



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TR, Balıkesir University, Institute of Health Science

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE
YÖNLENDİRİLMİŞ BULUŞ VE EŞLİ ÇALIŞMA
YÖNTEMLERİNİN KULLANIMININ BİLİŞSEL,
DUYUŞSAL VE PSİKOMOTOR GELİŞİM DÜZEYLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZNUR ŞAN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Bilim Alan Kodu: 130108



BALIKESİR
2026

T.C

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE YÖNLENDİRİLMİŞ BULUŞ
VE EŞLİ ÇALIŞMA YÖNTEMLERİNİN KULLANIMININ BİLİŞSEL,
DUYUŞSAL VE PSİKOMOTOR GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZNUR ŞAN

TEZ DANIŞMANI

PROF.DR. AHMET HAKTAN SİVRİKAYA

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Bilim Alan Kodu:130108

BALIKESİR

2026



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı
çerçevesinde **Öznur ŞAN** tarafından yürütülmüş ve tamamlanmış olan

**“Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemlerinin
Kullanımının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişim Düzeylerine Etkisinin
İncelenmesi”**

başlıklı tez çalışması,
Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 23/01/ 2026

TEZ SINAV JÜRİSİ

Prof. Dr. Mehmet YANIK
Balıkesir Üniversitesi
(Başkan)

Prof. Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA
Balıkesir Üniversitesi
Üye (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Diyar KAYA
SAYLAM
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Üye

Yukarıdaki Doktora/Yüksek Lisans Tezi,
sınav jüri üyeleri tarafından imzalanarak 26/01/2026 tarihinde teslim edilmiştir.

Prof. Dr. Şükrü Metin PANCARCI
Enstitü Müdürü

BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde son durum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerinin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullandığım verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tez sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıpları kabullendiğini **beyan ederim.**

03/12/2025

İmza

Öznur ŞAN

İTHAF

Bu çalışma, bana hayat boyu yol gösteren değerlere ithaf edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bilgi ve birikimiyle yol gösteren, her aşamada desteğini ve rehberliğini esirgemeyen değerli danıőmanım Prof. Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA'ya en içten teőekkürlerimi sunarım. Akademik geliőimimde bana kazandırdığı bakış açısı ve katkıları, bu çalışmanın en kıymetli temelini oluşturmuştur.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana katkı sunan, akademik yolculuğumda kalıcı izler bırakan Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde görev yapan tüm ğretim üyelerine teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen, çalışmaya gönülden katkı sağlayan Fatih Ortaokulu Beden Eğitimi ğretmeni Safurhan ADAK'a ve araştırma sürecinin sağlıklı ilerlemesine katkıda bulunan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Verilerin analizi aşamasında bilgi ve desteğiyle sürece yön veren Doç. Dr. Yunus Emre YARAYAN'a katkılarından dolayı őükranlarımı sunarım. Çalışmanın bilimsel niteliğinin güçlenmesinde sunduğu destek bu sürecin önemli bir parçası olmuştur.

Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde görev yaptığım bu süreçte, yalnızca mesai arkadaőlıęını değil, zor zamanlarda dayanıőmanın en samimi hlini de bana yaőatan; anlayışları ve destekleriyle yolumu kolaylaőtıran kıymetli çalışma arkadaőlarım Zeynep YANAR, Neriman zcan YILDIZ ve Ayőenur DüLGEROğLU'na gönülden teşekkür ederim.

Son olarak, bugünlere gelebilmemin yegne sebebi olan, hayatımın her döneminde destekleriyle bana g veren baőarma arzumu kamçılayan baőtta babam ve annem olmak üzere tüm aile bireylerime bu çalışmayı ortaya koymamdaki gizli g oldukları için en içten teőekkürlerimi sunarım. Varlıklarıyla her zaman yanımda hissettiğim ailem, bu çalışmanın manevi dayanağını oluşturmuştur.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	İ
ÖZET	İV
ABSTRACT	V
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	VI
TABLolar DİZİNİ	Vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	5
1.4.1. Alt Problemler	5
1.5. Araştırmanın Hipotezleri.....	6
1.6. Sayıtlılar	6
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.8. Tanımlar	8
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Öğretim Yöntemleri	9
2.1.1. Geleneksel Öğretim Yöntemleri	9
2.1.2. Çağdaş ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri	11
2.2. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi	13
2.2.1. Eğitimde Kullanımı ve Avantajları	17
2.2.2. Beden Eğitimi Dersinde Uygulama Örnekleri	20
2.3. Eşli Çalışma (İşbirlikli Öğrenme) Yöntemi	22
2.3.1. Öğrencinin Gelişim Alanlarına Etkisi.....	24
2.3.2. Beden Eğitimi Derslerinde Eşli Çalışmanın Rolü.....	26
2.4. Bilişsel Gelişim	27
2.4.1. Bilişsel Gelişim Taksonomisi	28
2.4.1.1. Bilgi.....	28
2.4.1.2. Kavrama	29
2.4.1.3. Uygulama	31

2.4.1.4. Analiz	32
2.4.1.5. Sentez	33
2.4.1.6. Değerlendirme.....	34
2.5. Duyuşsal Gelişim	36
2.5.1 Duyuşsal Gelişim Taksonomisi	37
2.5.1.1. Alma.....	37
2.5.1.2. Tepkide Bulunma	38
2.5.1.3. Değer Verme	39
2.5.1.4. Örgütlenme.....	40
2.5.1.5. Kişilik Haline Getirme	41
2.6. Psikomotor Gelişim.....	42
2.6.1. Psikomotor Gelişim Taksonomisi	44
2.6.1.1. Algılama.....	45
2.6.1.2. Kurulum	46
2.6.1.3. Kılavuzlama	47
2.6.1.4. Mekanikleşme	48
2.6.1.5. Beceri Haline Getirme.....	49
2.6.1.6. Yaratma	50
3. GEREÇ VE YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.1.1. Araştırma Deneysel Deseni.....	52
3.2. Araştırma Grubu	53
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	54
3.3.2. Voleybol Bilişsel Alan Değerlendirme Testi	54
3.3.3. Voleybol Psikomotor Alan Değerlendirme Gözlem Formu	55
3.3.4. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	55
3.4. Verilerin Toplama Süreci.....	56
3.5. Verilerin Analizi	60
3.6. Araştırmanın Etik İlkeleri	61
4. BULGULAR	62
4.1. Bilişsel Alan Testine Ait Bulgular	62

4.2. Duyuşsal Alan Testine Ait Bulgular	63
4.3. Psikomotor Alan Testine Bulgular.....	65
5. TARTIŞMA	70
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
6.1. Sonuç	77
6.2. Öneriler	78
KAYNAKLAR	79
ÖZGEÇMİŞ.....	84
EKLER.....	85
EK-1:Etik Kurul Onay.....	87
EK-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Dilekçe	88
EK_3: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	89
EK- 4: Veli İzin Belgesi	90
EK - 5: Kişisel Bilgi Form	91
EK - 6: Voleybol Bilişsel Test Soruları	92
EK -7: Voleybol Bilişsel Test Cevapları	95
EK -8: Voleybol Parmak Pas Gözlem Formu	96
EK -9: Voleybol Manşet Pas Gözlem Formu	97
EK -10: Voleybol Alttan Servis Gözlem Formu	98
EK -11: Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	99
EK -12: 1. Hafta Günlük Ders Planı	100
EK -12.1: 2. Hafta Günlük Ders Planı	101
EK -12.2: 3. Hafta Günlük Ders Planı	102
EK -12.3: 4 Hafta Günlük Ders Planı.....	103
EK -12.4: 5 Hafta Günlük Ders Planı.....	104
EK -12.4: 6. Hafta Günlük Ders Planı.....	105
EK -12.5: 7 Hafta Günlük Ders Planı.....	106
EK -12.6: 8. Hafta Günlük Ders Planı.....	107
EK -12.7: 9. Hafta Günlük Ders Planı.....	108
EK -13: Voleybol Ünitesi Belirtke Tablosu	109

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE YÖNLENDİRİLMİŞ BULUŞ VE EŞLİ ÇALIŞMA YÖNTEMLERİNİN KULLANIMININ BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE PSİKOMOTOR GELİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın amacı Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli çalışma yöntemi kullanılarak işlenen beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın modeli deneysel desenlerden solomon dört grup modelidir. Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde bir ortaokulunda öğrenim görmekte 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu ortaokulda öğrenim görmekte olan 6-A, 6-B,6-D, 6-E şubelerinin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2 deney 2 kontrol grubu olmak üzere 50 deney 50 kontrol toplamda 100 öğrenci ile tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına (1 deney ve 1 kontrol) beden eğitimi dersinin voleybol ünitelerine başlamadan önce öğretilecek konulara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeylerini ölçmek amacıyla ön-test uygulaması yapılmıştır. Deney gruplarına haftada 40 dakikalık dersler şeklinde 9 hafta boyunca yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemleri ile ders işlenmiştir. Kontrol gruplarına aynı konu ünitelerinde geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi formu, Voleybol bilişsel alan değerlendirme testi, Voleybol Psikomotor Alan Değerlendirme gözlem Formu kullanılmıştır. Verilerin analizlerinde iki yönlü ANOVA testi ve bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemi ile işlenen Voleybol ünitesinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan düzeylerinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0,05$) bir fark bulunmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi, eşli çalışma, yönlendirilmiş buluş, ortaokul öğrencisi, 6. sınıf*

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE EFFECT OF THE USE OF GUIDED DISCOVERY AND PAIR WORK METHODS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS CLASSES ON COGNITIVE, AFFECTIVE, AND PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT LEVELS

The aim of the study is to examine the effect of physical education and sports lessons taught using the Guided Discovery and Paired Work method on students' cognitive, affective, and psychomotor development levels. The research model is the Solomon four-group experimental design. The population of the study consists of sixth-grade students attending a secondary school during the 2024-2025 academic year. The sample of the study consists of students from classes 6-A, 6-B, 6-D, and 6-E attending this secondary school. The research was completed with a total of 100 students, comprising 50 experimental and 50 control group students. A pre-test was administered to the experimental and control groups (1 experimental and 1 control) to measure their cognitive, affective, and psychomotor levels regarding the topics to be taught before starting the volleyball units of the physical education course. The experimental groups were taught using guided discovery and paired work methods in 40-minute lessons per week for 9 weeks. The control groups were taught using traditional teaching methods in the same subject units. The following data collection tools were used: Personal Information Form, Volleyball Cognitive Domain Assessment Test, and Volleyball Psychomotor Domain Assessment Observation Form. Two-way ANOVA and independent samples t-test were used to analyse the data. As a result, when the experimental and control groups were compared, a statistically significant ($p < 0.05$) difference in favour of the experimental group was found in the cognitive, affective, and psychomotor domains of the Volleyball unit taught using the guided discovery and paired work method.

Key Words: *Physical education, paired work, guided discovery, secondary school pupil, Year 6*

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

- N : Örneklem büyüklüğü
- \bar{X} : Aritmetik ortalama
- Ss : Standart sapma
- F : Anova istatistiği
- P : Anlamlılık düzeyi
- N² : Etki büyüklüğü değeri
- Df : Serbestlik derecesi (degree of freedom)
- SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- ANOVA : Analysis of Variance (Varyans Analizi)

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1. Araştırma deneysel deseni	52
Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ilişkin demografik bilgiler	53
Tablo 3. Araştırma grubu ön-test son-test değerlerine ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri	61
Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel test ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü anova sonuçları ...	62
Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının tutum ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü anova sonuçları ..	63
Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının psikomotor alan testleri ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü anova sonuçları ...	64
Tablo 7. Ön test uygulanmayan deney (grup 3) ve kontrol (grup 4) gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları	68

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin zihinsel, bedensel, sosyal ve duyuşsal yönlerden gelişmesini amaçlayan çok yönlü bir süreçtir. Çağdaş eğitim anlayışında öğrencinin sadece bilgiyle donatılması yeterli görülmemekte; aynı zamanda bireyin bağımsız düşünebilen, yaratıcı, problem çözebilen ve etkili iletişim kurabilen bir birey haline gelmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2012). Bu bağlamda öğretim yöntemlerinin niteliği, öğrenme etkinliğini belirleyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrenciyi pasif bir alıcıdan aktif bir öğrenen konumuna taşıyan yöntemlerin eğitimde kullanımını her geçen gün daha fazla önem arz etmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmenin bilgi aktaran; öğrencinin ise alıcı konumunda olduğu, ezbere dayalı bir öğrenme şekli sunmaktadır. Ancak bu yapı, öğrencinin bireysel öğrenme özelliklerini yeterince dikkate almamakta ve kalıcı öğrenmelerin önünde engel oluşturmaktadır (Kaya, 2019). Bu nedenle özellikle son yıllarda yapılandırmacı öğrenme kuramının etkisiyle beraber öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına yönelim artmıştır. Bu yaklaşımlar, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak katılımını teşvik ederken, öğrenmenin bireysel keşif, grup etkileşimi ve deneyim yoluyla gerçekleşmesini esas almaktadır (Senemoğlu, 2021).

Bu bağlamda öne çıkan öğrenci merkezli yöntemlerden biri ise yönlendirilmiş buluş yöntemidir. Bu yöntem, öğrencinin bilgiyi öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda kendisinin yapılandırmasını hedefler. Öğrenciler, öğretmen tarafından yöneltilen açık uçlu sorular veya problem durumları vasıtasıyla konunun özünü inceler, hipotezler kurar ve çözüm yolları üretir (Bruner, 1961). Böylece öğrenme süreci, öğretmen merkezli olmaktan çıkarak öğrenci merkezli bir yapı halini alır. Özellikle bilişsel gelişimi destekleyen bu yöntem, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenini ve öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonunu da artırmaktadır (Ausubel, 1968). Öte yandan, öğrenmenin sosyal boyutuna vurgu yapan yöntemlerden biri olan eşli çalışma (işbirlikli öğrenme) ise öğrencilerin birlikte çalışma, karşılıklı öğrenme ve sorumluluk paylaşımı yoluyla hem akademik başarılarını hem de sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Johnson & Johnson, 2009). Öğrenciler bu süreçte hem

kendi öğrenmelerinden hem de arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olur. Özellikle psikomotor becerilerin geliştirilmesinde, öğrencilerin birbirlerini gözlemleyerek dönütler vermesi, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar (Slavin, 1995). Bu yönüyle eşli öğrenme, özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır.

Beden eğitimi dersi, öğrencilerin sadece fiziksel gelişimini değil; aynı zamanda sosyal uyum, disiplin, takım çalışması, liderlik, analitik düşünme ve problem çözme gibi çok yönlü becerilerini geliştirmeyi hedefleyen özel bir ders niteliğindedir. Bu derste kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencinin hareket yoluyla öğrenmesini, uygulama esnasında düşünmesini ve öğrendiklerini hayatına aktarmasını kolaylaştırmalıdır (MEB, 2018). Bu bağlamda, yönlendirilmiş buluş ve eşli öğrenme yöntemlerinin beden eğitimi dersi içinde bir arada kullanımının öğrenmenin tüm alanlarında olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Özellikle yönlendirilmiş buluş yöntemi sayesinde öğrenciler, teknik becerileri deneyimleyerek keşfederken, eşli çalışma yöntemiyle kazanmış olduğu becerileri grup arkadaşlarıyla karşılıklı etkileşim içerisinde pekiştirme şansı bulurlar. Böylece öğrenci hem bireysel gelişimini destekler hem de sosyal becerilerini geliştirir.

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor dersinde yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin kullanımının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyleri üzerindeki etkisi incelenecektir. Araştırma, bu iki çağdaş öğretim yönteminin etkileşimli kullanımıyla, beden eğitimi dersinin hedeflerine ve öğrencinin gelişim düzeylerine ne derece katkı sağladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda uygulamada karşılaşılan güçlü ve zayıf yönlerin belirlenerek, beden eğitimi öğretmenlerine rehberlik edecek öneriler sunulması da bu çalışmanın temel hedefleri arasında yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Konusu

Bu tez çalışmasının konusu, Balıkesir ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi voleybol ünitesinde, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve

psikomotor gelişim düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada, deneysel desenler içerisinde güvenilirliği yüksek kabul edilen Solomon dört gruplu model kullanılmıştır. Araştırma, beden eğitimi ve spor derslerinde yaygın olarak kullanılan geleneksel öğretim yöntemleri ile kullanım sıklığının daha düşük olduğu bilinen öğrenci merkezli yöntemlerden yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemleriyle işlenen voleybol ünitesinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor dersinde Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemlerinin kullanımının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisini incelemek ve geleneksel yöntemler kullanılarak işlenen beden eğitimi dersi ile yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemleri kullanılarak işlenen beden eğitimi ve spor derslerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisini karşılaştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitim sistemleri, yalnızca bilgiyi ileten yapılar olmaktan çıkmış; bireyin çok yönlü gelişimini amaçlayan, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bütüncül bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşümle birlikte, geleneksel öğretim yöntemlerinin tek başına yeterli olmadığı, öğrenci merkezli ve etkileşimli yöntemlere duyulan ihtiyaç giderek artmıştır. Bu bağlamda, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerine olan katkısının sistematik olarak incelenmesi büyük önem arz etmektedir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde sıklıkla geleneksel anlatım yöntemleri kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu durum öğrencilerin aktif katılımını sınırlamakta ve dersten alınan verimi düşürebilmektedir. Bu noktada yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrencilerin araştırarak ve keşfederek öğrenmelerine olanak sağlarken, eşli çalışma

yöntemi ise öğrencilerin birlikte öğrenme, sorumluluk alma ve sosyal becerilerini geliştirmesine olanak tanır (Saban, 2002).

Araştırmanın önemli yönlerinden bir tanesi, gelişim alanlarının birlikte ele alınmasıdır. Eğitim bilimlerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarının birbirinden bağımsız olmamakla birlikte etkileşim içinde olduğu kabul edilmektedir (Bloom, 1956; Gagné, 1985). Bu bağlamda, yalnızca akademik başarıyı değil; öğrencinin duygusal bağlılığını, öğrenmeye karşı tutumunu ve fiziksel performansını da göz önünde bulunduran bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, söz konusu yöntemlerin bu üç gelişim alanı üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek literatüre özgün katkılar sunmayı hedeflemektedir.

Ayrıca bu çalışma hem öğretmen adaylarına hem de beden eğitimi öğretmenlerine alternatif öğretim yöntemlerini tanıtmak ve uygulama örnekleri sunmak açısından da değerlidir. Bu yöntemlerin sınıf içi uygulamalardaki etkileri açık bir şekilde ortaya konulduğunda öğretmenlerin öğretim süreçlerini yeniden yapılandırmalarına ve öğrenci merkezli etkinliklere daha fazla yer vermelerine katkı sağlayacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Böylece öğretim sürecinde yalnızca öğretmen etkinliği değil; öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı da ön plana çıkacaktır.

Sonuç olarak bu araştırma, beden eğitimi derslerinde çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini ortaya koyarak hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan eğitime katkı sunmayı amaçlamaktadır. Özellikle yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin çoklu gelişim alanlarına etkisinin incelemesi, araştırmayı özgün ve güncel bir konumda değerlendirmeye olanak tanımaktadır.

Ayrıca konuyla ilgili yurt içi literatür taraması yapıldığında benzer çalışmalar nadir olup solomon dört grup modelli çalışmaya rastlanılmamıştır. Konuya ilişkin literatürde eksiklik olduğu görülmüş olup çalışmanın bilime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Beden eğitimi ve spor dersinde Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemlerinin kullanımının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisi var mıdır?

1.4.1. Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır. Yönlendirilmiş buluş ile eşli çalışma yöntemleri ve geleneksel yöntem ile işlenen beden eğitimi dersinin, 6. Sınıf öğrencileri arasında;

- 1) Beden eğitimi ve spor dersinde Geleneksel Yöntemler ile Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemlerinin kullanımının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Beden eğitimi ve spor dersinde voleybol branşında Eşli Çalışma Yöntemi kullanımının psikomotor gelişim düzeyine etkisi var mıdır?
- 3) Yönlendirilmiş Buluş ile Eşli Çalışma Yöntemi (deney grubu) ve Geleneksel Öğretim Yöntemi (kontrol grubu) ile beden eğitimi ve spor derslerini işleyen öğrencilerin voleybol bilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Yönlendirilmiş Buluş ile Eşli Çalışma Yöntemi (deney grubu) ve Geleneksel Öğretim Yöntemi (kontrol grubu) ile beden eğitimi ve spor derslerini işleyen öğrencilerin voleybol parmak pas bilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Yönlendirilmiş Buluş ile Eşli Çalışma Yöntemi (deney grubu) ve Geleneksel Öğretim Yöntemi (kontrol grubu) ile beden eğitimi ve spor derslerini işleyen öğrencilerin voleybol manşet pas bilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Yönlendirilmiş Buluş ile Eşli Çalışma Yöntemi (deney grubu) ve Geleneksel Öğretim Yöntemi (kontrol grubu) ile beden eğitimi ve spor derslerini işleyen öğrencilerin voleybol servis bilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 7) Yönlendirilmiş Buluş ile Eşli Çalışma Yöntemi (deney grubu) ve Geleneksel Öğretim Yöntemi (kontrol grubu) ile beden eğitimi ve spor derslerini işleyen öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

H₀: Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemleri kullanılarak işlenen beden eğitimi ve spor dersinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisi yoktur.

H₁: Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemleri kullanılarak işlenen beden eğitimi ve spor dersinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisi vardır.

1.6. Sayıtlar

1. Bu araştırmada kullanılan yöntem, model ve analiz tekniklerinin, araştırmanın amacına ve problemine uygun olarak belirlendiği kabul edilmiştir.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (ölçeklerin) geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

3. Araştırmaya gönüllü olarak katılan ortaokul öğrencilerinin Voleybol bilgi testi ve tutum ölçeğini dikkatli bir şekilde okuyup, samimi ve doğru yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

4. Ön test-son test uygulama sürecinde öğrencilerin iç ve dış etkenler açısından eşit düzeyde etkilenmiş oldukları varsayılmaktadır.

5. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerini doğru ve yeterli biçimde yansıttığı varsayılmaktadır.

1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, örneklem, zaman boyutu, ünite ve kullanılan ölçme araçları bakımından belirli sınırlılıklar içermektedir. Aşağıda bu sınırlılıklar ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

a-) Örneklem Sınırı

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 Eğitim- Öğretim yılı içerisinde Balıkesir ilinde bulunan bir ortaokuldaki 6 -A, 6-B, 6-D, 6- E şubelerindeki 50'si deney, 50'si kontrol grubu olmak üzere 100 öğrenciden oluşmaktadır.

b-) Ünite Sınırı

Çalışma,6. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor dersinde voleybol ünitesinde temel bilgiler, parmak pas, manşet pas ve servis konularını kapsamaktadır.

c-) Ölçek Sınırı

Araştırmada Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Ölçeği, Voleybol Bilişsel Alan Değerlendirme Testi, Voleybol Psikomotor Alan Değerlendirme Gözlem Formu kullanılmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan becerileri bu ölçme araçlarının tanımladığı boyutlarla sınırlı olarak ele alınmıştır.

d-) Katılımcı Beyanı Sınırı

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel gelişim alanında bilgi testini ve duyuşsal gelişim alanında tutum ölçeğini dikkatli bir şekilde okuyarak doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi: Öğrencinin bilgiyi doğrudan almak yerine, öğretmenin rehberliğinde soru, örnek veya problem durumları yoluyla kendi zihinsel süzgecinden geçirerek yapılandırdığı bir öğretim yaklaşımıdır (Bruner, 1961).

Eşli Çalışma Yöntemi: Öğrencilerin en az iki grup hâlinde birlikte çalışarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği hem kendi öğrenmelerinden hem de partnerlerinin öğrenmesinden sorumlu oldukları bir işbirlikli öğrenme türüdür (Slavin, 1995).

Bilişsel Gelişim: Biliş sözcüğü insanın duyum aracılığıyla gelen uyarıcıları algılamasını, kavramlaştırmasını, bunlarla düşünmesini ve sorunlarını çözmesine olanak tanıyan beyinsel güçtür. Bilişsel gelişim ise bilişin öğelerinin işlevlerini yerine getirebilecek niteliğe ulaşmasıdır (Başaran, 2005).

Duyuşsal Gelişim: Bireyin duygu, tutum, değer ve sosyal farkındalık gibi alanlarda olgunlaşmasını içeren bir gelişim sürecidir. Bu süreç, bireyin duygularını tanıma, onları uygun biçimde ifade etme, başkalarının duygularını anlama ve sosyal ilişkiler kurma yetilerinin gelişimini içerir (Goleman, 1996).

Psikomotor Gelişim: Bireyin hareket, denge, koordinasyon, refleks, hız ve kas kontrolü gibi fiziksel becerileri öğrenme ve uygulama yetisini ifade eder. (Harrow, 1972).

Beden Eğitimi ve Spor: Beden eğitimi, bireyin fiziksel yeterliklerini geliştirmenin yanı sıra sosyal, duyuşsal ve bilişsel yönlerini de destekleyen, planlı hareket etkinliklerine dayalı bir eğitim sürecidir (Demirhan & Altay, 2001). Spor ise belirli kurallar çerçevesinde, yarışma, eğlenme ya da performans geliştirme amacıyla yapılan fiziksel etkinlikler bütünüdür (Tamer, 2000; MEB, 2018).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Öğretim Yöntemleri

Eğitim sürecinde öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve çeşitli değerleri kazanabilmeleri için birçok öğretim yöntemine başvurulmaktadır. Öğretim yöntemleri, öğretmenin belirli bir hedef doğrultusunda dersi planlama, sunma ve değerlendirme sürecinde kullandığı sistematik yol ve teknikler bütünüdür (Demirel, 2012). Bu yöntemlerin seçimi, öğrenme ortamının yapısı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretim materyalleri, dersin kazanımları ve öğretmenin eğitim felsefesi doğrultusunda değişkenlik gösterebilir (Senemoğlu, 2021). Etkili bir öğretim süreci için yöntemlerin uygun biçimde seçilmesi, doğru zamanda ve uygun içerikte kullanılması gerekmektedir.

Öğretim yöntemleri, temelde öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak iki ana gruba ayrılmaktadır. Öğretmen merkezli yöntemlerde bilgi aktarımı esas alınırken; öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrencinin aktif katılımı, iş birliğine dayalı öğrenme ve yaparak-yaşayarak öğrenme ön plandadır (Fidan & Erden, 2001).

Öğretmen merkezli yöntemler, bilginin doğru, hızlı ve sistematik aktarımı için önemli avantajlar sunar. Ancak çağdaş eğitim anlayışları; öğrencinin aktif olması, sorgulaması, birlikte öğrenmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi gerektiğini savunur. Bu nedenle öğretmen merkezli yöntemlerin, öğrenci merkezli yaklaşımlarla dengeli biçimde kullanılması önerilmektedir.

Bu bölümde öncelikle öğretmen merkezli geleneksel yöntemler ele alınacak; ardından çağdaş ve öğrenci merkezli yöntemlere geçilecektir.

2.1.1. Geleneksel Öğretim Yöntemleri

Geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmenin bilgiyi doğrudan aktardığı, öğrencinin ise bilgiyi dinlediği, not aldığı ve sınavlarda tekrar ettiği yapılandırılmış yöntemlerdir. Bu yöntemler özellikle büyük gruplara bilgi sunumunda, öğretmenin

konuya hâkimiyet sağladığı sınıf ortamlarında ve zaman sınırlamasının olduğu durumlarda yaygın olarak tercih edilmektedir (Kaya, 2019). Geleneksel yöntemler, öğrenmeyi daha çok öğretmenin sunumuna ve öğrencinin pasif alıcılığına dayandırır. Bu yönüyle, ezbere dayalı öğrenmeyi artırabilir; ancak eleştirel düşünme, sorgulama ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin gelişmesini sınırlayabilir (Senemoğlu, 2021). Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri, eğitim sürecinde öğretmenin aktif rol oynadığı, bilgiyi düzenleyip doğrudan öğrenciye aktardığı yaklaşımlardır. Bu yöntemler, geleneksel eğitim anlayışına dayalı olarak şekillenmiş olup, öğretim sürecinde öğrenciyi bilgiyi alıcı konumunda, öğretmeni ise bilgi verici ve yönlendirici konumda kabul eder (Demirel, 2012). Öğretmen merkezli yaklaşımlarda temel amaç, belirlenen bilgilerin öğrencilere eksiksiz ve doğru biçimde aktarılmasıdır. Öğretmen, dersin ana kaynağıdır ve öğrenciler bu bilgileri dinleyerek, not alarak ve ezberleyerek öğrenir (Kaya, 2019). Öğretmenin aktif öğrencinin ise pasif olduğu yöntemlerdir.

Geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen derslerde öğrencilerin derse katılımı sınırlı düzeydedir. Etkileşim çoğunlukla öğretmenden öğrenciye doğrudur. Öğrenciler soru sorma ya da görüş belirtmek için daha az fırsata sahip olurlar. Bu durum sınıf içi iletişimi sınırlar (Fidan & Erden, 2001). Öğretmen merkezli yöntemlerde, tüm öğrencilere aynı içerik, aynı yöntemle ve aynı hızda sunulur. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına çok az yer verilir. Bu nedenle öğrenme süreci farklı öğrenme stillerine uygun olmayabilir (Demirel, 2012). Öğrencilerin başarısı çoğunlukla yazılı sınavlar, kısa cevaplı veya çoktan seçmeli testlerle ölçülür. Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencinin bilgi düzeyini değerlendirmede etkili olsa bile analiz, sentez, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalabilir (Kaya, 2019). Öğretmen merkezli yöntemler az zamanda çok bilgi aktarmak için tercih edilir. Kısa bir zaman diliminde çoklu bilgi aktarımında kullanımı avantaj sağlamaktadır. Öte yandan disiplin ve sınıf kontrolü kolaydır. Öğretmen sınıfın merkezinde olduğu için otoriteyi sağlar ve sınıf yönetimi kolaylaşır. Bu sayede öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek ve dersin akışına uyum sağlamak daha mümkün hale gelir. Fakat öğrencinin derse ilgisini düşürerek etkileşimin azalmasına neden olabilir. Çağın meydana getirdiği modern yöntemler ise öğretmen öğrenci etkileşimi arttırmakta, öğrencinin sınıf içindeki rolü aktif kılmaktadır. 21. yüzyıl öğrenen profili dikkate alındığında; eleştirel düşünen, iş birliği yapabilen, çözüm üretebilen ve teknoloji

okuryazarı bireyler yetiştirmek için çağdaş öğretim yöntemlerine olan ihtiyaç giderek artmaktadır (Kaya, 2019).

2.1.2. Çağdaş ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri

Çağdaş öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif katılımcı konumuna taşıyarak, bilgiyi yapılandırma, sorgulama ve iş birliğine dayalı biçimde edinmesini amaçlar. Bu yaklaşımlar, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stiline duyarlı olarak tasarlanır; böylece öğrenme sorumluluğu büyük ölçüde öğrenciye aktarılır (Senemoğlu, 2021). Geleneksel öğretim yaklaşımlarının sınırlarını aşan bu modeller, eleştirel düşünme, problem çözme ve üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine odaklanır.

Günümüz eğitim anlayışı, yalnızca bilgiyi aktaran değil, bireyin kendi öğrenme sürecini aktif biçimde yönettiği, sorguladığı, problem çözdüğü ve yarattığı bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşüm, öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerin yerini, öğrenciyi sürecin merkezine alan çağdaş ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına bırakmasına yol açmıştır. Bu yaklaşımlarda öğrenciler; bilgiyi pasif biçimde almak yerine, yapılandırır, sorgular, deneyimler ve iş birliği içerisinde öğrenir (Demirel, 2012). Böylece öğrenme süreci daha kalıcı, anlamlı ve bireysel farklılıklara duyarlı hâle gelir.

Keşfetmeye dayalı öğrenme (discovery learning), öğrencinin yeni kavramları kendi deneyimleri aracılığıyla keşfetmesini destekler. Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde sorular sorma, hipotez kurma ve deney yapma süreçleriyle öğrenmeyi yapılandırır (Bruner, 1961). Bu yöntem, öğrenenin merakını ve içsel motivasyonunu artırırken, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını güçlendirir. Özellikle fen bilimleri ve beden eğitimi gibi deneysel etkinlik gerektiren derslerde, öğrencilerin kendi hızlarında keşif yapmalarına imkân tanır.

Öğrenci merkezli yöntemler, çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacı öğrenme, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme ve deneyim temelli öğretim gibi çağdaş kuramsal temellere dayanmaktadır. Bu yöntemlerde öğretmen, bilgiyi doğrudan sunan değil;

rehberlik eden, öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenciye kaynak gösteren bir kolaylaştırıcı konumundadır (Saban, 2002). Öğrenci ise sürecin yönlendirilen değil, yöneten tarafıdır. Kendi öğrenme hızına ve stiline göre ilerleyebilir; grup çalışmaları, projeler, drama, araştırma ve sunum gibi yöntemlerle bilgiyi içselleştirir. Bu durum, öğrenmenin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alanlarda daha dengeli gelişmesini sağlar (Yıldız & Altun, 2020).

Çağdaş yöntemlerin en güçlü yönlerinden biri de bireysel farklılıklara duyarlılık göstermesidir. Her öğrencinin öğrenme stili, ilgi alanı ve hazırbulunuşluk düzeyi farklıdır. Öğrenci merkezli yapılar bu farklılıklara göre esnek öğrenme yolları sunar. Örneğin, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, eski bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek öğrenmesini inşa eder (Fosnot, 2005). Aynı şekilde çoklu zekâya dayalı uygulamalarda ise müziksel, görsel, sözel ya da kinestetik yollarla bilgi sunulabilir. Bu sayede daha fazla öğrencinin öğrenme sürecine aktif biçimde katılması sağlanır (Gardner, 2011).

Beden eğitimi ve spor dersleri gibi uygulamaya dayalı derslerde çağdaş yöntemlerin uygulanabilirliği oldukça yüksektir. Özellikle “yönlendirilmiş buluş”, “eşli öğrenme”, “rol oynama”, “proje tabanlı öğrenme” gibi yöntemler öğrencilerin sadece fiziksel değil; sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler. Örneğin; eşli çalışmalarda öğrenciler hem takım ruhu hem de iletişim becerileri kazanırken, problem çözme temelli yaklaşımlarla stratejik düşünme, karar verme gibi beceriler gelişir (MEB, 2018). Bu nedenle öğrenci merkezli yöntemler, yalnızca bilgi öğretmeye değil, bireyin çok yönlü gelişimine katkı sunmaya odaklanır. Ancak bu yöntemlerin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin sadece içerik bilgisine değil, yöntem bilgisine de hâkim olması gerekir. Sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarını fark etme, uygun materyal geliştirme, grup dinamiklerini yönetme gibi pedagojik yeterlilikler ön plana çıkar. Ayrıca eğitim ortamlarının öğrenci merkezli yapıya uygun olarak esnek, materyal destekli ve teknolojik açıdan donatılmış olması gerekir (Kaya, 2019). Öğretmen, bu ortamda bir rehber olarak öğrencinin kendi öğrenme yolunu keşfetmesini destekler. Çağdaş yöntemlerin temel felsefesi öğretmeni değil, öğrenmeyi merkeze almaktır.

Günümüz eğitim anlayışı, öğrencinin pasif bir bilgi alıcısı değil; öğrenme sürecine aktif katılım sağlayan, sorgulayan ve problem çözen bir birey olmasını hedeflemektedir. Bu anlayışa dayalı öğretim yöntemleri, bireysel farklılıkları dikkate alır ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmeyi amaçlar. Yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerine ayrıca değinilecektir.

2.2. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi

Yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrencilerin kendi bilgi yapılarını oluşturmalarını hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan çağdaş öğretim yaklaşımlarından biridir. Bu yöntemde öğrenciler, öğretmenin önceden planladığı öğrenme ortamında, çeşitli ipuçları, sorular ve yönlendirmeler eşliğinde bilgiye ulaşmaya teşvik edilir. Öğretmen doğrudan bilgi vermez; bunun yerine öğrencilerin aktif katılımıyla bilgiyi keşfetmelerini sağlayacak ortamı hazırlar (Bruner, 1961; Ayas, 2011). Yöntemin temelinde, bireyin öğrenme sürecine etkin biçimde katılması ve kendi öğrenme sürecini deneyimlemesi fikri yatmaktadır.

Yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrenenin yeni kavramları keşfetmesini öğretmen rehberliğinde destekleyen yapılandırılmış bir süreçtir. Bu yaklaşımda öğrenci, doğrudan bilgi verilmek yerine, öğretmenin sorularıyla yönlendirilerek adım adım kavramı veya kuramı kendi zihninde inşa eder (Bruner, 1961). Böylece yalnızca bilginin aktarımı değil, öğrenenin bilgiye ulaşma yollarını bizzat deneyimlemesi sağlanır. Bu sayede öğrenme sürecinin kalıcılığı artar ve öğrencinin eleştirel düşünme becerileri gelişir (Ausubel, 1968).

Yönlendirilmiş buluş yöntemi, klasik buluş yönteminden farklı olarak tamamen serbest bir araştırma süreci içermez. Öğretmen, öğrencinin yanlış ya da ilgisiz sonuçlara ulaşmasını engellemek için rehberlik eder. Öğrenciye verilen problemler, sorular veya deneyler belli bir hedefe yöneliktir ve öğrenme süreci yapılandırılmış biçimdedir (Demirel, 2012). Bu yönüyle yöntem, öğrenmeyi rastlantısal olmaktan çıkarıp planlı hâle getirir. Öğrenci, önceki bilgilerini kullanarak yeni kavramlara ulaşır ve bu süreçte zihinsel yapılar aktif şekilde çalıştırılır.

Sürecin ilk aşamasında öğretmen, keşfedilmesi istenen konuya ilişkin dikkat çekici bir uyaran veya problem durumu sunar. Öğrenci bu uyaran üzerinde düşünmeye başlar ve öğretmen, açık uçlu sorularla öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirir (Jonassen, 2000). Ardından öğrenci, bu sorular ışığında kavramları gruplayarak, alt kavram ve genellemeler oluşturur. Örneğin beden eğitimi dersinde “denge” kavramı üzerine çalışılırken, öğrencilere farklı denge pozisyonları gösterilir ve “Hangi pozisyonda merkez kütlelerin nereye kaydığını gözlemlediniz?” gibi sorularla keşif süreci başlatılır (MEB, 2018). Bu aşama, öğrencinin önbilgilerini harekete geçirmesi ve yeni bilgiyi eski bilişsel yapısıyla ilişkilendirmesi için kritik öneme sahiptir (Senemoğlu, 2021).

Üçüncü aşamada, öğrenci elde ettiği veriler üzerinden hipotezler kurar ve bu hipotezleri küçük deneyler veya uygulamalar yoluyla test eder. Beden eğitimi bağlamında, denge tahtasında farklı ayakta durma denemeleri yaparak hangi kas grubunun daha fazla çalıştığını gözlemleyebilirler. Öğretmen ise bu süreçte, deneylerin planlanması ve sonuçların yorumlanmasında rehberlik eder; yanlış yapılan uygulamalarda geri bildirim vererek öğrencinin doğru kavramı pekiştirmesine yardımcı olur (Açıkgöz, 2007). Böylece öğrenme, pasif bir alımdan çıkarak aktif bir yapılandırma sürecine dönüşür.

Dördüncü aşamada, öğrenciler bulgularını paylaşır ve grup içinde tartışır. Bu paylaşım ve tartışma süreci, bilginin sosyal bir düzlemde yeniden inşa edilmesini sağlar. Özellikle iş birliğine dayalı etkinlikler, yönlendirilmiş buluşun etkisini güçlendirir; çünkü öğrenciler birbirlerinin hipotezlerini ele alır, karşılaştırır ve sentezler (Johnson, Johnson & Smith, 1989). Beden eğitimi dersinde grup halinde denge çalışması yapan öğrenciler, farklı çözüm stratejilerini karşılaştırarak ortak bir “doğru” formül geliştirebilirler. Bu hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan zengin bir öğrenme ortamı sunar.

Son aşama olarak, öğretmen kavram haritası veya yapılandırılmış notlarla süreci özetler ve genelleme bir çerçeve sunar. Öğrenci, kendi keşif sürecini bu genel kavramlarla ilişkilendirerek bütünsel bir anlayış geliştirir (Demirel, 2012). Bu özetleme, yeni bilgilerin bellekte kodlanmasını güçlendirir ve hatırlamayı

kolaylaştırır. Ayrıca, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme imkânı veren rubric veya kontrol listeleri sunularak öz düzenleme becerileri de desteklenir (Uşun, 2006).

Bu yöntemde öğrencilerin sürece dâhil edilmesi, öğrenme motivasyonunu artırmakta ve bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin derse olan ilgisinin ve katılımının arttığını, öğrenilen bilgilerin uzun vadede unutulmadığını ortaya koymaktadır (Yurdakul, 2004). Özellikle soyut kavramların öğretiminde, öğrencinin zihinsel keşif yaparak bilgiye ulaşması, ezberci anlayışı ortadan kaldırmakta ve anlamlı öğrenme sağlamaktadır. Bu da öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütüncül gelişimini desteklemektedir.

Yönlendirilmiş buluş yöntemi, beden eğitimi ve spor derslerinde de oldukça işlevseldir. Öğrencilerin belirli bir hareket becerisini, oyun stratejisini ya da takım çalışmasını deneyimleyerek öğrenmesini sağlar. Örneğin, bir voleybol dersinde öğretmen "takımınız servis karşılamada sürekli hata yapıyor, çözüm ne olabilir?" sorusunu yönelttiğinde, öğrenciler düşünerek strateji geliştirir ve kendi çözüm yollarını uygular. Bu durum öğrencinin problem çözme, karar verme ve uygulama becerilerini geliştirdiği gibi öğrenmeye aktif katılımını da sağlar (Tamer, 2000; Yıldız, 2019).

Yönlendirilmiş buluş yönteminin en önemli avantajlarından biri, öğrenenin metabilîşsel farkındalığını artırmasıdır. Öğrenci, "Nasıl öğrendim?", "Hangi stratejiler işe yaradı?" gibi sorularla kendi öğrenme sürecini değerlendirir; bu da ömür boyu öğrenen bireyler yetiştirme hedefiyle örtüşür (Demirel & Altun, 2001). Ayrıca öğrencinin özgüveni yükselir; çünkü kendi çabasıyla elde ettiği bilgiyi hem kavramsal hem de uygulamalı olarak deneyimlemiştir. Bu yöntemin avantajlarından bir diğeri ise öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini desteklemesidir. Bilgiyi hazır biçimde almak yerine, onu kendi çabasıyla elde eden birey, öğrenmeye karşı daha fazla sahiplenme ve içsel motivasyon geliştirir. Bununla birlikte yöntemin etkili uygulanması için öğretmenin planlama ve rehberlik becerileri ön plandadır. Soruların düzeyi, uyandırılan merakın niteliği, grup dinamiklerinin yönetilmesi ve değerlendirme araçlarının doğru seçilmesi öğrenme başarısını belirler (Çepni, 2014).

Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde fiziksel hareketlerin pedagojik hedefle uyumlu senaryolarla sunulması hem güvenli hem de motive edici bir öğrenme ortamı oluşturur (Tamer, 2000). Ayrıca yöntem, öğrenciler arasında iş birliği, iletişim ve akran öğrenmesini destekleyen yapısıyla sosyal becerilerin gelişimine de katkı sunar (Saban, 2002). Böylece hem akademik hem kişisel gelişimi hedefleyen bütünsel bir öğretim sağlanmış olur.

Yönlendirilmiş buluş yönteminin verimli biçimde kullanılabilmesi için öğretmenin önceden detaylı planlama yapması gereklidir. Öğrenciye sunulacak görevlerin düzeyi, yönlendirici soruların niteliği ve öğrenme hedeflerinin açıklığı, yöntemin başarısını belirleyen temel faktörlerdendir (Arslan, 2020). Ayrıca öğretmenin rehberlik düzeyini iyi ayarlaması gerekir; çok fazla müdahale edilmesi öğrencinin bağımsız düşünmesini engelleyebilirken, yetersiz yönlendirme öğrenciyi amaçsız bir keşif sürecine sürükleyebilir. Bu denge, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkiler.

Yöntemin uygulanması için uygun öğrenme ortamının sağlanması da önemlidir. Öğrencilerin rahatça deney yapabilecekleri, soru sorabilecekleri ve fikirlerini paylaşabilecekleri demokratik bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Özellikle beden eğitimi gibi uygulamalı derslerde, öğrencinin hareket özgürlüğü ve grup çalışmasına açık alanlara ihtiyacı vardır. Bu fiziksel ve pedagojik ortam hazırlandığında, yönlendirilmiş buluş yöntemi ile öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de kişisel gelişimlerinde anlamlı ilerlemeler sağlanabilir (MEB, 2018; Ersoy, 2021).

Yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirerek, bilgiyi kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırmasını teşvik eden güçlü bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntem, öğrencilere sadece bilgiyi edinmeyi değil, aynı zamanda bilgiye ulaşma yollarını keşfetmeyi, problem çözme stratejileri geliştirmeyi ve kendi öğrenme sürecini yönetmeyi öğretir. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinin başında gelen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öz düzenleme ve karar verme gibi yetkinliklerin gelişimini doğrudan destekler. Bu yönüyle, ezbere dayalı, yüzeysel öğrenmenin ötesine geçerek derinlemesine ve anlamlı öğrenme fırsatları sunar.

Yönlendirilmiş buluş sürecinde öğrenci, öğretmenin rehberliğinde aktif bir araştırmacıya dönüşür; merak eder, sorular sorar, denemeler yapar ve sonuçlara ulaşır. Bu süreçte geliştirilen zihinsel beceriler, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencinin özgüvenini, öğrenmeye karşı tutumunu ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını da olumlu yönde etkiler. Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde, öğrencinin hem fiziksel hareketleri keşfetmesi hem de bu hareketlerin arkasındaki bilimsel ve stratejik düşünceyi anlaması için ideal bir yöntemdir. Örneğin; kuvvet, denge, koordinasyon gibi temel motor kavramlar, yönlendirilmiş buluş yöntemiyle somut etkinlikler üzerinden öğrenciye kazandırıldığında, öğrenme daha kalıcı ve işlevsel hale gelir.

Ayrıca, bu yöntemin farklı öğrenme düzeylerine ve bireysel farklılıklara duyarlı yapısı sayesinde, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine olanak tanır. Böylece hem akademik hem psikomotor gelişimi desteklenirken, öğrenmede eşitlik ilkesi de gözetilmiş olur. Yönlendirilmiş buluş yönteminin etkili uygulanabilmesi için öğretmenin pedagojik formasyonunun güçlü olması, planlamanın özenle yapılması ve öğrenciler için güvenli, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulması gerekir. Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde, yönlendirilmiş buluş yöntemi hem teorik bilgilerin hem de uygulamalı becerilerin kazandırılmasında oldukça etkili ve çağdaş bir yaklaşım olarak eğitimde yerini almaktadır.

Sonuç olarak, yönlendirilmiş buluş yöntemi; öğrenciyi öğrenme sürecinin öznesi konumuna çıkararak, bilgiye ulaşma yollarını kendi deneyimleriyle keşfetmesini sağlar. Bu yaklaşım, geleneksel anlatım yöntemlerinin ötesine geçerek, öğrencide yüksek düzey bilişsel ve duyuşsal kazanımlar yaratır. Özellikle beden eğitimi ve spor alanında hem kavramsal hem de psikomotor becerilerin geliştirilmesinde güçlü bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

2.2.1. Eğitimde Kullanımı ve Avantajları

Yönlendirilmiş buluş yöntemi, yapılandırmacı öğrenme kuramıyla uyumlu olarak geliştirilen ve öğrenenin bilgiyi doğrudan almak yerine rehber sorular eşliğinde aktif biçimde keşfetmesini temel alan çağdaş bir öğretim yaklaşımıdır. Öğrencilerin

sadece bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda o bilgiye ulaşma sürecini anlamasını hedefler. Bu yönüyle bireyin bilişsel süreçlerini harekete geçiren ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir yöntem olarak eğitimde geniş uygulama alanı bulmuştur (Demirel, 2012). Öğretmen bu modelde bilgiyi sunan değil, öğrenmeyi organize eden ve rehberlik eden bir öğrenme lideri konumundadır.

Yönlendirilmiş buluş yöntemi eğitim sürecine doğrudan katkı sağlayan pedagojik özellikler taşır. Öncelikle bu yöntem, öğrencinin merak duygusunu uyandırarak öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu artırır. Öğrenci, bir kavramı ya da problemi öğretmenin yönlendirmesiyle analiz ederek anlamlandırır ve kendi öğrenme yollarını oluşturur (Bruner, 1961). Bu durum öğrenme sürecini daha anlamlı ve öğrenciye özgü kılar. Özellikle bilişsel gelişim kuramlarına göre, öğrencinin bilgiye doğrudan ulaşmak yerine onu deneyimleyerek yapılandırması, daha kalıcı ve derin öğrenmeyi sağlar (Ausubel, 1968).

Eğitim ortamında yönlendirilmiş buluş yöntemi, özellikle fen, matematik, sosyal bilgiler ve beden eğitimi gibi derslerde kullanılmaya uygundur. Örneğin fen bilimleri derslerinde öğrencilerin laboratuvar ortamında öğretmenin yönelttiği sorular eşliğinde deney yapmaları, buluş temelli bir öğrenme süreci oluşturur. Benzer biçimde beden eğitimi derslerinde öğrencilerin belirli hareket örüntülerini deneyerek hareketin fiziksel prensiplerini keşfetmeleri, yöntemin uygulamalı alandaki etkili kullanımına örnek teşkil eder (MEB, 2018). Bu tür etkinliklerde öğrenci hem psikomotor becerilerini geliştirir hem de hareketin altında yatan mantığı kavrayarak kavramsal düzeyde öğrenme gerçekleştirir (Tamer, 2000).

Yöntemin en güçlü yönlerinden biri, öğrenmeyi sadece bilgi edinimiyle sınırlı tutmamasıdır. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olarak yer aldığı için eleştirel düşünme, analiz etme, ilişki kurma ve problem çözme becerilerini geliştirir. Bu beceriler yalnızca akademik başarıya değil, yaşamda karşılaşılan problemleri çözme yeterliğine de katkı sunar (Jonassen, 2000). Ayrıca grup etkinlikleriyle desteklendiğinde, öğrenciler arası iletişim, iş birliği ve empati gibi sosyal-duygusal beceriler de gelişir. Bu yönüyle yöntem, öğrencilerin sadece bilişsel değil, duyuşsal gelişimini de destekleyen bütüncül bir yapıya sahiptir (Senemoğlu, 2021).

Yönlendirilmiş buluş yönteminin eğitimdeki avantajlarından biri de bireysel farklılıklara duyarlı olmasıdır. Her öğrencinin öğrenme hızı ve tarzı farklı olduğundan, bu yöntem öğrencinin kendi ritminde ilerlemesine olanak tanır. Öğrenciler kendi öğrenme stratejilerini geliştirerek bilgiyi kişiselleştirir, böylece öğrenilenler daha kolay hatırlanır ve yeni bilgilerin yapılandırılmasında referans oluşturur (Saban, 2002). Ayrıca öğrenmenin bireysel sorumlulukla yürütülmesi, öğrencinin öz yeterlik duygusunu ve öğrenme motivasyonunu artırır (Zimmerman, 2000).

Bir diğer önemli avantajı, yönlendirilmiş buluş yönteminin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye olanak sağlamasıdır. Öğrenciler öğretmenin sunduğu ipuçlarından yola çıkarak çözüm yolları üretmekte ve farklı bakış açıları geliştirmektedir. Bu süreçte öğrenme, yalnızca tek doğruya ulaşmaktan öte, farklı yollarla sonuca ulaşabilmeyi deneyimlemek şeklinde gerçekleşir (Kaya, 2019). Böylece öğrenciler sadece öğrenen değil; sorgulayan, eleştiren ve yeni bilgiler üreten bireylere dönüşürler. Eğitim sisteminin eleştirel düşünen bireyler yetiştirme hedefiyle örtüşen bu yaklaşım, çağdaş eğitim anlayışının temel taşlarından biridir.

Bununla birlikte, yönlendirilmiş buluş yönteminin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin yüksek düzeyde planlama, soru sorma ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekir. Öğrenciye ne zaman, nasıl müdahale edileceği, ne kadar özgürlük tanınacağı gibi noktalar, öğretmenin pedagojik deneyimiyle doğru orantılıdır (Çepni, 2014). Ayrıca sınıf ortamının işbirliğini destekleyecek biçimde düzenlenmesi, grup içi etkileşimlerin verimli şekilde yürütülmesi gerekir. Bu noktada, öğrenme sürecinin sadece ürün değil süreç odaklı değerlendirilmesi, öğrenciye gelişimsel geri bildirim verilmesi büyük önem taşır (Uşun, 2006).

Sonuç olarak yönlendirilmiş buluş yöntemi; öğrenciyi ezberci pasif öğrenme anlayışından çıkararak, bilgiyi yapılandıran, sorgulayan ve keşfeden aktif bir birey hâline getirir. Bu yöntem, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin öğrenme sürecine olan ilgisini, motivasyonunu ve özgüvenini de artırır. Özellikle uygulamalı derslerde, somut deneyimler üzerinden soyut kavramlara ulaşma imkânı sunduğu için kalıcı öğrenme açısından oldukça etkilidir. Bu yönüyle, çağdaş eğitimin temel

değerleriyle uyumlu, öğrenci merkezli güçlü bir öğretim stratejisi olarak eğitim ortamlarında yer bulmaya devam etmektedir.

2.2.2. Beden Eğitimi Dersinde Uygulama Örnekleri

Yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrencinin doğrudan bilgiyle karşılaşmadan, öğretmenin rehberliğinde keşfetmesine dayanan aktif öğrenme süreçlerini kapsar. Bu yöntem, beden eğitimi derslerinin yapısal özellikleriyle büyük oranda örtüşür. Çünkü beden eğitimi dersi; uygulamalı, deneyime dayalı ve psikomotor becerilerin yoğun olarak işlendiği bir alan olup, öğrencinin etkin katılımını gerektirir (Demirel, 2012). Bu bağlamda yönlendirilmiş buluş yöntemi hem fiziksel beceri kazandırmada hem de kavramsal ve duyuşsal öğrenmeyi desteklemede etkili bir araçtır.

Beden eğitimi derslerinde yönlendirilmiş buluş yöntemi kullanılırken öğretmen, öğrencilere doğrudan nasıl yapacaklarını söylemek yerine, onları düşünmeye ve denemeye yönlendiren sorular sorar. Örneğin, “Voleybol servis atarken topun yere en geç düşmesini sağlamak için nasıl bir vuruş yaparsınız?” sorusu ile öğrenci, topun hareketini, atış açısını ve kuvvetini sorgular. Öğrencinin bu fiziksel durumu deneyimleyerek analiz etmesi, motor becerilerin bilinçli şekilde gelişmesini sağlar (Tamer, 2000). Böylece öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber; öğrenci ise bilgiyi keşfeden bir katılımcı olur.

Bu yöntemin beden eğitimi derslerinde etkili şekilde uygulanabileceği konulardan biri denge becerisidir. Öğrencilere “Hangi duruş pozisyonlarında daha kolay dengede kalıyorsunuz?”, “Kollarınız vücudunuza yakınken mi açıkken mi dengede durmak daha kolay?” gibi yönlendirici sorular yöneltilerek farklı denge pozisyonlarını deneyimlemeleri sağlanabilir. Öğrenciler bu uygulamalar sonucunda yer çekimi merkezi, destek yüzeyi ve kas kontrolü gibi kavramları fark eder ve bunları bedenleri üzerinden öğrenirler (MEB, 2018). Böyle bir öğrenme, soyut kavramların somut deneyimlerle içselleştirilmesini kolaylaştırır (Senemoğlu, 2021).

Bir diğer uygulama alanı koordinasyon çalışmalarıdır. Örneğin ritmik hareket çalışmaları sırasında öğretmen öğrencilerden farklı hareket dizilerini denemelerini

ister: “Aynı anda kol ve bacak koordinasyonunu nasıl sağlayabilirsiniz?”, “Hangi hareketi öne aldığınızda ritminiz bozuluyor?” gibi sorularla öğrencinin hareketin yapısını fark etmesi sağlanır. Bu süreçte öğrenciler hem bireysel hem de grup hâlinde uygulamalar yaparak hareket kontrolünü ve beden farkındalığını geliştirir (Yıldız, 2020). Yönlendirilmiş buluş yöntemiyle yapılan bu tür koordinasyon etkinlikleri, öğrencinin motor gelişimini doğrudan desteklerken, bilişsel ve duyuşsal süreçlerini de etkinleştirir.

Top oyunları gibi takım çalışmalarına dayalı etkinliklerde de yönlendirilmiş buluş yöntemiyle stratejik düşünme becerileri geliştirilebilir. Örneğin basketbol dersinde öğretmen “Top kayıplarını en aza indirmek için pas sırasını nasıl düzenlemeliyiz?” sorusunu yöneltmek, öğrencilerin hem oyun kurgusu hem takım içi roller hakkında fikir üretmesini sağlar. Bu sayede öğrenciler yalnızca fiziksel hareketleri değil, aynı zamanda karar alma, iş birliği, çözüm üretme gibi sosyal becerileri de deneyimler (Karamustafaoğlu, 2011).

Yönlendirilmiş buluş yöntemi aynı zamanda sportif değerlerin kazandırılmasında da etkilidir. Örneğin “Bir arkadaşınız oyunda kural ihlali yaptığında ne yapmalısınız?”, “Rakip takım centilmence davranmadığında nasıl karşılık verilmeli?” gibi sorularla öğrenciler spor ahlakı, dürüstlük ve adalet gibi değerler üzerine düşünmeye yönlendirilir. Böylece öğrenciler hem oyun ortamında etik kararlar almayı öğrenir hem de sporun eğitsel yönünü fark eder (MEB, 2018; Saban, 2002).

Bu yöntemin uygulama sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli bir husus, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun sorular sorması ve deneyim sürecini güvenli şekilde organize etmesidir. Fiziksel etkinliklerde kazaya yol açabilecek durumları önceden öngörmek, ekipmanları doğru yerleştirmek ve öğrencileri fiziksel kapasiteye göre yönlendirmek öğretmenin sorumluluğundadır (Çepni, 2014). Ayrıca grup dinamikleri dikkate alınarak, akran etkileşimini teşvik edecek eşleştirmelerle öğrenme ortamı daha verimli hâle getirilebilir.

Sonuç olarak, yönlendirilmiş buluş yöntemi beden eğitimi derslerine sadece bilgi aktarma açısından değil; öğrencinin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimini

bütüncül biçimde destekleme açısından büyük katkılar sağlar. Hareketin mantığını kavrayan, kendi bedenini tanıyan, sorularla düşünmeyi öğrenen ve takım içinde çözüm üretme yetkinliği kazanan bireyler yetiştirmek için bu yöntem oldukça işlevseldir. Öğrencinin hareket ederek öğrenmesini ve bu süreçte anlamlı deneyimler kazanmasını sağlayan yönlendirilmiş buluş yöntemi, çağdaş beden eğitimi anlayışının vazgeçilmez bir parçasıdır.

2.3. Eşli Çalışma (İşbirlikli Öğrenme) Yöntemi

Eşli çalışma yöntemi, öğrencilerin küçük gruplar ya da eşli şekilde birlikte çalışarak ortak bir öğrenme hedefi doğrultusunda bilgi üretmeleri ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını temel alan çağdaş bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde öğrenciler, yalnızca kendi öğrenmelerinden değil, aynı zamanda arkadaşlarının da öğrenmesinden sorumlu tutulur (Johnson, Johnson & Holubec, 1994). Eşli öğrenme, bu yapının daha bire bir uygulanan biçimi olup, öğrenci çiftleri arasında karşılıklı bilgi paylaşımına, yardımlaşmaya ve etkileşime dayalı bir süreçtir. Bu yönüyle hem akademik başarıyı hem de sosyal becerileri geliştirme açısından son derece etkilidir.

Bu yöntemde öğrenme, yalnızca öğretmenin anlattığı bilgilerle sınırlı kalmaz; öğrenciler, birlikte düşünerek, tartışarak ve birbirlerinden öğrenerek öğrenme sürecini derinleştirir. Özellikle bireysel farklılıkların belirgin olduğu sınıflarda, güçlü öğrencilerin zayıf öğrencilere rehberlik etmesiyle öğrenme hızları dengelenir. Bu süreçte öğrenen yalnızca bilgi alıcısı değil, aynı zamanda öğretici rolü de üstlenir (Slavin, 1995). Böylece öğrencilerin anlatma, açıklama, dinleme, sabretme, empati kurma gibi sosyal ve bilişsel becerileri gelişir. Bu yönüyle işbirlikli öğrenme, hem bilişsel hem duyuşsal hem de sosyal öğrenmeyi destekleyen bütünsel bir modeldir.

İşbirlikli öğrenmenin temel unsurları arasında olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, sosyal becerilerin öğretimi ve grup sürecinin değerlendirilmesi yer alır (Johnson & Johnson, 2009). Olumlu bağımlılık, öğrencilerin ortak hedeflere ulaşmak için birbirlerine ihtiyaç duyması anlamına gelir. Bu yapı, grup üyelerinin birbirlerini desteklemelerini, rekabet yerine yardımlaşmayı tercih etmelerini sağlar. Bireysel sorumluluk ise her öğrencinin grup çalışmasına katkı

sunması ve kendi öğrenme görevini yerine getirmesidir. Bu iki ilke sayesinde grup üyeleri hem bağımsız öğrenir hem de iş birliği içinde gelişirler.

Beden eğitimi ve spor dersleri açısından bakıldığında, işbirlikli öğrenme yaklaşımı oldukça işlevsel bir yapıya sahiptir. Çünkü bu dersler zaten doğası gereği hareket, iletişim ve iş birliğine dayalı etkinlikleri içerir. Örneğin voleybol, basketbol, hentbol gibi takım sporlarında öğrencilere belirli görevler verilerek çiftler hâlinde veya küçük gruplar hâlinde çalışmaları sağlanabilir. Bir öğrenci pas atarken diğeri onu karşılayabilir; biri beceriyi uygularken diğeri gözlemleyip geri bildirimde bulunabilir. Böylece öğrenciler hem psikomotor becerileri hem de sosyal-duyuşsal becerileri eş zamanlı olarak geliştirirler (Tamer, 2000; Yıldız, 2020).

Ayrıca işbirlikli öğrenme, öğrenme motivasyonunu artırmak açısından da etkilidir. Grup üyeleri arasındaki sosyal etkileşim, öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkiler. Öğrenciler kendi bireysel hatalarından çok şey öğrenirken, arkadaşlarının deneyimlerinden de yararlanma şansına sahip olur. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecine olan güvenini artırır, akademik kaygı düzeyini azaltır ve öz yeterlik duygusunu geliştirir (Özkal, 2007). Aynı zamanda öğrenciler arasında empati, hoşgörü ve iletişim gibi toplumsal değerlerin gelişmesine katkı sağlar. Özellikle farklı yeterlilik düzeyindeki öğrencilerin eşleştirilmesi hem öğrenme farklılıklarının dengelenmesini sağlar hem de akran öğretimi yoluyla öğrenme ortamını zenginleştirir.

Bu yöntemin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin uygun eşleştirme yapması, grup dinamiklerini gözlemlemesi ve görevlerin açık, ulaşılabilir ve anlamlı biçimde belirlenmesi gerekir. Ayrıca değerlendirme süreci sadece ürün odaklı değil, süreç odaklı da olmalıdır. Grup üyelerinin birbirine sunduğu geri bildirimler, gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi araçlarla süreç sürekli izlenmeli ve desteklenmelidir (Saban, 2002). Öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran değil, rehberlik eden, destekleyen ve süreci izleyen bir kolaylaştırıcı rol üstlenmelidir.

Sonuç olarak, işbirlikli (eşli) öğrenme yöntemi, yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmayan; aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duyuşsal gelişimini,

iletişim becerilerini, özgüvenlerini ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştiren çok yönlü bir öğretim stratejisidir. Özellikle beden eğitimi gibi hareket temelli, etkileşimli ve uygulamalı derslerde; öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırması bakımından büyük avantajlar sağlar. Öğrencilerin birlikte öğrenme sürecinde hem bireysel hem kolektif sorumluluk duygusu geliştirmesi, çağdaş eğitim anlayışının temel taşlarından biridir. Bu yöntem, 21. yüzyılın gerektirdiği sosyal becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi açısından önemli ve uygulanabilir bir model sunmaktadır.

2.3.1. Öğrencinin Gelişim Alanlarına Etkisi

Eşli çalışma yöntemi, öğrencilerin belirli bir öğrenme hedefi doğrultusunda birlikte çalışarak bilgi üretmelerine, problem çözmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine imkân tanıyan yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntem, işbirlikli öğrenmenin bir alt türü olarak değerlendirilmekte ve özellikle öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Slavin, 1995). Eşli öğrenme sürecinde öğrenciler yalnızca kendi öğrenmelerinden değil, eşlerinin öğrenmesinden de sorumlu oldukları için bireysel ve karşılıklı gelişim süreci eş zamanlı işler. Bu yapı, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturur.

Bilişsel gelişim açısından bakıldığında, eşli çalışma yöntemi öğrencilerin kavramları daha derinlemesine anlamalarını, kendi düşüncelerini ifade etmelerini ve öğrendiklerini yeniden yapılandırmalarını sağlar. Öğrenci, eşine bir konuyu açıklarken bilgiyi tekrar etmekle kalmaz; aynı zamanda kendi anlayışını da pekiştirir (Vygotsky, 1978). Bu süreç, öğrenenin düşünme becerilerini ve kavramsal analiz yeteneklerini geliştirir. Araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin özellikle kavram öğretimi, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Johnson & Johnson, 2009; Saban, 2002). Ayrıca öğrenci, eşinden aldığı geri bildirimlerle öğrenme hatalarını fark etme ve düzeltme fırsatı bulur.

Psikomotor gelişim alanında ise, eşli öğrenme yönteminin etkisi özellikle uygulamalı derslerde belirgin şekilde gözlemlenebilir. Beden eğitimi gibi motor

becerilere dayalı derslerde, bir öğrencinin hareketi uygularken diğer öğrencinin onu gözlemlemesi, değerlendirmesi ve gerektiğinde geri bildirim vermesi; öğrenmenin hem aktif hem de farkındalık odaklı olmasını sağlar (Tamer, 2000). Öğrenciler arasında dönüşümlü rollerle yapılan uygulamalarda hem beceri kazandırma süreci hem de hareketin doğru teknikle yapılması desteklenmiş olur. Bu sayede yalnızca fiziksel hareket değil, hareketin ardındaki bilişsel planlama da gelişir. Ayrıca gözlemci rolündeki öğrenci de pasif kalmaz; aksine dikkat, analiz ve yorumlama becerilerini kullanarak psikomotor öğrenme sürecine dâhil olur.

Duyuşsal gelişim yönüyle incelendiğinde ise eşli öğrenme; empati kurma, sabır gösterme, iletişim kurma, eleştiriye açık olma ve sorumluluk alma gibi birçok sosyal beceriyi içinde barındırır. Öğrencilerin birlikte çalıştıkları partnerlerine karşı saygı geliştirmeleri, birbirlerini dinlemeleri ve karşılıklı anlayış geliştirmeleri; duygusal zekâ ve sosyal farkındalık açısından önemlidir (Goleman, 1996). Ayrıca birlikte çalışmak, öğrencilerin aidiyet hissini artırır ve öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiler. Özellikle düşük akademik özgüvene sahip öğrenciler, bir partnerle birlikte çalıştıklarında daha rahat risk alabilmekte ve öğrenmeye daha aktif katılım göstermektedir (Özkal, 2007).

Eşli öğrenme, aynı zamanda öğrencinin öz düzenleme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Öğrenci, kendi öğrenme sürecini izlemeyi, geri bildirim almayı ve bu doğrultuda kendini düzenlemeyi öğrenir. Özellikle dönüşümlü uygulamalarda (bir uygulayan, bir gözlemleyen) öğrenciler neyi ne kadar öğrendiğini fark eder ve kendi gelişim alanlarını tanımlar. Bu durum, öğrenenin sadece bilgiyi edinmekle kalmayıp, öğrenme sürecini yönetebilen bir birey hâline gelmesine katkı sağlar (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme becerileri ise yaşam boyu öğrenme yetkinliği açısından temel bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak eşli çalışma yöntemi; öğrencinin bilişsel, psikomotor ve duyguşsal gelişimini bütüncül biçimde destekleyen çok yönlü bir öğretim yaklaşımıdır. Özellikle beden eğitimi gibi uygulamalı derslerde, öğrencilerin birlikte çalışarak hareket becerilerini geliştirmeleri, iletişim kurmaları, sorumluluk almaları ve birbirlerinden öğrenmeleri; bu yöntemin güçlü etkilerini ortaya koymaktadır. Eşli çalışma sürecinde

öğrencinin sadece öğrenen değil, aynı zamanda öğreten, gözlemleyen ve değerlendiren bir aktör hâline gelmesi hem öğrenmenin niteliğini artırmakta hem de bireyin akademik ve kişisel gelişimini desteklemektedir. Bu yönüyle eşli öğrenme yöntemi, yalnızca bir öğretim tekniği değil; aynı zamanda değerler eğitimi, yaşam becerileri ve sosyal bütünleşme açısından da önemli katkılar sunan bir yaklaşımdır.

2.3.2. Beden Eğitimi Derslerinde Eşli Çalışmanın Rolü

Eşli çalışma, öğrencilerin bir partnerle birlikte belirli bir hedef doğrultusunda iş birliği içinde öğrenmelerini sağlayan etkili bir öğretim yöntemidir. Bu yaklaşım hem bireysel gelişimi hem de sosyal etkileşimi destekleyen yapısıyla özellikle beden eğitimi derslerinde önemli bir yer tutar. Beden eğitimi dersleri, yalnızca fiziksel becerilerin öğretildiği değil; aynı zamanda sorumluluk alma, empati kurma, iletişim geliştirme ve takım çalışması gibi sosyal-duygusal becerilerin kazanıldığı çok yönlü öğrenme ortamlarıdır (Demirhan & Altay, 2001). Bu nedenle eşli çalışmanın beden eğitimi bağlamındaki işlevi, yalnızca performans temelli değil, aynı zamanda kişisel ve sosyal gelişim temellidir.

Beden eğitimi derslerinde eşli çalışma uygulamaları, öğrencilerin motor becerileri geliştirmelerine doğrudan katkı sunar. Bir öğrencinin beceriyi uygularken, diğer öğrencinin gözlem yapması, geri bildirim vermesi ve gerektiğinde düzeltici öneriler sunması; psikomotor öğrenmenin pekişmesini sağlar (Tamer, 2000). Özellikle denge, koordinasyon, esneklik gibi teknik becerilerin öğretiminde eşli çalışma, öğrencinin uygulamayı görerek ve deneyimleyerek öğrenmesine olanak tanır. Gözlemci öğrenci, pasif bir izleyici olmaktan çıkıp hareketin analizini yaparak bilişsel olarak da sürece katılır. Bu etkileşimli yapı sayesinde öğrenciler, sadece uygulayan değil; aynı zamanda değerlendiren ve öğreten bireyler hâline gelir.

Eşli çalışma yöntemi, duyuşsal gelişim açısından da beden eğitimi derslerine önemli katkılar sunar. Öğrenciler eşli çalışmalarda empati kurmayı, sabretmeyi, yardımlaşmayı ve sorumluluk almayı öğrenirler. Öğrencilerin bir partnerle birlikte hareket etmeleri, güven duygusunu geliştirirken aynı zamanda sosyal kabul düzeylerini de artırır (Goleman, 1996). Bu yöntem sayesinde öğrenci hem bireysel

performansını sergileme hem de bir başkasının öğrenmesine katkı sunma sürecinde sosyal becerilerini geliştirir. Özellikle iş birliği, hoşgörü ve takım ruhu gibi değerlerin davranışa dönüşmesi açısından eşli çalışma, etkili bir araçtır (Özkal, 2007).

Sonuç olarak, eşli çalışma yöntemi beden eğitimi derslerinde sadece bir öğretim tekniği değil; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütüncül gelişimini destekleyen güçlü bir pedagojik araçtır. Öğrencilerin birlikte öğrenme sürecine aktif katılım göstermeleri, sosyal bağlar kurmaları ve hareketi anlamlandırarak uygulamaları, bu yöntemin sunduğu çok yönlü katkılardandır. Bu nedenle eşli çalışmanın beden eğitimi derslerinde daha yaygın ve sistemli biçimde kullanılması hem öğretim sürecinin niteliğini artıracak hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecektir.

2.4. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişimi inceleyebilmek için ilk önce biliş kavramı üzerinde durulmalıdır. Biliş çevreyi algılamaya ve öğrenmeye olanak tanıyan zihinsel etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bilişsel gelişim kavramını tek bir cümle özelinden tanımlamak pek mümkün olmasa da düşünce, anlama ve akıl yürütme mekanizmalarında oluşan gelişmeler şeklinde tanımlanabilir. Bilişsel gelişimin daha net kavranması için zihin görevlerine göre bazı alanlara ayrılabilir ve bu alanlar beş kolda incelenebilir.

1.Dil Gelişimi: Sözcüklerin, sayıların, sembollerin kazanılmasının ve dilin kurallarına uygun biçimde kullanılmasının gelişimidir (Oktaylar,2016).

2.Algısal Gelişim: İnsanın çevresinden gelen etkilerin, çevresinde var olan varlıkların ve yaşanan olayların anlamlandırılmasının gelişimidir (Oktaylar,2016).

3.Kavramların Gelişimi: Çevre, olaylar ve varlıklar arasında etkileşim yoluyla kavramlara ulaşabilme beceresinin gelişimidir (Oktaylar,2016).

4.Problem Çözme Gelişimi: Karşılaşılan sorun ve soruna ilişkin geçmiş yaşantı ve öğrenmeler yoluyla elde edilen bilgilerle yeni çözümlere ulaşma çözüm yolu üretme durumunun gelişmesidir (Oktaylar,2016)

5.Yaratıcılığın Gelişimi: Geçmiş öğrenmelere ve kazanılan kavramlar neticesinde yeni fikirlerin veya eserlerin ortaya çıkma durumunun gelişimidir (Oktaylar,2016).

2.4.1. Bilişsel Gelişim Taksonomisi

Bilişsel gelişim taksonomisi, öğrenme hedeflerini zihinsel süreçler açısından sınıflandıran sistematik bir modeldir. Benjamin Bloom ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen bu sınıflama, öğrenmenin yalnızca bilgi edinme ile sınırlı olmadığını; bilgiyi anlama, uygulama, çözümlenme, birleştirme ve değerlendirme gibi farklı zihinsel beceri düzeylerini kapsadığını vurgular (Bloom, 1956). Taksonomi, basitten karmaşığa doğru ilerleyen Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme olmak üzere altı aşamadan oluşur. Daha sonraki yıllarda Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından güncellenen model, eylem odaklı fiiller kullanılarak modern öğrenme ihtiyaçlarına uyarlanmıştır.

Beden eğitimi ve spor dersleri, bu bilişsel basamakların tamamının aktif biçimde kullanılabileceği alanlardır. Fiziksel etkinliklerin öğrenimi, yalnızca motor becerilerin değil, aynı zamanda karar verme, problem çözme ve stratejik düşünme gibi bilişsel süreçlerin de gelişimini destekler (Demirhan & Altay, 2001).

Aşağıda bilişsel gelişim taksonomisinin her basamağı, beden eğitimi bağlamında örneklerle açıklanmıştır.

2.4.1.1. Bilgi

Bilgi basamağı, Bloom'un bilişsel gelişim taksonomisinin en temel düzeyini oluşturur ve bireyin daha önce karşılaştığı kavram, olgu, ilke, yöntem, tarihsel olay ya da prosedürleri hatırlayabilme ve tanıyabilme yeteneğini ifade eder (Bloom, 1956). Bu düzeyde öğrenme, genellikle ezberleme, tanıma ve hatırlama süreçlerine

dayanır. Amaç, öğrencinin daha karmaşık zihinsel işlemler yapmadan, öğrenilen bilgiyi hafızasında saklayarak gerektiğinde geri çağırabilmesidir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bilgi düzeyinde öğrenme; belirli bir kavramın tanımını yapabilme, temel kuralları sıralayabilme, tarihsel bir süreci kronolojik olarak ifade edebilme veya bir konunun temel ilkelerini açıklayabilme gibi davranışlarla ölçülür (Demirel, 2012). Bu aşamada öğrencinin bilgiyi kullanarak analiz ya da değerlendirme yapması beklenmez; önemli olan bilginin doğru ve eksiksiz olarak hatırlanmasıdır.

Beden eğitimi ve spor dersleri bağlamında bilgi düzeyi, örneğin voleybolun saha ölçülerini bilmek, oyun kurallarını hatırlamak, bir hareketin teknik adımlarını sıralamak ya da bir sporcunun görev alanını tanımlamak gibi davranışları kapsar (Demirhan & Altay, 2001). Bu tür bilgiler, sonraki kavrama, uygulama ve üst düzey bilişsel basamaklara geçiş için temel oluşturur.

Ayrıca bilgi basamağında öğrenme; sözel (kavram ve terim bilgisi), görsel (şekil, diyagram ve saha çizgileri bilgisi) ve işlemsel (hareket sıralaması bilgisi) unsurları içerebilir (Senemoğlu, 2021). Bu nedenle beden eğitimi öğretiminde bilgi düzeyindeki hedefler hem teorik hem de uygulamalı içeriklerle desteklenmelidir. Öğrencinin doğru bilgiye sahip olması, ilerleyen aşamalarda strateji geliştirme, problem çözme ve karar verme gibi daha karmaşık becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırır (Yıldız & Altun, 2020).

Sonuç olarak bilgi düzeyi, öğrenme sürecinde bir başlangıç noktasıdır ve diğer bilişsel düzeylerin üzerinde inşa edileceği sağlam bir temel oluşturur. Spor eğitiminde bu basamak ihmal edildiğinde, öğrencinin kavrama ve uygulama gibi daha üst düzey becerilere geçişi zorlaşır. Bu nedenle bilgi basamağı, etkili bir öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından biridir (Saban, 2002).

2.4.1.2. Kavrama

Kavrama basamağı, Bloom'un bilişsel gelişim taksonomisinde bilgi düzeyinden hemen sonra gelen ikinci aşamadır ve öğrenilen bilgilerin yalnızca

hatırlanması değil, aynı zamanda anlamlandırılması, yorumlanması ve farklı biçimlerde ifade edilebilmesi sürecini ifade eder (Bloom, 1956). Bu düzeyde öğrenci, edindiği bilgiyi kendi cümleleriyle açıklayabilir, farklı örnekler verebilir ve bilgiyi yeni bağlamlara uyarlayabilir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Kavrama düzeyinde öğrenme; açıklama, özetleme, yorumlama, sınıflandırma ve dönüştürme gibi zihinsel işlemleri kapsar. Bu, öğrencinin yalnızca bir bilgiyi ezberlemesini değil, o bilgiyi neden-sonuç ilişkileriyle anlamlandırmasını da gerektirir (Senemoğlu, 2021). Örneğin, bir öğrenci basketbolda “fast break” stratejisinin ne olduğunu ezbere bilmekten öte, bu stratejinin hangi durumlarda ve neden kullanılacağını açıklayabiliyorsa, kavrama düzeyinde yeterlilik göstermektedir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde kavrama basamağı, öğrencinin kuralları ve teknikleri yalnızca öğrenmekle kalmayıp, bunların oyun içerisindeki önemini ve işlevini anlamasıyla somutlaşır (Demirhan & Altay, 2001). Örneğin, voleybol dersinde öğrenci pasın yalnızca nasıl yapıldığını değil, hangi pozisyonlarda pasın tercih edilmesi gerektiğini ve bunun oyunun akışına etkisini açıklayabilir. Bu süreç, uygulama ve analiz gibi üst düzey basamaklara geçiş için kritik bir köprü görevi görür (Demirel, 2012).

Kavrama düzeyi, görsel (hareketin gösterilmesi), sözel (tekniklerin açıklanması) ve uygulamalı (örnek durumlar üzerinden gösterim) yöntemlerle pekiştirilebilir. Öğretmen, öğrencinin kavrama düzeyini ölçmek için senaryo temelli sorular, açıklama ödevleri veya oyun analizi çalışmaları kullanabilir (Saban, 2002). Böylece öğrencinin bilgiyi anlamlandırma becerisi hem teorik hem pratik olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak kavrama basamağı, öğrenmenin yalnızca bilgi toplama aşamasında kalmamasını, öğrencinin bilgiyi anlamlı bir yapıya dönüştürmesini sağlar. Spor eğitiminde bu düzeyin etkili biçimde geliştirilmesi, öğrencinin ilerleyen aşamalarda problem çözme, strateji geliştirme ve eleştirel düşünme becerilerinde daha başarılı olmasına zemin hazırlar (Yıldız & Altun, 2020).

2.4.1.3. Uygulama

Uygulama basamağı, Bloom'un bilişsel gelişim taksonomisinde kavramanın ardından gelen üçüncü aşamadır ve bireyin edindiği bilgileri yeni durumlara aktararak kullanabilme becerisini ifade eder (Bloom, 1956). Bu düzeyde öğrenci, yalnızca bilgiyi hatırlamak ve anlamakla kalmaz, aynı zamanda onu farklı koşullar altında doğru ve etkili şekilde uygular (Anderson & Krathwohl, 2001). Uygulama, öğrenmenin gerçek yaşamda işlevselleştiği aşamadır ve genellikle problem çözme, beceri gösterimi ve duruma uygun karar verme gibi süreçleri içerir.

Bu basamakta öğrenme; kuralların, yöntemlerin, ilkelerin ya da tekniklerin farklı bağlamlarda kullanılması yoluyla gerçekleşir (Demirel, 2012). Örneğin, teorik olarak öğrenilen bir basketbol pas tekniğinin, maç esnasında savunmanın durumuna göre doğru biçimde kullanılması uygulama düzeyine örnektir. Bu süreçte öğrenci, önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak yeni bir duruma uygun strateji geliştirir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulama basamağı, fiziksel becerilerin performansa dönüştürülmesinde kritik öneme sahiptir (Demirhan & Altay, 2001). Örneğin, voleybolda parmak pasın teknik detaylarını öğrenen bir öğrenci, bu bilgiyi oyun sırasında gerçek bir pozisyonda uygular. Benzer şekilde, atletizm dersinde öğrenci teorik olarak öğrendiği start tekniğini, yarış sırasında doğru biçimde kullanarak performansını ortaya koyar.

Uygulama düzeyinin değerlendirilmesinde öğretmen, öğrenciden öğrendiği bir beceriyi yeni bir ortamda göstermesini, problem çözme senaryolarında uygun hareketleri seçmesini ya da gerçekçi oyun koşullarında teknikleri doğru biçimde kullanmasını isteyebilir (Saban, 2002). Bu tür değerlendirmeler, öğrencinin kavrama düzeyinden uygulamaya geçişte ne kadar başarılı olduğunu ortaya koyar.

Spor eğitiminin doğası gereği uygulama basamağı, yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal alanlarla da ilişkilidir. Öğrenci, oyunun gidişatına

göre karar verirken stratejik düşünme becerisini kullanır, bu da üst düzey bilişsel süreçlerin devreye girmesini sağlar (Senemoğlu, 2021).

Sonuç olarak uygulama basamağı, öğrenmenin aktif kullanım alanına taşındığı ve bilginin işlevselleştiği bir düzeydir. Bu aşama, öğrencinin öğrendiklerini yalnızca teoride değil, gerçek yaşam ve oyun koşullarında da başarıyla kullanabilmesini sağlayarak, spor eğitiminde kalıcı öğrenmeyi destekler (Yıldız & Altun, 2020).

2.4.1.4. Analiz

Analiz basamağı, Bloom'un bilişsel gelişim taksonomisinde uygulamanın ardından gelen ve öğrenmenin daha üst düzey zihinsel süreçlere taşındığı aşamadır (Bloom, 1956). Bu düzey, bir bütünün öğelerine ayrılarak incelenmesini, bileşenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini ve bu ilişkilerin mantıksal bir çerçevede değerlendirilmesini içerir (Anderson & Krathwohl, 2001). Analiz süreci, öğrencinin yalnızca bilgiyi kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda bilginin yapısını, mantığını ve anlamını sorgulamasını sağlar.

Bu düzeyde öğrenme, sınıflandırma, karşılaştırma, ilişkilendirme, ayırt etme, neden-sonuç bağlantılarını ortaya koyma ve temel ilkeleri tanımlama gibi zihinsel işlemleri kapsar (Demirel, 2012). Örneğin, bir öğrenci futbol maçında rakip takımın oyun planını çözümlyerek hangi savunma stratejisini kullandığını belirleyebiliyorsa, analiz düzeyinde yeterlilik göstermektedir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde analiz basamağı, hareketlerin teknik yönlerinin, oyun stratejilerinin veya taktiksel kararların incelenmesi şeklinde ortaya çıkar (Demirhan & Altay, 2001). Örneğin, voleybol dersinde öğrenci servis karşılama tekniğini aşamalarına ayırabilir, bu aşamalarda yapılan hataları tespit edebilir ve düzeltme yolları önerebilir. Benzer şekilde, atletizmde koşu tekniğinin video analizini yaparak adım uzunluğu, kolların kullanımı ve nefes kontrolü gibi unsurları değerlendirebilir.

Analiz düzeyinde değerlendirme yapmak isteyen öğretmenler, öğrencilere problem senaryoları sunarak çözümlmelerini isteyebilir. Örneğin, bir basketbol maçının son saniyelerinde hangi hücum planının tercih edilmesi gerektiğini tartışmak, öğrencinin stratejik düşünme ve karar verme becerilerini geliştirir (Saban, 2002). Bu süreç, üst düzey bilişsel becerilerin yanında eleştirel düşünmeyi de destekler.

Ayrıca analiz düzeyi, öğrencinin yalnızca mevcut bilgiyi anlamasını değil, aynı zamanda bu bilgiyi yapılandırmasını ve gerekirse yeniden düzenlemesini sağlar (Senemoğlu, 2021). Bu nedenle spor eğitiminde analiz basamağının etkin biçimde kullanılması, öğrencilerin hem teknik hem de taktiksel yetkinliklerini artırarak oyun içinde daha bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olur.

Sonuç olarak analiz basamağı, öğrenme sürecinde bilginin yapısına derinlemesine nüfuz etmeyi ve onu parçalarına ayırarak yeniden anlamlandırmayı gerektirir. Spor eğitiminde bu basamak, oyuncuların ve öğrencilerin yalnızca teknik açıdan değil, stratejik ve zihinsel açıdan da gelişimini destekleyen kritik bir aşamadır (Yıldız & Altun, 2020).

2.4.1.5. Sentez

Sentez basamağı, Bloom'un bilişsel gelişim taksonomisinde analizden sonra gelen ve yaratıcı düşünme becerilerinin ön plana çıktığı aşamadır (Bloom, 1956). Bu düzeyde birey, sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimleri bir araya getirerek yeni bir ürün, yöntem, düzenleme veya çözüm ortaya koyar. Sentez süreci, mevcut bilgilerin yalnızca birleştirilmesi değil, aynı zamanda özgün ve işlevsel bir yapıya dönüştürülmesini de kapsar (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bu basamak, problem çözme ve yaratıcı üretim süreçlerinin yoğun olarak kullanıldığı bir öğrenme alanıdır (Demirel, 2012). Öğrenci, sentez aşamasında farklı kaynaklardan edindiği bilgileri harmanlayarak yeni stratejiler geliştirebilir, bir problemi çözmek için özgün teknikler ortaya koyabilir veya mevcut yöntemleri yeniden tasarlayabilir. Örneğin, bir spor branşında farklı antrenman tekniklerini bir

araya getirerek yeni bir antrenman programı oluşturmak sentez düzeyine örnek olarak gösterilebilir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde sentez basamağı; öğrencilerin kendi oyun stratejilerini tasarlamaları, yeni hareket kombinasyonları geliştirmeleri veya farklı spor disiplinlerinden teknikleri birleştirerek özgün bir performans ortaya koymaları ile somutlaşır (Demirhan & Altay, 2001). Örneğin, voleybol dersinde öğrenci hem savunma hem hücum taktiklerini harmanlayarak kendi oyun planını tasarlayabilir.

Sentez düzeyinde öğretmen, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak görevler planlar. Bu görevler, açık uçlu problem senaryoları, oyun kurma etkinlikleri veya teknik uyarılma çalışmaları şeklinde olabilir (Saban, 2002). Böylece öğrenciler hem bilgilerini kullanma hem de yeni fikirler üretme becerilerini geliştirir.

Bu basamak, spor alanında inovasyon ve yaratıcılığı desteklerken, aynı zamanda öğrencilerin problem çözme, liderlik ve ekip çalışması gibi sosyal becerilerini de pekiştirir (Senemoğlu, 2021). Spor ortamında sentez becerisini geliştiren bireyler, değişen oyun koşullarına daha hızlı uyum sağlar ve özgün çözümler üretebilir.

Sonuç olarak sentez basamağı, öğrenmenin en üretken aşamalarından biridir. Bireylerin bilgi ve becerilerini yaratıcı bir biçimde birleştirerek yeni sonuçlar ortaya koymalarını sağlar. Spor eğitiminde bu düzeyin geliştirilmesi, öğrencilerin yalnızca teknik değil, stratejik ve yenilikçi yönlerini de güçlendirir (Yıldız & Altun, 2020).

2.4.1.6. Değerlendirme

Değerlendirme basamağı, Bloom'un bilişsel gelişim taksonomisinde en üst düzeyi temsil eder ve bireyin bilgi, beceri veya ürünü belirli ölçütler doğrultusunda yargılayarak karar verme sürecini ifade eder (Bloom, 1956). Bu aşamada öğrenci yalnızca bilgiyi anlamak, uygulamak veya analiz etmekle kalmaz; elde edilen verileri, standartlara, ölçütlere veya belirli amaçlara göre eleştirel biçimde değerlendirir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Değerlendirme süreci; kıyaslama, eleştirme, savunma, gerekçelendirme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel becerileri içerir (Demirel, 2012). Örneğin, bir öğrenci basketbol maçında kullanılan hücum stratejisini, oyunun skoruna, rakip takımın savunmasına ve oyunun temposuna göre değerlendirip alternatif stratejiler önerebiliyorsa, değerlendirme düzeyinde yeterlilik göstermektedir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde değerlendirme basamağı; performans analizleri, teknik değerlendirmeler, taktiksel kararların irdelenmesi ve uygulanan stratejilerin etkinliğinin sorgulanması ile somutlaşır (Demirhan & Altay, 2001). Örneğin, voleybol dersinde öğrenci bir takımın servis karşılama düzenini, oyun içindeki başarı oranı ve hatalar üzerinden eleştirebilir. Atletizmde ise koşu tekniğini belirlenmiş performans kriterlerine göre puanlayabilir ve eksik yönleri tespit ederek çözüm önerileri sunabilir.

Bu düzeyde öğretmenler, öğrencilere farklı senaryolar sunarak belirli ölçütler çerçevesinde karar vermelerini isteyebilir. Örneğin, “Maçın son 2 dakikasında hangi savunma taktiğini tercih ederdiniz ve neden?” gibi sorular, öğrencinin hem eleştirel düşünmesini hem de karar verme yeteneğini ölçer (Saban, 2002).

Değerlendirme basamağı, spor alanında liderlik, stratejik düşünme ve adil karar verme becerilerini destekler. Ayrıca öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmesini sağlayarak, öğrenme sürecinde kendi gelişimlerini takip etmelerine olanak tanır (Senemoğlu, 2021).

Sonuç olarak değerlendirme basamağı, bilişsel gelişim sürecinin zirvesinde yer alır ve bireyin yalnızca bilgiye sahip olmasını değil, o bilgiyi mantıklı, ölçütlere dayalı ve eleştirel biçimde kullanabilmesini sağlar. Spor eğitiminde bu basamağın etkin biçimde işlenmesi, öğrencilerin hem oyun içinde hem de yaşamın diğer alanlarında bilinçli ve etkili kararlar almalarına katkıda bulunur (Yıldız & Altun, 2020).

2.5. Duyuşsal Gelişim

Duyuşsal gelişim, bireyin duygularını tanıma, ifade etme, yönetme ve başkalarının duygularına karşı empati geliştirme süreçlerini kapsayan çok yönlü bir gelişim alanıdır (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Bu alan, tutumlar, değerler, inançlar, motivasyonlar ve kişiler arası ilişkiler gibi duygusal unsurların biçimlenmesini içerir. Eğitim sürecinde duyuşsal gelişim, bireyin yalnızca bilişsel becerilerini değil, aynı zamanda sosyal uyumunu, ahlaki yargılarını ve kişisel doyumunu da etkileyen temel bir boyut olarak görülmektedir (Senemoğlu, 2021).

Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisi, bu gelişimi beş düzeyde ele alır: Alma (farkındalık), Tepkide Bulunma, Değer Verme, Örgütlenme ve Nitelenmiş Değerler (Krathwohl et al., 1964). Bu basamaklar, bireyin belirli uyarıcılara karşı ilgisinden başlayarak, değerlerini benimsemesi ve davranışlarını bu değerlere uygun biçimde tutarlı olarak sergilemesine kadar uzanan bir gelişim sürecini tanımlar.

Duyuşsal gelişim, beden eğitimi ve spor ortamlarında belirgin şekilde gözlemlenebilir. Spor etkinlikleri, öğrencilerin iş birliği, takım ruhu, saygı, hoşgörü ve disiplin gibi değerleri içselleştirmelerine katkıda bulunur (Demirhan & Altay, 2001). Örneğin, bir takım sporu sırasında sporcu yalnızca teknik becerilerini geliştirmez, aynı zamanda ekip arkadaşlarına karşı sorumluluk duygusu kazanır ve fair play ilkelerini benimser.

Bu gelişim alanı aynı zamanda motivasyonla yakından ilişkilidir. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesi, öğrenmeye aktif katılım göstermesi ve sporu yaşam biçimi olarak benimsemesi duyuşsal gelişimin göstergeleridir (Demirel, 2012). Öğretmenler bu süreci desteklemek için model olma, olumlu pekiştirme, değer odaklı etkinlikler ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanabilir (Saban, 2002).

Duyuşsal gelişim, yalnızca okul döneminde değil, yaşam boyu bireyin sosyal ilişkilerini, mesleki tutumlarını ve genel yaşam memnuniyetini etkileyen kalıcı bir

yapıdır (Yıldız & Altun, 2020). Özellikle spor ve fiziksel etkinliklerde bu alanın desteklenmesi, bireylerin hem fiziksel hem psikolojik sağlığına katkıda bulunur.

Sonuç olarak, duyuşsal gelişim, eğitim sürecinde bilişsel ve psikomotor gelişim kadar önemlidir. Spor eğitimi, bireylerin yalnızca beceri kazanmasına değil, aynı zamanda etik değerler, sosyal sorumluluk ve duygusal zekâ açısından da gelişmesine olanak tanır. Bu nedenle beden eğitimi programlarında duyuşsal hedeflere yönelik planlama ve değerlendirme süreci, kalıcı öğrenme ve kişisel gelişim açısından kritik öneme sahiptir.

2.5.1 Duyuşsal Gelişim Taksonomisi

Duyuşsal gelişim taksonomisi, bireylerin tutum, değer, ilgi ve duygusal tepkilerinin gelişimini sistematik biçimde inceleyen bir sınıflandırmadır. Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından geliştirilen bu taksonomi, duyuşsal öğrenmenin hedeflerini beş basamakta tanımlar: Alma (Receiving), Tepkide Bulunma (Responding), Değer Verme (Valuing), Örgütlenme (Organization) ve Nitelenmiş Değerler (Characterization by a Value or Value Complex). Bu basamaklar, bireyin bir uyarıcıya yönelik pasif farkındalıktan, içselleştirilmiş ve tutarlı bir değer sistemine ulaşmasına kadar olan süreci kapsar.

2.5.1.1. Alma

Alma basamağı, duyuşsal gelişim taksonomisinin ilk ve en temel düzeyini oluşturur. Bu düzey, bireyin çevresinden gelen uyarıcıların farkına varmasını, onlara dikkat göstermesini ve bilinçli bir şekilde algılamasını ifade eder (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Alma, bireyin öğrenme sürecine yönelik pasif ya da aktif farkındalığını geliştirir; bu farkındalık olmadan üst düzey duyuşsal davranışların oluşması mümkün değildir (Senemoğlu, 2021).

Bu basamakta birey, belirli bir konuya, etkinliğe veya değere karşı açık bir tutum sergiler. Ancak bu açıklık, her zaman aktif katılım anlamına gelmez; kimi zaman sadece dinleme, gözlem yapma veya dikkatini yöneltme şeklinde olabilir

(Demirel, 2012). Örneğin, beden eğitimi dersinde öğrencinin öğretmenin talimatlarını dikkatle dinlemesi ya da oyunun kurallarını fark etmesi alma düzeyine örnek teşkil eder.

Alma düzeyinde öğretmenin rolü, öğrencinin ilgisini uyandırmak ve dikkatini istenen noktaya çekmektir. Bunun için etkili iletişim, uygun öğrenme ortamı, motive edici uyarıcılar ve öğrencinin ilgisini çekecek materyaller kullanılabilir (Saban, 2002). Bu süreçte öğrenci, öğrenmeye karşı farkındalık geliştirir ve duyuşsal gelişimin diğer basamaklarına geçiş için gerekli temeli oluşturur.

Spor eğitiminde alma düzeyi, öğrencilerin oyunun kurallarını öğrenmeye istekli olması, antrenman sırasında talimatlara dikkat etmesi veya bir hareketin uygulanışını merakla izlemesi gibi davranışlarla gözlemlenebilir (Demirhan & Altay, 2001). Bu aşama, öğrencinin sonraki duyuşsal basamaklara ilerlemesi için kritik bir başlangıç noktasıdır.

Sonuç olarak, alma basamağı, bireyin öğrenme sürecine duyuşsal açıdan dahil olmasının ilk adımıdır. Bu düzeyde kazandırılan farkındalık, ilerleyen basamaklarda daha güçlü bir motivasyon ve değer sisteminin oluşmasına zemin hazırlar (Yıldız & Altun, 2020).

2.5.1.2. Tepkide Bulunma

Tepkide bulunma basamağı, duyuşsal gelişim taksonomisinde alma düzeyinden sonra gelen ve bireyin farkına vardığı uyarıcılara aktif şekilde karşılık vermesini ifade eden aşamadır (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Bu düzeyde birey, yalnızca dikkatini vermekle kalmaz, aynı zamanda etkinliklere katılım göstererek öğrenme sürecine dahil olur. Tepkide bulunma, duyuşsal gelişimin aktif katılım ve davranışa yansıma sürecini başlatan önemli bir basamaktır (Senemoğlu, 2021).

Bu aşamada öğrenci, verilen yönergeleri uygulamaya çalışır, sorulara yanıt verir, etkinliklerde rol alır ve öğrenme ortamına katkı sunar (Demirel, 2012).

Örneğin, beden eğitimi dersinde öğrenci yalnızca öğretmenin anlattığını dinlemekle kalmayıp, gösterilen hareketi yapar veya oyunda aktif rol üstlenir. Böylece öğrenme süreci, pasif farkındalıktan aktif katılıma geçiş yapar.

Tepkide bulunma düzeyinde öğretmenin görevi, öğrencinin katılımını teşvik edecek ve onu motive edecek ortamı oluşturmaktır. Bu amaçla öğretmen, olumlu geri bildirimler vererek öğrencinin çabasını destekleyebilir ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla katılım oranını artırabilir (Saban, 2002).

Spor eğitiminde bu düzey; öğrencinin talimatları yerine getirmesi, antrenmana katılması, oyun içinde aktif rol alması ve takım arkadaşlarıyla iş birliği yapması şeklinde gözlemlenebilir (Demirhan & Altay, 2001). Katılımın sürekliliği, öğrencinin bu basamakta ilerlediğini ve sonraki düzey olan “değer verme” aşamasına hazırlandığını gösterir.

Sonuç olarak, tepkide bulunma basamağı, öğrenmenin aktif katılıma dönüştüğü kritik bir aşamadır. Bu düzeyde birey, yalnızca farkında olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrendiği bilgi ve değerleri uygulamaya başlar. Böylece duyuşsal gelişimin temeli olan katılım ve etkileşim becerileri pekiştirilir (Yıldız & Altun, 2020).

2.5.1.3. Değer Verme

Değer verme basamağı, duyuşsal gelişim taksonomisinde tepkide bulunma düzeyinden sonra gelen ve bireyin belirli bir nesneye, olaya, faaliyete veya değere önem atfetmesini ifade eden aşamadır (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Bu düzeyde birey, yalnızca katılım göstermekle kalmaz, aynı zamanda belirli davranışları ve ilkeleri benimser ve bunları değerli bulduğu için sürdürür (Senemoğlu, 2021).

Bu basamakta öğrencinin motivasyonu artık dışsal değil, içselleştirilmiş nedenlere dayanmaya başlar. Yani birey, bir etkinliğe yalnızca zorunlu olduğu için değil, ona değer verdiği için katılır (Demirel, 2012). Örneğin, beden eğitimi

dersinde öğrenci, fair play ilkesine önem vererek rakibine saygılı davranır veya takım arkadaşlarının başarısını kendi başarısı kadar önemser.

Değer verme, bireyin davranışlarında tutarlılık ve süreklilik gösterdiği bir aşamadır. Öğrenciler bu basamakta, kendi değer yargılarını geliştirerek karar alma süreçlerinde bu değerleri rehber ediniz (Saban, 2002). Spor ortamında bu, bir sporcunun antrenmanlara düzenli katılması, sağlıklı yaşam alışkanlıklarını benimsemesi veya sportmenlik kurallarına uyması ile somutlaşır.

Bu düzeyde öğretmenin rolü, öğrencilerin olumlu değerleri benimsemelerini destekleyecek ortamı sağlamaktır. Model olma, değer odaklı etkinlikler düzenleme ve öğrencilerin bu değerleri deneyimleyerek öğrenmelerini sağlama, bu sürecin etkili yöntemlerindendir (Demirhan & Altay, 2001).

Sonuç olarak, değer verme basamağı, duyuşsal gelişim sürecinde bireyin belirli tutum ve davranışları içselleştirdiği kritik bir aşamadır. Spor eğitimi bağlamında bu düzey, bireyin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda etik, sosyal ve kültürel açıdan da gelişmesine katkıda bulunur (Yıldız & Altun, 2020).

2.5.1.4. Örgütlenme

Bloom'un duyuşsal alan taksonomisi, bireylerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil; aynı zamanda değer, tutum ve inançlarını da kademeli bir biçimde geliştirmeyi hedefler. Bu taksonomide "örgütlenme" basamağı, bireyin sahip olduğu değerleri birbiriyle bütünleştirmesi, aralarında hiyerarşi kurması ve kendi kişisel değer sistemini oluşturması sürecini ifade eder (Bloom, 1956).

Örgütlenme düzeyinde birey, daha önce kazandığı değer ve inançları bir araya getirerek onları bir bütünlük içinde yeniden düzenler. Bu süreç, yalnızca değerlerin kabul edilmesiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireyin bu değerleri kendi yaşamında nasıl konumlandıracağına ve diğer değerlerle nasıl bağdaştıracağına ilişkin kararlar almasını da içerir (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964).

Başka bir ifadeyle, örgütlenme basamağında birey değerler arasında öncelik sırası oluşturur, bazılarını temel ilke haline getirirken bazılarını destekleyici konumda tutar. Böylece kişi, davranışlarını yönlendiren daha istikrarlı bir değer sistemine ulaşır. Örneğin, bir öğrenci “dürüstlük” ve “başarı” değerlerini benimsemişse, örgütlenme aşamasında bu iki değeri nasıl uzlaştıracakını ve hangisini öncelikli göreceğini belirler. Bu süreç, bireyin kendi kimliğini ve yaşam felsefesini şekillendirmesinde kritik rol oynar (Anderson & Krathwohl, 2001).

Eğitim açısından bakıldığında, örgütlenme basamağı öğrencilerin yalnızca belirli tutumları edinmelerini değil, aynı zamanda bu tutumları kendi değer sistemlerine uygun şekilde yerleştirmelerini hedefler. Böylelikle bireyler, sahip oldukları değerleri farklı yaşam alanlarında daha kararlı ve bütüncül biçimde sergileyebilirler. Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde “fair-play”, “saygı” ve “işbirliği” gibi değerlerin öğrencilerin kişisel değer sistemiyle bütünleşmesi, onların yalnızca spor ortamında değil, günlük yaşamda da bu değerleri davranış haline getirmelerine katkı sağlar (Demirel, 2017).

Sonuç olarak örgütlenme, Bloom’un duyuşsal alan taksonomisinde bireyin değerleri yalnızca kabul etmesi değil, aynı zamanda onları kendi içinde yapılandırarak tutarlı bir sistem haline getirmesi sürecidir. Bu aşama, duyuşsal gelişimin daha üst basamaklarına geçiş için temel bir ön koşuldur (Bloom, 1956; Krathwohl vd., 1964; Demirel, 2017).

2.5.1.5. Kişilik Haline Getirme

Bloom’un duyuşsal alan taksonomisinde en üst basamak “kişilik haline getirme”dir. Bu düzey, bireyin daha önce kabul ettiği ve sistemleştirdiği değerleri yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmesi anlamına gelir. Yani birey, sahip olduğu değerleri yalnızca dışsal bir kural olarak değil, kendi kişiliğini ve kimliğini yansıtan bir özellik olarak benimser (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964).

Bu aşamada değerler, bireyin davranışlarını sürekli olarak yönlendiren temel ölçütlere dönüşür. Örneğin; “adalet”, “sorumluluk” ya da “saygı” gibi değerler,

kişinin günlük yaşamında doğal olarak sergilediği tutum ve davranışlara yansır. Artık birey, bu değerleri uygulamak için özel bir çaba göstermez; çünkü onlar kişiliğinin kalıcı bir unsuru haline gelmiştir (Bloom, 1956).

Kişilik haline getirme, aynı zamanda bireyin değerleri arasında bütünlük sağlaması ve bu değerleri farklı yaşam alanlarında tutarlı biçimde sergilemesiyle de ilgilidir. Böylece birey hem özel yaşamında hem mesleki yaşamında hem de sosyal ilişkilerinde aynı değerleri içselleştirmiş bir tutum sergiler. Bu durum, eğitimde ulaşılmak istenen en üst düzey hedeftir; çünkü bireyin öğrendiklerini içselleştirerek kendi karakterine yansıtması, kalıcı öğrenmenin ve toplumsal gelişimin temelini oluşturur (Anderson & Krathwohl, 2001).

Beden eğitimi ve spor bağlamında düşünüldüğünde, kişilik haline getirme öğrencilerin yalnızca sportif kuralları öğrenmesiyle sınırlı değildir. Fair-play ruhunun, takım çalışmasının, saygının ve disiplinin öğrencinin kişiliğinde kalıcı bir davranış biçimine dönüşmesi bu basamağın en somut göstergesidir. Böylece öğrenciler, sporda kazandıkları değerleri yalnızca oyun alanında değil, günlük hayatlarında da sergilerler (Demirel, 2017).

Sonuç olarak, kişilik haline getirme basamağı, bireyin değerleri benimsemesinden çok öteye geçerek, onları yaşamının merkezine yerleştirmesi, kimliğinin ayrılmaz bir unsuru haline getirmesi ve tüm davranışlarına yansıtması sürecidir (Krathwohl vd., 1964; Bloom, 1956; Demirel, 2017).

2.6. Psikomotor Gelişim

Psikomotor gelişim, bireyin bedensel hareketlerini bilinçli bir biçimde kontrol etmesi, bu hareketleri belirli bir amaç doğrultusunda düzenlemesi ve zaman içerisinde geliştirmesi sürecidir. Kısacası, sinir sistemi ile kasların eşgüdümlü çalışarak hareketi ortaya çıkarmasıdır (Harrow, 1972).

Bu gelişim süreci doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. İlk çocuklukta temel devinimsel beceriler (yürüme, koşma, yakalama vb.)

öğrenilirken, ilerleyen yaşlarda daha karmaşık ve özel hareketler kazanılır. Spor, sanat ve mesleki faaliyetler psikomotor gelişimin ileri düzeyde desteklenmesini sağlayan alanlardır (Simpson, 1972).

Psikomotor gelişimin en önemli özelliklerinden biri, öğrenilen hareketlerin tekrar ve uygulama yoluyla otomatikleşmesidir. Başlangıçta dikkat ve yoğun çaba gerektiren hareketler, düzenli uygulama sayesinde daha hızlı, hatasız ve doğal biçimde yapılabilir hale gelir. Örneğin, yeni öğrenen bir öğrencinin top sürme hareketinde zorlanması olağandır; ancak tekrarlarla bu beceri akıcı bir hale dönüşür (Dave, 1970).

Ayrıca psikomotor gelişim yalnızca kas gücü ve hareket kabiliyetiyle sınırlı değildir. Denge, esneklik, koordinasyon, hız, çeviklik ve ritim duygusu da psikomotor gelişimin önemli boyutları arasında yer alır. Bu beceriler, günlük yaşamda olduğu kadar spor ve mesleki eğitimde de başarı için belirleyici rol oynar (Demirel, 2017).

Psikomotor gelişim aynı zamanda bireyin özgüvenini ve disiplinini de etkiler. Öğrenciler yeni bir beceriyi kazandıklarında kendilerine olan güvenleri artar; düzenli çalışma ve tekrar süreçleri ise onların sabır ve kararlılık gibi kişilik özelliklerini güçlendirir. Bu nedenle psikomotor alan, yalnızca fiziksel değil; duyuşsal ve sosyal gelişimle de yakından ilişkilidir (Aydın, 2014).

Sonuç olarak psikomotor gelişim, bireyin hem temel devinimsel becerilerini hem de karmaşık hareketleri öğrenmesini, geliştirmesini ve yaşamında etkin şekilde kullanmasını ifade eder. Eğitimde psikomotor gelişimin desteklenmesi, öğrencilerin yalnızca sportif ve sanatsal faaliyetlerde değil; aynı zamanda günlük yaşam becerilerinde de başarıya ulaşmaları açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle beden eğitimi dersleri, öğrencilerin denge, koordinasyon, hız, çeviklik ve ritim gibi psikomotor becerilerini geliştirmeleri için sistemli bir ortam sunar. Bu derslerde kazanılan motor beceriler, öğrencilerin sağlıklı bir yaşam tarzı edinmelerine, sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine ve özgüvenlerini artırmalarına doğrudan katkı sağlar (Simpson, 1972; Demirel, 2017).

2.6.1. Psikomotor Gelişim Taksonomisi

Bloom'un taksonomisi genellikle bilişsel ve duyuşsal alanlarda incelenmiş olsa da, öğrenmenin önemli bir boyutu da psikomotor gelişimdir. Psikomotor alan, bireyin zihinsel süreçleri ile kas hareketleri arasındaki koordinasyonu içeren becerileri kapsar. Başka bir ifadeyle, öğrenilenlerin bedensel hareketlere, fiziksel becerilere ve el-göz koordinasyonuna yansımaları psikomotor gelişimin temelini oluşturur (Simpson, 1972).

Psikomotor gelişim, özellikle beden eğitimi, spor, sanat ve mesleki eğitim gibi alanlarda kritik öneme sahiptir. Bu gelişim süreci, bireyin yalnızca kas hareketlerini gerçekleştirme değil; aynı zamanda hareketleri belli bir düzen, hız, doğruluk ve estetik içinde yapabilmesiyle ilgilidir (Dave, 1970).

Bloom'un psikomotor alana yönelik çalışmaları daha sonra farklı araştırmacılar tarafından detaylandırılmıştır. Bu kapsamda Dave, psikomotor taksonomisi; taklit, manipülasyon, hassasiyet, artikülasyon ve doğallaşma olmak üzere 5 basamaktan oluşmaktadır (Dave, 1970).

Benzer şekilde Simpson'un psikomotor taksonomisi ise algılama, hazırlık, kılavuz eşliğinde yapma, mekanikleşme, karmaşık beceriler, uyarılma ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Bu modelde bireyin önce hareketi fark etmesi, sonra basit uygulamalarla başlaması, daha sonra ise karmaşık ve yaratıcı beceriler geliştirilmesi hedeflenir (Simpson, 1972).

Psikomotor gelişim süreci, öğrencilerin yalnızca fiziksel yeterliliklerini değil, aynı zamanda özgüven, disiplin ve işbirliği gibi sosyal-duygusal özelliklerini de destekler. Özellikle beden eğitimi derslerinde kazanılan motor becerilerin planlı bir şekilde geliştirilmesi, öğrencilerin hem sportif başarılarını hem de günlük yaşam becerilerini doğrudan etkiler (Demirel, 2017).

Sonuç olarak, psikomotor gelişim Bloom'un taksonomisinin tamamlayıcı bir boyutu olarak ele alınmalı, bireylerin zihinsel ve duygusal öğrenmelerinin yanı sıra

fiziksel becerilerinin de sistemli bir biçimde geliştirilmesi hedeflenmelidir (Dave, 1970; Simpson, 1972; Demirel, 2017).

2.6.1.1. Algılama

Bloom'un eğitim hedefleri taksonomisi, başlangıçta bilişsel ve duyuşsal alanlara odaklanmış olsa da sonradan psikomotor alan için de sınıflamalar geliştirilmiştir. Bloom ve arkadaşları psikomotor beceriler için ayrıntılı bir alt kategori listesi oluşturmamış, bu boşluk daha sonra eğitim bilimciler tarafından doldurulmuştur (Simpson, 1972; Harrow, 1972). Özellikle Elizabeth Simpson (1972), psikomotor alandaki öğrenmeleri yedi basamaklı bir hiyerarşi şeklinde tanımlamış ve algılama (perception) bu hiyerarşideki ilk düzey olarak belirtilmiştir (Simpson, 1972). Benzer şekilde Anita Harrow (1972) da psikomotor öğrenme alanını koordinasyon derecesine göre sıralarken en temel kategorilerden biri olarak algısal becerileri vurgulamıştır (Harrow, 1972).

Algılama düzeyi, bireyin bir motor beceriyi gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyulan çevresel ipuçlarını duyu organları aracılığıyla fark etmesi ve yorumlaması sürecini ifade eder. Başka bir deyişle algılama, duyuşsal uyarıcıları seçip onları hareket için anlamlı hale getirme becerisidir (Simpson, 1972). Bu düzeyde öğrenci, görsel, işitsel, dokunsal vb. uyarılar arasından ilgili olanları ayırt eder ve bunları bir hareketi yönlendirmek üzere çeviri yaparak kendi içsel rehberliğine dönüştürür (Harrow, 1972; Simpson, 1972). Örneğin, bir deney düzeneğinde makinenin çıkardığı sesi dikkatlice dinleyerek arıza belirtisini tanımak ya da yemeğin kokusundan ocaktaki ısının ayarlanması gerektiğini fark etmek algılama düzeyine ait davranışlardır (Simpson, 1972). Bu aşamada dikkat etme, gözlem yapma, ayırt etme, seçme ve tanıma gibi eylemler ön plandadır. Algılama düzeyi, psikomotor öğrenmenin temelini oluşturur; birey ancak gerekli ipuçlarını doğru algıladığı takdirde sonraki aşamalarda hazırbulunuşluk geliştirebilir ve karmaşık becerilere doğru ilerleyebilir (Harrow, 1972).

Beden eğitimi ve spor dersleri bağlamında, algılama düzeyi öğrencilerin motor becerileri edinmesinde kritik bir başlangıç basamağıdır. Öğrenciler yeni bir

fiziksel beceri öğrenirken önce o beceriyle ilişkili uyarıcıları algılamayı öğrenirler. Örneğin beden eğitimi öğretmeni bir basketbol pasını nasıl atacağını gösterdiğinde, öğrencinin öncelikle öğretmenin el ve vücut pozisyonunu, topun hızını ve yönünü dikkatle izlemesi gerekir. Bu sayede öğrenci, pas verme becerisinin temel ipuçlarını algılar. Klasik bir örnek olarak, bir öğrencinin atılan bir topun izlediği yörüngeyi gözlemleyip topun nereye düşeceğini tahmin ederek onu yakalamak için doğru yere hareket etmesi verilebilir. Bu davranış algılama düzeyindeki bir beceriyi gösterir (Simpson, 1972). Benzer şekilde, bir futbol kalecisinin penaltı atışında topa vuran oyuncunun beden dilini ve açılarını algılayıp köşeye yönelik bir çıkarım yapması ya da bir koşucunun hakemin tabancasının sesini duyup çıkış yapmaya hazırlanması hep algılama düzeyine örnek davranışlardır. Bu tür algısal beceriler, öğrencilerin doğru zamanda doğru tepkileri verebilmesi için ön koşul niteliğindedir.

Sonuç olarak, psikomotor alanın algılama basamağı, öğrencilerin çevresel ipuçlarını etkin biçimde duyumsayarak beden koordinasyonlarını başlatabildikleri temel aşamadır ve özellikle beden eğitimi ve spor etkinliklerinde beceri öğreniminin ilk adımını oluşturmaktadır. Eğitimciler, bu düzeyi geliştirmek için öğrencilere dikkatli gözlem yapma fırsatları sunmalı ve kritik ipuçlarına odaklanmalarını teşvik etmelidirler. Böylece öğrenciler, ileriki aşamalardaki uygulama ve beceri geliştirme süreçlerine sağlam bir algısal temel ile geçiş yapabilirler.

2.6.1.2. Kurulum

Kurulum (set), bireyin belirli bir motor davranışı gerçekleştirebilmek için zihinsel, duygusal ve fiziksel açıdan hazır olma durumunu ifade eder. Bu basamakta birey, önceden algıladığı ipuçlarını harekete geçirebilmek amacıyla gerekli duruşu, tutuşu, ekipmanı ve zihinsel odağı hazırlar (Simpson, 1972). Kurulum, yalnızca kas ve eklem pozisyonunun ayarlanması değil; aynı zamanda hareket öncesi niyetin ve konsantrasyonun oluşması sürecini de kapsar (Harrow, 1972). Bu nedenle kurulum düzeyi, motor becerilerin etkin biçimde uygulanabilmesi için kritik bir ara basamak olarak görülür. Birey, bu aşamada

hareketin gerektirdiği fiziksel dzenlemeleri yaparken zihinsel olarak da eyleme odaklanır ve gerekli duygusal motivasyonu sağlar.

Beden eğitimi ve spor derslerinde kurulum basamağı, oğrencinin hedeflenen beceriyi uygulamaya başlamadan once yaptığı hazırlıkları içerir. Örneğin voleybolda servis atışından once oğrencinin ayaklarını doğru pozisyona getirmesi, topu uygun yükseklikte tutması ve vuruş yapacağı kola odaklanması bu düzeye örnektir. Benzer şekilde atletizmde bir kısa mesafe koşucusunun çıkış takozuna yerleşmesi, vücudunu doğru açıyla eğmesi ve hakemin işaretini beklerken zihinsel olarak starta hazırlanması kurulum basamağına karşılık gelir. Bu süreçte oğretmen, oğrencilerin doğru postür, denge ve odaklanma tekniklerini kazanmasına rehberlik eder; nk yanlış kurulum, sonraki hareketin etkinliğini ve doğruluğunu olumsuz etkileyebilir (Magill & Anderson, 2017).

Sonuç olarak kurulum düzeyi, psikomotor becerilerin oğrenme sürecinde algısal farkındalıktan uygulamaya geçişte bir köprü görevi görür. Bu aşama, hem hareketin güvenliğini hem de verimliliğini artırır. Eğitim ortamlarında oğrencilerin doğru kurulum alışkanlığı edinmeleri, ilerleyen basamaklarda daha karmaşık becerileri hatasız ve verimli şekilde yerine getirmelerine temel hazırbulunuşluğu sağlar.

2.6.1.3. Kılavuzlama

Kılavuzlama (guided response), bireyin yeni oğrenmeye başladığı bir motor beceriyi, oğretmen, antrenör ya da daha deneyimli bir kişinin rehberliği eşliğinde uyguladığı aşamadır. Bu düzeyde oğrenci, once model hareketi izler, ardından sözel yönlendirme, fiziksel yardım veya görsel ipuçlarıyla hareketi adım adım uygular (Simpson, 1972). Kılavuzlama, deneme-yanılma yoluyla oğrenmeyi de içerir; birey beceriyi tekrar ettikçe hatalarını fark eder ve düzeltir (Harrow, 1972). Böylece oğrencinin doğru teknikleri yerleşmeye başlar ve bağımsız uygulamaya geçiş için gerekli temel oluşturulur.

Beden eğitimi ve spor derslerinde kılavuzlama, özellikle teknik becerilerin öğretiminde kritik öneme sahiptir. Örneğin basketbolda turnike atışını öğrenen bir öğrenci, önce öğretmenin hareketi yavaş tempoda gösterişini izler; ardından öğretmenin sözel yönergeleri (“önce sağ ayağınla adım at, sonra topu kaldır”) eşliğinde deneme yapar. Benzer şekilde cimnastikte bir öğrenci, öğretmenin elleriyle destek vererek yaptığı takla hareketinde hem güven hisseder hem de doğru vücut pozisyonunu öğrenir. Bu süreçte öğretmenin anında verdiği dönütler (feedback), hataların hemen düzeltilmesini ve öğrenmenin pekişmesini sağlar (Magill & Anderson, 2017).

Kılavuzlama aşamasının en önemli işlevi, öğrencinin hata yapma korkusunu azaltarak güvenli bir öğrenme ortamı sağlamasıdır. Bu sayede öğrenci, karmaşık görünen hareketleri daha rahat deneyebilir ve başarıya ulaştıkça motivasyonu artar. Düzenli geri bildirim ve tekrarlar, kılavuzlama basamağındaki davranışlar zamanla otomatikleşmeye başlar ve bir sonraki aşama olan mekanikleşmeye geçiş için zemin hazırlanır.

2.6.1.4. Mekanikleşme

Mekanikleşme (mechanism), bireyin daha önce rehberlik ve tekrarlarla öğrendiği bir motor beceriyi artık temel düzeyde bağımsız ve doğru biçimde gerçekleştirebilme aşamasıdır. Bu düzey, kılavuzlama aşamasından daha ileri bir performansı ifade eder; çünkü beceri artık bilinçli çaba gerektirmeden, belirli bir akıcılık ve hızla yapılabilir hale gelmiştir (Simpson, 1972). Mekanikleşme sürecinde hareketin koordinasyonu, zamanlaması ve doğruluğu artar; hata oranı azalır. Bu aşama, otomatikleşmenin ilk basamağı olarak görülebilir (Harrow, 1972).

Beden eğitimi ve spor dersleri bağlamında mekanikleşme, öğrencinin temel teknikleri güvenilir bir şekilde uygulamaya başlaması anlamına gelir. Örneğin voleybolda parmak pas çalışmaları sırasında başlangıçta sıkça hata yapan bir öğrenci, düzenli tekrarlar ve geri bildirimlerle tekniği artık doğru ve seri biçimde yapabilir hale gelir. Benzer şekilde yüzme dersinde kulaç ve nefes

koordinasyonunu öğrenen bir öğrenci, artık bu hareketleri düşünmeden ve ritmik biçimde gerçekleştirebilir. Bu noktada öğretmenin rolü, öğrencinin tekniğini ince ayarlarla geliştirmek ve daha karmaşık becerilere geçişini kolaylaştırmaktır (Magill & Anderson, 2017).

Mekanikleşme aşaması, psikomotor becerilerin kalıcı hale gelmesi ve performansın güvenilir biçimde sürdürülmesi açısından kritik bir eşiği temsil eder. Eğitim sürecinde bu düzeye ulaşmak, öğrencinin sonraki aşama olan beceri haline getirme seviyesine hazır olduğunu gösterir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenleri, mekanikleşme sürecini desteklemek için düzenli uygulama, kontrollü tekrar ve oyun temelli etkinlikler gibi yöntemler kullanarak öğrencilerin hem teknik doğruluklarını hem de performans sürekliliğini artırmalıdır.

2.6.1.5. Beceri Haline Getirme

Beceri haline getirme bireyin bir motor beceriyi yüksek doğruluk, hız ve koordinasyonla gerçekleştirebilme düzeyidir. Bu aşamada hareket, yalnızca temel düzeyde değil; ileri düzeyde akıcılık ve güvenilirlikle yapılır (Simpson, 1972). Kılavuzlama ve mekanikleşme aşamalarında kazanılan teknik, bu basamakta optimum performans seviyesine ulaşır. Hareketin uygulanışı sırasında enerji kaybı minimumdur, hareketler akışkan ve kontrollüdür (Harrow, 1972). Bu nedenle beceri haline getirme, psikomotor öğrenmede ustalık öncesi en önemli aşama olarak kabul edilir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde bu düzey, öğrencinin teknikleri çeşitli koşullar altında, doğru formdan ödün vermeden uygulayabilmesi anlamına gelir. Örneğin basketbolda top sürme becerisini beceri haline getirmiş bir öğrenci, hem hızlı hem de yön değiştirerek top sürebilir; rakip baskısı altında bile kontrolünü kaybetmez. Benzer şekilde voleybolda parmak pas tekniğini bu düzeyde öğrenmiş bir sporcu, farklı yükseklik ve hızdaki toplara doğru şekilde pas atabilir. Bu aşamada öğretmenin görevi, öğrencinin performansını daha da geliştirmek için hız, zorluk seviyesi ve çevresel koşulları değiştirerek uygulama fırsatları sunmaktır (Magill & Anderson, 2017).

Beceri haline getirme basamağı, bireyin motor becerileri yalnızca kontrollü ortamlarda değil, değişken ve dinamik koşullarda da sergileyebilmesini sağlar. Spor ortamında bu düzeye ulaşmak, öğrencinin yarışma, oyun veya turnuva gibi daha stresli ortamlarda da etkili performans göstermesinin önünü açar. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenleri, bu aşamada öğrencilerin tekniklerini pekiştirirken aynı zamanda kondisyon, dikkat ve karar verme becerilerini de destekleyecek aktiviteler planlamalıdır.

2.6.1.6. Yaratma

Yaratma (origination), psikomotor becerilerin en üst düzeyi olup bireyin sahip olduğu motor becerilerden yola çıkarak özgün, yeni ve karmaşık hareket örüntüleri geliştirebilme yeteneğini ifade eder (Simpson, 1972). Bu aşamada birey yalnızca mevcut teknikleri tekrarlamaz; onları farklı durumlara uyarlayarak, yeni kombinasyonlar oluşturarak veya yaratıcı çözümler bularak uygular. Yaratma düzeyi, becerilerin otomatikleşmesinden sonra gelen ve yaratıcılıkla harmanlanan bir ustalık aşamasıdır (Harrow, 1972). Bu düzeyde bireyin sahip olduğu bilgi, deneyim ve motor kontrol, özgün performanslar sergilemesini mümkün kılar.

Beden eğitimi ve spor derslerinde yaratma basamağı, öğrencinin teknikleri yaratıcı şekilde kullanabilmesini ve farklı oyun koşullarına yenilikçi çözümler üretebilmesini içerir. Örneğin voleybolda üst düzey bir öğrenci, standart smaç tekniğini oyunun gidişatına göre farklı açılarda ve hızlarda uygulayarak rakibi şaşırtabilir. (Magill & Anderson, 2017).

Yaratma basamağına ulaşmak, sporcuların rekabetçi ortamda fark yaratabilmesini sağlar. Eğitim sürecinde bu düzeye ulaşan bireyler, yalnızca mevcut teknikleri uygulamakla kalmaz; değişen şartlar karşısında yenilikçi çözümler geliştirerek oyunun seyrini değiştirebilir. Beden eğitimi öğretmenleri, bu aşamada öğrencilere yaratıcı hareket tasarlama, yeni oyun biçimleri geliştirme veya farklı spor dallarındaki teknikleri harmanlama gibi görevler vererek yaratıcılığı teşvik edebilir. Böylece öğrenciler, motor becerilerini yalnızca kural temelli değil, yaratıcı bağlamlarda da kullanma fırsatı bulur.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın gereç ve yöntem kısmında çalışmada kullanılan model, araştırma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri sürecinde kullanılan yöntemler konularında bilgilere yer verilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki farklılıklar karşılaştırılarak araştırmanın probleminde yanıt verilmeye çalışılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Yönlendirilmiş Buluş ile Eşli Çalışma Yöntemlerinin kullanımının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri gelişim düzeylerine üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen çerçevesinde planlanmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden olan Solomon Dört Gruplu Deneme Modeli kullanılmıştır. Bu model hem ön testin etkisini kontrol etmeye hem de deneysel işlem (bağımsız değişken) ve son test sonuçları arasındaki ilişkinin doğruluğunu arttırmaya olanak tanıyan karmaşık ancak güçlü bir deneysel yaklaşımdır. Modelde seçkisiz olarak iki deney ve iki kontrol grubu belirlendikten sonra bir deney ve bir kontrol grubuna beden eğitimi dersinin voleybol ünitesine başlamadan önce öğretilen konulara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı gözetiminde iki gözlemci tarafından ön-test uygulaması yapılmıştır. Deney gruplarına müdahale edilip kontrol grubuna müdahale edilmez ve tüm grupların son testleri ölçülerek karşılaştırma yapılır (Karasar,2014).

Deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir. Deney grupları ile Yönlendirilmiş Buluş ile Eşli çalışma Yöntemleri kullanılarak ders işlenmiş olup kontrol grubuna müdahale edilmeyip geleneksel yöntemler ile ders işlenmeye devam etmiştir.

3.1.1. Araştırma Deneysel Deseni

Tablo 1. Araştırmanın deneysel deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Grup 1 (Deney Grubu- Ön Testli) N= 25	Var Bilişsel Alan Bilgi Testi, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ve Psikomotor Değerlendirme Testi	Haftada 40 dakika 9 hafta süreyle Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemiyle ders işleme	Var Bilişsel Alan Bilgi Testi, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ve Psikomotor Değerlendirme Testi
Grup 2 (Kontrol Grubu- Ön Testli) N=25	Var Bilişsel Alan Bilgi Testi, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ve Psikomotor Değerlendirme Testi	Haftada 40 dakika 9 hafta süreyle geleneksel öğretim yöntemiyle ders işleme	Var Bilişsel Alan Bilgi Testi, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ve Psikomotor Değerlendirme Testi
Grup 3 (Deney Grubu- Ön Testsiz) N=25	Yok	Haftada 40 dakika 9 hafta süreyle Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemiyle ders işleme	Var Bilişsel Alan Bilgi Testi, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ve Psikomotor Değerlendirme Testi
Grup 4 (Kontrol Grubu- Ön Testsiz) N=25	Yok	Haftada 40 dakika 9 hafta süreyle geleneksel öğretim yöntemiyle ders işleme	Var Bilişsel Alan Bilgi Testi, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ve Psikomotor Değerlendirme Testi

3.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmada araştırma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Fatih Ortaokulunda öğrenim görmekte 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın 6.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olmasının nedeni, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık aşamasında olması ve 6. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi müfredatlarında seçili spor dalının voleybol branşı olmasıdır. Araştırma için Fatih Ortaokulunun seçilmesinin nedeni proje okulu olması, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tecrübeli ve daha öncesinde deneysel araştırmalarda görev almış olmasıdır. Araştırmanın örneklemini ise bu ortaokulda öğrenim görmekte olan 6-A, 6-B,6-D, 6-E şubelerinin öğrencileri oluşturmaktadır. Random (tesadüfi) seçilmiş olan dört sınıf içerisinde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi yansız olarak gerçekleştirilmiştir. Seçilen dört gruptan ikisi deney ikisi kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 25 kız, 25 erkek; kontrol grubunda 25 kız 25 erkek olmak üzere toplamda 100 öğrenci oluşturmuştur. Gruplar homojen dağılım göstermiştir. G1 (ön test-son test deney grubu, n=25), G2 (ön test-son test kontrol grubu, n=25), G3 (son-test deney grubu, n=25) ve G4 (son test kontrol grubu, n=25). Araştırma grubundaki bireylerin tamamı 12 yaşında olup, yaş değişkeni bakımından homojen bir yapı göstermektedir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, G1 ve G2 gruplarında 12 kız (%48) ve 13 erkek (%52) katılımcı yer alırken; G3 ve G4 gruplarında 13 kız (%52) ve 12 erkek (%48) katılımcı yer almıştır. Tanımlayıcı istatistiki bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Grup		n	%
Deney Grubu (Ön Test – Son test) Grup-1	Kız	12	48,0
	Erkek	13	52,0
	Toplam	25	100,0
Kontrol Grubu (Ön Test – Son Test) Grup 2	Kız	12	48,0
	Erkek	13	52,0
	Toplam	25	100,0
Deney Grubu (Son Test) Grup-3	Kız	13	52,0
	Erkek	12	48,0
	Toplam	25	100,0
Kontrol Grubu (Son Test) Grup-3	Kız	13	52,0
	Erkek	12	48,0
	Toplam	25	100,0

Tablo 2 (devam)

Aile Tipi	Çekirdek	77	77,0
	Geniş	17	6,0
	Parçalanmış	6	6,0
	Toplam	100	100
Spor Yapma Durumu	Spor Yapan	58	58,0
	Spor Yapmayan	42	42,0
	Toplam	100	100
Spor Branşı	Yüzme	9	15,5
	Voleybol	10	17,2
	Basketbol	4	6,9
	Futbol	22	37,9
	Diğer	13	22,4
	Toplam	58	100
Not Ortalaması	40-69	1	1,0
	70-84	43	43,0
	85-100	56	56,0
	Toplam	100	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada dört veri toplama aracı birlikte kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla “Kişisel Bilgi Formu, Voleybol Bilişsel Alan Değerlendirme Testi, Voleybol Psikomotor Alan Değerlendirme Gözlem Formu, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği olarak alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda katılımcının cinsiyet, yaşı, aile tipi, spor yapma durumu, spor branşı ve not ortalaması ile ilgili sorular araştırmacı tarafından katılımcılara sorulmuştur.

3.3.2. Voleybol Bilişsel Alan Değerlendirme Testi

Çalışmada öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla Sivrikaya (2009) tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen Voleybol Bilişsel Alan Değerlendirme Testi kullanılmıştır. Bilişsel Alan Değerlendirme Testi Millî Eğitim Bakanlığı 6. sınıf voleybol ünitesine göre hazırlanmıştır. Voleybol ünitesinin belirtke tablosu yapılmıştır. Ünite belirtke tablosunda yer alan kazanımlar dikkate alınarak, her

kazanımı ölçen 3 soru yazılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak için işlenecek her konu ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Voleybol Bilişsel Alan Değerlendirme Testi voleybol oyun kuralları, saha ölçüleri ve pas çeşitlerini içeren 20 soruluk çoktan seçmeli olarak uygulanmıştır. Testte yer alan her soru için, doğru cevaplara 1, yanlış ve boş bırakılan veya birden fazla işaretlenmiş olan cevaplara ise 0 puan verilerek değerlendirilmiştir.

3.3.3. Voleybol Psikomotor Alan Değerlendirme Gözlem Formu

Araştırmada öğrencilerin psikomotor beceri düzeylerini ölçmek amacıyla; Sivrikaya (2009) tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen Voleybol Psikomotor Alan Değerlendirme Gözlem Formu kullanılmıştır. Gözlem formunda voleybol ünitesindeki beceriler, parmak pas, manşet pas ve alttan önden servis değerlendirmeleri yer almaktadır.

Gözlem formları hazırlanmadan önce voleybol ile ilgili kaynaklar taranmış ve 6. sınıf beden eğitimi dersi yıllık planında psiko-motor alanda yer alan kazanımlar göz önüne alınarak, her bir beceri için ölçülmesi gerekli olan kritik davranışlar belirlenmiştir. Gözlem formunda yer alan her kritik davranış 5'li kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Kritik davranışın gözlenmesi sırasında verilen "5" puan, o davranışın tekniğe uygun şekilde kazanıldığını veya gözlendiğini; "1" puan ise, davranışın kazanılmamış ya da gözlenmemiş olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin becerilere ait performanslarını ölçmek için; voleybol alanında uzman ve araştırmacı tarafından gözlem formları doldurulmuştur. Gözlem formları doldurulmadan önce, araştırmacı ve uzman bir süre beraber çalışarak gözlemlerde kullanacakları esasları birlikte belirlemişlerdir. Bu durumun geliştirilen araçların geçerliliğini yükselttiği söylenebilir (Vurat, 2000; Sevim, 1997).

3.3.4. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin duyuşsal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla; Güllü (2009) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek,

11 maddesi olumsuz 24 maddesi olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutlu olup likert tipi 5'li dereceleme türünde ve "(1) Tamamen Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum" biçiminde tasarlanmıştır. Ölçekte alınacak en düşük puan 35 ve en yüksek puan 175 tir.

3.4. Verilerin Toplama Süreci

Kontrol ve deney grupları belirlendikten sonra bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ön test yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının psikomotor gelişimlerini incelemek amacıyla yapılan ölçümlerinde doğrudan ölçme yöntemiyle not verilmiştir. Kontrol gruplarına kurumda görevli olan beden eğitimi ve spor öğretmeni araştırmacı gözetiminde geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlerken; deney gruplarına araştırmacı yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerini kullanarak ders işlemiştir. 9 haftalık ders sonrası yapılan ön testler tekrarlanarak son test gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test ile çalışma toplamda 11 hafta sürmüştür.

Çalışmaya başlamadan önce ve çalışma bitiminin ardından yapılan testler esnasında araştırmacı ile kontrol grubunun derslerine giren Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni gözlemci olarak yer almıştır. Çalışmada toplam da iki gözlemci bir araştırmacı bulunmaktadır. Araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından verilen puanların aritmetik ortalaması alınarak, her öğrenciye ait her beceri için tek tek uygulama puanları elde edilmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor dersleri ortaokullarda haftada 2 saat şeklinde işlenmektedir. 1 ders saati (40 dakika) araştırmacı tarafından sınıfta yönlendirilmiş buluş ve haftalık ders programına uygun ilgili konu işlenmiştir. İkinci ders saatinde konu yönlendirilmiş buluş yöntemiyle sözel olarak ve eşli çalışma yöntemiyle uygulamalı anlatım olarak işlenmiştir. Öğrencilere teorik ve uygulamalı ders anlatımlarında konuya ilişkin sorular yöneltilerek onlardan alınan geri bildirimlere yönelik ipuçları verilerek istenilen bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmaları amaçlanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin ikili gruplar halinde araştırmacı tarafından gösterilen çalışmayı yaptırarak dersi interaktif şekilde işlemek amaçlanmıştır. Kontrol

gruplarında ise süre gelen geleneksel yöntemler kullanılarak 40+ 40 dakikalık dersler şeklinde uygulamalı olarak işlenmiştir.

İşlem Öncesi

Araştırma öncesinde Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Enstitüsünden etik kurul izni alındıktan sonra, Balıkesir İl merkezinde yer alan bir ortaokul seçilmiş olup okulda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni ve Okul Müdürü ile uygulama ve araştırma sürecine ilişkin gerekli bilgiler verilerek açıklama yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın ve ölçümlerin yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığında Balıkesir İlinde belirlenen ortaokul için araştırma izni alınmıştır. Yansız olarak sınıflar seçilmiştir. Seçilen sınıflardaki öğrencilerle görüşülmüş olup araştırmaya ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinden gerekli izinlerin alınması için veli izin formu dağıtılmış olup veliler deneysel çalışmayla ilgili bilgilendirilmiştir.

Araştırma başlamadan bir hafta öncesinde 1 deney ve 1 kontrol grubunun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla ön testleri okulun kadrolu beden eğitimi öğretmeni olan 2 gözlemci ve araştırmacı eşliğinde alınmıştır.

Deney Süreci

Araştırma başlamadan bir hafta önce Deney Grubu öğrencilerine Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemleri ile ilgili bilgilendirme amaçlı konu anlatımı yapılmıştır. Öğrencilerin kavrayabileceği basit düzeyde örnek konu belirlenip soru cevap şeklinde ilerlenerek yöntemler hakkında yeterli bilgi edinmeleri sağlanılmıştır. Ardından deney grubunun derslerine geçilmiştir

2-3-4 Haftalar;

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere sırasıyla voleybolda temel bilgiler ve parmak pas konuları işlenmiştir.

- Deneysel grupta yer alan öğrencilere ilk hafta voleybolun tarihçesi ve oyun kuralları, ikinci hafta voleybolda temel bilgiler ve üçüncü hafta voleybolda parmak pas konuları işlenmiştir. Deneysel gruptaki öğrencilere teorik konular sınıfta araştırmacı tarafından yönlendirilmiş buluş yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Araştırmacı tarafından konu doğrudan anlatılmak yerine sorular sorularak ipuçları vererek konunun özünü öğrencinin kavramasını amaçlamıştır. Öğrenciler, öğretmenin verdiği ipuçları ve yönlendirici sorular eşliğinde kuralları keşfetmiş, ardından parmak pas tekniğine geçilmiştir. Bu süreçte öğrenciler grup çalışmaları ile deneme-yanılma yoluyla doğru duruş ve pas tekniklerini öğrenmiş, öğretmen rehberliğinde hata tespiti ve düzeltme uygulamaları yapılmıştır. Böylece öğrencilerin bilişsel düzeyde kuralları anlamaları, psikomotor düzeyde ise parmak pas becerisini geliştirmeleri hedeflenmiştir.
- Kontrol grupta yer alan öğrencilere ilk hafta voleybolun tarihçesi ve oyun kuralları, ikinci hafta voleybolda temel bilgiler ve üçüncü hafta voleybolda parmak pas konuları geleneksel yöntemler kullanılarak işlenmiştir. Öğretmen, konuları doğrudan anlatım ve gösteri yöntemiyle sunmuş; öğrenciler bilgileri pasif biçimde dinleme gerçekleştirmiştir. Parmak pas tekniği öğretmen tarafından model olarak gösterilmiş, ardından öğrenciler sırayla bireysel denemeler yapmıştır. Hatalar öğretmen tarafından doğrudan düzeltilmiş, ancak öğrencilerin kendi keşif süreçlerine veya akran etkileşimlerine sınırlı düzeyde yer verilmiştir.

5-6-7 Haftalar:

Deneysel ve kontrol grupta yer alan öğrencilere sırasıyla voleybolda parmak pas ve manşet pas konuları işlenmiştir.

- İkinci aşamada öğrenciler yönlendirilmiş buluş yöntemiyle parmak pas ve manşet pas arasındaki farklılıkları keşfetmiş, bu teknikleri oyun içinde işlevsel olarak ayırt etmeleri sağlanmıştır. Eşli çalışma yöntemi, öğrencilerin ikili ve üçlü gruplar halinde düzenli paslaşmalar yaparak birbirlerinden öğrenmelerine imkân tanımıştır. Teknik doğruluk akran izleme, hata yakalama ve araştırmacı

dönütleriyle pekiştirilmiştir. Öğrenciler bireysel denemelerle hatalarını fark etmiş ve eşli çalışmalarla parmak pas ve manşet pası aynı anda uygulamaya koymuşlardır. Böylece hem teknik beceriler pekişmiş hem de işbirliği ve sorumluluk alma gibi sosyal beceriler desteklenmiştir.

- Kontrol grubunda bu süreçte öğrenciler geleneksel yöntemlerle voleybolda parmak pas ve manşet pas öğrenmişlerdir. Öğretmen, teknik hareketlerin aşamalarını açıklamış ve her bir öğrenciden bireysel tekrarlar yapmasını istemiştir. Parmak pas ve manşet pas arasındaki farklar doğrudan aktarılmış, öğrencilerin kendilerinin keşfetmesine fırsat verilmemiştir. Ders sürecinde daha çok “göster ve uygulat” yaklaşımı benimsenmiştir.

8-9-10 Haftalar:

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere voleybol servis konusu işlenmiştir. Son hafta ise genel tekrar yapılmıştır.

- Deney sürecinin son aşamasında odak noktasını servis becerileri oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilere alttan servis tekniği yönlendirilmiş buluş yöntemiyle keşfettirilmiş; araştırmacı, yanlış ve doğru uygulamaları karşılaştırmalı olarak göstererek öğrencilerin doğru tekniği kendilerinin fark etmesini sağlamıştır. Eşli ve grup çalışmaları kapsamında öğrenciler servis denemeleri yapmış, takım oyunları ve küçük yarışmalar yoluyla becerilerini pekiştirmiştir. Bu süreçte yalnızca psikomotor becerilerin gelişimi değil, aynı zamanda eşli çalışmanın sağladığı karşılıklı gözlem ve geri bildirimlerle öğrenme sürecinin kalıcı hale gelmesi amaçlanmıştır. Son hafta önceki haftalarda işlenen tüm konular yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemleri kullanılarak özet geçilmiştir. Böylece öğrencilerin 9 haftalık deney sürecinde edindikleri bilgileri kalıcı hale getirmelerine olanak tanınmıştır.
- Son aşamada kontrol grubu öğrencileri alttan servis tekniğini yine öğretmen merkezli yöntemlerle öğrenmişlerdir. Araştırmanın son haftasında kontrol grubu çalışma planına uygun olması açısından önceki haftaların genel tekrarı takrir, sunuş gibi öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerle özet şeklinde anlatılmıştır. Öğretmen, doğru teknikleri uygulamalı olarak göstermiş,

ardından öğrencilerden aynı hareketleri tekrar etmeleri istenmiştir. Öğrenciler bireysel servis atışları yapmış, öğretmen hataları anında düzeltmiştir. Derslerde esas olarak öğretmenin bilgi aktarıcı ve düzeltici rolü ön planda olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin öğrenmeleri daha çok tekrar ve öğretmen yönlendirmesi yoluyla gerçekleşmiş, akran işbirliğine dayalı öğrenme deneyimlerine ağırlık verilmemiştir.

İşlem Sonrası

9 hafta ders süresinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin araştırma başlangıcında yapmış oldukları ön testler (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor testleri) tüm gruplara iki hafta boyunca tekrarlanarak araştırmacı gözetiminde 2 gözlemci ile son test uygulanmıştır. Araştırma öncesi bilgilendirme, ön testlerin alınması, 9 haftalık ders anlatımı ve son testlerin alınmasıyla birlikte araştırma toplam 12 haftada tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analizinde kullanılan SPSS 22.0 yazılımı, analiz süreçlerinin güvenilir bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. İlk olarak normallik varsayımları için çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, birçok değişkende değerler ± 2 sınırları içinde yer almaktadır; bazı değişkenlerde basıklık ± 3 'ün biraz üzerinde olmasına rağmen, literatürde çarpıklık değerinin ± 2 'ye kadar ve basıklığın ± 7 'ye kadar kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Kim, 2013; Bryne & Hair, 2010). Bu nedenle parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Her bir değişken için ortalama, standart sapma ve etki büyüklüğü ile sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu arasındaki farkını belirlemek adına 2×2 tekrarlı ölçümler ANOVA testi kullanılmıştır. Bu analizde, zaman (ön test ve son test) ve grup (Deney ve Kontrol) faktörlerinin ana etkileri ve zaman*grup etkileşimi değerlendirilmiştir. Gruplar arası ve grup içi değişimlerin istatistiksel anlamlılık düzeyleri ANOVA testi ile elde edilmiştir. İki yönlü ANOVA sonuçlarından elde edilen kısmi eta-kare (η^2) 0.01' küçük, 0.06 orta ve 0.14 değerlerin büyük bir etki büyüklüğünü ifade ettiğini göstermektedir (Cohen, 1988). Ek olarak, ön test uygulanmayan deney (G3) ve kontrol

(G4) gruplarının son test puanları arasındaki fark bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, gruplar arası farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen'in d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Cohen (1988)'e göre d değerinin 0.20 küçük, 0.50 orta ve 0.80'in üzeri büyük bir etkiyi göstermektedir.

Araştırma grubunun Ön- Test Son- Test Değerlerine ilişkin tanımlayıcı istatistiki bilgiler Tablo 3 'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma grubu ön-test son-test değerlerine ilişkin tanımlayıcı istatistiki bilgiler

Ölçümler	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Test Ön -Test	50	5.58	1.98	402	-363
Bilişsel Test Son -Test	50	13.26	4.99	-115	-1.689
Tutum Ön -Test	50	105.94	19.32	-196	435
Tutum Son -Test	50	130.10	39.01	-193	-1.748
Psikomotor Alan Manşet Pas Ön -Test	50	17.42	3.39	-762	1.009
Psikomotor Alan Manşet Pas Son -Test	50	27.62	9.75	-020	-1.872
Psikomotor Alan Parmak Pas Ön -Test	50	16.74	3.68	520	2.385
Psikomotor Alan Parmak Pas Son- Test	50	25.50	10.06	020	-1.859
Psikomotor Alan Servis Ön -Test	50	17.80	3.97	536	3.569
Psikomotor Alan Servis Son -Test	50	26.54	12.27	024	-1.851

Tablo 3'te Araştırmada kullanılan değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, çarpıklık değerlerinin -0.76 ile $+0.53$, basıklık değerlerinin ise -1.87 ile $+3.57$ arasında değiştiği görülmüştür. George ve Mallery (2010) ile Field (2013)'e göre, ± 2 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, araştırmada yer alan değişkenlerin büyük çoğunluğunun normal dağılım varsayımını karşıladığı ve parametrik testlerin uygulanabilir olduğu söylenebilir.

3.6. Araştırmanın Etik İlkeleri

Araştırmanın Etik Kurul onayı, Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonunca 30.12.2024 tarihli ve 2024/12-32 sayılı toplantısında alınan karar gereği uygun bulunmuştur.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemleri kullanarak öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyleri üzerinde bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.1. Bilişsel Alan Testine Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilişsel test ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü Anova sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel test ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü anova sonuçları

Değişken	Grup	Ort. + Ss	ANOVA											
			ANOVA (Ölçüm)				ANOVA (Ölçüm*Grup)				ANOVA (Grup)			
			Kare Ort.	F	p	η^2	Kare Ort.	F	p	η^2	Kare Ort.	F	p	η^2
Bilişsel (Ön-Test)	Deney	5.28±2.07	1474.56	415.36	.000	.896	615.04	173.25	.000	.783	475.24	148.97	.000	.756
	Kontrol	5.88±1.87												
Bilişsel (Son-Test)	Deney	17.92±1.38	6	36	.0	.6	.04	.25	.0	.24	.97	.0	.0	.0
	Kontrol	13.26±4.99												

Tablo 4’te deney ve kontrol gruplarının bilişsel test ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ölçüm faktörü (ön test–son test) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=415.36$, $p<.001$, $\eta^2=.896$). Bu sonuç, her iki grubun da ön testten son teste bilişsel performans düzeylerinde anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen $\eta^2=.896$ değeri Cohen’in (1988) sınıflandırmasına göre

büyük bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu bulgu, uygulama sürecinin genel olarak bilişsel performans üzerinde güçlü bir etki yarattığını göstermektedir.

Bununla birlikte, ölçüm×grup etkileşimi de anlamlı bulunmuştur ($F=173.25$, $p<.001$, $\eta^2=.783$). Bu durum, deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste bilişsel performanslarındaki değişimin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Yani, her iki grup gelişim gösterse de deney grubundaki artışın kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. $\eta^2=.783$ değeri büyük etki düzeyindedir ve bu etkileşimin güçlü olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, uygulanan öğretim yönteminin bilişsel beceriler üzerindeki etkisinin grup türüne bağlı olarak değiştiğini ve deney grubunun yöntemden belirgin biçimde daha fazla faydalandığını göstermektedir.

Son olarak, grup ana etkisi de anlamlı bulunmuştur ($F=148.97$, $p<.001$, $\eta^2=.756$). Bu bulgu, genel olarak (ölçüm düzeyinden bağımsız olarak) deney grubunun bilişsel test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. $\eta^2=.756$ değeri yine büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Dolayısıyla, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yönteminin bilişsel becerileri geliştirmede geleneksel öğretim yöntemine kıyasla çok güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.2. Duyuşsal Alan Testine Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü Anova sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının tutum ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü anova sonuçları

Değişken	Grup	Ort. + Ss	ANOVA (Ölçüm)			ANOVA (Ölçüm*Grup)				ANOVA (Grup)			
			Kare Ort.	F	η^2	Kare Ort.	F	p	η^2	Kare Ort.	F	p	η^2

Tablo 5 (devam)		Deney	104.44±13 .64	14592.6	46.2	49	3755	118	00	712	31969	187	00	796
Tutum (Ön- Test)	Kontro 1	107.44±23 .91		4	0	0	8.44	.92	0		.44	.53	0	
Tutum (Son- Test)	Deney	167.36±3. 50												
	Kontro 1	130.10±14 .24												

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının tutum ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ölçüm faktörüne (ön test-son test) ait farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=46.20$, $p<.001$, $\eta^2=.490$). Bu bulgu, her iki grubun da uygulama süreci sonunda beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen $\eta^2=.490$ değeri Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu sonuç, yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin tutumlarını genel olarak olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ölçüm \times Grup etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=118.92$, $p<.001$, $\eta^2=.712$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste tutum puanlarındaki değişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, her iki grup da gelişim göstermiş olsa da deney grubundaki artış kontrol grubuna göre çok daha yüksektir. Elde edilen $\eta^2=.712$ değeri büyük düzeyde bir etkiyi temsil etmektedir ve uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmede güçlü bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Son olarak, grup ana etkisi de anlamlıdır ($F=187.53$, $p<.001$, $\eta^2=.796$). Bu sonuç, ölçüm düzeyinden bağımsız olarak deney grubunun genel tutum puanlarının kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. $\eta^2=.796$ değeri Cohen'e (1988) göre büyük bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Dolayısıyla, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yönteminin öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yöntemle kıyasla oldukça etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Psikomotor Alan Testine Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin psikomotor alan testine yönelik ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü Anova sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının psikomotor alan testleri ön ve son ölçümlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tekrarlı ölçümler için 2 yönlü anova sonuçları

Değişken	Grup	Ort. + Ss	ANOVA (Ölçüm)				ANOVA (Ölçüm*Grup)				ANOVA (Grup)			
			Kare Ort.	F	p	η^2	Kare Ort.	F	p	η^2	Kare Ort.	F	p	η^2
Manşet (Ön-Test)	Deney	17.72±2.11	2601.00	400.35	.000	.893	2061.16	317.26	.000	.869	2342.56	223.81	.000	.823
	Kontrol	17.12±4.33												
Manşet (Son-Test)	Deney	37.00±2.14	1918.44	216.36	.000	.818	2152.96	242.81	.000	.835	2520.04	231.94	.000	.829
	Kontrol	18.24±2.47												
Parmak (Ön-Test)	Deney	17.12±2.45	1909.60	143.55	.000	.749	2862.25	215.15	.000	.818	4134.49	385.26	.000	.889
	Kontrol	16.36±4.62												
Parmak (Son-Test)	Deney	35.16±2.61	1909.60	143.55	.000	.749	2862.25	215.15	.000	.818	4134.49	385.26	.000	.889
	Kontrol	15.84±2.30												
Servis (Ön-Test)	Deney	18.88±3.62	1909.60	143.55	.000	.749	2862.25	215.15	.000	.818	4134.49	385.26	.000	.889
	Kontrol	16.72±4.09												
Servis (Son-Test)	Deney	38.32±3.20	1909.60	143.55	.000	.749	2862.25	215.15	.000	.818	4134.49	385.26	.000	.889
	Kontrol	14.76±2.83												

Tablo 6’da deney ve kontrol gruplarının manşet pas ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ölçüm faktörüne (ön test–son test) ait farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=400.35$, $p<.001$, $\eta^2=.893$). Bu bulgu, her iki grubun da uygulama süreci sonunda manşet pas becerilerinde anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen $\eta^2=.893$ değeri, Cohen’in (1988) sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu sonuç, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin psikomotor gelişimlerini genel olarak olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ölçüm × Grup etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=317.26$, $p<.001$, $\eta^2=.869$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste manşet pas performanslarındaki değişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, her iki grup da gelişim göstermiş olsa da, deney grubundaki artış kontrol grubuna göre çok daha yüksektir. Elde edilen $\eta^2=.869$ değeri büyük düzeyde bir etkiyi temsil etmektedir ve yönlendirilmiş buluş ile eşli çalışma yönteminin öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmede güçlü bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının parmak pas ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ölçüm faktörüne (ön test–son test) ait farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=216.36$, $p<.001$, $\eta^2=.818$). Bu bulgu, her iki grubun da uygulama süreci sonunda parmak pas becerilerinde anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen $\eta^2=.818$ değeri Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu sonuç, yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin psikomotor gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ölçüm × Grup etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=242.81$, $p<.001$, $\eta^2=.835$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste parmak pas performanslarındaki değişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, her iki grup da gelişim göstermiş olsa da deney grubundaki artış kontrol grubuna göre çok daha yüksektir. Elde edilen $\eta^2=.835$ değeri büyük düzeyde bir etkiyi temsil etmektedir ve uygulanan öğretim yönteminin parmak pas becerilerini geliştirmede güçlü bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Son olarak, grup ana etkisi de anlamlıdır ($F=231.94$, $p<.001$, $\eta^2=.829$). Bu sonuç, ölçüm düzeyinden bağımsız olarak deney grubunun genel parmak pas puanlarının kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. $\eta^2=.829$ değeri Cohen'e (1988) göre büyük bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Dolayısıyla, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yönteminin öğrencilerin parmak pas becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle kıyasla oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının servis ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ölçüm faktörüne (ön test–son test) ait farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=143.55$, $p<.001$, $\eta^2=.749$). Bu bulgu, her iki grubun da uygulama süreci sonunda servis becerilerinde anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen $\eta^2=.749$ değeri Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu sonuç, yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin psikomotor becerilerini genel olarak olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ölçüm \times Grup etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=215.15$, $p<.001$, $\eta^2=.818$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste servis performanslarındaki değişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, her iki grup da gelişim göstermiş olsa da deney grubundaki artış kontrol grubuna göre çok daha yüksektir. Elde edilen $\eta^2=.818$ değeri büyük düzeyde bir etkiyi temsil etmektedir ve uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin servis becerilerini geliştirmede güçlü bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Son olarak, grup ana etkisi de anlamlı bulunmuştur ($F=385.26$, $p<.001$, $\eta^2=.889$). Bu sonuç, ölçüm düzeyinden bağımsız olarak deney grubunun genel servis puanlarının kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. $\eta^2=.889$ değeri Cohen'e (1988) göre büyük bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Dolayısıyla, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yönteminin öğrencilerin servis becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle kıyasla oldukça etkili olduğu söylenebilir.

- Salomon dört gruplu deneysel desen kapsamında ön test uygulanmayan gruplar (G3–G4) için analizler gerçekleştirilmiştir. Bu gruplar, deneysel işlemin etkisini ön testin olası öğrenme veya duyarlılık etkisinden bağımsız olarak incelemek amacıyla desene dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, G3 (ön testsiz deney) ve G4 (ön testsiz kontrol) gruplarına ait son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi Tablo 7'de sunulmuştur

Tablo 7. Ön test uygulanmayan deney (grup 3) ve kontrol (grup 4) gruplarının son Test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem T- testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ort.	Ss	t	df	p	Cohen d
Bilişsel Son Test	Deney	25	17.48	1.50	15.375	48	000	4.35
	Kontrol	25	7.20	2.99				
Tutum Son Test	Deney	25	169.28	7.96	26.250	48	000	7.42
	Kontrol	25	97.28	11.17				
Psikomotor Alan Manşet Pas Son test	Deney	25	36.48	3.31	18.430	48	000	5.21
	Kontrol	25	18.36	3.64				
Psikomotor Alan Parmak Pas Son test	Deney	25	32.84	3.80	15.655	48	000	4.43
	Kontrol	25	17.48	3.10				
Psikomotor Alan Servis Son test	Deney	25	36.00	3.76	19.456	48	000	5.52
	Kontrol	25	18.32	2.54				

Tablo 7’ de Deney ve kontrol gruplarının bilişsel son test puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(48)=15.38$, $p<.001$). Bu bulgu, ön test uygulanmayan gruplarda da deneysel işlemin öğrencilerin bilişsel performansını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Elde edilen Cohen’s $d=4.35$ değeri Cohen’in (1988) sınıflandırmasına göre çok büyük bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu sonuç, uygulanan öğretim yönteminin bilişsel beceriler üzerinde son derece güçlü bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Tutum son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($t(48)=26.25$, $p<.001$). Bu fark, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeyinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cohen’s $d=7.42$ değeri Cohen’in (1988) sınıflandırmasına göre çok büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu bulgu, uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını güçlendirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Manşet pas son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t(48)=18.43, p<.001$). Bu fark, deney grubunun psikomotor performansının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen Cohen's $d=5.21$ değeri, Cohen (1988)'e göre çok büyük bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu sonuç, uygulanan öğretim yönteminin manşet pas becerisini geliştirmede güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Parmak pas son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t(48)=15.66, p<.001$). Bu fark, deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek performans sergilediğini göstermektedir. Elde edilen Cohen's $d=4.43$ değeri Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre çok büyük bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu sonuç, uygulanan öğretim yönteminin parmak pas becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir.

Servis son test puanları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t(48)=19.46, p<.001$). Bu fark, deney grubunun servis becerilerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bir performans sergilediğini göstermektedir. Cohen's $d=5.51$ değeri Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre çok büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuç, uygulanan öğretim yönteminin servis becerilerini geliştirmede güçlü bir etki yarattığını göstermektedir.

Ön test uygulanmayan gruplara ilişkin bulgular, deneysel işlemin etkisinin ön testten bağımsız olarak da güçlü biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Tüm değişkenlerde anlamlı farklar ve çok büyük etki büyüklükleri (Cohen's $d = 4.35-7.42$) elde edilmiştir. Bu sonuçlar, Solomon dört gruplu modelin öngördüğü biçimde, deneysel yöntemin etkisinin ön testin olası öğrenme veya duyarlılık etkisinden bağımsız olarak da geçerli ve güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yönteminin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğrenci gelişimini desteklemede yüksek düzeyde etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu sonucuna varılmıştır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve araştırma konusuna ilişkin yapılan diğer çalışmaların karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda anlamlı düzeyde daha yüksek gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının beden eğitimi dersinde öğrenme sürecini daha etkin ve kalıcı hale getirdiğini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, öğretim süreçlerinde öğrenci etkinliğini ön plana çıkararak yaklaşımların geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu desteklemektedir.

Yapılan araştırmalar ve gözlemler beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde genellikle geleneksel yöntemlerden faydalandığını gösterir. Yıldız (2013), araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunlukla geleneksel yöntemleri tercih etmelerini dönüt vermede yaşanan sıkıntılar, öğretmenin bilgi yetersizliği, uygun ders ortamının olmaması, öğretmen merkezli ders işlenmesi, ders saatlerinin yetersizliği, ders dışı etkinliklerin fazla olması, öğrencinin istememesi ve görev yaptığı okuldaki öğrencinin seviyesinin düşük olması gibi nedenlerle açıkladıklarını ifade etmiştir.

Yönlendirilmiş buluş yönteminin uygulandığı gruplarda Tablo 4’de belirtildiği gibi deney grubu öğrencilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla anlamlı ve yüksek düzeyde bilişsel puanlarının arttığı bulgusuna rastlanılmıştır. Öğrencilerin bilgiye ulaşma sürecine aktif olarak katıldıklarında öğrenmenin daha kalıcı hale geldiğini göstermektedir. Bruner (1961), bireyin bilgiyi dışarıdan hazır biçimde almak yerine kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırdığında anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini vurgular. Bu araştırmanın bulguları da Bruner’in bu görüşünü desteklemektedir. Aynı şekilde Yalvuç vd. (2022), çalışmalarında keşfetmeye dayalı öğrenme ortamlarının teknik becerilerde ve kavramsal yapılandırmada pozitif etkisi olduğuna dair bulgulara rastlamıştır. Ayrıca öğrencilerin konuyu sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve strateji geliştirme becerilerinde gözlenen ilerleme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bilişsel alan üzerindeki etkisini doğrulamaktadır (Fosnot, 2005; Demirel, 2012). Benzer şekilde, Yıldız (2020)’ın çalışmasında da yönlendirilmiş buluş yöntemiyle işlenen beden eğitimi derslerinin

öğrenci başarısını ve öğrenme kalıcılığını artırdığı rapor edilmiştir. Ergün (2019) çalışmasında yönlendirilmiş buluş yöntemiyle işlenen beden eğitimi dersi deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemlerle işlenen kontrol grubu öğrencilere kıyasla biliş üstü becerilerine olumlu yönde fayda sağladığını belirtmiştir. Yine benzer şekilde Böke (2016) beden eğitimi dersinde kullanılan yöntemleri incelediğinde bilişsel alan gelişiminde en etkili yöntemin yönlendirilmiş buluş yöntemi olduğunu vurgulamıştır.

2025 yılında Mo'een tarafından yapılan bir çalışmada, keşfe dayalı yöntemiyle eğitim gören öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenenlere göre daha yüksek yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri sergilediği bildirilmiştir (Mo'een, 2025). Benzer biçimde, Zhang ve arkadaşları (2024), öğrencilerin kavramsal öğrenme, taktiksel farkındalık ve strateji geliştirme becerilerinde belirgin ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Choi ve arkadaşları (2024), öğrenci merkezli spor modellerinin “fiziksel okuryazarlık” yoluyla içsel motivasyon ve bilişsel farkındalık düzeyini artırdığını vurgulamıştır. Bu çalışmaların tümü, araştırmamızda gözlenen bilişsel gelişimin yalnızca bilgi aktarımıyla değil, öğrencinin neden ve nasıl sorularına yanıt arayarak anlam üretmesiyle açıklanabileceğini göstermektedir.

Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları, çağdaş öğretim yöntemlerinin bilişsel gelişimi desteklediği yönündeki bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırmadaki bilişsel gelişim göstergeleri, yalnızca öğretmenin aktarıcı rolüyle sınırlı olmayan, öğrencinin araştırma, sorgulama, çıkarım yapma ve strateji geliştirme süreçlerine dahil olduğu yöntemlerle desteklendiğinde daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, fiziksel etkinliklerin öğretim süreçlerinde yalnızca hareket düzeyinde değil düşünsel düzeyde de planlanması gerektiğini işaret etmektedir.

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre yüksek düzeyde bir artış gösterdiği bulgusuna rastlanılmıştır. Dolayısıyla öğrenci merkezli yöntemlerden yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yönteminin öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yöntemle kıyasla oldukça etkili olduğu söylenebilir. Aynı

zamanda bu bulgu, eşli çalışma yönteminin öğrencilerin derse olan ilgisini, aidiyet duygusunu ve motivasyon düzeyini artırdığına işaret etmektedir. Aynı doğrultuda, Özkal (2007) ve Goleman (1996) da eşli çalışmanın empati, sorumluluk ve iş birliği becerilerini geliştirerek duyuşsal öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Deney grubunda gözlenen bu olumlu değişim, öğrencilerin hem öğretmenle hem de akranlarıyla kurdukları etkileşimin öğrenmeye olan içsel motivasyonu artırdığına işaret etmektedir. Bu sonuç, Yıldız (2019)'un işbirlikli öğrenmenin öğrenme isteğini artırdığı yönündeki bulgularıyla paraleldir.

Öğrencilerin araştırma boyunca duyuşsal alanda belirgin bir artış gösterdiği kaydedilmiştir. Bu gelişim, öğrencinin beden eğitimi dersine yönelik tutumunun, ilgisinin, motivasyonunun ve ders-içindeki etkileşiminin artmasıyla yakından ilişkilidir. Öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanması, yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal süreçleri de olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, iş birliğine dayalı öğrenme modellerinin öğrenci motivasyonunu, duygusal bağlılığı ve aidiyet hissini artırdığı literatürde vurgulanmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının “öğrencinin bilgiyi keşfederek öğrenmesi” ilkesini destekler niteliktedir. Benzer biçimde, Açıköz (2007) ve Demirel (2012) de yönlendirilmiş buluş yönteminin öğrenmede anlamlı bağlantılar kurmayı kolaylaştırdığını ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Bu durum, literatürde Johnson ve Smith (1989)'in vurguladığı iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinin bilişsel yapılandırmayı güçlendirdiği görüşüyle örtüşmektedir. Aynı şekilde, Bores-García ve arkadaşlarının (2020) yaptığı sistematik derleme, akran değerlendirmesi uygulamalarının öğrencilerin öz-düzenleme, özgüven ve sosyal sorumluluk düzeylerini artırdığını göstermiştir. Bu bulgular, araştırmamızda eşli çalışma yöntemiyle elde edilen olumlu duyuşsal sonuçları destekler niteliktedir. Yine Zhang ve arkadaşları (2024), spor eğitimi modelinin öğrencilerde sosyal davranışlar, katılım motivasyonu ve aidiyet hissi yarattığını vurgulamıştır. Bu çerçevede, çalışmamızda gözlenen tutum artışının, öğrencinin ders sürecinde aktif rol alması ve akranlarıyla sosyal etkileşim kurmasıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrenciler partnerleriyle iş birliği yaparken derse daha aktif katılmış, iletişim becerileri ve özgüvenlerinde artış gözlenmiştir. Johnson ve Johnson (2009), iş birliğine

dayalı öğrenme süreçlerinin bireyin duygusal bağlılığını ve motivasyonunu artırdığını belirtmektedir. Bu araştırmadaki bulgular da bu teorik çerçeveye örtüşmektedir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin sadece fiziksel değil, duygusal öğrenme açısından da önemli bir alan olduğunu göstermektedir. Özellikle, eşli çalışmanın öğrenciler arasında empati geliştirme, sorumluluk alma ve iletişim becerilerini pekiştirme gibi duyuşsal kazanımları desteklediği gözlenmiştir. Bu bağlamda, Lev Vygotsky (1978) sosyal etkileşim yoluyla öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin akranlarıyla etkileşim içinde olması, onların öğrenme süreçlerine daha aktif dâhil olmalarını sağlamaktadır. Bu da ders tutumlarını ve derse karşı olumlu hissiyatlarını artırmaktadır. Buna ek olarak, akran değerlendirme ve geri bildirim süreçleri duyuşsal alanda gelişimi tetikleyici olarak çalışmaktadır.

Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinde kontrol grubuna kıyasla daha yüksek artış göstermesi, literatürde bahsedilen perspektiflerle güçlü bir uyum içindedir. Bu durum, beden eğitimi derslerinde sadece motor becerilerin değil, aynı zamanda öğrencinin derse katılımı, sorumluluğu, özgüveni ve motivasyonu ile ilişkili duyuşsal kazanımların da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6’da belirtildiği gibi voleybol parmak pas, manşet pas ve servis puanları karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre psikomotor alanında anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu bulgusuna rastlanılmıştır. Edinilen sonuçlar, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin uygulamalı derslerde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, görsel ve sözlü dönütün motor beceri öğrenimi üzerindeki etkisi oldukça güçlüdür. Özellikle beden eğitimi derslerinde kullanılan geribildirim motor beceri öğrenimini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrencilerin motor becerileri yalnızca tekrar ederek değil hem uygulayıp hem de neden-nasıl ilişkisi içinde hareketin teknik ve mekaniğini anlamaya yönlendirildiğinde kalıcılığın daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmadaki yöntemlerin öğrencilerin hareketi uygulama aşamasının ötesine geçerek analiz ve çözümlenme süreçlerini de içeriyor olması, psikomotor alanda elde edilen gelişimin önemli bir nedenidir. Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma yöntemleri, öğrencilerin yalnızca hareketi

uygulamalarına değil, aynı zamanda hareketin ardındaki mekanik ve teknik süreçleri kavramalarına da imkân tanımıştır.

Böke (2020) çalışmasında bilişsel gelişim alanında en büyük etki büyüklüğüne sahip yöntemin eşli çalışma, psikomotor gelişim alanında en büyük etki büyüklüğüne sahip yöntemin yönlendirilmiş buluş yöntemi olduğunu raporlamıştır. Benzer biçimde Calero-Díaz, Navia ve arkadaşları (2025), öğretmenlerin yönlendirilmiş buluş, özdenetim ve katılımcı öğrenme stillerini kullandıklarında öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katıldıklarını ve bu durumun çok boyutlu kazanımları artırdığını bildirmiştir. Bu bağlamda, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin öğrencileri yalnızca hareketi uygulayan bireyler olmaktan çıkarıp, anlam kuran ve sürece katılan aktif katılımcılar hâline getirdiği söylenebilir (Demiral, Öztürk & Aydın, 2024). Han, Gao ve Wang (2022), dönüt uygulamalarının motor beceri öğrenimi üzerindeki etkisini inceledikleri meta-analizde, bilgi-performans dönütü ve anında geri bildirim uygulamalarının beceri kalıcılığını anlamlı biçimde artırdığını bildirmiştir. 2025 yılında Han ve arkadaşları tarafından yapılan yeni bir meta-analiz de aynı doğrultuda, sistematik geri bildirim psikomotor becerilerin transferini desteklediğini göstermektedir (Han et al., 2025). Dolayısıyla araştırmada deney grubunda gözlenen ilerleme, sadece öğretim yöntemi farkı değil, aynı zamanda pedagojik anlayışın öğrenci merkezli biçimde yeniden yapılandırılmasıyla da açıklanabilir.

Tamer (2000)'in belirttiği gibi, öğrencinin uygulama sürecinde gözlemci ve uygulayıcı rollerini dönüşümlü üstlenmesi, farkındalık ve hatadan öğrenme becerilerini artırmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin, partnerlerinden aldıkları dönütler sayesinde hatalarını düzeltmeleri, psikomotor becerilerin kalıcılığını güçlendirmiştir. Bu durum, Goleman (1996)'ın “sosyal öğrenme ve geri bildirim temelli beceri gelişimi” görüşünü destekler niteliktedir. Eşli çalışma sürecinde öğrencilerin birbirlerini gözlemlemesi, hataları fark etmesi ve düzeltme fırsatı bulması; öğrenme sürecini güçlendirmiştir. Bu durum, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramında vurguladığı “model alma ve gözlemsel öğrenme” ilkeleriyle açıklanabilir. Ayrıca, öğrenenlerin öğretici rolünü de üstlenmeleri, psikomotor gelişimi destekleyen “akran öğretimi” etkisini doğurmuştur. Ayrıca eşli çalışmanın

öğrenciler arasında “akran öğretimi” etkisi yarattığını göstermektedir. Öğrenciler hem öğretici hem öğrenen rolü üstlenmiş; bu da öğrenme sürecini pekiştirmiştir. Bu sonuç, Slavin (1995)’in işbirlikli öğrenme modelinde vurguladığı “karşılıklı sorumluluk” ilkesini desteklemektedir.

Bu sonuçlar, literatürdeki benzer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Koçak (2018) ve Ayvazo (2014), eşli ve grup temelli öğrenme yaklaşımlarının beden eğitimi derslerinde teknik becerilerin kalıcılığını arttırdığını bildirmiştir. Bu bağlamda, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemleri hem bilişsel farkındalık hem de hareket becerisi gelişimini birlikte desteklemiştir.

Yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin etkili olabilmesi, öğretmenin rolünü “bilgi aktarıcısından” “rehber ve kolaylaştırıcıya” dönüştürmesini gerektirir. Rink ve çalışma arkadaşları (2025), görev ilerletme basamaklarının açık biçimde tanımlandığı öğretim süreçlerinde öğrencilerin hem katılım hem de performans düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Bu durum, çalışmamızda öğrencilerin eşli çalışma sürecinde hem öğretici hem öğrenen rolü üstlenmelerinin, psikomotor ve duyuşsal gelişime eş zamanlı katkı sağlamasının nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci merkezli yöntemlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda anlamlı katkı sağladığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol aldığı öğretim ortamlarının, yalnızca bilgi aktarımını değil, kalıcı öğrenmeyi de desteklediğini ortaya koyan son dönem araştırmalarla paralellik göstermektedir (Böke & Aygun, 2025). Buna karşın, geleneksel öğretim yöntemlerinin hâlâ yaygın biçimde kullanılıyor olması; örneğin öğrencinin pasif dinleyici rolünde kaldığı, öğretmenin ise ağırlıklı olarak bilgi aktarıcı konumda bulunduğu yaklaşımlar, çağdaş beden eğitimi anlayışı açısından önemli bir eksiklik oluşturmaktadır (Demiral, Öztürk & Aydın, 2024). Bu durum, dersin etkileşimden ve deneyimsel öğrenmeden uzaklaşmasına neden olarak öğrencinin öğrenme motivasyonunu sınırlayabilmektedir.

Bu çalışmada uygulanan yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemleri, öğretim sürecinin öğrencinin aktif katılımına olanak tanıyacak biçimde yeniden

yapılandırılması gerektiğine ışık tutmaktadır. Öğrencilerin derse katılım gösterdiği, akranlarıyla iş birliği yaptığı, sorumluluk aldığı ve hareketleri yalnızca uygulamak yerine bu hareketlerin mantığını kavradığı öğrenme ortamları hem akademik başarıyı hem de derse yönelik tutumu güçlendirmektedir (Manninen, Quay & McCuaig, 2022; Mo'een, 2025). Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öz-düzenleme ve problem çözüme becerilerini geliştirirken, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını da artırmaktadır (Choi vd, 2024).

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bilişsel test puanlarındaki belirgin artış, beden eğitimi dersine yönelik tutum puanlarındaki güçlü yükseliş ve psikomotor becerilerdeki geniş etki büyüklükleri, Yönlendirilmiş Buluş ile Eşli çalışma yöntemlerinin birlikte kurgulandığı öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenmenin üç alanında da yüksek verimlilik ürettiğini göstermektedir. Üstelik Solomon deseninin ön test uygulanmayan kollarındaki çok büyük etki büyüklükleri, yöntemin ölçme tekrarından kaynaklı bir yapay artış olmadığını, doğrudan öğretim tasarımından kaynaklandığını desteklemektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini sistematik biçimde kullanmaları; eğitimin niteliğini artırmanın yanı sıra öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine bütüncül bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca, bu yöntemlerin öğretmen-öğrenci ilişkisini daha demokratik ve etkileşim temelli bir yapıya dönüştürmesi, öğrenme ortamlarında sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün oluşmasına da zemin hazırlamaktadır (Zhang vd, 2024). Öğrencilerin aktif olacakları, akranla iş birliği içinde çalışacakları, hareketleri yalnızca uygulayıp geçmek yerine neden-nasıl ilişkisi kurarak öğrenecekleri bir ortamın planlanması eğitim verimi bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma gibi öğrenci merkezli yöntemleri kullanmalarının eğitimin niteliğinin artması, öğrencinin gelişimine katkı sunması, analitik düşünme gibi soyut becerileri geliştirme ve sosyal ilişkilere katkı sağlama açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor dersinde yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin ğretim sürecine dâhil edilmesinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyleri üzerindeki etkisi Solomon dört gruplu deneysel desenle incelenmiştir. Çalışmanın sonucu aşağıda paylaşılmıştır.

6.1. Sonuç

Bilişsel Alan: Araştırmanın deney ve kontrol grubu ğrencilerinin bilişsel alan son test puanları karşılaştırıldığında, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemleri ile ders işlenen deney grubu ğrencilerinin puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuç, yönlendirilmiş buluş temelli ğretim sürecinin öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını ve kalıcı öğrenmelerini desteklediğini göstermektedir.

Duyuşsal Alan: Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum son test puanlarının, kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıktığı grlmştir ($p<0,05$). Bu bulgu, yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı ilgi, motivasyon ve olumlu tutum gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Psikomotor Alan: Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin voleybol branşına yönelik parmak pas, manşet pas ve servis becerilerine ait uygulama puanlarının, geleneksel ğretim yöntemi ile ders işlenen kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuç, uygulamaya dayalı ve akran etkileşimi içeren ğretim süreçlerinin motor becerilerin gelişiminde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

n test uygulanmayan gruplar üzerinde yapılan son test karşılaştırmaları incelendiğinde de deney grubu ğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı Şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu

bulgu, elde edilen gelişimin yalnızca ön test etkisinden kaynaklanmadığını, uygulanan öğretim yöntemlerinin doğrudan etkisini ortaya koyduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada; yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemleriyle yürütülen beden eğitimi ve spor derslerinin, öğrencilerin bilişsel başarılarını artırdığı, derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve psikomotor becerilerinin gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, söz konusu yöntemlerin geleneksel öğretim yaklaşımlarına kıyasla daha etkili ve işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin aktif katılımını artırmak amacıyla yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir.

2. Uzun süreli uygulamalara dayalı araştırmalar yapılarak yöntemlerin kalıcı etkileri incelenebilir.

3. Beden eğitimi öğretmenlerine, öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

4. Eğitim politikaları kapsamında öğretmenlere öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini ders planlarında sıklıkla tercih etmeleri teşvik edilebilir.

5. Ortaokul beden eğitimi öğretim programına, voleybol gibi temel branşlarda keşif basamakları ve akran koçluğu modülleri eklenebilir, modül sonunda hem bilgi testi hem de performans gözlemi zorunlu tutulabilir.

6. Araştırma ortaokul 6. sınıf öğrencileri ve beden eğitimi dersi voleybol branşı üzerinde güçlü etkilere sahiptir fakat yöntemlerin etkisinin geniş çaplı incelenmesi için farklı sınıf düzeyleri ve spor branşlarında araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). Etkili öğrenme ve öğretme. Ankara: Biliş Yayıncılık.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Arslan, S. (2020). Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(2), 94–112.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ayas, A. (2011). Yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde fen öğretimi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(162), 47–59.
- Ayvazo, S. (2014). Peer-assisted learning in physical education: Effects on skill performance and social behavior. Journal of Teaching in Physical Education, 33(3), 314–334.
- Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. Medical Education, 20(6), 481–486.
- Başaran, İ. (2005). Eğitim psikolojisi. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Böke, H. (2016). Beden eğitimi derslerinde farklı özel öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına etkisinin araştırılması (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi).
- Böke, H. (2020). Beden eğitimi derslerinde özel öğretim yöntemleri kullanılmasının etkililiğinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması (Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi).
- Böke, H., & Aygün, A. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 16, 1508808.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.
- Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Calero-Díaz, J. C., Navia, J. A., & others. (2025). Implementation of the spectrum of teaching styles in physical education according to school characteristics. International Journal of Instruction, 18(2), 1–20.
- Choi, S. M., et al. (2024). The motivational impact of the Sport Education Model on daily physical activity via physical literacy: A mediation analysis. Scientific Reports, 14, 78446.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dave, R. H. (1970). Psychomotor domain. In R. J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing behavioral objectives*. Tucson, AZ: Educational Innovators Press.
- Demiral, Ş., Öztürk, A., & Aydın, B. (2024). Examination of experienced coaches and physical education teachers' preferences in Mosston's Spectrum of Teaching Styles. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1383361.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretme sanatı* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan, G., & Altay, F. (2001). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Eren, E. (2015). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergün, F. (2019). *Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersinin lise öğrencilerin bilişüstü becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi).
- Ersoy, A. (2020). Modüler öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(3), 45–58.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Fidan, N., & Erden, M. (2001). *Eğitim bilimine giriş* (6. Baskı). İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Han, Y., et al. (2025). Can feedback promote motor skill acquisition in physical education? A meta-analysis of 20 studies. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Han, Y., Gao, Q., & Wang, Z. (2022). Feedback for promoting motor skill learning in physical education: A trial sequential meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15361.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1989). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. Washington, DC: ASHE-ERIC.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
- Karamustafaoğlu, O. (2011). Öğrenci merkezli öğrenmede modüler yapıların kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 25–34.
- Kaya, Z. (2019). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54.
- Koçak, S. (2018). Beden eğitimi dersinde işbirlikli öğrenmenin psikomotor becerilere etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 55–70.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II. Affective domain*. New York: David McKay.
- Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications* (11th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.

Mo'een, A. O. (2025). The impact of the guided discovery strategy on developing creative thinking skills in physical education. *Educational Process: International Journal*, 14(1), 1–12.

Oktaylar, H. C. (2015). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: BRC.

Özkal, N. (2007). İşbirlikli öğrenmenin sosyal becerilere etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 14–23.

Rink, J. E., et al. (2025). Applying a task progression to the divergent discovery teaching style in PE. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*.

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20.

Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. Washington, DC: Gryphon House.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tamer, K. (2000). *Antrenman bilgisi*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yalvuç, F., Akbulut, M. K., Akın, M., & Kalemoglu Varol, Y. (2022). Beden eğitimi ve sporda keşif eşiği ve yönlendirilmiş buluş. *İ.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 91–101.

Yıldız, A. (2019). Beden eğitimi dersinde çağdaş öğretim yöntemleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 30(2), 45–58.

Yıldız, A. (2020). Yönlendirilmiş buluş yönteminin öğrencilerin bilişsel ve psikomotor gelişimine etkisi. *Eğitim ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 211–228.

Yıldız, E. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*.

Yıldız, M. (2019). Beden eğitimi dersinde stratejik düşünme ve problem çözme becerileri. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 113–128.

Yıldız, M., & Altun, S. (2020). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında sosyal-duygusal gelişim. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(3), 45–58.

Yurdakul, H. (2004). Yönlendirilmiş buluş yöntemiyle öğretimin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yüzbaşıoğlu, R., & Yıldırım, S. (2011). Problem temelli öğrenmenin etkililiği üzerine bir derleme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 301–318.

Zhang, J., et al. (2024). The effect of the sport education model in physical education on student learning attitude: A systematic review. BMC Public Health, 24, 18243.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Öznur ŞAN
E-Posta	oznur-san41@hotmail.com
Eğitim	
Lise	Tüpraş 50. Yıl Anadolu Lisesi (2018)
Lisans	Balıkesir Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği (2018-2022)
Yüksek Lisans	Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (2023-2025)
Yabancı Dil Bilgisi	
İngilizce	B1
Sınav Bilgileri	
ALES	80,68077
Yayın ve Bildiriler	
Ulusal Bildiri	Şan, Ö., Soyer F. & Küçükler K. (2023). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel benlik algısı ve sosyal becerileri arasındaki ilişki. 15. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi (Özet bildiri, sözlü sunum), Ankara, Türkiye
Kitap Bölümü	Şan, Ö & Sivrikaya H. (2024). Beden eğitimi dersinde geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı. F. Hazar (Ed.), Beden eğitimi ve spor araştırmaları 2024- I. (ss 67). Efe Akademi Yayınları, İstanbul
Uluslararası Bildiri	Şan, Ö & Sivrikaya H. (2024). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki. 12 th International Physical Education and Sports Teaching Congress, Bursa, Türkiye Şan, Ö & Sivrikaya, H. The Effects of physical education and sports education on ophysical and psychosocial health in children and adolescents: a current literature review. (2025). International Balıkesir Academic Research Congress On Health Sciences, Balıkesir, Türkiye

EKLER

Sayfa No

EK-1. Etik Kurul Onay	87
EK-2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dilekçe	88
EK- 3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	89
EK-4. Veli İzin Belgesi	90
EK-5. Kişisel Bilgi Formu	91
EK-6. Voleybol Bilişsel Test Soruları	92
EK-7. Voleybol Bilişsel Test Cevapları	95
EK-8. Voleybol Parmak Pas Gözlem Formu	96
EK-9. Voleybol Manşet Pas Gözlem Formu	97
EK-10. Voleybol Alttan Önden Servis Gözlem Formu	98
EK-11. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	99
EK-12. 1. Hafta Günlük Ders Planı.....	100
EK-12.1. 2. Hafta Günlük Ders Planı.....	101
EK-12.2. 3. Hafta Günlük Ders Planı.....	102
EK-12.3. 4. Hafta Günlük Ders Planı	103

EK -12.4. 5. Hafta Günlük Ders Planı	104
EK -12.5. 6. Hafta Günlük Ders Planı	105
EK -12.6. 7. Hafta Günlük Ders Planı	106
EK -12.7. 8. Hafta Günlük Ders Planı	107
EK -12.8. 9. Hafta Günlük Ders Planı	108
EK -13. Voleybol Ünitesi Belirtke Tablosu	109

EK-1. Etik Kurul Onay

Evrak Tarihi ve Sayısı: 16.01.2025-E.472528
Evrak Tarihi ve Sayısı: 08.01.2025-467744



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Toplantı Tarihi	: 30.12.2024
Toplantı Sayısı	: 2024/12-32
Toplantı Saati	: 13:00
Araştırmanın Başlığı	Türkçe : Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemlerinin Kullanımın Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi
	İngilizce :
SORUMLU ARAŞTIRMACI	
Ad Soyad	: Prof. Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA
Kurumu	: Balıkesir Üniversitesi /Spor Bilimleri Fakültesi
YARDIMCI ARAŞTIRMACI/ARAŞTIRMACILAR	
Adı Soyadı	Kurumu
Öznur ŞAN (Yüksek Lisans Öğrencisi)	Gençlik ve Spor Bakanlığı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 30.12.2024 tarihinde Prof. Dr. Bayram ŞAHİN'in başkanlığında toplandı. Görüşme sonunda, yukarıda bilgileri yer alan araştırmanın Bilimsel Araştırma Etik Kurul Onay Belgesi talebi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

BAŞKAN
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

Prof. Dr. Selvihan KILIÇ ATEŞ
Üye

Doç. Dr. İbrahim Murat BİCİL
Üye

Doç. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK -2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dilekçe

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİNE

17/02/2025

BAŞVURU NO	MEB.TT.2025.019309
ÜNİVERSİTE ADI	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Sağlık Bilimleri Enstitüsü
BÖLÜM ADI	Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
ÜNVAN	Yüksek Lisans Öğrencisi
T.C. KİMLİK NUMARASI	26753398126
KONU	Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemlerinin Kullanımının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Araştırma
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	BALIKESİR
KURUM TÜRLERİ	Resmi Ortaokul, Fatih Ortaokulu
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres: Yıldız mahallesi 14070. Sokak no:4 Balıkesir / Altıeylül Telefon: 538 832 8253 Eposta: oznur-san41@hotmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek Listesi

Araştırma Önerisi
Veli Onam Formu
Veri Toplama Araçları
Çalışma Takvimi

Öznur ŞAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile BALIKESİR VALİLİĞİ İL MİLLÎ EGİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.

EK -3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



Fatih Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.019309

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 755927

T.C. Kimlik No: 26753398126

Adı Soyadı: ÖZNUR ŞAN

Araştırmanın Adı: Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemlerinin Kullanımının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Fatih Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: BALIKESİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği, Voleybol Gözlem Formu, Voleybol Bilişsel Test, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 21.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 21.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BALIKESİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK -4. Veli İzin Belgesi

VELİ İZİN BELGESİ

Kıymetli veliler, araştırmamız kapsamında çocukların beden eğitimi dersindeki bilgi, beceri ve ilgilerini ölçmek amacıyla Solomon dört grup modelli deney uygulanacaktır. Ön ve son testte çocukların beden eğitimi dersindeki voleybol branşındaki bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan 20 soruluk bilgi testi uygulanacaktır. Psikomotor beceri ölçümü için araştırmacıyla birlikte 1 beden eğitimi öğretmeni ile gözlem formları yardımıyla ölçülecektir. Duyuşsal becerilerinin ölçümü için 35 maddeden oluşan Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği kullanılacaktır.

9 hafta boyunca sınıfta ve voleybol sahasında işlenecek olan derste, özel öğretim yöntemlerinden az tercih edilen yönlendirilmiş buluş yöntemi ve beden eğitiminde sıklıkla tercih edilen eşli çalışma yöntemleri kullanacaktır. İlk etapta sınıfta sözel ve görsel yöntemlerle çocuklarla birlikte işlenen ders bir sonraki ders saatinde voleybol sahasında uygulamalı işlenecektir.

Araştırmanın başında kullanılan bilgi testi, psiko-motor beceri testi ve duyuşsal beceri ölçeği 9 hafta sonunda tekrardan uygulanacaktır. Böylelikle yönlendirilmiş buluş ve eşli çalışma yöntemlerinin beden eğitimi ve spor dersinde kullanımının dersin verimine ve öğrenci gelişimine etkisi olup olmadığı belli olacaktır. Araştırmamızın yapılabilmesi için aşağıda bulunan izin belgesinin tarafınızca imzalanması gerekmektedir. Katılımızın için teşekkür ederiz.

Velisi bulunduğum öğrencinin Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı' nda "***Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Yönlendirilmiş Buluş ve Eşli Çalışma Yöntemlerinin Kullanımın Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi***" adlı yüksek lisans tezi araştırmasına katılmasında bir sakınca görmüyorum.

Veli Adı Soyadı:

İmza

EK -5. Kişisel Bilgi Formu

1) Yaşınız?

2) Cinsiyetiniz?

a-Kız

b- Erkek

3) Sınıf ve Şubeniz?

4) Aile Tipiniz?

a-Çekirdek aile b- Geniş aile c- Parçalanmış aile

5) Babanızın mesleği?

a- İşçi b- Memur c- İşsiz d- Serbest e- Emekli

6) Babanızın eğitimi?

a- Okuryazar değil b- ilkokul c- ortaokul d- lise e- üniversite f- lisansüstü

7) Annenizin mesleği?

a-İşçi b- Memur c- Ev hanımı d- Serbest e- Emekli

8) Annenizin eğitimi?

a- Okuryazar değil b- ilkokul c- ortaokul d- lise e- üniversite f- lisansüstü

9) Ailenizin aylık geliri

a- 20.000- 30.000 b- 30.000- 40.000 c- 40.000- 50.000. d- 50.000 üstü

10) Spor yapıyor musunuz?

a- Evet b- Hayır

11) Spor yapıyorsanız branşınızı yazınız.

12) Yaşamınızın büyük bir bölümünü geçirdiğiniz yeri nasıl tanımlarsınız?

a- Köy b- şehir c- yurtdışı

13) En son aldığınız karnedeki yılsonu ortalamanız kaçtır

EK -6. Voleybol Bilişsel Test Soruları

Voleybol

Aşağıda verilen soruları dikkatli bir şekilde okuyup doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği daire içine alınız. Cevaplanan her soru "1" puan değerindedir. Yanlış cevaplanan sorular doğru yanıtları etkilememektedir. Bu sebeple boş bırakmayınız. Soruları cevaplama süreniz 30 dakikadır.

BAŞARILAR

1. Voleybol kaç oyuncuyla oynanır?

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

2. Voleybol oyun alan ölçüleri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) En: 9m, Boy :18m B) En: 8m, Boy :16m

- C) En :10m, Boy :20 m D) En :6m, Boy :12m

3) Voleybolda setler (5. set hariç) kaç sayı üzerinden oynanır?

- A) 20 B) 25 C) 30 D) 35

4) Bir voleybol takımı kaç kişiden oluşur?

- A) 10 B) 12 C) 14 D) 16

5) Kadınlar voleybolda file yüksekliği ne kadardır?

- A) 224 B) 225 C) 226 D) 227

6) Voleybol sahası üzerindeki çizgiler kaç cm genişliğindedir?

- A) 3cm B) 4 cm C) 5 cm D) 6cm

7) Voleybolda savunma ve servis karşılamanın yanı sıra parmak pasla gönderilemeyecek topların kullanılmasındaki en önemli beceri hangisidir?

A) Blok B) Manşet C) Servis D) Smaç

8) Erkekler voleybolda file yüksekliği ne kadardır?

A) 224 B) 240 C) 243 D) 250

9) Voleybol filesinin genişliği kaç metredir?

A)1 B) 2 C) 3 D) 4

10) Bir voleybol müsabakasında takımların her sette kaç tane mola hakkı vardır?

A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

11) Voleybolda bir setin kazanılması için takımlar arasında en az kaç sayı fark olmalıdır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

12) Bir voleybol maçı kaç hakemden oluşur?

A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

13) Voleybolda oyun esnasında bir takım topu karşı sahaya yollarken en fazla kaç pas yapabilir?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

14) Voleybol topunun ağırlığı aşağıdakilerden hangisidir?

A) 250-270 gr B) 270-290 gr C) 275-285 gr D) 260-280 gr

15) Voleybolda her takım bir sette en fazla kaç oyuncu değiştirebilir?

A) 2 B) 4 C) 5 D) 6

16) Oyun içerisinde manşet pas kullanımının en önemli amacı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Hücüm oyuncusuna pas atmak B) Sert gelen topları karşılamak

C) Yukarıdan gelen topları karşılamak D) Topu karşı sahaya atmak

17) Parmak pas kullanımının en önemli amacı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bloğu aldatmak B) Topu fileye yaklaştırmak

C) Oyun kurmak D) Topu rakip sahaya atmak

18) Voleybolda file uzunluğu kaç metredir?

A) 8.5 m

B) 9.5 m

C) 10.5m

D) 11.5 m

19) Aşağıdakilerden hangisi alttan servis atılırken dikkat edilecek özelliklerden birisidir?

A) Servis karşı sahadaki iyi oyuncuya atılmalıdır.

B) Servis yumuşak bir şekilde atılmalıdır.

C) Libero oyuncusuna atılmalıdır.

D) Servis sahadaki boş olan bölgelere atılmalıdır.

20) Voleybolda servis kullanan oyuncu hakem düdüğünden sonra kaç saniye içerisinde servis kullanmak zorundadır?

A) 8 saniye

B) 9 saniye

C) 10 saniye

D) 11 saniye

EK -7. Voleybol Bilişsel Test Cevapları

1- C	6- C	11- B	16- B
2- A	7- B	12- D	17- C
3- B	8- C	13- C	18- B
4- C	9- A	14- D	19- D
5- A	10- A	15- D	20- A

EK -8. Voleybol Parmak Pas Gözlem Formu

PARMAK PAS GÖZLEM FORMU

ADI SOYADI: İSİMLER	TARİH:	GÖZLEMÇİ:
KRİTERLER		
1. Vücutu topun geldiği yöne doğru çevirme		
2. Topun altına dengeli olarak yerleşmek		
3. Ayakları omuz genişliğinde açarak dizleri hafif bükme		
4. Topu alın hizasında karşılama		
5. Parmakların yumuşak bir şekilde topu kavraması		
6. Vuruştan sonra eller ve kolların ileriye uzanması		
7. Vuruştan sonra öne yukarıya yükselme		
8. Topu hedefe atma		
TOPLAM		

33-40...Çok iyi
25-32...İyi
17-24...Orta
9-16...Kötü
1-8...Başarısız

5- Çok iyi
4- İyi
3- Orta
2- Kötü
1- Başarısız

EK -9. Voleybol Manşet Pas Gözlem Formu

MANŞET PAS GÖZLEM FORMU

ADI SOYADI:	TARİH:	GÖZLEMÇİ:
İSİMLER		
KRİTERLER		
1. Vücutu topun geldiği yöne doğru çevirme		
2. Ayakları açarak iyi bir pozisyonda bekleme		
3. Dizleri bükerek gövdeyi dikleştirme		
4. Elleri kenetleyerek, kolları dirseklerden gerginleştirme		
5. Topa bilek ile dirsek arası vurma		
6. Vuruştan sonra yukarıya doğru yükselme		
7. Kolları göğüs hizasına kadar kaldırma		
8. Topu hedefe atma		
TOPLAM		
5- Çok iyi	33-40	Çok iyi
4- İyi	25-32	İyi
3- Orta	17-24	Orta
2- Kötü	9-16	Kötü
1- Başarısız	1-8	Başarısız

EK -10. Voleybol Alttan Önden Servis Gözlem Formu

ADI SOYADI: İSİMLER	ALTTAN SERVİS GÖZLEM FORMU TARİHİ:	GÖZLEMÇİ:
KRİTERLER		
1. Yüzü fileye dönük çevirme		
2. Topa vuruş yapacak olan elin ters ayağını bir adım öne alma		
3. Vuruş kolunun ters eli ile topu uygun yüksekliğe atma		
4. Vuruş kolunu dirsekten bükerek geriye çekme		
5. Topa gergin kolla vurabilme		
6. Sabit bir bilekle topun altına vuruş yapma		
7. Vücut ağırlığını öndeki bacağa aktarma		
8. Vuruş kolunun öne doğru hareketi		
9. Topu hedefe atma		
TOPLAM		
5- Çok iyi 4- İyi 3- Orta 2- Kötü 1- Başarısız	37-45 Çok iyi 28-36 İyi 19-27 Orta 10-18 Kötü 1-9 Başarısız	

EK -11. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

BEDEN EGİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Beden eğitimi derslerini sabırsızlıkla beklerim.					
2. Beden eğitimi derslerinde kendimi zinde hissederim					
3. Beden eğitimi dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum.					
4. Beden eğitimi ders aktivitelerinde iyi duruş alışkanlığı kazanıyorum.					
5. Beden eğitimi derslerinde karşılaştığımız spor dallarının (voleybol, futbol vs.) saha ölçüleri, araç ve gereçleri ile ilgili bilgiler ilgimi çekiyor.					
6. Beden eğitimi dersinde karşılaştığımız spor dalları ile ilgili temel becerileri (parmak pas, vs) öğrenmekten zevk alıyorum.					
7. Beden eğitimi dersleri sayesinde sporun sağlığa ne kadar yararlı olduğunu anlıyorum.					
8. Beden eğitimi derslerinde öğrendiğim becerileri okul dışı aktivitelerde de uyguluyorum.					
9. Beden eğitimi derslerinde temel sağlık kuralları ile ilgili bilgilerim artıyor.					
10. Beden eğitimi ders etkinlikleri az iletişim kurduğum sınıf arkadaşlarımla iletişimimizi artırıyor.					
11. Beden eğitimi ders etkinlikleri yakın olduğum arkadaşlarımla samimiyetimizi daha da güçlendiriyor					
12. Beden eğitimi ders aktiviteleri kendime güven duymamı sağlıyor.					
13. Beden eğitimi ders aktivitelerinde arkadaşlarımla dostça oynuyorum.					
14. Beden eğitimi derslerinin, günlük hayatın düzenine ve kurallarına uymayı kolaylaştırdığını düşünüyorum					
15. Beden eğitimi dersine katılmaktan zevk duyuyorum					
16. Beden eğitimi dersleri sınıf içi etkileşimimizi artırıyor					
17. Beden eğitimi dersinde bir şey öğrenmediğimi düşünüyorum					
18. Haftalık beden eğitimi ders saat sayısı daha fazla olmalıdır					
19. Beden eğitimi derslerinde genellikle eşofmanlarımızı giyinip hiçbir şey yapmadan tekrar çıkartıyoruz					
20. Beden eğitimi dersinde öğrendiğimiz bilgi, beceriler ve aktivitelerin ileriki hayatımızda hiç isimize yaramayacağını düşünüyorum					
21. Beden eğitimi ders aktiviteleri fiziksel gelişime katkı sağladığını düşünüyorum					
22. Beden eğitimi derslerinde rahatlayıp gevşiyorum					
23. Beden eğitimi dersleri sayesinde spor dallarını daha iyi tanıdığımı düşünüyorum					
24. Beden eğitimi dersi yaramaz ve tembel öğrencilerin dersiştir					
25. Beden eğitimi dersi okul programlarından çıkartılmalıdır.					
26. Beden eğitimi ders aktivitelerine katılmak istemiyorum.					
27. Beden eğitimi dersleri sayesinde yeteneklerimin farkına varıyorum					
28. Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde sağlığımı daha iyi koruyorum					
29. SBS sınav kaygısı varken beden eğitimi dersine katılmak beni rahatsız ediyor..					
30. Beden eğitimi derslerinde çoğunlukla gereksiz bilgi ve beceriler öğreniyoruz					
31. Beden eğitimi dersleri insanı okul dışında da egzersiz ve spor yapmaya teşvik ediyor					
32. Beden eğitimi derslerinde sinir, kas ve eklem koordinasyonumuzu geliştirici hareketler yapıyoruz					
33. Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde zararlı alışkanlıklardan uzak duruyorum					
34. Beden eğitimi ders etkinliklerine sadece yüksek not almak için katılıyorum					
35. Beden eğitimi ders aktiviteleri öğrencileri okul kurallarını çiğnemeye teşvik ediyor					

EK -12. 1. Hafta Günlük Ders Planı

DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	6 B/ E
SÜRE	40 + 40
ÖĞRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler
ALT ÖĞRENME ALANI	A. 1 Genel Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1 Seçili spor dalına özgü kuralları uygular. A2. Seçili spor dalına özgü hareketleri uygular.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, alıştırma
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Akıllı tahta, kalem, spor giysileri
DERS ALANI	Sınıf
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<ul style="list-style-type: none"> . Dikkat Çekme . Güdüleme . Gözden Geçirme . Derse Giriş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) . Özet 	<p>“ Voleybol tarihçesini ve oyun kurallarını öğreniyorum.”</p> <p>1. Dikkat Çekme (5dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen öğrencilere “ Voleybol hangi amaçla icat edilmiş olabilir?” sorusu yöneltilir. • Öğrencilerin merak uyandırıcı tahminleri alınır. <p>2. Güdüleme (5dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere voleybolun tüm dünyada en çok oynanan spor dallarından biri olduğu, olimpiyatlarda yer aldığı bilgisi verilir. <p>3. Derse Giriş (15dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen, voleybolun tarihçesini (1895’te William G. Morgan tarafından ortaya çıkışı) anlatılır. • Öğrencilerden bu tarihi ve oyunun doğuş amacını defterine not etmeleri istenir. <p>4. Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (10dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akıllı tahtadan saha çizimi gösterilir. • Öğrenciler çizim üzerinden oyuncu sayısı, servis alanı, çizgi kuralları gibi noktaları işaretler. <p>5. Grupla Öğrenme Etkinlikleri (30dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler 6’şar kişilik gruplara ayrılır. • Öğrenciler öğretmenin sorduğu soruya grupça düşünüp cevap verir. <p>6. Özet (10dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “ Voleybol tarihçesini ve oyun kurallarını öğreniyorum.” Başlığı altında özet yapılır • Öğrencilerden öğrendikleri kurallardan en önemli gördüklerini paylaşımları istenir.
DEĞERLENDİRME	✓ Voleybol oyun kurallarıyla ilgili sorular sorulur; örnek, voleybol sahasının ölçülerinin açıklanması istenir.

Öznur ŞAN

Soner YULLUK

Beden Eğitimi Öğretmeni

Okul Müdürü

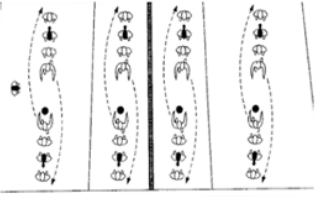
EK -12.1. 2. Hafta Günlük Ders Planı

DERS	BEDEN EGITIMI
SINIF	6 B/ E
SURE	40 + 40
OGRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler
ALT OGRENME ALANI	A.1. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri A.2. Özel Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERILER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1 Seçili spor dalına özgü kuralları uygular. A2. Seçili spor dalına özgü hareketleri uygular.
OGRETİM YONTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, soru yanıt
KULLANILAN EGITIM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Akıllı tahta, kalem, renkli çalışma kağıtları, spor giysileri vb.
DERS ALANI	Sınıf
GUVENLIK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurulur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<p>. Dikkat Çekme</p> <p>. Güdüleme</p> <p>. Gözden Geçirme</p> <p>. Derse Giriş</p> <p>Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)</p> <p>. Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</p> <p>. Özet</p>	<p>“ Voleybol oyun kurallarını öğreniyorum.”</p> <p>1. Dikkat Çekme (5dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğretmen öğrencilere renkli kağıtlar üzerinde ipuçları dağıtır. İpuçları voleybolun tarihçesi ve oyun kurallarına dair kısa bilgiler içerir. Öğrenciler meraklanır ve ipuçlarını birbiriyle paylaşır. <p>2. Güdüleme (5dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğretmen “ Bugün bu ipuçlarından yola çıkarak voleybolun tarihçesini ve temel kurallarını keşfedeceğiz” diyerek motive eder. Öğrencilere ders sonunda küçük bir oyun içinde kuralları uygulayacakları söylenir. <p>3. Gözden Geçirme (15dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> Daha önce oynadıkları oyunlarda kuralların rolü tartışılır. “Kurallar olmasa oyunda ne olurdu” sorusu sorulur. <p>4. Derse Giriş (15dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler ipucu kartlarını rastgele karıştırır. Öğretmen geçen hafta verilen bilgileri yineler. <p>5. Grupla Öğrenme Etkinlikleri (30dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba farklı renkte ipucu bilgi kartları verilir. Gruplar ipuçlarını birleştirerek sorulan soruya doğru yanıt vermeye çalışırlar. En çok doğru yanıt veren grup ödüllendirilir. <p>6. Özet (10dk)</p> <ul style="list-style-type: none"> “ Voleybol kurallarını öğreniyorum.” Başlığı altında özet yapılır. Bir sonraki hafta voleybolda parmak pas konunun işleneceği bilgisi verilir
DEGERLENDIRME	✓ Voleybol oyun kurallarıyla ilgili sorular sorulur; örnek, voleybol filesinin kadınlardaki yüksekliğinin açıklanması istenir.

Öznur ŞAN
Beden Eğitimi Öğretmeni

Soner YULLUK
Okul Müdürü

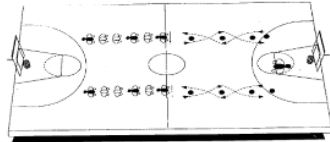
EK -12.2. 3. Hafta Günlük Ders Planı

DERS	BEDEN EGİTİMİ
SINIF	6 B/ E
SURE	40 + 40
OGRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler
ALT OGRENME ALANI	A.1. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri A.2. Özel Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1 Seçili spor dalına özgü kuralları uygular. A2. Seçili spor dalına özgü hareketleri uygular. A2.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketleri uygular. A2.2. Seçili spor dalına özgü kompleks hareketleri sergiler.
OGRETİM YONTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, soru yanıt, komut, alıştıрма
KULLANILAN EGİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, düdüğü vb.
DERS ALANI	Okul bahçesi – Voleybol sahası
GUVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurulur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<ul style="list-style-type: none"> . Dikkat Çekme . Güdüleme . Gözden Geçirme . Derse Giriş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) . Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) . Özet 	<p>“ Voleybol parmak pas öğreniyorum.”</p> <p>1. Selamlaşma yapıldıktan sonra yoklama alınıp öğrencilerden 10 dakika ısınma hareketleri yapmalarını ve ikişerli gruplara ayrılmasını isterim.</p>  <p>2. Öğretmen öğrencilere voleybolda paslaşmada topun daha kontrollü ve hedefe gidebilmesi için hangi tekniği kullanırsınız? sorusu yöneltilir. Geri bildirim aldıktan sonra voleybol temel duruşu gösterir. Öğrencilerden farkı söylemeleri isterim.</p> <p>3. Öğrenciler sahada ikişerli gruplar halinde yer alır. Eşlerden biri parmak pas pozisyonunu bozmadan topu beş kez havaya atar, ardından topu karşıya verir.</p> <p>4. Eşli Çalışma (25dk):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Öğrenciler ikişerli gruplar halindeyken birbirine düzenli aralıklarla parmak pas yaparlar. Öğretmen süre tutar, en çok hatasız pas yapan çift alkışlanır. ➢ Öğrenciler dörtlü gruplar halinde kare düzende dizilir. Saat yönünde sırayla paslaşırlar. Top yere düşerse grup yeniden başlar.
DEĞERLENDİRME	✓ Voleybol parmak pas tekniği ilgili sorular sorulur; örnek, doğru parmak pas tekniğinin açıklanması isterim.

Öznur ŞAN
Beden Eğitimi Öğretmeni

Soner YULLUK
Okul Müdürü

EK -12.3. 4. Hafta Günlük Ders Planı

DERS	BEDEN EGITIMI
SINIF	6 B/ E
SURE	40 + 40
OGRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler
ALT OGRENME ALANI	A.1. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri A.2. Özel Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERILER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1 Seçili spor dalına özgü kuralları uygular. A2. Seçili spor dalına özgü hareketleri uygular. A2.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketleri uygular. A2.2. Seçili spor dalına özgü kompleks hareketleri sergiler.
OGRETIM YONTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, soru yanıt, komut, alıştırma
KULLANILAN EGITIM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, huni vb.
DERS ALANI	Okul bahçesi – Voleybol sahası
GUVENLIK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<ul style="list-style-type: none"> . Dikkat Çekme . Güdüleme . Gözden Geçirme . Derse Giriş . Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) . Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) . Özet 	<p>“ Voleybol parmak pas öğreniyorum.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selamlaşma yapıldıktan sonra yoklama alınıp öğrencilerden 10 dakika ısınma hareketleri yapmaları ve sıraya geçmeleri istenir. 2. Öğrencilere önceki haftayı hatırlatma: Parmak pas yaparken ellerimizi nasıl kullanıyorduk, sorusu yöneltilir.  <ol style="list-style-type: none"> 3. Öğretmen öğrencilerden gönüllü olan iki kişiyi ortaya alır, temel duruş ve parmak pas yapmaları istenir. Öğretmen sorular sorarak önce hatayı bulmalarını sonrasında ise doğru bilgiye ulaşmalarını amaçlar. 4. Öğrenciler sahada ikiyeşerli gruplar halinde yer alır. Eşlerden karşılıklı 3-4 metre arayla parmak pas çalışması yapması istenir. Her çift 10 başarılı pas hedefler. 5. Saha Yerleşimi Mini Eşli Çalışma (25dk) Konilerle küçük alanlar belirlenir. Öğrencilerden iki grup halinde sahada yer almaları istenir. Gruplar sadece parmak pas kullanarak topu havada tutmaya çalışır. En uzun süre devam eden grup alkışlanır. 6. Öğrencilerden “ Parmak pas yaparken en çok zorlandığınız nokta neydi, sorusu ile geri bildirim alınır. Öğretmen doğru teknikleri tekrar özetler.” Parmak pas oyunun temel devamlılığını sağlayan pas türüdür, vurgusu yapılır.
DEGERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerden temel duruşu ve parmak pas tekniğini göstermeleri istenir. ✓ Öğretmen tarafından tek tek kontrol edip hatalar düzeltilir.


Öznur ŞAN

Soner YULLUK

Beden Eğitimi Öğretmeni

Okul Müdürü

EK -12.4. 5. Hafta Günlük Ders Planı

DER S	BEDEN EGİTİMİ
SINIF	6 B/ E
SURE	40 + 40
OGRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler
ALT OGRENME ALANI	A.1. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri A.2. Özel Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1 Seçili spor dalına özgü kuralları uygular. A2. Seçili spor dalına özgü hareketleri uygular. A2.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketleri uygular. A2.2. Seçili spor dalına özgü kompleks hareketleri sergiler.
OGRETİM YONTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, soru yanıt, komut, alıştıırma
KULLANILAN EGİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, huni vb.
DER S ALANI	Okul bahçesi – Voleybol sahası
GUVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<ul style="list-style-type: none"> . Dikkat Çekme . Güdüleme . Gözden Geçirme . Derse Giriş . Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) . Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) . Özet 	<p>“ Voleybol manşet pas öğreniyorum.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selamlaşma yapıldıktan sonra yoklama alınıp öğrencilerden 10 dakika ısınma hareketleri yapmaları ve sıraya geçmeleri istenir. 2. Öğrencilere “ sert gelen bir top avuç içimle karşılaşmaya çalışırsak ne olur, sorusu yöneltilir. Yanlış örnek kısa süre gösterilerek öğrencilerin topun kontrol edilemeyeceğini fark etmeleri sağlanır. <div style="text-align: center;">  </div> <ol style="list-style-type: none"> 3. Öğretmen “ Voleybolda gelen servisleri ya da hızlı topları karşılamak için özel bir teknik vardır. Buna manşet pas diyoruz. “ açıklaması yapar. Öğrencilere ders sonunda küçük bir servis karşılama oyunu oynanacağı söylenerek motive edilirler. 4. Bir önceki derste öğrenilen parmak pas hatırlatılır. Öğrencilere “ Parmak pas ile manşet pas arasındaki fark ne olabilir? Sorusu sorulur, cevapları tartışılır. Ardından öğretmen manşet pas tekniğini detaylı anlatır. 5. Eşli Çalışma (25dk): İkili gruplar halinde karşılıklı 3 metre aralıklarla dizilir. Karşılıklı manşet pas çalışması yapılır. Her çift 10 pas hedefler. 6. Üçlü Grup Çalışması: Üçlü gruplar üçgen şeklinde dizilir. Top sırayla manşet pasla dolaştırılır. Öğrenciler topun yönünü değiştirmeyi öğrenir.
DEGERLENDİRME	✓ Öğrencilere doğru manşet pas tekniği sorulur. Öğrencilerden geri bildirim alınır.

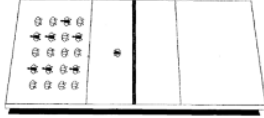
Öznur ŞAN

Soner YULLUK

Beden Eğitimi Öğretmeni

Okul Müdürü

EK -12.5. 6. Hafta Günlük Ders Planı

ĐERS	BEDEN EGİTİMİ
SINIF	6 B/ E
SURE	40 + 40
OGRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler B. Hareket Kavramları, ilkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
ALT OGRENME ALANI	A.1. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri A.2. Özel Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerileri sergiler. B1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. B2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel gelişimi için sorumluluk alır.
OGRETİM YONTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, soru yanıt, komut, alıştıрма
KULLANILAN EGİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, huni vb.
ĐERS ALANI	Okul bahçesi – Voleybol sahası
GUVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurulur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<ul style="list-style-type: none"> . Dikkat Çekme . Güdüleme . Gözden Geçirme . Derse Giriş . Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) . Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) . Özet 	<p>“ Voleybol manşet pas öğreniyorum.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selamlaşma yapıldıktan sonra yoklama alınıp öğrencilerden 10 dakika ısınma hareketleri yapmaları ve sıraya geçmeleri istenir. 2. Öğretmen öğrencilerin karşısına bir top alarak önce yanlış bir manşet gösterir. Ardından doğru manşeti gösterir ve “ Hangi durumda topu daha kontrollü karşılayabilirim? Sorusunu yöneltir. <div style="text-align: center;">  </div> <ol style="list-style-type: none"> 3. Önceki hafta yapılan temel manşet pas çalışmaları hatırlatılır. Öğrencilere “ Manşet pas yaparken elleri nasıl birleştiriyorduk? sorusu sorulur. 4. Eşli Çalışma: İki grup halinde karşılıklı 3 metre aralıklarla dizilir. Karşılıklı manşet pas çalışması yapılır. Her çift 10 pas hedefler. 5. Öğrenciler kare düzende dizilir. Top sırayla manşet pas ile dolaştırılır. Amaç topu sürekli havada tutmak. 6. Öğrencilerden “ Manşet pas yaparken en zorlandığınız nokta neydi? Sorusuna cevap vermeleri istenir. Öğretmen toparlar: “ Manşet pas, oyunda savunmanın temel tekniğidir. Güçlü topları doğru şekilde kontrol etmek için bu tekniğe hâkim olmalıyız.” 7. Mini Oyun: Saha yarısında iki grup oluşturulur. Gruplar yalnızca manşet pas kullanarak parmak pasla gelen topu karşılamaya çalışır. Daha çok top karşılayan grup ödüllendirilir.
DEĞERLENDİRME	✓ Öğrencilerden manşet pas tekniğini göstermeleri istenir.

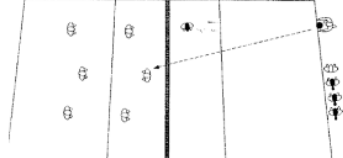
Öznur ŞAN

Beden Eğitimi Öğretmeni

Soner YULLUK

Okul Müdürü

EK -12.6. 7. Hafta Günlük Ders Planı

DERS	BEDEN EGITIMI
SINIF	6 B/ E
SURE	40 + 40
OGRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler B. Hareket Kavramları, ilkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
ALT OGRENME ALANI	A.1. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri A.2. Özel Hareket Bilgi ve Becerileri
TEMEL BECERILER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerileri sergiler. B1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. B2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel gelişimi için sorumluluk alır.
OGRETİM YONTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, soru yanıt, komut, alıştırma
KULLANILAN EGITIM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, düdük vb.
DERS ALANI	Okul bahçesi – Voleybol sahası
GUVENLIK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurulur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<ul style="list-style-type: none"> . Dikkat Çekme . Güdüleme . Gözden Geçirme . Derse Giriş . Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) . Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) . Özet 	<p>“ Voleybol servisi öğreniyorum.”</p> <p>1. Selamlaşma yapıldıktan sonra yoklama alınıp öğrencilerden 10 dakika ısınma hareketleri yapmaları ve sıraya geçmeleri istenir.</p> <p>2. Öğretmen öğrencilere “ oyunu başlatan ilk hareket nedir, sorusunu yöneltir. Öğrencilerden “ servis” cevabı alınır. Bir öğrenciye top verilerek yanlış bir servis örneği yaptırılır. Sınıfa “hata nerede?” diye sorulur.</p>  <p>3. Önceki hafta yapılan temel manşet pas ve parmak pas çalışmaları hatırlatılır. Öğrencilere servis voleybol oyununu başlatamaz. Bugün servisi atmayı öğrenip uygulayacağız. Doğru servis, oyuna avantaj kazandırır. Öğretmen servisi atma tekniğini sözel ve uygulamalı olarak detaylıca anlatır. Hem yanlış hem doğru servis örneklerini gösterir, öğrenciler farkı bulur.</p> <p>4. Bireysel Öğrenme Etkinlikleri: Öğrenciler tek tek servis çizgisine gelir ve servisi denemesi yapar. Öğretmen her öğrenciye tekniği hakkında geri bildirim verir. Hedef çalışması: Konilerle sahada belirlenen alanlara servisi atmaya çalışırlar.</p> <p>5. Eşli Çalışma: Öğrenciler ikili gruplar halinde servisi atar, eşleri topu kontrol eder. 5 başarılı servis atışı hedefler. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Grup başları servisi atar, sıradakiler manşet pas karşılar. Böylece servis ve manşet pas aynı anda çalışılmış olur.</p>
DEGERLENDIRME	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerden servisi atışı göstermeleri istenir. ✓ Öğretmen tek tek inceleyip geri bildirimde bulunur.

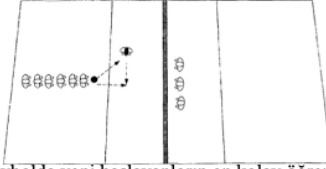
Öznur ŞAN

Soner YULLUK

Beden Eğitimi Öğretmeni

Okul Müdürü

EK -12.7. 8. Hafta Günlük Ders Planı

DERS	BEDEN EGİTİMİ
SINIF	6 B/ E
SURE	40 + 40
OGRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler B. Hareket Yetkinliği Öğrenme
ALT OGRENME ALANI	A.1. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri B1. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerileri sergiler. B1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. B2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel gelişimi için sorumluluk alır.
OGRETİM YONTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, soru <u>yanıt</u> , <u>gösteri</u> , komut, alıştırma
KULLANILAN EGİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, düdük vb.
DERS ALANI	Okul bahçesi – Voleybol sahası
GUVENLIK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<ul style="list-style-type: none"> . Dikkat Çekme . Güdüleme . Gözden Geçirme . Derse Giriş Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) . Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) . Özet 	<p>“ Voleybol alttan servis öğreniyorum.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selamlaşma yapıldıktan sonra yoklama alınıp öğrencilerden 10 dakika ısınma hareketleri yapmaları ve sıraya geçmeleri istenir. 2. Öğretmen öğrencilere “ Oyunu başlatmak için servis atarken topu yukarıdan vurmak zorunda mıyız?” diye sorar. <div style="text-align: center;">  </div> <ol style="list-style-type: none"> 3. Öğretmen “ Voleybolda yeni başlayanların en kolay öğrenebileceği servis türü alttan servistir. Ders sonunda küçük bir servis oyunu oynanacağını söyleyerek öğrenciler motive edilir. Geçen hafta öğrenilen servis kuralları hatırlatılır. Öğrencilere servis nereden başlatılır sorusu yöneltilir. 4. Öğretmen alttan servis tekniğini detaylı bir şekilde anlatır. Öğrencilerden gönüllü iki kişiyi yanına çağırır, alttan servisi göstermelerini ister. Diğer öğrencilerle birlikte doğru ve hatalı yönlerini bulmaya çalışırlar. 5. Eşli Çalışma: Öğrenciler ikili gruplar halinde çalışırlar. Bir öğrenci servis atar, diğeri topu kontrol eder. Her ikili en az 5 başarılı servis hedefler. 6. Öğrenciler iki takım oluşturur. Takımlar sırayla alttan servis atar. Başarılı servis atan öğrenci takımına puan kazandırır.
DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerden alttan servis atışında neye dikkat edilmesi gerektiği sorulur. ✓ Öğretmen alıştırmalarda öğrencileri izleyip hatalarını düzeltir.

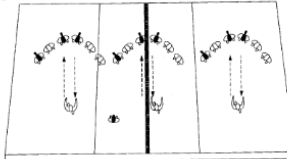
Öznur ŞAN

Soner YULLUK

Beden Eğitimi Öğretmeni

Okul Müdürü

EK -12.8. 9. Hafta Günlük Ders Planı

DERS	BEDEN EĞİTİMİ
SINIF	6 B/ E
SÜRE	40 + 40
ÖĞRENME ALANI	A. Hareket Bilgi ve Beceriler B. Hareket Yetkinliği Öğrenme
ALT ÖĞRENME ALANI	A.1. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri B1. Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi
KAZANIMLAR	A.1. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerileri sergiler. B1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. B2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel gelişimi için sorumluluk alır.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Yönlendirilmiş buluş, eşli çalışma, anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, voleybol topu, akıllı tahta düdük vb.
DERS ALANI	Sınıf, Okul bahçesi – Voleybol sahası
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurulur.
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	
<p>. Dikkat Çekme</p> <p>. Güdüleme</p> <p>. Gözden Geçirme</p> <p>. Derse Giriş</p> <p>Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)</p> <p>. Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)</p> <p>. Özet</p>	<p>“ Voleybola genel tekrar yapıyorum.”</p> <p>1. Öğretmen öğrencilere “ Bugüne kadar voleybolda hangi konuları öğrendik? Sorusu yöneltilir. Öğrencilerden parmak pas, manşet pas ve servis gibi cevapları vermeleri beklenir.</p> <p>2. Öğretmen “ bugün öğrendiklerimizi tekrar ederek hem bilgimizi tazeleyecek hem de küçük oyunlarla eğleneceğiz der, genel tekrarın sınav öncesi hazırlık gibi olduğu vurgulanır.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>3. Akıllı tahtada kısa bir özet sunum gösterilir. Öğrencilere konulara ilişkin sorular sorulur. İpuçları verilerek doğru yanıtı ulaşmaları amaçlanır.</p> <p>4. Tekrar Çalışmaları:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parmak Pas Tekrarı: Öğrenciler ikili gruplarda karşılıklı parmak pas çalışır.10 başarılı pas hedefi konur. • Manşet Pas Tekrarı: Öğrenciler ikili gruplarda manşet pas çalışır. Öğretmen kolların sabitliği ve dizlerden güç almayı hatırlatır. • Servis Tekrarı: Öğrenciler servis çizgisinde sırayla alttan servis atar. Hedef alanlara topu göndermeleri istenir <p>5.Bilgi Yarışması: Öğrencilere tahtada hızlı sorular yöneltilir: Voleybol kaç yılında icat edildi, manşet pas hangi bölgeyle yapılır, servis sırasında çizgiye basarsak ne olur? Doğru cevaplar alkışlanır.</p> <p>6. Grupla Öğrenme Etkinlikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Karma Tekrar Oyunu: İki grup oluşturulur. Grup üyeleri sırayla sahaya çıkar: biri servis atar, diğeri karşılar ardından paslaşma yapılır. Her doğru uygulama grup için 1 puan kazandırır.
DEĞERLENDİRME	<p>✓ Kural ve teknikler üzerinden hızlı tekrar yapılır.</p> <p>✓ Öğrencilere soru- cevap yöntemiyle konuya ilişkin bilgileri ölçülür.</p>

Öznur ŞAN

Soner YULLUK

Beden Eğitimi Öğretmeni

Okul Müdürü

EK -13. Voleybol Ünitesi Belirtke Tablosu

KONULAR	BİLİŞSEL ALAN					DUYUŞSAL ALAN				PSİKOMOTOR ALAN										
	Kavramlar Bilgisi	Alan Ölçütleri Bilgisi	Voleybol Oyun Kuralları Bilgisi	Voleybol Becerilerin İşlevlerini Açıklayabilme	Voleybol Becerileri ile İlgili Teknikleri Kavrayabilme	TOPLAM	Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Yararının Farkında Oluş	İşbirliği İçinde Çalışmaya İstekli Oluş	Etkinlikler ve katılmaya istekli oluş	TOPLAM	Beden Eğitimi ve Spor Faaliyetlerinde Vücutu Hazır Hale Getirme	Beden Eğitimi ve Spor Faaliyetlerinde Koordinasyonu Geliştirebilme	Beden Eğitimi ve Spor ile İlgili Sürat ve Çabukluğu Geliştirebilme	Beden Eğitimi ve Spor ile İlgili Dayanıklılığı Geliştirebilme	Beden Eğitimi ve Spor ile İlgili Kuvveti Geliştirebilme	Beden Eğitimi ve Spor ile İlgili Esnekliği Geliştirebilme	Beden Eğitimi ve Spor ile İlgili Temel Beceriler Edinebilme	Beden Eğitimi ve Spor ile İlgili Temel Becerileri Oyun Ortamına Aktarabilme	TOPLAM	GENEL TOPLAM
Voleybol Oyun Kuralları	-	1	1	-	1	3	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	1	3	6
Parmak Pas	1	-	-	-	1	2	-	1	-	1	1	1	-	-	-	1	1	1	5	8
Manşet Pas	1	-	-	1	-	2	-	-	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	6	9
Servis	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	4	6
Toplam	2	1	1	1	3	8	1	1	2	4	3	2	1	2	2	2	3	3	18	29



Eğitimde, bilimde, sanatta çağdaş...



Balıkesir Üniversitesi
Tıp Fakültesi Dekanlık Binası
Çalış Yerleşkesi/BALIKESİR



(0266) 612 1462
sagbilen@balikesir.edu.tr
<http://www.balikesir.edu.tr>

