

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA KULLANILAN FARKLI ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN (İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME VE ALIŞTIRMA
YÖNTEMİ) ÖĞRENCİLERİN DERS TUTUMLARINA VE SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ziya BAHADIR

ANKARA – 2011



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA KULLANILAN FARKLI ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN (İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME VE ALIŞTIRMA
YÖNTEMİ) ÖĞRENCİLERİN DERS TUTUMLARINA VE SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ziya BAHADIR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Atilla PULUR

ANKARA – 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ziya BAHADIR'a ait **“Beden Eğitimi ve Sporda Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin (İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yöntemi) Öğrencilerin Ders Tutumlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi”** başlıklı tez, **03 / 10 / 2011** tarihinde, jürimiz tarafından “Beden Eğitimi ve Spor” Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof.Dr.Emin KURU

.....

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd.Doç.Dr.Atilla PULUR

.....

Üye: Yrd.Doç.Dr.Ebru Olcay KARABULUT

.....

Üye: Yrd.Doç.Dr.Çağrı ÇETİN

.....

Üye: Yrd.Doç.Dr.Kemal FİLİZ

.....

ÖNSÖZ

Eğitim ve öğrenimdeki yeni yönelim ve yaklaşımlar bilim adamlarının eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda kullandıkları yöntem ve davranışlarla uyum içerisinde bulunmaktadır. Yeni öğretim yaklaşımlarında öğretmen öğrencileri kendi düşünce modeli içine hapsetmemeli, kendisi öğrencinin düşünme ve öğrenme sistemi içerisine girmeli, öğrenciyi bilimsel yönetime yönlendirmelidir. Çünkü eğitim öğretim programının amaçlarına ulaşması öğrenme öğretme süreçlerinin rasgele olarak yapılmasından ziyade bilimsel araştırma bulgularına göre düzenlenmesine bağlıdır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalar arasında önemli bir yer tutan ve son yıllarda ülkemizde ve yurtdışında öğrenci merkezli yaklaşımlar arasında ilgi çeken ve uygulama alanı bulan İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle öğrenciler daha iyi ve hızlı öğrenmekte, hatırlamakta ve yaptıkları işten zevk almaktadır.

Uzun ve titiz çalışma süreci sonucunda yapılan bu çalışmada Beden Eğitimi ve Sporda Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin (İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yöntemi) Öğrencilerin Ders Tutumlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgulara dayalı çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Tezin hazırlanması aşamasında ve oluşumunda değerli görüşleri ile beni yönlendiren, ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Atilla PULUR' a, tez çalışmalarım sırasında yardım ve desteklerini gördüğüm Yrd.Doç.Dr. Abdusselam KÖSE'ye, Yrd.Doç.Dr. Zehra CERTEL'e, Dr.Ahmet UZUN'a, çalışmanın Mustafa Kemal Dedeman İlköğretim Okulundaki uygulamalarında destek ve yardımlarını esirgemeyen beden eğitimi öğretmeni Hülya YÜKSEL'e, teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde benden hiçbir fedakârlık ve desteklerini esirgemeyen, büyük emekler veren, her zaman yanımda olan babam Ramazan BAHADIR'a, annem Meryem BAHADIR'a ve kızkardeşim Derya BAHADIR KARABOĞA'ya sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ziya BAHADIR

Ankara - 2011

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA KULLANILAN FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN (İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME VE ALIŞTIRMA YÖNTEMİ) ÖĞRENCİLERİN DERS TUTUMLARINA VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Bahadır, Ziya

Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Atilla PULUR

Ekim – 2011, XI+172 sayfa

Bu araştırma beden eğitimi ve sporda kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin (İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yöntemi) öğrencilerin ders tutumları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmaya Kayseri İl Merkezi'ndeki Mustafa Kemal Dedeman İlköğretim Okulunda 7.sınıfta okuyan öğrenciler arasından rasgele seçim yöntemi kullanılarak seçilen 32 A grubu, 31 B grubu olmak üzere toplam 63 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilere 8 haftalık basketbol dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Çalışmada deneysel desenler kullanılmış ve 7. Sınıf Beden Eğitimi dersi Basketbol ünitesinde A grubunda İşbirliğine Dayalı Öğrenme yöntemi tekniklerinden “Birlikte öğrenme” ve “Eşleş-Kontrol et-Uygula”, B grubunda ise “Alıştırma Yöntemi” uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Pehlivan (1998) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”; öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Tunçel (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği” ve öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel bilgi formu” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 17 paket programından yararlanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) yanı sıra

normal dağılımın incelenmesi için "Kolmogorov - Smirnov" dağılım testi kullanılmıştır. Demografik değişkenler ile ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenirken; niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler (independent samples) t testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren parametrelerin iki grup için karşılaştırmalarında eşlenik örnekler (Paired samples) t testi kullanılmıştır. Grup ve cinsiyet değişkenlerinin öntest-sontest ölçek puanlarındaki değişim üzerine etkisi Repeated Measures ANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme yönteminin, Alıştırma Yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerilerini aynı düzeyde geliştirmiştir. Araştırma sonuçlarında ayrıca öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yöntemlerinin benzer düzeyde arttırdığı, kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yöntemi benzer oranda yükselttiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Alıştırma Yöntemi, Tutum, Sosyal Beceri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIFFERENT TEACHING METHODS (COOPERATIVE LEARNING AND DRILLING METHOD) USED IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS ON THE STUDENTS' ATTITUDES AND THEIR SOCIAL SKILLS

Bahadır, Ziya

Doctorate, Physical Education and Sport Teaching Department

Thesis Advisor Ass. Prof. Dr.: Atilla PULUR

September – 2011, XI+172

Bahadır, Ziya

This present research was conducted in order to demonstrate the effect of different teaching methods (Cooperative Learning and Drilling Method) used in Physical Education and Sports on the Students' Attitudes towards the Course and their Social Skills.

A total of 63 7th grade students who were selected using random sampling technique and who studied at the Mustafa Kemal Dedeman Primary School located in Kayseri city center voluntarily participated in the research (32 eligible students assigned to group A and 31 to group B). An 8 week basketball lesson education program was designed for the students. Experimental patterns were used in the research and during the basketball teaching of 7th year Physical Education Course, "Learning together" and "Pairs-Check-Perform" methods of cooperative learning methods were used for group A whereas traditional method (drilling method) was used for group B.

As the data collection tool, "Attitude Inventory towards Physical Education" developed by the Pehlivan (1998) was used in order to determine the attitudes of the students towards physical education course and "Social Skills Inventory" developed by Tuncel (2006) was used in order to measure social skills of the students. Personal information of the students was obtained through a "Personal Information Form" developed by the researchers.

During the data evaluation, SPSS 17 statistical package program was used for statistical analysis. The research data were assessed using descriptive statistical methods (Frequency, Percentages, mean, Standard Deviation) and Kolmogorov-Smirnov distribution test was utilized for the analysis of the normal distribution. While the correlation between demographic variables and inventory subscales was investigated, independent samples t test were used for the comparison of the inter group parameters that followed normal distribution in the quantitative data comparison. If there were more than 2 groups in the comparison of the quantitative data, one way Anova test was used for the inter group parameters that followed a normal distribution and Tukey test was used to detect the group that demonstrated the difference. Paired samples t tests were used for the comparison of the parameters that followed a normal distribution for the two-group comparisons. The effect of the group and sex variables on the scores that changed during the pre test and post test was assessed using Repeated Measures ANOVA. Two-way evaluation of the findings was performed with 95 % confidence interval and significance level as $p < 0.05$.

In light of the research, it was found out that cooperative learning was more effective than drilling method in developing social skills of the students. Cooperative learning improved social skills of the male and female students equally. Cooperative learning approach and drilling method increased the students' attitudes towards physical education course at a similar level and cooperative learning and drilling method increased the attitudes of the male and female students towards the course similarly.

Key Words: Cooperative Learning, Drilling Method, Attitude, Social Skill.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------------|
| JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI | i |
| ÖNSÖZ | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | v |
| İÇİNDEKİLER..... | vii |
| TABLolar LİSTESİ | x |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xi |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Amaç..... | 3 |
| 1.3. Önem..... | 4 |
| 1.4. Varsayımlar..... | 7 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 7 |
| 1.6. Tanımlar..... | 7 |
| BÖLÜM II..... | 9 |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 9 |
| 2.1. EĞİTİM KAVRAMI..... | 9 |
| 2.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KAVRAMI | 11 |
| 2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor..... | 11 |
| 2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor'un Amaçları..... | 12 |
| 2.2.3. Türkiye'de Beden Eğitiminin Tarihsel Gelişimi | 14 |
| 2.3. ÖĞRENME KAVRAMI | 16 |
| 2.3.1. Öğrenme..... | 16 |
| 2.3.2. Aktif Öğrenme | 18 |
| 2.4. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER | 20 |
| 2.4.1. Komut Yöntemi | 21 |
| 2.4.2. Alıştırma Yöntemi | 22 |
| 2.4.3. Eşli Çalışma Yöntemi | 24 |

| | |
|---|------------|
| 2.4.4. Kendini Denetleme Yöntemi | 26 |
| 2.4.5. Katılım Yöntemi | 27 |
| 2.4.6. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi | 28 |
| 2.4.7. Problem Çözme Yöntemi..... | 30 |
| 2.5. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME TUTUM VE SOSYAL BECERİ | |
| KAVRAMI | 31 |
| 2.5.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme | 31 |
| 2.5.2. Tutum..... | 55 |
| 2.5.3. Sosyal Beceri | 58 |
| 2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 64 |
| 2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar | 64 |
| 2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..... | 73 |
| BÖLÜM III..... | 79 |
| YÖNTEM | 79 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 79 |
| 3.2. Evren Örneklem..... | 80 |
| 3.3. Verilerin Toplanması | 81 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 87 |
| BÖLÜM IV..... | 89 |
| BULGULAR VE YORUMLAR..... | 89 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 91 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum | 102 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum | 105 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 110 |
| BÖLÜM V | 113 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER | 113 |
| 5.1. Sonuç | 113 |
| 5.2. Öneriler | 119 |
| KAYNAKÇA..... | 120 |

| | |
|---|------------|
| EKLER | 143 |
| Ek-1 : Kişisel Bilgi Formu..... | 143 |
| Ek-2 : Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği | 144 |
| Ek-3 : Sosyal Beceriler Ölçeği..... | 145 |
| Ek-4 : İzin Yazıları | 146 |
| Ek-5 : İlköğretim VII. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Basketbol Ünitesi Hedefleri..... | 150 |
| Ek-6 : Alıştırma Yönteminin Uygulandığı Beden Eğitimi Dersine İlişkin Basketbola Yönelik Günlük Ders Planları..... | 151 |
| Ek-7 : İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Uygulandığı Beden Eğitimi Dersine İlişkin Basketbola Yönelik Günlük Ders Planları..... | 159 |
| Ek-8 : İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Uygulandığı Basketbol Ünitesine İlişkin Çalışma Yaprakları. | 167 |

TABLÖLAR LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Geleneksel yöntemin (Alıştırma yöntemi) karşılaştırılması | 33 |
| Tablo 2: SBÖ Alt Boyutları, Madde Sayıları ve Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları..... | 83 |
| Tablo 3: Çalışmanın uygulanmasına ilişkin Genel Hususlar | 84 |
| Tablo 4: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı | 89 |
| Tablo 5: Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test – Son Test Ölçümlerinin Gruplara Dağılımı..... | 92 |
| Tablo 6: Grup A Sosyal Beceri Ön Test-Son Test Puanları ve Anlamsal Farklılıklar .. | 95 |
| Tablo 7: Grup B Sosyal Beceri Ön Test-Son Test Puanları ve Anlamsal Farklılıklar .. | 99 |
| Tablo 8: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları | 103 |
| Tablo 9: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları | 104 |
| Tablo 10: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları | 105 |
| Tablo 11: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Ön Test – Son Test Ölçümlerinin Gruplara Dağılımı | 106 |
| Tablo 12: Grup A Beden Eğitimi Dersi Tutum Ön Test - Son Test Puanları ve Anlamsal Farklılıklar | 107 |
| Tablo 13: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Tutum Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları | 110 |
| Tablo 14: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Tutum Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları..... | 111 |
| Tablo 15: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin tutum Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları | 112 |

KISALTMALAR LİSTESİ

- SBÖ** : Sosyal Beceri Ölçeği.
TDK : Türk Dil Kurumu.
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı.
YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu.
BSBÖ : Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin derse etkin katılımını sağlayan yöntem ve tekniklere yer verildiğinde öğrenciler daha iyi ve hızlı öğrenmekte, hatırlamakta ve yaptığı işten zevk almaktadır. Günümüzde öğrencinin derse etkin olarak katılımını sağlayan çok sayıda çağdaş yöntem ve teknik bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme de öğrencinin derse etkin katılımına imkan veren tekniklerden biridir (Oral, 2000).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemini uygulayan öğretmenler öğrencileri yapılandırılmış, heterojen, küçük gruplara ayırarak onların katılımını ve sosyal becerilerinin gelişimine olanak sağlayan etkinlikler uygularlar. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile bütün öğrenciler eşinin öğrenmesine yardım etmek, bir eşle birlikte düşünmek, öğrenmek ve hareket etmek konusunda geliştirilebilirler. Bu yaklaşım; paylaşma, yardımlaşma, dinleme, sorumluluk alma gibi duyuşsal hedefleri; sorun çözme, yaratıcılık, tartışma gibi bilişsel hedefleri; hareket kavramları, motor becerileri ve fiziksel uygunluğa bağlı psikomotor hedeflerin gerçekleştirilmesini temel almıştır. Bu becerileri kazanmak, çocuk için çok önem taşımaktadır (Tunçel, 2006).

Öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturularak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları ve grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1997). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi üzerine, son yıllarda yurt içinde ve dışında birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların birçoğunda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkilerinin incelendiğini görmekteyiz. İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin akademik başarılarının yanında, derse ve okula karşı ilgiyi arttırmakta, öğrencilerin eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini geliştirmekte, okula ve derse karşı tutumlarını arttırmakta, öz saygı ve

akademik performansını arttıran destekleyici sınıf toplulukları oluşturmakta, bilgilerin kalıcılığını arttırmakta, ergenlerin gelişimsel kriz dönemlerinde akademik başarılarını engellemeye neden olabilecek başarısızlık korkusunu azaltarak öğrencilere fırsatlar sağlamakta, benlik duygusunu geliştirmekte ve öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerinde olumlu etkileri görülmektedir (Aydın, 2009). Bu nedenle birçok alanda ve düzeyde denenmiş olan ve birçok yararı saptanmış olan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim beden eğitimi dersindeki sorunları aşmada yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili yapılan araştırmalar, dünyadaki yapılan çalışmalarla kıyaslandığında sınırlı sayıda olduğu görülmekte ve özellikle, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile beden eğitimi öğretimi ve sporu birlikte ele alan araştırmaların sayısının çok az olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrenme öğretme ve spor ilişkisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda olmaktadır. Bilişsel alan öğrenmeleri zihinsel; duyuşsal alan öğrenmeleri ilgi, tutum; psikomotor alan öğrenmeleri ise beceri öğrenimi olarak nitelendirilmektedir (Demirhan, 2006).

Öğrenciler herhangi bir derse olduğu kadar beden eğitimi dersine ilişkin de olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının olumlu olması ders etkinliklerinin verimli işlenmesini sağlayıp dersin özel ve genel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir veya öğrencilerin gelecekteki çeşitli fiziksel aktivitelere gönüllü katılımlarını sağlayabilir (Silverman ve Scrabis, 2004).

Sosyal becerilerden yoksun olan bireyler çoğunlukla evde, okulda, işte ve boş zamanlarında kişilerarası iletişimde zorluk yaşarlar (Corey, 2005). Bireylerin sağlıklı kişilerarası iletişim kurmalarını sağlamada, okul ve aile yaşantısında, sosyal becerilerin önemli bir etkisi vardır (Deniz, 2002). Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler (Çetin ve ark., 2003). Sosyal beceriye sahip olmanın akranları tarafından kabul edilme, okula uyum sağlama, akademik açıdan başarı elde etme, benliğini olumlu algılama, olumlu

kişilerarası ilişkiler geliştirme gibi yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyebilecek avantajları bulunmaktadır (Gresham, 1986).

Alıştırma yöntemi beden eğitimi derslerinde en fazla kullanılan yöntemlerden birisidir. Bu yöntemle yapılan çalışmada ağırlık etkinliğin yapılmasına ayrılır. Öğrenciler kullanacakları araçlar ve hareketlerle ilgili bilgi edinebilirler; yeterince alıştırma yapmaya zaman ayırabilirler (Nebioğlu, 2004).

Bu araştırmanın problemini “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yöntemlerinin öğrencilerin sosyal becerileri ve beden eğitimi dersi tutumları üzerindeki etkileri nelerdir ve bu etkiler ile öğrenci cinsiyeti ve öğrencinin spor yapma durumu arasında önemli farklılıklar var mıdır? sorusu oluşturmuş ve Bu probleme çözüm getirebilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Alt problemler

1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yönteminin, öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yönteminin; sosyal beceri üzerindeki etkileri cinsiyete göre, önemli farklılıklar göstermekte midir?
3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yönteminin, öğrencilerin beden eğitimi dersi tutumu üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Alıştırma Yönteminin; beden eğitimi dersi tutumu üzerindeki etkileri cinsiyete göre, önemli farklılıklar göstermekte midir?

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim beden eğitimi ve spor derslerinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının alıştırma yönteminden farkını tespit

etmek, bunun öğrenci tutumları ve öğrencilerin sosyal becerisine etkisini ortaya koymaktır. İşbirliğine Dayalı öğrenmenin beden eğitimi ve spor konularının öğretiminde etkisini belirlemek ve konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara da katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın beden eğitimi dersi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı, beden eğitimi ve spor öğretimine yeni yöntem ve teknikler kazandırarak, beden eğitimi öğretiminin sorunlarının çözümünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Önem

İşbirlikli öğrenmede; bireyler grupla çalışmak zorunda oldukları için birbirine yardım etme davranışı etkin hale gelmektedir. Bu yardımlaşma faaliyetleri süresince öğrenciler, gruptaki diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini aktarmak için problemi yeniden düzenleme, açıklama ve problemin nasıl çözüleceğini adım adım tanımlama gibi cesaretli açıklamalar yaparlar. Bu açıklamalar ve yardımlaşmalar sonucunda hem yardım eden hem de yardım alanın faydalanması kaçınılmaz olur. Bu süreç içerisindeki yardımlaşmalar öğrencilere yeni bakış açıları kazandırır ve geliştirir. Öğrencilerin önceden öğrendikleri ile yeni bilgiler arasında güçlü bağlantılar kurdukları, kavram yanlışlarını giderdikleri ve arkadaşları ile aralarındaki iletişim eksikliklerinin de etkili bir şekilde ortadan kalktığı belirlenmiştir (Webb, 1985).

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı uygulanırken gruplarda birçok önemli noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktalar gruplarda verimliliğin artmasında ve öğrenciden beklenen davranışların oluşmasında önemlidir. Bu noktaları Quinn ve Jannasch-Pennell, (1995) şu şekilde açıklamaktadırlar; Dersin amaçlarını doğrudan bir anlatımla vermek, öğrencileri heterojen olarak gruplandırmak, grup içi olumlu dayanışmayı sağlamak, öğrencilere “öğrenmeliyiz” talimatını aşmak, bireysel sorumluluk duygusunu geliştirmek, genel katılım ödülleri arttırmak, grup ve kişisel başarı için ödüllendirme yollarını geliştirmek, başarının yakalanması için eşit fırsatlar sağlamak, aktif yeteneklerin gelişmesi için çaba harcamak, öğrencilere grup içi etkileşimlerinin gelişmesini değerlendirme fırsatı vermektir. Öğretmen kolaylaştırıcı unsur olarak rol oynamalıdır.

İyi bir öğretim yöntemi, öğrencilerle öğretim etkinliğinin özelliklerine uygun olan, öğrencilerin tümünün en üst düzeyde etkinliğe katılmasını ve hareket edebilmesini sağlayan bir yöntemdir. Yöntemler, esnek, aktif, modern, geniş kapsamlı ve katılımı ve işbirliğini sağlayıcı olmalıdır. Beden eğitimi derslerinde en fazla kullanılan ve konuların rahatlıkla verilebildiği alıştırma yöntemi beden eğitimi, oyun ve aktivitelerin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Alıştırma yönteminde etkili öğrenmenin sağlanması için, öğretmenin öğrenciye performansı ile ilgili geri bildirim vermesi gerekir. Alıştırma yöntemi, takım sporlarında genellikle gösteri yapıldıktan sonra kullanılır. Oyun ile ilgili tek bir beceri ya da çok sayıda beceriler defalarca tekrar edilerek alıştırma yapılır. Alıştırmalar sırasında öğretmen, takım kaptanı ya da eşler tarafından tekrarlanan beceri ile ilgili geribildirim verir (Tamer ve Pulur 2001).

Günlük yaşamda bireyler zaman zaman kendilerini yeterince ifade edememekten ya da başkalarını doğru anlamamaktan dolayı bir takım sorunlar yaşayabilmektedirler. Karşılaşılan problemleri çözmek ya da etkili ve doğru kararlar almak zorunda kaldığında kişiler bazen kendilerini çaresiz hissedebilmektedirler. Ayrıca sosyal bir varlık olan insan başkaları tarafından onaylanmak istemektedir. Tanımlanan bu tür güçlüklerin üstesinden gelebilmek için bir takım becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu becerilere sosyal beceriler denir (Şahin, 2006).

Toplumsal düzen, insanların sosyal becerileri sayesinde sağlanabileceğinden, bu becerilere sahip birey sayısının fazla olmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Toplumsal düzen bir yana, birey olarak insanın ruh sağlığı onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olduğundan sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı için büyük önem taşımaktadır (Kaya, 2004). Zayıf sosyal becerilerin, psiko-sosyal problemlerin oluşmasına yol açıcı olduğu farklı yazarlarca vurgulanmaktadır. Sosyal beceriler çocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal sorunlar için en önemli ve en işlevsel davranışları içermektedir. Çünkü yetişkinlikteki duygusal sorunların çoğunu, çocukluk ve ergenlik dönemindeki akran reddi yordayabilmektedir (Korkut, 2004).

Grupça kabul görmek veya reddedilmek özellikle ilkökul çağında önem kazanır. bu dönemde çocukların sosyal konumu belirir ve müdahale edilmezse oldukça kalıcı olabilir. Reddedilen ve çekingen çocukların gelecekte olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceği göz önünde bulundurularak bu çocukların sosyal becerilerinde giderilebilecek eksiklikler üzerinde yoğunlaşmak gerekmektedir. Erwin, toplumsal

konulardaki bilişsel düzeyin davranışları, davranışların ise sosyal kabulü etkilediğini savunur. Ayrıca insan ilişkilerinde önemli bir özellik olan duygu katılımının ve bir ölçüde bu özellikten kaynaklanan yardımsever ve olumlu yaklaşımın da sosyal kabulle ilişkisi bulunmaktadır (Hortaçsu, 2003).

Herbert'e göre sosyal beceriler çocuğun sosyal ve psikolojik gelişiminin önemli unsurlarındandır. Sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar karşılaştıkları problemleri çözmede sosyal beceriye sahip çocuklardan daha az seçeneğe sahiptirler ve bu nedenle de çoğunlukla uygun olmayan davranış biçimleri gösterirler. Sosyal beceri düzeyi yüksek çocuklar ise günlük kişiler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılıdırlar (Erdoğan, 2003).

Toplum hayatında yaşayan bireylerin insan ilişkilerinde, toplumsal olaylar hakkında farklı kanaat, inanç ve tutumları vardır (Kuru, 2000a). Tutumlar öğrenme esnasında ortaya çıkan duygularla başa çıkma ve kontrol altına alma ile ilgili olup, insan davranışlarına yön vermede önemli bir role sahiptir. Bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerin gelecekteki yaşantılarına yön vermektedir (Seferoğlu, 2004).

Sosyal çevremiz açısından tutumlar değerler ve inançlarımız önem taşımaktadır. Olaya bu yönden bakıldığında öğrencilerin de tutumları çevresi açısından önem taşımakta olduğu gibi içinde yer aldığı sosyal çevre ile etkileşimi nedeni ile tutumlarının da çevresi tarafından etkileneceği düşünülebilir. Okul ortamında öğrenciler diğer eğitim alanlarında olduğu gibi beden eğitimi ve spor dersine ilişkin de tutumlar oluştururlar. Beden eğitimi dersine öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri, dersin verimli işlenmesini sağlayarak öğretmeni de güdüleyebilir (Demirhan ve Altay, 2001).

Literatüre göre, beden eğitimi ve spor insan ilişkilerine kişilerin sosyal beceri ve tutumlarına, öğrencilerin derse karşı olumlu bakış ve beklenti gelişimine etki etmektedir. Bu etkiyi olumlu yönde arttırmak beden eğitimcilerin göz önünde bulundurması gerekli bir olgu olarak düşünülebilir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır;

1. Grup A ve Grup B ‘deki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin eşit olduğu varsayılmıştır.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin Grup A ve Grup B’ yi aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kayseri İl Merkezinde bulunan Mustafa Kemal Dedeman İ.Ö.O ile,
2. Yedinci sınıf beden eğitimi dersi “Basketbol” ünitesi ile,
3. Beden eğitimi dersi tutum ölçeği ve sosyal beceriler ölçeği ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Beden Eğitimi: Kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitimin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve 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).

Sosyal Beceri: Çevreye uyumu sağlama ve uygun iletişim yolları kullanarak başkalarıyla yaşanabilecek sözel ya da sözel olmayan çatışmalarla başa çıkabilme becerisidir (Matson ve Rivet, 2007).

Tutum: Bireylerin gözle görülemeyen kişi, nesne veya olaylara ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını yansıtan eğilimdir (Aydın, 2007).

Alıştırma Yöntemi: Beden eğitimi, oyun ve aktiviteler için gerekli becerilerin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için alıştırma formlarının öğretmen tarafından planlanması ve ilgi çekici bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir (Tamer ve Pulur 2001). Alıştırma yöntemi bazı kaynaklarda geleneksel öğretim yöntemi olarakda yer almaktadır (Theroux, 1999).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi: Öğrencilerin aktif katılımlarıyla bir arada çalışarak öğrenmelerini en üst düzeye taşınmasını sağlayan öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1993). Literatürlerde ve tanımlarda “İşbirlikli Öğrenme”, “Kubaşık öğrenme”, “İşbirliğiyle Öğrenme”, gibi tanımlara da rastlanmaktadır. (Açıkgöz, 1992; Gömleksiz, 1997; Yeşilyaprak, 1994)

Eşleş-Kontrol Et-Uygula: Bireylerin görevi sürdürmelerine ve eşlerin öğrenmesine yardım etmelerini gerektiren bir işbirliği ile öğrenme becerisidir (Grineski, 1999; Dyson ve Grineski, 2001).

Birlikte Öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde, koç, cesaretlendirici, uygulayıcı, gözlemci, kayıt edici, denetleyici gibi çeşitli roller alarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmalarıdır (Dyson, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim, beden eğitimi ve spor, öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yöntemi, tutum ve sosyal beceri konularını kapsayan kavramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM KAVRAMI

Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçte insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan ve Erden, 1987).

Öğrencilerde planlı ve bazen plansız yollarla öğrenmeyi gerçekleştiren, davranış değişikliği oluşturan durumların bütünüdür (Yavaş ve İlhan 1996).

Eğitim; belirli hedefler doğrultusunda en uygun program, araç-gereç ve yöntemler kullanılarak, bireyin kişiliğinin bir bütün olarak geliştirilmesini ve çevresine etkin bir şekilde uyum yapmasını amaçlayan dinamik bir süreçtir (Dönmezer, 1996).

Eğitimin amacı topluma, öğrencilerin yapısına, okul kademelerine derslerin içeriğine v.s. göre değişmektedir. Eğitimin temel amacı, eğitilenin ruhsal-zihinsel durumunda meydana getirilmek istenen durum değişikliğidir (Ergün, 1996).

Eğitim; bireye gerekli bilgi, beceri, davranışlar, alışkanlıkları kazandırmak, bireyin yeteneklerini geliştirmek, idealler kazandırmak, kişiliğini oluşturmak, ilgi eğilim ve yeteneklerine göre bir meslek sahibi yapmak, topluma uyum sağlamak ve yeniliklere açık olmayı kazandırma sürecidir (Kemertaş, 1997).

Son dönem çağdaş eğitimcilerinden J. Dewey'e göre eğitim sözcüğünün temel anlamı, "sevketme", "yöneltme" ve "yükseltme"dir. Eğitim sürecinin sonucunu göz önüne alacak olursak eğitimden, biçim verici ve oluşturucu bir faaliyet olarak, yani

toplumsal faaliyetin normal biçimine göre biçim verme faaliyeti olarak söz edilebilir (Dewey, 1996).

Eğitim uzun bir süreçtir. Süreç, bir amaca yönelmiş olan sürekli değişmelerin tamamıdır. Kişinin aldığı eğitimle sürekli olarak değişmesi, yetersiz durumdan daha yeterli duruma gelmesi sağlanmaktadır. Bu değişiklikler, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğretme ve öğrenmeler sonucunda gerçekleşmektedir. Eğitimi sürecinde kişinin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Davranış değişmesi, bir kişinin başka bir kişiye, bir olaya veya bir duruma karşı tutumunun, tepkisinin, düşüncesinin, hareket ve duygusunun değişmesidir. Şayet kişinin davranışlarında değişme yoksa eğitim gerçekleşmemiş demektir. Burada önemli olan davranışlardaki değişmelerin istenilen yönde olmasıdır. Davranışlardaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir. Burada, kişilerin önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı bir biçimde yetiştirilmeleri üzerinde durulmaktadır. Eğitim sürecinde kişinin kendi tecrübeleri esastır. Eğitimde davranış değişikliği öğrencinin bizzat kendi tecrübeleri ile gerçekleşebilir. Yani öğrenci bütün duyu organlarını, zihnini ve bedenini çalıştırarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir (Tamer ve Pular 2001).

Eğitimin amacı topluma, öğrencilerin yapısına, okul kademelerine derslerin içeriğine v.s. göre değişmektedir. Eğitimin temel amacı, eğitilenin ruhsal-zihinsel durumunda meydana getirilmek istenen durum değişikliğidir (Ergün, 1996). Bu tanım zaman ve mekan yönünden geniş ve karmaşık bir kapsamı yansıtmaktadır. Eğitimin bu kapsamı eğitim programlarına da yansımaktadır. Eğitim programı bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan, öğrenme yaşantıları ve düzeneği olarak tanımlanabilir. Eğitimde planlanmış etkinliklerin önemi büyüktür. Öğrenenlere, öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programının en önemli boyutu olmak durumundadır (Kuru, 2000b).

2.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KAVRAMI

2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi; bireyin tüm organ ve sistemlerinin gelişip güçlenmesi ve yaşamda kullanılmasına yönelik temel bilgi, tavır ve alışkanlıklar edinmesini sağlayan önemli bir süreç ve işlemdir. Bu etkin yeri dolayısıyla da genel eğitimin tamamlayıcısı ve onun ayrılmaz bir parçasıdır (Tuncay, 1991).

Beden eğitimi ve spor; Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh, fikir gelişimini sağlamaktır. Oyun, cimnastik, sportif çalışmaların bütünü ile kişinin bedence sağlam, fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasının aracı görüntüsündedir. Beden eğitimi ve spor, insanın bütününe oluşturan fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaşabilmesi için yapılan etkinliklerin tümüdür (Yavaş ve İlhan, 1996).

Nitelikli beden eğitimi, öğretmenler tarafından belirlenen eğitimsel kararların sonucu olarak öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasıdır (Grineski, 1996).

Eğitim sürecinde ele alınan beden eğitimi ve spor kavramı okullardaki beden eğitimi ve sporun iki temel amacını ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan birincisi tüm öğrencilerin hareket ihtiyacını karşılamak için beden eğitimi derslerinin yapılması, ikincisi ise öğrencilerden yetenek ve becerileri belirlenenlerin türk sporuna kazandırılmasıdır. Okullardaki beden eğitimi ve spor derslerindeki öğrenme-öğretme etkinliği sırasında kullanılacak yöntem veya yöntemler okullardaki bu etkinliğin, etkinlik eğitim programlarının, eğitim sisteminin işlerliliğinin, niteliğini ve verimliliğini belirleyecek bir yapı oluşturur (Şenışık ve diğ, 1997).

Beden eğitimi; Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktadır. Beden eğitimi bireyin beden sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimnastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 1998).

Spor, kurallara bağlı olarak çeşitli küçük ve özel çerçevelerde uygulanabildiği gibi büyük ve uluslar arası organizasyonlar ve kurumların bir parçası olarak uygulanan bedensel alıştırmalar oyunlar ve müsabakalar şeklindeki oyunlar oluşumlar olarak açıklanmaktadır (Grupe ve Mieth 1998).

Spor, fiziksel becerilerden kaynaklanan, hedefe yönelik, çoğunlukla bedensel hareketlerin (motorik aktiviteler) hepsi anlamına gelmektedir. Bu demek oluyor ki spor belirli standartlar ile oluşan, bedensel ve motorik bilgilerin desteklemesi ile tematize edilen, belirli bir amaca yönelik olarak sonuca ulaşabilen, böylece çeşitli alanlara yönlendirilebilen ve desteklenebilen, kendi amacını oluşturabilen bir spor branşı veya özel ve sosyal olarak ayrılmış örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır (Rötig-Prohl 2003).

2.2.2. Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları

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

Beden eğitimi programının dört ana teması (güven, yardımlaşma, problem çözme ve bedensel farkındalık) beden eğitimi sınıf etkinliklerine rehberlik etmektedir. Bu dört tema birbirinin üstüne kurulmakta ve bir bütün oluşturmaktadır. Bedensel farkındalık bütün çocukların spor etkinliklerinde yararlandığı bir durumdur. Öğrenciler güven konusunda incelendiklerinde, yaptıkları işte özenle çalışırken sadece kendilerine değil diğer arkadaşlarına da güvenmeleri ve aynı zamanda görevin sorumluluğunu taşımaları için işbirlikli bir ortam yaratılmalıdır. Güvenin oluşturulması, öncelikle öğrencileri yardımlaşmaya yönlendirir ve üstlendikleri görevde ortak çalışmayı ve güveni sağlar. Öğrenciler yeteneklerini ve birlikte çalışma isteklerini gösterdikten sonra üçüncü konu problem çözmeye geçilir. Bu konu, öğrencilerin yardım etme yeteneklerini

ve bunu problem çözme etkinliklerinde kullanmalarını gerektirir. Sonuçta bu üç konu (güven, yardım etme ve problem çözme) bedensel farkındalık ile bütünleştirilir (Solomon, 1997).

Özellikle son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim ve orta öğretime yönelik olarak yayınladığı beden eğitimi dersleri ve amaçları ile ilgili yayınlar bulunmaktadır. Bu oldukça olumlu bir tablo oluşturmaktadır. Fakat bunların daha kapsamlı şekilde yeniden organize edilmesi gerekmektedir. Milli eğitim Bakanlığının genel olarak belirlediği 18 temel amaç bulunmaktadır. Bunlar;

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme,
2. Milli bayramları ve düşünürlerin anlamını ve önemini kavrayabilme törenlere katılmaya istekli olabilme,
3. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
4. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
5. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme,
6. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme,
7. Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme,
8. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme,
9. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme,
10. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verme,
11. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme,
12. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme,
13. Bütün organ ve sistemlerini seviyesini uygun güçlendirebilme ve geliştirebilme,
14. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme,
15. İyi duruş alışkanlığı edinebilme,
16. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
17. Ritim ve müzik eşliğinde hareket edebilme,

18. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme (Beden Eğitimi Öğretmeni Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi , 2000).

Beden eğitimi psikomotor, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere bütün öğrenme alanlarını içeren öğretimsel yapıdır (Pangrazzi, 2007). Lumpkin (1990) bu öğrenme alanlarına göre beden eğitiminin amaçlarını üç grupta toplamıştır:

1. Bilişsel alan: Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, motor öğrenme, oyun ve emniyet kural ve becerilerini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme,

2. Duygusal (Duyuşsal) alan: Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, meraklılığı geliştirme, sportmenlik becerileri,

3. Psiko-motor alan: Vücudu ısındırma ve alıştırma becerileri, temel hareket becerileri, motor becerileri, bedeni mekanik ve yeterlilik (kardiovasküler dayanıklılık, kas gücü ve dayanıklılığı, elastikiyet, çeviklik).

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

2.2.3. Türkiye' de Beden Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyet dönemi öncesinde Rönesans hareketiyle birlikte tüm Avrupa'da etkisini gösteren yenilikler Osmanlı İmparatorluğu'nu da etkilemiş ve Sultan

Abdülmecit zamanında 1839’da ilan edilen Tanzimat Fermanı ile birlikte okullarda ‘‘cinnastik’’ adı altında 1864 yılında ilk bedensel etkinlikler görülmeye başlamıştır (Sunay ve Tuncel, 1999).

Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerine hizmet öncesi eğitim veren kurumların, ilk kuruluş abaları Cumhuriyet ncesi döneme rastlamaktadır. Özellikle beden eğitimi derslerinin ilk defa 1864 yılında Harbiye ve Askeri İdadilerde, 1884 yılından itibaren Bahriye Mektebi’nde 1914 yılında medrese ve rüştiyelerde okutulmaya başlamasından sonra, beden eğitimi ğretmenlerinin yetiştirilmesi zorunluluğu görülmeye başlanmıştır (Bilge, 1995).

Galatasaray Lisesinde uzun zaman beden eğitimi ğretmenliği yapan yabancılar tarafından yetiştirilen Faik Bey (Faik stnidman), o zamanda beden eğitimi ğretmenliği formasyonu veren resmi bir kurum olmadığı için, mezun olmasını takiben Galatasaray Lisesi Jimnastik muallimliğine atanmış ve 45 yıl süre ile bu görevini sürdürmüş, böylece de kendisi 1869 yılında sivil okullarımızın ilk beden eğitimi ğretmeni olmuştur. Faik stnidman’ı Selim Sırrı Tarcan (1908), Vildan Aşır Savaşır (1925) izlemişlerdir (Sunay ve Tuncel, 1999).

1908 yılında Selim Sırrı Tarcan’ın Terbiye-i Bedeniye Mektebi’ni açmasıyla başlayan beden eğitimi ğretmeni yetiştirme çabaları, 1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı Beden Eğitimi Bölümü açılmasıyla devam etmiş, niversiteler düzeyinde Ege niversitesinde 1976 yılında kurulan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile sürdürülmüştür. 1982 yılında YK ile birlikte Eğitim Enstitüleri, Spor Akademileri ve Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu birleştirilerek, niversite çatısı altında Eğitim Fakültelerine bağlı Beden Eğitim ve Spor Bölümüne dönüştürülmüştür. 1992 yılında ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları açılmış ve Eğitim Fakültelerine bağlı bazı Beden Eğitimi ve Spor Bölümleri, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları adı altında eğitimlerini sürdürmüşlerdir (Tanılkan ve Sunay, 2002).

2.3. ÖĞRENME KAVRAMI

2.3.1. Öğrenme

Öğrenme bir uyarıcı ile bir tepkinin eşleştirilmesi, yani bir uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesidir (Bacanlı, 2001). Öğrenme, kuramsal düşüncelerden, uygulama ve deneyimlerden elde edilen bilgilerle, insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme sürecidir (Eren, 1993).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan unsurlar çok önemlidir. Bu unsurları şöyle sıralayabiliriz :

1.Fiziksel etmenler: Bundan kastedilen fiziki ortamdır. Özellikle öğretmen öğrenci etkileşiminde sınıf ortamı ender sosyal, eğitimsel, ve iletişimsel bir çevre olarak görülmektedir. Öğretmenin rolü ve sözlü davranışı diğer sosyal oluşumlardan sınıfı ayırmaktadır (Hertz and Shachar, 1990).

2. Güdüler: Bunlar fizyolojik (açlık, susuzluk) ve psiko-sosyal (yarışma, ödül, ceza) güdülerdir,

3. Biyolojik etmenler: Öğrenmenin içinde bulunduğu elverişli ya da engelleyici biyolojik koşulları ifade eder,

4. Yöntem etmenleri: Sonuçların bilinmesi, tekrar, konunun bütünlüğü ve aralıklı çalışma, transfer (önceden öğrenilen bilgi ve eylemler benzer alanlara aktarılır) yöntemle ilgili etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Ankay, 1990).

Öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği inancı vardır. Kişinin çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantılarını oluşturur. Öğrenme bu yaşantıların ürünüdür. Bundan dolayı öğrenme yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesi olarak da ifade edilebilmektedir (Fidan 1996). Çünkü bir bilgiyi veya beceriyi öğrenen bir insanın eninde sonunda davranışlarında belirli bir değişme olur. Ancak davranışta meydana gelen değişikliklerin bir öğrenme olayı olarak kabul edilmesi için söz konusu davranış değişikliklerini uzun süreli olması gerekir. Doğal olgunlaşma, yorgunluk ve belirli bir ilacın alınması sonucu davranışlarında meydana

gelen değişikliklerin bir öğrenme olayı olarak kabul edilmemesi gerekir (Uzunöz, 2000).

Bireylerde öğrenmenin gerçekleştiği önemli kurumlardan birisi eğitim öğretim kurumlarıdır. Bu kurumlardaki eğitimin bireylerin yetenek ve ilgilerine göre planlanması öğrenmeyi hızlandırmaktadır.

2551 sayılı tebliğler dergisinde, eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönergede, yapılacak olan derslerin çoklu zeka kuramı uygulamaları doğrultusunda yürütülmesi ile ilgili görüş bildirilmiştir. Bu tarihten itibaren okullarımızda, öğrencilerde çok yönlü gelişim sağlamayı amaçlayan çoklu zeka kuramı etkinliklerine daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Çelen, 2006; akt:Görücü, 2007). Bu artış beden eğitimi derslerinde de kendisini göstermiş, öğretmenler tarafından çoklu zeka etkinlikleri daha çok uygulanır olmuştur.

Her sınıfta zeka tipleri ve okul öncesi deneyimleri farklı öğrenciler vardır. Sınıf içinde değişik zeka alanları gelişmiş öğrencilerin olabileceğini bilmek öğretmenler açısından önemlidir. Bu durumda, öğrencilerin başarıya ulaşmalarını sağlamak amacıyla, bütün öğrencilerin baskın olduğu zeka alanlarına hitap etmek öğretmenlerin sorumluluğudur (Kuru, 2000b). Bu sorumlulukla öğretmen, tek bir zeka alanına yönelik uygulamalardan kaçınmalı, diğer zeka alanlarına sahip olan öğrenciler için de etkinlikler geliştirebilmeli ve uygulayabilmelidir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde çoklu zeka türlerinden bedensel-kinestetik zeka ve kişiler arası sosyal zeka ön plana çıkmaktadır.

Bedensel-kinestetik zeka; kişinin bedeninin farkında olması ve fiziksel hareketlerdeki ustalığı ifade eder. Bedensel hareketlerini kontrol edebilen sportif çalışmalarda başarılı, el parmak koordinasyonunda becerikli kişiler bu zekada üstün olarak kabul edilir (Bacanlı, 2001). Beden eğitimi dersinde bir hareket görevi veya becerisini gölge taklidiyle uygulatma, öğretmen rolü vererek bir beceriyi öğretmen ve arkadaşlarına betimletme, bir hareket becerisi için ayrı motor hareket kalıpları oluşturduktan sonra bu hareket becerilerini birleştirerek dikkatlerini çekme gibi etkinlikler kullanılabilir (Mitchell ve Kernodle, 2004).

Kişilerarası-sosyal zeka; daha çok iki kişi arasındaki ilişkide ve etkileşimde ortaya çıkar, etkili konuşma, etkili dinleme, birlikte çalışma gibi etkinlikleri kapsar beden eğitimi dersinde takım ya da grup olma, bir takımın üyesi olma, takımın kendine özgü özellikleri gibi konularda yazılar yazdırma, yazılanların karşılaştırılmasını sağlayarak farklılıklar ve benzerlikleri vurgulama, takım veya gruptaki öğrencilerin birbiriyle görüşmelerini sağlama, bir spor branşıyla ilgili ünlü bir sporcuyla görüşme yaptırma ve bunu arkadaşlarıyla paylaşırma gibi etkinlikler kullanılabilir (Mitchell ve Kernodle, 2004).

2.3.2. Aktif Öğrenme

Günümüz bilgi, teknoloji ve insan niteliklerine göre karşılaştığımız sorunlar oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bilginin hızla gelişip arttığı, teknolojinin pek çok boyutuyla günlük yaşamımıza girdiği çağımızda, birbiriyle ilişkisiz ezber bilgi parçacıklarına sahip olan bireyler değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi analiz edip yeni bilgiler sentezleyebilen ve sentezlediği bu bilgileri, karşısına çıkan sorunların çözümünde kullanabilen bireyler istenmektedir. Aktif öğrenme; "öğrenenin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin, öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci" olarak nitelendirilmektedir. Aktif öğrenme ezberciliği önleyerek düşünen, araştıran, üreten, sorun çözen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Bonwell and Eison, 1991; Kılıç, 2001; Fleming, 2000)

Aktif öğrenme, son yıllarda en çok ilgi gören konulardan biridir. Bir çok ülkede aktif öğrenmeye geçmek üzere çeşitli projeler yürütülmekte, bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta, öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini uygulama becerisini kazandırmak üzere yoğun çabalar harcanmakta ve yeni aktif öğrenme teknikleri geliştirilmektedir (Açıkgöz, 2002).

Aktif öğrenmenin ilgi görmesinin nedenleri şunlardır :

- Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu,
- Yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim,

- Geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması,
- Öğrenme-öğretme anlayışındaki gelişmeler,
- Aktif öğrenmenin etkililiği,
- Aktif öğrenmenin avantajları (Açıkgöz, 2002).

Kyriacou (1997) ise “aktif öğrenme” ile, öğrencilerin uygulamalı olarak, etkinlikler yoluyla, kendi deneyimlerini, bilgi ve becerilerini işe koştukları bir öğrenmeyi tanımlamaktadır. Aktif öğrenme genel olarak küçük grup çalışmaları, rol oynama, proje çalışması, gösteri, oyun, drama, problem çözme, beyin fırtınası, alıştırmalar gibi öğrenme sürecinde öğrencinin daha aktif olduğu ve yine kontrolün daha çok öğrenciye bırakıldığı teknik ya da etkinlikleri gerektirmektedir. Aktif öğrenmede esas olan noktalardan biri de çocukların yaptıkları ile eğlenmesini sağlamaktır. Bu tür bir öğrenmede rekabete dayalı değil, işbirliğine dayalı bir öğrenme söz konusudur (Akt: Çakmak 2000).

Warren (1997) aktif öğrenmeyi, “öğrencileri, kendi öğrenme süreçlerinin merkezine yerleştirmek” şeklinde, Bonwell ve Eison (1991) ise “öğrencilerin bir şeyler yapmasını sağlayan ve yaptıkları şey hakkında düşünmelerini sağlayan” herhangi bir şey olarak tanımlamaktadırlar. Meyers ve Jones (1993) aktif öğrenmeyi “öğretmenlerin aktif, öğrencilerin ise pasif konumda buldukları geleneksel yöntemlerinin zıttı” olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Bilge 2005).

Kalem’e (2003) göre, aktif öğrenme genel anlamı ile öğrencilerin aktif olduğu öğrenme durumudur. Öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmektir. Ancak öğrenenin, basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme süreci ile ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olur (Akt: Bilge 2005).

2.4. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Beden eğitimi uygulamalı bir ders olduğu için diğer derslerde kullanılan yöntemler temel alınmasına rağmen yine de farklılıklar göstermektedir. Mosston ve Ashworth (2000) öğrenmeyi bir karar verme zinciri olarak görmekte ve beden eğitiminde kullanılan yöntemleri, bütün kararların öğretmen tarafından verildiği yöntemlerden başlayarak, kararların öğrenciye devredilerek devam eden bir yelpaze (spectrum) şeklinde sunmuşlardır. Mosston'un yelpazesi, öğretmen ve öğrencinin karar almasına dayanan öğretim modellerinin bir çerçevesidir ve yelpaze (spektrum) içindeki her bir yöntem öğretmen ve öğrenci arasındaki öğretim ilişkisini etkileyen özel bir kararlar yapısına sahiptir. Her yöntem öğretmen ya da öğrenci tarafından motor beceriler, sosyal ilişkiler, duygusal gelişim ve zihinsel katılımı ilgili karar verme sürecidir ve beden eğitiminde farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu, öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olması, beden eğitimi amaçlarının çokluğu ve öğretim için geniş, ahenkli ve entegre olmuş bir iskelete duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır (Mosston, 1992).

Beden eğitimi ve spor derslerinde uygun öğretim yönteminin belirlenebilmesi için bazı faktörler dikkate alınmalıdır. Sınıf mevcudu, malzeme ve tesisler bu faktörler arasında değerlendirilse de bunlar genelde sınıf organizasyonu ile ilgili durumlarda dikkate alınırlar. Öğretim yöntemleri, aktivitenin özelliği, ulaşılmak istenen özel amaçlar veya hedefler, öğrencinin yaş ve yetenek seviyelerine göre belirlenir. İyi, bir beden eğitimi ve spor öğretim yöntemi, öğretim etkinliğinin özelliklerine uygun olan, öğrencilerin tümünün en üst düzeyde etkinliğe katılmasını ve hareket edebilmesini sağlayan bir yöntemdir. Beden eğitimi derslerinde izlenebilecek yöntemlerle bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Esnek olmalıdır: Her öğrencinin ihtiyacını karşılayabilmelidir,
- Aktif olmalıdır: Bütün öğrencilere en üst düzeyde hareket uygulama olanağı vermelidir,
- Modern olmalıdır: Yenilikleri içermelidir,
- Geniş kapsamlı olmalıdır: Öğrencilerin bireysel ritim ve yeteneklerine elverişli olmalıdır,

- Katılımı ve iş birliğini sağlayıcı olmalıdır: Her öğrencinin etkinliğe katılmasına ve arkadaşları ile sosyal ilişkilerde bulunmasına olanak vermelidir (Tamer ve Pulur, 2001).

2.4.1. Komut Yöntemi

Öğrencileri, düzgün ve kontrollü bir şekilde harekete geçirebilmek, zamanı iyi kullanabilmek ve etkinliklerin sürekliliğini sağlayabilmek amacıyla; öğrencilerin öğretmenin vereceği komut ve uyarılara uyarak öğrenim etkinliğine katılmasının sağlanmasıdır.

Komut yönteminin özelliği, öğretmenin uyarıcısı ile öğrencinin tepkisi arasındaki doğrudan ve anında gerçekleşen ilişkidir. Öğrencinin her hareketinden önce, öğretmen tarafından sağlanan bir uyarıcı (komut sinyali) vardır. Öğrenci öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket eder. Dolayısıyla da, mekan, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili bütün kararlar öğretmen tarafından verilir.

Örnek olarak; düzen alıştırmaları, aerobik ve step çalışmaları, karate, bale, halk oyunları, kürek çalışmaları, okçuluk, 19 Mayıs ve 23 Nisan çalışmaları verilebilir. Ayrıca öğretmen yeni bir beceriyi öğrenciye öğretirken parçalara bölüp, daha sonra komutuyla öğrenciden yapmasını isteyebilir. Öğretmen komutuyla denemeler yapan öğrencilere öğretmen özel veya genel dönüt verir. Konu iyi bir şekilde organize edilmeli ve sunuş açık ve ilgi çekici olmalıdır. Öğretmen bütün öğrenciler tarafından kolayca görülebilmeli ve öğrenciler öğretmenin sesini ya da kullanılan sesli sistemi rahatça duyacak şekilde oturmalı veya durmalıdır.

Olumlu Yönleri

1. Öğrencilerin yerleşim organizasyonu kolay olur.
2. Dersin belirli bir düzen ve disiplin içinde yapılmasını sağlar.
3. Öğrenciler kurallara uymayı öğrenir.
4. Çok sayıda öğrenciye hitap edebilmeyi sağlar.
5. Zamanın en verimli şekilde kullanılmasına imkan tanır.
6. Konuların tekrarına ve pekiştirilmesine imkan tanır.

7. Güvenlik koşullarına uygun ders yapılır.

Olumsuz Yönleri

1. Öğrencinin düşünme yeteneğini sınırlar, zihinsel gelişimlerini en alt düzeye indirir.
2. Verilen emir ve komutların yapılması, öğrencinin kişilik gelişimini etkileyebilir.
3. Tüm öğrenciler aktive edilemediğinde amaca ulaşamayabilir.
4. İşbirliği ve yaratıcılık duygusunu köreltir. Yarışmacılığı ortadan kaldırır.
5. Komutların tek düzeliği ve aynı hareketlerin tekrarı sıkıcı olur.
6. Hareketleri düzeltmek amacıyla yapılan uyarılar dersin akıcılığını etkiler.
7. Karar verme ve tartışma olgusunu ortadan kaldırır (Mosston ve Ashworth; 1986; Mosston, 1992; Çöndü, 1999; Tamer ve Pulur, 2001).

2.4.2. Alıştırma Yöntemi

Beden eğitimi öğretmenleri tarafından çok sık kullanılan yöntemlerden biridir. Komut yöntemiyle beraber geleneksel öğretim yöntemlerinden kabul edilmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, kendi başlarına uygulama ve alıştırma yaparak kendilerini geliştirebildikleri öğrenim etkinliğidir.

Alıştırma, beden eğitimi, oyun aktiviteleri için gerekli becerilerin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için alıştırma formlarına katılım çok zevkli olabileceği gibi çok sıkıcıda olabilir. Alıştırma yönteminin amacı, oyun ve aktivitelerin önemli parçaları olan becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesini sağlamaktır. Bu yöntemde öğretmen, alıştırma örneğini oluşturan, öğrenci ise beceriyi tekrar eden rolünde olup, öğretmen merkezlidir.

Alıştırma yöntemi ile etkili bir öğrenme sağlayabilmek için öğretmenin, öğrenciye performansı ile ilgili bilgi (geribildirim) vermesi gerekir. Geribildirim için öğretmen, sesli veya sessiz (işaret) olmak üzere iki teknik kullanabilir. Sesli olarak öğrenciler bilgilendirilerek yaptıkları beceriler ile ilgili düzeltmeler veya değerlendirmeler vasıtasıyla beceriyi tekniğine uygun olarak yapmalarına yardımcı olunur. Sessiz olarak yani işaret (hareketle bilgi verme) ile yapılan geribildirim de ise mimikler, yüz ifadeleri, dokunma ve vücut dili kullanılır. Geribildirim olumlu sonuçlanabilmesi için, uyarıların olumlu, uygun, anında ve kişiye özel olmasına dikkat

edilmelidir. O halde öğretmen, mümkün olduğunca çok sayıda öğrenci ile olumlu iletişim kurabilir.

Bu yöntemde konu ile ilgili ön bilgileri, araç ve gereçleri tanıtmayı, disiplin sağlama ve kontrolü öğretmen yaparken, birtakım konularda karar verme işi, öğretmenden öğrencilere aktarılmıştır. Bunlar,

- Öğrencinin duruşu,
- Yer seçme,
- Alıştırmaların sırası,
- Alıştırmaya başlama zamanı,
- Alıştırmanın ritim ve hızı,
- Alıştırmanın bitiş zamanı,
- Alıştırmalar arasında ara verme,
- Giyim,
- Konu ile ilgili açıklayıcı soru sorma.

Alıştırma yöntemi kullanarak ders işlemek isteyen bir beden eğitimi öğretmeni şu sırayı takip etmelidir:

- Dersin amaçları belirlenir.
- Hareket sırasını, ne kadar yapılacağını, öğrenci düzeylerini göz önüne alarak farklı serileri de kapsayacak şekilde (alt, orta üst düzeyde) belirler.
- Düzenleme daha esnek olduğu için uygulanacak sınıf içi disiplinde fazla otoriteye yer vermeyecek şekilde bir yaklaşım gösterir.
- Esas bu yöntemin amacının her öğrenciyi daha iyi izlemek için çalışma zamanı ayırmak olduğu belirtilir.
- Öğretmen yapılacak hareketleri açıklayıp göstererek (alt, orta, üst standart sınırlarını belirterek) konuyu analiz eder.
- Öğretmen harekete ne zaman başlanacağına, ne zaman bitirileceğine, ritim ve hız için komut vermez.
- Her öğrenci harekete ne zaman başlayacağına, ne zaman ara vereceğine, ne zaman bitireceğine, ritim ve hızına, sıra ve sayısına kendisi karar verir.

- Öğretmen verilen araları düzeltmeler ve pekiştirmeler için kullanabilir ayrıca düzeltici geri bildirim verebilir.
- Öğretmen önceden belirlenmiş zaman ve standartlara göre bireysel farklılıkları göz önüne alarak değişik değerlendirme ölçütlerini de kullanarak değerlendirme yapar.

Olumlu Yönleri

1. Alıştırmaların geribildirim ve güdülemelerle desteklenmesi beceri gelişimini sağlamak için ilginç olabilir,
2. Alıştırma ortamının kontrol altında tutulması bütün öğrencilere eşit alıştırma imkanı sağlar,
3. Öğrenciler, öğretmenin komut vermesini beklemeden, kendi hızlarında alıştırma yapabilirler. Bu alıştırma aralarındaki zaman kaybını önler,
4. Alıştırmalar için gerekli bilgileri hatırlayabilmeleri ve bazı konularda kendi başlarına karar verebilmeleri öğrencilerin zihinsel gelişimini artırır.

Olumsuz Yönleri

1. Becerilerin düzgün yapılmasının sağlanabilmesi için alıştırmaların sürekli gözlenmesi gerekmektedir. Bazen bir ders sırasında bütün öğrencilerin gözlenmesi mümkün olmayabilir.
2. Alıştırma formlarının defalarca tekrar edilmesi, özellikle daha genç ve olgunlaşmamış öğrencilerin ilgisinin azalmasına neden olabilir (Mosston ve Ashworth; 1986; Mosston, 1992; Çöndü, 1999; Tamer ve Pulur, 2001).

Araştırmamızın B grubunda alıştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.4.3. Eşli Çalışma Yöntemi

Komut ve alıştırma yöntemi çoğu insan için tanıdık gelirken, eşli çalışma yöntemi hem öğretmen hem öğrenci için yeni toplumsal ve psikolojik farklılıklar yaratır. Bu yöntemin iki önemli hedefi, eşler arasında toplumsal ilişkileri geliştirmek ve öğrenciye alıştırma yaparken anında dönüt vermenin önemli olduğunu bilmektir. Amaç, öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bağımsız öğrenim deneyimleri sunmaktır. Öğrenci merkezlidir.

Öğrenciler en az iki kişilik gruplar halinde çalışırlar. Her öğrencinin bir görevi (rolü) vardır. Bir öğrenci uygulayıcı (performer), diğeri gözlemci (observer) rolündedir. Uygulayıcı öğrenci, öğretmen tarafından gösterilen hareketi uygularken, gözlemci ise öğretmenin verdiği ölçüt çizelgesine göre uygulayıcı öğrenciye hareketi hakkında gerekli dönütleri sağlar. Uygulayıcı hareketle ilgili ölçütleri tamamladığında, uygulayıcı ile gözlemci rolleri değiştirirler. Uygulayıcı alıştırmayı gözlemci eşiyile tartışma fırsatına sahiptir. Gözlemci öğrenci, eşin performansını gözlemlemek, performansı ölçütlere göre değerlendirmek, sonuçlar çıkarmak ve sonuçları eşe bildirmek ve olası dönüt şekillerini bilmek ve nasıl verileceğini öğrenmekle görevlidir. Düzeltici (örneğin: kollarını biraz daha aç...) ve değer dönütlerinin (örneğin: harikasın, mükemmel...) uygulamadan hemen sonra verilmesi çok önemlidir. Eşler karşılıklı dönüt alıp verdikleri bu durumda öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmektedir. Öğretmen ise uygulayıcı ve gözlemcinin hareketlerini gözlemlemekten ve gözlemci öğrenciyle iletişim kurmaktan sorumludur.

Eşli çalışma yönteminde öğretmenin bir görevi de derse gelmeden önce gözlemci öğrenciler için ölçüt çizelgesi hazırlamaktadır. Bu ölçüt çizelgesinde, yapılacak alıştırmaların ölçütleri açıklanmıştır. Bu çizelge gözlemci öğrencinin uygulayıcı öğrenciye doğru dönüt vermesinde etkili rol oynamaktadır.

Bu yöntemde her üç öğrenim alanıyla ilgili hedeflere yer verilmektedir. Değerlendirme ve analiz yapan eş üst seviyede bilişsel alanı kullanmaya zorlanırken, aynı zamanda eş ile yakın çalışma ve paylaşma, duyuşsal alanların katılımını sağlamaktadır. Psikomotor alan gelişimi ise öğrencinin hareket veya etkinliğe uygulayıcı olarak katılımı sonucu gerçekleşir.

Olumlu Yönleri

1. Bireysel olarak yönlendirilmiş deneyimler üç öğrenim alanı (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) için sağlanmaktadır.
2. Öğretmen, küçük grupların hepsini yönlendirmek üzere serbest durumdadır.
3. Kalabalık guruplar için uygundur.
4. Öğrenciler rollerini değiştiklerinde dinlenme fırsatı bulurlar.
5. Öğrencilerin hareketleri uygularken, hatalarının kendilerine anında söylenmesi onları hareketi daha kolay öğrenmelerini sağlar.

6. Liderlik özellikleri gelişir. Sorumluluk alma ve sorumluluğunu yerine getirmek duyguları gelişme gösterir.
7. Kendi arkadaşları tarafından değerlendirilmek ve eleştirilmek duygusal gelişimlerini sağlayarak, sosyal ilişkilerini geliştirecekleri ortamı hazırlar.
8. Hem fiziksel hem de zihinsel olarak gelişimlerini sağlar.

Olumsuz Yönleri

1. Başlangıçta bazı öğrenciler eşlerinin değerlendirme ve onların hatalarını düzeltme konusunda çekingen olabilirler.
2. Öğretmenin, değerlendirme görevini üstlenmiş bulunan eşlerin tamamını dinleme fırsatı olmayabilir.
3. Öğretmen, gözlem yapan öğrencilere güvenmek zorundadır. Öğrencilere her uygulama başında yeni görevlerini öğretmek zaman kaybına neden olur (Mosston ve Ashworth; 1986; Mosston, 1992; Çöndü, 1999; Tamer ve Pular, 2001).

Bu yöntem araştırmamızın A grubunda uygulanan “Eşleş - Kontrol Et- Uygula” tekniğiyle benzerlikler göstermektedir.

2.4.4. Kendini Denetleme Yöntemi

Öğrencilerin öğretmenin belirlediği ölçütlere göre, edindikleri bilgileri, kendi başlarına uygulama ve değerlendirme yaparak kendi performanslarını geliştirebildikleri öğrenim etkinliğidir. Öğrenciler, bu yöntemde kendi başlarına çalışırlar. Öğretmen alıştırmaya yönteminde olduğu gibi görevlerinden bazılarını öğrenciye aktarır. Öğrencinin kendi başına yapmış olduğu gözlem, (gözlem kartlarıyla) uygulama bitiminde değerlendirmek için kullanılır. Hareketi bağımsız olarak uygulayan, öğrenci hem zihinsel, hemde fiziksel performans açısından, kendisini daha çok geliştirir. Bu yöntem aynı zamanda öğrenciye sorumluluk bilincide aşılar.

Serbest çalışmalarda rahat olan çocuklar, bu yöntemin uygulanması ile duygusal gelişim açısından en üst düzeye ulaşabilirler. Zihinsel gelişim, öğrencilerin performanslarını karşılaştırıp değerlendirdikleri eşli çalışma yönteminde olduğu gibi, komut yöntemi ile alıştırmaya yönteminde gerçekleşenden daha fazla gerçekleşir. Öğrencilerin fiziksel gelişimleri ise alıştırmaya yönteminde olduğu gibidir. Yani

öğrenciler, kendi sorumluluk ve hızlarında alıştırma yapacaklarından, gereksiz zaman kaybına uğramazlar ve fiziksel gelişimleri bakımından üst düzeye yaklaşrlar.

Kendini denetleme yöntemiyle, öğrenciyi dönüt dış kaynaklara tamamen bağımlı olmaktan kurtarmak ve öğrencinin dönüt için kendisine güvenmesini sağlama, kişinin kendi performansının farkına varması ve sınırlarını kabul etme yetilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

Olumlu Yönleri

1. Öğrencilerin, öğretmenin komut vermesini beklemeden hareketi yapmaları alıştırma aralarındaki zaman kaybını önler.
2. Kendi başlarına karar verebilmeleri öğrencilerin zihinsel gelişmelerini artırır.
3. Öğrenciye sorumluluk bilinci kazandırır, aynı zamanda yarışmacı kişiliğini de geliştirir.
4. Öğretmene hataları düzeltmek için daha çok zaman kazandırır.
5. Öğrenme ilkeleri açısından bakıldığında, iş ve ekonomi ilkelerinin tam uygulandığı bir yöntemdir.

Olumsuz Yönleri

1. Her zaman konuya uygun yeterli araç sağlanamayabilir.
2. Öğretmenin, öğrenciler üzerindeki hakimiyeti kayb olduğundan, çalışmalar dağınık ve gürültülü olabilir.
3. Hatalı uygulama yapan ve kaytaran öğrenciler arasında zaman zaman değerlendirme aşamasında güçlüklerle karşılaşılabilir (Mosston ve Ashworth; 1986; Mosston, 1992; Çöndü, 1999; Tamer ve Pulur, 2001).

2.4.5. Katılım Yöntemi

Katılım yöntemi, öğrencilerde bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrencilere, hepsi kabul gören bir etkinliğe değişik düzeylerde katılma olanağı verilir. Burada öğretmen, öğrencilere önerilerde bulunmayıp, performansları ile ilgili olarak öğrencilerin sorularını yanıtlar. Öğretmen, “hareketi nasıl yapıyorsun?” biçiminde değil, “çalışman nasıl gidiyor?” biçiminde sorular sorar.

Öğrenciler, çalışmayı diledikleri düzeyde sürdürürler. Bu yolla öğrenciler gerçek kapasitelerini öğrenirler ve kendilerine gerçekçi hedefler seçebilirler.

Bu yöntem ile belirlenen amaca ulaşabilmek için, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önüne alarak, bütün öğrencilerin katılabileceği ve böylelikle kapasitelerini en üst düzeyde kullanabileceği etkinlikler seçilmelidir. Etkinliklerde her öğrenciye seçme özgürlüğü tanımak, onun daha özgürce karar vermesine yardımcı olur. Öğrenciler bu etkinliğe yapabilecekleri düzeyde katılacaklarından, başarıları kesindir. Bu da onları daha çok çalışmaya güdüleyen bir etkidir.

Olumlu Yönleri

1. Kendine güven duygusunu artırır ve başarıyı tatmasını sağlayarak, duygusal gelişimine katkıda bulunur.
2. Kendilerini değerlendirerek kendilerine yeni hedefler belirlemeleri zihinsel gelişmelerine katkıda bulunur.
3. İsteğe bağlı ve sınırları olmayan bir katılım zorunluluğu öğrencilerin motivasyonunu artırır ve daha fazla çaba göstermelerine neden olur. Bu da onların fiziksel gelişimlerini en üst düzeye çıkarır.

Olumsuz Yönleri

1. Tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve yeterli araç gereç sağlamak zordur.
2. Her düzeydeki öğrenciler için yeteneklerine göre ilgilenmek ve denetlemek zordur.
3. Ders öncesi ve ders içi organizasyon fazla zaman alır.
4. Ulaşılmak istenen hedeflerin gerisinde kalınabilir (Mosston ve Ashworth; 1986; Mosston, 1992; Çöndü, 1999; Tamer ve Pulur, 2001).

2.4.6. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi

Öğretmen, öğrencilere çevrelerini keşfedebilme, esnek olabilme, onlara uyum gösterebilme ve değerlerle ilgili kararlar verebilme gibi olanakları verir. Ancak öğretmen tüm bunlarda etkili olabilme için öğrencinin keşfetme sınırını geçmesine yardımcı olmalıdır.

Bu sınır öğrencinin konu ile ilgili kavramlara, konunun boyutlarına sınırlılıklarına yanıt aradığı ve ilerlemesine yardımcı olacağı yeri belirtir. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci arasında zihinsel bir iletişim kurulur. Öğrenciler, öğretmenin zihinlerinde yarattığı problemlerin etkisiyle baskı duyabilirler. Ancak öğretmenin yanıtları ip uçlarıyla buldurması onlarda başarıya ve birlikte hareket etme güdülerini canlandırarak, onları motive eder. Bu yöntem derse ilgiyi artırdığı gibi zihinsel gelişimlerini sağlar.

Öğretmen, komut verme yerine soru sorarak öğrencileri düşünmeye sevk ederek öğrencilerin doğru yanıtı yada gösterecekleri tepkiyi beklemelidir.

Yönlendirilmiş buluş yöntemi, temel tekniklerin öğretim aşamasında konunun tam olarak kavranması amacıyla uygulanan ve daha çok zihinsel etkinliğe dayanan bir yöntemdir. Yaratılan öğrenme ortamı öğrenciler için anlamlı güdüleyici ve heyecan verici bir nitelik taşır.

Olumlu Yönleri

1. Öğrenciler, verilen problemlere çözüm yollarını keşfettiklerinden öğrenme daha kalıcı olmaktadır.
2. Öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilere yardımcı olabilecek şekilde bağımsız konumdadır.
3. Hataların oluşum aşamasında düzeltilmesine imkan verir.
4. Öğretmenin, öğrencileri daha iyi tanınması ve sağlıklı değerlendirme yapabilmesini sağlar.

Olumsuz Yönleri

1. Öğrencilerin doğru çözümü yönlendirerek bulabilmeleri için, problemlerin uygun bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bu, öğretmen için oldukça zor ve zaman gerektiren bir görevdir.
2. Bulmak ya da keşfetmek için fazla zamana ihtiyaç vardır.
3. Bu yöntemle bazı öğrencilerin motive edilmesinde zorluk çekilebilir. (Mosston ve Ashworth; 1986; Mosston, 1992; Çöndü, 1999; Tamer ve Pulur, 2001).

2.4.7. Problem Çözme Yöntemi

Bu yöntemde amaç, öğrencilere çeşitli öğrenim deneyimleri ile sunulan problemlere, kendi kendilerine ve serbest bir şekilde, çözümler bulmalarını sağlamaktır. Öğretmen planlayıcı rolünü üstlenmiştir. Öğrencilerin rolü ise verilen problemlere çözüm bulmaktır. Öğrenci merkezli bir yöntemdir.

Problem çözme yöntemi, önceden belirlenmiş bir çözümü olmayan problemlere, öğrencilerin sorgulayarak ve keşfederek yeni çözümler bulmalarını sağlar. Burada öğrenciler, öğretmen tarafından verilmiş olan probleme en uygun çözümü seçerler. Beden eğitiminde; beceri problemleri, kavramlar, hareket sınırlamaları ve hareket çeşitleri gibi çok çeşitli problemler planlanabilir. Problem çözme yöntemi, öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplar içerisinde yeni stratejiler veya oyun kuralları geliştirerek oyunu daha zevkli kılmak ve mücadeleyi artırmak amacı ile kullanılabilir. Oyuna bazı sınırlamalar getirilmesi, oyuncu sayısı ve oyun alanı boyutlarının değiştirilmesi gibi farklı yaklaşımlar uygulanabilir.

Olumlu Yönleri

1. Problem çözümede, başarı için çok sayıda fırsat kullanılarak pozitif öğrenme deneyimleri sağlanır.
2. Öğrenciler kendi öğrenim deneyimlerini yönlendirmekle sorumludurlar.
3. Öğretmen sınıftaki bütün öğrencilere yardımcı olabilecek şekilde bağımsız konumdadır.

Olumsuz Yönleri

1. Çözümü bilinmeyen problemlerin planlanması zor ve zaman alıcıdır.
2. Öğrenciler için problem çözme süreci zaman alıcı olabilir (Mosston ve Ashworth; 1986; Mosston, 1992; Çöndü, 1999; Tamer ve Pulur, 2001).

Yukarıda görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretiminde farklı öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Ancak okullarda, beden eğitimi öğretmenlerinin genellikle komut ve alıştırmaya yöntemleriyle ders işledikleri ve yararlandıkları görülmüştür (Açıkada, 1994, Kirazcı ve ark. 1998).

2.5. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME, TUTUM VE SOSYAL BECERİ KAVRAMI

2.5.1. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME

Eğitim alanında yaşanan en büyük değişim, öğrenmenin toplumsal boyutuna daha çok önem verilmesidir. Öğrenirken iletişim kurma, işbirliği, takım çalışması, uzlaşma, sorumluluk bilinci ve sosyal beceriler önemli rol oynamaktadır (Uysal, 2003).

2.5.1.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Nedir ?

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 2002).

Öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalıştıkları, her bir grup üyesinin diğer üyelerin öğrenmelerinden kendisi kadar sorumlu olduğu ve değerlendirmede grubun ödüllendirildiği öğretim yöntemidir (Slavin, 1990).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendilerinin ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmalarını sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımınıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Rozmajzl ve Alexander (2000) da işbirlikli öğrenmeyi, birlikte çalışabilme yeteneğine sahip, her düzeyde öğrencilerin ortak bir amaca ulaşmak için oluşturdukları küçük grupları içeren bir öğretim metodu olarak tanımlamıştır.

Kömleksiz (1994)' in tanımına göre ise işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler kurarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.

Öğrencilerin öğrenirken birbiri ile iletişim kurabilecekleri üç temel yol vardır. Kimin “en iyi” olduğunu görmek için yarışabilirler; diğer öğrencilere aldırmandan kendi

başlarına bireysel olarak çalışabilirler ya da kendilerinin öğrenmelerine olduğu kadar, birbirlerinin öğrenmelerine de işbirlikli bir çıkar ile çalışabilirler. Bu üç etkileşim tarzı (yarışmalı öğrenme-bireysel öğrenme-işbirlikli öğrenme) öğrencilerin kavram ve becerileri öğrenmesine yardım etmede eşit derecede etkili değildir. Yarışmacı öğrenme durumu, bir kişinin kazanıp, diğerinin kaybettiği, birbirine bağımlı olumsuz hedef olarak tanımlanır. Yarışmalı da, hedef başarıları arasında negatif bir bağımlılık vardır. Öğrenciler eğer sınıftaki diğer öğrenciler hedeflerine ulaşmada başarısız olurlarsa, kendi hedeflerini elde edebileceklerini düşünür. Bireysel öğrenme durumunda, öğrenciler birbirinden bağımsızdır. Hedeflere ulaşmak için yalnız çalışırlar. Bir öğrencinin öğrenmesi ya da başarısı ile diğer öğrencilerin öğrenmesi ya da başarısı arasında bir ilişki yoktur. İşbirlikli öğrenme, hedefleri başarmak için birlikte çalışmayı gerektirir. Öğrenciler kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmesini arttırmak için “birlikte çalışınlar” diye küçük grupların, eğitimsel kullanımınıdır (Johnson ve Johnson, 1988).

İşbirlikli öğrenme, başta ABD olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde giderek artan bir ilgi görmektedir. Bu konuda bugüne kadar yapılan araştırma sayısının binleri aşması, işbirlikli öğrenme konusundaki yetiştirme etkinliklerinin yoğunluğu, etkinliklere katılanların sayısı ve bu konudaki yayınların çokluğu söz konusu ilginin başlıca göstergelerindedir. İşbirlikli öğrenmenin bu denli çok ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır (Açıkgöz, 1995):

1.İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olması.

2.İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır.

3.İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.

4.İşbirlikli öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.

5.İşbirlikli öğrenmenin, uygulanması özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.

6.İşbirlikli öğrenme bireyselleştirmeyi kolaylaştırmaktadır.

7.İşbirlikli öğrenme, çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulamasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine elverişlidir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıdaki Tablo: 1’de işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretimin karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 1: İşbirliğine Dayalı öğrenme ile Geleneksel yöntemin (Alıştırma Yöntemi) karşılaştırılması.

| Geleneksel Yöntem (Alıştırma Yöntemi) | İşbirliğine Dayalı Öğrenme |
|--|---|
| Öğretmen kontrolündedir. | Öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri kontrol ederler. |
| Güç ve sorumluluk öncelikle öğretmen merkezdedir. | Güç ve sorumluluk öncelikle öğrenci merkezdedir. |
| Öğretmen öğretici ve kararları vericidir. | Öğretmen açıklayıcı ve rehberdir. |
| Öğrenme deneyimi sıkça yarışmadır. | Öğrenme işbirlikli ya da bağımsızdır. |
| Öğretmen tarafından tanımlanan küçük iş serileri ayrı disiplin alanlarında düzenlenir. | Disiplinler arası problemler, yaparak öğrenme. |
| Öğrenme sınıfın içinde yer alır. | Öğrenme sınıfın dışına da yer alır. |
| Öğrenciler alıştırma ve tekrar yoluyla bilgi ve beceriyi iyice öğrenirler. | Öğrenciler değerlendirirler, karar verirler ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. |
| Konunun bir içerik içerisinde öğrenilmesi gerekli değildir. | Konu bir içerik içinde öğrenilmelidir. |

Kaynak: Theroux (1999)

İşbirliğine dayalı öğrenme metodu “ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar halinde işbirliği içerisinde birlikte çalışması esasına dayalı interaktif bir öğrenme-öğretme metodu” olarak da tanımlanmaktadır. Bu özelliği ile işbirlikli öğretim bazı sınıflarda uygulanan “küme çalışmasına benzer ancak her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Bu yöntemde grup üyelerinin grubun bir bütün olduğunun ve grubun başarısı için her bireyin sorumluluk taşıması gerekliliğinin bilincinde olması sağlanmalıdır. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşimine de

yer verilerek daha etkin öğrenme gerçekleştirilebilmelidir. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanarak kaygıları en aza indirgenmelidir (Yaşar, 1993).

2.5.1.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Öğeleri

Bazı öğrenme grupları, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır ve yaşam kalitesini artırırken; bazı öğrenme grupları öğrencinin öğrenmesini engeller ve sınıf ortamında uyumsuzluk meydana getirir. İşbirlikli öğrenmeyi etkili kullanmak için hangi grupların gerçek manada işbirlikli öğrenme grubu olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Johnson ve Johnson, (1999a, 1999b) öğrenme gruplarını dört grupta incelemiştir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

2.5.1.2.1. Sahte Öğrenme Grubu

Öğrenciler birlikte çalışmak için görevlendirilmişler, fakat birlikte çalışmakla ilgilenmezler. Öğrenciler performanslarına göre en yüksekte en düşüğe doğru sıralanarak değerlendirileceklerine inanırlar. Öğrenciler dış görünüşte birbirleriyle ilgileniyor gibi görünseler de aslında bildiklerini arkadaşlarından saklarlar, birbirlerine güvenmezler, arkadaşlarını bir rakip gibi görürler. Bu durumda öğrenciler yalnız çalışırlarsa daha başarılı olurlar.

2.5.1.2.2. Geleneksel Öğrenme Grubu

Öğrenciler birlikte çalışmak için görevlendirilmişler, öyle yapmaları gerektiğini kabul ederler. Görevler düzenlenir, buna rağmen çok az ortak iş istenir. Öğrenciler, grup üyeleri olarak değil de, bireysel olarak değerlendirileceklerine ya da ödüllendirileceklerine inanırlar. Öğrenciler birbirlerinin bilgilerini araştırırlar, fakat bildiklerini grup arkadaşlarına öğretmeye çalışmazlar. Yardımlaşma ve paylaşma minimum düzeydedir. Bazı öğrenciler, grup arkadaşlarının çabaları üzerinden geçinirler (hazıra konma). Bu durum dikkatli çalışan grup üyesinin kendisini “kullanılmış” hissetmesine neden olur ve çabalarında azalma olur. Bu tip çalışkan ve dikkatli öğrenciler yalnız çalışsaydı daha iyi performans gösterirdi.

2.5.1.2.3. İşbirlikli Öğrenme Grubu

Öğrenciler paylaşılmış hedefleri tamamlamak için birlikte çalışırlar. Öğrencilere iki sorumluluk verilir. Kendi öğrenmelerini maksimum düzeye getirmek ve diğer grup üyelerinin hepsinin öğrenmelerini maksimum düzeye getirmek. Öğrenciler, sadece ve sadece gruptaki diğer öğrenciler de hedefine ulaşırsa, kendilerinin öğrenme hedeflerine ulaşabileceklerinin farkındadır. Bu yüzden öğrenciler; materyalleri birbirleriyle tartışır, diğer öğrencilere anlamaları için yardımcı olurlar ve birbirlerini daha sıkı çalışmaya teşvik ederler. Bütün öğrencilerin katıldığında ve öğrendiğinden emin olmak için, düzenli olarak bireysel performans kontrol edilir. Kriter-temelli değerlendirme sistemi kullanılır. Sonuç olarak grupla çalışmak bireysel olarak çalışmaktan daha iyi performans gösterir.

2.5.1.2.4. Yüksek Edimli İşbirlikli Öğrenme Grubu

İşbirlikli öğrenme grubunun bütün kriterlerini karşılar. Üyelerin birbirlerine karşı bağımlılığının ve grup başarısının yüksek oluşu, bu grubu işbirlikli öğrenme grubundan ayırır. Grup, birlikte çalışmaktan çok zevk alır. Bu tip grup çok az bulunur.

2.5.1.3. İşbirliği İçin Gerekli Koşullar

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için sağlanması gereken koşullar konusunda yazılanlar sentezlendiğinde şunlar ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 1992).

2.5.1.3.1. Grup Ödülü

İşbirlikli öğrenme üzerinde çalışanların görüş birliği içinde oldukları nokta, gerçek işbirliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olması gerektiğine inanmalarıdır (Açıkgöz, 2002).

Grup ödülü işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısı ile elde edilebilmektedir. İşbirlikli ödül yapısı grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya

koymalarını grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısı ise grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği ya da gerekli bulunduğu durumlardır. İşbirlikli iş yapısının görev dağılımı ve grup çalışması olmak üzere iki şekli vardır. 1) Görev dağılımında gruptaki üyeler tek tek değerlendirilirler ve grup puanı elde edilirken bireysel puanlar toplanır. 2) Grup çalışmasında gruptaki tüm üyeler bir tek iş üzerinde çalışırlar. Hem görev dağılımı hem de grup çalışması durumunda da ödül grup ürününe verilir (Açıkgöz, 1995).

2.5.1.3.2. Olumlu Bağlılık

Bu öge, grup üyelerinin her birinin, gruptaki öteki üyelerinde öğrenmesinden sorumlu oldukları bilincine sahip oluşunu açıklamaktadır. Olumlu bağımlılık, bireylerin ortak bir amaç ve ödül için çabalarını birleştirebilecekleri bir durum yaratır. Gruptaki her üye kendi çabasının gruptaki herkese ve gruptaki diğer üyelerinin çabalarının da kendisine yararlı olduğunun bilincindedir. Olumlu bağlılığın yapılandırılabilmesi için bütün grup üyelerinin, üyelere her birinin başarısının ancak gruptaki herkesin başarısı söz konusu olduğunda mümkün olabileceğini ve gruptaki bir üyenin çabalarının yalnızca bu üyenin kendisi için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları gerekir. Diğer bir deyişle işbirlikli öğrenmenin özünü “ya birlikte yüzeriz, ya da birlikte batarız” anlayışı oluşturmaktadır. Öğrenme grupları oluşturulduğunda gruplar olumlu bağlılıkla yapılandırılmamışsa, oluşan öğrenme ortamı, işbirlikli değil, ya yarışmacı ya da bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamıdır (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

2.5.1.3.3. Bireysel Değerlendirebilirlik

İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler, her bireyin daha iyi performans gösterebilmesi için birbirleriyle işbirliği içine girerler. Bireysel sorumluluk, bütün grup üyelerinin verilen ödevi veya görevi tamamlamada, kimin daha çok yardıma, desteğe ve cesarete ihtiyacı olduğunu bilmelerini ve başkalarının üzerinden geçinemeyeceklerinin bilincinde olmalarını sağlar. Bu yüzden, her üyenin bireysel performanslarının değerlendirilip, sonuçların hem gruba hem de üyenin kendisine geri verildiği takdirde bireysel sorumluluk sağlanmış olunur. Bireysel sorumluluğu oluşturmanın en yaygın yolları:

1. İşbirliğine dayalı gruplarda üye sayısını az tutmak,
2. Her öğrenciye bireysel bir test uygulamak,
3. Grubun çalışmasını sunmak için rastgele bir öğrenci seçmek,
4. Her grup üyesinin grup çalışmasına katkısını gözlemek ve gözlem sonuçlarını kaydetmek,
5. Her gruptan bir öğrenciyi “denetleyici” olarak görevlendirmek,
6. Öğrencilerden öğrendiklerini başka bir öğrenciye öğretmelerini istemektir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

2.5.1.3.4. Yüz Yüze (Destekleyici) Etkileşim

Yüz yüze destekleyici etkileşim, öğrencilerin birbirlerinin başarılarını kolaylaştırmak için birbirlerini desteklemesi, yönlendirmesi ve cesaretlendirmesi demektir. Yüz yüze etkileşimin sonuçları şunlardır:

1. Birbirlerine etkili ve verimli yardım sağlamak,
2. Bilgi ve materyal gibi ihtiyaç duyulan kaynakları birbirleriyle paylaşmak,
3. Bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde işlemek,
4. Birbirlerinin performanslarını geliştirmek için geribildirim sağlamak,
5. Problemlere daha anlamlı çözümler üretmek için birbirlerinin ulaştıkları sonuçlara karşı yeni çözümler ortaya koymak,
6. Ortak amacı gerçekleştirmek için birbirlerini cesaretlendirmek,
7. Güvenmek ve güvenilir bir şekilde davranmak,
8. Ortak amaç ve çıkar için çalışmak (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994)

2.5.1.3.5. Sosyal Beceriler

Farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek birlikte etkili çalışabilmeleri için karşısındakini dinleme, paylaşma, destekleme, yardımlaşma gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilere; sosyal beceriler, iletişim becerileri, işbirliği becerileri veya grup becerileri denmektedir (Abrami ve diğ, 1995). İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin akademik konuyu ve aynı zamanda da küçük grup becerilerini de öğrenmeleri gerekmektedir. Bir grubun başarılı olabilmesi için grubu oluşturan

üyelerin küçük grup becerilerini edinmeleri gerekir. Grup amaçlarına ulaşabilmek için, üyeler birbirlerini tanımalı, birbirlerine güvenmeli ve destek olmalı, birbirleriyle doğru, açık ve net olarak iletişime girmeli, birbirlerini kabul etmeli ve savunmalı, aralarındaki uyuşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmelidirler. Eğer bu sosyal beceriler kazanılmamışsa, o grupta, işbirlikli öğrenme gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme çalışmalarına başlamadan önce sosyal becerilerin öğretildiği işbirlikli öğrenmeye hazırlık çalışmaları önem kazanmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

2.5.1.3.6. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Öğrenciler, grup ödevini tamamladıktan sonra birlikte nasıl çalıştıklarına ilişkin sistematik bir yansıtma süreci yaşarlar. Bu süreçte; grup amaçlarını nasıl başardıklarını, içeriği anlamak için birbirlerine nasıl yardım ettiklerini, başarılı olabilmek için olumlu davranışları nasıl kullandıklarını ve gruplarını gelecek sefer başarılı kılmak için neler yapmaları gerektiğini tartışırlar. Bir anlamda tüm grup sürecini her yönüyle, birlikte değerlendirirler. İşbirlikli öğrenme grupları bir son değil, bir sonuca ulaşmak için araçlardır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerden neyin öğrenilmesinin beklendiğini net olarak tanımlayarak işe başlamalıdır. Öğretmenler için ulaşılacak amaçları belirlemek yeterli değildir, öğrencilerin amaçları benimsemesinin ve tüm grup üyelerinin belirlenen amaçlara ulaşılması gerektiğine inanmalarının sağlanması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin neler yapacağını, hangi materyalleri kullanacağını açık bir şekilde gösteren yönergeleri hazırlamalıdır. Bu yönergeler, öğrencilere öğrenme süreci başlamadan önce verilmelidir. İşbirliğine dayalı öğrenmede grupların heterojen bir şekilde oluşturulması esastır. Bunun amacı, bir yandan öğrencilerin içinde yer alacakları toplumun bir kopyasını yaratarak onların farklı özellikler taşıyan bireylerle uyum içinde çalışmalarını sağlamak, diğer yandan öğrenme etkinliklerine yönelik olarak birbirlerine yardımcı olmalarını gerçekleştirmektir. Grupların heterojen olabilmesi için öğretmenlerin, öğrencileri gruplara atarken önce akademik yeteneklerine, sonra etnik geçmişlerine, ırklarına ve cinsiyetlerine bakmaları gerektiğini ifade eder. Ayrıca öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine göre gruplar oluşturmalarına izin verilmemesi gerektiğini vurgular (Stahl, 1994).

Bilindiği gibi, işbirliğine dayalı öğrenme hangi durumda nasıl uygulanırsa uygulansın grup çalışması esasına dayanmaktadır. İşbirliğine dayalı gruplara atanacak öğrencilerin sayısı; sınıfın büyüklüğüne, fiziksel olanaklara ve kullanılan tekniğin özelliğine göre farklılık göstermektedir. Grup büyüklüğünün, iki ile altı arasında olması önerilen rakamlardır. Eğer öğrenciler grup çalışmasına alışık değillerse, bu alışkanlık kazanılana kadar grup büyüklüğünün iki-üç kişiden oluşması daha yararlı olacaktır. Sınıftaki grup sayısı ise sınıf mevcudunun bir grupta bulunması istenen öğrenci sayısına bölünmesi ile belirlenir. Heterojen gruplar; işbirlikli öğrenmenin ayırt edici özelliklerinden biri olduğu için, işbirlikli öğrenme uygulamalarında bu konuya dikkat edilmelidir (Açıkgöz, 1992).

2.5.1.3.7. Eşit Başarı Fırsatı

İşbirlikli öğrenme gruplarında özel bir puanlama sistemi ile her öğrencinin katkısının ve çabasının değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme ölçütleri ile her öğrencinin grubu için eşit derecede önemli olması sağlanmalıdır. Düşük başarılı öğrenciler de yüksek başarılı öğrenciler kadar eşit fırsata sahip olmalıdırlar (Slavin 1990; Huber, 1999).

2.5.1.4. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Yapılan deneme çalışmaları ve araştırmalar sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin birçok tekniği içerdiği bilinmektedir. Bu tekniklerde; grup ödülü, bireysel sorumluluk, başarı için eşit fırsat gibi ortak kavramların temel alınmasının yanı sıra; grubun yapılandırılması, sınıfın düzenlenmesi, gruplar arası yarışma, uygulanan alan, ulaşmak istenen hedefler, öğretmen nitelikleri ve tercihi, değerlendirme gibi özellikler yönünden bazı farklılıklar görülmektedir (Açıkgöz, 1992).

2.5.1.4.1. Birlikte Öğrenme

David Johnson ve Roger Johnson tarafından Minnesota Üniversitesinde geliştirilmiştir. İlk uygulamaları, öğrencilerin 4 ya da 5 kişilik heterojen gruplar içinde bir grup ödevi üzerinde çalışarak, tek bir ürün ortaya koymalarına ve grubun birlikte ödüllendirilmesine dayanmakta ve takım yapılandırma etkinliklerini ve grup üyelerinin

birlikte nasıl çalıştıklarına ilişkin geri bildirim veren grup tartışmalarını vurgulamaktadır. Birlikte öğrenme tekniği öğretimi; olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, sosyal ve işbirliğine dayalı beceriler ve grup süreci ilkelerine göre düzenler. Diğer tekniklerle en önemli farkı da kesin kurallarının daha az olması ve daha esnek yapıda olmasıdır Birlikte öğrenme tekniğinin son şekli ve uygulaması sırasında yer alması gereken işlemler şunlardır:

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi,
2. Grup büyüklüğüne karar verme,
3. Öğrencilerin gruplara ayrılması,
4. Sınıfın düzenlenmesi,
5. Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması,
6. Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme,
7. Akademik işin açıklanması,
8. Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması,
9. Bireysel değerlendirme,
10. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması,
11. Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması,
12. İstendik davranışların belirlenmesi,
13. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi,
14. Grup çalışmasına yardımcı olma,
15. İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme,
16. Dersi sona erdirme,
17. Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme,
18. Grubun ne kadar iyi çalıştığını değerlendirmedir (Johnson ve Johnson, 1991, 1998)

2.5.1.4.2. Akademik Çelişki

İşbirlikli bir çalışmada grup üyelerinin birbirlerinin fikirlerine katıldığı ya da katılmadığı durumlar olabilir. Aksine işbirlikli bir çalışmanın içinde çatışma durumlarının oluşmaması grup üyelerinin görevlerine ve birbirlerine karşı duyarsız olduklarını gösterebilir. İki öğrenci bir matematik problemi üzerinde karara varmaya çalışırken her ikisi de aynı cevabı savunmuyorlarsa çatışma durumu ortaya çıkabilir.

Böylesi çatışmalar, sadece kaçınılmaz değil, aynı zamanda yüksek oranda istenen ve işbirlikli öğrenmeyi daha başarılı ve yaratıcı hale getiren unsurlardır. Çatışma ortamları sadece işbirlikli öğrenme ortamında en iyi şekilde idare edilebilir. Öğrencilerin birbirleriyle yarış içinde oldukları sınıf ortamında bireyler daha ziyade galibiyet için çalışırlar. Sadece grup üyelerinin ortak bir amaç için çalıştıkları, grup bağlılığının iyi olduğu işbirlikli öğrenme ortamlarında yapıcı bir tartışma ortamı oluşturulabilir. Bu çatışmaların becerikli bir şekilde idare edilebilmesi için uzun vadeli grup ilişkisinin kısa vadeli çelişki grupları arasındaki ilişkiden daha önemli olarak algılanması gerekmektedir (Sharan, 1994).

Akademik çelişki, daha yüksek başarı, kaliteli problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinde ve kişilerarası ilişkiler ve psikolojik sağlıkta artış sağlamak için zihinsel çatışma durumlarının öğretimsel olarak kullanılmasıdır. Akademik çelişki tekniğini uygulayan öğrenciler, savunacakları durumu araştırmak ve hazırlanmak; düşüncelerini sunup, savunmak; karşıt görüşleri çürütmek; karşıt görüşlere karşı kendi görüşlerini savunmak; herkesin ortak noktada bulunduğu bir sentez oluşturmak durumundadırlar (Johnson ve Johnson, 1995).

2.5.1.4.3. Öğrenci Takımları

Öğrenci takımları teknikleri; “takım ödülü, bireysel sorumluluk, başarı için eşit olanaklar” kavramları üzerine kurulur. Takım ödülü, öğrencilerin birbirleriyle belli ödüller için yarışta olmadıkları anlamına gelir. Tüm takımlar, takım performansının önceden belirlenen standartlara uygun düştüğü durumlarda ödülleri kazanabilir. Bireysel sorumluluk; takımın her bir üyesinin takımın başarılı olarak değerlendirilebilmesi için belli bir düzeyi (örneğin bir sınavı) geçmesi demektir. Başarı için eşit olanaklar, öğrencilerin geçmiş performanslarını geliştirerek takımlarının başarısına katkıda bulunmalarına izin verir (Slavin, 1995. Akt: Biehler ve Snowman, 1997).

Bu teknik kendi içinde dörde ayrılmaktadır. İlk iki teknik olan “öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” ve Takım Oyun-Turnuva” her konu alanında ve her düzeyde uygulanabilecek tekniklerdir. “Takım Destekli Bireyselleştirme” ve “Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma ve Yazma” teknikleri ise belli konu alanları

için eğitim programı şeklinde düzenlenmiş tekniklerdir. Bu teknikler; aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri: Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği, 2.Sınıftan 12. Sınıfa kadar matematik, dil bilimler, sosyal çalışmalar ve bilim alanlarında uygulanabilen basit ve esnek işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden biridir. Diğer işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinde olduğu gibi öğrenciler yetenek, akademik geçmiş, cinsiyet gibi farklı değişkenler açısından sınıfı yansıtan dört ya da beş kişilik gruplara ayrılır. Sonra, dört adımlı bir döngü işlemeye başlar: “Öğret, takım çalışmasını gerçekleştir, değerlendir ve onayla”. Öğretim evresi, genellikle materyalin anlatım ya da tartışma formatında sunumuyla başlar. Bu süreçte; öğrencilere ne öğrenecekleri ve öğreneceklerinin neden önemli olduğu belirtilmelidir. Takım çalışması süresince grup üyeleri, öğretmen tarafından hazırlanan çalışma yaprakları üzerinde işbirliğine dayalı olarak çalışırlar. Daha sonra, her bir öğrenci bireysel olarak sınav olur ve bir puanlama sistemi kullanılarak, bireysel gelişimin önceki sınav sonuçlarına göre değerlendirilmesi yapılır, öğretmen bunları kağıtlara not eder. Öğrencilerin aldıkları puanlar toplanarak takım puanı bulunur. Her takım aldığı puana göre belirlenmiş olan ödüllerden birini alır (Biehler ve Snowman, 1997).

Uygulamadan beş, altı hafta sonra takımlar tekrar oluşturulur ve düşük puan alan öğrencilere yeni şanslar tanınır. Bu yolla öğrencilerin farklı sınıf arkadaşlarıyla çalışması sağlanır (Açıkgöz, 1992).

Takım-Oyun-Turnuva: Slavin tarafından geliştirilen bu teknik hem işbirliğine dayalı grup yapılarına hem de farklı gruplarda yer alan bireyler arasındaki rekabete dayalıdır. Tekniğin, öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri; öğrenciler arasında ilgi çekmesi, akademik başarı için takım üyelerinin birbirlerinin desteğine gereksinim duymaları ve olumlu yarışma tutumları kazandırmasıdır (Akt: Jones, 1999).

Teknik, aynı “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğinde olduğu gibi önce öğretmenin konuyu anlatımını, sonra da takım çalışması etkinliklerini içerir. Öğrenci takımları-başarı Bölümleri tekniğinden farkı ise takım çalışmasının sonunda öğrencilerin takımlarının temsilcileri olarak diğer takımların üyeleri ile yarışmasıdır. Takımlar heterojen şekilde oluşturulur. Takımların temsilcilerinden oluşturulan üçer

kişilik gruplarda genelde bir dizi sorunun yanıtlanmasından oluşan oyunlar oynanır. Oyunların içinde yer aldığı yapı turnuva olarak adlandırılır. Turnuva etkinliğinde; her bir takımın en iyi olan öğrencileri 1. turnuva masasına, başarı düzeyi onlardan sonra gelenler diğer turnuva masalarına geçer ve böylece her öğrenci, gücü oranında takımının başarısına katkıda bulunur. Ayrıca başarısı yükselen öğrenciler masa değiştirebilir. Takım puanlarına göre takım ödülleri verilir. Not vermede ise bireysel olarak yapılan bir sınavın notları da göz önüne alınır (Açıkgöz, 1992).

Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma ve Yazma: Geleneksel okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların çözülmesinden hareketle oluşturulan teknikte, öğrencilerin okuma düzeylerine göre gruplara ayrılması ve bu gruplar içinde eşli çalışarak verilen etkinlikler paketini birlikte gerçekleştirmeleri esas alınır. Etkinlikler paketi; verilen okuma parçasıyla ilgili birkaç paragraf yazma, ilgili sözcükleri sesli okuma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma gibi farklı çalışmaları içermektedir. Ayrıca öğrencilerden evlerinde de kitap okumaları ve okuduklarını raporlaştırmaları istenir. Yazma etkinlikleri için de kompozisyon yazma, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi yazım alıştırmaları yapılır (Açıkgöz, 1992).

2.5.1.4.4. Birleştirme

Birleştirme tekniği Aronson ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme asıl gruplarda ve uzmanlık gruplarında gerçekleşir. Gruplar oluşturulur. Öğrenilecek konu gruptaki öğrenci sayısı kadar parçalara ayrılır. Her öğrenciye bu parçalardan biri verilir. Öğrenci kendisine düşen konuyu öğrenmekten ve gruptaki diğer arkadaşlarına öğretmekten sorumludur. Öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu çalışacak olan diğer grupların üyeleriyle bir araya gelirler ve uzmanlık gruplarını oluştururlar. Uzmanlık grupları konuya çalıştıktan sonra her üye tekrar kendi grubuna döner. Yeniden bir araya gelen grup üyeleri çalıştıkları konularını grup arkadaşlarına öğretir. Grup içi öğretim için belirli bir süre verilir. Bu süre sonunda bireysel olarak sınava girecekleri belirtilir. Puanlar bireylerin başarısına verilir (Açıkgöz, 1992).

2.5.1.4.5. Grup Araştırması

Grup araştırması akademik sorgulamayı gerçekleştirmeye yönelik ve yüksek düzeyde öğrenen merkezli bir yaklaşımdır. Teknikte, işlenen konu için önerilen problem alanına bağlı olarak; öğrenci ilgilerine göre alt başlıklar belirlenir. Teknik; öğrenci ilgilerini ön plana alır ve sosyal etkileşimlerin ve öğrenciler birlikte çalışırken çıkabilecek problemlerin etkili bir şekilde yönetilmesini gerektirir. Grup araştırması, öğretmenin bir araştırma problemini seçmesi ve sınıfa sunması ile başlar. Öğretmen grup çalışmaları sırasında öğrencilere sosyal beceri davranışları hakkında rehberlik yapsa da, öğrenciler araştırmalarını nasıl yürütecekleri ve tamamlayacakları, araştırma etkinliklerini nasıl gözleyecekleri ve geliştirecekleri, ilgili içeriği nasıl biraraya getirecekleri, gerekli beceri ve yetenekleri nasıl kazanacakları ve sınıf sunumunu nasıl gerçekleştirecekleri konularında kendileri karar vermelidir (Stahl ve ark., 1996).

Tekniğin uygulanmasında başlıca dört özellik olduğu görülmektedir. İlk özellik, seçilen konunun alt konulara ayrılarak, küçük gruplar halinde çalışmakta olan öğrencilere verilmesidir. Çalışma konularının bağımlılığı sağlayıcı işbölümünü gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi ikinci özellik olarak belirlemektedir. Üçüncü özellik, öğrenciler arasında çok yönlü iletişim kurulması; son özellik ise öğretmenin kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olmasıdır (Açıkgöz, 1992).

2.5.1.4.6. İşbirliği – İşbirliği

Kagan tarafından geliştirilmiştir. Temelinde öğrencilerin doğal merak, zeka ve yeteneklerini ortaya çıkarmak anlayışı yatar. Oldukça esnek ve uygulaması kolay bir yöntemdir. Teknikte, önce konuyla ilgili ilgi uyandırmak üzere öğrenen merkezli sınıf tartışması yapılır, takımlar oluşturulur ve takım konusu seçilir. Sonra; takım konusu alt başlıklara ayrılarak takımdaki her bir üyenin seçilen konunun bir parçasını alması sağlanır. Öğrenciler kendi konularını hazırlar ve sunarlar. Daha sonra; takım da kendi sunusu için hazırlanır ve sunar. Değerlendirme aşamasında sunumlar ve öğrencilerin bireysel katkıları birlikte değerlendirilir (Açıkgöz, 1992).

2.5.1.4.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

“Birlikte soralım birlikte öğrenelim” (BSBÖ) işbirlikli öğrenmeyi uygulamak üzere Açıköz tarafından gerçekleştirilen bir tekniktir. Yazarın 1990-1991 yıllarında Minnesota Üniversitesi İşbirlikli Öğrenme Merkezi’nde yaptığı çalışmalardan sonra, bu tekniğe grup sürecinin değerlendirilmesi eklenmiştir. Gruplar oluşturulur. Her öğrenci konuyla ilgili parçayı ya da bölümü tek başına sessizce okur. Öğretmen, okurken dikkat edilmesi gereken noktaları bildirebilir. Her öğrenci okudukları konu ve kendilerine iletilen temalarla ilgili sorular hazırlar. Öğrencilerin bilgi düzeyinde değil kavrama düzeyinde sorular sorması üzerinde durulur. Bu daha önceden öğretilmelidir. Sorular kartlara yazılır. Kartlar soruların gruba sunulmasında ve öğretmenin puanlamasında kullanılır. Bireysel sorular hazırlandıktan sonra grup soruları oluşturulur. Bunu yaparken soruların belli noktalarda yığılması engellenir. Herkesin katılımı sağlanmalıdır. Bunun için dönüşümlü olarak öğrencilere roller verilebilir. Grupça oluşturulan sorular bir karta yazılarak rastgele seçilen bir başka gruba gönderilir. Grup soruları herkesin katılımıyla yanıtlanır. Yanıtlar grubun seçtiği veya öğretmenin seçtiği sözcü tarafından sınıfa sunulur. Öğretmen sözcülük yapmayan üyeleri rastgele seçerek sorular sorabilir. Verilen yanıtlara bakarak bireysel puanlama yapılabilir. Bu bütün öğrencilerin katılımını sağlamada yararlı olacaktır. Sunum sırasında grubun ve sözcünün edimi sınıf ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Konuyla ilgili bütün sınıf tartışması yapılır. Konunun bitiminde bireysel sınav verilir. Sınav puanları ve sunum puanları toplanarak grup puanı elde edilir. Önceden belirlenmiş ölçütlere göre gruplar ödüllendirilir (Açıköz, 1992).

2.5.1.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Johnson ve diğ., 1981; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Slavin, 1995; Blaney ve diğ., 1997; Moskowitz ve diğ., 1996). İşbirliğine dayalı öğrenme;

- Yüksek düşünme becerilerini geliştirir,
- Kritik düşünmeye teşvik eder ve öğrencilerin fikirlerini tartışma yoluyla açıklamalarına yardım eder,

- Düşük yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmaya yardımcı olur,
- Hatırda tutma düzeyini, akademik başarıyı, motivasyonu ve özgüveni artırır,
- Sosyal becerileri ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri geliştirir,
- Benlik saygısını artırır ve öğrenci yüklemelerini olumlu yönde etkiler,
- Başarı güdüsünü artırır ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlar, okula ve derse devamı artırır,
- Problem çözmeye yönelik tutumlarda olumlu etkiler yaratır,
- Sınav kaygısını azaltır,
- Aktif ve araştırmacı bir öğrenme ortamı yaratır, Sınıf yönetimi sürecini olumlu yönde etkiler,
- Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumların gelişmesine yardımcı olur,
- Öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur, Öğrencilerin bireysel farklılıkların farkına varmalarını sağlar,
- Empati kurma yeteneğini artırır,
- Öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olur.

2.5.1.6. Beden Eğitiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Kullanılabilecek İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yapıları

2.5.1.6.1. Beden Eğitiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İlköğretimdeki beden eğitimi derslerinde amaçların gerçekleştirilmesi, çocuğun gelişimine uygun çok çeşitli hareket formlarının deneyimlerle kazandırılmasına bağlıdır. Çocuklarda hareket etmeyi öğrenmek veya hareketler yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak, çok çeşitli öğretim teknik, yöntem ve eğitimsel yaklaşımların kullanılmasını gerektirir (Çamlıyer, 2001). Öğrenciler ve onların öğrenimine dayalı yeni bir bakış açısıyla beden eğitiminin geliştirilmesi, çocuklar açısından hayati bir önem taşımaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenim yöntemi, beden eğitiminin bu şekilde geliştirilmesi için etkili bir yol olarak görülmektedir (Grineski, 1999).

Beden eğitimi dersleri, genel eğitimin programlarının kapsamı içinde yardımcı olarak büyük bir potansiyele sahiptir. İşbirliği yöntemi ile bütün öğrenciler bir eşle

birlikte düşünmek, öğrenmek ve hareket etmek konusunda kendilerini geliştirebilirler. Ancak bunun gerçekleşmesi için işbirliği ile öğrenme, oyunların bir parçası olmaktan fazlasına ihtiyacı vardır; eğitim için bir bakış açısı olmalıdır. Bu yeni bakış açısı, paylaşma, yardımlaşma ve dikkat gibi duyuşsal hedefler ile sorun çözme, yaratıcılık ve tartışma gibi deneme-yanılma hedefleri de oluşturulurken, hareket kavramların, motor becerilerin ve fiziksel uygunluğa bağlı psikomotor hedeflerin öğretilmesine yönelik bir yaklaşımı temel almıştır. Bu duyuşsal ve bilişsel hedeflerin beden eğitimiindeki öneminden sıkça bahsederiz ama aynı sıklıkta da çalışmalarda bu hedeflerden uzaklaşırız. Beden eğitimi çalışmalarının psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alana karşılık gelecek şekilde hedef yönelimli olması gerekmekte bu alanlar şöyle açıklanmaktadır. (Grineski, 1999).

Psikomotor Hedefler

1. Sürekli aerobik etkinliklerine belli bir süre devam etme.
2. Etkinlik öncesi- etkinlik sırasında ve sonunda kalp atışlarını izleme.
3. Kas kuvveti, ve dayanıklılığını, esnekliği ve dolaşım sistemi fonksiyonlarını korumak ve geliştirmek için tasarlanmış etkinlikleri doğru olarak açıklama.

Bilişsel Hedefler

1. Bedensel etkinliklere düzenli ve doğru katılmanın sağlığa yararlarını açıklama.
2. Bedensel etkinlikler için eğitim kondisyon ilkelerini açıklama.

Duyuşsal Hedefler

1. Bedensel etkinliklere bireysel katılma ve başkalarıyla birlikte eğlenme.
2. Kendinin ve başkasının başarılarını kutlama.
3. Bedensel etkinliklere katılmadan doğan güzel duyguları hissetme

Öğrenme verimini en yüksek düzeye çıkarmak için, beden eğitimi öğretmenleri hangi hedef türünün daha fazla sayıda öğrenci için uygun olacağını belirlemek zorundadırlar. Hedefin gerçekleşmesi için üç farklı yaklaşımdan yararlanılabilir. Rekabetçi hedef yaklaşımında, yalnızca bir öğrenci ya da öğrenci grubu tarafından başarılabilecek bir hedef için çalışan öğrenciler, diğerlerine karşı uğraşacaklardır.

Hedefe, sadece birkaç kişi ulaşabilecektir. Bireysel hedef yaklaşımında, öğrenci bir yaşının katılımı olmadan, bir hedefe ulaşmak için tek başına çalışır. Hedefe ulaşması, diğerlerinin ulaşmasıyla ilgili değildir. İşbirliği ile öğrenme yaklaşımında ise, öğrenciler bir hedefi başarmak için birlikte çalışırlar. Bütün öğrenciler hedefe ulaşmak için yardımlaşmak zorundadırlar ve yardımdan sorumlu tutulurlar. Hedefe ulaşmak tüm katılımcıların ortak amacıdır (Grineski, 1999).

Yapılan çalışmalar İşbirliğine dayalı öğrenmenin, rekabetçi ve bireysel yaklaşımlara nazaran şu konularda üstün olduğunu ortaya koymuştur:

- Okula karşı olumlu tavır geliştirme,
- Birlikte çalışma becerilerini geliştirme,
- Özgüven duygusunu kazanma,
- Duygusal olgunluk geliştirme,
- Sosyal beceriler kazanma,
- Kabullenilme duygusu geliştirme,
- Diğer öğrenciler ve okul çalışanlarına yakınlık duyma,
- Kendine gerçekçi bakış oluşturma,
- İç barış oluşturma,
- Başkalarını düşünme duygusunu geliştirme (Johnson and Johnson, 1983).

İşbirlikli öğrenme boyunca öğrenciler daha yüksek akademik performansa ulaşır, sosyal ilişkileri gelişir ve daha iyi iletişim becerileri kazanırlar. Beden eğitimi sınıfları işbirlikli uygulamaları için ideal bir öğrenme çevresi sağlamaktır. Mosston ve Ashworth' un geliştirdiği eşli çalışma yönteminde öğrenciler eşli olarak birlikte çalışmış her öğrenciye uygulayıcı ve gözlemci rolü verilmiştir. Grup rolleri etkili işbirlikli öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Mosston ve Ashworth, 1986).

Öğrencilerin grupta alacağı roller ;

1. Uygulayıcı: Öğretmen tarafından gösterilen psikomotor beceriyi uygulayan kişidir.
2. Gözlemci: Uygulayıcı öğrenciyi gözlemler ve değerlendirir. Hareket hakkında öneriler verir ve dönüt sağlar.
3. Kayıt edici: Grup tartışmalarının önemli noktalarını yazan kişidir.

4. Sunucu: Grup sürecini ve grubun araştırma projesini sınıfa ve öğretmene sunar.
5. Lider: Öğretmenin yönergelerini izler ve grubun görev yapmasını sağlar.
6. Toplayıcı: İhtiyaç olunan materyali veya bilgiyi öğretmenden alır (Dunn ve Wilson, 1991).

2.5.1.6.2. Beden Eğitiminde Kullanılabilecek İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yapıları

Öğrenciler beden eğitimine farklı neden ve beklentilerle gelirler. Hareket etmek ve eğlenmek, yeni beceriler edinmek, kendilerini ifade etmek, bir grubun üyesi olmak, kendini yeterli hissetmek ve başarılı olmak bunlardan bazılarıdır. Beden eğitimi öğretmenlerinin işbirliği ile öğrenmeyi etkili şekilde kullanabilmeleri için, işbirliği ile öğrenmenin yapısını anlamaları ve uygulamaya koymaları gerekmektedir. Sistemin yapısını, öğrencilerin sistematik olarak katılımlarını sağlayacak fırsatlar ve yöntemler oluşturur. Bunlar oldukça kolay olmakla birlikte, derslerin temel yapısını oluştururlar. Öğretmenler bu yapıyı anlayıp uygun şekilde kullanmadıkça, öğrettikleri etkinliklerin etkileri sınırlı kalacaktır (Grineski, 1999).

İşbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik olarak beden eğitiminde kullanılmak için uygun olan bu yapılar, Aranson (1978), Johnson & Johnson (1975), Johnson,Johnson, Slavin (1980), Holubec & Roy (1984), Orlick (1978, 1982), Kagan (1992), tarafından yapılan çalışmaları temel olan çalışmaları temel almaktadır.

Düşün-Paylaş-Uygula

Bu yapı Kagan (1992) Düşün-Eşleş-Paylaş temeline dayanmaktadır. Düşünmeyi, paylaşmayı, engel aşmayı ve uygulamayı teşvik eden bir yaklaşımdır. Sorun çözüme derslerindeki oyun ve spor etkilerinde olduğu kadar, özellikle yaratıcı dans oyunlarında ve engel çalışmalarında yararlanılmaktadır.

Uygulanışı

1. Öğretmen bir amaç sunar.
2. Öğrenciler bireysel olarak olası yanıtları düşünürler.
3. Öğrenciler yanıtlarını bir eş ile paylaşırlar.

4. Öğrenciler her üyenin fikrini değerlendirir ve hangi fikrin sunulacağına karar verirler.

Örnek Aktivite (Vücut Bölümleri Hareket Ediyor):

Etkinliğin amacı, ekipler halinde belli mesafeler arasında, öğretmenin belirlediği koşullarla hareket etmektir. Öğrenci grupları, müzikle başlayıp müzikle bitmek kaydıyla oyun alanı üzerinde hareket ederler. Gruplar Birlikte hareket ederken öğretmenin belirlediği koşulları yerine getirmeye çalışırlar. Öğretmen gruplara Üçayağınızla yere dokunarak ve eller birleşik şekilde hareket edin, vücudunuzun beş parçası yere temas ederek hareket edin, bütün grup birbirine bağlı hareket edin veya birbirinizin sırtına dokunarak hareket edin koşullarını verir. Olası çözüm önerileri bireysel olarak düşünülür ve daha sonra grup üyeleri hareket görevini başarabilmenin etkili bir yolunu belirlemek için tüm grup olarak hareket ederler (Grineski, 1999).

Ekip Puanı

Bu yapı Orlick (1982) tarafından yapılandırılmıştır. Bütün ekiplerin puanlarının toplam ekip puanı olarak değerlendirildiği bir yaklaşımdır. Takım sporları, bireysel sporlar, saha oyunları, jimnastik, fiziksel uygunluk ve motor beceriler etkinliklerinde saniye olarak süre ve adet olarak tekrar sayısı için kullanılabilir.

Uygulanışı:

1. Öğrenciler belli beceri ya da etkinliği uygularlar.
2. Her öğrenci kendi tekrar sayısını sayar.
3. Her öğrenci kendi puanını grup puanına ekler.

Örnek Aktivite (Manşet Pas Yap):

Amaç, bir topu filenin üzerinden karşılıklı manşet pas ile en çok puanı toplamaktır. Filenin iki tarafında duran gruplar voleybol topunu filenin üzerinden birbirlerine atarlar. Topun filenin üzerinden her hatasız geçişinde bir puan verilir. Basketbol topu ile paslaşma ya da atma şeklinde de oynanabilir (Grineski, 1999).

Parça Bulma-Birleştirme

Aranson (1978)' un Jigsaw aktivitesinden yapılandırılan bu yapıda, her öğrenci kendi payına düşen kısmı öğrenme, uygulama ve sonra da diğer grup üyelerine öğretmek sorumluluğunu taşır. Her öğrenci bilgi için tamamen diğerlerine bağlı olduğundan, güçlü bir pozitif bağımlılık vardır. Yaratıcı durumlarda, dans öğretiminde, motor becerileri ve taktikleri öğretimi ve çalışmasında kullanılabilir.

Uygulanışı:

1. Öğretmen, çok parçalı bir görev belirler.
2. Her grup üyesi, kendisine verilen parçayı öğrenmek ve çalışmakla yükümlüdür.
3. Her grup üyesi kendi parçasını gruba öğretmek veya uygulamakla yükümlüdür.

Örnek Aktivite (Vücut Bölümleri ile Aerobik):

Bu yapıda amaç, belli beden bölümlerini kullanarak bir aerobik dizisi oluşturmaktır. Altı öğrenciden oluşan grup kalp dayanıklılıklarına göre bir müzik seçer belli vücut bölümlerini kullanarak bir aerobik dizisi hazırlarlar. Örneğin üç kol, bir boyun ve dört-altı ayak kullanımıyla oluşan bir hareket serisi sekiz dakika boyunca yapılacaktır. Öğrencilere aerobik hareketleri düzenlemeleri ve çalışmalarını için zaman verilir. Her gruptaki öğrenci çift, kendi hareketlerini yaratmak ve diğer grup üyelerine öğretmekten sorumlu olacaklardır (Grineski, 1999).

Eşleş-Kontrol Et-Uygula

Kagan (1992)' ın eşler kontrolü yapısı üzerine kurulmuştur. Bireylerin görevleri sürdürmelerini ve eşlerinin öğrenmesine yardım etmelerini gerektiren bir işbirliği ile öğrenme yaklaşımıdır. Eşleş-kontrol et –uygula yapısı; lokomotor beceriler (zıplama, koşma gibi), el becerileri, beden eğitimi ve sporun herhangi bir dalında tekniklerinin öğretiminde, dans, su becerileri alıştırmalarında kullanılabilen bir yapıdır.

Uygulanışı:

1. Öğretmen seçilen tekniği açıklar, gösterir ve anlaşılıp anlaşılmadığını sorar, kontrol eder.
2. Öğretmen, öğrencileri iki çift halinde dörderli gruplara ayırır.
3. Her çifte, birinci öğrenci beceriyi denerken, ikinci öğrenci onu destekler ve becerinin doğru uygulanması için ona yardım eder.
4. Birinci öğrenci tekniği doğru olarak uyguladığında, ikinci öğrenci uygulayıcı olur, birinci öğrenci destekçi ve yardımcı rolünü üstlenir.
5. Çift tekniği doğru olarak uyguladığında, diğer çift katılırlar ve tekniği hep birlikte uygulamaya başlarlar. Eğer bütün öğrenciler tekniğin doğru uygulandığında hemfikirse, bir sonraki tekniğe geçilir; fikir birliğine varılamazsa, herkes hemfikir olana kadar öğrenciler çalışmaya devam etmek zorundadırlar.

Örnek Aktivite (Top Cambazlığı):

Amaç, beş oyuculu bir ekip içinde mümkün olduğunca çok topun hareketini sağlamaktır. Beş öğrenci birbirlerinden yaklaşık 3,5-4 metre uzakta bir yıldız açılımı biçiminde durarak ellerindeki topları sürekli ve rastgele birbirlerine atarlar. Öğrenciler beceri ve top çeşidine kendileri karar verirler. Örneğin, bir basketbol topu orta yükseklikte sektirilir, futbol topuna yerden vurulur, voleybol topu ile parmak pas yapılır. Grup tek topla başlar ve bir topla başarılı şekilde oynamayı becerdiklerinde ya da top yıldız etrafında üç tur döndükten sonra oyuna yeni toplar eklenir (Grineski, 1999).

Öğrenme Takımları Başarı Bölümleri ve Birlikte Öğrenmeye Dayalı Öğrenme Ekipleri

Bu yapı Slavin'in (1980) öğrenci takımları başarı bölümleri ve Johnson ve Johnson'un (1984) birlikte öğrenmeye dayalı yapılarından oluşmuştur. Öğrenme ekipleri, öğrencilere grup hedeflerine ulaşılması için liderlik, sorumluluk alma ve işbirliği yapma paylaşma fırsatlarını sunar. Öğrenme ekipleri, beden eğitiminin herhangi bir alanında teknik veya beceri geliştirme girişimlerinde çok faydalıdır. Bu yapı, beden eğitiminde spor becerileri ve taktik öğretiminde çok yararlıdır. Grup aktivitelerini

kolaylaştırmak için, koç, uygulayıcı, cesaretlendirici, kayıt edici, gözlemci, malzemeci gibi roller verilebilir.

Uygulanışı:

1. Öğretmen seçilen tekniği açıklar, gösterir ve anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.
2. Öğretmen öğrencilere performansın sonucunu ve bu sonuç için ne tür sosyal beceriler gerektiğini anlatır.
3. Öğrenciler dörtlü ekiplere ayrılır.
4. Öğretmen etkinlik için belirli rolleri düzenler: uygulayıcı, izleyici, geri bildirimci, donanım düzeltici.
5. Öğrenciler çalışmalar sırasında kendi rollerini üstlenirler.
6. Öğrenciler, becerideki performans yönünden ekip üyeleri tarafından değerlendirilebilirler.
7. Bireysel puanlarını ekip puanı ya da her ikisini birlikte uygulanabilir (Slavin, 1980; Johnson ve Johnson, 1975).

Örnek Aktivite (21 Duvar Topu):

Bu aktivitenin amacı, bir topu oyunda tutmak ve bunu yaparken 21 puana olabildiğince yakın bir puanda kalmaktır. 1,2,3, ve 4 numaralı oyuncular küçük lastik topu duvarla aralarında, oyun sahasında kalacak şekilde birer kez sektirirler. Oyuncular numaralarına göre topa sırayla vururlar. Oyun 1 numarayla başlar ve 2,3,4 numaralarla devam eder. Top 4 numaralı oyuncu tarafından sektirildikten sonra tur baştan başlar. Oyun 21 puanla başlar, top oyun alanından dışarı çıktığında, duvara çarpmadığında ya da bir seferden fazla sektiğinde takım puanından bir eksilir. Eğer oyunculardan biri sırasının dışında topa vurursa, yine bir puan düşülür. Her takım belli bir süre içinde, mümkün olduğunca, yüksek puanı korumaya çalışır. Örneğin ; beş dakika dolduğunda takımın 15 puanı kalmış olabilir (Grineski, 1999).

İşbirliğine Dayalı Oyun

İşbirlikli oyun Orlick (1978, 1982) ve Johnson ve diğ. (1984) tarafından tanımlanan birlikte öğrenme üzerine yapılandırılmıştır. Bütün öğrencilerin katıldığı ve kabul edildiği grup hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmayı gerektiren bir yapıdır.

İşbirlikli oyun, yaratıcı danslar ve oyun ve engel parkurları ve diğer beceri geliştirme etkinliklerinde değişiklik yapmak ya da yenilerini yaratmak için uygundur.

Uygulanışı:

1. Öğretmen etkinliğin anlaşılması için açıklama yapar, örnek gösterir, anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder veya sorun çözmek için sorular sorarak öğrenme eksikliklerini tamamlar.
2. Öğretmen, grupların bir hedefi başarabilmeleri için gerekli olabilecek işbirliği becerilerini ve diğer noktaları öğretir.
3. Öğretmen, gerekli olan işbirliği becerileri olmaksızın grup başarısının olmayacağını vurgular.
4. Öğretmen ekibin başarıya ulaşmasını sağlayacak beceri ve ya davranışları destekleyerek, öğrencileri etkinliğe katar.
5. Etkinlik uygulandıktan sonra öğretmen, ekiple neden başarılı ya da başarısız olduklarını tartışır.
6. Öğretmen, öğrencilerin hedefi başarmalarını daha kolay ya da hızlı hale getirecek fikirler üretmeleri için onları teşvik eder.

Örnek Aktivite (İnsan Engelini Aşma):

Amaç, önceden belirlenen bir süre içinde engeller oluşturmak ve onları aşmaktır. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak kendi bedenlerini kullanarak engeller oluştururlar. Engeller bütün oyun alanına yayılmalıdır. Geriye kalan öğrenciler engellere dokunmadan onları aşmaya çalışırlar (Grineski, 1999).

Benzer yaklaşımlarla beden eğitimi öğretmenleri de yeni işbirliği etkinlikleri ve aktiviteleri oluşturabilirler. Bu yaklaşımları kullanarak öğretmenler sınırlı etkinliklerden uzaklaşabilirler. Beden eğitiminin, öğrenciler ve onların öğrenmesine dayalı yeni bir bakış açısıyla geliştirilmesi, hayati önem taşımaktadır. İşbirliği ile öğrenme, beden eğitiminin bu şekilde geliştirilmesi için bir yoldur. Ekip oluşturmak, dayanışmayı sağlamak, bireysel sorumluluğu geliştirmek ve işbirliği becerilerini güçlendirmek, işbirlikli öğrenmenin temel prensiplerindendir (Grineski, 1999).

2.5.2. TUTUM

Bireylerin tutumları gözle görülemez fakat onun davranışlarına bakılarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir. Buna bir örnek olarak; bir öğrencinin yalnızca coğrafya ödevlerini yapmaması ve coğrafya derslerine devamsızlık yapması onun coğrafya dersine karşı olumsuz bir tutum içinde olduğunu gösterir. Bir obje ya da bir olaya karşı geliştirdiğimiz tutum eğer olumlu ise, onunla ilgili kararlarımızın olumlu olma olasılığı, eğer tutumumuz olumsuzsa onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır. Tutumlarımız geleceğe yönelik bir karar niteliği taşımaktadır (Ülgen, 1995).

Tutumlar öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Tutumlar yaşantı ve deneyimlerle, öğrenme süreci sonunda oluşur (Tavşancıl, 2002).

2.5.2.1. Tutum Kavramı

Bilişsel, duygusal ve davranışsal bir dizge olarak tutum, bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını, diğer insanlardan beklentilerini, kendine benzer insanlarla değişik olanlar arasındaki farklılıkları; değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşılması neden kaçınılması gerektiğine ilişkin duygu ve inançlarını içerir. Bireyin bazı tutumları benlik bilinci kavramı içine neleri soktuğunu, neleri dışarıda bıraktığını, bazıları ise nelerden (aile, aile dışı biçimsel gruplar, okul, siyasi parti, din, ideoloji gibi) etkilendiğini gösterir (Tolan, ve ark., 1985).

Tanımlar incelendiğinde, tutumun bireye ait bir eğilim olduğu görülmektedir. Diğer yandan, tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığını, ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından dolayı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görmekteyiz. Demek ki tutum, gözlenebilir bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Hotaman, 1995; Akt:Türkçapar, 2011). Genel anlamda tutum, bireyin belli bir objeye karşı gösterdiği önyargılı bir tepkidir (Ülgen; 1995).

2.5.2.2. Tutumun Özellikleri

Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.

- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.

- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.

- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985).

- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir,

- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavsançıl, 2002)

- Tutumlar, “güç” ve “derece” bakımından farklılıklara sahip olabilirler:

- Tutumlar, karmaşık ya da yalın da olabilirler:

- Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkilidirler:

- Tutumların öğeleri arasında da bir tutarlılık bulunabilmektedir;

- Genelde tutumlar arasında da bir “tutarlılık” vardır (Kağıtçıbaşı, 1999).

2.5.2.3. Tutumun Öğeleri

Tutumun üç ögesi vardır. Bunlar bilişsel, duygusal ve davranışsal (gözlenebilen hareketler) öğeler. Tutumun birinci boyutu duygudur. İnsanın tutumunun oluşmasında bilişsel devimsel gelişiminin etkisi vardır, ama tutum çoğunlukla duygusal gelişimin ürünüdür. Bu yüzden, insanın tutum nesnesini kabul ya da reddetmesine yönelik eğiliminin altında öncelikle onun için beslediği duygular yatar. Tutumun ikinci boyutu bilgidir. İnsan bilgisi olmadığı bir tutum nesnesine ilgi duyamaz ve tutumda

geliştiremez. Bilgi, öğrencinin tutum nesnesine ilişkin bir inanç geliştirmesini sağlar. Tutumun üçüncü boyutu, devinim eğilimidir. Tutumun devinim eğilimi boyutu, insanın devimsel gelişimine dayanır. Devinim eğilimi davranış değildir; davranış yapmaya hazırlık, yönelmek, istektir. Eğer insanın duygusu, bilgisi yeterli güce ulaşmış ise, devinim eğilimi davranışa dönüşebilir (Başaran, 1998).

Bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer ögelerle zincirleme bir değişime neden olur. Yani, bireyin bir tutum konusuna karşı olumlu-olumsuz tavrı değiştiğinde, ona karşı tutumunun zihinsel ve davranışsal ögesi de yeniden düzenlenir. (İnceoğlu, 2004).

2.5.2.4. Tutumun Oluşumu

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Peki, insanlar belli konular, objeler ya da kişiler hakkındaki tutumlarını nasıl oluştururlar? Bu sorunun tek bir cevabı yoktur. Bazı tutumlar insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları başka kaynaklardan elde edilir (Kağıtçıbaşı, 2005).

Oskamp (1977), bireyin tutumlarının oluşmasına etki edebilecek kaynakları genel olarak belirleyerek şu şekilde sınıflandırmıştır (Akt: Güllü, 2007):

- Ailenin (ana-baba) etkisi,
- Çevrenin (akran grupları, akrabalar, öğretmenler...) etkisi,
- Direkt kişisel deneyimleri, kişilerin tutumlarının oluşumuna etki eder.

Tutumlar, birçok faktörün etkisi altında oluşur. Bu faktörleri gruplandırarak olursak;

1. Bireyin özellikle ilk yaşlarındaki yaşantıları: Çocuğun ilk yaşlardaki insanlara, nesnelere veya olaylara karşı geliştirdiği yaklaşma ve uzaklaşma ile ilgili tutumları, onu ömür boyu etkisi altında bırakabilir. Edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden çok anne-babalardır (Tavşancıl, 2002).
2. Bireyin daha önce edindiği önyargı, dogma, inanç ve değerlerin etkisi: Önyargı, hiçbir temele dayanmayan ya da eksik ve yanlış bilgiye dayanan düşüncelerdir. Önyargı olumsuz tutumdur.

3. Bireyin içinde bulunduğu grup ve toplum içindeki konumu: Her birey toplum içinde belli konumda bulunur. O konumdan beklenen tutum ve davranışlara göre kendi tutum ve davranışlarını düzenler. Bulunduğu grubun, başlangıçta olmasa bile zamanla, tutumlarını benimseyebilir.
4. Bireyin “benlik duygusu” nun Etkisi: Benlik, bireyin ne olduğunu, ne olmak istediğini ve çevresince nasıl tanındığı hakkındaki “bilinçlilik” durumudur. Birey bu durumlara göre tutumlarında değişiklikler yapar.
5. Görülen öğrenimin etkisi: Öğrenim sırasında kişi, birçok bilgi ve becerilerle alışkanlıklar edinir. Bunlar, tutumun, bilişsel ve düşünsel öğelerini oluştururlar. Bunlarda değişiklik oldukça, tutumlarda da değişiklikler olur (Binbaşıoğlu, 1995).

2.5.2.5. Tutumun İşlevi

Tutumların işlevi hakkında Freud’dan başlayarak değişik yazarlar arasında tartışmalar olmuştur. Ancak tutumların sosyal sistemlerin işleyişinde en basta gelen işlevi kişiyi toplum kültürüne uymalarını sağlamaktır (Dönmezer, 1999). Ancak tutumların kişiyi toplum kültürüne uymalarını sağlamanın yanında da çeşitli işlevleri vardır. Uzmanlar tutumların dört temel işlevinin olduğunu söylemişlerdir: (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985; İnceoğlu, 2004; Arkonaç, 1998):

- Bilgi işlevi,
- Araçsal (faydacılık, yararlı) işlevi,
- Egoyu savunma işlevi,
- Değer ifade edici işlevi.

2.5.3. SOSYAL BECERİ

Kişinin diğer insanlarla karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için bir takım beceriler gereklidir. İnsanlar, sosyal beceriler olarak tanımlanan bu becerileri sayesinde birbirleriyle etkileşim kurarlar. Bu yüzden sosyal beceriler, toplumsal bir varlık olan insanın en önemli özelliklerinden biridir. İnsanlar bu becerileri sayesinde bir arada yaşarlar. Toplumsal düzen insanların sosyal becerileri sayesinde işler. Toplumsal düzeni

korumanın yanı sıra; insanların ruh sağlığı da onların diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlıdır. Bu nedenle sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı açısından önemlidir. Sosyal beceriler başkalarıyla başarılı etkileşimde bulunulmasına olanak sağlayan davranışlardır (Uzamaz, 2000).

2.5.3.1. Sosyal Beceri Tanımı

İnsanların birbirleriyle olan ilişkilerinde dikkat etmeleri gereken ve çok önemli bazı beceriler vardır. Sosyal beceri olarak nitelenen bu beceriler, kişiler arası ilişkilerde başarılı olabilmek için ön-koşul niteliğinde olup çocukluk döneminden itibaren öğrenme yoluyla kazanılmaya başlanmakta ve yaşam boyu kullanılmaktadır. Sosyal beceriler bireyin diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmasını sağlamakla birlikte, ihtiyaçlarını karşılamasına ve amaçlarına ulaşmasına da yardımcı olmaktadır (Cartledge, Milburn, 1992).

Sosyal beceriler; kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümlenme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 2004).

2.5.3.2. Sosyal Becerinin Önemi

Toplumsal değişme ile toplumsal sorunların artması, özel eğitime muhtaç çocukların toplumsal becerilerindeki eksiklerin toplumla kaynaşmalarını engellemesi de sosyal beceri konusuna önem kazandırmıştır. Bu nedenlerin dışında hızlı toplumsal değişmeden dolayı bireylerin kazanmaları gereken bilgi ve becerilerin artması ve annelerin iş hayatına atılması da bir arada yasama ve sosyal becerilerin gelişimini etkilemektedir. Bu nedenlerden dolayı ilkököl döneminde sosyal beceri eğitiminin çocuklara verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. gelişim psikolojisinin bulgularına göre de birey özellikle ilkököl döneminde, başkalarının keşfi ile birlikte onlarla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır (Bacanlı, 2002).

Toplumsal düzen, insanların sosyal becerileri sayesinde sağlanabileceğinden, bu becerilere sahip birey sayısının fazla olmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Toplumsal düzen bir yana, birey olarak insanın ruh sağlığı onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olduğundan sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı için büyük önem taşımaktadır (Kaya, 2004).

Sosyal beceriler ocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal sorunlar için en önemli ve en işlevsel davranışları içermektedir. Çünkü yetişkinlikteki duygusal sorunların çoğunu, çocukluk ve ergenlik dönemindeki akran reddi yormayabilmektedir (Korkut, 2004).

Sosyal beceriler, bireyin davranışsal, duyuşsal ve çok farklı alanlardaki fonksiyonlarının en önemli bileşenidir. Bu beceri, bireyin karmaşık evre ipuçlarına uyumu ve tepki vermesini sağlar ve bireyin stres yaşantılarıyla basa çıkmasına yardımcı olur ve kişiler arası çatışmalardan kaçınmasını sağlar. Bununla birlikte sosyal beceri bireyin duygusal sağlığı ve psikolojik uyumu için gerekli olan sosyal etkileşimler ve ilişkiler kurmasını sağlayan bir sistem olarak gözükmektedir (Matson ve ark, 2005).

2.5.3.3. Sosyal Beceri zellikleri

(Hargie, 1986) ‘a göre sosyal becerilerin özellikleri şunlardır;

1. Sosyal beceriler amaç yönelimlidir. Birey istenilen sonuca varmak için kullanır.
2. Sosyal beceriler karşılıklıdır. Ortak bir amaca yönelik olarak bireylerin her davranışı birbiriyle ilişkilidir.
3. Sosyal beceriler, duruma göre uygunluk gösterir. Sosyal becerilerini gösteren birey, içinde bulunduğu sosyal durumlardaki ihtiyaçlarına göre kendisini uydurabilir.
4. Bireyin davranışları bir bütünün parçaları olarak değerlendirilebilir. Sosyal beceri tepkileri hiyerarşik bir düzen içindedir.
5. Sosyal beceriler, öğrenilen davranışları içerir. Gösterilen davranış formları genel olarak bireyin öğrendiği davranışlarıdır.
6. Sosyal beceriler, birey tarafından kontrol edilen davranışlardır (Akt: Seven, 2008).

(Chadsey-Rusch, 1992)' a göre, sosyal becerilerin beş temel özelliği vardır:

1-Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almalarını sağlayan becerilerdir.

2-Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. Farklı kültürlerde farklı sosyal kuralların olması, her toplumda farklı sosyal davranışların istendik kabul edilmesi, sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olduğunu göstermektedir.

3-Sosyal beceriler bir amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar.

4-Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır.

5-Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal elemanlardan oluşmaktadır.

2.5.3.4. Sosyal Beceri Yetersizliği

Sosyal beceri yetersizliği, çocukların akranlarıyla uygun etkileşim sağlayabilmeleri için gerekli sosyal becerilere sahip olamamasından ya da beceri performansındaki kritik bir adımı bilmemesinden kaynaklanır. Beceri yetersizliğini belirtmek için bireyin daha önce o beceriyi kullanıp kullanmadığının araştırılması gerekmektedir. Eğer birey beceriyi daha önce hiç kullanmamışsa ya da hiç kullanmıyorsa; bireyin beceriyi kazanamadığı sonucuna varılabilir. Örneğin; bir çocuk yaşitlarıyla nasıl işbirliği yapacağını bilmiyorsa, birlikte oynayamıyorsa, bu davranış çocuğun davranış repertuarında yoktur. Beceri yetersizlikleri, temel öğrenme sürecindeki ciddi eksikliklerden ya da beceriyi öğrenme fırsatı olmayışından kaynaklanmış olabilir. Sosyal beceri eksikliklerini gidermek için doğrudan öğretme, model olma, davranış provası gibi yöntemler kullanılmaktadır (Torun, 2008).

Birey bir beceriyi daha önce hiç sergileyememişse, yani uygun durum ve ortamda hiç kullanamıyorsa beceriyi kazanamamış olduğu düşünülebilir. Bu durumda birey uygun sosyal davranış kavramından yoksun olabilir. Bireyler, muhtemelen becerilere sahip olmalarına rağmen; bu becerileri uygun durumlarda ve ortamlarda ortaya koyamamaları sonucunda becerilerden yoksun olarak görülebilirler. Bireyin repertuarında sosyal beceriler olmasına rağmen; bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemede zorluk çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilebilir. Birey

beceriye nasıl sergileyeceğini öğrenmiştir. Ancak birey sosyal beceriyi sergilerken duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle becerinin bazı kritik alt basamaklarını atlar. Örneğin; birey başka kişiyle konuşmayı başlatır, ancak sürdürmez. Göz ilişkisi kurma, uygun bir şekilde yaklaşma gibi bu becerinin alt basamaklarını gerçekleştiremez. Kısaca yetersizlik, becerinin birey tarafından bilinmesine rağmen beceriyi oluşturan alt basamakların sergilenememesi durumudur (Avcıoğlu, 2005).

Sosyal becerilerdeki yetersizlik; evde, okulda, oyunda yaşamın her aşamasını etkileyecektir. Araştırmalar, zayıf sosyal becerilerin; öğrenme eksiklikleri için başlıca etken olduğunu göstermektedir. Sosyal durumları yanlış okuma, diğerlerine duyarlı davranmama ve sosyal itilme acısı çekme; öğrenme yetersizliği için önemli sosyal problem göstergeleridir (Bryan, 1991).

2.5.3.5. Beden Eğitimi Dersi ve Sosyal Beceriler

Okullar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi konusunda büyük bir rol üstlendiklerinden, diğer derslerin yanında beden eğitimi dersi daha rahat sınıf atmosferi ile öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için uygun set oluşturmaktadır (Mchung, 1995).

Akkök (1999)' a göre ilköğretim çağındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri altı ana başlıkta toplamıştır. Bunlar;

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri,
2. Grupla bir işi yürütme becerileri,
3. Duygulara yönelik beceriler,
4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler,
5. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri
6. Plan yapma ve problem çözme becerileri.

Campbell ve Sipersitein (1994) Amerikan ilköğretim okullarında birçok çocuğun tipik olarak ihtiyaç duyduğu sosyal becerileri belirlemiştir. Bu beceriler aşağıda verilmektedir (Akt: Uz, A, 2003).

- Yardım kabul etmek
- Bir etkinliğe ara vermek (oyun)
- Karşılıklı konuşma yapmak
- Yardım istemek
- Bir gruba katılmak (yemekhane)
- Dostlukları sürdürmek
- Arkadaş baskısıyla başa çıkmak
- Açıkça reddedilmeyle başa çıkmak
- Tacizlere cevap vermek
- İşbirlikli çalışmak
- Bir gruptan ayrılmak
- Engellerle başa çıkmak
- Küçük gruplarla çalışmak
- Bireysel çalışmak
- Geniş bir grup içinde çalışmak
- Sınıfta bir gruba katılmak
- Grup tartışmalarında yer almak
- Devam eden bir konuşmaya katılmak
- Bir etkinliğe ara vermek (akademik)
- Bir gruba katılmak (okul bahçesi)
- Yalnızlıkla başa çıkmak
- Hayal kırıklığıyla başa çıkmak
- Kapalı reddedilmeyle başa çıkmak
- Arkadaşlar edinmek
- Diğer bir insanla oynamak
- Çatışmadan uzak durmak
- İşbirlikli oynamak
- Yeni bir grup üyesini kabul etmek
- Geniş bir grup içinde oynamak
- Diğer bir insanla çalışmak

Beden eğitimi dersleri, işbirlikli öğrenmeyi, kendine güveni ve özsaygıyı geliştirme, takım ruhunu ve sorumluluğunu inşa etme, tüm kişiliğin gelişimi sportmenliği aşılama gibi değerli sosyal olguların gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ancak bazen öğrenciler, sosyal ilişkilerin gerektirdiği yetenekleri kazanabilmek için beden eğitimi programlarının bir parçası olarak düzenli yönlendirmelere ihtiyaç duyarlar. Bu yönlendirmeler olmadan sosyal becerileri kazanamazlar. Bunun nedenlerini ise Mchung (1995) aşağıda şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Çoğu öğrencinin oyun boyunca topa dokunmaması, kenarda beklemesi.
- b. Takımları seçenin öğrenci olması. Bunun sonucunda seçilmeyen veya en son seçilen öğrencide utanç duygusu yaratması.
- c. Kazanma ve hırsın çoğunlukla işbirliğinden ve oyuna katılımdan daha fazla önemsenmesi.
- d. Strateji seçme ve kişilerarası becerilerden çok, bedensel yeterliğin (gücün) ödüllendirilmesi.
- e. Özellikle kalabalık sınıflarda iyi davranışlı ve orta yetenekli öğrencilerin fark edilmemesi.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde işbirliğine dayalı öğrenme konusunda ulaşılan ilk yayın, Ün tarafından 1987 'de yayınlanan “Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı? Adlı makaledir. Ün (1987) makalesinde işbirlikli öğrenme yaşantılarını yarışmaya dayalı öğrenme yaşantılarıyla karşılaştırıp, işbirlikli öğrenme yaşantılarının etkileri üzerinde durmuştur. Makalesinde sonuç olarak, işbirliği ortamının akademik başarı, derse ve arkadaşlara karşı tutum ve güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu, bunun birçok araştırma bulgularıyla desteklendiğini belirtmiştir. Bu nedenle sınıfta işbirlikli öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gerektiği, bunun hem verimi hem de öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki hoşlanma duygularını artırdığını belirtmiştir. Açıkgöz tarafından 1989–1990 Güz döneminde, Malatya Gazi İlkokuluna devam eden 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, yapılandırılmış işbirliği, yapılandırılmamış işbirliği, gruplar arası yarışma ve geleneksel bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dilde dilbilgisi kavramlarını uygulama becerilerinin kazanılması ve hatırd tutma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca bu etkilerin cinsiyete göre değişip değişmediğine de bakılmıştır. Araştırmaya 80 denek katılmıştır. Araştırma sonunda, gruplar arası yabancı dil başarısının geleneksel öğretim ve yapılandırılmış işbirliği gruplarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın gruplardaki kız erkek deneklerin son testteki başarı durumları arasında önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür (Açıkgöz, 1991).

Bilen (1995), işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Temel eğitim dördüncü sınıflarından oluşan üç grup üzerinde yapılan araştırma sırasında, sınıflardan birinde işbirlikli öğrenme, ikincisinde nota ile öğrenme, üçüncüsünde ise kulaktan notalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma verileri, denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan test, gözlem, ölçek ve denel işlemlerden sonraki alan notları ve görüşmeler ile toplanmıştır. Veriler değerlendirildiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre, güzel şarkı söyleyebilme

becerisinin, müziksel işitme becerisinin, müziğe ilişkin olumlu tutumların ve güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerde coşku yaratarak derse ilgi ve katılımı artırdığı görülmüştür.

Sucuoğlu (1996)'nın, işbirlikli öğrenmenin güdü üzerindeki etkisi ile ilgili, ilköğretimin birinci kademesindeki birçok araştırma ile aynı sonuçlara ulaştığı gözlenen araştırmasının deneklerini, ilköğretim ikinci kademe üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrenci yüklemeleri ve yüklemelerinin, işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri üzerindeki etkilerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın sonuçları incelendiğinde, grup içinde içsel ve dışsal olarak ayrılan öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerini etkilediği, içsellersin grubu yönetmeyi ve uğraştırıcılığı tercih ederken, dışsalların ilgisiz kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Öcal (1996) tarafından yapılan çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin başarı, güdü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. 83 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin tarih dersleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi sonucu, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin bu yöntemden hoşlandıkları ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yolunda görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Karaoğlu (1998) tarafından yapılan “Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılmıştır. Araştırmada, deneysel modellerden ön test, son test, kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğretimin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama tutmaları veya öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda birlikte öğrenme tekniğinin geleneksel bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu bulunmuştur. İşbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı sınıf ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıfta yer alan sınıf yönetimi süreçleri arasında işbirlikli öğretimin uygulandığı sınıf lehine önemli farklar olduğu bulunmuştur.

Sarıtaş (1998), yaptığı bir araştırmada, ilköğretim okulu 4. sınıfta okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersinde, işbirlikçi öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ve yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasındaki akademik başarı ve beden eğitimi dersine karşı tutumları açısından farklılık olup olmadığını incelemiştir. Sonuç olarak işbirlikçi öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, Beden Eğitimi dersine karşı tutumlarında ve akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Özer (1999)'in, 74 öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında ise işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülerindeki etkileri incelenmiştir. Kontrol gruplu ön test son test araştırma deseni ve betimsel tarama modelinin uygulandığı araştırmanın verileri, Türkçe başarı testi ve başarı güdüsü ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Oral (2000), yaptığı çalışmada; ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin; öğrencilerin erişimleri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırmıştır. Araştırmada; işbirlikçi öğrenme (Birleştirme II) yönteminin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda tutum puanları arasında anlamlı fark saptanmış ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikçi öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son-test erişim puanları ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve burada da işbirlikli grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Mirzeoğlu (2000), "Voleybol Dersindeki Davranışların Öğreniminde, Yapılanmacı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Erişim Düzeyine Etkisi" adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılan araştırma, yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin; voleybol temel tekniklerindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki

erişî düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme (öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği), eşli çalışma yöntemi, görsel ve işitsel araç kullanımı, serbest proje hazırlama, problem çözme gibi yapılanmacı etkinliklerin uygulandığı araştırmada, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Araştırma sonunda; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutum puanları karşılaştırmasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Öğrencilerin voleybol temel becerilerindeki performanslarında zamana bağlı olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin voleybol temel becerileriyle ilgili performanslarındaki farklılıklara bakıldığında ise; deney grubu öğrencilerinin parmak pas ve blok becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir artış olduğu gözlemlenirken, diğer becerilerde (manşet pas, servis, smaç, yana plonjon) iki grup arasında anlamlılığa rastlanmamıştır.

Doğan (2002)'ın ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı bir araştırma sonucuna göre de, işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Ancak bu etkilerin, cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Aslan (2004) araştırmasında, işbirlikli öğrenmenin Fen Bilgisi dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma Konya ilinde bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfındaki 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Fen Bilgisi dersinde, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun akademik başarısının, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, deney grubu öğrencilerinin erişî düzeylerini kontrol grubu öğrencilerinin erişî düzeylerine göre daha fazla artırdığı gözlemlenmiştir. Tutum açısından ise deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir fark bulunamamıştır.

Ateş (2004) yaptığı çalışmada, işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilgisi derslerindeki başarısı ile fen bilgisi derslerine karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırma 7. sınıflarda madde ve özellikleri konusunda yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna işbirlikçi yöntem ile dersler işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel

öğretim yöntemi ile dersler yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikçi öğrenme grubundaki öğrencilerin fen bilgisi başarıları ve derse karşı tutumları geleneksel yöntemle göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Sönmez (2005) araştırmasında, bilgisayar okur-yazarlığının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemindeki birleştirme (jigsaw) tekniğinin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilköğretim okulundaki 55 altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubundaki öğrencilere ise işbirlikli öğrenme yöntemindeki Birleştirme (Jigsaw) tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemi Birleştirme (Jigsaw) tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı açısından, geleneksel öğretim yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenilenlerin kalıcılığı açısından ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özdemir (2005), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, yöntemin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Malatya ili Darende ilçesinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırma sonucunda; sosyal bilgiler dersi problem çözme başarıları, problem çözme başarıları ile sosyal bilgiler dersine ilgi ve problem çözme başarıları ile problem çözme tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar elde edilmiş, problem çözme başarıları ile cinsiyet ve problem çözme başarıları ile yaş arasında ise herhangi bir anlamlılığa rastlanmamıştır.

Altınparmak ve Nakiboğlu (2005) yaptıkları çalışmada lise biyoloji laboratuvarlarında işbirlikçi öğrenme yönteminin başarı ve tutuma etkisini incelemiştirlerdir. Araştırmada, İzmir Boca Anadolu Lisesi 2. sınıf öğrencilerinin laboratuvara yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerine işbirlikçi öğrenmede birleştirme-1 tekniğinin etkileri incelenmiştir. Bu tekniğin uygulandığı deneysel çalışmada, deney grubunda akademik başarıda artış belirlenmiş ancak laboratuvara yönelik tutumlarda belirgin bir değişiklik görülmemiştir.

Aktaş (2006), “Kubaşık Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmayla, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersi öğretiminde etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, ilköğretim Türkçe derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin kullanılmasının, dersin amaçlarına ulaşma ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçel (2006) yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme ve alıştırma yönteminin ilköğretim yedinci sınıfların beden eğitimi başarısı, sosyal beceriler, bilişsel süreçler üzerindeki etkileri ve bu etkiler ile öğrenci cinsiyeti arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön-test-son-test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinden birlikte öğrenme, eşleş-kontrol et-uygula tekniği, kontrol grubunda ise alıştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin beden eğitimi başarısı, sosyal beceriler ve bilişsel süreçler üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, işbirlikçi öğrenme, erkek öğrencilerin beden eğitimi başarısı üzerinde kız öğrencilerininkinden daha önemli etkiye sahiptir. İşbirlikçi öğrenme yönteminin, kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerileri ve bilişsel süreçleri üzerindeki etkileri arasında önemli farklılıklar yoktur.

Özden (2006) araştırmasında, ilköğretim kademesi 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarına işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi Namık Kemal İlköğretim Okulu 3. sınıfında öğrenim gören 90 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler ile geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında sosyal ve duygusal uyumlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Çelebi (2006) araştırmasında ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney

grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek erişimi elde ettikleri gözlemlenmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan Öğrenci Görüşleri Anketi bulgularına göre ise öğrencilerin bu yöntemle dersi daha iyi öğrendikleri ve bu yöntemle ders işlemekten memnun oldukları belirlenmiştir. Süreç Değerlendirme Ölçeklerinin deney grubuna uygulanması ile elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerin, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme araştırma yapma gibi birçok becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Bilgin (2006) çalışmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen ders içi öğrenci etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerindeki gelişime ve fen dersine yönelik tutumlarına yönelik etkilerini incelemiştir. Ön ölçüm – son ölçüm kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 15 hafta boyunca yapılan çalışmada 28 kişilik deney grubu ile 27 kişiden oluşan kontrol grubu olmak üzere toplam 55 sekizinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik öğrenci etkinlikleri ve çalımsa yaprakları kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda bilimsel süreç becerilerini kazanma ve fen dersine yönelik tutumlar arasında deney grubu öğrencileri yönünde anlamlı bir farklılık gözlenmiş; işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenci etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmalarında ve fen dersine yönelik tutumlarında daha olumlu bir gelişmeye neden olduğu vurgulanmıştır.

Görücü'nün (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim 7. sınıf beden eğitimi öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performanslarına, derse ilişkin tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırma, Araştırma sonunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir: 1. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin voleybol temel becerileri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. 2.

işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, öğrencilerin kalıcılık düzeylerini ölçmek için yapılan test sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır. 3. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark elde edildiği görülmüştür.

Pehlivan ve Alkan (2007), “İşbirlikli Öğretim Yönteminin Öğrencinin Duyuşsal Özellik ve Motor Beceri Alanlarındaki Eriş Düzeyine Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenim yönteminin birlikte öğrenme tekniğinin kullanıldığı araştırma, İçel ili Kuyuluk Belediyesi’nde bulunan bir resmi ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda; deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında grup içi bir gelişme sağlanmasına rağmen gruplar arası karşılaştırma sonucunda herhangi bir anlamlılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi dersi becerileri (manipülatif beceriler: el ile atma, yakalama, elle vurma, el ile top sürme, degaj ve lokomotor beceriler: koşma, sıçrama, galop koşusu, atlama, sekme, yuvarlanma) toplam puanları açısından ise, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında, deney grubu lehine anlamlılık bulunmuştur.

Gülay (2008) yaptığı çalışmada ortaöğretim 9. sınıf Beden Eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre: 1. İşbirlikli oyunlarla beden eğitimi dersi işleyen deney grubunun sosyal becerilere ait alt boyutlar ve toplam sosyal beceri puanlarının öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplam puan arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunurken, duyuşsal duyarlılık duyuşsal kontrol sosyal anlatımcılık alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır. 2. Mevcut programla beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubunun sosyal becerilere ait alt boyutlar ve toplam sosyal beceri puanlarının

öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplam puanda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken, duyuşsal kontrol alt boyutunda gerilemeye yönelik ve sosyal duyarlılık alt boyutlarında ise gelişime yönelik olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur..

Yeşilyurt (2009) “işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri” isimli betimsel tarama modelindeki çalışmasını, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yapmıştır. 2006–2007 akademik yılında, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 1242 üçüncü sınıf öğrencisi çalışmanın evrenini, evrenden yansız olarak seçilmiş 505 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma sonucuna göre öğrenciler, işbirliğine dayalı öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yer alan davranış türleri üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedirler.

Topsakal (2010) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisinin incelendiği araştırmasının çalışma grubunu, 2007–2008 eğitim-öğretim yılının I. yarısında 8. sınıfta okuyan 53 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrenci gruplarının belirlenmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi grup belirleme kriterlerinden (cinsiyet, başarı notları, sosyoekonomik durumları vb.) yararlanılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencinin fen ve teknoloji dersine karşı tutumunu geliştirmede daha verimli bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Çekingen, sıkılgan, pasif olan öğrencilere, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken kendilerine güven geldiği gözlenmiştir. Yapılan gözlem ve öğrenci görüşmeleri sonucunda da işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencileri motive ettiği tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Johnson ve Johnson 1989–1993 yılları arasında işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırılması amacıyla yapılan 1200’den fazla araştırmanın sonuçlarına üst analiz işlemleri yapmışlar ve işbirlikli öğrenme yönteminin büyük ölçüde ders başarısı, derse yönelik öğrenci tutumu, sosyal becerilerin gelişimi, düşünce ve duyguları daha iyi ifade edebilme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır (Herreid, 1998).

Parrenas ve Parrenas (1993) tarafından yılında yapılan bir çalışmaya göre işbirlikli öğrenmenin başarıyı bireysel ve yarışmacı öğrenme tekniklerinden daha çok artırdığı, farklı etnik kökenden olan öğrenciler arasında daha sağlıklı ilişkiler kurulduğu ve ırksal çatışmaları azalttığı, öğrencilerin sosyalleşmesi ve demokratik tutumlarını geliştirdiği belirlenmiştir.

Klinchan (1994) tarafından gerçekleştirilen ve Takım-Oyun-Turnuva tekniğinin, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışma 90 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 45’i deney grubunda Takım-Oyun-Turnuva” tekniği ile ders görürken, 45’i ise kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders görmüştür. Her iki grupta da dersler aynı öğretmen ile yapılmış ve dört hafta sürmüştür. Okuduğunu anlama becerisi testi denel işlemde önce ve sonra her iki gruba da uygulanmıştır. Bulgular; deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Sparapani ve arkadaşları (1994), sınıflarında sıklıkla işbirlikli öğrenmeyi kullanan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme ile ilgili algılarını, işbirlikli öğrenme ile ilgili bilgi birikimlerini nasıl elde ettiklerini, hangi amaçla işbirlikli öğrenmeyi kullandıklarını, öğrencilerin grup içinde sorumluluklarını sürdürmelerini nasıl sağladıklarını araştırmışlardır. Uygulama boyunca Alabama, Michigan, Montana, New York, Washington şehirlerinde işbirlikli öğrenmeyi kullanan 5 ayrı alandan (Edebiyat, Matematik, Beden Eğitimi, Fen bilgisi ve İspanyolca) 11 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun işbirlikli öğrenmedeki öğrenci rollerini (lider, kaydedici, gözlemleyici, sunucu) iyi algıladıklarını fakat işbirlikli öğrenme metotları (birleştirme, takım oyun turnuva, öğrenci takımları başarı bölümleri vb.) hakkında

yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin öğrencilere grup içerisinde belirli roller verdiğini fakat nadir olarak öğrencilere görevlerini ve yapmaları gerekenleri ayrıntılı olarak açıkladıkları belirlenmiştir. Gözlemler işbirlikli öğrenme uygulamaları sırasında yüksek düzey bilişsel etkinliklerinin (problem çözme, karar verme, kritik düşünme, eleştirel düşünme) öğrenciler tarafından gerçekleştirildiğini fakat öğretmenlerin nadir olarak bu etkinlikleri işbirlikli öğrenmenin temel amacı olarak ifade ettiklerini göstermiştir.

Smith (1996), yaptığı çalışmada üçüncü sınıf beden eğitimi derslerinde işbirlikçi öğrenmenin sosyal becerilerin gelişimi üzerine etkilerini incelemiştir. 20 ders saati boyunca sürdürülen araştırma öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi arttırmak üzere dizayn edilmiştir. İşbirlikçi öğrenmenin sosyal iletişim becerileri üzerine etkisini tanımlamak için, öğretmen değerlendirme skalası, sosyometrik değerlendirme, katılımcı gözlemi, öğrenciler ile formal ve informal görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin işbirliği yapma, paylaşma ve sosyal katılımda bulunma becerileri yükselmiştir. Araştırmadaki az sayıda öğrenci işbirlikçi öğrenmenin doğasında bulunan görevleri yerine getirmekte yetersiz kalmıştır. Smith araştırmasında işbirlikçi öğrenme ile yürütülen derslerde öğrencilerin verilen görevi yerine getirebilmeleri için sosyal becerilerin öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Cai (1997), yaptığı bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin beden eğitiminde kullanılan üç farklı öğretim yöntemine (komut, eşli çalışma, katılım yöntemleri) karşı tutumlarını açıklamaya çalışmıştır. Araştırma Beden Eğitimi sınıflarından 121 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Komut, eşli çalışma ve katılım yöntemleri 3 karate ve 3 raketbol sınıflarında uygulanmıştır. Her dersin sonunda deneklere "Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Verileri çözümlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin komut yöntemine ait tutum puanları hem karate, hem de raketbol derslerinde eşli çalışma ve katılım yöntemlerine ait tutum puanlarından önemli derecede yüksek bulunmuştur. Her iki ders için eşli çalışma ve katılım yöntemleri ile ders işleyen grupların, bu yöntemlere ait tutum puanları arasında bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, öğrenciler komut yöntemini karate öğreniminde tercih ederken, katılım yöntemini ise, raketbol dersinin öğretiminde kullanmayı istemişlerdir. Eşli çalışma ve katılım yöntemleri öğretmenler için değerli

alternatifler iken, öğrenciler için komut yönteminin en istenilen yöntem olduğu vurgulanmıştır (Akt: Mirzeoğlu;2000).

Broyles (1999) çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin fizik dersine karşı tutumları ile tutum ve başarı arasındaki ilişkiye etkisi incelenmiştir. Çalışma üniversite fizik, mühendislik ve matematik öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmada işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre başarıya daha fazla katkısının olmadığı, bununla birlikte öğrenmeye yönelik tutumu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Veenman ve ark. (2000) yaptıkları araştırmalarında, Almanya'da ilköğretim okullarındaki işbirlikli öğrenme uygulamalarını incelemiştir. Araştırma 69 ilköğretim öğretmenin ve toplam 29 sınıftan 363 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Güney Hollanda'da merkez dışında çalışan öğretmenlere haftada dört kere işbirlikli öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, çalışmaya ilişkin raporlarında öğrenciler arasında sosyal beceri, kendini değerlendirme, küme içi ve bireysel sorumluluk bilincinin geliştiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı raporlarında, işbirlikli öğrenme kümelerinde liderlik konusunda problemler yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerde, görevi zamanında bitirme ve bireysel sorumlulukları yerine getirmede sorun olmadığı ancak bunun etkili öğrenmeyi arttırmadığı gözlemlenmiştir.

Shachar ve Sharan (2000) yaptıkları araştırmalarında, işbirlikli öğrenmenin grup araştırması yöntemi ve heterojen sınıflara yardım etme konusunu incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıflarda öğrenciler arasında kültürel ve etnik farklılıklar meydana geldiği gözlemlenmiştir. Geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda kendine özgü benzerlikler nedeniyle başarılı öğretim sağlanamadığı ve farklı yaklaşımlar gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca grup araştırması öğretim tekniğinin, öğrenme temposu içerisinde çeşitlilik ve esneklik sağlarken küçük gruplarda olumlu akran etkileşimi sayesinde öğrencilerin öğrenme güdülerini artırdığı gözlemlenmiştir. Yine araştırmada, heterojen sınıfların bazı kritik özelliklerinden, öğretim sırasında yaşanan problemlerden ve heterojen sınıflarda yapılan işbirlikli öğrenme çalışmalarından örnekler de verilmiştir.

Huang (2000), yaptığı bir çalışmada, işbirlikçi öğrenme ve demonstrasyon stratejilerinin video kullanılan derslerde motor beceri performansına etkilerini incelemiştir. Araştırma 120 üniversite öğrencisinin katıldığı, golf becerileri üzerinde uygulanmıştır. Huang, oluşturduğu üç öğretim modeli üzerinde, işbirlikçi çalışma ve bireysel çalışma yöntemlerini karşılaştırmıştır. Bu üç model sözel ve görsel uyarıcıların olduğu, video destekli ve demonstrasyon kullanılan karma model, sadece video destekli model ve sözel-görsel uyarıcıların kullanılmadığı metin tarzında açıklamaların yapıldığı model olarak sınıflandırılmıştır. Huang yaptığı bu çalışmada, bu üç modeli de iki gruba ayırarak öğrencilerin bu modellerde işbirlikçi çalışma ve bireysel çalışma yapmalarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda her üç modelde de işbirlikçi çalışan öğrencilerin performansları bireysel çalışanlara göre üst düzeyde çıkmıştır. Modeller kendi aralarında karşılaştırıldığında video destekli model ile karma model arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak sözel ve görsel uyarıcıların kullanılmadığı, metin tarzında açıklamaların yapıldığı üçüncü model ile diğer iki modelin arasında video modeli ve karma model lehine istatistiksel fark çıkmıştır.

Gillies ve Ashman (2000) yaptıkları araştırmalarında, işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin etkileşiminin nasıl olduğunu incelemiştir. Araştırma, Avustralya Brisbane'deki 11 okuldan 25 üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dörder kişilik gruplarda çalışan 152 öğrencinin 22'si öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden seçilmiştir. Bu öğrenciler haftada 1,5 saat ile 3 saat arası değişen sürelerde özel eğitim öğretmenlerinden destek alması gereken öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Öğrenme güçlüğü çeken 22 öğrencinin 12'si yapılandırılmış yaklaşımla oluşturulmuş işbirlikli öğrenme grupları, 10'u ise yapılandırılmış yaklaşımın uygulanmadığı gruplarda çalışmışlardır. Araştırma sonucunda yapılandırılmış yaklaşımın uygulandığı gruplardaki ve yapılandırılmış yaklaşımın uygulanmadığı gruplardaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından gösterilen işbirlikçi davranışlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu çalışmada işbirlikli öğrenmenin, öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme çıktıları ve yardım etme davranışlarında pozitif etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Dyson (2001), yaptığı bir çalışmada 5. ve 6. sınıf beden eğitimi programında öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini yorumlayıp tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmada dersin amaçları, işbirlikçi öğrenme rolleri, işbirlikçi öğrenmenin faydaları

ve işbirlikçi öğrenmenin uygulaması konularında öğrencilerin ve öğretmenlerin yorumları alınmıştır. Uygulamalar 8 saat voleybol, 8 saat basketbol üniteleri üzerinde yapılmıştır. Beden eğitimi öğretmeni uygulamadan önce işbirlikçi öğrenme ile ilgili eğitim almıştır. Beden eğitimi öğretmen işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin motor becerileri ve sosyal becerileri geliştirdiğini, bir takım halinde çalışmalarını sağladığını, arkadaşlarının becerilerinin gelişmesine yardımcı olduklarını ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk aldıklarını belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmeni işbirlikçi öğrenmenin psikomotor ve sosyal becerileri geliştirdiğini öne sürmüştür. Öğrencilerde öğretmen ile benzer hedefler rapor etmişlerdir ve arkadaşlarından geribildirim aldıklarında hata yapsalarda uygulamalara katıldıklarından mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Lowe (2004) araştırmasında Yeni Zelanda'da işbirlikli öğrenmenin 9–10 yaşlarındaki öğrencilerin Fen dersine karşı tutumlarının istenilen yönde geliştirilmesini sağlamak için nasıl kullanılacağını belirlemek istemiştir. Araştırma 4 okuldan 13 sınıf seçilerek toplam 312 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma çerçevesinde okul, sınıf, cinsiyet gibi çeşitli alt gruplarda karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme ve değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin Fen dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyen bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Wilson-Jones ve Caston (2004) işbirlikli öğrenmenin Mississippi kırsal kesminde 3. - 6. sınıf düzeyinde okuyan erkek öğrencilerin başarılarına etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 16 erkek öğrenci katılmıştır. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında 3 ay boyunca süren uygulamalar sonucunda veriler yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme isteğini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Lehman (2007) Longwood Üniversitesi Biyoloji derslerinde 6 yıl boyunca öğrenme stillerine göre 25 heterojen ve 29 homojen işbirlikli öğrenme grubu üzerinde yaptığı araştırmasında akademik başarı öğrenme stillerine ya da cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda heterojen ve homojen gruplar arasında başarı açısından bir farklılık görülmezken, dersin işlenişinde memnuniyet açısından minimum düzeyde bir farklılık görülmüştür. Bu durum öğrenme stillerine göre düzenlenmiş grupların işbirlikli öğrenme tekniklerinin daha başarılı bir şekilde uygulanmasında kritik bir önem taşımadığını göstermektedir.

Cheng ve Chen (2008) Tayvan Teknik Üniversitesinde 98 öğrenci ile birlikte yaptığı yarı deneysel çalışmalarında 18 hafta boyunca deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemini, kontrol grubunda bireysel öğrenme yöntemini kullanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğrenmeye karşı tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede olumlu yönde artış olduğunu saptamışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Model 2010-2011 öğretim yılında MEB’e bağlı resmi bir ilköğretim okulunda şubeler halinde yapılandırılmış iki ayrı yedinci sınıfta uygulanmıştır. Doğal sınıf koşullarının bozulmamasını sağlamak amacıyla, sınıflardaki öğrenciler arasından seçme yapılmadan tüm öğrencilerin araştırmaya katılması sağlanmıştır.

Araştırmada, deneysel desenler kullanılmıştır. Deneysel desenlerin ortak özellikleri; birden çok grubun kullanılması ve grupların yansız örnekleme ile oluşturulmasıdır.

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

Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, iki grup oluşturulmuştur. Grup A üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi”, Grup B’de ise, “Alıştırma Yöntemi” dir. Gruplarda aynı bağımlı değişkenin etkileri araştırılmıştır. Bağımlı değişken olarak beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları, sosyal beceri puanları incelenmiştir. Belirlenen bağımsız değişkenler için, öntest ve sontest testi puanları alınmış, gruplar arası değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak alınan “işbirliğine dayalı öğrenme” ve “Alıştırma Yöntemi” A ve B grupları için kontrol edilecek değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı grupların üzerinde etkisi araştırılacak bağımlı değişkenler yönünden eşit düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenler, araştırma süresince A ve B gruplarından elde edilen verilerle incelenmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır.

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

Bağımsız değişken olarak kullanılan ve etkililiği araştırılan yöntemin, ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılmaktadır (Karasar, 2000).

Deneysel bir araştırmada, bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin etkisinin, incelenen bağımsız değişkenle açıklanma derecesine ilişkin iç geçerliliğin ve sonuçların evrene genellenebilirlik derecesine ilişkin dış geçerliliğin sağlanması araştırmalar için önem taşımaktadır (Karasar, 2000). Yapılan araştırma ile, dış geçerliliği ve iç geçerliliği etkileyebilecek faktörler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği için, çalışmanın, 7. sınıflarda 8 hafta devam etmesi, zaman içinde bağımsız değişken dışında meydana gelebilecek farklı değişkenlerin kontrol edildiğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca grupların yansız olarak atanması, yanlı gruplama engelini ortadan kaldıracaktır. Araştırmada öntest uygulanan bütün öğrencilere sontest de uygulanmış, böylelikle denek kaybı engellenmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırma, çalışma grupları oluşturularak yapılmıştır. Çalışma gruplarını Kayseri İl Merkezi'ndeki Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu 7. sınıflarında okuyan ve Beden Eğitimi dersini alan 63 öğrenci oluşturmuştur. 32 öğrencinin bulunduğu A şubesinde İşbirliğine dayalı öğrenme, 31 öğrencinin bulunduğu B şubesinde Alıştırma yöntemine dayanan öğrenme uygulaması yapılmıştır. Öğrencilere 8 hafta boyunca 2 ders saati Basketbol ünitesinde ders işlenmiştir. Tüm öğrenciler önteste – sonteste ve derslere katılmışlardır ve değerlendirmeye alınmışlardır.

Araştırmada, okullardaki mevcut sınıflar kullanılacağından, öğrencilerin tesadüfi (random) seçim yöntemi kullanılarak eşleştirilmeleri için özel bir çaba harcanmamış ve eşleştirilmemiş gruplu model kullanılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeyini belirlemek amacıyla Pehlivan (1998) tarafından geliştirilmiştir. 22 maddeden oluşan, 1-5 arası puanlanan likert tipi olan bu ölçekten alınan puanın yüksekliği, öğrencinin beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeyini gösterir. Verilen durumlara 1-5 arası değişen puanlar verilir. Olumsuzluk ifade eden 5, 6, 8, 9, 11, 14, 16, 18, 20, 22. maddeler ters çevrilerek puanlanması gerekmektedir. Toplam puan ranjı 22-110 dur. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yüksek iç tutarlık katsayısına sahip olması, “kapsam geçerliği”nin dolaylı bir kanıtı olarak görülmüş ve yapılan faktör analizi, ölçeğin yapı geçerliğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışmada Beden Eğitimi dersi Tutum ölçeğinin güvenirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Ölçek Kayseri’deki Sükrü Malaz İ.Ö.O. ve Mustafa Kemal Dedeman İ.Ö.O. okullarındaki 7.Sınıflardan 348 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .91 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)

Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Tunçel (2006) tarafından geliştirilmiştir.

SBÖ’yi geliştirmek için ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından 2002-2003 öğretim yılı birinci dönemde Fatma Kaşerli İlköğretim okulu öğrencilerine (n=70) “Arkadaşlarımla birlikte çalışmaktan hoşlanırım. Çünkü....., Tek başıma çalışmaktan hoşlanırım. Çünkü.....”

şeklinde yarım cümleler verilmiş, kendilerine uygun olanı seçip kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar maddelendirilmiştir. Bu maddeler ilgili alan yazın ışığında düzeltilerek 51 maddelik ön deneme formu, İzmir İli içinde ilköğretim okulunda görev yapan iki beden eğitimi öğretmeni ve dört program geliştirme uzmanının görüş ve önerilerine sunulmuştur. Uzman görüş ve önerileri ile düzeltilmiş olan ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, madde sayısı 37'ye indirilmiştir.

19 olumlu, 18 olumsuz 37 maddelik deneme formu 40 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları sorular, anlamada yaşadıkları sıkıntılar dikkate alınarak formda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra deneme formu İzmir İli Bornova İlçesinde yer alan Kaymakam Özgür Azer Kurak İlköğretim Okulu, Melih Tuncay İlköğretim okulu ve Ömer Özkan İlköğretim okulunun altıncı sınıflarında yer alan 247 öğrenciye uygulanmıştır.

Bu uygulamalardan sonra elde edilen verilerden Faktör Çözümlemesi, Madde Ölçek Korelasyonu, Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden hesaplanan faktör analizi sonunda, 37 maddeden altı maddenin faktör yükünün 0.40'ın altında olduğu görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır. Toplam varyansın 37.35 olduğu, 31 maddenin faktör yüklerinin 0.40 ile 0.74 arasında değiştiği ve dört faktörde toplandığı görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirlik analizinde; korelasyonlara dayalı analiz işlemleri için her maddeye ait puanlar ile ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayısı her alt boyut için ayrı olarak hesaplanmıştır. İşbirlikli Çalışma da en düşük değerin 0.53, en yüksek değerin 0.74; bağımsız Çalışma da 0.31, 0.63; Dinleme-Cesaretlendirme de 0.41, 0.63 ve Yardımlaşma-Paylaşma da 0.40, 0.57 olduğu görülmüştür. 31 maddelik ölçeğin ise en düşük değeri 0.20, en yüksek değeri 0.68 ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır.

Tablo 2: SBÖ Alt Boyutları, Madde Sayıları ve Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

| Alt Boyutlar | Madde Sayısı | Madde Numaraları | Alpha Güvenirlik Katsayısı |
|-------------------------|--------------|---------------------------------|----------------------------|
| İşbirliği ile Çalışma | 9 | 5, 6, 9, 11, 12, 17, 19, 21, 24 | 0.83 |
| Bağımsız Çalışma | 7 | 4, 14, 16, 23, 25, 28, 31 | 0.71 |
| Dinleme-Cesaretlendirme | 7 | 15, 18, 20, 26, 27, 29, 30 | 0.69 |
| Yardımlaşma-Paylaşma | 8 | 1, 2, 3, 7, 8, 10, 13, 22 | 0.65 |
| ÖLÇEK | 31 | | 0.86 |

Tablo incelendiğinde, SBÖ'nin Alpha Güvenirlik katsayısı; işbirliği ile çalışmada 0.83, bağımsız çalışmada 0.71, dinleme-cesaretlendirmede 0.69 ve yardımlaşma paylaşmada 0.65 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise 0.86'tür.

Toplam 31 maddeden oluşan ölçek "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum" seçenekleri olan 5'li likert tipi maddeler içermektedir. Buna göre bir öğrencinin SBÖ' den alabileceği puan alt boyutlarda, işbirliği ile çalışmada 9 ile 45, bağımsız çalışmada 7 ile 35, dinleme cesaretlendirmede 7 ile 35, yardımlaşma-paylaşmada 8 ile 40 ve ölçek toplam puanda 31 ile 155 arasında değişmektedir.

Bu çalışmada Sosyal Beceri ölçeğinin güvenirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Ölçek Kayseri'deki Sükrü Malaz İ.Ö.O. ve Mustafa Kemal Dedeman İ.Ö.O. okullarındaki 7.Sınıflardan 348 öğrenciye uygulamıştır. Sosyal Beceri Ölçeğinin Alt boyutlarından İşbirlikli çalışma Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı .86, Bağımsız çalışmada .66, Dinleme cesaretlendirme .85, Yardımlaşma paylaşmada .78, ve toplamda .91 olarak bulunmuştur.

İçeriğin Belirlenmesi

a. Bu dersle ilgili olarak içeriğin belirlenmesinde MEB TTK'nın yayımladığı İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (1 – 8. Sınıflar) (MEB, 2006) esas alınmıştır.

b. Tasarımın içeriği belirlenirken konunun alanı etkileyen bilgi, beceri ve tavırların belirlenmesine yönelik olarak içerik analizinin yapılması gerekir (Doğan, 1997). Bu çalışmada içerik analizi yapılırken alan uzmanlarının görüşleri ve bu konuda hazırlanan kitaplar esas alınmıştır.

c. Uygulama kapsamında bilgi ve becerilerin sunuluşu, MEB TTK'nın yayımladığı İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda (1 – 8. Sınıflar) (MEB, 2006) önerilen sıraya göre gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaya İlişkin Genel Hususlar

Tablo 3: Çalışmanın uygulanmasına ilişkin Genel Hususlar

| Tarih | Uygulama | |
|------------------------------|--------------------|-------------|
| | A Grubu | B Grubu |
| 22-25 Şubat 2011 | Öntest Uygulaması | |
| 1-4 Mart 2011 | I. Hafta | I. Hafta |
| 8-11 Mart 2011 | II. Hafta | II. Hafta |
| 15-18 Mart 2011 | III. Hafta | III. Hafta |
| 22-25 Mart 2011 | IV. Hafta | IV. Hafta |
| 29 Mart 2011 1 Nisan 2011 | V. Hafta | V. Hafta |
| 5-8 Nisan 2011 | VI. Hafta | VI. Hafta |
| 12-15 Nisan 2011 | VII. Hafta | VII. Hafta |
| 19-22 Nisan 2011 | VIII. Hafta | VIII. Hafta |
| 26-29 Nisan 2011 | Sontest Uygulaması | |

Deneysel İşlemler

Araştırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin uygulanacağı A grubunda grupla ilgili 8 haftalık Günlük ders planı EK: 7’de sunulmuş ve derste yapılacak denel işlemler aşağıda verilmiştir.

1. Gruplardaki öğrencilere, çalışmanın deneysel bir araştırma için yapıldığı söylenmiş, araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu anlamda A grubuna; işbirliğine dayalı öğrenme ve basketbol sporu ile ilgili 2 ders saati (40+40 dk.), B grubuna da alıştırma yöntemi ve basketbol ile ilgili 2 ders saati (40+40 dk.) bilgi verilmiştir. Bu bilgilerin verilmesindeki amaç, deney grubu öğrencilerini kuram, yöntem ve basketbol ile ilgili bilgilendirirken, her iki gruba da basketbol sporunu sevdirek onların sürece motive edilmesi sağlanmıştır.

2. Derslere selamlaşma ve yoklama ile başlanmıştır.

3. Öğrencilere dersin amaçlarından söz ederken, birbirine yardım etme, birlikte öğrenme, paylaşma, sırayla deneme, arkadaşını dinleme, birbirine saygılı davranma gibi konularının önemi vurgulanmıştır.

4. Esas devreye geçmeden önce ısınma yapılmıştır. Isınma düz koşu, top tutma alıştırmaları (ball handling), işbirlikli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilmiştir.

5. Esas devreye geçildiğinde, öğrenciler öğretmen tarafından 2,4,6 arasında değişen gruplara ayrılmıştır. Grupların her derste ayrı kişilerden oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilere psikomotor beceri ve bunun için gerekli işbirliği becerileri anlatılmıştır.

6. İşlenen konu araştırmacı tarafından görsel ve sözel olarak açıklanmış ve hedef davranış ölçütleri üzerinde durulmuştur.

7. Öğrencilerin varsa soruları yanıtlanmıştır. Bunun yanında öğrencilere hem sosyal beceri hem de işbirliği becerileri konusunda ne yapmaları gerektiğini anlayıp anlamadıklarına ilişkin bazı sorular sorulmuştur.

8. Bu çalışmada A grubunda, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme ve Eşleş-Kontrol et-Uygula yapısı kullanılmıştır. Birlikte Öğrenme yapısında, küçük öğrenci gruplarındaki öğrencilere koç, kayıt edici cesaretlendirici, malzemeci gibi çeşitli roller verilir. Ayrıca öğretmen tarafından öğrenme konusuyla ilgili ipuçları bulunan çalışma yaprakları hazırlanır. Bu çalışma yapraklarıyla grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler. Eşleş-Kontrol Et-Uygula yapısında ise, öğrenciler çiftler şeklinde dörderli gruplara ayrılarak birlikte çalışırlar. Her öğrenci, hem uygulayıcı hem gözlemci olarak verilen sorumluluğu yerine getirir.

9. A grubunda araştırmacı grupları gözlemlemiş, ihtiyaç duyulduğunda devreye girerek yardımcı olmuştur. Öğrenciler çalışmaya başladıktan sonra, araştırmacı gruplar arasında dolaşarak, sorun varsa yönlendirmeler ve düzeltmeler yapmıştır.

Araştırmada Alıştırma Yönteminin uygulanacağı B grubunda gruba ilgili 8 haftalık günlük ders planları Ek: 6'da sunulmuştur. Birçok araştırmada geleneksel yöntem ile etkisi araştırılan yöntemin karşılaştırılması yapılır ve deneysel yöntem detaylı olarak ifade edilir. Ancak geleneksel yöntemle ne kastedildiği çoğunlukla ifade edilmemektedir. Bu araştırmada da benzer bir yanılgıya düşmemek için geleneksel yöntem aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır:

1.Derslere selamlama ve yoklama ile başlanmıştır.

2.Öğrencilere dersin amacı ve konusunda bilgi verilmiştir.

3.Esas devreye geçmeden Isınma yaptırılmış ve bu ısınma düz koşu, , top tutma alıştırmaları (ball handling) ve eğitsel oyun şeklinde yapılmıştır.

4.İşlenecek konu araştırmacı tarafından görsel ve sözel olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin varsa soruları yanıtlanmış ve ne yapmaları gerektiği anlatılmıştır.

5.Kontrol grubunda geleneksel yöntem (alıştırma yöntemi) uygulanmıştır. Bu yöntemde öğretmen gösterdiği hareketi çalışmalarını için öğrencilere bireysel olarak hareketi çalışmalarını için zaman tanır.

6.Araştırmacı konuyu gösterdikten sonra aralarda dolaşarak öğrencilerin performansını gözlemleyerek düzeltmeler yapmıştır.

Genel olarak Beden Eğitimi derslerinde yukarıdaki hiyerarşiye göre kazanımlar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Uygulanacak Eğitim Programı

Araştırmada, eşleş-kontrol et-uygula ve birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı A grubunda ve alıştırma yönteminin uygulandığı B grubunda; uygulamalar sırasında “İlköğretim Beden Eğitimi dersi (1. – 8. Sınıflar) Öğretmen kılavuz kitabı” kaynak olarak kullanılmıştır (Temel ve Avşar, 2008). Bu programda, basketbol ünitesi ile yedinci sınıf öğrencilerinin; yarışma ve oyun kuralları bilgisi, temel beceriler, hareketlilik, beceriklilik, koordinasyon ve basketbol oynamaya istekli olabilme gibi özelliklerini geliştirebilmek amaçlanmıştır.

Öğrencilerin basketbol ile ilgili basit oyunları oynayabilmeleri, basketbolla ilgili temel beceriler edinebilmeleri ve basketbol oynamayı sevmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. İşbirliği yapma, birbirlerinin öğrenmelerine yardım etme, kurallara uyma ve liderlik yapma, dostça oynama, kaybetmeyi kabullenme ve kazananı kutlama davranışları kazandırılmaya çalışılmıştır. Ders içinde bütün öğrencilerin görev almaya istekli ve aktif olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama; test ve ölçeklerin uygulanışı ile birlikte 10 hafta sürmüştür.

Konuların işlenişinde; öğrenci seviyesine uygunluğu ve basitten karmaşığa ilkesine uyulmasına dikkat edilmiştir. Öğretimde, ilk önce basketbol oynamaya hazırlayıcı oyunlar oynatılmış ve daha sonra top tutma, temel duruş, paslar, top sürme, turnike ve şut konuları sırası ile işlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı Okul nizami bir spor salonuna ve yeteri kadar basketbol topuna (30 adet) sahiptir ve tüm dersler spor salonunda gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 17 paket programından yararlanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanılmıştır.

Demografik değişkenler ile Ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenirken; Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanıldı. Normal dağılım gösteren parametrelerin iki grup için karşılaştırmalarında Eşlenik örnekler (Paired samples) t testi kullanılmıştır.

Grup ve cinsiyet değişkenlerinin öntest-sontest ölçek puanlarındaki değişim üzerine etkisi Repeated Measures ANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal beceri ölçeği değerlendirilmesinde sonuçları istatistiksel açıdan önemli olan soruların madde analizi yapılmış ve aynı zamanda sosyal beceri alt boyutlarının anlamlılığı incelenmiştir. Tutum ölçeği değerlendirilmesi değişken cinsiyet özelliğine göre yapılmıştır. Yorumlamalar sırasında, gruplar arasındaki puan farkları ile bu puan farklarının anlamlı olup olmadığı temel alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin araştırmanın her bir alt problemi ile ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin çözümlenmelere geçmeden önce öğrencilere ilişkin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo: 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| Demografik Özellikler | | N | % |
|--|------------------|----|------|
| Cinsiyet | Kız | 31 | 49,2 |
| | Erkek | 32 | 50,8 |
| Grup | Grub A | 32 | 50,8 |
| | Grub B | 31 | 49,2 |
| Okulda Lisanslı spor yapma Durumu | Hayır | 34 | 54,0 |
| | Evet | 29 | 46,0 |
| Kulüpte Spor Yapma Durumu | Hayır | 51 | 81,0 |
| | Basketbol | 1 | 1,6 |
| | Atletizm | 3 | 4,8 |
| | Futbol | 4 | 6,3 |
| | Yüzme | 2 | 3,2 |
| | Cimnastik | 1 | 1,6 |
| | Taekwando | 1 | 1,6 |

| | | | |
|---------------------------|-----------------------|----|------|
| Baba Eğitim Düzeyi | İlkokul | 17 | 27,0 |
| | Ortaokul | 19 | 30,2 |
| | Lise | 27 | 42,9 |
| Anne Eğitim Düzeyi | İlkokul | 43 | 68,3 |
| | Ortaokul | 9 | 14,3 |
| | Lise | 11 | 17,5 |
| Baba Mesleği | Memur | 7 | 11,1 |
| | İşçi | 25 | 39,7 |
| | Serbest meslek | 22 | 34,9 |
| | Emekli | 9 | 14,3 |
| Anne Mesleği | Çalışan | 6 | 9,5 |
| | Ev hanımı | 57 | 90,5 |
| Aile Gelir Düzeyi | İyi | 27 | 42,9 |
| | Orta | 36 | 57,1 |
| Kardeş Sayısı | Tek çocuk | 14 | 22,2 |
| | 2 kardeş | 31 | 49,2 |
| | 3 kardeş | 18 | 28,6 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik dağılımları incelendiğinde: öğrencilerin % 49,2'sinin kız öğrencilerden, % 50,8'inin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. % 54'ü eğitim gördükleri okullarında en az bir spor branşında lisanslı olarak spor yapmamakta olduklarını vurgularken, % 46'sı herhangi bir spor branşında okul takımında spor yaptıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin % 81'inin okul harici herhangi bir spor kulübünde spor yapmamakta olduğu görülürken, diğerlerinin; %1,6 basketbol, % 4,8 atletizm, % 6,3 futbol, % 3,2 yüzme, % 1,6 cimnastik ve % 1,6 taekwando branşlarında okul haricinde bir spor kulübünde spor yaptıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri incelendiğinde % 27'si ilkokul, % 30,2'si ortaokul, % 42,9'u lise mezunudur. Anne eğitim düzeyleri ise; % 68,3'ü ilkokul, % 14,3'ü ortaokul, % 17,5'nin lise mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının meslekleri incelendiğinde; % 11,1'i memur, % 39,7'si işçi, % 34,9'zu serbest meslek ve % 14,3'nün emekli olduğu görülmektedir. Annelerinin mesleki dağılımları ise; % 9,5'i işçi ve % 90,5'i ev hanımı şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin aile gelir düzeylerine bakıldığında % 42,9'u aile gelir düzeyini iyi, % 57,1'i orta şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde; % 22,2'sinin tek çocuk, % 49,2'sinin 2 kardeş ve % 28,6'sının 3 kardeş olduğu görülmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk alt problemi ‘‘İşbirliğine dayalı öğrenmenin ve alıştırma yönteminin, öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?’’ şeklindeydi.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve alıştırma yönteminin; öğrencinin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, öncelikle her iki gruptaki öğrencilerin deney işlem öncesinde sosyal becerilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirine eşit olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla iki grubun SBÖ' den aldığı öntest puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış ve iki grubunda ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı t Testi ile incelenmiştir. Tablo: 5'de grupların SBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları öntest puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test – Son Test Ölçümlerinin Gruplara Dağılımı

| | Grub A | | Grub B | | t | p |
|-------------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------|--------|---------------|
| | Ort | Ss | Ort | Ss | | |
| İşbirliği ile Çalışma (ön) | 31,500 | 9,655 | 34,613 | 9,966 | -1,259 | 0,213 |
| İşbirliği ile Çalışma (son) | 39,281 | 3,871 | 33,645 | 3,860 | 5,785 | 0,000* |
| | <i>P = 0,000*</i> | | <i>p = 0,582</i> | | | |
| Bağımsız Çalışma (ön) | 25,313 | 5,789 | 27,419 | 4,537 | -1,604 | 0,114 |
| Bağımsız Çalışma (son) | 23,875 | 5,326 | 18,903 | 4,346 | 4,052 | 0,000* |
| | <i>p = 0,285</i> | | <i>p = 0,000*</i> | | | |
| Dinleme-Cesaretlendirme (ön) | 30,875 | 3,643 | 32,290 | 3,770 | -1,515 | 0,135 |
| Dinleme-Cesaretlendirme (son) | 34,344 | 1,260 | 33,129 | 3,233 | 1,953 | 0,058 |
| | <i>P = 0,000*</i> | | <i>p = 0,358</i> | | | |
| Yardımlaşma-Paylaşma (ön) | 34,813 | 4,775 | 35,452 | 3,424 | -0,609 | 0,545 |
| Yardımlaşma-Paylaşma (son) | 34,844 | 2,604 | 33,710 | 1,532 | 2,115 | 0,039* |
| | <i>p = 0,974</i> | | <i>p = 0,011*</i> | | | |
| ÖLÇEK Toplam(ön) | 122,500 | 16,892 | 129,774 | 17,293 | -1,689 | 0,096 |
| ÖLÇEK Toplam(son) | 129,500 | 9,568 | 116,871 | 8,205 | 5,616 | 0,000* |
| | <i>P = 0,048*</i> | | <i>P = 0,000*</i> | | | |

**p<0,01

*p<0,05

Tablo:5 incelendiğinde, çalışma grubunun SBÖ alt boyutlarından işbirliğiyle çalışma, bağımsız çalışma, dinleme-cesaretlendirme ve yardımlaşma-paylaşma öntest puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Yapılan t testi sonuçlarına göre, bu dört alt boyutta SBÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin SBÖ toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında ise; Grub A'nın ortalaması ile Grub B'nin ortalamasının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonuçlarına göre, çalışma grubundaki öğrencilerin SBÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar; öğrencilerin çalışmalara başlamadan önce sosyal beceri düzeylerinin birbirine çok benzer olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem sonrası, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencinin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin SBÖ ve alt ölçeklerinin ön ve son ölçümlerine bakılmış ve Tablo: 5'de verilmiştir.

Tablo:5'de, çalışma grubu öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, sosyal beceri alt boyutlarından birisi olan İşbirliği ile Çalışma (ön) test puanlarının gruplar arasındaki farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunamazken, Grup A'nın İşbirliği ile Çalışma (son) test puanı, Grup B'nin değerlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

Çalışma grupları arasında (A-B) Bağımsız Çalışma (ön) test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamazken ($p>0,05$), Grup A'nın Bağımsız Çalışma (son) test puanı, Grup B'nin değerlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

Çalışma grupları arasında (A-B) Dinleme-Cesaretlendirme (ön) test puanı arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, Grup A ve Grup B'nin

Dinleme-Cesaretlendirme (ön) test ve (son) test puanı arasındaki farklılıklar benzer şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır.

Çalışma gruplarında Yardımlaşma-Paylaşma (ön) test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($p>0,05$). Grup A'da ise sosyal beceri alt boyutlarından birisi olan Yardımlaşma-Paylaşma (son) test puanı, Grup B'deki değerlere göre istatistiksel açıdan yüksek bulunmuştur. ($p<0,05$).

Tablo: 5' te Grup İçi değerlendirmelere baktığımızda Grup A Sosyal Beceri ölçeği alt boyutlarından İşbirliği ile çalışma ve Dinleme –Cesaretlendirme alt boyutlarının son test puanlarının önteste göre, Grup B Bağımsız-Çalışma ve Yardımlaşma-Paylaşma alt boyutlarının ön test puanları sonteste göre anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Grup A'daki öğrencilerin sosyal beceri ön test ve son test ölçeğindeki maddelere vermiş oldukları cevapların istatistiksel dağılımları incelenmiştir ve istatistiksel açıdan anlamlı olan maddeler Tablo: 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Grup A Sosyal Beceri Ön Test - Son Test Puanları ve Anlamsal Farklılıklar

| Madde | Öntest | | Sontest | | t | p |
|---|--------|------|---------|------|-------|----------------|
| | Ort. | Ss. | Ort. | Ss. | | |
| 5.Grupla çalışmak çok eğlencelidir. | 3,69 | 1,33 | 5,00 | 0,00 | -5,58 | 0,000** |
| 9.Grupla daha iyi öğrenebilirim. | 3,44 | 1,46 | 4,94 | 0,25 | -6,10 | 0,000** |
| 10.Bilmediğim bir şey varsa, arkadaşım bana yardımcı olur. | 4,44 | 0,76 | 4,94 | 0,25 | -3,71 | 0,001* |
| 12.Grupla birlikte öğrenmek daha kolaydır. | 3,69 | 1,26 | 4,88 | 0,49 | -4,72 | 0,000** |
| 13.Arkadaşlarımla fikirlerimi paylaşmaktan zevk alırım. | 4,34 | 0,90 | 4,88 | 0,42 | -2,87 | 0,007* |
| 15.Birlikten kuvvet doğar. | 4,53 | 0,98 | 4,97 | 0,18 | -2,52 | 0,017** |
| 16.Bir problemle karşılaştığımda kendim çözmek isterim. | 2,75 | 1,30 | 3,97 | 1,20 | -4,01 | 0,000* |
| 17.Grupla çalışırken kendimi daha iyi hissederim. | 3,56 | 1,46 | 4,94 | 0,25 | -5,27 | 0,000** |
| 18.Farklı düşünceleri dinlemekten zevk alırım. | 4,38 | 1,10 | 4,81 | 0,54 | -2,13 | 0,041* |
| 20.Arkadaşlarım konuşurken, onları dikkatlice dinlerim. | 4,31 | 1,12 | 4,75 | 0,72 | -2,08 | 0,046* |
| 22.Arkadaşlarımla fikirlerimi paylaşmaktan zevk alırım. | 4,50 | 0,92 | 4,94 | 0,25 | -3,09 | 0,004* |
| 24.Grupla çalışırsam daha başarılı olacağıma inanırım. | 3,78 | 1,43 | 4,84 | 0,45 | -3,95 | 0,000** |
| 26.Arkadaşımın başarılı olması beni mutlu eder. | 4,44 | 1,05 | 5,00 | 0,00 | -3,04 | 0,005* |
| 27.Arkadaşlarıma güvenirim. | 4,41 | 0,98 | 4,88 | 0,55 | -2,34 | 0,026* |
| 29.Başarılı arkadaşımı tebrik ederim. | 4,34 | 1,00 | 4,97 | 0,18 | -3,62 | 0,001* |
| 30.Arkadaşımı yapamadığı bir konuyu başarması için ona “ haydi yapabilirsin” derim. | 4,47 | 0,67 | 4,97 | 0,18 | -4,55 | 0,000** |

**p<0,01

*p<0,05

Tablo: 6 incelendiğinde; Ölçeğin “Grupla çalışmak çok eğlencelidir” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Bu sonuca göre son testte görülen artış, ön teste göre daha anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Grupla daha iyi öğrenebilirim” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı çıkmıştır.

Ölçeğin “Bilmediğim bir şey varsa, arkadaşım bana yardımcı olur” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Grupla birlikte öğrenmek daha kolaydır” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin “Arkadaşlarımla fikirlerimi paylaşmaktan zevk alırım” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Birlikten kuvvet doğar” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Bir problemle karşılaştığımda kendim çözmek isterim” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Grupla çalışırken kendimi daha iyi hissedirim” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Faklı düşünceleri dinlemekten zevk alırım” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Arkadaşlarım konuşurken, onları dikkatlice dinlerim” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Arkadaşlarımın fikirleri benim için değerlidir” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuca göre son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Grupla çalışırsam daha başarılı olacağıma inanırım” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Ölçeğin “Arkadaşımın başarılı olması beni mutlu eder” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Arkadaşlarıma güvenirim” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Başarılı arkadaşımı tebrik ederim” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Arkadaşımı yapamadığı bir konuyu başarması için ona “ haydi yapabilirsin” derim” maddesi için verilen cevapların puanlamasında ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Grup B'deki öğrencilerinin sosyal beceri ön test ve son test ölçeğindeki maddelere vermiş oldukları cevapların istatistiksel dağılımları incelenmiştir ve istatistiksel açıdan anlamlı olan maddeler Tablo: 7'da verilmiştir.

Tablo 7: Grup B Sosyal Beceri Ön Test - Son Test Puanları ve Anlamsal Farklılıklar

| Madde | Öntest | | Sontest | | t | p |
|--|--------|------|---------|------|--------|----------------|
| | Ort. | Ss. | Ort. | Ss. | | |
| 4.Kendi düşüncelerimi kendime saklarım. | 1,87 | 1,09 | 3,39 | 0,67 | -7,73 | 0,000** |
| 6.Grupla çalışırken daha geç öğrenirim. | 2,23 | 1,28 | 3,45 | 0,93 | -4,85 | 0,000** |
| 7.Arkadaşlarımın bilgisine güvenmem. | 1,52 | 0,96 | 3,42 | 0,77 | -10,47 | 0,000** |
| 8.Arkadaşımın bana hatalarımı söylemesinden hoşlanmam. | 2,42 | 1,39 | 4,00 | 1,07 | -5,95 | 0,000** |
| 11.Grupla çalışmaktansa, tek başıma çalışmayı tercih ederim. | 2,32 | 1,51 | 3,81 | 0,83 | -4,58 | 0,000** |
| 14.Arkadaşlarımın başarılı olmaları beni huzursuz eder. | 1,55 | 1,03 | 3,48 | 0,89 | -8,36 | 0,000** |
| 16.Bir problemle karşılaştığımda kendim çözmek isterim. | 2,77 | 1,52 | 3,90 | 1,01 | -3,56 | 0,001* |
| 19.Tek başına çalışırken daha iyi öğrenirim. | 2,65 | 1,58 | 3,61 | 0,84 | -3,00 | 0,005* |
| 20.Arkadaşlarım konuşurken, onları dikkatlice dinlerim. | 4,58 | 0,85 | 4,87 | 0,72 | -2,19 | 0,037* |
| 21.Grupla çalışmak beni sıkar. | 2,16 | 1,29 | 3,42 | 0,67 | -5,13 | 0,000** |
| 23.Kimseden yardım almadan çalışırsam daha başarılı olurum. | 2,23 | 1,36 | 3,65 | 0,88 | -5,52 | 0,000** |
| 25.Düşüncelerimi paylaşmaktan hoşlanmam. | 1,29 | 0,69 | 3,48 | 0,77 | -11,02 | 0,000** |
| 28.Tek başına çalıştığımda daha uzun çalışırım. | 3,23 | 1,67 | 4,23 | 1,09 | -2,93 | 0,006* |
| 31.Başkaları ile çalışmaktan hoşlanmam. | 1,65 | 1,08 | 3,48 | 1,03 | -6,79 | 0,000** |

**p<0,01 *p<0,05

Araştırmaya katılan Grup B öğrencilerinin sosyal beceri ön test ve son test ölçeğine vermiş oldukları cevapların istatistiksel dağılımları incelendiğinde: Ölçeğin “Kendi düşüncelerimi kendime saklarım” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Grupla çalışırken daha geç öğrenirim” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Arkadaşlarımın bilgisine güvenmem” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Arkadaşımın bana hatalarımı söylemesinden hoşlanmam” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Grupla çalışmaktansa, tek başıma çalışmayı tercih ederim” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Arkadaşlarımın başarılı olmaları beni huzursuz eder” maddesi için ön test – son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Bir problemle karşılaştığımda kendim çözmek isterim” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Tek başına çalışırken daha iyi öğrenirim” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Arkadaşlarım konuşurken, onları dikkatlice dinlerim” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Grupla çalışmak beni sıkar” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Kimseden yardım almadan çalışırsam daha başarılı olurum” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Düşüncelerimi paylaşmaktan hoşlanmam” maddesi için ön test – son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Tek başına çalıştığımda daha uzun çalışırım” maddesi için ön test - son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

Ölçeğin “Başkaları ile çalışmaktan hoşlanmam” maddesi için ön test – son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlıdır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İşbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yönteminin; sosyal beceri üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre, önemli farklılıklar gösterip göstermediği bu araştırmanın ikinci alt problemidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yönteminin sosyal beceri üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek için, önce çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo: 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

| Gruplar | Ölçümler | Cinsiyet | n | x | ss |
|---------|----------|----------|----|--------|-------|
| Grup A | Öntest | Kız | 15 | 120.87 | 14.36 |
| | | Erkek | 17 | 123.94 | 18.86 |
| | Sontest | Kız | 15 | 130.67 | 11.09 |
| | | Erkek | 17 | 128.47 | 8.20 |
| Grup B | Öntest | Kız | 16 | 130.06 | 18.36 |
| | | Erkek | 15 | 129.47 | 16.72 |
| | Sontest | Kız | 16 | 117.44 | 9.22 |
| | | Erkek | 15 | 116.27 | 7.25 |

Tablo:8 incelendiğinde, en yüksek öntest puanının Grup B'deki kız öğrencilerinin olduğu ve onu, Grup B erkek öğrencileri, Grup A erkek öğrencileri ve Grup A kız öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Çalışma gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin SBÖ öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını bulabilmek için varyans çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| VK | KT | Sd | KO | F | p |
|--------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| GA | 911.258 | 3 | 303.753 | 1.010 | .395 |
| Gİ | 17739.345 | 59 | 300.667 | | |
| GENEL | 18650.603 | 62 | | | |

$p > 0,05$

Tablo:9 incelendiğinde, Grup A ve Grup B'deki kız ve erkek öğrencilerin SBÖ öntest ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre, deney işlem öncesinde gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceriler yönünden benzer özelliklerde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal beceri sontest puanları incelendiğinde ise (Tablo: 8), en yüksek sosyal beceri sontest puanının Grup A'daki kız öğrencilerin olduğu ve onu, Grup A'daki erkek öğrenciler, Grup B'deki kız öğrenciler ve Grup B'deki erkek öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Grup A'daki kız ve erkek öğrencilerin SBÖ öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın grup B'deki ortalama farkla karşılaştırılıp, farkın anlamlı olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo: 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Kaynak | KT | df | KO | F | p | Eta kare |
|---------------------|-----------------|----------|-----------------|---------------|--------------|-------------|
| İşlem | 259.464 | 1 | 259.464 | 1.436 | .236 | .024 |
| İşlem*cinsiyet | 67.092 | 1 | 67.092 | .371 | .545 | .006 |
| İşlem*grup | 3165.783 | 1 | 3165.783 | 17.521 | .000* | .229 |
| İşlem*cinsiyet*grup | 43.291 | 1 | 43.291 | .240 | .626 | .004 |
| Hata | 10660.393 | 59 | 180.685 | | | |

* $p < 0,05$

Tablo:10 incelendiğinde, işlem*grup etkileşiminin öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Bu bulgulara göre farklı deneysel işlem grubunda olmak toplam sosyal beceri puanını etkilemiştir. Grup A'daki sosyal beceri artışı, Grup B'dekine göre daha fazladır. İşlem*grup etkileşiminin toplam sosyal beceri puanına etkisi %22,9 düzeyindedir. İşlem*cinsiyet etkileşiminin ise öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda öğrencilerin İşlem*cinsiyet*grup etkileşiminin de öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İşbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yönteminin, öğrencilerin beden eğitimi dersi tutumu üzerindeki etkileri önemli farklılıklar gösterip göstermediği' bu araştırmanın üçüncü alt problemidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarına ilişkin etkilerini inceleyebilmek için, her iki gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasındaki tutum puanlarına bakılmış, anlamlı fark olup olmadığı t testi ile test edilmiş ve Tablo11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Ön Test – Son Test Ölçümlerinin Gruplara Dağılımı

| Ölçek | Grup | n | x | ss | t | P |
|-------------------------------|------|----|-------|-------|-------|------|
| Tutum Ölçeği (ön) | A | 32 | 87.03 | 20.16 | | |
| | B | 31 | 89.45 | 19.34 | -.486 | .629 |
| Tutum Ölçeği (son) | A | 32 | 89.37 | 16.57 | | |
| | B | 31 | 91.64 | 16.61 | -.543 | .589 |

Tablo: 11 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ön teste ilişkin puan ortalamaları Grup B için $X=89.45$, Grup A için $X=87.03$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin öntestten aldıkları puan ortalamalarının arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin denel işlem sonucunda Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği son teste ilişkin puan ortalamaları hesaplanmış ve her iki grupta tutum puanlarının öntestte göre yüksek olduğu görülmüştür. Sontest ve öntest arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı t testi ile test edilmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca araştırmada Grup A öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ön-test-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığı madde bazında incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olanlar Tablo: 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Grup A Beden Eğitimi Dersi Tutum Ön Test - Son Test Puanları ve Anlamsal Farklılıklar

| Madde | Öntest | | Sontest | | t | p |
|---|--------|------|---------|------|-------|----------------|
| | Ort. | Ss. | Ort. | Ss. | | |
| 1.Beden eğitimi ders saatlerinin artırılmasını istiyorum. | 3,53 | 1,59 | 4,91 | 0,39 | -5,05 | 0,000** |
| 3.Beden eğitimi dersinde öğrendiklerim gelecekte uygulamaya değer şeylerdir. | 4,19 | 1,26 | 4,78 | 0,66 | -2,31 | 0,028* |
| 4.Beden eğitimi dersinde dayanışma ve işbirliği duygum gelişiyor. | 3,91 | 1,12 | 4,75 | 0,44 | -4,83 | 0,000** |
| 7.Beden eğitimi dersinin her gün yapılmasını isterim. | 3,44 | 1,54 | 4,31 | 1,09 | -3,09 | 0,004* |
| 10.Beden eğitimi dersinin başarımı arttırdığına inanıyorum. | 3,34 | 1,45 | 4,75 | 0,62 | -5,38 | 0,000** |
| 13.Beden eğitimi dersinde öğrendiklerimi günlük yaşantımda uygulamaya çalışırım. | 3,72 | 1,22 | 4,75 | 0,51 | -4,64 | 0,000** |
| 15.Beden eğitimi dersinin bana ahlaki açıdan dürüstlüğü, centilmenliği ve hoşgörülü olmayı öğrettiğine inanıyorum | 3,56 | 1,44 | 4,63 | 0,79 | -4,56 | 0,000** |
| 17.Beden eğitimiyle ilgili öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum. | 3,91 | 1,20 | 4,72 | 0,63 | -4,10 | 0,000** |
| 19.Beden eğitimi dersi kendime güvenimi artırıyor. | 4,09 | 1,25 | 4,75 | 0,67 | -3,07 | 0,004* |
| 21.Beden eğitimi dersi olduğu gün çok neşeli olurum. | 4,13 | 1,36 | 4,69 | 0,82 | -2,22 | 0,034* |

**p<0,01

*p<0,05

Araştırmaya katılan Grup A öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde (Tablo 12): ölçeğin “Beden eğitimi ders saatlerinin artırılmasını istiyorum” maddesi için ön test-son

test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimi dersinde öğrendiklerim gelecekte uygulamaya değer şeylerdir” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimi dersinde dayanışma ve işbirliği duygum geliyor” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimi dersinin her gün yapılmasını isterim” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimi dersinin başarıyı arttırdığına inanıyorum” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimi dersinde öğrendiklerimi günlük yaşamımda uygulamaya çalışırım” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimi dersinin bana ahlaki açıdan dürüstlüğü, centilmenliği ve hoşgörülü olmayı öğrettiğine inanıyorum” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimiyle ilgili öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimi dersi kendime güvenimi artırıyor” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin “Beden eğitimi dersi olduğu gün çok neşeli olurum” maddesi için ön test-son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Son testte görülen artış, ön teste göre anlamlı bulunmuştur.

4.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İşbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yönteminin; “beden eğitimi dersi tutumu üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre, önemli farklılıklar gösterip göstermediği” bu araştırmanın dördüncü alt problemidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yönteminin öğrencinin beden eğitimi dersi tutumu üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek için, önce Grup A ve Grup B’yi oluşturan kız ve erkek öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo: 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Tutum Öntest ve Sontest Sonuçlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

| Gruplar | Ölçümler | Cinsiyet | n | x | ss |
|---------|----------|----------|----|-------|-------|
| Grup A | Öntest | Kız | 15 | 84.80 | 20.82 |
| | | Erkek | 17 | 89.00 | 19.98 |
| | Sontest | Kız | 15 | 87.53 | 16.19 |
| | | Erkek | 17 | 91.00 | 17.23 |
| Grup B | Öntest | Kız | 16 | 87.06 | 14.52 |
| | | Erkek | 15 | 92.00 | 23.72 |
| | Sontest | Kız | 16 | 91.12 | 12.39 |
| | | Erkek | 15 | 92.20 | 20.64 |

Tablo:13 incelendiğinde, en yüksek öntest puanının Grup B’deki erkek öğrencilerinin olduğu ve onu, Grup A’daki erkek öğrencileri, Grup B’deki kız öğrencileri ve Grup A’daki kız öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin tutum öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın

önemli olup olmadığını bulabilmek için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo:14’de verilmiştir.

Tablo 14: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Tutum Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| VK | KT | sd | KO | F | p |
|-------|-----------|----|---------|------|------|
| GA | 421.551 | 3 | 140.517 | .353 | .787 |
| Gİ | 23495.338 | 59 | 398.226 | | |
| GENEL | 23916.989 | 62 | | | |

$p>0,05$

Tablo:14’de görüldüğü gibi yapılan Varyans analizi sonuçları çalışma grubundaki kız ve erkek öğrencilerinin tutum öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuca göre, deney öncesinde Grup A ve Grup B’deki kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum sontest puanları incelendiğinde ise (Tablo:13), her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin uygulanan işlem sonucu tutum puanlarının arttığı görülmektedir. En yüksek tutum sontest puanının Grup B’deki erkek öğrencilerinin olduğu ve onu, Grup B’deki kız öğrencileri, Grup A’daki erkek öğrencileri ve Grup A’daki kız öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Grup A’daki kız ve erkek öğrencilerin tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın diğer grup olan kontrol grup içindeki ortalama farkla karşılaştırılıp, farkın anlamlı olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo: 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin tutum Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Kaynak | KT | df | KO | F | p | Eta kare |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------------|
| İşlem | 158.890 | 1 | 158.890 | .525 | .471 | .009 |
| İşlem*cinsiyet | 41.471 | 1 | 41.471 | .137 | .713 | .002 |
| İşlem*grup | .435 | 1 | .435 | .001 | .970 | .000 |
| İşlem*cinsiyet*grup | 19.225 | 1 | 19.225 | .064 | .802 | .001 |
| Hata | 17846.135 | 59 | 302.477 | | | |

p>0,05

Tablo:15 incelendiğinde, işlem*cinsiyet etkileşiminin, işlem*grup etkileşiminin ve İşlem*cinsiyet*grup etkileşiminin öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, gruplarda kız veya erkek olma öğrencinin beden eğitimi dersine karşı tutumunu etkilemediği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, işbirliğine dayalı öğrenmenin ve alıştırma yönteminin İlköğretim VII. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersinde sosyal becerileri ve beden eğitimi dersi tutumları üzerindeki etkileri ve bu etkiler ile öğrenci cinsiyeti ve spor yapma durumu arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla veriler analiz edilmiş, ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlar ve tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları çerçevesinde öneriler maddeler halinde belirtilmiştir.

5.1. SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, başlıca sonuçlar şunlardır;

1. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede; işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, alıştırma yöntemine göre daha etkili bulunmuştur.
2. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerilerini aynı düzeyde geliştirmiştir.
3. Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve alıştırma yöntemi benzer düzeyde arttırmıştır.
4. Araştırmada yer alan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını işbirliğine dayalı öğrenme ve alıştırma yöntemi benzer oranda yükseltmiştir.

Ele alınan bu araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin sosyal beceri ve beden eğitimi ders tutumu üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla A grubunu oluşturan ve toplam 32 kişiden oluşan VII. Sınıf öğrencileri 4 ve 6'şar kişilik gruplara ayrılarak 8 hafta süresince çalışma yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımına yönelik rollerini kavrayabilmeleri ve uygulama zamanı

arttırabilmeleri için ders ortamında bilgilendirici çalışmalar yapılmış ve 8 hafta süresince öğrenciler gruplar halinde çalışmışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre oluşturulan çalışma ortamı rekabet ve bireysel performanstan arındırılarak grup normları ve grup başarısına göre oluşturulmuştur.

Oluşturulan gruplarda sporcu, koç, cesaretlendirici, top atıcı, denetleyici gibi roller üstlenen öğrencilerin takım halinde çalışma ruhu geliştirmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler bu görevlerde birbirlerinin öğrenmesine ve işbirliği geliştirmelerine yardımcı olmuşlardır. Gruptaki öğrencilerden biri kendisine verilen görevi ve hareketi uygularken, koç rolündeki öğrenci hareketle ilgili geri bildirim sağlayarak, hataları düzeltmeye çalışmıştır. Bu durumda koç rolündeki öğrenciler tarafından, hareketi her tekrar edişinde sporcu rolündeki öğrenciye geri bildirim sağlanmıştır. Cesaretlendirici de uygulayıcıya “hata yapsan dahi sen bunu başarabilirsin, başarılı olacaksın, hareketi bir dahaki sefere daha iyi yapabilirsin” şeklinde teşvik edici sözlerle motive etmeye çalışmıştır. Bu durumun öğrencinin beceri ve kendisine güven düzeyinin artmasını sağlayarak gruptaki katılımcı rolünü desteklediğini söyleyebiliriz.

Aynı çalışmada 31 kişiden oluşan ve B grubunda uygulanan alıştırmaya yönteminde ise öğretmen tarafından alıştırmalar gösterildikten sonra, öğrencilere çalışmalarını için zaman verilmiştir. Öğrenciler herhangi bir grup dâhilinde çalışmamış, rekabetçi ve bireysel performanslarını sergilemeleri istenmiştir. Öğrencilerin kendilerine verilen zaman aralığında beceriyi çalışabilmesi ve gerekli alıştırmaları yapabilmesi için, direktifler doğrultusunda kendi sorumluluğunu üstlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın ön test sonuçları incelendiğinde, gruplardaki öğrencilerin sosyal beceri ölçeği alt boyutlarından işbirliğiyle çalışma, bağımsız çalışma, dinleme-cesaretlendirme ve yardımlaşma-paylaşma boyutlarında aldıkları ön test puan ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmüş ve gruplar arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara bakılarak çalışma gruplarındaki öğrencilerin denel işlemlere başlamadan önce sosyal beceri düzeylerinin birbirine çok benzer olduğu düşünülebilir.

Denel işlem sonrası, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerin sosyal beceri ölçeği son teste vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, A grubunda İşbirliği ile Çalışma, Yardımlaşma-Paylaşma ve SBÖ toplam test puanı kontrol grubundaki değerlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre yapılan uygulamalara katılan öğrencilerin; grupta çalışmayı daha eğlenceli bulma, grupta çalışırken daha iyi öğrenebilme ve daha başarılı olacağına inanma, grupta çalışırken kendisi daha iyi hissetme, arkadaşına yardımcı olma ve fikirlerini arkadaşı ile paylaşmaktan zevk alma, arkadaşlarının fikirlerine değer verme ve onları dikkatlice dinleme, arkadaşlarına güvenme ve başarılarından mutluluk duyma, başarılı arkadaşlarını tebrik etme ve farklı düşünceleri dinlemekten zevk alma eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenme içeren araştırmalar incelendiğinde; işbirlikli öğrenme yaklaşımının rekabetçi yaklaşım, ve bireysel öğrenme yaklaşımlarına oranla, öğrencilerin akademik başarı, tutum, kaygı, sosyalleşme, öz güven ve etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Yaşar, 1993; Gömleksiz ve Özyürek, 1994; Yeşilyaprak, 1994; Gömleksiz ve Temel 1994; Lazarowitz, Hertz - Lazowitz ve R. Baird, 1994; Kara, 1994; Kocabaş, 1995; Bilen, 1995; Pala, 1995; Erçelebi, 1995; Beyazitoğlu, 1996; Lampe ve Roze, 1996; Akın, 1996; Sullivan 1996; Kasap, 1996 ; Yıldız, 1998; Karaoğlu, 1998; Colosi ve Zales, 1998; Ertekin, 2001; Uysal, 2003; Tunçel, 2006).

Whicher, Bol ve Nunnery (1997)' in ortaöğretim matematik dersinde, birbirine yardım etme, işbirliği ile çalışmada; Jordan ve La Metais (1997) ilköğretimde görev yönelimli becerilerde (pozitif olma, paylaşma, diğerlerine değer verme); Sobral (1998) tıp öğrencilerinde, yapıcı dönüt alma-verme ve öğrenci arası etkileşimde; Veenman, Kenter ve Post (2000) ilköğretimde, görev yönelimli davranışlar ve sosyal becerilerde; Rutherford, Mathur ve Quinn (2000) 12-17 yaşlarda suçlu bayanlarda, sosyal iletişim becerilerini geliştirmede; Quinn (2002) ilköğretimde antisosyal ve saldırgan davranışlar gösteren öğrencilerde, antisosyal davranışların azaltılmasında ve Walmsley, Muniz, Edward ve Kinzel (2003) lise geometri dersinde, kişiler arası ilişkilerde ve etkili dinlemede; işbirlikli öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu saptamışlardır.

Strohl ve Schneck (1991)' e göre işbirlikli öğrenme yaklaşımı, sosyal becerilerin gelişmesinde, arkadaşlık ilişkilerinin oluşturulmasında, insanları tanıma ve anlama yeteneğinin gelişmesinde, iletişim becerilerinin kazandırılmasında en etkili yöntemlerden birisi olarak kabul edilmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin, Beden Eğitimi dersinde öğrencinin sosyal becerilerini arttırma konusunda alıştırmaya yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonuçları incelendiğinde, işbirliğine dayalı öğrenmenin alıştırmaya yöntemine göre öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu görülmektedir. Johnson ve Johnson 1989–1993 yılları arasında işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırılması amacıyla yapılan 1200'den fazla araştırmanın sonuçlarına üst analiz işlemleri yaparak işbirlikli öğrenme yaklaşımının büyük ölçüde ders başarısı, derse yönelik öğrenci tutumu, sosyal becerilerin gelişimi, düşünce ve duyguları daha iyi ifade edebilme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır (Herreid, 1998). Bu durum bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

King (1993) ilköğretim matematik dersinde, yardım isteme ve teşekkür etme; Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson (1993) üniversite müzik dersinde, işbirliğiyle çalışmada; Battistich, Solomon ve Delucchi (1993) ilköğretimde, birbirine yardımcı olma, arkadaşça davranışlarda; Lindquist ve Abraham (1996) muhasebe derslerinde, kişilerarası ilişki kurabilmede; işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Penelope (1993), Anderson ve Wintealt (1995), Grineski (1996), Smith Markley ve Karp (1997), Polvi ve Telama (2000), Dyson (2001) ve Dyson (2002) tarafından beden eğitimi derslerinde yapılan araştırmalarda ise; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde, işbirlikli öğrenmenin; kişilerarası becerileri ilerlettiği, pozitif fiziksel iletişimi geliştirdiği, negatif sözel iletişimi azalttığı, sosyal becerileri uygulamada fırsatlar sağladığı, az öğretmen bağımlılığı sağladığı, birbirine yardım etme, birlikte çalışma ve birlikte öğrenmeyi, bireyleri değil, fikirleri eleştirme yeteneğini geliştirdiği, sırayla deneme fırsatı sağladığı, dinleme yeteneğini geliştirdiği ve sonuç olarak beden eğitimi derslerinde de sosyal becerileri geliştirmek için güçlü bir format olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarındaki roller sayesinde, öğrencilerin grup içindeki sorumluluklarının ve birbirine bağlılıklarının arttığı tespit edilmiştir. Bütün roller önemli olsa da öğrenciler daha çok koçluk ve cesaretlendirici rollerinden hoşlanmışlardır. Öğrenciyi cesaretlendirmek ve teşvik etmek, katılımı ve özgüveni arttırmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme ile öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine yardım etmekte ve grup içinde çalışmayı öğrenmektedir. Sadece kendilerini değil, takım arkadaşlarını da düşünüp onlara karşı sorumluluklarının bilip ona göre davranmaktadırlar.

Bu çalışmada öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme ile takım ruhunu, motive olmayı, birbirilerine yardım ederek grup üyelerinin becerilerini geliştirmeyi, karşılıklı iyi iletişimi, arkadaşını dinlemeyi, yapıcı eleştiri yapmayı, sırayla çalışmayı, arkadaşları ile fikir üretmeyi ve paylaşmayı öğrenmişlerdir. Sonuç olarak işbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin sosyal becerileri geliştirmede çok güçlü bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin sosyal becerileri ve cinsiyet ilişkisi incelendiğinde ise; işbirlikli öğrenmenin hem kız hem erkek öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde ve aynı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Tunçel (2006), ‘‘işbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri’’ isminde yapmış olduğu çalışmada, beden eğitimi derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme yaklaşımının, hem kızların hem de erkeklerin sosyal becerilerde gelişimine aynı derecede katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencinin beden eğitimi dersi tutumu üzerindeki etkileri incelendiğinde; gruplarda yer alan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yükseldiği görülmüştür. Ancak bu yükselme istatistiksel açıdan anlamlı bir farka yol açmamıştır. Grup A ve Grup B’deki öğrencilerin beden eğitimi derine ilişkin tutumlarındaki bu yükseliş şöyle yorumlanabilir. Genellikle öğrenciler beden eğitimi dersine güdülü olarak gelmektedirler. Buna ek olarak araştırmacı tarafından verilen derslerin her iki gruptaki öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar madde bazında incelendiğinde, öğrencilerin beden eğitimi ders saatlerinin arttırılmasını arzuladıklarını, beden eğitimi derslerinde dayanışma ve iş birliği duygularının geliştiğini, başarılarını arttırdığını ve bu derslerden elde ettikleri tecrübelerin gelecekte uygulamaya değer şeyler olduğunu, beden eğitimi derslerinden öğrendiklerinin günlük hayatta uygulayabileceklerini, beden eğitimi derslerinin ahlaki açıdan dürüstlüğü, centilmenliği ve hoşgörülü olmayı öğrettiğine inandıklarını, bu derslerden öğrendiklerini başkalarıyla paylaşabileceklerini ve kendilerine olan güven duygularının beden eğitimi dersleri sayesinde geliştiğini ifade etmişlerdir.

İşbirliğine dayalı öğrenme ve alıştıırma yöntemi öğrencinin beden eğitimi dersi tutumu üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre incelendiğinde ise; , hem deney grubu hem kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının arttığı gözlenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını aynı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

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

Konuyla ilgili yapılmış çoğu araştırmada; işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı A grubu öğrencilerinin tutum puanları ile alıştıırma yönteminin uygulandığı B grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında A grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yani işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin Beden Eğitimi yönelik tutumları üzerinde alıştıırma yöntemine göre daha olumlu etkiye sahiptir (Açıkgöz, 1992; Gömlüksiz, 1993; Scarafiotti vd., 1994; Parr, 1995; Langford ve Cleary, 1995; Bilen, 1995; Karaoğlu, 1998; Earley, 1999; Oral, 2000; Özkal, 2000; Tonbul, 2001; Şengören, 2006; Gök, 2006; Tanel, 2006; Özçelik, 2007; Ergin, 2007; Demiral, 2007).

Yapılan çalışma sonucunda; İşbirliğine Dayalı Öğrenme yöntemi öğrencilerin sosyal becerileri ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını daha önemli derecede arttırdığı ayrıca İşbirliğine Dayalı Öğrenme yönteminin Alıştırma Yöntemine göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerilerinin aynı düzeyde geliştirdiği, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını yükselttiği görülmüştür. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Öğrencilerin Sosyal Becerilerini ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını arttırmada Alıştırma Yöntemine göre etkili olduğu tespit edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda program geliştiriciler, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışma yapan araştırmacıların aşağıdaki konuları çalışmalarını farklı öğretim yaklaşımları açısından faydalı olabileceği söylenebilir.

- İşbirliğine dayalı öğrenmeyle işlenen dersler; farklı yöntem, kuram, model ve stratejilerle işlenerek, beden eğitimi ve spor derslerinde farklı spor branşlarında, farklı sınıflarda ve farklı alanlarda uygulama yapılabilir.
- Değişik yöntemlerin etkileşimi ve öğrencilerde geliştirdiği özellikler üzerine çalışmalar yapılabilir.
- İçeriği tamamen işbirliğine dayalı öğrenme olmayan fakat işbirliğine dayalı öğrenmeyide kapsayan eğitim programları hazırlanarak uygulanıp sosyal becerilere ve beden eğitimi dersine karşı tutuma etkisine bakılabilir.
- İşbirliğine dayalı öğrenmeyle farklı öğretim yöntemleri karşılaştırılıp, her ikisinde sosyal becerilere ve beden eğitimi dersine karşı tutuma etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, Philip C., B. Chambers, C. Poulsen, Ch. De Simone, S. D'apollonia V Howden .(1995). Classroom Connections. Kanada.
- Açıkada , C. (1994). *Beden Eğitiminin Spor Eğitimine Sporda Yeni Felsefeler*. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu (16-18 Aralık), Manisa.
- Açıkgöz, K.Ü. (1991). *Cooperative, Competitive and Traditional Activities in Foreign language Achievement and Retention*. TESOL XX Annunal Convention Exposition'da Sunulan Bildiri. New York: Mart 24-28.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1995). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir. Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Altınparmak, M. Nakiboğlu, M. (2005). "*Lise Biyoloji Laboratuvarında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Başarı ve Tutuma Etkisi*" Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,3,1,49.
- Akın, N. S. (1996). "*Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Fen Bilgisi Öğretimi Üzerindeki Etkileri*", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerinin Geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Aktaş, E. (2006). *Kubaşık Öğrenme yönteminin 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, C., Windeatt, D. (1995). *İnterpersonal Skills and Goal Setting Trought Cooperative Learning in Physical Education*. Edrs Price MF01/PC04 PlusPostace ABD.

- Ankay, A. (1990). İnsan ve Eğitim, Eğitim Psikolojisine Giriş, Ankara.
- Aracı, H. (1998). Okullarda Beden Eğitimi. Montaj Baskı 13. Ankara.
- Arkonaç, S. A. (1998). Sosyal Psikoloji. İstanbul: Alfa Basım, Yayım ve Dağıtım.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. Ve Snapp, M. (1978). The Jigsaw Classroom, Beverly Hills, CA: Saga.
- Aslan, O. (2004). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ateş, M. (2004). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci kademe madde ve özellikleri ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcıoğlu, H. (2005). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi, 2.Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, O. (2007). Tutumlar (Edit: Enver Özkalp) Davranış Bilimlerine Giriş. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 10.Sınıf Coğrafya Dersinde Başarıya, Tutuma ve Motivasyona Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (2001). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H. (2002). Sosyal Beceri Eğitim. İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1998). Eğitim Psikolojisi, 236, 238, Ankara.

- Battistich, V., Solomon, D., Delucchi, K.(1993). Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups. *Elementary School Journal*, 94:19-32.
- Beden Eğitimi Ve Öğretmenlerin Ders İçi Ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi. (2000). M.E. basımevi T.C. M.E.B. Okul İçi Beden Eğitimi ve Spor ve İzcilik Daire Başkanlığı,152, Ankara.
- Beyazıtöğlu, E.N. (1996). İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, Erişi ve Kalıcılık. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Biehler, R. F. and Snowman, J. (1997). *Psychology Applied To Teaching*. Boston: Houghton Mifflin (4-11. Bölümler).
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bilge, N. (1995). Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirilmesi. Ankara Ofset Repromat Mat.176, Ankara.
- Bilge, O. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf matematik dersi asal sayılar ve çarpanlara ayırma ünitesinin hedef ve davranışlarını kazandırmada aktif öğrenme yöntemlerinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, İ. (2006). İşbirlikli Öğrenme (Edit: Mehmet BAHAR), Fen ve Teknoloji Öğretimi, Pagem Yayıncılık, 138-158.
- Binbaşioğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Blaney, N., Stephan, S., Rosenfield, D., Aronson, E., Sikes, J. (1997). Interpedence in the classroom: A Field Study. *Journal Of Educational Psychology*, 69, 121-128.

- Broyles, M.L. (1999). *A Comparison of the Participation in Cooperative Learning on the Success of Physics, Engineering and Mathematics Students*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Texas A and M Üniversitesi.
- Bryan, T. (1991). "Selection in Research on Learning Disabilities: A View from the Social Side", *Learning Disability Quarterly*, 14, 297–301.
- Bonwell, C.C., and J.A. Eison. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: George Washington University.
- Cai, Sean, X. (1997). *Collage Student Attitude Toward Three Teaching Styles in Physical Education Classes*. *Collage Student Journal*, 31,251-261.
- Akt:Mirzeoğlu, D. (2000). *Voleybol dersindeki davranışların öğreniminde, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişimi düzeyine etkisi*. yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cartledge, Gwendolyn Ve Milburn, Joanne F. (1992). *Teaching Social Skills to Children*, 2.Baskı, New York: Pergamon Pres.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). *Toward Defining and Measuring Social Skills in Employment Settings*. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.
- Cheng, K. Ve Chen, Y. (2008). *Effects of Cooperative Learning in a College Course on Student Attitudes Toward Accounting: a Quasi-experimental Study*.*International Journal of Management*. 25 (1), 111-116.
- Colosi, J.,C., Zales S.,R. (1998). *Jigsaw Cooperative Learning Improves Biology Lab Courses*, *Bio Science*, Cilt: 48.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (7. Baskı), Ankara: Mentis yayıncılık.

- Çakmak, M. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi aktif öğrenme teknikleri*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 20, Sayı 3, 122.
- Çamlıyer, H. (2001). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*, Manisa. Emek Matbaacılık.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A., Albayrak Kaymak, D. (2003). “Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler”, (3. Baskı); İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- Çöndü, A. (1999). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demiral, S. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersi maddenin iç yapısına yolculuk ünitesinde, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirhan, G, Altay, F. (2001). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği*. Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J.Of Sport Sciences;12 (2): 9-20.
- Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırhan yayınevi.

- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, (çev: Prof. Dr. Tahsin Yılmaz) Ege Üni. Basımevi, 11, İzmir.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri güdü ve hatırdada tutma üzerindeki etkileri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dönmezer, İ. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Can Ofset, 5, İzmir.
- Dönmezer, S. (1999). *Toplumbilim*. (Onikinci Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Dnn, S., And Wilson, R. (1991). *Cooperative Learning in the Physical Education Classroom*. *Journal Of Physical Education Recreation and Dance*..August.
- Dyson, B. (2001). *Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program*. *Journal of Teaching Physical Education*. 20.264-281.
- Dyson, B. And Grineski, S. (2001). *Using Cooperative Learning Structures in Physical Education*. *Journal Of Physical Education Recreation and Dance*, 72(2).
- Dyson, B. (2002). *The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program*. *Journal of Teaching Physical Education*. 22.
- Earley, C. (1999). *A Descriptive Study Of Interpersonal Interaction In Cooperative Learning Groups In 9th-11th Grade Social Students*. Master of Science in the Department of Secondary Education Central Missouri State University.
- Erçelebi, E. (1995). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Erdoğan, F. (2003). *Matson çocuklarda sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin (messy) türkçeye uyarlanması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt3, Sayı.2.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta.
- Ergin, M. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji konularının öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Mustafa Ocak Yayınları, 11,25, Ankara.
- Erkmen, G., Tekin, M., Taşgın, Ö. (2006). *Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre beden eğitim dersi hakkındaki tutum ve görüşleri*. 9. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi. 3–5 Kasım, Muğla Üniversitesi. Muğla: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ertekin, B. (2001). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Fidan, N., Erden M. (1987). “Eğitime Giriş”.Alkım Yayınevi, 2,6, Ankara.
- Fleming, D. S. (2000). *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*, Scarecrow Education, Attn: Sales Department, 15200 NBN Way, P.O. Box 191, Blue Ridge Summit, PA 17214.
- Gillies, R.M. and Ashman, A.F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal Of Special Education*, 34 (1), 19-27.
- Gresham, F.M. (1986). “Conceptual issues in the assesment of social competence in children”, In P.S.

- Grineski, S. (1996). "Cooperative Learning in Physical". Education. Human Kinetics Pub.
- Grineski, S. (1999). The Effect of Cooperative Games on the Promotion of Prosocial Behaviors of Preschool Students. Research Quarterly For Exercise And Sport. Supplement. 68 (1), A-67.
- Grineski, S. (1999). (Edt: Prof.Dr.Hasan KASAP) Beden Eğitiminde İşbirliğiyle Öğrenme. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Grupe, O. Mieth D. (1998). Lexikon der Ehtik im Sport Verlag Karl Hoffmann Schondorf.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gömlüksiz, M. Ve Özyürek, D. (1994). *Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin erişkiye, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisi*. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gömlüksiz, M. ve Temel, A. (1994). *Genel öğretim yöntemleri dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin benlik saygısı ve erişkiye etkisi*. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık Öğrenme*, Kemal Matbaası, Adana.
- Görücü, A. (2007). *İlköğretim 7.sınıf beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performans, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılına etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gök, T. (2006). *Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı, başarı güdüsü ve tutumu üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herreid, C.F. (1998). Why Isn't Cooperative Learning Used to Teach Science. *BioScience*. 48(7): 553-559.
- Hertz, Rachel And Hana Shachar (1990). "Theachers' Verbal Behaviour in Corporative and Whole Class Instruction", *Cooperative Learning, Theory and Research*, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, p.77-94.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklarda İliksiler*, İmge Kitapevi, İstanbul.
- Holoğlu, O.G. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Huang, C, Y, (2000). The Effects of Cooperative Learning and Model Demonstration tragies on Motor Skill Performance During Video Instruction, *Proceeding National Sciences Council*, ,2,255-268.
- Huber, A, A. (1999). *Bedingungen Effektiven Lernens in Kleingruppen Unter Besonderer Berücksichtigung der Rolle von Lernskripten*, Koblenz –Landau Schwangau.

- Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hwong, N., Caswell, A., Johnson, D:W., Johnson, R:T., (1993).Effect of Cooperative and Individualistic on Prospective Elementary Teachers' Music Achievements and Attitudes. *Journal of Social Psychology*, 133 (1).
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum Algı İletişim*, V Yayinevi., 11,13, 33, 34,35-37, 39, Ankara.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1988). *Cooperative Learning Two Heads Learn Better Than One*. Universty of Minnesota (202 Patte Hall, Minneapolis, MN: 55455).
- Johnson, D. Johnson, R. T. Holubec, E. J., (1991). "Cooperation In The Classroom". MN: İnteraction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom; Inter Action Book Company: Edina, MN*.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. Ve Skon, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive And Individulaistic Goal Structures on Achievment: a Meta- Analysis, *Psychological Bulletin*, 89 (1), 47-62.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1993). *Circle of learning: Cooperation in the classroom*. Edine: Interactio Book Co.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E. J. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*, ASCD Publications, U.S.A.

- Johnson, D.W. Ve Johnson, R.T. (1995). *Creative Controversy: Intellectual Challenge in The Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1998). *Cooperative Learning Returns to College*. *Change*, 30, 4.
- Johnson, D.W. And Johnson, R.T. (1999a). *What Makes Cooperativem Learning Work*. ERIC:ED 437 841.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1999b). *Cooperative Learning And Assessment*. ERIC: ED 437 852.
- Jones, I., (1999). *Case Studies of Students Transitioning from an Alternative School Back int High School*. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Jordan, D. W., Le Metais, J. (1997). *Social Skilling Through Cooperative Learning*. *Educational Research* . 39(1).
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning (2th ed.)*. San Clemente. CA:Kagan Cooperative Learning.
- Kağıtçıbaşı, C. (1999) *Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınevi, 10. baskı, Sosyal Psikoloji Dizisi:1, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, C. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. Onuncu Basım, Evrim Yayınevi. İstanbul.
- Karaoğlu, İ. B. (1998). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.

- Kara, Z. (1994). *İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*, Çukurova Üniversitesi I.Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama - Araştırma, Cilt: II, Adana, Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yay.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaya, A. (2004). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alim, K. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kemertaş, İ. (1997). Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri. Birsen Yayınevi.9- 10. İstanbul.
- Kirazcı ve ark. (1998). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Derslerinin İşlenişine Bakışları, V. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi (5-7 Kasım) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- King, L.H. (1993). High and Low Achievers' Perception and Cooperative Learning into Small Groups. The Elementary School Journal, 93.
- Kılıç, G.B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 1.7-22.
- Klinchan, K. (1994). The Effect ff Cooperative Learning by Team Game Tournament Technique on Thai Reading Comprehension Ability of Mathayom Suksa one Students. Chulalongkorn University.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koçak, S. Ve Hürmeriç, I. (2004). *Attitudes Of Primary School Students Toward Their Physical Education Classes in Turkey*. 10th ICHPER-SD European Congress

and TSSA 8th International Sports Science Congress, 17-20 November, Mirage Park Resort, Antalya.

Koçak, S. Ve Hürmeriç, I. (2006). Attitudes Toward Physical Education Classes of Primary School Students in Turkey. *Perceptual & Motor Skills*, 103, (1), 296-300.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kömleksiz, M. (1994). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişi Üzerindeki Kalıcılığı*. I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana. 421-430.

Kuru, E. (2000a). *Sporda Psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

Kuru, E. (2000b). *Beden Eğitimi ve Sporda Program Geliştirme*. Ankara.

Lampe, J.R. and G.E. Rooze. (1996). *Effects of Cooperative Learning Among Hispanic Students in Elementary Social Studies*. *Journal of Educational Research*, 89:3, 187-201.

Langford, D.P. And Cleary, B.A. (1995). *Orchestrating Learning with Quality*. Milwaukee, WI. : ASQC Quality Pres.

Lazarowitz, R., Lazarowitz, R. H. Ve Baird, J. H. (1994). Learning Science in a Cooperative Setting.: Academic and achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 10.

Lehman, M. E. (2007). Influence of Learning Style Heterogeneity on Cooperative Learning. *NACTA Journal*. 51 (4), 14-19.

Lindquist, T. M., Abraham, R. J. (1996). Whitepeak Corporation: A Case Analysis of a Jigsaw in Application of Cooperative Learning. *Accounting Education*. 1, 2.

- Lumpkin, A. (1990). *Physical Education and Sport: A Contemporary Introduction*. Saint Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- Lowe, J. P. (2004). *The Effect of Cooperative Group Work and Assessment on the Attitudes of Students towards Science in New Zealand*. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Curtin University of Technology, Library and Information. Methods and Materials for the Elementary Classroom Teacher, Longman Inc., U.S.A.
- Matson, J.L., Matson, M.L., ve Rivet, T.T. (2005). An Evaluation of Social and Adaptive Skills in Adults With Bipolar Disorder and Severe. Profound Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*.
- Matson, J.L., Matson, M.L., ve Rivet, T.T. (2007). "Social Skills Treatments ith Children With Autism Spectrum Disorders", *Behavior Modification*, 31,682-707.
- Mchung, E. (1995). Going 'Beyond the Physical' Scilal Skills and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, (April 1995).
- Meb. (2006). *Talim Terbiye Kurulu İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (1 – 8. Sınıflar)*.
- Mirzeoğlu, D. (2000). *Voleybol dersindeki davranışların öğreniminde, yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişti düzeyine etkisi*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Bolu:Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mitchell, M., Kernodle, M. (2004). Using multiple intelligences to teach tennis. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 27-32.
- Moskowitz, J. M.; Malvin, J.H.; Schaeffer, G. A. And Schaps, E. (1996). Evaluation of a Cooperative Learning Strategy. *American Educational Research Journal*. 20 (4), 687-696.

- Mosston, M. & Ashwort, S. (1986). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Mosston, M. (1992). Tug-O-War, No More: Meeting Teaching-Learning Objectives Using The Spectrum of Teaching Styles.. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, January.
- Nebioğlu, D. (2004). *Beden Eğitimi Dersi (Genel Esasları, Planlaması ve Denetimi)*. 2. Baskı. Bursa: Alp Yayınevi.
- Oral, B. (2000). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri*, Çukurova Üniversitesi EF Dergisi, 2 (19), s.43-49.
- Öcal, M. G., (1996). *Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özçelik, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin fen bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, A.F. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, E.S. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretimin 3. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, Ö. (1999). *İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, (yayımlanmamış), İzmir.
- Özgüven, İ. E. (2005). *Bireyi Tanıma Teknikleri*, PDREM yayınları, 125, Ankara.

- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarıya etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pala, A. (1995), *İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pangrazzi, R., P. (2007). Dynamic Physical Education For Elementary School Children. San Francisco: Pearson Education Inc.
- Parker, W. (2001). Social Studies in Elementary Education. Upper Saddle river, NJ: Prentice-Hall, inc.
- Parr, D.T. (1995). Increasing Social Awareness and Geographical Skills of Fourth Grade Students with Technology, On-Line Communication, and Cooperative Activities. ERIC: ED 389270.
- Parrenas, C.S. And Parrenas,F.Y. (1993). Cooperative Learning Multicultural Functioning, and Student Achievement. In L. M. Malave (Ed.), Proceedings of the National Association for Bilingual Education Conferences (pp.181-189), Washington, DC.
- Pehlivan, Z. (1998). "Attitudes Toward Physical Education Lessons Scale" 5.th International Sport Science Congress. univesty of Hacettepe, Ankara.
- Pehlivan, Z. Alkan, G. (2007). *İşbirlikli öğretim yönteminin öğrencinin duyuşsal özellik ve motor beceri alanlarındaki erişü düzeyine etkisi*.
- Penelope, A. (1993). The Behavior and Experience of Low-skilled Students in Traditional And Cooperative Learning Based Physical Education. Research Quarterly For Exercise And Sport. Supplement. 64 (1), A-83.

- Polvi, S., Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal Of Educational Research*. 44 (1).
- Quinn, M. M. Ve A. Jannasch-Pennell. (1995). Using peers as social skills training agent for students with antisocial behavior. *Preventing School Failure*. 39(4). p26.
- Quinn, M.M. (2002). Changing Antisocial Behavior Patterns in Young Boys: A Structured Cooperative Learning Approach. *Education and Treatment of Children*, 25 (4) .
- Rötig/Prohl ve ark. (2003). “Sportwissen Schaftliches Lexikon”,494, Verlag Karl Hoffmann Schondor.
- Rıza, E. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş*, Anadolu Matbaacılık 70,71,74,82,84, 116, İzmir.
- Rozmajzl, M. And Bayer-Alexander, R. (2000). *Music Fundamentals, Metods and Materiels for the Elemantary Classroom Teacher*, Longman Inc., U.S.A.
- Rutherford Jr. Robert B., Mathur Sarup R. Ve Quinn Mary M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*. 21 (3): 354-370.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yay.
- Şahin, H. (2006). *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 3, Sayı. 26.
- Sarıtaş, M. (1998). *İlköğretim okulları 4. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine işbirlikli öğrenme yöntemi ve yarışmalı öğrenme yönteminin etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Scarafiotti, J.C., Klein, J.D. And Cavalier, F.J. (1994). Effects of Cooperative Learning Strategies on Performance, Attitude and Grup Behaviors in a Technical Team Environment. ERIC:ED378192.
- Seferoğlu, S S. (2004).Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı. Ankara; 413- 425.
- Sergin, C., Flora, J. (2000). “Poor Social Skills Are A Vulnerability Factor In The Development Of Psychosocial Problems” Human Communication Research. 26(3) 489-514.
- Seven, S. (2008), *Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (2), 151–174.
- Shachar, H. and Sharan, S. (2000). Cooperative learning in the heterogeneous Israeli classroom. International Journal Of Educational Research, 23 (3), 283- 292.
- Sharan, S. (1994). Handbook of Cooperative Learning Methods. Wesport, CT: Preager.
- Slavin, R.E. (1990). Cooperative Learning: Theory, Research and Practice. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. Educational Leadership, 48, 5.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning. Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, S. and Scrabis, K.A. (2004). A Review of Research on Instructional Theory in Physical Education 2002-2003. International Journal of Physical Education, 41, (1), 4-12.
- Smith, B, T. (1996). *The Effect of a Cooperative Learning Intervention on the Social Skills Enhancement of a Thirth Grade Physical Education Class*, Doctoral Dissertation, University of Idaho, Dissertation Abstract Intertational, 1,57, 4306.

- Smith, B., Markley, R., Karp, G.G. (1997). The Effect of a Cooperative Intervention on the Social Skill Enhancement of a Third Grade Physical Education. *Research Quarterly For Exercise And Sport. Supplement.* 68 (1), A-68.
- Sparapani, E.F., Abel J.F., Easton, S.E., Herbster D.L. Edwards, P. (1994). Cooperative Learning: What Teachers Know It and When They Use It. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (74th, Atlanta, GA). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 605).
- Sullivan, J. (1996). Implementing a cooperative learning research model: How it applies to a social studies unit. *The Social Studies*, 87 (5), 210-217.
- Sobral, D.T. (1998). Productive Small in Medical Studies: Traing for Cooperative Learning. *Medical Teacher.* 20 (2).
- Stahl, R. J. (1994). The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington. ERIC Identifier: ED370881.
- Stahl, R. J. Stahl, N. N., Verdi, M. P., Stahl, S. A. (1996). Using Group Investigation Successfully in Science Classrooms. Stahl, R.J. (Ed.). *Cooperative Learning İn Science : A Handbook For Teachers.* Menlo Park, Calif. : Innovative Learning Publications.
- Sucuoğlu, H. K. (1996). Öğrenci Yüklemleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, Anadolu Üniversitesi Yayınları No.1076, EF Yayınları No.51, 193-206.
- Sunay, H. ve Tuncel, F. (1999). Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor Cunhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürleri Kongresi, A.Ü.Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 602-603, Ankara.

- Solomon, D. (1997). Fair Play in the Gymnasium: Improving Social Skills Among Elementary School Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, May/June.
- Sönmez, S. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Strohl, M., And Schneck, S. (1991). Native Americans cooperative learning activities, Scholastic Professional Books, Printed in The U.S.A.
- Şengören, S. K. (2006). *Optik dersi ışıkta girişim ve kırınım konularının etkinlik temelli öğretimi: işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenışık, Y. Öztürk, F. Koparan. Ş. (1997). *İlköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerine etkisi*, 5. Ulusal beden eğitimi ve spor öğretmenleri sempozyumu, 2-3 Kasım, Adana.
- Uysal, G. (2003). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği. 28-42.
- Uz, B. A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzamaz, F. (2000). *Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (6), 49-58.
- Uzunöz, A. (2000). Öğrenme, Davranış Bilimlerine Giriş, (Ed. Enver Özkalp) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi, Birey ve Öğrenme. Bilim Yayınları, Ankara.
- Tamer, K. Ve Pulur, A. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri Ada Matbaacılık, Ankara.
- Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tanıkan, K. Sunay, H. (2002). *Tarihi süreç içinde beden eğitimi ve spor*, Çağdaş Eğitim Dergisi, Tekışık Yayıncılık, Şubat 33, Mart 42.
- Tavsançıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle veri Analizi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Temel, C. Avşar, P. (2008). İlköğretim Beden Eğitimi (1. ve 8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuzu, MEB Devlet Kitapları, 1.Baskı, Ankara.
- Theroux, P. (1999). Comparing Traditional Taching.
- Tolan, B., İsen, G., Batmaz, V. (1985). Sosyal Psikoloji I. (Ben ve Toplum). Teori Yayınları, Ankara:
- Tonbul, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin ingilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırda tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topsakal, U, Ü. (2010). *8. sınıf "canlılar için madde ve enerji" ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 91-104.

- Torun, M. (2008). *Sosyal beceri eğitiminin erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuncay, R. (1991). *Rehberlik ve Beden Eğitimi*. 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, 334, İzmir.
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkçapar, Ü. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin psikomotor becerileri kazanma düzeylerine etkisi (Futbol Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Veenman, S., Kenter, B. and Post, K. (2000). *Cooperative Learning İn Dutch Primary Classrooms*. *Educational Studies*, 26 (3), 281-302.
- Walmsley, A,L,E., Muniz, J, E., Edward, B., Kinzel, B. (2003). *Cooperative Learning and its Effect in a High School Geometry Classroom*. *Matematics Teacher*, 00255769. 96 (2).
- Webb, N. (1985). *Student İnteraction and Learning in small Groups, Learning to Cooperate, Cooperate to Learn*, (Edited by Robert Slavin vd.), New York Plenum Pres, 147-172.
- Whicher, K,M., Bol, L., Nunnery, J,A. (1997). *Cooperative Learning in the Secondary Mahhematics Classroom*. *Journal of Educational Research*. 97 (1).
- Wilson-Jones, L. And Caston, M. C. (2004). *Cooperative Learning on Academic Achievement in Elementary African American Males*. *Journal of Instructional Psychology*.

- Yaşar, Ş. (1993). Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yavaş, M. (1996). İlhan A., Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, Melissa Yayıncılık, 2,14, 23.
- Yeşilyaprak, B. (1994), *İşbirliğiyle öğrenme ve geleneksel yöntemin başarı, hatırlama ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerine etkileri*, VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, İzmir.
- Yeşilyurt, E. (2009). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 19 (2), 161-178.
- Yüksel, G. (2004). Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı, 1. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

EKLER**EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Bu çalışma, sizin sosyal becerilerinizi ve beden eğitimi derslerine yönelik tutumunuzu ölçmek için düzenlenmiştir. Bu ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnız araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle, gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz büyük bir önem taşımaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyarak sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu karşısındaki kutucuğun içine (X) işaretiyle lütfen belirtiniz. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Adınız – Soyadınız :

Sınıfınız – Numaranız :

Doğum Yeriniz ve Tarihiniz :

Cinsiyetiniz : () KIZ () ERKEK

Okulunuzda herhangi bir takımında lisanslı olarak spor yapıyor musunuz ?
 () HAYIR
 () EVET ise nerde yapıyorsanız belirtiniz

Okul harici bir kulüpte düzenli olarak spor yapıyor musunuz?
 () HAYIR
 () EVET ise nerde yapıyorsanız belirtiniz

Babanızın Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisans Üstü

Annelerinizin Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisans Üstü

Babanızın Mesleği:
Annelerinizin Mesleği:

Ailenizin ortalama aylık geliri ? () 500 – 1000 () 1000 – 2000 () 2000 ve Üstü

Bir dönem boyunca ders kitabı dışında okuduğunuz kitap sayısı:

Ailenizin gelir düzeyini nasıl algılıyorsunuz? () İyi () Orta () Kötü

Ailenizde düzenli spor yapan var mı? () Evet () Hayır
 () Anne () Baba () Kardeş

Kardeş Sayınız : () Tek Çocuk () 2 Kardeş () 3 Kardeş () 4 Kardeş ve üstü

EK 2: BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Her cümleyi dikkatle okuyarak sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu karşısındaki **kutucuğun içine (X) işaretiyle** lütfen belirtiniz. İlgili ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

| BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|--------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|----------------------------|
| 1.Beden eğitimi ders saatlerinin artırılmasını istiyorum. | | | | | |
| 2.Beden eğitimi dersini özlemle beklemem. | | | | | |
| 3.Beden eğitimi dersinde öğrendiklerim gelecekte uygulamaya değer şeylerdir. | | | | | |
| 4.Beden eğitimi dersinde dayanışma ve işbirliği duygum gelişiyor. | | | | | |
| 5.Beden eğitimi dersinden nefret ediyorum. | | | | | |
| 6.Beden eğitimi dersinden söz etmek hoşuma gitmiyor. | | | | | |
| 7.Beden eğitimi dersinin her gün yapılmasını isterim. | | | | | |
| 8.Beden eğitimi dersini gereksiz görüyorum. | | | | | |
| 9.Beden eğitimi dersinde öğrendiklerimin günlük yaşantımı kolaylaştırdığını düşünmüyorum. | | | | | |
| 10.Beden eğitimi dersinin başarımı arttırdığına inanıyorum. | | | | | |
| 11.Beden eğitimi dersinin biran önce bitmesini isterim. | | | | | |
| 12.Beden eğitimi dersini seviyorum. | | | | | |
| 13.Beden eğitimi dersinde öğrendiklerimi günlük yaşantımda uygulamaya çalışırım. | | | | | |
| 14.Beden eğitimi dersiyle ilgili verilen görevlerden kendimi saklarım. | | | | | |
| 15.Beden eğitimi dersinin bana ahlaki açıdan dürüstlüğü, centilmenliği ve hoşgörülü olmayı öğrettiğine inanıyorum | | | | | |
| 16.Beden eğitimi dersi olmazsa daha mutlu olurum. | | | | | |
| 17.Beden eğitimiyle ilgili öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum. | | | | | |
| 18.Arkadaşlarıma beden eğitimi derslerine katılmalarını tavsiye etmem. | | | | | |
| 19.Beden eğitimi dersi kendime güvenimi artırıyor. | | | | | |
| 20.Beden eğitimi dersi olduğu gün bütün düzenim bozuluyor. | | | | | |
| 21.Beden eğitimi dersi olduğu gün çok neşeli olurum. | | | | | |
| 22.Beden eğitimi dersine katılmaktan hiç zevk almam. | | | | | |

EK 3: SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci; Cümleleri işaretlerken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir.

1. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz.
2. Okuduğunuz cümlenin sizin düşüncelerinize ne kadar uygun olduğunu düşünerek seçeneklerden birini (X) şeklinde işaretleyiniz.

| SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|---|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 1. Herhangi bir problemle karşılaştığımda arkadaşşıma sorarım. | | | | | |
| 2. Arkadaşımanın öğrenmesine yardımcı olmak hoşuma gider. | | | | | |
| 3. Arkadaşımla birlikte sorunlara daha çok çözüm yolu bulabiliriz. | | | | | |
| 4. Kendi düşüncelerimi kendime saklarım. | | | | | |
| 5. Grupla çalışmak çok eğlencelidir. | | | | | |
| 6. Grupla çalışırken daha geç öğrenirim. | | | | | |
| 7. Arkadaşılarımın bilgisine güvenmem. | | | | | |
| 8. Arkadaşımanın bana hatalarımı söylemesinden hoşlanmam. | | | | | |
| 9. Grupla daha iyi öğrenebilirim. | | | | | |
| 10. Bilmediğim bir şey varsa, arkadaşım bana yardımcı olur. | | | | | |
| 11. Grupla çalışmaktansa, tek başıma çalışmayı tercih ederim. | | | | | |
| 12. Grupla birlikte öğrenmek daha kolaydır. | | | | | |
| 13. Arkadaşılarımın fikirlerimi paylaşmaktan zevk alırım. | | | | | |
| 14. Arkadaşılarımın başarılı olmaları beni huzursuz eder. | | | | | |
| 15. Birlikten kuvvet doğar. | | | | | |
| 16. Bir problemle karşılaştığımda kendim çözmek isterim. | | | | | |
| 17. Grupla çalışırken kendimi daha iyi hissederim. | | | | | |
| 18. Farklı düşünceleri dinlemekten zevk alırım. | | | | | |
| 19. Tek başına çalışırken daha iyi öğrenirim. | | | | | |
| 20. Arkadaşılarım konuşurken, onları dikkatlice dinlerim. | | | | | |
| 21. Grupla çalışmak beni sıkır. | | | | | |
| 22. Arkadaşılarımın fikirleri benim için değerlidir. | | | | | |
| 23. Kimseden yardım almadan çalışırsam daha başarılı olurum. | | | | | |
| 24. Grupla çalışırsam daha başarılı olacağıma inanırım. | | | | | |
| 25. Düşüncelerimi paylaşmaktan hoşlanmam. | | | | | |
| 26. Arkadaşımanın başarılı olması beni mutlu eder. | | | | | |
| 27. Arkadaşılarımın güvenirim. | | | | | |
| 28. Tek başına çalıştığımda daha uzun çalışırım. | | | | | |
| 29. Başarılı arkadaşımı tebrik ederim. | | | | | |
| 30. Arkadaşımla yapamadığı bir konuyu başarması için ona “ haydi yapabilirsin” derim. | | | | | |
| 31. Başkaları ile çalışmaktan hoşlanmam. | | | | | |

EK-4 : İZİN YAZILARI

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00 / 1497
KONU : İzin

ANKARA
17.02.2011

KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

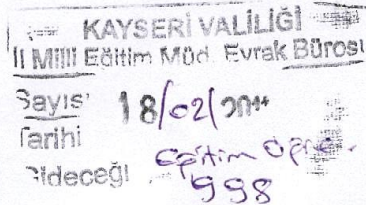
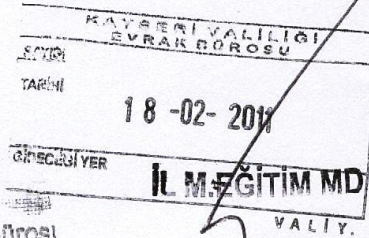
Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi Ziya BAHADIR, Yrd. Doç. Dr. Atilla PULUR'un danışmanlığında yürüttüğü **“Beden Eğitimi ve Sporda İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Ders Tutumuna ve Sosyal Becerilerine Etkisi”** isimli tezi ile ilgili olarak Kayseri iline bağlı Melikgazi Belsin ilçesinde bulunan Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu 7.sınıf Beden Eğitimi dersinde okuyan öğrencilere 8 hafta **“Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model”** uygulamasını yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Müdür Yardımcısı

EKLER

1-Dilekçe



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı:B.08.4.MEM.4.38.00.03-605.01-
Konu:Araştırma İzni

22.02.2011*005777

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ziya BAHADIR, Yrd.Doç.Dr. Atilla PULUR'un danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Sporda İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Ders Tutumuna ve Sosyal Becerilerine Etkisinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını ve bu tez için 8 hafta sürecek olan "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model" uygulamasını ilimiz Melikgazi ilçesi Belsin Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerine uygulama isteği ile ilgili Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 17/02/2011 tarih ve 1497 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ziya BAHADIR, Yrd.Doç.Dr. Atilla PULUR'un danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Sporda İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Ders Tutumuna ve Sosyal Becerilerine Etkisinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını ve bu tez için 8 hafta sürecek olan "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model" uygulamasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürü ile Beden Eğitimi öğretmeninin gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, adı geçen kişinin araştırma sonucundan Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Erdoğan AYATA
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/02/2011

İ.Hani ÇOMAKTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Yazı (1 adet 1 sayfa)
- 2- Sosyal Beceriler Ölçeği (1 adet 1 sayfa)
- 3-Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (1 adet 1 sayfa)
- 4-Basketbol Günlük Ders Planı örneği (1 adet 1 sayfa)
- 5-Fiziki zararları karşılama taahhüdü (1 adet 1 sayfa)



Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü – ARGE
Osman Kavunca Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ
Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03
İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>, <http://www.kayseriarge.org>
İrtibat İçin: Nuriye YAŞAR (İl Koordinatörü) (320 20 84)
E-posta : ab38@meh.gov.tr, nuriyeyasar38@hotmail.com

Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138)
E-posta: msahin38@windowslive.com
Gülizar YALÇINOĞLU (Şef) (131)
E-posta: gulemre@hotmail.com

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı:B.08.4.MEM.4.38.00.03-605.01/

Konu:Araştırma İzni

23.02.2011*005973

MELİKGAZİ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ziya BAHADIR, Yrd.Doç.Dr. Atilla PULUR'un danışmanlığında ilçeniz bünyesinde bulunan Belsin Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerine "Beden Eğitimi ve Sporda İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Ders Tutumuna ve Sosyal Becerilerine Etkisinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını ve bu tez için 8 hafta sürecek olan "Öntest -Sontest Kontrol Gruplu Model" uygulanmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürü ile Beden Eğitimi Öğretmeninin gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan adı geçen kişinin Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 22/02/2011 tarih ve 005777 sayılı yazıları ekte gönderilmiştir

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Erdoğan AYATA
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Onay örneği (1 adet 1 sayfa)
- 2-Sosyal Beceriler Ölçeği (1 adet 1 sayfa)
- 3-Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (1 adet 1 sayfa)
- 4-Basketbol Günlük Ders Plan Örneği (1 adet 2sayfa)

22/02/2011 Memur
22/02/2011 Şef
22/02/2011 Şb.Müd

:F.TAŞ
:G.YALÇINOĞLU
:M.ŞAHİN

| | | |
|---|--|---|
|  | Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü - ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr , http://www.kayseriarge.org İrtibat için: Nuriye YAŞAR (İl Koordinatörü) (320 20 84) E-posta :ab38@meb.gov.tr, nuriyeyasar38@hotmail.com | Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowlive.com Gülizar YALÇINOĞLU (Şef) (131) E-posta:gulemre@hotmail.com |
| | | |

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.38.00.03-605.01/

Konu : Araştırma İzni

23.02.2011*005979

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi :17/07/2010 tarih ve 1497 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ziya BAHADIR, Yrd.Doç.Dr. Atilla PULUR'un danışmanlığında, ilimiz Melikgazi ilçesi Belsin Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu 7.sınıf öğrencilerine "Beden Eğitimi ve Sporda İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Ders Tutumuna ve Sosyal Becerilerine Etkisinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını ve bu tez için 8 hafta sürecek olan "Öntest –Sontest Kontrol Gruplu Model" uygulanmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürü ile Beden Eğitimi Öğretmeninin gözetiminde ve sorumluluğunda yapılması , araştırma sonucundan bilgi verilmesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 22/02/2011 tarih ve 005777 sayılı yazıları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Erdoğan AYATA
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Onay (1 adet 1 sayfa)
- 2-Sosyal Beceri Ölçeği (1 adet 1 sayfa)
- 3-Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (1 adet 1 sayfa)
- 4-Basketbol Günlük Ders Planı Örneği (1 adet 1 sayfa)

22./02/2011 Memur :F.TAŞ
20./02/2011 Şef :G.YALÇINOĞLU
12./02/2011 Şb.Müd :M.ŞAHİN



Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE
Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ
Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03
İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>, <http://www.kayseriarge.org>
İrtibat için: Nuriye YAŞAR (İl Koordinatörü) (320 20 84)
E-posta :ab38@meb.gov.tr, nuriyeyasar38@hotmail.com

Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138)
E-posta: msahin38@windowslive.com
Gülizar YALÇINOĞLU (Şef) (131)
E-posta:gulemre@hotmail.com

EK 5: İLKÖĞRETİM VII. SINIF BEDEN EĞİTİMİ DERSİ BASKETBOL ÜNİTESİ HEDEFLERİ

- 1.Basketbol ile ilgili temel beceriler edinebilme.
- 2.Basketbol ile ilgili koordinasyonu geliştirebilme.
- 3.Basketbol oynamaya istekli olma.
- 4.Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme.

Hedef Davranışlar

- 1.Basketbola hazırlayıcı oyunlar oynama.
2. Top tutma.
3. Temel duruş yapma
- 4.Pas ve Çeşitleri
- 5.Göğüs pası yapma
- 6.Sektirmeli pas yapma
- 6.Baş üstü pas yapma
- 7.Çeşitli şekillerde paslaşma
- 8.Saha boyunca hareketli koşarak pas yapma
9. Top sürme
- 10.Slalom top sürme
- 11.Turnike
- 12.Pas alarak turnike atışı yapma
13. Top sürerek turnike atışı yapma
- 14.Şut atma
15. 3:3 yarı sahada oyun oynama
- 16.Kazanmak için kural dışı yollara başvurmama.
- 17.Grupla oynamaya istekli olma.

EK 6:**ALİŞTİRMA YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
İLİŞKİN BASKETBOLA YÖNELİK GÜNLÜK DERS PLANLARI****I. HAFTA**

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 1 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/B |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Basketbolla ilgili genel bilgi, Basketbola hazırlayıcı oyunlar, Top tutma, Temel duruşlar, Yapılacak çalışmayla ilgili bilgilendirme yapıldı. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 31 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, Basketbol topu, trafik hunisi. |
| Yöntem: | Alıştırma yöntemi. |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Basketbola yönelik topla ilgili eğitsel oyunlar 2.Top tutma 3.Temel duruşlar. 4.Topu atma tutma, yuvarlama. 5.On pas oyunu, |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama. |
| Isınma: | Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar) Ball Handling (Top tutma alışırtmaları) |
| Esas Devre: | a.Yapılacak çalışmalarla ilgili bilgi verildi. b.Çalışmaların nasıl yapılacağı ve işleyiş hakkında bilgi verildi. c.Topun nasıl tutulacağı ve kontrol edileceği gösterildi. d.Temel duruşlar gösterildi. e.Gösterilen tekniklerle ilgili alışırtmalar yapıldı. |
| Bitiriş Evresi: | Basketbol topuyla voleybol çizgileri içerisinde On Pas oyunu oynatıldı. |
| Değerlendirme: | Genel Basketbol oyun kuralları ile bilgi verildi, Top tutmayla ve temel duruşlar ile ilgili düzeltici dönüt verilerek, öğrencilerin çalışmayla ilgili performansları gözlemlendi. |

II. HAFTA

| | |
|-------------------------|---|
| Tarih: | 8 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/B |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Tek ve Çift zamanlı duruşlar, Paslar (Göğüs pası, Yerden sektirme pas, Baş üstü pas) |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 31 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu, trafik hunisi. |
| Yöntem: | Alıştırma yöntemi |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1. Tek zamanlı Duruş. 2. Çift zamanlı Duruş. 3. Göğüs Pas 4. Yerden sektirme Pas. 5. Baş üstü Pas. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar) Ball Handling (Top tutma alıştırması) |
| Esas Devre: | a. Tek zamanlı stop ve Çift zamanlı stop alıştırması. b. Göğüs Pası gösterimi. c. Yerden Sektirme Pası gösterimi. d. Baş üstü Pas gösterimi. |
| Bitiriş Evresi: | Sınıf iki gruba ayrılır. Karşıda bir top atan vardır. Göğüsten pasını veren yere oturur. Önce bitiren grup kazanır. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin paslarla ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

III. HAFTA

| | |
|-------------------------|---|
| Tarih: | 15 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/B |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Pasla ilgili alıştırmalar. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 31 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu, trafik hunisi. |
| Yöntem: | Alıştırma yöntemi |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Farklı şekillerde paslaşma. 2.Karşılıklı paslaşma. 3.Yarı saha paslaşma. 4.Tam saha paslaşma. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar) Ball Handling (Top tutma alıştırmaları) |
| Esas Devre: | a.Paslarla ilgili tekrar, hataları düzeltme. b.Farklı şekillerde paslaşma. c.Yarı saha pas alıştırmaları (Göğüs, Sektirme, Baş üstü). d.Tam saha pas alıştırmaları (Göğüs, Sektirme, Baş üstü). |
| Bitiriş Evresi: | Paslaşan iki oyuncu, sahaya yayılmış oyuncularını pas tekniklerini kullanarak topu ellerinden çıkarmadan (tutma anında) kaçanlara dokundurur ve onları da ebeleyerek grubuna katarlar. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin paslarla ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

IV. HAFTA

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 22 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/B |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Top sürme. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 31 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu, trafik hunisi. |
| Yöntem: | Alıştırma yöntemi |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Top sürme. 2.Alçak top sürme. 3.Yüksek top sürme. 4.Kontrollü top sürme. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar) Ball Handling (Top tutma alışırmaları) |
| Esas Devre: | a.Top sürmenin nasıl yapılacağıının gösterimi. b.Alçak top sürmenin gösterimi. c.Yüksek top sürmenin gösterimi. d.Kontrollü top sürmenin gösterimi. e.Farklı Top sürme alışırmaları. |
| Bitiriş Evresi: | Sahaya topsuz yayılmış grubun arasında iki toplu oyuncu bulunur. Bu topa sahip oyuncular “kurt”, topsuz kaçan oyuncular “kuzu” diye adlandırılır. Kurtlar topu kuzulara atmadan top sürerek ebelemeye çalışırlar. Ebelenen kuzu, kurttan topu alır, kurt olur.Kurt ta kuzu olur. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin top sürmeyle ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltilici dönüt verildi. |

V. HAFTA

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 29 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/B |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Turnike. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 31 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu, trafik hunisi. |
| Yöntem: | Alıştırma yöntemi |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Turnike atışı. 2.Sağ turnike. 3.Sol turnike. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar) Ball Handling (Top tutma alışırtmaları) |
| Esas Devre: | a.Turnike atışının gösterimi. b.Turnikeyle ilgili adımlamanın gösterimi. c.Sıçrama ayağının gösterimi. (Koşarken sağ ayak üzerine sıçranarak, sol dizin karna çekileceği, kolun baş üzerinden yukarı kaldırılacağı, kol ve bacak uyumu anlatılır) d.Sağ ve Sol Turnike atma. e.Pas ve top sürme sonrası turnike atma. |
| Bitiriş Evresi: | Öğrenciler iki grubu ayrılır öğretmenin komutuyla birlikte tam saha top sürerek turnike atma yarışması yaparlar önce bitiren grup kazanır. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin turnikeyle ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltilici dönüt verildi. |

VI. HAFTA

| | |
|-------------------------|---|
| Tarih: | 5 Nisan 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/B |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Basketbolda Şut tekniği. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 31 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu, trafik hunisi. |
| Yöntem: | Alıştırma yöntemi |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Basketbolda Şut. 2.Farklı yerlerden çembere şut atma. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar) Ball Handling (Top tutma alışırmaları) |
| Esas Devre: | a.Şut tekniğinin gösterimi (Temel duruş, topun pozisyonu, topun tutuluşu, hedef, şutun kavisi, şut elinin hareketi,topun dönüşü,şut kuvveti hakkında bilgi verildi) b.Serbest atış, üç sayı ve farklı yerlerden şut atma. |
| Bitiriş Evresi: | Öğrenciler iki gruba ayrılarak serbest atış çizgisi dışından çembere şut atarlar, en çok şutu çembere sokan grup kazanır. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin şutla ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

VII. HAFTA

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 12 Nisan 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/B |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | 3:3 yarı sahada basketbol oynama. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 31 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu, trafik hunisi. |
| Yöntem: | Alıştırma yöntemi |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme.geliştirebilme. |
| Davranışlar: | 1.Basketbol oyun kuralları bilgisi. 2.3:3 yarı sahada basketbol oynama. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar) Ball Handling (Top tutma alışırtmaları) |
| Esas Devre: | a.Basketbol oyun kurallarından bahsedildi. b.Basketbol oyun kuralları çerçevesinde 3:3 yarı saha basketbol maçı yaptırıldı. |
| Bitiriş Evresi: | Öğrenciler 3:3 maç yaptılar. 2 sayıyı atan grup kazandı. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin basketbol oyu kuralları ve basketbol oynama performansları gözlemlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

VIII. HAFTA

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 19 Nisan 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/B |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | 3:3 yarı sahada basketbol oynama. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 31 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu, trafik hunisi. |
| Yöntem: | Alıştırma yöntemi |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme.geliştirebilme. |
| Davranışlar: | 1.Basketbol oyun kuralları bilgisi. 2.3:3 yarı sahada basketbol oynama. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar) Ball Handling (Top tutma alışırmaları) |
| Esas Devre: | a. Göğüsten pasın gösterimi b. Öğrenciler top sayısı kadar gruba ayrılarak karşılıklı göğüsten pas çalışırlar c. Öğrencilerin karşılıklı yerden sektirmeli pas çalışması d. Öğrencilerin karşılıklı baş üstü pas çalışması. |
| Bitiriş Evresi: | Öğrenciler Basketbol Turnuvası. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin basketbol oyu kuralları ve basketbol oynama performansları gözlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

EK 7:**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI BEDEN EĞİTİMİ
DERSİNE İLİŞKİN BASKETBOLA YÖNELİK GÜNLÜK DERS PLANLARI****I. HAFTA**

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 4 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/A |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Basketbolla ilgili genel bilgi, Basketbola hazırlayıcı oyunlar, Top tutma, Temel duruşlar, Yapılacak çalışmayla ilgili bilgilendirme yapıldı. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 32 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu |
| Yöntem: | İşbirlikli Öğrenme (Birlikte öğrenme, Eşleş-Kontrol et-Uygula) |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | Basketbola yönelik topla ilgili eğitsel oyunlar, Top tutma oyunları, Temel duruş, On pas oyunu, Topu atma tutma, yuvarlama. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Gruplara ayrılarak ısınma hareketlerini öğrencilerin grup olarak yapması, Grup olarak Ball Handling(Top tutma) çalışmaları, Jogging, cimmastik hareketleri. |
| Esas Devre: | a.Öğrenciler gruplara ayrılır. b.Öğrencilere işbirlikli öğrenmenin amacının (grup içerisinde eşle çalışmak ve eşin öğrenmesine yardımcı olmak) açıklanması c.Çalışma yapraklarının dağıtılması d.Eşlere rollerinin ve görevlerinin açıklanması e.Top tutma ve Temel duruş tekniğinin gösterimi f.Gruptaki Eşlerden biri hareketi uygular, gözlemci ise çalışma yaprağındaki ölçütlere göre arkadaşına dönüt sunar. g.Roller değişir. |
| Bitiriş Evresi: | Gruplar karşılıklı olarak voleybol çizgileri içerisinde basketbol topuyla on pas oyunu oynar. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin top tutma ve temel duruşla ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltici dönütler verildi. |

II. HAFTA

| | |
|-------------------------|---|
| Tarih: | 11 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/A |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Tek ve Çift zamanlı duruşlar, Paslar (Göğüs pası, Yerden sektirme pas, Baş üstü pas) |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 32 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu |
| Yöntem: | İşbirlikli Öğrenme (Birlikte öğrenme, Eşleş-Kontrol et-Uygula) |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Tek zamanlı Duruş. 2.Çift zamanlı Duruş. 3.Göğüs Pas 4.Yerden sektirme Pas. 5.Baş üstü Pas. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Gruplara ayrılarak ısınma hareketlerini öğrencilerin grup olarak yapması, Grup olarak Ball Handling(Top tutma) çalışmaları, Jogging, cimmastik hareketleri. |
| Esas Devre: | a.Öğrenciler gruplara ayrılır. b.Öğrencilere işbirlikli öğrenmenin amacının (grup içerisinde eşle çalışmak ve eşin öğrenmesine yardımcı olmak) açıklanması c.Çalışma yapraklarının dağıtılması d.Eşlere rollerinin ve görevlerinin açıklanması e.Tek ve Çift zamanlı duruşla ilgili çalışmalar. f.Göğüs pas gösterimi. g.Yerden sektirme pas gösterimi. h.Baş üstü pas gösterimi. ı.Grupta gözlemci olan çalışma yaprağındaki ölçütlere göre hareketi uygulayanlara dönüt sunar. j.Roller değişir. |
| Bitiriş Evresi: | Gruplara ayrılan öğrenciler grup olarak tam saha paslaşırlar, önce bitiren grup kazanır. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin Göğüs pası, Yerden sektirme pas ve Bas üstü pas performansları gözlemlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

III. HAFTA

| | |
|-------------------------|---|
| Tarih: | 18 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/A |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Pasla ilgili alıştırmalar. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 32 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu |
| Yöntem: | İşbirlikli Öğrenme (Birlikte öğrenme, Eşleş-Kontrol et-Uygula) |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Farklı şekillerde paslaşma. 2.Karşılıklı paslaşma. 3.Yarı saha paslaşma. 4.Tam saha paslaşma. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Gruplara ayrılarak ısınma hareketlerini öğrencilerin grup olarak yapması, Grup olarak Ball Handling(Top tutma) çalışmaları, Jogging, cimmastik hareketleri. |
| Esas Devre: | a.Öğrenciler gruplara ayrılır. b.Öğrencilere işbirlikli öğrenmenin amacının (grup içerisinde eşle çalışmak ve eşin öğrenmesine yardımcı olmak) açıklanması c.Çalışma yapraklarının dağıtılması d.Eşlere rollerinin ve görevlerinin açıklanması e.Paslarla ilgili tekrar yapıldı, hatalar düzeltildi. f.Farklı şekillerde paslaşma. g.Yarı saha pas alıştırmaları (Göğüs, Sektirme, Baş üstü). h.Tam saha pas alıştırmaları (Göğüs, Sektirme, Baş üstü). ı.Eşlerden biri hareketi uygular, gözlemci ise çalışma yaprağındaki ölçütlere göre arkadaşına dönüt sunar. j.Roller değişir. |
| Bitiriş Evresi: | Gruplarında Paslaşan iki oyuncu, grubundaki oyuncuları pas tekniklerini kullanarak topu ellerinden çıkarmadan (tutma anında) kaçanlara dokundurur ve onları da ebeleyerek grubuna katarlar. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin temel duruş ile ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltilici dönüt verildi. |

IV. HAFTA

| | |
|-------------------------|---|
| Tarih: | 25 Mart 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/A |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Top sürme. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 32 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu |
| Yöntem: | İşbirlikli Öğrenme (Birlikte öğrenme, Eşleş-Kontrol et-Uygula) |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Top sürme. 2.Alçak top sürme. 3.Yüksek top sürme. 4.Kontrollü top sürme. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Gruplara ayrılarak ısınma hareketlerini öğrencilerin grup olarak yapması, Grup olarak Ball Handling(Top tutma) çalışmaları, Jogging, cimmastik hareketleri. |
| Esas Devre: | a.Öğrenciler gruplara ayrılır. b.Öğrencilere işbirlikli öğrenmenin amacının (grup içerisinde eşle çalışmak ve eşin öğrenmesine yardımcı olmak) açıklanması c.Çalışma yapraklarının dağıtılması d.Eşlere rollerinin ve görevlerinin açıklanması e.Top sürmenin nasıl yapılacağıının gösterimi. f.Alçak top sürmenin gösterimi. g.Yüksek top sürmenin gösterimi. h.Kontrollü top sürmenin gösterimi. ı.Farklı Top sürme alıştırmaları. j.Eşlerden biri hareketi uygular, gözlemci ise çalışma yaprağındaki ölçütlere göre arkadaşına dönüt sunar. k.Roller değişir. |
| Bitiriş Evresi: | Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılırlar. Her gruptaki öğrencilere uygulayıcı ve gözlemci rolü verilir. Uygulayıcı öğrenci öğretmen tarafından gösterilen top sürme tekniğini yaparken, gözlemci öğrenci, “topu parmak uçları ile sür”, topa bakma”, topu önünde ve yanında sür” gibi geri bildirimler verir. Aynı zamanda ‘hadi yapabilirsin’ diye cesaretlendirici sözler söyler. Uygulayıcı iyi bir form gösterdiğinde roller değişir. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin top sürmeyle ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltilici dönüt verildi. |

V. HAFTA

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 1 Nisan 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu. |
| Sınıf: | 7/A |
| Ders: | Beden Eğitimi. |
| Konu: | Turnike. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 32 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu. |
| Yöntem: | İşbirlikli Öğrenme (Birlikte öğrenme, Eşleş-Kontrol et-Uygula) |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Turnike atışı. 2.Sağ turnike. 3.Sol turnike. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Gruplara ayrılarak ısınma hareketlerini öğrencilerin grup olarak yapması, Grup olarak Ball Handling(Top tutma) çalışmaları, Jogging, cimmastik hareketleri. |
| Esas Devre: | a.Öğrenciler gruplara ayrılır. b.Öğrencilere işbirlikli öğrenmenin amacının (grup içerisinde eşle çalışmak ve eşin öğrenmesine yardımcı olmak) açıklanması c.Çalışma yapraklarının dağıtılması d.Eşlere rollerinin ve görevlerinin açıklanması e.Temel duruş tekniğinin gösterimi f.Turnike atışının gösterimi. g.Turnikeyle ilgili adımlamanın gösterimi. h.Sıçrama ayağının gösterimi. (Koşarken sağ ayak üzerine sıçranarak, sol dizin karna çekileceği, kolun baş üzerinden yukarı kaldırılacağı, kol ve bacak uyumu anlatılır) ı.Sağ ve Sol Turnike atma. j.Pas ve top sürme sonrası turnike atma. k.Eşlerden biri hareketi uygular, gözlemci ise çalışma yaprağındaki ölçütlere göre arkadaşına dönüt sunar. l.Roller değişir. |
| Bitiriş Evresi: | Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar birlikte tam saha top sürerek turnike atma yarışması yaparlar önce bitiren grup kazanır. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin turnike ile ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltilici dönüt verildi. |

VI. HAFTA

| | |
|-------------------------|---|
| Tarih: | 8 Nisan 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/A |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | Basketbolda şut tekniği. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 32 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu |
| Yöntem: | İşbirlikli Öğrenme (Birlikte öğrenme, Eşleş-Kontrol et-Uygula) |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Basketbolda Şut. 2.Farklı yerlerden çembere şut atma. |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Gruplara ayrılarak ısınma hareketlerini öğrencilerin grup olarak yapması, Grup olarak Ball Handling(Top tutma) çalışmaları, Jogging, cimmastik hareketleri. |
| Esas Devre: | a.Öğrenciler gruplara ayrılır. b.Öğrencilere işbirlikli öğrenmenin amacının (grup içerisinde eşle çalışmak ve eşin öğrenmesine yardımcı olmak) açıklanması c.Çalışma yapraklarının dağıtılması d.Eşlere rollerinin ve görevlerinin açıklanması e.Şut tekniğinin gösterimi (Temel duruş, topun pozisyonu, topun tutuluşu, hedef, şutun kavisi, şut elinin hareketi,topun dönüşü,şut kuvveti hakkında bilgi verildi) f.Serbest atış, üç sayı ve farklı yerlerden şut atma. g.Eşlerden biri hareketi uygular, gözlemci ise çalışma yaprağındaki ölçütlere göre arkadaşına dönüt sunar. h.Roller değişir. |
| Bitiriş Evresi: | Gruplar serbest atış çizgisi dışından çembere şut atar, en çok şutu çembere sokan grub kazanır. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin şut atma tekniği ile ilgili performansları gözlemlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

VII. HAFTA

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 15 Nisan 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/A |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | 3:3 yarı sahada basketbol oynama. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 32 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu |
| Yöntem: | İşbirlikli Öğrenme (Birlikte öğrenme, Eşleş-Kontrol et-Uygula) |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Basketbol oyun kuralları bilgisi. 2.3:3 yarı sahada basketbol oynama |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Gruplara ayrılarak ısınma hareketlerini öğrencilerin grup olarak yapması, Grup olarak Ball Handling(Top tutma) çalışmaları, Jogging, cimmastik hareketleri. |
| Esas Devre: | a.Öğrenciler gruplara ayrılır. b.Öğrencilere işbirlikli öğrenmenin amacının (grup içerisinde eşle çalışmak ve eşin öğrenmesine yardımcı olmak) açıklanması c.Çalışma yapraklarının dağıtılması d.Eşlere rollerinin ve görevlerinin açıklanması e.Basketbol oyun kuralları hakkında bilgi verilmesi. f.3:3 ve gruplar arası basketbol oynama. g.Eşlerden biri hareketi uygular, gözlemci ise çalışma yaprağındaki ölçütlere göre arkadaşına dönüt sunar. h.Roller değişir. |
| Bitiriş Evresi: | Gruplar arası basketbol turnuvası. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin basketbol oyun kuralları ve basketbol oynama performansları gözlemlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

VIII. HAFTA

| | |
|-------------------------|--|
| Tarih: | 22 Nisan 2011 |
| Okul: | Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu |
| Sınıf: | 7/A |
| Ders: | Beden Eğitimi |
| Konu: | 3:3 yarı sahada basketbol oynama. |
| Süre: | 40+40 |
| Öğrenci Sayısı: | 32 |
| Alan-Araç-Gereç: | Spor salonu, basketbol topu |
| Yöntem: | İşbirlikli Öğrenme (Birlikte öğrenme, Eşleş-Kontrol et-Uygula) |
| Amaçlar: | Basketbol oynamaya istekli olma. Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme. Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme. Basketbolu Dostça oynama; kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme. |
| Davranışlar: | 1.Basketbol oyun kuralları bilgisi. 2.3:3 yarı sahada basketbol oynama |
| Başlama Devresi: | Selamlaşma, yoklama |
| Isınma: | Gruplara ayrılarak ısınma hareketlerini öğrencilerin grup olarak yapması, Grup olarak Ball Handling(Top tutma) çalışmaları, Jogging, cimmastik hareketleri. |
| Esas Devre: | a.Öğrencilere bu yöntemin amacının(bir eşle çalışmak ve eşin öğrenmesine yardımcı olmak) açıklanması b.Çalışma yapraklarının dağıtılması c.Eşlere rollerinin ve görevlerinin açıklanması d.Temel duruş tekniğinin gösterimi e.Eşlerden biri hareketi uygular, gözlemci ise çalışma yaprağındaki ölçütlere göre arkadaşına dönüt sunar. f.Roller değişir. |
| Bitiriş Evresi: | Gruplar arası basketbol turnuvası. |
| Değerlendirme: | Öğrencilerin basketbol oyun kuralları ve basketbol oynama performansları gözlemlendi. Düzeltici dönüt verildi. |

EK: 8**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI BASKETBOL
ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÇALIŞMA YAPRAKLARI****Sınıf:** 7/A**No:** 1-2**Tarih:** 4 – 11 Mart 2011**BASKETBOL****Top Tutma, Temel Duruşlar****Uygulayıcı:** Gösterilen hareketi uygulayın.**Gözlemci:** Uygulayıcının her uygulamasını ölçütlerle karşılaştırın. Her uygulamadan sonra dönüt sunun ve kaydedin.

| ÖLÇÜTLER | I. UYG | | II. UYG | |
|--|--------|-------|---------|-------|
| | EVET | HAYIR | EVET | HAYIR |
| <p style="text-align: center;">Top Tutma</p> <p>1.Avuç topa değmemelidir, 2.Kollar öne uzatılmalıdır, 3.Parmaklar açık olmalıdır, 4.Top mümkün olan en uzak noktada parmakların teması ile tutulmalıdır, 5.Parmaklar yumuşak olmalıdır, 6.Her iki elin baş parmakları birbirlerine diğer parmaklardan yakın olmalıdır, 7.Eller bileklerden hafifçe geriye doğru bükülmeli, 8.Hareketi kolaylaştırmak için öne küçük bir adım alınmalı,</p> <p style="text-align: center;">Temel Duruş</p> <p>Hucümda; 1.Baş dik konumda, 2.Gözler topun üzerinde, sırt düz, eller gövdenin yukarısında, 3.Kollar dirseklerden bükülü ve vücuda yakın konumda, 4.Ayaklar omuz genişliğinde açık, dizler hafifçe bükülü, Savunmada; 1.Baş dik konumda, 2.Gözler rakibin karnına doğru, sırt düz, eller omuzların yukarısında ve açık, 3.Dirsekler bükülü ve geniş açılı, 4.Ayaklar omuz genişliğinde veya daha açık, 5.Vücudun ağırlığı top tarafındaki ayak üzerine verilmeli, dizler bükülü.</p> | | | | |

Sınıf: 7/A

No: 3-4

Tarih: 11 – 18 Mart 2011

BASKETBOL**Pas****Uygulayıcı:** Gösterilen hareketi uygulayın.**Gözlemci:** Uygulayıcının her uygulamasını ölçütlerle karşılaştırın. Her uygulamadan sonra dönüt sunun ve kaydedin.

| ÖLÇÜTLER | I. UYG | | II. UYG | |
|--|--------|-------|---------|-------|
| | EVET | HAYIR | EVET | HAYIR |
| <p style="text-align: center;">Paslar</p> <p>Göğüs Pas; 1.Pas verilecek arkadaşına dönülecek, 2.Top parmaklarla iyice kavranacak, 3.Top göğüs hizasında, ve dirseklerle desteklenmeli, 4.Topun atılacağı arkadaşına doğru bir adım atılmalı, 5.Kollar öne uzatılırken top kuvvetli bilek hareketi ile elden çıkartılır.</p> <p>Yerden sektirme Pas; 1.Top zemine yere vurularak pas verilir, 2.Pas öncesi öne küçük bir adım atılır, 3.Avuç içi ve parmaklar yere doğru bakmalıdır,</p> <p>Baş üstü Pas; 1.Top çift elle kavranmalı, 2.Top başın üzerinde tutulurken dirsekler baş hizasında hafif bükülü olmalı, 3.Pas atılacak arkadaşına doğru bir adım atılıp top dirseklerden destek alınarak atılır.</p> | | | | |

Sınıf: 7/A

No: 5

Tarih: 25 Mart 2011

BASKETBOL**Top Sürme****Uygulayıcı:** Gösterilen hareketi uygulayın.**Gözlemci:** Uygulayıcının her uygulamasını ölçütlerle karşılaştırın. Her uygulamadan sonra dönüt sunun ve kaydedin.

| ÖLÇÜTLER | I. UYG | | II. UYG | |
|--|--------|-------|---------|-------|
| | EVET | HAYIR | EVET | HAYIR |
| <p style="text-align: center;">Top Sürme</p> <p>1.El ayası yuvarlak, parmaklar birbirinden yeterince açık topun yönünü kontrol etmeli, 2.Topa parmak uçları temas etmeli, bilekler esnek olmalı, 3.Kalça ve dizler hafif bükülü ve diğer el rakibin yaklaşmasını engelleyecek şekilde yukarda yanda olmalı, 4.Alçak ve kontrollü top sürmede dizler hafif bükülü ve gövde hafif öne eğilmiş, baş yukarda, avuç içi topla temas etmemeli, kol-el bileği-el ve parmaklar topla uyumlu, el bileği topu takip etmeli, 5.Yüksek hızlı top sürmede vücut öne fazla eğik olmamalı, top kalça ile göğüs arasında bir yükseklikte olmalı, adımlar büyük atılmalı, top vücudun önünde olmalı, omuzlar hareket yönünde olmalı.</p> | | | | |

Sınıf: 7/A

No: 6

Tarih: 1 Nisan 2011

BASKETBOL**Turnike****Uygulayıcı:** Gösterilen hareketi uygulayın.**Gözlemci:** Uygulayıcının her uygulamasını ölçütlerle karşılaştırın. Her uygulamadan sonra dönüt sunun ve kaydedin.

| ÖLÇÜTLER | I. UYG | | II. UYG | |
|--|--------|-------|---------|-------|
| | EVET | HAYIR | EVET | HAYIR |
| <p style="text-align: center;">Turnike</p> <p>1.Potaya 45 derece açıyla durma 2.Uzun sağ adım alma 3.Kısa sol adım alma 4.Sıçrama 5.Sağ bacağı dizden yukarı çekme 6.İki elle tutulan topu baş üstüne kaldırma 7.Atış kolunu uzatma 8.El bileğini bükerek topu potaya veya çarpma levhasına bırakma.</p> | | | | |

Sınıf: 7/A

No: 7

Tarih: 8 Nisan 2011

BASKETBOL**Şut****Uygulayıcı:** Gösterilen hareketi uygulayın.**Gözlemci:** Uygulayıcının her uygulamasını ölçütlerle karşılaştırın. Her uygulamadan sonra dönüt sunun ve kaydedin.

| ÖLÇÜTLER | I. UYG | | II. UYG | |
|--|--------|-------|---------|-------|
| | EVET | HAYIR | EVET | HAYIR |
| <p style="text-align: center;">Şut</p> <p>1.Topun pozisyonu; Temel duruşta, hafifçe öne eğilmiş gövdenin önünde, yaklaşık olarak göğüs hizasında iki elle tutulur, 2.Topun tutuluşu; parmak uçları ve başparmakla sağlanır, topa avuç içi temas etmez, baş parmakla işaret parmağı “V” şeklinde, dirsekler yanlarda vücudun yanında, 3.Hedef; Çembere ayaklar,vücut ve dirseklerle konsantre olunur, hedef olarak ya çemberin orta kısmı ya da arka kısmı seçilecek, 4.Şutun kavisi; Orta ve uzak mesafedeki şutlar için topun normal kaviste olması, 5.Şut elinin hareketi; Dirsekler pota yönünü gösterir, el bileğinin bükülmesiyle top pota yönünde eli terk etmeli,top en son işaret parmağından çıkmalı, 6.Topun dönüşü; İleri öne doğru döndürülmeli,</p> | | | | |

Sınıf: 7/A

No: 8

Tarih: 8 Nisan 2011

BASKETBOL

3:3 Yarı Sahada Basketbol Oynama

Uygulayıcı: Gösterilen hareketi uygulayın.

Gözlemci: Uygulayıcının her uygulamasını ölçütlerle karşılaştırın. Her uygulamadan sonra dönüt sunun ve kaydedin.

| ÖLÇÜTLER | I. UYG | | II. UYG | |
|--|--------|-------|---------|-------|
| | EVET | HAYIR | EVET | HAYIR |
| 3:3 Yarı Sahada Basketbol Oynama 1.Basketbol oyun kuralları çerçevesinde 3:3 maç yaparak öğrenilen teknikleri uygulayarak oyun deneyimi kazanma, 2.Birlikte oynanan Basketbol oyunuyla grup ve takım olgusunun yerleşmesi, 3.Grupsal kazanımlar, | | | | |