

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SPOR EĞİTİMİ MODELİ İLE İŞLENEN VOLEYBOL DERSLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE PSİKOMOTOR ERİŞİ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Aylin ÇELEN

Ankara
Mart, 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SPOR EĞİTİMİ MODELİ İLE İŞLENEN VOLEYBOL DERSLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE PSİKOMOTOR ERİŞİ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Aylin ÇELEN

Danışman: Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN

**Ankara
Mart, 2012**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aylin ÇELEN'in Spor Eğitimi Modeli ile İşlenen Voleybol Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi başlıklı tezi 06.04.2012 tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Kemal TAMER

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Dilşad E. MİRZEOĞLU

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Seyfi SAVAŞ

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN

.....

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın oluşturulması ve gerçekleştirilmesinde değerli zamanını ayırarak önemli katkılar sağlayan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN'a; çalışmanın yönlendirilmesi aşamasında bana her konuda destek olan ve yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Dilşad E. MİRZEOĞLU'na; çalışma boyunca desteklerini esirgemeyen ve beni sürekli motive eden Sayın Yrd. Doç. Dr. Seyfi SAVAŞ'a ve değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Kemal TAMER ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN'e katkılarından dolayı en içten teşekkürlerimi sunarım.

Verilerin analizi sırasında bana yardımcı olan Sayın Hamit ÖZDAMAR ve Sayın Remziye SARUHAN'a; çalışmanın ölçme boyutundaki yönlendirmelerinden dolayı Sayın Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e; yardımlarından dolayı Sayın Okutman N. Oğuz KANDEMİR'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca; çalışmanın gerçekleştirilmesini sağlayan ve derslerde bana yardımcı olan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Son olarak; bu tezi hazırlarken manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen sevgili aileme ve çalışmalarım süresince bana sabırla destek olan değerli eşim Suat'a da yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Aylin ÇELEN

ÖZET

SPOR EĞİTİMİ MODELİ İLE İŞLENEN VOLEYBOL DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE PSİKOMOTOR ERİŞİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

ÇELEN, Aylin

Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN

Nisan-2012, 255 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, Spor Eğitimi Modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine olan etkisini belirlemektir.

Araştırma, gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde voleybol dersini alan 3. sınıf öğrencileri ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde seçmeli voleybol dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Yansız atama yöntemi kullanılarak, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler Spor Eğitimi Modeli'nin uygulanacağı deney grubu, Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler ise Doğrudan Öğretim Modeli'nin uygulanacağı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 25 erkek ve 10 kız olmak üzere toplam 35 kişiden (yaş ortalaması $\bar{x} = 23.11 \pm 2.21$); kontrol grubu ise 20 erkek ve 10 kız olmak üzere toplam 30 kişiden (yaş ortalaması $\bar{x} = 22.76 \pm 2.37$) oluşmaktadır.

Çalışmanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişsel alan gelişimlerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen voleybol dersine ait başarı testi, duyuşsal alan gelişimlerini belirlemek amacı ile Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen “Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği”, psikomotor alan gelişimlerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları ve Oslin, Mitchell ve Griffin (1998) tarafından geliştirilen Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmış ve istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Kontrol ve deney gruplarının kendi içindeki gelişimlerini belirleyebilmek için; aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımlı gruplar t testinden yararlanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının erişki değerleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için; aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır. Ayrıca, spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrencilerin oyunculuk dışı rolleri ve genel sezonun değerlendirilmesi ile ilgili düşünce ve görüşlerini belirlemek üzere kullanılan öz ve grup değerlendirme formlarında da frekans ve yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Sonuç olarak; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal alana ait erişki düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilirken, psikomotor alana ait becerilerin tümündeki erişki düzeyleri arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oyun performansı bileşenlerinden olan beceri uygulaması bileşenine ait erişki puanları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilirken; karar verme, ayarlama ve oyun performansı bileşenlerine ait erişki puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Oyuna katılım bileşenine ait erişki puanları arasında ise iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ayrıca, Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubundaki öğrencilerin, oyunculuk dışında aldıkları görevler ve uygulanan model ile ilgili görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Spor Eğitimi Modeli, Doğrudan Öğretim Modeli, Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan, Psikomotor Alan, Oyun Performansı, Voleybol.

ABSTRACT

The Effects of Volleyball Classes Taught through Sports Education Model on
Cognitive, Affective and Psychomotor Achievement Skills of Students

ÇELEN, Aylin

Doctorate, Department of Physical Education and Sport Teaching

Thesis Advisor: Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN

April–2012, 255 pages

The purpose of this study was to investigate the effects of volleyball classes taught through Sports Education Model on cognitive, affective and psychomotor achievement skills of students.

Research was designed as a real experiment model utilizing pre-test/post-test control group model. The population of the research was composed of 240 students who are studying School of Physical Education and Sport, Department of Physical Education Teaching and Coaching Education at Abant İzzet Baysal University in the fall semester of 2010-2011 educational year. The sample of the study consisted of the third year students attending volleyball classes in the Department of Physical Education Teaching and students from Coaching Education who attended the class as an elective course. The students who are studying in the Department of Physical Education Teaching were assigned randomly to the experimental group in which Sports Education Model was used and students who are studying in the Coaching Education were assigned to control group which used Direct Instruction Model. The students in the experimental group (25 males and 10 females, mean age $\bar{x} = 23.11 \pm 2.21$) from Physical Education Teaching Department; the students in control group (20 males and 10 females, mean age $\bar{x} = 22.76 \pm 2.37$) from Coaching Education Department participated in this study.

“Achievement Test for Volleyball Class” developed by the researcher to assess experimental and control group students’ development in the cognitive domain; “Attitude Scale towards Volleyball Classes” developed by Mirzeoğlu (2000) to identify development in the affective domain; observation forms developed by the researcher

and “Game Performance Assessment Instrument” developed by Oslin, Mitchell and Griffin (1998) were used to identify the development of students in the psychomotor domains both at the beginning and end of the study.

SPSS 17.0 package program was used in the analysis of the collected data and the level of significance was assumed as 0.05 in statistical analysis. Arithmetic means, standard deviation and paired sample *t*-test were utilized in order to identify the in-group development of control and experimental groups. Arithmetic means, standard deviation and independent groups *t*-test were utilized to determine whether there was a difference between the achievement levels of control and experimental groups. In addition, frequencies and percentage calculations were used in the self and group assessment forms created to determine the ideas and views of students regarding their roles outside playing and the general season.

In conclusions, statistically significant differences were observed in favor of experimental group in the area of achievement levels in cognitive and affective domains while statistically significant differences were observed in favor of the control group in psychomotor domain achievement levels. The results showed a statistically significant differences in favor of control group in achievement levels regarding skills execution -a component of game performance- and also a statistically significant differences in favor of the experimental group in achievement levels regarding decision making, adjustment and game performance components in comparison between control and experimental groups. No statistically significant difference was observed between the achievement scores in the game involvement component between the two groups. In addition, experimental group students taught through Sports Education Model were found to have mostly positive views regarding roles outside playing and the implemented model.

Key Words: Sport Education Model, Direct Instruction Model, Cognitive Domain, Affective Domain, Psychomotor Domain, Game Performance, Volleyball.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	5
1.2 Araştırmanın Amacı.....	9
1.3 Araştırmanın Önemi.....	10
1.4 Varsayımlar.....	12
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.6 Tanımlar.....	12
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
2.1 Eğitim.....	14
2.1.1 Beden Eğitimi.....	15
2.2 Beden Eğitimi’nde Oyun ve Spor Öğretimi.....	17
2.2.1 Oyun ve Spor Öğretiminde Doğrudan Öğretim Modeli.....	18
2.2.1.1 Doğrudan Öğretim Modeli’nin Temelleri.....	19
2.2.1.2 Doğrudan Öğretim Modeli.....	30
2.2.1.3 Doğrudan Öğretim Modeli’nde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	40
2.2.2 Oyun ve Spor Öğretiminde Spor Eğitimi Modeli.....	48
2.2.2.1 Spor Eğitimi Modeli’nin Teori ve Gerekçesi.....	49
2.2.2.2 Spor Eğitimi Modeli’nin Üç Önemli Hedefi.....	50
2.2.2.3 Spor Eğitimi Modeli’nin Öğrenme Hedefleri.....	50
2.2.2.4 Spor Eğitimi Modeli’nin Önemli Özellikleri.....	51
2.2.2.5 Spor Eğitimi Modeli’nin Öğrenme Çıktıları.....	55
2.2.2.6 Spor Eğitimi Modeli İçerisinde Yer Alan Modeller.....	56
2.2.2.7 Spor Eğitimi Modeli’ndeki Öğretmen-Öğrenci Roller ve Sorumlulukları.....	57
2.2.2.8 Spor Eğitimi Modeli İçin Öğrenme ve Öğretme Kriterleri.....	58
2.2.2.9 Öğrenme ve Öğretme İle İlgili Varsayımlar.....	61
2.2.2.10 Spor Eğitimi Modeli İle İlgili Öğretim Planı Hazırlanırken Dikkat Edilecek Hususlar.....	62
2.2.2.11 Spor Eğitimi Modeli’nde Sınıf Yönetimi ve Davranış Gelişimi.....	78

2.2.2.12 Uygun Davranışların Geliştirilmesi: Fair Play (Adil Oyun ve Centilmenlik)	79
Kültürü.....	
2.3 Voleybol.....	81
2.4 Yurt İçi ve Yurt Dışında Spor Eğitimi Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	89
3. YÖNTEM.....	108
3.1 Araştırma Modeli.....	108
3.2 Evren ve Örneklem.....	109
3.3 Veri Toplama Teknikleri.....	114
3.3.1 Voleybol Başarı Testi.....	114
3.3.2 Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği.....	117
3.3.3 Gözlem Formları.....	117
3.3.4 Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği.....	122
3.4 İşlem Süreci.....	126
3.4.1 Deney Grubunda İşlem Süreci.....	127
3.4.2 Kontrol Grubunda İşlem Süreci.....	130
3.5 Verilerin Analizi.....	131
4. BULGULAR ve YORUMLAR.....	133
4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	133
4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	137
4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	140
4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	142
4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	144
4.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	155
4.7 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	163
4.8 Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	172
4.9 Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	180
4.10 Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	190
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	195
5.1 Sonuç.....	195
5.2 Öneriler.....	199
5.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	199
5.2.2 İleride Yapılacak Olan Çalışmalar İçin Öneriler.....	200
KAYNAKÇA.....	202
EKLER.....	213

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Doğrudan Öğretim Modeli'ndeki Öğretmen-Öğrenci Görev ve Sorumlulukları.....	38
Tablo 2.	Doğrudan Öğretim Modelinin Sınıf Seviyelerindeki Seçimi ve Olası Uyarlamalar.....	39
Tablo 3.	Öğrenme Aktiviteleri ve Öncelikli Öğrenme Alanları İlişkisi.....	55
Tablo 4.	Spor Eğitimi Modeli Sezonundaki Sorumluluklar ve Görev Alan Kişiler.....	57
Tablo 5.	Spor Eğitimi Modeli'ndeki Öğretmen Kriterleri.....	59
Tablo 6.	Spor Eğitimi Modelindeki Oyuncu Kriterleri ve Doğrulanması.....	60
Tablo 7.	Spor Eğitimi Modelindeki Oyunculuk Dışı Görev Kriterleri ve Doğrulanması.....	61
Tablo 8.	Spor Eğitimi Modelindeki Gerekli Öğrenci Roller ve Sorumlulukları.....	65
Tablo 9.	İsteğe Bağlı Takım ve Diğer Özel Uzmanlık Roller	66
Tablo 10.	Oyun Performansı Bileşenlerinin Hesaplanması.....	86
Tablo 11.	Çeteleme Yöntemi Kullanılarak Yapılan Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği Örneği.....	87
Tablo 12.	Deney Grubu İçin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Oyun Performansı Ön Test Puanlarının Normallik Testi.....	110
Tablo 13.	Kontrol Grubu İçin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Oyun Performansı Ön Test Puanlarının Normallik Testi.....	111
Tablo 14.	Kontrol ve Deney Grupları İçin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Oyun Performansı Ön Test Puan Varyanslarının Homojenliği Testi.....	112
Tablo 15.	Kontrol ve Deney Gruplarının Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Oyun Performansı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	113
Tablo 16.	Deneme Çalışması Sonucunda Voleybol Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Analiz Sonuçları.....	116
Tablo 17.	Uzmanların Psikomotor Alana Ait Becerilere Verdikleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	118
Tablo 18.	Beceri Uygulaması Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu.....	124
Tablo 19.	Karar Verme Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu.....	124
Tablo 20.	Ayarlama Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu.....	125
Tablo 21.	Oyun Performansı Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu.....	125
Tablo 22.	Oyuna Katılım Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu.....	126

Tablo 23.	Deney ve Kontrol Gruplarının Voleybol Dersine Ait Bilişsel Alan Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	134
Tablo 24.	Deney ve Kontrol Gruplarının Voleybol Dersine Ait Bilişsel Alan Erişi Değerleri.....	137
Tablo 25.	Deney ve Kontrol Gruplarının Voleybol Dersine Yönelik Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	140
Tablo 26.	Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Dersine Yönelik Tutum Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	143
Tablo 27.	Deney ve Kontrol Gruplarının Parmak Pas Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	145
Tablo 28.	Deney ve Kontrol Gruplarının Manşet Pas Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	146
Tablo 29.	Deney ve Kontrol Gruplarının Tenis Servis Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	148
Tablo 30.	Deney ve Kontrol Gruplarının Plonjon Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	149
Tablo 31.	Deney ve Kontrol Gruplarının Smaç Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	150
Tablo 32.	Deney ve Kontrol Gruplarının Blok Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	152
Tablo 33.	Deney ve Kontrol Gruplarının Psikomotor Alana Ait Becerilerin Tümündeki Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	153
Tablo 34.	Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	156
Tablo 35.	Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	157
Tablo 36.	Kontrol ve Deney Gruplarının Tenis Servis Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	157
Tablo 37.	Kontrol ve Deney Gruplarının Plonjon Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	158
Tablo 38.	Kontrol ve Deney Gruplarının Smaç Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	159
Tablo 39.	Deney ve Kontrol Gruplarının Blok Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	159
Tablo 40.	Deney ve Kontrol Gruplarının Psikomotor Alana Ait Becerilerin Tümündeki Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	160

Tablo 41.	Deney ve Kontrol Gruplarının Beceri Uygulaması Bileşenine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	163
Tablo 42.	Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Bileşenine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	165
Tablo 43.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ayarlama Bileşenine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	166
Tablo 44.	Deney ve Kontrol Gruplarının Oyun Performansına Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	167
Tablo 45.	Deney ve Kontrol Gruplarının Oyuna Katılıma Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	169
Tablo 46.	Deney ve Kontrol Gruplarının Beceri Uygulaması Bileşenine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	173
Tablo 47.	Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Bileşenine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	174
Tablo 48.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ayarlama Bileşenine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	174
Tablo 49.	Deney ve Kontrol Gruplarının Oyun Performansına Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	175
Tablo 50.	Deney ve Kontrol Gruplarının Oyuna Katılıma Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	176
Tablo 51.	Antrenörlük Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu.....	181
Tablo 52.	Hakemlik Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu.....	183
Tablo 53.	Takım İdareciliği Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu.....	184
Tablo 54.	Kondisyonerlik Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu.....	186
Tablo 55.	Takım Kaptanlığı Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu.....	187
Tablo 56.	İstatistikçi Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu.....	188
Tablo 57.	Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Grup Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu.....	190

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1.	Parmak Pas Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	119
Grafik 2.	Manşet Pas Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	119
Grafik 3.	Servis Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	120
Grafik 4.	Plonjon Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	120
Grafik 5.	Smaç Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	121
Grafik 6.	Blok Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	121
Grafik 7.	Psikomotor Alandaki Tüm Becerilerin Ortalamasına Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	122
Grafik 8.	Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Alan Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	134
Grafik 9.	Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	141
Grafik 10.	Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	146
Grafik 11.	Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	147
Grafik 12.	Kontrol ve Deney Gruplarının Servis Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	148
Grafik 13.	Kontrol ve Deney Gruplarının Plonjon Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	150
Grafik 14.	Kontrol ve Deney Gruplarının Smaç Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	151
Grafik 15.	Kontrol ve Deney Gruplarının Blok Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	152
Grafik 16.	Deney ve Kontrol Gruplarının Psikomotor Alana Ait Becerilerin Tümüdeki Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	154
Grafik 17.	Deney ve Kontrol Gruplarının Beceri Uygulaması Bileşenine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	164

Grafik 18.	Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Bileşenine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	165
Grafik 19.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ayarlama Bileşenine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	167
Grafik 20.	Deney ve Kontrol Gruplarının Oyun Performansına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	168
Grafik 21.	Deney ve Kontrol Gruplarının Oyuna Katılıma Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği.....	170

I. GİRİŞ

Dünyada her alanda meydana gelen hızlı değişmeler; bilişim teknolojisinin gelişmesi ve küreselleşmenin de etkisiyle hızla yayılarak bütün ülkeleri sosyal, ekonomik, politik ve kültürel alanda derinden etkilemektedir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler toplumları etkilemiş ve değişim kısa sürede kaçınılmaz hale gelmiştir (Kayıkçı ve Sabancı, 2009: 240). Günümüz toplumunun ihtiyacı olan insan profili de bu gelişmelere bağlı olarak farklılaşmıştır. Sosyal, ekonomik, teknolojik ve bilimsel gelişmeler eğitimden beklentilerin artmasına neden olmuş ve geleneksel eğitime baskı yaparak amaç ve işlev bakımından eğitimi birey yararına değiştirmeye zorlamıştır (Demirci ve Sarıkaya, 2004: 2).

Çağdaş eğitim anlayışına göre birey; edindiği bilgiyi yeni bilgiler edinmek için kullanan, olayları derinliğine kavrayan, eleştirel düşünen, muhakeme eden, bilimsel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel becerileri kullanan ve geliştiren kişidir (Orbeyi ve Güven, 2008: 135). Böyle bireylerin yetiştirilmesi konusunda, öğretmen merkezli geleneksel eğitim sisteminin artık yetersiz kaldığı düşüncesi hâkim olmaktadır. Bilginin tekrar edilmesinin pek de anlamlı bulunmadığı bu koşullarda, bilginin biçim değiştirip yeniden yapılandırılmasına olanak sağlayan yapılandırmacı yaklaşım, birçok ülkede eğitim programlarının tüm kademelerinde yaygınlaşmaktadır (Sert, 2008: 305).

İnsan beyninin yapısı ve işlevleri ile ilgilenen yapılandırmacılık, öğrenmenin ancak bireylerin yapılandırma işine etkin katılımları ve kavramları kendi düşünce süzgeçlerinden eleyerek anlam yüklemeleri ile gerçekleşeceğini savunur (Chen, 2003: 19).

Yapılandırmacılığa göre bilgi; duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine, bilgi; bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır ve üretilir. Bu nedenle kişiye özgüdür. Bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey; içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği

yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Her birey farklı yaşamışlıklara sahip olduğundan, yeni oluşacak yapılar da bireyden bireye farklılık gösterir (Açıkgöz, 2007: 61).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin öğrenmede çok aktif olması gerektiğini savunur. Bilginin her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamlarının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özmen, 2004: 103).

Uzun yıllardır kullanılan davranışçı yaklaşımın artık toplumun ihtiyaçlarını karşılamadığı bilinmektedir. Aynı zamanda birçok gelişmiş ülke davranışçılık yaklaşımını uygulamaktan vazgeçmiş ve yapılan uzun soluklu araştırmalardan sonra, yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmasına karar verilmiştir. Ülkemizde de artık davranışçılık yaklaşımının ihtiyaca cevap vermediği görülmüş ve eğitimde yeni arayışlar başlamıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda birçok gelişmiş Avrupa ülkesinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşım, Türk Eğitim Sistemi'nde de uygulanmaya başlanmıştır (Özerbaş, 2007: 610).

Ülkemizde 2006 yılında beden eğitim programında köklü bir değişiklik yapılmıştır. Beden eğitimi öğretim programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinışsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal yönden gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları, etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişim sağladıklarının farkında olmaları gerekir. Bu nedenle etkinlik örnekleri düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, öğretme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmasına dikkat edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Beden Eğitimi dersinde yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleştirilmesi, öğrenen merkezlilik ve aktif katılım ilkeleri doğrultusunda öğrencinin sürece etkin katılımı ve öğrendiklerini gerçek yaşama yansıtmasıyla mümkün olabilir (MEB, 2009).

Yapılandırmacılık birçok bakış açısı ve birçok öğrenme metodunu içerir. Beden eğitimi dersinin öğretme-öğrenme sürecinde yoğun olarak kullanılan öğreten merkezli

komut ve alıştırma yöntemlerinin yanında; öğrenen merkezli eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, bireysel programlama, öğrencinin etkinliği başlatması ve kendi kendine öğrenme yöntemleri bulunmaktadır. Ayrıca, son yıllarda öğrenen merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlardan da etkilenilerek oluşturulmuş olan beden eğitimine özgü “spor eğitimi”, “taktik oyun yaklaşımı” ve “kişisel ve sosyal sorumluluk” modellerinden de yararlanılabilmektedir (MEB, 2006).

Beden Eğitimi Öğretim Programları; dayanışma, hoşgörü, sevgi, saygı, estetik, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, sorumluluk ve centilmenlik vb. gibi değerlerin kazanılmasını ve yaşam boyu kullanılmasını hedeflemiştir. Beden eğitimi derslerinde; sayılan bu değerlerin kazanılabilmesi için kullanılabilecek modeller arasında, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak 1994 yılında Siedentop tarafından geliştirilen Spor Eğitimi Modeli de yer almaktadır.

Spor eğitimi modeli; amaç, süreç ve değerlendirme boyutu ile geleneksel beden eğitiminden farklıdır. Model; birincil hedefleri olarak bilgili, becerili ve istekli spor insanları yetiştirmeyi amaçlar. Bu durum; spor becerilerine, kurallarına ve düzenlemelerine odaklanan doğrudan öğretim ile farklılık oluşturur (Glotova, 2011). Siedentop (1994)’a göre; spor eğitimi modeli, daha gerçek (otantik) bir spor deneyimine benzetim yaparak, öğrencileri sporun içerisinde eğitmek için tasarlanmıştır. Bilgili oyuncu; sporun kurallarının, ritüellerinin ve geleneklerinin değerini anlayacak, iyi ve kötü spor arasındaki farklılıkları bilecektir. Becerili oyuncu; oyunun gerektirdiği bilgi ile birlikte stratejileri anlayarak ve uygulayarak, oyuna katılım için yeterli bilgiye sahip olacaktır. İstekli oyuncu; katılımcı olacak ve spor kültürünü koruma, muhafaza etme ve değerini artırma davranışı gösterecektir. Eğer öğrenciler sporda bilgili, becerili ve istekli olurlarsa, daha sonrasında büyük olasılıkla spora katılım artarak devam edecektir.

Spor eğitimi modeli çalışmalarından elde edilen araştırma bulgularının çoğu, farklı konu ve koşullar arasında tekrarlanan sonuçlar vermektedir. Bu araştırma bulgularının farklı olmaktan çok, benzer oldukları söylenebilir. Aşağıda belirli çalışmalardan elde edilen bulgular ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir.

Spor eğitimi modeli ile ilgili yapılan çalışmalar, spor eğitimi modeli ile işlenen beden eğitimi derslerinin farklı becerilere sahip öğrencilerin ve düşük becerili kız

öğrencilerin becerilerini geliştirdiğini, kız öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı daha fazla ilgi duyduklarını göstermiştir (Alexander, 1994; Carlson, 1995; Siedentop, 1995; Hastie, 1998a; Hastie, 1998b; Alexander ve Luckman, 2001; Hastie ve Trost, 2002).

Öğrencilerin oyun gelişimi üzerinde yapılan çalışmalarda, spor eğitimi modeli ile işlenen beden eğitimi derslerinin, öğrencilerin oyun oynama performanslarını geliştirdiği gözlemlenmiştir (Grant, 1992; Siedentop, 1994; Pope ve Grand, 1996; Carlson ve Hastie, 1997; Hastie, 1998a; Hastie ve Buchanan, 2000; Ormond, Christie, Barbieri ve Schell, 2002; Pritchard, Hawkins, Wiegand ve Metzler, 2008).

Spor eğitimi modeli ile işlenen beden eğitimi derslerindeki beceri gelişimi ile ilgili yapılan çalışmaların bazıları spor eğitimi modelinin beceri gelişiminde olumlu etkileri olduğunu gösterirken (Siedentop, 1994; Carlson, 1995; Hastie, 1996; Alexander, Taggart ve Thorpe, 1996; Bennett ve Hastie, 1997; Hastie, 1998a; Hastie, 1998b; Ormond ve diğerleri, 2002; Browne, Carlson ve Hastie, 2004; Hastie ve Sinelnikov, 2006), sınırlı sayıdaki çalışmada ise beceri gelişiminde etkili olmadığını göstermektedir (Pritchard ve diğerleri, 2008).

Spor eğitimi modeli ile işlenen beden eğitimi derslerinin, olumlu spor kültürünü ve fair play davranışlarını geliştirdiğini gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Siedentop, 1982; Siedentop, 1987; Vidoni ve Ward, 2009). Ayrıca, oyun stratejilerini anlama ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda da, spor eğitimi modelinin oyun stratejilerini anlama yönünde olumlu katkılar sağladığı vurgulanmıştır (Siedentop, 1994; Grant, 1992; Pope ve Grant, 1996; Carlson ve Hastie, 1997; Hastie ve Buchanan, 2000). Bu çalışmalara ilave olarak; öğrenci katılımı, ilgi, sosyalleşme, motivasyon, liderlik, takım çalışması, akran yardımı, sosyal sorumluluk, güven, bireysel gelişim, grup üyeliği, işbirliği, isteklilik vb. gibi özelliklerin gelişiminde, spor eğitimi modeli ile işlenen derslerin etkili olduğu yapılan çalışmalar ile vurgulanmıştır (Grant, 1992; Siedentop, 1994; Carlson, 1995; Siedentop, 1995; Alexander ve diğerleri, 1996; Hastie, 1996; Carlson ve Hastie, 1997; Bennet ve Hastie, 1997; Hastie, 1998b; Hastie, 2000; O'Donovan, 2003; Wallhead ve Ntoumanis, 2004; Browne ve diğerleri, 2004; Hastie ve Sinelnikov, 2006; Chan ve Cruz, 2006; Cruz, 2008).

Siedentop'un (1994) görüşü olan spor eğitimi müfredatının bilgili spor insanlarını yetiştirmesi üzerinde az sayıda araştırma yapılmıştır. Bazı araştırmalar, spor eğitimi modelinin bilgi artışını sağladığını belirtirken (Ormond ve diğerleri, 2002; Browne ve diğerleri, 2004; Hastie ve Curtner-Smith, 2006; Hastie ve Sinelnikov, 2006; Mohr, Townsend, Bulger, Rairigh ve Mohr, 2006), bazı araştırmalar da spor eğitimi modelinin bilgi artışı yönünde olumlu etkileri olmadığını vurgulamışlardır (Pritchard ve diğerleri, 2008).

Bütünsel bakıldığında elde edilen bulguların çoğunlukla olumlu olduğu söylenebilir. Ancak, spor eğitimi uygulaması bazı durumlarda zorluk ve direnç yaratmaktadır. Bazı kız öğrenciler, yarışmalar süresinde erkekler tarafından hâkimiyet kurulduğunu ve bazı oyunculuk dışı rolleri uygularken adaletsiz durumlar olduğunu ifade etmişlerdir (Hastie, 1998b). Ayrıca spor eğitimi modelinin uygulandığı bir çalışmada, öğrencilerden bazılarının sorumluluk almaktan kaçındığı ve takımın diğer üyeleri ile işbirliği yapmadıkları belirlenmiştir (Brunton, 2003).

1.1 Problem Durumu

Hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte, beden eğitiminin insan yaşamındaki önemi giderek artmış ve beden eğitimi, eğitim amaçlarının insana kazandırılabilceği önemli bir disiplin haline gelmiştir (Sunay ve Tuncel, 1998).

Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Birliği (NASPE); oyun ve sporlarda yetenek ve yeterlik gelişiminin değerini kabul etmiştir. Bu nedenle; spor yapmak, bütün beden eğitimi programlarının birincil hedefi olmuştur. Eğer öğrenciler; oyun ve sporlarda yeterli ise, sonrasında yaşamları boyunca muhtemelen aktif olacaklardır (Rink, French ve Tjeerdsma, 1996: 399). Bu mantığı kullanarak, öğrencilerin eğitilmesi için beden eğitimi programlarının, öğrencilerin aktif olmaya devam edebilmesi için, oyun ve sporları içine dâhil etmesi gereklidir (Pritchard, 2004).

Öğrencilerin oyun oynarken başarılı olmaları isteniyorsa, beden eğitimi öğretmenlerinin rolünün bir parçası da oyun taktiklerini öğrencilere öğretmek olmalıdır. Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilere oyunu nasıl oynayacaklarını öğretmeden,

sadece becerileri öğretmeleri, yıllardır süregelen bir problemdir (Siedentop ve Tannehill, 2000). Öğrenmenin bu şekli, öğrencilere becerileri niçin öğrendiklerini anlamalarına izin vermez (Bunker ve Thorpe, 1982). Öğrenciler yalnızca becerileri öğrenme ile oyun durumlarındaki deneyim fırsatına sahip olamazlar ve bu nedenle, beceriyi oyun içerisinde uygulamaları da mümkün olamamaktadır. Eğer öğrenciler, basketbolda kendilerine savunma yapılmadan top sürme becerisini öğrenmişler ise, rakiplerinin onları savunduğu durumlarda top sürme becerisini uygulayabilecekler midir? Sadece beceri öğretimi ile beceriyi oyuna transfer etme olasılığı azalır (Pritchard, 2004).

Birçok geleneksel beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin oyun oynamadan önce, o oyun ile ilişkilendirilen becerilerde yeterli olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Sadece oyun oynamak, etkili beceri gelişimini sağlamayacaktır. Bir sporu yeterli şekilde oynamanın yollarından biri, eğitimcinin becerileri dersleri ile birleştirmesidir (Rink ve diğerleri, 1996: 399). Bu şekilde; oyun/maç oynamadan beceriler öğretilirse, öğrenciler sıkılacaklardır. Bu durumda denge kurulmalıdır. Beden eğitimi öğretiminin geleneksel tekniği; öğreticinin, öğrencilere motor becerileri belirli bir dönem öğretmesidir. Daha sonra ünitenin sonunda tam olarak oyun/maç oynanır (Siedentop ve Tannehill, 2000). Öğretimin bu geleneksel yaklaşımı; geleneksel, teknik ya da beceri öğretimi şeklinde adlandırılır. Öğretmen; görevlerin sunumu, öğrencileri sorumlu tutma ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeyi içeren ders yönetimi için sorumluluk alarak, öğrenme çevresinin tüm kontrolünü yapar (Hastie, 1998a). Eğitim için kullanılan yöntem, genellikle tüm ders boyunca öğrencilere rehberlik etmesi için öğretmene izin veren komut yöntemidir. Hareket veya becerilerin çok tekrarını içeren bu öğretim yöntemi, oyunu ya da sporu yapamayan öğrencilerin, beden eğitimi derslerinden çok çabuk sıkılmalarına yol açar (Siedentop ve Tannehill, 2000).

Öğrenciler; becerileri tek tek ve birbirinden bağımsız olarak öğrendiklerinde (beceriler izole edilerek öğretildiğinde), bu becerileri oyuna transfer etme fırsatına sahip olamazlar. Bu modelde; çok fazla oyun/maç durumları ile karşılaşmamış öğrenciler, güncel oyunun/sporun nasıl oynanacağını öğrenemezler ve model sadece becerilerin çalışılmasını içerir. Katılımcılara becerilerini geliştirmeleri için daha fazla uygulama zamanı sağlar (Pritchard, 2004).

Buna karşılık bazı beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerine; belirli oyunlar ve sporlar boyunca, taktiksel farkındalığa sahip olarak yeterli olmayı öğretirler. Oyun sırasında taktiksel farkındalık çok önemlidir. Beceriler, öğrencilere sadece performans aşamasında yardımcı olabilir fakat öğrencilerin oyun oynarken başarılı olabilmeleri için, ne yapmaları gerektiğinin bilgisi anahtar roldedir (Pritchard, 2004).

Spor eğitimi modeli; taktiksel bilgi ve beceri gelişimi ile birlikte, oyun performansını destekler. Siedentop (1994:7)'a göre; beceriler izole edilerek öğretileceğine, stratejinin uygulandığı oyun/maç benzeri durumlarda, o oyunun ya da sporun doğal yapısının bir parçası olarak öğretilmelidir. Sporun, anlamından nadiren bahsedilen ritüelleri, değerleri ve gelenekleri bile, farklı yönlerden kendi başına, öğrencilere deneyim sunar. Bir takıma ya da bir gruba bağlanma, kişisel gelişim ve sorumluluk bağlamındaki katkılardan neredeyse hiç bahsedilmemektedir. Beden eğitimi derslerinde, öğrenciler genellikle sadece izole edilmiş spor becerilerini ve daha az anlamlı oyunları/sporları öğrenirler; yani öğrenciler spor içinde eğitilme fırsatı bulamazlar.

Siedentop (1994)'a göre; spor eğitimi modeli, daha gerçek (otantik) bir spor deneyimine benzetim yaparak, öğrencileri sporun içerisinde eğitmek için tasarlanmıştır. Spor eğitimi modeli kullanılarak öğretim yapıldığında, birincil hedefler, öğretmen tarafından seçilen sporda öğrencilerin bilgili, becerili ve istekli olmalarıdır. Becerili oyuncu; oyunun gerektirdiği bilgi ile birlikte stratejileri anlayarak ve uygulayarak, oyuna katılım için yeterli bilgiye sahip olacaktır. Bilgili oyuncu; sporun kurallarının, ritüellerinin ve geleneklerinin değerini anlayacak, iyi ve kötü spor arasındaki farklılıkları bilecektir. İstekli oyuncu; katılımcı olacak ve spor kültürünü koruma, muhafaza etme ve değerini arttırma davranışı gösterecektir. Eğer öğrenciler sporda bilgili, becerili ve istekli olurlarsa, daha sonrasında büyük olasılıkla spora katılım artarak devam edecektir.

Spor Eğitimi Modeli'nin temel yapısı, önemli bir farklılık ile bilinen bir model olan organize edilmiş spor liglerinden uyarlanmıştır. Eğer rekabete dayalı bir spor ligi başlatmış olsaydınız; yürütülmesi gereken çeşitli rollere ve görev yapan kişilere ihtiyacınız olurdu. Oyunculara, koçlara, yetkililere/hakemlere, skor tutuculara, antrenörlere, idarecilere ve destek birliğine (yöneticilere, saha ekiplerine vb.) ihtiyacınız

olurdu. Ayrıca; uygulama zamanına, bir programa, lig kurallarına, ekipman ve tesislere de ihtiyacınız olurdu. Tüm bu özellikler, öğrencilere deneyim için izin veren bir yapı sağlar ve öğrenciler spora kendileri katılarak öğrenirler (Metzler, 2005: 298).

Spor Eğitimi Modeli içinde bir istisna vardır. Tanımlandığı gibi, çocuk ve gençler genellikle, sadece bir açıdan sporu öğrenirler. O da oyuncu olarak. Öğrencilerin spor kültürümüzü tam anlamı ile anlayabilmeleri için, daha ayrıntılı bir anlayış ve daha büyük bir artışa ulaşması gerekir. Fakat öğrenciler sporu bu yönlerden öğrenebilecekleri geniş bir spor deneyimine nadiren sahiptirler. Buna ek olarak, öğrenci deneyimleri talimatlıdır. Antrenörler/öğretmenler neredeyse bütün kararları alırlar ve oyuncularından/öğrencilerden; antrenörün/öğretmenin talimatlarına uyması beklenir. Spor Eğitimi'nde ise, bütün öğrenciler oyuncudur fakat öğrenciler sezonu işletebilmek için, ihtiyaç duyulan diğer rollerden birini ya da daha fazlasını öğrenirler. Öğrencilerin deneyimlerinin temeli; becerileri, kararları, gelenekleri ve sorumlulukları öğrenebilmeleri için genişletilmiştir (Siedentop, Hastie ve Mars, 2004).

Spor Eğitimi Modeli'nde lig yapısının belirlenmesinde ve ligin işleminde kararlar verilirken, öğrenciler pasif katılımcılar değildir ve aktif rol alırlar. Örneğin; lig konseyinde görev alan öğrenciler; kuralların uyarlanması, takım seçimi işlemlerinde, programlamada ve çatışma çözümleri gibi kararların alınmasında özerktirler. Antrenör olan öğrenciler; takım seçiminde, pozisyon belirlemelerinde, antrenman planlamasında ve oyun stratejilerini belirleme konularında sorumludurlar. Destek birliğinde görev alan öğrenciler ise; oyun alanının düzgünce ayarlanmasını, ekipman ve donanımların hazırlanmasını sağlarlar. Böylece öğrencilere; daha derin, daha geniş ve daha olumlu eğitimsel spor yaşantıları sağlanır (Siedentop ve diğerleri, 2004).

Bu çalışma; üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde voleybol dersinde spor eğitimi modelinin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda; doğrudan öğretim ve spor eğitimi modellerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alan öğrenmelerine ve oyun performansı gelişimine etkisi araştırılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Spor Eğitimi Modeli'nin kullanıldığı voleybol derslerinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığının araştırılmasıdır.

Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin bilişsel alan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin bilişsel erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin duyuşsal alan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin duyuşsal erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin psikomotor alan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin psikomotor erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performanslarına ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performansı erişti düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin (deney grubu) oyunculuk dışı görevleri (antrenör, idareci, kondisyoner, hakem vb.) ile ilgili görüşleri nelerdir?
10. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin (deney grubu) model ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Spor Eğitimi; okullardaki beden eğitimi bağlamında, kızlar ve erkekler için güvenilir ve eğitimsel olarak zengin spor deneyimleri sağlamak için tasarlanmış bir program ve öğretim modelidir. Spor Eğitimi'nde öğrenciler, genellikle tipik beden eğitimi ünitelerinden 2-3 kat daha uzun süren sezonlara katılırlar. Öğrenciler sezonun başlamasıyla birlikte takımlarının üyeleri olurlar ve bu üyelik; öğrencilerin plan yapma, uygulama ve birlikte yarışmalarına izin verir. Öğrencilere uygulama imkânı veren yarışma programı başlangıçta organize edilir ve öğrenciler önceden belirlenen bu dürüst-adil yarışma programı içerisinde oynarlar. Düzenlenen son etkinlik sezonun bitişini ifade eder ve gelişimi işaret etme, başarıları kutlama fırsatlarını sunar. Kayıtlar; motivasyon, geribildirim, ölçme, standartları ve gelenekleri yapılandırma amaçlı tutulur ve kullanılır. Bütün sezon, devam eden çabalarla başarının kutlanması için hazırlanan bir festivaldir (Siedentop, 2002: 409).

Spor Eğitimi, okul dışında çocuklar ve gençler için tipik olarak organize edilen spordan, önemli yönleri ile farklılık gösterir. Spor Eğitimi, bütün öğrencileri eşit olarak içine alır. Öğrencilerin hepsinin verimli bir sınıf ortamı sağlayacak görevleri vardır. Öğrencilerin hepsine katılım ve oyun pozisyonlarını öğrenmeleri için eşit fırsatlar sunulur. Takımın başarısı için bütün öğrencilerin performansları katkıda bulunur. Sporlar, öğrencilerin beceri seviyelerine ve taktik yeterliliklerine göre uygun şekilde uyarlanabilir. Ayrıca, öğrenciler performans rollerinden fazlasını öğrenirler. Her sezonda öğrenciler hakemliği, skor ve performans istatistiklerini tutmayı, antrenörlüğü,

yöneticiliği, çalıştırıcılığı, takım idareciliğini ve diğer benzer rolleri öğrenirler (Siedentop, 2002: 410).

Ülkemizde bir beden eğitimi öğretmeni, öğretmenlik dışında yeri geldiği zaman bir antrenör, bir idareci, bir kondisyoner, bir hakem, bir ilkyardım uzmanı vb. gibi görevleri de yerine getirmek zorunda kalmaktadır. Ülkemiz eğitim sisteminin yapısı göz önüne alındığında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri yukarıda sayılan görevleri aynı anda yapmaktadır. Ülkemizin beden eğitimi ve spor anlamında ileriye gidebilmesi, gençlerin beden eğitimi ve sporu sevmeleri ve ileride sporu bir yaşam felsefesine dönüştürebilmelerinde beden eğitimi öğretmenlerinin katkısı büyüktür. Ancak, üniversitelerdeki beden eğitimi öğretmeni adayları, mesleki yaşantılarında karşılaşacakları yukarıda sayılan bu görevlerle ilgili bilgiler hakkında yeterince eğitim almamaktadırlar. Üniversitelerde eğitim alan beden eğitimi öğretmeni adayları, branş derslerinde branşa özgü teknik ve taktikleri mümkün olduğunca öğrenmektedirler ancak; iş o branşın hakemliğini, antrenörlüğünü, idareciliğini ya da kondisyonerliğini yapmaya gelince büyük bir sorunla karşılaşmaktadırlar. Bunun nedeni ise, beden eğitimi öğretmeni adaylarının o görevler hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bir beden eğitimi öğretmenin daha etkili olabilmesini sağlayabilmek için, üniversite eğitiminde aldığı her branşın ayrıntılı görevlerle öğretilmesi önemlidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarını spor eğitimi modeli ile hem teknik ve taktik açıdan geliştirmek hem de bu saydığımız görevlere en iyi şekilde hazırlayabilmek mümkün olabilir.

Ülkemizde beden eğitiminde kullanılan farklı yöntemlerle ilgili çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, model temelli öğretimlerin beden eğitimi öğretimi üzerindeki etkileri henüz yeterince çalışılmamaktadır. Spor eğitimi modeli Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenleri için yeni bir modeldir. Son yıllarda sadece birkaç eğitimcinin bu modeli uygulama girişimi olduğu tespit edilmiştir. Bugüne kadar spor eğitimi modeli uygulamaları üzerine çok az yerel çalışma gerçekleştirilmiştir. Spor eğitimi modelinin birçok ülkede uygulanması ve genellikle olumlu sonuçlar vermesi, bu modelin beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitimi noktasında etkili olacağını düşündürmektedir.

Yabancı literatürde Spor Eğitimi Modeli ile ilgili yapılan çalışmalar çok fazla olmasına rağmen, ülkemizde Spor Eğitimi Modeli ile ilgili çalışmalar son derece sınırlıdır. Ayrıca, hem ülkemizde hem de yurt dışı literatürde Spor Eğitimi Modeli ile ilgili üniversite seviyesinde yapılan çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın ülkemizde Spor Eğitimi Modeli ile ilgili, bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutması ve literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımı aşağıda verilmiştir:

1. Öğrenciler; bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarda ve oyun performansları ölçümlerinde gerçek performanslarını göstermişlerdir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören ve voleybol dersini alan 3. sınıf öğrencileri ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde seçmeli ders olarak açılan voleybol dersine kayıt yaptıran öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modeli ile sınırlıdır.
3. Voleybol ünitesi ile sınırlıdır.
4. 14 haftalık süre ile (haftada iki gün, 4 ders saati) sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Spor Eğitimi Modeli (SE): Öğrencilere aktif bir rolden daha fazlasını (oyuncu + görev rolleri) sağlayarak, spor kültürünün bütün yönlerinde öğrencileri eğitme girişiminde bulunan bir modeldir (Siedentop ve diğerleri, 2004).

Doğrudan Öğretim Modeli: Model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarından oluşan, kalıcılığı sağlamak için tekrarlanan alıştırımların yaptırıldığı (Dağseven, 2001) oyunların öğretiminde teknik öğretimi ön planda tutan ve derslerin işlenişinde öğretmen merkezli yaklaşımın hâkim olduğu öğretim modelidir (Bunker ve Thorpe, 1982).

Bilişsel Gelişim: Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine bilişsel gelişim adı verilir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 1997).

Duyuşsal Gelişim: Duygu, tutum, değer ve sosyal davranış gelişimlerini içine alır (Rink, 2006).

Psikomotor Gelişim: Vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir deyişle, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesidir (Tamer, 1987).

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

Oyun Performansı: Bir oyuncunun uygun becerileri seçerek ve uygulayarak, taktik problemleri çözme yeteneğinin yanı sıra, taktiksel anlayışlarını gösteren davranışlardır (Oslin, Mitchell ve Griffin, 1998).

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal temeller ve yapılan çeşitli araştırmalar yer almaktadır.

2.1 Eğitim

Dünyadaki hızlı gelişmeler bir yandan var olan bilgileri geçersiz hale getirirken, bir yandan da bilinmeyen pek çok şeyi açığa kavuşturmaktadır. Yeni buluşlar, uluslar arası ilişkiler, bilim alanındaki ilerlemeler kişileri yaşama ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etken ve temel aracı şüphesiz eğitimidir. Eğitim, bireye yeni davranışlar kazandırmada ya da mevcut davranışları değiştirmede en etkili süreçtir (Duman, İnal ve Taşgın, 2003: 176).

Eğitim insanlık tarihi ile başlar. İlkel toplumlardan zamanımıza kadar nitel ve nicel bakımdan farklı tanımlar yapılmış olmasına rağmen, temel hedef hep aynı kalmıştır; o da davranış değişikliğidir. 1900'lerden zamanımıza kadar bilgi öğrenme ve bunu uygulama olarak ifade edilen eğitim; bugün, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yolu ile kasıtlı olarak, istenilen yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak ifade edilmiştir (Ertürk,1979).

Eğitim, en genel anlamı ile insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten gelen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan ve Erden, 1998: 2).

Eğitim her husustan önce insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahaledir. Eğitimin bu tür bir müdahale olmasından dolayı çok çeşitli eğitim anlayışları geliştirilmiştir. Bu eğitim anlayışları; zaman ve ülkelere göre son derece değişiklik göstermişlerdir. E. Durkheim ve diğer sosyologlar, bu eğitim anlayışları ile onlara uygun düşen toplum biçimleri arasında ilişkiler bulunduğunu ileri sürerler (Hesapçıoğlu, 1998: 33).

Eğitim tanımlarının ortak noktası, eğitimi bireyleri topluma hazırlayan sosyal bir süreç olarak açıklamalarıdır. Bu tanımlar eğitimin genel özelliklerini yansıtmaktadır. Eğitimin formal ve informal boyutları dikkate alındığında farklı tanımlarını yapmak olanaklıdır. Kısaca toplumsal yaşamın biçimlendirilmesinde eğitime önemli görevler düşmektedir. Bu tanımlara göre eğitimin üç özelliği vardır: Birincisi, bireyin davranışlarının amaçlanan yönde değiştirilmesi gerektiği, ikincisi, bireyde davranış değişikliğinin kendi yaşantısı yoluyla (düzenlenen bilgi ve çevre ile etkileşimi sonucu) gerçekleştiği, üçüncüsü eğitimin planlı ve programlı bir süreç olduğudur (Özdemir ve Yalın, 1999: 2).

2.1.1 Beden Eğitimi

Eğitim her yerde, her ortamda, insanları en etkin, en güçlü canlı varlık konumuna getirmiştir. Eğitimin itici gücü; yapısal, duygusal ve sosyal hareketliliklerdir. İnsanlar ulaşabildikleri her yerde egemenliklerini kurarken hareketlerini ve hareketliliklerini de doğal dengeye uydurmak zorunda kalmışlardır. Bu gelişim beden eğitiminin oluşumunda temel etkindir. Yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içinde belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonuna “beden eğitimi” denir (Özyiğit, 1991: 78).

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

Bedensel faaliyetlerin doğuşu ve ortaya çıkması insanlık tarihinin ortaya çıkışı kadar eskidir. İlk insanların yaşamak ve hayatlarını devam ettirmek için doğayla girdikleri çaba sonucunda insanlar avlanmak, oyunlar oynamak, savaşmak ve buna benzer yüzlerce amaç için bedensel faaliyetlerde bulunmuşlardır (Alpman, 1972: 1).

Beden eğitimi bir öğrenme sürecidir ve egzersiz, spor, oyun, dans, su aktiviteleri, doğa ve macera aktiviteleri gibi bedensel etkinliklerle ilgili davranışları, tutumları ve bilgiyi geliştirmeyi temel alır. Beden eğitimi bilgilerin, tutumların ya da becerilerin bir kişiden diğerine geçmesidir (Darst ve Pangrazi, 2006).

Beden eğitimi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bir bütün olarak gelişmelerinde önemli bir rol oynar (Darst ve Pangrazi, 2006).

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal, zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle beden eğitimi “fiziksel hareket” yoluyla insanın eğitilmesidir (Tamer ve Pulur, 2001: 41).

Yetim (1999: 4)’e göre beden eğitimi ve spor, çağdas eğitim anlayışı içinde birbirini tamamlayan iki kavramdır. Beden eğitimi, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmanın baslıca unsuru olan insan gücünün beden ve ruh sağlığını ve bütün yapısının dengeli olarak geliştirilmesini sağlayan faaliyetlerdir. Bir başka ifadeyle beden eğitimi, fertlerin hareket tecrübeleriyle meydana çıkarttığı bir değişim süreci ve aynı zamanda fiziki aktiviteler yoluyla insanın bütün eğitimi ile ilgili bir faaliyet ya da eğitim seklidir. Baska bir değısle beden eğitimi; kisinin kalıtımsal, fiziki güç ve yeteneklerinin, ruhsal ve toplumsal kişiliğinin eğitimidir. Beden eğitimi ve sporun ferdin eğitimindeki yerinin çok önemli olduğu, bu yüzden de eğitim sistemi içinde daha fazla yer verilmesi gerekliliğı göz ardı edilmeyecek bir gerçektir (Sönmez ve Sunay, 2004).

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda tüm kişiliğın eğitimidir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken, ulusal kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiğı davranışları kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için önemli bir araçtır (URL-1).

Beden eğitimi öğretmenlerinin programda öğretecekleri içerik ile ilgili güçlü bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. İçerik; öğrencilerin beden eğitiminde öğrenecekleri spor, oyun, dans, beceri, fitness ve kavramları ifade eder. Ne öğretileceğı ve öğrenileceğı ile ilgili konu merkezli uygulamaları içerir. Beden eğitimi öğretiminde içerik bilgisinin; öğretmenin hareketler veya beceriler ile ilgili bilgisi mi, hareket veya becerileri gözlemlene yeteneğı mi, bazı beklenen standartlarda hareket veya becerileri

değerlendirme yeteneği mi, öğretmenin hareket veya becerileri mükemmel yeterlilikte uygulama yeteneği mi, ya da bunlardan birkaçının birleşimi mi olması gerektiği konusunda tartışmalar vardır. İçerik bilgisi nasıl tanımlanırsa tanımlansın, asıl bilgi birkaç yoldan elde edilebilir. Kişinin kendi performans deneyimleri sayesinde, diğerlerinin performansını gözlemleyerek, diğer kaynak materyalleri inceleyerek, öğretmenlerle ve diğer uzmanlarla görüşerek ve aslında içeriği öğrencilere öğretmek asıl bilgi elde edilebilir (Metzler, 2005: 74).

İyi bir içerik bilgisi; eğitimi daha iyi düzenlemede, daha güvenli öğrenme çevresinin sağlanmasında, öğrenme hedeflerinin açıkça belirtilmesinde, daha iyi öğrenme gelişimi sağlanmasında, öğrencilerin hareket ve becerilerini ayırt etmede öğretmenlere kolaylık sağlar (Metzler, 2005: 74).

2.2 Beden Eğitimi’nde Oyun ve Spor Öğretimi

Beden eğitimi öğretmenleri uzun zamandır, spor ve oyunları öğrencilere en iyi şekilde öğretme yollarıyla ilgilenmektedirler. Spor eğitiminin esas amacı, öğrencilerin katılımdan zevk almalarını sağlamak, motivasyonlarının artması ve katılımdan fayda sağlamaları için oyunu oldukça iyi oynamalarını mümkün kılmaktır (Rink, 1996: 397).

Oyun ve spor, beden eğitimi programlarının geniş bir kısmını oluşturmaktadır. Bir spor ya da oyundaki yetenek ve beceri gelişimi, beden eğitimi programlarının öncelikli amacı olarak kabul edilmektedir. Oyun ve sporda yetenekli ve becerili bireylerin, aktivitelerde daha aktif birer katılımcı ve oldukça aktif bir hayat tarzına sahip oldukları, temel bir varsayımdır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çabası, beden eğitimi dersleriyle öğrencilerin oyun yeteneklerini geliştirmek olmuştur. Bu da yeterli hale gelebilmek için, beceri potansiyeli yüksek ve oyunlara ilgisi olan öğrencileri kapsamaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri uzun zamandır, gerçek ortamda kullanılma ihtimali az olan ayrıştırılmış temel becerileri geliştirmek için spor eğitimindeki geleneksel yaklaşımlarla ilgilenmekle yetinmişlerdir. Bu bağlamda spor aktiviteleri için gerçek ortam oyundur. Oyunu oynayacak yeterli beceriye sahip öğrenciler için spor eğitiminin esas amacı, oyuna katılımın faydalarını arttırmaktır. Beden eğitimcilerce genel olarak kabul gören görüş, oyunu oynamadan önce, o oyunun

motor (hareket) becerilerine sahip olunması gerektiği düşüncesidir (Rink ve diğerleri, 1996: 399-400).

Rink (1993: 55) tarafından ortaya konan diğer bir düşünce ise, beceri öğretimindeki en iyi yaklaşımın doğrudan öğretim (geleneksel yaklaşım) olduğudur. Motor becerileri öğretmede kullanımı açısından; doğrudan öğretim (geleneksel yaklaşım) French ve diğerleri (1991), Gusthart ve Sprigings (1989), Metzler (1989), Silverman (1991), Werner ve Rink (1989)'in araştırmaları tarafından desteklenmiştir. Ama motor becerileri öğretmede kullanılan doğrudan öğretim ile öğrencilerin oyun oynamadaki yetenekleri arasındaki ilişkiyle ilgili araştırmalar yapılması fikri çok az dikkat çekmiştir (Akt: Rink ve diğerleri, 1996: 400).

Oyun ve spor öğretiminde bilinen yedi model vardır. Bunlar; doğrudan öğretim (geleneksel) modeli, kişiselleştirilmiş sistem öğretimi modeli, işbirlikli öğrenme modeli, akran öğrenme modeli, spor eğitimi modeli, taktik oyun yaklaşımı modeli ve araştırma öğretim modelidir (Metzler, 2005).

2.2.1 Oyun ve Spor Öğretiminde Doğrudan Öğretim Modeli

Doğrudan öğretim, öğretimi yapılacak içeriğin ardışık şekilde sıralanması, öğrencinin tam katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının düzenlenmesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi anlamına gelir (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim modeli, öğretimi organize etmek için bir ortam sunar. Böylece, öğrenciler yeni öğretilen konuları kazanır, akılda tutar ve genellerler. Doğrudan öğretim, öğretilecek konu ve öğrencinin özelliklerine göre, öğretmene farklı şekillerde kullanım imkânı sağlar. Öğretilecek konuda belli bir beceri düzeyinde ya da üzerinde olan öğrencilerle daha fazla bağımsız çalışma imkânı sağlarken, belli beceri düzeyinin altında olan öğrencilerle daha fazla öğretmen kontrolünde ve yapılandırılmış ortamda çalışmayı gerektirir (Carnine ve diğerleri, 1990; Akt: Emecen, 2008).

Doğrudan öğretim modeli; öğrencilerin oyunları ve bireysel becerileri kısmen öğrenmelerini sağlar (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 8). Doğrudan öğretim yaklaşımı “nasıl yapılır” sorusuna cevap verecek şekilde beceri öğretimine odaklanmaktadır ve

ayrıca büyük oranda tekniklerin öğretilmesine dayalı ders içeriğini desteklemektedir. Bu içerik tekniğin iletiletilmesinde etkili olmasına rağmen, öğrenciler becerileri oyun içindeki önemini kavramadan öğrenmektedirler (Silverman ve Ennis, 2003: 230).

Son yıllarda oyunların gençlere nasıl sunulacağıyla ilgili önemli tartışmalar devam etmektedir. Doğrudan öğretim modeli çoğunlukla, beceri ve tekniklerin öğretimi üzerine kurulu derslerin bir serisini takip eder. Bu model, Rink (1993: 55) tarafından öne atılan; öğretimde ilk iki basamağını, öncelikle teknik kontrol gelişimi ve genişleyerek teknik kombinasyon deneyimleri, tavsiye ve becerikliliğe götüren uygulama görevlerini içeren bir model ile benzerlik gösterir. Read (1993: 10)'e göre; becerilere ulaşıldığında, öğrencilerin bu becerileri bir oyun durumunda transfer edebileceği bir inanıştır. Bu yüzden öğretimin üçüncü aşamasında öğrenci kendi düzeyine uygun ve modifiye edilmiş oyun ortamlarına girer ki burada oyuncu sayıları, kurallar ve oyunun şartları dereceli olarak tanınır.

Doğrudan öğretim modeli ile sportif oyun ve beceri öğretiminde, öğretmen öğrencilere; açıklama yapar, becerileri gösterir, temel alıştırmaları yaptırır ve dersin sonunda oyun oynatır. Doğrudan öğretim modeli ile öğretim az sayıda yetenekli öğrenci için uygun olabilir fakat 30 kişilik bir beden eğitimi sınıfında beceri uygulamalarında farklı düzeylerde olan öğrenciler için uygun olmayabilir (Thorpe, 1983: 12).

Doğrudan öğretim modelinin dezavantajı; gelişime uygun olmaması ve becerinin transfer edilememesidir. Ayrıca, oyun içerisinde kullanılmayan izole edilmiş (ayrıştırılmış) becerilerin oyunda aynı şekilde kullanılamaması bu modele önemli bir eleştiridir (Baily, 1982: 135).

Aşağıda, doğrudan öğretim stratejisini daha iyi anlayabilmek için, stratejinin felsefi ve tarihi temelleri ve stratejinin ayrıntılı açıklamaları yer almaktadır.

2.2.1.1 Doğrudan Öğretim Modeli'nin Temelleri

Doğrudan Öğretim, davranışçı yaklaşımın ilkelerine göre düzenlenmiş bir modeldir (Oskay, 2005).

Aşağıda davranışçı yaklaşıma göre öğrenme ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Davranışçı Yaklaşıma Göre Öğrenme

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar 20. yüzyılın başında Pavlov'un Rusya, Watson ve Thorndike'in Amerika'da yaptıkları, insan ve hayvanların laboratuarda belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insanların gözlenebilir davranışları olduğu için, bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara da davranışçı kuram denilmiştir" (Erden ve Akman, 2001).

Davranışçı kurama göre öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurma olarak ele alınır. Bunun için bu kuramı savunanlara uyarıcı– tepki kuramcıları da denmektedir. Davranışçılar, insan zihnini doğuştan boş olarak kabul ederler. Davranışçılara göre öğrenilen her şey sonradan öğrenilir (Sönmez, 2001).

Davranışçı akımın ilk temsilcilerinden biri Watson'dır (1931). Çocukluk dönemi öğrenmeleri ve hayvanların öğrenmesi konularında birçok deneysel gözlem yaparak uyarıcı-tepki ilişkisini açıklamaya çalışmıştır. Sayısal problem çözen bir çocuğun doğru yanıtı bulmadan önce birçok hata yapabileceğini ve hata yapmasının öğrenmeye yardımcı olabileceğini savunmuş, doğru bir uyarıcı-tepki örüntüsü ortaya çıkana kadar başarılı tepkide bulunmaların sayısında bir artış olacağını ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür. Watson'ın çalışma zamanına paralel olarak Thorndike da uyarıcı-tepki ilişkisine ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye ilişkin deneyleri hayvanlar üzerinde gerçekleştirmiştir. Thorndike tepkinin birey üzerinde bıraktığı etki konusuna daha fazla önem vermiştir. Ona göre tepkiden elde edilen doyum davranışın tekrar edilme sıklığını artırır, yani tatmin edici sonuçlar alındığında uyarıcı-tepki ilişkisi pekiştirilir. Bu demek değildir ki tatminsizlik tepkide bulunmayı ortadan kaldırır. Hoşnutsuzluk bireyin yeni alternatifler ve çözüm yolları aramasına neden olur; bu yeni arayış büyük olasılıkla deneme-yanılma yoluyla olur. Thorndike'in "hoşnutsuzluğun uyarıcı-tepki bağımlı güçlendirdiği ve pekiştirdiği yolundaki ilkesi" etki yasası olarak bilinir. Ayrıca bir de pratik (egzersiz) yasası vardır; buna göre uyarıcı-tepki bağı aynı uyarıcı ve aynı tepkinin birlikte tekrar tekrar ortaya çıkması sonucu güçlenir ve tepkide meydana gelecek bir azalma uyarıcı-tepki bağımlı

zayıflatır” (URL-2). Thorndike etki ilkesi ile ödülün ya da başarının, ödüllendirilmiş davranışın öğrenilmesini arttıracak; buna karşılık, cezaların ve başarısızlığın, ceza ve başarısızlığa götüren davranışı yineleme eğilimini azaltacağını söylemiştir. Thorndike, bunların, doğrudan, kendiliğinden hareketler olduğu üzerinde durmuştur (Binbaşıoğlu, 1978). Skinner ise, yalnızca tepkilerin değil, aynı zamanda edimlerin de şartlanabileceğini ileri sürmüştür. Tepkiler belirli çevresel uyarıcılara karşılık yapılan hareketlerdir. Edimler ise gözlenebilir çevresel uyarıcılardan bağımsız içten gelerek kendiliğinden yapılan hareketlerdir. Skinner yalnızca uyarılara karşılık yapılan davranışların değil, bireyin kendiliğinden yaptığı hareketlerin de şartlanabileceğini ileri sürmüştür (Baymur, 1994).

Davranışçılar, öğrenmeyi açıklayan tüm değişkenlerin çevrede olduğunu belirtir. Bu nedenle öğrenmeyi anlayabilmek için çevrenin organizma üzerindeki etkisinin incelenmesi gerekir. Davranışçı kuramda uyarıcı, organizmayı harekete geçiren bir ses, ışık, resim, tat gibi iç ve dış olaylardır ve bu uyarıcı karşısında organizmada fizyolojik ya da psikolojik değişme tepki dolayısıyla davranış oluşur. Örneğin gözümüze gelen ışık bir uyarıcı, gözümüzü kapamamız ise bir davranıştır. Davranışçı yaklaşımın belli başlı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Selçuk, 2001):

- Davranışçı psikologlar, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek öğrenmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Davranışçılar için uyarıcı ve bu uyarıcıya organizmanın verdiği tepki önemlidir. Uyarıcı ile tepki arasında zihinde olup biten süreçler gözlemlenebilir olmadığı için davranışçılar bunlarla ilgilenmez.
- Davranışçılar öğrenmeyi davranış değişmesi olarak tanımlarken, bilişsel kuramcılar öğrenmeyi bireyin içsel kapasitesindeki değişim olarak görür. İçsel kapasitedeki değişimler davranışlarda da değişmeye yol açmaktadır.
- Davranışçılar gözlenebilir davranış üzerinde odaklaşırken, bilişsel yaklaşımçılar buna ilave olarak bireyin zihinsel yapılarını da dikkate alırlar. Davranışçılar dikkat, imgelem, iç görü ve algı gibi süreçleri önemsemezler; öğreneni dış çevreden etkilenen pasif bir varlık olarak görürler.
- Davranışçı kurama göre davranış öğrenilen bir kavramdır. Dıştan verilen pekiştiriciler öğrenmede önemlidir.

- Davranışçı kuramlar daha çok hayvanlar üzerinde ve basit davranışlar hakkında çalışmalar yaparak öğrenmenin kurallarını bulmaya çalışmışlardır.

Feldman (2000)'a göre, davranışçı yaklaşımda öğrenme ve davranış kavramları arasındaki ilişki, genellikle neden-sonuç ilişkisi olarak algılanır. Davranışlardaki değişim öğrenmenin sonucu olarak görülür. Bunun tersi de doğrudur: Öğrenme, deneyimler sonucu, davranışlarda meydana gelen kalıcı, izli değişimdir (Akt: Vayıcı, 2008). Herhangi bir davranışın öğrenilmiş sayılması için, onun kalıcı olduğu izlenimi verecek kadar uzun bir süre gözlenebilmesi yeterlidir. Aynı şekilde davranışlardaki herhangi bir değişimin öğrenme sayılabilmesi için, bu değişimin deneyimlerin etkisi ile oluşmuş olması gerekir. Kalıtsal ya da tesadüfî tepkilerle, refleksler bu tanımın dışında kalır. Çünkü onlar deneyimlerden bağımsız olarak ortaya çıkarlar ya da değişirler (Şimşek ve Kılıç, 2004).

Öğretmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan birçok psikolog bir ileri adım daha atarak öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde çalışmışlardır. Bunlardan Bruner (1966), Ausubel (1968) ve Gagne (1970) üç temel öğretim stratejisi önermişlerdir. Bu üç bilim adamı kendilerinden sonra gelen psikologları da büyük ölçüde etkilemişlerdir. Doğrudan öğretim adı verilen model, Ausubel'in sunuş yoluyla öğretim ve Gagne'nin öğretim etkinlikleri modelinden etkilenmiştir (Oskay, 2005).

Aşağıda Ausubel'in sunuş yolu ile öğretim stratejisi ve Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeli ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Sunuş Yolu İle Öğretim Stratejisi

Ausubel buluş yolu ile öğrenme yaklaşımına zıt ve alternatif bir yaklaşım önermiştir. Ausubel'e göre öğrenci; her zaman hangi bilginin önemli, hangi işaretlerin ya da ipuçlarının problemin çözümü için uygun olduğunu bilmeyebilir. Bu nedenle birey, herhangi bir konu alanı ile ilgili öğrenmesi gereken kavramları, ilkeleri, fikirleri buluş yolu ile değil, kendisine sunulanı alma yolu ile öğrenebilir. Konu alanı kavramları, fikirleri, ilkeleri ve süreçleri öğretmen tarafından organize edilerek öğrencilere sunulmalı, öğrenciler de sunulan bilgiyi anlamlı şekilde öğrenmelidir (Senemoğlu, 2005).

Sunuş yolu ile öğretim; açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla kavram ve genellemelerin öğretildiği bir öğretme yoludur. Bilgilerin çok dikkatli bir şekilde düzenlenmiş ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bir durumda verilmesi sürecidir (Fidan, 1986).

Öğretmenin görevi, konuyu öğrenciler için en uygun biçimde organize ederek yapılandırma, uygun materyalleri seçme, konuyu genelden özele doğru sistemli ve anlamlı bir şekilde öğrencilere sunmadır. Ausubel'in öğrenme-öğretme yaklaşımı, öğrenci açısından düşünüldüğünde alış yoluyla öğrenme, öğretmen açısından düşünüldüğünde de sunuş yoluyla öğretme olarak adlandırılır (Senemoğlu, 2005).

Sunuş yolu ile öğretim stratejisi, bugün okullarda yaygın bir şekilde kullanılmasına karşın, sık sık yanlış uygulanmaktadır diyen Ausubel, bu yaklaşımın en güçlü savunucularındandır (Bilen, 2002).

Sunuş yolu ile öğretimin 3 temel aşaması vardır. Bunlar; (1) ön organize edicilerin sunulması (başlangıç), (2) öğrenilecek yeni konunun, materyalin sunulması (gelişme), (3) bilişsel örgütlemenin güçlendirilmesi aşamalarıdır (Senemoğlu, 2005).

1. Ön Organize Edicilerin Sunulması (Başlangıç)

Ön organize edici, yeni bilgiler için bir yapı oluşturan, yeni bilginin çerçevesini çizen ve yeni bilginin öğrencinin önce kazanmış olduğu bilgi ile ilişkilendirilmesini sağlayan başlangıç ifadeleridir. Bu başlangıç ifadeleri, sözel açıklamalar olabileceği gibi, şemalar, somut modeller, grafikler, benzetimler de olabilir. Ön organize edici, derste sunulacak bilginin genel bir çerçevesini çizerek konu ile ilgili ayrıntıların yerleştirileceği bir yapı oluşturur. Böylece, öğrencilerin fikirler arasındaki ilişkileri kolayca görmeleri, yeni bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirmeleri ve sonuç olarak anlamlı öğrenmeleri mümkün olur. Genellikle en yüksek düzeyde öğrenme, öğrencinin öğreneceği materyal, öğrencinin sahip olduğu şemalara en uygun olduğunda gerçekleşmektedir. Bu yüzden Ausubel derse ön organize edicilerle başlanması gerektiğini savunur. Böylece, girişte yapılan ifadeler, açıklamalar, çizelgeler, alınacak olan bilginin geniş bir çerçevesini çizerek, öğrencinin ayrıntıyı içine yerleştireceği bir şema oluşturmaya yardım eder (Senemoğlu, 2005).

Ön organize edicilerin 3 temel fonksiyonu vardır. Bunlar; (1) yeni bilgi için bir yapı iskeleti oluşturur ve sunulacak ayrıntının içine yerleştirilmesini sağlar. Böylece, sunulacak bilgiler arasındaki ilişkilerin kurulmasına ve kodlamaya yardım eder. (2) Sunulacak bilgilerin hangisinin önemli olduğuna dikkat çeker. (3) Sunulacak yeni bilgi ile öğrencinin hâlihazırda sahip olduğu bilgi arasında kavramsal bir köprü oluşturur (Senemoğlu, 2005).

Ön organize edicilerin olumlu etkilerinden yararlanabilmek için onların iyi seçilmesi gerekmektedir. Hangi ön organize edicinin daha iyi olduğu ise konuya ve öğrencilerin o andaki bilgilerine bağlıdır. Ön organize edicilerin öğrenciler tarafından anlaşılması, yeni düşüncelerle bilinçlice ilişkilendirilmesinin sağlanması gerekmektedir. Bunun için, kavramların netleştirilmesine, tanımlayıcı özelliklerin ortaya çıkarılmasına, öğrenenin bunların farkına varmasına ve bilişsel yapının aktif bilgi işleme ve eleştirel düşünme ile güçlendirilmesine özen gösterilmelidir (Açıkgöz, 2003).

Birçok ders kitabının her ünitesinin başında verilen hedefler, ünitenin anahtarları birer ön organize edici örneğidir. Ayrıca kitaplarda üniteye başlamadan önce, ünitenin gözden geçirilmesini sağlayıcı nitelikte ‘hazırlık çalışmaları: Bu konuda ne düşünüyorsunuz?’ gibi sorular da birer ön organize edicidir (Senemoğlu, 2005).

2. Öğrenilecek Yeni Konunun / Materyalin Sunulması (Gelişme)

Sunuş yolu ile öğretimin birinci basamağı olan ön organize edicilerin sunulmasından sonra; ikinci basamakta yeni öğrenilecek bilginin ya da materyalin genelden özele doğru sunulması, örneklendirilmesi, tartışılması gelir. Bilgi, ön organize edicilerde işaret edildiği gibi örgütlenmiş bir şekilde sunulur. Öğrencinin etkin katılımının sağlanması ve dikkatinin sürdürülmesi önemlidir. Öğrenci basamak basamak genel kavramlardan özel bilgilere, somut örneklere doğru ilerler; eski ve yeni kavramlar arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır (Senemoğlu, 2005).

Ausubel’in yaklaşımına göre, bilgi, temel benzerlik ve farklılıklarıyla örnekler verilerek sunulmalıdır. Yeni sunulan bilgi ile hâlihazırda sahip olunan bilgi karşılaştırılmalı, iki grup bilgi arasındaki temel benzerlikler ve farklılıklar ortaya

konmalıdır. Böylece öğrencinin yeni ve eski bilgileri arasındaki zıtlıklar, benzerlikler gerekçeleriyle belirlenerek, karışıklıklar önlenabilir (Senemoğlu, 2005).

3. Bilişsel Örgütlemenin Güçlendirilmesi

Sunuş yoluyla öğretimin üçüncü ve son aşamasında, verilen yeni bilginin, başlangıçta sunulan yapı içine tam olarak yerleştirilmesine çalışılır. Bu amaçla, ayrıntılı bilginin genel çerçeve ile ilişkileri gözden geçirilir. Öğrencilerin yeni ve eski bilgiler arasında ilişkileri kurup kurmadığı, ayrıntıyı ön organize edicilerle ilişkilendirip ilişkilendiremediği, diğer bir deyişle, öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp anlamlandırmadığı, sorularla belirlenir. Öğrencilere eksik öğrenmelerini tamamlamaları için fırsatlar sağlanır. Öğrencinin bilgiyi transfer etmesi, kullanması için sorular, alıştırmalar, projeler, problem durumları verilir. Kısaca bu aşama, öğrencinin konuyu bir bütün olarak görmesinin sağlandığı, eksik ve yanlış öğrenmelerin düzeltildiği ve bilgiyi yeni durumlara uygulamasını sağlayarak, transferin gerçekleştirildiği bir aşamadır (Oskay, 2005).

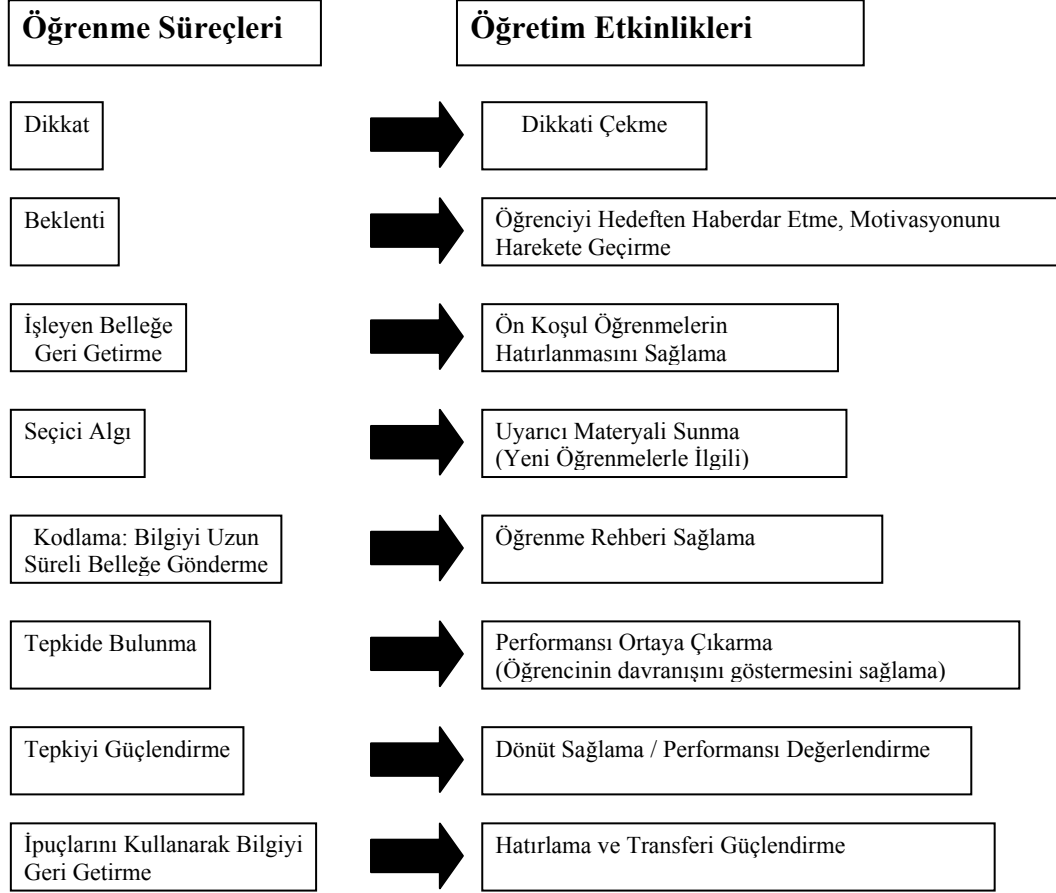
Sunuş Yolu İle Öğretimin Etkili Olduğu Durumlar

Herhangi bir konu ile ilgili ön öğrenmelerin yeterli olmadığı ve konunun yeni öğrenilmeye başlandığı durumlarda, sunuş yolu ile öğretim, öğrenmeyi daha etkili olarak sağlamaktadır. Birçok kavram arasında ilişkilerin kurulması gerektiği ve kavramlar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmadığı durumlarda, sunuş yolu ile öğrencinin öncelikle kavramları tam olarak anlaması sağlanmalı ki, daha sonra kavramlar arası ilişkileri kurabilsin. Özetle; öğrencilerin herhangi bir konu ile ilgili yeterli bilişsel şemalara sahip olmadığı durumlarda sunuş yolu ile öğretim öğrenmeyi sağlamada daha etkili olmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli

Gagne, öğrenme kuramlardan bilgi işleme modeline dayalı olarak etkili bir öğretme kuramı önermiştir. Gagne etkili bir derste yer alan öğrenme aşamalarını belirlemiş ve öğrenme süreçlerini sağlayacak öğretim etkinliklerinin neler olması gerektiğini aşamalı olarak açıklamıştır. Gagne; bu kuramı 1974'te geliştirip 1985'te

yeniden gözden geçirmiş, içsel öğrenme süreçleri ve bu öğrenme süreçlerini destekleyen dışsal öğretim etkinlikleri önermiştir (Senemoğlu, 2005).



Çizelge 1: Gagne'nin Öğrenme Süreçleri ve Dışsal Öğretim Etkinlikleri

Öğrenme; birçok içsel sürecin sonucu olarak meydana gelmektedir. Ancak, bazı süreçler aynı anda ya da paralel bir şekilde meydana geldiğinden, bu ardışıklık değişmez nitelikte değildir. Bazı durumlardan biri diğerinden önde ya da bazen ikisi de aynı anda oluşabilir. Öğrenmenin içsel süreçleri, çevredeki uyarıcıları kapsayan dışsal olaylar tarafından etkilenir. Belli hedeflere dönük öğrenmeyi desteklemek üzere dışsal etkinliklerin planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesine öğretim adı verilmektedir. Öğretimin yöneticisi olarak öğretmenin görevi ise, öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenme süreçlerine uygun olarak bu dışsal olayları seçme, organize etme, düzenleme ve denetlemedir (Senemoğlu, 2005).

Çizelge 1’de verilen dışsal öğretim etkinlikleri aşağıda özetlenerek sunulmuştur.

1. Dikkati Çekme: Bu dışsal etkinliğin amacı, öğrencinin uyarıcıyı algılamasını sağlamak için onu tetikte tutmaktır. Dikkat, ani uyarıcı değişiklikleri ile sağlanabilir. Öğretmenin ses tonundaki alçalma, yükselme ve vurgulamalar, el çırpma, öğrenciye adı ile hitap etme vb. uyarıcılar, dikkat çekmede kullanılan bazı uyarıcılardır. Dersin başında konu ile ilgili öykü, fıkra anlatma, resimler, tablolar, grafikler, haritalar dikkati çekmede ve bir diğer öğretim etkinliğine geçmeye hazırlamada kullanılan yol ve araçlardır. Konunun belli bir noktasında dikkat çekme de ise, öğretmenin vereceği ‘Bu nokta çok önemli’, ‘Resmi dikkatle inceleyin’ vb. sözel uyarıcılar, altını çizme, farklı kalemle yazma gibi görsel uyarıcılar da dikkati çekmede sıkça başvurulanan yollardır (Senemoğlu, 2005).

Öğrencide öğrenmenin başlayabilmesi için öğrencinin dikkatini belli noktalar üzerine vermesi, yoğunlaştırması gerekir. İnsanlar, bir anda tek bir şeye dikkat edebilmektedir. Bu nedenle, dikkatin öğrenilecek konu, davranış ve yapılacak faaliyetler üzerine çekilmesi çok önem taşır. Dersteki yenilik ve değişiklikler öğrencinin dikkatini çekmede etkili olan önemli hususlardır. Kişinin amaçları da dikkati kontrol eden önemli iç kaynaklardandır. Dıştan etkilerle dikkati uzun süre sürdürmek çok zordur. Bu nedenle sınıf öğretiminde öğrencilerin güdülerini harekete geçiren yolların aranması ve kullanılması öğretmenlik sanatının en önemli göstergelerinden biridir (Fidan, 1996).

2. Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme: Öğrenci öğrenme amacını bilmek ihtiyacıdadır. Diğer bir deyişle, öğrenci konuyu öğrendiğinde neler yapabilecek, nerede nasıl işine yarayacak gibi sorular kafasında açıklığa kavuştuğunda öğrenmeye istek ve gereksinim duyar (Senemoğlu, 2005). Öğrenciye, öğretim işinin başında o derste neler öğretileceği belirtilmelidir. Bu suretle öğrenci dersin ya da ünitenin sonunda neye göre değerlendirileceğinin bilgisine sahip olur. Amacın önceden duyurulması, yönetim mekanizmasını harekete geçirir ve beklentilerin oluşmasında yardımcı olur. Yeni öğrenileceklerle ilgili bilgi ve becerilerin hatırlanmasında hedeflerden haberdar olma öğrenciyi konu dışına çıkmaktan kurtarır, öğrencinin konu üzerinde odaklaşmasında yardım eder. Beklenti öğrencinin yoğun olarak öğrenme çabasını sürdürmesini yardım eder ve başarılı bir performans göstermesini sağlar.

Öğrenme ürünleri ile öğrencinin ilgilerini bağdaştırmak, ilişkilendirmek öğrenciye hedeften haberdar etmenin önemli bir amacıdır (Oskay, 2005).

3. Ön Öğrenmelerin Hatırlanmasını Sağlama: Yeni öğrenmenin oluşumu için gerekli uyarıcıları vermeden önce, yeni öğrenme ile ilgili olan önceki öğrenmelerin kısa süreli belleğe geri getirilerek hatırlanması sağlanmalıdır. Böylece, ön öğrenmeler kullanıma hazır hale getirildikten sonra yeni öğrenmelere geçilmeli, eski ve yeni öğrenmeler arasındaki ilişki kurulmalıdır. Ön öğrenmelerin işleyen belleğe geri getirilmesi ve yeni öğrenilenlerle ilişkilerin kurdurulması, öğrencinin var olan şemalarına eklemeler yaparak anlamlı öğrenmesini sağlar (Senemoğlu, 2005). Öğrencinin öğrenme işine katılması ve öğrenmeyi sürdürmesi, yeni öğrenileceklerle doğrudan ilgili daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerini hatırlamasına ve kullanmasına bağlıdır. Bölme işlemi, yeni öğrenilirken sayı basamaklarının birbiriyle olan ilişkilerinin, toplama, çıkarma, çarpma işlemleriyle, çarpım tablosunun bilinmesi ve kolayca hatırlanması gerekir. Öğretmen, öğrencilerin daha önce kazanmış oldukları yeterlilikleri soru sorarak, açıklama yaptırarak, tartışarak ortaya çıkarabilir (Fidan, 1996).

4. Uyarıcıları Sunma: Dersin bu aşamasında, yeni öğrenmelerle ilgili uyarıcılar sunulur. Öğrenilecek ürüne bağlı, sunulacak uyarıcılar da farklılık gösterebilir. Sözel bilgi öğrenilecekse, uyarıcı olarak; konuyu içeren kitaplar, notlar, işitsel mesajlar kullanılabilir. Zihinsel beceriler öğrenilecekse, kavram ya da ilkenin temsilcisi olan semboller, nesneler, modeller, örnekler, gerçek varlık ya da olaylar gösterilebilir. Bir bilişsel strateji öğretilecekse, sözel olarak açıklanabileceği gibi, öğretmen stratejiyi adım adım kendisi uygulayarak gösterebilir. Devinimsel beceriler öğretilecekse, temel hareketler ve kazandırılması hedeflenen davranışlar gösterilmelidir. Tutumların öğretilmesinde ise, insan modelleri ve mesajları ileten ilgi çekici kahramanlar uyarıcı olarak kullanılabilir (Senemoğlu, 2005).

5. Öğrenme Rehberi Sağlama: Bu etkinlik ile öğrencinin bilgiyi anlamlı kodlamasına yardım edilerek uzun süreli belleğine aktarması sağlanır. Öğrenme rehberi, öğrencinin öğrendiklerini depolamasına ve geriye getirmesine yardım eder. Öğrenciye, kendi kendine öğretmede kullanacağı bilişsel stratejiler sağlanır, öğrenme yolu öğretilir. Öğrenilecek bilgi sözel bilgi ise, sağlanacak öğrenme rehberi, içeriğin anlamlı hale getirilmesini sağlayacak yol ve araçlardır. Kavram ya da kural öğretilecekse, öğrenme

rehberi; kavram ya da kuralın kapsadığı alt kavram ya da kurallar arasındaki ilişkileri gösteren şemalar ve sözel ifadeler olabilir. Genel olarak öğrenme rehberi; konunun organize edilmesinde kullanılan yolları, öğrenilen bilginin eklemlene yolu ile diğer bilgilerle ilişkilendirilmesini ve bellek destekleyicilerini kapsamaktadır. Öğrenme rehberi sağlamada en genel ve temel ilke, öğrenme rehberinin hedefe uygun olmasıdır. Kullanılan öğrenme rehberi ne olursa, öğrencinin bilgiyi kodlamasını sağlamalı ve daha sonra da uzun süreli bellekten bilgiyi geri getirmesinde ipucu görevi görmelidir (Senemoğlu, 2005). Bu olayda, öğrencinin içinde öğrenmenin gerçekleştirmesi için ipuçları verilerek ve geçici yardımlar yapılarak yönlendirmesi yer alır. Öğrenci cevabı kendisi bulabilecek şekilde yönlendirilmelidir. Rehberlik etmede amaç, öğrencinin doğru yolda olmasını sağlamaktır. En iyi yol gösterme stratejisi her adımda biraz yardım vererek ilerlemesini sağlamaktır (Oskay, 2005).

6. Performansı (Davranışı) Ortaya Çıkarma: Bu aşamada, öğrenmenin gerçekten oluşup oluşmadığından emin olunur. Bu aşamaya kadar kazandırılmak istenen hedefin kapsadığı yeterliklerin tekrar ya da kodlama yolu ile uzun süreli belleğe gönderildiği düşünülür. Ancak, amaçlanan öğrenmenin gerçekten oluşup oluşmadığı, davranışın öğrenci tarafından gösterilmesi ile anlaşılabilir. Öğrencinin öğrendiklerini davranış olarak göstermesi için ya doğrudan soru sorulur ya da devinimsel beceri ve tutumlar gibi öğrenme ürünlerinin ortaya çıkartılması için özel nitelikli düzenlemeler yapılır (Senemoğlu, 2005). Konuyu kavradığı hissedilen öğrenciden, “şimdi göster”, “yap”, “çiz”, “söyle” gibi ifadelerle öğrendiğini davranışa dönüştürmesi istenir. Davranışın ortaya çıkarılması öğrencinin öğrendiğini kendisinin de görmesi için gereklidir (Oskay, 2005).

7. Dönüt Sağlama: Performansın gösterilmesi ve dönüt sağlama birbirine en çok yakın olması gereken aşamalardır. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini bilmesi, gerek öğretmen öğretimi, gerekse öğrencinin kendi öğrenmesini sağlama açısından önemlidir. Bu aşama, öğrenciye öğrendiği davranışın doğruluk ya da yanlışlık derecesi hakkında bilgi verir. Böylece öğrencinin doğru davranışları pekiştirilmiş, yanlışlar için zaman geçirilmeden bunların düzeltilmesi konusunda bilgi verilmiş olur (Senemoğlu, 2005). Doğru davranışın ortaya çıkarıldığı zaman gerçekleştiği kabul edilir. Birçok davranış geri bildirimi bünyesinde taşır. Bir cümleyi söylerken kişi yaptığıının doğruluğunu içinde hissedebilir. Fakat okul öğretimindeki öğrenmelerde geri bildirim

otomatik olarak gelmez. Bu sebeple geri bildirimin dıştan sağlanması esastır. Geri bildirimin bir baş sallama mimik hareketleri, gülümseme kabul anlamına gelen bir işaret gibi değişik şekillerde verilebilir (Oskay, 2005).

8. Performansı Değerlendirme: Yeni öğrenmenin yansıtıcısı olan performansın ortaya konması, açıkça bir yeterliliği gösterir. Ancak, performansı göstermede öğrencinin güven kazanması, büyük ölçüde pek çok durumda öğrencinin performansı göstermesine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen, öğrencinin yeni öğrendiği kurallarla ilgili sınama durumları hazırlamalı ve öğrencinin yeni öğrendiği kuralı çeşitli durumlarda kullanmasını sağlamalıdır. Sonuçta, yeni öğrenilenlerle ilgili çeşitli durumlarda gösterilen performans değerlendirilmelidir. Dersin son aşamasında yapılan bu değerlendirme sonuçlarına göre, performansın doğruluk derecesi hakkında öğrenciye uygun dönüt verilmelidir (Senemoğlu, 2005).

9. Kalıcılığı Sağlama ve Transferi Güçlendirme: Çeşitli durum ve örnekler ile ek alıştırmalar, uygulamalar yapmayı gerektirir. Öğrenilenlerin geri getirilmesinde ve yeni durumlarda kullanılmasında aralıklı gözden geçirme etkili olmaktadır. Konu ya da ders içinde öğrenmenin transferini sağlayarak yeni öğrenmeleri güçlendirmek, hem bir sonraki konunun ön öğrenmelerinin tam hale getirilmesi, hem de aynı konu içinde aşamalı olan zihinsel becerilerin tam olarak kazandırılması için gereklidir. Transferi sağlayan etkinlikler yolu ile hem dersin kendi içindeki konular arasında, hem de bir sonraki aşamada yer alan dersler için ön öğrenmeler sağlanır (Senemoğlu, 2005).

2.2.1.2 Doğrudan Öğretim Modeli

Doğrudan öğretim modeli uzun yıllardır beden eğitiminde en fazla kullanılan öğretim yaklaşımlarından biri olmuştur. 1890'lı yıllardan 1970'li yıllara kadar, beden eğitimi öğretiminde belirgin olarak baskın olan modellerden birisidir (Metzler, 2005: 187).

Doğrudan Öğretim Modeli; açık anlatım, aktif öğretim olarak da isimlendirilmektedir. Doğrudan Öğretim Modeli, öğretmen merkezli bir öğretim modelidir. Bu model, düzenli bir programı ve araçların kullanımında çok sistematik

olmayı gerektiren, öğrencinin belli becerilerde ustalığını sağlamak amacı ile öğretmenin yönlendirdiği, üst düzey katılımı sağlayan öğretim yöntemidir (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim, öğrenenler için öğretmenin yönlendirdiği yükümlülük / sorumlulukların olduğu öğretmen merkezli kararlar olarak tanımlanır. Öğretmen bir takım farklı öğrenme hedefleri belirler; istenilen hareketi, beceriyi ya da kavramı sunar, farklı zamanlarda öğrencilerin öğrenme aktivitelerini organize eder, öğrencinin uygulama yaptığı her görev ve beceride büyük oranda dönüt sunar. Öğrencilere sınıf içinde çok fazla karar verme şansı tanınmaz ve çoğunlukla sadece öğretmen talimatlarını izleme sorumluluğu verilir. Bunun nedeni, sınıf içinde zamanı ve kaynakları en etkili şekilde kullanmak ve öğrencilerin uygulama görevleri ve becerilerine yüksek oranlarda katılımını sağlamaktır. Modelin esası, öğrencilere mümkün olduğunca denetimli uygulama imkânı sunmak ve öğretmenin de bu uygulamaları gözlemleyerek, öğrencilere çok miktarda olumlu ve düzeltici dönüt sunmasıdır (Metzler, 2005: 188).

Doğrudan Öğretim Modeli;

1. Basamak basamak öğretilebilecek becerilerde (akademik ve günlük yaşam becerileri gibi),
2. Sınırları belirlenmiş ve tanımlanmış bilgilerde,
3. Kavram öğretiminde,
4. Özel eğitim ve düzeltici eğitimde yaygın olarak kullanılır (Rosenberg, Oshea ve Oshea, 1998; Akt: Vayiç, 2008).

Doğrudan öğretim yaklaşımı, model olma (kazandırılacak becerinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili model olunarak ipucunun verilmesi), rehberli uygulama (öğrencinin beceriyi bağımsız olarak uygular duruma gelmesi için ipuçlarının azaltılarak dönüt ve düzeltmelere yer verilmesi) ve bağımsız uygulama (kalıcılığı sağlamak için alıştırmaların yaptırılması) basamaklarından oluşan ve kalıcılığı sağlamak için tekrarlanan alıştırmaların yaptırıldığı öğretim yaklaşımıdır. Ayrıca doğrudan öğretim yaklaşımı, öğrencilerin öğretilcek kavram, işlem ya da becerileri kazanabilmeleri için daha önceden sahip olmaları gereken hazırlık becerilerine sahip olup olmadıkları üzerinde durmaktadır (Dağseven, 2001).

Doğrudan öğretimde ünite içeriği; ardışık bir sıra oluşturan performans becerilerine ve bilgi bölümlerine bölünür. Her beceri ve bilgi alanı, öğrencilerin uygulama yapması ve öğrenmesi için bir dizi özel performans görevleri içerir (Metzler, 2005: 188). Rosenshine (1983)'a göre; doğrudan öğretim modelinde öğretmenler öğrenci başarısını sağlamak için bir takım işlemleri uygular (Akt: Metzler, 2005: 188). Aşağıda, bu işlemler dizisi maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Öğrenmeyi planlar.
2. Küçük adımlarla fakat tempolu bir hızda ilerler.
3. Detaylı ve tekrarlanan bilgi ve açıklamalar verir.
4. Çok miktarda soru sorar; açık ve aktif uygulama yapar.
5. Özellikle öğrenmenin ilk zamanlarında dönüt ve düzeltmelere yer verir.
6. İlk başlardaki öğrenme görevlerinde %80 ve üzerinde öğrenci başarı oranı sağlar.
7. Geniş akademik öğrenme görevlerini daha küçük öğrenme görevlerine böler.
8. %90 veya %100 bir başarı oranı ile devam eden öğrenci uygulaması sağlar; bu nedenle öğrenci tepkileri hızlı, güvenli ve kararlı olur.

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretimi organize etmek için bir ortam sunar. Böylece, öğrenciler yeni öğretilen konuları kazanır, akılda tutar ve genellerler. Doğrudan öğretim, öğretilecek konu ve öğrencinin özelliklerine göre, öğretmene farklı şekillerde kullanma imkânı sağlar. Öğretilecek konuda belli bir beceri düzeyinde ya da üzerinde olan öğrencilerle daha fazla bağımsız çalışma imkânı sağlarken, belli beceri düzeyinin altında olan öğrencilerle daha fazla öğretmen kontrolünde ve yapılandırılmış ortamda çalışmayı gerektirir (Carnine ve diğerleri, 1990; Akt: Emecen, 2008).

Temelde davranışçı yaklaşıma dayalı olan doğrudan öğretim modelinin amacı, öğretimi yapılan içerikte ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle öğrenciyi bağımsız hale getirmektir (Carnine ve diğerleri, 1990; Akt: Emecen, 2008).

Doğrudan öğretim modeli ile becerinin kazandırılmasında, öğretmen ve öğrencinin yapacakları düzenlenmelidir. Öğretim yapılmaya başlandığında, ilk başta, bütün sorumluluk öğretmende iken; öğretim ilerledikçe sorumluluk, öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Sorumluluğun öğretmene ait olduğu zamanlarda, öğretmen,

öğretim içeriği ile ilgili stratejinin nasıl kullanılacağını gösterir. Bunu yaparken, öğrencinin daha önceden bildiği konuyla ilgili alt becerileri öğrenciye sorar ve doğru yanıtları pekiştirir. Sonra, kazandırılacak becerinin nasıl gerçekleştireceğini gösterir. Sorumluluğun öğrenciye ait olduğu zamanlarda ise, öğrenci öğretmenin göstermiş olduğu stratejiyi tek başına uygular. Sorumluluk öğrenciye aşamalı olarak ve yavaş yavaş geçmelidir (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim modelinde becerilerin öğretiminde amaç, öğrenciyi öğretimi yapılan beceride bağımsız hale getirmektir. Doğrudan öğretim modeli uygulanmadan önce, öğretilecek içerik düzenlenir (Baumann, 1985; Akt: Emecen, 2008). Bir başka deyişle hedeflenen becerinin beceri analizi yapılır, becerinin alt basamakları belirlenir.

Doğrudan öğretim modelinde iletişim öğretmenden öğrenciye olmak üzere tek yönlüdür. Öğretmen kararları alır ve sonra öğrencilere ne yapacaklarını ya da ne öğreneceklerini bildirir. Doğrudan öğretim, öğrenci katılımını artırır ve beceri uygulamalarında çok tekrar sağlar (Metzler, 2005: 37).

Doğrudan Öğretim Modeli'nin Basamakları

Doğrudan öğretim modeli ile işlenecek olan bir ders; öğretmen tarafından planlanmış birçok görevi içerir. Doğrudan öğretim; öğrenme-öğretme sürecinde tam olarak ayırt edilebilir benzersiz örneklerle sahiptir (Metzler, 2005: 189). Rosenshine (1983); doğrudan öğretimi altı basamak olarak tanımlar (Akt: Metzler, 2005: 189-190).

1. **Önceki Öğrenmeleri Gözden Geçirme:** Doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı her ders, önceki dersin kısa bir gözden geçirilmesi ile başlar. Bu gözden geçirme, önceden öğrenilen önemli kavram ve becerileri içermelidir. Önceki öğrenmelerin tekrar edilmesi dört önemli işleve sahiptir: (1) Öğretmenin, öğrencilerin önceki dersi ne kadar hatırladıklarını anlamasını sağlar. (2) Öğrencilerin önceki öğrenilmiş olan konu ya da beceriyi hatırlamalarına yardımcı olur. (3) Öğrencilerin düşüncelerini sağlayarak doğrudan bir öğrenme ortamı sağlar. (4) Önceki öğrenmeler ile yeni öğrenilecek olan görevler arasında bağlantı kurar (Metzler, 2005: 189).

2. **Yeni İçeriği / Beceriye Sunma:** Öğretmen öğrencilere derste öğrenilecek olan içeriği (bilgi, beceri ya da kavram) sunar. Yeni içerik; öğretmen tarafından yönetilen görev sunumu aşamasında öğrencilere gösterilir. Görev sunumu, sözel ve/veya görsel tanımlama ile öğrencilere içeriğin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verir. Yeni içeriğin sunumu aşamasında öğrenciler, etkili performansın nasıl olması gerektiğini de öğrenirler (Metzler, 2005: 189). Doğrudan öğretimin bu aşamasındaki model olma, öğrenciye kazandırılacak olan beceri ile ilgili açıklamalar yapılması ve becerinin nasıl uygulanacağını gösterilmesidir (Heilman, Blair ve Rupley, 1994). Bu aşamada öğrenciye kazandırılacak yeni konu bir beceri ise, öğretmen becerinin nasıl uygulandığına model olur. Kavram ise kavramın örneklerini gösterir. Bir bilgi sunuyorsa, bilgiyi açıklar. Öğretim sorumluluğu tamamen öğretmendedir. Doğrudan öğretimde; öğrenciye kazandırılacak bilgi, öğrenciye sunulur model olunur (Vayış, 2008). Model olarak kullanılan kişilerin, öğretim yapılacak öğrenciler için model alınmak istenen kişiler olmasına, davranışın açık ve diğer davranışlardan kolayca ayırt edilebilir nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca, model olma aşamasından sonra, davranışın denenmesi için mutlaka öğrencilere fırsat verilmelidir (Agran ve Wehmeyer, 1999).
3. **İlk Öğrenci Uygulaması:** Konunun, görevin ya da becerinin sunumu direkt olarak yapılandırılmış uygulama bölümüne öncülük eder. Öğrencilerin ilk uygulama denemelerinden uzmanlaşmaya kadar ki uygulama görevleri, öğrenci tepkilerinin yüksek oranlarda olmasına izin verir. Öğretmen, düzeltici dönüt sunmak için öğrencileri gözlemler. İlk uygulamalar, öğrenciler %80 ve üzerindeki başarıya ulaşmaya kadar devam ettirilir (Metzler, 2005: 189). Öğrenci öğrendiği beceriyi ne kadar çok tekrar ederse, becerinin kalıcılığının o kadar fazla olacağı kabul edilmekte ve öğrencinin becerinin basamaklarını tekrar etmesinin sağlanması önerilmektedir (Kerr ve Nelson, 1989). Öğretmen yeterli sayıda model olduktan sonra, öğrenme sorumluluğu aşamalı olarak öğrenciye bırakılır. Bunun için de öğrencinin, öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırma yapması gerekir.
4. **Dönüt ve Düzeltmeler:** Öğretmen; öğrencilerin ilk uygulamalarında ya da her uygulama bölümü arasında, eş zamanlı olarak dönüt ve düzeltme sunmalıdır. Öğretmen, bazı önemli performansları yeniden öğretme yolunu seçebilir ya da

öğrencileri harekete geçmeye hazır olmalarını sağlamak için ilk öğrenme uygulamalarını tekrar ettirebilir (Metzler, 2005: 189).

5. Bağımsız Uygulamalar: Öğretmen ilk önce, öğrencilerin temel becerilerde ve denetimli uygulama görevlerinde yeterli olduğundan emin olmalıdır. Daha sonra öğretmen, öğrencilerin bağımsız uygulama yapmaları için planlama yapabilir. Öğretmen hala öğrenme aktivitelerinin hazırlanmasında ve bu öğrenme aktivitelerinin sunumunda yönlendirici olmaktadır. Fakat öğrencilerin hızları ile ilgili kendi kararlarını almalarına izin vermektedir. Bu durum öğrenci tepkilerinin yüksek oranlara ulaşmasını sağlar. Öğrenciler her bağımsız uygulamada %90'lık bir başarı oranına ulaştıklarında, öğretmen yeni bir görev ya da içeriğe geçebilir (Metzler, 2005: 189). Bağımsız uygulama; doğrudan öğretim modelinin son evresidir. Bu aşamada, sorumluluğun aşama aşama öğrenciye geçme işi tamamlanmış olur ve sorumluluk tamamen öğrenciye devredilir. Bağımsız uygulamada; öğrencilere öğrendiği bilgi, beceri ya da kavramı bağımsız bir biçimde kullanmasını gerektiren yeni alıştırmalar verilir (Güzel, 1998).

6. Periyodik Gözden Geçirme: Doğrudan öğretim modelini kullanan öğretmenler, önceki öğrenme görevlerini sık sık tekrar etmek için planlama yaparlar. Bu gözden geçirme; öğretmenlere, öğrencilerinin önceki konu ile ilgili ne hatırladıklarını kontrol etme konusunda yardımcı olur ve öğrencileri yeni içeriğin önceki öğrenilmiş olan içeriğin üzerine kurulduğu konusunda uyarır (Metzler, 2005: 190).

Doğrudan öğretimde geliştirilen öğrenme ve öğretme stratejileri, davranışçı psikologlardan olan Skinner'ın edimsel koşullanma teorisinden türetilmiştir. Doğrudan öğretimdeki birçok işlem, Skinner'ın laboratuvar hayvanları üzerindeki araştırmalarından sonuca ulaşmıştır. Özellikle; tepkiler, pekiştireçler adı verilen kesin sonuçlarla izlediğinde, çevresel uyarılar tekrar sunulduğunda davranışın yapılma olasılığını artırır. Tepkiler, ceza adı verilen diğer sonuçlarla izlenirse, çevresel uyarıcılar tekrar sunulsa da, azalma eğilimi gösterir ya da hiç meydana gelmez. Skinner birkaç işlemin temeli olarak bu basit ilişkiyi kullanmış ve hayvanlarda ve daha sonra da insanlarda olmak üzere, bir dizi uzun ve kompleks öğrenilmiş davranış elde etmiştir. Davranışçı psikolojide, bu süreç davranış uygulaması olarak isimlendirilir ve şekillendirme, model

alma, uygulama, dönüt ve pekiştireç olmak üzere beş temel kavramı içerir. Şekillendirme sürecinin başlangıcında, öğrenilmiş olan becerinin şekli, becerinin son şekline sadece küçük bir benzerlik göstermektedir. Fakat süreç devam ettikçe, öğrenci becerili hareket örnekleri, becerinin son şekline daha fazla benzemektedir. Model alma aşaması; öğrencilerin, beklenen beceri ya da hareketin yeterli örneğini izlemesini ya da duymasını sağlar. Model alınan performans bileşenlerinin görülmesi, duyulması ya da okunması; öğrencilere uygulama denemelerinin nasıl olması gerektiği ve nasıl sonuçlanacağı ile ilgili bilgi verir. Tabii ki, model olarak gösterilen performansın, öğrencilerin gelişimsel seviyesine ve hazır bulunuşluğuna uygun olması önemlidir. Doğrudan öğretimde uygulama bölümü, iyi yapılandırılmalıdır ve ustalık ölçütüdür. Öğretmen; görev yapısını, kullanılacak olan materyalleri, zaman paylaşımı ve öğrenci sorumluluklarını içeren öğrenme görevlerinin tüm yönleri için belirgin plan yapmalıdır. Doğrudan öğretimdeki uygulama aşaması, öğrencilere yüksek oranda fırsat ve doğru performansın çok sayıda tekrarını sağlamalıdır. Öğretmen öğrencilere arttırılmış dönüt sunmalıdır. Doğrudan öğretim modelinde, olumlu ve düzeltici dönüt olmak üzere iki çeşit dönüt tercih edilmektedir. Olumlu dönütün; doğru öğrenme denemelerini pekiştirme ve görev sorumluluğu sağlamada öğrencileri motive etme olmak üzere iki amacı vardır. Öğretmen hata gözlemlediğinde, öğrencilere sadece hata yapıldığını değil (olumsuz dönüt), bir sonraki denemede hatasını nasıl düzelteceğini de söylemelidir. Örneğin öğretmen, voleybolda tenis servis becerisini uygulayan bir öğrenciye “Topa en yüksek noktada iken vuruş yapmadın. Bu nedenle, servisin fileyi geçmedi.” derse olumsuz dönüt; “Bir sonraki denemede ulaşabileceğin en yüksek noktada topa vuruş yap.” derse düzeltici dönütü kullanmış olur. Doğrudan öğretimde pekiştireç, sadece doğru performans denemelerinde değil; dinleme, çabalama, görevi sürdürme, talimatları takip etme ve sınıf kurallarını dikkat etme vb. birçok öğrenci davranışını ödüllendirmede de kullanılır (Metzler, 2005: 190-192).

Doğrudan öğretim, doğrudan olmayan öğretim modelleri ile tezat oluşturmaktadır. Doğrudan öğretim modelinin içeriği genellikle hiyerarşiktir ve konular küçük parçalara bölünürler. Doğrudan olmayan öğretim modellerindeki içerik ise genellikle özet şeklindedir. Doğrudan olmayan öğretim modellerini tanımlamak daha zordur. Doğrudan olmayan öğretim modellerindeki öğrenme çıktıları açık olmayabilir. Öğretmen zengin öğrenme deneyimleri sağlayabilir ve öğrenciler de bu deneyimlerden

farklı şeyler kazanabilirler. Öğretmen deneyimleri daha serbest yapılandırabilir ve öğrenciler de öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alabilirler. Eğer öğretmen öğrencilerinin özel motor becerilerde gelişimi istiyorsa, doğrudan öğretim bu becerilerin gelişiminde en etkili ve verimli öğretim yaklaşımıdır. Eğer öğretmenin hedefleri, yüksek seviyede düşünme becerileri kazandırmak, öğrenmenin transferini sağlamak veya bağımsız öğrenme ise, öğretmen her öğrenme deneyimi doğrudan öğretimi kullanarak yapılandırmamalıdır. Doğrudan ya da doğrudan olmayan öğretim modellerinin ne zaman kullanılacağına seçimi, öğretmen planlama sürecinde alması gereken önemli kararlardan biridir (Rink, 2006: 55-56).

Doğrudan öğretim modeli; görev odaklıdır fakat belirgin akademik hedefler üzerine odaklanır. Belirgin eğitimsel hedeflerin, materyallerin seçimi ve bu hedefler doğrultusunda öğrencilerin izlenmesi söz konusudur. Yapılandırılmış öğrenme aktiviteleri vardır. Akademik odaklı dönütler sağlanır (Rink, 2006: 180).

Yüksek derecede aktif öğretim, öğrenmeye odaklılık ve öğrenci sorumluluğu doğrudan öğretim modelinin doğasında vardır. Doğrudan öğretim modelinde genellikle öğretmen; öğrencilerinin ne öğreneceği ve nasıl öğrenecekleri ile ilgili tam bir kontrol sağlar. Doğrudan öğretim modelini kullanan beden eğitimi öğretmenleri, aşağıda maddeler halinde sıralanan etkinlikleri yaparlar (Rink, 2006: 180):

- Becerileri kullanışlı ve başarı odaklı parçalara bölerler.
- Öğrenciden ne beklenildiğini açıkça ve anlaşılır olarak tanımlar ve gösterirler.
- Öğrencilerin öğrenilmiş olan becerilerle ilgili uygulama yapmaları için yapılandırılmış görevler tasarlarlar.
- Öğrencilere görevler için sorumluluk vererek aktif öğretim ve özel dönütler sağlarlar.
- Öğrencilerinin ne öğrendiklerini ve kendi öğretimini değerlendirirler.

Doğrudan Öğretimde Öğretmen-Öğrenci Görev Ve Sorumlulukları

Her eğitimsel model, amacı doğrultusunda modelin tüm fonksiyonlarının tamamlanmasını sağlamak için belirli bir işleyişe sahiptir. Bu işleyişin bazıları öğretmen tarafından yürütülürken, bazıları da bir ya da birkaç öğrenci tarafından yürütülür. Tablo

1’de doğrudan öğretim modelindeki önemli işlemler ve her derste bu işlemlerin gerçekleştirilmesi ve tamamlanmasında görev alan kişiler verilmiştir (Metzler, 2005: 201).

Tablo 1: Doğrudan Öğretim Modeli’ndeki Öğretmen-Öğrenci Görev ve Sorumlulukları

İŞLEM ya da SORUMLULUK	SORUMLULUK ALAN KİŞİ
Dersin Başlatılması	Öğretmen, öğrencileri çağırarak dersi başlatır.
Malzemelerin Sınıfa Getirilmesi	Öğretmen gerekli olan malzemelerin listesini yapar ve sınıfa getirir. Öğrenciler malzemelerin yerleştirilmesinde yardımcı olabilir.
Malzemelerin Yerleştirilmesi ve Geri Götürülmesi	Öğretmen malzemelerin nasıl ve nereye yerleştireceği konusunda öğrencilere talimat verir. Dersin sonunda öğrenciler, malzemeleri gösterilen yere götürme konusunda yardımcı olabilirler.
Yoklama (Gerekli ise)	Öğretmen yoklama alabilir ya da zamandan tasarruf etmek için farklı bir yöntem kullanabilir.
Görev Sunumu	Öğrencilerin gözlem yapabilmeleri için performansa ait model sağlayan öğretmen tarafından planlanır ve uygulanır.
Görev Yapısı	Öğretmen tarafından planlanır ve yönlendirilir. Öğrenciler, öğretmenden talimatları alırlar ve gerçekleştirirler.
Değerlendirme	Öğretmen, her öğrenme görevi için performans kriterleri belirler ve öğrenci başarılarını gözlemler. Değerlendirme, birçok farklı yönden yapılabilir fakat her öğrenci için biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeleri içermelidir.
İçerik İlerlemesi	Öğrencilerin performansları gözlemlenerek, öğretmen bir öğrenme aktivitesinin ne zaman sona ereceğine ve öğrencilerin bir sonraki aşamaya ne zaman geçeceğine karar verir.

Doğrudan öğretimin en etkili şekilde kullanımı, öğrenme hedeflerinden çok öğrencilerin sınıf seviyelerine bağlıdır. Eğer öğretmen doğrudan öğretim ile işleyeceği ünitenin öğrenme hedeflerini doğru şekilde seçtiyse, daha sonra sadece öğrencilerin gelişimsel seviyesine uygun öğretim yapması gerekecektir. Tablo 2’de doğrudan öğretim modelinin sınıf seviyeleri için seçimi ve uyarlamaları sunulmuştur (Metzler, 2005: 208-209).

Tablo 2: Doğrudan Öğretim Modelinin Sınıf Seviyelerindeki Seçimi ve Olası Uyarlamalar

Sınıf Seviyeleri	Doğrudan Öğretimin Seçimi	Olası Uyarlamalar
Okulöncesi	Kullanılabilir	1.Görev sunumunda sözel ipuçları sağlanmalı. Öğrencilere model olunmalı. 2.Sadece öğretmen denetimli görevler kullanılmalı. 3.Düzeltilici bilgi değil, cesaretlendirici dönüt kullanılmalı. 4.Evet-hayır cevabı alınabilinecek basit sorular sorulmalı. 5.Daha genel performans kriterleri kullanılmalı.
İlkokul	Kullanılabilir	1.Görev sunumu ve yapıları basitleştirilmeli. 2.Daha çok öğretmen denetimli görevler kullanılmalı. 3.Basit sorular sorulmalı. 4.Bilgiler tekrarlanmalı ve anlaşılıp anlaşılmadığı her zaman kontrol edilmeli. 5.Daha az zorlayıcı performans kriterleri kullanılmalı fakat yeni uygulamaya geçmeden önce belirli yeterlilikler beklenmeli. 6.Öğrencilere her görev için daha fazla zaman ve daha az içerik sunulmalı.

Tablo 2 (Devam)

Sınıf Seviyeleri	Doğrudan Öğretimin Seçimi	Olası Uyarlamalar
Ortaokul	Kullanılabilir	1.Görev sunumlarında, sözel bilgi ve öğretmen gösterimi birleştirilmeli. 2.Öğretmen denetimli ve bağımsız uygulama görevlerinin birleşimi kullanılmalı. 3.Gelişimsel olarak uygun performans yeterliliği öğretilmeli. 4.Düzeltilici dönüt sunulmalı. 5.Daha yüksek seviyede sorular sorulmalı.
Lise	Kullanılabilir	Doğrudan öğretim modelinin tamamı kullanılabilir.
Üniversite/ Yetişkin	Kullanılabilir	Doğrudan öğretim modelinin tamamı kullanılabilir.

Doğrudan öğretim beden eğitiminde içeriğin öğretilmesinde neredeyse tüm sınıf seviyelerinde yıllardır kullanılmaktadır. Doğrudan öğretim; temel hareket becerilerinin ve kavramların öğretilmesi için tasarlanmıştır ve diğer modellere göre bu konuların öğretiminde daha etkilidir. Fakat öğretmen, öğrencilerinin daha yüksek seviyelerde (bilişsel ya da psikomotor) öğrenmelerini istiyorsa ya da birincil olarak duyuşsal alana ait bir öğrenme gerçekleştirilecekse, doğrudan öğretim modeli en ideal model olmayacaktır. Doğrudan öğretim; bireysel sporlarda (başlangıç ve orta seviye), takım sporlarında (başlangıç ve orta seviye), rekreasyonel aktivitelerde (bowling, dart vb.), dans, aerobik ve tekrarlanan egzersizlerde (esnetme, ağırlık kaldırma vb.) en iyi şekilde kullanılabilir (Metzler, 2005: 208).

2.2.1.3 Doğrudan Öğretim Modelinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Doğrudan öğretim yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi derslerinde kullanılan yöntem ve teknikler arasında komut yöntemi, düz anlatım, soru cevap ve demonstrasyon teknikleri sayılabilir. Aşağıda bu yöntem ve teknikler hakkında bilgiler verilmiştir.

Komut Yöntemi

Her öğrenme-öğretme olayında öğretmen ve öğrenci olmak üzere karar veren iki kişi vardır. Komut yönteminin yapısı gereği; etkileşim öncesi, etkileşim sırasında ve etkileşim sonrası bütün kararları öğretmen vermektedir. Öğrencinin görevi ise, bu kararları uygulamak, takip etmek ve denileni yapmaktır. Komut yönteminin özelliği, öğretmenin uyarıcısı ile öğrencinin tepkisi arasında doğrudan ve anında gerçekleşen ilişkidir. Öğretmen tarafından öğrencinin her hareketinden önce verilen bir uyarıcı (komut sinyali) vardır. Öğrenci, öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket eder. Bu nedenle; mekân, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili bütün kararlar öğretmen tarafından verilir (Mosston ve Ashworth, 2009: 17).

Komutla öğretimde öğretmen, bilgi ve becerileri hazır olarak öğrencilere aktarır. Geleneksel bakış açısı olan komut yönteminde öğretmen; bilgi ve deneyimleri doğrultusunda becerilerin öğretilmesinde önce beceri hakkında açıklamalar yapar, ilgili komutları öğrencilere göndererek hareketi gösterir. Komutla iletişim sözlü yapıldığından öğrenci-öğretmen ilişkisinde belli bir düzey bulunmaktadır. Komutlar belli bir işi yapmaya yönelik olabileceği gibi becerinin ayrıntıları ile de ilgili olabilir. Dersin başlangıç aşamasında genellikle sözlü ya da düdük uyarısıyla öğrenciler istenilen düzende toplanırlar. Daha sonra öğretmen tarafından istenilen soruların yanıtları verilir ve gösterilen hareketler yapılır. Bu arada, öğretmen gereksinim duyduğu anlarda hareketi durdurur ya da tekrar yaptırır. Ders süresinin sonunda ise, öğrenciler belli bir düzende toplanarak seremoni yapılır ve ders bitirilir (Demirhan, 2006: 294).

Öğretmen yapı ile ilgili bütün kararları verdiği ve öğrenci bu kararları takip ettiğinde, aşağıda verilen hedeflere ulaşılır (Mosston ve Ashworth, 2009:18):

1. Uyarıcıya anında tepki
2. Aynılık
3. Uyma
4. Eş zamanlı performans
5. Önceden belirlenmiş bir modele bağlı kalma
6. Bir modelin taklit edilmesi

7. Tepkinin açıklığı ve doğruluğu
8. Törenler, adetler, kostümler ve dini etkinlikler yoluyla kültürel geleneklerin sürdürülmesi
9. Estetik standartların korunması
10. Grubun ortak ruhu düşüncenin yüceltilmesi
11. Zaman kullanımında verimlilik
12. Güvenlik

Komut yönteminde, tüm komutları öğretmen verdiği için, ders disiplin içinde yapılır. Yerleşim ve organizasyon kolay olur. Fazla öğrenci kitlesine hitap etmek mümkündür. Öğrenciler kurallara uymayı öğrenirler. Takım sporlarında kullanıldığında fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi sağlar. Konuların tekrar edilme kolaylığından dolayı pekiştirme iyi yapılır. Zaman, istenildiği şekilde verimli kullanılır. Güvenlik koşullarına uygun ders yapılır (Yavaş ve İlhan, 1997: 58-59).

Komutla öğretimi temele alarak ders işleyen öğretmen, öğrencilerin bazı hedeflere ulaşamadıklarını saptayabilir. Bunun bir veya birkaç nedeni olabilir. Nedenlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

1. Hareketlerin uygulanmasında sınıf eş zamanlı değildir. Öğretmenin bölüm için belirlenen hız ve ritmi gözden geçirmesi gerekir.
2. Öğretmenin sürekli aynı komut sinyalini tekrar etmesi rahatsız edici olabilir. Öğretmen değişik sinyaller vermek zorundadır.
3. Aynı çalışmanın aşırı tekrarı, sıkıntıya, yorgunluğa ve hatta her ikisine birden yol açabilir.
4. Bir veya iki öğrencinin zorluk çekmesinden dolayı bütün sınıfın hareketinin durdurulması, hareketin akışını keser ve sınıfın dikkatini bireylerin yetersizliğine çeker.
5. Öğretmenin bir noktada durması öğrenciler arasında gezinerek öğrencilerle tek tek ilgilenmesini engeller (Demirhan, 2006:295).
6. Ders bütün öğrenciler motive edilmediklerinde amacına ulaşamayabilir.
7. Öğrenci öğrenme süresinde aktif olmadığından, bilişsel gelişme olmayabilir.

8. Öğrencilerin ritimleri, algılama düzeyleri, emir-komutu anlama süreleri ve derse başlama süreleri farklı olduğundan bazı öğrencilerin dersten soğumalarına neden olabilir.
9. Verilen emir-komutların yapılması, öğrencinin benlik gelişimini etkileyebilir.
10. Fikir alışverişinde bulunma olmadığından; karar verme, etkileşim kurma, tartışma olgusu ve paylaşma duygusu gelişmez.
11. Sorumluluğu paylaşma güdüsü gelişmez.
12. Yarışma, işbirliği güdüsü gelişmez.
13. Hareketlerde bireysel farklılığa dikkat edilmez (Yavaş ve İlhan, 1997: 59).

Komut yönteminde öğrencinin görevi takip etmek ve söylenileni yapmak olduğu için, fiziksel kanalda öğrencinin pozisyonu en düşük düzeye yakındır. Öğrenci, fiziksel gelişim hakkında kararlar vermez. Bu kararları öğretmen verir. Toplumsal gelişim; toplumsal etkileşim ve paylaşım gerektirir. Komut yönteminde, öğrencinin etkileşim için çok az fırsatı vardır. Bu nedenle toplumsal gelişim en aza yakındır. Duygusal alan, kendini rahat hissetmenin dereceleri ile ilgilidir. Beden eğitimi bağlamında bu, öğrencinin fiziksel durumunu ve fiziksel çalışmayı takip etmede benlik kavramı becerisini içerir. Bu kanaldaki pozisyon değişiklik gösterebilir. Bazı kişiler ne yapacaklarının kendisine söylenmesini tercih eder, bu şekilde kendilerini çok daha rahat hissederler. Bunların bu alandaki pozisyonu en üst düzeye yakındır. Diğerleri ise, kendileri için karar verilmesini kabul etmez ve bu kanaldaki yerleri en düşük düzeye yakındır (Demirhan, 2009: 27-28).

Komut yönteminde öğrenci bilişsel etkinliklere fazla katılmaz. Gerekli tek bilişsel iş; ezberdir. Eğer ezber işini tek başına almak durumunda kalırsak, bilişsel alandaki pozisyon üst düzeye yakın olur. Ancak, bilişsel gelişim; karşılaştırma, sınıflandırma, problem çözme, denence (hipotez) kurma ve icat etme gibi birçok işleme katılmak anlamına gelir. Komut yöntemi öğrenciyi bu işleri yapmaya yöneltmez, bu nedenle de bilişsel alandaki yer en düşük düzeye yakındır (Demirhan, 2009: 27-28).

Anlatma Yöntemi

Anlatma yöntemi, öğretmenin veya onun yerinde olan birinin, bir konuya ilişkin bilgileri karşısında pasif durumda bir oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan bir öğretim yöntemidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1977).

Lucio (1963)'a göre; bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan bir yöntemdir (Akt: Bilen, 2002: 111). İnsan bilgisi, şimdiye kadar büyük ölçüde sözlü veya yazılı dil ile ifade edilip saklana gelmiştir. Eğitim vasıtasıyla kısa zamanda organize bilgi sunulmak isteniyorsa, kullanılacak en iyi teknik budur (Vural, 2004: 39). Düz anlatım tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi için öğrencinin öğrenme hızı tekniğin uygulanışı sırasında dikkate alınmalıdır (Bilen, 2002: 112).

Bu teknik, öğrenme öğretme sürecinde en çok kullanılan, en eski tekniklerden birisidir. Öğretmenden öğrencilere doğru tek yönlü iletişim söz konusudur. Düz anlatımda iletişim tek yönlü olduğu için, öğretmen kısa zamanda öğrencilere çok bilgi aktarabilir. Ancak, bu üstünlüklerine karşın, öğrencileri pasif kılma, öğrenciden dönüt alamama, dersin monotonlaşması gibi sakıncaları vardır. Bu teknik kullanılırken, tekniğin sakıncalarını azaltmak için anlatım süresi öğrencileri sıkmayacak kadar kısa tutulmalı, herkesin anlayacağı bir dil kullanılmalı, anlatım örnekler ve gör-ışit araçları ile zenginleştirilmelidir (Fidan ve Erden, 1998).

Bu teknikle, bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinışsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar kazandırılabilir. Bu teknik ile daha üst düzeydeki hedef davranışlar öğrenciye mal edilemeyebilir. Böyle olmakla birlikte günlük ders planı düzenlenirken daha üst düzeydeki hedef davranışların kazandırılması sırasında dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarında, ara ve son özetle, tekrar güdüleme, kapanışta bu tekniğe başvurulabilir (Sönmez, 2001: 199). Ancak, çok sık kullanımı, kötüye kullanımı ve yanlış kullanımı nedeni ile en etkisiz yöntem olarak da bilinmektedir (Küçükahmet, 2001).

Anlatma yönteminin; zaman ve araç-gereç kullanımı açısından ekonomik olması, sürpriz bir bilgi ile karşılaşılmayacağı için öğretmene güven duygusu vermesi, sınıfta canlı, sıcak, iyi bir öğrenme atmosferi oluşturması, diğer bütün yöntemlerle

birlikte kullanılabilmesi, öğrencilerin dikkatlerini uzun süre bir konuşmaya vermesi, sabırla dinlemeyi, not tutmayı öğrenmeleri vb. olumlu yönleri vardır. Ancak bu olumlu yönlerin yanı sıra anlatma yönteminin birçok dezavantajı bulunmaktadır. Anlatma yöntemi sadece işitme duyusuna hitap eder. Dolayısıyla görmeye dayalı bilgilerin ve psikomotor öğrenmelerin öğretilmesi zordur. Uzun ve sık sık tekrar edilen anlatım kolayca sıkıcı hale gelebilir. Öğrenciler pasif durumda olduğundan bilgiler çabuk unutulabilir. Öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek güçtür (URL-3).

Soru-Cevap Tekniği

Soru-cevap tekniği, sınıf etkinliklerinde soru sorulması ve cevap verilmesi yoluyla tartışmanın yürütüldüğü bir öğretme tekniğidir. Bu teknik, düşünmeyi ve konuşmayı özendirmesi bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca; fikirlerin veya durumların açıklığa kavuşması için de oldukça kullanışlıdır (Bilen, 2002). Soru-cevap tekniği, anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilmiştir (Tan ve Erdoğan, 2004).

Öğretmen soruları ile öğrencilerin yalnızca gerçek hatırlama ile cevap vermelerini değil, düşüncelerini de sağlamalıdır. Sorular, öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân hazırlamalıdır. İyi bir soru sorma yöntemi, öğrencilerin düşüncelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarına imkân sağlamalıdır (Küçükahmet, 2001).

Eğitim tarihi boyunca, en çok kullanılan tekniklerden biri olan soru-cevap tekniği, öğrenme kuramlarındaki büyük değişikliklere karşın önemini korumakta ve geniş çapta uygulama alanı bulmaktadır. Bu tekniğin sınıf içi öğretimdeki yararları şunlardır (Bilen, 2002):

1. Bilmek istenen hususları öğrenmek,
2. Başkalarının belirli konularda ne bildiğini saptamak,
3. Düşünme yeteneğini geliştirmek,
4. Öğrenmeyi güdülemek,

5. Öğrendiklerini uygulama olanağı vermek,
6. Belirli verileri örgütlemeye yardımcı olmak,
7. Verileri yorumlama olanağı vermek,
8. Önemli noktaları belirginleştirmek,
9. Sebep-sonuç ilişkisini göstermek,
10. Öğrencinin ilgisini keşfetmek,
11. Takdir etme gücü geliştirmek,
12. İşlenen konuları tekrar etme olanağı vermek,
13. Pratik yapma olanağı hazırlamak,
14. Zihinsel gelişmeyi hızlandırmak,
15. Bireyin belirli bir görüşe katılıp katılmadığını belirlemek,
16. Öğrenci ile öğretmen arasında iletişim kurmak,
17. Öğretimin üstün ve eksik yönlerini saptamak,
18. Eğitimin verimliliğini değerlendirmek,
19. Dağınık dikkatleri konuya çekmek

Soru-cevap tekniğinin birçok olumlu yönü olmasına karşılık tüm grup üyelerinin ilgilerini çekme ve sürdürmedeki zorluklar, yetenek düzeyi yetersiz olan grup üyelerinin bazı soruları ve cevapları anlamaları ve tartışmaları izlemelerinin sağlanamaması, tekniğin diğer tekniklerle desteklenmezse konunun anlaşılmasında güçlükler, anlatım yöntemine göre daha fazla zaman gerektirimesi, öğrenciler hazırlanmadan geldiğinde derslerin verimli olmaması, sorulara doğru yanıt veremeyen öğrencilerin güvenlerinin azalması vb. eksik yönleri de vardır (Bilen, 2002; Yavaş ve İlhan, 1997).

Demonstrasyon (Gösteri) Tekniği

Demonstrasyon; bilgi edinmek, ilgi uyandırmak ve çalışma standardını geliştirmek, göze ve kulağa aynı anda hitap etmek suretiyle bir işin nasıl yapıldığını göstermek için başvurulmuş bir gösteri tekniğidir (Bilen, 2002: 171). Bir ürünün, sürecin ya da bir fikrin önemli noktalarının vurgulanarak görsel ve işitsel olarak açıklanmasıdır (Fidan ve Erden, 1998). Aifos (1998)'a göre bu teknikte, fiziksel ya da zihinsel beceriler önce en olgun biçimiyle usta ya da öğretmence gösterilir. Gerekli açıklamalar yapılır; daha sonra öğrencilerin aynı becerileri tekrarlaması ve uygulaması istenir (Akt: Sönmez, 2001: 308). Gösteri, gerçek koşullar altında ve gerçek araçlar kullanılarak

yapılmaya çalışılmalıdır. Ancak bu mümkün değilse, gösteri sırasında modeller, hareketli veya hareketsiz resimler ve diğer öğretim araçlarından yararlanılabilir (Fidan ve Erden, 1998).

Demonstrasyon daha çok psikomotor davranışların öğretiminde kullanılmakla beraber görgü kurallarının öğretimi, insanlar arası ilişkiler, açıklanması güç olan bazı etkinliklerin gösterilerek örneklenmesinde başarıyla uygulanabilir. Öğretmenin bu konuda yaratıcı bir yol izleyerek öğrencilerin dikkatini tekniğin önemine çekmesi ve onları demonstrasyonu uygulamaya özendirilmesi yararlı olur (Bilen, 2002: 171).

Gösteri, büyük ölçüde gözlem yoluyla öğrenmeyi sağlar. Ancak gösteriden sonra öğrencilerden gözledikleri beceriyi kendilerinin de göstermesi istenmelidir. Böylece öğrenciler, öğrendikleri beceriyi uygulama olanağı bulurlar, öğrenme daha etkili ve verimli olur (Fidan ve Erden, 1998).

Demonstrasyon tekniği uygulanırken; (1) demonstrasyon mümkün olduğu ölçüde basit tutularak anlaşılması kolaylaştırılmalı, (2) konudan uzaklaşmamaya dikkat edilmeli, (3) İyi bir iletişim kurulmalı, (4) konunun anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmeli, (5) demonstrasyonun süresi, öğrencinin dikkat düzeyi ile ayarlı olmalı, (6) konuşma, uygulama ve konuşma ahenkle bir arada yürütülmeli, (7) zaman zaman yapılanlar özetlenmeli ve önemli noktalara öğrencilerin dikkatleri çekilmeli, (8) konu uygun olduğu takdirde yapılan işin bitmiş şekli öğrencilere gösterilmeli, (9) konu uygun olmadığı takdirde demonstrasyon sırasında soru sorulmasına izin verilmemeli, (10) varsa yazılı materyal demonstrasyonun sonunda dağıtılmalı, (11) demonstrasyon bir iki öğrenciye tekrar ettirilmeli, (12) öğrenci sorularına yer verilmeli, (13) demonstrasyonun yazılı bir test verilerek değerlendirilmesi yapılmalıdır (Bilen, 2002).

Demonstrasyon tekniğinde, öğrenciler becerilerini yaparak-yaşayarak geliştirir ve öğrenirler. Gösteri öğrencilerin olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem de işiterek öğrenmelerini sağlar. Kelimelerin yetersiz olduğu fikir, prensip, hareket ve kavramların açıklanması için kullanılır. İyi bir gösteri öğrencilerin dikkatini çeker. Öğrenci materyal ile bir işlem yapmadan önce bir tecrübenin gösterisi tehlikeyi azaltır. İyi bir gösteri, işlemin standartlarını ortaya koyar (Vural, 2004: 115).

Tekniğin olumlu yönlerinin yanı sıra; göstericinin çok fazla planlama ve hazırlık yapmasını gerektirmesi, kalabalık sınıflarda ya da çok küçük objelerde tam olarak uygulanamaması, gösterinin görsel kısmı, işitsel kısmı ile tutarlı değilse öğrencilerin net olarak öğrenememesi, bilişsel ya da yüksek seviyeli duygusal öğrenmelerde kullanılmasının güç olması ve gösterilerin çoğunun fazla zaman alması vb. dezavantajlı yönleri de bulunmaktadır (Vural, 2004: 115).

2.2.2 Oyun ve Spor Öğretiminde Spor Eğitimi Modeli

Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilere oyunu nasıl oynayacaklarını öğretmeden, sadece becerileri öğretmeleri, yıllardır süregelen bir problemdir (Siedentop ve Tannehill, 2000). Öğrenmenin bu şekli; öğrencilere becerileri niçin öğrendiklerini anlamalarına izin vermez (Bunker ve Thorpe, 1982). Öğrenciler; sadece becerileri öğrenme ile oyun durumlarındaki deneyim fırsatına sahip olamazlar ve bu nedenle, beceriyi oyun içerisinde uygulamak mümkün olmamaktadır.

Öğrenciler, beceriler izole edilerek öğretildiğinde, bu becerileri oyuna transfer etme fırsatına sahip olamazlar. Geleneksel model; oyun/maç durumlarından yoksun olarak, öğrencilerin güncel oyunun/sporun nasıl oynanacağını bilmelerini engelleyerek, beceri çalışmasını destekler. Katılımcılara becerilerini geliştirmeleri için daha fazla uygulama zamanı sağlar (Pritchard, 2004).

Siedentop (1982), öğrencilerin kademeli olarak öğrenme için daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenci merkezli pedagoji ile sporun ana bağlamsal özelliklerini harekete geçiren bir müfredat ve eğitimsel bir model sunmuştur. Model, Spor Eğitimi Modeli olarak adlandırılmış ve daha sonra dünya çapında yaygınlaşan beden eğitimi müfredatındaki yeniliğin temellerini temsil etmiştir.

Spor eğitimi modeli, taktiksel bilgi ve beceri gelişimi ile birlikte, oyun performansını destekler. Siedentop (1994)'a göre; beceriler izole edilerek öğretileceğine, stratejinin uygulandığı oyun/maç benzeri durumlarda, o oyunun ya da sporun doğal yapısının bir parçası olarak öğretilmelidir.

2.2.2.1 Spor Eğitimi Modeli'nin Teori ve Gerekçesi

Spor Eğitiminin temelleri, Darly Siedentop'un beden eğitimi alanıyla ilgili yazdığı bazı eski felsefi yayınlarda bulunabilir. Siedentop, Mand ve Taggart (1986)'ın yazdığı "Beden Eğitimi: 5–12. Sınıflar İçin Öğretim ve Müfredat Stratejileri" isimli eser birkaç yılsonunda öğretim ve müfredat modeli olacak oyun teorisi ile ilgili referanslar ve gerekçeler içermektedir. Siedentop sporu; tarihe ve dünyaya yayılan toplumlarda özel yeri olan, bir oyun biçimi olarak tanımlar. Çünkü oyun, insanın temel çabası gibidir ki, toplumun bu faaliyetinin bir nesilden diğerine geçmesi şarttır (Metzler, 2005: 302).

Spor eğitiminin kavramsal temelleri, oyun eğitiminden türetilmiştir. Siedentop, beden eğitiminin anlamının en iyi oyun kavramı ile açıklandığını ileri sürmüştür. Siedentop (2002), oyunun katılımcıyı güçlü ve bütüncül şekilde cezbedebileceğini söylemiştir. Oyunun öğrencileri harekete geçirebileceğini ve onları yaşamlarının geri kalanında fiziksel olarak aktif olmaya cesaretlendirebileceğini ileri sürmüştür (Cruz, 2008). Spor eğitimi uygulamasını destekleyen birçok araştırma çalışması; Avustralya (Alexander ve diğerleri, 1996), Yeni Zelanda (Grant, 1992), İngiltere (Almond, 1997; Kinchin ve diğerleri, 2001) ve Amerika (Carlson ve Hastie, 1997; Hastie, 1996, 1998b, 2000) gibi ülkelerde yürütülmüştür (Akt: Kirk ve Kinchin, 2003).

Spor eğitiminin gerekçesi, basit ve anlaşılırdır. Oyunun kabul edilen bir şekli olarak spor, eğer toplumun değerli bir parçası ise, insanların spor kültürünü öğrenmesi ve spor kültürüne nasıl katılacağı ile ilgili resmi yollar bulmak toplumun sorumluluğundadır. Oldukça basit olarak, yeni nesillere spor kültürümüzü öğretmebilmek önemlidir ve bunu yapılabilmesi için en iyi yer okul programlarıdır. Kuşkusuz, çocuk ve gençler, spor kültürünü birçok şekilde öğrenebilirler (gençlik spor, özel ders, oyun alanları, ev ortamı vb.). Fakat geniş tabanlı, eğitimsel ve eşitlikçi spor deneyimleri sağlamanın en iyi yeri eğitim sistemleridir. Bu nedenle, spor eğitimi modeli, sporun en olumlu özelliklerini içeren spor kültürümüzü nesilden nesile geçirebilmenin bir yolu olarak tasarlanmıştır (Metzler, 2005: 302).

Spor Eğitimi Modeli, ilk defa 1986 yılında Siedentop, Mand ve Taggart tarafından tanımlanmıştır. 1994 yılında Siedentop; spor öğretimi için beden eğitimeilere

daha otantik bir yaklaşım sağlamıştır. Takım seçimindeki uzun dönem programlama, sezon öncesi antrenmanlar, yarışmalar, kayıt tutma ve resmi hakemlikteki gelişmeler sayesinde, spor eğitimi öğrencilerin bütün yarışmalarda sporu daha iyi anlamasına yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır (Bennett ve Hastie, 1997: 39).

2.2.2.2 Spor Eğitimi Modeli'nin Üç Önemli Hedefi

Siedentop (1994); Spor Eğitimi Modeli için üç önemli hedefe değinir. Bunlar bilgili, becerili ve istekli spor insanı oluşturmaktır.

1. Bilgili spor insanı; oyunlara tatmin edici katılım için yeterli becerilere sahip, oyunun karmaşıklığına uygun stratejiyi gerçekleştiren bilgili bir oyuncudur.
2. Becerili spor insanı; sporun kurallarını, ritüellerini, geleneklerini anlar ve değer verir. İyi ve kötü spor uygulamalarını birbirinden ayırır. Becerili spor insanı, ister taraftar ister seyirci olsun, daha güçlü katılımcı ve daha bilinçli tüketicidir.
3. İstekli spor insanı; ister yerel bir gençlik spor kültürü olsun isterse ulusal bir spor kültürü olsun; spor kültürünü korumak, muhafaza etmek, değerini ve güzelliğini arttırmak için uğraşır ve katılımcı olur. Spor gruplarının bir üyesi olarak; yerel, ulusal ya da uluslar arası seviyelerdeki sporun daha fazla gelişimi için oldukça istekli katılım sağlar.

2.2.2.3 Spor Eğitimi Modeli'nin Öğrenme Hedefleri

Siedentop (1994), spor eğitimi için, on özel öğrenme hedefine değinmiştir:

1. Spora özgü beceri ve fiziksel uygunluğu geliştirme,
2. Spor içinde stratejik oyunlar uygulama ve iyi uygulamaları takdir etme,
3. Öğrencilerin gelişimlerine uygun seviyede katılım göstermesi,
4. Spor deneyimlerinin planlanmasında ve yönetiminde paylaşım,
5. Sorumlu liderlik sağlama,
6. Bir grup içinde, ortak hedeflere doğru etkili çalışma,

7. Spora anlam veren ritüelleri ve kuralları takdir etme,
8. Spor konuları hakkında nedensel kararlar alma kapasitesini geliştirme,
9. Hakemlik ve antrenman ile ilgili bilgiyi uygulama ve geliştirme,
10. Okul sonrası sporlara katılmak için gönüllü olma.

Bu hedeflere ek olarak; spor eğitimi ile ilgili araştırmalar, modelin beden eğitimi öğrencileri ve öğretmenleri için bir takım yararlar sağladığına işaret etmektedir. Öğrenciler için yararlar (1) beden eğitimi için gelişmiş bir kişisel yatırım, (2) bayanların ve düşük yetenekli öğrencilerin katılımı için fırsat artışı ve (3) öğrenci başarı seviyelerinde artış olarak sıralanmıştır. Öğretmenler için yararlar ise; (1) doğrudan öğretime göre özgürlük artışı, (2) öğrencilerin bireysel ihtiyaçları üzerinde daha fazla odaklanma ve (3) öğretimde yenilenmiş bir ilgi olarak sıralanmıştır. Yaşam boyu serbest zaman etkinlikleri ile birlikte kullanıldığında, spor eğitim modeli, sağlıklı bir yaşam tarzının bir parçası olarak fiziksel aktivitenin öğretiminde daha geleneksel yaklaşımlara göre etkili bir alternatif sunar (Mohr, Townsend ve Pritchard, 2006a).

2.2.2.4 Spor Eğitimi Modeli'nin Önemli Özellikleri

Siedentop (1994) Spor Eğitimi'nin altı anahtar ilkesini listelemiştir: (1) spor aktivitesi sezonluktur ve sezonsal bir formatı izler, (2) oyuncular takımların üyeleridir ve bütün sezon boyunca bu takımlarda üyeliğini sürdürür, (3) sezonlar; antrenman sezonu ile birleştirilmiş resmi yarışmalar ile tanımlanır, (4) her sezon sonuçlanan bir etkinliğe sahiptir, (5) kayıtlar yaygın olarak tutulur, (6) sezonlarda festival havası vardır ve özellikle zirveye ulaşan bir etkinlik yer alır.

Spor Eğitimi Modeli'nin; ona benzersiz bir kimlik veren, altı önemli özelliği ile ilgili ayrıntılı açıklamalar aşağıda listelenmiştir.

1. Sezonlar: Spor Eğitimi; beden eğitimi dersi kapsamında olan geleneksel üniteler yerine sezonları kullanır. Bir sezon; antrenman periyodu, sezon öncesi, normal sezon ve zirveye ulaşan bir karşılaşma ile sezon sonrası olmak üzere uzun bir zaman periyodunu içerir. Spor Eğitimi sezonları; mümkün olduğunca en az 20 ders olmalıdır (Metzler, 2005: 300). Sezonlar; öğrencilerin önemli deneyimler

kazanmalarına izin verecek şekilde yeterince uzun olmalıdır. Bir spor eğitimi sezonu, hem uygulama hem de yarışmayı içerir (Siedentop ve diğerleri, 2004). Ünitelerin sezon olarak uzatılması, öğrencilere yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımcı olmaları için içeriğin bir parçası olmalarını, bilgilerini, becerilerini ve değerlerini geliştirebilmeleri için zaman sunulmasını sağlar. Sezon öncesi; ön ölçümler ve özellikle yaşam boyu serbest zaman etkinliğine katılım için gerekli olan bilgili, becerili ve coşkulu insan gelişimini hedefleyen eğitimsel odaklı öğretim olarak tanımlanır. Öğrencilere, kendi güçlerini geliştirerek becerili olmaları ve mevcut durumlarının üzerine çıkabilmeleri için, takımlar içinde birçok uygulama yapma imkânı sağlanır. Sezon öncesi öğretmen, öğretimin çoğunu sunmak üzere sorumludur. Başlangıçta, takım yarışmaları basittir ve sezon ilerledikçe daha karmaşık hale gelir. Sezon içinde, öğrenciler daha karmaşık kavramlar ile tanışır (sıklık, şiddet, zaman ve çeşit vb.), artan yüklenmelerle uygulama yaparlar, bu kavramları uygulamak ve bireysel güçlerini geliştirmek için eğitimsel aktiviteler ile meşgul olurlar. Sezon öncesi öğrenciler özellikle öğretilmekte olan içeriğe odaklanarak uyarlanmış oyunlar ile meşgul olurlarken; sezon içinde bilgi ve beceri gelişimi sağlayan daha zor durumlarla karşı karşıya kalırlar. Sezon içi öğrenme aktivitelerinin bir sonucu olarak öğrenciler, sezon sonrasındaki final etkinliğine hazırlanırlar (Mohr ve diğerleri, 2006a).

2. **Üyelik:** Öğrenciler tüm sezon için aynı takıma üye kalırlar. Bu genişletilmiş üyelik, model içinde takım üyelerine; ortak hedeflere doğru birlikte çalışmaya, grup kararları almaya, grup olarak başarı ve başarısızlık deneyimlerine, grup kimliği oluşturmaya izin vererek, birçok duygusal ve sosyal gelişim amacını destekler (Metzler, 2005: 300). Spor eğitimi modelinde, bireysel katılımcılar sezon başında bir grup ya da takıma atanır ve tüm sezon süresince aynı grup ya da takımda kalırlar. Öğretmen, sezon boyunca öğrencilerin aynı grup içinde kalmalarını sağlayarak, onlara etkileşim, çatışmaları çözme, diğer arkadaşları ile işbirliği yapmaktan zevk alma ve bir takım olarak gelişim gösterme fırsatlarını sunar. Gruplar arası dostluğu teşvik etmek için kullanılan teknikler, takımlara; takım isimlerinin, renklerinin, tezahüratlarının ve takma adlarının vb. seçimine izin vermelidir. Sezonun başarılı bir şekilde uygulanması öğrencilerin çeşitli roller almasına bağlıdır. Öğretmenin sezonu yönetmesinde yardımcı olmak üzere bu ek rolleri yerine getiren öğrenciler birbirlerine daha fazla bağlıdırlar. Çünkü her takım bireysel rollerini yerine

getirmeleri için takım üyelerine güvenmektedir. Bu roller aktivite uygulamasını arttırarak, öğrencilere çoğalan bir sorumluluk duygusu verir ve birçok bakış açısı sağlayarak daha özgün fırsatlar sunar (Mohr ve diğerleri, 2006a).

3. Resmi Yarışmalar: Öğrenciler, sezonun yapısını ve işleyişini belirlemede birçok kararlar alırlar. Öğrenciler, adaleti ve daha geniş katılımı desteklemek için oyun kurallarını değiştirebilirler. Yarışmanın resmi programı, her takıma ve bu takımların oyuncularına, sezon için kısa ve uzun vadede kararlar almasına izin verir. Yarışma programı, takım ve oyunculara, uygulama ve hazırlıkları için devam eden bir odak noktası sağlar (Metzler, 2005: 300). Sezon içi ve sezon sonrasında, resmi bir yarışma programı hazırlanır. Uygun yarışmalar, öğrencilerin bilgili, becerili ve coşkulu spor insanları olmalarına yardımcı olarak, onları aktiviteler içinde tutar. Yarışmalar, rekabetin çeşitli durumlarını ifade eder. Ancak yarışma spor eğitimde daha geniş bir anlam alır. Rekabetin yanı sıra, yarışma bir çeşit yetkinlik ve festival içerir. Yarışmanın bu geniş kavramsallaştırılması, daha farklı türdeki yarışma durumlarının kullanılmasına izin verir. Bu nedenle, sezon boyunca psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanların birleşimi kullanılarak yarışma aktiviteleri seçilebilir. Takımlar her yarışma için performanslarına bağlı olarak puan alırlar ve sezon içi ve sezon sonrası bölümlerde biriken bu puanlar toplanarak, sezon şampiyonlarını belirlemede yardımcı olabilir. Resmi bir program; öğrencilere hedef belirlemeleri, önceden plan yapmaları ve gelecek maçlar için kendi performanslarını izlemeleri için şans verir. Resmileşmiş program katılımcıları bilgilendirme ve motive etme açısından yüksek bir farkındalık ve heyecan duygusu yaratır (Mohr ve diğerleri, 2006a).

4. Sonuç Etkinliği: Sezon; değişik formlarda uygulanabilecek, zirveye ulaşan bir karşılaşma ile sona erer. Bu formlar; takım yarışması ya da bireysel yarışma şeklinde olabilir. Bu karşılaşma festival şeklinde olmalıdır ve tüm öğrencilere kapasiteleri doğrultusunda katılmalarına izin verilmelidir (Metzler, 2005: 300). Sonuç etkinliği; katılımcılara, görev alan oyunculara ve izleyicilere, sezon boyunca özgün bir ortamda geliştirdikleri bilgi ve becerilerini uygulama imkânı tanır. Takımın her üyesi, sezon boyunca gelişen bilgi ve becerileri doğrultusunda görevlerini tamamlama sorumluluğunu taşır. Bu zor sezon süreci boyunca, sonuç etkinliği; öğrencilerin son değerlendirmelerini ve çeşitli bireysel ödüller için oylamayı içerebilir (Mohr ve diğerleri, 2006a).

5. Kayıt Tutma: Oyunlar, performans kayıtlarının tutulmasında birçok fırsat sağlar. Bu da taktik-strateji öğretiminde, takım içi ve takımlar arasında ilgi artışında, sonuçların ilan edilmesinde ve öğrencilerin öğrenmelerinin belirlenmesinde kullanılabilir. Kayıtlar, öğrencilerin onları tutma ve algılama yeteneğine bağlı olarak basit ya da karmaşık olabilir. Kayıtların ilan edilmesi, yarışma programı için bir zemin hazırlanmasına yardımcı olur. Örneğin en iyi savunma yapan takım, en iyi hücum yapan takım ile oynamaya hazırlanırken, kayıtları kullanabilir. Ayrıca antrenörler ve oyuncular, kendi takımlarının ve rakip takımların güçlerinin analiz edilmesinde oyun istatistiklerini kullanabilirler (Metzler, 2005: 300). Örneğin, spor eğitimi sezonu basketbol oyunu ile ilgili ise, her takımın attığı ve yediği sayıların toplamı, her bir oyuncunun attığı sayılar, her bir oyuncunun ve takımın aldığı hücum ve savunma rebantları, her oyuncunun atığı serbest atış ve üç sayılık atış yüzdeleri vb. veriler toplanıp, değerlendirilebilir (İnce, Cengiz, Ebem, Hünük, Kangalgil, Saçlı, Saraç ve Yapar, 2010: 49). Sistemli olarak kayıt tutulması, öğrencilere performans seviyelerini belirlemede yardımcı olur ve sezon boyunca hedef belirlemeleri için bilgi verir. Kayıtlar; bireylere, takımlara ve öğretmenlere önemli bilgiler sağlar. Sezon boyunca öğrenciler kayıt tutma aletlerinin nasıl kullanılacağını öğrenirler. Kayıt tutucular, verilerin toplanması sorumluluğunu alırlar ve takım arkadaşlarına, antrenörlere, öğretmenlere ve diğer ilgili personele topladıkları bu bilgileri verirler (Mohr ve diğerleri, 2006).

6. Festival: Sporun doğası gereği, dünyanın her yerinde ve sporun her seviyesinde festivaller görülebilir. Sporun doğası gereği festivaller, katılıma coşku ve anlam katar ve deneyime önemli bir sosyal öge ekler (Siedentop ve diğerleri, 2004: 7). Spor karşılaşmaları festival olarak bilinir. Yarışma alanı renklendirilir, genellikle afiş ve bayraklar ile dekore edilir (Metzler, 2005: 301). Takım isimleri belirlenir, takım resimleri çekilir, bireysel ve takım başarıları düzenli olarak duyurulur, centilmen ve fair play kurallarına uyan oyuncular seçilir (İnce ve diğerleri, 2010: 50). Spor Eğitimi öğretmenleri sezon ve yarışmalarını mümkün olduğunca festival ve kutlama şeklinde yapmaya gayret etmelidirler (Metzler, 2005: 301).

2.2.2.5 Spor Eğitimi Modeli'nin Öğrenme Çıktıları

Spor Eğitimi, öğrencilerin öğrenme çıktıları olarak üç önemli öğrenme alanı üzerinde çaba gösterir (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan). Zaman zaman bir alandaki öğrenmeler birincil hedef olacaksa da, spor eğitimi sezonları başlangıcından sonuna kadar, üç öğrenme alanı ile ilgili öğrenmeler arasında denge sağlayacaktır. Model açıkça bilgili (bilişsel alan), becerili (bilişsel alan + psikomotor alan) ve istekli (duyuşsal alan) olmak üzere 3 tema üzerinde durmaktadır. Öğretmenler tarafından spor eğitimi sezonları, her alanda öğrencilere geniş öğrenme fırsatları sunabilmek ve öğrencilerin gelişimlerini sağlayabilmek için ayrıntılı olarak planlanmalıdır. Tablo 3'te bir sezonda olabilecek öğrenme aktiviteleri ve öncelikli öğrenme alanları gösterilmiştir (Metzler, 2005: 304):

Tablo 3. Öğrenme Aktiviteleri ve Öncelikli Öğrenme Alanları İlişkisi

Öğrenme Aktiviteleri	Öncelikli Öğrenme Alanları
Organizasyonel Kararlar Verme	1. Bilişsel 2. Duyuşsal
Sezon Öncesi Uygulama (Oyuncu)	1. Psikomotor 2. Bilişsel 3. Duyuşsal
Sezon Öncesi Uygulama (Antrenör)	1. Bilişsel 2. Duyuşsal 3. Psikomotor
Görev Rollerini Öğrenme	1. Bilişsel 2. Duyuşsal 3. Psikomotor
Takımın Bir Üyesi Olarak Çalışma	1. Duyuşsal 2. Bilişsel 3. Psikomotor
Yarışma Oyunları (Oyuncu)	1. Psikomotor 2. Bilişsel 3. Duyuşsal
Yarışma Oyunları (Antrenör)	1. Bilişsel (taktik ve strateji) 2. Duyuşsal (takım liderliği) 3. Psikomotor

2.2.2.6 Spor Eğitimi Modeli İçerisinde Yer Alan Modeller

Siedentop (1994)'e göre, spor eğitimi modelindeki öğrenme aktivitelerinde; doğrudan öğretim, işbirliği ile öğretim ve akran öğretimi olmak üzere üç baskın model vardır.

Doğrudan öğretim genellikle, öğretmenler tarafından öğrencilere görev rolleri çalıştırılırken kullanılır. Bu model, atanan her rol için yapılan mini atölye çalışmalarında kullanılır ve öğrencilere atandıkları rollerin sorumluluğunu bilmeleri için başlangıç bilgilerinin verilmesini sağlar (Siedentop ve diğerleri, 2004).

Spor eğitimi modelinde; takımlar sezon için hazırlanırken gereken sorumlulukların çoğunu, işbirliği ile öğrenme modeline dayalı olarak alırlar. Öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu lig konseyi, sezonun temel yapısı ve takımların nasıl belirleneceği hakkında karar verirler. Öğrenciler; sezon için ihtiyaçlarını belirlerken, takımlarının nasıl organize edileceği ve sezona nasıl hazırlanacakları konusunda takımlarında işbirliği içinde çalışırlar. Uygulama programını, pozisyon görevlerini, plan değişikliklerini ve oyun stratejisini tasarlarlar. Bir öğrenci antrenör olarak belirlenmiş olmasına rağmen, onun rolü, takımı çalıştırmak değil takımın çabalarını koordine etmektir (Metzler, 2005: 301).

Takımdaki öğrenmelerin çoğu akran öğretimi şeklinde sağlanır. Takım arkadaşları, takımın başarısı için gerekli olan bilgi ve stratejileri öğrenmeleri için, takımın diğer üyelerine yardımcı olurlar. Takımın yüksek beceriye sahip oyuncuları, daha düşük beceri seviyesindeki diğer oyunculara gelişmeleri için bilgi, beceri ve taktikleri öğretirler. Oyunculuk dışı roller; öğrencilerin işbirlikli öğrenme sorumluluğunun miktarına ve akran öğretime hazır olmaya bağlı olarak öğrencilere verilecektir. Öğretmen Spor Eğitimi Modeli'ndeki çeşitli öğrenme hedeflerini kolaylaştırmak için, bu stratejilerin birleşimini kullanmalıdır (Siedentop ve diğerleri, 2004).

2.2.2.7 Spor Eğitimi Modeli'ndeki Öğretmen-Öğrenci Roller ve Sorumlulukları

Her bir öğretim modeli, modeli işlevsel yapmak için tamamlanması gereken belirli bir düzenlemeye sahip olmalıdır. Bu düzenlemelerin bazıları öğretmen tarafından yürütülürken, bazıları da bir ya da birkaç öğrenci tarafından yürütülür. Tablo 4'te; spor eğitimi modeli içindeki önemli düzenlemeler ve bu düzenlemelerde sezon boyunca kimlerin görev aldığı belirtilmiştir (Metzler, 2005: 313).

Tablo 4: Spor Eğitimi Modeli Sezonundaki Sorumluluklar ve Görev Alan Kişiler

Düzenlemeler ya da Sorumluluklar	Kimlerin Görev Aldığı
Her sezon için işlenecek spora karar verilmesi	Öğretmen karar verebilir ya da öğrencilere seçmeleri için bir liste verir.
Sezonun düzenlenmesi	Öğretmen temel bir yapı oluşturur ve sonra, öğrencilere özel kuralları ve işlemleri belirlemeleri için izin verir.
Takımların ve takım kaptanlarının seçilmesi	Öğretmen, bazı temel kuralları belirler ve öğrencilerin işlemleri belirlemesine izin verir.
Kuralların ve oyun uyarlamalarının belirlenmesi	Öğrenciler, öğretmenlerinin onayladığı önerilerde bulunabilirler.
Takım uygulamalarının düzenlenmesi ve yönlendirilmesi	Öğretmen bu görev için kaynak olarak takım kaptanlarını kullanır.
Müsabakalar için takımların hazırlanması ve müsabakalar boyunca onlara antrenörlük yapılması	Öğretmen bu görev için kaynak olarak takım kaptanlarını kullanır.
Oyunculuk dışı görevler için öğrencilerin çalıştırılması	Öğretmen bu görev için anahtar roldedir ya da sertifikalı yetkilileri kullanabilir.
Malzemeleri getirilmesi, oyun alanının hazırlanması ve malzemelerin geri götürülmesi	Takım idarecileri görevlidir.
Müsabakaların yönetilmesi	Hakemler görevlidir.
Puanların ve sezon kayıtlarının tutulması	İstatistikçiler görevlidir.
Öğrenmenin değerlendirilmesi	1. Takım kaptanları takım oyuncularını değerlendirir. 2. İstatistikçiler, oyun istatistiklerini kullanarak, oyuncuların analizini yapabilirler.

Spor Eğitiminin amacı, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerinde ve spor eğitiminin birçok yönünde, kademeli olarak artan bir sorumluluk almalarıdır. Spor eğitimi modelindeki oyunların ve yarışmaların formatı, herkese tam katılım için bir şans verir (Penney, Clark, Quill ve Kinchin, 2002).

Spor eğitiminde öğretim sorumluluğunun kademeli olarak öğrencilere bırakılmasıyla, öğretmenlerin derslerdeki öğretim rolleri değişmiştir. Öğretmenler daha baskın bir öğretim stilinden, sezon ilerledikçe ısınmaları, uygulamaları, antrenmanları ve maçları organize etme gibi öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına izin veren, daha kolaylaştırıcı bir stile geçiş yapmaktadırlar. Öğretmenler, artan bir şekilde öğrenme ve öğretmede kolaylaştırıcı olmaktadır. Spor eğitimi modeli; öğretmenin rolünün yöneticilikten rehberliğe dönüştüğü, öğrencilerin ise pasiften aktife doğru değiştiği bir öğretim modelidir. Öğrenciler daha aktif bir öğrenme ile karşı karşıya kalırlar ve öğretmen ise öğretimde daha pasif bir role bürünür (Cruz, 2008).

2.2.2.8 Spor Eğitimi Modeli İçin Öğrenme ve Öğretme Kriterleri

Spor eğitimi modeli, doğrudan öğretim, işbirliği ile öğretim ve akran öğretiminin birleşimini kullanmaya başladığından beri, öğretmen ve öğrencilerin modeli tasarımına göre uygularken ne yapması gerektiğinin belirlenmesi bazı zamanlarda zor olabilmektedir. Fakat tablo 5’te verilen kriterler, spor eğitimi öğretmenlerine genel bir çerçeve çizmek için yardımcı olabilir. Öğrencilerin oyunculuk ve görev rollerini alması nedeniyle, katılımın her çeşidinin doğrulanması için belirlenmiş kriterlere gerek duyulmaktadır (Metzler, 2005: 314).

Tablo 5: Spor Eğitimi Modeli’ndeki Öğretmen Kriterleri

Kriterler	Doğrulanması
Öğretmen, sezon için genel bir yapı sağlar.	1.Öğretmenin sezon planını gözden geçir. 2.Öğretmenin hedeflerini gözden geçir.
Öğretmen; sezonun yapısını, kurallarını ve oyun uyarlamalarını belirlemek için öğrenciler ile etkileşime geçer.	1.Öğretmenin sezon planını gözden geçir. 2.Öğrencilerin görüşlerini almak için küçük grup görüşmesi yap.
Öğretmen, öğrencileri görevlere atar ve öğrencilerin bunları belirlemesine izin verir.	1.Öğretmenin sezon planını gözden geçir. 2.Öğrencilerin görüşlerini almak için küçük grup görüşmesi yap.
Öğretmen, dengeli bir yarışma için, takımların seçimini denetler.	1.Öğretmenin sezon planını gözden geçir. 2.Öğrencilerin görüşlerini almak için küçük grup görüşmesi yap.
Öğretmen, öğrencilerin oyunculuk dışı görevlerini etkili bir şekilde yapmaları için eğitim verir.	1.Öğretmenin sezon planını gözden geçir. 2.Öğretmen her görev için “görev tanımlaması” yazar. 3.Öğretmen her rol için, değerlendirme yapar.
Öğretmen; takımlar uygulama ve müsabaka yaparken, işbirliği ile öğrenmeyi sağlar.	Öğretmenin öğrenciler ile etkileşimini gözlemle.
Öğretmen anlaşmazlık durumlarında hakemlik yapar.	Anlaşmazlık ortaya çıktığında, öğretmen etkileşimlerini gözlemle.
Öğretmen, oyuncu performans değerlendirmeleri için planlama yapar.	1.Öğretmenin sezon planını gözden geçir. 2.Öğretmen önemli performans hedefleri için değerlendirmeleri düzenler. Değerlendirmeler, öğretmen ve/veya öğrenciler tarafından uygulanabilir.
Öğretmen, coşkulu katılım sağlar.	1.Öğretmenin sezon planını gözden geçir. 2.Öğretmen, öğrencilerin coşkusunu korumak için bir plan ve fikirler listesi oluşturur.

Öğrencilerin oyuncu olarak ve oyunculuk dışı görevler/roller alması nedeniyle, her iki katılım boyutundaki kriterler ayrı olarak verilmiştir. Aşağıdaki tablolarda (tablo 6 ve tablo 7) öğrencilerin hem oyunculuk hem de oyunculuk dışında aldıkları roller ile ilgili kullanışlı kriterler gösterilmiştir (Metzler, 2005: 315).

Tablo 6: Spor Eğitimi Modelindeki Oyuncu Kriterleri ve Doğrulanması

Oyuncu Kriterleri	Doğrulanması
Öğrenciler becerilidirler.	1.Öğrencileri oyun becerileri ve bilgileri ile ilgili olarak, öğretmen tarafından tasarlanmış değerlendirmelerle performansları ölçülür. 2.Oyun performansını belirlemek için Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997) kullanılabilir.
Öğrenciler bilgilidirler.	1.Öğrencilere; oyunun kurallarını, tarihçesini ve geleneklerini içeren bir test yapılabilir. 2.Öğrenciler oyunun ayrıntılarını gösterirler (giysi, malzeme seçimi, görgü kuralları, oyunun niteliğini takdir etme).
Öğrenciler stratejiyi anlar.	1.Takımlar plan yapabilirler, uygun strateji ve taktikleri uygularlar. 2.Öğrenciler bir keşif raporunu değerlendirebilirler. 3.Öğrenciler, oyun istatistiklerini doğru şekilde analiz edebilirler.
Öğrenciler isteklidirler.	Ortaya konulan istekli katılım gözlemlenir (tezahürat, kutlama, sahadaki heyecan).
Öğrenciler, takım arkadaşları ile işbirliği içinde çalışır.	Takım etkileşimi ve kayıt sistemleri gözlemlenir.
Öğrenciler, sportmence davranış sergilerler.	1.Olumlu ve olumsuz davranış örnekleri gözlemlenir. 2. “İyi spor davranışları kontrolörü” gibi bir rol belirlenir ve bu rolü alan görevliler, iyi spor davranış örneklerini kayıt altına alırlar ve raporlarını sezon bitiminde sunarlar.

Tablo 7: Spor Eğitimi Modelindeki Oyunculuk Dışı Görev Kriterleri ve Doğrulanması

Oyunculuk Dışı Görev Kriterleri	Doğrulanması
Öğrenciler kendi görev rollerini seçebilirler.	Görev rolleri belirlendikten sonra öğrenciler ile görüşme yapılır ve istedikleri görevleri alma fırsatları verilip verilmediğini sorulur.
Öğrenciler bilgilidirler.	1.Öğrenciler rollerin hepsi için eğitim alırlar. 2.Bütün öğrenciler atandıkları roller ile ilgili yazılı ya da sözlü test olurlar.
Öğrenciler görevleri ile ilgili becerileri sergilerler.	1.Öğrenciler rollerin hepsi için eğitim alırlar. 2.Bütün öğrenciler atandıkları roller ile ilgili uygulamalı test olurlar.
Öğrenciler, öğretmenlerinin az miktardaki denetimleri ile görev rollerini yürütürler.	1.Her görev, bütün sorumlulukları içerecek şekilde günlük kontrol listesine sahiptir. 2.Öğretmen öğrencilerin görevlerinin hepsini tamamlayıp tamamlamadığını gözlemler ve kayıt altına alır. 3.Öğretmen sezon ilerledikçe, öğrencilerin rolleri ile ilgili sorunlarını gözlemler.
Öğrenciler, görevleri süresinde çatışmaları bağımsız olarak çözerler.	Öğretmen kendisine gelen anlaşmazlıkları gözlemler.

2.2.2.9 Öğrenme ve Öğretme ile İlgili Varsayımlar

Spor eğimi, öğrenme ve öğretme ile ilgili belli prensipleri varsaymaktadır. Bu prensipler aşağıda listelenmiştir (Metzler, 2005: 302):

Öğretime Yönelik Varsayımlar

1. Öğretmen, spor eğitimi modelindeki çeşitli öğrenme hedeflerini kolaylaştırabilmek için, stratejilerin birleşimi kullanılmalıdır. Bu stratejiler;

doğrudan öğretim, işbirliği ile öğretim, akran öğretimi ve küçük grup öğretimidir.

2. Önemli bir kaynak kişi olarak öğretmen, tüm öğrenme faaliyetlerinin doğrudan kontrolü yerine, öncelikle spor eğitimi sezonlarını tanıtmalıdır.
3. Öğretmen, doğal değerler, gelenekler ve sportif faaliyetlerin yürütülmesi konularında karar almaları için öğrencilerine rehberlik yapmalıdır.
4. Öğretmen, öğrencilerin deneyimlerini kolaylaştırmak ve spor eğitimi sezonlarındaki oyunculuk dışı rollerle ilgili sorumluluklarını öğrenmeleri için planlama yapmalıdır.

Öğrenmeye Yönelik Varsayımlar

1. Öğrenciler, uygun rehberlik ve kolaylıklar ile birçok kararlar alabilir ve spor eğitimi sezonu içerisinde diğer sorumlulukları yerine getirebilirler. Öğrenciler karar alma ve bu kararları yürütme süreçleri ile meşgul olurlarken, öğrenme fırsatları da oluşur.
2. Öğrenciler, grup hedefleri koymak ve bunlara ulaşmak için, takım yapısı içinde işbirliği halinde çalışabilirler.
3. Pasif olmaktan ziyade, aktif katılım sporu öğrenmek için tercih edilen bir yoldur.
4. Öğrenciler, sporun kendileri için gelişimsel olarak uygun olan şekillerini belirleyebilirler fakat bazı durumlarda bunu yapmak için öğretmenlerinin rehberliğine ihtiyaç duyarlar.
5. Spor eğitimi yapısı, katılımın yaygınlaştırılması için gerçekten özgün/gerçek spor deneyimleri sağlar.

2.2.2.10 Spor Eğitimi Modeli İle İlgili Öğretim Planı Hazırlanırken Dikkat Edilecek Hususlar

Spor eğitimi modeli ile bir sezon planlanırken birçok hususun göz önünde bulundurulması, başarılı ve etkili bir sezon geçirebilmek için önemlidir. Aşağıda, spor eğitimi modeli ile ilgili öğretim planı hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar anlatılmıştır.

Sezon Uzunluğunun Belirlenmesi

Aktivitenin doğası ve öğrenci başarısı için belirlenen hedefler, öğretmenlerin sezon uzunluğunu belirlemede yardımcı olabilir. Örneğin, spor eğitimi modeli ile bir fitness sezonu yapılmak istenirse, uygulama yapmak için tüm yarıyıl seçilebilir. Takımlar kardiyovasküler fitness, kuvvet, vücut kompozisyonu ve esneklik hedefleri için tüm yarıyılı kullanırlar. Öğretmen, takım yarışmalarını her fitness kategorisindeki uygun öğrenme hedefleri çerçevesinde organize etmelidir. Diğer bir taraftan eğer öğretmen spor eğitimi modeli ile frizbi sezonu işletecekse, bu sezon oldukça kısa sürebilir. Çünkü beceri ve taktikler oldukça azdır ve bunların öğrenilmesi kolaydır (Siedentop ve diğerleri, 2004: 21).

Sezon uzunluğu belirlenirken haftalık beden eğitimi ders saati ve üzerinde çalışılacak spor branşının (etkinliğin) özellikleri dikkate alınmalıdır. Ülkemizde beden eğitimi dersinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında haftada 1 veya 2 ders saati arasında değiştii (bir ders saati 40 dk) dikkate alınırsa, bir öğretim döneminin bir spor eğitimi sezonu olarak ele alınması birçok spor branşı için uygun olabilir. Bununla birlikte teknik açıdan zor, taktiğin az olduğu, hızlı öğrenilebilecek sporlarda daha kısa süreli sezon oluşturulması önerilir (İnce ve diğerleri, 2010: 51).

Avusturalyada Spor Eğitimi Modeli ile ilgili yapılan ulusal araştırmalarda, spor eğitimi modeli sezonları için 20 periyotluk ders saatleri önerilmiştir (haftada iki ders saati, toplada on hafta). Bu şekilde her okul yılında toplam dört spor eğitimi sezonu yapılabilmektedir (Siedentop ve diğerleri, 2004: 21).

Seçilecek Sportlara (Etkinliklere) Karar Verilmesi

Beden eğitimi müfredatını hangi aktivite ya da sportların oluşturacağı ile ilgili kararlar verilirken; okulun seviyesi (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim), sınıf düzeyi, okulun imkânları, mevsimsel özellikler ve okulun sahip olduğu araç gereçler dikkate alınmalıdır. Futbol, basketbol, voleybol, hentbol, atletizm, cimnastik, halk oyunları, modern dans, fiziksel uygunluk etkinlikleri, badminton, masa tenisi ve golf gibi sportlar farklı sezonlarda ihtiyaç ve imkanlar doğrultusunda öğretilbilir (Siedentop

ve diğerkleri, 2004: 22; İnce, Cengiz, Ebem, Hünük, Kangalgil, Saçlı, Saraç ve Yapar, 2007: 36).

Öğrenci Roller

Spor eğitim modelinin en önemli hedeflerinden biri öğrencilerin spor deneyimlerini planlamaları ve yönlendirmeleridir. Bu hedefi gerçekleştirmek için öğretmenler sezon içinde ele aldıkları spor etkinliğine uygun rolleri belirlerler. Öğrenciler, oyunculukla birlikte aldıkları diğerk roller sayesinde hem sporu daha geniş boyutlu anlayacaklar, hem de takımlarının başarılarında kendilerini daha fazla sorumlu hissedeceklerdir (İnce ve diğerkleri, 2010: 51).

Spor eğitiminin önemli bir özelliği; öğrenme aktivitesi ile birleştirilmiş birçok oyun dışı rolle ilgili fırsatlar ve sorumluluklar yolu ile öğrenci öğrenmeleri ve deneyimlerini genişletmek için cesaretlendirmesidir. Dolayısıyla, öğrenciler takım kaptanı, antrenör, idareci, istatistikçi, gazeteci vb. roller alacaklardır. Bu ek fırsatlar, öğrenmeyi genişletmek için oluşturulmuştur ve öğrencileri bir oyuncu ya da sporcu olarak sporda bilgi, beceri, katılım ve performans ilişkisini anlamaları için meşgul etmektedir. Dahası, öğrencilerden hem bireysel hem de takım olarak kendi öğrenmelerinden zamanla artan bir sorumluluk almaları ve hesap verebilmeleri beklenmektedir. Sezon boyunca öğrencilerden; işbirliği içinde çalışmaları ve performans ve katılım boyutunda bireysel ve takım halindeki güçlü ve zayıf yönlerini anlamaları ve değerlendirmeleri istenmektedir (Cruz, 2008).

Spor eğitimi modelinde öğrenciler için oluşturulan roller; öğrencilerin yaşlarına, spor eğitimi modeli ile ilgili önceki yaşantılarına ve öğretmenin yaratıcılığına bağlıdır. Bu rollerin kullanımı, sporun tam anlamı ile anlaşılmasına ve öğrencilerin daha bilgili oyuncular olmalarına katkıda bulunur. Bu rollerin öğrenilmesi ve uygulanması, spor ile ilgili uzmanlıklarda kariyer eğitiminin bir aşaması olarak katkı sağlar (Siedentop ve diğerkleri, 2004: 35).

Spor eğitim sezonu için birçok rol üretilebilir. Bunlar; öğretmenin hayal gücü ile sınırlıdır. Seçilen spor branşına göre oluşturulacak uzmanlık rolleri de çeşitlilik

gösterecektir. Takımdaki herkese oyunculuk dışında bir rol daha verilmelidir. Sezon içerisinde öğrencilere sorumluluk getiren bir takım rolü ve bir uzmanlık rolü verilmesi verimi artıracaktır (İnce ve diğerleri, 2007: 37).

Öğrenciler, oyunculuk dışı görevleri almaktan hoşlandıklarını ve bu görevleri ciddiye aldıklarını rapor etmişlerdir. Bazı görevler öğrenciler tarafından diğerlerine göre sıkıcı ve zevksiz görülse de (örneğin; bazı öğrencilere göre hakemlik görevi, malzeme sorumluluğu görevinden daha çekici bulunmuştur), çalışmalar öğrencilerin tüm rollerde yüksek seviyede çalıştıklarını göstermiştir (Siedentop ve diğerleri, 2004: 35).

Rollerin seçimi durumdan duruma farklılık gösterirken; oyunculuk, takım işleri ile ilgili gerekli roller ve özel roller olmak üzere üç tür rol seçilebilir. Spor eğitimi modelinde olması gereken ve isteğe bağlı roller ve bu roller ile ilgili sorumluluklar aşağıda tablolar (Tablo 8 ve Tablo 9) halinde sunulmuştur (Siedentop ve diğerleri, 2004: 36).

Tablo 8: Spor Eğitimi Modelindeki Gerekli Öğrenci Roller ve Sorumlulukları

OYUNCU ROLÜ	
Görev	Sorumlulukları
Oyuncu	Teknik ve taktikleri öğrenmek için çaba gösterir. Oyunu sert ama adil oynar. Takım arkadaşlarına destek olur. Rakiplerine ve yetkililere saygılı davranır.
TAKIM İŞLERİ İLE İLGİLİ GEREKLİ ROLLER	
Hakem	Yarışmaları yönetir. Oyunları karara bağlar. Yarışmaların sorunsuz bir şekilde sürmesini sağlar.
Sayı tutucu	Performans gerçekleştiğinde sayıyı kaydeder. Skorları derler. Sonuç kayıtlarını ilgili kişilere teslim eder (öğretmen, basın mensubu, yönetici veya istatistikçi)

Oyunculuk spor eğitimi modelindeki en önemli roldür. Aktif olarak oyuncunun rolü, kendi takımına ve yarışmaya önemli katkılarda bulunmaktır. Bu rol; teknikleri ve

taktikleri öğrenmek için çaba sarfetmeyi, iyi ve adil oynamayı, takım arkadaşlarına destek olmayı ve rakiplerine ve yetkililere karşı saygılı olmayı gerektirir. Spor eğitimi modelinde bütün öğrenciler oynamak için eşit fırsatlara sahiptirler ve ne kadar iyi oynarlarsa takımın başarısına o kadar çok katkıda bulunurlar (Siedentop ve diğerleri, 2004: 36).

Tablo 9: İsteğe Bağlı Takım ve Diğer Özel Uzmanlık Roller

TAKIM ROLLERİ	
Görev	Sorumlulukları
Antrenör	Tüm takıma liderlik yapar. Teknik ve taktik çalışmaları yönlendirir. Düzenlemeler ile ilgili karar alınmasında yardımcı olur. Düzenlemeler ile ilgili bilgileri öğretmen ve takım idarecisine verir.
Kaptan	Sahada yetkililerle iletişim gerektiren durumlarda takımı temsil eder. Oyun sırasında liderlik yapar. Takım arkadaşlarına yardımcı olur ve onları cesaretlendirir.
Takım idarecisi	Devam eden takım sorumlulukları ile ilgili yönetsel bir işlev üstlenir. Gerekli formları hazırlar. Takım üyelerinin oyuncu, hakem ve sayı tutucu vb. rollere yerleştirilmesinde yardımcı olur.
Malzemeci	Takım malzemelerini toplar ve dağıtır. Takım formalarını toplar ve dağıtır. Malzemelerin kaybolması veya zarar görmesi durumunda öğretmene bilgi verir.
İlkyardım uzmanı	Spor ile ilgili yaygın olarak görülen sakatlıkları bilir. İstendiğinde ilk yardım malzemelerine ulaşır. Antrenmanlar veya yarışmalar sırasında herhangi bir yaralanma veya sakatlık durumu olduğunda öğretmeni bilgilendirir. Öğretmene ilk yardım uygulamaları sırasında yardım eder.
Gazeteci	Kayıtları ve istatistikleri yayınlamak için toplar. Maç raporlarını yazar. Haftalık okul ve spor gazetesine katkıda bulunur.
Maç Spikeri	Yarışma öncesi oyuncularını tanıtır. Yarışma boyunca oyunu anlatır.

Tablo 9 (Devam)

MÜCADELE\ SALDIRI OYUNLARI İÇİN ÖZEL ROLLER (Futbol, Basketbol vb.)	
Görev	Sorumlulukları
Süre Tutucu	Saatin başlatılması ve durdurulması ile ilgili kuralları bilir. Hakem tarafından belirlenen şekilde saati çalıştırır. Oyunun periyotlarının bittiğini anlaşılır bir şekilde işaret eder.
İstatistikçi	Uygun performans verilerini kaydeder. Tüm verileri bir araya getirir. Yarışmalardaki boyunca verileri özetler. Özetlenen veriler hakkında yetkili kişilere bilgi aktarır (öğretmen, gazeteci veya takım idarecisi)
Top toplayıcı	Oyunun akışına ayak uydurur. Top oyun alanının dışına çıktığında yedek topları verir. Oyun alanının dışına çıkmış topları toplar.
HEDEF OYUNCULARI UZMANLIK ROLLERİ (okçuluk, bowling, golf)	
Görev	Sorumlulukları
Hedef hakemi	Atışların özel puan değerlerini belirler. Sayı tutucuya atıştan elde edilen puan değerini bildirir. Hedefin yeni bir atışa için hazır olduğuna dair işaret verir.
Hedef düzeltici\top toplayıcı	Oyuna özgü aracı uygun pozisyon alacak şekilde tekrar yerleştirir. Araçları, fırlatma ve yuvarlama alanına tekrar götürür.
Güvenlik hakemi	Katılımcıların atış çizgisi arkasında durduklarından emin olur. Atış alanında bulunan katılımcıları belirler.
Golf sporu için özel görev	Delikler arasında oyunun akışını yönetir. Saha dışına çıkan topların yerini belirler. Kaybolan topları belirler.
PERFORMANS SPORLARI İÇİN ÖZEL UZMANLIK ROLLERİ (cimnastik, dans, aerobik)	
Görev	Sorumlulukları
Koreograf	Zorunlu ve seçmeli becerilerin gereklerini bilir. Takım üyeleri için hareket serileri tasarlar. Takım arkadaşlarının serileri öğrenmesine yardımcı olur. Serileri hakem ve sayı tutuculara teslim etmek için kayıt eder. Uygun müziğin seçilmesine yardım eder.
Müzik mühendisi	Ses sistemini kontrol eder ve düzenler. Takım üyelerinin serilerinde kullanacakları müzikleri kayıt eder. Takım üyeleri uygulama yaparken veya yarışırken müziği çalar.

Tablo 9 (Devam)

PERFORMANS SPORLARI İÇİN ÖZEL UZMANLIK ROLLERİ (cimnastik, dans, aerobik)	
Görev	Sorumlulukları
Sahne yöneticisi	Takımının performansları boyunca kullanılan malzemeleri depolar ve dağıtır. Takım için kostüm tasarlar ve sahneyi hazırlar.
Hakem	Katılımcıların performansını değerlendirir. Değişmeyen hareketlerin kriterlerini bilir. Belirlenmiş kriterler doğrultusunda puanlama yapar.
YARIŞ SPORLARI İÇİN ÖZEL UZMANLIK ROLLERİ (Atletizm, Kros, Kayak)	
Görev	Sorumlulukları
Çıkış hakemi	Yarışçıları başlangıç yerine çağırır. Uygun hazırlanma komutunu verir. Yarışı başlatır. Hatalı çıkışlara karar verir.
Süre tutucu	Kronometreyi nasıl kullanacağını bilir. Uygun zamanlarda atletlerin skorlarını kaydeder. Yarışçıların derecelerini ilgili kişilere (öğretmen, antrenör, takım idarecisi, istatistikçi) bildirir.
Varış hakemi	Kazananları ve yarışta aldıkları dereceleri belirler. Yakın biten yarışlarda kronometre hakemlerine danışır. Sayı tutucuya dereceleri söyler.
KUVVET SPORLARI İÇİN ÖZEL UZMANLIK ROLLERİ (Ağırlık kaldırma)	
Görev	Sorumlulukları
Hakem	Kaldırışın geçerliliğine karar verir. Uygun durumlarda puan değerlerini belirler.
Ağırlık yükleyici	Gerekli hallerde ağırlık kaldıran sporcuya güvenlik için yardım sağlar. Uygun ağırlıkların bara yüklenmesini ve bardan kaldırılmasını sağlar. Ağırlıkları belirlenmiş alana tekrar koyar.

Sezon İçin Rollerini Seçme

Spor eğitimi modeli sezonu için hangi roller seçilirse seçilsin, beş önemli faktör göz önünde bulundurulmalıdır (Siedentop ve diğerleri, 2004: 40):

1. Seçilen rollerin açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması,

2. Sezon planının, öğrencilerin ortaya koyacakları roller için uygulama yapmalarına zaman sağlayacak şekilde planlanması,
3. Öğrencilerin rollerini ortaya koyabilmeleri için rakipleri kadar uygulama yapmaları,
4. Öğrencilerin aldıkları bu önemli rollerin takım başarısına etkisi olması için çaba sarfetmeleri,
5. Rollerin uygun bir şekilde yerine getirilebilmesi için, roller için gerekli malzemelerin sağlanması gerekmektedir.

Başarılı uygulamalar için uygun ortamların yaratılması önemli bir faktördür. Bu nedenle iyi ve başarılı bir spor eğitim modeli öğretmeni, öğrencilerinin farklı rollerde başarılı uygulamalar sergileyebilmeleri için üç anahtar ilkeyi göz önünde bulundurur (İnce ve diğerleri, 2010: 55):

1. Rollerin öneminin vurgulanması: Rol performanslarındaki gerekliliklerin açıklanması ve öğrencilere aldıkları roller ile ilgili uygulama yapma fırsatı sağlanmasına ek olarak, öğrencilerin sezondan zevk alması ve başarılı performanslar alınması için üstlenilen rollerin önemi vurgulanmalıdır. Öğrencilere aldıkları rolün önemi küçük açıklamalarla anlatılırken, öğretmenin bu rolleri gerçekleştiren öğrencilerin performanslarının kendileri ve takımları için ne kadar değerli olduğunu da belirtmesi gerekir (İnce ve diğerleri, 2010: 55). Rol performanslarının önemine vurgu yapmak için, rollerin önemini belirten posterler hazırlanıp, bu posterler çalışma alanına asılabilir. Rol performanslarını tanımlamak için hazırlanan materyaller; bu rolün ne kadar önemli olduğu ve bu rolün başarılı şekilde uygulanmasının takıma ve sınıf başarısına olan etkileri ile ilgili kısa açıklamalar içermelidir. Buna ek olarak, role dikkat çekmek için sınıf içerisinde sözel ifadelerde kullanılabilir (Siedentop ve diğerleri, 2004: 44).
2. Alınan rollerdeki performans değerlendirme unsurlarının anlaşılması: Öğrencilerin aldıkları oyunculuk dışı roller ile ilgili performanslarından sorumlu tutulacaklarını anlamaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin görev aldıkları rollerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini belirleyebilmek için, her rol için bir değerlendirme formu tutulabilir (İnce ve diğerleri, 2007: 40). Bu değerlendirme formu, tüm görevli takım üyelerinin maç öncesi, maç boyunca

ve maçtan sonraki tüm faaliyetlerini içermelidir (Siedentop ve diğerleri, 2004: 44).

3. Materyal hazırlanması: Sezonun başarılı olarak işletilebilmesi için, sezon için gerekli tüm malzemelerin sağlanması, öğretmenin sorumluluğu altındadır. Bu materyaller sadece kullanılacak malzemeler değil, buna ek olarak öğrencilere verilecek oyunculuk dışı rollerle ilgili kaynaklar, posterler, şekiller, görev kartları ve tutulmuş kayıtlardır (İnce ve diğerleri, 2010: 56).

Bütün Öğrencilerin Dâhil Edilmesi

Genel olarak bir beden eğitimi dersinde öğrencilerin bazıları sınırlılıkları nedeni ile derse katılmazlar ya da katılmak istemezler. Fakat spor eğitimi modelinde, bu sınırlılıklar dikkate alınarak her öğrenci derse katılabilir. Fiziksel sorunları nedeni ile derse katılamayan ya da katılmak istemeyen öğrencilere, oyunculuk dışında başka görevler verilerek, bu öğrencilerinde derslere katılımı sağlanabilir. Buna ek olarak, uygulanacak spor branşının özelliğine göre yetenek seviyesinin diğer öğrencilere göre daha az olduğu düşünülen öğrencilere de, sahip oldukları diğer yetenekleri doğrultusunda aktif görevler verilebilir (İnce ve diğerleri, 2010: 56).

Spor Heyeti ve Çatışma Çözme Komitesi

Birçok öğretmen spor eğitimi sezonlarında bir özellik olarak bir spor komitesi veya spor komisyonu seçer. Bu özellik bilhassa ortaokul seviyesinde yararlıdır. Çünkü öğrencilere kararlar alabilecekleri ve çatışmaları kendi içlerinde çözebilecekleri bir mekanizma sağlar (Siedentop ve diğerleri, 2004: 46).

Burada öğrenciler kendi kararlarını kendileri verme yetkisine sahiptirler. Bu komitedekiler, öğretmene sezonun ne zaman ve nasıl yapılacağı, kuralların ne olacağı, fair play kurallarının belirlenmesi, yarışma takvimi vb. konularla ilgili olarak öneriler getirirler. Komiteyi kurarken öğrencilere görev ve sorumlulukları ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır (İnce ve diğerleri, 2010: 56).

Takımların Belirlenmesi

Spor eğitimi modeli öğrencileri sezonun en başında takımlarının üyeleri olurlar ve bu üyelik aynı takım ile sezon boyunca sağlanır. Takım olma fikri spor eğitimi modelinde temeldir ve spor eğitimi modelini başarılı yapan da takımların oluşturulmasıdır. Geleneksel beden eğitimi programlarında, takımlar sadece yarışma/maç sırasında oluşturulur. Spor eğitimi modelinde ise, öğrenciler sadece takım olarak oynamakla kalmaz, aynı zamanda tüm sezon süresince becerileri çalışır, taktikler geliştirir ve oyunculuk dışı görevlerini tamamlarlar (Siedentop ve diğerleri, 2004: 49). Spor eğitiminde tüm takımlara başarmak için eşit şans verilmeli ve takımların mümkün olduğunca eşit özellikte oluşturulmasına dikkat edilmelidir (İnce ve diğerleri, 2010: 57).

Takımların Sayısı ve Büyüklüğü

Öğrenci takımlarının nasıl şekillendirileceğine karar vermeden önce, o sezon için kaç takım oluşturulması gerektiği belirlenmelidir. Takım sayısı; aktivitenin nasıl uyarlanacağı, uyarlanmış aktivitelerde hangi tür yarışmaların planlandığı, devamsızlıkların nasıl kolaylıkla üstesinden gelinebileceği, uygulama ve yarışma için günlük rollerin öğrenciler tarafından nasıl yönetileceği vb. birkaç faktör tarafından belirlenebilir (Siedentop ve diğerleri, 2004: 50).

Takımlar belirlenirken sınıftaki toplam öğrenci sayısı, sezon için seçilen sporun özelliği ve sahip olunan çalışma alanı gibi özellikler dikkate alınmalıdır. Genelde her sınıf için her biri 8-10 öğrenciden oluşan, 3-5 takım oluşturulması uygun olabilir. 2-4 gibi çift sayılar yerine 3 gibi tek sayıdan takım oluşturmak daha verimli olabilir. İki takım mücadele ederken, üçüncü takım hakemlik, sayı tutuculuk ya da malzeme idareciliği vb. görevleri uygulama şansına sahip olur. (İnce ve diğerleri, 2007: 41).

Takımlara Öğrenci Seçimi

Takımlara öğrenci seçimi işlemi, eşit yarışma ortamı sağlama yönünden önemlidir. Ayrıca öğrenciler, eşit ve denk takımlarda mücadele etmek isterler. Bu sağlandığında öğrencilerin oyunlara katılım istekleri ve öğrenmenin düzeyi de artacaktır. Öğretmen takım oluşturma sorumluluğunu doğrudan kendisi alabileceği gibi öğrencilerden de yararlanabilir. Tüm durumlarda öğrencilerin bir takımının olması

önemlidir. Çünkü öğrencilerin katılımı ve sportif etkinliklerdeki samimi ilişkiler kurması, bireyin ve dolayısıyla da takımının başarısını etkileyecektir (İnce ve diğerleri, 2010: 41).

Takım seçme işlemine öğrencilerin katıldığı durumlarda, öğretmenin takım antrenörleri ile çalışması veya seçim paneli oluşturması gibi iki seçeneğe sahip olunabilir. Takım seçme işleminde öğrenci antrenörleri kullanılacaksa, ilk önce antrenörlerin nasıl seçileceği belirlenmelidir. Antrenör seçiminde en yaygın olarak kullanılan yöntemler; (1) öğretmenin sezonun başında antrenörleri kendisinin belirlemesi, (2) öğrencilerin bilgi, beceri ve liderlik özelliklerinin açıklandığı adaylık formlarını doldurarak antrenörlük görevini almak için başvurmaları ve (3) öğrencilerin kendilerine antrenörlük yapmasını istedikleri kişileri gizli oylama ile belirlemeleridir. Eğer takım seçiminde öğrenci panelleri yapılacaksa, antrenörlerin seçimine benzer yollar izlenebilmektedir. Ayrıca, sınıf içindeki becerili öğrencilerin sırasıyla, kendi takımlarını oluşturmaları da izlenecek yollar arasındadır. Becerili öğrenciler sırasıyla orta sevide becerili ve en son da düşük becerili öğrencileri takımlarına seçebilirler (Siedentop ve diğerleri, 2004: 51).

Eğer öğretmen öğrencilerini iyi tanıyorsa, sezon başlamadan önce takımları seçme işlemini kendisi yapabilir. Ayrıca, öğretmen tarafından belirlenen ya da sınıf tarafından gizli oylama ile takım seçimde görev alacak öğrenciler seçilebilir. Buna ek olarak, belirli performans veya beceri testlerinden öğrencilerin aldıkları puanlar dikkate alınarak, öğretmen ve öğrenci antrenörleri ya da seçim paneli kullanılarak, takım seçme işlemleri gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin takımlara seçimi için kullanılan bir diğer yöntem, sezon başında küçük turnuvaların düzenlenmesidir. Bu turnuva sonuçlarına göre öğrenciler eşit olarak takımlara yerleştirilebilir. Bir başka yöntemde de, öğrenciler tüm takımları oluşturmak için bağımsız olarak çalışırlar. Sınıftaki tüm öğrenciler sınıfın diğer üyelerine 3-2-1 olmak üzere puan verirler. 3 puan alan öğrenci uzman, 2 puan alan öğrenci orta ve bir puan alan öğrenci başlangıç seviyesinde olarak anlamlandırılır. İlk önce 3 puan alan öğrenciler farklı takımlara yerleştirilir. Daha sonra aynı işlem 2 ve 1 puan alan öğrenciler için de uygulanır (Siedentop ve diğerleri, 2004: 53).

Öğrencilerin takımlara yerleştirilmesinde kullanılabilecek yöntemlerden biri de seçim sistemidir. Sezonun ilk iki veya üç dersinde, tüm öğrenciler bir beceri serisi gösterirler. Öğrenciler seriyi yaparken antrenörler de seçim kartına öğrenciye ait verileri kaydederler. Antrenörler kaydedilen verileri değerlendirmek için ders saati dışındaki bir zamanda öğretmenle buluşarak seçim yaparlar (İnce ve diğerleri, 2010: 58).

Takım seçiminde sadece öğrencilerin kullanıldığı en yararlı metodlardan birisi de öğrenci antrenörlerinin seçim yapmasıdır. Bu yöntemde, öğrenci antrenörler takımları eşit olarak oluşturmaya çalışırlar. İlk başta hangi antrenörün hangi takımı çalıştıracığı belli değildir. Takımlar belirlendikten sonra, antrenörler kura çekerek hangi takımlarda görev alacaklarını belirlerler (Siedentop ve diğerleri, 2004: 55).

Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, takım seçimi işlemleri mümkün olduğunca sezon başlamadan tamamlanmalıdır (Siedentop ve diğerleri, 2004: 51).

Takım Üyeliği

Birçok öğrenci takımları ile güçlü bağlılık geliştirirler. Bu ilişki birlikte yapılabilecek etkinlikler ve alınabilecek kararlar ile daha da arttırılabilir. Ayrıca, okul içi turnuvalar ve serbest zaman etkinlikleri de kullanılarak öğrencilerin cesaretleri arttırılabilir ve takım ilişkileri geliştirilebilir. Ders veya sezon boyunca öğretmenin takım üyeleriyle konuşma ve tartışma ortamı yaratması, takıma katkı sağlayacaktır (İnce ve diğerleri, 2007: 43).

Hafifleştirilmiş Oyunlar Oluşturmak

Spor eğitiminin önemli özelliklerinden biri çocuk ve gençlerin gelişimsel özelliklerine uygun oyunlar sağlamasıdır. Oyunlar; öğrencilerin yaşlarına, fiziksel özelliklerine, yeteneklerine, sağlık durumlarına, beceri seviyelerine ve deneyimlerine göre uyarlanabilirler. Oyunun temel yapısını bozmadan; saha büyüklüğü, malzemenin stili ya da ağırlığı, oyun alanı, oyun süresi, kurallar, oyundaki oyuncu sayıları, hedef büyüklükleri, filenin yüksekliği ya da puan alma yöntemleri olmak üzere çeşitli değişiklikler yapılarak oyunlar uyarlanabilir. Yapılan uyarlamalar oyunun zorluğunu azalmazlar, aksine oyunun uygun zorluk seviyesini, öğrencilerin gelişimsel durumları

ile eşleştirirler. Uyarlanmış oyunlar, oyunculara teknik ve taktikleri uygulama fırsatı sağlar (Siedentop ve diğerleri, 2004: 59).

Yarışma Formatını Düzenlemek

Spor eğitimi modelinde öğrenciler, sadece eşit oynama zamanına değil, aynı zamanda da çeşitli aktivitelerde farklı pozisyonlarda oynamayı öğrenmek için de eşit fırsatlara sahip olmalıdırlar. Eşit katılım konusundaki bu yorum, yarışma formatını düzenlerken de dikkat edilmesi gereken önemli bir etmendir (İnce ve diğerleri, 2010: 63).

Öğrencilerin eşit katılımını sağlamak için yarışma formatlarının düzenlenmesinde izlenen üç yönlendirici kural vardır. Spor eğitimi modelinde eşit oynama fırsatının sağlanması için ilk yönlendirici kural, yarışma formatlarını düzenlerken bütün öğrencilerin oynamak için eşit fırsatlara sahip olmasının sağlanmasıdır. Bu kural öğrencilere oynama pozisyonlarını öğrenmeleri için eşit fırsat yaratan küçük sahalardaki oyunlar ile sağlanabilir. Yarışmanın ikinci yönlendirici kuralı, takım üzerine vurgu yapmaktır. Bütün yarışmalar öncelikli olarak takım yarışmaları olmalıdır. Ortak bir hedefe ulaşmak için bir arada çalışmak, spor eğitimi modeli için eğitimsel ve gelişimsel hedeflerinden en önemlisidir. Bir yarışmayı ya da sezon şampiyonluğu takım olarak kazanılır. Sezon yarışma formatı, spor olarak bireysel sporlarda seçilse bile takım performansına odaklanmalıdır. Bireysel sporlarda bireysel performanslar tüm takımın puanlarına katkı sağlamalıdır. Ödüller ve raporlar, takım performansı olarak düzenlenmelidir. Sezon şampiyonu, oyunculuk dışı rolleri en iyi uygulayan takım, fair play puanları en çok olan takım veya en iyi savunma ve hücum istatistiklerine sahip takım, bireysel skorlardan daha fazlasıdır. Üçüncü yönlendirici kural ise, yarışmaların derecelendirilmesidir. Yarışmalar, eğlenceli ve öğrenme için yararlıdır. Spor eğitiminde derecelendirilmiş yarışmalar organize etmek, öğrencilerin benzer yetenek ve deneyimdeki sınıf arkadaşları ile yarışabilmelerini sağlaması açısından önemlidir. Spor eğitimi modeli ile ilgili araştırmalar, derecelendirilmiş yarışmaların düşük becerili öğrenciler ve derslere katılmak istemeyen öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler, öncelikli olarak aidiyet duygusu geliştirdiklerini, takım arkadaşlarının kendilerine güvendiklerini ve

bunların sayesinde “artık yapabiliyorum” düşüncesinde olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca, bu öğrenciler becerilerinin gelişmesinin yanı sıra, takımlarına olumlu katkılar sağladıklarını da inanmışlardır (Siedentop ve diğerleri, 2004: 73).

Spor eğitiminde uygun yarışma koşullarının düzenlenebilmesi için göz önünde bulundurulması gereken altı tane yarışma formatı vardır (İnce ve diğerleri, 2010: 64):

1. Devam Eden Yarışma Formatı

Bu format birçok farklı şekillerde kullanılabilir. Burada amaç; taktik ve teknik olarak üst seviyelerde yer alan müsabaka serileri düzenlemektir. Örneğin, bir futbol sezonu, 1x1 yarışma serisi ile başlamalı, bunu 2x2 izlemeli ve en son da 4x4 olarak oynanmalıdır. Bu küçük takım yarışmaları öğrencilerin beceri ve deneyimlerine göre sınıflandırıldığında, benzer yeteneğe sahip olan öğrenciler birbirleri ile mücadele edeceklerdir. Her başarılı yarışma, öğrencilerin daha karmaşık beceri ve taktiklerle tanışabilmelerine izin verecek şekilde tasarlanmalıdır. Sezona her zaman hazırlık maçı yaparak başlamak, öğrencilerin organizasyonu ve takım sorumluluklarını öğrenmelerine katkı sağlayacağı gibi yarışma formatı ile tanışmalarında da faydalı olacaktır (İnce ve diğerleri, 2010: 64).

2. Yarışma Modeli

Yarışma modelinde, öğrenciler kendibaşlarına bireysel olarak yarışırlar fakat performansları takım puanlarına katkı sağlar. Sezonun ilk başlarında öğrenciler, yarışmaya başarılı bir katılım için gereken, teknikleri ve fitness seviyelerini geliştirmek için çalışırlar. Örneğin, atletizm sezonunda öğrenciler çıkış zamanları, engel teknikleri veya adım becerileri için uygulama yaparlar. Yüzücüler, yarışmaları tamamlamak için gerekli olan dayanıklılığı geliştirmenin yanı sıra, aynı zamanda da ayak vuruşlarını, dönüşleri ve çıkışları öğrenmeye çalışırlar (Siedentop ve diğerleri, 2004: 77).

Bu modelin ilk evrelerindeki müsabakalar, çeşitli yarışmalarda antrenörün takımı kimin temsil edeceği konusunda takım üyelerine yardım etmeye çalışması ile sınırlanabilir. Sezonun devamı takım yarışmaları serisine odaklanmalıdır. Sezonun ilerleyen evrelerinde, takımlar sezon şampiyonasının da yer aldığı kutlama

organizasyonlarına katılmak amacı ile bir araya gelirler. Final şampiyonalarına kaç gün ayrılacağı yapılan müsabaka sayısına göre belirlenir (İnce ve diğerleri, 2010: 64).

3. Eşli Müsabaka Formatı

Eşli müsabakalar, bireysel ya da eşli olarak katılınacak, iki takım arasında uygulanır. Bu birey ya da eşler, rakip takımın kendilerine denk olan birey ya da eşlerine karşı yarışır. Üçüncü takım ise, bu maçlarda oyunculuk dışı görevlerini tamamlar. Yarışmalar boyunca, en çok yarışma kazanan takım eşli müsabaka sezonunun kazananı olarak ilan edilir. Tenis, badminton ya da bowling gibi oyunlarda kullanılan format, eşli müsabaka formatı ile aynıdır. Her dersin ve toplam sezon uzunluğuna bağlı olarak, oyuncular tekler ve çiftler yarışmalarına katılabilirler (Siedentop ve diğerleri, 2004: 79).

4. Lig usulü turnuva formatı

Bu formata göre, sezon boyunca her takım bir diğeriyle müsabaka yapmalıdır. Lig usulü formatın büyüklüğü tamamıyla, takım sayısına ve takımlardaki sınıflandırılmış yarışma düzeylerine bağlıdır. Örneğin; 32 kişilik bir sınıfta üç takım oluşturulacaksa, her bir takım 10 veya 11 kişiden oluşur. Her bir takımda üç seviye ve toplamda üç takım olduğu düşünülürse yapılması gereken toplam müsabaka sayısı (3x3) dokuzdur. Bu formata alternatif olarak, takımlar bir sezon boyunca iki müsabaka yapabilirler. İlk sezon müsabakaları ikinci sezonun başlangıcı olarak da oynanabilir. İki sezon arasında, takımlar performanslarını gözden geçirebilir; takım ihtiyaçlarını tartışabilir, seçilmiş beceri ve oyunlarda pratik yapılabilir. Bazı durumlarda, öğretmenin gözlemlerine ve sınıf spor kurulunun aldığı kararlara dayanarak, ikinci yarışma sezonunda birinci yarışma sezonundan farklı olarak kurallarda değişikliğe gidilebilir (İnce ve diğerleri, 2010: 66).

5. Turnuva Formatı

Daire, merdiven ve piramit türü turnuvalar kullanılabilir (İnce ve diğerleri, 2010: 66).

Daire Şeklindeki Turnuvalar: Bu tür turnuvalarda örneğin Takım 1 Takım 2 ile oynar; Takım 3 Takım 4 ile oynar; Takım 5 Takım 6 ile oynar ve Takım 7

Takım 8 ile oynar (8'den fazla bir takım içinde bu tür turnuvalar uygundur). İlk turda kaybeden takımlar bir bölüme yerleşirken, kazanan takımlar başka bir bölüme yerleşirler. İkinci turda kaybedenler kendi içlerinde şampiyonluk oynayabilecekleri yeni bir bölüme ayrılırlar. İkinci turda kazanan takımlar ise, o bölümün şampiyonluk müsabakasına katılır.

Merdiven ve Piramit Şeklindeki Turnuvalar: Her iki turnuva türünde de alt sıradaki takımlar üst sıradaki takımlarla mücadele ederler. Öğretmen takım kaptanlarına veya sınıf spor kuruluna danışarak turnuva kurallarını düzenleyebilir. Eğer piramitte ve merdivende alt sıradaki bir takım, iki basamak üstündeki bir takımı yenerse takımlar tabelaya göre yer değiştirirler. Piramitte veya merdivende takımlar düzenlenirken öğrencilerin beceri düzeyleri göz önüne alınabilir. Örneğin; A, B ve C merdivenleri veya kızlar erkekler ve karma olarak üç farklı merdiven yapılır.

6. Farklı Etkinliklerde Yarışma Formatı

Spor eğitimi modelini sadece geleneksel olarak yapılan sporlarda değil, oryantiring gibi salon dışı aktiviteler, aerobik gibi egzersiz aktivitelerinde veya birçok dans formunda da kullanmak mümkündür (İnce ve diğerleri, 2010).

Final (Sezon Sonu) Yarışmaları

Gerçek yaşamdaki spor etkinlikleri genellikle final yarışmaları ile sonuçlanır. Hemen hemen bütün spor sistemlerinde en iyi iki takım final etkinliklerine katılırken, spor eğitiminde önemli olan tüm takımların katılımı ve festivaldir. Bütün rekabet ve sosyal sonuçlar tebrik edilir ve sınıf içinde arkadaşlar arasında paylaşılır (İnce ve diğerleri, 2010: 67).

Spor eğitiminde, sezon sonu yarışmaları, sadece yarışma sezonunun son günü değildir. Şampiyonluğu ve diğer sezon sonu yarışmalarını birkaç güne yaymak mümkündür. Turnuvanın şampiyonunu belirlerken bunun yanında üçüncülük, beşincilik, yedincilik ve dokuzunculuk müsabakaları da yapılabilir. Sezona veya takıma

bireysel olarak katkısı olan öğrencilerin rollerini yerlerine getirdiklerinde fair play'i vurgulayan kişilere de ödül verilir (İnce ve diğerleri, 2010: 67).

2.2.2.11 Spor Eğitimi Modeli'nde Sınıf Yönetimi ve Davranış Gelişimi

Spor eğitimi modeli öğrencilerin derse katılımını, sorumluluk alma ve liderlik becerilerinin gelişimini sağlar. Çünkü spor eğitimi modeli sezonun farklı bölümlerinde sorumlu öğrenci katılımına dayanır. Etkili sınıf yönetimi hedefleri ve olumlu davranış gelişimi son derece önemlidir. Spor eğitimi modelinin öğrenci merkezli doğası, bazı yaklaşımlara göre, sınıf yönetimi ve davranış gelişimini daha uygun olarak sağlar. Örneğin, bazı yaklaşımlarda öğretmenler daima sınıfı direkt olarak kontrolleri altında tutar ve öğrencinin tek rolü tamamıyla öğretmen direktiflerine ve sınıf davranış kurallarına uymaktır. Bu tür yaklaşımlar bazı beden eğitimi öğretim yöntemleri için kullanılsa da, spor eğitimi modelinin hedef ve stratejilerine uygun değildir (Siedentop ve diğerleri, 2004: 87).

Spor eğitimi modeli, öğrenci sorumluluğu ve liderliğini yapılandırmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin kendi spor deneyimlerini yönlendirmesine ve yönetmesine yardımcı olur. Spor eğitimi modelinde öğretmenler kademeli olarak, öğrencilerinin takım üyeleri olarak sorumluluk almalarına ve sezonun başarısı için gerekli kritik rollerin sorumluluğunu yerine getirmelerine izin verirler. Sınıflar, antrenörler ve yöneticiler kendi işlerini iyi yapmadıkları sürece düzgün bir şekilde işletilemeyecektir. Benzer şekilde sezon yarışmaları da hakemler, skor tutucular ve istatistikçiler kendi işlerini iyi yapmadığı sürece başarılı olamayacaktır. Spor eğitimi modeli; destekleyici bir takım arkadaşlığını, coşkulu bir katılımı ve centilmence oyunu vurgular. Spor eğitiminin amacı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi harekete geçirmek ve öğrenciler arasında uyum içerisinde ortak hareket etmeyi sağlamaktır (Siedentop, 2004: 87).

Düzenlenecek spor etkinliklerin her açıdan başarısı, etkinlikte yer alan her bireyin sorumluluğunu bilmesi ve yerine getirmesine bağlı olacağından, sınıf yönetiminin dikkatle ele alınması önemlidir. Spor etkinliğinin başarısı sadece takımların kazanması için değil, antrenörden takım kaptanına, hakemlerden takım istatistikçilerine kadar pek çok alanda başarıyı içerir. Sınıf yönetiminde göze çarpan ilk özellik öğrenen merkezli bir atmosfer yaratılmasıdır (Sidentop ve diğerleri, 2004: 87).

Spor eğitimi sezonu olarak nitelendirdiğimiz dönem, özellikle de öğrencilerin öğrenmesi gereken ders içeriği ve çeşitli roller üstlenmeleri açısından klasik beden eğitimi ünitelerinden oldukça farklılık göstermektedir. Tüm bu gerekliliklerin başarılabilmesi için süre sınırlı olduğundan, spor eğitimi modelinde pozitif ve hedefe yönelik bir sınıf ortamı yaratılarak, sınıf yönetimi için daha az zaman harcanması ve zamanın büyük bir bölümünün eğitim ile ilgili etkinliklere ayrılmasını hedefler. Bunun yanında sınıf yönetimi, öğrenciler için düzenli ve uygulanabilir prosedürler belirleyerek, dersle ilgili çeşitli bölümlerin başarıyla tamamlanması ve belirlenen hedeflere ulaşılmasını da içerir (İnce ve diğerleri, 2010: 67).

Bir ders, ders alanına gelinmesi, ders etkinlikleri arasındaki geçişler, malzeme ve dersin tamamlanması gibi aktivitelerden oluşur. Bu etkinlikler sırasında yönetimle ilgili görevlerin çok hızlı bir biçimde öğrenciler tarafından uygun bulanmasını sağlayacak çeşitli programlar yapılması, zaman kaybını önlemeye yardımcı olacaktır. Ders alanına gelinmesini takiben, öğrencilerin dersin amaçlarına ulaşmayı sağlayacak etkinliklere vakit geçirmeden başlamaları gerekir. Öğrenciler, belirlenen görevleri doğrultusunda ders alanına gelir gelmez görev yerine yerleşir ve alıştırmalara başlayabilir (İnce ve diğerleri, 2010: 68).

Dersi oluşturan çeşitli bölümler (ısınma egzersizleri, teknik ve taktik öğrenimi, tartışmalar, takım veya sınıf toplantıları, görev uygulamaları, oyunlar, soğuma egzersizleri, dersin bitirilmesi) arasında yapılacak geçişlerde önemli olan düzgün ve olabildiğince az vakit harcanmasıdır. Bu yüzden öğretmenin, öğrencilerin dikkatini çekmesi, açık ve anlaşılır bilgiler vermesi önemlidir (İnce ve diğerleri, 2010: 68).

Genel olarak dersin bitirilme aşaması geribildirim verilmesi, bir sonraki ders hakkında kısa bilgi verilmesi, öğrencilerin sessiz bir biçimde sınıflarına gönderilmesini içerir. Spor eğitimi modelinde dersin bitirilmesi pek çok amaca hizmet eder. Bu amaçlar arasında ‘fair play’ in takdir edilmesi, elde edilen gelişmelerin belirtilmesi, performansa yönelik tüm gruplara geri bildirim verilmesi, performansa yönelik teknik ve taktik bilgilerin tekrarlanarak güçlendirilmesi, sınıf ortaklığının güçlendirilmesi ve çeşitli kutlamalarla bağların kuvvetlendirilmesi sayılabilir. Kapanış etkinlikleri arasında malzemelerin toplanarak yerlerine götürülmesi de vardır. Tüm bu aktiviteler daha

önceden öğrencilere etkin bir biçimde öğretilir, uygulamaları yaptırılır. Böylece öğrenciler belirlenen düzeni öğrenmiş ve yapılması gerekenlere alışmış olacaklarından tüm sezon boyunca sorun yaşamayacaktır (İnce ve diğerleri, 2010: 68).

2.2.2.12 Uygun Davranışların Geliştirilmesi: Fair Play (Adil Oyun ve Centilmenlik) Kültürü

Spor eğitimi modeli, öğrencilerin yardım severlik ve işbirliği yönlerini geliştirmeyi spor etkinliklerine istekli olarak katılmalarını ve üzerine aldıkları her görevin sorumluluğunu bilerek başarılı bir biçimde yerine getirmelerini hedefler. Öğrencilerin geliştirilmesini istediğimiz sosyal yönleri, ancak uygun etkinliklerin seçilmesi, etkin sınıf yönetimi davranışlarının uygulanması ve dersi sıkıcı olmaktan çıkararak öğrenciler için bir öğrenim ortamı yapılması ile sağlanabilir (İnce ve diğerleri, 2010: 70).

Spor eğitimi modelinin amaçları arasında becerili, bilgili ve istekli spor bireyleri yetiştirmek yer almaktadır. Spor eğitimi modelinde öğrenciler bütün görevlerde yer aldıkları için etkinlikler sırasında liderlik, takım oyunculuğu, hakemlik ve istatistikçilik gibi görevlerin sorumluluklarını öğrenip uygulayarak, başarıya ulaşmak amacı ile tüm bu görevlerin eksiksiz bir biçimde yerine getirilmesi gerektiğinin bilincine varırlar. Tüm bu gelişmeler kendiliğinden olmayacağı gibi, ancak öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı olumlu etkileşimleri ile sağlanabilir (İnce ve diğerleri, 2010: 70).

Spor eğitimi modelinde ‘fair play’ anlayışı ana hedeflerden biridir. ‘Fair play’ın anlamı oyunu sadece kurallarına göre oynamanın çok dışındadır. Başkalarına karşı saygı duyma, doğru tutum ve davranışlar sergileyerek oyuna katılma, eşit fırsatlara değer verme, bir takım arkadaşı ve oyuncu olarak sorumlu davranma gibi daha geniş anlamlarda taşımaktadır (Siedentop ve diğerleri, 2004: 94).

Spor eğitimi modeli içerisinde ‘fair play’ anlayışının hedefleri aşağıda belirtilen özelliklere odaklanır (İnce ve diğerleri, 2010: 71):

- Öğrenciler etkinliklere tam, sorumlu bir biçimde ve zamanında katılır. Takım görevleri ve bireysel görevleri açısından kendini sorumlu hissederler ve katılmaya istekli olurlar.
- Öğrenciler kendilerine verilen her görevde başarıya ulaşmak için tüm gayretini gösterirler.
- Öğrenciler takım arkadaşları ve rakip takım oyuncularına karşı saygı gösterirler. Öğrenciler herkesin etkinliklere eşit katılımı konusunda duyarlı olurlar. Sorun çıktığında kendilerini kontrol ederek, saygı ve hoşgörü çerçevesinde, barışçıl yöntemlerle sorunlarını çözme yoluna giderler.
- Oyun sırasında tüm gayretini gösterirken tüm kurallara uyarlar. Kendi takım arkadaşları ve rakip takım oyuncularının çabalarını takdir ederler. Galibiyet durumunda alçakgönüllü, yenilgi durumunda ise ağırbaşlı olurlar.
- Zarar verici değil, yardım edici tutum ve davranışlar sergilerler. Daima kendi takım arkadaşlarına, sınıf arkadaşlarına ve öğretmenine yardımcı olurlar. Diğerlerini aşağılamazlar ve zorbalık etmekten kaçınırlar. Başarı ile uygulanmış oyunu ve görevleri takdir ederler.

Spor eğitimi modelinde ‘fair play’ anlayışının öğrencilere aktarılması için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bunlar, öğrencilerden beklenen adil ve centilmence olan veya olmayan oyun davranışlarının açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlanmasıyla bir kontratın hazırlanmasıdır. Bu kontrat, yalnızca takım oyuncuları için değildir. Tüm hakem, antrenör veya istatistikçi gibi diğer görevlileri de içine almalıdır. Bu görevler tamamlandıktan ve kontrat hazırlandıktan sonra, öğrenciler tarafından okunmalı, tartışılmalı ve kabul sağlandıktan sonra müsabaka öncesinde imzalanmalıdır. ‘Fair play’ davranışları ile ilgili olarak öğrencilerin yaş gruplarına uygun posterler hazırlanması ve ders alanına asılması yararlı olacaktır. Hazırlanan posterlerde beklenen tüm davranışların belirtilmesi yerine, bazı seçilmiş önemli anahtar davranışların sergilenmesi daha uygun olacaktır (İnce ve diğerleri, 2010: 71).

Müsabakaları takiben davranışlarla ilgili tartışma ortamlarının yaratılması gerekir. Adil ve centilmence olan veya olmayan tüm oyun davranışları konuşularak olumlu olan davranışların takdir edilmesi ve örnek gösterilmesi yararlı olur. ‘Fair play’ dışı davranışlar sayı kaybı, kınama cezası, oyun dışına alınma gibi cezalarla önlenebilir. Öğrenciler sezon devam ettikçe ve mücadele çekişmeli bir hal aldıkça, müsabakayı

kazanmak için hangi oyuncuların oynayacağı konusunda anlaşmazlık yaşayabilirler. Hakemler ve oyuncular arasında da benzer durumlar söz konusu olabilir. Bunların çözülmesi için genellikle toplantıların düzenlenmesi ve sorunlara çözüm bulunması yöntemi kullanılır (İnce ve diğerleri, 2010: 71).

2.3 Voleybol

Voleybol dünyadaki en başarılı, en popüler ve en eğlenceli spor dallarından biridir. Hızlıdır, heyecanlıdır ve hareketleri aniden coşturucu ve heyecan vericidir. Bununla beraber voleybol birbirine bağlı çok önemli birçok unsurdan oluşur ve bunların mükemmel etkileşimi voleybolu rally oyunları arasında çok özel bir yere getirmektedir (URL-4).

Voleybol, file ile ikiye bölünmüş bir oyun alanı üzerinde iki takım tarafından oynanan bir spordur. Oyunun amacı, topu filenin üzerinden geçirmek suretiyle rakip alana göndermek ve rakip takımın aynı amaca ulaşmasını önlemektir. Takımların rakip alana gönderirken topa üç kez vurma hakkı vardır (blok teması dışında). Top oyuna servis ile sokulur; servisi atan oyuncu topu filenin üzerinden rakip alana gönderir. Oyun topun oyun alanına değmesi, harice gitmesi veya bir takımın hata yapmasına kadar devam eder. Voleybolda bir rally kazanan takım bir sayı alır (Rally Sayı Sistemi). Servisi karşılayan takım rally'yi kazandığında bir sayı ve servis kullanma hakkı kazanır ve oyuncuları saat yönünde bir pozisyon dönerler (URL-4).

Voleybol fileli oyunlar arasında eşsiz bir yere sahiptir. Bunda topun sürekli havada kalması ve topu geri göndermeden önce, takım oyuncularının kendi aralarında paslaşmasına izin vermesi etkilidir. Özel defans oyuncusu olan liberonun amacı rallyyi mümkün olduğunca uzatarak daha uzun süreli bir oyun sağlamaktır. Servis kuralında yapılan değişiklikler, servis atışını, topu basit anlamda oyuna sokma kavramından çıkarmış ve bir hücum silahı haline getirmiştir. Dönüş kavramı; bütün oyuncuların yer değiştirmelerine izin vermek amacıyla konulmuştur. Oyuncu pozisyonları hakkındaki kurallar takımlara esneklik sağlama ve taktiklerde farklı gelişmeler yaratmaya izin vermelidir. Yarışmacılar bu temel bilgileri tekniklerini, taktiklerini ve güçlerini yarıştırmak için kullanırlar. Bunlar aynı zamanda oyunculara izleyici ve taraftarları etkilemeleri için hareket serbestliği sağlar (URL-4).

Altı ile sekiz hakemle yönetilen voleybol müsabakaları, kazanılmış 3 set üzerinden 5 sete kadar oynanabilir. Tüm müsabaka boyunca hata yapan tarafın sayı ve servisi kaybettiği oyunda, ilk 4 set en az 2 fark olmak koşuluyla 25. sayıda, 5. set yine en az iki sayı fark olmak koşuluyla 15. sayıda son bulur. Takımların ilk 4 sette 8. ve 16 sayılarda otomatik olarak verilen 90 saniyelik iki teknik molaları ve antrenörün aynı set içerisinde alabileceği 30 saniyelik iki mola hakkı bulunur (Vurat, 2000).

Voleybol; parmak pas, manşet pas, bireysel savunma teknikleri (öne, yana, geriye plonjonlar), servis, smaç ve blok olmak üzere 6 temel beceriden oluşur.

Topu istediğimiz noktaya eller ve parmakların yardımıyla göndermeye parmak pas denir. Bu teknik, voleybolda topu istenilen noktaya gönderebilmek için kullanılan en etkin yoldur (Orkunoğlu, 1997: 1). Parmak pas becerisinde amaç; tutmadan, avuç içini kullanmadan, parmaklarla topu seçilmiş oyuncuya atmaktır (Eralp ve Çotuk, 2006).

Voleybolu öğrenmek için en önemli tekniklerden biri de manşet pastır. Elleri üst üste getirerek baş parmakların kapatılmasından meydana gelen ve kolların dirseklere kadar olan bölgesiyle sert topları kurtarıp, istenilen yöne gönderilmesine manşet pas denir (Viera ve Ferguson, 1989: 24). Manşet pas öğrenilmesi en kolay tekniklerden birisidir. Manşet pas; smaçtan gelen topların ve servisin karşılanmasında, ayrıca çok alçak seviyede gelen topların alınmasında kullanılır. Servis karşılayan takımların başarılı olabilmeleri için en önemli unsurlardan birisidir. Takımların kazanmaya giden yolda en az sahip oldukları iyi hücumcular kadar iyi servis karşılayan oyunculara da ihtiyaçları vardır. Bir başka deyişle, pasörün ve hücum oyuncularının teknik ve taktik yeteneklerini en iyi şekilde sergileyebilmeleri için manşet pasın fileden optimal yükseklikte ve uzaklıkta olması gerekir (Orkunoğlu, 1988).

Servis, sahanın dip çizgisinin gerisinden oyuncunun bir eliyle topa vurarak, topu filenin belirlenen sınırları içerisinde rakip sahaya gönderilme hareketidir. Servis oyunu başlatan hareket olduğu kadar, aynı zamanda hücum başlangıcı olarak da kabul edilir. Servis, hiçbir zaman topu file üzerinden rakip sahaya geçirmek amacını güden bir beceri olarak düşünülmemelidir (Viera ve Ferguson, 1989: 35). Zaman içinde servise ilişkin

kurallarda değişiklik yapılmıştır. Böylece servis yine teorik olarak oyunu başlatan vuruş olmasına rağmen, daha önceleri kaybedilen servis durumunda, atan takım sayı kaybetmezken, yeni kuralda servis kaybı durumunda karşı takım sayı almaktadır. Bu nedenle, servis atışları daha da önem kazanmıştır (Eralp ve otuk, 2006).

Voleybolda en gösterişli teknik smatır. Smaç, sayı kazanmanın en geçerli yoludur. Voleybolda en çok kuvvet isteyen şiddetli bir harekettir (Orkunoğlu, 1997: 79). Smaç, n hat oyuncularının file yüksekliğini aşan bir yükseklikten, geri hat oyuncularının ise, hücum çizgisi gerisinden tek elle yaptıkları vuruş şeklidir (Viera ve Ferguson, 1989: 97). Voleybolda topun rakip sahaya vurulması şeklinde uygulanan hücum teknikleri smaç, smaç plase ve plase olarak sıralanabilir. Bu tekniklerde vuruş mekaniği benzerlik gösterirken, topla buluşma esnasında uygulanan kuvvet ve vuruş aıllarında farklılıklar vardır (Vurat, 2000).

Voleybolu meydana getiren bir diğer teknik de bloktur. Blok, rakip takımın hücum oyuncusunu önlemek veya etkisiz hale getirmek amacıyla file üzerinde yapılan savunma şeklidir. Voleybolda blok, file gerisi savunmadan daha önemlidir ve oyunun sonucuna etki eden bir faktördür. File gerisindeki savunma alanı ne kadar iyi olursa olsun, file üzerinde önlenemeyen bir hücum mutlaka ikinci veya nc defada başarılı olacak ve sürekli olarak savunmada kalan takımın bu savunma direnci bir noktada kırılacaktır (Tiryaki, 1999: 92).

Voleybolu oluşturan son teknik ise, topa acil müdahale becerisi olan plonjondur. Değişik hücum ve servisten gelen topları kurtarmak ve oyuna kazandırmak amacı ile kurtarılması mümkün olmayacak topları düşme teknikleri ile kurtarmaya, ölecek topları kurtarma yani plonjon denir (Orkunoğlu, 1997: 39).

Öğrencilerin voleybol oyunundaki oyun performanslarının ölçülmesinde kullanılabilecek araçlardan bir tanesi “Oyun Performansı Değerlendirme leği”dir.

Oyun performansı değerlendirme leği; bir oyuncunun uygun becerileri seçerek ve uygulayarak, taktik problemleri çözme yeteneğinin yanı sıra, taktiksel anlayışları gösteren oyun performansı davranışlarını ölçmek için tasarlanmış çok boyutlu bir sistemdir (Oslin ve diğerleri, 1998: 231).

Hücum (atak) oyunlarında; oyun oynama performansını nitelendirmek için, spesifik olmayan, izlenebilir bileşenleri tanımlamak gereklidir. Bu bileşenler; futbol, basketbol, hentbol, softbol ya da hokey gibi birçok oyunda önemlidir (Memmert ve Harvey, 2008). Oyun performansının basit bileşenlerini ölçmek için, Mitchell, Oslin ve Griffin (2006), diğer uzmanlarla (antrenörler ve öğretmenler) birlikte dört oyun kategorisi (hücum oyunları, file/duvar oyunları, vuruş/alan oyunları, hedef oyunları) ve etkili oyun performansı ile ilişkili yedi taktiksel bileşen (temel, ayarlama, karar verme, beceri uygulaması, destek, yardım, koruyucu) oluşturmuşlardır.

Oyun performansı değerlendirme ölçeğinin yedi tane taktiksel bileşenleri vardır. Bu bileşenler aşağıda açıklanmıştır (Oslin ve diğerleri, 1998: 233):

1. Temel: Uygulayıcının beceri girişimleri arasında uygun yere dönmesi.
2. Ayarlama: Uygulayıcının hem savunmada hem de hücumda oyunun akışının gerektirdiği hareketi yapması.
3. Karar Verme: Uygulayıcının oyun sırasında topla ne yapması gerektiği hakkında uygun seçimler yapması.
4. Beceri Uygulaması: Seçilen becerilerde etkili performans.
5. Destekleme: Uygulayıcının pas almak veya atış yapmak için topsuz olarak uygun pozisyon alması.
6. Yardım: Toplu ve topsuz olan hücum oyuncusuna destek olması.
7. Koruyucu: Uygulayıcının toplu veya topsuz olan rakip oyuncuyu savunması.

Bütün bu bileşenler oyun performansı ile ilgilidir. Ancak her oyunda bütün bileşenlerin kullanılmasına gerek yoktur. Örneğin; başarılı bir futbol performansı için, “temel” dışında bütün bileşenler önemlidir. Oyun performansı değerlendirme ölçeği; esnek bir gözlem aracı olarak, gerek video ile kaydedilmek, gerekse de doğrudan gözlem yapılarak; mücadele, file/duvar, alan/koşu/skor ve hedef oyunlarında, performansı kaydetmek için tasarlanmıştır. Öğretmenler ya da araştırmacılar; eğitimsel çevrenin yapısına bağlı olarak, seçtikleri oyunla ilgili olarak, bileşenlerin bazılarını ya da tümünü gözlemlemek için seçebilirler. Örneğin; bir basketbol ünitesinde, öğretmen; şut becerisine (beceri uygulaması) ve destekleme bileşenine odaklanır ve sonra sadece bu iki bileşeni değerlendirmesine dâhil eder. Oyun performansı değerlendirme ölçeği,

tüm oyun katılımını ve performansını ölçtüğü gibi, oyun performansının bireysel bileşenlerini de ölçmek amacıyla da kullanılabilir (Oslin ve diğerleri, 1998: 233).

Oyuna ve oyun kategorilerine bağlı olarak; öğretmenler, antrenörler ya da araştırmacılar, o oyundaki bireylerin performanslarını değerlendirebilmek için, oyun elementlerinden bir ya da birkaçını seçebilirler (Memmert ve Harvey, 2008).

Oyun performansı değerlendirme ölçeğinin iki yararı vardır. (a) Çeşitli sporlara ve oyun aktivitelerine uyarlanabilir. (b) Sadece top ile ilgili olan becerileri değil, topsuz (ofansif veya defansif) becerileri ölçme özelliği de vardır (Mitchell ve diğerleri, 2006). Örneğin bir hücum oyununda, öğretmen/antrenör/araştırmacı top ile oyun bileşenlerini ölçmek için, beceri uygulamasını ve karar vermeyi; topsuz bileşenler için, takımı topa sahip olduğunda bir oyuncunun takım arkadaşını ne kadar desteklediğini seçebilir. Benzer olarak, takım topa sahip değilse, rakip takımın hücumuna karşı, topun yer değiştirme pozisyonuna göre kendini ne kadar iyi ayarladığı ya da oyuncunun takım arkadaşlarına ne kadar defansif yardım sağladığı ölçülebilir (Memmert ve Harvey, 2008).

Mitchell ve diğerleri (2006), oyun performansı değerlendirme ölçeği ile oyun performansının puanlanmasında, çeteleme yöntemi ve likert benzeri 1-5 yöntemi olmak üzere iki yöntem sunmuşlardır. Çeteleme yöntemi; daha yavaş oyunlar ve/veya araştırmacıların, oyun performansı bileşenlerini video çekimlerinden izleyerek puanladıklarında kullanılabilir. Teknolojik gelişmeler ve performans davranışlarını kaydetmek için bilgisayarlı yazılım araçlarını kullanma yeteneği, araştırmacılara ve uygulayıcılara, çeteleme yöntemi ile oyun performansı bileşenlerini daha etkili kodlamaya olanak tanır (Memmert ve Harvey, 2008).

Çeteleme sisteminin kullanıldığı zamanlarda; her kodlayıcının, bir oyuncu davranışı gösterir göstermez, o davranışı kodlama sorumluluğu vardır. Bu bireysel gözlenebilir davranışlar; uygun/etkili veya uygun değil/etkisiz tepkiler olarak ölçülebilir. Uygun/etkili ve uygun değil/etkisiz eylemlerin miktarı toplanarak, bireysel bir bileşen indeksi hazırlanabilir (Memmert ve Harvey, 2008).

Yapılan kayıtlar doğrultusunda, her oyuncu için oyun performansının hesaplanması olasıdır. Tablo 10'da; indeks örnekleri ve bu indekslerin nasıl hesaplanacağı verilmiştir (Metzler, 2005: 426):

Tablo 10: Oyun Performansı Bileşenlerinin Hesaplanması

İndeks	Hesaplama
Karar Verme İndeksi	Uygun Kararların Toplamı / Uygun Olmayan Kararların Toplamı
Beceri Uygulaması İndeksi	Etkili Becerilerin Toplamı / Etkili Olmayan Becerilerin Toplamı
Ayarlama İndeksi	Uygun Ayarlama Hareketlerinin Toplamı / Uygun Olmayan Ayarlama Hareketlerinin Toplamı
Oyun Performansı	(Karar Verme İndeksi + Beceri Uygulaması İndeksi + Ayarlama İndeksi) / 3
Oyuna Katılım	Uygun Kararların Toplamı + Uygun Olmayan Kararların Toplamı + Etkili Becerilerin Toplamı + Etkili Olmayan Becerilerin Toplamı + Uygun Ayarlama Hareketlerinin Toplamı

Tablo 11'de; oyun performansı değerlendirme ölçeği bileşenlerinden bazılarının çeteleme yöntemi ile kodlanması ve kodlamaların hesaplanması ile ilgili bir örnek verilmiştir.

Tablo 11: Çeteleme Yöntemi Kullanılarak Yapılan Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği Örneği

	Karar Verme		Beceri Uygulaması		Ayarlama	
Oyuncu	Uygun	Uygun Değil	Etkili	Etkili Değil	Uygun	Uygun Değil
Aylin	√√√√√√	√	√√√√	√√√	√√√√√√√√	√√√√

Aylin'in Oyun Performansı Değerlendirme Sonucu

Karar Verme İndeksi: $6 / 1 = 6$

Beceri Uygulaması İndeksi: $4 / 3 = 1.33$

Ayarlama İndeksi: $8 / 4 = 2$

Oyun Performansı: $(6 + 1,33 + 2) / 3 = 3.11$

Oyuna Katılım: $6 + 1 + 4 + 3 + 8 = 22$

Oyun performansı değerlendirme ölçeğinin kapsam geçerliği; uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından tetkik edilmiştir. Bir ya da birden fazla spor alanında, 10 ile 30 yıl arasında değişen deneyimlere sahip 6 beden eğitimi öğretmeni, her bir GPAI bileşeni incelemeleri ve geri dönüt vermeleri için görevlendirilmiştir. Uzmanlar her bir GPAI bileşeni üzerinde ortak bir görüşe varana kadar revizyon devam etmiştir (Oslin ve diğerleri, 1998).

Karar verme, beceri uygulaması, destek, ayarlama ve oyun performansı gibi bazı oyun performansı değerlendirme ölçeği bileşenlerinin; futbol, basketbol ve voleybol sporlarında, daha önceden Oslin ve diğerleri (1998) tarafından geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Gözlemci güvenirliği; olayları kayıt etme yöntemi ile hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik ölçümlerinin %48'i çok yüksek ($>.90$), %48'i yüksek ($.80 - .90$) ve sadece %2'sinin geleneksel kabul seviyesinin altında ($<.80$) bulunmuştur.

Oyun performansı değerlendirme ölçeğinin bir ölçek olarak güvenirliğini ölçmek ve istikrarlılık-güvenirlik katsayılarına ulaşmak için test-tekrar test metodu kullanılmıştır. Yeniden test edilecek öğrenciler rasgele yöntemle seçilmiştir. Her bir futbol, basketbol ve voleybol sınıfından en az %30 öğrenciye tekrar test uygulanmıştır. Video kayıtları gözden geçirilmiş, incelenmiş ve datalar oyun performansı değerlendirme ölçeğinin kayıt tablolarına işlenmiştir. Daha sonra, her bir bileşen için test-tekrar test korelasyonu hesaplanmıştır. Bütün bileşenler için, kararlılık güvenirlik katsayıları geleneksel kabul seviyesinin üzerinde bulunmuştur ($>.80$). Futbol, basketbol ve voleybol korelasyon katsayıları 0,84'ten 0,97'ye; 0,84'ten 0,99'a ve 0,85'ten 0,97'ye değişmiştir. Tüm bu test-tekrar test katsayıları 0,80'den yüksek olduğu için karar alma, beceri uygulaması, destek ve ayarlama bileşenleri güvenilir bulunmuştur (Oslin ve

diğerleri, 1998). Oyun performansı değerlendirme ölçeğinin geçerliği; yapı, kapsam ve görünüş geçerliği yolu ile elde edilmiştir (Mommert ve Harvey, 2008).

Bugüne kadar, altıncı sınıf futbol, voleybol ve basketbolda performansı geliştirmek için oyun performansı değerlendirme ölçeğini kullanan 3 adet taktiksel yaklaşım çalışması yapılmıştır. Her bir çalışmada her biri oyun performansı değerlendirme ölçeği konusunda eğitim almış olan 2 adet kodlayıcı çalışmıştır. Kodlayıcıların eğitimi, gözlemciler arası güvenilirlik %80 düzeyine ulaşana kadar devam etmiştir. Dataların %15'ini kullanarak her 3 çalışma için gözlemciler arası ortalama güvenilirlik düzeyleri %73 ile %97 arasında değişmektedir. Sadece, bir kategoride (futbol ön testi beceri uygulaması bileşeni: %73) kabul edilebilirlik düzeyi olan %80'nin altında kalmıştır. Bütün bu veriler ışığında, oyun performansı değerlendirme ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Oslin ve diğerleri, 1998).

2.4 Yurt İçi ve Yurt Dışında Spor Eğitimi Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, Spor Eğitimi Modeli (SEM) ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Ülkemizde Spor Eğitimi Modeli ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı olduğundan, ilgili araştırmalar bölümü daha çok yurt dışında yapılan araştırmalar kullanılarak özetlenmiştir.

Hastie (1996), altıncı sınıf beden eğitimi derslerinde spor eğitimi modeli ile işlenen hızlı top ünitesindeki uygulamalara öğrenci katılımını araştırmak amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada; öğrencilerin değişen rollerdeki sorumluluğunun ne seviyede olduğu, öğrenci rollerinin performansı nasıl etkilediği ve öğrencilerin sezon boyunca antrenörlük rolünü nasıl sergiledikleri gibi sorulara yanıt aranmıştır. Çalışmaya yaşları 11-12 arasında değişen 37 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin hiçbirisi daha önce hızlı top oyununu oynamamışlar ve spor eğitimi sezonuna katılmamışlardır. 37 öğrenci ile beş takım oluşturulmuştur. Ünite içinde öğrenciler; oyuncu, koç, hakem, skor tutucu ve istatistikçi olmak üzere çeşitli roller almışlardır. Çalışmada sistematik gözlem ve nitel teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin eylemleri ile belirlenmiş görevler arasındaki uyum derecesine odaklanılmıştır. Nitel sonuçlar; öğrencilerin oyun oynama ve hücum bağlamındaki sorumlulukta ve oyunculuk dışı rollere uyum davranışlarında yüksek seviyede artış olduğunu göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrenci

anketleri, öğrencilerin idari rolleri almaktan hoşlandıklarını ve tüm sezon boyunca aynı takımda kalmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler; öğretmen yerine öğrenci koçlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Bennet ve Hastie (1997), spor eğitimi modelinin altı ilkesi ile işlenen softbol sınıfındaki öğrencilerin algılarını belirlemek ve bu formatı daha önce aldıkları derslerdeki aktiviteler ile kıyaslamak amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğrencilerin spor eğitimi modeli ilkelerini ne kadar iyi benimsedikleri, hangi ilkenin daha çekici olduğu ve daha önceki beden eğitimi dersleri ile karşılaştırıldığında emeklerinin yoğunluğunu nasıl algıladıkları sorularına cevap aranmıştır. 27 erkek ve 13 kız olmak üzere üniversitede öğrenim gören toplam 40 kişi çalışmaya katılmıştır. 90 dakika süren dersler olmak üzere haftada iki kez ve toplamda on hafta boyunca çalışma sürdürülmüştür. Çalışmada; öğrenci günlükleri, anketler ve öğretmen günlükleri olmak üzere üç veri kaynağı kullanılmıştır. Çalışma sonunda; öğrenci ve öğretmen günlüklerinden, öğrencilerin spor eğitimi modelinin altı ilkesine de büyük çoğunlukla bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır. Sadece bir öğrenci, modelin daha önceki aktivitelerden farklı olmadığı belirtmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu modeli daha eğlenceli, daha organize ve daha yarışmacı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %70'i daha önceki aktivitelerle göre daha fazla öğrendiklerini ve %90'ı ise, diğer dersleri bu model ile işlemek istediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin, oyunculuk dışı rollerden de hoşlandıkları belirlenmiştir. Öğrenci antrenörler; liderlik özelliklerini ortaya çıkardığı için modelden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Kayıt tutucular görevlerinden hoşlandıklarını ve kayıt tutma ile ilgili çok şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler; takım üyeliği ilkesini sevdiklerini ve takımları ile gurur duyduklarını, takım olmaktan hoşlandıklarını ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer faktör olarak öğrenciler; yarışmadan zevk aldıklarını ve modelin önceki aktivitelerine göre daha fazla yarışma imkânı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %50'sinden fazlası becerilerinin çok fazla geliştiği yönünde görüş bildirirken, %36'sı ise biraz gelişim olduğunu söylemişlerdir. Uygulama boyunca softbol ünitesi öğrenciler tarafından iyi karşılanmıştır. Düşük yetenekteki öğrenciler becerileri uygulama ve geliştirme fırsatı bulurlarken, yüksek becerili ve daha deneyimli öğrenciler diğer derslerde sunulmayan oyunculuk dışı rollere katılım fırsatı bulmuşlardır.

Carlson ve Hastie (1997), öğrencilerin sosyal açıdan spor eğitimi ünitesine bakış açılarını belirlemek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. Alan notları, görüşmeler ve video kayıtlarının bir birleşimi kullanılarak (a) sınıfta öğrencilerin sosyalleşme değişiklikleri (takım çalışması ve işbirliği gelişimine vurgu yapılarak), (b) kişisel ve sosyal gelişim değişiklikleri (liderlik ve işbirliği becerilerini içeren), (c) yarışmanın doğasındaki değişiklikler (kazanmanın daha önemli olduğu ve öğrenci çabalarını genişletmeye öncülük eden) ve (d) beden eğitimi sınıfında öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili değişiklikler olmak üzere dört önemli madde çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir. Avustralya'daki bir lisede öğrenim gören 88 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Biri dokuzuncu sınıf, diğer ikisi de sekizinci sınıf olmak üzere toplam 3 sınıfa spor eğitimi üniteleri uygulanmıştır. Dokuzuncu sınıfa netbol ve sekizinci sınıflara futbol üniteleri işlenmiştir. Bulgular; öğrencilerin işbirliği, takım olarak çalışma ve takım arkadaşlarına güvenmeyi öğrenme gibi konularda olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler; takım arkadaşlarına yardım ettiklerini, takım olarak eğlendiklerini, sezon süresince aynı takıma üye olmaktan hoşlandıklarını söylemişlerdir. Antrenörlük ve takım kaptanlığı görevi alan öğrenciler, sorumluluk görevlerinin hem onurlandırıcı hem de dert olduğunu söylemişlerdir. Ama takım arkadaşlarının, aldıkları kararlara saygı duymalarını sevdiklerini ve otorite olma duygusunun farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler; öğrencilerinin liderlik özelliklerinin geliştiğini rapor etmişlerdir. Hakemlik görevi alan öğrencilerin çoğu, olumlu deneyimler yaşadıklarını söylemişlerdir. Alan notları ise, kararlar diğer öğrenciler tarafından sorgulandığında, hakemlerin kendilerini baskı altında hissettikleri kaydetmiştir. Düşük becerili öğrenciler becerilerinin geliştiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca takım antrenörleri de; düşük becerili öğrencilerin becerilerini geliştirirken zevk aldıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler becerileri oyun durumlarında uygulanması hakkında; oyunu, takım çalışmasını ve bazı taktikleri daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu spor eğitimi ünitesi sayesinde kuralları daha iyi anladıklarını söylemişlerdir. Özellikle hakemlik görevi alan öğrenciler, kurallar hakkında daha iyi bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Veriler; öğrencilerin liderlik, işbirliği, takım çalışması ve sportmenlik gibi duyuşsal özelliklerinin geliştiğini göstermektedir. Çalışmada düşük yetenekli öğrenciler, ünite ile ilgili olarak yüksek yetenekli öğrenciler gibi olumlu izlenimler rapor etmişlerdir. Erkeklerin oyunlardaki baskınlığı, spor eğitimi sezonu sonunda neredeyse hiç kalmamıştır. Genel olarak katılımcılar; becerilerin, takım çalışmasının, takım bağlılığının, takım stratejilerinin,

antrenörlük becerilerinin ve farklı seviyelerde sosyalleşme becerilerinin geliştiğini rapor etmişlerdir.

Synder (1997), dördüncü ve beşinci sınıf seviyelerindeki öğrencilerin spor eğitimi modeli kullanılan basketbol ünitesine katılımını ve başarı durumlarını araştıran bir çalışma yapmışlardır. Öğrenciler ile haftada iki kez olmak üzere toplamda altı hafta ders işlenmiştir. Araştırmacı modelin etkililiğini belirlemek için nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanmıştır. Öğrencilerin model ile ilgili algılarını belirlemek için anket ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin basketbol ünitesindeki paslaşma, şut ve top sürme becerilerinde son testler lehine anlamlı gelişmeler bulunmuştur. Öğrencilerin stratejik oyun oynama becerilerinde ise, son testler lehine gelişmeler tespit edilmiştir. Ayrıca; takım kaptanlığı, hakemlik ve skor tutuculuk görevlerinde öğrencilerin etkili işler yaptıkları bildirilmiştir. Çalışma sonuçları; öğrencilerin olumlu deneyimler ile spor eğitimi modelinden hoşlandıklarını, oyunculuk dışı alınan rollerden zevk aldıklarını, sezon boyunca aynı takıma üye kalmaktan ve takımın değerli bir üyesi olmaktan hoşlandıklarını göstermiştir.

Hastie (1998a), spor eğitimi modelinin özellikleri ile işlenen bir oyun ünitesinde beceri yeterliği ve taktiksel gelişimi belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Altı öğrenciden oluşan bir takım 30 derslik bir sezona katılmışlardır. Beceri ve taktik yeterlilik ölçümlerinde; öğrencilerin oyun seçimi ve uygulamasında anlamlı gelişmeler elde ettikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra, düşük yetenekli öğrenciler takımları içerisinde ayrımcılık hissetmediklerini ve gelişim için eşit fırsatlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Yeterlik gelişimi sağlanmasının en önemli nedenleri; sezon uzunluğunun anlamlı uygulama deneyimleri için yeterli olması ve bütün oyuncuların işe yararlık duygusu geliştirebilmelerine izin veren takım üyeliği oluşumunun sağlanmasıdır. Bu müfredat modeli, bir sistem olarak oyun oynama üzerinden öğrencilerin becerilerini geliştirebilmelerini sağlarken, spor eğitimi üniteleri de oyunları baskısı altına alan daha yetenekli oyuncuları önlemek için yapılandırılmıştır.

Hastie (1998b), Spor Eğitimi formatında hazırlanan salon hokeyi sezonuna katılan ve altıncı sınıfta okuyan kız öğrencilerin katılımını ve algılarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. 35 kız ve 37 erkek 20 derslik bir sezonu

tamamlamışlardır. İlk becerileri uygulama dönemi boyunca ve sezon öncesi hücumlarda, kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Resmi yarışmalar döneminde erkekler daha yüksek başarı skorları elde etmişlerdir. Ancak yine de kızların bu dönemdeki skorları sezonun başındaki skorlarını geçmiştir. Yapılan görüşmeler boyunca kızlar, kız-erkek karışık takımlarda oynamaktan hoşlandıklarını ve ünite boyunca artan bir sorumluluk aldıkları, buna rağmen bazı erkeklerin kaptan ve hakemlik gibi güçlü rolleri ve baskın kararları alma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Hastie ve Sharpe (1999), spor eğitimi özelliklerine göre düzenlenmiş beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin, olumlu sosyal davranışlarının değişimini belirlemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Belirli davranışlar; öğrenci hakemleri ve kaptanlarının kararlarına uyum ya da direnç gösterme, olumlu ve olumsuz kişiler arası etkileşim ve liderlik durumları şeklinde belirlenmiştir. Çalışmaya ortaöğretimde öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar; 20 ders süren uyarlanmış bir futbol oyununu spor eğitimi modeli ile işlemişlerdir. Sezon boyunca öğrenciler; kaptan, hakem, yan hakem, skor tutucu, istatistikçi, kameraman vb. roller almışlardır. Beşer kişiden oluşan dört takım oluşturulmuştur. Öğrencilerin olumlu sosyal davranışları ve çatışma davranışları video kayıtlarından tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilere anket uygulattırılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerde uyum davranışlarının arttığı, olumlu kişiler arası etkileşim ve olumsuz davranışların azaldığı rapor edilmiştir.

Hastie ve Buchanan (2000), birleştirilmiş spor eğitimi modelinin veritabanı analizi gerçekleştirmek ve bu yolla bir uygulama teorisi geliştirmek amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Özellikle, kişisel ve sosyal sorumluluk öğretiminin, spor eğitimi modeli ile nasıl bir birleşim oluşturacağını belirlemek asıl amaç olmuştur. Spor eğitiminin fair play gereksinimleri ile mücadele deneyimi olan altıncı sınıf öğrencisi 45 erkek, yine kendileri tarafından oluşturulan 26 ders süren Xball isimli bir hücum oyunu sezonuna katılmışlardır. Genel bir özet olarak; kişisel ve sosyal sorumluluk öğretiminin özelliklerinin, spor eğitimi modelinin temelini güçlendirdiği belirtilmiştir. Fakat; yeni görev ve problemleri öğrencilere tanıtmak ihtiyacı nedeniyle, melez bir model geliştirilmiştir (Güçlendirici Model). Ağırlıklı olarak çevresel bir bütünleşme bakış

açısıyla bu melez model; spor becerilerinin yetkinliği, sosyal sorumluluk ve kişisel güçlenme hedeflerinde başarıya imkân sağlayan bir müfredat modeli sunar.

Alexander ve Luckman (2001), spor eğitimi modelini kullanan 377 Avustralyalı ilk ve ortaokul öğretmeninin anket sonuçlarını inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, 1980’lerde Siedentop tarafından geliştirilen modelin, öğretmenlerin algıları ile değerlendirilmesi konusunda yapılan birkaç kapsamlı çalışmadan biridir. Çalışmanın amacı; öğretmenlerin modeli nasıl uyguladıklarını belirlemek ve bu modelin öğrenme sürecinde daha iyi öğrenme çıktıları verip vermediğini, değişik özelliklerdeki öğrencilere hitap edip etmediğini ve öğrencilerin kendi beden eğitimleri konusunda sorumluluk alıp almadıklarını belirlemektir. Bu çalışma, spor eğitimi modelinin; geleneksel beden eğitimi kavramının sunduğundan ve başardığından çok daha geniş öğrenme imkânları sunduğu görüşünü desteklemektedir. Ayrıca, bu çalışma; öğretmenin öğrenciler ile olan etkileşiminin doğası ve kalitesi ile ilgili çekincelerinin aşılabileceğini ve çalışma hayatının kalitesinin arttırılabileceğini göstermiştir.

Ormond ve diğerleri (2002), geleneksel ünitelerle spor eğitimi modelini karşılaştırmak ve aralarındaki farklılıkları bulmak amaçlı bir çalışma yapmışlardır. 25 yıllık öğretmenlik tecrübesi olan bir erkek öğretmen, çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma için iki tane onuncu sınıf seçilmiştir ve 40 öğrenci (17 kız ve 23 erkek) ile geleneksel yaklaşım ünitesi; 36 öğrenci (25 kız ve 11 erkek) ile de spor eğitimi sezonu işlenmiştir. Her iki sınıftaki öğrenciler, 3 haftalık (12 oturum) basketbol ünitesine/sezonuna katılmışlardır. Veriler analiz edildiğinde, (1) spor eğitimi sınıfındaki öğrencilerinin, geleneksel sınıfta ders işleyen öğrencilere oranla, topu takım arkadaşlarının arasında dağıtan atış denemelerinin sayısının daha fazla olduğu, (2) geleneksel yöntemle öğrenim gören sınıfın oyun oynama durumlarının sokak basketbolu görünümü verdiği, spor eğitimi sınıfının ise daha düzenli oynadığı, (3) 12 oturumun sekizinde, spor eğitimi grubunun yüzdelerinin geleneksel gruba göre daha yüksek olduğu, (4) her iki grubun ön testten son teste basketbol bilgi testi ortalamaları karşılaştırıldığında, spor eğitimi grubunun daha yüksek puan elde ettiği bulunmuştur. Elde edilen bulgular; spor eğitimi modelinin öğrencilerin bilgi seviyelerini, aktivite seviyelerini ve oyunun niteliğini engellemediğini göstermiştir.

Brunton (2003), daha özgün/gerçek deneyimler sağlayan spor eğitimi modelinin, beden eğitimindeki güç hiyerarşisini başarılı bir şekilde değiştirip değiştiremeyeceğini görmek amaçlı bir çalışma yapmıştır. Yaşları 14-15 arasında değişen 24'er kişiden oluşan, iki badminton grubunda spor eğitimi modeli işlenmiştir. Haftada iki saatten oluşan derslerle toplam on hafta boyunca araştırma sürdürülmüştür. Derslerde yapılan gözlemler; bireysel ve grup görüşmeleri ile sağlanmıştır. Güç hiyerarşisindeki değişimden kaynaklanan zorluklar, faydalar ve yaşanan deneyimler tartışılmıştır. Beden eğitiminde güç hiyerarşisi ile ilgili yapılan değişimleri geliştirmek için önerilerde bulunulmuştur. Spor eğitiminde güç değişiminden sağlanan faydalar, sadece bilginin transferi değil, bunun yanında öğretmenden öğrenciye geçen; antrenörlük, takım kaptanlığı ya da takım idareciliği gibi güç hiyerarşisinin de transferidir. Güç değişikliği sorumluluk artışını sağlamış, daha özgün/gerçek sporun başarılması sürecini başlatmıştır.

MacPhail, Kinchin ve Kirk (2003), bir ilkokuldaki yaşları 9-10 arasında değişen beşinci sınıf öğrencilerinin, spor eğitimi sezonu boyunca algılarını belirlemek amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Okul ve spor arasındaki öğrenme transferi potansiyelinin kapsamını araştırmışlardır. Öğrenci görüşmeleri ve çizimleri referans alınarak; öğrencilerin spora karşı algıları, okul dışındaki spor deneyimleri, önceki anlayış ve deneyimlerinin ışığında spor eğitime karşı gelişmekte olan anlayışları belirlenmiş ve tartışılmıştır. Çalışmada netbol ve basketbola benzer bir oyun kullanılmıştır. Çalışmaya 76 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin spor eğitimi deneyimleri ve spora karşı algıları arasında belirgin bir seviyede uygunluk bulunmuştur.

Curtner-Smith ve Sofo (2004), Amerika'daki bir üniversitede öğrenim gören 15 aday öğretmenin (9 erkek ve 6 bayan) stajları sırasında, spor eğitimi modelini uygularkenki öğrenme-öğretme süreci ile ilgili anlayışlarını belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Aday öğretmenler, yaşları 12-14 arasında değişen yedi, sekiz ve dokuzuncu sınıflarda öğrenim gören öğrencilere, on ders spor eğitimi modeli ve on ders de geleneksel model ile ders işlemişlerdir. Ders süreleri 40 dakika olarak belirlenmiş ve her sınıfta futbol konusu işlenmiştir. Veriler eleştirel durum tekniği ve anketler kullanılarak toplanmış; tümevarım tekniği ve frekans sayıları uygulanarak analiz edilmiştir. Sonuçlar; öğretmenlerin genel olarak, mesleki sosyalleşme ile

uyumluluğu, kültürel ve yapısal avantajları nedeni ile spor eğitimi modelini geleneksel modele kıyasla daha çekici bulduklarını göstermiştir.

MacPhail, Kirk ve Kinchin (2004), spor eğitimi modelinin takım bağlılığı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Spor eğitimi modeli içinde sürdürülen takım üyeliğinin 5. sınıf öğrencilerinin deneyimlerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 76 öğrenci katılmıştır. Çalışmada basketbol ve netbol oyunundan uyarlanmış bir hücum oyunu seçilmiştir. Spor eğitimi sezonu başlamadan önce öğrencilerin oyun oynama becerileri ölçülmüştür. Öğrenci rolleri; rapor yazarı, ısınma koordinatörü, skor tutucu, malzeme koordinatörü ve antrenör olarak belirlenmiştir. Öğrenci verileri spor eğitimi sezonu boyunca bireysel ve takım görüşmeleri ile toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmen ile yapılan görüşmeler informal yolla sağlanmıştır. Öğrenci görüşmeleri sonrasında, spor eğitimi deneyimlerinde bir takıma bağlı olmanın çekici bir özellik olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca takımlarda yeni arkadaşlıklar oluştuğu belirgin bir şekilde görülmüştür. Sınıf içinde takım bağlılığının farklı seviyeleri açıkça görünmüş ve ayırt edilebilmiştir. Daha olumlu davranış sergileyen takımların; aynı seviyede bağlılık sağlayamamış diğer takımları benzer seviyeye ulaşmak için motive ettiği görülmüştür. Resmi yarışmalar ve festival gibi bölümlerin takım bağlılığı ile birleşmesiyle spor eğitimi; öğrenciler için, okulda sunulan geleneksel yaklaşımlara kıyasla daha başarılı bir seçenek olmuştur.

Wallhead ve Ntoumanis (2004), spor eğitimi uygulama programının, lise beden eğitimi öğrencilerinin motivasyonel durumlarına etkisini araştırmıştır. İki grup rastgele yöntem ile seçilmiş ve gruplara iki ayrı müfredat uygulanmıştır. Birinci grup; 25 kişiden oluşmuş ve 60 dakikalık sekiz dersten oluşan spor eğitimi müfredatına tabii tutulmuştur. İkinci grup ise, 26 kişiden oluşmuş ve geleneksel spor temelli eğitim müfredatına tabii tutulmuştur. Her iki grupta da uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere; öğrencilerin zevk alma, algılanan çaba, algılanan uygunluk, hedef odaklılık, algılanan motivasyonel iklim ve algılanan özerklik düzeyleri ölçülmüştür. Anova analizleri; sadece spor eğitimi grubunda bulunan öğrencilerin zevk alma ve çaba algılarında anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Hiyerarşik regresyon analizi de; görev içerikli yapının ve özerklik algısının artışını, spor eğitimine tabii tutulan öğrencilerin, uygulama sonrası zevk alma, çaba ve algılanan yeterlik tepkileri açısından pozitif değerler göstermesine bağlamaktadır.

Sonuç olarak, spor eğitimi modeli ile hazırlanan bir müfredat, görev içeren bir ortam ve özerklik ile ilgili algılamayı geliştirebilir ve bunun sonucunda da lise öğrencilerinin beden eğitimine karşı motivasyonunu arttırabilir düşüncesine varılmıştır.

Browne ve diğerleri (2004), geleneksel öğretim ve spor eğitimi modelinin öğrencilerin öğrenmeleri, zevk almaları ve duyuşsal özelliklerinin gelişimi üzerine etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yaşları 12-13 arasında değişen 53 erkek öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerden 26'sına beceri-alıştırma-oyun (geleneksel) yaklaşımı, 27'sine ise spor eğitimi modeli ile ragbi öğretilmiştir. Öğrenciler ile her ders saati 45 dakika olmak üzere haftada iki ders, toplamda ise 10 hafta buluşulmuştur. Bütün öğrencilere, çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere, öğretmen tarafından hazırlanan, ragbi kurallarını ve düzenlemelerini içeren bilgi testi uygulanmıştır. Ayrıca her iki gruptaki öğrenciler, becerilere ait kendini değerlendirme ölçeğini ön test ve son test olarak doldurmuşlardır. Aynı ölçek öğretmen tarafından da kullanılmış, öğretmen gözlem formları oluşturulmuştur. Bunlara ek olarak, her iki gruptan sekizer kişi seçilerek, bilgi ve beceri gelişimleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, her iki grubun da, bilgi ve beceri seviyesinde son testler lehine anlamlı bir gelişme bulunmuştur. Öğrencilerin kendi becerilerini değerlendirdikleri ölçeklerde ise, sadece spor eğitimi modeli grubunda son test lehine istatistiksel olarak bir artış sağlanmıştır. Öğretmenin kullandığı becerilere ait gözlem formlarında ise, her iki grupta da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış kaydedilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen değerlendirmesinde, spor eğitimi modelinin kullanıldığı grup ile geleneksel yöntemin kullanıldığı grup karşılaştırıldığında, spor eğitimi grubu istatistiksel olarak daha anlamlı beceri gelişimi sağlamıştır. Spor eğitimi modeli grubunda, kavrama becerisinde anlamlı bir artış ve oyunu anlamada daha iyi gelişme sağlanmıştır. İki durum arasındaki bu farklılık, spor eğitimi grubundaki öğrencilerinin görüşlerinde söylediği gibi, üyelik ve aidiyet duygusunun artışından kaynaklandığı söylenebilir.

Chan ve Cruz (2006), Spor Eğitimi'nin ortaöğretim altıncı sınıf öğrencilerinin futbol derslerindeki öğrenme ilgilerine ve işbirliğine etkisini araştırmışlardır. 28 erkek öğrenci çalışmaya katılmıştır ve bu öğrencilere spor eğitimi modeli ile her biri iki saat süren dokuz ders futbol ünitesi işlenmiştir. Öğrenciler takımlara bölünmüş ve modelin

işaret ettiği farklı rollere atanmışlardır. Veriler katılımcıların öğrenme süreçlerini ve algılarını anlamak için katılımcıların gözlemleri, video kayıtları, öğrencilerin düşünce defterleri, bireysel ve grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde modelin öğrencilerin öğrenme ilgileri ve işbirliğine pozitif etkileri olduğu bulunmuştur.

Hastie ve Sinelnikov (2006), Rusya’da spor eğitimi modeli kullanılarak hazırlanan bir basketbol sezonuna katılan, altıncı sınıf öğrencilerinin, katılım ve algı düzeylerini belirlemek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. İki sınıftan gelen toplam 37 öğrenci, 18 derslik sezonu tamamlamışlardır. Başlangıç düzeyindeki uygulama derslerinden başlayarak resmi yarışma düzeyine gelene kadar, her cinsiyetten ve yetenek düzeyinden öğrenci, ders süresinin çoğunu, motor görevlerle aktif bir şekilde ilgilenererek geçirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, sezon için belirlenen antrenörlük ve hakemlik görevlerinde de ciddi bir başarı göstermişlerdir. Sezon sırasında ve sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler, sezonu ilgi çekici bulduklarını, öğrenci antrenörlere sahip olmaktan hoşlandıklarını ve önemli derecede takım bağlılığı geliştirdiklerini söylemişlerdir. Anketlerden elde edilen veriler, öğrencilerin becerilerinde ve basketbol bilgisi konusunda anlamlı gelişimler elde ettiklerine inandıklarını göstermektedir.

Mohr ve diğerleri (2006b), spor eğitimi sezonunun ortaokul öğrencilerinin spor bilgisi üzerine etkisi belirlemek amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma kapsamındaki basketbol bilgisi; kuralları, oyun taktiklerini, motor beceri performansını ve basketbola özgü koşulları içeren içerik bilgisi olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar, onlara eğitimsel üniteleri öğreten bir hizmet öncesi beden eğitimi öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Öğretmene; eğitimsel destek ve rehberlik yapan, iki deneyimli işbirlikçi öğretmen de çalışmada yer almıştır. 89 ortaokul öğrencisi tüm uygulama boyunca süren derslere aktif olarak katılmıştır. Deney grubu öğrencileri, spor eğitimi modeli ile işlenen ve 18 ders süren basketbol ünitesine; kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöntem ile işlenen dokuz ders süren futbol ve ardından dokuz ders süren hentbol ünitesine katılmışlardır. Her öğrenciye; çalışmanın başında, ortasında ve sonunda basketbol içerik bilgisi yazılı testi uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde; çalışma ortasında ve sonunda yapılan, basketbol içerik bilgisi skorlarında, grup içi (son testler lehine) ve gruplar arasında (spor eğitimi modeli lehine) anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu sonuç, spor eğitimi sezonunun içerik bilgisi kazanmada etkili bir eğitimsel yaklaşım olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Hastie ve Curtner-Smith (2006), spor eğitiminin (sezonlar, resmi yarışma, öğrenci rolleri) gerektirdiği yapıda ancak beceri ve taktik öğretiminde komut yönteminden farklı olarak problem çözme ve yönlendirilmiş buluş kullanılarak tasarlanmış bir üniteye, araştırmacıların deneyimleri ve öğrencilerin reaksiyonları açısından detaylı bir şekilde bakabilmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Avustralya’da bir ortaokulda öğrenim göre 29 tane altıncı sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrencilerle beş hafta süresince her gün 30 dakikalık zaman dilimleri ile görüşülmüştür. 22 derslik karışık bir vuruş ve alan oyunları ünitesi oluşturulmuştur. Bu ünitenin organizasyonel yapısı tamamen spor eğitimi iken, temel eğitimsel yapısı oyunları anlama modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma, (1) öğrenme, öğretme ve konu kavramlarını kompleks bir sistemin parçaları gibi değerlendirme, (2) belirlenmiş konunun öğrenilmesini sınıfta gerçekleştiği gibi tanımlama, (3) öğretme sürecinde gerçekleşen problemleri ve zorlukları öğretmenin bakış açısıyla belirleme, (4) teorinin açılımı, örneklerini ve analizini yapmaya çalışma olmak üzere dört temel amaç üzerine oluşturulmuş olan bir öğretim deneyi şeklinde tasarlanmıştır. Her ders sonunda, öğrencilerin hepsi eleştirel vaka belirleme formu doldurmuştur. Çalışma boyunca dört tane taktik quiz uygulanmıştır. Her takım, oyun tasarım formu kullanarak kendi vuruş ve alan oyununu tasarlamıştır. Sezonun sonunda her takım, oyunları içinde seçtikleri belirli kuralları ve donanımları oyuna nasıl dâhil edeceklerini, oyunlarının taktiklerini nasıl öğreteceklerini anlatabilecekleri grup görüşmelerine katılmışlardır. Eleştirel vaka verileri, düşünce ve algılar olarak sınıflandırılmıştır. Her bir kategori ve alt kategoride düşünce ve algıların frekansı hesaplanmıştır. Senaryoya uygun tepkiler veren bir grup öğrenci belirlenerek, taktik quizler analiz edilmiştir. Görüşme formları bir grup düşünce ve algıya indirgenmiş ve daha sonra bunlar, önceki datalarda uygulandığı gibi kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Öğrenciler kendilerine sorulan sayısız soruya gayet iyi cevap vermişlerdir ve ünitenin bitiminde, bazıları oldukça çok yönlü olabilen anlama, algılama, çözümleme ve taktik geliştirme becerilerini sergilemişlerdir. Öğrenciler ayrıca, vuruş ve alan oyunları ile ilgili prensiplere, kurallara ve yapılara çok daha hâkim duruma gelmişler, önemlerini kavramışlar ve oyunlar arası bağlantı kurma becerisi geliştirmişlerdir. Bu alanda özellikle etkileyici olan ise; geliştirdikleri oyunlarda problemleri becerilerden sakınmaları ve risk-ödül stratejilerini uygulayabilmeleridir. Bu iki modeli birleştirmek, spor eğitiminin sağladığı yapısal avantajları azaltmamıştır. Ancak; spor eğitimi ve oyunları anlama modelini bir araya

getirmek, öğretmenin üzerindeki sorumluluğu arttırmakta ve dolayısı ile öğretme işi çok daha fazla emek istemektedir. Özellikle, bu karışık sistemi uygularken başarılı olabilmek için, öğretmenler üstün bir içerik bilgisi ve pedagojik eğitime sahip olmalıdır.

Wallhead ve O'sullivan (2007), spor eğitimi sezonundaki akran öğretimi görevlerinin, öğrencilerin içerik bilgisi ve performansındaki gelişimlerine olan etkisini araştırmak amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Amerika'nın orta batısındaki bir ortaokuldan, 27 kişilik bir sekizinci sınıftan seçilen altı kişilik bir takım araştırmaya alınmıştır. Öğrenciler; her biri 45 dakika süren 15 ders boyunca rugby sezonuna katılmışlardır. Öğretici protokol; ders boyunca yapılan gözlemlerde, öğrencilerin içerikle ilgili amaç, eylem ve çıkarımlarını ve ders öncesi ve sonrasında yapılan görüşmeleri içermiştir. Veri analizi; akran eğitimi görevleri uygulandığı sürede, öğrenme-öğretme süreçleri ya da kritik öğrenme açısından ortaya çıkan problemli kısımların karşılaştırmalı şekilde incelenmesi yoluyla yapılmıştır. Katılımcılar; planlanmış akran eğitimi görevleri üzerinde yüksek bağlılık ve uyum gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar; akran öğretimi yaklaşımının rugby ünitesinin düşük karmaşıklıkta olan öğrenim hedeflerinde, katılımcıların bilgilerini geliştirmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ders öncesi antrenörlük görev kartlarının sağlanması ve görevlerdeki öğretmen yönlendirmeleri; öğretmen tarafından belirlenen öğrenme hedefleri içerisindeki öğrenci öğrenmelerini sıraya koymada etkili stratejiler olarak bulunmuştur. Katılımcıların, akran öğretimi sırasında daha karmaşık olan içeriği öğrenmekte zorluk yaşadıkları belirlenmiş ve bunun sebebinin akran öğretimi sırasında antrenörlük görevi alan öğrencinin, becerilerin öğretiminde yapılan demonstrasyona özen göstermeme, hata tanımlamada yetersiz olma ve görev uyumunu sağlayamama gibi eksikliklerden kaynaklandığı bulunmuştur. Spor eğitimi müfredatını kullanan öğretmenler, akran eğitiminde antrenörlük görevi alan öğrenciyi sadece konu ile ilgili içerik bilgisi ile değil, istenen içeriğin akranlarına aktarılması noktasında ihtiyacı olan pedagojik ilkeler ile de donatmalıdır.

McMahon ve MacPhail (2007), bir hizmet öncesi öğretmenin spor eğitimi modeli uygulama deneyimlerini anlatan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma; bir hizmet öncesi öğretmenin bakış açısından, modelin öğretilmesini kolaylaştıran veya engelleyen mekanizmaları belirlemek amaçlı yapılmıştır. Mesleki sosyalleşme; geçmişteki öğretme deneyimlerinin, beden eğitim öğretmeni eğitiminin ve okul

kültürünün spor eğitimi modelini öğrenilmesindeki etkisini belirlemek için kullanılmıştır. Öğretmen dokuz hafta boyunca 80 dakikalık netbol ve basketbol oyunundan uyarlanmış bir oyun (çember top) ile derslerini işlemiştir. Niteliksel veriler; görüşmeler ve günlükler kullanılarak oluşturulmuştur. Bulgular incelendiğinde, beden eğitimi öğretmeni eğitiminde meydana gelen mesleki sosyalleşmenin, hizmet öncesi öğretmenlerin modelin öğretilmesini öğrenme deneyimlerinde çok fazla etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çalışma spor eğitimi modelinin basitçe öğrenilmesinin, okullarda modelin etkili bir şekilde uygulanması için yeterli olmadığını göstermiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerin sadece spor eğitimi modelinin temelini oluşturan felsefi teorileri öğrenmeleri değil, aynı zamanda da modelin nasıl uygulanacağını da öğrenmeleri gerekmektedir. Hizmet öncesi öğretmenin, spor eğitimi modeli ile ilgili deneyiminin az olması, modelin öğretilmesini engelleyen bir faktör olabilir. Çalışma sonunda, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim uzmanları için profesyonel gelişim fırsatları geliştirmek ve müfredat değişikliğini kolaylaştırmak için bir dizi önerilerde bulunulmuştur.

Rush (2008), tecrübeli bir beden eğitimi öğretmenin; akran bir antrenör eşliğinde spor eğitimi modeli adı verilen yeni müfredat modelini öğrenirken ve uygularken yaşadığı deneyimleri belirlemek amaçlı nitel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, spor eğitimi modelinin beden eğitimi içinde öğrencilere getireceği potansiyel faydalar bakımından önemlidir. Öğrencilerin başarılı olmaları için; öğretmenlerin yeni müfredat modelinin başarılı bir şekilde nasıl uygulanması gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. Veri toplama; formal ve formal olmayan görüşmeler, gözlemler, alan notları ve öğrenci değerlendirmelerinden oluşmuştur. Tüm görüşmeler kaydedilmiş ve kodlanmıştır. Veriler tematik analizler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma, kariyerlerinin her aşamasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için akran koçluğunun etkili olduğunu göstermiştir. Akran koçluğu, öğretmenlere öğretimleri için farklı bakış açıları sağlamıştır. Çalışma sonunda tecrübeli öğretmenin spor eğitimi modelini öğrenme ve uygulamasında olumlu deneyimler elde ettiği gözlenmiştir. Öğretmen; öğrenci katılımı, coşku, öğrenci bağımsızlığı ve zevk alma gibi kriterlere değer vermiştir.

MacPhail, Gorely, Kirk ve Kinchin (2008), 16 haftalık bir spor eğitimi ünitesinin öğrencilerin deneyimleri üzerine etkisini belirleme amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Öğrenciler ile görüşmeler sezon boyunca yapılmış ve farklı motivasyon yönleri

hakkında bir anket sezon öncesi ve sezon tamamlamadan önce uygulanmıştır. Eğlence ve zevk alma, takımın bir parçası olma, özerklik ve oyun gelişimi ile ilgili veriler rapor edilmiştir. Spor eğitimi modelinin; özerklik, takım üyeliği, yarışma ve algılanan öğrenme fırsatlarını, önceki beden eğitimi derslerine kıyasla daha fazla sunduğu için daha eğlenceli olduğu sonucuna varılmıştır.

Cruz (2008), öğretmen ve öğrencilerin spor eğitimi modeline bakış açılarını ve bu model uygulanırken öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları belirlemek amaçlı bir çalışma yapmıştır. İki ortaokul beden eğitimi öğretmeni ve 110 ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Öğretmenler, iki sınıfa ayrılmış olan öğrencilere spor eğitimi modeli ile futbol ünitesini işlemişlerdir. Öğretmenlerden, bu yaklaşımın uygulanma süreci ve öğrencilerin tepkilerine odaklanan günlükler tutmaları istenmiştir. İki öğretmenle de, bu modeli kullanma konusundaki düşüncelerini yansıtan görüşmeler yapılmıştır. Eğitimsel yaklaşım ile ilgili öğrenci görüşleri, yapılandırılmış bir anket ile elde edilmiştir. Uygulama sonrasında öğretmenler; uygulama öncesi planlama ile ilgili büyük zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu; modelden hoşlandıklarını ve futbol oyunun yapısı hakkında daha fazla konu öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler derslerde, işbirliği becerilerini ve takım ruhunu öğrenmenin değerini anladıklarını söylemişlerdir.

Pritchard ve diğerleri (2008), ortaokul seviyesinde, spor eğitimi modeli ve geleneksel öğretimin uygulandığı voleybol derslerinin, öğrencilerin bilgi, beceri gelişimi ve oyun performanslarına olan etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya 26'sı spor eğitimi modeli grubunda (deney grubu) ve 21'i de geleneksel öğretim grubunda (kontrol grubu) olan toplam 47 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler ile haftada beş gün, her ders 50 dakika sürecek şekilde toplanılmış ve 20 voleybol dersi işlenmiştir. Bilgi testi olarak; teknikler, kurallar ve taktikler ile ilgili konuları içeren 35 sorudan oluşan bir test, beceri testleri olarak AAHPERD (1969)'in pas, servis ve oyun kurma testleri kullanılmıştır. Oyun performansı ölçümlerinde ise; Oslin, Mitchell ve Griffin (1998) tarafından geliştirilen Oyun Performansı Ölçüm Aracı'ndan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; bilgi ve beceri gelişiminde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamış, oyun performansında ise iki grup karşılaştırıldığında spor eğitimi modelinin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Sinelnikov ve Hastie (2008), lise öğrencilerinin; takım çalışması, öğrenciler arasında işbirliği, akran öğretimi ve öğrenci sorumluluğu gerektiren spor eğitimi modeline yönelik tepkilerini belirleme amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yaş ortalaması 14,3 olan 42 lise öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Bir öğretmen iki sınıfta da (Sınıf 1: 14 bayan ve 6 erkek, Sınıf 2: 16 bayan ve 6 erkek) 18 ders boyunca spor eğitimi modeli ile basketbol dersi işlemiştir. Veriler; video kayıtları, öğrenci günlükleri, bireysel ve grup görüşmeleri kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları; spor eğitimi boyunca sorumluluğun yüksek seviyede arttığını, öğrencilerin hem yönetsel hem de eğitimsel görevlerde yüksek seviyede uyum sağladıklarını göstermiştir. Ayrıca öğrenciler; öğretmenin görevler için çok fazla yönlendirme yapmasına gerek kalmadan, gittikçe artan bir uyum ortaya koymuşlardır. Sezon tasarımı, daha önceki beden eğitimi derslerinde görülmeyen ve kullanılmayan takım bağlılığına ve hedeflere ulaşmaya izin vermiştir.

Kinchin, Macphail ve Chroinin (2009), bir spor eğitimi sezonunda gerçekleştirilen okullar arası bir festivale yönelik, ilköğretim okulu öğrencilerin ve öğretmenlerin algılarını incelemek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. İrlanda’da dört ayrı ilköğretim okulunda öğrenim gören sekiz sınıf, Spor Eğitimi Müfredat modelinin kullanıldığı 12-13 haftalık sezona katılmışlardır. Bu dört okuldaki, dördü bayan ve dördü de erkek olmak üzere toplam sekiz öğretmen çalışmada gönüllü olarak yer almışlardır. Sekiz sınıftan toplam 33 takım oluşturulmuştur. Uyarlanmış bir basketbol oyunu, aktivitelerin merkezini oluşturmuştur. Festival öncesinde, festival sırasında ve festival sonrasında olmak üzere öğrenci ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar; festival öncesinde, öğrencilerin festival gününü dört gözle ve heyecanla beklediklerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler; arkadaşları ve takım arkadaşları ile birlikte olma, eğlenme, deneyim kazanma, özgün ortamdan hoşlanma, birçok yönden gelişme konusunda memnuniyet, belirli becerileri daha etkili bir şekilde uygulama ve oyunu daha iyi oynama vb. konularda olumlu görüşler bildirmişlerdir. Festival günü sırasında, öğrenciler festivali “mükemmel, iyi, eğlenceli, heyecan verici” olarak tanımlamıştır. Öğrenciler takımları ile birlikte festivalin bir parçası olmaktan hoşlandıklarını, birlikte çalışırken eğlendiklerini belirtmişlerdir. Birkaç öğrenci ise, bazı oyunları kaybettikleri için hayal kırıklığına uğradıklarını söylemişlerdir. Festival sonrasında öğrenciler; paslaşma ve yakalama gibi becerilerde, kendilerinin ve takımlarının daha iyi duruma

geldiğini ve oyunun kurallarına uyarak nasıl oynanılacağını öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerden bazıları maçları kaybetmiş olsalar bile eğlendiklerini söylemişlerdir.

Vidoni ve Ward (2009), spor eğitimi modeli doğrultusunda verilen fair play eğitiminin ortaokul beden eğitimi derslerinde bir rugby sınıfını oluşturan öğrencilerin sosyal davranışlarına etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yaşları 12-13 arasında değişen, Amerika'daki bir ortaokulun sekizinci sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrenciler dört-beş kişiden oluşan takımlar oluşturmuşlar ve her takımın üyesi antrenör, kaptan, skor kaydedici, hakem ve malzeme sorumlusu olmak üzere çeşitli roller almışlardır. Fair play eğitimi (a) öğrencilerin ders boyunca yerine getirilecek fair play davranışlarından oluşan bir tablo oluşturmaları, (b) öğretmenin ders süresince fair play davranışı ile ilgili teşvikleri (c) ders boyunca öğrenciler tarafından gösterilmiş olan fair play davranışlarının belirlenmesi şeklinde tasarlanmıştır. Rastgele seçilen yedi öğrenci 40 dakika süren 18 ders boyunca gözlemlenmiştir. Veriler, öğrencilerin aktif katılımı ve olumlu-olumsuz davranışları üzerinden toplanmıştır. Olumlu ve olumsuz davranışlar, dersler boyunca yapılan video kayıtları ile kodlanmıştır. Sosyal geçerlik anketleri; öğrenciler, öğretmen ve beden eğitimi uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından doldurulmuştur. Olumlu ve olumsuz davranışların gerçekleşme sıklığı ve öğrencilerin aktif katılımının düzeyi, görsel gözlemi kolaylaştırmak için grafiklerle belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, spor eğitimi modeli doğrultusunda verilen fair play eğitiminin öğrencilerin aktif katılımını sağladığı ve bekleme zamanlarını azalttığı bulunmuştur. Öğrencilerin olumlu davranışlarının sayısında çok az bir artış varken; olumsuz davranışların sayısında ciddi bir azalış gözlenmiştir. Spordaki başarı ile olumlu davranışların gösterilmesi arasındaki ilişki, öğretmenin davranışları ile ilintilidir. Burada sözü edilen davranış; süreç dâhilinde öğrencilerin onaylanması ve teşvik edilmesidir. Sosyal geçerlilik anketleri; fair play eğitiminin öğrenciler, öğretmen ve beden eğitimi uzmanlarından oluşan ekip arasında bir anlayış ortamı geliştirdiğini göstermiştir. Beden eğitiminde sosyal becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesi için spor eğitimi modeli çerçevesinde fair play eğitimin faydalı ve kullanılabilir bir metot olduğu düşünülmektedir.

Stran ve Curtner-Smith (2009), hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin spor eğitimi modelinin öğretiminde sahip oldukları farklı bilgi çeşitlerinin önemini

belirlemek ve edinilen bu bilgilerin gelişimini tespit etmek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. Stajerlik süreleri boyunca spor eğitimi sezonlarını bir ortaokulda öğreten iki hizmet öncesi öğretmen çalışmaya katılmıştır. Spor eğitimi sezonları; frizbi, futbol, tenis ve basketbol olarak belirlenmiştir. Yedi haftalık staj süresi boyunca, 14 gözlem yapılmış ve her iki öğretmen de iki kez videoya kaydedilmiştir. Bulgular her iki öğretmenin de spor eğitimi modelini ve özelliklerini tam olarak uyguladıklarını göstermiştir. Genel pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi; öğretmenlerin başarısı için önemli bir katkı sağlamıştır. Eğitimsel bağlamdaki bilgi ve eğitimsel sonuçların, amaçların ve değerlerin bilgisi öğretmenlerin öğretiminde daha az etki sahibi olmuştur. Öğretmenlerin, spor eğitimi modelini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için, yüksek düzeyde içerik ve pedagojik içerik bilgisine sahip olmalarının gerekmediği; modeli iyi anlamanın, genel pedagojik bilgiye sahip olmanın ve öğrencileri tanımanın yeterli olduğu belirlenmiştir.

Schneider ve Marriott (2010), spor eğitimi modelini basketbol ünitesinde uygulamışlar ve bir basketbol ünitesinde etkili bir spor eğitimi modeli uygulanması için ipuçları sunmuşlardır. İpuçları bir kolejdeki ileri düzey bir basketbol sınıfındaki spor eğitimi modeli ile yapılan gerçek uygulamalara dayanmaktadır. İki önemli konu dikkate alınmalıdır. (1) Spor eğitimi modeli çeşitli yaş ve sınıf düzeyinde uygulanabilir. (2) İpuçları sadece basketbola özgü değildir ve öğrencilerin takdirine bağlı olarak içerik alanları arasında transfer edilebilir. Eğitimci ilk önce sınıfa spor eğitimi modelini tanıtmış ve uygulamaların nasıl olacağı konusunda bilgi vermiştir. Sezon öncesi; oyuncu yeteneklerinin ölçümünü, takım kaptanlarının belirlenmesini, sezon planının yapılmasını, her öğrenci için oyunculuk dışı görevlerin belirlenmesini, basketbol becerileri, stratejileri ve kurallarının doğrudan öğretimini kapsamıştır. Normal sezon süresince, yarışma oyunları programlanmış ve oynanmıştır. Sezon sonrası ise, takımlar arasındaki turnuvalar, şampiyonluk maçları ve ödül töreninden oluşmuştur. Eşit yetenekli takımlar oluşturabilmek için, öğrencilerin yetenek ölçümleri yapılmıştır. Öğrenciler; turnike, savunma, zamanlı sürat koşuları, serbest atış, üç sayılık atış, top sürme ve dikey sıçrama olmak üzere çeşitli ölçümlere tabii tutulmuşlardır. Oyunculuk dışı roller; idareci, sayı tutucu, gazeteci, malzemeci, takım kaptanı, istatistikçi ve kayıt tutucu olarak belirlenmiştir. Spor eğitimi modeli uygulamasının sonunda, öğrenciler tarafından birçok yararlar elde edilmiştir. Gözlemlere dayanarak, bir ömür boyu basketbola katılıma temel oluşturmak için, öğrencilerin basketbol ile ilgili bütüncül bir

anlayış kazandıkları ve spora gerçek bir ilgi ve coşku gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler, etkili bir takım oluşturmak ve bir arada kalmak için nelerin gerekli olduğu konusunda uygulamalı bir anlayış kazanmışlardır. Spor eğitimi modelinde kendi kendilerini yönlendirme sorumluluğunu alarak, kendilerini motive etmişler ve sınıfın sahipliğini üstlenmişlerdir. Spor eğitimi modelindeki çeşitli takım rolleri; öğrencilerin liderlik, katılım ve işbirliği becerilerini arttırmıştır.

Wallhead, Hagger ve Smith (2010), bağlamsal motivasyon modelini kullanarak, spor eğitimi modelinin, öğrencilerin öğle tatillerinde gönüllü olarak katıldıkları spor kulübüne katılımlarına etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yaşları 9 ile 14 arasında değişen toplam 192 katılımcı, bağlamsal motivasyon modeli yapıları ölçümlerini, 12 hafta süren spor eğitimi sezonu öncesi ve sonrasında tamamlamışlardır. Katılımcılar, uygulama boyunca, öğle tatillerinde spor kulübüne gönüllü olarak her hafta katılmışlardır. Spor eğitimi, beden eğitimi içindeki özerk motiflerde, ılımlı bir artışa yol açmıştır. Bağlamsal motivasyon modeli; öğle tatillerinde spor kulübüne katılımın açıklanan varyansının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Spor eğitimi modeli gibi özerkliği destekleyici müfredat modellerinin, fiziksel aktivitelerde motivasyon ve katılım transferini kolaylaştırıcı bir potansiyele sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sinelnikov ve Hastie (2010), basketbol, futbol ve badminton sezonlarına katılan ve altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin (15 erkek ve 19 kız) spor eğitimi deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Otobiyografik hafıza teorisi teknikleri kullanılarak, öğrencilere anket ve görüşmeler uygulanarak, katıldıkları spor eğitimi sezonları hakkında hatırladıklarını geri çağırarak sorular sorulmuştur. Sonuç olarak; spor eğitiminin, olağan beden eğitiminden farklı, daha ciddi ve düzenli olduğu belirlenmiştir. Daha ötesinde; öğrenciler katılımlarının ve idari görevlerin bir sonucu olarak, bu sporlarda daha derin anlayışlara sahip olduklarını iddia etmişlerdir. Takım bağlılığının, özgün-gerçek yarışmaların ve algılanan öğrenmenin, öğrencilere çok çekici geldiğine dair kanıtlar elde edilmiştir.

Glotova (2011), beden eğitimi kolejinde okuyan öğrencileri spor eğitimi ile tanıştırmak ve bir seri deneyimleri öğrenmedeki anlamalarını ve niyetlerini izlemek amaçlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, spor eğitimi sezonlarının öğretiminde hiçbir

bilgi ve deneyimi olmayan hizmet öncesi öğretmenler üzerine odaklanılmıştır. Bir grup hizmet öncesi öğretmen ile çalışarak, onlara spor eğitimi ile ilgili dersler verilmiş, sezonlara katılımları sağlanmış ve sonra kendi spor eğitimi ünitelerini geliştirmelerini istenmiştir. Çalışmanın ikinci amacı, hizmet öncesi öğretmenlerinin, spor eğitimi modelini nasıl öğreteceklerini öğrenmelerindeki işleyişi araştırmaktır. Çalışmanın son amacı ise, staj sırasında veya öğretmen olduklarında bu modeli öğretme olasılıklarını, açıkladıkları nedenlerle incelemek ve anlamaktır. Dersler, katılım, planlama ve öğretimden oluşan dört aşamayı içeren bir eylem araştırma metodolojisi, çalışmanın temel modeli olarak kullanılmıştır. Bu dört aşamanın her birinin içinde “plan-hareket (eylem)-yansıma”dan oluşan mini modeller vardır. Bu mini modeller veri toplamak, araştırma sürecini ve bulgularını ifade etmek için kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için nitel yöntemden yararlanılmıştır. En anlamlı bulgu; aday öğretmenlerin yoğun katılımları boyunca kabul ettikleri bilgi ile ilgilidir. Özellikle, bu aday öğretmenler topluluğu; araştırmaya, Spor eğitimi modelinde sınıfın işleyişi açısından öğrencilerin öğretmenlerin yerine geçtikleri şeklinde bir yanlış anlama ile başlamışlardır. Fakat deneyim sonunda, aday öğretmenler spor eğitimi modelinin sınıf olgularında öğretmenin öğrencilere yardımcı olma rolü üstlendiği, tamamıyla farklı bir öğretim modeli olduğu inancına varmışlardır. Buna ek olarak, öğretim aşaması sonunda, öğretme öz-yeterliliği değerlendirilmiş ve anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Bununla beraber, bazı aday öğretmenler modelin öğretimine güçlü bir direnç göstermişlerken, bazıları da modelin uygulamasını çeşitli nedenlerle gelecekteki kariyerlerine erteleme kararı almışlardır.

Yurt dışında spor eğitimi modeli ile çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, ülkemizde bu model ile yapılan araştırma sayısı son derece sınırlıdır. Aşağıda spor eğitimi modeli ile ülkemizde yapılmış olan bir araştırma kısaca açıklanmıştır.

Doğu ve Altay (2010), öğrencilerin farklı dans adımları kullanarak ritim elemanlarını fark etmeleri, bireysel veya küçük gruplar halinde hareket yapılarını çözme ve değerlendirmede spor eğitim modelinin ritim becerilerinin gelişimi üzerine etkisini öğrenme amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Onuncu sınıfta okuyan, daha önceden dans eğitimi almamış olan 11 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci çalışmada yer almıştır. Devinişsel alan beceri uygulamasında Kovar (1995)’ın ritim beceri testi uygulandıktan hemen sonra, öğrencilerin dansa ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışan

sekiz soruluk anket yapılmıştır. Çalışmada ön test-son test deney deseni kullanılmış ve çalışma bittikten 15 gün sonra kalıcılık testi yapılmıştır. Ön test sonrası, spor eğitim modeli ve dönem planı öğrencilere açıklanmıştır. 40'ar dakikalık spor eğitimi modeline bağlı kalınarak, öğrencilere farklı dans (cha cha, hip hop, rock'n roll, vals) ve ritim eğitimi dersleri verilmiştir. Öğrenciler, dört gruba ayrılmış ve her öğrenciye koreograf, fitness eğitmeni, DJ, gazeteci, takım kaptanı, dans sezonu komite üyesi, kostümcü ve hakem rollerinin dağıtımı yapılmıştır. Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci haftalarda; gruplar çalışmalarını yapmışlardır. Dokuzuncu hafta; dans yarışması düzenlenmiş, öğretmenin hazırladığı ölçütlere göre puanlamayı üç öğrenciden oluşturulan hakemler yapmıştır. Onuncu hafta öğrenciler tarafından dans şenliği düzenlenmiştir. Dans gösterileri sunulmuş, kutlamalar yapılmıştır. Bulgulara bakıldığında; spor eğitimi modeli uygulanan grubun ritim ön test-son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Dans öğretiminde spor eğitimi modelinin ritim becerilerinin kalıcılığı üzerine etkisinde parmak vuruşunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Parmak vuruşu dışındaki diğer becerilerde anlamlı fark bulunmuştur. Spor eğitimi modeli uygulanan grubun dansa ilişkin görüşlerinde; çalışmaya katılan bayan öğrencilerin tamamının, erkek öğrencilerin ise %78,8'inin müzik dinlemeyi sevdiği; bayan öğrencilerin tamamının, erkek öğrencilerin ise %55,6'sının dans etmekten hoşlandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak; spor eğitimi modelinin dans ve ritim becerileri gelişimi konusunda etkisi olduğu, geliştirilen becerilerin unutulmadığı ortaya konmuştur.

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma; gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak desenlenmiştir. Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005).

Araştırmada uygulanan modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (Karasar, 2005):

G_1	R	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	R	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

G_1 = Deney Grubu

G_2 = Kontrol Grubu

R = Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

$O_{1.1}$; $O_{2.1}$ = Ön Test Puanları

X = Bağımsız Değişken

$O_{1.2}$; $O_{2.2}$ = Son Test Puanları

Araştırmanın bağımsız değişkenini spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modeli ile hazırlanmış voleybol eğitim programları, bağımlı değişkenlerini ise; öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeyleri (bilişsel alan), voleybol dersine karşı tutumları

(duyuşsal alan), voleybol dersini meydana getiren becerilerdeki performansları ve oyun performansları (psikomotor alan) oluşturmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümleri'nde öğrenim görmekte olan 240 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklemini ise; aynı üniversitede 2010-2011 eğitim öğretim yılının güz döneminde öğrenim görmekte olan, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde voleybol dersini alan 3. sınıf öğrencileri ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde seçmeli voleybol dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Yansız atama yöntemi kullanılarak, dersi alan öğrencilerden; bir grup Spor Eğitimi Modeli'nin uygulanacağı deney grubu, bir grup da doğrudan öğretim modelinin uygulanacağı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu durumda, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencileri deney, Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nden voleybol dersini seçen öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmıştır. Deney grubu 25 erkek, 10 kız olmak üzere toplam 35 kişiden ($\bar{x}_{\text{yaş}} = 23.11 \pm 2.21$); kontrol grubu ise 20 erkek, 10 kız olmak üzere toplam 30 kişiden ($\bar{x}_{\text{yaş}} = 22.76 \pm 2.37$) oluşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencileri araştırma öncesi belirli nitelikler bakımından denkleştirmek için; araştırmacı tarafından geliştirilen voleybol dersine ait başarı testi, Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen “Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen psikomotor alan gözlem formları ve Oslin, Mitchell ve Griffin (1998) tarafından geliştirilen Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarından elde edilen bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve oyun performansı verilerinin üzerinde yapılacak olan istatistiksel analizlere karar vermeden önce, her iki grubun da normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir (Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve oyun performansı ön test puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 12 ve Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12: Deney Grubu İçin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Oyun Performansı Ön Test Puanlarının Normallik Testi

	ALANLAR	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
	BİLİŞSEL	35	.814	.522
	DUYUŞSAL	35	.476	.977
PSIKOMOTOR	ParmakPas	35	.925	.360
	ManşetPas	35	.967	.307
	Plonjon	35	1.142	.147
	Servis	35	.887	.411
	Smaç	35	1.094	.182
	Blok	35	1.252	.087
	Toplam	35	1.170	.129
OYUN PERFORMANSI ÖLÇÜMLERİ	Beceri Uygulaması	35	1.238	.093
	Karar Verme	35	.782	.573
	Ayarlama	35	.998	.272
	Oyun Performansı	35	.809	.530
	Oyuna Katılım	35	.917	.370

Tablo 12’ye göre, deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alan ($z=.814$, $p>0.05$), duyuşsal alan ($z=.476$, $p>0.05$), psikomotor alana ait parmak pas ($z=.925$, $p>0.05$), manşet pas ($z=.9677$, $p>0.05$), plonjon ($z=1.142$, $p>0.05$), servis ($z=.887$, $p>0.05$), smaç ($z=1.094$, $p>0.05$), blok ($z=1.252$, $p>0.05$), psikomotor alan toplam ($z=1.170$, $p>0.05$), oyun performansı ölçümlerine ait beceri uygulaması ($z=1.238$, $p>0.05$), karar verme ($z=.782$, $p>0.05$), ayarlama ($z=.998$, $p>0.05$), oyun performansı ($z=.809$, $p>0.05$) ve oyuna katılım ($z=.917$, $p>0.05$) puanlarına ilişkin verilerde normal dağılım gözlenmiştir.

Tablo 13: Kontrol Grubu İçin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Oyun Performansı Ön Test Puanlarının Normallik Testi

ALANLAR	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
BİLİŞSEL	30	.701	.709
DUYUŞSAL	30	.544	.929
PSIKOMOTOR	ParmakPas	1.156	.138
	ManşetPas	.924	.361
	Plonjon	1.276	.077
	Servis	.966	.309
	Smaç	1.306	.066
	Blok	.944	.334
	Toplam	.864	.444
OYUN PERFORMANSI ÖLÇÜMLERİ	Beceri Uygulaması	.748	.630
	Karar Verme	.605	.857
	Ayarlama	1.248	.089
	Oyun Performansı	.570	.901
	Oyuna Katılım	.827	.501

Tablo 13'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel alan ($z=.701$, $p>0.05$), duyuşsal alan ($z=.544$, $p>0.05$), psikomotor alana ait parmak pas ($z=1.156$, $p>0.05$), manşet pas ($z=.924$, $p>0.05$), plonjon ($z=1.276$, $p>0.05$), servis ($z=.966$, $p>0.05$), smaç ($z=1.306$, $p>0.05$), blok ($z=.944$, $p>0.05$), psikomotor alan toplam ($z=.864$, $p>0.05$), oyun performansı ölçümlerine ait beceri uygulaması ($z=.748$, $p>0.05$), karar verme ($z=.605$, $p>0.05$), ayarlama ($z=1.248$, $p>0.05$), oyun performansı ($z=.570$, $p>0.05$) ve oyuna katılım ($z=.827$, $p>0.05$) puanlarına ilişkin verilerde normal dağılım gözlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan tüm öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve oyun performansı ölçüm varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Kontrol ve Deney Grupları İçin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Oyun Performansı Ön Test Puan Varyanslarının Homojenliği Testi

	Testler	Levene İstatistik (F)	P
	BİLİŞSEL	.058	.811
	DUYUŞSAL	.652	.422
PSIKOMOTOR	Parmak Pas	3.203	.078
	Manşet Pas	1.200	.277
	Plonjon	.474	.494
	Servis	.143	.707
	Smaç	2.521	.117
	Blok	1.927	.170
	Toplam	3.742	.060
OYUN PERFORMANSI ÖLÇÜMLERİ	Beceri Uygulaması	.427	.516
	Karar Verme	.163	.688
	Ayarlama	.006	.936
	Oyun Performansı	.028	.868
	Oyuna Katılım	.001	.976

Tablo 14'e göre; hem kontrol hem de deney grubunun bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve oyun performansı ön test puanlarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin bilişsel alan ($F=.058$, $p>0.05$), duyuşsal alan ($F=.652$, $p>0.05$), psikomotor alana ait parmak pas ($F=3.203$, $p>0.05$), manşet pas ($F=1.200$, $p>0.05$), plonjon ($F=.474$, $p>0.05$), servis ($F=.143$, $p>0.05$), smaç ($F=2.521$, $p>0.05$), blok ($F=1.927$, $p>0.05$), psikomotor alan toplam ($F=3.742$, $p>0.05$) ve oyun performansı ölçümlerine ait beceri uygulaması ($F=.427$, $p>0.05$), karar verme ($F=.163$, $p>0.05$), ayarlama ($F=.006$, $p>0.05$), oyun performansı ($F=.028$, $p>0.05$) ve oyuna katılım ($F=.001$, $p>0.05$) puanlarına ilişkin verilerde varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Yapılan normallik ve varyansların homojenliği analizleri sonuçları ve her iki gruptaki öğrenci sayısının 30 ve üzerinde olması nedeni ile çalışmada kullanılacak olan test türü, parametrik test olarak belirlenmiştir.

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin voleybola ait hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi amacı ile voleybol dersi bilişsel alana ait voleybol başarı testi, duyuşsal alana ait tutum ölçeği, psikomotor alana ait (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç, blok) gözlem formları ve oyun performansı ölçümlerine ait (beceri uygulaması, karar verme, ayarlama, oyun performansı, oyuna katılım) ön test puanları bağımsız gruplar t test ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Kontrol ve Deney Gruplarının Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor ve Oyun Performansı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

		Deney Grubu		Kontrol Grubu			
		N	$\bar{x} \pm ss$	N	$\bar{x} \pm ss$	t	p
BİLİŞSEL		35	16.54 $\pm$ 3.77	30	15.06 $\pm$ 3.89	1.549	.126
DUYUŞSAL		35	114.71 $\pm$ 12.19	30	117.40 $\pm$ 13.57	-.840	.404
PSİKOMOTOR	Parmak Pas	35	2.70 $\pm$.93	30	2.51 $\pm$.67	.894	.375
	Manşet Pas	35	2.18 $\pm$ 1.16	30	2.26 $\pm$ 1.03	-.294	.769
	Plonjon	35	1.54 $\pm$.47	30	1.63 $\pm$.39	-.828	.411
	Servis	35	2.82 $\pm$.86	30	2.73 $\pm$.83	.449	.655
	Smaç	35	2.42 $\pm$.97	30	2.20 $\pm$.74	1.048	.298
	Blok	35	2.54 $\pm$.65	30	2.35 $\pm$.82	1.051	.297
	Toplam	35	2.37 $\pm$.69	30	2.28 $\pm$.54	.561	.577
	Beceri Uygulaması		35	0.74 $\pm$.55	30	0.69 $\pm$.49	.402
Karar Verme		35	0.93 $\pm$.58	30	0.83 $\pm$.47	.797	.428
Ayarlama		35	0.44 $\pm$.30	30	0.42 $\pm$.29	.368	.714
Oyun Performansı		35	0.71 $\pm$.41	30	0.64 $\pm$.36	.687	.494
Oyuna Katılım		35	27.60 $\pm$ 8.49	30	28.97 $\pm$ 9.24	-.621	.537

Tablo 15 incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının bilişsel alana ait, voleybol başarı testi ($t_{(63)} = 1.549$, $p = .126$); duyuşsal alana ait voleybol dersine karşı tutum ($t_{(63)} = -.840$, $p = .404$); psikomotor alana ait voleybol dersini oluşturan tüm becerilerdeki

(parmak pas ($t_{(63)} = .894$, $p = .375$); manşet pas ($t_{(63)} = -.294$, $p = .769$); plonjon ($t_{(63)} = -.828$, $p = .411$); servis ($t_{(63)} = .449$, $p = .655$); smaç ($t_{(63)} = 1.048$, $p = .298$); blok ($t_{(63)} = 1.051$, $p = .297$); becerilerin toplamı ($t_{(63)} = .561$, $p = .577$); oyun performansı ölçümleri (beceri uygulaması ($t_{(63)} = .402$, $p = .689$); karar verme ($t_{(63)} = .797$, $p = .428$); ayarlama ($t_{(63)} = .368$, $p = .714$); oyun performansı ($t_{(63)} = .687$, $p = .494$) ve oyuna katılım ($t_{(63)} = -.621$, $p = .537$) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Bu sonuçlara göre; kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin voleybola ait bilgi düzeylerinin, voleybol dersine karşı tutumlarının, voleybol dersindeki beceri ve oyun performansı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

3.3 Veri Toplama Teknikleri

Bu bölümde; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimleri ölçmek amacıyla kullanılan voleybol başarı testi, voleybola karşı tutum ölçeği, gözlem formları ve oyun performansı değerlendirme ölçeği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1 Voleybol Başarı Testi

Voleybol başarı testi geliştirme çalışmalarının ilk aşamasında, öncelikle voleybol dersine ait belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 1). Belirtke tablosunda yer alan kritik davranışların 24 tanesi bilgi, 11 tanesi ise kavrama düzeyinde hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda yer alan kritik davranışlar dikkate alınarak, her kritik davranış ölçen 2 soru yazılmıştır. Toplamda, beş seçenekli ve 70 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir deneme testi hazırlanmıştır. Deneme testinin kapsam geçerliğini sağlamak için, işlenecek olan her konu ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Sorularda mümkün olduğunca açık ve anlaşılır sözcükler kullanılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan bu deneme formu; bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir voleybol alanında uzman ve bir de Türkçe alanında uzman olmak üzere toplamda dört uzman kişiye gösterilmiştir. Bu uzmanlardan; soruların anlaşılabilirliği, soru kökleri ve cevaplar arasındaki ilişki, çeldiricilerin durumu gibi konularda görüşleri istenmiştir. Uzmanlardan elde edilen dönütler doğrultusunda, deneme formundaki sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve son haline getirilmiştir. Voleybol başarı deneme testi,

daha önceki dönemlerde voleybol dersini alan 55 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Ön uygulama sonucu elde edilen cevap kâğıtları, Itemann for Windows programı kullanılarak madde analizi işlemine tabii tutulmuştur. Yapılan hesaplamalar sonucunda; voleybol deneme testinin aritmetik ortalaması (70 üzerinden) $\bar{x} = 31.49$, standart sapması 12.64, testin ortalama gücü 0.45 ve KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.92 olarak bulunmuştur. Bu veriler ışığında, voleybol deneme testinin orta güçlükte bir test olduğu ve güvenirliğinin de yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Deneme testinden oluşturulacak olan nihai testte yer alacak sorular için, tüm soruların madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik güçleri tek tek incelenmiştir. Her kritik davranışı ölçen iki sorudan; madde ayırt edicilik gücü en yüksek olan soru nihai teste alınmıştır. Bilen ve bilmeyeni ayırt ettiğine inanılan (madde ayırt edicilik gücü 0.30 ve daha üstü) ve kolay sorular için madde güçlük indeksleri yüksek, orta güçlükte sorular için madde güçlük indeksleri orta ve zor sorular için ise madde güçlük indeksleri düşük olan sorular seçilmiştir. Ayrıca, voleybol nihai testine konulacak olan sorular üzerinde gerekli düzeltme işlemleri (soru kökü, zayıf ve güçlü çeldiriciler, iki doğru cevabı varmış gibi görünen sorular vb.) yapılmıştır. Böylece, 35 sorudan oluşan voleybol başarı nihai testi hazırlanmıştır (Ek 2). Oluşturulan nihai teste, deneme testinin uygulandığı 55 kişilik grubun verdiği cevaplara tekrar bakılmış ve testin aritmetik ortalaması (35 üzerinden) $\bar{x} = 18.45$, standart sapması 4.77, testin ortalama gücü 0.52 ve KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.72 olarak bulunmuştur. Bu veriler ışığında, voleybol nihai testinin orta güçlük düzeyinde ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Deneme çalışması sonucunda seçilen soruların, madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik güçleri tablo 16’te verilmiştir.

Tablo 16: Deneme Çalışması Sonucunda Voleybol Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Analiz Sonuçları

Soru Numarası	p (Madde Güçlük İndeksi)	D (Madde Ayırtedicilik Gücü)
1	0.57	0.31
2	0.44	0.37
3	0.39	0.43
4	0.38	0.50
5	0.52	0.48
6	0.38	0.43
7	0.69	0.42
8	0.28	0.66
9	0.23	0.61
10	0.38	0.38
11	0.21	0.39
12	0.56	0.32
13	0.57	0.37
14	0.38	0.55
15	0.28	0.44
16	0.31	0.44
17	0.34	0.39
18	0.41	0.32
19	0.75	0.59
20	0.67	0.59
21	0.79	0.42
22	0.80	0.47
23	0.74	0.53
24	0.62	0.60
25	0.39	0.43
26	0.43	0.43
27	0.66	0.43
28	0.54	0.43
29	0.36	0.43
30	0.67	0.36
31	0.33	0.33
32	0.25	0.44
33	0.43	0.38
34	0.56	0.48
35	0.46	0.43

3.3.2 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 yapılmıştır. Ölçeğin puanlamasında olumlu cümleler için yukarıdaki sırayı takip ederek 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz cümleler için ise 1, 2, 3, 4, 5 puanlama sistemi kullanılmıştır. Öğrencilerin toplam puanı işaretledikleri seçeneklerin değerlerinin toplamıdır. Ölçeğin toplamına ait iç tutarlılık katsayısı ön uygulamada 0.88, son uygulamada ise 0.81’dir. Ölçeğin uygulanma süresi; ölçeklerin dağıtılması, açıklanması ve toplanması da dâhil olmak üzere 15-20 dakika olduğu belirtilmiştir.

3.3.3 Gözlem Formları

Araştırmanın psikomotor alana ait alt problemine yanıt aramak için, araştırmacı tarafından voleybol dersinin tüm becerileri (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç, blok) ile ilgili gözlem formları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formlar için, iki voleybol antrenörü (biri araştırmacı) ve iki voleybol hakemi olmak üzere uzman kişilerin görüşleri alınmış ve uzmanlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda gözlem formları üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Hem ön test hem de son testte psikomotor alana ait yapılan uygulamalar kameraya çekilmiş, bir voleybol hakemi ve iki voleybol antrenörü (biri araştırmacı) olmak üzere alanında uzman 3 kişi tarafından, gözlem formları kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemciler tarafından verilecek olan puanlar; 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.

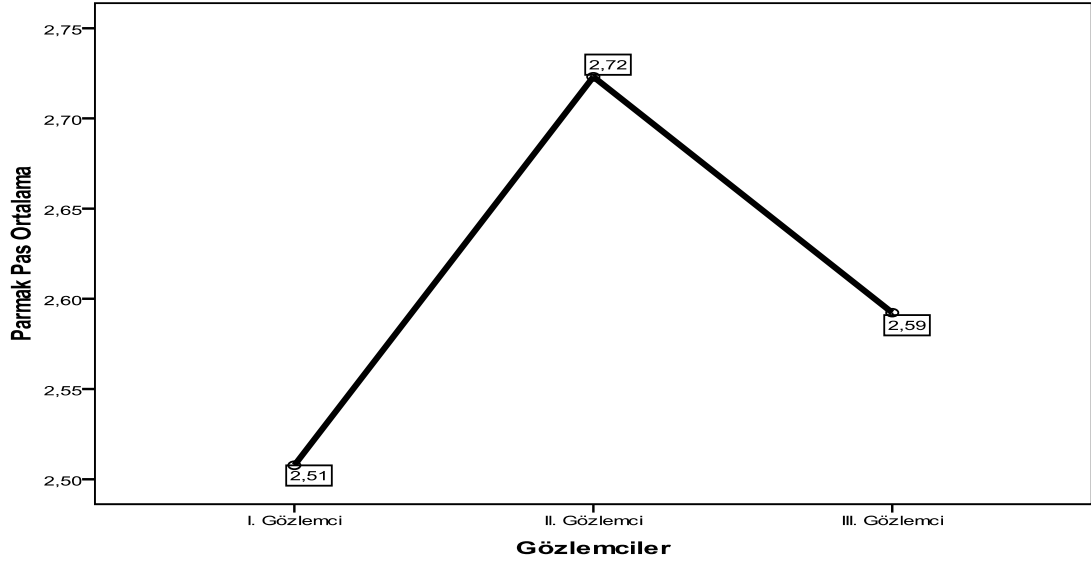
Psikomotor alandaki ön test becerilerine ait gözlem formlarını dolduran üç uzmanın verdiği puanlar arasında güvenilirliği test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Uzmanların Psikomotor Alana Ait Becerilere Verdikleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Psikomotor Alan	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Parmak Pas	Gruplar Arası	1.531	2	.765	.969	.381
	Grup İçi	151.708	192	.790		
	Toplam	153.238	194			
Manşet Pas	Gruplar Arası	.162	2	.081	.065	.938
	Grup İçi	240.385	192	1.252		
	Toplam	240.546	194			
Plonjon	Gruplar Arası	.285	2	.142	.479	.620
	Grup İçi	57.069	192	.297		
	Toplam	57.354	194			
Servis	Gruplar Arası	.123	2	.062	.076	.927
	Grup İçi	155.831	192	.812		
	Toplam	155.954	194			
Smaç	Gruplar Arası	.069	2	.035	.041	.960
	Grup İçi	161.077	192	.839		
	Toplam	161.146	194			
Blok	Gruplar Arası	.931	2	.465	.651	.522
	Grup İçi	137.154	192	.714		
	Toplam	138.085	194			
Tüm Becerilerin Toplamı	Gruplar Arası	.297	2	.148	.359	.699
	Grup İçi	79.457	192	.414		
	Toplam	79.754	194			

Tablo 17 incelendiğinde; hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere ait psikomotor alanı oluşturan becerilerde (parmak pas: $F_{(2, 192)} = .969$, $p > 0.05$; manşet pas: $F_{(2, 192)} = .065$, $p > 0.05$; plonjon: $F_{(2, 192)} = .479$, $p > 0.05$; servis: $F_{(2, 192)} = .076$, $p > 0.05$; smaç: $F_{(2, 192)} = .041$, $p > 0.05$; blok: $F_{(2, 192)} = .651$, $p > 0.05$; psikomotor alan toplam: $F_{(2, 192)} = .359$, $p > 0.05$) üç gözlemcinin verdiği puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre; üç gözlemcinin psikomotor alandaki gözlemlerinin benzer, yani

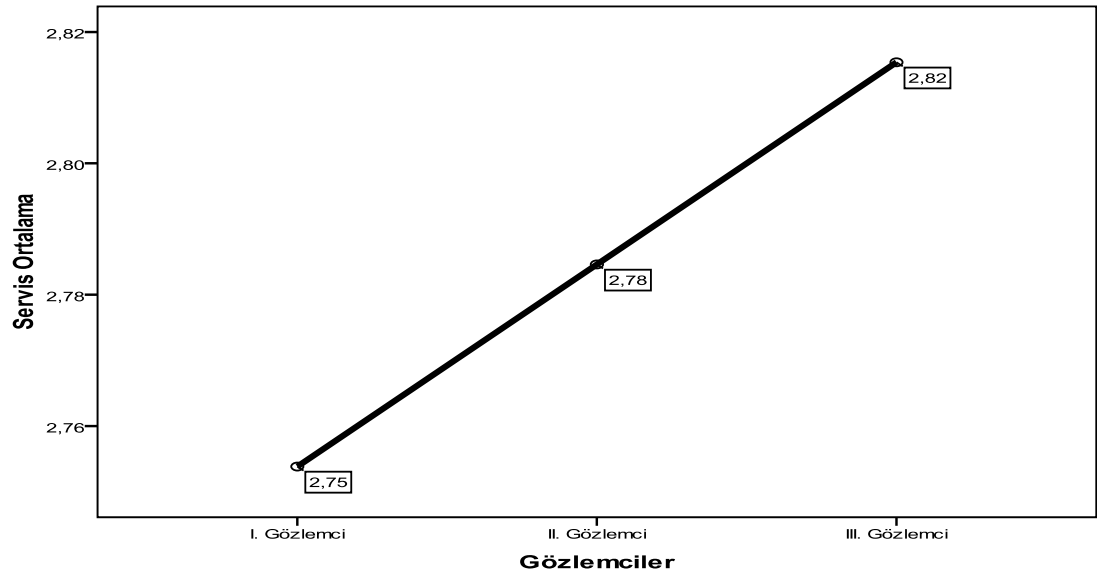
güvenilir olduğu söylenebilir. Aşağıdaki grafiklere (Grafik:1, Grafik:2, Grafik:3, Grafik:4, Grafik:5, Grafik:6 ve Grafik:7) bakıldığında psikomotor alanı oluşturan tüm becerilere ait üç gözlemcinin verdiği ön test puanlarına ilişkin benzerlikler biçimsel olarak da gözlenebilir.



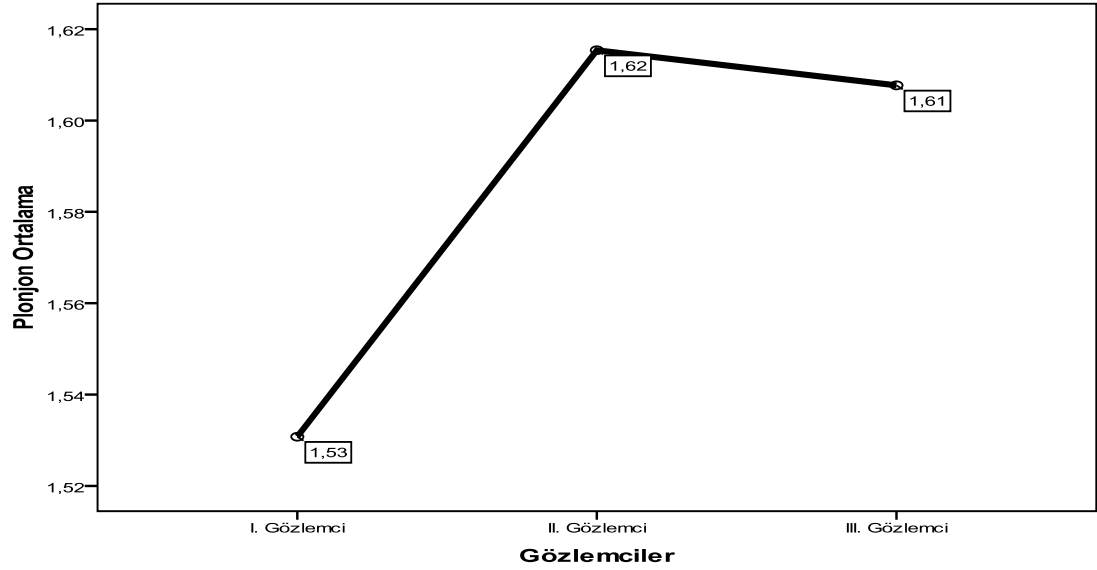
Grafik 1: Parmak Pas Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği



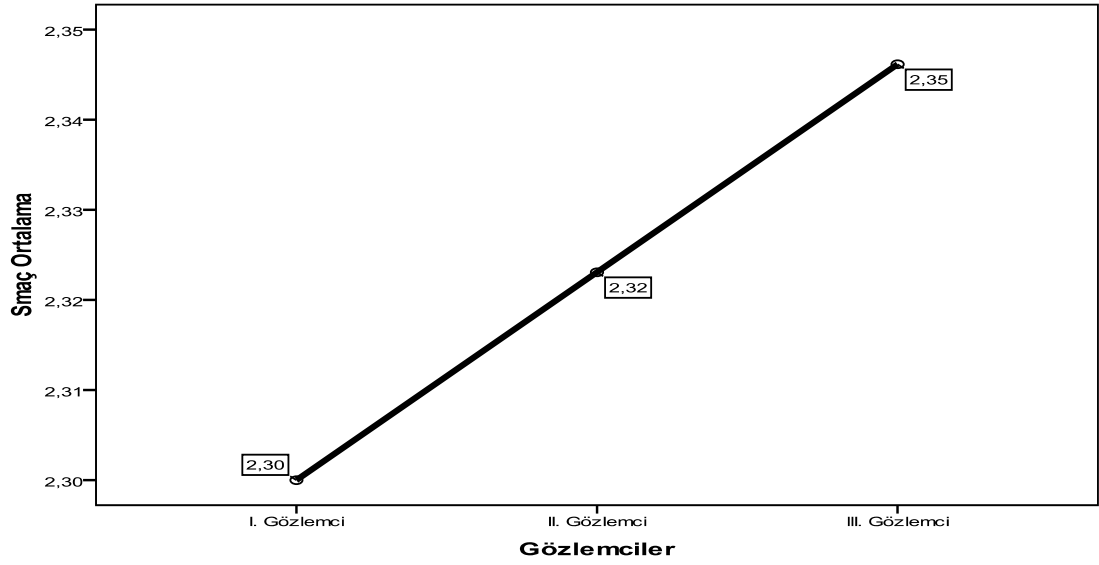
Grafik 2: Manşet Pas Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği



Grafik 3: Servis Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği



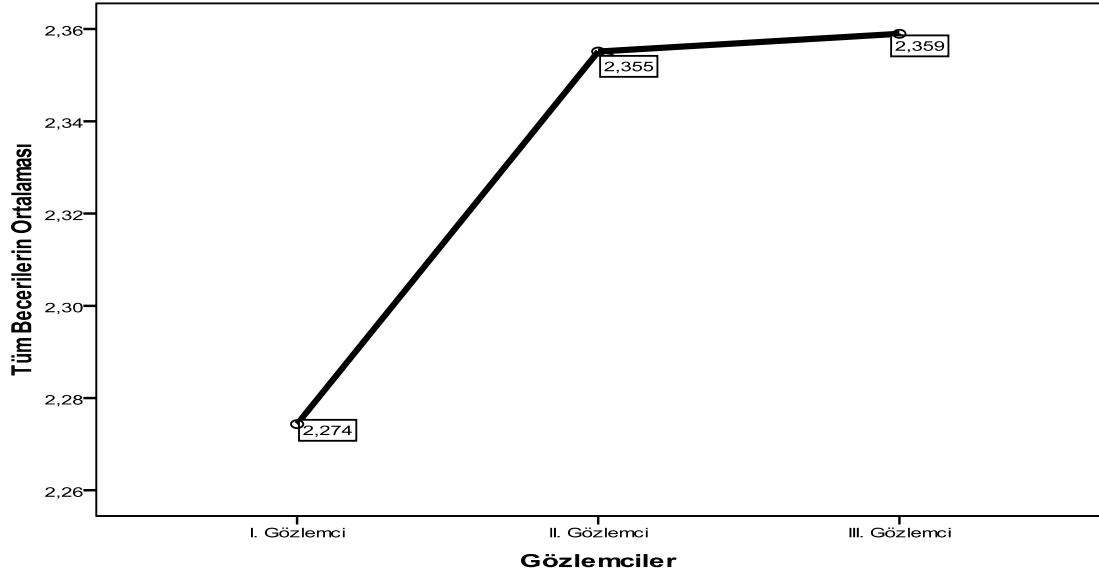
Grafik 4: Plonjon Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği



Grafik 5: Smaç Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği



Grafik 6: Blok Becerisine Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği



Grafik 7: Psikomotor Alandaki Tüm Becerilerin Ortalamasına Ait Üç Gözlemcinin Verdikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

3.3.4 Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin oyun performansı ölçümleri için Oslin ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Voleybol için oyun performansı değerlendirme ölçeği (GPAI), katılımcıların oyun içerisindeki davranışlarını kodlayarak oyun performansını ölçmektedir. Katılımcıların, oyun içinde uygun becerileri seçmelerinin yanında, taktiksel problemleri çözmek için taktiksel farkındalık ve taktiksel yeteneğini de göstermektedir. Oyun performansı değerlendirme ölçeği, araştırmacılara (1) karar verme, (2) beceri uygulaması ve (3) ayarlamadan oluşan üç farklı kategorideki davranışların uygunluğunu (uygun ya da uygun değil) gözlemlene ve kodlama şansı tanır (Pritchard ve diğerleri, 2008).

Bu çalışmada, karar verme kategorisine; servisin hangi beceriler kullanılarak karşılanacağı ve karşılanan servis sonrasında topun hangi bölgeye atılacağı, oyun kuracak olan oyuncunun (pasör) topu hangi beceriyi kullanarak oyun kuracağı ve hangi oyuncuya pas kaldıracacağı, hücum yapacak olan oyuncunun hangi beceriyi kullanacağı ve topu hangi bölgeye göndereceği, blok yapacak olan oyuncunun rakip hücum

oyuncusunun hücum özelliğine göre blok yapmaya karar vermesi, savunma ve hücum dublajı kararlarının verilmesi vb. kriterler alınmıştır.

Beceri uygulaması kategorisi; parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok becerilerinden oluşturulmuştur. Oyuncu oyun kuralları doğrultusunda nizami yaptığı her beceride olumlu (etkili), topu taşıdığı, fırlattığı, dışarı (out) attığı her pozisyonda olumsuz (etkili değil) puan alır.

Ayarlama kategorisi ise; oyuncunun topu takip etmesi, pasörün servis karşılandıktan sonra oyun kurmak için hazırlanması ve topa hareket etmesi, smaç vuracak oyuncunun top pasöre geldiğinde smaç vurmak için açılması, pas kendisine atılmazsa dublaj yapmak için yaklaşması, rakip takıma blok yapmak için file önüne yaklaşması, kendi bölgesinden hücum yapılmazsa blok yapan diğer takım arkadaşlarının dublajını yapmak için yaklaşması, arka alanda oynayan oyuncunun hücum ya da blok yapılan bölgelere göre hücum ve savunma dublajı yapmak için yer değiştirmesi, servis karşılama sistemine göre oyun alanında uygun yerleşim yapması vb. kriterlerden oluşturulmuştur.

Oyun performanslarının belirlenmesi için, çalışmaya katılan öğrencilerin maçlar esnasındaki uygulamaları, hem ön testlerde hem de son testlerde 10 dakika boyunca kameraya çekilerek kayıt altına alınmış, yapılan çekimler voleybol alanında uzman iki kişi tarafından, “karar verme”, “beceri uygulaması” ve “ayarlama” bileşenleri göz önünde bulundurularak bağımsız olarak izlenmiş ve çeteleme yöntemi kullanılarak kodlanmıştır. Her oyuncu için bireysel indeksler çıkarılmış ve gerekli formüller kullanılarak, her oyuncunun bireysel karar verme indeksi, beceri uygulaması indeksi, ayarlama indeksi, oyun performansı indeksi ve oyuna katılım indeksi çıkarılmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirliği hesaplamak için, gözlemcilerin beceri uygulaması, karar verme, ayarlama, oyun performansı ve oyuna katılım kategorilerindeki verdikleri ön test puanları arasında pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarına bakılmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda (Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22) verilmiştir.

Tablo 18: Beceri Uygulaması Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu

BECERİ UYGULAMASI		Birinci Gözlemci	İkinci Gözlemci
Birinci Gözlemci	r	1	.904*
	p		.000
	N	65	65
İkinci Gözlemci	r	.904*	1
	p	.000	
	N	65	65

*p<0.01

Tablo 18 incelendiğinde; gözlemcilerin beceri uygulaması bileşeninde öğrencilere verdikleri verdiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuştur ($r=.904$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında, beceri uygulaması bileşeninde, her iki gözlemcinin de birbirine benzer derecede ölçümler yaptığı söylenebilir. Bir başka deyişle, beceri uygulaması bileşeni için, iki gözlemcinin yaptığı ölçümlerin %90 oranında birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 19: Karar Verme Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu

KARAR VERME		Birinci Gözlemci	İkinci Gözlemci
Birinci Gözlemci	r	1	.908*
	p		.000
	N	65	65
İkinci Gözlemci	r	.908*	1
	p	.000	
	N	65	65

*p<0.01

Tablo 19 incelendiğinde; gözlemcilerin karar verme bileşeninde öğrencilere verdikleri verdiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuştur ($r=.908$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında, karar verme bileşeninde, her iki gözlemcinin de birbirine benzer derecede ölçümler yaptığı söylenebilir. Bir başka deyişle, karar verme bileşeni için iki gözlemcinin yaptığı ölçümlerin %91 oranında birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 20: Ayarlama Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu

AYARLAMA		Birinci Gözlemci	İkinci Gözlemci
Birinci Gözlemci	r	1	.853*
	p		.000
	N	65	65
İkinci Gözlemci	r	.853*	1
	p	.000	
	N	65	65

*p<0.01

Tablo 20 incelendiğinde, gözlemcilerin ayarlama bileşeninde öğrencilere verdikleri verdiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuştur ($r=.853$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında, ayarlama bileşeninde, her iki gözlemcinin de birbirine benzer derecede ölçümler yaptığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ayarlama bileşeni için iki gözlemcinin yaptığı ölçümlerin %85 oranında birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 21: Oyun Performansı Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu

OYUN PERFORMANSI		Birinci Gözlemci	İkinci Gözlemci
Birinci Gözlemci	r	1	.934*
	p		.000
	N	65	65
İkinci Gözlemci	r	.934*	1
	p	.000	
	N	65	65

*p<0.01

Tablo 21 incelendiğinde; gözlemcilerin oyun performansı bileşeninde öğrencilere verdikleri verdiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuştur ($r=.934$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında, oyun performansı bileşeninde, her iki gözlemcinin de birbirine benzer derecede ölçümler yaptığı söylenebilir. Bir başka deyişle, oyun performansı bileşeni için iki gözlemcinin yaptığı ölçümlerin %93 oranında birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 22: Oyuna Katılım Bileşeni İçin Gözlemciler Arasındaki İlişki Tablosu

OYUNA KATILIM		Birinci Gözlemci	İkinci Gözlemci
Birinci Gözlemci	r	1	.996*
	p		.000
	N	65	65
İkinci Gözlemci	r	.996*	1
	p	.000	
	N	65	65

*p<0.01

Tablo 22 incelendiğinde; gözlemcilerin oyuna katılım bileşeninde öğrencilere verdikleri verdiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuştur ($r=.996$, $p<0.01$). Bu bulgu ışığında, oyuna katılım bileşeninde, her iki gözlemcinin de birbirine benzer derecede ölçümler yaptığı söylenebilir. Bir başka deyişle, oyuna katılım bileşeni için iki gözlemcinin yaptığı ölçümlerin %100 oranında birbirine benzer olduğu söylenebilir.

3.4 İşlem Süreci

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

1. Voleybol dersine ait belirtke tablosu oluşturulmuş, kontrol ve deney grubunda işlenecek olan voleybol derslerine yönelik planlar ve materyaller hazırlanmıştır.
2. Çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları hazırlandıktan sonra, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölüm Başkanlıklarından çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.
3. Çalışmaya başlamadan önce, kontrol ve deney grubu öğrencilerine başarı testi (bilişsel alan), voleybola karşı tutum ölçeği (duyuşsal alan) ve voleybol becerilerine ait gözlem formları (psikomotor alan) kullanılarak ön test verileri elde edilmiştir.

4. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin oyun performanslarını belirlemek üzere, öğrencilere onar dakikalık voleybol maçı oynattırılmış ve maçlar kameraya çekilerek oyun performansı ön test verileri elde edilmiştir.
5. Ön test verileri elde edildikten sonra, kontrol grubunda doğrudan öğretim modeli, deney grubunda ise spor eğitimi modeli kullanılarak, her ders saati 50 dakika ve haftada 4 ders saati olmak üzere, yaklaşık olarak iki haftası ön test-son test uygulamaları ve 14 haftası uygulama olmak üzere, toplamda 16 hafta boyunca voleybol dersleri işlenmiştir.
6. Hem kontrol hem de deney grubundaki voleybol dersleri araştırmacı tarafından işlenmiştir.
7. Uygulama sonunda; kontrol ve deney grubu öğrencilerine başarı testi (bilişsel alan), voleybola karşı tutum ölçeği (duyuşsal alan) ve voleybol becerilerine ait gözlem formları (psikomotor alan) kullanılarak son test verileri elde edilmiştir.
8. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilere onar dakikalık voleybol maçı oynattırılmış ve maçlar kameraya çekilerek oyun performansı son test verileri elde edilmiştir.

3.4.1 Deney Grubunda İşlem Süreci

Uygulama başlamadan önce deney grubu öğrencilerine başarı testi (bilişsel alan), voleybola karşı tutum ölçeği (duyuşsal alan) ve voleybol becerilerine ait gözlem formları (psikomotor alan) kullanılarak ön test verileri elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin oyun performanslarını belirlemek üzere, öğrencilere onar dakikalık voleybol maçı oynattırılmış ve maçlar kameraya çekilerek oyun performansına ait ön test verileri elde edilmiştir.

Deney grubunda voleybol dersleri spor eğitimi modeli ile işlenmiştir. Derslere başlamadan önce araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrencilere spor eğitimi modeli ile ilgili genel bilgiler verilmiş ve derslerin nasıl işleneceği konusunda açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra sınıfın sezon boyunca değişmeden birlikte hareket

edecekleri takımlara ayrılma aşamasında; tüm sınıfa (35 öğrenci) birbiri ile denk olacak şekilde dört eşit takım oluşturmaları için kağıtlar verilmiş ve her öğrenciden kendi düşünceleri doğrultusunda dört takım oluşturarak kağıtlara yazmaları istenmiştir. Öğrencilere takım oluşturma aşamasında her takım için kullanılacak oyunculuk dışı görevler ile ilgili bilgi verilmiş ve takımları oluştururken kız-erkek sayısının eşit olmasına, takımlardaki oyuncuların bilgi ve beceri yönünden yaklaşık olarak denk olmasına dikkat etmeleri gerektiği anlatılmıştır. Daha sonra bu kâğıtlar toplanmış ve öğrencilerin çoğunun benzer olarak yazdıkları üçü dokuzar kişiden, biri de sekiz kişiden oluşan dört takım oluşturulmuştur. Takım oluşturma çabalarında ortaya çıkan çatışmalar, öğrenciler arasında tartışma ortamı yaratılarak çözülmüştür. Spor eğitimi modeli gereğince oyunculuk dışında alınması gereken roller paylaştırılmıştır. Spor eğitimi modelinde oyunculuk dışında alınacak roller araştırmacı tarafından; takım idarecisi, antrenör (baş antrenör ve yardımcı antrenör), kondisyoner, takım kaptanı, hakem ve istatistikçi olarak belirlenmiştir. Öğrencilere rollerin paylaştırılması aşamasında; oluşturulan her takımın kendi aralarında karar vermeleri istenmiş ve takım olarak belirlenen rollere öğrencilerin atanmaları sağlanmıştır. Her dört takımda da; daha becerili olan öğrenciler antrenör ve takım kaptanı, iletişimi daha etkili olan öğrenciler ise takım idareciliği görevine seçilmiştir. Diğer öğrenciler ise, kalan rolleri almışlardır. Rol paylaşımı sonunda spor eğitimi modeline katılacak öğrencilerden sekiz tanesi antrenörlük, sekiz tanesi hakemlik, dört tanesi takım idareciliği, dört tanesi kondisyoner, dört tanesi takım kaptanlığı ve yedi tanesi ise istatistikçi rolünü üstlenmiştir. Öğretmen takım idareciliği görevi alan öğrencilerle ders dışında bir toplantı düzenlemiş ve takım idarecileri ile birlikte sezon planı oluşturulmuştur. Öğretmen tarafından daha önceden belirlenen hedeflere ve konulara bağlı kalınarak, tüm sezonun planlaması yapılmıştır.

Takımlar oluşturulduktan ve öğrenciler oyunculuk dışı rollere atandıktan sonra, araştırmacı tarafından ilk olarak oyun kuralları anlatılmıştır. Öğretmen takımların idarecileri, antrenörleri ve kondisyonerleri ile haftada bir saat olmak üzere her hafta ders dışı toplantılar yapmış ve onlara sezon içerisinde yapılabilecek etkinlikler, hazırlamaları gereken materyaller, takımlarının ve kendilerinin bilgi ve becerilerini geliştirmeye olanak sağlayan çalışma örnekleri sunmuştur. Daha sonra ilerleyen derslerde takımların ısınmaları takım kondisyonerleri tarafından yaptırılmıştır. Voleybol dersi kapsamında işlenecek olan tüm beceriler (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok) ile ilgili giriş bilgileri ve gösterimler öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğretmen beceri

anlatımını ve gösterimini yaptıktan sonra her takım kendi antrenörleri aracılığı ile çalışmaya devam etmiştir. Öğretmenin; antrenörlük rolü alan öğrencilere sunmuş olduğu çalışma örnekleri ve antrenörlük rolünü alan öğrencilerin kendi hazırlıkları doğrultusunda her takım farklı alıştırımlar yaparak resmi yarışmalar ve festival dönemine hazırlanmışlardır.

Beceri uygulamalarında olduğu gibi, voleybolun taktik bölümünün öğretiminde yine giriş bilgilerini tüm sınıfa öğretmen anlatmış ve daha sonra antrenör ve takım kaptanları rehberliğinde takımların çalışmaları devam etmiştir.

Spor eğitimi sezonunda kullanılan diğer rollerden hakem ve istatistikçi rolünü alan öğrencilerle yine ders dışında toplantılar düzenlenmiş ve öğretmen tarafından rollerini uygularken gerekli olan bilgi ve beceriler, hakem ve istatistikçi rolünü alan öğrencilere aktarılmıştır. Hakem ve istatistikçi rolünü alan öğrenciler, derslerde yapılan uyarlanmış oyunlarda ve maçlarda görev yaparak, rollerini uygulama fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca; sezon planlaması, öğretmen ve takımlar arasındaki her türlü iletişimin sağlanması, malzemelerin oyun alanına getirilmesi ve geri götürülmesi, takımın her türlü ihtiyacının karşılanmasında, festival ortamının hazırlanması gibi konularda takım idareciliği rolünü alan öğrenciler görev yapmışlardır.

Spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencileri, öğrenilen her beceri ile ilgili uyarlanmış voleybol oyunları oynamışlar ve öğrenilen becerileri uyarlanmış oyun ortamlarında tekrarlamışlardır. Ayrıca deney grubu öğrencileri sezon içerisinde yaptıkları maçların yanı sıra, sezon sonuna doğru yapılmış olan festivale katılmışlar ve çok sayıda maç yapma imkânına sahip olmuşlardır.

Festivalden sonra sezon sonlandırılmış ve deney grubu öğrencilerine başarı testi (bilişsel alan), voleybola karşı tutum ölçeği (duyuşsal alan) ve voleybol becerilerine ait gözlem formları (psikomotor alan) kullanılarak son test verileri elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin oyun performanslarını belirlemek üzere, öğrencilerin festival sırasında yaptıkları maçlardan birinde gösterdikleri performans on dakika süresince izlenmiş ve oyun performansına ait son test verileri elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilere oyunculuk dışı aldıkları roller ile ilgili öz değerlendirme formları (Ek 3) ve takımları ile ilgili düşüncelerini belirlemek üzere de grup değerlendirme formları uygulanmıştır (Ek

4). Ayrıca deney grubunda işlenen spor eğitimi modeli sezon planı haftalar halinde Ek 5'te sunulmuştur.

3.4.2 Kontrol Grubunda İşlem Süreci

Uygulama başlamadan önce kontrol grubu öğrencilerine başarı testi (bilişsel alan), voleybola karşı tutum ölçeği (duyuşsal alan) ve voleybol becerilerine ait gözlem formları (psikomotor alan) kullanılarak ön test verileri elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin oyun performanslarını belirlemek üzere, öğrencilere onar dakikalık voleybol maçı oynattırılmış ve maçlar kameraya çekilerek oyun performansına ait ön test verileri elde edilmiştir.

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

Kontrol grubu öğrencilerine doğrudan öğretim modelinde kullanılabilecek yöntemlerden olan anlatma yöntemi ile ilk olarak oyun kuralları öğretmen tarafından anlatılmıştır. Voleybol dersi kapsamında işlenecek olan tüm becerilerin (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok) öğretimi, anlatım ve demonstrasyon tekniği kullanılarak öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama derslerindeki ısınma aktiviteleri yine öğretmen önderliğinde yapılmış ve daha sonra komut yöntemi kullanılarak öğrenilen becerilerin fazla sayıda tekrarının yapılması sağlanmıştır.

Beceri uygulamalarında olduğu gibi, voleybolun taktik bölümünün öğretiminde yine öğretmen tarafından anlatım yöntemi, komut yöntemi, soru-cevap tekniği ve demonstrasyon tekniği kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencileri sadece dönemin sonuna doğru maç yapmış ve takımların oyuncularını sürekli olarak değiştirmiştir. Ayrıca dönemin sonuna doğru spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrenciler tarafından organize edilen festivale katılıp festival süresince maç yapma imkânı bulmuşlardır.

Dönem sonunda başarı testi (bilişsel alan), voleybola karşı tutum ölçeği (duyuşsal alan) ve voleybol becerilerine ait gözlem formları (psikomotor alan) kullanılarak son test verileri elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin oyun performanslarını belirlemek üzere, öğrencilerin festival sırasında yaptıkları maçlardan birinde gösterdikleri performans on dakika süresince izlenmiş ve oyun performansına ait son test verileri elde edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunda doğrudan öğretim modeli ile işlenen voleybol derslerinin planı haftalar halinde Ek 6'da sunulmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, ölçme araçlarının hazırlanmasında ve çalışma sonucunda elde edilen ön test ve son test verilerinde aşağıdaki istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Voleybola ait başarı testi geliştirilirken; madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik gücü indeksi, madde varyansı, aritmetik ortalama, standart sapma, testin ortalama güçlüğü, KR-20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Psikomotor alana ait voleyboldaki becerilere ilişkin hazırlanan gözlem formlarının değerlendirilmesinde; aritmetik ortalama, standart sapma ve gözlemcilerin voleyboldaki becerilere ait verdikleri puanlar arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için de tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Gözlemcilerin, öğrencilerin oyun performansı için verdikleri puanlar arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı'ndan yararlanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılacak olan istatistiksel analizlere karar vermek için Kolmogorov-Smirnov Testi ve Levene Testi yapılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının kendi içindeki gelişimlerini belirleyebilmek için, aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımlı gruplar t testinden yararlanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının erişki değerleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için; aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır. Ayrıca, spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrencilerin oyunculuk dışı rolleri ve genel sezonun değerlendirilmesi ile ilgili düşünce ve görüşlerini belirlemek üzere kullanılan öz değerlendirme formlarında da frekans ve yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler için uygulanacak istatistiksel işlemler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların; başarı testi, tutum ölçeği, gözlem formları, oyun performansı değerlendirme ölçeği, öz değerlendirme ve grup değerlendirme formları aracılığı ile elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Her alt problem ayrı ayrı incelenmiş ve hemen ardından o alt problem ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

Bu çalışmada; Spor Eğitimi Modeli'nin kullanıldığı voleybol derslerinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve oyun performansı bileşenleri erişti düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin bilgiler; araştırmacı tarafından geliştirilen voleybol başarı testi, Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği, voleybol sporunu oluşturan temel beceriler için hazırlanan (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok) gözlem formları, Oslin ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği, araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme ve grup değerlendirme formlarından elde edilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin bilişsel alan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen, voleybola ait bilgileri değişik düzeylerde içeren, bilişsel alan başarı testi ön test ve son test puanları kullanılmıştır.

Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin; bilişsel alanda voleybol derslerindeki akademik başarıya etkisini sınamak için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve

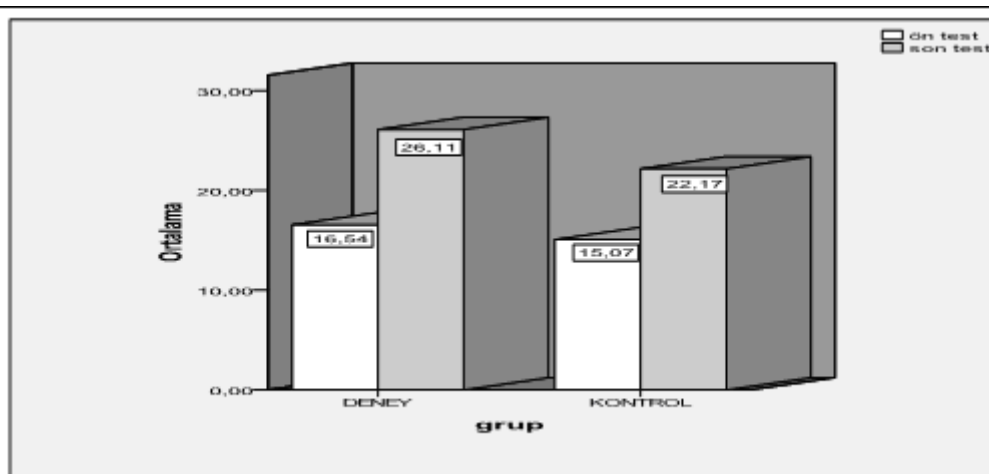
bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 23'te, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri ise Grafik 8'de verilmiştir.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Gruplarının Voleybol Dersine Ait Bilişsel Alan Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

BİLİŞSEL ALAN	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	16.54 $\pm$ 3.77	26.11 $\pm$ 3.94	-15.875	.000**
Kontrol Grubu	30	15.07 $\pm$ 3.90	22.17 $\pm$ 4.70	-7.001	.000**

**p<0.01

Tablo 23'te; kontrol ve deney gruplarının voleybol dersine ait bilişsel alan ön test ve son test değerleri incelendiğinde; deney grubunun ön testte ortalaması $\bar{x} = 16.54 \pm 3.77$ iken, son testte $\bar{x} = 26.11 \pm 3.94$ 'e; kontrol grubunun ön testte ortalaması $\bar{x} = 15.07 \pm 3.90$ iken, son testte $\bar{x} = 22.17 \pm 4.70$ 'e yükselmiştir. Kontrol ve deney gruplarının voleybol dersine ait bilişsel alan ön test ve son test değerleri arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (deney grubu ($t_{(1, 34)} = -15.875$; $p < 0.01$), (kontrol grubu ($t_{(1, 29)} = -7.001$; $p < 0.01$)). Bu verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında çıkış davranışları lehine anlamlı bir yükselme kaydedildiği söylenebilir.



Grafik 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Alan Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 8 incelendiğinde hem kontrol hem de deney grubunun, bilişsel alana ait ön test ve son test puanları arasında belirgin bir yükselme olduğu görülebilir.

Siedentop'un (1994) görüşü olan spor eğitimi müfredatının daha geniş spor kültürüne katkıda bulunacak, *bilgili* spor insanları yetiştireceği üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmanın bilişsel alana ait bulguları; Wallhead ve O'Sullivan (2007), Hustie ve Curtner-Smith (2006), Hastie ve Sinelnikov (2006), Browne ve diğerleri (2004), Cruz (2008), Pritchard ve diğerleri (2008), Carlson ve Hastie (1997), Ormond ve diğerleri (2002) ve Mohr ve diğerleri (2006b)'nin yaptıkları çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Wallhead ve O'Sullivan (2007), bir ortaokulundan seçilen altı kişilik bir takıma her biri 45 dakika süren 15 ders boyunca, spor eğitimi modeli ile rugby sezonu işlemişlerdir. Araştırma bulguları, spor eğitimi modelinin öğrencilerin bilgilerini geliştirmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Hustie ve Curtner-Smith (2006), altıncı sınıfta öğrenim gören 29 öğrenci ile spor eğitimi modelini kullanarak, her biri 30 dakika süren 22 ders boyunca, karışık bir vuruş-alan oyunu sezonu işlemişlerdir. Sezon sonunda; öğrencilerin anlama, algılama ve çözümleme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, vuruş ve alan oyunları ile ilgili prensiplere, kurallara ve yapılara daha hâkim duruma gelmişlerdir.

Hastie ve Sinelnikov (2006), spor eğitimi modeli ile hazırlanan bir basketbol sezonuna katılan 37 öğrenci ile 18 ders süren bir çalışma yapmışlardır. Sezon sonunda yaptırılan öğrenci anketlerinden elde edilen veriler, öğrencilerin basketbol bilgisi konusunda anlamlı gelişimler elde ettiklerine inandıklarını göstermektedir.

Browne ve diğerleri (2004), iki eğitimsel yaklaşımın (geleneksel yaklaşım ve spor eğitimi modeli), rugby öğretimindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilere çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere, öğretmen tarafından hazırlanan ve ragby kurallarını içeren bir bilgi testi uygulamışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bilgi seviyesinde ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler olduğu bulunmuştur.

Cruz (2008); spor eğitimi modelini kullanarak, 110 ortaokul öğrencisi ile bir futbol sezonu işlemişlerdir. Çalışmada, spor eğitimi modeli ile ilgili öğrenci görüşlerini almak için yapılandırılmış bir anket kullanılmıştır. Anket sonuçları, öğrencilerin çoğunun futbol oyununun yapısı ile ilgili daha fazla konu öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Pritchard ve diğerleri (2008), ortaokul seviyesinde, spor eğitimi modeli ve geleneksel öğretimin uygulandığı voleybol derslerindeki öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerini belirleyebilmek için; teknik, kural ve stratejiler ile ilgili konuları içeren 35 sorudan oluşan bir bilgi testi kullanmışlardır. Bilgi testi çalışmanın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Zaman içinde, bilgi puanlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Hem kontrol hem de deney gruplarındaki öğrencilerin bilişsel alandaki ön testleri ile dönem ortasında yapılan testler arasında dönem ortasında yapılan test lehine ve ön testleri ile son testleri arasında ise son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Carlson ve Hastie (1997); sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ile spor eğitimi modelini kullanarak, netbol ve futbol ünitelerini işlemişlerdir. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin çoğu spor eğitimi modeli sayesinde, oyun kuralları daha iyi anladıklarını söylemişlerdir.

Ormond ve diğerleri (2002), 10. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde basketbol ünitesinde, geleneksel yaklaşım ve spor eğitimi modelini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda bilişsel alanda uygulanan basketbol ünitesindeki bilgi testlerindeki ön testler ve son testler karşılaştırıldığında her iki grupta da son testler lehine artışlar gözlenmiştir.

Mohr ve diğerleri (2006b), ortaokul öğrencileri üzerinde spor eğitimi modelinin etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Her öğrenciye, sezonun başında, ortasında ve sonunda olmak üzere, 3 kere basketbol bilgi testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında hem deney hem de kontrol gruplarının bilgi puanlarında, sezonun ortasında yapılan test ile sezon sonunda yapılan test arasında, sezon sonunda yapılan test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Bu bilgiler ışığında; kontrol grubunda işlenen doğrudan öğretim modeli ve deney grubunda işlenen spor eğitimi modelinin, öğrencilerin bilişsel alana ait

gelişimlerinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, her iki eğitimsel yaklaşım da, öğrencilerin çalışma öncesine göre daha yüksek bilgi puanları elde etmelerini sağlamıştır.

Kontrol grubunda doğrudan öğretim modeli ile işlenen voleybol derslerinde kullanılan anlatma yöntemi ve soru-cevap tekniği ile deney grubunda spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinde kullanılan doğrudan öğretim, işbirliği ile öğrenme ve akran öğretimi etkinlikleri her iki grupta öğrencilerin voleybol ile ilgili bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin bilişsel erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin voleybol dersine ait bilişsel alan erişim puanları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenebilmesi için; son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış ve erişim puanları elde edilmiştir. İki grubu oluşturan öğrencilerin erişim puanları arasında fark olup olmadığının tespiti için bağımsız gruplar t testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Gruplarının Voleybol Dersine Ait Bilişsel Alan Erişim Değerleri

BİLİŞSEL ALAN	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	9.57 ± 3.57	2.095	.041*
Kontrol Grubu	30	7.10 ± 5.55		

*p<0.05

Tablo 24'e göre; deney ve kontrol grupları için bilişsel alana ait başarı testi erişim değerleri incelendiğinde, deney grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = 9.57 \pm 3.57$ iken; kontrol grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = 7.10 \pm 5.55$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları için başarı testi erişim değerleri karşılaştırıldığında; deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(1, 63)} = 2.095$; $p < 0.05$). Bu bulguya göre, spor eğitimi modelinin uygulandığı deney grubu, doğrudan öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubuna göre, bilişsel alana ait öğrenmelerde daha etkili sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuç, spor eğitimi modelinin sporcu ya da öğrencileri daha bilgili yaptığı hususundaki görüşü desteklemektedir.

Araştırmanın bilişsel alana ait bulguları; Ormond ve diğerleri (2002) ve Mohr ve diğerleri (2006b)'nin yaptıkları çalışma bulguları ile paralellik gösterirken; Browne ve diğerleri (2004), Ormond, Demarco, Smith ve Fisher (1995) ve Pritchard ve diğerleri (2008)'nin yaptıkları çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Ormond ve diğerleri (2002), 10. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde basketbol ünitesinde, geleneksel yaklaşım ve spor eğitimi modelini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda bilişsel alanda uygulanan basketbol ünitesindeki bilgi testleri karşılaştırıldığında; spor eğitimi modeli grubunda ders işleyen öğrencilerin bilgi seviyelerindeki artışın, geleneksel yaklaşımla ders işleyen öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmüştür.

Mohr ve diğerleri (2006b), ortaokul öğrencileri üzerinde spor eğitimi modelinin etkisini belirlemek amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Her öğrenciye, sezonun başında, ortasında ve sonunda olmak üzere, üç defa basketbol bilgi testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında spor eğitimi grubu ve geleneksel yaklaşım grubundaki öğrencilerin bilgi puanları karşılaştırıldığında, spor eğitimi grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Yapılan benzer araştırma sonuçlarını da bakılarak; spor eğitimi modeli ile işlenen derslerin, öğrencilerin bilişsel alana ait erişim düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Spor eğitimi modeli ile işlenen derslerde, doğrudan öğretim modelinin işlendiği derslere oranla, öğrenciler etkinliklere daha aktif katılmışlardır. Bu aktif katılım; öğrencilerin

derslere karşı daha fazla ilgi duymasını ve daha fazla motive olmalarını sağlamıştır. Doğrudan öğretim modelinde ise öğrenciler, sürekli olarak öğretmen merkezli etkinliklere katılmışlardır. Bu durum öğrencilerde zaman zaman sıkılmalara yol açmış ve bu durumun sonucu olarak da öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları düşmüş olabilir. Ayrıca, her iki modelde de voleybola ait bilgiler öğretmen tarafından anlatılmasına rağmen, spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrenciler, doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerle karşılaştırıldığında sezon boyunca daha fazla maç yapma imkânına sahip olmuşlar ve öğrendikleri bilgileri maç ortamlarında uygulama fırsatı bulmuşlardır. Böylelikle öğrenilen bilgiler sürekli olarak özgün ortamlarda tekrarlanmıştır. Bilişsel alana ait öğrenmelerin; spor eğitimi modeli grubunda, doğrudan öğretim modeli grubuna göre daha fazla olmasının nedeni; derslere karşı duyulan ilgiden ve daha fazla maç ortamları ile karşılaşılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Browne ve diğerleri (2004), iki eğitimsel yaklaşımın (geleneksel yaklaşım ve spor eğitimi modeli), rugby öğretimindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin bilgi testi puanlarında geleneksel öğretim ve spor eğitimi modeli grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamışlardır. Benzer şekilde, Ormond ve diğerleri (1995)'nin ortaokul öğrencileri üzerinde, 12 ders süren basketbol ünitesinde, spor eğitimi ve geleneksel yaklaşımı karşılaştırdıkları çalışmalarında, bilişsel alanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akt: Pritchard ve diğerleri, 2008).

Pritchard ve diğerleri (2008), ortaokul seviyesinde, spor eğitimi modeli ve geleneksel öğretimin uygulandığı voleybol derslerindeki öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerini belirleyebilmek için; teknik, kural ve stratejiler ile ilgili konuları içeren 35 sorudan oluşan bir bilgi testi kullanmışlardır. Bilgi testi çalışmanın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yapılan çalışma ile araştırmalar arasındaki bu farklılığın nedenlerinden biri, sezon uzunluklarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan araştırma; üniversite öğrencileri üzerinde, haftada 4 ders (bir ders süresi 50 dakika) olmak üzere 14 hafta boyunca sürdürülmüştür. Yapılan araştırmalar ile karşılaştırıldığında, bu çalışma

yaklaşık olarak diğer araştırmaların iki katı daha uzun sürmüştür. Bu süre boyunca, spor eğitimi modeli grubuna (deney grubu) katılan öğrenciler, modeli daha iyi tanımış, modele daha fazla alışmış ve daha fazla benimsemiş olabilirler. Spor eğitimi modeli ile işlenen derslerdeki öğrenciler bu uzun zaman sürecinde, bilişsel alandaki öğrenmelerinde kendi öğrenme sorumluluklarını alarak daha olumlu deneyimler geçirmiş olabilirler. Ayrıca, deney grubunda görev alan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşmuş olması ve bu öğrencilerin öğretmenlik bilgilerine (formasyonuna) sahip olmaları nedeniyle daha etkili işlenmiş olabilir. Bunun sonucunda da öğrenciler voleybol ile ilgili daha fazla bilgi kazanmış olabilirler.

4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin duyuşsal alan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için Mirzeoğlu (2000) tarafından geliştirilen “Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği” ön test ve son test puanları kullanılmıştır.

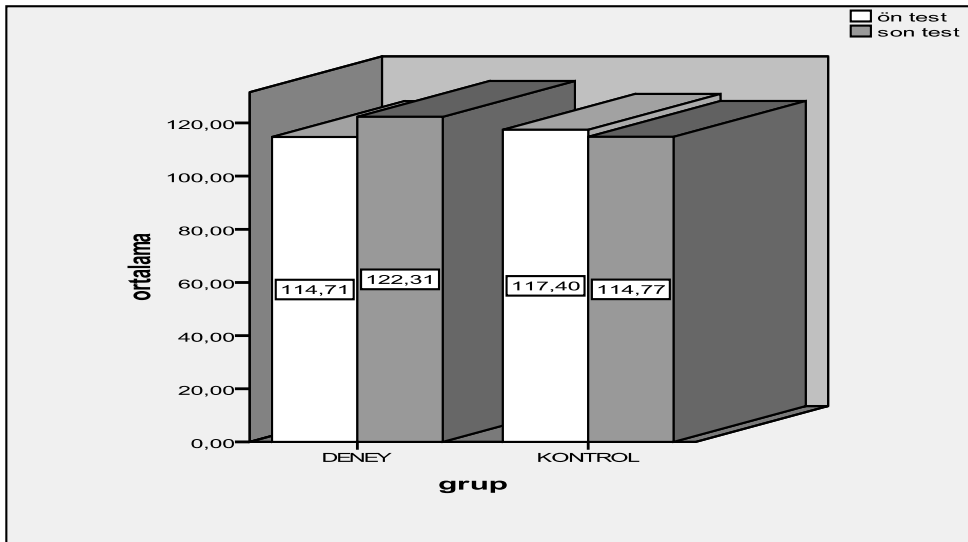
Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin, duyuşsal alanda öğrencilerin voleybol dersine karşı olan tutumlarını sınamak için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 25’te, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri ise Grafik 9’da verilmiştir.

Tablo 25: Deney ve Kontrol Gruplarının Voleybol Dersine Yönelik Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

DUYUŞSAL ALAN	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	P
Deney Grubu	35	114.71 $\pm$ 12.20	122.31 $\pm$ 10.86	-4.001	.000**
Kontrol Grubu	30	117.40 $\pm$ 13.57	114.77 $\pm$ 14.19	1.145	.262

**p<0.01

Tablo 25'teki deney ve kontrol gruplarının voleybol dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları incelendiğinde, deney grubunun ön testteki tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 114.71 \pm 12.20$ iken, son testte $\bar{x} = 122.31 \pm 10.86$ 'ya yükselmiş; kontrol grubunun ön testteki tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 117.40 \pm 13.57$ iken, son testte $\bar{x} = 114.77 \pm 14.19$ 'a gerilemiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, deney grubunu oluşturan öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum puanlarında, giriş ve çıkış davranışlarında, çıkış davranışları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülürken ($t_{(1,34)} = -4.001$; $p < 0.01$); kontrol grubunda ise giriş ve çıkış davranışları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış ($t_{(1,29)} = 1.145$; $p > 0.05$) ve öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutumlarında azalma gözlenmiştir.



Grafik 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 9 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının ön testteki ortalamaları birbirine yakın değerde iken, son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında deney grubunun daha fazla yükselme gösterdiği gözlenmektedir.

Araştırmanın duyuşsal alana ait bulgularını destekleyecek doğrudan bir çalışma olmamasına rağmen, araştırma Wallhead ve Ntoumanis (2004), Hastie ve Sharpe (1999) ve Doğu ve Altay (2010)'ın yaptıkları çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Wallhead ve Ntoumanis (2004), lise öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde, spor eğitimi modeli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin motivasyonel durumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, sadece spor eğitimi modeli grubunda bulunan öğrencilerin derslerden zevk alma düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu, geleneksel eğitim grubunda bulunan öğrencilerin zevk alma durumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Hastie ve Sharpe (1999), spor eğitimi modeli özelliklerine göre düzenlenmiş beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin, sosyal davranışlarının değişimini belirlemek amaçlı yaptıkları çalışmada, öğrencilere uyguladıkları anket sonuçlarını değerlendirdiklerinde, öğrencilerin olumlu sosyal davranışlar kazandığı ve olumsuz davranışlarının ise azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Doğu ve Altay (2010); spor eğitimi modelinin 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ritim becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlı yaptıkları çalışmada, sezon sonunda kız öğrencilerin tamamının ve erkek öğrencilerin yaklaşık olarak %56'sının dans etmekten hoşlandıklarını; yine kız öğrencilerin tamamının ve erkek öğrencilerin yaklaşık olarak %79'unun müzik dinlemeyi sevdiklerini bulmuşlardır.

Spor eğitimi modelinde, öğrencilere oyunculuk dışında farklı roller verilmesi, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif olarak katılmasını sağlamıştır. Geleneksel beden eğitimi derslerinde kullanılmayan bu roller, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları farklı deneyimler yaşamalarına neden olmuştur. Öğretmenden öğrenciye geçen antrenörlük, takım idareciliği vb. görevler, öğrencilerin derslerde daha etkin olmalarını sağlamış ve derse karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca, spor eğitimi modelinin içinde barındırdığı resmi yarışmalar ve festival dönemi, spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin, derslere karşı ilgi duymalarını sağlamıştır. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubu öğrencileri ise, dersleri öğretmen merkezli olarak işlemişler ve ayrıca, dönem içinde çok fazla maç yapmamışlardır. Bu durum, kontrol grubu öğrencilerinin derse olan tutumlarında farklılık yaratmamış olabilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin duyuşsal eriş düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu bölümde, Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubu öğrencilerinin, voleybol dersine yönelik tutum eriş puanları ile doğrudan öğretim modeli ile voleybol derslerini işleyen kontrol grubu öğrencilerinin tutum eriş puanları karşılaştırılmış ve iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının voleybol dersine yönelik tutum eriş puanlarının karşılaştırılması Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Kontrol ve Deney Gruplarının Voleybol Dersine Yönelik Tutum Eriş Puanlarının Karşılaştırılması

Duyuşsal Alan	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	7.60 ± 11.24	3.461	.001**
Kontrol Grubu	30	-2.63 ± 12.60		

**p<0.01

Tablo 26 incelendiğinde; deney grubunun voleybol dersine yönelik tutum puanlarına ait eriş ortalaması $\bar{x} = 7.60 + 11.24$, kontrol grubunun tutum puanlarına ait eriş ortalaması ise $\bar{x} = -2.63 + 12.60$ olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre voleybol dersine yönelik tutum eriş puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t_{(1, 63)} = 3.461$; $p < 0.01$). Bu bulguya göre, spor eğitimi modelinin uygulandığı deney grubu, doğrudan öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubuna göre, tutumlar üzerinde daha olumlu sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmanın duyuşsal alana ait bulgularını destekleyecek doğrudan bir araştırma olmamasına rağmen, araştırma bulguları MacPhail ve diğerleri (2004), Schneider ve Marriott (2010), Sinelnikov ve Hastie (2010), Synder (1997) ve Hastie (1998)’nin yaptıkları çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

MacPhail ve diğerkleri (2004), spor eğitimi modelini beşinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulamışlar ve çalışma sonunda; resmi yarışmalar ve festival gibi bölümlerin takım bağıllığı ile birleşmesinin bir sonucu olarak, modelin öğrencilere geleneksel yaklaşımlara oranla daha çekici olduğunu bulmuşlardır. Schneider ve Marriott (2010), spor eğitimi modelini basketbol ünitesinde uygulamışlar ve öğrencilerin basketbola karşı büyük bir ilgi ve coşku gösterdiklerini bulmuşlardır. Sinelnikov ve Hastie (2010); altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin spor eğitimi modeli ile ilgili deneyimlerini tespit etme amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonunda; takım bağıllığının ve gerçek yarışmaların öğrencilere çekici geldiğine dair bulgular elde edilmiştir. Synder (1997), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin spor eğitimi modeli ile hazırlanan bir basketbol sezonuna katılımı sonucunda, öğrencilerin olumlu deneyimler ile spor eğitimi modelinden hoşlandıklarını bulmuştur. Hastie (1998b), altıncı sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin çoğunun, spor eğitimi modeli yaşantılarını, normal beden eğitimi derslerindeki yaşantılarına göre daha çekici olduğunu bulmuştur.

Spor eğitimi modelinin öğrencilerin tutumları üzerinde doğrudan öğretim modeline göre daha etkili olması, spor eğitimi modelinin öğrenci merkezli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, öğretmen merkezli olan doğrudan öğretim modelinde, derslerde becerilerin sürekli olarak tekrar edilmesi, öğrencilerin derslerden çok çabuk sıkılmalarına yol açmaktadır. Öğrencilerin derslerde sürekli maç yapmak istemeleri ve dersten beklentilerinin bu yönde olması, ancak doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı kontrol grubunda maç ortamlarının yeterince olmaması, kontrol grubu öğrencilerinin voleybola karşı tutumlarını olumsuz etkilemiş olabilir. Buna karşılık; spor eğitimi modelinde, öğrencilerin akran öğretimi etkinlikleri ile öğretmenden bağımsız olarak birbirlerinden öğrenmesi, yarışmalara ve festivale takım olarak birlikte hazırlanmaları, derslerin öğretmen direktifleri olmadan işlenmesi, sezonun başından sonuna kadar öğrenciler tarafından yönetilmesi ve maç ortamlarının doğrudan öğretim modeline göre daha fazla sağlanması spor eğitimi modeli grubundaki öğrencilerin voleybol dersine yönelik tutumlarını daha fazla geliştirmiş olabilir. Bu sonuç, spor eğitimi modelinin daha istekli bireyler yetiştireceği yönündeki varsayımı doğrulamaktadır.

4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin psikomotor alan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu bölümde spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencileri ile doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin, voleybol dersini oluşturan temel becerilerdeki (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok) ön test ve son test puanları karşılaştırılmış, grupların kendi içinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Temel beceriler tek tek ele alınmış ve bunlarla ilgili veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları kullanılarak elde edilmiştir.

Parmak pas becerisi için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir. Grafik 10’da ise; ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

Tablo 27: Deney ve Kontrol Gruplarının Parmak Pas Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

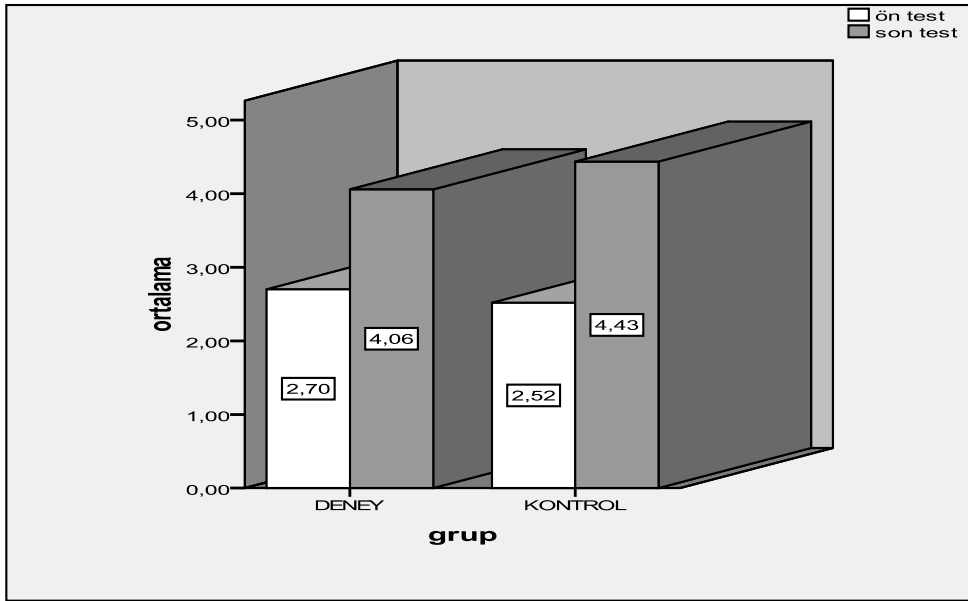
PARMAK PAS	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	2.70 $\pm$ 0.93	4.06 $\pm$ 0.92	-11.974	.000**
Kontrol Grubu	30	2.52 $\pm$ 0.68	4.43 $\pm$ 0.55	-12.628	.000**

**p<0.01

Tablo 27’de görüldüğü gibi; deney grubunda parmak pas becerisi ön testte $\bar{x} = 2.70 \pm 0.93$ iken, son testte $\bar{x} = 4.06 \pm 0.92$ ’ye; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 2.52 \pm 0.68$ iken, son testte $\bar{x} = 4.43 \pm 0.55$ ’e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının parmak pas becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (deney grubu $t_{(1, 34)} = -11.974$; $p < 0.01$), (kontrol grubu $t_{(1, 29)} = -12.628$; $p < 0.01$).

29) = -12.628; $p < 0.01$). Bu bulguya göre, her iki grup da parmak pas becerisinde kendi içinde gelişim göstermiştir.

Grafik 10'a bakıldığında; parmak pas becerisine ait her iki grubun ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıklar biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 10. Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 10 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön testteki parmak pas becerisine ait performansları kontrol grubundaki öğrencilerden yüksekken, son testte ise bu durumun değiştiği ve kontrol grubundaki öğrencilerin parmak pas becerisine ait performanslarının deney grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Manşet pas becerisi için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir. Grafik 11'de ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

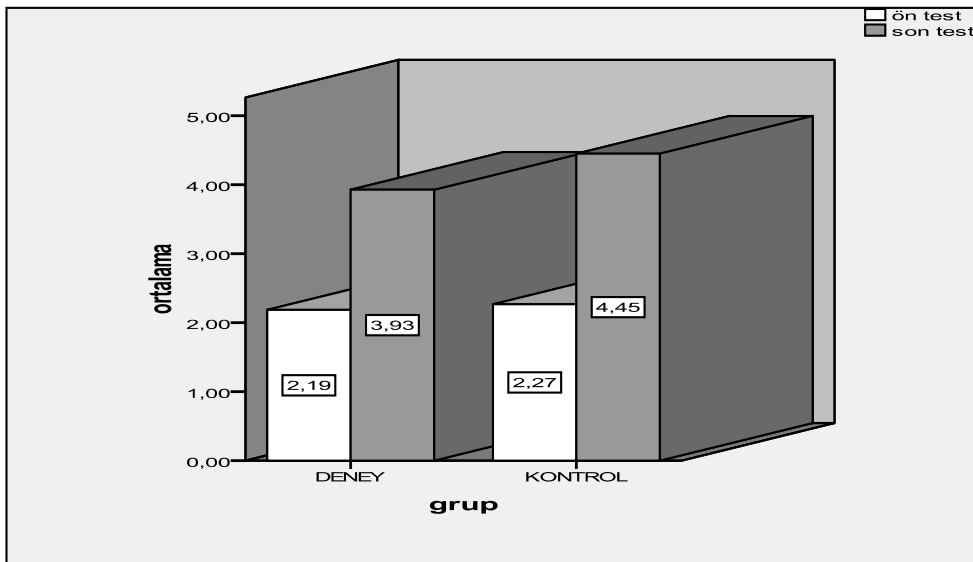
Tablo 28: Deney ve Kontrol Gruplarının Manşet Pas Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

MANŞET PAS	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	2.19 ± 1.16	3.93 ± 0.83	-13.726	.000**
Kontrol Grubu	30	2.27 ± 1.03	4.45 ± 0.40	-12.012	.000**

**p<0.01

Tablo 28’de görüldüğü gibi; deney grubunda manşet pas becerisi ön testte $\bar{x} = 2.19 \pm 1.16$ iken, son teste $\bar{x} = 3.93 \pm 0.83$ ’e; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 2.27 \pm 1.03$ iken, son testte $\bar{x} = 4.45 \pm 0.40$ ’a yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan t test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının manşet pas becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1, 34)} = -13.726$; $p < 0.01$), ($t_{(1, 29)} = -12.012$; $p < 0.01$). Bu bulguya göre, her iki grup da manşet pas becerisinde kendi içinde gelişim göstermiştir.

Grafik 11’e bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının manşet pas becerisine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 11. Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 11 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki manşet pas becerisine ait performansları deney grubundaki öğrencilerden yüksekken, son testte ise bu durumun değişmediği ve kontrol grubundaki öğrencilerin manşet pas becerisine ait performanslarının deney grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Tenis servis becerisi için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir. Grafik 12’de ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

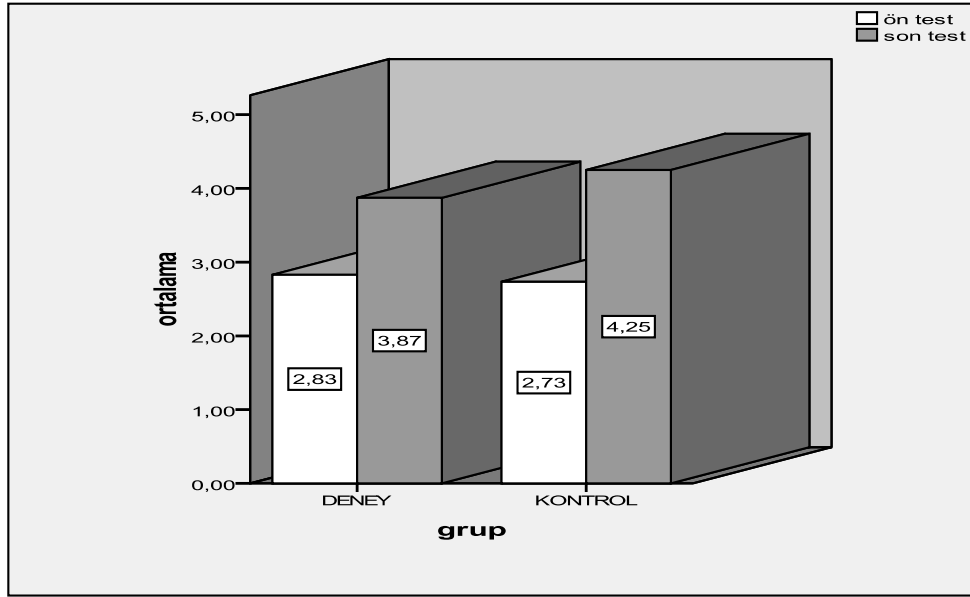
Tablo 29: Deney ve Kontrol Gruplarının Tenis Servis Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

TENİS SERVİS	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	2.83 ± 0.86	3.87 ± 0.91	-8.678	.000**
Kontrol Grubu	30	2.73 ± 0.84	4.25 ± 0.54	-11.651	.000**

**p<0.01

Tablo 29’da görüldüğü gibi; deney grubunda tenis servis becerisi ön testte $\bar{x} = 2.83 \pm 0.86$ iken, son teste $\bar{x} = 3.87 \pm 0.91$ ’e; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 2.73 \pm 0.84$ iken, son testte $\bar{x} = 4.25 \pm 0.54$ ’e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının tenis servis becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1, 34)} = -8.678$; $p < 0.01$), ($t_{(1, 29)} = -11.651$; $p < 0.01$). Bu bulguya göre, tenis servis becerisinde her iki grubunda kendi içinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Grafik 12’ye bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının tenis servis becerisine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 12. Kontrol ve Deney Gruplarının Tenis Servis Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 12 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön testteki tenis servis becerisine ait performansları kontrol grubundaki öğrencilerden yüksekken, son testte ise bu durumun değiştiği ve kontrol grubundaki öğrencilerin tenis servis becerisine ait performanslarının deney grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Plonjon becerisi için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir. Grafik 13’de ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

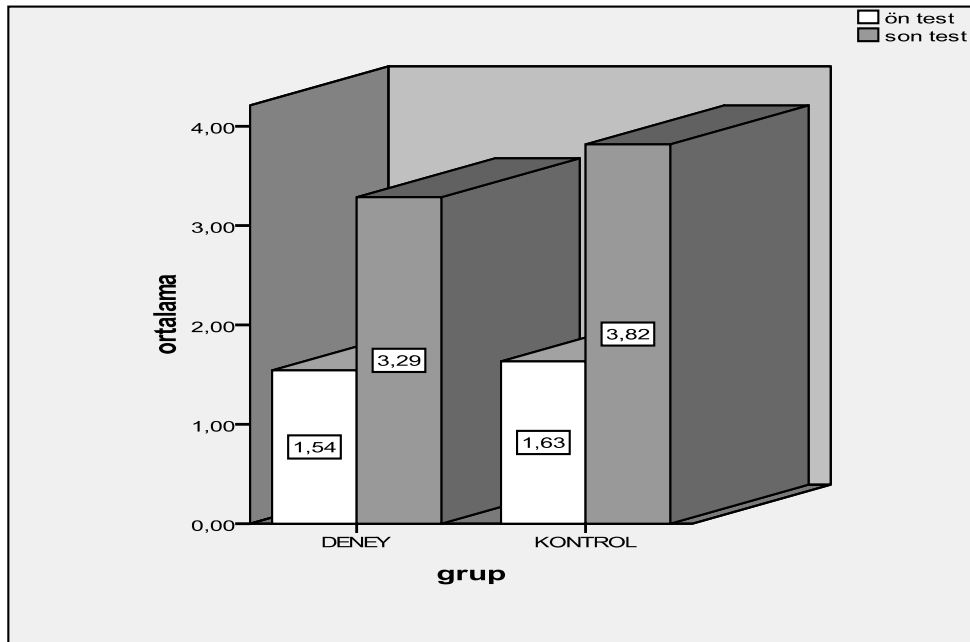
Tablo 30: Deney ve Kontrol Gruplarının Plonjon Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

PLONJON	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	P
Deney Grubu	35	1.54 ± 0.47	3.29 ± 1.09	-9.995	.000**
Kontrol Grubu	30	1.63 ± 0.39	3.82 ± 0.46	-25.777	.000**

**p<0.01

Tablo 30’da görüldüğü gibi; deney grubunda plonjon becerisi ön testte $\bar{x} = 1.54 \pm 0.47$ iken, son teste $\bar{x} = 3.29 \pm 1.09$ ’a; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 1.63 \pm 0.39$ iken, son testte $\bar{x} = 3.82 \pm 0.46$ ’ya yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının plonjon becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1, 34)} = -9.995$; $p < 0.01$), ($t_{(1, 29)} = -25.777$; $p < 0.01$). Bu bulguya göre, plonjon becerisinde her iki grupta kendi içinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Grafik 13’e bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının plonjon becerisine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 13. Kontrol ve Deney Gruplarının Plonjon Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 13 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki plonjon becerisine ait performansları deney grubundaki öğrencilerden yüksekken, son testte ise bu durumun değişmediği ve kontrol grubundaki öğrencilerin plonjon becerisine ait performanslarının deney grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Smaç becerisi için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar

Tablo 31’de gösterilmiştir. Grafik 14’de ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

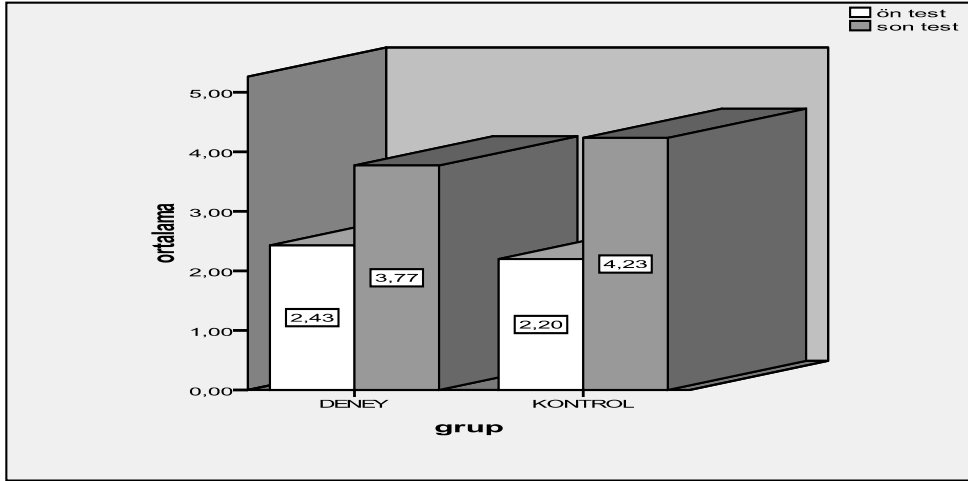
Tablo 31: Deney ve Kontrol Gruplarının Smaç Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

SMAÇ	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	2.43 ± 0.97	3.77 ± 1.10	-9.105	.000**
Kontrol Grubu	30	2.20 ± 0.75	4.23 ± 0.63	-24.555	.000**

**p<0.01

Tablo 31’de görüldüğü gibi; deney grubunda smaç becerisi ön testte $\bar{x} = 2.43 \pm 0.97$ iken, son teste $\bar{x} = 3.77 \pm 1.10$ ’a; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 2.20 \pm 0.75$ iken, son testte $\bar{x} = 4.23 \pm 0.63$ ’e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının smaç becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1, 34)} = -9.105$; $p < 0.01$), ($t_{(1, 29)} = -24.555$; $p < 0.01$). Bu bulguya göre, smaç becerisinde her iki grubunda kendi içinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Grafik 14’e bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının smaç becerisine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 14. Kontrol ve Deney Gruplarının Smaç Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 14 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön testteki smaç becerisine ait performansları kontrol grubundaki öğrencilerden yüksekken, son testte ise bu durumun değiştiği ve kontrol grubundaki öğrencilerin smaç becerisine ait performanslarının deney grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Blok becerisi için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi kullanılarak yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir. Grafik 15’de ise, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri yer almaktadır.

Tablo 32: Deney ve Kontrol Gruplarının Blok Becerisine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

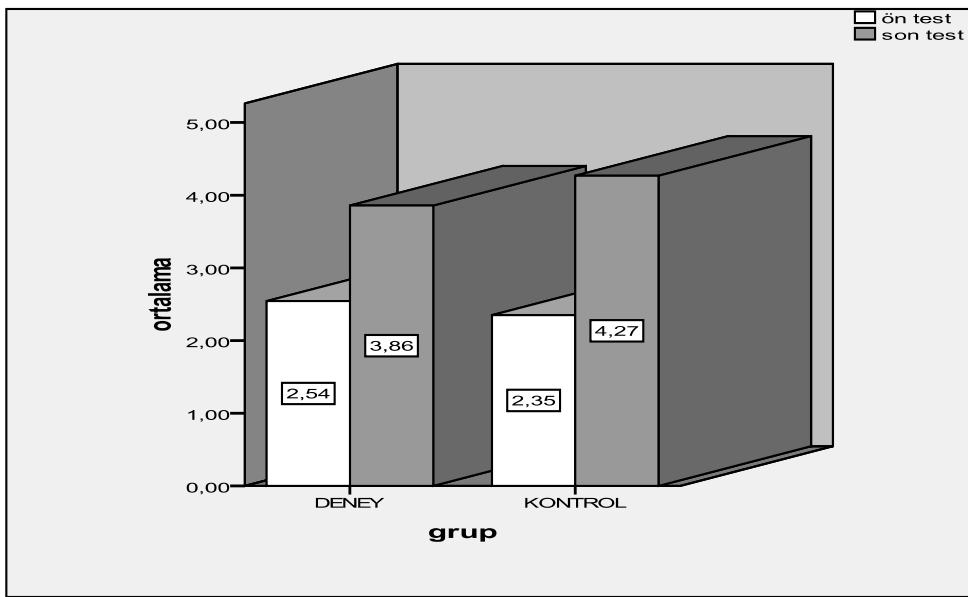
BLOK	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	2.54 ± 0.66	3.86 ± 0.90	-9.246	.000**
Kontrol Grubu	30	2.35 ± 0.82	4.27 ± 0.66	-11.186	.000**

**p<0.01

Tablo 32’de görüldüğü gibi; deney grubunda blok becerisi ön testte $\bar{x} = 2.54 \pm 0.66$ iken, son teste $\bar{x} = 3.86 \pm 0.90$ ’a; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 2.35 \pm 0.82$

iken, son testte $\bar{x} = 4.27 \pm 0.66$ 'ya yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan t test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının blok becerilerindeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1, 34)} = -9.246$; $p < 0.01$), ($t_{(1, 29)} = -11.186$; $p < 0.01$). Bu bulguya göre, blok becerisinde her iki grubunda kendi içinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Grafik 15'e bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının blok becerisine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 15. Kontrol ve Deney Gruplarının Blok Becerisine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 15 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön testteki blok becerisine ait performansları kontrol grubundaki öğrencilerden yüksekken, son testte ise bu durumun değiştiği ve kontrol grubundaki öğrencilerin blok becerisine ait performanslarının deney grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Voleybol dersini oluşturan temel becerilerin bütününe ait (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok) performanslar açısından etkililiğini sınamak için, deney ve kontrol gruplarının performans değerlerinde bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 33'te ve ortalamalarına ilişkin sütun grafiği Grafik 16'da verilmiştir.

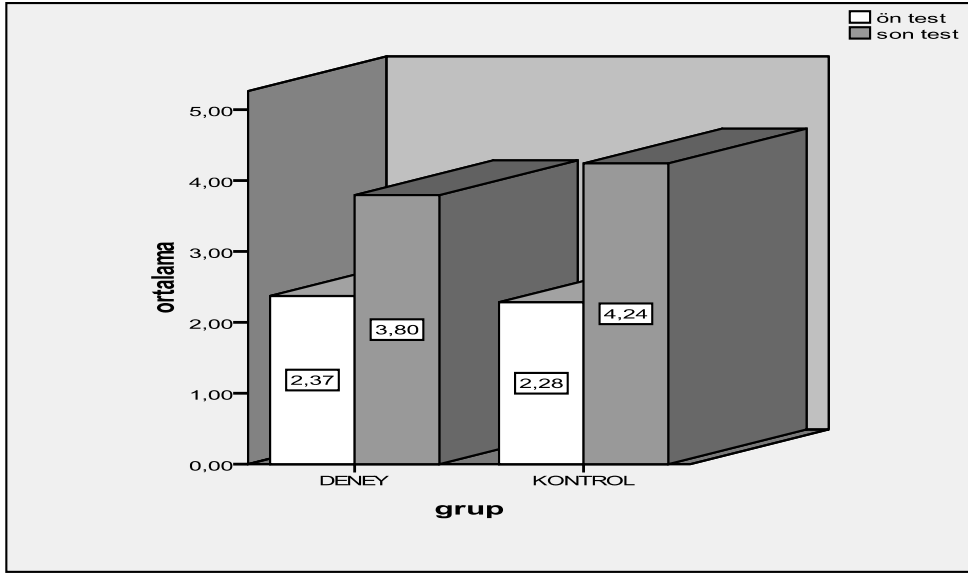
Tablo 33: Deney ve Kontrol Gruplarının Psikomotor Alana Ait Becerilerin Tümündeki Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

TÜM BECERİLER	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	2.37 ± 0.70	3.80 ± 0.71	-19.424	.000**
Kontrol Grubu	30	2.28 ± 0.54	4.24 ± 0.33	-24.125	.000**

**p<0.01

Tablo 33'te görüldüğü gibi; deney grubunda psikomotor becerilerin toplamına ait ortalama ön testte $\bar{x} = 2.37 \pm 0.70$ iken, son teste $\bar{x} = 3.80 \pm 0.71$ 'e; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 2.28 \pm 0.54$ iken, son testte $\bar{x} = 4.24 \pm 0.33$ 'e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının psikomotor alanı oluşturan becerilerdeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1, 34)} = -19.424$; $p < 0.01$), ($t_{(1, 29)} = -24.125$; $p < 0.01$). Bu bulguya göre, psikomotor becerilerin tümünde her iki grubun da kendi içinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Grafik 16'ya bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının psikomotor alanı oluşturan becerilerin tümüne ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Psikomotor Alana Ait Becerilerin Tümüdeki Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 16 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön testteki psikomotor alana ait becerilerin tümündeki ortalaması kontrol grubundaki öğrencilerden yüksekken, son testte ise bu durumun değiştiği ve kontrol grubundaki öğrencilerin psikomotor alana ait becerilerin tümündeki ortalamasının deney grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modeli ile işlenen voleybol dersleri; öğrencilerin parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Araştırma bulgularına dayanılarak, uygulanan her iki modelin de beceri gelişimi ve anlamlı düzeyde performans gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Spor eğitimi modelinde kullanılan akran öğretimi görevleri ve işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretim modelinde kullanılan demonstrasyonlar ve komut yöntemi, öğrencilerin anlamlı beceri gelişiminde etkili olmuştur.

Araştırmanın psikomotor alana ait bulguları; Hastie ve Trost (2002), Hastie ve Sinelnikov (2006), Hastie (1998), Browne ve diğerleri (2004), Pritchard ve diğerleri (2008), Kinchin ve diğerleri (2009), Carlson ve Hastie (1997), Doğu ve Altay (2010) ve Synder (1997)'in yaptıkları çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Hastie ve Trost (2002), 22 ders saati süren ve spor eğitimi modeli ile işlenen buz hokeyi ünitesinde, farklı beceri seviyelerine sahip öğrencilerin, sezon sonunda farklı beceri testlerinde başarılı olduklarını bulmuştur. Hastie ve Sinelnikov (2006), spor eğitimi modeli kullanılarak hazırlanan bir basketbol sezonuna katılan altıncı sınıf öğrencilerinin, sezon sonunda basketbol becerilerinde, anlamlı gelişmeler elde ettiklerine inandıklarını bulmuşlardır. Hastie (1998a), spor eğitimi modelinin özellikleri ile işlenen bir oyun ünitesinde, öğrencilerin becerilerinde anlamlı gelişmeler elde ettiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Browne ve diğerleri (2004), iki gruba beceri-alıştırma-oyun (geleneksel) yaklaşımı ve spor eğitimi modeli ile ragbi öğretmişlerdir. Öğretmenin kullandığı; becerilere ait gözlem formlarında, her iki grupta da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış kaydedilmiştir. Pritchard ve diğerleri (2008), spor eğitimi modeli ve geleneksel öğretimin uygulandığı voleybol derslerinde; pas, servis ve oyun kurma becerilerinde öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, her iki yaklaşımında da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuşlardır. Kinchin ve diğerleri (2009), spor eğitimi modelini kullanarak uyarlanmış bir basketbol sezonuna katılan öğrencilerle sezon sonunda yapılan görüşmelerde, öğrencilerin paslaşma ve yakalama vb. becerilerde kendilerinin ve takımlarının daha iyi duruma geldiklerini inandıklarını bulmuşlardır. Carlson ve Hastie (1997), spor eğitimi modeli ile işlenen netbol ve futbol üniteleri sonunda, düşük becerili kız öğrencilerin, sezon sonunda becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Doğu ve Altay (2010), spor eğitimi modelinin ritim becerilerine olan etkisini belirlemek amaçlı yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ritim ön test ve son test sonuçlarını karşılaştırdıklarında, son testler lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Synder (1997), spor eğitimi modeli kullanılan basketbol ünitesindeki öğrencilerin paslaşma, şut ve top sürme becerilerinde son testler lehine anlamlı gelişmeler tespit etmiştir. Ayrıca, Carlson (1995)'in yaptığı çalışmada, topla öğrenci teması kodlanmış, düşük becerili kızların SE sezonu boyunca geliştikleri, maçta ve antrenmanlarda topla daha fazla temas ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin psikomotor erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu bölümde spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencileri ile doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin, voleybol dersini oluşturan temel becerilerdeki (parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok) erişim düzeyleri karşılaştırılarak, aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Temel beceriler tek tek ele alınmış ve bunlarla ilgili veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları kullanılarak elde edilmiştir.

Öğrencilerin parmak pas becerisindeki performansları açısından, spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve parmak pas becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişim değerleri Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34: Kontrol ve Deney Gruplarının Parmak Pas Becerisine Ait Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

PARMAK PAS	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	1.36 ± 0.67	-3.003	.004**
Kontrol Grubu	30	1.92 ± 0.83		

**p<0.01

Tablo 34’e bakıldığında; parmak pas becerisi için, deney grubunun erişim ortalaması $\bar{x}=1.36 \pm 0.67$ iken, kontrol grubunun erişim ortalamasının $\bar{x}=1.92 \pm 0.83$ olduğu görülmektedir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin parmak pas becerisindeki erişim düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = -3.003$; $p<0.01$). Bu bulguya göre doğrudan öğretim modeli ile işlenen voleybol derslerine katılan öğrenciler, parmak pas becerisini, spor eğitimi modeli grubuna göre daha yüksek düzeyde öğrenmişlerdir.

Öğrencilerin manşet pas becerisindeki performansları açısından, spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve manşet pas becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişim değerleri Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35: Kontrol ve Deney Gruplarının Manşet Pas Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

MANŞET PAS	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	1.74 ± 0.75	-2.030	.047*
Kontrol Grubu	30	2.18 ± 0.99		

*p<0.05

Tablo 35'e bakıldığında; manşet pas becerisi için, deney grubunun erişî ortalaması $\bar{x} = 1.74 \pm 0.75$ iken, kontrol grubunun erişî ortalamasının $\bar{x} = 2.18 \pm 0.99$ olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin manşet pas becerisindeki erişî düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = -2.030$; $p < 0.05$). Bu sonuca göre, manşet pas becerisinin öğrenilmesinde öğretmenin merkezde olduğu doğrudan öğretim modelinin daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin tenis servis becerisindeki performansları açısından, spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve tenis servis becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişî değerleri Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36: Kontrol ve Deney Gruplarının Tenis Servis Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

TENİS SERVİS	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	1.04 ± 0.71	-2.675	.010*
Kontrol Grubu	30	1.52 ± 0.71		

p<0.05

Tablo 36'ya bakıldığında; tenis servis becerisi için, deney grubunun erişî ortalaması $\bar{x} = 1.04 \pm 0.71$ iken, kontrol grubunun erişî ortalamasının $\bar{x} = 1.52 \pm 0.71$

olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin tenis servis becerisindeki erişim düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = -2.675$; $p < 0.05$). Bu sonuca göre, doğrudan öğretim modeli ile işlenen derslerde tenis servis becerisinde daha yüksek oranda öğrenme gerçekleştiği söylenebilir.

Öğrencilerin plonjon becerisindeki performansları açısından, spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve plonjon becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişim değerleri Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37: Kontrol ve Deney Gruplarının Plonjon Becerisine Ait Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

PLONJON	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	1.74 ± 1.03	-2.272	.028*
Kontrol Grubu	30	2.18 ± 0.46		

* $p < 0.05$

Tablo 37’ye bakıldığında; plonjon becerisi için, deney grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = 1.74 \pm 1.03$ iken, kontrol grubunun erişim ortalamasının $\bar{x} = 2.18 \pm 0.46$ olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin plonjon becerisindeki erişim düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = -2.272$; $p < 0.05$). Bu sonuca göre, plonjon becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim modelinin spor eğitimi modeline göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin smaç becerisindeki performansları açısından, spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve smaç becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişim değerleri Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38: Kontrol ve Deney Gruplarının Smaç Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

SMAÇ	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	1.34 ± 0.87	-4.082	.000**
Kontrol Grubu	30	2.03 ± 0.45		

**p<0.01

Tablo 38'e bakıldığında; smaç becerisi için, deney grubunun erişiş ortalaması $\bar{x} = 1.34 \pm 0.87$ iken, kontrol grubunun erişiş ortalamasının $\bar{x} = 2.03 \pm 0.45$ olduğu görülmektedir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin smaç becerisindeki erişiş düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (t_(1,63) = -4.082; p<0.01). Bu sonuca göre, doğrudan öğretim modeli ile işlenen derslerde, öğrencilerin smaç becerisini daha yüksek oranda öğrendikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin blok becerisindeki performansları açısından, spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve blok becerisinin kontrol ve deney gruplarındaki erişiş değerleri Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39: Deney ve Kontrol Gruplarının Blok Becerisine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

BLOK	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	P
Deney Grubu	35	1.31 ± 0.84	-2.729	.008**
Kontrol Grubu	30	1.92 ± 0.94		

** p<0.01

Tablo 39'a bakıldığında; blok becerisi için, deney grubunun erişiş ortalaması $\bar{x} = 1.31 \pm 0.84$ iken, kontrol grubunun erişiş ortalamasının $\bar{x} = 1.92 \pm 0.94$ olduğu

görülmektedir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin blok becerisindeki erişî düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = -2.729$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre, blok becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim modelinin spor eğitimi modeline göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin psikomotor becerilerin tümündeki performansları açısından, spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve becerilerin tümüne ait kontrol ve deney gruplarındaki erişî değerleri Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40: Deney ve Kontrol Gruplarının Psikomotor Alana Ait Becerilerin Tümündeki Erişî Puanlarının Karşılaştırılması

TÜM BECERİLER	N	($\bar{x} \pm ss$)	t	P
Deney Grubu	35	1.42 ± 0.43	-4.897	.000**
Kontrol Grubu	30	1.96 ± 0.44		

** $p < 0.01$

Tablo 40’a bakıldığında; psikomotor alana ait becerilerin tümü için, deney grubunun erişî ortalaması $\bar{x} = 1.42 \pm 0.43$ iken, kontrol grubunun erişî ortalamasının $\bar{x} = 1.96 \pm 0.44$ olduğu görülmektedir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin psikomotor alanı oluşturan tüm becerilerdeki erişî düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = -4.897$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre, psikomotor alanı oluşturan tüm becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim modeli ile işlenen voleybol derslerinin daha etkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, araştırmanın psikomotor alandaki bulgularına dayanılarak, voleybol ünitesini oluşturan parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok becerilerinde, doğrudan öğretim ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin, spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencilerine göre daha fazla geliştiği söylenebilir.

Spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin oyunculuğun yanı sıra farklı görevler alması ve öğretimin büyük bir çoğunlukla akran öğretimi ve

işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile yürütülmesi, doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, becerilerin alıştırma ve tekrar sayısını düşürmüştür. Psikomotor alandaki becerilerin geliştirilmesinde tekrar sayısı son derece önemli bir göstergedir. Tekrar etme; beceri öğretiminin vazgeçilmez temel ilkesidir. Tekrar; hareketlerde doğruluğu, keskinliği ve hızı arttırır. Beceride gelişme tekrarla sağlanır (Gökmen, Karagül ve Aşçı, 1995). Ayrıca spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencileri sezon başlamadan önce takımlara ayrılmışlar ve her takım öğretmen yönlendirmeleri doğrultusunda kendi antrenörü ile çalışmış; doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubu öğrencileri ise, büyük çoğunlukla öğretmen merkezli bir yöntem olan komut yöntemi ile dersleri işlemişlerdir. Spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubunda antrenörlük rolü alan öğrenciler; takım arkadaşlarına dönüt ve düzeltme sunma, alıştırmanın süre ayarlamaları, alıştırma için uygun tekrar sayılarını belirleme ve sınıf yönetimi gibi konularda yetersiz ya da eksik kalmış olabilirler. Doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı kontrol grubundaki dersler; çoğunlukla, becerilerin öğretmen tarafından gösterilmesi ve daha sonra öğrencilerin becerileri sürekli olarak tekrar etmesi şeklinde yürütülmüş; dönüt, düzeltme ve pekiştirme işlemleri öğretmen tarafından yapılmıştır. Bu durum becerilerin doğru şekilde öğrenilmesini ve tekrar edilmesini sağlamış olabilir.

Araştırmada elde edilen psikomotor alana ait bulgular; Browne ve diğerleri (2004), Pritchard ve diğerleri (2008) ve Ormond ve diğerleri (2002)'nin yaptıkları çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Browne ve diğerleri (2004), iki eğitimsel yaklaşımın öğrencilerin gelişimi üzerine etkisini belirlemek amaçlı gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerden 26'sına beceri-alıştırma-oyun (geleneksel) yaklaşımı, 27'sine ise spor eğitimi modeli ile ragbi öğretilmiştir. Araştırma sonunda, spor eğitimi modelinin kullanıldığı grup ile geleneksel öğretimin kullanıldığı grup karşılaştırıldığında, spor eğitimi modeli grubunun istatistiksel olarak daha anlamlı beceri gelişimi sağladığı görülmüştür. Pritchard ve diğerleri (2008), ortaokul seviyesinde, spor eğitimi modeli ve geleneksel öğretimin uygulandığı voleybol derslerinin, beceri gelişimine olan etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya 26'sı spor eğitimi modeli grubunda (deney grubu) ve 21'i de geleneksel öğretim grubunda (kontrol grubu) olan toplam 47 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; beceri gelişiminde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı

fark bulunmamıştır. Ormond ve diğerleri (2002), geleneksel ünitelerle spor eğitimi modelini karşılaştırmak amaçlı yaptıkları çalışmada, spor eğitimi modeli ile basketbol derslerini işleyen öğrencilerin geleneksel öğretimle basketbol derslerini işleyen öğrencilere oranla, topu takım arkadaşlarının arasında dağıtan atış denemelerinin daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmalar arasındaki bu farklılıklar; araştırmaların uygulama sürelerinin, öğrencilerin yaş seviyelerinin, araştırmaların yapıldığı spor türlerinin benzer olmamasından ve spor eğitimi modeli grubunda antrenörlük görevi alan öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmalar, uygulama süreleri bakımından karşılaştırıldığında; bu araştırmanın uygulama uzunluğunun diğer araştırmalardan daha fazla olduğu görülmüştür. Siedentop ve diğerleri (2004), spor eğitimi modeli sezonlarının; mümkün olduğunca en az 20 ders saati olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan diğer araştırmalarda sezon uzunluklarının çoğunun Siedentop ve diğerleri (2004)'nin belirttiği sezon uzunluğundan kısa olduğu görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalarda, ya spor eğitimi modeli ile geleneksel öğretim yöntemlerinin arasında beceri gelişimi açısından fark bulunamamış ya da spor eğitimi modeli, geleneksel öğretme yöntemlerine göre daha anlamlı beceri gelişimi sağlamıştır. Bu araştırmadaki uygulama süresinin yeterince uzun olması, doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin, becerileri tekrar etme sürelerini arttırmış ve araştırmalar arasındaki bu farklılıklara yol açmış olabilir. Ayrıca, spor eğitimi modeli grubunda antrenörlük rolünü almış öğrenciler arasındaki hazırbulunuşluk farklılıkları araştırma sonuçlarının farklı olmasına neden olmuş olabilir. Eğer antrenörlük görevini alan öğrenciler, öğretilen spor ile ilgili daha önceden farklı deneyimler yaşamışlarsa, sezon içerisinde daha etkili olacaklar ve takım arkadaşlarına daha yeterli dönüt ve düzeltme sunma imkânına sahip olabileceklerdir. Bu durum da, spor eğitimi modeli öğrencilerinin beceri gelişimlerini olumlu olarak etkileyecektir. Bu araştırmada spor eğitimi modeli grubunda antrenörlük görevini alan öğrenciler, daha önceden voleybol ile ilgili aktif bir yaşantı ve deneyim geçirmemişler ve öğrendikleri becerilerin çoğunu işlenen dersler sayesinde öğrenmişlerdir.

4.7 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performanslarına ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için Oslin ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin yedi bileşeninden voleybol branşına uygun olan üç (beceri uygulaması, karar verme, ayarlama) tanesi araştırma kapsamına alınmıştır. Üç bileşenin kullanılmasıyla bulunan oyun performansı ve oyuna katılım indeksleri ise, üç bileşen hesaplandıktan sonra belirli formüller kullanılarak bulunmuştur.

Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin; “beceri uygulaması” bileşenine etkisini sınamak için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 41’de, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri ise Grafik 17’de verilmiştir.

Tablo 41: Deney ve Kontrol Gruplarının Beceri Uygulaması Bileşenine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

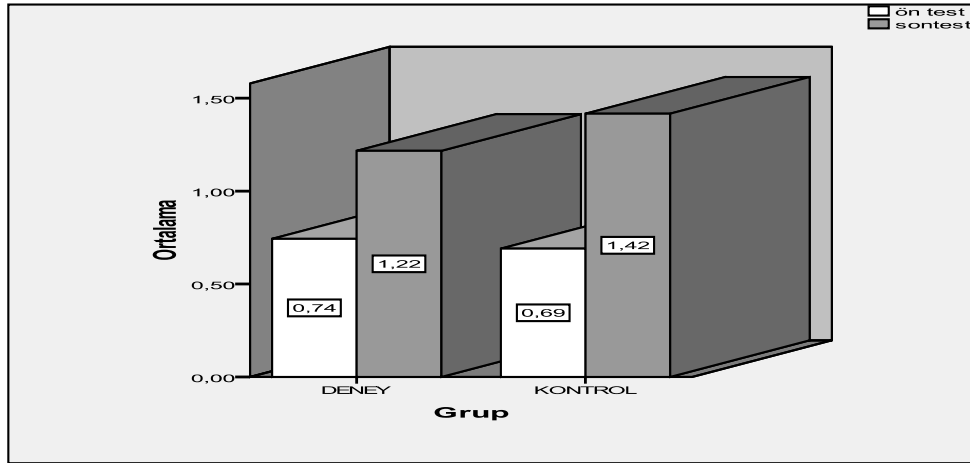
BECERİ UYGULAMASI	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	0.74 ± 0.55	1.22 ± 0.48	-8.326	.000**
Kontrol Grubu	30	0.69 ± 0.49	1.42 ± 0.55	-7.480	.000**

**p<0.01

Tablo 41’de görüldüğü gibi; deney grubunda beceri uygulaması bileşeni ön testte $\bar{x} = 0.74 \pm 0.55$ iken, son testte $\bar{x} = 1.22 \pm 0.48$ ’e; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 0.69 \pm 0.49$ iken, son testte $\bar{x} = 1.42 \pm 0.55$ ’e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının beceri uygulaması bileşenindeki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1, 34)} = -8.326$; $p < 0.01$), ($t_{(1, 29)} = -7.480$;

$p<0.01$). Bu bulgulara göre, beceri uygulaması bileşeninde her iki grubunda verilen eğitime bağlı olarak kendi içinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Grafik 17'ye bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının beceri uygulaması bileşenine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Beceri Uygulaması Bileşenine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 17 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki beceri uygulaması bileşeni ortalaması birbirine yaklaşık değerler almışken; son testteki ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda, kontrol grubundaki öğrencilerin daha fazla gelişim kaydettiği gözlenmektedir.

Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin; “karar verme” bileşenine etkisini sınamak için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 42’de, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri ise Grafik 18’de verilmiştir.

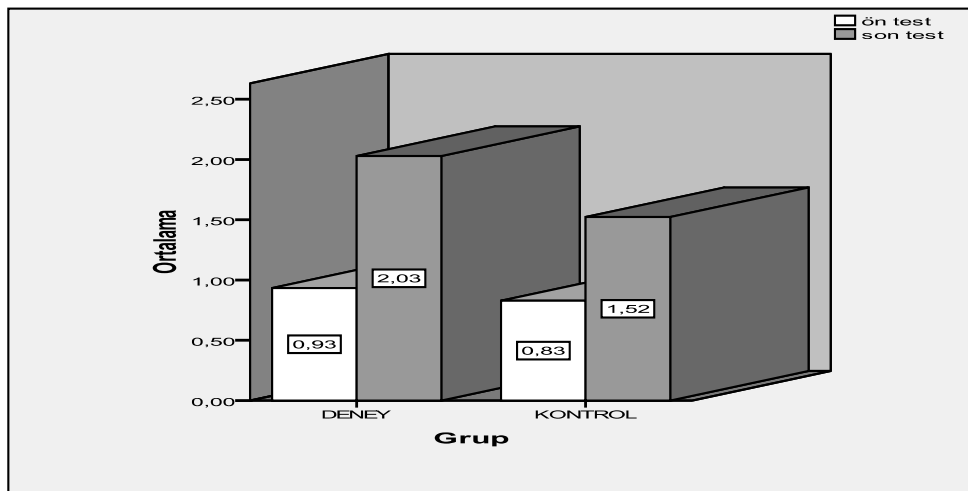
Tablo 42: Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Bileşenine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

KARAR VERME	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	0.93 ± 0.58	2.03 ± 0.68	-11.136	.000**
Kontrol Grubu	30	0.83 ± 0.47	1.52 ± 0.49	-7.366	.000**

**p<0.01

Tablo 42’de görüldüğü gibi; deney grubunda karar verme bileşeni puanları ön testte $\bar{x} = 0.93 \pm 0.58$ iken, son teste $\bar{x} = 2.03 \pm 0.68$ ’e; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 0.83 \pm 0.47$ iken, son testte $\bar{x} = 1.52 \pm 0.49$ ’a yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının karar verme bileşenindeki giriş ve çıkış puanları karşılaştırıldığında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1,34)} = -11.136$; $p < 0.01$), ($t_{(1,29)} = -7.366$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre, karar verme bileşeninde her iki grupta da verilen eğitime bağlı olarak kendi içinde gelişim olduğu söylenebilir.

Grafik 18’e bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının karar verme bileşenine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Bileşenine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 18 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki karar verme bileşeni ortalaması birbirine yaklaşık değerler almışken; son testteki ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda, deney grubundaki öğrencilerin daha fazla gelişim kaydettiği gözlenmektedir.

Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin; “ayarlama” bileşenine etkisini sınamak için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 43’te, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri ise Grafik 19’da verilmiştir.

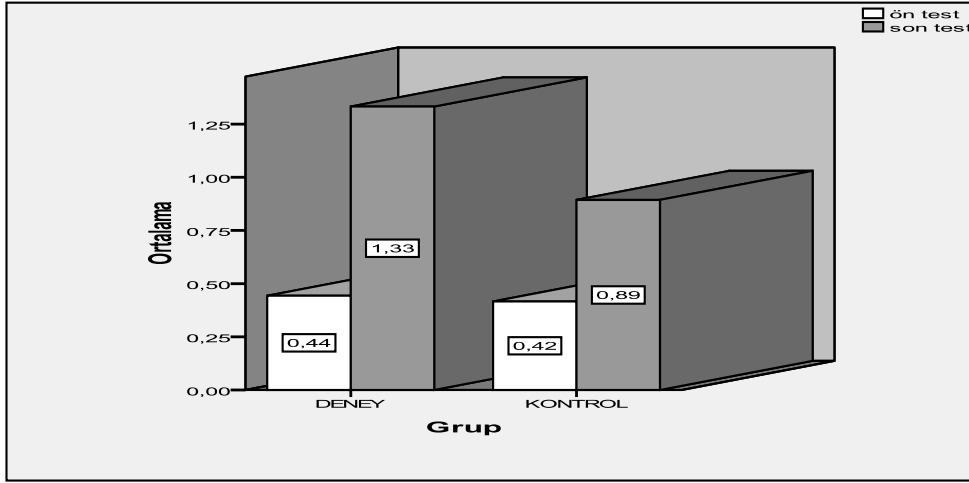
Tablo 43: Deney ve Kontrol Gruplarının Ayarlama Bileşenine Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

AYARLAMA	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	0.44 ± 0.30	1.33 ± 0.62	-8.901	.000**
Kontrol Grubu	30	0.42 ± 0.29	0.89 ± 0.44	-6.798	.000**

**p<0.01

Tablo 43’te görüldüğü gibi; deney grubunda ayarlama bileşeni puanları ön testte $\bar{x} = 0.44 \pm 0.30$ iken, son teste $\bar{x} = 1.33 \pm 0.62$ ’ye; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 0.42 \pm 0.29$ iken, son testte $\bar{x} = 0.89 \pm 0.44$ ’e yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ayarlama bileşenindeki giriş ve çıkış puanları karşılaştırıldığında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1,34)} = -8.901$; $p < 0.01$), ($t_{(1,29)} = -6.798$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre, ayarlama bileşeninde her iki grubunda verilen eğitime bağlı olarak kendi içinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Grafik 19’a bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının ayarlama bileşenine ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Ayarlama Bileşenine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 19 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki ayarlama bileşeni puanlarının ortalaması birbirine yakın değerler almışken; son testteki puanların ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, deney grubundaki öğrencilerin daha fazla gelişim kaydettiği gözlenmektedir.

Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin; beceri uygulaması, karar verme ve ayarlama bileşenlerinin ortalaması alınarak, her öğrenci için ayrı ayrı "oyun performansı indeksi" hesaplanmıştır. Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin; oyun performansına etkisini sınamak için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 44'te, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri ise Grafik 20'de verilmiştir.

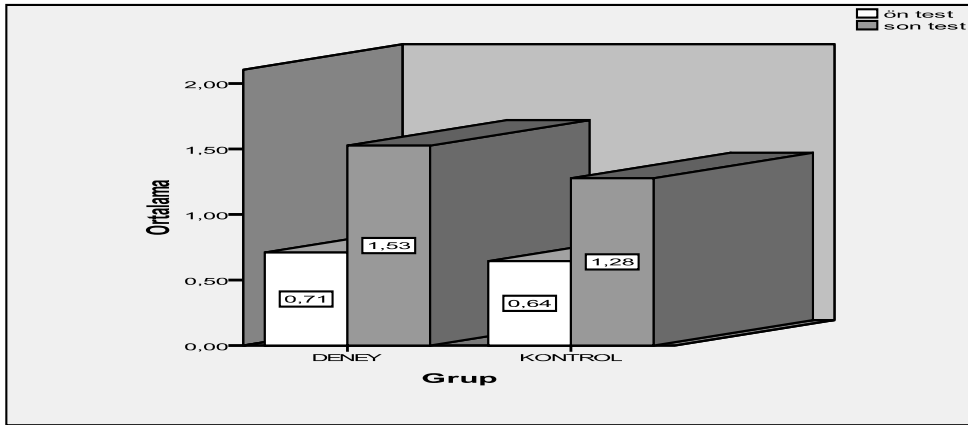
Tablo 44: Deney ve Kontrol Gruplarının Oyun Performansına Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

OYUN PERFORMANSI	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	0.71 ± 0.41	1.53 ± 0.47	-14.097	.000**
Kontrol Grubu	30	0.64 ± 0.36	1.28 ± 0.40	-9.848	.000**

**p<0.01

Tablo 44’te görüldüğü gibi; deney grubundaki oyun performansı puanları ön testte $\bar{x} = 0.71 \pm 0.41$ iken, son teste $\bar{x} = 1.53 \pm 0.47$ ’ye; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 0.64 \pm 0.36$ iken, son testte $\bar{x} = 1.28 \pm 0.40$ ’a yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının oyun performansında giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1, 34)} = -14.097$; $p < 0.01$), ($t_{(1, 29)} = -9.848$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre, oyun performansında her iki grubunda verilen eğitime bağlı olarak kendi içinde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Grafik 20’ye bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının oyun performansına ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Oyun Performansına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 20 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki oyun performansı puanları ortalamaları birbirine yakın değerler almışken; son testteki puanların ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, deney grubundaki öğrencilerin daha fazla gelişim kaydettiği gözlenmektedir.

Çalışmada Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği’nin; beceri uygulaması bileşenindeki etkili ve etkili olmayan becerilerin sayısı, karar verme bileşenindeki uygun ve uygun olmayan kararların sayısı ve ayarlama bileşenindeki sadece uygun ayarlamaların sayısı toplanarak her öğrenci için ayrı ayrı “oyuna katılım indeksi” hesaplanmıştır.

Spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin “oyuna katılım”a etkisini sınamak için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 45’te, ortalamalara ilişkin sütun grafikleri ise Grafik 21’de verilmiştir.

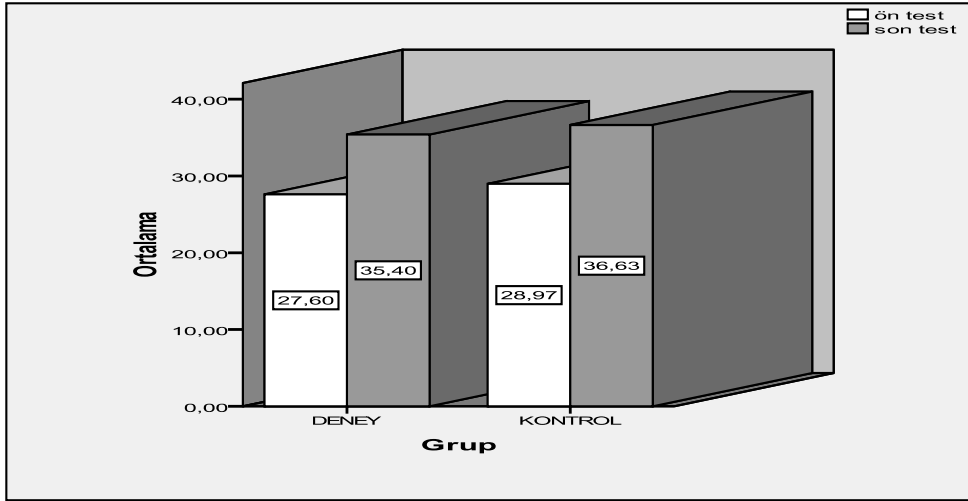
Tablo 45: Deney ve Kontrol Gruplarının Oyuna Katılıma Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

OYUNA KATILIM	N	Ön Test ($\bar{x} \pm ss$)	Son Test ($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	27.60 $\pm$ 8.49	35.40 $\pm$ 10.56	-3.962	.000**
Kontrol Grubu	30	28.97 $\pm$ 9.24	36.63 $\pm$ 10.49	-4.994	.000**

**p<0.01

Tablo 45’te görüldüğü gibi; deney grubunda oyuna katılım puanı ön testte $\bar{x} = 27.60 \pm 8.49$ iken, son testte $\bar{x} = 35.40 \pm 10.56$ ’ya; kontrol grubunda ise ön testte $\bar{x} = 28.97 \pm 9.24$ iken, son testte $\bar{x} = 36.63 \pm 10.49$ ’a yükselmiştir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, kullanılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının oyuna katılımdaki giriş ve çıkış puanları arasında çıkış puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(1,34)} = -3.962$; $p < 0.01$), ($t_{(1,29)} = -4.994$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre, oyuna katılımda, hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin verilen eğitime bağlı olarak kendi içinde gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Grafik 21’e bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının oyuna katılım puanlarına ait ön test ve son test ortalamalarına ilişkin farklılıkları biçimsel olarak da gözlenebilir.



Grafik 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Oyuna Katılma Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği

Grafik 21 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki oyuna katılım ortalamaları birbirine yakın değerler almışken; son testteki ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda yine aynı durumun söz konusu olduğu gözlenmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında; Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin beceri uygulaması, karar verme, ayarlama, oyun performansı ve oyuna katılım bileşenlerinde, hem spor eğitimi modelinin kullanıldığı deney grubunun hem de doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler bulunduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, kullanılan her iki öğretim modelinin de Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin araştırmada kullanılan bileşenlerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın oyun performansına ait bulguları; Hastie ve Curtner-Smith (2006), Hastie (1998), Carlson (1995), Hastie (1998), Hastie (1996), Carlson ve Hastie (1997) ve Synder (1997)'in yaptıkları çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Hastie ve Curtner-Smith (2006), spor eğitimi modelinin öğrencilerin taktik geliştirme becerilerini arttırdığını bulmuşlardır. Hastie (1998a), modelin öğrencilerin oyun başarısına etkilerini nicel olarak değerlendirmek için yürüttüğü çalışmada, altı kişilik öğrenci grubunu 30 derslik frizbi ünitesi boyunca izlemiş, sezon ilerledikçe

takımın taktik yeterlilik ve oyun oynama performansında önemli bir gelişme bulmuştur. Carlson (1995) çalışmasında, topla öğrenci temasını kodlayarak, düşük becerili kızların SE sezonu boyunca geliştiklerini, maçta ve antrenmanlarda topla daha fazla temas ettiklerini bulmuştur. Akademik Öğrenme Zamanı-Beden Eğitimi (AÖZ-BE) sistematik gözlem aracını miktar belirlemek için kullanan Hastie (1996), spor eğitimi modelinin antrenmanlar ve oyunlar sırasında, öğrencilerin oyuna katılımını arttırdığını bulmuştur. Hastie (1998b), spor eğitimi sezonu boyunca kızların resmi yarışmalar dönemindeki beceri uygulaması ve oyun skorlarının sezonun başındaki skorlarını geçtiğini ve yüksek seviyede katılım sergilediklerini bulmuştur. Bu çalışmalara ilave olarak, Carlson ve Hastie (1997), spor eğitimi modeli ile işlenen dersler sayesinde öğrencilerin oyun durumlarında, taktikleri daha iyi anladıklarını bulmuşlardır. Ayrıca, Synder (1997), spor eğitimi modelinin kullanıldığı basketbol ünitesinde, öğrencilerin taktiksel oyun oynama becerilerinde ön test ve son test puanlarını karşılaştırdıklarında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler tespit etmişlerdir.

Araştırmanın oyun performansına ait bulguları, Pritchard ve diğerlerinin (2008) yaptıkları araştırma bulguları ile hem benzerlik hem de farklılıklar göstermektedir.

Pritchard ve diğerlerinin (2008) yapmış oldukları çalışmada, beceri uygulaması bileşeninde, spor eğitimi modeli grubunun ön testi ile son testi arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilirken, geleneksel öğretim grubunda ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karar verme bileşeninde, spor eğitimi modeli grubunda, ön test ve ara test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilirken, geleneksel öğretim grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ayarlama bileşeninde, her iki grupta da ön test ve son testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Oyun performansı bileşeninde, spor eğitimi modeli grubunun ön testi ve son testi arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, geleneksel öğretim grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Oyuna katılım bileşeninde ise, her iki grubun da ön testleri ile ara testleri arasında ara testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

İki araştırma arasındaki beceri uygulaması ve karar verme bileşenlerinde, kontrol grubunda ortaya çıkan farklılıklar, araştırmalar arasındaki sezon uzunluklarının

farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Pritchard ve diğerleri (2008) çalışmalarını, her biri 50 dakika süren 20 ders süresince uygulamışlardır. Bu çalışma ise, her ders saati 50 dakika olmak üzere haftada 4 ders saati ve toplamda ise 14 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Pritchard ve diğerlerinin (2008) çalışmayı uyguladıkları zaman, bu araştırma süresinin yarısından azdır. Bu araştırmadaki sezon süresi hem kontrol hem de deney gruplarındaki öğrencilerin, öğrendikleri becerileri oyun durumlarına transfer edebilmeleri için yeterli zaman sağlamıştır. İki araştırma arasında hem deney hem de kontrol grubunda ayarlama bileşeninde ortaya çıkan farklılık da, araştırmada kullanılan sezon planı farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada kapsamında kullanılan sezon planında, hem kontrol hem de deney grubunda voleybol oyun sistemleri, servis karşılama sistemleri, savunma ve hücum sistemleri konularının öğretimi de gerçekleştirilmiştir. Ancak, Pritchard ve diğerlerinin (2008) yaptıkları çalışmadaki sezon planı incelendiğinde, bu konularla ilgili öğretim gerçekleştirilmemiştir. Oyun içinde, ayarlama bileşeninde başarılı olabilmek için, bu konuların öğrenciler tarafından öğrenilmesi önemlidir. İki araştırma arasındaki farklılık; bu araştırmada taktik konularının öğretiminin yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. İki araştırma arasında kontrol grubunda oyun performansı bileşeninde de farklılıklar görülmüştür. Oyun performansı; beceri uygulaması, karar verme ve ayarlama bileşenlerinin ortalamaları hesaplanarak bulunduğundan, bu farklılığın olması son derece normaldir. Çünkü Pritchard ve diğerlerinin (2008) çalışmasında; beceri uygulaması, karar verme ve ayarlama bileşenlerinde kontrol grubunda ön test ve son testler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle, bu bileşenlerin ortalamasından oluşan oyun performansı bileşeninde de; kontrol grubunun ön test ve son test değerleri arasında fark olmayacaktır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) ve Doğrudan Öğretim Modeli (kontrol grubu) ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performansı erişim düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Beceri uygulaması bileşeni açısından; spor eğitimi modeli ve doğrudan eğitim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve beceri

uygulaması bileşenine ait kontrol ve deney gruplarındaki erişî değerleri Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46: Deney ve Kontrol Gruplarının Beceri Uygulaması Bileşenine Ait Erişî Puanlarının Karşılaştırılması

BECERİ UYGULAMASI	N	($\bar{x} \pm ss$)	t	p
Deney Grubu	35	0.47 ± 0.34	-2.319	.024*
Kontrol Grubu	30	0.73 ± 0.53		

*p<0.05

Tablo 46’ya bakıldığında; beceri uygulaması bileşeni için, deney grubunun erişî ortalaması $\bar{x} = 0.47 \pm 0.34$ iken, kontrol grubunun erişî ortalamasının $\bar{x} = 0.73 \pm 0.53$ olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin beceri uygulaması bileşeni erişî düzeyleri, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = -2.319$; $p < 0.05$). Bu sonuca göre, doğrudan öğretim modeli ile voleybol dersini alan kontrol grubundaki öğrencilerin, spor eğitimi modeli ile voleybol dersini alan deney grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığında, beceri uygulaması bileşeninde daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Karar verme bileşeni açısından; spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve karar verme bileşenine ait kontrol ve deney gruplarındaki erişî değerleri Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47: Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Bileşenine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

KARAR VERME	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	1.10 ± 0.58	2.915	.005**
Kontrol Grubu	30	0.70 ± 0.52		

**p<0.01

Tablo 47'ye bakıldığında; karar verme bileşeni için, deney grubunun erişimi ortalaması $\bar{x} = 1.10 \pm 0.58$ iken, kontrol grubunun erişimi ortalamasının $\bar{x} = 0.70 \pm 0.52$ olduğu görülmektedir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin karar verme bileşeni erişimi düzeyleri, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1, 63)} = 2.915$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığında, karar verme bileşeninde daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Ayarlama bileşeni açısından; spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve ayarlama bileşenine ait kontrol ve deney gruplarındaki erişim değerleri Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48: Deney ve Kontrol Gruplarının Ayarlama Bileşenine Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

AYARLAMA	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	0.89 ± 0.59	3.264	.002**
Kontrol Grubu	30	0.48 ± 0.38		

**p<0.01

Tablo 48'e bakıldığında; ayarlama bileşeni için, deney grubunun erişimi ortalaması $\bar{x} = 0.89 \pm 0.59$ iken, kontrol grubunun erişimi ortalamasının $\bar{x} = 0.48 \pm 0.38$ olduğu

görülmektedir. 0.01 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin ayarlama bileşeni erişim düzeyleri, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = 3.264$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre; deney grubundaki öğrencilerin ayarlama bileşeni puanlarının erişim düzeyi, kontrol grubundaki öğrencilerin erişim düzeyi ile karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Oyun performansı açısından; spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve oyun performansına ait kontrol ve deney gruplarındaki erişim değerleri Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49: Deney ve Kontrol Gruplarının Oyun Performansına Ait Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

OYUN PERFORMANSI	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	0.82 ± 0.34	2.122	.038*
Kontrol Grubu	30	0.63 ± 0.35		

* $p < 0.05$

Tablo 49’a bakıldığında; oyun performansı için, deney grubunun erişim ortalaması $\bar{x} = 0.82 \pm 0.34$ iken, kontrol grubunun erişim ortalamasının $\bar{x} = 0.63 \pm 0.35$ olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin oyun performansı erişim düzeyleri, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t_{(1,63)} = 2.122$; $p < 0.01$). Bu sonuca göre; deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığında, oyun performansı olarak daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Oyuna katılım açısından; spor eğitimi modeli ve doğrudan öğretim modelinin etkililiğini sınamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve oyuna katılıma ait kontrol ve deney gruplarındaki erişim değerleri Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50: Deney ve Kontrol Gruplarının Oyuna Katılıma Ait Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

OYUNA KATILIM	N	$(\bar{x} \pm ss)$	t	p
Deney Grubu	35	7.80 ± 11.65	.052	.959
Kontrol Grubu	30	7.67 ± 8.41		

p>0.05

Tablo 50 incelendiğinde; oyuna katılım için, deney grubunun erişiş ortalaması $\bar{x} = 7.80 \pm 11.65$ iken, kontrol grubunun erişiş ortalamasının $\bar{x} = 7.67 \pm 8.41$ olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde, deney ve kontrol grupları arasında, öğrencilerin oyuna katılım erişiş düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(1,63)} = .052$; $p > 0.05$). Bu sonuca göre; her iki grup için oyuna katılım bileşeni erişiş düzeyleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin birbirine benzer düzeyde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin beceri uygulaması bileşeninde; spor eğitimi modeli ile voleybol derslerinin işlendiği deney grubu ve doğrudan öğretim modeli ile voleybol derslerinin işlendiği kontrol grubu karşılaştırıldığında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Doğrudan öğretim modeli, becerilerin çok sayıda tekrarını içeren bir öğretim modelidir. Model, öğrencilerin becerilerini geliştirebilmeleri için, spor eğitimi modeline ile karşılaştırıldığında, öğretmen denetiminde olduğundan dolayı öğrencilere daha fazla uygulama yapma şansı verir. Ayrıca, doğrudan öğretim modelinde öğrencilere becerileri ile ilgili dönüt ve düzeltmeler, öğretmen tarafından sunulur. Buna ek olarak, öğrencilerin önceki yaşantılarında da benzer öğretim model ve yöntemleri ile beden eğitimi dersi almış olmaları da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu nedenle, doğrudan öğretim modeli grubunda yer alan öğrenciler, becerilerini daha fazla geliştirme fırsatına sahip olmuşlardır.

Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin karar verme ve ayarlama bileşenlerinde; spor eğitimi modeli ile voleybol derslerinin işlendiği deney grubu ile doğrudan öğretim modeli ile voleybol derslerinin işlendiği kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Spor eğitimi modeli grubundaki öğrenciler, sezonun başlaması ile birlikte uyarlanmış voleybol maçları yapmışlar ve doğrudan öğretim modeli grubuna göre daha fazla maç ortamı ile karşılaşmışlardır. Bu nedenle, maç ile ilgili deneyimlerini, doğrudan öğretim modeli grubuna göre daha fazla geliştirmişler, karar verme ve ayarlama becerilerini daha etkili ortaya koymuşlardır. Ayrıca, spor eğitimi modeli öğrencilerinin, dönemin başından sonuna kadar aynı takımlarda çalışmaları ve maç yapmaları, oyuncuların birbirlerini tanımalarını sağlamış ve ayarlama bileşeninde daha etkili sonuçlara ulaşmalarına yol açmıştır. Buna ek olarak, sezon başlamadan önce spor eğitimi modeli ile ders işleyecek olan deney grubu öğrencilerine oyunculuk dışında çeşitli roller ve bu rollere ait sorumluluklar verilmiştir. Bu roller çerçevesinde alınan sorumluluklar, deney grubu öğrencilerinin karar verme ve ayarlama bileşenlerini, kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla geliştirmiş olabilir.

Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin oyun performansı bileşeninde; spor eğitimi modeli ile voleybol derslerinin işlendiği deney grubu ile doğrudan öğretim modeli ile voleybol derslerinin işlendiği kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Doğrudan öğretim modeli gibi geleneksel modellerde öğrenciler, beceriler izole edilerek öğretildiğinde, bu becerileri oyuna transfer etme fırsatına sahip olamazlar. Geleneksel modellerde öğrenciler çok fazla maç ortamları ile karşılaşmazlar ve öğrenciler güncel oyunun/sporun nasıl oynanacağını öğrenemezler. Geleneksel modeller sadece beceri çalışmasını destekler. (Pritchard, 2004). Spor eğitimi modeli ise, taktiksel bilgi ve beceri gelişimi ile birlikte, oyun performansını destekler. Siedentop (1994)'a göre; beceriler izole edilerek öğretileceğine, stratejinin uygulandığı oyun/maç benzeri durumlarda, o oyunun ya da sporun doğal yapısının bir parçası olarak öğretilmelidir. Spor eğitimi modeli grubunda sezonun başlarında takım oluşumları yapılmış ve öğrencilerin sezon sonuna kadar aynı takımlarda kalmaları sağlanmıştır. Böylece, takım içindeki öğrenciler sezon başından sonuna kadar aynı takımlarda birlikte çalışmışlar ve maçlarda takım olarak birlikte oynamışlardır. Ayrıca spor eğitimi modeli grubunda uyarlanmış oyunlar sezonun başlarından itibaren kullanılmaya başlamış, öğrenciler gerçek oyun durumlarında

becerilerini uygulama şansı bulmuşlardır. Doğrudan öğretim modelinde ise öğrenciler yaklaşık olarak sezonun sonlarına doğru uyarlanmış oyunları oynamaya başlamışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin oyun oynama performansının spor eğitimi modeline göre daha az gelişmiş olmasının nedeni, öğrencilerin oyun benzeri durumlarla çok fazla karşılaşmamalarıdır. Bu nedenle, öğrenilen beceriler iyi uygulansa bile, becerilerin oyun durumlarına transfer edilmesinde sıkıntılar ve zorluklar yaşanmaktadır.

Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin oyuna katılım bileşeninde; spor eğitimi modeli ile voleybol derslerinin işlendiği deney grubu ile doğrudan öğretim modeli ile voleybol derslerinin işlendiği kontrol grubu karşılaştırıldığında, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Diğer bir ifade ile her iki grupta bulunan öğrenciler de maçlarda birbirine benzer seviyede oyuna katılım sergilemişlerdir. Oyuna katılım indeksi; etkili becerilerin toplamı, etkisiz becerilerin toplamı, uygun karar verme, uygun olmayan karar verme, uygun ayarlama becerilerinin toplamı alınarak hesaplanmıştır. Öğrenciler yaptıkları maçlarda on dakika boyunca kameraya çekilmiş ve daha sonra kamera kayıtları izlenerek oyuna katılım indeksleri hesaplanmıştır. Kamera çekimleri sonrası izlenen videolardaki voleybol maçlarında, bir rallinin ortalama süresinin yaklaşık olarak 7-8 saniye ve ralliler arasındaki duraklamaların ortalama süresinin ise yaklaşık olarak 15 saniye olduğu görülmüştür. Bu nedenle on dakika boyunca yaklaşık olarak 25-30 ralli izlenerek gözlemler yapılmıştır. Ayrıca, voleybol oyunu dönerek oynanan bir oyundur yani her oyuncu sahada bulunan altı bölgede de oynamak zorundadır. Bu durum da, oyuncuların oyuna katılımı açısından eşit şansa sahip olmalarını sağlamıştır. Bu nedenle, hem kontrol hem de deney gruplarında oyuna katılım bileşeninde iki grup arasında farklılık oluşmamıştır.

Araştırmanın beceri uygulaması, karar verme, ayarlama, oyun performansı ve oyuna katılım bileşenlerine ait bulguları; Pritchard ve diğerlerinin (2008) yapmış oldukları çalışma bulguları ile benzerlik ve farklılıklar göstermektedir.

Pritchard ve diğerleri (2008), ortaokul seviyesinde, spor eğitimi modeli ve geleneksel öğretimin uygulandığı voleybol derslerinin, öğrencilerin oyun performanslarına olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; beceri uygulaması bileşeninde iki grubun son testleri karşılaştırıldığında spor eğitimi modelinin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Karar

verme ve oyuna katılım bileşeninde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayarlama ve oyun performansı bileşenlerinde, kontrol ve deney gruplarının son testleri karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir.

Bu araştırma ile Pritchard ve diğerlerinin (2008) yapmış oldukları araştırma arasında beceri uygulaması bileşeninde farklılık ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, beceri uygulaması bileşeninde doğrudan öğretim modeli lehine anlamlı fark bulunurken, Pritchard ve diğerlerinin (2008) araştırmasında ise spor eğitimi modeli lehine anlamlı fark bulunmuştur. İki araştırma arasındaki bu farklılık, araştırmaların yapıldığı grupların yaş düzeylerinin benzer olmamasından ve sezon uzunluklarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırma, Pritchard ve diğerlerinin (2008) yapmış oldukları araştırma süresinin yaklaşık olarak iki katından fazladır. Bu araştırmanın sezon uzunluğunun Pritchard ve diğerlerinin (2008) yaptığı çalışmaya kıyasla daha uzun olması, doğrudan öğretim modeli grubundaki öğrencilerin becerileri yeterince tekrar etmeleri ve geliştirmeleri için uygun zamanı sağlamıştır. Bu nedenle, becerileri öğretmen önderliğinde yeterince tekrar eden ve yine öğretmen tarafından kendilerine dönüt, düzeltme sunulan kontrol grubu öğrencileri, becerileri öğrenci antrenörleri eşliğinde uygulayan ve çalışan, dönüt ve düzeltmelerini yine öğrenci antrenörlerden alan deney grubu öğrencilerine göre beceri uygulaması bileşeninde daha etkili olmuşlardır. Ayrıca, iki araştırma arasındaki bu farklılık; antrenörlük görevini üstlenen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin ve antrenörlük görevinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmelerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada antrenörlük rolünü alan öğrenciler ile haftada bir saat olmak üzere öğretmen tarafından toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda, antrenörlük rolünü alan öğrenciler ile birlikte bir sonraki derste işlenecek olan ders planları hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmen tarafından bu antrenörlere beceri uygulamalarında meydana gelebilecek hatalar ve bu hataların düzeltilmesi konusunda bilgiler verilmiştir. Öğrenci antrenörler, hazırlanan bu ders planlarını derslerde eksiksiz olarak uygulamaya çalışmışlardır. Ancak, voleybol derslerinde ilk antrenörlük deneyimlerini yaşayan öğrenci antrenörler bazı durumlarda takım üyelerine tam olarak dönüt ve düzeltme sunamamış olabilirler. Bu durumda da, spor eğitimi modeli ile ders işlenen deney grubu öğrencilerin beceri uygulamalar, doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencilerine kıyasla, daha az gelişmiş olabilir.

Yapılan bu araştırma ile Pritchard ve diğerlerinin (2008) yapmış oldukları araştırma arasında karar verme bileşeninde farklılık ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, karar verme bileşeninde spor eğitimi modeli lehine anlamlı fark bulunurken, Pritchard ve diğerlerinin (2008) araştırmasında spor eğitimi modeli ile geleneksel öğretim grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. İki araştırma arasındaki bu farklılık, sezon uzunluklarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmanın sezon süresinin, Pritchard ve diğerlerinin (2008) çalışmasındaki sezon süresine göre daha uzun olması, spor eğitimi modeli grubunda ders işleyen öğrencilerin karar verme bileşenindeki gelişimleri için gerekli zamanı sağlamış ve doğrudan öğretim modelinin uygulandığı gruba göre daha fazla maç yapma şansına sahip olan spor eğitimi modeli grubu öğrencilerinin karar verme bileşeninde daha fazla gelişmesine olanak sağlamış olabilir. Ayrıca, çalışmaların yürütüldüğü öğrencilerin yaş seviyelerinin ve çalışmalarda öğretilen becerilerin farklı olması da, iki araştırma arasındaki bu farklılığa neden olmuş olabilir. Pritchard ve diğerleri (2008) çalışmalarını ortaokul seviyesinde, sadece manşet pas, oyun kurma ve servis becerilerini kullanarak gerçekleştirmişlerken; bu çalışma üniversite düzeyinde parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok becerileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Pritchard ve diğerleri (2008)'nin bu araştırma kapsamına alınan beceri sayısına göre daha az beceri ile çalışmalarını gerçekleştirmiş olmaları, kontrol ve deney grupları arasında karar verme bileşeninde farklılık oluşturmamış olabilir. Çünkü beceri sayısı azaldıkça, hangi durumda hangi becerilerin kullanılacağına karar verme işi kolaylaşmaktadır. Öğretilen becerilerin sayısı arttıkça karar verme işi daha da zorlaşmaktadır. Bu zorluğu gidermek için öğretilen becerilerin mümkün olduğunca maç ortamlarında tekrarlanması gerekmektedir. Bu çalışmada, doğrudan öğretim modeli grubuna göre daha fazla maç yapma şansı bulan spor eğitimi modeli grubu öğrencileri, her beceriyi maç ortamında daha fazla uygulamış ve hangi becerilerin hangi durumlarda tercih edileceği hakkında daha fazla deneyim yaşayarak karar verme becerilerini doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı gruba göre daha fazla geliştirmişlerdir.

4.9 Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyunculuk dışı görevleri (antrenör, hakem, takım idarecisi, kondisyoner, takım kaptanı, istatistikçi) ile ilgili görüşleri nelerdir?

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen öz değerlendirme formları kullanılmıştır (EK 3). Aşağıdaki tablolarda (51, 52, 53, 54, 55, 56) spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrencilerin görev aldıkları rollere ilişkin doldurdıkları öz değerlendirme formlarındaki ifadeler ve bu ifadelerin her birine ait frekans ve yüzde tabloları verilmiştir.

Tablo 51’de, spor eğitimi modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubu öğrencilerinden, antrenörlük rolünü alan öğrencilerin, rolleri ile ilgili sezon sonunda yaptıkları özdeğerlendirmelerine ilişkin yüzde ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 51: Antrenörlük Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu

İFADELER (Antrenör)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Voleybol antrenörlüğü yaparken çok zorlandım.	-	-	-	-	2	25	2	25	4	50	8	100
İleride profesyonel düzeyde antrenörlük yapmak isterim.	2	25	-	-	6	75	-	-	-	-	8	100
Voleybol antrenörlüğü yaparken kendime olan güvenim arttı.	4	50	2	25	2	25	-	-	-	-	8	100
İyi antrenörlük yapabilmek için voleybolun kurallarını, tekniklerini ve taktiklerini etkili bir şekilde öğrendim.	4	50	3	37,5	1	12,5	-	-	-	-	8	100
Voleybol antrenörlüğü liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	5	62,5	2	25	1	12,5	-	-	-	-	8	100
Voleybol antrenörlüğü yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	-	-	2	25	5	62,5	1	12,5	-	-	8	100
Voleybol antrenörlüğü yaparken daha hızlı ve daha doğru karar verebilme becerimi geliştirdim.	4	50	2	25	1	12,5	1	12,5	-	-	8	100
Voleybol antrenörlüğü yaparken çok eğlendim.	4	50	3	37,5	1	12,5	-	-	-	-	8	100
Voleybol antrenörlüğü yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	3	37,5	4	50	1	12,5	-	-	-	-	8	100

Tablo 51 incelendiğinde, spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinde, model gereği antrenörlük sorumluluğu alan öğrencilerin %75'i antrenörlük rolünü uygularken kendilerine olan güvenlerinin ve daha hızlı, daha doğru karar verebilme becerilerinin arttığını, %87,5'i sorumluluk ve liderlik becerilerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Ayrıca antrenörlük rolü alan öğrencilerin %87,5'i antrenörlük rolünü uygularken eğlendiklerini, iyi antrenörlük yapabilmek için voleybolun kurallarını, tekniklerini ve taktiklerini etkili bir şekilde öğrendiklerini ve %75'i de bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, öğrencilerin çoğunluğu antrenörlük görevi yerine oyunculuğu tercih etme (%62,5) ve ileride antrenörlük yapma (%75) ifadesinde kararsız kalmıştır. Bu sonuca göre, antrenörlük sorumluluğu alan öğrencilerin bu rolü etkili bir şekilde yerine getirdikleri, benimsedikleri ve bu rolün kendilerinde olumlu gelişmeler sağladığı söylenebilir.

Araştırmada oyunculuk dışı görev olarak antrenörlük görevini üstlenen öğrencilerin doldurdıkları öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular; Bennet ve Hastie (1997), Hastie ve Sinelnikov (2006), Carlson ve Hastie (1997) ve Hastie (1996)'nin çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Bennet ve Hastie (1997), yaptıkları araştırmada antrenörlük rolü alan öğrencilerin liderlik özelliklerini ortaya çıkardığı için spor eğitimi modelinden hoşlandıklarını bulmuşlardır. Hastie ve Sinelnikov (2006), yaptıkları çalışmada antrenörlük rolünü alan öğrencilerin ciddi bir başarı gösterdiklerini ve öğrenci antrenörlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin sezonu ilgi çekici bulduklarını rapor etmişlerdir. Carlson ve Hastie (1997), antrenörlük rolünü alan öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde, öğrenciler sorumluluk alma görevlerinin onurlandırıcı olduğunu, aldıkları kararlara takım arkadaşlarının saygı duymasını sevdiklerini, otorite olma duygusunun farklı bir duygu olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler de antrenörlük rolü alan öğrencilerin, liderlik özelliklerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Hastie (1996) ise yaptığı çalışmada, spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrencilerin, öğretmen yerine öğrenci koçlarını tercih ettiklerini bulmuştur.

Tablo 52'de, spor eğitimi modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubu öğrencilerinden, hakem rolünü alan öğrencilerin, rolleri ile ilgili sezon sonunda yaptıkları özdeğerlendirmelerine ilişkin yüzde ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 52: Hakemlik Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu

İFADELER (Hakem)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Voleybol hakemliği yaparken çok zorlandım.	2	25	-	-	1	12,5	4	50	1	12,5	8	100
İleride profesyonel düzeyde voleybol hakemliği yapmak isterim.	3	37,5	3	37,5	2	25	-	-	-	-	8	100
Voleybol hakemliği yaparken kendime olan güvenim arttı.	-	-	6	75	1	12,5	1	12,5	-	-	8	100
İyi hakemlik yapabilmek için voleybolun kurallarını, etkili bir şekilde öğrendim.	-	-	6	75	2	25	-	-	-	-	8	100
Voleybol hakemliği liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	2	25	5	62,5	1	12,5	-	-	-	-	8	100
Voleybol hakemliği yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	3	37,5	-	-	1	12,5	-	-	4	50	8	100
Voleybol hakemliği yaparken daha hızlı karar verebilme becerisi kazandım.	3	37,5	5	62,5	-	-	-	-	-	-	8	100
Voleybol hakemliği yaparken çok eğlendim.	5	62,5	2	25	1	12,5	-	-	-	-	8	100
Voleybol hakemliği yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	4	50	4	50	-	-	-	-	-	-	8	100

Tablo 52 incelendiğinde, hakemlik rolü alan öğrencilerin %75'i özgüven, %100'ü sorumluluk ve daha hızlı karar verebilme ve %87,5'i liderlik becerilerinin geliştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %87,5'i hakemlik rolünü uygularken eğlendiklerini, %75'i iyi hakemlik yapabilmek için voleybolun kurallarını etkili şekilde öğrendiklerini ve %62,5'i de bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin %75'i ileride profesyonel düzeyde hakemlik yapmak istediklerini bildirirken, %50'si ise hakemlik yerine sürekli oyunculuğu tercih etme fikrine katılmamışlardır. Bu sonuca göre, hakemlik sorumluluğu alan öğrencilerin

bu rolün gereklerini yerine getirdikleri ve bu rolün kendilerine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmada oyunculuk dışı görev olarak hakemlik görevini üstlenen öğrencilerin doldurdıkları öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular; Hastie ve Sinelnikov (2006), Synder (1997), Carlson ve Hastie (1997)'nin çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Hastie ve Sinelnikov (2006), öğrencilerin sezon için belirlenen hakemlik görevinde ciddi başarı gösterdiklerini bulmuşlardır. Synder (1997) yaptığı çalışmada, hakemlik rolü alan öğrencilerin bazılarının hakem olmaktan hoşlandıklarını ve oyuncuların onları dinlemesini sevdiklerini rapor etmiştir. Ancak düşük ve orta seviyede beceriye sahip bazı öğrenciler de hakemlik yapmanın ve doğru kararları vermenin zor olduğunu, bazı öğrencilerin kuralları tam olarak bilmediklerini ve onları dinlemediğini söylemişlerdir. Carlson ve Hastie (1997), hakemlik rolünü alan öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde, öğrencilerin çoğunun olumlu deneyimler yaşadıklarını söylediklerini bildirmişlerdir. Ayrıca hakemlik rolü alan öğrenciler, kurallar hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını söylemişlerdir.

Tablo 53'te, spor eğitimi modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubu öğrencilerinden, takım idareciliği rolünü alan öğrencilerin, rolleri ile ilgili sezon sonunda yaptıkları özdeğerlendirmelerine ilişkin yüzde ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 53: Takım İdareciliği Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu

İFADELER (Takım İdareciliği)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Takım idareciliği görevini yaparken çok zorlandım.	-	-	-	-	-	-	1	25	3	75	4	100
Takım idareciliği görevi kendime olan güvenimi arttırdı.	3	75	1	25	-	-	-	-	-	-	4	100
Takım idareciliği görevi liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	3	75	-	-	-	-	1	25	-	-	4	100

Tablo 53 (Devam)

İFADELER (Takım İdareciliği)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
Takım idareciliği yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	-	-	1	25	-	-	2	50	1	25	4	100
İdarecilik yaparken daha hızlı karar verebilme becerisi kazandım.	2	50	2	50	-	-	-	-	-	-	4	100
Takım idareciliği görevini yaparken çok eğlendim.	3	75	1	25	-	-	-	-	-	-	4	100
Takım idareciliği görevini yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	3	75	1	25	-	-	-	-	-	-	4	100
Takım idareciliği görevini yapmak iletişim becerilerimi geliştirdi.	3	75	1	25	-	-	-	-	-	-	4	100

Tablo 53 incelendiğinde, spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinde, model gereği takım idareciliği rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) takım idareciliği rolünü uygularken kendilerine olan güvenlerinin, daha hızlı karar verebilme, sorumluluk, iletişim becerilerinin arttığını, %75'i ise liderlik becerilerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Ayrıca takım idareciliği rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) takım idareciliği rolünü uygularken eğlendiklerini ve bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak; öğrencilerin %75'i takım idareciliği yerine oyunculuğu tercih etme fikrine katılmamışlardır. Bu sonuca göre, takım idareciliği görevi yapan öğrencilere, bu rolün önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Tablo 54'te, spor eğitimi modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubu öğrencilerinden, kondisyoner rolünü alan öğrencilerin, rolleri ile ilgili sezon sonunda yaptıkları özdeğerlendirmelerine ilişkin yüzde ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 54: Kondisyonerlik Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu

İFADELER (Kondisyonerlik)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kondisyonerlik görevini yaparken çok zorlandım.	-	-	-	-	1	25	2	50	1	25	4	100
Kondisyonerlik görevini yaparken kendime olan güvenim arttı.	2	50	1	25	-	-	1	25	-	-	4	100
Voleybol kondisyonerliği liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	3	75	1	25	-	-	-	-	-	-	4	100
İleride profesyonel düzeyde kondisyonerlik yapmak isterim.	-	-	1	25	2	50	-	-	1	25	4	100
Voleybol kondisyonerliği yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	1	25	1	25	-	-	2	50	-	-	4	100
Voleybol kondisyonerliği yaparken çok eğlendim.	2	50	1	25	1	25	-	-	-	-	4	100
Voleybol kondisyonerliği yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	3	75	1	25	-	-	-	-	-	-	4	100
Kondisyonerlik görevini yapmak iletişim becerilerimi geliştirdi.	4	100	-	-	-	-	-	-	-	-	4	100

Tablo 54 incelendiğinde, spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinde, model gereği kondisyonerlik rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) kondisyonerlik rolünü uygularken liderlik, iletişim, sorumluluk becerilerinin geliştiğini söylerken, %75'i ise kendilerine olan güvenlerinin arttığını bildirmişlerdir. Ayrıca kondisyonerlik rolü alan öğrencilerin %75'i kondisyonerlik rolünü uygularken eğlendiklerini ve bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak; öğrencilerin yarısı (%50) kondisyonerlik yerine oyunculuğu tercih etme fikrine katılırken, diğer yarısı ise bu fikre katılmamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin yarısı (%50) ileride profesyonel anlamda kondisyonerlik yapma fikri için kararsız oldukları konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu

sonuca göre, kondisyonerlik sorumluluğu alan öğrencilere, bu rolün olumlu katkıları sağladığı söylenebilir.

Tablo 55’te, spor eğitimi modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubu öğrencilerinden, takım kaptanlığı rolünü alan öğrencilerin, rolleri ile ilgili sezon sonunda yaptıkları özdeğerlendirmelerine ilişkin yüzde ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 55: Takım Kaptanlığı Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu

İFADELER (Takım Kaptanlığı)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kaptanlık görevini yaparken çok zorlandım.	-	-	-	-	-	-	-	-	4	100	4	100
Kaptanlık görevini yaparken kendime olan güvenim arttı.	3	75	1	25	-	-	-	-	-	-	4	100
Kaptanlık yapmak liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	3	75	1	25	-	-	-	-	-	-	4	100
Kaptanlık yaparken çok eğlendim.	3	75	-	-	-	-	1	25	-	-	4	100
Kaptanlık yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	2	50	2	50	-	-	-	-	-	-	4	100
Kaptanlık yapmak iletişim becerilerimi geliştirdi.	3	75	-	-	-	-	1	25	-	-	4	100

Tablo 55 incelendiğinde, spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinde, model gereği takım kaptanlığı rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) takım kaptanlığı rolünü uygularken özgüven, liderlik, sorumluluk becerilerinin geliştiğini, %75’i ise iletişim becerilerinin arttığını bildirmişlerdir. Ayrıca takım kaptanlığı rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını, %75’i ise rolü uygularken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, takım kaptanlığı görevi alan öğrencilerin bu rolü etkili bir şekilde yerine getirdikleri, benimsedikleri ve bu rolün kendilerinde olumlu gelişmeler sağladığı söylenebilir.

Araştırmada oyunculuk dışı görev olarak takım kaptanlığı görevini üstlenen öğrencilerin doldurdıkları öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular; Synder (1997) ve Carlson ve Hastie (1997)'nin çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Synder (1997), öğrencilerle yaptıkları görüşmeler sonucu, kaptanlık rolünü alan öğrencilerin, dersleri spor eğitimi modeli ile işlemekten zevk aldıklarını, takımlarının çok çalıştığını, sürekli olarak aynı takım ile çalışmaktan hoşlandıklarını ve takım arkadaşlarına farklı şeyler öğretmekten zevk aldıklarını bulmuştur. Kaptanlık rolünü alan öğrencilerin çoğu, basketbol becerilerinin geliştiğini söylemişlerdir. Ayrıca, sınıfta yer alan öğrencilerin çoğu, iyi bir kaptana sahip olduklarını ve öğretmen yerine, takımı kaptanların yönetmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Carlson ve Hastie (1997), takım kaptanlığı rolünü alan öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde, öğrenciler sorumluluk alma görevlerinin onurlandırıcı olduğunu, aldıkları kararlara takım arkadaşlarının saygı duymasını sevdiklerini ve otorite olma duygusunun farklı bir duygu olduğunu söylemişlerdir.

Tablo 56'da, spor eğitimi modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubu öğrencilerinden, istatistikçi rolünü alan öğrencilerin, rolleri ile ilgili sezon sonunda yaptıkları özdeğerlendirmelerine ilişkin yüzde ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 56: İstatistikçi Görevini Üstlenen Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu

İFADELER (İstatistikçi)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İstatistik tutarken çok zorlandım.	-	-	1	14,3	1	14,3	4	57,1	1	14,3	7	100
İleride profesyonel düzeyde istatistikçilik yapmak isterim.	4	57,1	3	42,9	-	-	-	-	-	-	7	100
İstatistik tutabilmeye başladıkça kendime olan güvenim arttı.	3	42,9	4	57,1	-	-	-	-	-	-	7	100
İstatistikçilik görevi yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	-	-	-	-	1	14,3	2	28,6	4	57,1	7	100

Tablo 56 (Devam)

İFADELER (İstatistikçi)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
İstatistik tutarken çok zevk aldım.	-	-	4	57,1	3	42,9	-	-	-	-	7	100
İstatistik tutarken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	4	57,1	2	28,6	1	14,3	-	-	-	-	7	100

Tablo 56 incelendiğinde, spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinde, model gereği istatistikçi rolü alan öğrencilerin tümü (%100), istatistikçi rolünü uygularken özgüven kazandıkları, %86'sı ise sorumluluk alma becerilerinin geliştiğini konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca istatistikçi rolü alan öğrencilerin tümü (%100) ileride profesyonel anlamda istatistikçilik yapmak istediklerini, yaklaşık olarak %71'i bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını, %57'si de istatistik tutarken zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak; öğrencilerin yaklaşık olarak %86'sı, istatistikçilik yerine sürekli oyuncu olarak oynama fikrine katılmamışlardır. Bu sonuca göre, istatistikçi sorumluluğu alan öğrencilerin bu rolü etkili bir şekilde yerine getirdikleri, benimsedikleri, sevdikleri ve bu rolün kendilerinde olumlu gelişmeler sağladığı söylenebilir.

Araştırmada oyunculuk dışı görev olarak istatistikçi görevini üstlenen öğrencilerin doldurdukları öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular; Bennet ve Hastie (1997)'nin çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Bennet ve Hastie (1997), spor eğitimi sezonunda kayıt tutuculuk görevi alan öğrenciler ile yaptıkları görüşmeler sonucunda, öğrencilerin görevlerinden hoşlandıklarını ve kayıt tutma ile ilgili çok şey öğrendiklerini ifade ettiklerini bildirmişlerdir.

4.10 Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin (deney grubu) model ile ilgili genel görüşleri nelerdir?

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen grup değerlendirme formları kullanılmıştır (EK 4). Aşağıdaki tabloda spor eğitimi modeli ile öğretim gören öğrencilerin doldurdıkları grup değerlendirme formlarındaki ifadeler ve bu ifadelerin her birine ait frekans ve yüzde tabloları verilmiştir (Tablo 57).

Tablo 57: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Grup Değerlendirmelerine Yönelik Frekans ve Yüzde Tablosu

İFADELER	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Takım arkadaşlarımla birlikte uyumlu olarak çalıştık.	12	34,3	14	40	4	11,4	3	8,6	2	5,7	35	100
Takım arkadaşlarımla takımımızın başarısı için ortak kararlar aldık.	16	45,7	11	31,4	5	14,3	-	-	3	8,6	35	100
Takım içindeki oyunculuk dışı rollerde, takım üyeleri olarak birbirimize yardımcı olduk.	12	34,3	15	42,9	2	5,7	4	11,4	2	5,7	35	100
Bir kez daha takım oluşturacak olsak, yine aynı üyelerle takım oluruz.	15	42,9	9	25,7	3	8,6	1	2,9	7	20	35	100
Takımımızdaki becerisi düşük olan arkadaşlarımızı geliştirmek için hep birlikte çaba saffettik.	14	40	8	22,9	7	20	2	5,7	4	11,4	35	100
Takım arkadaşlarımla birlikte işbirliği içinde çalıştık.	16	45,7	9	25,7	3	14,3	3	8,6	2	5,7	35	100
Tüm takım üyeleri olarak takımın başarısı için ortak sorumluluk aldık.	16	45,7	15	42,9	2	5,7	-	-	2	5,7	35	100
Takım üyeleri, aldıkları görevleri etkili ve başarılı bir şekilde yerine getirdiler.	15	42,9	12	34,3	5	14,3	1	2,9	2	5,7	35	100
Takım olarak iyi arkadaşlık ilişkileri kurduk.	14	40	14	40	5	14,3	1	2,9	1	2,9	35	100
Takım üyeleri olarak birbirimize güven geliştirdik.	17	48,6	7	20	8	22,9	1	2,9	2	5,7	35	100
Farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip takım üyelerine saygı gösterdik ve hoşgörülü davrandık.	16	45,7	8	22,9	4	11,4	2	5,7	5	14,3	35	100

Tablo 57 (Devam)

İFADELER	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Başarı ya da başarısızlığın, bireylere ait değil, takıma ait olduğunu öğrendik.	19	54,3	7	20	5	14,3	-	-	4	11,4	35	100
Takım arkadaşları olarak her zaman birbirimizi motive ettik.	17	48,6	11	31,4	2	5,7	4	11,4	1	2,9	35	100
Başarılı olmak için hep birlikte çaba sarfettik.	21	60	6	17,1	5	14,3	2	5,7	1	2,9	35	100
Takım içinde meydana gelen çatışmalara hep birlikte çözüm ürettik.	12	34,3	15	42,9	3	8,6	3	8,6	2	5,7	35	100
Takım olarak tüm üyelerin becerilerini geliştirmeleri sürecinde sabırlı olduk.	16	45,7	8	22,9	3	8,6	4	11,4	4	11,4	35	100
Takım üyeleri olarak hepimiz voleybol ile ilgili bilgi ve becerilerimizi geliştirdik.	17	48,6	12	34,3	4	11,4	1	2,9	1	2,9	35	100
Takım üyeleri olarak, bizden daha başarılı oyuncu ve takımları takdir ettik.	18	51,4	13	37,1	4	11,4	-	-	-	-	35	100
Takım üyeleri olarak, maçlar esnasında duruma uygun taktikler geliştirdik.	16	45,7	12	34,3	4	11,4	3	8,6	-	-	35	100
Takım üyeleri olarak, ortak bir grup kimliği oluşturduk.	21	60	5	14,3	6	17,1	1	2,9	2	5,7	35	100
Takım üyeleri olarak, hepimiz fair play (adil ve dürüst oyun) ilkelerine uyduk.	19	54,3	11	31,4	4	11,4	-	-	1	2,9	35	100
Takım üyeleri olarak zengin spor deneyimleri elde ettik.	18	51,4	10	28,6	6	17,1	-	-	1	2,9	35	100

Tablo 57 incelendiğinde spor eğitimi modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin kendilerine sunulan ifadelere verdikleri cevapların çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden, spor eğitimi modelinin sağladığı faydalar; takım olarak uyumlu çalışma (%74,3), ortak kararlar alma (%77,1), işbirliği (%71,4), sorumluluk (%88,6), iyi arkadaşlık ilişkileri kurma (%80), güven (%68,6), saygı ve hoşgörü geliştirme (%68,6), motive etme (%80), çaba harcama (%77,1), sabırlı olma (%68,6), takdir etme (%88,5), grup kimliği oluşturma (%74,3), fair play ilkelerine uyma (%85,7) ve zengin spor deneyimleri kazanma (%80) olarak sıralanabilir.

Öğretmenler spor eğitimi modelinin öğrenciler arasındaki etkileşimi ve birlikte çalışmayı arttırdığını, kişisel ve sosyal gelişim gibi daha genel öğrenci merkezli eğitimin hedeflerine ulaşma konusunda öğrencilerin düşüncelerini değiştirmeye hizmet ettiğini belirtmişlerdir (Grant, 1992). Ayrıca, öğretmenler, spor eğitimi modelinin öğrencileri ‘liderlik, takım çalışması, akran yardımı, sosyal sorumluluk uğraşı’ gibi konularda teşvik ettiğini gözlemlemişlerdir (Alexander ve diğerleri, 1996).

Araştırmada spor eğitimi modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin değerlendirmeleri; Wallhead ve O’sullivan (2007), Schneider ve Marriott (2010), MacPhail ve diğerleri (2008), Bennet ve Hastie (1997), Wallhead ve Ntoumanis (2004); Alexander ve Luckman (2001), Hastie ve Sinelnikov (2006), Hastie (1998), Chan ve Cruz (2006), Kinchin ve diğerleri (2009), Carlson ve Hastie (1997), Hastie ve Sharpe (1999), Sinelnikov ve Hastie (2008), MacPhail ve diğerleri (2004), Hastie (1996) ve Sinelnikov ve Hastie (2010)’nin yapmış oldukları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Wallhead ve O’sullivan (2007), spor eğitimi sezonuna katılan öğrencilerin akran öğretimi görevleri üzerinde yüksek bağlılık ve uyum gerçekleştirdiklerini bulmuştur. Schneider ve Marriott (2010), spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrencilerin bir ömür boyu basketbola katılıma temel oluşturmak için öğrencilerin basketbol ile ilgili bütüncül bir anlayış kazandıklarını, gerçek bir ilgi ve coşku gösterdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca, öğrenciler spor eğitimi modelinde kendi kendilerini yönlendirme sorumluluğunu alarak, kendilerini motive etmişler ve sınıfın sahipliğini üstlenmişlerdir. Spor eğitimi modelindeki çeşitli takım rolleri; öğrencilerin liderlik, katılım ve işbirliği becerilerini arttırmıştır. MacPhail, Gorely, Kirk ve Kinchin (2008), 16 haftalık bir spor eğitimi ünitesine katılan öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğrencilerin spor eğitimi modeli ile ilgili eğlenme, zevk alma, takımın bir parçası olma, özerklik ve oyun gelişimi gibi konularda görüş bildirdiklerini rapor etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, spor eğitimi modelinin; özerklik, takım üyeliği, yarışma ve algılanan öğrenme fırsatlarını, önceki beden eğitimi derslerine kıyasla daha fazla sunduğu için daha eğlenceli olduğu sonucuna varmışlardır. Bennet ve Hastie (1997), spor eğitimi modeli ile işlenen softbol sınıfındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun spor eğitimi modelini geleneksel modellere oranla daha eğlenceli, daha organize ve daha yarışmacı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %70’inin daha önceki aktivitelere göre daha fazla

öğrendiklerini ve %90'ının ise, diğer dersleri bu model ile işlemek istediklerini bildirmişlerdir. Öğrenciler, oyunculuk dışı rollerden hoşlandıklarını belirtmişler ve ayrıca takım üyeliği ilkesini sevdiklerini, takımları ile gurur duyduklarını, takım olmaktan hoşlandıklarını ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer faktör olarak, öğrencilerin yarışmadan zevk aldıkları ve spor eğitimi modelinin önceki aktivitelerine göre daha fazla yarışma imkanı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Düşük yetenekteki öğrenciler becerileri uygulama ve geliştirme fırsatı bulurlarken, yüksek becerili ve daha deneyimli öğrenciler diğer derslerde sunulmayan oyunculuk dışı rollere katılım fırsatı bulmuşlardır. Wallhead ve Ntoumanis (2004), spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrencilerin zevk alma ve çaba algılarında anlamlı bir artış olduğunu bulmuşlardır. Spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrencilerin; uygulama sonrası zevk alma, çaba ve algılanan yeterlik tepkileri açısından pozitif değerler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde, Alexander ve Luckman (2001) spor eğitimi modelinin geleneksel beden eğitiminin sunduğundan ve başardığından çok daha geniş öğrenme imkanları sunduğunu tespit etmişlerdir. Hastie ve Sinelnikov (2006)'un yapmış oldukları çalışmada, spor eğitimi modeli sezonuna katılan öğrenciler, spor eğitimi sezonunu ilgi çekici bulduklarını, öğrenci antrenörlere sahip olmaktan hoşlandıklarını ve önemli derecede takım bağlılığı geliştirdiklerini söylemişlerdir. Hastie (1998)'nin yapmış olduğu çalışmada, spor eğitimi sezonuna katılan düşük yetenekli öğrenciler, takımları içerisinde ayrımcılık hissetmediklerini ve gelişim için eşit fırsatlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Hastie (1998b)'in yapmış olduğu bir başka çalışmada ise, kızlar; kız-erkek karışık takımlarda oynamaktan hoşlandıklarını ve ünite boyunca artan bir sorumluluk aldıklarını rapor etmişlerdir. Chan ve Cruz (2006) yaptıkları çalışmada, spor eğitimi modelinin öğrencilerin öğrenme ilgilerine ve işbirliğine pozitif etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Kinchin ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu çalışmada, spor eğitimi modeli ile ders işleyen öğrenciler; festival gününü dört gözle beklediklerini, takım arkadaşları ile birlikte olmaktan zevk aldıklarını, birlikte çalışmaktan hoşlandıklarını ve çalışırken eğlendiklerini söylemişlerdir. Carlson ve Hastie (1997)'nin yapmış olduğu çalışmada, spor eğitimi sezonuna katılan öğrenciler; takım arkadaşlarına yardım ettiklerini, takım olarak eğlendiklerini, sezon boyunca aynı takımın üyesi olmaktan hoşlandıklarını, takım bağlılığı geliştirdiklerini, işbirliği yaptıklarını ve takım

arkadaşlarına güvendiklerini söylemişlerdir. Araştırma bulguları, öğrencilerin; liderlik, takım çalışması ve sportmenlik vb. gibi özelliklerinin geliştiğini göstermiştir.

Hastie ve Sharpe (1999)'ın yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerde olumlu kişiler arası etkileşim davranışlarının arttığı ve olumsuz davranışların azaldığı bulunmuştur. Sinelnikov ve Hastie (2008), spor eğitimi modeli boyunca sorumluluğun yüksek seviyede arttığını, öğrencilerin hem eğitimsel hem de yönetsel görevlerde yüksek seviye uyum sağladıklarını ve takım bağlılığını arttırdığını bulmuşlardır. MacPhail ve diğerleri (2004), spor eğitimi modeli sezonuna katılan öğrencilerin, bir takıma bağlı olmanın çekici bir özellik olduğu konusunda görüş bildirdiklerini rapor etmişlerdir. Hastie (1996), öğrenciler ile yaptığı görüşmeler sonucunda, öğrencilerin idari rolleri almaktan hoşlandıklarını ve tüm sezon boyunca aynı takımda kalmayı tercih ettiklerini bildirmiştir. Sinelnikov ve Hastie (2010), öğrencilerin spor eğitimi modeli ile işlenen derslerde daha derin anlayışlara sahip olduklarını, takım bağlılığının ve özgün yarışmaların öğrencilere çekici geldiğini bulmuşlardır.

Tüm bu çalışma bulguları ışığında; spor eğitimi modelinin öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmelerinde ve duyuşsal alandaki gelişimlerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Psikomotor alanda ise; spor eğitimi modeli, öğrencilerin giriş ve çıkış davranışlarında anlamlı gelişmeler sağlasa da, psikomotor alan erişimi değerlerinde doğrudan öğretim modeli erişimi değerleri ile karşılaştırıldığında doğrudan öğretim modeli lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, spor eğitimi modelinin öğrencilerin oyun performanslarının gelişiminde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, spor eğitimi modelinde yer alan öğrencilerin değerlendirmeleri doğrultusunda, spor eğitimi modelinin ve oyunculuk dışı rollerin, öğrencilere fayda sağladığı söylenebilir.

V. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve daha sonra araştırma sonuçlarına ve ileride yapılacak olan çalışmalara ilişkin öneriler maddeler halinde listelenmiştir.

5.1 Sonuç

Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda listelenmiştir.

1. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin bilişsel alan gelişimlerinde ön test ve son test puanları arasında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Her iki model de öğrencilerin voleybola ait bilgilerinde artış sağlamıştır.
2. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin bilişsel erişim düzeyleri arasında Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Her iki model de bilişsel alana ilişkin öğrenmelerde etkili olmasına rağmen, Spor Eğitimi Modeli, öğrencilerin voleybola ilişkin bilgilerini doğrudan öğretim modeline göre daha fazla geliştirmiştir.
3. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin duyuşsal alan ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında; spor eğitimi modelinde son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilirken, doğrudan öğretim modelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Spor Eğitimi Modeli, öğrencilerin voleybola ilişkin tutumlarının gelişmesini sağlarken, Doğrudan Öğretim Modeli öğrencilerin tutumlarının gelişmesinde olumlu bir katkı sağlamamış ve öğrencilerin tutumlarının azalmasına neden olmuştur.

4. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin duyuşsal erişü düzeyleri arasında Spor Eğitimi Modeli lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Spor Eğitimi Modeli, öğrencilerin tutumlarının geliştirilmesinde Doğrudan Öğretim Modeline göre daha etkili olmuştur.
5. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin psikomotor becerileri oluşturan parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok becerilerine ait ön test ve son test puanları arasında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Her iki model de öğrencilerin voleybola ait becerileri öğrenmesinde ve geliştirmesinde etkili olmuştur.
6. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin psikomotor becerileri oluşturan parmak pas, manşet pas, servis, plonjon, smaç ve blok becerilerine ait erişü düzeyleri arasında, tüm becerilerde Doğrudan Öğretim Modeli lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Her iki model de beceri öğreniminde etkili olmasına rağmen; Doğrudan Öğretim Modeli, öğrencilerin voleybola ait becerileri öğrenmesinde ve geliştirmesinde Spor Eğitimi Modeli'ne göre daha etkili olmuştur.
7. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performanslarına ait (beceri uygulaması, karar verme, ayarlama, oyun performansı, oyuna katılım) ön test ve son test puanları arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Her iki model de öğrencilerin oyun performanslarının gelişiminde etkili olmuştur.
8. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performansı bileşenlerinden olan beceri uygulaması bileşenine ait erişü puanları arasında Doğrudan Öğretim Modeli lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Her iki model de öğrencilerin maç içindeki beceri uygulamalarında etkili olmasına rağmen, Doğrudan Öğretim

Modeli beceri uygulamasında Spor Eğitimi Modeli'ne göre daha olumlu gelişmeler sağlamıştır.

9. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performansı bileşenlerinden olan karar verme bileşenine ait erişim puanları arasında Spor Eğitimi Modeli (deney grubu) lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrencilerin maç içerisinde doğru karar verme becerilerinin geliştirilmesinde her iki model de etkili olmasına rağmen, Spor Eğitimi Modeli karar verme becerisinde Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre daha olumlu gelişmeler sağlamıştır.
10. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performansı bileşenlerinden olan ayarlama bileşenine ait erişim puanları arasında Spor Eğitimi Modeli lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrencilerin maç içerisinde ayarlama becerilerinin gelişiminde her iki model de etkili olmasına rağmen, Spor Eğitimi Modeli Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre daha olumlu gelişimler sağlamıştır.
11. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performansı bileşenine ait erişim puanları arasında Spor Eğitimi Modeli lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrencilerin oyun performanslarının gelişiminde her iki model de etkili olmasına rağmen, Spor Eğitimi Modeli oyun performansı gelişiminde Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre daha olumlu katkılar sağlamıştır.
12. Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile voleybol derslerini işleyen öğrencilerin oyun performansı bileşenlerinden olan oyuna katılım bileşenine ait erişim puanları arasında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Her iki model öğrencilerinin oyuna katılımı, birbirine benzer düzeyde olmuştur.
13. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubunda oyunculuk dışı görevlerden antrenörlük görevi alan öğrencilerin %75'i antrenörlük rolünü uygularken kendilerine olan güvenlerinin ve daha hızlı, daha doğru karar

verebilme becerilerinin arttığını, %87,5'i sorumluluk ve liderlik becerilerinin geliştiğini, %87,5'i antrenörlük rolünü uygularken eğlendiklerini, iyi antrenörlük yapabilmek için voleybolun kurallarını, tekniklerini ve taktiklerini etkili bir şekilde öğrendiklerini ve %75'i de bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, öğrencilerin çoğunluğu antrenörlük görevi yerine oyunculuğu tercih etme (%62,5) ve ileride antrenörlük yapma (%75) ifadesinde kararsız kalmışlardır. Genel olarak, Spor Eğitimi Modeli grubunda antrenörlük rolü alan öğrenciler rollerini sevmişler ve kendilerine olumlu katkılar sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

14. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubunda oyunculuk dışı görevlerden hakemlik görevi alan öğrencilerin %75'i özgüven, %100'ü sorumluluk ve daha hızlı karar verebilme, %87,5'i liderlik becerilerinin geliştiğini, %87,5'i hakemlik rolünü uygularken eğlendiklerini, %75'i iyi hakemlik yapabilmek için voleybolun kurallarını etkili şekilde öğrendiklerini ve %62,5'i de bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin %75'i ileride profesyonel düzeyde hakemlik yapmak istediklerini bildirirken, %50'si ise hakemlik yerine sürekli oyunculuğu tercih etme fikrine katılmamışlardır. Genel olarak, Spor Eğitimi Modeli grubunda hakemlik rolünü alan öğrenciler rollerini sevmişler ve kendilerine olumlu katkılar sağladığı konusunda görüş bildirmişlerdir.
15. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubunda oyunculuk dışı görevlerden takım idareciliği görevi alan öğrencilerin hepsi (%100) takım idareciliği rolünü uygularken kendilerine olan güvenlerinin geliştiğini, daha hızlı karar verebilme, sorumluluk ve iletişim becerilerinin arttığını, %75'i ise liderlik becerilerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Ayrıca takım idareciliği rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) takım idareciliği rolünü uygularken eğlendiklerini ve bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak; öğrencilerin %75'i takım idareciliği yerine oyunculuğu tercih etme fikrine katılmamışlardır. Genel olarak, Spor Eğitimi Modeli grubunda idarecilik rolünü alan öğrenciler rollerini sevmişler ve rolün kendilerine olumlu özellikler kazandırdığı konusunda görüş bildirmişlerdir.

16. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubunda oyunculuk dışı görevlerden kondisyonerlik rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) kondisyonerlik rolünü uygularken liderlik, iletişim ve sorumluluk becerilerinin geliştiğini söylerken, %75'i ise kendilerine olan güvenlerinin arttığını bildirmişlerdir. Ayrıca kondisyonerlik rolü alan öğrencilerin %75'i kondisyonerlik rolünü uygularken eğlendiklerini ve bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, öğrencilerin yarısı (%50) kondisyonerlik yerine oyuncululuğu tercih etme fikrine katılırken, diğer yarısı ise bu fikre katılmamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin yarısı (%50) ileride profesyonel anlamda kondisyonerlik yapma fikri için kararsız oldukları konusunda görüş bildirmişlerdir. Genel olarak, Spor Eğitimi Modeli grubunda kondisyonerlik rolünü alan öğrenciler rollerini sevmişler ve olumlu birçok özellik kazandıklarını ifade etmişlerdir.
17. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubunda oyunculuk dışı görevlerden takım kaptanlığı rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) takım kaptanlığı rolünü uygularken özgüven, liderlik, sorumluluk becerilerinin geliştiğini, %75'i ise iletişim becerilerinin arttığını bildirmişlerdir. Ayrıca takım kaptanlığı rolü alan öğrencilerin hepsi (%100) bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını, %75'i ise rolü uygularken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak, Spor Eğitimi Modeli grubunda kaptanlık rolünü alan öğrenciler rollerinden hoşlanmışlar ve olumlu birçok özellik kazandıklarını belirtmişlerdir.
18. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubunda oyunculuk dışı görevlerden istatistikçi rolü alan öğrencilerin tümü (%100) özgüven kazandıkları, %86'sı ise sorumluluk alma becerilerinin geliştiğini konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca istatistikçi rolü alan öğrencilerin tümü (%100) ileride profesyonel anlamda istatistikçilik yapmak istediklerini, yaklaşık olarak %71'i bu görevi yerine getirirken zorlanmadıklarını, %57'si de istatistik tutarken zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak; öğrencilerin yaklaşık olarak %86'sı, istatistikçilik yerine sürekli oyuncu olarak oynama fikrine katılmamışlardır. Genel olarak, Spor Eğitimi Modeli grubunda istatistikçilik rolünü alan öğrenciler rollerini sevmişler ve olumlu birçok özellik kazandıklarını belirtmişlerdir.

19. Spor Eğitimi Modeli ile voleybol derslerini işleyen deney grubundaki öğrencilerin, uygulanan model ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu ve takım olarak uyumlu çalışma, ortak kararlar alma, işbirliği, sorumluluk, iyi arkadaşlık ilişkileri kurma, güven, saygı ve hoşgörü geliştirme, motive etme, çaba harcama, sabırlı olma, takdir etme, grup kimliği oluşturma ve zengin spor deneyimleri kazanma vb. ifadelerle çoğunlukla olumlu yanıtlar verdikleri bulunmuştur.

5. 2 Öneriler

Bu bölümde; araştırma sonuçlarına ve ileride yapılacak olan çalışmalara ilişkin öneriler maddeler halinde listelenmiştir.

5.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Bu çalışma üniversite düzeyinde yapılmış olup, çalışma sonuçları ile ilgili genellemeler ya da yorumlar yapılırken, grubun bu özelliği dikkate alınmalıdır.
2. Öğrencilerin spor branşlarına yönelik bilişsel alan gelişimlerinin sağlanabilmesi için, spor eğitimi modeli gibi farklı modeller kullanılmalıdır.
3. Öğrencilerin üniversite düzeyinde farklı spor branşlarına olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmek için, spor eğitimi modeli gibi farklı modeller kullanılmalıdır.
4. Öğrencilerin spor branşlarındaki beceri gelişimlerinin yanı sıra oyun performanslarında da gelişim sağlayabilmek için spor eğitimi modeli gibi modeller kullanılmalıdır.
5. Spor eğitimi modeli ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olabilmeleri için, beden eğitimi öğretmenlerine ve beden eğitimi öğretmenlerini yetiştiren beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

6. Derslerini Spor Eğitimi Modeli'ni kullanarak ilk defa işleyecek olan öğretmenlerin; modelin ilk uygulama bölümünde sabırlı olmaları ve sınıftaki otoritenin öğrenciye geçmesini kabul etmeleri gerekmektedir.
7. Derslerini Spor Eğitimi Modeli'ni kullanarak ilk defa işleyecek olan öğretmenlerin; sezon öncesi planlama aşamasını büyük bir titizlikle yapmaları gerekmektedir.
8. Spor eğitimi modeli ile ilgili deneyimli öğretmenler bile, modeli işlerken birçok zorlukla karşı karşıya gelmektedirler. Bu nedenle, spor eğitimi modelini ilk kez kullanacak öğretmenlerin cesaretli olmaları ve kendilerine güvenmeleri gerekmektedir.
9. Beden eğitimi ve Spor Yüksekokullarında eğitim veren öğretim elemanları, derslerinde spor eğitimi modelini kullanmalı ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının bu yeni model ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
10. Beden eğitimi öğretmeni adayları, öğretmenlik uygulaması derslerinde spor eğitimi modeli gibi yenilikçi modelleri kullanmaları yönünde cesaretlendirilmeli ve teşvik edilmeli; beden eğitimi öğretmen adayları ise modeli denemeye gönüllü olmalıdırlar.

5.2.2 İleride Yapılacak Olan Çalışmalar İçin Öneriler

1. Spor Eğitimi Modeli; voleybol dışında farklı spor branşları üzerinde uygulanabilir.
2. Spor Eğitimi Modeli, farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde uygulanabilir.
3. Spor Eğitimi Modeli'nin cinsiyet değişkeni üzerindeki etkileri araştırılabilir.
4. Spor Eğitimi Modeli'nin bireysel sporlar üzerinde etkileri araştırılabilir.

5. Spor Eğitimi Modeli'nde yer alan ve bu araştırmada oyunculuk dışı roller kapsamına alınmamış, farklı öğrenci rolleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
6. Derslerinde Spor Eğitimi Modeli'ni kullanan beden eğitimi öğretmenlerinin, model ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlı nitel çalışmalar yapılabilir.
7. Öğrencilerin, Spor Eğitimi Modeli'nin kullanıldığı derslerdeki model ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
8. Beden eğitimi alanında, Spor Eğitimi Modeli ile diğer öğretim modellerinin etkisi karşılaştırılabilir.
9. Spor Eğitimi Modeli'nin düşük becerili ve yüksek becerili öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve oyun performansı gelişimleri üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
10. Öğrencilerin psikomotor alandaki gelişimlerini belirlemek amaçlı hazırlanan, becerilere ait gözlem formları yerine geçerliliği ve güvenirliği ispatlanmış diğer testler kullanılabilir.
11. Öğrencilerin Spor Eğitimi Modeli'ndeki oyun performansları; Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği yerine farklı ölçüm araçları kullanılarak ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretim*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Agran, M. and Wehmeyer, M. L. (1999). *Teaching problem solving to students with mental retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Alexander, K. (1994). Developing sport education in western Australia. *Aussie Sports Action*, 5(1), 8–9.
- Alexander, K. and Luckman, J. (2001). Australian teacher's perception and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7, 243-267.
- Alexander, K., Taggart, A. and Thorpe, S. T. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, Education and Society*, 1, 23-46.
- Alpman, C. (1972). *Eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitimi ve çağlar boyunca gelişimi*. Ankara: GSB-AÜSBF Yayını.
- Bailey, L. (1982). Netball: Are we playing the game? Action. *British Journal of Physical Education*, 13 (5), 135.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. (11. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bennett, G. and Hastie, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Teaching in Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (1), 39.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1978). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Browne, T. B. J., Carlson, T. B. and Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10 (2), 199-214.
- Brunton, J. A. (2003). Changing hierarchies of power in physical education using sport education. *European Physical Education Review*, 9 (3), 267-284.
- Bunker, D. and Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*. 10, 9-16.

- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metodları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: The reaction of eight low-skilled students to sport education. *Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Healthy Lifestyles Journal*, 42, 6-8.
- Carlson, T. B. and Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 176-195.
- Chan, K. L. and Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six students' learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education and Recreation (Hong Kong)*, 12 (2), 13-22.
- Chen, C. (2003). A constructivist approach to teaching: implications in teaching computer networking. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(2), 17-25.
- Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education and Recreation (Hong Kong)*. 14 (1), 18-31.
- Curtner-Smith, M. and Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conception of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), 347-377.
- Dağseven, D. (2001). Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan öğretim ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyalinin farklılaşan etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darst, W. P and Pangrazi, P. R. (2006). *Dynamic physical education for secondary school students*. San Francisco: Pearson, Benjamin Cummings.
- Demirci, M. P. ve Sarıkaya, M. (2004). *Sınıf öğretmeni adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışları ve yanlışların giderilmesinde yapısalci kuramın etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Demirhan, G. (2009). *Spor Eğitiminin temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Doğu, S. ve Altay, F. (2010, 10-12 Ekim). *Dans eğitiminde spor eğitim modelinin ritim becerileri gelişimine etkisi*. 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Antalya.

- Duman, S., İnal, A. N. ve Taşgın, Ö. (2003). *Özel öğretim sınıflarında beden eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi*. 3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu'nda sunuldu, Bursa.
- Emecen, D. D. (2008). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Eralp, F. ve Çotuk, Y. M. (2006). *Voleybolda temel beceriler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara:Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Akım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Glotova, O. N. (2011). Sport education model in Russian schools: Professional development and effective teaching for pre-service teachers. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Auburn, Alabama.
- Gökmen, H., Karagül, T. ve Aşçı, F. H. (1995). Psikomotor gelişim. *T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü*, 139.
- Grant, B. C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, 304-316.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A. and Oslin, J. L. (1997). *A tactical games approach teaching sport concepts and skills*. United States of America: Human Kinetics.
- Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hastie, P. A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. A. (1998a). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69 (4), 368-79.

- Hastie, P. A. (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (2), 157-171.
- Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19 (3), 355-373.
- Hastie P. A. and Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (1), 25-35.
- Hastie, P. A. and Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (1), 1-27.
- Hastie, P. A. and Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 4 (4), 417-430.
- Hastie, P. A. and Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12 (2), 131-150.
- Hastie, P. A. and Trost, S. G. (2002). Student physical activity level during a sport education season. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. and Rupley, W. H. (1994). *Principles and practices of teaching reading*. New York: MacMillan College Publishing Company.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri-eğitim programları ve öğretim*. İstanbul:Beta.
- İnce, M. L., Cengiz, C., Ebem, Z., Hünük, D., Kangalgil, M., Saçlı, F., Saraç, L. ve Yapar, A. (2007). Spor eğitimi modeli. *Beden eğitimi ve spor öğretiminde yeni ve yaratıcı yaklaşımlar sempozyum kitabı*, Ankara.
- İnce, M. L., Cengiz, C., Ebem, Z., Hünük, D., Kangalgil, M., Saçlı, F., Saraç, L. ve Yapar, A. (2010). Spor eğitimi modeli. G. Demirhan, M. L. İnce, C. Koca ve S. Kirazcı (Editörler). *Öğretim modelleri ve güncel araştırmalar*, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Dizisi:1, Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Kayıkçı, K. ve Sabancı, A. (2009). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 240-252.
- Kerr, M. M. and Nelson, C. M. (1989). *Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom*. Second Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Kirk, D. and Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9, 221-234.

- Kinchin, G. D., Macphail, A. and Chroinin, D. N. (2009). Pupils' and teachers' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14 (4), 391-406.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MacPhail, A., Kinchin, G. and Kirk, D. (2003). Students' conceptions of sport and sport education. *European Physical Education Review*, 9 (3), 285-299.
- MacPhail, A., Gorely, T. Kirk, D. and Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (3), 344-355.
- MacPhail, A., Kirk, D. and Kinchin, G. (2004). Sport education: promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106-122.
- McMahon, E. and MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: the experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13 (2), 229-246.
- MEB (2006). İlköğretim Genel Müdürlüğü, İlköğretim Beden Eğitimi (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (2009). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (9-12. Sınıflar), Bursa.
- Memmert, D. and Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI): some concerns and Solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 220-240.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Second Edition. United States of America: Holcomb Hathaway, Inc.
- Mirzeoğlu, D. E. (2000). Voleybol dersindeki davranışların öğretiminde yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişimi düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. and Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Second Edition. United States of America: Human Kinetics.
- Mohr, D. J., Townsend, J. S. and Pritchard, T. (2006a). Rethinking middle school physical education: combining lifetime leisure activities and sport education to encourage physical activity. *Physical Educator*, 63 (1), 18-29.

- Mohr, D. J., Townsend, J. S., Bulger, S. M., Rairigh, R. M. and Mohr, C. (2006b). Effect of a pedagogical approach to a sport education season on sport literacy. AAHPERD National Convention and Exposition Salt Lake City. http://aahperd.confex.com/aahperd/2006/finalprogram/paper_8702.htm adresinden 22 Eylül 2011’de alınmıştır.
- Mosston, M. and Ashworth, S. (2009). *Beden eğitimi öğretimi* (çev. Eda Tüzemen, çev. düz. G. Demirhan). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- O’Donovan, T. M. (2003). A changing culture? interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review*, 9 (3), 237-251.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1):133-147.
- Orkunoğlu, O. (1997). *Voleybol öğretimi*. Ankara: Karatepe Spor Yayınları.
- Orkunoğlu, O. (1988). *Voleybolda takım gelişimi ve taktik*. 1.Baskı. Ankara: Neyir Ofset.
- Ormond, T., Christie, B., Barbieri, D. and Schell, B. (2002). A comparison of sport education and the traditional unit approach: game play, activity levels, and knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73 (Suppl.), A-77.
- Oskay, E. (2005). *Öğretme stratejileri*. Web: <http://www.esraoskay.com/ogretmestrtejileri.htm> adresinden 05.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A. and Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 609-635.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), 100-111.

- Özyiğit, C. (1991). *Beden eğitimi ve spor öğretmeninin bugünkü eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi*. I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir: Milli Eğitim Basımevi, 77-82.
- Penney, D., Clarke, G. and Kinchin, G. D. (2002). Developing PE as a 'connective specialism': is sport education the answer? *Sport, Education and Society*, 7, 55-64.
- Pope, C. and Grant, B. C. (1996). Student experiences in sport education. *Waikato Journal of Education*, 2, 103-118.
- Pritchard, T. (2004). *Effects of a curricular model on skill development, knowledge, and game performance*. School of Physical Education Teacher Education, Morgantown.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R. and 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.
- Read, B. (1993). Practical knowledge and a games education at key stage 3. *British Journal of Physical Education*, 24 (1), 10-14.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. St Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games: introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 397.
- Rink, J. E. (2006). *Teaching physical education for learning*. Fifth Edition. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Rink, J., French, K. and Tjeerdsma, B. (1996). Foundations for learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.
- Rush, P. L. (2008). Sport education: A veteran teacher's first experience with implementing a new curricular model with the assistance of a peer coach. ProQuest. Web: <http://gradworks.umi.com/33/71/3371457.html> adresinden 10.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- Schneider, R. C. and Marriott, S. T. (2010). Applying sport education model to basketball. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81 (2),
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretme (kuramdan uygulamaya)*. 12. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sert, N. (2008). *İlköğretim programlarında oluşturmaçılık. Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2), 291-316.
- Siedentop, D. (1982). *Movement and sport education: current reflections and future images*. Paper presented at the Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance, Brisbane, Australia.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In: G. Barrette, R. Feingold, R. Rees and M. Pieron (Eds.). *Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1995). Improving sport education. *Australian Council For Health, Physical Education And Recreation Healthy Lifestyles Journal*, 42, 22-24.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. and Mars, H. V. D. (2004). *Complete guide to sport education*. United States of America: Human Kinetics.
- Siedentop, D. and Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Fourth Edition. USA: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. J. and Enis, C. D. (2003). *Student learning in physical education*. Second Edition. United States of America: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. and Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: an ecological analysis. *European Physical Education Review*. 14 (2), 203-222.
- Sinelnikov, O. A. and Hastie, P. A. (2010). Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 167-183.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Geliştirilmiş 9. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, T. ve Sunay, H. (2004). Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 270-279.
- Stran, M. and Curtner-Smith, M. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28 (1), 38-53.
- Sunay, H. ve Tuncel, F. (1998). *Cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spor*, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:2.

- Synder, R. P. (1997). The effects of a sport education model on the participation and achievement levels of elementary students in physical education class. The Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.
- Şimşek, N. ve Kılıç, E. (2004). Davranışçı öğrenme kuramları. A. Ataman (Editör). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tamer, K. (1987). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No:101.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Thorpe, R. (1983). An understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 12-19.
- Tiryaki, S. E. (1999). *Yeni başlayanlar için voleybol öğretimi*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Vayıç, Ş. (2008). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Vidoni, C. and Ward, P. (2009). Effect of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education units. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14 (3), 285-310.
- Viera, B. L. and Ferguson B. J. (1989). *Volleyball steps to success*. Human Kinetics Publishers.
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem, teknik ve etkinlikler*. 2. Baskı. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vurat M. (2000). *Voleybol teknik*. 1.Baskı. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Wallhead, T. and O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of sport education season. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12 (3), 225-243.
- Wallhead, T. L. and 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.
- Wallhead, T. L., Hagger, M. and Smith, D. T. (2010). Sport education and extracurricular sport participation: an examination using the trans-contextual model of motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 81 (4), 442-55.

Yavaş, M. ve İlhan, A. (1997). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. II. Baskı. Bursa: Melisa Matbaacılık.

Yetim, A. (1999). Öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi öğretmeninin sosyal görevleri. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 3 (3), 222-234.

Yıldıran, İ. ve Yetim, A. (1996). Ortaöğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi BESYO Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 36-43.

URL-1; Web: <http://orgm.meb.gov.tr> 15 Ekim 2011’de alınmıştır.

URL-2; <http://cet.boun.edu.tr/ets/bde/davranis.htm> 15 Nisan 2011’de alınmıştır.

URL-3; Akdağ, M. Öğretim Yöntemleri. Web: web.inonu.edu.tr/~makdag/duzanlatim 02 Ekim 2011’de alınmıştır.

URL-4; Voleybol Oyun Kuralları (2009-2012), Web: <http://www.tvf.org.tr/index.php?sayfa=151> 25 Nisan 2011’de alınmıştır.

EKLER

EK 1. Voleybol Dersine Ait Belirtke Tablosu

EK 2. Voleybol Başarı Nihai Testi

EK 3. Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği

EK 4. Voleybol Becerileri Gözlem Formları

EK 5. Öğrencilik Dışı Görevler İle İlgili Öz Değerlendirme Formları

EK 6. Grup Değerlendirme Formu

EK 7. Maç İstatistiği İçin Kullanılan Şablon ve Kriterler

EK 8. Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği İçin Kullanılan Şablon

EK 9. Spor Eğitimi Modeli Sezon Planı

EK 10. Doğrudan Öğretim Modeli Sezon Planı

EK 11. İzin Belgeleri

EK 1. Voleybol Dersine Ait Belirtke Tablosu

HEDEFLER ÜNİTELER	Kavramlar Bilgisi	Ölçüler Bilgisi	Araç Gereçlerin Bilgisi	Oyun Kuralları Bilgisi	Sistemler Bilgisi	Sınıflamalar Bilgisi	Voleybol Becerilerin İşlevlerini Açıklayabilme	Voleybol Becerileri ile İlgili Teknikleri Kavrayabilme	TOPLAM
Voleybol ile İlgili Temel Bilgiler	-	2	1	12	-	-	-	-	15
Parmak Pas	1	-	-	-	-	-		1	2
Manşet Pas	1		-	-	-	-	1	1	3
Servis	-	-	-	3	-	-	1	-	4
Plonjon	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Smaç	-	-	-	1	-	-	-	2	3
Blok	1	-	-	-	-	-	-	2	3
Taktik	-	-	-	-	2	2	-	-	4
TOPLAM	4	2	1	16	2	2	2	6	35

EK 2. Voleybol Başarı Nihai Testi

VOLEYBOL BİLİŞSEL ALAN SORULARI

- Aşağıdakilerden hangisinde voleybol oyun sahasının özellikleri doğru olarak verilmiştir?
 - Oyun alanı ve serbest bölgeden oluşan dikdörtgen ve simetrik bir sahadır.
 - Hücum ve savunma bölgelerinden oluşan kare ve simetrik bir sahadır.
 - Oyun alanı ve servis bölgesinden oluşan dikdörtgen ve simetrik bir sahadır.
 - Ön bölge ve arka bölgeden oluşan kare ve simetrik bir sahadır.
 - Oyun alanı, ısınma sahası ve ceza sahasından oluşan dikdörtgen ve simetrik bir sahadır.
- FIVB Dünya ve Resmi Müsabakalarında yan ve dip çizgilerden ölçüldüğünde serbest bölgenin ölçüleri en az ne kadar olmalıdır?
 - Yan ve dip çizgilerden ölçüldüğünde en az 3m. olmalıdır.
 - Yan çizgilerden ölçüldüğünde 4 m., dip çizgilerden ölçüldüğünde 5 m. olmalıdır.
 - Yan çizgilerden ölçüldüğünde 4 m., dip çizgilerden ölçüldüğünde 6 m. olmalıdır.
 - Yan çizgilerden ölçüldüğünde 5 m., dip çizgilerden ölçüldüğünde 7 m. olmalıdır.
 - Yan çizgilerden ölçüldüğünde 5 m., dip çizgilerden ölçüldüğünde 8 m. olmalıdır.
- Voleybol oyun alanı ölçüleri aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?
 - 6 x 12 m.
 - 7 x 14 m.
 - 8 x 16 m.
 - 9 x 18 m.
 - 10 x 20 m.
- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bayanlar ve erkekler için file yükseklikleri doğru olarak verilmiştir?

	Bayanlar	-	Erkekler
a.)	2.18	-	2.24
b.)	2.20	-	2.30
c.)	2.23	-	2.35
d.)	2.24	-	2.43
e.)	2.30	-	2.48
- Bir voleybol takımı en az ve en fazla kaç oyuncudan oluşur?

	En az	-	En fazla
a.)	3	-	6
b.)	4	-	8
c.)	5	-	10
d.)	6	-	12
e.)	7	-	14
- Aşağıdaki seçeneklerde takım kaptanı ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
 - Maç öncesi müsabaka cetvelini imzalar.
 - Baş hakeme daha önceden bildirmeden resmi bir itirazını müsabaka cetveline kaydettirebilir.
 - Kurada takımını temsil eder.
 - Koç takımın başında olmadığı zaman mola ve oyuncu değişikliği talebinde bulunur.
 - Takımının pozisyon tetkiki ile ilgili yardımcı hakemden bilgi isteyebilir.
- Voleybolda setler (netice seti hariç) kaç sayı üzerinden oynanır?
 - 21
 - 22
 - 23
 - 24
 - 25
- Aşağıdakilerden hangisinde voleybol oyun alanındaki bölge dizilişleri doğru olarak verilmiştir?

a.)	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	b.)	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>6</td><td>5</td><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	6	5	4	c.)	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>1</td></tr> </table>	4	3	2	5	6	1	d.)	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>6</td><td>5</td><td>4</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	6	5	4	1	2	3	e.)	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>1</td><td>6</td><td>5</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	1	6	5	2	3	4
1	2	3																																					
4	5	6																																					
1	2	3																																					
6	5	4																																					
4	3	2																																					
5	6	1																																					
6	5	4																																					
1	2	3																																					
1	6	5																																					
2	3	4																																					

9. Aşağıda seçeneklerden hangisi voleyboldaki ön bölge numaralarını ifade eder?

- a.) 1-2-3 b.) 2-3-4 c.) 3-4-5 d.) 4-5-6 e.) 5-6-1

10. Verilen pozisyon kâğıdına göre aşağıdaki seçeneklerden hangisinde pozisyon hatası vardır?

11	9	13
7	1	4

11	13
9	1
7	4

11	13
4	9
7	1

11	13
9	4
7	1

9	13
1	11
7	4

13	11
7	9
1	4

11. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi voleybolda geçiş boşluğunun sınırlarından değildir?

- a.) Orta çizgi b.) Antenler c.) Tavan
d.) Antenlerin varsayılan uzantıları e.) Filenin üst kısmı

12. Aşağıdakilerden hangisi oyuncuların filedeki hatalarından biri değildir?

- a.) Rakibinin hücum vuruşunun öncesinde veya esnasında rakibinin oyun boşluğundaki topa veya rakibine dokunması,
b.) Filenin altından rakibin oyun boşluğuna girerken, rakibinin oyununu etkilemesi
c.) Ayağının (ayakları), rakibinin oyun alanına bütünüyle girmesi
d.) Topla oynama hareketi sürecinde, filenin üst bantına veya antenin file üstündeki 80 cm. lik kısmına temas etmesi,
e.) Oyunu etkilemeyecek şekilde fileye temas etmesi

13. Aşağıda servis becerisi ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a.) Servis kullanan takım rally i kazandığında daha önce servisi kullanan oyuncu tekrar servis kullanır.
b.) Servis karşılayan takım rallyi kazandığında servis kullanma hakkını da kazanır.
c.) Servis atmadan önce topun sadece bir kez havaya atılmasına veya elden bırakılmasına izin verilir.
d.) Servis atmadan önce topun yerde sektirilmesine veya elde hareket ettirilmesine izin edilir.
e.) Bu oyuncu servis vuruşundan sonra oyun alanının içine basamaz.

14. Servis kullanacak oyuncu, başhakemin servis için çaldığı düdükten sonra kaç saniye içinde topa vurmalıdır?

- a.) 4 sn. b.) 5 sn. c.) 6 sn. d.) 7 sn. e.) 8 sn.

15. Aşağıdakilerden hangisi hücum vuruşu hatalarından değildir?

- a.) Bir oyuncunun topu harice (out'a) vurması
b.) Vuruş anında top bütünüyle file üst kenar seviyesinin üstündeyken bir geri (arka) hat oyuncusunun ön bölgeden hücum vuruşu yapması
c.) Vuruş anında top bütünüyle file üst kenar seviyesinin üstündeyken liberonun bir hücum vuruşu yapması
d.) Bir ön bölge oyuncusunun, ön bölgedeki liberonun parmak pasından gelen top file üst kenar seviyesinin tümüyle üstündeyken bir hücum vuruşu yapması
e.) Vuruş anında top bütünüyle file üst kenar seviyesinin üstündeyken, bir geri hat oyuncusunun hücum çizgisinin (3 m. çizgisinin) gerisinden hücum vuruşu yapması

16. Bir takımın her sette kaç mola ve oyuncu değişikliği hakkı vardır?

- a.) 1 mola – 3 oyuncu değişikliği b.) 1 mola – 4 oyuncu değişikliği
c.) 2 mola – 5 oyuncu değişikliği d.) 2 mola – 6 oyuncu değişikliği
e.) 3 mola – sınırsız oyuncu değişikliği

17. Talep edilen molalar (antrenör molası) ve teknik molalar kaçar saniye sürer?

Antrenör Molası – Teknik Mola

- a.) 15 – 30
- b.) 30 – 30
- c.) 30 – 45
- d.) 30 – 60
- e.) 45 – 60

18. Aşağıdakilerden hangisinde yaptırımlar ve kartları doğru eşleştirilmiştir?

- a.) Uyarı – Sarı kart
- b.) Oyundan çıkarma – Kırmızı kart
- c.) Diskalifiye – Söz ile veya el işareti
- d.) İhtar – Kart yok
- e.) Geciktirme - Sarı + kırmızı kart (birlikte)

19. Yere yakın ve bizden uzak topları oyunda tutmak için hangi beceri kullanılır?

- a.) Parmak pas b.) Manşet pas c.) Servis d.) Plonjon e.) Smaç

20. Alçaktan ve sert gelen toplar için hangi beceri kullanılır?

- a.) Parmak pas b.) Manşet pas c.) Servis d.) Plonjon e.) Smaç

21. Yüksekten gelen ve sert olmayan toplar için hangi beceri kullanılır?

- a.) Parmak pas b.) Manşet pas c.) Servis d.) Plonjon e.) Blok

22. Bir veya birden fazla oyuncunun rakip takım tarafından yapılan hücumu, file üzerinde kollar ve ellerle kesmesi şeklinde tanımlanan beceri aşağıdakilerden hangisidir?

- a.) Parmak pas b.) Manşet pas c.) Smaç d.) Plonjon e.) Blok

23. Aşağıdakilerden hangisi servis kullanacak olan bir oyuncunun izleyeceği stratejilerden biri olmaz?

- a.) Servisi, önceki sayılarda hata yapmış oyuncunun üzerine atmak
- b.) Servisi manşeti kötü olan oyuncuya atmak
- c.) Servisi liberoya atmak
- d.) Servisi iki oyuncu arasına atmak
- e.) Servisi rakibin boş bölgelerine atmak

24. Aşağıdakilerden hangisi servis atma ile ilgili hatalardan biridir?

- a.) Topa, havaya atıldıktan ya da el (ler) den bırakıldıktan sonra tek el veya kolun herhangi bir kısmıyla vurma
- b.) Servis vuruşundan sonra servis bölgesinin dışına veya oyun alanının içine basma veya düşme
- c.) Baş hakemin servis için çaldığı düdüğü takip eden 8 saniye içinde servis atma
- d.) Servis atmadan önce topu yerde sektirme veya elde hareket ettirme
- e.) Topun servis atmak için havaya attıktan sonra tutma ve sonra tekrar topu havaya atarak servis atma

25. Aşağıdakilerden hangisi manşet pas becerisini uygularken yapılabilecek hatalardan biridir?

- a.) Ayakları, dizler bükülü olacak şekilde omuz genişliğinde açma,
- b.) Kolları, dirseklerden bükülü olacak şekilde birleştirme.
- c.) Topa, bilekler ile dirsekler arasında kalan ön bölge ile vurma.
- d.) Top elden çıktıktan sonra kollarla bir süre topu takip etme,
- e.) Top elden çıktıktan sonra dizleri gerginleştirerek yukarıya doğru yükselme

26. Aşağıdakilerden hangisi manşet pasın yapılma amaçlarından biri değildir?

- a.) Blok arkasına atılan plaseleri kurtarma
- b.) Servisten gelen topları karşılama
- c.) Topu oyuna sokma
- d.) Hücumdan gelen sert topları karşılama
- e.) Hızlı hücum kurma

27. Blok becerisi sonrasında top sürekli blok-out'a gidiyorsa, bunun nedeni aşağıdaki seçeneklerden hangisidir?

- a.) İkili blok yaparken, iki blok arasında boşluk olması
- b.) Dıştaki ellerin sahaya bakacak şekilde içe doğru döndürülmemesi
- c.) Blok yaparken iki elin arasının açık kalması
- d.) Blok için sıçradıktan sonra gözleri kapatma
- e.) Blok yapmak için zamanlamayı ayarlayamama

28. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde smaç becerisinin basamaklaması doğru olarak verilmiştir?

- a.) Sıçrama, havada açılma, topa vuruş ve düşüş
- b.) Durma, adımlama ve sıçrama, topa vuruş, düşüş
- c.) Topa koşma, topu görme, adımlama ve sıçrama, topa vuruş, düşüş
- d.) Yaklaşma koşusu, sıçrama, topa vuruş ve düşüş
- e.) Yaklaşma koşusu, adımlama ve sıçrama, havada açılma, topa vuruş, düşüş

29. Parmak pas yaparken bir oyuncu topu yeteri kadar yukarıya yükseltmiyorsa bunun en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a.) El parmakları gergindir.
- b.) Top ile göğüs hizasında buluşuyordur.
- c.) Parmak pası koşarken atıyordur.
- d.) Topa tüm avuç içi değiyordur.
- e.) Topa vuruş anında tüm vücut gergindir.

30. Aşağıdakilerden hangisi blok yaparken dikkat edilecek özelliklerden birisidir?

- a.) Smaç vuracak oyuncuya konsantre olma
- b.) Sıçramada yükseklik kazanmak için kolları aşağıdan çekme
- c.) Topa tek elle değme
- d.) Yere çift ayakla ve gergin şekilde inme
- e.) Blok yaparken gözleri kapama

31. Aşağıdakilerden hangisi voleybolda kullanılan oyun sistemlerinden biri değildir?

- a.) 4-2 b.) Modern 4-2 c.) 6-0 d.) 3-2-1 e.) 3-3

32. Aşağıdakilerden hangisi voleybol oyunundaki mevkilerden biri değildir?

- a.) Orta oyuncu b.) Libero c.) 4. numara oyuncusu d.) Pasör çaprazı e.) Oyun kurucu

33. 5-1 oyun sisteminde pasör arka oyuncu iken yapılan bütün hücumlar başarısız oluyorsa, bunun en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a.) Pasör, topları sıçrayarak atıyordur.
- b.) Takımı servisi karşılarırken pasör, ön bölgeye kaçışı geç yapıyordur.
- c.) Pasör, paslarını bloğa doğru atıyordur.
- d.) Pasör, hücum oyuncularına istedikleri pasları atmıyordur.
- e.) Pasör, fileye çok yakın oynuyordur.

34. Aşağıdakilerden hangisi smaçörün uygulayacağı bireysel taktiklerden biri değildir?

- a.) Hep smaç vurmak amaç olmamalı, karşı takımın pozisyonuna göre plaseleri de kullanmalıdır.
- b.) Karşı takımın bloğunu kontrol ederek smaç vuruşunu yapmalıdır.
- c.) Hem paralele hem de çapraza smaç vurabilmek için kendini geliştirmelidir.
- d.) Topa smaç vurduktan sonra bir sonraki pozisyon için hazırlık yapmalıdır.
- e.) Vurduğu smacın rakip takımın bloğunda yumuşamasını hedeflemelidir.

35. Aşağıdakilerden savunma sistemlerinden hangisi smaçörleri bloğu gördüğü zaman sürekli olarak plase kullanan takımlar için kullanılabilir?

- a.) 1-1-4 b.) 1-2-3 c.) 1-3-2 d.) 2-1-3 e.) 3-1-2

EK 3. Voleybol Dersine Karşı Tutum Ölçeği

TUTUM İFADELERİ	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
	5	4	3	2	1
1. Voleybol oynamanın stresten kurtulmaya yardımcı olacağını düşünürüm.					
2. Voleybol oynamanın kişilerde çatışmaya neden olduğuna inanırım.					
3. Voleybol dersini sadece sınıf geçmek amacı ile öğrenirim.					
5. Voleybol oynamanın, kişilerde düşünme gücünü geliştirdiğini düşünürüm.					
5. Voleybol ile 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 kazandıracığını düşünürüm.					
10. Voleybol dersinin 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 sarfetmem.					
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. Sporların arasında voleybol en sıkıcı olanıdır.					
27. Voleybolun erkeklere yakışmayan bir spor olduğuna inanırım.					
28. Voleybol öğrenmek benim için son derece gereksizdir.					

EK 4. Voleybol Becerileri Gözlem Formları

Parmak Pas Becerisi Gözlem Formu

İSİMLER								
PARMAK PAS								
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								
TOPLAM								

Manşet Pas Becerisi Gözlem Formu

İSİMLER								
MANŞET PAS								
1.Topun altına girme								
2.Dizleri bükerek ayakları omuz genişliğinde açma								
3.Kolları dirseklerden bükmeden bacaklara paralel olacak şekilde iki bacak arasında tutma.								
4.Topa bilek ile dirsek arasında kalan ön bölge ile vurma.								
5.Topa vurduktan sonra kollarla topu bir süre takip etme								
6.Ayak parmak uçlarında yükselme								
7.Topu istenilen yere gönderme								
TOPLAM								

Tenis Servis Becerisi Gözlem Formu

İSİMLER								
TENİS SERVİS								
1.Vücudu topun atılacağı yöne doğru çevirme								
2. Topa vuruş yapacak olan elin ters ayağını bir adım öne alma								
3.Vuruş kolunun ters eli ile topu uygun yüksekliğe atma								
4. Vuruş kolunu başın gerisine çekme								
5.Topa en yüksek noktada vurma								
6. Topun arka ortasına gergin kol pozisyonunda avuç içi ile vurma								
7.Vuruş kolunu vücudun yanına çekme								
8. Topu hedefe atma								
TOPLAM								

Öne Plonjon Becerisi Gözlem Formu

İSİMLER								
ÖNE PLONJON								
1.Vuruş kolunun ters ayağı ile öne hamle adımı alma								
2.Vuruş kolu ile topun altına uygun zamanlama ile vurma								
3.İki el ile yere temas etme								
4.Dirsekleri bükerek yere yaklaşma ve çeneyi kaldırma								
5.Sırasıyla göğüs, karın ve bacaklar üzerinde öne doğru vücudu kaydırma.								
TOPLAM								

Yana Plonjon Becerisi Gözlem Formu

İSİMLER YANA PLONJON								
1.Topun geldiği tarafa doğru yana hamle adımı yapma								
2. Vuruş kolu ile topa uzanma								
3. Kalçayı topuğa yaklaştırma								
4. Vuruşla beraber ayak parmak ucunda rotasyon yapma								
5.Vuruş kolu ile yere uzanırken boynu vuruş tarafındaki omza yaklaştırma								
6. Vuruş yapılmayan elin omzu üzerinden her iki bacağı geçirerek yuvarlanma								
7.Her iki el ile yeri ittirerek dengeli bir şekilde ayağa kalkma								
TOPLAM								

Smaç Becerisi Gözlem Formu

İSİMLER								
SMAÇ								
1.Yaklaşma koşusunu yapma								
2. Adımlamayı yapma (sağ-sol-sağ+sol)								
3.Son adımda dizleri bükerek kolları gergin bir şekilde geriye açma								
4. Kollardan güç alarak dikey sıçrama								
5.Vuruş kolunu omzun gerisine açma								
6. Topun en üst noktasına kolu bükmeden avuç içi ile vurma								
7.Vuruş kolunu vücudun yanına çekme								
8. Yere yumuşak ve dengeli bir şekilde konma								
TOPLAM								

Blok Becerisi Gözlem Formu

İSİMLER BLOK								
1.Ayakları omuz genişliğinde açma								
2. Dizleri bükerek, eller göğüs hizasında bekleme								
3.Doğru zamanlama ile kollar ve dizlerden güç alarak yukarıya sıçrama								
4.Her iki elin parmaklarını gergin bir şekilde açma								
5. İki el arasında top geçmeyecek kadar mesafe bırakma								
6. Kolları gergin bir şekilde file teması yapmadan diğer sahaya sokma								
7. Yere yumuşak ve dengeli bir şekilde konma								
TOPLAM								

EK 5. Öğrencilik Dışı Görevler İle İlgili Özdeğerlendirme Formları

VOLEYBOL HAKEMLİĞİ İLE İLGİLİ ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Aşağıda voleybol hakemliği ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Her ifadeyi okuyup, sizin için anlamlı gelen seçeneği daire içerisine alınız.

SIRA NO	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Voleybol hakemliği yaparken çok zorlandım.	5	4	3	2	1
2	İleride profesyonel düzeyde voleybol hakemliği yapmak isterim.	5	4	3	2	1
3	Voleybol hakemliği yaparken kendime olan güvenim arttı.	5	4	3	2	1
4	İyi hakemlik yapabilmek için voleybolun kurallarını etkili bir şekilde öğrendim.	5	4	3	2	1
5	Voleybol hakemliği liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	5	4	3	2	1
6	Voleybol hakemliği yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	5	4	3	2	1
7	Voleybol hakemliği yaparken daha hızlı karar verme becerisi kazandım.	5	4	3	2	1
8	Voleybol hakemliği yaparken çok eğlendim.	5	4	3	2	1
9	Voleybol hakemliği yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	5	4	3	2	1

VOLEYBOLDA TAKIM İDARECİLİĞİ İLE İLGİLİ ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Aşağıda voleybolda takım idareciliği ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Her ifadeyi okuyup, sizin için anlamlı gelen seçeneği daire içerisine alınız.

SIRA NO	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Takım idareciliği görevini yaparken çok zorlandım.	5	4	3	2	1
2	Takım idareciliği görevi kendime olan güvenimi arttırdı.	5	4	3	2	1
3	Takım idareciliği görevi liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	5	4	3	2	1
4	Takım idareciliği yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	5	4	3	2	1
5	İdarecilik yaparken daha hızlı karar verebilme becerisi kazandım.	5	4	3	2	1
6	Takım idareciliği görevini yaparken çok eğlendim.	5	4	3	2	1
7	Takım idareciliği görevini yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	5	4	3	2	1
8	Takım idareciliği görevini yapmak iletişim becerilerimi geliştirdi.	5	4	3	2	1

VOLEYBOLDA TAKIM KAPTANLIĞI İLE İLGİLİ ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Aşağıda voleybolda takım kaptanlığı ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Her ifadeyi okuyup, sizin için anlamlı gelen seçeneği daire içerisine alınız.

SIRA NO	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Kaptanlık görevini yaparken çok zorlandım.	5	4	3	2	1
2	Kaptanlık görevini yaparken kendime olan güvenim arttı.	5	4	3	2	1
3	Kaptanlık yapmak liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	5	4	3	2	1
4	Kaptanlık yaparken çok eğlendim.	5	4	3	2	1
5	Kaptanlık yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	5	4	3	2	1
6	Kaptanlık yapmak iletişim becerilerimi geliştirdi.	5	4	3	2	1

VOLEYBOL ANTRENÖRLÜĞÜ İLE İLGİLİ ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Aşağıda voleybol antrenörlüğü ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Her ifadeyi okuyup, sizin için anlamlı gelen seçeneği daire içerisine alınız.

SIRA NO	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Voleybol antrenörlüğü yaparken çok zorlandım.	5	4	3	2	1
2	İleride profesyonel düzeyde antrenörlük yapmak isterim.	5	4	3	2	1
3	Voleybol antrenörlüğü yaparken kendime olan güvenim arttı.	5	4	3	2	1
4	İyi antrenörlük yapabilmek için voleybolun kurallarını, tekniklerini ve taktiklerini etkili bir şekilde öğrendim.	5	4	3	2	1
5	Voleybol antrenörlüğü liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	5	4	3	2	1
6	Voleybol antrenörlüğü yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	5	4	3	2	1
7	Voleybol antrenörlüğü yaparken daha hızlı ve daha doğru karar verebilme becerimi geliştirdim.	5	4	3	2	1
8	Voleybol antrenörlüğü yaparken çok eğlendim.	5	4	3	2	1
9	Voleybol antrenörlüğü yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	5	4	3	2	1

VOLEYBOLDA KONDİSYONERLİK İLE İLGİLİ ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Aşağıda voleybolda kondisyonerlik ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Her ifadeyi okuyup, sizin için anlamlı gelen seçeneği daire içerisine alınız.

SIRA NO	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Kondisyonerlik görevini yaparken çok zorlandım.	5	4	3	2	1
2	Kondisyonerlik görevini yaparken kendime olan güvenim arttı.	5	4	3	2	1
3	Voleybol kondisyonerliği liderlik özelliklerimin gelişmesini sağladı.	5	4	3	2	1
4	İleride profesyonel düzeyde kondisyonerlik yapmak isterim.	5	4	3	2	1
5	Voleybol kondisyonerliği yapmaktansa sürekli oyuncu olarak oynamayı tercih ederdim.	5	4	3	2	1
6	Voleybol kondisyonerliği yaparken çok eğlendim.	5	4	3	2	1
7	Voleybol kondisyonerliği yaparken sorumluluk alma becerilerim gelişti.	5	4	3	2	1
8	Kondisyonerlik görevini yapmak iletişim becerilerimi geliştirdi.	5	4	3	2	1

EK 6. Grup Değerlendirme Formu**TAKIMINIZ İLE İLGİLİ GRUP DEĞERLENDİRME FORMU**

Aşağıda voleybolda üye olduğunuz takım ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Her ifadeyi okuyup, sizin için anlamlı gelen seçeneği daire içerisine alınız.

SIRA NO	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Takım arkadaşlarımla birlikte uyumlu olarak çalıştık.	5	4	3	2	1
2	Takım arkadaşlarımla takımımızın başarısı için ortak kararlar aldık.	5	4	3	2	1
3	Takım içindeki oyunculuk dışı rollerde, takım üyeleri olarak birbirimize yardımcı olduk.	5	4	3	2	1
4	Bir kez daha takım oluşturacak olsak, yine aynı üyelerle takım oluruz.	5	4	3	2	1
5	Takımımızdaki becerisi düşük olan arkadaşlarımızı geliştirmek için hep Birlikte çaba saffettik.	5	4	3	2	1
6	Takım arkadaşlarımla birlikte işbirliği içinde çalıştık.	5	4	3	2	1
7	Tüm takım üyeleri olarak takımın başarısı için ortak sorumluluk aldık.	5	4	3	2	1
8	Takım üyeleri, aldıkları görevleri etkili ve başarılı bir şekilde yerine getirdiler.	5	4	3	2	1
9	Takım olarak iyi arkadaşlık ilişkileri kurduk.	5	4	3	2	1
10	Takım üyeleri olarak birbirimize güven geliştirdik.	5	4	3	2	1
11	Farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip takım üyelerine saygı gösterdik ve hoşgörülü davrandık.	5	4	3	2	1
12	Başarı ya da başarısızlığın, bireylere ait değil, takıma ait olduğunu öğrendik.	5	4	3	2	1
13	Takım arkadaşları olarak her zaman birbirimizi motive ettik.	5	4	3	2	1
14	Başarılı olmak için hep birlikte çaba sarffettik.	5	4	3	2	1

TAKIMINIZ İLE İLGİLİ GRUP DEĞERLENDİRME FORMU (DEVAM)

SIRA NO	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
15	Takım içinde meydana gelen çatışmalara hep birlikte çözüm ürettik.	5	4	3	2	1
16	Takım olarak tüm üyelerin becerilerini geliştirmeleri sürecinde sabırlı olduk.	5	4	3	2	1
17	Takım üyeleri olarak hepimiz voleybol ile ilgili bilgi ve becerilerimizi geliştirdik.	5	4	3	2	1
18	Takım üyeleri olarak, bizden daha başarılı oyuncu ve takımları takdir ettik.	5	4	3	2	1
19	Takım üyeleri olarak, maçlar esnasında duruma uygun taktikler geliştirdik.	5	4	3	2	1
20	Takım üyeleri olarak, ortak bir grup kimliği oluşturduk.	5	4	3	2	1
21	Takım üyeleri olarak, hepimiz fair play (adil ve dürüst oyun) ilkelerine uyduk.	5	4	3	2	1
22	Takım üyeleri olarak zengin spor deneyimleri elde ettik.	5	4	3	2	1

EK 7. Maç İstatistiği İçin Kullanılan Şablon ve Kriterler

TAKIM A.....**TAKIM B.....**Servis: S
Blok: BServis Karşılama: SK
Manşet (Savunma): MPas: P
Dublaj: D

Smaç: SM

--	--	--

Servis: S

Direkt sayı 3 puan

Etkili servis 2 puan

Pasif servis 1 puan
Servis Kaçırma 0 puan

Servis Karşılama: SK

3. metre içine alınan manşet 3 puan
3 metre dışına alınan manşet 2 puan
Pasörün ulaşmadığı manşet 1 puan
Manşet hatası 0 puan

Pas: P

3 metre içine atılan pas 3 puan
3 metre dışına atılan pas 2 puan
Smaçör tarafından hücum kurulamayan pas 1 puan
Pasör pasından direkt hata 0 puan

Smaç: SM

Direkt sayı 3 puan
Etkili savunma yapılamayan smaç 2 puan
Etkili savunma yapılan smaç 1 puan
Smaç hatası 0 puan

Blok: B

Sayı kazandıran blok 3
Blokta yumuşayıp kendi takımında kalan top 2 puan
Karşı takımın bloktan dönen topu dublajda çıkardığı top 1 puan
Blok out ya da blok hatası 0 puan

Manşet (Savunma): M

3 metre içinde pasöre giden manşet 3
3 metre dışına giden manşet 2
Pasör tarafından yetişilemeyen manşet 1
Manşet hatası 0

Dublaj

Etkili oyun kurulabilen dublaj 2
Etkili oyun kurulamayan dublaj 1
Dublaj hatası 0

EK 8. Oyun Performansı Değerlendirme Ölçeği İçin Kullanılan Şablon

Bileşenler İsim	KARAR VERME		BECERİ UYGULAMASI		AYARLAMA	
	Uygun	Uygun Değil	Etkili	Etkili Değil	Uygun	Uygun Değil

EK 9. Spor Eğitimi Modeli Sezon Planı

I. Hafta	I. Ders	Bilişsel-Duyuşsal Ön Test Uygulaması
	II. Ders	Psikomotor Alan Ön Test Uygulaması
II. Hafta	III. Ders	Oyun Performansı Ölçümü
	IV. Ders	Modelin Anlatımı / Takımların Oluşumu / Oyunculuk Dışı Rollerin Paylaşımı
III. Hafta	V. Ders	Oyun Kuralları
	VI. Ders	Oyun Kuralları
IV. Hafta	VII. Ders	Yer Değiştirme Hareketleri / Parmak Pas
	VIII. Ders	Parmak Pas / 2x2 Kişilik Uyarlanmış Oyun Uygulamaları
V. Hafta	IX. Ders	Parmak Pas / 3x3 Kişilik Uyarlanmış Oyun Uygulamaları
	X. Ders	Manşet Pas / Alan Savunması
VI. Hafta	XI. Ders	Manşet Pas / 3x3 Kişilik Uyarlanmış Oyun Uygulamaları
	XII. Ders	Manşet Pas / Hücuma Hazırlanma
VII. Hafta	XIII. Ders	Servis
	XIV. Ders	Servis / Sayı Kazanma / 4x4 Kişilik Uyarlanmış Oyun Uygulamaları
VIII. Hafta	XV. Ders	Maç
	XVI. Ders	Maç
IX. Hafta	XVII. Ders	Maç
	XVIII. Ders	Plase /Smaç Plase
X. Hafta	XIX. Ders	Smaç / 5x5 Kişilik Uyarlanmış Oyun Uygulamaları
	XX. Ders	Smaç / Maç
XI. Hafta	XXI. Ders	Blok
	XXII. Ders	Blok / Maç
XII. Hafta	XXIII. Ders	Oyun Sistemleri
	XXIV. Ders	Servis Karşılama Sistemleri / Maç
XIII. Hafta	XXV. Ders	Hücum Sistemleri
	XXVI. Ders	Savunma Sistemleri
XIV. Hafta	XXVII. Ders	Grup Maçları
	XXVIII. Ders	Grup Maçları
XV. Hafta	XXIX. Ders	Grup Maçları
	XXX. Ders	Şampiyonluk Maçları / Festival / Ödül Seramonisi
XVI. Hafta	XXXI. Ders	Psikomotor Alan Son Test Uygulaması
	XXXII. Ders	Bilişsel ve Duyuşsal Alan Son Test Uygulaması

EK 10. Doğrudan Öğretim Modeli Sezon Planı

I. Hafta	I. Ders	Bilişsel ve Duyuşsal Alana Ait Ön Test Uygulaması
	II. Ders	Psikomotor Alana Ait Ön Test Uygulaması
II. Hafta	III. Ders	Oyun Performansı Ön Test Ölçümü
	IV. Ders	Modelin Anlatımı/ Oyun Kuralları
III. Hafta	V. Ders	Oyun Kuralları
	VI. Ders	Parmak Pas
IV. Hafta	VII. Ders	Parmak Pas
	VIII. Ders	Parmak Pas
V. Hafta	IX. Ders	Manşet Pas
	X. Ders	Manşet Pas
VI. Hafta	XI. Ders	Manşet Pas
	XII. Ders	Servis
VII. Hafta	XIII. Ders	Servis
	XIV. Ders	Becerilerin Tekrarı
VIII. Hafta	XV. Ders	Smaç
	XVI. Ders	Smaç
IX. Hafta	XVII. Ders	Smaç
	XVIII. Ders	Blok
X. Hafta	XIX. Ders	Blok
	XX. Ders	Oyun Sistemleri
XI. Hafta	XXI. Ders	Servis Karşılama Sistemleri
	XXII. Ders	Hücum Sistemleri
XII. Hafta	XXIII. Ders	Savunma Sistemleri
	XXIV. Ders	Maç
XIII. Hafta	XXV. Ders	Maç
	XXVI. Ders	Maç
XIV. Hafta	XXVII. Ders	Grup Maçları
	XXVIII. Ders	Grup Maçları
XV. Hafta	XXIX. Ders	Grup Maçları
	XXX. Ders	Şampiyonluk Maçları / Festival / Ödül Seramonisi
XVI. Hafta	XXXI. Ders	Psikomotor Alan Son Test Uygulaması
	XXXII. Ders	Bilişsel ve Duyuşsal Alan Son Test Uygulaması

EK 11. İzin Belgeleri

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ

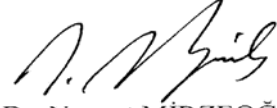
SAYI : B.30.2.ABÜ.0.Y1.10.00/400-395
KONU: Tez Çalışması

BOLU 25/10/2010

Sayın :Araş.Gör.Aylin ÇELEN

19.10.2010 Tarihli Dilekçeniz.

İlgili dilekçenizde belirttiğiniz 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde bölümümüzde açılan Volcybol derslerinde “Spor Eğitimi Modeli ile İşlenen Voleybol Derslerinin Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmanız uygulama isteğiniz bölüm başkanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinize rica ederim.



Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU
Bölüm Başkanı



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ANTRENÖRLÜK EĞİTİMİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞI

SAYI : B. 30.2.ABÜ. 0.Y1.12.00. / 400- 566 **BOLU 26.10.2010**
KONU: Tez Çalışması

Sayın: Arş.Gör.Aylin ÇELEN

13.10.2010 tarihli dilekçeniz.

İlgili dilekçenizde belirttiğiniz, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde bölümümüzde açılan Voleybol derslerinde “Spor Eğitimi Modeli ile İşlenen Voleybol Derslerinin Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmanızı uygulama isteğiniz bölüm başkanlığınca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.


 Doç. Dr. Bekir YUKTAŞIR
 Bölüm Başkanı