

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN BEDEN EĞİTİMİ BAŞARISI,
BİLİŞSEL SÜREÇLER VE SOSYAL DAVRANIŞLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Zehra TUNÇEL

İzmir
2006

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenmenin, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi başarısına, sosyal becerilerine ve bilişsel süreçlerine etkileri ve bu etkilerin öğrenci cinsiyetiyle ilişkileri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayılılara, sınırlamalara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmektedir.

Problem Durumu

Bu bölümde; beden eğitimi derslerinin eğitim programlarına girişi, beden eğitimi dersinin amaçları, beden eğitimi öğretiminin uygulandığındaki sorunlar, beden eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler, işbirlikli öğrenme, beden eğitiminde işbirlikli öğrenme, sosyal beceriler, bilişsel süreçler ve beden eğitimi ve cinsiyet konularıyla ilgili başlık ve alt başlıklara yer verilmiştir.

Beden Eğitimi Derslerinin Eğitim Programlarına Girişi

Beden eğitimi ve sporun genel eğitim içindeki ve önemi ilkçağlardan beri çeşitli düşünürler tarafından vurgulanmıştır. Yunan düşünürü Eflatun eğitimi tanımlarken: “İnsanda beden ve ruh güzelliğini gerçekleştirmektedir.” (Eyüpoğlu ve Cimgöz,1962: 143-158) demektedir. Ünlü düşünür: “Zihinsel eğitim ve bedensel yetilerini en güzel şekilde bağlayan ve onları ölçülü şekilde ruhun hizmetine sokan tam eğitilmiş ve uyum sağlamış insandır” düşüncesini savunmuştur (Yolcu, 1992: 69).

Böylece Eflatun insanda bedensel yapı ile zihinsel, duygusal yapı arasındaki uyuma, bunun insan için taşıdığı öneme ilk dikkat çekenlerden biri olmuştur. Eflatun'dan sonra Aristoteles de bu tanıma insanın “Sosyal”liğini eklemiştir. Bu düşünce Romalılardan bu yana da, herkesin bildiği gibi “ Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur.” biçiminde genel bir ilke olarak kabul edilmiştir (Yaka,1992: 74).

16. yüzyılda Montaigne de beden ve ruh bütünlüğünden hareketle eğitimdeki amacın tek yönlü bireyler yetiştirmek olmayıp, bireylerin tüm yönleriyle uyumlu olarak geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir (Eyüpoğlu, 1989: 44).

Avrupa’da 15. yüzyıldan başlayarak Rabelais (1483-1553), Montaigne (1533-1592), Locke (1692-1701), Rousseau (1712-1778), GutsMuths (1759-1839) ve Pestalozzi (1746-1827) gibi eğitimciler, bütün halkın eğitimden geçirilmesini, bu eğitimin dinsel olmayıp tabiat bilgilerinin, beden eğitiminin hatta iş derslerinin öğretilmesini tavsiye etmişlerdir (Alpman,1992: 87).

Beden eğitimi ve cimmastiğe bilimsel temel kazandırmaya çalışan F.L. Jahn’dır (1778-1852). Jahn cimmastiğin okul programlarına bir eğitim-öğretim aracı olarak girmesini sağlayan eğitimcidir. 19. yüzyılda Spies “Cimmastik Sanat Bilgisi” adlı eserinde serbest çalışmaların büyük gruplara aynı anda nasıl uygulanacağını anlatmış ve bu hareketleri şekillendirmiştir. Yine okullara cimmastik salonu yapılmasını ve öğrencilerin cimmastikten zorunlu olarak sınava girmelerini ayrıca üniversite yüksek öğretmen okullarının beden eğitimi öğretmeni yetiştirmesini Spies savunmuştur (Çöndü,1999:1).

Avrupa’da Alman ve İsveç jimnastik akımları gelişme gösterirken, Osmanlılarda ilk modern spor hareketlerinin başlaması Sultan Abdul Mecit döneminde olmuştur ve okul programlarına cimmastik dersi konmuştur. 1863 yılında Harbiye okulunun ve askeri okulların programlarına Cimmastik dersi konmuştur. 1868 yılında açılan Galatasaray Lisesinin programına cimmastik dersi konup 1879 yılına kadar dersler dört yabancı öğretmen tarafından yürütülmüştür (Çöndü,1999:1).

1879 yılında ilk Türk beden eğitimi öğretmeni Faik Bey göreve getirilmiş ve onu 1896 yılında Selim Sırrı Tarcan izlemiştir. Tarcan, 1909 yılında İsveç'e beden eğitimi ihtisası için gönderilmiştir. Bu olay, Türk beden eğitimi ve sporunda dönüm noktası olmuştur. Bundan sonra beden eğitimi dersleri yeni boyutlara ulaşmıştır. Tarcan, 1911 yılında Maarif Mektebi Umumi Müdürlüğü'ne getirilmiş, bu dönemde tüm okullara planlı bir şekilde beden eğitimi dersleri konmuştur. Yine bu dönemde, kız öğretmen okullarına beden eğitimi dersleri konmaya çalışılmış ve beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Bu çalışmalar sonucu 1933 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Bölümü açılmış, bu kurumu İstanbul (1968) ve İzmir (1974) izlemiştir (Çöndü, 1999:5)

Yukarıda görüldüğü gibi, beden eğitimi sadece beden geliştirilmesi değil, aynı zamanda bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal yapı arasındaki uyumu olarak ele alınmış ve ülkemizde de 1911 yılında okul eğitim programlarına alınan beden eğitimi günümüze kadar değişerek gelmiştir. Aşağıda beden eğitiminin tanımına ve amaçlarına değinilmiştir.

Beden Eğitiminin Tanımı ve Amaçları

Aşağıda okul eğitim programlarında yer alan beden eğitiminin tanımlarına yer verilmiştir.

Türk Dil Kurumu (TDK)1981: 236) Eğitim Terimleri Sözlüğünde beden eğitimi şöyle tanımlanmaktadır: “Bireyin, beden, ruhen ve fikren gelişimi sağlamak, günlük yaşama ve iş yaşamının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacıyla yapılan düzenli ve metodlu çalışmaların tümüne beden eğitimi denir.”

Aracı' ya (1998: 13) göre ise beden eğitimi: “ Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla

bağlantılıdır. Beden eğitimi, sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar. Kısaca beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmastiğe, spora dönük alıştırtma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir” şeklinde tanımlanmaktadır.

Tamer ve Pulur (2001: 41) 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.” şeklinde tanımlanarak eğitimin tanımına uygun bir tanım yapılmıştır. Hareket etmeyi öğrenme, temel hareketler, spor, jimnastik suda yapılan etkinlikler ve dansa kadar çeşitli bedensel etkinliklerin öğrenilmesidir. Hareket yoluyla öğrenmek ise, beden eğitiminin çocuklara ve gençlere zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan olumlu katkıda bulunmayı esas almaktadır.

Arnold (1988) eğitimcilerin ve uygulayıcıların beden eğitimi içeriği konusunda; hareket eğitimi, hareket hakkında eğitim ve hareket aracılığıyla eğitim olmak üzere üç farklı alanda eğitim olduğu konusunda görüş birliğinde olduklarından söz etmektedir.

Dakota Wesleyan University Beden eğitimi bölümünde “Beden eğitimi genel eğitimin bir parçasıdır ve amacı, özel çıktılara ulaşmak için planlanmış ve seçilmiş fiziksel etkinlikler kullanarak, bireyin fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimini sağlamaktır” denmektedir (<http://www.dwu.edu/pe/>).

Beden eğitimi fiziksel etkinliklerde bulunmak için gereken temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını esas alır. Ne var ki sadece bilgi ve becerilerin kazanılması yeterli değildir. Beden eğitiminin görevi tüm öğrencileri sağlıklı, üretken ve tatminkar bir yaşam sürdürmeleri için hayat boyu fiziksel etkinliklerle güçlendirmektir. Beden eğitimi ardışık bir eğitim programıdır. Beden eğitimi aktif,

dikkat edilen ve tehdit içermeyen bir ortamda yürütülen ve her bir öğrencinin uğraşıp başarılı olduğu fiziksel etkinlikler üzerine kurulmuştur (<http://www.southcountry.org/KREAMER/Kerri2phys.htm>).

Beden eğitimi, sağlıklı yaşam konularını içeren, fiziksel uygunluk, spor, kişiler arası beceriler ve rekreatif etkinliklerin pratiği ve çalışmasıdır (http://www.unixl.com/dir/education/physical_education/).

Yukarıdaki beden eğitimi tanımları incelendiğinde, beden eğitimi ve sporun bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde rol alan bir olgu olduğu görülmekte ve beden eğitiminin eğitim-öğretim amaçlarının tümüyle gerçekleştirebildiği hemen hemen tek alan niteliğinde olduğu söylenebilir.

Ayrıca beden eğitiminin okullarda en popüler derslerden biri olduğu görülmektedir. Çoğu eğitim sisteminde, tanımlardan anlaşılacağı gibi, beden eğitiminin başlıca hedefi, fiziksel yetenekleri ne olursa olsun öğrencileri yetişkinliğe geçerken sağlıklı bir yaşam tarzını korumalarını sağlayacak bilgi, beceri, kapasite ve değerlerle donatmaktır. Programdaki etkinlikler fiziksel formu ve motor becerileri geliştirmeyi, bilgi vermeyi, kuralları, kavramları, stratejileri anlamayı, bir takımın üyesi olarak ve birey olarak çalışmayı öğretmek üzere planlanmış ve öğrencilerin yaşamları boyunca, sevip sürdürebilecekleri etkinlikleri sunmaktadır.

Amaçlar

Eğitim, tüm organizmayı ilgilendiren bütünüyle bir zihin-beden ilişkisi olarak kabul edilirse, beden eğitimi, genel eğitimin bir parçası olup amaçlar arasında da bir benzerlik vardır ve birbirlerini tamamladığı söylenebilir. Demokratik ortamda öğrencilerin bütün özelliklerinin gelişmesine katkıda bulunarak genel ve özel hedefleri ile çağdaş eğitime katkıda bulunabilir.

Solomon (1997: 23), beden eğitimi programının dört ana temasının (güven, yardımlaşma, problem çözme ve bedensel farkındalık) beden eğitimi sınıf etkinliklerine rehberlik ettiğini belirtmektedir. 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.

Beden eğitiminin amacı, öğrencileri psikomotor, bilişsel ve duyuşsal yönlerden istenilen hedeflere ulaştırmaktır. Öğrenme verimini en yüksek duruma getirmek için beden eğitimi öğretmenleri, hangi hedef türünün daha fazla sayıda öğrenci için sonuç vereceğini belirlemek zorundadır. Uygun hedefleri seçmek öğretmenlerin vermesi gereken en önemli kararlarından biri olmasına karşın, aynı zamanda en gözden kaçan noktalardan biri olmaktadır.

Öğretmenler tarafından verilen kararlar, öğrencilerin beden eğitimi dersinden aldıkları verimi büyük ölçüde etkilemektedir. Her ders için beden eğitimi öğretmenlerinin karar vermesi gereken üç amaç vardır.

Bunlardan birincisi bilişsel amaçtır. Bilişsel amaç da öğretmen, öğrencilerin uygulamada hangi bilgilere ihtiyacı olduğunu, becerilerini geliştirmek için beceri mekanizması hakkında neyi anlamaları gerektiğini ve aktif katılım için hangi kritik oyun stratejilerinin gerektiğine karar vermelidir.

İkinci amaç sosyal amaçtır. Öğretmenler sosyal amaçta, öncelikle öğrencide hangi sosyal beceriyi geliştireceğini (işbirliği, dinleme, iletişim, destekleme, dönüt verme, değerlendirme..) belirlemeli ve grup çalışmaları boyunca bu sosyal becerileri geliştirmeye ve uygulamaya çalışmalıdır.

Üçüncü amaç olan psikomotor amaçta ise, öğretmenler öğrencilerin kuvvet, sürat, denge, koordinasyon, çeviklik gibi motor performans temelli becerilere katılımları ve çalışmalarını konusunda karar vermeleri gerekmektedir.

Bunların yanında, fiziksel uygunluk eğitimi (Physical Fitness), beden eğitimi programının bütünüdür. Bu eğitim, algılama ve değerlendirme, sağlık ve beceri ile ilgili alanlara odaklanır. Sağlıkla ilgili konular, dolaşım sisteminin gücünü, esnekliği, beden kompozisyonunu, kas gücü ve dayanıklılığını içerir. Fiziksel sağlık eğitiminin birincil amacı, öğrencilerin sağlıklarını olumlu yönde etkileyecek ve bir yaşam tarzı oluşturmalarını sağlayacak kararlar vermelerini sağlamaktır. Öğretmen, az hareketten kaynaklanan sağlık risklerini ortadan kaldıracak, çocukların çabalarını zorlayacak, teşvik edecek programlar yapmalıdırlar.

Grineski (1999: 159-161) beden eğitimi çalışmalarının psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alana karşılık gelecek şekilde hedef yönelimli olması gerektiğini vurgulamaktadır ve bu alanları şöyle açıklamaktadır.

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.

Öğrencileri fiziksel açıdan uygun hale getirmeye çalışan öğretmenleri büyük bir mücadele beklemektedir. Öğretmenler, işbirliği yapılarını

kullanarak, öğrencileri etkinliklere katılmasını sağlamak ve aynı zamanda zorlayıcı etkinliklere katılmalarından zevk almaları için gerekli desteği vererek öğrencilere yardımcı olabilirler.

1995 'te The National Association For Sport And Physical Education (NASPE) beden eğitiminde ulusal standartları aşağıdaki şekilde belirlemiştir (Young, 1997).

Fiziksel olarak eğitilmiş bir öğrenci;

1. Birkaç hareket formunda yeterlilik gösterir,
2. Motor beceriyi öğrenme ve geliştirme için hareket kavram ve ilkelerini öğrenir, uygular,
3. Fiziksel etkinliği bir yaşam stili olarak sergiler,
4. Fiziksel uygunluğa (Physical Fitness) ulaşır ve uygunluğu sürdürür,
5. Fiziksel etkinliklerde, sosyal davranış ve kişisel sorumluluğu gösterir,
6. Beden eğitimi setinde kişiler arası farklılıkları anlar ve saygı gösterir,
7. Fiziksel etkinliklerin, sosyal etkileşim, kendini ifade etme, hoşlanma ve mükemmellik için fırsatlar sağladığını anlar.

Nitelikli bir beden eğitimi programı bu standartlara ulaşabilmek için, fiziksel etkinliğe doyum sağlama ve sağlık içinde yaşayabilmek için gereksinim olan sağlıklı ilgili fitness, davranışsal yeterliliklere ve motor beceri üzerine odaklanır. Program ve öğretim bu standartlara ulaşmak için uygulamalar gösterir (Young,1997).

Türk eğitim sistemimiz incelendiğinde ise; 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: 7).

Bu temel amaca dayalı olarak, Temel Eğitim veya İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile öğrenciye kazandırılmak istenen amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritm ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11. Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
12. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
15. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve davranışları kazanabilme.
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
18. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme (MEB,1995: 14).

Yukarıda okullarda beden eğitimi dersinin amaçları incelendiğinde, beden eğitimi dersinin öğrencilere okul öncesi eğitimden başlayarak yaşam boyu sürecek spor yapma alışkanlığının kazandırılması, sağlık için sporun önemini kavrama, hareket becerilerini öğrenme, fiziksel uygunluğun geliştirilmesi ve toplumun ahlaki değerlerine sahip çıkma gibi birçok önemli özellikler kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Ayrıca programda, beden eğitiminin genel amaçlarına dayalı olarak,

sınıf amaçları tek tek ele alınmış ve öğrencilere kazandırılacak davranışlar belirtilmiştir.

İlköğretim okulları beden eğitimi dersi öğretim programında, dersin genel ve özel amaçları göz önünde bulundurularak öğrencilere, beden eğitimi dersinin sevdirmesi, öğrenimleri sırasında ve yaşam boyu severek ve isteyerek spor yapma alışkanlığı kazandırılması, ayrıca başarılı ve yetenekli olanların branşlara göre gruplara ayrılmak suretiyle özel olarak yetiştirilmesi konuları da vurgulanmaktadır (MEB, 1995: 11).

Ayrıca programda, beden eğitimi ve spor yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insana, fikren bedenlen sağlığı kazandıran bir faaliyet planı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, henüz çocukluk ve gençlik devresinde olan çeşitli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanma çağını yaşayan her kademedeki okul öğrencilerinin, çağımızın eğitim anlayışına uygun bir şekilde, kendi kapasitesi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmelerinin önemi de vurgulanmıştır (MEB, 1995:11).

1960 Anayasasının 49. maddesinde: “Devlet herkesin beden ve ruh sağlığı içinde yaşayabilmesi için gerekli tedbirleri almak zorundadır” ifadesi yer almaktadır. 1982 Anayasasının 59. maddesinde ise: “ Devlet her yaşta Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirler alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder.” ifadesi kullanılmıştır.

1739 sayılı Temel Eğitim Kanununun, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları bölümünün ikinci maddesinde belirtildiği gibi, bir ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde en önemli bir unsur olan insanın; zihin gücü mükemmel, fizik kapasitesi yüksek, ruh sağlığı tam, çocukluk yıllarından itibaren sistemli bir beden eğitiminin uygulanması gereğine inanmış, bunu alışkanlık haline getirmiş olarak yetiştirmek esastır. Bu durumda, okulöncesinden başlamak üzere, bütün öğretim kurumlarında uygulanması gereken bilinçli bir beden eğitimi ile mümkün olabilir.

Ancak bu hedeflerin gerçekleşmesi için okullarda beden eğitiminin nasıl uygulandığını ve uygulama da yaşanan sorunları bilmek önemlidir. Aşağıda bu sorunlara yer verilmektedir.

Beden Eğitimi Derslerinin Uygulanışında Yaşanan Sorunlar

Okullardaki beden eğitimi dersleri incelendiğinde, birçok sorunların olduğu görülmektedir. Beden eğitimi derslerinde çıkan sorunlar, Övüç (1988) tarafından yapılan araştırmada dört başlık altında toplanmıştır.

1. Haftalık ders saati ile ilgili sorunlar,
2. Amaçların gerçekleşmesi ile ilgili sorunlar,
3. Tesis, araç, gereçle ilgili sorunlar,
4. Yöntemle ilgili sorunlar (Övüç 1998).

Aşağıda bu sorunlar ana hatlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Haftalık Ders Saati ile İlgili Sorunlar

Beden eğitiminin bedensel, ruhsal, zihinsel ve toplumsal yönden yararlarının bilincine varmış ülkelerde beden eğitimi dersi haftada en az üç saat olarak programa konmuştur. Örneğin: İsveç'te üç saat; Fransa'da beş saat, Japonya'da yedi saat. Oysa ülkemizde haftada iki saattir. Övüç (1998: 46) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin %59'u ders süresinin yetersiz olduğunu, %20'si kısmen yeterli olduğunu, beden eğitimi ders saatlerinin arttırılmasının verimi doğrudan etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Yine Boztepe (1993: 361) tarafından 522 ilköğretim öğrencisi ve veli üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin % 67'si haftada iki saat beden eğitimi dersinin yetersiz, % 33'ü ise yeterli olduğunu düşünmektedir. Yetersiz ders saatinin yanında, iki saat üst üste işlenen dersin 15-20 dakikası soyunup giyinme ile geçtiği düşünülürse , geriye 60 dakikalık dersin kalması bu sorunun önemini arttırmaktadır.

Ayrıca öğretim yılının ikinci yarısı ortaokul öğrencileri için 23 Nisan çalışmaları, lise öğrencileri içinse 19 Mayıs çalışmaları ile geçmektedir.. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu ders sayısını bir saati beden eğitimi dersi, iki saati seçmeli spor dersi olmak üzere haftada üç saate çıkarmakla ilgili çalışmalarını sürdürmektedir. Bu uygulamanın 2006-2007 öğretim yılında kademeli olarak yürürlüğe girmesi düşünülmektedir.

Amaçların Gerçekleşmesi ile İlgili Sorunlar

Övüç (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin % 71 i beden eğitimi derslerinin amaçlarına kısmen ulaştığını veya ulaşamadığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmada, yukarıda belirtilen amaçlardan, bütün organ ve sistemleri seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme, beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi ve beceri tavır ve alışkanlıklar edinebilme, tabiatı sevme ve güneşten faydalanabilme, kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme ve demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme amaçlarının diğer amaçlara göre daha fazla ulaşıldığı bulunmuştur. Boztepe (1992) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin %64' ü beden eğitimi derslerinin bedensel ve sosyal gelişime katkı sağladığını, %36'ı ise katkı sağlamadığına inandıklarını belirtmişlerdir. Yukarıda sıralanmış oldukça fazla olan ders amaçlarının haftada iki saatte gerçekleşmesi oldukça zor görünmektedir.

Tesis, Araç Gereç ile İlgili Sorunlar

Çocuğun oyun hakkının vazgeçilmez öğelerinden olan tesis, araç gereç gerekliliği hala yeterli bir biçimde ele alınamamıştır. Ülkemizdeki çoğu okullarda beden eğitimi derslerinin işlendiği spor salonu bulunmamaktadır. Baş (1997) tarafından İzmir ilinde yapılan araştırmada, derslerin %64'ü dışarıda, %12'si salonda, %24'ü ise okulun değişik yerlerinde (zemin kat, kantin. vb.) işlendiği açıklanmıştır. %88 oranında spor salonu dışında yapılan bir derste, zeminin uygun olmayışı, teneffüs aralarında ve son saatlerde okul bahçesinin çok kalabalık olmasından dolayı öğrencilerin dikkatini toplamak ve derse güdülemenin çok güç olduğu kuşkusuzdur. Ayrıca öğrencilerinin ders için rahatça soyunup giyinebileceği soyunma odaları da bulunmamaktadır. Böylece uygun fiziki koşullarda işlenmeyen

derslerin etkililiği de azalmaktadır. Araç gereç konusuna bakıldığında ise derslerin 4-5 topla götürölmeye çalışıldığđ görölmektedir. Kalabalık sınıflarda, ders boyunca öğrencinin eline bir veya iki kez top geçmektedir. Bu durumunsa, öğrencinin dersi aktif olarak katılmasını engellediği ve disiplin sorunlarına yol açtığı düşünölmektedir.

Çoğu okullarımızda, alan ve araç yetersizliği gibi nedenlerden dolayı derslerin yapılamadığı bilinmektedir. İlköğretim birinci kademedede Manisa ilinde yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin % 90'ının alan yetersizliği, araç eksikliği ve beden eğitimi öğretmeni yokluğu gibi nedenlerle beden eğitimi derslerini yapamadıkları saptanmıştır.

Yöntemle İlgili Sorunlar

Mosston ve Ashworth (1986) beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere sosyal, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal alanlara ait kavramların beceri veya spor yoluyla öğretilmesinde, öğretim yöntemlerinin belirleyici rol oynadığını söylemektedir. Bu yaklaşıma göre çocuk ve gence modern eğitim anlayışında öğretebilmenin öğretim teknikleri ile belirlendiği söylenebilir.

Oysa, Kirazcı ve arkadaşlarının (1998:63) Türkiye'nin her iline gönderdikleri anketlerle 680 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin dersi işleyişlerinde; düz anlatım, komut ve alıştırma yöntemini her zaman en çok sıklıkla kullandıklarını, soru cevap ve problem çözüme yöntemlerinin çok az kullanıldığını ortaya koymuşlardır.

Okullarımızın büyük çoğunluğuunda derslerde komut ve alıştırma yöntemi kullanıldığından, bu durum geleneksel eğitimi ağırlıklı kılarak beden eğitiminin amaçlarında yer alan birçok sosyal, bilişsel ve duyuşsal kavramın geliştirilmesinde engelleyici olmakta, daha da önemlisi, öğrenmeyi beceri veya spor ağırlıklı kılarak amacın bunlar olduğu düşünöncesini pekiştirdiği görölmektedir (Açıkada, 1994: 70, Kirazcı ve Ark, 1998: 63).

Bu sorunların çözümü için öğrenme-öğretme sürecinin önemli öğelerinden biri olan yöntemlerin zenginleştirilmesi, geleneksel öğretim yöntemleri ile yetinilmeyip Beden Eğitimi öğretiminde çocuğun her boyutta gelişebilmesini sağlayabilecek çağdaş yöntemlerin izlenmesi önemlidir. Beden eğitiminde en üst düzeyde yararlanabilmek için etkin öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Aşağıda beden eğitimi öğretiminde kullanılabilir öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilecektir.

Beden Eğitimi Öğretiminde Kullanılabilir 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 (1992: 27), her yöntemi öğretmen ya da öğrenci tarafından motor beceriler, sosyal ilişkiler, duygusal gelişim ve zihinsel katılımı ilgili karar verme süreci olarak tanımlamış ve beden eğitiminde farklı yöntemlere ihtiyaç olduğunun nedenlerinden söz etmiştir. Bu nedenleri, öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olması, beden eğitimi amaçlarının çokluğu ve öğretim için geniş, ahenkli ve entegre olmuş bir iskelete duyulan ihtiyaç olarak tanımlamıştır.

Mosston'un (1986) 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.

Aşağıda bu yöntemler (Mosston, 1986; Mosston, 1992; Mosston ve Ashworth; 1993, Çöndü, 1999; Tamer ve Pulur, 2001) kaynak alınarak kısaca sırasıyla incelenecektir.

Komut Yöntemi

Bu yöntemin (The Command) özelliği, bütün kararların öğretmen tarafından verilmesidir. Öğrencinin görevi ise, verilen kararları uygulamak, denileni yapmaktır. Bu yöntemin amacı, öğretmen tarafından verilen kararları izleyerek, kısa bir zaman içinde, görevi doğru bir şekilde yapmayı öğrenmektir.

Temeli, uyarıcıya anında tepki vermek olan bu yöntemde, öğretmenin uyarıcısı ile öğrenci tepkisi arasında doğrudan ve anında gerçekleşen bir ilişki vardır. Öğrenci öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket eder ve öğretmenin gösterdiği hareketi taklit etmeye çalışır. Öğrencinin her hareketinden önce öğretmen tarafından verilen bir sinyal (komut) vardır. Dolayısıyla mekan, harekete başlama zamanı, durma zamanı, hareketin ritm ve hızı öğretmen tarafından belirlenir. Gruptaki bütün öğrenciler, aynı hızda gösterilen hareketi aynı anda yapmaya çalışırlar. 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.

Bu yöntemi kullanmak isteyen öğretmen, komut ile öğrenciden beklenen yanıt arasındaki bağlantıları, bu yöntemle hangi çalışmaların yapılabileceğini, öğrencinin hareketi doğru yapma ve gösterilen modele bağlı kalma yeteneği konularında bilinçli olmak zorundadır.

Alıştırma Yöntemi

Alıştırma (The Practice) yöntemi farklı bir öğretmen- öğrenci ilişkisini ortaya koyar. Komut yönteminde her öğrencinin tepkisi öğretmenin verdiği komuta bağlıyken, alıştırma yönteminde öğrenciye gösterilen hareketi çalışması için zaman

tanınır. Bu zaman hem hareketi çalışması hem de bazı kararları alması için gereklidir. Bu zaman diliminde öğrenci harekete başlama zamanı, hız ve ritm, durma zamanı gibi kararları kendisi verir. Öğrenciler gösterilen hareketi tek başına bireysel olarak yaparlar. Eğer amaç psikomotor performans ise ve öğrenciler tek başına çalışmaya uygunsa bu yöntem uygundur. Öğrenciler alıştırmayı çalışırken öğretmen öğrenci performanslarını gözlemler ve genel veya özel dönüt sunar.

Alıştırma yöntemi çok eski bir öğretim yöntemidir ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından çok sık olarak kullanılmaktadır. Komut yöntemi ve alıştırmaya yöntemi geleneksel öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Açıkada, 1992: 70). Beden eğitimi ve spor da bütün konular bu yöntemle rahatlıkla verilebilir. Ancak alıştırmaya standart bir alıştırmaya olması ve hatalı/hatasız şekilde değerlendirilebilir olması gerekmektedir.

Bu yöntemin amacı; belirlenen alıştırmayı gösterildiği şekilde uygulamak, alıştırmaya uygulanışına fiziksel açıdan mümkün olduğu kadar yaklaşmak, iyi performansın çalışma tekrarına ve zamana bağlı olduğunu anlamak, iyi performansın dönüt ile bağlantılı olduğunu anlamaktır. Araştırmanın kontrol grubunda alıştırmaya yöntemi kullanılmıştır.

Eşli Çalışma Yöntemi

Komut ve alıştırmaya yöntemi çoğu insan için tanıdık gelirken, eşli çalışma yöntemi hem öğretmen hem öğrenci için yeni toplumsal ve psikolojik farklılıklar yaratır. Bu yöntemin (The Reciprocal) iki önemli hedefi, eşler arasında toplumsal ilişkileri geliştirmek ve öğrenciye alıştırmaya yaparken anında dönüt vermenin önemli olduğunu bilmektir.

Öğrenciler 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

tamamlandığında, uygulayıcı ile gözlemci rolleri değiştirirler. Uygulayıcı alıştırma 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: harikasin, 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 öğretmen, dönüt verme görevini öğrenciye aktarmıştır. Uygulayıcının görevi, gözlemciyle iletişime geçmektir. Gözlemci ise hem öğrenciye dönüt sunmak hem de öğretmenle iletişime geçmektedir. Öğretmen gözlemci öğrencilerin doğru bir şekilde uygulayıcı öğrenciye dönüt verip vermediklerini denetler.

Öğretmen bu yöntemde, öğrenciler arasında sosyalleşmeyi bir amaç olarak kabul eder. Öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar ve öğretmen yanlarında olmadan ikili bir iletişim içinde öğrenmeye zaman harcarlar.

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

Bu yöntemde, gözlemci öğrenci, uygulayıcının performansını gözlemleyerek, elindeki ölçüt çizelgesi ile karşılaştırır ve performansın etkililiği hakkında sonuçlar çıkardığından öğrenme sürecini anlaması kolaylaşmaktadır. Ayrıca birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olma sosyal beceri ve duygusal açıdan gelişme olanağı sağlamaktadır.

Bu yöntem araştırmanın deney grubunda kullanılan “Eşleş-Kontrol Et-Uygula” tekniğiyle benzerlik göstermektedir.

Kendini Denetleme Yöntemi

Bu yöntem (The Self-Check) öğrenci öğretmen ilişkileri ile yeni bir durum yaratmaktadır. Öğrenciye daha fazla kararlar devredilmekte ve bu durum öğrenciye daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Öğrenci eşli çalışma yönteminde eşine dönüt sunarken, bu yöntemde kendine dönüt sunmaktadır. Öğrenciler bu yöntemle kendini değerlendirme becerisini kazanırlar.

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

Bu yöntemin uygulanışına bakıldığında, öğretmen hareketi gösterir. Öğrencilere yapacakları alıştırma ile ilgili olarak ölçüt çizelgesi hazırlar, öğrenciye dağıtır. Öğrencinin görevi ise, gösterilen hareketi yapmak ve çalışma yaprağına kayıt etmektir. Öğrenciler bu yöntemde diğer yukarıda açıklanan yöntemlere göre daha özgürdürler. Ancak öğrencinin hareketi yaparken vücut pozisyonu hakkında dönüt alabilmesi için kinestetik farkındalığın olması gerekmektedir. Bu yöntemle çalışan öğrenciyi öğretmen gözlemleyerek doğru dönüt verip vermediğini kontrol eder. Kendini denetleme yöntemi, öğrenciye sorumluluk duygusunun gelişimine ve bireysel çalışmanın özgürlüğünü vermektedir.

Katılım Yöntemi

Katılım (The Inclusion) yöntemi, çalışmanın düzenlemesine farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bu yöntemin amaçları; öğrencinin katılımını sağlamak, kişiye kendi beceri seviyesinde harekete başlama fırsatı tanımak, kişinin amaçladığı ile

performans gerçeği arasındaki bağlantıyı görmesini sağlamak ve diğer yöntemlere göre daha ileri bir bireyselleşme sağlamaktır.

Öğretmen bu yöntemde değişik zorluk derecelerine sahip hareketler hazırlamaktadır. Daha sonra bu hareketleri göstermekte ve öğrencilerin istediği çalışmadan başlamalarını söylemektedir. Öğrencinin görevi, seçenekleri gözden geçirip performansına uygun bir başlama düzeyi seçmek ve çalışmayı yapmaktır. Öğrenciler, kendilerine uygun hareketi seçip istedikleri seviyeden harekete başlamaktadırlar. Bu durum öğrenciye, konuyu hangi düzeyde daha iyi yapabildiği ile ilgili kararı vermeyi öğretmektedir. Öğretmenin görevi ise, çalışan öğrencileri gözlemleyip, seçilen düzeyle ilgili dönüt sunmaktır.

Beden eğitimi dersinde tüm öğrencinin derse katılımı önemli olduğu için bu hedefi gerçekleştirmek için katılım yöntemini kullanmak çok önemlidir. Bu yöntemde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde tutulmakta ve derse performansları düzeyinde başlamalarına olanak sağlanmaktadır.

Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi

Öğrenciyi buluşa yönelten ilk yöntem, yönlendirilmiş buluş (The Guided Discovery) yöntemidir. Yukarıda açıklanan yöntemlere göre farklı bir yöntem olan bu yöntemin, amaçları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenciyi belli bir buluş sürecine sokmak,
2. Öğrencide sıralı buluş becerilerini geliştirmek,
3. Öğrencinin bulduğu yanıt ile öğretmenin uyarıcısı (soru) arasında bağlantıyı geliştirmek.

Bu yöntemde öğretmen öğrenciyi hedefe götüren sorular hazırlar, sunar, öğrencinin yanıtını bekler, dönüt sunar ve bir sonraki soruya geçer. Öğretmen soruları hazırlarken adımların sırasına dikkat etmeli ve soruları yapılandırırken önceki soruya verilen yanıt ile diğer soruyu yapılandırmalıdır. Yani her adım, bir önceki adımda verilen yanıtla bağlıdır. Bu nedenle, her adım dikkatli şekilde

değerlendirilmeli, denenmeli ve sonra sıralamadaki yeri saptanmalıdır. Eğer yanıtlar çeşitlilik gösterirse öğretmen yanıtların sayısını azaltmak için başka ara sorular hazırlamalıdır. Aslında, yönlendirilmiş buluş yönteminin ideal şekli tek yanıtli sorular hazırlamaktır. Her adımda uyarıcı-uzlaşma ve yanıt ilişkisinin olması gerekmektedir.

Öğrencinin görevi ise, öğretmen tarafından sunulan soruları yanıtlamak için bilişsel sürece girmek ve yanıtı bulmak için çabalamaktır.

Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme (The Divergent) yöntemi yönlendirilmiş buluş yöntemine benzer adımlar içerir. En belirgin farklılık, öğrenci belli parametreler çerçevesinde seçilen konuya ilişkin belirli çalışmalarla ilgili kararlar verir. Öğretmen, birçok farklı yanıtın aranmasını başlatmak üzere soru hazırlar ve sunar. Öğrenci soruyu çözümleyecek çeşitli çözümler arar ve bilişsel yönü yoğun bir çalışmaya girer. Soruya yanıt olabilecek seçenekleri oluşturur. Öğrenci değerlendirme aşamasında bulunduğu çözümlerin sorulan soruya yanıt olup olmadığını tartışır.

Öğretmen soru hazırlarken, tek bir soru ya da bir dizi soru belirleyebilir. Bu yöntem öğrenciyi zorlar, öğrencinin başa çıkmayı öğrenmesi gereken özel durumlar yaratır. Öğrencilerin bu özel durumlarla baş edebilmeleri için güvenli bir ortamda çalışması gerekir.

Yönlendirilmiş buluş ve problem çözme yöntemi ile bulunan yanıtlar, daha sonra komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım yöntemleriyle çalışılır.(Çöndü, 1999; Mosston, 1992; Mosston ve Ashworth; 1993, Tamer ve Pulur, 2001).

Yukarıda görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretiminde farklı öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Ancak okullar gözlemlendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin genellikle komut ve alıştırma yöntemleriyle ders işledikleri (Açıkada, 1994: 70, Kirazcı ve diğer, 1998: 63) görülmüştür. Bilindiği gibi bu yöntemlerde, her şeyin öğretene tarafından belirlendiği, sunulduğu ve kontrol edildiği

bir ortam yaratılmaktadır. Oysaki çağdaş eğitimde, öğrenme sürecinde öğrencinin görevi kendi öğrenmesinde sorumlu olma, kendi öğrenmesini gerçekleştirmek için öğrenme sürecine etkin olarak katılımı olarak değişmiştir.

Eğitimdeki çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerinin ve öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarının gerekliliğini savunmaktadır. Eğitimin bu amaca ulaşılmasında kuşkusuz öğretimde kullanılan yöntemlerin rolü önemli olmaktadır. Çağın gerektirdiği amaçlar saptansa bile bu amaçlara geleneksel yöntemlerle ulaşmak olanaksızdır. Yaşam boyu öğrenen, çağdaş bireylerin yetiştirilmesi ancak aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ile olanaklıdır. Bu nedenle, bundan sonra aktif öğrenme konusuna değinilecektir.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme son yıllarda çok ilgi gören konulardan biri haline gelmiştir. Bazı ülkelerde köklü reformlara girilerek okullarda aktif öğrenmenin uygulanmasına elverişli yapısal değişiklikler gerçekleştirilmektedir (Açıkgöz, 2003:1).

Aktif öğrenmenin bu denli ilgi görmesinin nedenlerini Açıkgöz (2003: 2) şöyle sıralamaktadır.

1. Aktif öğrenmenin beyin çalışmasına uygunluğu,
2. Yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim,
3. Geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması,
4. Öğretme-öğrenme anlayışındaki gelişmeler,
5. Aktif öğrenmenin etkililiği,
6. Aktif öğrenmenin avantajları.

Aktif öğrenme yaklaşımı içerisinde işbirlikli öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, beden eğitimi öğretiminde kullanılmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi öğretiminde kullanımına

ilişkin alan yazında yer alan teknikleri ve uygulama örnekleri daha sonra açıklanacaktır. Ancak bundan önce okul öncesi eğitiminden yetişkin eğitimine kadar başta yabancı dil olmak üzere, anadil, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve motor beceriler olmak üzere birçok konu alanında etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan işbirlikli öğrenmenin ne olduğu ile ilgili açıklamalara yer verilecektir.

İşbirlikli Öğrenme

Öğrencilerin bilgiyle doldurulması gereken boş bir kap olarak görüldüğü geçmişteki eğitim anlayışının yerini, günümüzde öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulduğu, öğrenme sürecinde etkin olarak yer almaları gerektiğine inanılan eğitim anlayışı almaktadır.

İşbirlikli öğrenme öğrencileri tartışmaya, fikir alışverişinde bulunmaya ve sonuçta birbirlerine öğretmeye teşvik etmektedir. Ortaya çıkan birçok eğitim sorununa çözüm olarak öne sürülen işbirlikli öğrenme yöntemi, genellikle düşünme yeteneğini ve yüksek düzeyde öğrenmeyi vurgulamakta ve yetenek gruplaşmasını, öğrenim güçlüklerinin giderilmesini ve değişik ırklardan, etnik, dinsel ve sınıfsal kökenden birlikte çalışma alışkanlığı kazanmasını, onların birbirlerinin varlığını benimsemesini sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme öğrencileri işbirliği yapmaya hazırlamaktadır (Davidson, 1990).

Çağdaş öğretim yöntemlerinden öğrencilerin öğrenirken işbirliğini vurgulayan işbirlikli öğrenme, öğrencilere kendi öğrenmelerini düzenleme ve öğrenme sürecinde etkin olma olanağı tanımaktadır. İşbirlikli öğrenmenin koşulu işbirliğidir. İşbirliği bireyler açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Bireyler mutlu olabilmek, ayakta kalabilmek için yaşamın her alanında: ailede, okulda, işyerinde işbirliği yapmak zorundadır.

İşbirliği düşüncesi eski bir düşüncedir. İnsan türünün hayatta kalmasında işbirlikli çalışma kapasitesinin önemli payı vardır. 1592 ve 1679 yılları arasında yaşamış Johann Amos Comenius, öğrencilerin diğer öğrencilere öğretilmelerinden ve

yaşıtları tarafından öğretilmelerinden yarar sağlanacağına inanmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1990).

İşbirliği, başarıyı paylaşma hedefi için birlikte çalışmadır. İşbirlikli öğrenme yönteminde, öğrenciler küçük gruplar halinde çalışırlar. Bu küçük gruplarda öğrenciler hem kendilerinin hem de gruptaki diğer arkadaşlarını öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmaktadırlar (Johnson, Johnson, 1995).

Miller'ın (1989: 285-291) aktardığına göre Gentile işbirlikli öğrenmeyi bir amaca ulaşma sırasında öğrenciler arasındaki bir iç ilişki türü olarak tanımlar. İşbirlikli öğrenme durumunda bir amaca ulaşmak karşılıklı etkileşimi gerektirir. Şöyle ki: bir öğrenci amacına ulaştığında, grupta olan diğer öğrenciler de ortaklaşa olarak amaçlarına ulaşırlar.

Açıkgöz (1992: 3) işbirlikli öğrenmenin en önemli özelliğinin öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını olduğunu belirtmekte ve her grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olmadığını vurgulamıştır.

İşbirlikli öğrenme başta ABD olmak üzere Kanada, Japonya, Almanya, İngiltere, Avustralya, Norveç, Nijerya, İsrail, Hollanda gibi ülkelerde büyük ilgi görmüştür.

İşbirlikli öğrenmenin bu kadar ilgi görmesinin başlıca nedenlerini Açıkgöz (1998: 296) şöyle sıralamaktadır.

1. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olması.
2. İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb duyuşsal özellikler 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 uygulamaları özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
6. İşbirlikli öğrenme, öğrenmenin bireyselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.
7. İş birlikli öğrenme, çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulamasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine elverişlidir.

İşbirlikli öğrenmenin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda Çizelge 1’de işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretimin karşılaştırılması yapılmıştır.

Şekil 1
Geleneksel Öğretim ve İşbirlikli Öğrenmenin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim	İşbirlikli 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.	Disiplinlerarası problemler, yaparak öğrenme.
Öğrenme sınıfın içinde yer alır.	Öğrenme sınıfın dışına da yer alır.
İçerik çok önemlidir.	En önemlisi bilgiye ulaşılan yol sürecidir.
Öğrenciler alıştırma ve tekrar yoluyla bilgiyi iyice öğrenirler.	Öğrenciler değerlendirirler, karar verirler ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.
Konunun bir içerik içerisinde öğrenilmesi gerekli değildir.	Konu bir içerik içinde öğrenilmelidir.

Kaynak: Theroux (1999)

Çizelge 1 incelendiğinde işbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme grupları arasında grupların oluşumu, öğretmen ve öğrencinin rolü, sorumluluk, liderlik, sosyal beceriler ve grup süreci açısından farklılıklar bulunduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme gruplarında, bireyin sadece kendisinden sorumlu olduğu geleneksel öğrenme gruplarının tersine grup üyeleri birbirinin öğrenmelerinden sorumludur.

Öğretmen işbirlikli öğrenme gruplarının etkili çalışmasını sağlamak için gözlemci, destekleyici bir role sahiptir. Burada öğretmenin grup çalışmalarını iyi gözlemleyerek ve değerlendirerek gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Geleneksel öğrenme gruplarında ise öğretmen grubun etkili işlemesi için gerekenleri yapmak yerine grup üyelerini tek tek değerlendirir. Çünkü geleneksel gruplarda grup vurgulanmaz, birey grubun bir parçası olarak görülmez ve grup başarısından sorumlu tutulmaz. Bütün bunların yanı sıra bir grubun işbirlikli öğrenme grubu olabilmesi için işbirlikli öğrenme ilkelerine sahip olması, yani yapılandırılması gerekmektedir.

İşbirliğinin yapılandırılmadığı gruplarda başarı açısından olumlu sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir. Öğrencilere işbirliği yapmalarını söylemekle veya işbirliğini özendirmekle işbirliği gerçekleştirilemez (Açıkgöz, 1992: 5-6). İşbirliğini engelleyen durumlar aşağıda incelenmiştir.

İşbirliğini Engelleyen Durumlar

İşbirliğini engelleyen durumları Açıkgöz (1992: 6-7) şöyle açıklamıştır. İşbirlikli öğrenme öğrencileri gruplara ayırarak çalışmalarını söylemekle gerçekleşmemektedir. İşbirliğini engelleyen bazı durumlar vardır. Bunlardan biri “hazıra konma etkisi”dir. Bu durum, bazı grup üyelerinin kendi payına düşen işi yapmadan grup başarısına ortak olmaları durumunda ortaya çıkmaktadır.

“Hazıra konma etkisi”ne bağlı olarak, bazı üyelerin hazıra konacağını gören diğer üyelerin çabalarını azaltmasıyla “sömürülme etkisi” oluşur.

İyi olan öğrencilerin liderlik vb. rolleri alarak yapılan işten daha fazla yarar sağlaması durumunda ortaya çıkan diğer bir etki de “zengin daha da zenginleşmesi” dir. Bu durumda iyi olan öğrenciler daha iyi öğrenerek karlı çıkarken, kötü olan öğrencilerin durumu daha da kötüye gider.

Grupta iyi olan öğrencilerin, diğer grup üyelerinin önerilerine ve görüşlerine değer vermemesi, onları dikkate almaması durumunda ortaya çıkan

“sorumluluğun karışması” etkisi de işbirliğini engelleyen bir başka etkidir (Açıkgöz, 1992: 6-7)

Bütün bu olumsuz durumlar işbirliğini iyi yapılandırarak, iş ve ödül yapılarına dikkat ederek ortadan kaldırılabilir.

Huber (1999), işbirliğini engelleyen bu etkilerin ortadan kaldırılmaması durumunda, grup üyelerinde güdü kaybının olacağını ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini belirtmektedir. Etkilerin ortadan kaldırılmasında, grup ödülünün bireysel değerlendirmeye dayandırılmasının ve grup çalışmasında her öğrencinin kendi katkısının grubu için çok değerli ve önemli olduğu algısına sahip olmasının, etkili olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki işbirliğini engelleyen durumların ortadan kaldırılabilmesi için, grubun işbirlikli öğrenme ilkelerine sahip olması, yani yapılandırılması gerekmektedir. Bu noktada işbirlikli öğrenme uygulamaları sırasında uyulması gereken ilkeler ya da işbirliği için gerekli koşullar ele alınacaktır.

İşbirliği İçin Gerekli Koşullar

Daha öncede belirtildiği gibi bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir.

Aşağıda bu koşullar Açıkgöz (2005: 174). kaynağından aktarılmıştır.

1. Olumlu bağımlılık,
2. Grup ödülü,
3. Bireysel değerlendirilebilirlik,
4. Yüz yüze etkileşim,
5. Sosyal beceriler,
6. Grup sürecinin değerlendirilmesi,
7. Eşit başarı fırsatı'dır (Açıkgöz, 2005:174).

Olumlu Bağımlılık: Johnson ve Johnson' a göre öğrenme gruplarında olumlu bağımlılık ancak öğrenciler kendi başarılarının başkalarının başarılarına ve tersine bağlı olduğuna inandıklarında oluşmaktadır. Öğrenciler başkalarının iyi öğrenmelerinin kendi yararlarına olacağını kabul etmelidirler (Huber, 1999).

Açıkgöz (1992:10-11) olumlu bağımlılığın olumlu ürün bağımlılığı ve olumlu araç bağımlılığı ile elde edilebileceğini belirtmektedir. Olumlu ürün bağımlılığı, amaç bağımlılığını ve ödül bağımlılığını kapsamaktadır. Amaç bağımlılığı, grup üyelerinin birlikte çalışırlarsa başarabileceklerine inanmalarıyla oluşur. Ödül bağımlılığı da çabalarını birleştirerek ortaya koydukları ürüne dayalı alacakları ödülü belirtmektedir.

Olumlu araç bağımlılığı ise, kaynak, rol ve iş bağımlılığını içermektedir. Kaynak bağımlılığı, her üye bilginin kaynaklarının ve malzemenin yalnızca bir kısmına sahip olduğunda, rol bağımlılığı; her üyeye diğerlerini tamamlayıcı birbiriyle ilişkili roller verildiğinde; iş bağımlılığında ise, bir üyenin işinin bitmesinin bir başka üyenin işinin bitmesine bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkar (Açıkgöz, 1998:302).

Grup Ödülü: İşbirlikli öğrenme gruplarının etkili olabilmesi için üyelerin kendi başarılarının grubun başarısına bağlı olduğuna inanmaları gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri bu koşula göre düzenlenmelidir.

Açıkgöz (1998: 301)'ün Slavin'den aktardığına göre, bu koşul 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.

Bireysel Değerlendirilebilirlik: İşbirlikli öğrenme kuramcılarının önem verdiği koşullardan birisidir. İşbirlikli öğrenme gruplarında bireysel güvenilirlik için bireylerin hem grup çalışmalarını anlamalarını hem de katkıda bulunmalarını sağlamak ve her bir öğrenciyi grup içinde öğrendiği bir takım işlemleri ya da bilgiyi uygulayabileceğine inandırmak önemlidir (Baloche, 1994: 25-31).

Bireysel değerlendirilebilirlik iki unsuru içermektedir: 1). Her grup üyesi kendi öğrenmesinden bireysel olarak sorumludur ve 2). Her grup üyesi diğer grup üyelerinin öğrenmesine yardımcı olmaktan sorumludur (Abrami ve diğ. 1995)

Her öğrencinin performansı bireysel olarak saptanırsa ve sonuçlar gruba ve bireylere bildirilirse böylece görev tamamlamada kimlerin daha fazla yardıma, desteğe ve cesarete gereksinim duyduğunu tespit edilebilir (Johnson ve Johnson, 1994)

Yüzyüze Destekleyici Etkileşim: İşbirlikli öğrenme öğrenciler arasında yüz yüze etkileşimi gerektirir, böylece birbirlerini öğrenme ve başarı için teşvik ederler. Grup üyelerinin gruba verilen görevi tamamlamak için birbirinin öğrenmesini etkilemesi, çabasını özendirme, birbirlerini güdüleme ve başarısını arttırması için yüz yüze etkileşim gereklidir.

Yüz yüze etkileşim için öğrencilerin birbiriyle yardımlaşma, birbirlerini destekleme, güdüleme, yapılanları tartışma, açıklama yapma, araç-gereçleri değiş tokuş etme, dönüt verme, önem verme gibi davranışları gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 1990; Lindquist, 1996). Öğrencilerin ortak işin bir kısmını, birbirinden bağımsız olarak yapmaları yeterli değildir.

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).

Öğrenciler, kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmeli ve öğrencilerin bu becerileri kullanmaları özendirilmelidir (Açıkgöz, 2003 :176).

İşbirlikli öğrenme gruplarında birlikte çalışabilmeleri için öğrencilere karşısındakinin düşüncesini beğenerek cesaretlendirme (“Senin düşünceni beğendim”), insanların değil düşüncelerin eleştirilmesi (gerekçe isteme), söylemek istediklerini anlaşılır bir biçimde diğer grup üyelerine aktarabilme, sessizce çalışabilme, alçak bir ses tonu kullanma, grupla birlikte hareket edebilme, birbirlerine adlarıyla hitap etme, karamsarlığa düşmekten kaçınma, bir düşüncenin yinelenmesi, bir plan yapmaları vb. gibi becerilerin öğretilmesi, grubun uyumu ve verimli bir biçimde çalışabilmesi için gereklidir.

Sosyal becerilerin öğretiminde öğretmen öğretmek istediği becerileri listelemeli ve bunları öğrencilerin her derste kullanmasını öğretmelidir (Holubec, 1994; Johnson ve Johnson, 1996). Bu konuyla ilgili daha geniş açıklamalara “sosyal beceriler” başlığı altında yer verilmiştir.

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup etkinliğinin sonunda grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışlarının sürmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır (Açıkgöz, 2003:176).

Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup üyelerinin hedeflerine ne kadar ulaştıklarını ve ne kadar etkili çalıştıklarını tartıştıkları süreçtir. Grupların hangi üye eylemlerinin yararlı ve yararsız olduğunu tanımlamaya ve hangi davranışların sürdürüleceği veya değiştirileceği hakkında karar verme gereksinimleri vardır.

Öğrenme sürecinin sürekli gelişimi, üyelerin birlikte nasıl çalıştıklarının ve grup etkililiğinin nasıl artırılacağına dikkatli analizleri ile mümkün olur (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

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).

İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli öğrenme tek bir yöntem değildir. İşbirlikli öğrenme birçok tekniği içermektedir. Bu bölümde işbirlikli öğrenmenin bir kaç tekniği (Açıkgöz,1992:16-70) ele alınmıştır.

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Bu teknikte öğrenciler dört kişilik heterojen (farklı başarı seviyeleri, cinsiyet ve etnik köken) öğrenme gruplarına ayrılırlar. Öğretmen dersi sunar ve öğrenciler tüm grup üyelerinin dersi tam olarak öğrendiğinden emin oluncaya kadar kendi grup üyeleriyle birlikte çalışırlar. Son olarak da tüm öğrenciler sunulan materyaller doğrultusunda bireysel sınavlar alırlar. Öğrencilerin bireysel sınav sonuçları geçmişteki kendi puanları ile karşılaştırılır ve puanlar öğrencilerin geçmişteki edimlerini yakalayabilecekleri ya da aşabilecekleri bir dereceye dayalı olarak verilir. Daha sonra bu puanlar takım notu oluşturmak için toplanır ve takımların başarı belgesi ya da diğer ödülleri yakalayıp yakalayamadıkları belli olur (Açıkgöz,1992: 25-34)

Takım – Oyun– Turnuva

Devries ve Slavin (1976 ve 1978) tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. TOT ve ÖTBB birbirine benzer tekniklerdir. ÖTBB'den farklı olan yanı öğrencilerin takımlarının temsilcileri olarak diğer takımların üyeleri ile yarışmasıdır. Sunum ve

takım çalışma aşamaları ÖTBB' deki gibidir. ÖTBB' deki bireysel testler yerine turnuvalar düzenlenir. Turnuvalarda üyeler takım temsilcisi olarak diğer takımların üyeleri ile yarışır. Turnuva masalarındaki öğrencilerin başarı durumları homojendir. Turnuvalarda her üye grubuna puan toplamak için yarışır. Turnuva grubundaki iyi oyuncular daha sonraki turnuvada, daha iyi bir turnuva grubuna; kötü olanlar da bir alt gruba geçer.

Grup ödülü bireysel başarılarla dayanır. Turnuvada üyeler kendi grupları için puan toplarlar. Eşit başarı fırsatı vardır. Her gruptan aynı düzeydeki üyeler arasında yarışma yapılır (Açıkgöz,1992:35-43).

Birlikte Öğrenme

Bu teknik deney grubunda uygulanmıştır. Birlikte Öğrenme, Minnesota Üniversitesi'nden David Johnson ve Roger Johnson (1991) tarafından geliştirilmiştir. Zamanla yapılan yoğun araştırmalar sonucunda teknikte değişiklikler yapılmıştır.

Açıkgöz (1992:16-21)) uygulama sırasında yer alması gereken işlemleri Johnson, Johnson ve Holubec, (1990); Johnson ve Johnson'a (1991) dayanarak şöyle açıklamaktadır:

Akademik ve işbirliği becerilerini içeren öğretimsel hedefler belirlenir ve öğrenciler bu konuda bilgilendirilirler. İşbirliği becerileri uygulamadan önce ve uygulama sırasında geliştirilebilir.

Grup üye sayısı iki ile altı kişi arasında değişebilir. Gruplar heterojen biçimde oluşturulmalıdır. Kolay iletişimin sağlanması için grup üyeleri birbirine mümkün olduğunca yakın, grupların birbirini rahatsız etmelerini engellemek için de grupların mümkün olduğunca birbirine uzak olması gerekmektedir.

Öğretim malzemeleri bağımlılık yaratacak biçimde planlanmalı ve gruplara dağıtılmalıdır. Ayrıca bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine özetleyici,

denetleyici, bağ kurucu, araştırmacı, koşturmacı, kaydedici, özendirici, gözlemci gibi roller verilir.

Öğrencilere ne yapmaları gerektiği ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Olumlu amaç bağımlılığı öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.

Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için bireysel değerlendirme gereklidir. Bunun için bireysel sınavlar verilebilir, rastgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulabilir veya grup notu rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayanabilir. Öğrencilerin başarıları önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirilir.

İstendik davranışlar belirlenir. Başlangıçta bu davranışlar grup çalışmasına yönelik olabilir. Örneğin, “grupta kalma”, “sessiz konuşma” gibi. Daha sonra şu davranışlar vurgulanabilir: “Her üyenin yanıtın nasıl elde edileceğini açıklaması”, “Her üyenin yeni öğrenilenler ile önceki öğrenilenler arasında bağ kurması” .

Öğretmen öğrencilerin gösterdiği istendik ve istenmedik davranışları saptamak amacıyla grupları gözlemler. Grup çalışması sırasında öğretmen soruları yanıtlayarak, gerekli açıklamaları yaparak, tartışarak öğrencilere gerekli desteği sağlar.

Dersin sonunda öğrenciler o derste ne öğrendiklerini özetleyebilmeli ve bunları ilerde nasıl kullanacaklarını anlayabilmelidirler.

Öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenmeleri ve işbirliği becerileri değerlendirilmelidir. Çalışma sonunda ortaya çıkan ürün ya bir grup raporu, ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıt ya da tek öğrencilerin sınav puanları gibi ölçümlerle değerlendirilir. Grup süreci mutlaka değerlendirilmelidir (Açıkgöz,1992:16-21).

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. BSBÖ tekniğinin uygulanması aşağıda açıklanmıştır (Açıköz 1992:64-74).

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 yapabilir. 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).

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).

İşbirlikli öğrenme yöntemi tek bir yöntem değildir. Görüldüğü gibi aksine zengin tekniklere sahiptir. Öğretmene her derste farklı tekniği hatta; aynı derste farklı teknikleri uygulama olanağı tanımaktadır

Aşağıda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenciye sağladığı yararlar işbirliği öğrenmenin etkililiği başlığı altında ele alınmaktadır.

İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği

İşbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar 1970 'li yıllardan sonra oldukça artmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar yöntemin birçok alanda yararlı olduğunu göstermektedir.

Başarı

Okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar bütün düzeylerde ve bir çok alanda yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır (Açıkgöz, 1991,1992; Huber, 1999; Johnson ve Johnson, 1998; Kasap, 1996; Öcal, 1996; Slavin; 1995; Şeker Özkal, 2000; Tonbul, 2001; Yıldız, 1998;).

Transfer ve Hatırda Tutma

Eğitimde öğrene kadar öğrenilenlerin hatırdaki tutulması ve başka durumlarda kullanılması da önemlidir. İşbirlikli öğrenmenin hatırdaki tutma ve transfer üzerinde olumlu etkilerinin olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Lazarowitz, Sharan ve Steinberg işbirlikli öğrenme gruplarında çalışan 3. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini diğer grup üyeleri ile olan ilişkilerine ve öğretmen tarafından yapılandırılmış olan sosyal durumlardaki davranışlarına da transfer ettiklerini saptamışlardır (Açıkgöz, 1992). Açıkgöz (1991) yapılandırılmış işbirlikli öğrenme tekniklerinin yabancı dilde hatırdaki tutma üzerinde yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma tekniklerine göre daha etkili olduğunu saptamıştır. Erçelebi (1995) İlköğretim matematik dersinde, Kasap (1996) İlköğretim fen dersinde, Özkılıç (1997) Yükseköğretimde öğretim ilke ve yöntemleri dersinde, Karaoğlu (1998) sosyal bilgiler dersinde hatırdaki tutma açısından işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu saptamışlardır.

Üst Düzey Bilişsel Stratejiler

İşbirlikli öğrenmenin zor ve karmaşık işlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan sınıflama, geri getirme, formülleştirme, kavram geliştirme, problem çözme, ayrıntılı olarak işleme, akıl yürütme, sıraya dizme gibi üst düzey bilişsel stratejiler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu belirtilmektedir. Bu konuda yapılan birçok araştırma sonucu işbirlikli öğrenmenin üst düzey bilişsel stratejilerin kullanımında ve geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. (Açıkgöz, 1992: 86-87, Johnson ve Johnson, 1998:26-36).

Arkadaş İlişkileri

İşbirlikli öğrenme ile ilgili deneysel araştırmalarda ortaya çıkan ilk ve güçlü bulgulardan birisi de, işbirliği yapan insanların birbirlerinden hoşlanmayı öğrendikleridir. Bu kendi içinde oldukça önemlidir ve özellikle farklı etnik geçmişe sahip öğrencilerin bir arada olduğu durumlarda çok daha büyük bir önem

taşımaktadır (Slavin, 1991:71-82). İşbirlikli öğrenme, her çocuğa grubun iyiliği ve başarısı için sorumluluk vererek çocukların birbirlerine karşı sorumluluk duymayı ve birbirlerinin duygularını anlamayı sağlamaktadır (Katlof, 1993:17-27). Bu nedenle işbirlikli öğrenme sınıflarındaki çalışmalarının sonucu olarak öğrencilerin sınıf arkadaşlarından daha çok hoşlandıklarını göstermesi şaşırtıcı değildir. Toplum bilimciler uzun bir süre birbirinden farklı insanların bir arada yaşadığı ortamlarda olumlu grup içi ilişkiler sağlamanın bir yolu olarak etnik gruplar arası işbirliğini savunmuşlardır. Sighn, (1991:157-172) yaptığı araştırmada işbirlikli okuldaki öğrencilerin geleneksel okuldaki öğrencilere göre daha iyi sosyal ilişkiler kurduklarını belirlemiştir. Ayrıca Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird (1994:1121-1131) işbirlikli öğrenme sınıflarında sınıf içinde ilgi ve arkadaşlık üzerinde geleneksel sınıflara göre daha olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Sözel İletişim Becerileri

Öğrenciler grupta, eşli çalıştıklarında bir eş yanıtını ifade ederken diğeri dinler, sorular sorar veya duyduklarını yorumlar. Birinin yanıtını açıklamasıyla anlatımı, işbirliği sürecinin çok önemli bir parçasıdır ve üst düzey düşünme becerisini gösterir (Açıkgöz,1992).

Derse Katılım

Öğretmen merkezli sınıfta çoğu zaman öğretmen konuşur, öğrenciler dinleyici konumundadır. İşbirlikli öğrenmenin odak noktasında ise öğrencileri etkin olarak öğrenme sürecine katma yer almaktadır. Cole ve Smith (1993)'in yaptığı bir araştırmada etkinliklere katılım düzeyi düşük öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarında geçmişe göre daha yüksek oranda söz aldıkları, görüş belirttikleri saptanmıştır (Cole ve Smith, 1993).

Sosyal Beceriler

İnsanların gerçek yaşamda işbirliği yapmaya gereksinimleri vardır. Ailelerinde, işlerinde ve sosyal yaşamlarında herkesin ortak yararına başkalarıyla çalışabilmeleri gerekmektedir. Okullar öğrencileri bu amaçlara dönük yeterince hazırlayamamaktadırlar. Öğrenciler başkalarıyla yarışmak için koşullandırılmakta ve kendi başarılarını engelleyenleri düşman gibi görmelerine neden olunmaktadır.

Başkasının başarısızlığı birinin başarısını artırmaktadır. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler işbirliği becerilerini kullanabilme ve herkesin ortak yararına olacak şekilde başkalarıyla çalışabilme olanakları bulurlar (Lie, 1998).

Sosyal beceriler, iletişimi, güven oluşturmayla sürdürmeyi, liderliği ve çatışmaların yönetilmesini kapsamaktadır Goodwin (1999:29-34), işbirliğinin ve problem çözmenin temel unsurlarının bugün ve yarın için kritik öneme sahip olduğunu, bu nedenle bütün öğrencilerin bu becerileri geliştirmeleri ve sürdürmeleri için yardımcı olunması gerektiğini belirtmektedir.

Açıkgöz'ün (1992:117) Johnson ve Johnson' dan aktardığına göre; işbirliği yapma becerileri a. İletişim, b. Güvene dayalı hava yaratma ve onu sürdürme, c.Liderlik, d.Yaratıcı çelişkiyi kullanma olmak üzere dört grupta toplanmaktadır.

Aşağıda Johnson ve Johnson ile Johnson ve Johnson'ın bu boyutlarla ilgili önerileri yer almaktadır.A.Etkili bir iletişim için şu beceriler gereklidir:

1. Duygu ve düşüncelerinizi net ve anlaşılır biçimde iletiniz.
2. Mesajınızı, dolaysız olarak ve anlaşılması için gerekli açıklamaları da katarak gönderiniz.
3. Sözel ve sözel olmayan mesajlarınızı uyumlu hale getiriniz.
4. Mesajı, çeşitli kanallarla iletmeye çalışınız.
5. Mesajınızı alanın tepkileri hakkında bilgi, sahibi olmaya çalışınız.
6. Mesajınızı alıcınızın düzeyine uygun olarak oluşturunuz.
7. İletişim sırasında ne hissettiğiniz.
8. Karşınızdakinin davranışını yargılamadan tanımlayınız.
9. Aldığınız, mesajı yargılamadan anlamaya çalışınız.
10. Karşınızdakinin mesajından, ne anladığınızı açıklayın
11. Karşınızdakinin söylemek istediğini anlamaya çalışınız.

B.Johnson ve Johnson (1991) güvene dayalı bir çevre için şu özellikleri saptamıştır.

1. Açıklık: Konuyla ilgili düşünce, duygu ve tepkilerin paylaşılması.
- 2Paylaşma:Amaca ulaşmak için gerekli malzeme ve kaynakları başkalarinasunma. 3Kabul: Başkalarını ve onların katkılarını dikkate alma.
- 4.Destek: Karşısındakine onun bazı konularda güçlü olduğunu hissettirmek.
- 5.İşbirliği Beklentisi: Kendisinin ve diğerlerinin işbirliği yapacağını ummak.

C.İşbirliği öğrenme gruplarındaki liderliğin grubun amaçlarına ulaşması ve üyeler arasındaki çalışma ilişkilerinin sürmesi edimi- paylaşmalı liderlik olmasında yarar görülmektedir (Johnson ve Johnson, 1991). Bunun temelinde iki düşünce vardır.

1).Her grup üyesi lider olabilir, 2). Liderlik işlevlerinin her biri değişik grup üyeleri tarafından gerçekleştirilebilir.

D. İşbirlikli gruplarda çelişkiler çıkabilir ve bunlar yaratıcı bir şekilde kullanılabilir. Bunu sağlamak için öğrencilerin sahip olması gereken bazı davranışlar şunlardır:

1. Çelişkiler: Kazanılıp kaybedilen değil de farklı görüşlerin açıklığa kavuşturulacağı problem çözme durumu olarak ele almak,
2. İnsanları değil düşünceleri eleştirmek,
3. Farklı görüşleri uygun biçimde ortaya koymak,
4. Karşısındakini anlayabilmek için olaya onun bakış açısıyla bakmak (Açıkgöz,1992: 117-118).

Araştırma bulguları işbirlikli öğrenmenin sosyal becerileri geliştirdiğini göstermektedir (Slavin, 1990; Ashman & Gillies, 1996; Johnson ve Johnson, 1998).

Farklılıklara Karşı Hoşgörü

Günümüz eğitim sistemi, öğrencileri, yeteneklerini birbirlerine yardım etmek için kullanmalarını desteklemek yerine, öğrenci başarısını farklı yeteneklerdeki öğrencileri birbirinden ayırarak ödüllendirmektedir. İşbirlikli öğrenme bütün düzeylerde öğrenci etkileşimini sağlar. Araştırmalar yüksek yetenekli öğrencilerin düşük yetenekli öğrencilerle birlikte çalıştıklarında her iki tarafın yarar sağladığını göstermektedir (Panitz, 1999).

İşbirlikli öğrenmenin, özürlü öğrencilerin normal sınıflarda eğitim görmesinde de yararlı olduğu belirtilmektedir.

Ayrıca işbirlikli öğrenme etnik gruplar arasındaki önyargıyı azaltmaktadır. Slavin (1985)'e göre birçok sınıfta farklı etnik gruplar arasındaki ilişkiler genellikle yüzeysel olmaktadır. Bu durum özellikle öğrencilerin sadece yan yana oturdukları ve

çok az içten ilişkilere izin verilen geleneksel öğretim sınıflarında yaşanmaktadır. Okuldan sonra bu öğrencilerin çoğu kendi yoluna ve kendi komşuluk ilişkilerine gitmekte, farklı sosyal etkinliklere katılmaktadır. Böylece gruplar arası olumlu etkileşim fırsatları sınırlandırılmaktadır (Singh, 1991:157-172).

Johnson ve diğerleri (1984) çoğunluk ve azınlık öğrencilerinin gruplar arası yarışma ve gruplar arası işbirliği durumunda tutumlarını ve ilişkilerini incelemiştir. Gruplar arası yarışmanın olmadığı, gruplar arası işbirliğinin, çoğunluk ve azınlık öğrencilerinin tutumlarında ve ilişkilerinde kişiler arası yarışma veya bireysel çabalara göre daha olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Singh, 1991:157-72).

Benlik Saygısı

İşbirlikli öğrenmenin en önemli psikolojik yararlarından bir tanesi öğrencilerin benlik saygıları üzerindeki olumlu etkisidir. Öğrencilerin değerli ve önemli olduklarına ilişkin inançları, yaşamda karşılaştıkları hayal kırıklıklarına karşı dayanma yeteneği edinmeleri, sağlıklı kararlar almaları, mutlu ve verimli bireyler olabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. İşbirlikli öğrenme yaşantıları öğrencilerin benlik saygısını geliştirmektedir. Öğrencilerin benlik saygılarının önemli unsurlarından iki tanesi yaşlıları tarafından sevildiklerine ilişkin duyguları ve akademik işleri yapabildikleri duygusudur. İşbirlikli öğrenme teknikleri bu iki unsuru olumlu etkilemektedir. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının çoğu tarafından arkadaş olarak kabul edilir ve akademik işlerde geleneksel sınıflara göre kendilerini daha başarılı hissederler. Bütün bunlar öğrencilerin benlik saygısını artırır (Slavin, 1990).

Kagan (1986)'a göre üstün öğrencilerin bütün ödülleri aldığı ve kabul gördüğü, orta ve düşük öğrencilerin hiç ödül alamadığı yarış kazançsız bir durum yaratmaktadır. İşbirlikli öğrenme çevresinde ise, öğrenciler birbirlerine yardım ederler ve böylece her üyenin performans düzeyini artıran destekleyici bir topluluk oluştururlar. Webb (1982)'e göre de bütün bunlar bütün öğrencilerin daha yüksek benlik saygısı oluşturmalarına izin vermektedir (Panitz, 1999)

Melser (1999) işbirlikli öğrenmede grupların homojen veya heterojen oluşunun yetenekli öğrencilerin başarıları ve benlik saygıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada iki grubun başarıları arasında önemli fark bulunmazken, heterojen gruptaki yetenekli öğrencilerin benlik saygı düzeyi homojen gruptaki yetenekli öğrencilerinkine göre önemli derecede yüksek çıkmıştır.

Kaygı

Demirel ve Ün (1987)' e göre, kaygı, öğrenmeyi ve edimi etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Kaygı ile yetenek, başarı, özgüven vb. birçok olumlu özellik arasında olumsuz ilişki vardır. Kaygının çok yüksek ve çok düşük olduğu durumlarda edimin kalitesi de düşmektedir. İyi bir edim için gerekli olan, kaygının optimum düzeyde tutulmasıdır (Açıkgöz, 1992: 95).

Geleneksel sınıfta bütün sınıfın dikkati öğretmenin soru yönelttiği öğrenciye odaklanmaktadır. Her hata veya yanlış yanıt bütün sınıf tarafından inceleme konusu olmaktadır. Bu tür yaşantılar bir çok öğrencide utanç ve kaygı yaratır. İşbirlikli öğrenme sınıfında ise ilginin odağı gruba dağılır. Sınıfa sunulan bir yanıt ilgili grubun çalışmasını temsil eder. Bu nedenle eleştirilerin yükünü sadece birey taşımaz. Hatalarda bireysel olarak öğrencinin eleştirilere maruz kalması yerine, hatalar öğretim aracı olarak kullanılır (Panitz, 1999).

Öğrenci Doyumu

Turnure ve Zeigler (1958) insanların doğal olarak kendi yeteneklerine değer veren ve kendilerini kapsayan etkinliklerin yer aldığı süreçlerde doyum sağladıklarını belirtmektedirler. Bireyler ortak bir amaç için birlikte çalışmaya teşvik edildiklerinde etkili takımlar veya gruplar kendilerini sürecin sahibi olarak görürler. Bu, özellikle başarısızlık yaşamış öğrenciler açısından yararlıdır. Öğrencilerin öğretmen tarafından bilgiyle doldurulacak boş bir kap olarak görüldüğü pasif eğitimsel yaşantılar doyum sağlamamaktadır (Panitz, 1999).

Araştırmacılar okul programlarında işbirlikli öğrenmeyi geliştirebilmek için, potansiyel bazı problemlerin çözülmesi üzerine de dikkat

çekmişlerdir (Cohen, 1994b; Johnson ve diğer, 1998; Kagan, 1992; Slavin,1996). Araştırmacılar, işbirlikli öğrenmede çekilebilecek en büyük gücünün, öğrencilerin birlikte çalışırken birbirlerinden kopya almaları ve diğer grup çalışmalarından etkilenmeleri, geleneksel sınıf etkinlikleri ile işbirlikli öğrenme etkinlikleri arasında denge kuramama, gruplardaki kişiler arası problemler, öğrenci katılımının bazı durumlarda sağlanamaması olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, uygun sosyal etkileşim ve bireysel sorumluluk ve tüm grubun katılımını sağlayabilme de, öğrenci gruplarını dikkatlice yapmanın ve öğrenci gruplarını sıklıkla gözlemlemenin olabilecek problemleri azaltmada önemliliğini vurgulamışlardır.

“İşbirlikli Öğrenme” başlığı altında ele alınan konulara bakıldığında işbirlikli öğrenmenin pek çok alanda öğrencilere yararlar sağladığı, öğretmenlere de derste başvurabilecekleri çok çeşitli etkinlikler sunduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme beden eğitiminde de geniş bir uygulama alanına sahiptir. Bundan sonraki bölümde beden eğitiminin hedef yapısı ve beden eğitimi öğretiminde işbirlikli öğrenme konuları ele alınmaktadır.

Beden Eğitimi ve Sporda Hedef Yapısı

Hedef yapısı öğrencinin, öğrenim sürecine “yaşlıları veya öğretmeniyle fiziksel ve eylemsel katılımı” olarak açıklanabilir (Grineski,1999:11) veya öğrencilerin öğrenim sürecinde birbirleri arasında kurulan bir tür içsel bağlılık olarak ta görülebilir. Bu içsel bağlılık olumlu olumsuz ya da bağımsız olabilir.

Grineski (1999: 1-25) beden eğitiminde üç farklı hedef yapısından söz etmektedir.

Yarışmacı Hedef Yapısı

Yarışmacı yaklaşımda öğrenciler birbirlerine olumsuz olarak bağlıdır. Olumsuz bağlılık, bir öğrenci ya da öğrenci grubunun hedef başarımının, diğerlerinin başarısızlığına bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkar. Yani başarı birkaç kişiye özeldir.

500 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin %90'ının yarışmacı ortamlarda çalıştıkları saptanmıştır. Ayrıca beş farklı beden eğitimi kitabındaki 288 oyunun incelenmesi sonucunda yine oyunların %90'dan fazlasının yarışmacı olduğu görülmüştür (Grineski, 1999: 13).

Beden eğitiminde rekabete dayanan yarışların önemi hakkında bir takım varsayımlar vardır. Bunlardan birincisi; rekabete dayanan bir toplumda yaşadığımız ve öğrenciler bu yarışmalar ve rekabete dayanan etkinlikler sayesinde bu dünyadaki görevleri öğretilmiş olmalıdır. Diğer görüş ise; yarışların mükemmel sonuçları ile ilgilidir. Yarışmalar karakteri geliştirir, motivasyonu artırır, moral gelişimi sağlar ve öğrenciyi gerçek dünyaya hazırlar (Coakley, 1990: 62-80).

Gerçekte, yarışmanın bu varsayımları karşıladığı söylenemez. Çoğu günlük etkinlikler yarışmayı değil işbirliğini gerektirir. Yarışmalar çoğu zaman öğrenmeyi ve performansı engellemekte ve bir takım olumsuz davranış ve karakter gelişimine yol açabilmektedir. Çoğu öğrenciler, yarışmaları istemezler ve yarışma koşullarında başarısızlığa uğradıklarında sık sık benlik saygısını ve güvenlerini kaybederler. Eğitimde, tekrarlanan başarısızlıkların yol açtığı en önemli zarar ise motivasyonun kaybolması ve bir sonraki öğrenmeleri olumsuz etkilemesidir (Fait & Billing, 1974: 15-21; Campbell, 1974:143-146).

Beden eğitiminde rekabete dayanan birçok etkinlik sınıflandırılabilir. Bu tür etkinliklerde ya bir kazanan, bir kaybeden vardır ya da eleme usulündeki gibi bir kazanan çok kaybeden vardır.

Gallahue (1987), öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alan öğrenmelerini geliştirmek için rekabete dayanan etkinlikleri kullanan beden eğitimcilerin öğrenme deneyimlerinin sorgulanabileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda yoğun ve uygun pratiklerin öğrencilerin motor becerileri öğrenmesi için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Yarışmaya dayanan etkinliklerin yapıları bütün öğrencilere motor becerilerle ilgili pratik yapması için gerekli fırsatı sağlamamaktadır. Beden eğitimi etkinliklerin çoğunda pratik yapmak için zaman harcanması gerekmektedir. Yarışma ile, motor beceri için gerekli uygun ortamlar sağlanamaz. Rekabete dayanan etkinlikler sıkça kullanıldığında, birçok öğrenci becerileri öğrenemeyecek ve başarılı olamayacaktır. Diğer nokta ise, fakir becerilere sahip öğrenciler fiziksel olarak daha sağlıklı olacaklar yarışmadan nefret edecekler ve ileride bu tür etkinliklere katılmaktan çekineceklerdir. Bu etkinlikler, uygun motor hareketlerin gerçekleşmesi ve öğrencilerin psikolojik sağlığı için yararsızdır (Brown ve Grineski 1992: 17)

Yarışma ancak benzer beceri seviyelerinde bedensel yeterlikte olanlar ve kendi performanslarının denkleriyle karşılaşmak isteyenler arasında uygun olabilir.

Bireysel Hedef Yapısı

Bu hedef yapısında öğrenci bir yaşıttının katılımı olmadan bir hedefe ulaşmak için tek başına çalışır. Öğrencinin hedefe ulaşip ulaşmaması diğerleriyle ilgili değildir (Grineski, 1999: 16).

Bazı koşullar altında bireysel öğrenim uygun olsa da, gruptaki öğrenci sayısına bağlı olarak öğretmenlerin her öğrenci için plan yapması, öğrenciyi çalıştırması, ilgilenmesi, izlemesi mümkün olmayabilir.

Bireysel öğrenim, öğrenciler için olumlu paylaşımlar içermez, çünkü öğrenciler arası iletişim yoktur, hatta yasaklanmıştır. Öğrenciler yaşıtlarından soyutlanmıştır. Ancak öğrenci kendi hızına göre öğreneceğinden duyuşsal alanda olmasa bile psikomotor ve bilişsel alanda gelişme sağlayabilmektedir.

İşbirlikli Hedef Yapısı

Bu hedef yapısında öğrenciler bir hedefi gerçekleştirmek için birlikte çalışırlar. Bütün öğrenciler hedefi gerçekleştirmek için yardımlaşmak zorundadırlar (Grineski, 1999: 18).

Öğretmenler bu oluşumla eğitim verirken, öğrenciler arasında olumlu bir paylaşım gerçekleşmektedir. İşbirliği ile hedef yapısına göre beden eğitimi etkinlikleri yaptırılırken genelde yardımlaşma, sorumluluk, dikkat, dinleme, gülümseme gibi davranışlarla karşılaşılır (Grineski 1999: 19).

Johnson, Johnson ve Maruyama (1983) ve Johnson ve Johnson (1983) yaptıkları iki çalışmada hedef yapılarının öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimler üzerinde etkilerini incelemişler ve işbirliği yaklaşımın, bireysel ve yarışmacı yaklaşımlara göre aşağıda belirtilen konularda üstün geldiğini saptamışlardır.

1. Okula karşı tutumlar,
2. Birlikte çalışma becerileri,
3. Özgüven duygusu,
4. Duygusal olgunluk,
5. Sosyal beceriler,
6. Kabullenilme duygusu,
7. Diğer öğrenciler ve okul çalışanları ile yakınlık,
8. Kendine gerçekçi bakış,
9. İç barış,
10. Başkalarının düşünme (Grineski, 1999: 19-20).

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yapısı psikomotor, duyuşsal gelişim ve grup ilişkileri açısından diğer iki yaklaşıma göre avantajlıdır denilebilir.

Aşağıda beden eğitimi ve işbirlikli öğrenme konusuna değinilecektir.

Beden Eğitimi ve İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenmenin etkileri, genel eğitimin diğer dallarında daha geniş incelenmesine rağmen, beden eğitiminde bu konu üzerinde daha az araştırma yapılmıştır.

Birkaç araştırma; beden eğitiminde işbirlikli öğrenmenin okulöncesi eğitimde öğrencilerin sosyal etkileşimini geliştirdiğini (Grineski, 1989a, 199b), ilkokul çocuklarında, hem sosyal etkileşimi hem de fiziksel uygunluğu geliştirdiği (Grineski, 1993), Dyson (2001) beşinci ve altıncı sınıflarda, basketbol ve voleybol ünitelerinde işbirlikli öğrenmenin hem sosyal hem de motor becerileri geliştirdiğini kanıtlamıştır.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanda pozitif çıktılar için mükemmel fırsatlar sunmaktadır (Dunn ve Wilson, 1991:22-28). İşbirlikli öğrenme ile, maksimal pratik zamanına ek olarak, problem çözümlerinde birlikte çalışma, sorumluluk duygusunu öğrenme, birbirlerine geri bildirim verme öğretiler (Dyson, 2001: 264-281).

DeLine'da (1991), beden eğitiminde sosyal becerilerin öğretimini desteklemiştir. Okul yılının başlangıcında işbirlikli sosyal beceri ünitesine katılan öğrencilerin daha sonraki yıllarda sosyal becerileri uygulayacağını ve pratik yapacağını savunmuştur.

Yoder (1993), işbirlikli öğrenmeyle dans öğreniminde, hem dans hem de sosyal beceride öğrenci başarısının arttığını kanıtlamıştır. İşbirlikli öğrenme ile öğretmen eğitimin tek yöneticisi değil, öğrencilerin araştırmasına, keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı konumundadır.

Beden eğitimi dersleri genel eğitim programları kapsamı içinde yardımcı olarak büyük bir potansiyele sahiptir. İşbirliğiyle bütün öğrenciler bir eşle birlikte düşünmek, öğrenmek, hareket etmek konusunda geliştirilebilirler. Ancak bunun gerçekleştirilebilmesi için işbirliğiyle öğrenimin oyunların bir parçası olmaktan fazlasına ihtiyaç vardır. Eğitim için bir bakış açısı olması gerekmektedir. Bu yeni bakış açısı, paylaşma, yardımlaşma, önyargıyı azaltma, güven, başkalarına yakınlık, kabullenme gibi duyuşsal hedefler ile eleştirici düşünce, sorun çözme, yaratıcılık, tartışma gibi bilişsel hedefleri de oluştururken, beceri kazanma, fiziksel gelişim gibi psikomotor hedeflerin öğretilmesine yönelik bir yaklaşımı da temel almalıdır.

Öğrenciler beden eğitimi derslerine, hareket etmek ve eğlenmek, yeni beceriler edinmek, bir grubun üyesi olmak, kendilerini ifade etmek, başarılı olmak ve kendilerini yeterli hissetmek gibi değişik neden ve beklentilerle gelirler.

Beden eğitimi öğretmenleri de, değişik beklentilerle gelen öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılamak için, bazı öğretmenler beceri kazanma için fırsatlar sunarlar, bazıları rekabet ve müsabakaya önem verir veya antrenörlükle ilgilenebilir. Bazı öğretmenler de öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal hedeflere ulaşmaları için birçok değişik çalışma olanağı sunabilir. Birçok beden eğitimi öğretmeni, programlarında, işbirlikli öğrenmenin bazı elementlerini, işbirlikli oyunların çeşitli şekillerini ve işbirlikli etkinlikleri kullanmışlardır. Bazıları da öğrenciler takım halinde çalıştığı için işbirlikli öğrenme uyguladıklarını zannetmişler ancak tüm işbirlikli öğrenme elementlerini göz önünde bulundurmamışlardır. (Grineski (1999: 30-39) ve Dyson ve Grineski (2001: 28-29).

İşbirlikli öğrenme boyunca öğrenciler daha yüksek akademik performansa ulaşır, kontrol duyularının kazanır sosyal ilişkileri gelişir ve daha iyi iletişim becerileri kazanırlar. Beden eğitimi sınıfları işbirlikli uygulamaları için ideal bir öğrenme çevresi sağlamaktadır. Mosston beden eğitiminde grupta öğrenci rollerini inceleyen ilk beden eğitimi öğretmenidir. Mosston ve Ashworth' un geliştirdiği eşli çalışma (The Reciprocal) yönteminde öğrenciler eşli olarak birlikte çalışmış her öğrenciye uygulayıcı (performer) ve gözlemci (observer) rolü verilmiştir. Grup rolleri etkili işbirlikli öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Mosston & Ashworth, 1986: 62).

Öğrenci Roller

Dunn ve Wilson (1991: 25-26) öğrencinin grupta alabileceği rolleri ise şöyle sıralamıştır.

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 noktalarının 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.

Öğretmen Sorumluluğu

İşbirliği yapılarında, grup başarısını arttırabilmek için işbirlikli öğrenme boyunca öğretmenin sorumluluğunu Dunn ve Wilson (1991: 24) şöyle sıralamıştır.

1. Uygulama amaçlarını açık hale getirme,
2. Görevlerin anlaşılmasını sağlama,
3. Uygun performans gösterme, model olma,
4. Beceri değerlendirme yapraklarını hazırlama,
5. Zaman sınırlaması yapma,
6. Ders amaçlarını ortaya koyma,
7. Her grup sürecini izleyerek ve bireysel öğretim vererek öğrenmeyi kolaylaştırma.
8. Heterojen olarak oluşturulan gruptaki öğrencilere yaratıcı ve eğlenceli yöntemler kullanma.
9. Öğrencilere etkili grup teknikleriyle öğretim ve rehberlik yapma.

Yukarıda görüldüğü gibi, geleneksel olarak yöneten, anlatan, açıklayan öğretmenin rolü, süreci tasarlama, rehberlik yapma, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak değişmiştir.

Aşağıda beden eğitimi derslerinde kullanılacak yapılardan söz edilmektedir.

Beden Eğitiminde Kullanılacak İşbirlikli Öğrenme Yapıları

Beden eğitimi öğretmenlerinin, işbirliği ile öğrenmeyi etkili şekilde kullanabilmeleri için, işbirliği ile öğrenmenin yapısını anlamaları ve uygulamaya koymaları gerekmektedir. Genel eğitimde kullanılmak üzere geliştirilmiş çok sayıda yapı, beden eğitiminde kullanılmak üzere düzenlenmiştir. Herhangi bir beden eğitimi

içeriği ve işbirlikli davranışlar bu yapılarla öğrencilere öğretilir (Dyson & Grineski, 2001).

Aşağıda açıklanan yapılar, Kagan (1992), Johnson & Johnson (1975), Johnson, Johnson, Holubec ve Roy (1984), Slavin (1980), Aronson (1978), ve Orlick (1978, 1982) tarafından yapılandırılmış ve beden eğitiminde kullanımı uygun görülen yapılardır.

Eşleş-Kontrol Et-Uygula

“Eşleş-Kontrol et-Uygula (Pairs-Check-Perform)” Kagan’ın (1992) “Eşler Kontrolü” yapısı üzerine kurulmuştur. Bu, bireylerin görevi sürdürmelerini ve eşlerinin öğrenmesine yardım etmelerini gerektiren eş kontrolüne dayalı bir oluşumdur. Bu yapı, bireylerin hedefe yönelmelerini ve diğerlerinin öğrenmesine yardım etmeyi gerektirir. Bu yapı, Mosston’un (1986: 25) eşli çalışma (reciprocal) yöntemine çok benzerdir ve burada da öğrenciler çiftler halinde çalışırlar. Her öğrenci eşini gözlemlemekle yükümlüdür. Öğrenciler sırayla uygulayıcı ve gözlemci rolünü üstlenirler.

Eşleş- Kontrol et-Uygula yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen beceriler, açıklar ve gösterir ve daha sonra öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol eder.
2. Öğretmen öğrencileri ikişerli gruplara ayırmış şekilde dörtlü gruplara böler.
3. İkişerli grupta, bir öğrenci uygulayıcı diğer öğrenci gözlemci rolünü alır.
4. Uygulayıcı öğrenci becerinin pratiğini yaparken, ikinci öğrenci gözlemci rolündedir. Gözlemci öğrenci, uygulayıcı arkadaşına geri bildirim sağlar ve cesaretlendirir.
5. Uygulayıcı öğrenci hareketi çalıştıktan sonra, roller değişir; uygulayıcı öğrenci gözlemci, gözlemci öğrenci uygulayıcı rolünü alır.
6. Bir çift öğrenci hareketi doğru olarak uyguladığında, diğer çifte katılırlar ve her öğrenci beceriyi bir daha yapar. Eğer tüm grup üyeleri performansın

uygun olduğu konusunda uzlaşırlarsa grup bir sonraki beceriyi öğrenmeye ve uygulamaya başlar. Eğer uzlaşma yoksa öğrenciler uzlaşana kadar beceriyeye devam ederler.

Eşleş-Kontrol et –Uygula yapısı; lokomotor, el becerileri, beden eğitimi ve sporun herhangi bir dalında tekniklerinin öğretiminde, dans su becerileri alıştırmalarında kullanılabilir.

Örnek Etkinlik (Basketbolda Top Sürme): 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 uçlarıyla 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.

Düşün-Paylaş- Uygula

Bu yapı, “Düşün-Eşleş-Paylaş”(Kagan 1992) temeline dayanmaktadır. Eleştirisel düşünme, paylaşma, engel tartışma ve uygulamaya geçirme gibi yollarla katılımı cesaretlendirme stratejisidir.

Düşün-Paylaş-Uygula (Think-Share-Perform) yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen öğrencilere hareket görevleri ya da taktiksel problemler sunar.
2. Öğrenciler bireysel olarak olası yanıtları düşünürler.
3. Öğrenciler gruplara bölünür ve yanıtlarını diğer grup üyeleri ile paylaşırlar.
4. Öğrenciler diğer grup üyeleri ile önerilen etkinlikleri uygulurlar. Ve görüşlerini paylaşırlar ya da görevi tamamlamak veya problemi çözebilmek için önerilerini nasıl birleştirebileceklerine karar verirler.
5. Her grup sınıfın diğer üyeleri ile kombine ettikleri hareketi uygulurlar.

Oyun ve spor stratejilerinde olduğu kadar, özellikle yaratıcı dansla, oyunlarda ve engel çalışmalarında kullanılabilir.

Örnek Etkinlik (Vücutun Parçaları Hareket Ediyor): Öğretmen, dörtlü gruplara soru sorar. Örneğin: Üçayağınızla yere dokunarak ve eller birleşik şekilde hareket edin veya vücudunuzun beş parçası yere temas ederek hareket edin). Gruplar ikişerli olarak ayrılır ve olası çözümleri bireysel olara düşünürler ve daha sonra eşleri ile paylaşırlar. Sonra her çift çözüm önerilerini diğer grup üyeleri ile paylaşır. Sonuçta, grup üyeleri hareket görevini başarabilmenin etkili bir yolunu belirlemek için tüm yanıtları kullanırlar (Grineski,1999).

Parça Birleştirme

Birleştirme, Aronson'un (1978) Jigsaw etkinliğinden yapılandırılmıştır. Bu yapıda, her öğrenci, içeriğin bir bölümünü öğrenmek ve uygulamaktan ve daha sonra kendi bölümünü diğer grup üyelerine öğretmekten sorumludur. Her öğrenci bilgi için, tamamen diğer grup üyelerine bağlı olduğundan, çok güçlü bir pozitif bağımlılık vardır. Bu yapı, rutinleri geliştirme, yaratıcı durumlarda, dans öğretiminde, motor becerileri ve taktikleri öğretimi ve çalışmasında kullanılabilir.

Parça Birleştirme yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

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 uygulamaktan sorumludur.

Örnek Etkinlik(Vücut Bölümleri ile Aerobik): Altılı öğrenci grupları, kalp dayanıklılıklarına göre bir müzik seçerek ve belli vücut bölümlerini kullanarak bir aerobik serisi hazırlarlar (yaratırlar) Örneğin; üç kol, bir boyun ve dört ile 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 sorumludur.

Öğrencilerin birlikte çalışma ve birbirine öğretebilme sorumluluğunu paylaşmaları gerekir. Aynı zamanda birbirlerinin çalışmalarına saygı duyma ve onlara güvenmeleri gerekmektedir.

İşbirliğine Dayalı Oyun

İşbirlikli oyun Orlick (1978, 1982) ve Johnson ve diğ. (1984) tarafından tanımlanan ‘‘Birlikte Öğrenme’’ üzerine yapılandırılmıştır. Bu yapı (Co-op Play), başarıya ulaşmak için birlikte çalışmayı vurgular. İşbirlikli oyun, yaratıcı danslar ve oyun ve engel parkurları ve diğer beceri geliştirme etkinliklerinde değişiklik yapmak ya da yenilerini yaratmak uygun yapı oluşturmaktadır.

İşbirliğine Dayalı Oyun yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen etkinliği açıklar ve gösterir, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol eder veya sorun çözmek için sorular sorarak öğretir.
2. Öğretmen hareket için gerekli sosyal becerileri direk olarak verir, açıklar ve bu beceriler olmadan grubun başarılı olamayacağını vurgular.
3. Öğretmen, tüm grup üyelerin katkısı olduğu zaman öğrencilerin başarıya ulaşabileceğini belirtir.
4. Öğretmen grubun başarıya ulaşmasını sağlayacak beceri ve davranışları desteklerken, öğrenciler etkinliğe katılırlar.
5. Etkinlik uygulandıktan sonra, öğretmen ekiple neden başarılı veya başarısız olduklarını tartışır.
6. Öğretmen, öğrencilerin hedef başarımın daha kolay veya hızlı hale getirebilecek fikirleri üretmeleri için öğrencileri teşvik eder ve cesaretlendirir.

Örnek Etkinlik (İnsan Engelini Aşma): Öğrenciler gruplara ayrılarak, kendi beden elerini kullanarak engeller oluştururlar. Grup vücutlarını kullanarak engel oluştururlar. Oluşturulan insan engelleri oyun alanına yayılmalıdır. Geriye kalan öğrenciler el ele tutuşarak, engellere dokunmadan engelleri aşmaya çalışırlar. Bir

engel aşıldığı zaman bir puan alınır. Daha sonra roller değişir. Tüm grup puanları en yüksek puana ulaşabilmek için birleştirilir veya belli bir zaman içinde aşılacak engeller kolektif puan olarak toplanır (Grineski, 1999).

İşbirlikli öğrenme koşullarının kavrayan bir beden eğitimi öğretmeni yeni işbirlikli etkinlikleri yaratabilir ya da etkinliklerde bilişsel ve duyuşsal hedeflere göre değişiklik yapabilir ve psikomotor ve duyuşsal hedefler belirleyerek öğrenme verimini artırabilir. Bu oluşumları kullanan beden eğitimi öğretmenleri aynı zamanda sınırlı etkinliklerden de uzaklaşmış olmaktadır.

Öğrenme Takımları

Bu yapı Slavin'in (1980) "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" ve Johnson ve Johnson'un (1984) birlikte öğrenmeye dayalı yapılarından oluşmuştur. Öğrenme Takımları (STAD-Learning Teams) öğrencilere liderliği ve sorumluluğu paylaşma ve grup hedeflerine ulaşabilmek için işbirliği becerilerini kullanabilme fırsatı verir. Bu yapı, spor becerileri ve taktik öğretilmede çok yararlıdır. Aynı zamanda çoğu beden eğitimi konularında kullanılabilir. Grup etkinliklerini kolaylaştırmak için, kayıt edici, cesaretlendirici, koç, uygulayıcı, gözlemci malzemeci gibi roller verilebilir.

Öğrenme Takımları yapısının uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen beceriyi açıklar, gösterir ve daha sonra öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol eder.
2. Öğretmen amaçlara ulaşmak için, öğrencilere fiziksel, sosyal ve bilişsel becerileri ve öğrenci performans çıktılarını tanımlar. Bu çıktılar ve beceriler kaydedici için bir çalışma yaprağına listelenmiştir.
3. Öğretmen her grup üyesi için özel rolleri değerlendirir. Örneğin: koç, performansın gelişimine yardım etmek için grup üyelerine dönüt sağlar ve beceri gelişimiyle ilgilenir.
4. Kontrol edici ise, her öğrencinin görevi tamamlayıp tamamlamadığını kontrol eder,
5. Kaydedici, her öğrencinin performansının çalışma yaprağına kaydeder.

6. Cesaretlendirici, öğrenciyi motive eder. Sosyal ve duyuşsal hedeflerle ilgilenir.
7. Öğrenciler çalışma sırasında kendi rollerini üstlenirler ve daha sonra roller üyeleri tarafından değerlendirilirler.
8. Dersin sonunda öğrencilere zaman verilir ve öğrencilerin beceri ya da taktiksel uygulama esnasındaki performansları tartışılır ve öğretmen diğer ders için yeni hedefler koyar.

Bu yapı, öğrencilerin beden eğitiminin herhangi bir alanında teknik veya becerileri edinmelerinde kullanılabilir.

Örnek Etkinlik(Basketbolda Sayı Yapma):Öğrencilere gruplarında roller verilir. Amaç, basketbolda şut atma tekniğı ile belli bir mesafeden basket yapmaktır. Öğrenme ipuçları çalışma yaprağına listelenir. Öğrencilere, malzeme toplayıcı, uygulayıcı ve koç rolleri verilir. Uygulayıcı Öğretmen tarafından gösterilen şut tekniğini yaparak basket çemberinden topu geçirmeye çalışır. Malzeme toplayıcı atılan topu alarak arkadaşına verir. Koç ise, çalışma yaprağındaki ölçütlere göre, uygulayıcı arkadaşına geri bildirim verir. Bunlar “ ayaklarını omuz genişliğinde açık tut”, “dizlerini bük”, “topu parmak uçlarında tut”, “potayı elinin altından gör”, “atıştan sonra bileğini düşür” şeklinde olabilir. Beş atıştan sonra roller değışir. Öğrencilerin basket attığı sayılar toplanır. Grup puanı olur. Dersin sonunda öğrenciler grup sürecindeki tekniklerini tartışır.

Sosyal Beceriler

Sosyal ilişkiler, insan yaşamında vazgeçilmez bir yere sahiptir. İnsan, günlük yaşamının büyük bir kısmını diğer kişilerle ilişki kurarak geçirmektedir. Bu ilişkilerin niteliğı gerek bireyi kendisi, gerekse toplumsal yaşam üzerinde önemli etkilere sahiptir. Sosyal ilişkilerin gelişimini belirleyen en önemli olgulardan birisi, sosyal becerilerdir. Sosyal becerinin kazanılması açısından çocukluk yılları özellikle önem taşımaktadır. Çocukluk döneminde yeterli sosyal beceri kazanan çocuk büyük bir avantaja sahip olmaktadır.

Çocukların sosyal becerileri üzerine yapılan inceleme sonucunda, sosyal beceri kavramı ile ilişkili olan sosyal yeterlik kavramı öne çıkmaktadır. Psikologlar 1920’li yıllardan beri sosyal davranışlardaki ustalık maharet ve beceri konusunu çeşitli kavram ve şekillerle ele almaktadırlar (Bacanlı,1999:1). Bu ayırım ve kavramlar kabul edildiğinde, şöyle bir sonuca ulaşılmaktadır. Bireyler sosyal becerilerini davranışa aktarırlar; bu aktarma sosyal beceri sürecini oluşturur; bu süreç sosyal yeterlik açısından değerlendirilir (Bacanlı,1999:19-20). Bu bağlamda, bireylerin sosyal becerileri davranışsal ölçümlerle belirlenebilir.

Eliot ve Gresham (1993) göre sosyal beceriler; ‘‘bir bireyin olumlu tepkileri meydana çıkarıp olumsuz tepkilerden kaçınmasına yardımcı olacak şekilde diğerleriyle etkileşimini mümkün kılan sosyal açıdan kabul görür davranışlardır’’. Sosyal yeterlik ise, sıklıkla sosyal becerilerle eş anlamlı olarak kullanılmasına rağmen belli bir durumda bir bireyin performansının genel niteliğın dair sosyal yargıyı yansıtan özetleyici bir terimdir. Sosyal beceriler sosyal yeterliğin bir bileşeni olarak ele alınmalıdır.

Sosyal Becerilerin Gelişimi

Çocukların sosyal becerilerinin gelişimi, onların çevreleriyle kurdukları ilişkiler içinde şekillenmektedir. Thompson ve diğerlerine (2002) göre, çocukların oynamayı öğrenmeleri çok önemlidir. Oyun yoluyla çocuk değişik sosyal rolleri deneme, duygularını, kaygılarının dışı vurma ve başka nesnelere ya da insanlarla ilişkilerini inceleme olanağı bulmaktadır. Böylelikle oyun, olumlu sosyal davranışların öğrenilmesinde önemli etkenlerden biri sayılmaktadır (Yavuzer, 2000).

Çocuğun oyun oynama şekli, yaşın ilerlemesiyle beraber farklılaşmaktadır. İlk yaşlarda yalnız oyunlar tercih edilirken, yaş ilerledikçe çocuklarla beraber oynama dikkat çekmektedir. Gerçek anlamda işbirliğine dayalı grup oyunları ancak beş yaşından sonra başarılmaktadır (Pearce,1996).

Wentzel (1999) göre, çocuklar her gün okulda kişiler arası ilişkiler kurmaya ve bu ilişkileri sürdürmeye çalışır, kendi sosyal kimliklerini ve aidiyet duygusu

geliştirmeye uğraşırken, diğerlerinin ortaya koyduğu performansı gözlemler model alırlar.

Akkök (1999) ise 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 (Campbell ve Sipersitein 1994; Uz Baş, 2003:s.12'deki alıntı).

Şekil 2

İlköğretim Okulu Öğrencilerinin İhtiyaç Duyduğu Sosyal Beceriler

<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel çalışmak • Geniş bir grup içinde çalışmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Geniş bir grup içinde oynamak • Diğer bir insanla çalışmak
---	---

Campbell ve Sipersitein (1994).

Solomon, Watson, Battistich, Schaps & Delucchi (1990), ilkokul çocuklarında sosyal becerilerinin gelişimine yardımcı olacak üç etken tanımlamışlardır.

1. Çocuklara kendilerini yönlendirmeleri için fırsatlar sunulmalı. Çocuklar genellikle gelişimlerine yardımcı olan konularda destekçi ve istekli olmuşlardır.
2. Çocuklardan bir görevi tamamlamaları istendiğinde görevin onlar için anlamlı olduğunu algılamaları gerekir. Çünkü çocuklar görevin önemli olduğuna inandıkları zaman, kendilerini yeterli hissederler.
3. Çocuklar sınıfın değerli bir üyesi olduklarını hissetmelidirler. Bu durumda çocuklar sınıfın norm ve değerlerini desteklemede ve kabul etmede güdülenmiş olacaklardır.

Araştırmacılar, bu üç etken olduğu zaman, eşitlik, paylaşma ve işbirliği becerilerine ulaşılacağını belirtmişlerdir.

Sosyal Beceri Kategorileri

Young ve West'e göre sosyal beceriler işlevlerine göre beş katogide gruplandırılabilir (Jenson, Sloane ve Young 1988; Bacanlı,1999: s:48-49'den alıntı).

1. **Sosyal beceri etkileşimi artırabilir:** Başkalarını selamlama, başkalarını oyuna davet etme, başkalarının oyun davetini kabul etme, soru sorma, paylaşma, başkalarına yardım önerme, başkalarını övme ve onlara

kompliman yapma, teşekkür etme, rica etme, açıklama isteme, yakınlık belirtme, bilgi sunma, ilgi gösterme, rahatlık sunma.

2. **Sosyal beceri hoş olmayan durumlarla başa çıkmamıza yardım edebilir:** İstekleri reddetme, lakap takma ve takılmayla başa çıkma, olumsuz geri bildirim verme, akran baskısına direnme, şikayette bulunma, özürle (accusation) başa çıkma.
3. **Bazı sosyal beceriler çalışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar:** Uzlaşma, görüşme, problem çözme.
4. **Diğer sosyal beceriler halihazırda başlamış bulunan sosyal etkileşimleri sürdürmemize yardımcı olur.**
5. **Atılgan beceriler sık sık sosyal beceri olarak sınıflanır:** Duygularını ifade etme, isteği tekrarlama, anlayışı açıklığa kavuşturma, hayır deme, özürle başa çıkma, ilgi gösterme.

Yukarıda sözü edilen becerileri kazanmak için, beden eğitimi dersleri uygun ortam sağlamaktadır. Aşağıda bu konuya değinilecektir.

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: 18). Spor salonlarında yapılan etkinlikler doğal olarak sınıfta yapılan etkinliklerden niteliksel ve sosyal açıdan farklıdır. Birçok sınıf kuralları spor salonlarında yoktur. Sınıflarda izin verilmeyen davranışlar salonlarda olabilmektedir. Örneğin vücut teması, yüksek ve düzensiz seslere spor salonlarında rastlamak mümkündür. Başka bir deyişle spor salonları öğrencilere, başka yerlerde olmadığı kadar rahatlıkla hareket etme olanağı sağlamaktadır.

Bu bağlamda 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: 19) 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.

Beden eğitimi derslerinde yukarıda sözü edilen olumsuzlukları önlemek için; Hellison, (1990b: 3839) Hellison ve Georgiades, (1992: 5-8) ve Torbert ve Schneider, (1986: 40-43) aşağıdaki önerileri sunmaktadır.

- a. İşbirliğine ve eşitliği özendirici etkinlikler seçme ve düzenleme,
- b. Öğrencilerin etkinliklere katılımlarında seçim yolları sunma,
- c. Liderlik ve işbirliği için fırsatlar sunma,
- d. Karşılıklı yardımlaşmayla problem çözmeye teşvik etme,
- e. Öğrencilerin elendiği etkinliklerden kaçınma,
- f. Öğrencilerin seviyelerine uygun başarabilecekleri etkinlikleri seçme,
- g. Öğrencileri, performanslarını ve duygularını geliştirmek ve değerlendirmek için cesaretlendirme,
- h. Sınıf dışındaki yeni gelişme ve etkinlikleri beden eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak alma.

Yukarıda belirtilen öneriler dikkate alınarak, geleneksel öğretim yöntemleri değiştirilerek ve beden eğitimi programının ana teması genişletilerek, eğitimcilerin bilinçli bir şekilde öğrencilerin sosyal becerilerini ve duyuşsal özelliklerini beden eğitimi derslerinde geliştirebilmeleri mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Bilişsel Süreçler

Aktif öğrenme tekniklerinden biri olan işbirlikli öğrenmenin, zor ve karmaşık işlerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan üst düzey bilişsel stratejiler (sınıflama, geri getirme, formülleştirme, kavram geliştirme, problem çözme, ayrıntılı olarak işleme, akıl yürütme, sıraya dizme vb.) üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu; işbirlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin üst düzey bilişsel stratejileri daha sık kullandıklarını gösteren birçok araştırma bulgusu vardır (Açıkgöz, 1992: 87).

Sharan, Lazarowitz ve Ackerman (1980) işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin üst düzeyde ve orijinal işleme gerektiren sorular sorduğunu, Sharan, Bejarano, Kussel ve Peleg (1984) analiz, tartışma ve sentezi özendiren işbirlikli öğrenme yöntemlerinin üst düzey düşünmeyi geliştirdiğini; Johnson, Johnson ve Stanne (1986) ile Gabbert, Johnson ve Johnson (1986) ise işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin üst düzey akıl yürütme stratejilerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur (Açıkgöz,1992:87)

Beden eğitimciler öğrencilerin, psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarının gelişmesine yardım etmekten sorumlu olduklarından, öğrencileri bu üç alandaki özel amaçlara ulaştırmak için eğitimsel deneyimlere sahip olmaları gerekmektedir. Beden eğitimi, öğrencinin sosyal etkileşim ve bilişsel süreçlerini harekete geçirmesi için sağladığı fırsatlarla bu amaçlara yardım edebilir.

Annario (1978: 54-55) beden eğitimi amaçlarına uyguladığı taksonomide bilişsel alanı, bilgi ve zihinsel beceriler olarak iki bölümde incelemiştir.

Bilgi

1. Oyun kuralları,
2. Emniyet tedbirleri,
3. Oyun etiği,
4. Kavramlar,
5. Vücut fonksiyonları.

Zihinsel Beceriler

1. Stratejinin kullanılması,
2. Kişinin kendisi, top ve hareketler ile ilgili mesafe, zaman,şekil,alan, hız, ve yönü hakkında karar vermesi,

3. Hareket yoluyla gelişim problemlerini çözme görevlerini yerine getirme,
4. Fiziksel etkinliğinin vücut fonksiyonları ve yapısı ile ilişkisini anlama, analiz etme,
5. Fiziksel etkinliğinin akut etkilerini bilme uygulama çözüm yolları arama ve bulma,
6. Fiziksel etkinliğin kronik etkilerini bilme ve değerlendirme yapabilme.

Brodman'a (1979) göre, her spor etkinliğinin bilişsel bir boyutu vardır ve yalnızca motorsal, fiziksel uygunluk, duygusal ve sosyal değil, bilişsel gerçekleri de ortaya koymaktadır. Bu, hem tek tek hareketler, hem de sportif bir durum bütünü olarak çeşitli hareket akışlarıyla bağlı şekilde geçerlidir (Stadler,1993: 43).

Stadler (1993:49) "Beden eğitimi dersinin görevi, hareketin bilişsel destekle yapılmasını sağlamaktır. Öğrenciye ne bildiğini gösterebilme fırsatı verilmeli, öğrenci motive edilmeli, eğer bir öğrenci beden eğitimi dersinde aptal olarak adlandırılır, ya da aptal yerine konursa, yaptığı şey ona heyecan vermeyip, birdenbire davranış değiştirmesine neden olabilir." demektedir.

Woods (1997:28); beden eğitiminin, düşünme ve bilgi sürecini içeren bilişsel alanın gelişmesinde önemli bir role sahip olduğunu ve beden eğitimi aracılığıyla, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılığı geliştirme bir içerikten diğerine hareket hakkında transfer etmeyi öğrendiklerini belirtmektedir.

Stork (2001), öğrencilerin beden eğitimi dersinde sadece fiziksel bir öğrenme alanına değil aynı zamanda bilişsel ve sosyal bir öğrenme alanına ihtiyaçları olduklarından söz etmektedir. Geleneksel öğretimde, bütün eğitimle ilgili kararları öğretmen almaktadır. Örneğin, Öğretmen öğrencilerin ne öğreneceklerini, nasıl öğreneceklerini, nasıl değerlendirilecekleri hakkında kararlar vermektedir. Çocuklara kurallar koyar, görevler verir, kuralları çiğnememeleri için çocukların davranışlarını gözlemler, yaptırımlara başvururlar. Öğretmen sınıf içi erkinlikten öncelikli sorumlu kişidir. Oysa öğrenmede, öğrenci öğrenme sürecine aktif katılmalıdır ve bu aktif katılım sadece bedensel değil aynı zamanda bilişsel ve sosyal etkinlik olarak da olması gerekmektedir.

Sonuç olarak, beden eğitimi dersi öğrencilere sadece motorsal becerilerin değil aynı zamanda sosyal ve bilişsel öğrenmelerin gerçekleşebileceği bir ortam sunmaktadır. Öğretmenler üç alanla ilgili organizasyonlar yapıp öğrenmeyi ilgi çekici hale getirebilirler.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini ilgi çekici hale getirebilmeleri için aynı zamanda onların ilgi ve gereksinimlerini, gelişim özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin (12-14 yaş) gelişim özelliklerine ve önerilere yer verilmiştir.

İlköğretim Öğrencilerinin (12-14 yaş) Gelişim Özellikleri

İlköğretimin ikinci kademesi, öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel boyutlarda farklı bir aşamaya girme zamanına rastlamaktadır. Bu dönemde öğrencinin fırtınalı bir dönemden geçtiği düşünülürse, eğitimcilerin öğrencilere yardım edebilmeleri için bu dönemdeki değişiklikleri bilmeleri ve anlamaları gerekmektedir. Beden eğitimi öğretmeni, öğrencinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını ve beklentilerini bilmedikleri ya da anlamadıkları zaman başarılı bir beden eğitimi programını gerçekleştirme olasılıkları oldukça düşüktür. Bu bağlamda, aşağıda kız ve erkek öğrencilerin bu dönemde fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine değinilmesinde yarar görülmektedir.

Fiziksel Gelişim

Boy ve kilo gelişimine incelendiğinde, kızların 11-13 yaşlarında erkeklere göre daha uzun olmakta, erkeklerin boy uzaması kızlara göre iki yıl sonra başlamaktadır. Çocukların belirgin olarak görülen boy farklılıkları nedeniyle, beden eğitimi öğretmeni, karma programın uygulandığı 6.-7. ve 8. sınıflarda grup oluştururken boy ortalaması eşit bir şekilde dağıtmalı, kilolu öğrencilerin utanma ve sıkılma nedeniyle etkinliklere katılmama durumlarına ve kas zorlanmalarına ve aşırı yorgunluğa dikkat etmesinde yarar olduğu düşünülmektedir.

Bu dönemde, isabet, çeviklik, kontrol ve kuvvet gibi motorsal özellikler beden eğitimi programında önemli yer tutmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001: 3-7). Bu nedenle, program hazırlanırken motor becerilerin dikkate alınmasında ve bu becerileri geliştirmek için gerekli organizasyonun yapılmasında özenli olmak gerekmektedir. Bunların yanında, beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin bu dönemlerde ortaya çıkabilecek görme, işitme, şişmanlık, ortopedik problemler gibi sağlık sorunlarıyla yakından ilgilenmelidir.

Duygusal Gelişim

Bu dönemde, öğrencilerin güvende olma, başarılı olma, sorumluluk taşıma, sevgi görme, mutlu olma gibi duygusal gereksinimleri vardır (Tamer ve Pulur, 2001: 8-10). Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilere kişisel sorumluluk, disiplin ve güvenlerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak eğitim programlarında çeşitli fırsatlar sunmalıdır.

Sosyal Gelişim

Gençliğin ilk evresinde (10-12 yaş) kızlar ve erkekler genellikle birbirine rakip davranışlar gösterirler ve yaş grubunun etkisi güçlüdür (Tamer ve Pulur 2001: 11-13). Bu nedenle, öğrencilerin grup halinde işbirliği içinde çalışmalarına olanak verilmeli ve derslerde sosyal becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar yaratılmalıdır.

Bilişsel (zihinsel) Gelişim

Bu dönemde kızlar ve erkekler benzer gelişim göstermesine rağmen, kişiler arasında farklılıklar göstermektedir. Bu dönemde zihinsel gelişim, hafıza, konsantrasyon, hayal ve muhakeme gücü olarak gruplandırılır (Tamer ve Pulur, 2001: 14-16). Bu dönemde öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunmak için, beden eğitimi dersinde sunulan konular, öğrenciyi yaratıcı düşünmeye, problem çözmeye, yorum yapmaya sevk eden, tartışma, düşünme ve değerlendirme yeteneklerinin geliştirmeye yönelik yöntemlerin seçilmesinde yarar olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumunda da belirtildiği gibi, genel eğitimin programlarının amaçlarına ulaşmasında beden eğitimi dersleri büyük bir potansiyele sahiptir. Beden eğitimi, öğrencileri psikomotor, bilişsel ve duyuşsal yönden geliştirir.

Ülkemizde beden eğitimi derslerinin daha çok yarışmacı ve bireysel hedef yapısına göre işlendiğini ve hatta beden eğitimi öğretmeninin takım çalışmaları ile ilgilendiği için derslere giremediği gözlenmektedir. Bireysel öğrenim çocukların birbirlerini tanımaları konusunda birçok fırsatın kaçmasına neden olurken, yarışmacı etkinliklere katılmakta, motor beceri eğitimini en aza indirmekte, birçok çocuğu öğrenmekten soğutmakta, kendileri ile ilgili olumsuz duygulara kapılmalarına neden olmaktadır. Bu durum da beden eğitimi derslerinde ulaşılmak istenen amaçlara, ulaşılmamasına neden olmaktadır.

Bu nedenle, daha fazla bedensel gelişime, yüksek seviyede olumlu sosyal katılıma fırsat veren, aynı zamanda öğrencilerin eleştireci düşünme yaratıcılık ve tartışma konularında da gelişmelerine yardımcı olacak çağdaş yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Önceki sayfalarda yapılan açıklamalarda da görüleceği gibi, birçok alanda ve düzeyde denenmiş ve birçok yararı saptanmış olan işbirlikli öğrenmenin, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

İşbirliği uygulayan öğretmenler öğrencileri yapılandırılmış, heterojen, küçük gruplara ayırarak onların katılımını ve sosyal becerilerinin gelişimine olanak sağlayan etkinlikler uygularlar. İşbirlikli 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.

Bu nedenle birçok alanda ve düzeyde denenmiş olan ve birçok yararı saptanmış olan işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim beden eğitimi dersindeki sorunları aşmada yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar, dünyada farklı ülkelerde gösterilen yoğun ilgi ile karşılaştırıldığında sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle, işbirlikli öğrenme ile beden eğitimi öğretimini birlikte ele alan araştırmaların sayısı çok azdır. Alan yazın taramasında, beden eğitimi ve bilişsel süreçler, beden eğitimi başarısı ve cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalara ise rastlanmamıştır. Yapılan çalışma, bu alanda yapılan ilk çalışma niteliğini taşımaktadır.

Yukarıda açıklanan nedenlerle, bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretim olarak adlandırılan, alıştırma yönteminin beden eğitimi başarısı, sosyal beceriler ve bilişsel süreçler üzerine etkileri ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkileri incelenmiştir.

Bu araştırmanın beden eğitimi dersi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı, beden eğitimi öğretimine yeni yöntem ve teknikler kazandırarak, beden eğitimi öğretiminin sorunlarının çözümünde katkıda bulunabileceği ve konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Problem Cümlesi

İşbirlikli öğrenme ve alıştırma yönteminin beden eğitimi başarısı, sosyal beceriler, bilişsel süreçler üzerindeki etkileri ve bu etkiler ile öğrenci cinsiyeti arasındaki ilişkiler nelerdir?

Bu probleme çözüm getirebilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt problemler

- 1.İşbirlikli öğrenmenin ve alıştırma yönteminin, öğrencilerin beden eğitimi başarısı üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
- 2.İşbirlikli öğrenmenin ve alıştırma yönteminin, öğrencilerin beden eğitimi başarısı üzerindeki etkileri, cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
- 3.İşbirlikli öğrenme ve alıştırma yöntemleri gruplarındaki öğrencilerin sosyal becerileri, önemli farklılıklar göstermekte midir?
- 4.İşbirlikli öğrenmenin ve alıştırma yönteminin, sosyal beceri üzerindeki etkileri, öğrenci cinsiyetine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
5. İşbirlikli öğrenme ve alıştırma yönteminin, öğrencinin bilişsel süreçleri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
6. İşbirlikli öğrenmenin ve alıştırma yönteminin, bilişsel süreçler üzerindeki etkileri, öğrenci cinsiyetine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Sayıtlar

- 1.Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ek çalışma yapmayacaklardır.
- 2.Araştırma sırasında uygulanan ölçekleri, öğrenciler içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

- 1.Bu araştırma İlköğretim yedinci sınıf beden eğitimi dersinde yürütülecektir.
- 2.Bu araştırmanın kapsamı, İlköğretim yedinci sınıf beden eğitimi dersinin basketbol ünitesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 172).

Geleneksel Öğretim: Genel olarak öğretmenin liderliğinde gerçekleştirilen, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyamayacak kadara edilgen tutulduğu, sosyal etkileşimin yok denecek kadar az olduğu bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 33). Bu araştırmada, alıştırma yöntemi geleneksel öğretim olarak tanımlanmıştır.

Eşleş-Kontrol Et-Uygula: Bireylerin görevi sürdürmelerine ve eşlerin öğrenmesine yardım etmelerini gerektiren bir işbirliği ile öğrenme oluşumudur (Grineski, 1999: 44; Dyson ve Grineski, 2001: 29).

Birlikte Öğrenme: Öğrenciler küçük gruplar halinde, koç, cesaretlendirici, uygulayıcı, gözlemci, kayıt edici, denetleyici gibi çeşitli roller alarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar (Dyson, 2001; 268).

Sosyal Beceriler: Belli bir sosyal bağlamdan toplumsal açıdan kabul edilebilir değerli bulunur ve aynı zamanda kişisel olarak yararlı, karşılıklı yararlı veya öncelikle başkalarına yararlı olan belli şekillerde başkalarıyla etkileşme yeteneği (Combs ve Slaby; Bacanlı,1999; s:47'deki alıntı).

Bilişsel Süreçler: Beden eğitimi sınıflarında, güven-yeterlik, öğrenci eforu, derse katılımı, strateji kullanımı, dikkat düzeyi, beklentileri, algıları inançları, motivasyon düzeyini içeren öğrenci düşünceleri (Wittrock, 1986; Solmon ve Lee, 1997; s:152'deki alıntı).

Kısaltmalar

BSDÖ : Bilişsel Süreçleri Değerlendirme Ölçeği

MBDF : Motor Beceri Değerlendirme Formu

SBÖ : Sosyal Beceri Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusuna duyulan yoğun ilgi nedeniyle, ilgili yayın ve araştırmalar ayrı bir bölümde ele alınmaktadır. İlgili araştırmalar, işbirlikli öğrenme ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve beden eğitimi öğretiminde işbirlikli öğrenme ile ilgili araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak ele alınmıştır.

İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilk yayın Ün tarafından 1987 yılında yayımlanan Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı? adlı çalışmadır (Açıkgöz:1992). Ün çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının özellikleri ile yarışmaya dayalı öğrenmenin özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve her ikisinin de öğrenciler üzerindeki etkilerine değinmiştir. Çalışmada, işbirliği ortamının öğrencinin başarı, tutum, güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve bu nedenle de verimi arttırmak, olumlu ilişkileri geliştirmek açısından sınıflarımızda işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Açıkgöz (1990) işbirlikli öğrenme ve geleneksel bütün sınıf öğretiminin başarı,hatırda tutma ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkileri konulu bir araştırma yapmıştır.Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde öğrenme psikoloji dersine devam eden 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ön-ünite, ünite testi ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin saptanmasında kompozisyonlar yazdırılmıştır. Araştırma sonunda BSBÖ (Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim) işbirliği tekniği kullanılan deney grubu, geleneksel öğretim grubundan, akademik başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler açısından daha başarılı olmuştur. Hatırda tutma üzerinde ise işbirlikli öğrenme etkinliklerinin hiçbir olumsuz etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Açıkgöz (1991) işbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerine etkilerini incelemiştir. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerine, kişisel bilgi anketi, erişme güdüsü ölçeği, İngilizce testi ve hatırd tutma testi öntest ve sontest olarak verilmiştir. Araştırmaya 80 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak; yabancı dilde dilbilgisi kurallarının kazanılmasında bireysel sorumluluk dağılımı yapılan (yapılandırılmış) işbirlikli öğrenme teknikleri, grupla yarışma ve bireysel sorumluluk dağılımı yapılmadan (yapılandırılmamış) uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine göre daha etkili olmuştur. Buna karşın kız ve erkek öğrencilerin sontest başarı düzeyleri arasında farklılık görülmemiştir.

Gömleksiz (1993) işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve başarı üzerindeki kalıcılığını incelemiştir.. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni ile yapılmıştır. Veriler başarı testi ve tutum testi uygulaması ile toplanmıştır. Araştırma sonunda başarı ve tutumlar açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kalıcılık uygulamasının sonuçlarına göre bir ay sonra yapılan uygulamada öğrencilerin başarısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğunu, ikinci kalıcılık uygulamasında ise anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Tutumla ilgili kalıcılık uygulamalarında ise her iki grupta da azalma saptanmış, ancak deney grubu lehine anlamlı farklar devam etmiştir.

Gömleksiz ve Özyürek (1994) Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin erişiyeye, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Bu araştırmada lise 1. sınıflara öğrenci takımları ve başarı bölümleri tekniği uygulanmıştır. Öntest söntest modelli araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği, Rosenberg benlik saygısı ölçeği ve eriş testi uygulanmıştır. Eriş testinde deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülürken, bütün gruplar arasında demokratik tutumlar ve benlik saygısı açısından farklılık gözlenmemiştir.

Kara (1994) işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ortaokul altıncı sınıfta üç şube de okuyan 140 öğrenci üzerinde gerçekleşen araştırmada matematik konu alanında işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün, bütün sınıf verilen dönüte ve hiç dönüt verilmemesi koşuluna karşın daha fazla başarı sağladığı, görülmüş öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda olumlu fakat anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Gömlüksiz ve Temel (1994) yaptıkları araştırmalarında “Genel Öğretim Yöntemleri” dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin benlik saygısı ve başarıya etkisini incelemiştir. Araştırma Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Genel Benlik Saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda birleştirme tekniği araştırmacı tarafından yeniden uyarlanarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Benlik saygısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yeşilyaprak (1994) kalabalık sınıf ortamında uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden Grup Araştırması ve Birleştirme tekniklerinin (uyarlanmış şekliyle) akademik başarı, hatırd tutma ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerinde etkili olup olmadığını geleneksel bütün sınıf öğretimi ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma Mesleki Eğitim Fakültesi 1. sınıfa devam eden 180 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada birleştirme II ve grup araştırması tekniği kullanılmıştır. Program haftada üç saat, bir sömestrelilik ders olan psikolojiye giriş dersine 14 hafta sürmüştür. Uygulamadan 6 hafta sonra da hatırd tutma düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, kalabalık sınıflarda işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Grup Araştırması ile Birleştirme II'nin

geleneksel öğretim yöntemlerinden akademik başarı ve tutum yönünden daha etkili olduğuna ilişkin bir kanıt elde edilememiştir.

Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin öğrencinin kullandığı müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerindeki etkileri belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilköğretim 6. sınıfta okuyan 155 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak müziği öğrenme stratejileri ölçeği ve blokflüt çalma becerileri gözlem formu kullanılmıştır. Bulgular sonucunda, işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziği kullanma stratejilerini ve blokflüt çalma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kasap (1995) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı,hatırda tutma,,öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. Araştırma verileri, ön-test son-test, başarı başarısız yükleme ölçeği ve öğrencilere uygulanan derinlemesine görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre ortaokul fen bilgisi başarısı üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Grup içinde içsel ve dışsal olarak ayrılan öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerini etkilediği belirlenmiştir. Dışsal öğrencilerin gruba ilgisiz kaldıkları, gruptaki diğer arkadaşlarına sık sık danıştıkları ve onların isteklerine uydukları belirlenmiştir. İçsellersin ise grubu yönetmeye uğraştıkları belirlenmiştir. Kalıcılık testi uygulamasının sonuçlarına göre ise, işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenenlerin, geleneksel yöntemle öğrenenlere göre daha kalıcı bilgilere sahip oldukları saptanmıştır.

Erçelebi (1995),işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin matematik dersindeki akademik başarı ve hatırda tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. İlköğretim 3. sınıfta gerçekleştirilen araştırmada, ölçme aracı olarak 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Bu test öntest ve sontest olarak uygulanmış ve aynı test uygulama bitiminden 4 hafta sonra hatırda tutma testi olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin

uygulandığı grup, diğer gruba göre başarı ve hatırd tutma testinde daha başarılı olmuştur.

Bilen (1995) işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müzik bilgisi, güzel şarkı söyleme becerisi ve işitme becerisi, müziğe ilişkin olumlu tutumları ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesindeki etkileri incelemiştir. Araştırma 1994-1995 öğretim yılında ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 14 haftalık süre boyunca bütün müzik dersi saatlerinde yapılmıştır. Veriler ders kayıtları, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, başarı testi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde, nota ile öğrenme yöntemine göre fark oluşmazken kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin diğerlerine göre güzel şarkı söyleyebilme becerisi, müziksel işitme becerileri, müziğe ilişkin olumlu tutum ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Pala (1995) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin yabancı dil başarısı ve işbirlikli öğrenme yönteminin duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri başarı testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney gruplarında uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol gruplarında uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce dil bilgisi başarısı üzerindeki etkileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Sözcük bilgisi öğretiminde ise deney gruplarının birisinde geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu ile aralarında anlamlı bir fark belirlenmezken, diğer deney grubunda, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğrenciler ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi ile dersin daha zevkli hale geldiğini belirtmişlerdir.

Açıkgöz (1996) işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma uygulanan gruplardaki öğrencilerin yabancı dil metinlerini okuyup anlamaları sırasında ortaya çıkan bilişsel süreçleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya yetişkin, orta düzeyde İngilizce bilen ve akademik kariyer yapan sekiz denek katılmıştır. Veriler; okuduğunu anlama sınavları ve uyarılmış hatırlama yöntemiyle toplanmıştır. Deneklerin yabancı dilde okuduğunu anlama stratejilerini saptayabilmek için a) grup çalışması sırasında alınan teyp kayıtları, b) deneklerin çalışma sırasında sinyal verildiğinde aklından geçenlere dair tuttuğu notlar, c) uyarılmış hatırlama kayıtları incelenmiştir. Sonuçlardan biri; deneklerin okudukları İngilizce parçaların ana fikrini; a) bilmedikleri sözcüklerin anlamını bulma b) parçayı özetleyerek Türkçe'ye çevirme ve c) yapılan özeti ana fikrini çıkarma gibi işlemlerden oluşan bir strateji izleyerek bulmakta olmasıdır. Bu araştırmadaki grup yarışması uygulaması bu stratejinin çok etkili bir strateji olmadığını ortaya koymuştur. İkinci sonuç; denekler grupla yarışma sırasında yarışmacı düşüncelere kapılmış ve yarışmayı kazanmak için öğrenme amaçlı davranmak yerine edim amaçlı davranışlar göstermişlerdir. Diğer bir sonuç ise; grupla yarışma ve işbirlikli öğrenmenin deneklerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde aynı derecede etkili olduğudur.

Açıkgöz (1996a) işbirlikli öğrenme, geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve öğrencilerin ders çalışma sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya yüksek lisans ve Doktora yapmakta olan öğrenciler arasından işbirlikli öğrenme konusunda en az 30 saatlik bir yetiştirmeden geçmiş olan gönüllü 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Bulgulara göre; işbirlikli öğrenmenin etkili öğrenme stratejilerini kullanmada daha elverişli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme sırasında yer alan grup üyelerinin etkileşiminde, “açıklama yapma”, “soru sorma”, “çıkarmada bulunma”, vb. kavrama, “öğrenilenler arasında bağ”, “kendi ifadeleri ile kurma anlatma”, “özetleme” vb., “öğrenme malzemelerini başkasına öğretme”, “öğrenilenlerle ilgili düşünce üretme”, “öğrenme eksikliklerini fark etme”, gibi kendi öğrenmesini yönlendirme stratejilerinin kullanımını teşvik ettiği düşünülmüştür.

Açıkgöz (1996b) daha önce 25 saatlik bir işbirlikli öğrenme programından geçirilmiş olan 15 öğretmene işbirlikli öğrenme yöntemini uygulayıp uygulamadıklarını nedenleri ile birlikte sormuştur. Veriler derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamayan öğretmenlerin henüz bu yöntemi denemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenler işbirlikli öğrenme yöntemini denememe nedenlerini ise yeterli boşluğun olmaması, öğrencilerin hazır olmamaları, fazla yüklü çalışma, sınıf büyüklüğü, ses ve harcanan zaman olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmenlerin inançlarının uygulamalarında etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını destekleyen veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü işbirlikli öğrenmeyi uygulasalar da uygulamazlar da öğrencilerin ve kendilerinin bu yöntemi çok sevdiğini söylemişlerdir.

Akın (1996) geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler başarı testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yöntemi geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili bulunmuş ve işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubunda derslerde pasif olan öğrencilerin daha etkin olarak derse katıldıkları gözlemlenmiştir.

Öcal (1996) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin tarih başarısı, güdü üzerindeki etkileri ve öğrenci değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler başarı testi yazılı sınav ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrenciler geleneksel öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Açıkgöz (1997b) işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma uygulanan gruplardaki öğrencilerin yabancı dil metinlerini okuyup anlamaları sırasında ortaya çıkan bilişsel süreçleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya, orta düzeyde İngilizce bilen üniversite öğretim görevlisi olarak çalışan sekiz kişi katılmıştır. Araştırmada kısa yanıtli okuduğunu anlama sınavları ve uyarılmış hatırlatma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre grup yarışması uygulaması stratejisinin çok etkili bir strateji olmadığı ortaya konmuştur. Denekler grupla yarışma sırasında yarışmacı düşüncelere kapılmış ve öğrenme amaçlı davranmak yerine edim amaçlı davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Bunun yanında grupla yarışma ve işbirlikli öğrenmenin deneklerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde aynı derecede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Gömlüksiz (1997) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni olarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak; işbirlikli öğrenmenin, matematik dersinde başarıyı arttırmada ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesinde tüm sınıf öğretiminden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Özkılıç (1997) yaptığı araştırmasında farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarıları ve hatırlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü II. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde yapılmıştır. Grup Araştırması ve Birleştirme tekniklerinin kullanıldığı araştırmada, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin duyuşsal ve bilişsel amaçları ve hatırlama açısından yöntemlerin etkisi öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni ile incelenmiştir. Sonuç olarak; gruplar arasında bilişsel amaçlardaki başarı anlamlı farklılıklar göstermektedir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemi ve birleştirme tekniğine göre daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme teknikleri geleneksel öğretime oranla olumlu duyuşsal çıktıları daha çok arttırmaktadır.

Süker (1998) işbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme yöntemine göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve şarkı öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencinin derse ilgisini ve katılımını arttırmış, nota ile öğrenmeye göre güzel şarkı söyleme becerisinin gelişmesinde etkili olmuştur.

Kurtuluş (1998) resim derslerinde kullanılan bireysel çalışma (sınıf çalışması) yöntemine seçenek, etkili ve tam öğrenme anlayışına uygun bir yöntem arayışıyla, işbirlikli öğrenme yöntemini incelemiştir. Sonuç olarak, resim iş derslerinde bireysel çalışmaların yapılandırılmış grup çalışmasıyla desteklenmesi; grup içi iletişimle öğrenmeyi kolaylaştırmakta, içsel güdülemeyle başarıyı arttırmakta, sosyal ilişkilerin geliştirilmesini ve öğrencilerin okulu sevmesini sağlamaktadır. Ayrıca işbirlikli öğrenme; sanat eğitiminin etkililiğini arttırarak, öğrencileri bilişsel ve duyuşsal alanda geliştirmiş, öğrencilerin sanatsal ifade yeterliliklerini geliştirmelerine olanak vermiştir.

Erarslan (1999) İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin, kalıp hazırlama giyim uygulama teknikleri 1. dersi kapsamındaki psikomotor öğrenme düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma meslek lisesi giyim bölümünde okuyan 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma altı hafta düz dar etek dikimi ünitesinde yürütülmüştür. Bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin psikomotor öğrenme düzeyleri geleneksel öğretimin uygulandığı grup öğrencilerden yüksek bulunmuştur. İki gruptaki öğrencilerin grup ürünü başarıları ile bireysel başarılarında ise fark bulunmamıştır.

Baykara (1999) işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin erişiyeye ve hatırlama düzeyine etkisi ve bu etkiler öğrencinin denetim odaklarına bağlı olarak değişmekte midir? adlı araştırmasını üniversite birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 49 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Yapılan analiz ve sonucunda karşılıklı sorgulama ve birleştirme teknikleri öğrencilerin erişiyeye ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Karşılıklı sorgulama ve birleştirme tekniklerinin uygulandığı

gruplardaki öğrencilerin erişileri ve hatırlama düzeyleri iç ve dış denetimli olmalarına bağlı olarak değişmektedir (Erarslan,1999).

Şeker Özkal (2000) işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri ve cinsiyetle ilişkilerini incelemiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanan araştırma deney 1, 2 ve 3 olmak üzere üç aşamada ve deney 1 ve 2’de 3, deney 3’te farklı 3 grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ ve BSBÖ tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme tekniklerinden BSBÖ tekniğinin öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Tonbul (2001) yüksek lisans tezinde, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde başarıları, doyumları ve hatırdaki tutumları üzerindeki etkileri ile başarı üzerindeki etkilerin cinsiyetle ilişkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma 62 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Veriler; İngilizce Doyum Ölçeği, İngilizce Başarı Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı ses kayıtlarıyla toplanmıştır. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenmenin, geleneksel öğretime göre, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil (İngilizce) dersi başarısı üzerinde daha etkili olduğu, cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği, doyum düzeylerinde ise bir farklılık olmadığı, bir ay sonra uygulanan başarı testinde, deney grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye karşı olumlu baktıkları görüşüne varılmıştır.

Uz Baş (2003) doktora tezi çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma 180'i kız, 185'i erkek olmak üzere toplam 365 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Veriler geçerli ve güvenirlilik çalışması araştırmacı tarafından yapılan Walker-Mc Connell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ) ile toplanmıştır. Diğer ölçme araçları ise çocuklar için depresyon ölçeği, sosyometri testidir. Sonuçlara göre, öğrencilerin sosyal becerileri ve okula uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin gerek sosyal beceri ve okul uyumları gerekse depresyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981) işbirlikli, yarışmacı ve bireyselleşmiş hedef yapılarının başarı üzerindeki etkileri üzerinde bir meta-analiz yapmışlardır. Bu çalışmada 122 çalışma değerlendirilmiştir. Yapılan meta-analiz değerlendirmeleri sonucunda işbirliğinin bireyler arası yarışma ve bireysel çabalardan daha etkili olduğu, gruplar arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireysel çabalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Özkal şeker, 2000).

Stevens, Slavin ve Farnish (1991) ana fikri tanımlama ve okuduğunu anlama stratejileri üzerinde işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretimin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile doğrudan öğretimi birleştirerek, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim ve geleneksel öğretim yöntemini birleştirerek okuma parçaları üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler parçaların ana fikirlerini tanımada, yeni parçaları kavramada kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görölmüştür.

King (1993) iki küçük grupta işbirlikli öğrenme ve yüksek ve düşük başarılı öğrencilerin algıları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde matematik dersinde yapılmıştır. Bulgulara göre, düşük başarılı öğrencilerin pasiflik olgusu içinde olduğu, öğrenmeye olan katkılarının az ve önemsiz olduğunu göstermiştir. Buna karşın düşük başarılı öğrenciler yardım istemeyi ve yapılan yardıma nasıl teşekkür edeceklerini öğrenmişler, açıklama almaları kolaylaşmış ve küçük gruplarda matematik öğrenmekten hoşlanmışlardır. Sonuç olarak, yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasındaki farklılıklar küçük grup yönteminden büyük ölçüde etkilenmemişlerdir.

Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson (1993) işbirlikli ve bireysel öğrenmenin ilkökul öğretmeni adaylarını müzik başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 43 aday öğretmen üzerinde gerçekleşmiştir. Deneklerden iki grup oluşturulmuş ve 10 hafta süreyle 45 dakikalık üç oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda şarkı söyleme, dinleme, özetleme ve yazılı ödevlerin planlanması etkinliklerine yer verilmiştir. Sonuç olarak; işbirlikli öğrenme, bireysel öğrenmeye göre müzik başarısı ve tutumu üzerinde daha etkili olmuştur.

Battistich, Solomon ve Delucchi (1993) işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenci çıktıları ve etkileşim süreci üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışma etnik, sosyal ve ekonomik olarak farklı iki bölgedeki dört okulda uygulanmıştır. Öğrencilerin kavrama düzeyleri, okula karşı tutumları, sınıf atmosferini algılamaları, içsel motivasyonları, sosyal beceri ve değerleri ölçülmüştür. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenmenin, birbirinin öğrenmesine yardımcı olma, arkadaşça davranışlar, olumlu sınıf atmosferinin yaratılması, okuldan hoşlanma ve yüksek içsel motivasyonu ve öğrenci başarısını arttırdığı, düşük nitelikte grup etkileşiminin ise öğrencinin başarısını olumsuz olarak etkilediği ortaya konmuştur.

Watson ve Marshall (1995) işbirlikli öğrenmenin bir elementi olarak heterojen grubun etkililiğini ve işbirlikli gruplardaki öğrencilerin deneyimlerini ve algılarını incelemişlerdir. Bu çalışma, dört laboratuarda bulunan kolej birinci sınıfa

devam eden toplam 35 öğrenci üzerinde fen bilimleri kursunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Altı grup öğrenci hem teori hem de laboratuvar için heterojen işbirlikli öğrenci grubuna, altı grup öğrencide homojen işbirlikli öğrenme grubuna yerleştirilmiştir. Tüm gruplarda işbirlikli görev yapısı, bireysel ve grup başarıları göz önüne alınarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırma 13 hafta sürmüştür. Öğrencilerin işbirlikli grup yapılarını algılarını tanımlamak için bir ölçek uygulanmıştır. Bulgulara göre, heterojen ve homojen işbirlikli gruplardaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, heterojen ve homojen gruplardaki öğrencilerin algıları arasında farklılıklar vardır. Homojen gruptaki öğrencilerin tepkileri genel olarak daha pozitif bulunmuştur. Sonuç olarak, bu araştırma bulguları, işbirlikli öğrenmenin bir elementi olarak heterojen grup etkililiği üzerine daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu göstermiştir.

Slavin (1996) ergenlik (adolesans) dönemine rastlayan 6-12. sınıflarda en az dört hafta süren işbirlikli öğrenme üzerine yapılan 52 araştırmayı değerlendirmiştir. Bu çalışmalarda, işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkileri ölçülmüştür. Bu çalışmaların tümünde, aynı amaçlar üzerinde kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme uygulanmış, öğrencinin başarı düzeyi ve diğer faktörler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaların %63'ünde işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenci başarısı, kontrol grubuna göre yüksek, %31'de farklılık bulunmamış ve yalnız üç çalışmada kontrol grubu öğrenci başarısı deney grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. İşbirlikli öğrenmenin etkili olabilmesi için grup amaçları ve bireysel sorumluluk elementinin bulunması gerektiği belirtilmiştir. Bu tür yöntem çalışmalarının (STAD, TGT, CIRC.. gibi) başarı üzerine etkileri devamlı pozitif bulunmuştur. Grup amacı ve bireysel sorumluluk olmayan 22 işbirlikli öğrenme çalışmalarının yalnızca 10'unda (%45) öğrenci başarısı üzerine pozitif etkiler bulunmuştur. Ayrıca araştırmaların çoğunda gruplar arası ilişki değerlendirilmiştir. Bu araştırmalarda öğrencilerden çalışma başında ve sonunda en iyi arkadaşlarını listelemeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kendi etnik gruplarının dışında arkadaşlara sahip oldukları görülmüştür. STAD, TGT, Jigsaw, Learning Together, ve Group Investigation tekniklerinde

gruplar arası ilişkilerde pozitif etkiler bulunmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenme sınıflarındaki öğrencilerde, benlik saygısı, okuldan hoşlanma, işbirlikli gibi önemli eğitim çıktıları bulunmuştur. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme tüm grup üyelerinin bireysel öğrenmesine dayalı gruplar olduğunda ergenin gelişim ihtiyaçlarına uygun bir öğretimsel yaklaşım olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım öğrenciye otorite ve bir derece bağımsızlık vermektedir. Bu durumun öğrencinin başarısına katkıda bulunduğu ve ergende daha güçlü bir motivasyon ve akademik mükemmellik yarattığından her öğretmenin dağarcığında bulunması gerektiği belirtilmiştir.

Lindquist ve Abraham (1996) işbirlikli öğrenmenin muhasebe derslerinde benlik saygısı, kişiler arası ilişki kurma, başarı ve tutum üzerindeki etkilerini ve bu etkilerle cinsiyet ilişkilerini incelemiştir. 72 öğrenci muhasebe ile ilgili beş haftalık bir araştırmaya katılmıştır. Araştırmada işbirlikli tekniklerden birleştirme II uygulanmıştır. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme öğrencilerin tutumlarında, benlik saygılarında, kişiler arası ilişki kurabilme yeteneği ve algılanan başarı üzerinde olumlu etkiler yapmıştır. Cinsiyetin ise öğrencilerin tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi görülmezken benlik saygısında ise cinsiyetin etkileri olduğu saptanmıştır.

O'Connor ve Jenkins (1996) engelsiz öğrencilerle birlikte işbirlikli öğrenme okuma derslerine katılan engelli öğrencilerin deneyimlerini incelemiştir. Araştırmanın ilk yılında araştırmacılar aynı genel eğitim sınıfında (sınıf 3-6) 12 normal ve 12 engelli öğrenciyi gözlemlemişlerdir. Araştırmanın ikinci yılında ise diğer sınıflardaki engelli 10 öğrenci gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, engelli öğrencilerin etkinliklere katılım niteliğini, aldıkları ve verdikleri yardım miktarı ve çeşidini ve grup çalışmalarına yaptıkları katkıların türünü ve miktarını değerlendirmişlerdir. Bulgulara göre, engelli öğrenciler diğer öğrencilere göre gruba daha az katkı vermişler ve daha fazla yardım almışlardır. Engelli öğrencilerin yalnızca %40'ı gruplara başarılı olarak katılmışlardır.

Whicher, Bol ve Nunnery (1997) ortaöğretim matematik dersinde öğrenci başarısı ve tutumları üzerine işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Çalışma

11 ve 12. sınıflara kayıtlı 31 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve çalışma altı hafta sürmüştür. Bu zaman boyunca deneysel grupta işbirlikli öğrenme tekniklerinden STAD (Student Teams-Achievement Divisions), kontrol grubunda ise bireysel (bağımsız) çalışma yapılmıştır. Öğrenci başarısını ölçmek için öğretmenler tarafından geliştirilen üç test ve öğrencinin işbirliği öğrenme sürecindeki tutumlarını ölçmek için tutum ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre, işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerinden gittikçe artan test puanları aldıkları görülmüştür. Üçüncü test sonuçlarında anlamlı olarak bir fark bulunmuştur. Tutum ölçeği sonuçlarına göre ise, özellikle zor kavramların öğrenilmesinde, öğrenciler birbirlerine yardım etmişler ve grupla çalışmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme ortaöğretimde matematik başarısını artırmada etken bulunmuştur.

Jordan ve Le Metais (1997) 10-12 yaş sınıflarda 10 haftalık işbirlikli öğrenme programının akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine etkilerini incelemişlerdir. Sınıf etkinlikleri görev yönelimli becerileri (paylaşma, ikna etme, zaman yönetimi) ve kişi yönelimli becerileri (pozitif olma, diğerlerine değer verme, çatışmaları çözme) kapsamaktadır. Öğrenciler ilk önce eşli daha sonra gruplar halinde çalışmış, her öğrenci sosyal veya akademik bir görev için sorumluluk almışlardır. Bulgulara göre, çalışma 10 hafta gibi çok kısa sürmesine rağmen sosyal daha dikkate değer ve çeşitli olmuştur. Öğrenciler bazen grup üyelerinden hoşlanmadıklarında bile seçilen grupta çalışmayı kabul etmişler ve bu gönüllü katılım gruplama ve oyun etkinliklerine taşınmıştır. Kişiler arası iletişim öncelikle dışlanmış öğrencilerin hem öğretmenle hem de öğrencilerle ilişkisini geliştirmiştir. Sonuç olarak, daha sosyal, farkında ve becerikli olmuşlar ve istenmeyen davranışlar azalmıştır.

Whicker ve Nunnery (1997) işbirlikli öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Veriler başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme grubunda çalışan öğrenciler grupla çalışmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca işbirlikli öğrenme grubunda çalışan öğrenciler diğer gruba göre daha başarılı bulunmuştur.

Sobral (1998) seçilmiş bir kursta, tıp öğrencilerinin işbirlikli becerilerini geliştirme üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğrencinin yeterliliğini geliştirme, problem çözme sürecini gerçekleştirme, yapıcı dönüt alma – verme, etkileşimi ve sorumluluğu geliştirmektir. Araştırma 5 veya 6 üyeden oluşan 4 iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma haftada iki saat olmak üzere bir dönem sürmüştür. Gruplarda tıbbi konularda öğrenme süreçleri ve kavramsal aktörler öğretmen katkısı olmadan tartışılmıştır. Deney grubunun beş yıl üzerinde işbirlikli deneyimi vardır. Seçilmiş veya seçilmemiş öğrenciler arasındaki farklılık yalnızca dönüt verme ve alma da anlamlı olmuştur. Diğer yandan bilişsel başarıda grup becerilerini geliştirmeye ilişkili olarak artma gözlenmiştir, Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme eğitimi zor koşullar altında çalışan genel tıp öğrencileri için anlamlı ve yararlı bulunmuştur.

Kaufman, Felder ve Fuller (1999) işbirlikli öğrenme takımlarında öğrenci değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırma verileri, öğrenci değerlendirme sistemi ve başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma kimya mühendisliği ikinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve kurs bitiminden sonra her öğrenci kendisini ve takımdaki arkadaşlarını “Mükemmel”den “Hiç görünmedi”ye değin değişen yedi seçenekten birini işaretleyerek gizli biçimde puan vermiştir. Daha sonra bu puanların ağırlıklı faktörleri hesaplanmıştır. Bulgularına göre öğrencilerin puanlandırmaları ile test puanları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerine verdikleri puanlarla takım arkadaşlarının onlara verdikleri puanlar arasındaki ilişki de anlamlı bulunmuştur. Cinsiyetin öğrenci puanlandırmalarını etkilememiştir.

Gillies ve Ashman (2000) Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılan öğrenme güçlüğü bulunan çocukların, öğrenme çıktılarını, etkileşimlerini ve davranışlarını incelemiştir. Üçüncü sınıflardan 25 şubede bulunan 152 öğrenci arasından 22 öğrenci öğretmenleri tarafından öğrenme

güçlüğü ne sahip öğrenci olarak tanımlanmıştır. Bu öğrenciler haftada üç saat öğrenmeleri için öğretmen desteği almışlardır. 22 öğrencini 12'si yapılandırılmamış, 10'u yapılandırılmış grupta yer almıştır. Öğrenciler üç okul döneminde sosyal ünitelerde altı hafta çalışmışlardır. Bulgulara göre; yapılandırılmış gruptaki çocuklar grup etkinliklerine diğer gruba göre daha fazla katılmışlar ve daha fazla yönetim göstermişler ve diğer grup arkadaşlarına daha fazla yardım etmişlerdir. Bunun yanında, yapılandırılmış gruptaki çocuklar anlama ölçeğinden anlamlı olarak daha yüksek bir performans sergilemişlerdir. Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü bulunan çocukların öğrenme çıktılarını, yardım etme davranışlarını yapılandırılmış işbirlikli öğrenme grup etkinliklerini olumlu olarak etkilemiştir.

Weenman, Kenter ve Post (2000) Alman ilkokullarında işbirlikli etkinlikler boyunca öğretmenin ve öğrencinin davranışı ve öğretmen ve öğrencinin işbirlikli öğrenmeyi algılaması incelenmiştir. Öğretmenler haftada dört kez işbirlikli öğrenme ile çalışmışlardır. Bu program Johnson & Johnson (1994), Kagan (1994) ve Slavin'in (1995) işbirlikli öğrenme yöntemlerine dayalıdır. Çalışma üç katılım örneğinde gerçekleşmiştir. Örneklem 1.-8. sınıflardaki 69 öğretmeni, bu sınıflarda okuyan 363 öğrenciyi ve beş okuldaki 29 sınıfı içermektedir. Veriler, işbirlikli gruplarda öğretmen algıları, öğrenci algıları ölçekleri ve işbirlikli dersleri gözlemleyen gözlemci kayıtları ile toplanmıştır. Bulgulara göre; öğretmenler sosyal beceriler, görev yönelimli davranışlar ve öğrenci benlik saygısı grupta çalışmanın sonucu olarak geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, işbirliği gruplarına karşı olumlu tutumların ifade etmişler ve etkili olarak grupta çalışmışlardır. Gözlemciler ise, işbirlikli gruplarda bilişsel uyarı, sosyal uyarı ve tartışmanın yüksek oranda olduğunu kaydetmişlerdir.

Rutherford, Robert, Mathur ve Quinn (2000) işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretimle sosyal iletişim becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 12-17 yaşları arasında genç ıslah evinde bulunan 14 suçlu bayan üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerden sosyal yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlara göre üç heterojen grup oluşturulmuştur. Sosyal beceriler; iletişimsel sorular, diğerleri

hakkında olumlu yorumlar ve olumlu referanslar olarak sınıflandırılmış ve doğrudan ve işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile öğretilmiştir. Üç gruptaki katılımcıların ortalama performansları üç sosyal beceri için kaydedilmiştir. Bulgulara göre; suçlu davranış gösteren bayanlar için işbirlikli öğrenme yapısı sosyal iletişim, olumlu bağımlılık, ve karşılıklı güven için doğal fırsatlar sağlamıştır. İşbirlikli gruplar sosyal iletişim için gerekli basamaklamayı öğrenmeyi hem de eğitim dışı durumlarda bu becerileri kullanmak için gerekli arkadaş desteği sağlamıştır. Sonuç olarak, işbirlikli etkinlikler ve doğrudan öğretim suçlu bayan gençliğinin sosyal iletişim becerilerini ilerletmede etkili olmuştur.

Wolford ve Heward (2001) öğrenme engelli VIII. Sınıftan dört öğrenciye iki genel eğitim sınıfında işbirlikli öğrenme grup etkinlikleri boyunca öğrenci yardımı alma üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilere yardım isteme cümleleri ve birlikte çalışma gösterilmiş ve öğretilmiştir. Çalışma özel eğitim, dil ve sanat sınıfları olmak üzere üç sınıfta yapılandırılmıştır. Özel eğitim sınıfında öğrenciler tek tek, dil ve sanat sınıflarında ise 22 öğrenci ile üç hafta boyunca çalışmışlardır. Sonuç olarak, iyi tasarlanmış işbirlikli öğrenme etkinlikleri sosyal becerileri geliştirmek için fırsatlar sağlarken, öğrenci başarısını ve akademik katılımı arttırmaktadır.

Neber, Finsterwald ve Urban (2001) yetenekli ve yüksek başarılı öğrencilerle işbirlikli öğrenme üzerine yapılmış 12 meta-analizi incelemişlerdir. Araştırmacılar ” Yetenekli ve yüksek başarılı öğrenciler hemojen gruplarda işbirlikli mi yoksa bireysel olarak mı daha iyi öğrenirler yoksa heterojen gruplarda da az yetenekli öğrencilerle birlikte çalışarak mı daha iyi öğrenirler?” sorusuna yanıt aramışlardır. Bu çalışmada daha önce yapılmış 12 deneysel çalışma gözden geçirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak, ”karışık yetenek grupları hemojen veya heterojen olmalı mı?” gibi temel konularda bile tartışmalı kalmıştır. Bu sınırlılıklara rağmen çalışmalar, işbirlikli öğrenmenin yüksek yetenekli öğrencilerde nitelikli öğretiminin gelişmesi için güçlü bir potansiyel olarak ortaya çıkarmıştır.

Araştırmacılar, işbirlikli öğrenmenin çeşitli görünümleri üzerine daha fazla deneysel çalışmanın yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Quinn (2002) genç erkeklerde risk oluşturan antisosyal davranışları değiştirmek ve uygun davranışları arttırabilmek için yapılandırılmış işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmada antisosyal davranışlar, sürekli olarak karşılarındakilere saldırgan davranış gösterme, bazı zaman mülklere zarar verme ve izinsiz bir şey alma olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamaya uygun öğrenciler, 357 öğrenci içinden 42 erkek ve 5 kız olarak öğretmenleri tarafından seçilmiştir. Öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubunda bilişsel ve davranışsal teknikleri kullanmada kombine edilmiş kişiler arası problem çözme becerilerini öğretmek için pozitif öğrenci modelleri kullanılarak altı hafta boyunca yapılandırılmış işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin akademik zamana katılmalarında artma olmasıyla birlikte, bu müdahale öğrencinin antisosyal davranışını ve olumsuz etkileşimini anlamlı olarak azaltmada başarılı olamamıştır.

Vaughan (2002) Amerika da farklı kültürlerden gelen ve V. Sınıfta okuyan 21 zenci öğrencinin matematik dersine karşı tutumlarını ve akademik başarılarını üzerine işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Çalışmada, bir dönem boyunca işbirlikli öğrenme tekniklerinden Slavin'in öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği matematik dersinde uygulanmıştır. Öğrencilere akademik başarı ve tutum ölçekleri öntest olarak ve beşinci, dokuzuncu ve 13. haftalarda uygulanmıştır. Bulgulara göre öntest ve sontest arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Sonuç olarak, bu çalışmada zenci öğrenciler için bir öğrenme tercihi olarak işbirlikli öğrenme desteklenmektedir. Bu çalışmada zenci öğrencilerin matematik başarıları ve tutumları üzerinde olumlu kazanımlar söz konusu olmuş ve işbirlikli öğrenme evrensel bir kavram olarak ortaya çıkmıştır.

Walmsley, Muniz, Edward ve Kinzel (2003) lise geometri sınıflarında işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Araştırmacılar matematik

öğretmenidirler ve matematiğin yarışmasal bir atmosferde işlenmesinin öğrencilerde sıkıntı, stres ve kaygı yarattığını konusunda birleşmişlerdir. Araştırmacılar, öğrenciyi anlamada ve matematikten hoşlanmada işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerini araştırmak için bu çalışmayı yapmışlardır. Araştırma benzer akademik yetenekte iki geometri sınıfında gerçekleşmiştir. Her iki sınıfta aynı dersler izlenmiş, aynı testler ve ödevler verilmiştir. İlk üç derste her iki sınıfta işbirlikli etkinlikler yapılmış, öğrenciler birlikte çalışmayı öğrenmişlerdir. Sonunda her iki sınıfın başarıları ve tutumları karşılaştırılmıştır ve benzer bulunmuştur. Daha sonra sınıflar ikiye ayrılmış, kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme uygulanmıştır. Bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve matematiğe karşı tutumları olumlu yönde artmıştır. Sonuç olarak öğretmenler; bireysel sorumluluk ve grup ödül yapısını iyi yapılandırabilirlerse, işbirlikli öğrenme matematikte olumlu etkilere sahiptir. İşbirlikli öğrenmenin sınıflarda etkili kullanımı, öğrencinin sosyal becerilerini, benlik saygısını ve gruplar arası ilişkileri geliştirmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilerini işbirlikli çalışmaya, etkili dinleme becerisi kazandırmaya ve diğer öğrencilerin düşüncelerine açık olmaya hazırlamaları gerektiği konusunda görüş birliğine varılmıştır.

Beden Eğitimi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Penelope (1993) işbirlikli ve geleneksel öğrenmeye dayalı beden eğitimi sınıflarında düşük becerili öğrencilerin deneyimlerini ve davranışlarını tanımlamak ve karşılaştırmak üzerine bir araştırma yapmıştır. Düşük becerili öğrenciler, altıncı sınıfa devam eden öğrenciler arasından aktif özel beceri testinden 25 puanın altında alan öğrencilerden beden eğitimi öğretmeni tarafından seçilmiştir. Dört farklı okuldaki altı tane altıncı sınıf iki ünite boyunca gözlenmiştir. Öğretmen düşük becerili ve diğer öğrencilerle görüşmüş ve her okul ve 22 düşük becerili öğrenci için profiller çıkarılmıştır. Düşük becerili öğrencilerin deneyim ve davranışları temalarla ilişkilendirilmiştir. Temalar; başarılı olduğum zaman beden eğitimi seviyorum, bazı zaman birisi yardım eder, ben yapabiliyorum çünkü.., ben yapamıyorum çünkü.. içermektedir. Veri sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme sınıflarındaki öğrenciler daha

fazla öğrenci desteği almış, becerilerini geliştirmede kendilerine daha fazla güvenmişler, diğerlerinin öğrenmesine yardım etmişlerdir.

Anderson ve Winteatt (1995) Beden eğitiminde kişiler arası beceriler ve hedeflere yönelik işbirlikli öğrenme üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma, kişiler arası becerileri geliştirip uygun olmayan davranışları azaltmaya yönelik çalışmalar yapılan bir okulun sekizinci sınıfının beden eğitimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Beden eğitimi derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Veriler öğretmen ve öğrenci gözlemleriyle toplanmıştır. Sonuç olarak; işbirlikli öğrenme etkinlikleri bireysel yeteneklerin gelişmesini sağlamıştır. Belli bir hedefi olan öğrencilerin kişiler arası becerilerini ilerlettiği ancak belli bir hedefi olmayan ve yanlış inançları olan öğrencilerinse ilerletemediği ortaya konmuştur

Grineski (1997) okulöncesi öğrencilerin sosyal davranışlarını ilerletmede işbirlikli oyunların etkililiğini incelemiştir. Araştırma üç ve dört yaşlarında 16 çocuk ve gelişimsel gecikme gösteren dört çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların davranışları, kaba motor oyun programlarında ve işbirlikli oyunlarda dört eğitilmiş gözlemci tarafından gözlenmiştir. Gözlemde pozitif ve negatif fiziksel iletişim ve sözel etkileşimler davranış etkileşim çizelgesine kaydedilmiştir. Bulgulara göre, işbirlikli oyunlara katılan çocuklar (özellikle özürsüz çocuklar), özgür oyunlara katılan çocuklardan daha yüksek oranda pozitif fiziksel iletişim kurmuşlar ve amaç ilişkili işbirlikli davranışları daha fazla göstermişlerdir. Sonuç olarak, işbirlikli oyunların negatif fiziksel iletişimin ve negatif sözel etkileşimin azalmasında ve çocukların sosyal davranışlarını ilerletmesinde etkin olduğu ortaya konmuştur.

Smith, Markley ve Karp (1997) beden eğitimi dersinde üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal davranışlarını geliştirme de işbirlikli öğrenmenin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya 24 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı altı haftalık bir ünite seçilmiş ve dersler videoya kaydedilmiştir. Verileri sosyometri, video kayıtları, sosyal beceri değerlendirme ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme motor ve sosyal becerileri

uygulamak ve öğrenmek için fırsatlar sağlamaktadır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin öğrenci iletişimi ve sosyal katılımı arttırdığı bulunmuştur.

Dyson ve Michelle (1997) İlköğretim beden eğitimi programlarında işbirlikli öğrenmeyi tanımlamak ve yorumlamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Hem bilişsel hem fiziksel olarak birbirine benzer iki tane beşinci ve altıncı sınıflar sistematik olarak iki ünite boyunca izlenmiştir. Öğretmenin amacı, öğrencinin temel motor becerilerini geliştirme, takım sorumluluğunu geliştirme, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, işbirliği becerilerini geliştirme, kendine güveni yapılandırma olmuştur. Her iki sınıfta yönetim, geçiş ve bekleme zamanları kaydedilmiştir. İşbirlikli öğrenme formatının az öğretim zamanına ve yüksek uygulama zamanına sahip olduğu görülmüştür. Etkinlik için öğrenci organizasyonu yeterlidir ve daha az öğretmen öğretimi gerektirmektedir. Bu durum uygulamaya en üst düzeyde katılımı sağlamıştır. Öğretmen, her öğrencinin verilen görevi tamamlamak için daha fazla sorumluluk aldığını, öğrencinin motor becerilerini geliştirmek için dönüt ve düzeltmeleri daha etkilice kullandığını görmüştür. Her iki sınıftaki öğrenciler, motor becerileri geliştirme, bir takım olarak çalışma, eğlenceli olma, takım arkadaşları ile stratejileri düşünme ve tartışma gibi benzer amaçlara ulaştıklarını söylemişlerdir. Sonuç olarak; her iki sınıftaki öğretmen ve öğrenciler işbirlikli öğrenmenin, beden eğitimi derslerinin niteliğini arttırmada katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Parker (1997) Lisans ve Lisansüstü beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda işbirlikli öğrenme stratejilerinin etkililiğini incelemiştir. Veriler, öğrenci değerlendirmeleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin dergide yazdıkları yazılarla, resmi ve resmi olmayan görüşmelerle bir dönem boyunca toplanmıştır. Bulgulara göre; işbirlikli öğrenme formatının, öğrencilerin görevlerini tam olarak yaptıkları, grup olarak sorumluluğa sahip oldukları, kendi becerilerin geliştirdikleri ortaya konmuştur. Öğrenciler işbirlikli öğrenme formatını geleneksel öğretim formatından daha fazla çalışıldığını algılamışlardır. Öğretmen açısından ise; öğrenciler içeriği derin ve geniş olarak kavramışlardır. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme diğer düzeylerde olduğu gibi üniversite düzeyinde de yararlı olmuştur.

Sarıtaş (1998) İlköğretim okulları dördüncü sınıf beden eğitimi dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemiştir. Toplam 97 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, veriler başarı testi ve uygulama puanlarının toplamı ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Bulgular sonucunda; işbirlikli öğrenme yönteminin, yarışmalı öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarında daha etkili olduğu görülmüştür.

Polvi ve Telama (2000) Beden eğitiminde sosyal davranışları geliştirici olarak işbirlikli öğretimin kullanımı üzerine bir araştırma yapmışlardır. Deney, ilkokul beşinci sınıfa devam eden kız öğrenciler dört gruba ayrılarak yapılandırılmıştır. Mosston'un öğretim spektrumundan bireysel ve işbirlikli/eşli çalışma stili uygulanmıştır. I. deney grubunda eşler her üç haftada sistematik olarak değiştirilmiş, II. deney grubunda öğrenciler eşlerini özgür seçmiş, III. deney grubunda öğrenciler öğretmeniyle etkileşimde bulunarak kendi etkinliklerinden sorumlu olmuşlar, IV. Kontrol grubunda ise öğretmen alıştırma ve komut yöntemi kullanmıştır. Deney haftada iki saat olmak üzere dokuz ay sürmüştür. İçerik; yüzme, cimnastik, fiziksel uygunluk, atletizm top oyunları ve kış sporlarından oluşmuştur. Sosyal davranışlar toplam yardım etme eğilimi ve öğretmen bağımlılığı anketi ile ölçülmüştür. Bulgulara göre; 1. deney grubu diğerlerine göre daha yüksek yardım etme davranışı göstermişlerdir. Çalışmada sosyal davranışların öğrenimi için en önemli koşul, etkileşim ve birçok bireyle çalışma görülmüştür. Tüm derslerde aynı eşle çalışma sosyal davranışları ilerletmez olarak bulunmuştur. Ayrıca 1. deney grubunun diğer gruplar kadar motor beceride ve fiziksel fitnessste iyi olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak; çocuklara diğer arkadaşları ile uygulama fırsatı verilirse, okulda bile sosyal davranışları geliştirmek olası görünmektedir.

Barrett (2000) çalışmasında iki farklı işbirlikli öğrenme tekniğini incelemiştir. Bunlar uygulayıcı ve koç kazanım ödülleri (Pacer) ve beden eğitimde Jigsaw II (Jigsaw II-PE) 'dir. Teknikler iki altıncı sınıfta kullanılmıştır. Bu stratejiler işbirlikli öğrenme tekniğinin işbirlikli etkileşim (olumlu bağımlılık), bireysel sorumluluk ve grup bütünlüğünün sağlanması (grup süreci) olmak üzere üç elementini gerçekleştirmiştir. Pacer ve Jigsaw II PE teknikleri, spor beceri

ünitelerinde öğrencilerin başarılarının artmasını ve toplam katılım oranının artmasını sağlamıştır. Yetenekleri sınırlı olan erkek ve kızlardan oluşan bir grupta Pacer ve jJgsaw II PE grubun performansını yükseltmiştir.

Dyson (2001) ilköğretim beden eğitimi programlarında işbirlikli öğrenmeyi incelemiştir. Araştırmanın amacı, ilköğretim beden eğitimi programlarında işbirlikli öğrenmede öğretmenin ve öğrencinin deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamaktır. Çalışma iki beş ve altıncı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Haftada iki saat olmak üzere 24 öğrenci (12 kız 12 erkek) voleybol ünitesinde, 23 öğrenci (13 erkek 10 kız) basketbol ünitesinde sekiz ders boyunca gözlemlenmiştir. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları (Learning Teams) tekniği kullanılmıştır. Roller düzenli olarak değiştirilmiştir. Veriler, öğretmen, öğrenci, derse katılmayan gözlemcilerle görüşmeler, alan notları ve doküman analizleri ile toplanmıştır. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme öğrencinin motor ve sosyal gelişimine katkı sağlamıştır. Öğretmen ve öğrenciler işbirlikli öğrenmenin birçok yararlarını kazanmışlardır. Öğrenciler birlikte çalışmış, birlikte öğrenmiş ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmuşlardır. Öğrencilerin görevlerini ve rollerini yapmaları gruba katkı sağlamıştır. İşbirlikli öğrenme formatının beden eğitiminde hem sosyal hem motor beceri amaçlarını gerçekleştirmek için, güçlü bir öğretimsel format olduğu görülmüştür.

Pehlivan ve Alkan (2002) işbirlikli öğretim yönteminin öğrencinin duyuşsal özellik ve motor beceri alanlarındaki eriş düzeyine etkisini incelemişlerdir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. Araştırma 13 yaş grubu toplam 103 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Veriler, beden eğitimi dersi tutum ölçeği ve hareket kavramı ve psikomotor beceri gelişimi gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Öntest ve sontest biçiminde yapılan veri analizi sonucunda, deney ve kontrol gruplarını tutum test puanları arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamasına rağmen tutumlarda olumlu bir gelişme söz konusudur. Grupların motor beceri puanları arasındaki fark işbirlikli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun lehine istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.

Dyson (2002) İlköğretim beden eğitimi programlarında işbirlikli öğrenmenin uygulanması üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim beden eğitimi programına işbirlikli öğrenme yönteminin entegrasyonunda öğretmen bakış açısının değerlendirilmesi ve öğrencilerin kendi sınıflarına getirilen bu yeni uygulamaya verdikleri olumlu ve olumsuz tepkileri incelemektir. Araştırma iki karışık üçüncü ve dördüncü sınıf ve iki dördüncü sınıf beden eğitimi derslerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu Avrupa kökenli , %10 ise Asya, Afrika ve Latin kökenlidir. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yapılarından öğrenme takımları (Learning Teams) ve eşleş-kontrol et-uygula (Pairs-Check-Perform) teknikleri kullanılmıştır. Uygulama haftada iki saat olmak üzere iki yıl sürmüştür. İlk yılda, cimnastik, atma, tutma, vurma üniteleri, ikinci yılda ise atma, yakalama, vurma, yön bulma üniteleri işlenmiştir. Veriler, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler, öğretmen günlüğü, derse katılmayan öğrencilerin gözlemleri ve resmi olmayan görüşmeler ve doküman analizi ile toplanmıştır.

Bulgulara göre; öğretmen, farklı roller alarak çalışmak öğrenci için anlamlı bir değişiklik olmasına rağmen tüm rollerin açıkça öğretilmesi gerektiğini, rollerin anlaşılmasının ilk basamak olduğunu, ancak asıl zorluğun bu sorumluluğun yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yöntemi uygularken zaman problemi ile karşılaştığını ve problemin rolleri ikiye düşürülerek çözülebileceğini belirtmiştir. Öğrenciler ise, ilk derslerde rollerini gerçekleştirme de zorlanmışlar daha sonra rollerin ikiye düşürülmesi ve çalışma yapraklarındaki küçük değişikliklerle sorumluluklarını almışlardır. Öğrenciler birbirlerinin hareketlerini analiz etmiş, birbirlerine geri bildirim vermişler, gruptaki problemleri birlikte çözerek sosyal öğrenmeyi üst düzeye çıkarmış ve öğretmekten çok hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak; işbirlikli öğrenme beden eğitimi için umut verici bulunmuştur ancak öğretmenin kendini rahat hissedebilmesi için iki veya daha fazla yıla gereksinim olduğu söylenebilir.

Yukarıda görüldüğü gibi, işbirlikli öğrenmenin etkileri okulöncesinden yükseköğretime kadar incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu, işbirlikli öğrenmenin cinsiyet, yetenek ve sınıf düzeyi, kültürel köken gibi birçok özellik

gösteren öğrenci gruplarında ve çok çeşitli konu alanlarında, başarı, transfer, arkadaş ilişkileri, benlik saygısı, güdü, üst bilişsel stratejiler kazanımı gibi konularda olumlu etkilerinin bulunduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın denekleri, araştırmada kullanılan deney deseni, denel işlemler, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Model 2005-2006 öğretim yılında MEB’ye bağlı resmi bir ilköğretim okulunda şubeler halinde yapılandırılmış iki yedinci sınıfta uygulanmıştır. Doğal sınıf koşullarının bozulmamasını sağlamak amacıyla, sınıflardaki öğrenciler arasından seçme yapılmadan tüm öğrenciler araştırmaya katılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmaya 2005-2006 öğretim yılı ikinci yarısında resmi bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan iki yedinci sınıf şubesinden 91 öğrenci katılmıştır. Sınıflar, var olan üç yedinci sınıf şubesinden rasgele seçilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grupları kura yöntemiyle belirlenmiştir. Bu kuraya göre, 7-B kontrol grubunu, 7-C deney grubunu oluşturmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında değerlendirmede yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Kontrol ve Deney Gruplarında Değerlendirmede Yer Alan Öğrencilerin
Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kontrol Grubu	Deney Grubu
Kız	17	22
Erkek	21	25
Toplam	38	47

Tablo 1’ de görüldüğü gibi, kontrol grubunda değerlendirmede yer alan 17 kız, 21 erkek öğrenci (n=38), deney grubunda ise 22 kız, 25 erkek (n=47) öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubundan beş öğrenci (üç kız, iki erkek), deney grubundan bir erkek öğrenci derslere katılmış ancak, okul basketbol takımında yer aldığı için değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Bilişsel Süreçleri Değerlendirme Ölçeği (BSDÖ), Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ), ve Motor Beceri Değerlendirme Formu (MBDF) ile toplanmıştır.

Bilişsel Süreçleri Değerlendirme Ölçeği (BSDÖ)

Bu ölçek ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki bilişsel süreçlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Bu ölçeği geliştirmek için ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Ölçeğin geliştirmesine” Development of Enstrument to Assess Cognitive Processes in Physical Education Classes” (Solmon ve Lee: 1997) adlı makale temel kaynak teşkil etmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi için 2002-2003 öğretim yılı birinci dönemde Fatma Kaşerli İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinden 70 kişiye “beden eğitimi dersinde bir hareketi öğrenirken neler yaparsınız?” şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri kompozisyon şeklindeki cevapları maddelendirilmiştir. Bu maddeler ilgili alan yazın ışığında düzeltilerek, 57 maddelik ön deneme formu, İzmir İli içinde ilköğretim okulunda görev yapan iki beden eğitimi

öğretmeni ve 4 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.

22 olumlu, 15 olumsuz 37 maddelik deneme formu 40 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları sorular, anlamada yaşadıkları sıkıntılar dikkate alınmış ve formda yazım ve anlamayla ilgili sıkıntılar giderilerek, 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 250 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 259.70 olduğu, 31 maddenin toplam faktör yüklerinin 0.40 ile 0.66 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. Güven-yeterlikte en düşük değerin 0.41, en yüksek değerin 0.63; Strateji Kullanımında 0.20, 0.41; Özdüzenleme de 0.24, 0.54 ve Motivasyon da 0.19, 0.68 olduğu görülmüştür. 31 maddelik ölçeğin ise en düşük değeri 0.24, en yüksek değeri 0.61 ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3'te BSDÖ alt boyutları, madde sayısı, madde numaraları ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Şekil 3
BSDÖ Alt Boyutları, Madde Sayıları ve Madde Numaraları ve Cronbach
Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Alpha Güvenirlik Katsayısı
Güven-Yeterlik	9	9, 11, 13, 19, 20, 24, 26, 27, 29	0.71
Strateji Kullanımı	8	5, 6, 8, 12, 15, 16, 22, 25	0.65
Özdüzenleme	8	1, 17, 18, 21, 23, 28, 30, 31	0.69
Motivasyon	6	2, 3, 4,7, 10, 14	0.70
ÖLÇEK	31		0.84

Çizelge 3 incelendiğinde, BSDÖ'nin Alpha Güvenirlik katsayısı; güven-yeterlikte 0.71, strateji kullanımında 0.65, özdüzenlemede 0.69 ve motivasyonda 0.70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise 0.84'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 BSDÖ' den alabileceği puan, alt boyutlarda, güven-yeterlikte 9 ile 45, strateji kullanımında 8 ile 40, özdüzenleme de 8 ile 40, motivasyonda 6 ile 30 ve ölçek toplam puanda 31 ile 155 arasında değişmektedir (EK2).

Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)

SBÖ, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki sosyal becerilerini ölçmek amacıyla 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 373.52 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.

Şekil 4
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

Çizelge 4 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 (EK 3).

Motor Beceri Değerlendirme Formu (MBDF)

Araştırmada, öğrencilerin motor beceri verileri, araştırmacı tarafında geliştirilen "Motor Beceri Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanmıştır.

MBDF, göğüs pası (10 puan), sektirmeli pas (10 puan), baş üstü pas (10 puan), slalom top sürme (20 puan), tek zamanlı duruş yapma (10 puan), turnike yapma (20 puan) ve şut atma (20 puan) becerilerini kapsamaktadır. Değerlendirme

100 puan üzerinden yapılmıştır. Bu değerlendirme formu, ön ölçüm ve son ölçümde kullanılmıştır (EK 4).

Değerlendirme, araştırmacı ve araştırma yapılan okulun öğretmeni tarafından yapılmıştır. Ön ölçümden önce değerlendirme yapacak öğretmenlerin puanları arasındaki korelasyona bakmak için, deneye katılmayan diğer yedinci sınıftan 25 kişilik bir grupta 100 üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 2 de değerlendiricilerin puanlarının Aritmetik Ortalamaları, standart Sapmaları, korelasyon ve t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2
Değerlendiricilerin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Korelasyon ve t-Testi Sonuçları

Değerlendiriciler	n	O	SS	r	t	Önem Denetimi
a	25	64.60	17.25	0.98	0.77	Fark Önemsiz
b	25	64.80	16.17			
a-b		-0.2				

Tablo 2 de görüldüğü gibi, iki değerlendiricinin değerlendirme puanları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır ve aralarında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunamamıştır.

Deney Deseni

Bu araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deney deseni Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Kontrol ve Deney Gruplarına Uygulanan Ön Ölçüm ve Son Ölçümler

Grup	Ön Ölçümler	Deney Süreci	Son Ölçümler
Deney	BSDÖ SBÖ MBDF	Birlikte Öğrenme Eşleş-Kontrol et- Uygula	BSDÖ SBÖ MBDF
Kontrol	BSDÖ SBÖ MBDF	Alıştırma Yöntemi	BSDÖ SBÖ MBDF

İşlem Yolu

1. Deney sırasında aşağıdaki basamaklar izlenmiştir.
2. Kontrol ve deney gruplarındaki denel işlemler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
3. Veri toplama araçları hazırlanmıştır.
4. Dr. Cavit Özyeğin İlköğretim okulundan üç yedinci sınıftan rasgele iki şube seçilmiştir. Seçilen sınıflara 2005- 2006 öğretim yılı ikinci yarısında ilk beden eğitimi dersinde BSDÖ, SBÖ ve MBDF ön ölçümleri yapılmıştır.
5. Rasgele seçilen iki sınıf kura yoluyla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
6. Deneye başlamadan önce ünitelerin hedefleri ve hedef davranışları ve işlem-zaman çizelgesi hazırlanmıştır (EK5, EK6).

7. Kontrol ve deney gruplarının günlük ders planları hazırlanmıştır (EK7, EK8).
8. Deney grubu için çalışma yaprakları hazırlanmıştır (EK9).
9. II. dönemin başından itibaren derslere başlanmış ve okulun haftalık ders programında belirlenen beden eğitimi dersi saatlerine (haftada 2 saat) ve öğretim programına uyulmuştur (EK 10).
10. Deney grubunda dersler, birlikte öğrenme ve eşleş, kontrol et, uygula tekniğiyle salı günleri, kontrol grubuyla ise alıştırma yöntemiyle cuma günleri işlenmiştir. Program 11 hafta sürmüştür. Ölçeklerin uygulanması ile beraber ise toplam 14 hafta sürmüştür.
11. Mayıs ayının beşinci haftası beden eğitimi dersinde son ölçümler yapılmıştır.

Denel İşlemler

Araştırmada deney grubu ile derste yapılan denel işlemler aşağıda verilmiştir.

1. Derslere selamlaşma ve yoklama ile başlanmıştır.
2. Öğrencilere dersin amaçlarından söz ederken, birbirine yardım etme, birlikte öğrenme, paylaşma, sırayla deneme, arkadaşını dinleme, birbirine saygılı davranma gibi konularının önemi vurgulanmıştır.
3. Esas devreye geçmeden önce ısınma yapılmıştır. Isınma bazen düz koşu, bazen de işbirlikli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilmiştir.
4. Esas devreye geçildiğinde, öğrenciler öğretmen tarafından 2-6 arasında değişen gruplara ayrılmıştır. Grupların her derste ayrı kişilerden

oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilere psikomotor beceri ve bunun için gerekli işbirliği becerileri anlatılmıştır.

5. İşlenecek konu araştırmacı tarafından görsel ve sözel olarak açıklanmıştır. Hedef davranış ölçütleri üzerinde durulmuştur.
6. Öğrencilerin varsa soruları yanıtlanmıştır. Bunun yanında öğrencilere hem psikomotor beceri hem de işbirliği becerileri konusunda ne yapmaları gerektiğini anlayıp anlamadıklarına ilişkin bazı sorular sorulmuştur.
7. Bu çalışmada deney grubunda, işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme (Learning Team) ve Eşleş-Kontrol et-Uygula (Pairs-Chech-Perform) 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-Konrol Et-Uygula yapısı ise, Mosston'un (1981) eşli çalışma yönteminin benzeridir. Burada öğrenciler çiftler halinde birlikte çalışırlar. Her öğrenci, hem uygulayıcı hem gözlemci olarak verilen sorumluluğu yerine getirir.
8. Deney grubunda araştırmacının görevi; grupları gözlemlemek, ihtiyaç duyulduğunda devreye girerek yardımcı olmaktır. Öğrenciler çalışmaya başladıktan sonra, araştırmacı gruplar arasında dolaşarak, sorun varsa yönlendirmeler ve düzeltmeler yapmıştır.

Araştırmada, kontrol grubu derslerinde yapılan denel işlemler ise şöyledir:

1. Derslere selamlaşma ve yoklama ile başlanmıştır.

2. Öğrencilere dersin amacı ve konusu açıklanmıştır.
3. Esas devreye geçilmeden önce ısınma yapılmıştır. Isınma bazen düz koşu bazen de eğitsel oyunlarla gerçekleştirilmiştir.
4. İşlenecek konu araştırmacı tarafından görsel ve sözel olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin varsa soruları yanıtlanmıştır. Bunun yanında öğrencilere ne yapmaları gerektiğini anlayıp anlamadıklarına ilişkin bazı sorular sorulmuştur.
5. Kontrol grubunda alıştırmaya yöntemi (practice) uygulanmıştır. Bu yöntemde öğretmen gösterdiği hareketi çalışmalarını için öğrencilere bireysel olarak hareketi çalışmalarını için zaman tanır.
6. Araştırmacı aralarda dolaşarak öğrencilerin performansını gözlemlemiş düzeltici ve değer dönütleri sunmuştur.

Uygulanan Eğitim Programı

Araştırmada, eşleş-kontrol et-uygula ve birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubunda ve alıştırmaya yönteminin uygulandığı kontrol grubunda; uygulamalar sırasında “İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları” kitabı kaynak olarak kullanılmıştır (MEB, 1995).

Bu programda, basketbol ünitesi ile yedinci sınıf öğrencilerinin; yarışma ve oyun kuralları bilgisi, temel beceriler, hareketlilik, beceriklilik, koordinasyon ve basketbol oynamaya istekli olabilme gibi özellikleri geliştirilmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin basketbol ile ilgili basit oyunları oynayabilmeleri, basketbolla ilgili temel beceriler edinebilmeleri ve basketbol oynamayı sevmeleri sağlanmıştır. İşbirliği yapma, kurallara uyma ve liderli 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 14 hafta sürmüştür.

Konuların işlenişinde; öğrenci seviyesine uygunluğu ve basitten karmaşığa ilkesine uyulmuştur. olmasına dikkat edilmiştir. Öğretimde, ilk önce basketbol oynamaya hazırlayıcı oyunlar oynatılmış ve daha sonra temel duruş, top tutma, paslar, top sürme, turnike ve şut konuları sırası izlenmiştir. Okul nizami bir spor salonuna ve yeteri kadar basketbol topuna (20 adet) sahiptir ve tüm dersler spor salonunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSSWIN 13.00 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış ve her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama,
2. Standart Sapma,
3. t-Testi,
4. Varyans Çözümlemesi,
5. Kovaryans Çözümlemesi,
6. Scheffé Testi.
7. LSD Testi

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

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

İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısına Etkileri

İşbirlikli öğrenme ve alıştırma yönteminin beden eğitimi dersindeki öğrenci başarısına etkilerini inceleyebilmek için, öncelikle deney ve kontrol gruplarının işlenecek konuyla ilgili motor becerilerinin başlangıçta hangi düzeyde olduğuna ve birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını saptamak için t Testi yapılmıştır.

Grupların öntestte aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi sonuçları Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4**Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin MBDF Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları**

Grup	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Deney	47	27.23	13.22	83	0.72	Fark Önemsiz
Kontrol	38	28.16	10.21			

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubunun MBDF öntest ortalaması (O=28.16, SS=10.21), işbirlikli öğrenme grubunun MBDF öntest ortalaması (O=27.23, SS=13.22) olarak bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kontrol ve deney grubunun beden eğitimi başarı puanları birbirine yakındır. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın, önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t Testi sonucunda, fark istatistiksel açıdan önemsiz bulunmuştur. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının denel işlemlere başlamadan önce beden eğitimi dersinin basketbol ünitesi başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Denel işlem sonrasında grupların beden eğitimi başarısının hangi düzeyde olduğuna ve gruplar arasında fark olup olmadığına bakmak için öğrencilerin MBDF sontest puan ortalamalarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış, iki grubun arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t - Testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun sontestten aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t- Testi sonuçları tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5**Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin MBDF Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları**

Grup	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Deney	47	73.51	12.78	83	2.19	Fark Önemli*
Kontrol	38	67.50	12.33			

* $p \leq .05$

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının (O=73.51, SS=12.78) kontrol grubunun sontest ortalamasından (O=67.50, SS=12.33) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t Testi sonucunda fark istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (t=2.19, $p \leq .05$).

Deney ve kontrol grubunun beden eğitimi başarısının denel işlemlerde ne kadar arttığının belirlemek için, denel işlem öncesi ve sonrası beden eğitimi başarısına bakılmıştır.

Tablo 6'da kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması ve t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6**Kontrol Grubundaki Öğrencilerin MBDF Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları**

Ölçüm	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Öntest	38	28.16	10.21	83	34.33	Fark Önemli*
Sontest	38	65.50	12.33			

* $p \leq .05$

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ortalamalarının (O=65.50, SS=10.21), öntest ortalamalarından (O=28.16, SS=10.21)

daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda, istatistiksel açıdan fark önemli bulunmuştur ($t=34.33$, $p \leq .05$). Sonuç olarak, eğitim programına bağlı olarak, kontrol grubu öğrencilerin beden eğitimi başarıları artmıştır.

Deney grubunun başarısının denel işlemlerde ne kadar arttığını belirlemek içinde, öğrencilerin denel işlem öncesi ve sonrası beden eğitimi başarısına bakılmıştır.

Tablo 7 'de deney grubunun öntest ve sontest Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması ve t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubundaki Öğrencilerin MBDF Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Öntest	47	27.23	13.22	83	33.55	Fark Önemli*
Sontest	47	73.51	12.77			

* $p \leq .05$

Tablo 7 incelendiğinde, deney gurubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler gibi, sontest ortalamaları ($O=73.51$, $SS=12.77$) öntest ortalamalarından ($O=27.23$, $SS=13.22$) yüksek bulunmuştur. Yapılan t testi sonucunda, fark istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur ($t=33.55$, $p \leq .05$). Sonuç olarak, eğitim programına bağlı olarak deney grubu öğrencilerinin de beden eğitimi başarıları artmıştır.

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde, deney grubunun sontest ve öntest ortalamaları arasındaki farkın, kontrol grubunun sontest ve öntest ortalamaları arasındaki farka göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle kontrol ve deney gruplarının sontest ve öntest ortalamaları arasındaki farklar arası farkın önemlilik testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2001:32).

Tablo 8’de, grupların MBDF sontest öntest ortalamaları farkları farklarına göre t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8
Deney ve Kontrol Gruplarının MBDF Sontest ve Öntest Ortalama Farklarına Göre t Testi Sonuçları

Grup	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Deney	47	46.28	9.46	83	3.75	Fark Önemli*
Kontrol	38	39.34	7.06			

* $p \leq .05$

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, sontest ve öntest MBDF ortalamalarındaki değişme oranları arasındaki farkın, istatistiksel açıdan önemli olduğu bulunmuştur ($t=3.75$, $p \leq .05$). Bu bulgu, grupların farklı olarak öğrendiklerini göstermektedir. MBDF ortalamaları arası farkların farkına bakıldığında, deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubunda uygulanan alıştırmaya göre öğrencilerin başarılarını arttırmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencinin Beden Eğitimi Başarısı Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet

İşbirlikli öğrenme ve alıştırmaya yönteminin beden eğitimi dersi başarısı üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini inceleyebilmek için, önce deney ve kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin öntest puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmıştır

Tablo 9’da deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin öntest aldıkları puanların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları verilmiştir.

Tablo 9
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin MBDF Öntest Puanlarına Göre
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Deney	Kız	22	22.16	9.59
	Erkek	25	31.70	14.50
Kontrol	Kız	17	23.09	9.04
	Erkek	21	32.26	9.34

Tablo 9 incelendiğinde, en yüksek öntest ortalamasının kontrol grubu erkek öğrencilerinin (O=32.26, SS=9.34) olduğu ve onu, deney grubu erkek öğrencileri (O=31.70 SS=14.50), kontrol grubu kız öğrencileri (O=23.09, SS=9.04) ve deney grubu kız öğrencilerinin (O=22.16, SS=9.59) izlediği görülmektedir. Görüldüğü gibi, kontrol ve deney grubundaki erkek öğrencilerin öntest ortalamaları, kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

Grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin MBDF Öntest Puanlarına
Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	1873.791	3	624.597	5.036	Fark Önemli*
Gİ	10046.620	81	124.032		
GENEL	11920.412	84			

*p≤.05

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin MBDF öntest ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmuştur

($F=5.036, p \leq .05$). Varyans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin MBDF Öntest Puanlarına Göre
Scheffé Testi Sonuçları

Cinsiyet	Kontrol Kız	Kontrol Erkek	Deney Kız	Deney Erkek
Kontrol Kız				
Kontrol Erkek			Fark Önemli*	
Deney Kız		Fark Önemli*		Fark Önemli*
Deney Erkek			Fark Önemli*	

* $p \leq .05$

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin, MBDF öntest ortalamalarının her iki gruptaki erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmekte ve bu durum istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin motor becerilerinin önteste yüksek çıkması doğal görülebilir. Çünkü erkek öğrenciler boş zamanlarını daha çok dışarıda topla ilgili oyunlar oynayarak geçirmektedirler. Kız öğrencilere ise, aileleri tarafından fazla dışarıda oynamalarına izin verilmemekte ve evde ev işleriyle uğraşmaktadırlar Ayrıca kontrol ve deney grubu erkek öğrencilerin öntest ortalamalarının birbirine çok yakın olması ve aralarında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmaması bu durumu destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerin MBDF öntest ortalamaları incelendiğinde ise, birbirine çok yakın olduğu görülmektedir (Tablo 8) ve aralarında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle, MBDF öntestte kontrol ve deney grubundaki kız öğrenciler ve erkek öğrenciler kendi aralarında benzer bir grup oluşturmuşlardır denilebilir.

Denel işlem sonrası, deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi başarı düzeyleri arasında farklılıkların önemli olup olmadığının incelenmesi amacıyla öncelikle grupların deney sonrasında uygulanan MBDF’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve ilgili veriler Tablo12’de sunulmuştur.

Tablo 12
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin MBDF Sontestten Aldıkları Puanlara
Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Deney	Kız	22	65.45	8.40
	Erkek	25	80.60	11.80
Kontrol	Kız	17	59.26	9.09
	Erkek	21	74.17	10.53

Tablo 12’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MBDF sontest ortalamaları incelendiğinde, en yüksek deney grubu erkek öğrencilerin (O=80.60, SS=11.80) olduğu, onu kontrol erkek öğrencileri (O=74.17, SS=10.53), deney kız öğrencileri (O=65.45, SS=8.40) ve kontrol kız öğrencileri (O=59.26, SS=9.09) izlediği görülmektedir.

Gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin deney öncesinde MBDF’den aldıkları öntest puanlarının Aritmetik Ortalamalarının birbirinden önemli derecede farklı olduğu görülmektedir (Tablo 12). Bu nedenle deney öncesinden kaynaklanan bu farklılığı kontrol etmek ve grupların deney sonrasında MBDF’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığına bakmak amacı ile gruplara deney öncesi ve sonrası uygulanan MBDF puanlarına göre Kovaryans Çözümlemesi yapılmıştır. Kovaryans Çözümlemesi sonuçları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin MBDF Öntest Puanlarına Göre
Düzeltilmiş Sontest Ortalamalarının Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

VK	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
Model	9816.127	4	2454.032	48.163	Fark Önemli*
Öntest(Reg)	4286.454	1	4286.454	84.126	Fark Önemli*
Grup	2370.544	3	790.181	15.508	Fark Önemli*
Hata	4076.226	80	50.953		
Toplam	13892.353	84			

*p≤.05

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin MBDF'ye yönelik önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama MBDF puanları arasındaki farkın önemli olduğu bulunmuştur (F=15.508, p≤.05).

Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama MBDF puanları; kontrol grubu kız öğrencilerinin düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması: 62.242, kontrol grubu erkek öğrencilerin düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması: 71.152, deney grubu kız öğrencilerin düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması: 69.039, deney grubu erkek öğrencilerin düzeltilmiş Aritmetik Ortalaması: 77.953 olarak bulunmuştur.

Kovaryans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla düzeltilmiş Aritmetik Ortalamalara LSD Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Düzeltilmiş MBDF Sontest Puanlarına
Göre LSD Testi Sonuçları

Cinsiyet	Kontrol Kız	Kontrol Erkek	Deney Kız	Deney Erkek
Kontrol Kız		Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*
Kontrol Erkek				Fark Önemli*
Deney Kız	Fark Önemli*			Fark Önemli*
Deney Erkek		Fark Önemli*	Fark Önemli*	

*p≤.05

Tablo 14 incelendiğinde, kontrol grubu kız öğrencilerinin en düşük sontest MBDF ortalamasına (O=62.242) sahip olduğu görülmekte ve diğer üç grupta aralarında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmuştur. Aynı şekilde deney grubu erkek öğrencileri de en yüksek sontest MBDF ortalamasına (O=77.953) sahip bulunmakta ve üç grupta aralarında istatistiksel açıdan önemli bir fark vardır. Aynı zamanda deney kız öğrenciler (O=69.039) ile deney erkek öğrenciler (O=77.953) arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak işbirlikli öğrenmenin, erkek öğrencilerin beden eğitimi başarılarını kız öğrencilere göre daha olumlu etkilediği söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencinin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkileri

İşbirlikli öğrenme yöntemi ve alıştırma yönteminin; öğrencinin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, öncelikle her iki gruptaki öğrencilerin denel 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 15’de deney ve kontrol gruplarının SBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları öntest puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin SBÖ ve Alt Ölçeklerinden
Aldıkları Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları
ve t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Grup	n	O	SS	sd	T	Önem Denetimi
İşbirliğiyle Çalışma	Deney	47	35.55	5.05			Fark
	Kontrol	38	35.54	6.48	83	0.16	Önemsiz
Bağımsız Çalışma	Deney	47	25.3	4.59			Fark
	Kontrol	38	24.34	4.44	83	1.05	Önemsiz
Dinleme Cesaretlendirme	Deney	47	29.77	3.82			Fark
	Kontrol	38	29.92	4.19	83	0.18	Önemsiz
Yardımlaşma Paylaşma	Deney	47	31.96	3.69			Fark
	Kontrol	38	33.03	4.48	83	1.21	Önemsiz
ÖLÇEK	Deney	47	122.63	10.85			Fark
	Kontrol	38	122.63	13.75	83	0.01	Önemsiz

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ alt boyutlarından işbirliğiyle çalışma ($t=0.16$), bağımsız çalışma ($t=1.05$) dinleme-cesaretlendirme ($t=0.18$) ve yardımlaşma-paylaşma ($t=1.21$), aldıkları öntest puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Yapılan t Testi sonuçlarına göre, bu dört alt boyutta SBÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunamamıştır ($p \leq 0.05$).

Öğrencilerin SBÖ toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında ise; kontrol grubunun ortalaması (O=122.63, SS=13.75) ile deney grubunun ortalaması (O=122.66, SS=10.85) birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Yapılan t Testi sonuçlarına göre, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin SBÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan $p \leq 0.05$ düzeyinde önemli bir fark bulunmamıştır ($t=0.01$). Bu sonuçlar; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin denel işlemlere başlamadan önce sosyal beceri düzeylerinin birbirine çok benzer olduğunu göstermektedir.

Denel işlem sonrası, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin SBÖ ve alt ölçeklerinin ön ve son ölçümlerine bakılmıştır. Tablo 16'da kontrol grubu öğrencilerin SBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları ön ve son ölçüm puanlarına göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin SBÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	n	Ölçümler	O	SS	sd	t Değeri	Önem Denetimi
İşbirliğiyle Çalışma	38	Öntest	35.34	6.48	37	0.47	Fark Önemsiz
		Sontest	34.68	7.30			
Bağımsız Çalışma	38	Öntest	24.37	5.31	37	0.41	Fark Önemsiz
		Sontest	23.95	4.44			
Dinleme Cesaretlendirme	38	Öntest	29.92	4.57	37	1.15	Fark Önemsiz
		Sontest	28.89	4.19			
Yardımlaşma Paylaşma	38	Öntest	33.03	5.21	37	1.16	Fark Önemsiz
		Sontest	32.11	4.48			
ÖLÇEK	38	Öntest	122.63	13.76	37	1.07	Fark Önemsiz
		Sontest	119.63	17.76			

Tablo 16 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ alt ölçekleri olan işbirliği ile çalışma ($t=0.47$), bağımsız çalışma ($t=0.41$), dinleme-cesaretlendirme ($t=1.15$) yardımlaşma-paylaşma ($t=1.16$) ve ölçek toplamdan ($t=1.07$) aldıkları öntest ve sontest ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Yapılan t testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ ve alt ölçeklerinden aldığı öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel açıdan $p \leq .05$ düzeyinde önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 17’de ise, deney grubu öğrencilerin SBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları ön ve son ölçüm puanlarına göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17
Deney Grubundaki Öğrencilerinin SBÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalaması Standart Sapması ve t testi Sonuçları

Alt Ölçek	n	Ölçümler	O	SS	sd	t Değeri	Önem Denetimi
İşbirliğiyle Çalışma	47	Öntest	35.55	5.50	46	2.88	Fark Önemli*
		Sontest	38.32	4.88			
Bağımsız Çalışma	47	Öntest	25.38	4.59	46	6.49	Fark Önemli*
		Sontest	30.26	2.54			
Dinleme Cesaretlendirme	47	Öntest	29.77	3.82	46	2.61	Fark Önemli*
		Sontest	31.30	2.72			
Yardımlaşma Paylaşma	47	Öntest	31.96	4.22	46	3.36	Fark Önemli*
		Sontests	34.27	2.86			
ÖLÇEK	47	Öntest	122.66	10.85	46	5.59	Fark Önemli*
		Sontest	134.15	10.55			

* $p \leq .05$

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin SBÖ alt ölçeklerinden olan; işbirliğiyle çalışma ($t=2.88$, $p \leq .05$), bağımsız çalışma ($t=6.49$, $p \leq .05$), dinleme-cesaretlendirme ($t=2.61$, $p \leq .05$) yardımlaşma-paylaşma ($t=3.36$, $p \leq .05$) ve ölçek toplamda ($t=5.59$, $p \leq .05$) öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmuştur ($p \leq .05$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBÖ sontest ve öntest ortalamaları arasındaki farklar arası farkın önemlilik testi yapılmıştır. Tablo 18’de grupların SBÖ sontest öntest ortalamaları farkları farkına göre t Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 18
Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ Sontest ve Öntest Ortalama Farklarına
Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	G	n	O	SS	sd	t Değeri	Önem Denetimi
İşbirliğiyle Çalışma	Deney	47	2.77	6.59			Fark Önemli*
	Kontrol	38	-0.66	8.71	83	2.06	
Bağımsız Çalışma	Deney	47	4.78	5.15			Fark Önemli*
	Kontrol	38	-0.39	5.92	83	4.38	
Dinleme Cesaretlendirme	Deney	47	1.53	4.03	83		Fark Önemli*
	Kontrol	38	-1.03	5.48		2.48	
Yardımlaşma Paylaşma	Deney	47	2.32	4.73			Fark Önemli*
	Kontrol	38	-0.92	4.88	83	3.10	
ÖLÇEK	Deney	47	11.49	14.0			Fark Önemli*
	Kontroll	38	00	9 17.2 0	83	4.27	

* $p \leq .05$

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, sontest ve öntest SBÖ ortalamalarındaki değişme oranları arasındaki farkın, işbirliğiyle çalışma ($t=2.06$, $p \leq .05$), bağımsız çalışma ($t=4.38$, $p \leq .05$), dinleme ve

cesaretlendirme ($t=2.48$, $p \leq 0.05$), yardımlaşma ve paylaşma ($t=3.10$, $p \leq 0.05$) alt boyutlarında ve ölçek toplamda istatistiksel açıdan önemli olduğu bulunmuştur ($t=4.27$, $p \leq 0.05$). SBÖ ortalamaları arası farkları farkına bakıldığında, deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubunda uygulanan alıştırmaya göre öğrencilerin sosyal becerilerini arttırmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencinin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin sosyal beceri üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini inceleyebilmek için, önce deney ve kontrol grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin öntesten aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Deney	Kız	22	124.36	9.09
	Erkek	25	121.16	12.18
Kontrol	Kız	17	128.06	10.45
	Erkek	21	118.24	14.74

Tablo 19 incelendiğinde, en yüksek öntest puanının kontrol grubu kız öğrencilerininin ($O=128.06$, $SS=10.45$) olduğu ve onu, deney grubu kız öğrencileri

($O=124.36$, $SS=9.09$), deney grubu erkek öğrencileri ($O=121.16$, $SS=12.18$) ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin ($O=118.24$, $SS=14.74$) izlediği görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin SBÖ puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını bulabilmek için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest Puanlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	1026.210	3	342.070	2.43	Fark Önemsiz
Gİ	11393.202	81	140.657		
GENEL	12419.412	84			

Tablo 20 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin SBÖ öntest ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamıştır ($F=2.43$). Bu durumda, deney öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sosyal becerilerinin cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Denel işlem sonrası, deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında farklılıkların önemli olup olmadığını test edilmiştir. Bunu saptamak amacıyla öncelikle grupların sontest ve öntest ortalama farklarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Sontest ve öntest Farkına Göre
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Deney	Kız	22	10.50	12.76
	Erkek	25	12.36	15.37
Kontrol	Kız	17	-0.47	17.42
	Erkek	21	-5.05	17.16

Tablo 21’de öğrencilerin sontest öntest ortalama farkları incelendiğinde, en yüksek farkın deney grubu erkek öğrencilerin (O=12.36, SS=15.37) olduğu, onu deney kız öğrencileri (O=10.50, SS=12.76), kontrol kız öğrencileri (O=-0.47, SS=17.2) ve kontrol erkek öğrencileri (O=-5.05, SS=17.16) izlemektedir. Bunun yanında kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin SBÖ ortalamalarının önteste göre biraz düştüğü görülmektedir. Deney grubunun ise; hem kızların hem erkeklerin SBÖ ortalamaları önteste göre oldukça yüksek bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin SBÖ puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest ve Sontest Puan
Farklarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	4648.541	3	1549.514	6.328	Fark Önemli*
Gİ	19834.448	81	244.870		
GENEL	24482.988	84			

*p≤.05

Tablo 22 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin SBÖ öntest sontest fark puanları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmuştur ($F=6.328$, $p \leq .05$). Varyans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin SBÖ Öntest Sontest Fark Puanlarına
Göre Scheffé Testi Sonuçları

Cinsiyet	Kontrol Kız	Kontrol Erkek	Deney Kız	Deney Erkek
Kontrol Kız				
Kontrol erk			Fark Önemli*	Fark Önemli*
Deney Kız		Fark Önemli*		
Deney Erkek		Fark Önemli*		

* $p \leq .05$

Tablo 23 incelendiğinde, farkın deney ve kontrol grupları arasında olduğu görülmektedir. Deney kız ile deney erkek öğrencileri arasında SBÖ öntest ve sontest fark puanları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerilerini aynı düzeyde arttırmıştır.

İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencinin Bilişsel Süreçleri Üzerindeki Etkileri

İşbirlikli öğrenme yöntemi ve alıştırma yönteminin, öğrencinin bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, öncelikle her iki gruptaki öğrencilerin denel işlem öncesinde bilişsel süreçlerinin hangi düzeyde olduğuna ve aralarında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla iki grubun BSDÖ ‘den aldığı öntest puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış ve iki grubunda ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı t Testi ile incelenmiştir.

Strateji Kullanımı	Deney Kontrol	47 38	33.04 33.16	4.96 4.42	83	0.11	a r k Ö n e n s i z
Özdüzenleme	Deney Kontrol	47 38	34.72 35.21	4.33 3.71	83	0.55	a r k Ö n e n s i z
Motivasyon	Deney Kontrol	47 38	26.60 26.61	4.34 3.33	83	0.01	a r k Ö n e

							n
							s
							i
							z
ÖLÇEK	Deney	47	126.34	16.55		0	
	Kontrol	38	127.92	14.61	83		a
							r
							k
							Ö
							n
							e
							n
							s
							i
							z

Tablo 24 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin BSDÖ alt ölçeklerinden Güven-yeterlik ($t=0.69$), strateji kullanımı ($t=0.11$), özdüzenleme ($t=0.55$) ve motivasyondan ($t=0.01$) aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığı araştırıldığında, dört boyutta ve ölçek toplamda ($t=0.46$) istatistiksel açıdan $p \leq 0.05$ düzeyinde önemli bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak; kontrol ve deney gruplarının denel işlem öncesi bilişsel süreçler bakımından benzer olduğu söylenebilir.

Denel işlem sonrası, işbirlikli öğrenmenin öğrencinin bilişsel süreçleri üzerine etkilerini inceleyebilmek için; kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin BSDÖ ve alt ölçeklerinin öntest ve sontestleri ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 25’de kontrol grubundaki öğrencilerin BSDÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması ve t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25
Kontrol Grubundaki Öğrencilerinin BSDÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları
Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalaması Standart Sapması ve t testi
Sonuçları

Alt Ölçekler	n	Ölçümler	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Güven Yeterlik	38	Öntest	32.97	6.02	37	0.54	Fark Önemsiz
		Sontest	33.61	6.31			
Strateji Kullanımı	38	Öntest	33.16	4.42	37	0.15	Fark Önemsiz
		Sontest	33.32	4.75			
Özdüzenleme	38	Öntest	35.21	3.71	37	1.88	Fark Önemsiz
		Sontest	33.76	3.79			
Motivasyon	38	Öntest	26.61	3.33	37	2.16	Fark Önemli*
		Sontest	24.79	4.12			
ÖLÇEK	38	Öntest	127.92	14.61	37	0.90	Fark Önemsiz
		Sontest	125.47	11.80			

Tablo 25 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin BSDÖ’ nin alt ölçeklerinden aldığı öntest ve sontest ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. BSDÖ’ in üç alt boyutunda; güven-yeterlik ($t=0.54$), strateji kullanımı ($t=0.15$), ve özdüzenlemede ($t=1.88$) öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan $p \leq 0.05$ düzeyinde önemli olmadığı yapılan t Testi sonucu ortaya konmuştur. Ancak motivasyon alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan düzeyinde önemli bir fark olduğu görülmüştür ($t=2.16$, $p \leq 0.05$). Öğrencilerin denel işlem sonucu motivasyon puanları düşmüştür. Öğrenciler daha önceki derslerinde genellikle serbest bırakılmış ve istediklerini yaptıkları öğrenilmiştir. Öğrenciler ders yapılacağını öğrendikleri zaman isteksiz davranmışlardır. Bu durumun öğrencinin motivasyonunu azaltmış olabileceği düşünülebilir.

Tablo 26’da deney grubu öğrencilerinin BSDÖ ve alt ölçeklerden aldıkları öntest ve sontests puanların Aritmetik Ortalamaları ve t Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 26
Deney Grubundaki Öğrencilerinin BSDÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalaması Standart Sapması ve t Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	n	Ölçümler	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Güven Yeterlik	47	Öntest	31.98	6.99	46	6.78	Fark Önemli*
		Sontest	39.49	3.54			
Strateji Kullanımı	47	Öntest	33.04	4.96	46	4.20	Fark Önemli*
		Sontest	35.74	2.97			
Özdüzenleme	47	Öntest	34.72	4.33	46	2.60	Fark Önemli*
		Sontest	36.45	2.90			
Motivasyon	47	Öntest	26.60	4.34	46	1.43	Fark Önemsiz
		Sontest	27.45	2.15			
ÖLÇEK	47	Öntest	126.34	2.15	46	5.51	Fark Önemli*
		Sontest	139.13	9.49			

* $p \leq .05$

Tablo 26 incelendiğinde; işbirliği yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, BSDÖ ‘nin alt ölçeklerinden güven-yeterlik ($t=6.78$, $p \leq .05$), strateji kullanımı ($t=4.20$, $p \leq .05$), özdüzenleme de ($t=2.60$, $p \leq .05$) ve ölçek toplamda ($t=5.51$, $p \leq .05$), sontest puan ortalamalarının arttığı görülmekte, bu artış istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur.

Diğer alt boyutlar olan, motivasyonda ise, öntest ve sontest puan ortalamasının sontestin, öntest ortalamasına göre daha yüksek olmasına rağmen öntest ve sontest ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan $p \leq .05$ düzeyinde önemli bulunmamıştır. Bunun nedeni de, kontrol grubunda olduğu gibi, daha önce öğrencilerin beden eğitimi dersinde serbest bırakılması olabilir. Sonuç olarak,

işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirmede etkili olmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BSDÖ öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farklar arası farkın önemlilik testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarının BSDÖ Sontest ve Öntest Ortalama Farklarına Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Grup	n	O	SS	sd	t Değeri	Önem Denetimi
Güven	Deney	47	7.51	7.59			Fark
Yeterlik	Kontrol	38	0.63	6.90	83	4.32	Önemli*
Strateji	Deney	47	2.70	4.41			Fark
Kullanımı	Kontrol	38	0.16	6.49	83	2.14	Önemli*
Özdüzenleme	Deney	47	1.72	4.54			Fark
	Kontrol	38	-1.45	4.75	83	3.14	Önemli*
Motivasyon	Deney	47	0.85	4.07			Fark
	Kontrol	38	-1.82	5.19	83	2.66	Önemli*
ÖLÇEK	Deney	47	12.79	15.91			Fark
	Kontrol	38	-2.45	16.75	83	4.29	Önemli*

*p≤.05

Tablo 27 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, öntest ve sontest BSDÖ puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın, güven-yeterlik (t=4.32, p≤.05), strateji kullanımı (t=2.14, p≤.05), özdüzenleme (t=3.14,

$p \leq .05$), motivasyon ($t=2.66$, $p \leq .05$) alt boyutlarında ve ölçek toplamda istatistiksel açıdan önemli olduğu bulunmuştur ($t=4.29$, $p \leq .05$). BSDÖ puan ortalamalarının farkına bakıldığında, deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubunda uygulanan alıştırmaya göre öğrencilerin bilişsel süreçlerini arttırmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencinin Bilişsel Süreçleri Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet

İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencinin bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerinin, cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini bulmak için, öncelikle deney ve kontrol grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin öntestten aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin BSDÖ Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Deney	Kız	22	122.86	16.36
	Erkek	25	129.40	16.42
Kontrol	Kız	17	130.94	12.79
	Erkek	21	125.48	15.83

Tablo 28 incelendiğinde, en yüksek BSDÖ öntest puanının kontrol grubu kız öğrencilerinin ($O=130.94$, $SS=12.79$) olduğu ve onu, deney grubu erkek öğrencileri ($O=129.40$, $SS=16.42$), kontrol grubu erkek öğrencileri ($O=125.48$, $SS=15.83$) ve deney grubu kız öğrencilerinin ($O=122.86$, $SS=16.36$) izlediği görülmektedir.

Grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin BSDÖ Öntest Puanlarına Göre
Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	833.042	3	277.681	1.141	Fark Önemsiz
Gİ	19720.770	81	243.466		
GENEL	20553.812	84			

Tablo 29 incelendiğinde, kontrol ve deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin BSDÖ öntest ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamıştır (F=1.141). Bu durumda, deney öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bilişsel süreçlerinin cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Denel işlem sonrası, deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin bilişsel süreçleri arasında farklılıkların önemli olup olmadığını test edilmiştir. Bunu saptamak amacıyla öncelikle grupların son test ve öntest ortalama farklarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin BSDÖ Sontest ve Öntest Farkına Göre
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Deney	Kız	22	16.45	12.54
	Erkek	25	9.56	18.02
Kontrol	Kız	17	-2.24	16.54
	Erkek	21	-2.62	17.33

Tablo 30'da öğrencilerin BSDÖ sontest ve öntest ortalama farkları incelendiğinde, en yüksek farkın deney grubu kız öğrencilerin (O=16.45, SS=12.54) olduğu, onu deney erkek öğrencileri (O=9.56, SS=18.02), kontrol kız öğrencileri (O=-2.24, SS=16.54) ve kontrol erkek öğrencileri (O=-2.62, SS=17.33) izlemektedir.

Gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin BSDÖ Öntest ve Sontest Puan
Farklarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	5434.327	3	1811.442	6.832	Fark Önemli*
Gİ	21477.626	81	265.156		
GENEL	26911.953	84			

*p≤.05

Tablo 30 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin BSDÖ öntest sontest fark ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmuştur ($F=6.832$, $p \leq .05$). Varyans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32
Gruplardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin BSDÖ Öntest Sontest Fark Puanlarına
Göre Scheffé Testi Sonuçları

Cinsiyet	Kontrol Kız	Kontrol Erkek	Deney Kız	Deney Erkek
Kontrol Kız			Fark Önemli*	
Kontrol erk			Fark Önemli*	
Deney Kız	Fark Önemli*	Fark Önemli*		
Deney Erkek				

* $p \leq .05$

Tablo 32 incelendiğinde, farkın deney ve kontrol grupları arasında olduğu görülmektedir. Deney kız ile deney erkek öğrencileri arasında BSDÖ öntest ve sontest fark puanları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi kız ve erkek öğrencilerin bilişsel süreçlerini aynı düzeyde arttırmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, işbirlikli öğrenmenin ve alıştırma yönteminin İlköğretim VII. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi başarısı, sosyal beceriler ve bilişsel süreçler üzerindeki etkileri ve bu etkiler ile öğrenci cinsiyeti arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan bu araştırmada, ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlar ve tartışmalar yer almaktadır. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere de yer verilmektedir.

Sonuçlar

Elde edilen bulgular incelendiğinde, varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Öğrencilerin beden eğitimi başarısını arttırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi alıştırma yöntemine göre daha etkili olmuştur.
2. İşbirlikli öğrenme yöntemi, erkek öğrencilerin beden eğitimi başarısında kız öğrencilere göre daha olumlu etkiye sahip olmuştur.
3. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede; işbirlikli öğrenme yöntemi, alıştırma yöntemine göre daha etkili bulunmuştur
4. İşbirlikli öğrenme, kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerilerini aynı düzeyde geliştirmiştir.
5. Öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirmede işbirlikli öğrenme yöntemi, alıştırma yöntemine göre daha etkili bulunmuştur.

6. İşbirlikli öğrenme, kız ve erkek öğrencilerin bilişsel süreçlerini aynı düzeyde geliştirmiştir.

Tartışma

Araştırma sonuçları incelendiğinde, işbirlikli öğrenmenin alıştırma yöntemine göre beden eğitimi başarısında daha etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ülkemizde (Açıkgöz 1992, 1993; Gömleksiz 1993, 1994, 1997; Erçelebi 1995; Pala 1995; Kasap 1996; Öcal 1996; Yıldız 1988; Şeker Özkal, 2000; Tonbul 2001; Sezgin Selçuk 2004) ve yurtdışında (Slavin 1991, 1995; Chang ve Lederman 1994; Lazarowitz, Lazarowitz ve Baird 1994; Ashman ve Gillies 1996; Johnson ve Johnson 1998; Huber 1999; Vaughan 2002; Walmsey, Muniz ve Kinzel 2003) farklı düzeylerde ve alanlarda yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir.

Özellikle İlköğretim beden eğitimi sınıflarında, Smith Markley ve Karp (1997), Dyson ve Michelle (1997), Polvi ve Telama (2000), Barrett (2000) ve Dyson (2001), yaptıkları araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin değişik tekniklerini uygulamışlar ve sonuç olarak, işbirlikli öğrenmenin motor becerileri geliştirdiğini saptamıştır.

Ülkemizde ise Erarşlan (1999) kalıp hazırlama giyim dersinde, Sarıtaş (1998), ilköğretim 4. sınıf beden eğitimi dersinde, Pehlivan ve Alkan'da (2002) öğrencilerin sontest motor beceri erişim düzeylerinde işbirlikli öğrenme grubu lehine sonuçlar bulmuşlardır.

Kontrol grubunda uygulanan alıştırma yönteminde öğretmen alıştırma gösterdikten sonra, öğrencilere çalışmalarını için zaman vermektedir. Öğrencinin bu verilen zamanda beceriyi çalışabilmesi için, sorumluluk duygusunun olması gerekmektedir. Ayrıca malzeme ile çalışma yapılacaksa kullanılacak malzemenin de yeterli sayıda olması gerekmektedir. Okullarımızda yeterli malzemenin olmadığı bilinmektedir. Eğer malzeme sınırlı ise, sırayla malzeme kullanımı söz konusu olmakta ve öğrenci kendi sırası gelinceye kadar derse aktif katılımı

sağlanamamaktadır. Bu nedenle uygulama zamanı azalmaktadır. Sırada beklerken disiplin sorunları çıkarabilmektedir.

Ayrıca alıştırma yönteminde öğrenci tek çalışmakta, bireyselleşmekte ve öğretmen sınıftaki tüm öğrenciye dönüt vermektedir. Öğretmenin 30-40 kişilik bir sınıfa bir ders saati içinde öğrencileri kontrol etmesi oldukça zor görünmektedir.

Oysa işbirlikli öğrenmede öğrenciler 2-6 kişilik gruplar halinde çalışmaktadırlar. Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye rollerini kavrayabilmeleri ve uygulama zamanı arttırmak için ilk üç hafta öğrenciler ikili gruplar halinde çalışmışlardır. Takımda sporcu, koç, cesaretlendirici, top atıcı, denetleyici gibi roller üstlenen öğrencilerin takım halinde çalışma ruhu gelişmektedir. Öğrenciler bu görevlerde birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olmuşlardır. Öğrencilerden biri hareketi uygularken, koç hareketle ilgili geri bildirim sağlayarak, hataları düzeltmiştir. Bu durumda koç rolündeki öğrenci, hareketi her tekrar edişinde sporcu rolündeki öğrenciye geri bildirim vermiştir. Cesaretlendirici de uygulayıcıya “hata yaparsan dahi sen bunu başarabilirsin, başarılı olacaksın, hareketi bir dahaki sefere daha iyi yapabilirsin” şeklinde teşvik edici sözler söylemiştir. Bu durum öğrencinin beceri düzeyinin gelişmesi ile ilgili güvenin ve katılımıcılığın artmasına neden olmuştur. Bir kız öğrenci: “Geçen yıl derse katılmak istemezdim. Oyunlarda başarılı olamadığım için, salak yerine konup alay konusu olmaktan korkuyordum. Ama şimdi oyunlara katılmaktan hoşlanıyorum, topla oynamayı, atış yapmayı seviyorum ve başarılı olacağıma inanıyorum.” şeklinde konuşmuştur.

Ayrıca malzeme sınırlı olduğunda, grupla çalışıldığı için örneğin; dört kişi bir malzemeye çalışabilir ve öğrenciler sırasını beklerken arkadaşlarına dönüt sunduğundan bilişsel olarak dersten kopmamakta ve ayrıca gözlem yapmakta bu durum öğrencinin hareketi daha iyi kavramasına neden olmaktadır. Özellikle sınırlı malzemesi olan okullarımızda da işbirlikli öğrenmenin oldukça etkili bir yöntem olduğu düşünülebilir.

İşbirlikli öğrenmenin sağladığı bu yararlar düşünüldüğünde, “İşbirlikli öğrenme öğrencilerin motor becerilerini geliştirmesine yardımcı olmuştur” denilebilir.

İşbirlikli öğrenme, deney grubundaki erkek öğrencilerin beden eğitimi başarılarını, kız öğrencilere göre daha olumlu etkilemiştir. Yapılan araştırmada, motor becerinin amaçları ile işbirlikli öğrenmenin amaçları birbirinden bağımsız görünmemektedir. Motor becerinin geliştirilmesi işbirlikli öğrenme ile artmaktadır. Bu araştırmada, erkek öğrencilerin öğrenme gruplarında kız öğrencilerle birlikte çalışmalarında daha istekli oldukları ve kendilerini kanıtlamak için daha fazla çaba harcadıkları gözlenmiştir. Bu durumun, erkek öğrencilerin başarılarını arttırdığı düşünülebilir. Yapılan alan yazın taramasında, beden eğitimi dersinde işbirlikli öğrenmenin başarı üzerindeki etkilerini cinsiyetle inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

İşbirlikli öğrenmenin, Beden Eğitimi dersinde öğrencinin sosyal becerileri artırma konusunda alıştırma yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma, yukarıda açıklanan sonuca göre işbirlikli öğrenmenin sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin; King (1993) ilköğretim matematik dersinde, yardım isteme ve teşekkür etme; Hwong, Caswell ,Johnson ve Johnson (1993) üniversite müzik dersinde, işbirliğiyle çalışmada; Battistick, Solomon ve Delucchi (1993) ilköğretimde, birbirine yardımcı olma, arkadaşça davranışlarda; Lindquist ve Abraham (1996) muhasebe derslerinde, kişilerarası ilişki kurabilmede; işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğunu saptamışlardır.

Whicher, Bol ve Nunnery (1997) 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; Weenman, Kenter ve Post (2000) ilköğretimde, görev yönelimli davranışlar ve sosyal becerilerde; Rutherford, Robert, 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 öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu saptamışlardır.

Penelope (1993), Anderson ve Wintealt (1995), Grineski (1997), 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.

İşbirlikli öğrenme gruplarındaki roller sayesinde, öğrencilerin grup içindeki sorumluluklarının ve birbirine bağlılıklarının arttığı gözlenmiştir. Bütün roller önemli olsa da öğrenciler daha çok koçluk ve cesaretlendirici rollerinden hoşlanmışlardır. Öğrenciyi cesaretlendirmek ve teşvik etmek, katılımı ve özgüveni arttırmıştır. İşbirlikli 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.

Öğrenciler bu çalışmada, işbirlikli 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 işbirlikli öğrenme öğrencilerin sosyal becerileri geliştirmede çok güçlü bir yöntem olduğunu kanıtlamıştır.

Bu çalışmada, beden eğitimi derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme, hem kızların hem de erkeklerin sosyal becerilerde gelişimine aynı derecede katkıda bulunmuştur.

Lindquist ve Abraham (1996), cinsiyetin, öğrenci tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını, Kaufman, Felder & Fulder (1999), cinsiyetin öğrenci puanlandırmasını etkilemediğini bulmuşlardır.

Yapılan alan yazın taramasında Beden eğitiminde, motor beceride sosyal becerinin gelişimi üzerine yapılan çalışmaların genellikle tek cinsiyet üzerinde yapıldığı görülmüş, cinsiyetle ilgili karşılaştırmalara ise rastlanmamıştır. Polvi ve Telama (2000) kız öğrenciler üzerinde, Sarıtaş (1998) ve Pehlivan ve Alkan (2002) ise cinsiyet karşılaştırması yapmamışlardır.

Yapılan bu çalışmada, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin sosyal becerileri aynı düzeyde gelişmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, Beden Eğitimi dersinde ilköğretim VII. sınıf öğrencilerinin bilişsel süreçlerini geliştirmede alıştırma yöntemine göre daha etkili bulunmuştur.

Bu sonuç, işbirlikli öğrenmenin bilişsel süreçleri geliştirdiğini saptayan çeşitli araştırma bulgularını desteklemektedir.

İşbirlikli öğrenmenin zor ve karmaşık işlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan üst düzey bilişsel stratejiler (sınıflama, geri getirme, formülleştirme, kavram geliştirme, problem çözme, ayrıntılı olarak işleme, akıl yürütme, sıraya dizme vb.) üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu; işbirlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin üst düzey bilişsel stratejileri daha sık kullandıklarını gösteren birçok araştırma bulgusu vardır (Açıkgöz,1992:87).

Beden eğitimi dalı dışında, değişik dallarda yurtiçinde yapılan araştırmalarda, örneğin; Açıkgöz (1992, 1996), Kocabaş (1996), Özkılıç (1997), Kurtuluş (1998); güven, strateji kullanımı, kavrama, açıklama yapma, soru sorma, çıkarımda bulunma, öğrenilenler arası bağ kurma, öğrenme eksikliklerini fark etme, öğrenilenle ilgili düşünce üretme, kendi ifadeleri ile anlatma, içsel güdülemeyi arttırma, sanatsal ifade yeterliliğini geliştirme gibi bilişsel alanda işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğunu saptamışlardır.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda da örneğin; Stevens, Slavin ve Farnish (1991), Hwong,Caswell, Johnson ve Johnson (1993), Battistich, Solomon ve Delucchi (1993),Whicher, Bol ve Nunnery (1997), Sobral (1998), Weenman, kenter ve Post (2000), Quinn (2002), Walmsley, Muniz, Edward ve Kinzel (2003) işbirliği gruplarındaki öğrencilerin, okuduğunu anlama, yeni parçaları kavrama, zor kavramların öğrenilmesi, problem çözme becerilerini kazanma, özetleme, tartışma ve analizi özendirerek bilişsel süreçleri daha sık kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Beden eğitimi dersleri üzerinde, Dyson ve Michelle (1997), Sarıtaş (1998), ve Dyson (2002) yaptıkları araştırmalarda, işbirlikli öğrenmenin; kendine güven, stratejik düşünme ve tartışma, strateji planlama, etkinlikteki değişikliği değerlendirme, motivasyon, problem çözme gibi bilişsel süreçleri geliştirdiğini belirtmişlerdir.

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler birbirinin öğrenmesine yardım etmektedirler. Koç rolündeki öğrenci, arkadaşına hareket ile ilgili dönüt vermekte bunu yaparken hareketi izlemekte, elindeki ölçüt çizelgesiyle karşılaştırarak

değerlendirmektedir. Bu durum öğrencinin hareketi bilişsel olarak daha iyi anlamasını ve kavramasını sağlamaktadır. Ayrıca hareket hakkında gruptaki öğrenciler fikirlerini söylemektedir.

Yapılan bu çalışmada da, işbirlikli öğrenmenin; grubundaki öğrencilerin açıklama yapma, yorumlama, karşılaştırma yapma, değişik stratejiler kullanma, hareketi daha iyi yapmak için çaba sarf etme, zihinsel olarak kafada hareketi canlandırma, arkadaşını dinleme, hareketi yapamadığında nedenini araştırma, arkadaşıyla tartışma, elindeki ölçüt çizelgesine göre yapılan hareketi değerlendirme, dönüt sunma gibi bilişsel süreçlerinin geliştiği ortaya konmuştur.

Araştırma bulguları, yapılan çalışmaları destekler niteliktedir.

Bu çalışmada, beden eğitimi derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme, hem kızların hem de erkeklerin bilişsel süreçlerinin gelişimine aynı derecede katkıda bulunmuştur. Alan yazın taramasında işbirlikli öğrenmede, bilişsel süreçlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışma, motor beceri üzerinde ilk yapılan çalışma niteliğindedir.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlara dayanılarak program geliştirmeciler, beden eğitimi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışan araştırmalar için geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Ülkemizde beden eğitimi dersleri; çoğunlukla, yarışmacı hedef yapısına göre işlenmektedir. Bu durum, okullardaki beden eğitimi amaçlarına ulaşılmasını engellemektedir. Bu nedenle, derslerde öğrenciyi bir bütün olarak kabul eden ve bilişsel duyuşsal psikomotor gelişimine fırsat veren işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır.

2. Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda, “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinde geleneksel yöntemlerle ilgili konularından çok işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri konularına yer verilmelidir.
3. Beden eğitimi öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine, işbirlikli öğrenme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve eğitilerek derslerde kullanmaları cesaretlendirilmelidir.
4. Beden eğitimi öğretmenleri için, beden eğitimi derslerinde kullanılan işbirlikli yöntem ve tekniklerinin örnekleriyle açıklandığı el kitapları hazırlamakta yarar görülmektedir.
5. Beden eğitimi dersinde, işbirlikli öğrenmenin farklı tekniklerinin öğrencilerin psikomotor duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine olan etkileri araştırılmalıdır.
6. İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi dersine yönelik olarak öğrencilerin sosyal becerileri etkilerini belirlemek amacı ile daha farklı gruplarda ve daha uzun süreli araştırmalar yapılmalıdır.
7. Beden eğitimi derslerinde işbirlikli öğrenme uygulanan sınıflarda çıkan sorunları belirlemek için araştırmalar yapılmalıdır.
8. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki farklı sınıf düzeylerinde beden eğitimi derslerinde işbirlikli öğrenmenin duyuşsal bilişsel ve psikomotor öğrenme ürünlerine olan etkileri araştırılmalıdır.
9. Benzer araştırmanın daha uzun bir süreyi kapsayacak biçimde farklı yaş gruplarını kapsayacak biçimde yapılarak yaygınlaştırılmalıdır.

10. Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı okullardan pilot okullar seçilmeli bu konuda uzman olan kişilerin çalıştığı üniversitelerin denetimiyle işbirlikli öğrenme yönteminin bu okullarda hayata geçirilmesi sağlanarak işbirlikli okullar oluşturulmalıdır.
11. Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların son yılda yaptıkları öğretmenlik uygulaması dersinde aday öğretmenlerin, uygulama okullarında ders verirken işbirlikli öğrenme yöntemi kullanmaları özendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abrami, Philip C.; B. Chambers; C. Poulsen; Ch. De Simone; S. D'Apollonia ve 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.
- Akyüz, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları 2.
- Açıkgöz, Ü. K. (1990). İşbirlikli Öğrenme (Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim) ve Geleneksel Bütün Sınıf Öğretiminin Başarı, Hatırda Tutma ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Açıkgöz, Ü. K. (1991). Cooperative, Competitive and Traditional Activities in Foreign Language Achievement and Retention. Paper Presented at TESOL 25th Annual Convention and Exposition. New York: March.
- Açıkgöz, Ü. K. (1992). İşbirlikli öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.**
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). İşbirlikli Öğrenme, Grupla Yarışma: Etkileri, Bilişsel Süreçler ve Öğrenme Stratejileri. Yayınlanmamış Araştırma Raporu (Proje No: 0901.93.08.04). Dokuz Eylül Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı.**
- Açıkgöz, Ü. K. (1996a). İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Öğrenme Stratejileri ve Edim. 8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.**
- Açıkgöz, Ü. K. (1996b). Training teachers for cooperative classes. Teacher training for the twenty-first century, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını.**
- Açıkgöz, Ü. K. (1998). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.**
- Açıkgöz, K. (2005). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.**

- Akın, S. (1995). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel Eğitim Fen Başarısı ve Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- Akkök, F. (1999). İlköğretimde Sosyal Becerinin Geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Özgür Yayınları.**
- Alpman, C. (1992). Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Sporun Önemi. I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. (19-21 Aralık, 1991). İzmir.**
- Anderson, C., Windeatt, D. (1995). Interpersonal Skills and Goal Setting Trought Cooperative Learning in Physical Education. Edrs Price MF01/PC04 PlusPostace ABD.**
- Annaria, A. (1978). Operational Taxonomy For Physical education Objectives Journal Of Physical Education Recreation & Dance. (49). January.**
- Antil, L., Jenkins, J., Wayne, S., Vadasy, P. (1998). Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualizations and the Relation Between Research and Practice. American Educational Research Journal,35.**
- Aracı, H. (1999). Okullarda Beden Eğitimi. Ankara: Yardımcı Ofset.**
- Arnold, P.J.(1988). Education, Movement And The Curriculum. New York: Falmer Pres.**
- Bacanlı,H. (1999). Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık**
- Bain,L.L., R.S.Brant (Ed.). (1988). Curriculum for Critical Reflection in Physical Education. In Content Of the Curriculum.**
- Baloche, L. (1994). Breaking Down the Walls. Social Studies, 85,1.**
- Barrett, T. (2000). Effect of to Cooperative Learning Strategies on Academic Learning Time,Student Performance, and Social Behavior of Sixth Grade Physical Education Students. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Nebraska, Lincoln.**
- Baş, İ. (1997). Liselerde Beden Eğitime İlişkin Sorunlar. Yayınlanmamış Bitirme tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu**
- Battistich, V., Solomon, D., Delucchi, K. (1993). Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups. Elementary School Journal, 94: 19-32.**

- Baykara, K. (1999).İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler enstitüsü.**
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- Boztepe H. (1993). İlköğretim Çağındaki Çocukların Bedensel ve Sosyal Gelişimlerinde Beden Eğitimi ve Sporun Önemi. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu (16-18 Aralık) Manisa.**
- Brown, L.,& Grineski, S. (1992). Comprtition in Physical Education: An Educational Contradiction? Journal Of Physical Education Recreation & Dance. January (1992).**
- Büyüköztürk, Ş.(2001). Deneysel Desenler Öntest- Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. Ankara: Pegem Yayıncılık.**
- Campbell, D. (1974). On Being Number One: Competition in Education. Phi Delta Kappa,Vol.LVI (2).**
- Coakley, J. (1990). Sport in Society: Issues and Controversies (4Th Ed.)**
- Cole, B. ve Smith, D. (1993). Cooperative Learning Strateji es For Teaching Adult Business English, Journal of Education for Business, Jan/Feb. 93, Vol.68, Issue 3.**
- Cohen, E. (1994). Restructuring in tehe Classroom: Conditions for Productive Small Groups. Review og Educational Research 64.**
- Çöndü, A. (.1999). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.**
- Dakota Wesleyan University. (2005). (<http://www.dwu.edu/pe/>):**
- Davidson, N. (1990). Indroduction from cooperative learning in mathematics. New York: Addison, Wesley.**
- DeLine, J. (1991). Why Can't They Get ALong? Developing Cooperative Skills Through Physical Education. Journal Of Physical Education Recreation & Dance, 62(1).**

- Dunn,S., & Wilson, R.(1991).Cooperative Learning in the Physical Education Classroom.** Journal Of Physical Education Recreation & Dance..**August (1991)**
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program.** Journal of Teaching Physical Education. **20.**
- Dyson, B. (2002). The İmplementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program.** Journal of Teaching Physical Education. **22,**
- Dyson, B,P. and Michelle, L. (1997). Cooperative Learning in a Elementary Physical Education.** Research Quarterly For Exercise And Sport. Supplement. **68 (1), A-68.**
- Dyson, B. & Grineski, S. (2001).Using Cooperative Learning Structures in Physical Education.** Journal Of Physical Education Recreation & Dance, **72(2).**
- Erçelebi, E. (1995). Geleneksel Öğretim Yöntemleri ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erarslan, M. (1999). İşbirliği Öğretim Yönteminin Kalıp Hazırlama Giyim Uygulama Teknikleri I. Dersi Kapsamındaki Psikomotor Öğrenme Düzeyleri Üzerine Etkileri.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eyüpoğlu, S.(Ed).(1989).Denemeler. İstanbul: Cem Yayınevi.**
- Eyüpoğlu, S. ve Cimgöz, M.A.(Ed.). (1962). Eflatun.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Fait,H.,& Billing, J.(1974).Reassessment of the Value of Competition. In G. McGlyn (Ed.). Issues in Physical Education and Sports. CA: National Press Books.**
- Freed, S. (1994).Cooperative Learning and EFL Reading Comprehension. ELI Home Page.**
- Gallahue, D. (1987). Development Physical Education For Today's Elementary School Children.** New York: Macmillan Publishing Company.

- Gillies, R.M., Ashman,(1996). A,F. The Effect of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. **Journal of Special Education.** 34 (1), 19.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative Learning and Social Skills: What skills to Teach and How to Teach Them. **Intervention in School and Clinic**, 35, 1.
- Gömleksiz, M. (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiyeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.**
- Gömleksiz, M. ve Özyürek, D. (1994).** Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişiyeye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler, Adana: Çukurova Üniversitesi.**
- Gömleksiz, M. ve Temel, A. (1994).** Genel Öğretim Yöntemleri Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Benlik Saygısı ve Erişiyeye Etkisi. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler, Adana: Çukurova Üniversitesi.**
- Gömleksiz, M. (1997).** Kubaşık Öğrenme Temel Eğitim 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel bir Çalışma. **Adana: Kemal Matbaası.**
- Grineski, S. (1989a).** Children, Games, and Prosocial Behavior: Insight and connections. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60(8).
- Grineski, S. (1989b).** Effects of Cooperative Games on the Prosocial Behavior interactions of Young Children with and Without Impairments. **Unpublish Doctoral Dissertation, University of North Dakota, Grand Forks.**
- Grineski, S. (1993).** Achieving Instructional Goals in Physical Education: A Missing Ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5).
- Grineski, S., Yeniçeri, S.(Ed.). (1999).** Beden Eğitiminde İşbirliğiyle Öğrenme. **İstanbul: Beyaz Yayınları.**

- Grienski, S. (1999). The Effect of Cooperative Games on the Promotion of Prosocial Behaviors of Preschool Students.** Research Quarterly For Exercise And Sport. **Suppliment. 68 (1), A-67.**
- Hellison, D.(1990b). Teaching PE to at-Risk Youth in Chicago-A Model. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 61(6).
- Hellison,D.,& Georgiadis.(1992).Teaching Values Through Basketball. **Strategies** 5(4)
- Huber, A, A.(1999). Bedingungen Effektiven Lernens in Kleingruppen Unter Besonderer Berücksichtigung der Rolle von Lernskripten, Koblenz –Landau Schwangau.
(<http://www.southcountry.org/KREAMER/Kerri2phys.htm>).
- Hwong, N., Caswell, A., Johnson, D:W., Johnson, R:T., (1993).Effect of Cooperative and Individualistic on Prospective Elementary Teachers' Music Achivements and Attitudes.** Journal of Social Psychology, **133 (1).**
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. ve Skon, L. (1981). The Effect of Cooperative Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: Meta Analysis.** Psychological Bulletin, **89, 1.**
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989). **Cooperation and Competition: Theory and Research.** Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1993). Impact of Cooperative and Individualistic Learning on High Ability Students' Achievement, Self-esteem, and Social Acceptance,** Journal of Social Psychology, **89, 3.**
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). Colloboration and Cognition. Cooperative Learning Center.**
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1996). Meaningful and Managable Assessment Through Cooperative Learning. Edina: Interaction Book Company.**
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1998). Cooperative Learning Returns to College. **Change**, 30, 4.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work, **Theory into Practice**, 38, 2.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1990). Circles of Learning: Cooperation in the Classroom. Minnesota: Interaction. Book Company.**

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. Ve Holubec, E. J. (1994). Cooperative Cearning in the Classroom..** Association For Supervision and Curriculum Development
- Johnson, R., Johnson, D., ve Holubec, E. (1998).** Advanced Cooperative Learning (7th ed.). Edina, MN: Interaction
- 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.
- Kara, Z. (1994).** İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram- Araştırma-Uygulama) Eğitimde Psikolojik Hizmetler Eğitim Programları Ve Öğretim, Bildiriler. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2.
- Karaoğlu, B. (1998).** Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasap, H. (1996).** İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katlof, J. (1993).** Fostering cooperative group spirint and individuality: Examples from a Japanese prescholl. Young Children,
- Kaufman, D.B., Felder, R.M., Fuller, H. (1999).** Peer Ratings in Cooperative Learning Teams.<http://www2.nesu.edu:8010/unity/lockers/users/f/felder/public/papers//kaufman-asee.PDF>
- King, L.H. (1993).** High and Low Achievers' Perception and Cooperative Learning into Small Groups. The Elementary School Journal, 93.
- Kirazcı ve Ark.(1998).** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Derslerinin İşlenişine Bakışları.V. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi (5-7 Kasım)Ankara: HacettepeÜniversitesi.

- Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kreamer. (2005).<http://www.southcountry.org/KREAMER/Kerri2phys.htm>
- Kurtuluş, Y. (1998). Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme (Resim İş Derslerinde Bireysel Çalışmaların Yapılandırılmış Grup Çalışması ile Desteklenmesi İçin İşbirlikli Öğrenme). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Ankara Üniversitesi.**
- 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.**
- Lie, A. (1998). Cooperative Learning: Changing Paradigms of college teaching. Petra Christian University, Surabaya, Indonesia.
- Lindquist, T. M., Abraham, R. J. (1996). Whitepeak Corporation: A Case Analysis of a Jigsaw in Application of Cooperative Learning. Accounting Education. 1, 2.**
- Mchung, E. (1995) Going 'Beyond the Physical' Scilal Skills and Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, (April 1995).
- Melser, N. A. (1999) "Gifted students and cooperative learning: Study of grouping strategies." **Roeper Review**, 21, 4.
- Miller, A. K. (1989). Enchancing early childhood mainstreaming through cooperative learning: Abrief literature review. Child Study Journal, 19, 4.**
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1995). İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi**
- Mosston, M. (1992). Tug-O-War, No More: Meeting Teaching-Learning Objectives Using The Spectrum of Teaching Styles.. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, January (1992).**
- Mosston, M. & Ashwort, S. (1986).Teaching Physical Education. New York: Macmillan Publishing.**

- Mosston, M. & Ashwort, S. Tüzemen, E (Ed.). (2000).** *Beden Eğitimi Öğretimi.* Ankara: **Bağırhan Yayınevi.**
- Neber, H., Finsterwald, M., Urban, N. (2001).** *Cooperative Learning With Gifted and High-achieving Students: a Review and Meta-analyses of 12 Studies.* High Ability Studies. **12 (2).**
- O'connor, R, E., Jenkins, J,R. (1996).** *Cooperative Learning as an İnclusion Strategy a Closer Look.* Exceptionality. **6(1).**
- Öcal, G. M. (1996).** *Akademik Çelişki Tekniğinin Tarih Derslerindeki Başarı ile Güdü Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Değerlendirmeleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: **Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- Övüç, M. (1998).** *Türkiye'de İlköğretim Kurumlarındaki Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Sorunlar.* Yayımlanmamış Bitirme Tezi, İzmir: **Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.**
- Özkılıç, R. (1997).** *Farklı İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Hizmet Öncesi Ortaöğretim Öğretmenlerinin Başarısı ve Hatırda Tutması Üzerindeki Etkileri.* **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir.**
- Pala, A. (1995).** *İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkiliği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: **Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- Panitz,T. (1999).** 67 Benefits of Cooperative Learning. <http://www.capecod.net/tpanitz/tedspage/tedsarticles/clbenefits.html>.
- Pearce, J., Yeşildağlar, A.(1996).** *Çocuklarda Büyüme ve Gelişme.* Ankara: **DorukYayıncılık.**
- Parker, M. (1997).** *Are We Ist To Join the Parade? Cooperative Learning in Physical Education Teacher Education. . Research Quarterly For Exercise And Sport. Supplement. 68 (1), A-69.*
- Pehlivan, Z., Alkan, G. (2002).** *İşbirlikli Öğretim Yönteminin Öğrencinin Duyuşsal Özellik ve Motor Beceri Alanlarındaki Eriş Düzeyine Etkisi.* **7. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi (27-29 Ekim). Mersin**

- 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. (2002). Changing Antisocial Behavior Patterns in Young Boys: A Structured Cooperative Learning Approach. Education & Treatment of Children, 25 (4) .**
- Rutherford, Jr., Robert, B., Mathur, S, R., Quinn, M, M. (1998). Promoting Social Communication Skills Through Cooperative learning and Direct Instruction. Education & treatment of Children. 21 (3).**
- Sarıtaş, M. (1998). İlköğretim Okulları IV. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Öğretimine Yarışmalı Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.**
- Sigh, B. R. (1991). Teaching methods for reducing prejudice and enhancing academic achievement for all children. Educational Studies, 17, 2.**
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. Educational Leadership, 48, 5.**
- Slavin, R. E. (1990). Cooperative Learning Theory, Research and Practice. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.**
- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know,What WeNeed to Know. Comtemporary Education Psychology, 21.**
- Slavin, R,E., (1996). Cooperative Learning in Middle and Secondary School. Clearing House. 69 (4).**
- Smith, B., Markley, R., Karp, G,G. (1997). The Effect of a Cooperative Interrvention on the Social Skill Enhancement of a Third Grade Physical Education. Research Quarterly For Exercise And Sport. Supplement. 68 (1), A-68.**

- Sobral, D.T. (1998). Productive Small in Medical Studies: Traing for Cooperative Learning. Medical Teacher. 20 (2).**
- Solomon, D. (1997) Fair Play in the Gymnasium:Improving Socila Skills Among Elementary School Students. Journal of Physical Education, Recreation & Dance,.May/June (1997)**
- Solomon, D.,Watson, M., Battistich, V., Schpas, E., Delucchi, K. (1990).Creating a Caring Community: A School-Based Program to Promote Children's Sociomoral Development. Paper presented at the International Symposium on Research on Effective and Responsible Teaching, Fribourg, Switzerland.**
- Stadler,R., Sayın ,M, (Ed).(1991).Beden Eğitiminde, Motorsal ve Bilişsel Öğrenmenin Bağlanması. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu (16-18 Aralık) Manisa.**
- Stevens, J., Slavin, R. E., Farnish, A. M. (1991). The Effect of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main İdea Identification. Journal of Educational Psychology, 83, (1).**
- Stork, S. (2001).Space for Cognitive and Social Development. Teaching Elemantary Physical Education. September (2001)**
- Süker, S. (1998). İşbirlikli Öğrenmenin Şarkı Öğretimine Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.**
- Şeker Özkal, N. (2000). İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri Ankara: Ada Matbaacılık.**
- Thompson, M ve Diğerleri., Boylu, E. (Ed). (2002). Çocuğunuzun Arkadaşlık İlişkileri. Ankara: Arkadaş Yayınları.**
- Tonbul, C. (2001).İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı ile hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla**

İlgili Öğrenci Görüşler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Torbert M & Schneider. (1986). Positive Multicultural Interaction. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. 57(7)

Türk Dil Kurumu. (1981) **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları no: 393. 2. baskı.

Uz Baş, A. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal becerileri ve Okul Uyumunu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ün, K. (1987). Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı? Abeece: Aylık Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi, 15.

Watson, S.B., Marshall, J.B. (1995). Heterogeneous Grouping as an Elementary Cooperative Learning in an Elementary Education Science Source. School Science & mathematics. 95 (8)

Walmsley, A,L,E., Muniz, J, E., Edward, B., Kinzel, B. (2003). Cooperative Learning and its Effect in a High School Geometry Classroom. Mathematics Teacher, 00255769. 96 (2).

Wentzel, K. (1999) Social-Motivational Processes and İnterpersonal Relationship:implications for Understanding Motivation at School. Journal of Educational Psychology. 91,1.

Whicher, K,M., Bol, L., Nunnery, J,A. (1997). Cooperative Learning in the Secondary Mahhematics Classroom. Journal of Educational Research. 97 (1).

Wolford, P.L., Heward, W.L. (2001). Teaching Middle School Students With Learning Disabilities to Recruit peer Assistance During Cooperative Learning Group Activites. Learning Disabilities research & Practices. 16 (3).

Woods, A.M. (1997) Assessment of the Cognitive Domain. Teaching Elemantary Physical Education. May. (1997).

Vaughan, W.(2002) Effect of Cooperative Learning on Achievement and Attiude Among Students of Color. Journal of Educational Research, 00220671. 9 (6).

Veenman, S., Kenter, B., Post, K. (2000). Cooperative Learning in Duch Classroom.

Educational Studies (Carfax Publishing). **26 (3).**

Yaka, A;(1992). **Eğitimde Bütünlük Kavramı Açısından Okullarda Beden Eğitiminin Yeri ve önemi.** I. Eğitimi Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu.(19-21 Aralık, 1991) Ankara.

Yavuzer, H. (2000). **Çocuğunuzun İlk Altı Yılı.** İstanbul: Remzi Kitabevi

Yeşilyaprak, B. (1995). **A Study Concerning the Effects of Cooperative Learning in the Education of Teacher Candidates.** World Conference on Teacher Education. Çeşme.

Yıldız, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yoder, L. (1993). Cooperative Learning and Dance Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance.** 64(5).

Yolcu, İ.(1992).**Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Sporun yeri ve Önemi.** I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. (19-21 Aralık 1991). İzmir.

EK 2

BİLİŞSEL SÜREÇLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci;

Bu çalışma, beden eğitimi derslerindeki dikkat, strateji kullanımı, derse katılım, öğrenci eforu vb. bilişsel süreçlerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnız araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle, gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz büyük bir önem taşımaktadır.

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.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Zehra TUNÇEL

Cinsiyetiniz: () KIZ () ERKEK SINIFINIZ:.....

BİLİŞSEL SÜREÇLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Yeni oyun ve becerileri denediğimde eğlenceli bulurum.					
2.Hareket zor olduğunda, hareketi yapmaktan vazgeçerim.					
3.Öğretmenim konuştuğunda ben başka şeyler düşünürüm.					
4.Derse girmektense, sınıfta oturmayı tercih ederim.					
5.Bir hareketi yapamadığımda, arkadaşlarımla nasıl yapmaya çalıştıklarını izlerim.					
6.Öğrendiğim hareketleri yapmak için, evde zihinsel olarak tekrarlamaya çalışırım.					
7.Yeni değişik oyun ve becerileri öğrenmekten hoşlanırım.					
8.Ders boyunca çok çalışırım.					
9.Öğretmenimin hatalı dediği şeyleri düzeltmek benim için zordur.					

BİLİŞSEL SÜREÇLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
10.Derste hareketleri çalışmam gerekirken, arkadaşlarımla konuşurum.					
11.her ne kadar çabalasam da, başarılı olamayacağımı hissederim.					
12.Çok çalışırsam başarılı olacağımı hissederim.					
13.Bir hareketi yapamadığım zaman, bunun nedeni hareketin zor olmasıdır.					
14.Derste bana çok sıra gelmesin diye, sıranın en sonunda durmaya çalışırım.					
15.Çalışırsam hareket bana zor gelmez.					
16.Bir hareketi çalıştığimde, o hareketi anlamaya çalışırım.					
17.Bir hareketi uygularken, öğretmenimin hareket hakkında söylediği önemli noktaları hatırlamaya çalışırım.					
18.Hareketi uygularken her defasında daha iyi yapmak için çabalarım.					
19.Hatalı yaptığım şeyleri öğretmen bana söylediğinde onu anlamakta zorluk çekerim.					
20.Sadece başarılı olduğum etkinliklere ve oyunlara katılmaktan hoşlanırım.					
21.Öğretmenim bir hareketi açıklarken zihinsel olarak kafamda o hareketi uygulayım.					
22.Eğer yaptığım hareket iyi değilse, hatalı yaptığım şeylere daha çok çalışırım.					
23.Hareketi uygularken sadece üzerinde çalıştığım hareketi düşünürüm.					
24.Herhangi bir şekilde hareketi uygulamaktan kaçınırım.					
25.Derste öğrendiğim hareketleri evde uygulamaya çalışırım.					
26.Sadece öğretmenim bana baktığında çok çalışırım.					
27.Hareketlerim sınıf arkadaşlarımla hareketleri kadar iyi değilse kendimi kötü hissederim.					
28.Öğretmenim bir hareketi açıklarken onu dinler ve izlersem “o hareketi yapabilirim” diye düşünürüm.					
29.Derste yeni bir hareketi yapabildiğim zaman, bunun şans eseri olduğunu düşünürüm.					
30.Hareketi çalışırsam başaracağıma inanırım.					
31.Anlamadığım hareketlerde öğretmenden yardım isterim.					

EK 3

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci;

Bu çalışma, sizin birlikte çalışma, dinleme, paylaşma, problem çözme vb. sosyal becerilerinizi ölçmek için düzenlenmiştir. Bu ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnız araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle, gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz büyük bir önem taşımaktadır.

Cümleleri işaretlerken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir.

3. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz.
4. Okuduğunuz cümlenin sizin düşüncelerinize ne kadar uygun olduğunu düşünerek seçeneklerden birini (x) şeklinde işaretleyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

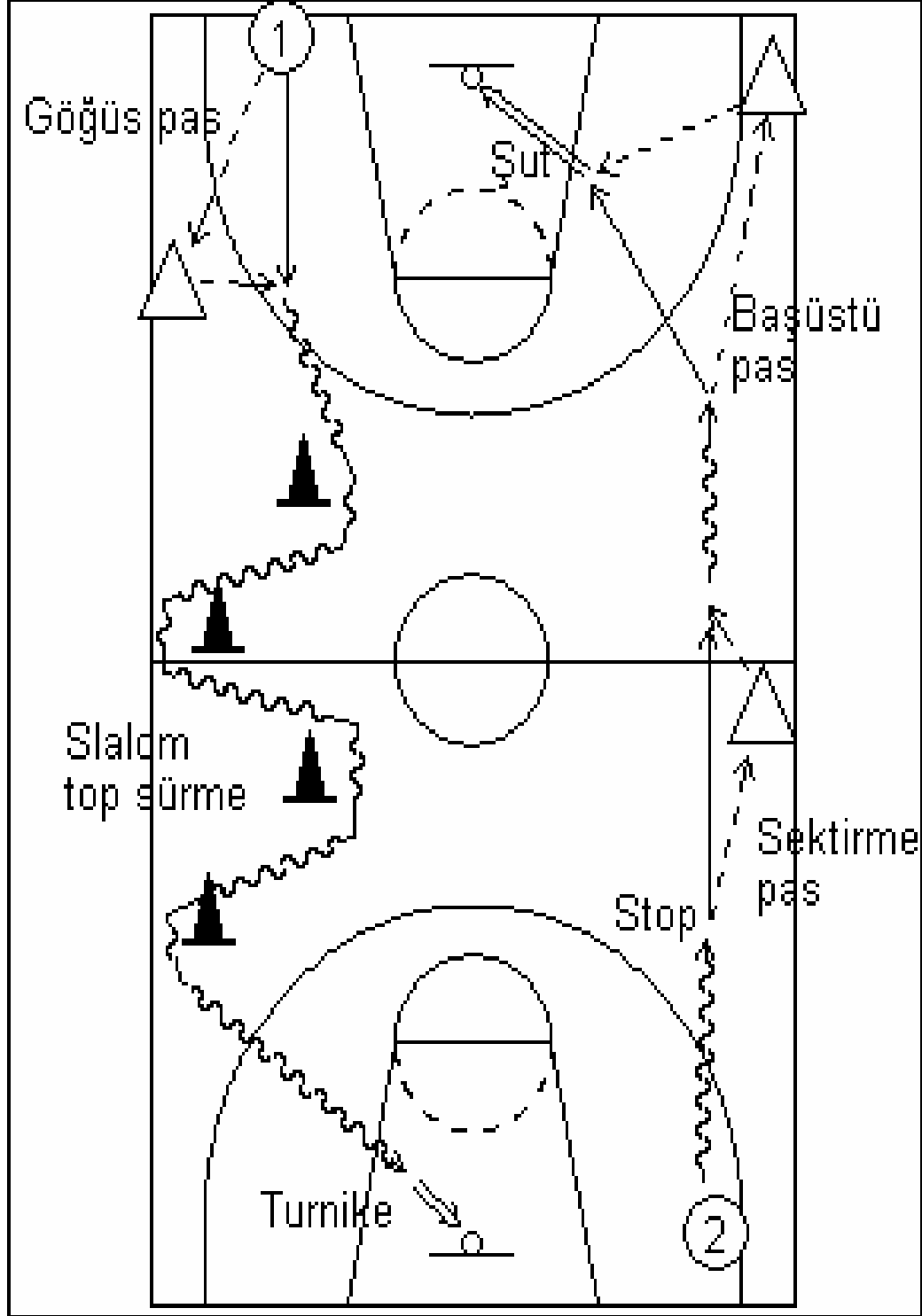
Öğr. Gör. Zehra TUNÇEL

Cinsiyetiniz: () KIZ () ERKEK SINIFINIZ:.....

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Herhangi bir problemle karşılaştığımda arkadaşıma sorarım.					
2. Arkadaşımın 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. Arkadaşlarımın bilgisine güvenmem.					
8. Arkadaşımın bana hatalarımı söylemesinden hoşlanmam					
9. Grupla daha iyi öğrenebilirim.					

SOSYAL BECERİLER ÖLÇEĞİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
10.Bilmediğim bir şey varsa, arkadaşım bana yardımcı olur.					
11.Grupla çalışmaktansa, tek başıma çalışmayı tercih ederim.					
12.Grupla birlikte öğrenmek daha kolaydır.					
13.Arkadaşlarımla fikirlerimi paylaşmaktan zevk alırım.					
14.Arkadaşlarımla 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.Arkadaşlarımla konuşurken, onları dikkatlice dinlerim.					
21.Grupla çalışmak beni sıkır.					
22.Arkadaşlarımla fikirleri benim için değerlidir.					
23.Kimseden yardım almadan çalışırsam daha başarılı olurum.					
24.Grupla çalışırsam daha başarılı olacağıma inanırım.					
25.Düşüncelerimi paylaşmaktan hoşlanmam.					
26.Arkadaşımın başarılı olması beni mutlu eder.					
27.Arkadaşlarıma güvenirim.					
28.Tek başına çalıştığımda daha uzun çalışırım.					
29.Başarılı arkadaşımı tebrik ederim.					
30.Arkadaşımı yapamadığı bir konuyu başarması için ona "haydi yapabilirsin" derim.					
31.Başkaları ile çalışmaktan hoşlanmam.					

EK 4
MOTOR BECERİ DEĞERLENDİRME FORMU



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 oyun kuralları uygulayabilme, kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme.

Hedef Davranışlar

1. Basketbola hazırlayıcı oyunlar oynama
2. Temel duruş yapma
3. Top tutma
4. Göğüs pası yapma
5. Sektirmeli pas yapma
6. Başüstü pas yapma
7. Çeşitli şekillerde paslaşma
8. Saha boyunca hareketli koşarak pas yapma
9. Top sürme
10. Slalom top sürme
11. Duruşlar
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
BASKETBOL ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

AY	şub	mart				nisan				mayıs					hazi	
Hafta	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2
Tanış Ölçek	xxx															
MBD öntest		xx														
Temel duruş			B.Ö													
Top tutma				B.Ö												
Göğüs pası					B.Ö											
Sektir pas						B.Ö										
Başüs pas							B.Ö									
Top sürme								B.Ö								
Tur									B.Ö							
Tur										B.Ö						
şut											B.Ö					
şut												B.Ö				
3:3 oyun													B.Ö			
Ölçek Test														xx		

EK 7

ALİŞTIRMA YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI BEDEN EĞİTİMİ
DERSİNE İLİŞKİN BASKETBOLA YÖNELİK GÜNLÜK DERS
PLANI ÖRNEĞİ

Okul-Sınıf:Dr.Cavit Özyeğin İlköğretim Okulu 7/B

Tarih:24 mart

Konu:Basketbolda paslar

Süre:40+40

Öğrenci Sayısı:43

Alan-Araç-Gereç:Spor salonu, basketbol topu,trafik hunisi.

Yöntem:Alıştırma yöntemi

Amaçlar: Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme.

Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme.

Davranışlar : 1.Göğüsten pas yapma.

2.Yerden sektirmeli pas yapma .

3..Paslarla ilgili oyun oynama.

Başlama Devresi

Selamlaşma, yoklama

Isınma: Bireysel ısınma (her öğrenci tek başına ısınma yapar)

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

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.

EK 8

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE İLİŞKİN BASKETBOLA YÖNELİK GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ

Okul-Sınıf:Dr.Cavit Özyeğin İlköğretim Okulu 7/C

Tarih:7 şubat

Konu: Temel duruş

Süre:40+40

Öğrenci Sayısı:48

Alan-Araç-Gereç:Spor salonu, basketbol topu

Yöntem: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Amaçlar: Basketbolla ilgili temel beceriler edinebilme

İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme

Kendine güven duyma ve grup içinde görev ve sorumluluk alabilme

Basketbolla ilgili koordinasyonu geliştirebilme

Davranışlar : 1.Temel duruşları yapma

2.Top tutma hareketlerini gösterme

Başlama Devresi

Selamlaşma, yoklama

Isınma: Engellerden oluşan bir parkur düzenlenir. Eşlerden biri, diğer gözleri kapalı eşe sözel yardımcı olarak eşinin parkuru tamamlamasına yardımcı olur. Jogging, cimnastik 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.

e.Roller değişir.

Bitiriş Evresi

Eğitsel oyun: Tüm toplar bir dairenin içine konur. Düdükle beraber tüm öğrenciler topları başka küçük bir daireye taşırlar. Aynı oyun eşli yapılır. Eşler topu karın hizasına sıkıştırarak düşürmeden taşımaya çalışırlar

Değerlendirme:

Öğrencilerin temel duruş ile ilgili performansları gözlendi. Düzeltici dönüt verildi.

EK 9

BASKETBOL ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÇALIŞMA YAPRAĞI

No:7

Sınıf: 7/C

Tarih: 2 Mayıs

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	Hayır	Evet	Hayır
<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>				