirdiğini düşünürüm.					
5.Voleybolla ilgili becerilerde başarılı olacağımı hiç sanmıyorum.					
6.Voleybol sporu sayesinde kişilerin kötü alışkanlıklarından korunacağını düşünürüm					
7.Voleybol oynarsam fiziksel görünüşümün bozulacağına inanırım.					
8.Voleybol dersi okulun programından kaldırılırsa çok sevinirim.					
9.Voleybol oynamanın kişilere disiplin kazandıracağını düşünürüm.					
10.Voleybol dersini ileriki öğretmenlik yaşantımda yararlı olacağına inanmam.					
11.Voleybol oynamanın liderlik özelliklerini geliştirdiğini düşünürüm.					

12.Voleybolun yaratıcılığı geliştireceğine inanırım.					
13.Voleybol sporunu bilmenin gelecek yaşantımda okul veya kulüp takımı çalıştırma olanağı sağlayacağını düşünürüm.					
14. Voleybol dersinin konuları azaltılırsa mutlu olurum.					
15.Voleybol dersinin kişilerin spor felsefelerini geliştirmelerine yardımcı olacağını düşünürüm.					
16.Voleybol sporunun yaygınlaştırılması gerektiğini düşünürüm.					
17.Voleybol oyun kurallarını öğrenmek için hiç çaba sarf etmem.					
18.Voleybol dersi daha hızlı ve çevik olmayı öğretir.					
19.Voleybol oynayan kişilerin kendilerine daha çok güvendiklerini düşünürüm.					
20.Voleybol dersinde sorumluluk almaktan çekinirim.					
21.Voleybol oynamanın kişilerde düzenli olma özelliğini geliştirdiğini düşünürüm.					
22.Voleybol dersinden nefret ederim.					
23.Voleybol oyununun kişilerin hoşgörü özelliğini yok ettiğine inanırım.					
24.Voleybol dersinin birlik, beraberlik ve dayanışma duyguları kazandırdığını düşünürüm.					
25.Serbest zamanlarımda voleybol oynamak içimden gelmez.					
26.Sporlar arasında voleybol en sıkıcı olanıdır.					
27. Voleybolun erkeklere yakışmayan bir spor olduğuna inanırım.					
28. Voleybol öğrenme benim için son derece gereksizdir.					

EK-D

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/11/2019-E.10207



T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :26428519/044/
Konu :Anket Onay İzni

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Etik Kurulunun **26/11/2019** tarih ve **14 no**'lu toplantısında almış olduğu altıncı maddesine (**madde 6**) ilişkin karar örneği aşağıda sunulmuştur.
Bilgilerinize gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Yusuf ÇAY
Etik Kurulu Başkanı

Madde 6- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün **22/11/2019** tarihli ve **100/10120** sayılı Etik Kurul İzni konulu yazısı ve eki görüşmeye açıldı.

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Süreyya YENİBERTİZ** 'in, **Doç.Dr. Ayşe Dilşad MİRZEOĞLU** danışmanlığında hazırladığı "**Bireyselleştirilmiş Öğretim Modelinin Voleybol Becerilerinin Öğrenilmesine ve Voleybol Dersine Yönelik Tutuma Etkisi** " konulu çalışmasının Etik açıdan **uygun olduğuna** karar verilmiştir.

EK :
Başvuru dilekçesi ve ekleri (13 sayfa)

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan Sakarya
Tel:0 264 616 00 09 Faks:0 264 616 00 14
E-Posta :etik@subu.edu.tr Elektronik Ağ :www.subu.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

:

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Süreyya YENİBERTİZ
Doğum Tarihi ve Yeri : 03/04/1994, Osmaniye
E-posta : sureyyayenibertiz@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans : 2016, Süleyman Demirel Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
Yüksek Lisans : 2019, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER

- 3.Kademe Triatlon Antrenörlüğü (2012-2016)
- Yaşam ve Spor Koçluğu (2016)
- 1.Kademe Yüzme Antrenörlüğü (2014-2015)
- Bronz Cankurtaran (2013)
- Amaç ve Hedef Belirleme Eğitimi (2016)
- Zaman Yönetimi Eğitimi (2016)
- İş Yaşamında İletişim Eğitimi (2016)
- İlk Yardım Eğitimi (2015)