

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN EĞLENDİREREK EĞİTİM
(EDUTAINMENT) YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Nalan Aksakal
Yükseklisans Tezi

ÖZGEÇMİŞ

Bireysel Bilgiler

Adı ve soyadı : Nalan AKSAKAL
Doğum tarihi ve yeri : 29-07-1977 Berlin
Uyruğu : T.C.
Medeni durumu : Evli
Adres : Anadolu Üniversitesi İki Eylül Kampüsü
BESYO
Tel : 533 4109292
e-posta : nalanf@anadolu.edu.tr

Eğitim Durumu

İlköğretim : İzmir Dokuz Eylül İlköğretim Okulu
Lise : İstanbul Üsküdar Kız Lisesi
Lisans : Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve
Spor
Yüksekokulu, 07/07/2000
Yabancı dil : İngilizce

Yayınlar

1) FİLİZ, N., Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Yöntemleri, Bölüm 7- 9, Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1794, Eskişehir, 2008.

ÖNSÖZ

Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşmak için, öğrencinin zihinsel eğitiminin yanı sıra bedensel eğitimiyle hedeflere ulaşmak olanaklı olmaktadır. Beden eğitimi ve spor, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve hedeflenen amaçlar arasında bir paralellik olduğundan dolayı, her iki eğitim birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Eğitimde gerçekleştirilmek istenen hedefler ancak uygun yöntem ya da yöntemlerin seçilmesiyle sağlanabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı her ders için tek bir yöntem değil çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır (Demirel, 2006). Bunlardan bir tanesinde eğlendirerek eğitimidir.

Eğlendirerek eğitim hakkındaki literatür, bireyde öğrenme farkındalığını gerçekleştirerek keşfetme, etkileşim, deneme-yanılma ve iletişim vasıtasıyla, öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel gelişimlerini gerçekleştirmek, dikkatlerini çekecek komutlar ve yöntemlerle hem eğlenip hem öğrenmelerini sağlayacak biçimde öğrenmeye teşvik edilmeleri istenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın konusu; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına yönelik tutumları, bilgi düzeyleri ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutumları, sahip oldukları bilgi düzeyleri ve deneyimleri net bir şekilde ortaya konulabilirse, öğrenme ortamında eğitimciler, eğlendirerek eğitim yaklaşımından yararlanarak bireydeki öğrenmenin kalıcılık düzeyini arttırmayı sağlayabilirler.

Çalışmanın kaynak bilgisi bölümünde eğitim kavramı, beden eğitimi kavramı, beden eğitiminde öğretim yaklaşımları ve yöntemleri ve beden eğitimi dersinde öğretim yöntemlerine ilişkin tutumlar açıklanmıştır. Gereçler ve yöntem bölümünde, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, evren çerçevesinin oluşturulması ve örneklem, anket formunun hazırlanması ve veri toplama yöntemleri, eğlendirerek eğitim yaklaşımı tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği, verilerin analizine bulunmaktadır. Bulgular ve tartışma, sonuç ve öneriler çalışmanın son bölümünde yer almaktadır.

Araştırmanın teşviki, planlanması, yürütülmesi ve yazım aşamalarında yardım ve desteğini esirgemeyen, zoru göstererek beni güdüleyen tez danışmanım sayın Doç. Dr. Metin ARGAN'a; tez savunma jürilerinde bana bilgi ve tecrübeleri ile yol gösteren sayın Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI'na; sayın Doç. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e; tez çalışması kapsamındaki araştırmanın gerçekleştirilmesinde vermiş olduğu destekler için sayın Öğr. Gör. Dr. Kerem Yıldırım ŞİMŞEK'e; sayın Öğr. Gör. Dr. Dilek YALIZ'a; sayın Öğr. Gör. Erdal KÜÇÜKKAYA'ya; tez çalışmasının her aşamasında her anlamda desteğini esirgemeyen eşim Süleyman AKSAKAL'a ve aileme çok teşekkür ederim.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN EĞLENDİREREK EĞİTİM
(EDUTAINMENT) YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ

ÖZET

Eğitim alanında gerçekleşen değişikliklerle öğrenmenin gerçekleşmesinde eğlence unsurunun kullanılması ve bunun doğrultusunda da eğlence ve eğitim karışımının asıl hedefi olarak da eğitimi eğlence ile desteklemek amacıyla yeni bir öğretim yaklaşımının yani eğlendirerek eğitim yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kapsamda araştırmanın konusu; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına yönelik tutumları, bilgi düzeyleri ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutumları, sahip oldukları bilgi düzeyleri ve deneyimleri net bir şekilde ortaya konulabilirse; öğrenme ortamında eğitimciler, eğlendirerek eğitim yaklaşımından yararlanarak bireydeki öğrenmenin kalıcılık düzeyini arttırmayı sağlayabilirler.

Araştırmanın evrenini, Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde örgün eğitim gören öğrencilerin %49,1'i üzerinde (338 kişi) uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği, tatmin ve tavsiyeyi ortaya koyan memnuniyet ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Açıklayıcı Faktör Analizi, Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum faktörleri arasındaki ilişki, faktörler arasındaki korelasyonlar ,51 ile ,63 arasında değişmektedir. Faktörler arasındaki en düşük ilişki algılanan öğrenme etkisi ve drama ve uygulama faktörleri arasındadır (0,51). Faktörler arasındaki en yüksek ilişki ise, anlatım ve materyal ve drama ve uygulama faktörleri arasındadır (0,63). Faktörler arasında belirlenen Pearson korelasyon katsayılarına göre tüm faktörler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arası ilişkiyi ortaya koyan regresyon modeline ilişkin standardize edilmiş beta (β) değerleri bakımından incelendiğinde algılanan öğrenme etkisi faktörünün tavsiye ve tatmin bağımlı değişkeninin tamamı üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer faktörler ise, ikinci olarak anlatım ve materyal daha sonra drama ve uygulama ve en son olarak eğitimci ve sınıf atmosferi faktörlerinin ise tatmin ve tavsiye bağımlı değişkenlerinin tamamı üzerinde etkiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile tavsiye bağımlı değişkeni ve eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile tatmin bağımlı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tatmin bağımlı değişkeninin tavsiye bağımlı değişkeni üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Beden Eğitimi, Eğlendirerek Eğitim

**SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT
EDUCATION STUDENTS
EDUTAINMENT APPROACH TO
STUDY OF ATTITUDES**

ABSTRACT

The usage of the factor of entertainment in the realization of learning with the changes occurred in the field of education has given way to the emergence of a new educational approach, namely the edutainment one, aiming mainly at supporting education with entertainment. Within this framework the subject of this research is to put forth the attitudes towards the edutainment, knowledge level and experiences of the students from the School of Physical Education and Sports. If the attitudes towards the edutainment of the students from this school, their knowledge level and experiences can be set forth, the educators may enhance the persistence level of the learning in the individual by making use of the edutainment approach in the environment of learning.

The scope of this research has been comprised of the 49% of the students, ie 338 people, that have formal education at the School of Physical Education and Sports, Coach Training in Sports and Recreation and Sports. In order to collect data for the research, the attitude scale regarding the edutainment approach and the satisfaction scale that presents the satisfaction and recommendation have been put to use. In addition, the explanatory factor analysis, correlation analysis and multi linear regression analysis have been utilized while analyzing the data obtained during the research.

According to the research findings, the relation among the behavioral factors related to edutainment and the correlations between the factors range from 51 to 63. The lowest relation among the factors is between the perceived learning effectiveness, drama and practice (0,51). On the other side the highest relation among the factors is between the expression, material, drama and practice (0,63). Taking the Pearson Correlation Coefficient into consideration, the relation among all the factors has been observed to be moderate. When analyzed in terms of standardized beta (β) values concerning the regression model that presents the relation between variables, the factor of perceived learning effectiveness has the most powerful influence on the whole recommendation and satisfaction dependent variable. The other factors such as expression, material, drama, practice and educator and class ambience respectively have been found out to have an influence on all the satisfaction and recommendation dependent variables.

As a consequence, it has been determined that there is statistically a significant relation of the edutainment approach with both recommendation dependent variable and satisfaction dependent variable. The satisfaction dependent variable has been determined to have a powerful impact on the recommendation dependent variable, as well.

Keywords: Education, Physical Education, Edutainment

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
KAYNAK BİLGİSİ	
1. EĞİTİM.....	3
2. BEDEN EĞİTİMİ.....	4
3. BEDEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI VE YÖNTEMLERİ.....	5
3.1. Sunuş Yolu Yaklaşımı.....	6
3.2. Buluş Yolu Yaklaşımı.....	7
3.3. Komutla Öğretim	8
3.4. Anlatım (Takrir)	9
3.5. Alıştırma.....	9
3.6. İşbirliğine Dayalı (Eşli Çalışma) Öğretim.....	10
3.7. Kendini Denetleme (Kendini Değerlendirme)	11
3.8. Katılımla Öğretim.....	12
3.9. Yönlendirilmiş Buluşla Öğretim.....	12
3.10. Problem Çözme.....	13
3.11. Sözlü Açıklama.....	14
3.12. Gösteri Yöntemi.....	15
3.13. Örnek Olay İnceleme.....	15
3.14. Tartışma Yöntemi.....	15
3.15. Soru-Cevap.....	18
3.16. Gözlem.....	18
3.17. Değerlendirme.....	19
3.18. Görevlendirme (Bireysel Yaklaşım)	19
3.19. Bağımsız Çalışma.....	19
3.20. Medya Yardımlı Öğretim.....	20
3.21. Eğlendirerek Eğitim (Edutainment)	20
3.21.1. Eğlendirerek Eğitim Uygulamaları.....	22
3.21.1.1. Rol Alma ve Etkileşim.....	22
3.21.1.2. Drama (Dramatizasyon)	23
3.21.1.3. Hikaye (Benzetim)	25
3.21.1.4. Eğitimci ve Sınıf Atmosferi.....	26
3.21.1.5. Bilgisayar Ortamında Eğlendirerek Eğitim...26	

3.21.1.6. Televizyon Programı Eğlendirerek Eğitim.....	27
3.21.1.6. Robotlarla Eğlendirerek Eğitim.....	28
4. BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLAR.....	28
GEREÇLER VE YÖNTEM.....	33
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	34
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	34
Araştırmanın Modeli.....	34
Evren Çerçevesinin Oluşturulması ve Örneklem.....	35
Anket Formunun Hazırlanması ve Veri Toplama Yöntemleri.....	37
Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği.....	39
Verilerin Analizi.....	41
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	42
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	47
KAYNAKLAR.....	49

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Bölümlere Göre Öğrenci Sayı (2010-2011) ve Örneklem Dağılımı.....	36
Çizelge 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Eğitim Özellikleri.....	36
Çizelge 3: Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar.....	42
Çizelge 4: Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Faktörlerinin Tatmin Üzerine Etkisi.....	42
Çizelge 5: Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Faktörlerinin Tavsiye Üzerine Etkisi.....	43

ŐEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Faktörleri ile Tatmin ve Tavsiye Arasındaki İlişkiye Yönelik Model.....44

EKLER

Ek 1: Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	57
Ek 2: Katılımcıların Cinsiyet Durumu.....	58
Ek 3: Katılımcıların Yaş Grupları.....	58
Ek 4: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm.....	59
Ek 5: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf.....	59

GİRİŞ VE AMAÇ

Beden eğitimi, sadece fiziksel hareketlerin yapıldığı ve fiziksel gelişimin sağlandığı etkinlikler değildir, aynı zamanda sağlıklı yaşam ile ilgili bilgilerin verildiği, grupça yapılan faaliyetlerde eğlendiği, çeşitli becerilerin öğrenildiği ve bireyin çok yönlü gelişiminin (sosyal, duygusal ve zihinsel) amaçlandığı etkinliklerdir. Bu açıdan, etkili bir eğitim unsuru olan beden eğitimi ve spora fonksiyonel ve modern eğitim modelinde, planlama faaliyeti içerisinde gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşmak için, öğrencinin zihinsel eğitiminin yanı sıra bedensel eğitimiyle hedeflere ulaşmak olanaklı olmaktadır. Beden eğitimi ve spor, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve hedeflenen amaçlar arasında bir paralellik bulunan her iki eğitim bir bakıma, birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Eğitimde gerçekleştirilmek istenen hedefler ancak uygun yöntem ya da yöntemlerin seçilmesiyle sağlanabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı her ders için tek bir yöntem değil çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır (Demirel, 2006).

Eğitimde yöntem denildiğinde, öğrencilere yeni davranışların kazandırması ve eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için uygun bir öğretim yönteminin seçilmesiyle sağlanabileceği düşünülmektedir. Eğitimcilerin yöntem konusunda seçici davranmaları öğrencilerin çok farklı yöntemleri tanımlarına ve kullanmalarına olanak sağlayabilecektir (Tüzün, 2006).

Bu anlamda öğrencilerin gereksinimleri dikkate alındığında, eğitim yöntemine ilişkin tutumları, sahip oldukları bilgi düzeyleri ve deneyimlerinin ne olduğu fiziksel şartların, zamanın, maliyetin, konunun, öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler doğrultusunda seçilecek olan öğretim yöntemi ya da yöntemlerinin amaçlara ulaşılmasında daha etkili olacağı ve öğrencinin konu ile ilgili düşünce, kavram ve sınırlılıklara yanıt aradığı ve bilgide ilerlemesine katkı sağlamak adına öğretilen bilgi ve konular daha eğlenceli hale getirilerek, öğrenmenin daha kolay gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, fiziksel yapıyı geliştirici ve eğitimci etkinliğinin yanı sıra, fikir, ruh ve zihin sağlığında da önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle genç nesillerin yapıcı ve yaratıcı olmasında, sosyal bütünleşme ve milli dayanışmanın sağlanmasında beden eğitimi ve sporun sosyal ve kültürel kalkınmada katkısının oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir. Beden eğitimi, sağlıklı yaşam ile ilgili bilgilerin verildiği, grupça yapılan faaliyetlerde eğlendiği, çeşitli becerilerin öğrenildiği ve bireyin çok yönlü gelişiminin (sosyal, duygusal ve zihinsel) amaçlandığı etkinliklerdir. Bu açıdan, etkili bir eğitim unsuru olan beden eğitimi ve spora fonksiyonel ve modern eğitim modelinde, planlama faaliyeti içerisinde gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşmak için, öğrencinin zihinsel eğitiminin yanı sıra beden eğitimi ile birlikte hedeflere ulaşmak olanaklı olmaktadır.

Hedeflenen asıl amaç gelecek nesillere yeni bir şeyler öğretmekse ve bu öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaksa, onların ihtiyaçları ve istedikleri hedefler doğrultusunda var olan öğretim yöntemlerinin, geliştirilip geliştirilemeyeceğini incelemek gerekmektedir. Eğlendirerek eğitim yaklaşımında, öğrencinin dikkatini

çekmek ve öğrenme süresince olaylar ve öğretme materyalleri üzerinde odaklanmasını sağlayarak, öğrenmenin daha kolay gerçekleşebilmesi ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanması amaçlanmaktadır.

Son yıllarda eğlence ve deneyim olgusu her alanda olduğu gibi eğitim alanında tartışılmaktadır. Eğlence katkılı konuların tüketicilerin daha fazla ilgisini çektiği ve tüketicilere deneyim yaşatan olayların daha kalıcı ve hatırlanabilir olduğu işaret edilmektedir. Eğlencenin yoğun biçimde etkin olduğu şeklinde tartışmaların yaşandığı önemli bir alanda eğitimidir (Argan ve ark., 2009).

Eğitim alanında gerçekleşen değişikliklerle öğrenmenin kaçınılmaz bir eğlence olduğu saplantılı bir ısrara dayanır ve bunun doğrultusunda ortaya yeni bir kavram çıkmaktadır (Okan, 2003).

Edutainment, eğlence (Entertainment) ve eğitimin (Education) bir karışımı yada eğitimle eğlencenin evliliğini ifade eden türetilmiş bir sözcüktür (Colace ve ark., 2006). Bu karışımın asıl amacı eğitimi eğlenceyle desteklemektir.

Eğlendirerek eğitim, eğitimsel amaçlar ve ölçümlerle birleştirilmiş bir uygulama ve teori olarak öğrencilere, hayatın değerine saygı duymayı, kaynakları ve yöntemleri kullanmayı ve yaratma yoluyla öğrencilerin iyi bir zaman geçirmesini ve deneyim kazanmasını sağlamak olarak da tanımlanmaktadır (Wang ve ark., 2007).

Amaç

Bu araştırmanın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum faktörleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum faktörleri ile tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum faktörleri ile tavsiye düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

KAYNAK BİLGİSİ

1. Eğitim

Eğitim, insanın doğumu ile ölümü arasında geçen bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılmaktadır. Bu öğrenmeler bireyin davranışlarında gözle görülebilen değişikliklere neden olmaktadır (Erden ve Fidan, 1998). Eğitim, insanların yaşama bakış açıları ve beklentilerine göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Literatürden (örn; Tezcan, 1997; Öztürk, 1998; Yamaner ve Kartal, 1999; Selçuk, 1999; Sönmez, 2003) hareketle eğitim kavramına yönelik tanımlamaların ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik (eğitimin amaçlarına uygun) değişme meydana getirmesi,
- İnsan davranışında bilgi, beceri, anlayış, ilgi ve diğer kişilik nitelikleri yönünden belli gelişimler sağlaması,
- Bireyin çevresiyle etkileşime girmesi ve bu etkileşim esnasında çeşitli beceriler kazanması,
- Kişiliğin gelişmesine yardım etmesi ve bireyi yetişkin yaşamına hazırlaması sürecidir.

Çağdaş eğitim anlayışı bireyi, fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutları ile bir bütünlük içerisinde ele almaktadır. Bu bağlamda eğitimden beklenen ise, bireylerin potansiyel güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak, en üst düzeyde geliştirmesine yardım etmesidir. Böylece fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları ile bedensel ve ruhsal açıdan verimli ve üretken bireylerin topluma kazandırılabilmesi mümkün olabilmektedir (Öztürk, 1998).

Bireyin dünyaya gelirken birlikte getirdiği kalıtsal öğeler, yetişme dürtüsü, çevre etkileri, yaşantılardan gelen edinimler, bilgi ve beceri kazanmak için gösterilen çabalar, insanı tamamlamaya yardım eden etmenlerdendir (Yamaner ve Kartal, 1999).

Her meslek gibi beden eğitimi ve sporda, eğitim yoluyla kazandırılmakta, çağdaş insan kişiliğinin oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Böylece sosyal bir varlık olan insanın, toplumsallaşma sürecini hızlandırmakta, bireyin kendine ve topluma faydalı, ulusal duyguları güçlü bir kişilik oluşturulmasında işe yaramaktadır (Filiz, 2004).

Bir eğitim şekli olarak beden eğitimi, fiziksel ve ruhsal bir eğitim olarak düşünülmekte, beden eğitimi ile eğitimin özdeş olduğu belirtilmektedir. Beden eğitimi, bireyleri ortak yaşamın benzerlikleri bakımından önem taşımaktadır. Beden eğitimi, bireylerin hem fiziki hem de psikolojik gelişmelerini sağlamak, onları sosyal yaşama hazır ve yaratıcı kılmak amacıyla yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Erkal ve ark., 1998).

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir ifade ile öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak onların, fert ve toplum önünde sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik olmalarını sağlamaktadır (Sönmez, 2003).

2. Beden eğitimi

Sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın başlıca unsuru olan insanların günlük yaşamlarını devam ettirebilmeleri, fiziksel ve ruhsal gelişmelerini sağlamaları için beslenme, uyuma, barınma gibi ihtiyaçları yanında bedensel hareket içinde bulunmaları da gerekmektedir (Yergin, 2002).

Spor insanlığın var oluşundan günümüze kadar süre gelen bir olgu olarak kabul edilmektedir. İnsanın var olmasıyla beraber hareket ve neticesinde ortaya çıkan beden eğitimi ve spor kavramı, hareket etmek, eğlenmek, serbest zamanı değerlendirmek, avlanmak, askeri eğitim ve okullardaki eğitim gibi birçok alanda beden eğitimi ve spordan yararlanılmıştır. Birey doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içinde bulmakta ve ölünceye kadar bu sürecin içinde kalmaktadır. Hayatı boyunca farklı toplumsal kurumların üyesi olan insan, bu kurumlar ve gruplar tarafından farklı eğitim süreçlerinden geçirilmektedir. Beden eğitimi ve spor kavramı da geçmişten günümüze genel eğitimin içerisinde yer almaktadır (Sunay, 1996).

Beden eğitimi, Milli eğitimin ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiri ile olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır. Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar. Beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük araştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2001).

Beden eğitimi etkinlikleri, her bireyin kendi fiziksel sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılacağı, kendini ifade edebilmeyi, vücudun yapı ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi, eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve boş zaman faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü, en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemidir (Öztürk, 1982). Literatürden (örn; Dökmen, 1996; Demirel, 1998; Kuru, 2000; Duman ve Aybek, 2003; Kangalgil ve ark., 2005; Demirhan, 2006) hareketle beden eğitimi kavramına yönelik tanımlamaların ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bireyin kendi yaşı ve yetenek kapasitesinin gerektirdiği fiziki, ruhi ve zihni faaliyetleri gerçekleştirilmesi,
- Bireylerin, oyun, jimnastik ve spor gibi etkinlikleri içeren genel eğitim ve etkinlik yapması,
- Bireyin beden, ruhen ve fikren gelişiminin sağlanması,
- Bireyin günlük yaşama ve iş yaşamının koşullarına hazırlanması,
- Bireyde ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacıyla çalışmaların düzenli ve metotlu yapılması,

- Bireyin fiziksel aktiviteler ile gelişimine, bilgisine, tutumlarına, motor ve davranışsal becerilerine eğlenceli katılım sağlamak amacıyla yapılan etkinliklerdir.

Beden eğitiminin genç bireylerin yetişkin olma yolunda kendisine yapılan bir yardım niteliğindedir. Eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimi olarak ifade edilmiştir (Mirzeoğlu ve Aktağ, 2007).

Beden eğitimi, insan bütünü oluşturarak fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaşması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümü olarak tanımlanmıştır (Durukan ve Ekiz, 2006).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, fiziksel yapıyı geliştirici ve eğitimi etkinliğinin yanı sıra, fikir, ruh ve zihin sağlığında da önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle genç nesillerin yapıcı ve yaratıcı olmasında, sosyal bütünleşme ve milli dayanışmanın sağlanmasında beden eğitimi ve sporun sosyal ve kültürel kalkınmada katkısının oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir. Beden eğitimi, sadece fiziksel hareketlerin yapıldığı ve fiziksel gelişimin sağlandığı etkinlikler değildir, aynı zamanda sağlıklı yaşam ile ilgili bilgilerin verildiği, grupça yapılan faaliyetlerde eğlendiği, çeşitli becerilerin öğrenildiği ve bireyin çok yönlü gelişiminin (sosyal, duygusal ve zihinsel) amaçlandığı etkinliklerdir. Bu açıdan, etkili bir eğitim unsuru olan beden eğitimi ve spora fonksiyonel ve modern eğitim modelinde, planlama faaliyeti içerisinde gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşmak için, öğrencinin zihinsel eğitiminin yanı sıra bedensel eğitimiyle hedeflere ulaşmak olanaklı olmaktadır. Beden eğitimi ve spor, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve hedeflenen amaçlar arasında bir paralellik bulunan her iki eğitim bir bakıma, birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır.

3. Beden eğitiminde öğretim yaklaşımları ve yöntemleri

Sportif becerilerin nasıl öğretileceği ve öğrenileceği konusunda birçok yaklaşımdan söz edilebilmektedir. Yaklaşımlardaki farklılıklar, denenecek yolların farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu farklılıklar bazen genel ifade edilebildiği gibi, beceriler özelinde de ele alınmaktadır. Konuya ilişkin yaklaşım türleri tümdengelim ve tümevarım olarak adlandırılmaktadır. Felsefi bir bakış açısının eğitime yansımaları ile oluşan tümdengelim ve tümevarım ayrıca bilimsel araştırmaların temel tartışma konularındandır (Demirhan, 2006).

Tümevarımda parçadan bütüne, diğer bir deyişle becerinin değişik parçaları öğretilerek bütünü oluşturulması ve parçalar arasında bağ kurulması öne çıkarken tümdengelimle hareketin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve öğretimin bu bütünü algılayışla gerçekleşeceği ileri sürülmektedir (Muratlı, 1998).

Diğer bir sınıflama ise; Sunuş yolu yaklaşımı ve Buluş yolu yaklaşımı şeklinde yapılmaktadır. Sunuş yolu yaklaşımı kararlarında eğitmen, buluş yolu yaklaşımı kararlarında öğrenci daha etkin durumdadır. Ancak, spor eğitimi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde strateji, yaklaşım, model, yöntem, teknik, stil ve taktik kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Çünkü bazı kaynaklarda aynı tarz ve gidiş yolunun yöntem, bazı

kaynaklarda ise model ya da stil olarak ifade edildiği görülmektedir. Önemli olan kuram ile uygulama arasındaki bağın kurulup ders planı tasarımlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir (Demirhan, 2006).

3.1. Sunuş Yolu Yaklaşımı

Sunuş yolu yaklaşımı, açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla, kavram ve genellemelerin öğretildiği bir öğretme yoludur. Ausubel tarafından geliştirilen sunuş yolu yaklaşımı, konuların, bilgilerin anlatılarak, açıklanarak öğretiminin yapılmasıdır. Bu yaklaşım hazır bilgilerin sunumu olarak da adlandırılabilir. Bilgilerin kalıcılığı açısından bu stratejinin yaygın olarak kullanılması doğru değildir. Ancak zorunlu durumlarda başvurulmalıdır. Sunuş yolu yaklaşımında bilgilerin düzenlenmiş, sıralanmış olması gerekmektedir. Öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir, bunu ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izlemektedir (Demirel, 1999).

Sunuş yolu yaklaşımında öğrenci ikincil durumdadır. Eğitiminin ve öğrencinin rolleri açıklıkla tanımlanır, eğitimci her zaman önder ve takipçidir. Bütün kararları verir ve öğrenci bu kurallara uymak durumundadır. Eğitiminin komutları açık olduğundan, öğrenci, bu komutlara olumlu ve etkili tepki verirse, amaçlanan hedefler için bu yaklaşım uygun olabilmektedir. Program hedefleri daha çok eğitimcinin kapsamında planlanmaktadır. Değerlendirme ise neyin başarıldığı konusunda yapılmaktadır (Demirhan, 2006).

Sunuş yolu yaklaşımında, eğitimci genel olarak katı ve sert bir yapı sergilemektedir. Ancak bu sertliği öğretim alanına yansıtmamaktadır. Sınıflar ilgiden çok donuk ve sıkıcıdır. Ayrıca, çoğunlukla başarı kazanımı için içten gelen bir istek yerine hata yapma korkusu vardır. Eğitimci, sınıf üzerinde bir kontrol ve mükemmel bir disiplin sağladığı için mutludur. Eğitimciler, öğrenci gruplarına oranla bireylerle daha az ilgilidirler. Eğitimciler, genelde öğretimin fiziksel ve bilişsel alanı ile ilgilenirken duyuşsal alanı ile çok az ilgilidirler. Eğitimciler öğrencinin kesin olarak belirlenmiş hareketlere katılmayı isteyip istemediği ya da hoşlanıp hoşlanmadığıyla ilgili değildirler. Önemli olan belirlenen hareketlerin öğrenilmesi olarak belirtilmektedir (Erden ve Akman, 2000).

Sunuş yolu yaklaşımında, becerilerin öğretiminde gösteri önemli bir yer tutmaktadır. Gösteri, hareketi yapabilen bir öğrenci, film, video, fotoğraflar (kitaplarda, çalışma yapraklarında, duvar posterlerinde, vs.) saydamlar, film şeritleri ve benzerleri olabilmektedir. Eğitimci ya da onun yerine bir uygulayıcı tarafından yapılan gösterinin, gözlemleyen öğrenci üzerinde çok büyük oranda etkisi olmaktadır (Demirhan, 2006).

Sunuş yolu yaklaşımının bugün okullarda oldukça yaygın bir biçimde kullanılmasına karşın, sık sık yanlış uygulanmakta olduğunu söylenmektedir. Aslında söz konusu yaklaşımın kullanım kolaylığından, bazı alanlarda verim artırıcı niteliğinden ve alışılmış bir öğretme yolu olduğundan dolayı öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmaktadır. Ancak birçok öğretmen tarafından anlatım yöntemi ile karıştırılmaktadır. Aslında sunuş yoluyla öğretme yaklaşımı sadece konuşmayla gerçekleşmesi mümkün olmayan genel bir yol olarak belirtilmektedir (Erden ve Akman, 2000).

Sunuş yolu yaklaşımının bir önemli üstünlüğü de olgu ve genellemelerin öğretimine uygun olmasıdır. Öğretme etkinliklerinin başlangıcında, dersin giriş bölümünde, bir olgunun ve genellemenin tanımının verilmesi, gerekli açıklamaların yapılması, yanlış anlamları en alt düzeye indirdiğinden öğrenmeyi sağlam temeller üzerine kurmayı kolaylaştırması ve kalıcılığı arttırmasıdır. Bunun yanında sunuş yoluyla işlenen bir ders olgu, kavram, ilke ve genellemeleri direkt olarak öğrenciye sunmayı hedef aldığından istenen davranışlar daha kısa sürede gerçekleşmekte ve bu nedenle zamandan ekonomi sağlanabilmektedir (Bilen 1999).

3.2. Buluş Yolu Yaklaşımı

Bruner tarafından geliştirilen buluş yolu yaklaşımında, öğretimde öğrencilere nasıl düşünecekleri ve nasıl öğrenecekleri öğretilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, günümüzde yaygın olarak kabul gören bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Buna öğrenci stratejileri de denmektedir. Hedef ister öğrenci, isterse eğitimci tarafından seçilsin öğrenci kendi kendine öğrenmeye çalışmalıdır. Bunun için öğrenci, dinlenmeyi, gözlem yapmayı, sınıf içi iletişim kurmayı, anımsama, tekrar, önceki öğrenmelerle bağ kurma, iyi karar verme, mantıklı düşünme, problem çözme ve estetik bilincini geliştirilmesi gerekmektedir (Demirhan, 2006).

Bireyin spor etkinliklerindeki başarısı ve ilgisini sürdürmesinde kilit rol eğitimciye düşmektedir. Çünkü öğrenciyle karşı karşıya kalan eğitimcidir. İyi yetişmiş bir eğitimci, programın yürütülmesinde daha başarılı olacağından eğitimcinin eğitimi, sorunun çözümünün temel noktalarından biri olabilmektedir. Eğitimcinin, konuyu ve kendisini temel alması ya da öğrenciyi merkez alması, sistemin yönlendirilmesi kadar yetiştirme tarzına da bağlı olmaktadır. Buluş yolu yaklaşımı ile çalışma yapan eğitimci, demokratik olarak düşünülmektedir (Sözer, 2001).

Hedefler öğrencinin ilgi ve gereksinimleri üzerine kuruludur. Değerlendirmede, bu gereksinim ve ilgilerin karşılanmasında programın en iyi şeklide, nasıl başarılı olacağına dayanmaktadır. Tüm öğrencilerden becerinin her düzeyini başarımlarını değil, tercihen, her öğrencinin kendi potansiyeline ulaşması için oyuna katılmasını beklemek gerekmektedir. Eğitimci için bu yeterlilik, öğrenci merkezli öğretim hedefindeki öğrencinin başarısı üzerine kurulu olarak gerçekleşmektedir. Program değerlendirilmesi, öğrencinin başarısının gözlenmesi ve öğrenci ilgi ve gereksinimleri konusunda öğretimin nesnel çözümlenmesinden çıkarılmıştır (Demirhan, 2006).

Buluş yolu yaklaşımı öğrencilere sorumluluk alma, önderlik etme, kendini kontrol etme ve yönetme gibi davranışları kazandırmaktadır. Planlamayı eğitimci yalnız ya da öğrencilerle birlikte yapmaktadır ve sınıf kontrolü için detaylı düşünme sürecine girmektedir (Gültekin, 2009).

Yaklaşımların yanı sıra eğitimde hedeflerin gerçekleşmesi için ancak uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilmektedir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır (Demirel, 2006).

Eğitmen, konunun ve öğrencinin özellikleri ile çevre olanaklarına göre herhangi bir konuyu, çok çeşitli yöntemler kullanarak işleyebilmektedir. Bundan dolayı,

eğitim sorunlarının karmaşık ve değişik oluşu nedeni ile “en iyi yöntem” diye bir yöntem bulunmamaktadır ve her yöntemin iyi ya da kötü tarafları vardır. Eğitimci bir ğretim yöntemi seçerken ğretim sırasında öğrencin fiziksel ve zihinsel gelişmesine uygun olup-olmadığını bilmesi gerekmektedir. Yani, herhangi bir konuyu aktarırken seçilen yöntemle ğretimi gerçekleştirmek, kişinin yaşama daha iyi uyum sağlamasına, öfke, korku gibi coşkularını daha kolay denetlemesine, diğer insanlarla olan ilişkilerini en uygun biçimde ayarlamasına olanak sağlıyorsa, o yöntem “iyi yöntem” olarak kabul edilebilmektedir (Binbaşıoğlu, 1988).

Öğretim yöntemleri, eğitim durumları planlanırken belirlenmesi gereken önemli bir öge olarak belirtilmektedir. Çünkü saptanan davranışlar öğrencilere ğretim yöntemleri sayesinde aktarılabilir. Hedefler, içerik, öğrenciler ve eğitmen değiştikçe ğretim yönteminin biçimi ve kapsamı da değişmektedir (Bilen, 1999).

3.3. Komutla ğretim

Komutla ğretimde eğitimci, öğrencilerin harekete ne zaman başlayıp ne zaman bitireceklerini, duruşlarını, hareketleri kaç kez tekrar edeceklerini ve hareketler arasında ne kadar süre duracakları gibi bütün kararları kendisinin verdiği yöntem olarak belirtilmektedir (Nebioğlu, 2004).

Komutla ğretimde eğitimci, bilgi ve becerileri hazır olarak öğrencilere aktarmaktadır. Genel bakış açısı olan komut ğretiminde, eğitimci bilgi ve deneyimleri doğrultusunda becerilerin öğretilmesinde önce beceri hakkında açıklamalar yapmakta, ilgili komutları öğrencilere göndermekte ve hareketi göstermektedir. Komut ğretiminde, iletişim sözlü yapıldığından ğrenci-eğitimci ilişkisinde belli düzey bulunmaktadır. Komutlar belli bir işi yapmaya yönelik olabileceği gibi beceri ayrıntıları ile de ilgili olabilir. Dersin başlangıç aşaması genellikle eğitiminin sözlü ya da düdük uyarısıyla öğrencileri istenilen düzende toplamaktadır. Daha sonra eğitimci tarafından istenilen soruların yanıtları verilmekte ve gösterilen hareketler yapılmaktadır. Bu arada eğitimci gereksinim duyduğu anlarda hareketi durdurur ya da tekrar yaptırabilmektedir. Ders sresinin sonunda ise, öğrenciler belli bir düzende toplanarak seremoni yaptırılarak ders bitirilmektedir (Fidan, 1986).

Komutla ğretimde hareket tek bir standarda sahiptir ve sürekli tekrarlarla öğrenilmektedir. Eğitimci hareketi seçmekte tek uzman kişi olarak bulunmaktadır. Bireysel farklılıklar göz ardı edilerek grup eğitimi yapılmaktadır. Sık yapılan tekrarlarla grubun birlikteliği sağlanmaktadır. Bu durumda öğrenciler ilerlemeyi sağladıklarından temel hedeflerden sapma olmamaktadır. Komutla ğretimin temelini, model alma ve taklit oluşturmaktadır. Buna, rnek alma yoluyla öğrenme de denilmektedir. Komutla ğretim, bireysel farklılıklar ve gereksinimlere duyarlı olmadığından, derin bir içerik ve iş analizi gerektirmektedir. Bu da geniş kapasite ve detaylı plan yapılması için önem taşımaktadır. Ders işleme sonunda öğrencilerdeki bireysel gelişim bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel alanlarda en az düzeyde kalmaktadır. Oysa eğitimin temel amacı bireylerin bütün olarak gelişmelerini sağlamaktır. Grup alışmaları ve takım sporlarına yönelik işlenen derslerde ise, bilişsel gelişim düşük düzeyde olmasına rağmen devinişsel, sosyal ve duyuşsal gelişim üst düzeyde olmaktadır.

Bütün kararları veren eğitmen, her bir karara yanıt veren ise öğrenci olarak kullanılan bir öğretim stildir (Demirhan, 2006).

3.4. Anlatım (Takrir)

Bilgi birikimine sahip olan eğitmenin vücut, jest ve mimik hareketlerine yer vermesi, ses tonunu iyi ayarlaması, içtenlikle davranması gerekmektedir. Anlatımın amacı, beden eğitimi ile ilgili gerçekler (kurallar, tarih, etik v.b.) ve kavramlar (egzersizin fizyolojik etkileri, fiziksel kanunlar, v.b.) gibi genelde bilişsel özelliği olan bilgilerin sunulması olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda fikir ve kavramların uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmesinin tartışılmasında da kullanılmaktadır (Bilen, 1999).

Anlatım okullarda uzun yıllar en gözde bir yöntem olarak kullanılmıştır. Günümüzde ise öğrencilerin pasif olarak oturmalarına neden olduğu, onlara düşüncelerini açıklama ve soru sorma fırsatı vermediği için sıkıcı aynı zamanda etkisiz bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar tenkit edilirse edilsin anlatım metodunun kullanılmasının gerekli ve faydalı olduğu durumlarda bulunmaktadır. Dersin başında öğrencilerin konuya karşı güdülenmelerinde, konu ile ilgili yapılacak çalışmaların özetlenmesinde, öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan konuların açıklanmasında anlatım yönteminin uygulanması gerekli olduğu düşünülmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

3.5. Alıştırma

Alıştırma beden eğitimi derslerinde en fazla kullanılan yöntemlerden birisi olarak belirtilmektedir. Bu yöntemle yapılan çalışmada ağırlık etkinliğinin yapılmasına ayrılmaktadır. Öğrenciler kullanacakları araçlar ve hareketlerle ilgili bilgi edinebilirler ve yeterince alıştırma yapmaya zaman ayırabilirler (Nebioğlu, 2004).

Ders öncesi hazırlık aşamasında, konu üzerinde kontrolün sağlanması, dersin düzenli işlenmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması, disiplin sağlanması gibi bütün kararlar alma görevleri eğitmenin kontrolü altında olmaktadır. Uygulama aşamasında da bütün kararları eğitmen üstlenmektedir. Sınıf yerleşimi sağlandıktan sonra eğitmen konuyu anlatma, açıklama ve gösterme gerçekleştirilip, konu öğrenciye aktarıldıktan sonra öğrenciler harekete başlama süresinde, ritim ve sayıda, hareketi ne zaman bitirecekleri konusunda ve ara vermede serbest bırakılmaktadırlar (Çöndü, 1999).

Alıştırma yönteminin uygulanabilmesi için, öğrencilere hangi konularda karar verme özgürlüğüne sahip oldukları belirtilmelidir. Böylece, öğrenciler eğitmenin beklentileri ve kendilerinin sorumlulukları konusunda daha kesin bir düşünceye sahip olmaktadır. Bu yöntemde de, yapılacak hareket gösterilecekse, hareketin çok iyi ve doğru olarak yapılması gerekmektedir. Ancak, gerek hareketler gerekse alışırmalar, alıştırma kartları ile de anlatılabilmektedir. Öğrenciler alıştırmaları nerede yapacaklarına kendileri karar verebildikleri için, eğitmen gerekli düzenlemeleri ders öncesinde yapabilmektedir. Böylece, öğrencilerin etkinliğe en üst düzeyde katılmaları sağlanabilmektedir. Gerçekte alıştırmaların amacı da, öğrencilere olabildiğince çok alıştırma yapma olanağını verebilmektir. Bu anlamda alıştırmada öğrencilerin durumu, yer seçme, alıştırmaların sırası, alıştırmaya başlama sırası, alıştırmaların ritim ve hızı, alıştırmaların bitiş zamanı, alıştırmalar arasında ara verme, giyim ve konu ile ilgili açıklayıcı soru sorma

noktalarında karar verme işi eğitmenen öğrencilere aktarılmıştır (Nebioğlu, 2004).

Alıştırma kullanılarak dersin işlenmesi için, dersin amaçları belirlenir, hareket sırasını ne kadar yapılacağını, öğrenci düzeylerini göz önüne alarak farklı serileri de kapsayacak şekilde (alt, orta, üst düzeyde) düzenlenir, düzenleme daha esnek olduğu için uygulanacak sınıf içi disiplinde fazla otoriteye yer vermeyecek şekilde bir yaklaşım göstermektedir, her öğrenciyi daha iyi izlemek için çalışma zamanı ayırmak gerekmektedir, eğitmen yapılacak hareketleri açıklayıp göstererek (alt, orta, üst standart sınırlarını belirterek) konuyu analiz etmektedir, eğitmen harekete ne zaman başlanacağına, ne zaman bitirileceğine, ritim ve hız için komut vermemektedir, eğitmen araları düzeltmeler ve pekiştirmeler için kullanabilir ve ayrıca düzeltici geri bildirim verebilmektedir, eğitmen önceden belirlenmiş zaman ve standartlara göre bireysel farklılıkları göz önüne alarak değişik değerlendirme ölçütlerini de kullanarak değerlendirme yapabilmektedir (Çöndü, 1999).

3.6. İşbirliğine Dayalı (Eşli Çalışma) Öğretim

İşbirliğine dayalı öğretim, eşli çalışma şeklinde de isimlendirilmektedir. Çünkü öğrencilerle eşleştirilerek çalışma yapılmaktadır. Çalışmalarda her eş bir görevi yerine getirmektedir. Eşlerden birisi istenen hareketi yapmakta ve hareketle ilgili kararları vermektedir. Diğeri ise, yapılan hareketi izleyerek eğitimcinin verdiği ölçütlere dayalı olarak eşinin performansı hakkında bilgi vermektedir (Küçükahmet, 2005).

Uygulama sırasında eşlerin görevleri sürekli değişmektedir. Öğrenci, uygulama sırasında kararlara katılmaktadır. Değerlendirme de ise sadece düzeltme ve pekiştireç sunma anlamında kararlara katılma durumu söz konusu olmaktadır. Eşler arasındaki toplumsal ilişkiler ve anında dönüt sağlamanın koşulları işbirliğinin iki önemli parçası durumundadır. Eşlerin seçilmesinde boy, kilo, beceri düzeyi gibi özelliklerden yararlanılabilmektedir. İki kişi de gruba katılabilmektedir. Örneğin, grup üç kişi olursa bir kişi hareketi yapar, bir kişi gözler, bir kişi de sonuçları kaydedebilmektedir. Grup dört kişiden oluşuyorsa gözlemci sayısı iki kişi olmalıdır. İşbirliğine dayalı öğretimin temel amacı, öğrenciler arasında toplumsal hoşgörü ile iletişimi sağlamaktır. Arkadaşını gözlerken ve ona durumu hakkında bilgi verirken bu durum rahatlıkla sağlanabilmektedir (Demirel, 2006).

Performans ölçüleri konusunda performans ölçüt çizelgesi kullanılmaktadır. Çizelgenin olması hem gözleyene hem de hareketi yapana somut bilgiler sunarak yararlar sağlamaktadır. Eğitimci, gözlemci ve öğrenci ile kuracağı iletişimde, gözlemci öğrenciyeye gözlemcilik rolü ile ilgili sorular sormalı, yanlış dönüt verdiğinde performans standartlarını tekrar incelemesi sağlanmalı, uygulayıcıyı incitecek sözcükler kullanması engellenmeli ve dönüt vermediği zaman onu uyarmalıdır. İşbirliğine dayalı öğretim büyük sınıflarda ve araç-gerecin kısıtlı olduğu ortamlarda kolaylıkla kullanılabilmektedir. Grup içinde roller değiştikçe yorulan öğrenciler dinlenme fırsatı bulabilirler. Grupları oluştururken öğrencilerin eşit katılım göstermelerini sağlamak için beceri yönüyle benzer düzeyde olanların aynı grupta olmalarını ve işbirliği ilkesinin temel ilke olarak alınmasını sağlamak önemlidir (Demirhan, 2006).

İşbirliğine dayalı öğretimde, hareketlerin sürekli izlenmesi, anında düzeltilmesi ve doğru hareketlerin pekiştirilmesinin gelişim üzerinde önemli etkisi olmaktadır. Öğrenme ortamında öğrenciler birbirlerine bağımlı olduklarından sınıfta toplumsal ortamın gelişmesi olanaklıdır. Sabır, saygı, hoşgörü, eleştiri, iletişim ve sorumluluk gibi özelliklerin kazanılması ilk göze çarpan noktalardır. Ayrıca, etkin katılımdan dolayı zihinsel becerilerin kazanılmasında mümkün olmaktadır. İşbirliğine dayalı çalışmanın, eğitiminin öğrencilerden uzak kalması, fazla zaman harcanması, öğrenci kararlarına güvenmek gibi eksik yönleri de bulunmaktadır. Gelişim boyutunda ise; fiziksel gelişimi en az, sosyal gelişimi en fazla, duyuşsal gelişimi üst düzeye yakın, zihinsel gelişimi ise az düzeyde olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmanın eğitime getirdiği sınırlılıklar ise; öğrencilerin yeni rollerini öğrenmelerinin uzun zaman alması, uygulayıcıyla doğrudan iletişim kuramaması, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarına güvenmesi şeklinde belirtilmiştir (Nebioğlu, 2004).

3.7. Kendini Denetleme (Kendini Değerlendirme)

Kendini denetlemede öğrenciler, eğitiminin belirlediği ölçütlere göre, yaptıkları hareketleri değerlendirerek kendi performans düzeyleri ile ilgili karara varabilmektedirler. Bu da, öğrencilerin kendi performansları hakkında karar verme ve sorumluluk bilincini geliştirmeyi sağlamaktadır (Demirel, 2006).

Temel amaç, öğrencinin kendi performansı ile belirlenen performans arasındaki farkı görmektir. Öğrenciler arasında vücut yapısı, kuvvet, sürat, dayanıklılık, esneklik, geçmiş yaşantılar açısından farklılıklar olduğundan, bireysel farklılıkları dikkate almak gerekmektedir. Öğrenciler hareketleri istedikleri yerde yaptıklarından öğrenme sürecine üst düzeyde katılmaktadırlar. Bağımsız çalışmadan dolayı güdüleme yüksektir. Eğitimci öğrencileri tek tek gözlemesi için yeterli zamana sahiptir. Kendi sınırını ve güçlerini kabul edip kendisini buna göre yönlendiren ve değerlendiren öğrenci gerektiğinde bir alt harekete geçebilmektedir. Bu, katılımcılık ve yaratıcılığı sağlamaktadır. Araç-gerece fazla gereksinim duyulduğundan kalabalık sınıflarda uygulanması zor olmaktadır. Ayrıca, her düzeydeki hareketlere uygun bir öğretim yöntemi değildir. Öğrencinin belirli bir yeterlik düzeyine ulaşması gerekmektedir. Kendini denetlemeyle öğretimin uygulanacağı etkinliklerin başında hedef oyunları gelmektedir (Tüzemen, 2001).

Bowling, okçuluk ve dart oyunu gibi oyunlar hedef oyununun örnekleridir. Bu oyunların tümünde, dönüt etkinliğe özgü olmaktadır. Başarının derecesi katılımcılar tarafından olayın içinde görülmektedir. Eğlence oyunlarının çoğu bu kategoriye girmektedir. İp atlama, misket ve seksek gibi çocuk oyunlarının çoğu da bu kategoride yer almaktadır. Basket atmak, golf, bowling, ipe tırmanma ve sörf etkinliklerinde de kendini denetlemeden yararlanılabilir. “Kendin yap” şeklindeki düzeltme ve yapma işleri kendini kontrolü yansıtmaktadır. Burada önemli olan, öğrencilerin değerlendirme konusunda eğitime bağımlı olmaktan kurtulmaları ve kendilerini nesnel olarak değerlendirebilen becerilerini kazanmalarıdır. Amaç, öğrencilerin kendilerini objektif olarak değerlendirebilmesidir (Demirhan, 2006).

3.8. Katılımla Öğretim

Öğrencilere etkinliklerde daha çok özgürlük tanınması ve onların ilgisini çekmesi nedeniyle, katılımla öğretim öğrenciler için oldukça heyecan verici bir öğretim yöntemidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Katılım yönteminde öğrenci açık bir şekilde öğretme-öğrenme sürecine katılmaktadır. Dersin hazırlık aşamasında eğitimci, uygulama ve sonuç aşamalarında ise öğrenci etkin rol oynamaktadır. Her öğrenciye başarıya ulaşmada eşit olanaklar tanıdığından bireysel farklılıklar fazla önem taşımamaktadır. Önemli olan öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanmasıdır. Öğrenciler bir beceriyi çalıştıklarında gittikçe hedef yükseltebilmektedirler. Bu yolla kendi kapasitelerini öğrendikleri gibi gerçekçi hedefler seçmelerine de yardımcı olabilmektedir. Önemli olan yapabileceği etkinliği ve o etkinlikte kendi beceri düzeyine uygun hedefi seçmektir. Bu durum öğrencileri güdüler ve kendi dönütlerini kendileri verebilirler. Öğrencilere değişik seçenekler sunulur ve birtakım önyargılar ortadan kaldırılarak, katılımcılık ön plana çıkartılmaktadır. Öğrenciler bağımsız olarak çalıştıklarından duygusal ve fiziksel gelişim yüksek olurken, bilişsel gelişim orta düzeyde, sosyal gelişim ise en alt düzeyde kalmaktadır (Nebioğlu, 2004).

Katılım öğretiminde etkin katılımın sağlanabilmesi için eğitimcinin, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi saptanması, eğitimci, öğrenme ortamını ve diğer çevre koşullarını uygun bir şekilde hazırlanması, öğrenme gücünü çeken, sıkılgan, içe dönük ve utangaç öğrencileri cesaretlendirici etkinliklere yer verilmesi, cezaya yer verilmemesi, öğrencinin dikkatini çekici ve güdüleyici etkinliklere yer verilmesi, sorulan her soru yanıtlanması, öğrencilerle sevgiye dayalı iletişim kurması, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlaması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine göre harekete katılımın düzeyini belirlemesi, öğrencinin amaçladığı ile gerçek performansı arasındaki ilişkiyi saptaması gerekmektedir (Demirhan, 2006).

3.9. Yönlendirilmiş Buluşla Öğretim

Yönlendirilmiş buluşla öğretim, öğrencilere çevrelerini keşfedebilme, problemlere çözüm bulabilme, değişen koşullara karşı esnek olabilme ve onlara uyum gösterebilme olanakları vermektedir. Ancak bütün bunlarda etkili olabilme için öğrencinin keşfedebilme sınırını geçmesine yardımcı olunmalıdır. Bu sınır, öğrencinin konu ile ilgili düşünce, kavram ve sınırlılıklara yanıt aradığı ve bilgide ilerlemesine katkıda bulunduğu yeri belirtmektedir (Demirhan, 2006).

Buluşa ulaşmak için zamana gereksinim duyulduğundan planlama önemli olmaktadır. Öğrenciler sorulardan dolayı üzerlerinde baskı hissedebilirler. Ancak hedefe ulaştıklarında mutlu olmaktadır. Fakat buluş, istek ve içten güdülemeyi artırarak, heyecan verici ortam yaratmaktadır. Yönlendirilmiş buluşla öğretimde, fiziksel gelişim düzeyi ve sosyal gelişim düzeyi düşük, zihinsel gelişim düzeyi ve duygusal gelişim düzeyi ise üst düzeyde olmaktadır. Birleştirici işlem, öğrencinin bulunduğu yanıt ile eğitimci tarafından sunulan uyarıcı ve soru arasında kusursuz bir ilişki geliştirmek, mantıksal olarak bir olgunun bulunmasına yol açan, sıralı buluş becerilerini geliştirmek ve hem eğitimcide hem de öğrencide buluş işlemi için gerekli olan sabrı geliştirmek gerekmektedir (Nebioğlu, 2004).

Ders işlerken, bir yönlendirilmiş buluş bölümü hakkında fikir edinmek için en iyi yol derse hazırlığı iyi yaparak başlamak veya daha önce bir öğrenciden kısa bir etkinlik için gönüllü olmasını istemektir. Ön çalışma ve sınıfla çalışmalarda eğitimcinin görevi, her soruyu düzenlendiği şekilde sunmayı öğrenmek, öğrencinin yanıtını beklemek, dönüt sunmak, yansız ve değer dönütlerinin bir birleşimi ile bir sonraki soruya geçmektir. Amaçlar ve konu düzenlemesinden hareketle dersin bir bölümünü bitiren eğitimci, öğrenci etkinliklerini gözden geçirmelidir. Bunlar; sıra takibi, her yanıtı bekleme, uygun dönüt şekli, soruların sıralamasının uygunluğu, soru ekleme gereksinimi gibi konuları kapsamaktadır (Demirhan, 2006).

3.10. Problem Çözme

Problem çözme, karşılaşılan ya da verilen bir problemi çözmek için izlenen bir dizi etkinlikten oluşan yol olarak ifade edilmektedir. Problem çözüme öğrenciler, verilen problem için birden çok çözüm bulabilirler. Bu nedenle, eğitime düşen görev, öğrencilere birden çok çözüm yanıtı olan problemler vermektir. Problem çözüme sorular ya da problemler, öğrenciye uygun olarak hazırlanmalıdır (Nebioğlu, 2004).

Problem çözme, özellikle günümüzde, bilim adamları tarafından çok önem verilen bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemin, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamada birçok yararları olduğu saptanmıştır. Problem çözme ile ilgili özellikle 20. yüzyılın başlarında bu konuda birçok eser yazan J. Dewey'in araştırmalarında her yaştaki insanın bu yöntem hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu yöntemle ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Öğrenciler için problem olan bir konunun aydınlatılmasında ve o problemin çözülmesinde uygulanan metoda problem çözme denilmektedir (Tan, 2005).

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışlar türlü imkanlar arasından seçilmekte ve kullanılmaktadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılmaktadır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama ve daha üst düzeyinde ki davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır. Eğitim programlarının amacı, öğrencilere gerek ilgili konu alanlarında gerekse tüm yaşamında karşılaşılabileceği problemleri çözmeyi öğretmek olmaktadır. Problem, bazı amaçlara ulaşmak için çaba harcadığımız ve bu amaçlara ulaşmak için de araçlar bulmamız gereken bir durum olarak belirlenmiştir. Problem çözme ise, hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinlik olarak belirtilmektedir (Demirel, 2006).

Problem çözüme önemli olan nokta, amaca götüreceği aracı bulmak olarak değerlendirilmektedir. Problem çözme üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında işe koşulan bir yöntemi belirtmektedir. Toplumdaki bireylerin yaratıcı, kritik ve analitik düşünebilen, karşılaştığı değişik problemleri çözebilen kişiler istenmektedir. Bu niteliklere donatılmış bir bireyin yetişmesi bu türden öğretim tekniklerinin uygulanmasıyla mümkün olmaktadır. Bu gerekçeyle problem çözme yöntemiyle öğretim, ilköğretim yıllarında başlatılmalıdır (Nebioğlu, 2004).

İşman ve Eskicumalı (2006), problem çözmeyi aşağıdaki gibi belirtmişlerdir;

- *Problemin Belirlenmesi:* Karşılaşılan bir durum, bir güçlük, bir engel öğrenciyi etkilemekte ve bu durum öğrencide belli düzeyde bir huzursuzluk yaratmaktadır. Problemin belirlenmesinde eğitmen öğrencilere yardım etmesi gerekmektedir. Hatta çoğu kez problemi ortaya eğitmen atmalıdır.
- *Problemin Tanımlanması ve Sınırlandırılması:* Ortaya atılan problemin sınırları kesin olarak belirlenmelidir. Çoğu kez problemin sınırları belli olmamaktadır. Problemin kapalı halden çıkarılması ve öğrencilerin anlayacağı hale getirilmesi gerekmektedir.
- *Probleme İlgili Bilgilerin Toplanması:* Bu aşamada probleme açıklık getirilmesi, tanımlanması ve öğrencinin anlama becerisi ile orantılı olacak biçimde sınırlandırılması beklenmektedir. Öğrencilerin hangi bilgileri nereden, nasıl, ne kadar toplayacağı, eğitmenin yardımı ile belirlenebilmektedir. Probleme ilgili değişik kaynaklardan yararlanılır, çeşitli gözlem, inceleme ve araştırma yapılabilir.
- *Problemin Çözümüyle İlgili Hipotezler İleri Sürme:* Problemini tanımlamış bulunan öğrencinin, artık çözümde başvurabileceği ipuçlarını aramaya başlaması gerekmektedir. Toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sonucunda bazı geçici çözüm yolları (hipotezler) geliştirilerek, çeşitli çözüm yolları aranabilir. Toplanan bilgiler sınıfta bir araya getirilerek değerlendirilir. Bu değerlendirmenin ışığında problemin çözüm yolları sıralanabilir. Daha sonra bunlardan en uygun olanı seçilerek açık ve sınırlı bir şekilde ifade edilebilir.
- *Belirlenen Çözüm Yollarının Uygulanması:* Sıralamada birkaç çeşit çözüm yolu belirlenmelidir. Belirlenen çözüm yollarının problemin çözümünü ne derecede gerçekleştirdiği tek tek denenebilmektedir. Buna denemeler safhası da denilebilir. Bu basamakta eğitmen, öğrencileri önerdikleri çözüm yollarını denemelerine ve önerilen çözüm yollarının geçerli olup olmadığına karar vermelerine yardımcı olmaktadır.
- *Problemin Çözülmesi ve Sonuca Varılması:* Çözüm yollarının denenmesi ile elde edilen sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilir. Değerlendirilen sonuçlardan genel bir fikir elde edilebilir. Bu fikir, problemin çözümü için en doğru, en kısa yolu göstermelidir (İşman ve Eskicumalı, 2006).

3.11. Sözlü Açıklama

Ders sırasında aktivite ile ilgili açıklama yapmak, bir kavram veya becerinin analiz edilmesi bu yöntemin amacı olmaktadır. Bu yöntem de eğitmen, açıklayıcı, öğrenci ise dinleyici rolünde olup öğretmen merkezli öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Sözlü açıklamada sadece bir tek problem ya da konu ile ilgili

bilgi verilmektedir. Anlatım yöntemine benzer fakat daha kısa ve sadece o günün aktivitesi ile ilgili açıklamayı içermektedir. Anlatım yönteminde olduğu gibi, eğitmenin konuşması açık olmalı ve öğrencilerin kendisini görebileceği bir yerde durması gerekmektedir. Öğrenciler eğitmenin etrafında düzgün veya dağınık düzende açıklamayı dinleyebilmektedirler (Nebioğlu, 2004).

3.12. Gösteri Yöntemi

Gösteri, bir izleyici kümesinin (sınıfın) önünde, bir işin, bir davranışın nasıl gerçekleştirileceğini göstermek ya da bir ilkeyi, bir beceriyi açıklamak için başvurulan bir öğretim tekniği olarak tanımlanmaktadır (Sözer, 1998).

Gösteri yöntemi, herhangi bir konunun araç ve gereçler yardımıyla öğretilmesi olarak da belirtilmektedir (Kemertaş, 1997).

Gösteri yönteminin amacı, psikomotor aktivitelerin yapılarak bilginin görsel yol ile sunulabilmesidir. Bu yöntemde eğitmen, gösteriyi yapan, planlayıcı ya da yorumcu; öğrenci ise alıcı veya dinleyici rolünde olup öğretmen merkezli öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem beden eğitimi derslerinde sıkça kullanılan görsel - işitsel yöntemlerin başında yer almaktadır. Psikomotor beceri, bir kişi, bir grup veya takım tarafından gerçekleştirilirken diğer öğrenciler gösteriyi izlemektedirler. Gösteri ile birlikte sözel açıklama da yapılabilir veya gösteri sırasında sessiz kalınması gereken durumda (jimnastik ve atlamalarda) sözel açıklama gösteriden hemen sonra yapılabilir (Nebioğlu, 2004).

Eğitmen genelde hareketi gösterirken açıklama yapmaktadır ve komutla hareketin öğrenciler tarafından uygulamalı olarak tekrar edilmesini sağlamaktadır. Öğretimde gösteri yönteminin uygulanması öğrencilerin dikkatini çekerek, motivasyonu arttırmaktadır (Çöndü, 1999).

3.13. Örnek Olay İnceleme

Gerçek ya da hayali olan bir olayın öğrenciler tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmesine örnek olay incelemesi denilmektedir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler olayı öğrenmekte, analiz etmekte ve değerlendirmektedirler. Tartışarak olayın nedenleri ve çözümüne ilişkin öneriler getirilmektedir. Örnek olayda olayın nedeni, nasıl olduğu, neden olduğu durumlar ve sonuçlar tartışılarak alternatif çözüm yolları gösterilmelidir. Bu yöntemde öğrenciler derslikte gerçek yaşantıya benzetilmiş olay, olgu, durum ve sorunlarla yüz yüze getirilmektedirler. Örnek olay gerçek hayattan isimler değiştirilerek alınabileceği gibi eğitmen tarafından örnek olaylarda yazılabilmektedir. Hazırlanan örnek olay çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmaktadır (Senemoğlu, 2003).

3.14. Tartışma Yöntemi

İki veya daha fazla kişinin, bir konuyu açıklığa kavuşturmak için görüş ve düşüncelerini, karşılıklı konuşmalar şeklinde ortaya koymalarına tartışma yöntemini denilmektedir. Her kademedeki okullarda çeşitli derslerin konuları tartışma fırsatları yaratmaktadır. Bu fırsatlar gereği gibi değerlendirilmelidir. Bu yöntem, bilişsel öğrenme alanında bilgi düzeyinin üzerine öğrencileri çıkarıp, bilginin ikinci ve üçüncü basamağı olan kavrama ve uygulama düzeyinde bilgilerin aktarılmasını hedeflemektedir. Öğrenciler bu yöntem ile farklı görüşler

ileri sürerek konunun en doğru çözümünü bulmayı öğrenmektedirler (Açıkgöz, 2002).

Eğitmen, bir tür gözlemci ve yönetici olarak görev yapmaktadır. Tartışmanın belli bir çizgide kalmasına dikkat etmektedir. Aynı zamanda dersin amacına ulaşması için gayret göstermektedir. Uygun zamanda tartışmaya katılmakta, tartışmayı kesmekte, tartışmayı yönetmektedir. Tartışmanın asıl amacı, öğrencilerin bir işi kendilerinin yapmasına sevk etmektedir. Tartışma yönteminin oturma düzeni de değişiktir. Herkes birbirinin yüzünü görecektir şekilde oturmalıdır. Eğitmenin en önemli görevi öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamın yaratılmasıdır. Tartışmaya bir cümle, soru ya da sorunu gündeme getirerek başlanabilmektedir. Tartışma yöntemleri, dört ile altı kişi arasındaki küçük tartışma grupları, iki kişi arasındaki eşli konuşmalar ve 6-10 kişiden oluşan bir grubun kendi aralarında tartışarak, diğer öğrencilerin bu grubun etrafında çember oluşturarak dinlemeleri türünde değişik şekillerde olabilmektedir. Tartışma yöntemi ile hem duyuşsal hem de bilişsel hedeflere ulaşmak mümkün olmaktadır. Bilişsel hedeflere yönelik tutumlarda öğrenciler önceki bilgileri hatırlamakta, yeni durumlara uygulamakta ve değerlendirme yapmaktadırlar. Duyuşsal hedeflere yönelik tartışmalarda ise diğer öğrencilerin görüşlerini dinleme ve kendi görüşleriyle karşılaştırma becerisi geliştirilebilmektedir (Küçükahmet, 2005).

Herhangi bir çalışma ya da ön hazırlık yapılmadan, doğrudan doğruya akla gelen bir konunun tartışılmasına geçilirse, tartışan sınıf üyelerinin o konu ile ilgili geçmiş yaşantılarından edindikleri davranışların dışında yeni bir şey öğrenilmesi oldukça zor olmaktadır. Bu olumsuzluğun önüne geçmek için öğrencilerin belirlenen konular üzerinde çalışma yapmaları tartışma yönteminin amaçlara ulaşmasını kolaylaştırılabilir. Geleneksel soru- cevap metodunda etkileşim daha çok öğretmenle öğrenciler arasında ve çok sınırlı bir konu üzerinde olmaktadır. Tartışma metodunda ise hem öğretmenle öğrenciler arasında, hem de öğrenciler arasında dinamik bir etkileşim alışverişi gerçekleşmektedir. Tartışma bir sohbet değil, amaçlı bir konuşma olarak yapılmalıdır. Tartışmanın başarıyla sonuçlanması için üyelerin konuştukları konu üzerinde yeterli bilgilerin bulunması ve konuşmaların bulgulara dayandırılması gerekmektedir (Binbaşıoğlu, 1998).

Ele alınan bir konunun hangi tartışma biçimleri ile işleneceğini öğretmenin çok iyi bilmesi ve uygulayabilmesi gerekmektedir. Öğrenciler de bu çalışma biçimlerinde başarılı oldukça, tartışma yönteminden beklenen yarar daha çok sağlanmış olacaktır. Bu bağlamda tartışma biçimleri (Açıkgöz, 2002);

- *Serbest Tartışma:* Bu çalışma biçimi öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha kolaylıkla uygulanmaktadır. Burada öğretmen bazı ders konularını serbest tartışma biçiminde işleyebilmektedir. Ancak, konu ile ilgili gözlem, deney, inceleme ve kaynaklardan bilgi edinmelidir.
- *Küme Çalışması:* Kalabalık sınıflarda serbest tartışma zor olduğu için, sınıf küçük kümelere ayrılmaktadır. Her kümeye birer başkan seçilmektedir. Kümeler birer komisyon veya serbest tartışma grubu ile çalışmaktadırlar. Kümeler içinde her öğrenci fikrini açıklama fırsatı bulmaktadır.

- *Fısıltı Grupları:* İki dakika gibi kısa bir zaman için oluşturulmuş tartışma gruplarıdır. Öğrenciler oturdukları yerde gruplara ayrılmaktadırlar. Eğitimden tarafından bir soru sorulur ve soru gruplar tarafından fısıldayarak tartışıldıktan sonra görüşlerini yazarak belirtmektedirler. Yazılar temsilcileri tarafından eğitime iletilmektedir. Böylece öğrencilerin derse katkıları ve tekrar çalışmaya geçmeleri sağlanabilmektedir.
- *Komasyon:* Bazen bir konunun küçük bir grup tarafından derinliğine incelenerek sınıfa sözlü veya yazılı bir rapor halinde sunulması için öğrenciler arasında komisyon veya komite meydana getirilmektedir. Bu komisyon konu hakkında bilgi toplayarak sınıfa sunmaktadır. Sınıfta gerekli çalışmalar yapılmaktadır. Sınıf, komitenin, bu çalışmalarını yeterli görürse tartışma sona ermektedir.
- *Seminer:* Üniversite veya yüksek okullarda bazı dersler tamamen veya kısmen seminer biçiminde düzenlenmektedir. Bu derslerde öğrenciler tek veya küçük gruplar halinde inceleme, araştırma ve çalışmalar yapmaktadırlar. Eğitimden çalışmaları için öğrencilere ön bilgiler verebilir, kaynakları gösterebilir. Her öğrenciye rehberlik etmektedir. Sonuçlar sınıfça tartışılır ve çalışmalar değerlendirilir.
- *Münazara:* İki grubun, dinleyiciler ile jüri önünde bir konuyu ele alarak iki karşı tezi savunmalarıdır. Münazara sonunda, jüri galip tarafı bildirmektedir. Münazarada taraflar, karşıt tezi çürütmek ve kendi tezlerini üstün kılmak görevini üzerlerine almışlardır.
- *Açık Oturum:* Açık oturum teknik açıdan panel, sempozyum, münazara karışımı bir tartışma biçimi olarak gözükmektedir. Bir grubun, bazı kurallara uygun olarak bir konuyu dinleyiciler önünde tartışmalarıdır.
- *Konferans:* Sanatsal, bilimsel ve toplumsal eğitsel vb. konularda, çeşitli uzmanlarca açıklama yapmak, bilgi vermek amacıyla yapılan bir konuşma türü olarak tanımlanmaktadır.
- *Panel:* 3-5 kişilik küçük bir grubun önceden belirtilmiş bir konuyu dinleyici grubu önünde samimi bir hava içinde tartışması olarak belirtilmektedir. Panel için bir başkan ve 4-6 kişi arasında değişen bir grup oluşturulması gerekmektedir. Başkan konuyu ve panel üyelerini sunup tartışmayı başlatmaktadır.
- *Sempozyum:* Bir konunun çeşitli yönleriyle küçük bir grup tarafından sunulması için yapılan seri halde konuşmalarıdır. Sempozyumda konuşma en az üç, en fazla altı kişiyi geçmemesi gerekmektedir. Her bir konuşmaya beş veya yirmi dakika arasında süre verilmektedir. Sempozyumda bölünen konuların hem bağımsız, hem de diğer görüşleri tamamlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Konuşmalar bittikten sonra sempozyum üyeleri önce kendi aralarında, sonra da dinleyicilerle birlikte söz konusu konuyu, problemi tartışabilmektedirler.

- *Forum*: Değişik görüşe sahip kişi ya da grupların herhangi bir konudaki sorunları tartışarak bir sonuca varmak için, bir başkanın yönetiminde sürdürdükleri sözel iletişim olarak tanımlanmaktadır. Bu teknikte tartışmalı bir konunun farklı yönleri, o alanda iyi yetişmiş kişilerce, dinleyiciler karşısında tartışılmaktadır. Öğrenciler küçük yaştan itibaren sınıf ve seviyelerine göre tartışmalara alıştırmalıdır. Tartışmalarla çocuklar, küçük yaştan itibaren demokratik yaşama alışacak, sözlü anlatımları gelişecek, dilleri zenginleşecek ve zekaları gelişebilecektir. Tartışmaların canlı, başarılı ve ilginç olabilmesi için ileri sürülen fikirler, resim, model, harita, film gibi araçlarla imkanlar ölçüsünde açıklanmalıdır. Tartışmalarda amaç ve ön hazırlık gerekmektedir (Açıkgöz, 2002).

3.15. Soru-Cevap

Soru- cevap yöntemi, en eski öğretim yöntemlerinden biri olarak belirtilmektedir. Geleneksel olarak uygulandığında, bir konunun eğitmen tarafından sorular sorulup öğrencilerce cevaplar verilerek işlenmesi anlamına gelmektedir (Çilenti, 1998).

Ders esnasında çeşitli amaçlarla sorular sorulabilir. Öğrencinin dersi anlama becerisini yoklama ve değerlendirme, dersi tekrar etme ve güdüleme, yapıcı düşünmeye özendirme, düşünceleri bir düzen içinde anlatabilme olanağı verme, dikkati önemli bir noktaya çekme, yaratıcı ve yapıcı düşündürmeye özendirme amacıyla öğrencilere sorular sorulabilmektedir (Senemoğlu, 2003).

Eğitmen, öğrencilerin, olguları basitçe hatırlamaya ek olarak bilgiyi uygulama, ayırıştırma, birleştirme ve değerlendirmesini gerektiren sorular sordukları zaman, öğrenci başarısı yükselebilmektedir. Bir önemli nokta da, soruların kalitesinde yatmaktadır. Sorular faydalı, uygun, açık, doğru, değişik, kesin ve birbirleriyle ilişkili olmalıdır (Bacanlı, 1998).

3.16. Gözlem

Gözlem, tabiattaki herhangi bir olayın veya varlığın, doğrudan doğruya, tam o sırada planlı bir şekilde incelenmesidir (Akgün, 2000).

Çevrede olup bitenleri belli bir plana, programa göre inceleyerek sonuçlar çıkarma etkinliğine de gözlem denilmektedir (MEB, 1997).

Öğretimde gözlem, belli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için herhangi bir olay ya da varlığı, önceden hazırlanmış olan bir plan çerçevesinde incelemek olarak tanımlanmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Gözlem yoluyla öğrenciler, çevrede bulunan varlıkları doğrudan doğruya inceleyerek bilgi edinmektedirler. Gözlemden elde edilen bilgiler biriktirilerek sınıflandırılmalıdır. Sınıflandırılan bilgiler arasındaki ilişki ve bağ (düzenlikler) belirlenmelidir. Düzeneklerin sebepleri araştırılmalı, gerektiğinde tekrar gözlem yapılarak, bir sonuca varılmalıdır. Böyle bir çalışma düzeniyle gözlemde, “sebeptonuç” ilişkisi ortaya konulabilir. Bu yolla elde edilen bilgiler öğrenciler için önemlidir (Akgün, 2000).

Çocuğun dış dünyadan bilinçli izlenimler ve yaşantılar kazanması gözlem yolu ile olmaktadır. Çocuk da yakın çevresindeki varlıkları ve olayları gözlemleriyle öğrenir. Çocuk kendi haline bırakılır, gözlemlerinde yönlendirilmezse yanlış genellemelere ulaşabilir, açıklamaları yetersiz kalabilir, bilgileri hatalı olabilir. Gözlemleri düzensiz olduğu için öğrenme hızı çok yavaş olabilmektedir. Programlı gözlemlerle çocuğun doğru genellemelere ulaşmasını zihindeki bilgileri genişletip yeniden yapılandırmasını ve böylece daha doğru ve daha hızlı öğrenmesini sağlayabiliriz. Çocuğu programlı, düzenli gözlemlere yöneltmek bu yolla doğru bilgiler kazanmasını sağlamak en etkili yöntemlerden biri olarak kabul edilebilir (Kaptan,1999).

Gözlem tekniği, süresine göre gözlemler, yapıldığı yere göre gözlemler ve sayılarına göre gözlemler olmak üzere üç kategoride incelenebilir. Gözlem tekniği uygulanmadan önce, mutlaka plan yapılmalıdır. Gözlemin yeri, tarihi, süresi, amacı, neyin gözleneceği saptanmalıdır (Akgün, 2000).

3.17. Değerlendirme

Amaç, ders içi ve ders dışı deneyimler ile öğrenciler için kendini değerlendirme fırsatları sağlamaktır. Öğitmen yönetme ve değerlendirme rolünü üstlenirken öğrencinin rolü ise eğitmene cevap vermek olarak ifade edilmektedir. Değerlendirme yöntemi, uygun test araçlarının dikkatlice seçilmesi ile öğrencilerin kendi kişisel gelişimlerini değerlendirme fırsatı verebilmektedir. Bunu yaparken öğrenciler kendilerini tanıyacak ve amaçlara ne derece ulaştıklarını gerçekçi bir şekilde göreceklerdir. Seçilen test araçları üç öğrenim alanında da başarıyı ölçebilmektedir. Bilişsel alanda değerlendirme araçları, standart olabileceği gibi, öğretmen tarafından hazırlanan testler ya da okuma ödevlerinden hazırlanan yazılı raporlar şeklinde geliştirilebilmektedir. Duyuşsal alanda öğrenciler, sosyolojik yaklaşımlar sayesinde kendilerini tanımaktadırlar. Beceri ve fiziksel uygunluk testleri ile de öğrenci psikomotor alandaki gelişimleri açık bir şekilde görmektedir (Nebioğlu, 2004).

3.18. Görevlendirme (Bireysel Yaklaşım)

Görevlendirme yönteminde öğrenci, belirlenmiş öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için yalnız başına veya küçük gruplar ile planlanmış olan görevi başarmak için çalışmaktadır. Görevler genelde performans gösterme ve bilgi edinme şeklinde tanımlanmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001).

Öğrencilere, beceri öğrenmeleri, kavramları keşfetmeleri veya problem çözmeleri için bağımsız öğrenme fırsatı tanımak bu yöntemin amacı olarak belirtilmektedir. Görevlendirme yönteminde öğretmen görevi planlamakta, öğrenci ise verilen görevi uygulamaktadır (Nebioğlu, 2004).

Görevlendirmede, bir kişinin kendisi için bütün kararları vermesinin mümkün olduğu düşüncesine yönlendirmektedir. Bu yöntemde sadece sınıfta değil, bireyin kendini eğitmekle ve geliştirmekle uğraştığı durumlarda kullanılmaktadır (Tüzemen, 2001).

3.19. Bağımsız Çalışma

Bu yöntemin amacı seçmeli ve bireysel olarak yönlendirilmiş öğretim fırsatları sağlamaktır. Öğrencinin rolü konuyu belirlemek ve uygulamaktır (Tamer ve Pulur, 2001).

Soruyu ve problemi öğrenci bulmakta ve düzenlemektedir. Genel konu ve bu genel konu çerçevesindeki genel başlık ile ilgili kararı eğitmen vermektedir. Öğrenci, bu başlık çerçevesinde sorular ve çözümler ile ilgili karar vermektedir. Bu da öğrencinin bulunduğu ve düzenlediği kişisel programı oluşturmaktadır. Bu program öğrenciye, performansında ve belirli başlıktaki gelişiminde yol göstermektedir (Tüzemen, 2001).

3.20. Medya Yardımlı Öğretim

Medya yardımlı öğretimde amaç, öğrenme sürecine ilginç araçlar sunularak katkıda bulunabilmektir. Yöntem, görsel ve işitsel duyu organları ile ilgilidir. Eğitmen, ortamı düzenleyici, öğrenciler ise dinleyici ve gözleyici rolünü üstlenmişlerdir. Öğretim yardımcıları ve araçları kullanmak, öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. Diğer öğretim yöntemleri ile öğrenmeye teşvik edilemeyen öğrenciler, film, resim ve tablo gibi araçlar ile motive edilirken, yüksek motivasyona sahip öğrenciler de bu sayede bilgilerini daha da artırabilmektedirler. İyi seçilmiş öğretim yardımcıları, beden eğitiminin öğretiminde oldukça etkili olabilmektedir. Bu nedenle bunların, amaca ve öğrencilerin seviyesine uygun olmaları önemlidir (Tamer ve Pulur, 2001).

3.21. Eğlendirerek Eğitim (Edutainment)

Son yıllarda eğlence ve deneyim olgusu her alanda olduğu gibi eğitim alanında tartışılmaktadır. Eğlence katkılı konuların tüketicilerin daha fazla ilgisini çektiği ve tüketicilere deneyim yaşatan olayların daha kalıcı ve hatırlanabilir olduğu işaret edilmektedir. Eğlencenin yoğun biçimde etkin olduğu şeklinde tartışmaların yaşandığı önemli bir alan eğitimidir (Argan ve ark., 2009).

Eğitim alanında gerçekleşen değişikliklerle öğrenmenin kaçınılmaz bir eğlence olduğu saplantılı bir ısrara dayanır ve bunun doğrultusunda ortaya yeni bir kavram çıkmaktadır (Okan, 2003).

Edutainment, eğlence (Entertainment) ve eğitimin (Education) bir karışımı yada eğitimle eğlencenin evliliğini ifade eden türetilmiş bir sözcüktür (Colace ve ark., 2006).

Bu karışımın asıl amacı eğitimi eğlenceyle desteklemektir. Eğlendirerek eğitim, 1970'lerden beri öğrenme teorilerine dayanan eğitimsel bilgisayar oyunları üretiminde klasik bir formül olarak kullanmıştır. Eğlendirerek eğitim fikrini ilk ortaya atan kişi Amerikan Ulusal Coğrafya Akademik Birliğinden Robert Heyman olarak belirtilmiştir. Robert Heyman, oyun tipli eğitim filmini "Eğlendirerek Eğitim" diye adlandırmıştır. İngiltere'deki kitle eğitimi uzmanı David Buckingham, görsel çalışma materyaline ihtiyacı olan eğlendirerek eğitim kavramını, oyunla karıştırılmış bir öğretim tipi ya da "en az kelimeyle anlatma oyunu" ile karıştırılmış bir öğretim tarzı olarak belirtmiştir (Wang ve ark., 2007).

Eğlendirerek eğitim, öğrenme farkındalığı yaratarak keşfetme, deneme yanılma, etkileşim ve iletişim yoluyla eğlenceli bir şekilde öğrenmeye teşvik etmek olarak tanımlanmaktadır (Shulman and Bowen 2001).

Eğlendirerek eğitim, birçok ögenin (ses, animasyon, video, yazı ve resim gibi) karışımıyla oluşmuş, öğrencilerin hem eğlenip hem öğrendikleri bir yer olarak da ifade edilmektedir (Druin and Solomon, 1996).

Eğlendirerek eğitim, eğitimsel olduğu kadar keyif vermek için, tv programları, bilgisayar ve video oyunları, filmler, müzikler, internet siteleri ve çoklu ortam yazılımları gibi eğlendirme çeşitlerini dahil ederek eğitmek amacıyla tasarlanmış bir eğlendirme biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Colace ve ark., 2006).

Başka bir tanımda ise, eğlendirerek eğitim çoğunlukla görsel materyallere, anlatılanlara, oyun benzeri formatlarla yapılan animasyon ya da canlandırmalara dayanan melez bir tür olarak adlandırılmaktadır (Buckingham ve Scanlon, 2001).

Diğer bir ifadede ise, eğlendirerek eğitim öğrencilerin dikkatini çekmek ve onların duygularını canlandırma yaparak öğrenmenin kalıcılığını gerçekleştirmektedir (Okan, 2003).

Eğlendirerek eğitim, öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamak için, dikkatlerini çekecek komutlar ve yöntemler kullanılması olarak da ifade edilmektedir (Fossard, 2008).

Eğlendirerek eğitim, eğitimsel amaçlar ve ölçümlerle birleştirilmiş bir uygulama ve teori olarak öğrencilere, hayatın değerine saygı duymayı, kaynakları ve yöntemleri kullanmayı ve yaratma yoluyla öğrencilerin iyi bir zaman geçirmesini ve deneyim kazanmasını sağlamak olarak da tanımlanmaktadır (Wang ve ark., 2007).

Eğlendirerek eğitim öğrencilere kendi bildiklerini nasıl uygulamaları gerektiğini, öğrendiklerini analiz etmelerini, algıladıklarını birleştirmelerini ya da öğrendiklerini değerlendirmelerini öğretmek için uygulanmaktadır (Charsky, 2010).

Bütün bu literatürden (örn; Druin and Solomon, 1996; Shulman and Bowen, 2001; Buckingham ve Scanlon 2001; Okan, 2003; Colace, 2006; Wang, 2007; Fossard, 2008; Charsky, 2010) hareketle eğlendirerek eğitim kavramına yönelik tanımlamaların ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Eğitimde eksik olduğu düşünülen eğlence ve etkileşim oyunun doğasında var olduğundan çoğu öğrencinin dikkatini çekmesi,
- Eğlence ve eğitim birleştirilerek öğrenimi zor olan bilgi ve konuları öğretmek için öğrencilerin heyecan ve coşkusunu arttırması,
- Öğretilecek olan bilgi ve konular daha eğlenceli hale getirilerek, öğrenme daha kolay gerçekleşebilmesi,
- Öğrencilerin dikkatini çekmek ve onların duygularını canlandırma yaparak öğrenmenin kalıcılığını sağlaması,

- Grafi veya simulasyon (canlandırma) yöntemiyle anlaşılması zor olabilecek konuları gerçek hayattaymış gibi görsel yöntemlerle öğrencinin kolaylıkla özümleme yapmasını kolaylaştırması,
- Eğitimsel amaçlar ve ölçümlerle birleştirilerek, öğrencilere, hayatın değerine saygı duymayı, kaynakları ve yöntemleri kullanmayı öğretmesi,
- Eğitim ortamındaki bireylerin kendi bildiklerini nasıl uygulamaları gerektiğini öğretmesi,
- Bireylerin öğrendiklerini anlamalarını ya da algılamalarını sağlaması,
- Öğrencilerin algıladıklarını birleştirmelerini ya da öğrendiklerini değerlendirmelerini öğretmek için kullanılması,
- Yaratma yoluyla öğrencilerin, iyi bir zaman geçirmesini ve deneyim kazanmasını sağlamaktadır.

Bergmann ve arkadaşlarının (2010) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden seçmiş oldukları 40 kişi ile 20 dk.lık sebze ve meyve kostümleri kullanılarak çocukların meyve ve sebze yeme alışkanlıklarını arttırmak ve fiziksel etkinliğe katılmalarını sağlamaları amaçlanmıştır. Sunumun sonunda ilkökul öğrencilerine öğretmenleri tarafından sorulan sorulara verilen cevaplar değerlendirilerek farkındalıklarının arttığı belirlenmiş ve olumlu dönütler alınmıştır.

Diğer bir çalışmada ise, Argan ve arkadaşları (2010) pazarlama derslerini alan öğrencilerin eğlendirerek eğitime yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temaların her biri esasında diğerleri ile bağlantılı olup şunlardan oluşmaktadır; sınıf ortamı, öğrenciyi ortama dahil etme, eğlendirerek eğitimde kullanılabilir yöntemler, eğlence ve öğrenme ciddiyeti ilişkisi, deneyimler ve başarı üzerindeki etkisi olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğlendirerek eğitim uygulamalarının öğrenme deneyimleri üzerine ve dolayısıyla ders başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin olarak öğrenmeyi ve başarıyı beraberinde getirebileceği vurgusu ön plana çıkmıştır.

Başka bir araştırmada ise, Bilotta ve arkadaşları (2009), Lego MindStorms takımı ile beraber robotbilim laboratuvar programına katılan üniversite öğrencileri tarafından benimsenmiş bilişsel stratejiler üzerine yoğunlaşmıştır. Laboratuvar aktiviteleri süresince öğrencilerin takım çalışmaları ile ilgili raporlar hazırlanmış ve analizler yapılmıştır. Eğlendirerek eğitim robotbilim, bilişsel olarak farklı seviyelerdeki öğrencileri cesaretlendirerek, yeni yetenekler kazanmalarına neden olmuştur. Böylece eğitimsel amaçlarla gerçekleştirilen eğlendirerek eğitim ile öğretilmek istenen konu arasında bilişsel bir köprü kurulmuştur.

3.21.1. Eğlendirerek Eğitim Uygulamaları

Hedeflenen amaç gelecek nesillere yeni bir şeyler öğretmekse ve bu öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaksa, onların ihtiyaçları ve istedikleri doğrultusunda öğretme metodlarının sıraya konulması gerekmektedir. Eğlendirerek eğitimin esas amacı,

öğrencinin dikkatini çekmek ve öğrenme süresince olaylar ve öğretme materyalleri üzerinde odaklanmasını sağlamaktır (Okan, 2003).

3.21.1.1. Rol Alma ve Etkileşim

Teorik olarak tüketim, özne (tüketici veya öğrenci) ve nesnenin (ürün, bir olay, bir fikir, bir kişi, bir ders vb.) verilen bir içerikteki etkileşiminden türeyen bir deneyimi olarak belirtilmektedir. Etkileyici deneyimlerle ilgili birkaç çalışmayı incelemiş ve tüketicilerin bu tür deneyimlere tepkilerini belirleyerek etkileşimde rol almalarından, eğlendirerek öğretmeye kadar bakış açılarını geniş bir yelpazede değerlendirmişlerdir. Aynı oyunlarda olduğu gibi, eğitim sektöründe de öğrenciler tüketici olarak düşünülmüş ve öğrencilerin ders içeriklerine, materyallerine, derslere eğlenceyi de dahil ederek katılımı arttırabileceklerini belirtmişlerdir. Clarke (2008) ise, deneyimsel öğrenme kuramına, öğrenciler dahil olurlarsa ve bu bağlamda merkezi rol oynarlarsa başarılı olabileceklerini vurgulamıştır. Wooldridge (2006) ise, öğrenmenin amaçlarıyla birleştirilen deneyimsel öğrenme kuramı ile eğlenceli duruma getirilen dersler yararlı aktivitelere dönüştürülebilmektedir. Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrencinin öğrenmesini geleneksel öğrenme metodlarına oranla daha fazla arttırabilmektedir (Argan ve Sever, 2010).

Solomon (1985) göre, öğrencinin tatmini açısından, her dersin iki önemli unsurunun olduğunu vurgulamıştır ve bunların öğrenciler ve onların ders bakımından değerlendirilmeleri olduğunu söylemiştir. Geleneksel pazarlama modeline dayanarak, her ders bir hizmettir ve her hizmet, hizmet sağlayıcısıyla bir karşılaşma gerektirmektedir. Bu durumda, servis sağlayıcısı bir eğitimcidir. Tüketiciler/ öğrenciler bir dersi edindikleri izlenime ve servis sağlayıcısı eğitimciyle yaşadıkları deneyime göre değerlendirmektedirler (Argan ve Sever, 2010).

Eğitimcinin, öğrenciyi sınıf aktivitelerine dahil etme çabaları sonuçta öğrenme sonucunu da etkileyecektir. Bu bakış açısından, öğrenme sonucu, direk olarak katılım gibi destekleyici tipte sınıf davranışlarıyla ilişkilendirilmektedir. Bir öğrenci bile diğerlerinin öğrenme deneyimlerinde rol oynayabilmektedir (Curran and Rosen, 2006). Dallimore ve arkadaşları (2006) ise, sınıf tartışmaları ya da sınıfta rol alma genellikle öğrenciyi sınıfa bağlamak için yapılan bir aktif öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Nunn (1996)'a göre, üniversite seviyesinde sınıfta yer alma değerlidir, çünkü yer almayla aktif öğrenme arasında pozitif bir ilişki var olduğunu belirtmiştir (Argan ve Sever, 2010).

Appleton-Knapp ve Krentler (2006) yapmış olduğu araştırmada, bir öğrencinin eğitimciyle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim içinde olması ve sınıf aktivitelerinde aktif rol alması öğrencinin tatmin seviyesini etkilediğini belirtmişlerdir. Curran ve Rosen (2006), bir öğrencinin dersi değerlendirmek için kullandığı yedi faktörün olduğunu vurgulamışlardır. Bu faktörlerden; eş faktörü, öğrenme çevresi, öğretme biçimi ve eğitimcinin kişiliği, öğrenme ve öğretmede etkileşimin önemine dikkat çekmişlerdir (Argan ve Sever, 2010).

3.21.1.2. Drama (Dramatizasyon)

Pearce (2006)'a göre, eğitimsel drama, rol yapma olarak da tanımlanabilmektedir. Rol yapma yönteminde bir olay, durum veya bir sorun öğrencilerin gözü önünde

bir grup öğrenci tarafından dramatize edilmektedir. Öğrenciler dramatizasyonu izledikten sonra olayı her yönü ile tartışmaktadırlar. Rol yapma yöntemi özellikle duygu ve becerilerin kazandırılmasında etkili bir rol oynamaktadır. Örneğin bir oyun esnasında öğrenciler kendilerini bir başkasının yerine koyarak, onların duygu ve düşüncelerini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bunları yaparken de rol yapma sanatını öğrenmektedirler. Drama ise, öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir öğretim tekniği olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin problem çözme ve iletişim kurma yeteneklerini geliştirmektedir. Drama tekniği, biçimsel drama ve doğal drama teknikleri olmak üzere iki türden oluşmaktadır (Demirel, 2007).

Doğal Drama: Adından da anlaşılacağı gibi doğal olmayı vurgulamaktadır. Bu şekil drama oyunlarında oyuncular kendilerini dilediği gibi ifade etme özgürlüğüne sahiptir. Bu drama tekniğinin amacı bireylere serbest konuşma alışkanlığı kazandırmak, onların duygu ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle diledikleri gibi açıklama yapmalarına olanak sağlamaktadır.

Biçimsel Drama: Çok yetişkin öğrencilere dönüktür ve duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etme olanağı sağlar. Bu drama türünde oyunlar daha ciddi ve planlıdır. Oynanacak oyun ya da hikaye oyuncular tarafından paylaştırılmış, ezberlenmiş ve provası yapılmış durumdadır.

Eğitimde yaratıcı drama rol yapma yöntemine oldukça benzemektedir. Bu yöntemde de roller eğitmen tarafından öğrencilere dağıtılmaktadır. Ancak yaratıcı drama da rollerin nasıl oynanacağını öğrencilerin kendileri belirlemektedir (Demirel, 2007).

Eğitim bilimleri açısından drama, deneyimsel öğrenme kuramı üzerine kurulmuştur. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, öğrencilerin deneyimleri öğretme-öğrenme sürecini yönlendiren temel değişkendir. Öğrenciler bu deneyimleri, ya öğretim süreci dışındaki geçmiş ve şimdiki yaşantılardan ya da öğretim süreci içerisinde eğitmen rehberliğinde katıldıkları aktivitelerden elde etmektedirler. Deneyimsel öğrenme kuramı, bireylerin önceki deneyimleri ışığında yeni deneyimlerini anlamlandırmak amacıyla eylemlerini düşünerek analiz etmesi, değerlendirmesi ve yeniden yapılandırması olarak tanımlanmaktadır (Andresen ve ark., 2000).

Deneyimsel öğrenme kuramı öğrenmeyi, bilginin deneyimler sonucu oluşturulması süreci olarak da tanımlamaktadır. Bilgi ise, deneyimlerin algılanması ve işlenmesinin birleşimi sonucu oluşmaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramını aralarında mantıksal ilişki bulunan iki kavrama yani deneyimlerin algılanmasına ve deneyimlerin işlenmesine dayanmaktadır. Deneyimlerin algılanması somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma, deneyimlerin işlenmesi aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem yolu ile gerçekleşmektedir (Kolb, 1984).

Böylelikle öğrenme dört aşamadan oluşan bir süreç olarak ifade edilmekte ve bu dört öğrenme aşamasının genel özellikleri şöyle sıralanabilmektedir (Kuri, 2000):

- *Somut yaşantı ya da “hissetme” yolu ile deneyimleri algılayan bireyler, yeni bilgiler ile bağlantı içine girmektedirler ve bu yeni*

bilgiyi kendi hislerine ve değerlerine entegre etmeye çalışmaktadırlar. Problemlerin çözümünde sistematik yaklaşımlardan çok kendi hislerine güvenmektedirler. Öğrenme özellikli deneyimlere dayanmaktadır.

- *Soyut kavramsallaştırma ya da “düşünme” yolu ile deneyimleri algılayan bireyler*, için mantık ve sistematiklik duygulardan daha önem durumdadır. Bilgiyi kavram, ilke ve teoriler içerisinde organize edebilmektedirler. Evrensel tanımlamaları ve genel ilkeleri kendi düşüncelerinden daha geçerli bulmaktadırlar. Fikirlerin mantıksal analizi, sistematik planlama, bilginin kavranması konularında oldukça başarılıdırlar.
- *Yansıtıcı gözlem ya da “izleme” yolu ile deneyimlerini işleyen bireyler*, farklı bakış açıları ile düşüncelerini sorgulamaktadırlar. Kararlarında sabırlı, objektif ve dikkatli olmayı tercih etmektedirler. Bir fikir oluştururken kendi düşüncelerine ve hislerine güvenmektedirler. Öğrenme düşünme ve dikkatli gözleme dayanmaktadır.
- *Aktif yaşantı ya da “yapma” yolu ile deneyimlerini işleyen bireyler*, gerçek hayat problemlerini çözmek veya yeni bir şeyler öğrenmek için uygun materyallere başvurmayı tercih etmektedirler. Bir fikri test etmek için gerekli olan şartları hemen sağlamaktadırlar. Bir şeyler yapabilme, risk alabilme ve eylemde bulunabilme özelliklerine sahiplerdir. Mutlak gerçekler yerine gerekli olanı alma eğilimi göstermektedirler.

Öğrenme sürecinde bireyler, deneyimlerini algıarken kimi zaman somut yaşantı kimi zamanda soyut kavramsallaştırmayı kullanmaktadırlar. Deneyimlerini işlerken de bazen aktif yaşantıyı bazen de yansıtıcı gözlemi tercih etmektedirler. Öğrenmede farklılıklara neden olan öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramını oluşturan bu dört aşamanın birleşiminden meydana gelmektedir. Somut yaşantı ile yansıtıcı gözlemin birleşiminden değiştiren, yansıtıcı gözlem ile soyut kavramsallaştırmanın birleşiminden özümseyen, soyut kavramsallaştırma ile aktif yaşantının birleşiminden ayırıştırılan, aktif yaşantı ile somut yaşantının birleşiminden ise yerleştiren öğrenme stilleri meydana gelmektedir (Kuri, 2000).

Deneyimsel öğrenme kuramı, yükseköğretimin birçok alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Rol yapma ve drama yöntemi ile öğrenciler öğrenme sürecinin içine çekilerek eğlence ile birlikte hedeflenen amacın gerçekleşmesi sağlanabilmektedir (Ross, 2008). Oyunlar soru-cevap, taklit ve yarışma gibi çeşitli biçimlerde olabilirler. Oyunların öğrenme üzerinde pozitif etkileri vardır fakat bu pozitif etki sadece eğitimcinin aracılığı ve sınıf atmosferi faktörleriyle var olabilmektedir (Argan ve Sever, 2010).

3.21.1.3. Hikâye (Benzetim)

Öğretme materyallerinin öğrenme sonuçları üzerinde önemli olumlu etkileri vardır. Yaratıcı yollu ile hazırlanarak kullanılan öğretme materyalleri öğrenci katılımını arttırabilir. Öğrenme çevresi ve bunların öğrenme üzerindeki olası

etkileri üzerine olan çalışmaların çokluğuna rağmen, öğretim materyalleri üzerindeki çalışmalar oldukça az sayıda yapılmıştır (Argan ve Sever, 2010).

Öğrenciler aktif olarak tartışmalara dahil olabilmektedirler ve hatta kendilerini derslerde kullanılan gerçek hayat olayları benzetim yöntemi veya hikayelerle ilişkilendirebilirler. Benzetim yöntemi, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitimci çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniği olarak tanımlanmaktadır. Yani öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir (Küçükahmet, 2005).

Gerçek durumların önemli boyutları, ya bir modelde özel olarak ya da diyagram halinde, resimler ve diğer sembolik yollarla belirlenmektedir. Uygulamada zaman ve mekan genel olarak sınırlanmakta ve yaratılmak istenen gerçek durumun anlamlı yönleri seçilmektedir. Benzetim tekniği bir düşünce değil bir hareket bir olayı kapsamaktadır (Tan, 2005).

Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. Rollerini, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmak zorundadırlar. Eğitimci bu tekniği uygularken öğrencilere rolleri dağıtır, olayı tanıtır ve bir kontrolör olarak olayların dışında kalarak, problem çözme ve karar verme sürecine katılmamaktadır (Küçükahmet, 2005).

3.21.1.4. Eğitimci ve Sınıf Atmosferi

Öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli etkenlerden biri olarak, eğitimcilerin dersi ve dersine ilişkin konularda öğrenci görüşlerini alması, bunlarla ilgilenmesi ve önem vermesi gerekmektedir. Bu, öğrenme-öğretme süreçlerinde geri besleme sağlama bakımından da önemli bir ilke olarak görülmektedir. Eğitimcinin öğrencileri sınıf içi çalışmalara etkin bir şekilde katılmaya teşvik etmesi ve sınıfta sakin bir ortamın bulunması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin derste uyulması gereken kuralları önceden bilmesi, eğitimcinin bunlara önem vermesi ile eğitimcinin bu konularda hoşgörülü olması bir dereceye kadar başarıyı etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmaktadır (Özbay ve Şahin, 2000). Eğitimciler, üniversite seviyesindeki derslerin verilmesinde önemli rol oynamaktadırlar ve öğrencilerin konuyu kavramalarına ve algılamalarına yardımcı olmaktadır. Çalışmaların büyük bir bölümü sınıf deneyimindeki öğrenci değerlendirmelerinin çok boyutlu doğalarına, özellikle eğitimcilere odaklanmışlardır. Eğitimci verilen dersin başarı ya da başarısızlığında önemli bir faktördür ve bununla beraber öğrencinin, ders ve eğitimciyi değerlendirmesinde etkili olabilecek diğer faktörleri de aynı şekilde anlamak gerekmektedir (Argan ve Sever, 2010).

Çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkezli eğitime, dolayısıyla öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Bireyin davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan geleneksel öğrenmenin yerine, öğrenmenin üretken bir süreç olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeleri, eğitimci araç-gereç ve öğrenme yöntemlerinden etkilendiği gibi sınıf atmosferinden de etkilenir. Bu yüzden öğrenme ortamını oluşturabilmek için öncelikli olarak eğitimcinin olumlu sınıf atmosferini oluşturması gerekmektedir. Sınıf atmosferi, sınıfın fiziksel ve

psikolojik çevre düzenlemesiyle ilgilidir ve öğrenci davranışı ve başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmektedir (Kocabaş ve Uysal, 2006).

3.21.1.5. Bilgisayar Ortamında Eğlendirerek Eğitim

Bilgisayar ortamında eğlendirerek eğitim, oyundaki eğitimsel deneyimden ayrı olarak açık bir ödül yapısıyla kolayca fark edilen bilgisayar oyunlarının bir alt kümesi olarak ifade edilmektedir (Egenfeldt-Nielsen, 2007).

Buckingham ve Scanlon (2000)'a göre bilgisayar ortamında eğlendirerek eğitimi, çoğunlukla görsel materyallere, hikayelere, oyun benzeri formatlara dayanan melez bir tür olarak tanımlamışlardır. Bilgisayar ortamında eğlendirerek eğitimin amacı öğrencilerin dikkatini çekmek ve onların duygularını canlı renklerle yapılmış animasyonlarla bilgisayar monitörlerine bağlayarak dikkatlerini elde tutmaktır. Bu etkileşimli bir eğitim bilimini de içine almaktadır. McKenzie(2000) teknolojinin eğlenceyle sıkı bağları olan ama özellikle katılık ya da değerde eksikleri olan "teknolojik eğlenme" adlı bir terim kullanmıştır. Teknolojik eğlenme genellikle öğrencinin okuma, yazma veya sorgulama özelliklerini geliştirmeden sadece kullanmak adına teknolojiyi kullanma olarak tanımlamıştır.

Eğitimciler, 1980'lerdeki ve 1990'lardaki ticari başarılarının ardından bilgisayar oyunlarını öğrenmeyi geliştirecek bir araç olarak görmüşler ve bilgisayar oyunlarının eğitim ve öğretimde kullanılma nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır (Tüzün, 2006):

- Öğretim yöntemleri geleneksel anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinden daha aktif öğrenci rolünü vurgulayan, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelmektedir.
- Bilgisayar oyunlarının karmaşık konuların öğretilmesinde etkili araçlar olarak kullanılabilceğini göstermektedir.
- Bilgisayar oyunları öğrencilerin motivasyonunu arttırmaktadır.

Teknolojideki gelişmeler bilgisayarların eğitim ortamında, canlandırma, benzetim, animasyon ve benzeri görsel ve işitsel materyaller şeklinde kullanımına olanak sağlamaktadır (Kara, 2009).

Ancak, bilgisayar ortamında eğlendirerek eğitimin öğrenmede tutucu bir yaklaşımdan yavaş yavaş daha dar bir çerçeveye girdiği gözlemlenmektedir. Bu bakımdan, bilgisayar ortamında eğlendirerek eğitimde ki, öğrenme ve eğitim problem yaratan bir durum olarak gözükmekte ve yeni nesillerdeki problemleri olan öğrenme yapısını desteklediği için eleştirilmektedir. Öğrenme süresince öğrencilerin karşılaştıkları sıkıntılı, problemleri durumlara dayanmaları gerekmektedir. Ancak bunun bilgisayar ortamında eğlendirerek eğitimde pek rastlanmayan bir durum olduğu iddia edilmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı da bilgisayar ortamında eğlendirerek eğitime olumsuz bir yaklaşım oluşmaktadır (Buckingham-Scanlon, 2002; Egenfeldt ve Nielsen, 2007).

3.21.1.6. Televizyon Programı İle Eğlendirerek Eğitim

Televizyon programı ile eğlendirerek eğitim, 'TV station' ve 'The Robot' tarafından yönetilen, eğlendirerek öğreten televizyon programı olan 'Oyun Şirketleri' tarafından geliştirilen, keşfedilmiş televizyon programları ile

yapılmaktadır. Örneğin, Amerika'daki "The Discovery Channel" ve "The National Geographic Channel" eğitimsel içerikli üretilmiş televizyon programlarının içinde dünya çapında büyük bir pazar payına sahip olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca Amerika'daki "Learning Channel" ve son zamanlarda "History Channel" ile "Southpark Interactive" arasında eğlendirerek eğitim yapmak için anlaşma imzalanmıştır (Wang ve ark., 2007).

Televizyon programı ile eğlendirerek eğitim, sadece okul düzeyindeki eğitim konuları ile ilgili olmayıp, aynı zamanda sinema filmi ve TV dizileri aracılığı ile hedef kitleye bir takım bilgilerin öğretilmesini kapsamaktadır. Örneğin, O'Sullivan, Desperate Housewives dizisi finansal eğitim aracı olarak kullanıldığını ifade etmektedir (Argan ve ark., 2009).

Argan ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu araştırmada Pazarlama derslerini alan öğrencilerin eğlendirerek eğitime yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını tespit etmek amacıyla yapılan focus grup araştırmasında öğrencilerin dersin konusu ile ilgili izledikleri filmde akılda kalıcılığı arttırdığını tespit etmişlerdir.

3.21.1.6. Robotlarla Eğlendirerek Eğitim

Son on yıl içerisinde bilim ve teknolojiye çok hızlı ilerlemelerden dolayı oldukça yoğun ilgi gören robotlar, eğitim aktivitelerinin ayrılmaz parçası haline gelmişlerdir (Birk, 2008).

Yorita ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitiminin yoğun olarak tercih edilmesinden dolayı internet ortamında gerçekleştirilen derslerde öğretmen sayısının azlığından, çeşitli eğitim alanlarında kullanılan robotların rolünü araştırmışlardır. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan robotları ilgi ve keyifle dinledikleri tespit edilerek, öğrenmenin gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Birk ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu araştırma ise, ortaokul öğrencilerinin insansı robotlar yoluyla bilime ve mühendisliğe teşvik eden yoğun bir çalışma ortamı olan *Yenilik Kampı*'nda araştırma yapmışlardır. Ortaokul öğrencilerine bilimsel eğitim için çeşitli insansı robotlarla eğlendirerek eğitim verilmiştir. Dizayn, yapı ve programlama görevlerini içeren robotbilim kampında, çeşitli eğitimsel aktiviteler kullanılmıştır. Bu araştırmada, iki çok farklı platform tipi kullanılmıştır; birincisi eğitimsel aktiviteler için yaygın olarak kullanılan LEGO, ikincisi ise, profesyonel araştırmalar için yaygın olarak kullanılan Bioloid insansı robotlar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri, robotbilim açısından tecrübesiz olmalarına rağmen, eğitimsel aktiviteler için yaygın olarak kullanılan LEGO robotlarının yerine, Bioloid insansı robotlar tercih etmeleri önemli istatistiksel sonuçlarla bulunmuştur. Çünkü araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Bioloid insansı robotlarla, mekanik programları, elektronik ile ilgili bilgileri eğlenerek kendilerinin keşfetmesi öğrenmenin kalıcılığını sağlayıp aynı zamanda deneyimlerini evde tekrar etmek istemelerine neden olmuştur.

4. Beden Eğitimi Dersinde Öğretim Yöntemlerine İlişkin Tutumlar

Tutumlar kişilerin davranışlarını şekillendiren duyuşsal etmenlerdir. Kişinin davranışının yönü ve şiddetini etkilerler. Eğitim ortamında son yıllarda yapılan çalışmalar öğrencilerin derse, materyale ve eğitime ilişkin oluşturdıkları

tutumların ders başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Hünük ve Demirhan, 2003).

Tutum, belli birey, nesne ya da ortamlara olumlu ya da olumsuz bir tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadır (Morgan,1995).

Oppenheim tutumu, duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumu, genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlamaktadır (Ülgen, 1995).

Tutum, bir bireye atfedilen ve bireyin bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bireyin, bir konuya ilişkin olarak bilgi ve becerisinin yeterli olması konuya ilişkin davranışları göstermede onu yeterli kılabilmektedir. Fakat birey güdülenmez ve olumlu tutum içerisinde olmazsa davranışları gerçekleştirmeye dönük yeterli eğilim göstermeyebilir. Bu nedenle, öğretim-öğrenme ortamındaki bireylerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenciler okul yaşantıları süresince konular, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarına ilişkin olarak genellikle olumlu bakış açısı oluştururlar. Kurallara uyarlar, başkalarıyla uyumlu çalışırlar, onlara saygı gösterirler ve serbest zamanlarını yararlı etkinlikler için kullanırlar. Adı geçen davranışların gösterilmesinde tutum birçok zaman etkin rol oynayabilir. Bu bağlamda tutum; belli birey, nesne ya da ortamlara olumlu ya da olumsuz bir şekilde tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 1995).

Klausmaier ve Goodwin (1966) ise tutumu; bir fikir, nesne ya da insana ilişkin olumlu veya olumsuz yönde oluşan tepki gösterme eğiliminin duygusal düzeyi olarak tanımlamaktadırlar.

Tutum, en olumludan en olumsuzaya kadar çeşitli derecelerde olabilmektedir. Olumsuz tutumlar; nesne ya da fikir konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunma olarak belirtilmektedir. Olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevmeye ise olumlu tutum göstergesi olarak kabul edilmektedir. Tutumun olumlu olması dersin verimli işlenmesini sağlayıp eğitimciyi güdüleyebilir (Demirhan ve Altay, 2001).

Birey bir nesneye ya da olaya olumlu tutum geliştirdiyse ona doğru yaklaşır ve onu destekler, eğer bir nesneye ya da olaya olumsuz tutum geliştirdiyse ondan uzaklaşır, hatta olumsuz davranışlar gösterebilir. Ancak, tutumlar değişebilir, zamanla yenileri kazanılabilir.

İlgi ve gereksinimlere dayanan programlar, eğitimcinin öğretmedeki etkililiği, öğrencileri anlaması ve beden eğitiminin gerekliliğine inanma öğrencilerin olumlu tutum kazanmalarında etken olmaktadır (Luke ve Sinclair, 1991).

Tanımlar incelendiğinde, tutumun bireye ait bir eğilim olduğu görülmektedir. Diğer yandan, tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığını, ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından dolaylı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görmekteyiz. Demek ki tutum, gözlenebilir bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Hünük ve Demirhan, 2003).

Beden eğitimine ilişkin öğrenci tutumları 1930'lerden beri incelenmektedir. Bu tarz çalışmaların amacı beden eğitimine ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşlere katkıda bulunan faktörleri tanımlamaktır. Araştırmacılara göre, bu tarz bilgilere sahip olmak, programın yapılması ve program sırasında bir takım kararlar alınırken öğrenci görüşlerinin eğitmen tarafından göz önünde bulundurulması, beden eğitiminin kalitesini arttırmaktadır. Sonraki yıllarda bu alanda yapılan araştırmalar giderek artmıştır (Köklü, 1995).

Aicinena'e göre, öğrencilerin beden eğitimine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde eğitmen davranışı, sınıf çevresi, aile ve okul yönetimi önem taşımaktadır. Öğrencilerin eğitmenleri ile birebir ilişkiye girmeleri de olumlu tutum geliştirmede önem taşımaktadır. Yaptığı araştırmada sonuçlarına göre, liseli kızların eğitmen etkileşiminden mutlu olduklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle eğitmenlerin öğrencilerin sınıf etkinliklerine etkin atılımlarını sağlamaları söylenmektedir (Aicinena, 1991).

Figley'in görüşü ise, öğrencilerin eğitimcilerinin kendileri ile az ilgilendiklerini sezdiklerinde olumsuz tutum geliştirdikleri yönündedir. Fiziki çevre, arkadaş davranışları, değerlendirme, uygulamadaki eş, öğretimin adımlanması, etkinliklerin öğrenme zorluğu gibi birçok etmen olumlu tutum geliştirmede etkilidir. Kalabalık sınıflar öğrencide olumsuz tutum geliştirmektedir. Sıkılma ve utanma duyuları katılımı önlemektedir. Gereksiz tekrar ve yüzeysellik olumsuz tutumda etkindir. Figley yapmış olduğu araştırmada, lise öğrencilerinin tutumlarını incelemiş ve olumlu tutumun %41,6' sının eğitimci, %31,2' sinin eğitim programı, kalan %27,2'sinin ise sırasıyla sınıf atmosferi, öğrencinin kendini algılaması, akran davranışları ve benzeri diğer nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Aynı zamanda olumsuz tutumun ise %35,6 oranı ile eğitim programı, %33,3 ile eğitimci, kalan %31,1' nin ise sırasıyla sınıf atmosferi, akran davranışı, öğrencinin kendini algılaması ve diğerlerinden kaynaklandığını ileri sürmektedir (Figley, 1985).

Hürmeriç ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada, ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi derslerinde öğrencilerinin karma ve aynı cinsiyet gruplarındaki tutumlarının belirlenmesidir amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmaya, devlet okullarından 306, özel okullardan 224 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersini sevdikleri, olumlu davranışlar sergiledikleri ve aynı zamanda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kas gücü, dayanıklılık ve esneklik gibi konularda kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir. Öğrencilerin tercihlerine bakıldığı zaman, kız öğrencilerin tercihlerinin duruma göre çeşitlilik gösterdiği, erkeklerin ise ayrı cinsiyet grupları ile ders işlemeye eğilimli oldukları belirlenmiştir. Sosyo kültürel nedenlerden dolayı kız öğrencilerin daha az dışadönük olmaları ve fiziksel aktivitelere daha az katılmalarından dolayı erkek öğrenciler tercihlerini bu yönde kullanmışlardır.

Şişko ve Demirhan (2001) yaptıkları çalışmada, Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 2072 öğrencinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur ($p < 0.05$). Bu anlamlı fark lisede öğrenim gören kız öğrencilerin görüşlerinden kaynaklanmıştır. Bu çalışma

sonucunda ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Wilson (1998) yapmış olduğu araştırmada, motor beceri öğreniminde, alıştırma ve eşli çalışma yöntemlerini karşılaştırmış, araştırma sonucunda, motor beceri öğreniminde iki yöntem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sunay ve arkadaşlarının (2002) yapmış olduğu araştırmaya göre, beden eğitimi ve spor eğitmeni adaylarına voleybol temel tekniklerinin öğretiminde uygulanan farklı öğretim yöntemlerinin etkisi üzerine yaptıkları araştırmada komut ve yönlendirilmiş buluş yöntemlerini kullanmışlar, fakat yapılan analizler sonucunda, voleybol temel teknikleri öğretiminde kullanılan bu yöntemlerin etkiliklerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık saptanamamışlardır.

Başöz ve Özdemir (2002), çalışmalarında, ilköğretimde yaratıcı drama yöntemi ile yapılan beden eğitimi dersleri ile diğer yöntemlerin kullanıldığı beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin tutumlarında verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda diğer yöntemlerle işlenen beden eğitimi derslerinde öğrencilerin zorlandıkları görülürken, yaratıcı drama ile işlenen derslerden öğrencilerin çok fazla keyif aldıkları saptanmıştır.

Ünlü (2005)'nin araştırmasında elde ettiği sonuçlar, anlatım yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan en önemli sorunun öğrencinin dikkatinin çabuk dağılması, sözlü açıklama yöntemi sırasında en çok karşılaşılan sorunu aktivitenin sık sık bölünmesi ve aktivitelere ara verilmesinden dolayı soğuma meydana gelmesi, gösteri yönteminin uygulanması sırasındaki en önemli sorunun gösteride kullanılacak yeterli araç gerecin bulunmaması, alıştırma yönteminin uygulanmasında alıştırmanın bir ders süresince yapıldığında, ilgi kaybı ve yorulmanın meydana gelmesi, görevlendirme yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan en önemli sorunun öğrencilerin ödevlere ulaşma konusunda ilgisiz davranmaları, eşli çalışma sırasında karşılaşılan en önemli sorunun öğrencileri eşleştirmede güçlüklerin yaşanması ve öğrencilerin rollerinin düzgün düzenli aralıklarla değişmemesi sonucu uygulayıcı ile yardımcı arasında uyumsuzluk yaşanması, yönlendirilmiş buluş yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan en önemli sorunun, öğrencilerin seviyesine uygun problem seçmede güçlük çekilmesi ve problemin çözümünün uzun zaman alması, problem çözme yönteminde karşılaşılan sorunun öğrencilerin duyuşsal, zihinsel ve fiziksel olarak yeterli düzeyde olamamaları, bağımsız çalışma yöntemi sırasında karşılaşılan en önemli sorunu eğitmenin disiplini kontrol etmekte güçlük çekmesi, soru-cevap yönteminde karşılaşılan en önemli sorunun ön bilgi yetersizliği sebebiyle verilen yanlış cevapların öğrencide güven kaybına neden olduğu, değerlendirme yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan en önemli sorunun tüm öğrencileri bireysel olarak değerlendirmenin zorluğu, medya yardımıyla öğretim yönteminde ise, pahalı bir yöntem olması sebebiyle kullanımının pek yaygın olmaması olarak bulunmuştur.

Chang ve Chen (2005) araştırmalarında, ilköğretimde öğrencilerinde, beden eğitimi dersinde kullanılan eşli çalışma yönteminin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye olan etkisini incelemişler ve eşli çalışma yapan grupta bilişsel yönden son test

sonuçlarını kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuşlardır. Duyuşsal yönden her iki grup arasında da son testlerde anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Argan ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu araştırmada Pazarlama derslerini alan öğrencilerin eğlendirerek eğitime yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını tespit etmek amacıyla yapılan focus grup araştırmasında öğrencilerin dersin konusu ile ilgili izledikleri filmde akılda kalıcılığı artırarak öğrenmenin daha kolay ve eğlenceli olduğunu tespit etmişlerdir.

Bergmann ve arkadaşlarının (2010) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi eğitimli bölümü son sınıf öğrencilerinden seçmiş oldukları 40 kişi ile 20 dk.lık sebze ve meyve kostümleri kullanılarak çocukların meyve ve sebze yeme alışkanlıklarını arttırmak ve fiziksel etkinliğe katılmalarını sağlamaları amaçlanmıştır. Sunumun sonunda ilkökul öğrencilerine eğitimleri tarafından sorulan sorulara verilen cevaplar değerlendirilerek farkındalıklarının arttığı belirlenmiş ve olumlu dönütler alınmıştır.

Diğer bir çalışmada ise, Argan ve arkadaşları (2010) pazarlama derslerini alan öğrencilerin eğlendirerek eğitime yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada beş faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerin her biri esasında diğerleri ile bağlantılı olup şunlardan oluşmuştur: sınıf ortamı, öğrenciyi ortama dâhil etme, eğlendirerek eğitimde kullanılacak yöntemler, eğlence ve öğrenme ciddiyeti ilişkisi, deneyimler ve başarı üzerindeki etkisidir olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğlendirerek eğitim uygulamalarının öğrenme deneyimleri üzerine ve dolayısıyla ders başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin olarak öğrenmeyi ve başarıyı beraberinde getirebileceği vurgulanmıştır.

GEREÇLER VE YÖNTEM

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, fiziksel yapıyı geliştirici ve eğitimci etkinliğinin yanı sıra, fikir, ruh ve zihin sağlığında da önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle genç nesillerin yapıcı ve yaratıcı olmasında, sosyal bütünleşme ve milli dayanışmanın sağlanmasında beden eğitimi ve sporun sosyal ve kültürel kalkınmada katkısının oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir (Aracı, 2001).

Beden eğitimi, sadece fiziksel hareketlerin yapıldığı ve fiziksel gelişimin sağlandığı etkinlikler değildir, aynı zamanda sağlıklı yaşam ile ilgili bilgilerin verildiği, grup ile yapılan faaliyetlerde eğlenildiği, çeşitli becerilerin öğrenildiği ve bireyin çok yönlü gelişiminin (sosyal, duygusal ve zihinsel) amaçlandığı etkinliklerdir. Bu açıdan, etkili bir eğitim unsuru olan beden eğitimi ve spora fonksiyonel ve modern eğitim modelinde, planlama faaliyeti içerisinde gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşmak için, öğrencinin zihinsel eğitiminin yanı sıra bedensel eğitimiyle hedeflere ulaşmak olanaklı olmaktadır. Beden eğitimi ve spor, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve hedeflenen amaçlar arasında bir paralellik bulunduğundan dolayı, her iki eğitim birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Eğitimde gerçekleştirilmek istenen hedefler ancak uygun yöntem ya da yöntemlerin seçilmesiyle sağlanabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı her ders için tek bir yöntem değil çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır (Demirel, 2006). Bunlardan bir tanesinde eğlendirerek eğitimidir.

Eğlendirerek eğitim hakkındaki literatür, bireyde öğrenme farkındalığını gerçekleştirerek keşfetme, etkileşim, deneme-yanılma ve iletişim vasıtasıyla, öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel gelişimlerini gerçekleştirmek, dikkatlerini çekecek komutlar ve yöntemlerle hem eğlenip hem öğrenmelerini sağlayacak biçimde öğrenmeye teşvik edilmeleri istenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın konusu; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına yönelik tutumları, bilgi düzeyleri ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutumları, sahip oldukları bilgi düzeyleri ve deneyimleri net bir şekilde ortaya konulabilirse; öğrenme ortamında eğitimciler, eğlendirerek eğitim yaklaşımından yararlanarak bireydeki öğrenmenin kalıcılık düzeyini arttırmayı sağlayabilirler.

Eğitimde yöntem denildiğinde, öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerektiği ve eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için bunu sağlayacak uygun bir öğretim yönteminin seçilmesiyle sağlanabileceği düşünülmektedir. Eğitimcilerin yöntem konusunda seçici davranışları öğrencilerin çok farklı yöntemleri tanımlarına ve kullanmalarına olanak sağlayabilecektir (Tüzün, 2006). Bu anlamda öğrencilerin gereksinimleri dikkate alındığında, eğitim yöntemine ilişkin tutumları, sahip oldukları bilgi düzeyleri ve deneyimlerinin ne olduğu fiziksel şartların, zamanın, maliyetin, konunun, öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler doğrultusunda seçilecek olan öğretim yöntemi ya da yöntemlerinin amaçlara ulaşılmasında daha etkili olacağı ve öğrencinin konu ile ilgili düşünce, kavram ve sınırlılıklara yanıt aradığı ve bilgide ilerlemesine katkı

sağlamak adına öğretilecek olan bilgi ve konular daha eğlenceli hale getirilerek, öğrenmenin daha kolay gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Bu genel probleme bağlı olarak çözümlenmek istenen alt problemler şunlardır;

1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum faktörleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum faktörleri ile tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum faktörleri ile tavsiye düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yukarıda ifade edilen problem ve alt problemlere ilişkin olarak bu araştırmanın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutumlarının incelenmesidir.

Son yıllarda eğlence ve deneyim olgusu her alanda olduğu gibi eğitim alanında tartışılmaktadır. Eğlendirerek eğitim yaklaşımında, eğitimsel amaçlar ve ölçümlerle birleştirilmiş bir uygulama ve teori olarak öğrencilere, hayatın değerine saygı duymayı, kaynakları ve yöntemleri kullanmayı ve yaratma yoluyla iyi bir zaman geçirmeyi ve deneyim kazanmasını sağlayarak, eğlence ve eğitim birleşiminden ortaya çıkan yöntem ile öğrenimi zor olan bilgi ve konuları öğretmek için öğrencilerin heyecan ve coşkusunu arttırmaktır.

Aynı zamanda eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile öğretilecek olan bilgi ve konuları daha eğlenceli hale getirerek, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmenin daha kolay gerçekleşebilmesi ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda örgün eğitim gören öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma verileri, Nisan- Haziran 2011 tarihleri arasında toplanmıştır.
- Araştırma konusu, spor bilimleri alanında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır, diğer farklı bilim dallarını kapsayıcı çalışmalar daha genelleştirilebilir sonuçlar verebilecektir.
- Araştırma, Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda örgün eğitim gören öğrencilerin %49,1'i üzerinde (338 kişi) uygulanmıştır. Yüzde kırk dokuzluk oran, araştırmayı yapan kişinin yargısına dayalı olarak belirlenmiş olup, ana kütleyi temsil edebileceği varsayımına dayanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın Modeli

İfade edilen araştırma amaçlarına uygun olarak “Tanımlayıcı (Betimsel) ve Bağıntısal Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Tanımlayıcı (Betimsel) araştırma

modeli, araştırma probleminin özelliklerini ve oluş sıklığını belirlemek, problem üzerinde etkili olan değişkenleri ve bu değişkenlerin önem derecelerini ortaya çıkarmak, problemin ortaya çıkış biçimini tahmin etmek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılmaktadır (İslamoğlu, 2003). Bu araştırma modelinde amaç; var olan problemi, var olan bu problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlayabilmektir.

Evren Çerçevesinin Oluşturulması ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde örgün eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin çerçevesi oluşturulurken 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda örgün eğitim gören öğrenci sayısı belirlenmiş ve örneklem, elde edilen bu sayılar doğrultusunda oluşturulmuştur. 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda örgün eğitim gören 688 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Araştırmada, iki aşamadan oluşan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada; toplam öğrenci sayısının belirli bir oranını temsil edecek bir örneklem birim yüzdesi tayin edilmiştir. Araştırmanın uygulandığı toplam öğrenci sayısı (evren) 688 olup, araştırma kapsamına 400 öğrenci alınmıştır. Dağıtılan toplam 400 anketin 30 adedi geri dönmezken, 32 adet anket ise gerekli nitelikleri taşımadıkları gerekçesi ile (büyük bölümü boş, gelişi güzel yanıtlama sezgisi vb.) değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirmeye alınan toplam anket sayısı 338’dir. Bu sayı öğrencilerin yaklaşık %49,1’ini oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, ilk aşamada “yargısal örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, örnekleme girecek birimlerin araştırmacının düşünce ve deneyimlerine dayalı olarak seçilmesi olarak ifade edilmektedir (Özmen, 2000). Dolayısıyla bu araştırmayı en iyi şekilde temsil edecek örneklem grubu olarak, Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda örgün eğitim gören öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Örnekleme belirleniminin ikinci aşamasında olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan kota örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kota örneklem yöntemi, evrenin özelliklerini belirlediğine inanılan belli değişkenler dikkate alınarak örneklemin oluşturulmasının hedeflenmesi olarak ifade edilmektedir. Belirlenen sayıya ulaşıncaya kadar örneklem seçme işlemine devam edilmektedir (Ural ve Kılıç, 2006). Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda bulunan her bir bölümünün toplam öğrenci sayısı olan 688 içindeki payı tek tek hesaplanarak, bölümlere uygulanan örneklem sayısı, bu yüzde paylara göre oluşturulmuştur. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda bölümlere göre öğrenci sayı (2010–2011) ve örneklem dağılımı çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Bölümlere Göre Öğrenci Sayı (2010–2011) ve Örneklem Dağılımı

Bölüm	Öğrenci		Örneklem	% Pay
	Sayısı	% Pay		
Beden Eğitimi Eğitmenliği	200	% 29,1	102	% 30,2
Antrenörlük	181	% 26,3	84	% 24,9
Rekreasyon	171	% 24,8	90	% 26,6
Spor Yöneticiliği	136	% 19,8	62	% 18,3
TOPLAM	688	% 100	338	% 100

Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin %29,1'i beden eğitimi eğitmenliği bölümü, %26,3'ü antrenörlük bölümü, %24,8'i rekreasyon bölümü ve %19,8'i spor yöneticiliği bölümünü oluşturmaktadırlar. Örneklem belirlenirken evrenin oranlarıyla uyumlu olarak %30,2 oranında beden eğitimi eğitmenliği bölümü, %24,9 oranında antrenörlük bölümü, %26,6 oranında rekreasyon bölümü ve %18,3 oranında spor yöneticiliği bölümü temsil edilmeye çalışılmıştır. Çizelge 2'de ise araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ve eğitim özellikleri gösterilmiştir.

Çizelge 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Eğitim Özellikleri

		Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	220	65,1
	Kız	118	34,9
Toplam		338	100,0
Yaş	18-20	41	12,1
	21-23	178	52,7
	24-25	77	22,8
	26 ve +	42	12,4
Toplam		338	100,0
Bölüm	Beden Eğitimi Öğrt.	102	30,2
	Antrenörlük	84	24,9
	Rekreasyon	90	26,6
	Spor Yöneticiliği	62	18,3
Toplam		338	100,0
Sınıf	Birinci Sınıf	40	11,8
	İkinci Sınıf	40	11,8
	Üçüncü Sınıf	121	35,8
	Dördüncü Sınıf ve +	137	40,5
Toplam		338	100,0

Çizelge 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, %65,1'i erkek, %34,9'u ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş grupları ise, %12,1'i 18-20 yaş grubunda, %52,7'si 21-23 yaş grubunda, %22,8'i 24-25 yaş grubunda ve %12,4'ü

26 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır. Beden Eğitimi Eğitimci bölümünde öğrenim gören öğrenciler %30,2'lik paya sahip iken, Antrenörlük bölümünde öğrenim gören öğrencilerin oranı %24,9, Rekreasyon bölümünü öğrencilerinin oranı % 26,6 ve Spor Yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin oranı ise %18,3'tür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %11,8'i birinci sınıf, %11,8'i ikinci sınıf, %35,8'i üçüncü sınıf ve %40,5'i dördüncü sınıf ve üstü öğrencilerden oluşmaktadır.

Anket Formunun Hazırlanması ve Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği, tatmin ve tavsiyeyi ortaya koyan memnuniyet ölçekleri kullanılmıştır.

Ölçek formunun birinci bölümündeki sorular, Argan ve Sever (2010) tarafından geliştirilen eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği bu tez çalışması kapsamında kullanılmıştır. İfade edilen ölçek, anlatım ve materyal, drama ve uygulama, eğitmen ve sınıf atmosferi, algılanan öğrenme etkisi ve katılım ve etkileşim olmak üzere toplam beş boyuttan oluşmaktadır. Belirlenen 28 ifade, 5'li likert ("1" Hiç Katılmıyorum, "5" Tamamen Katılıyorum) ile değerlendirilmiştir.

Ölçek formunun ikinci bölümünde, eğitim alanında uzmanların görüşleri ve literatür dikkate alınarak araştırma kapsamında oluşturulan ölçekte öğrencilerin memnuniyet düzeyini ölçmek için 6 ifade, 5'li likert ("1" Hiç Katılmıyorum, "5" Tamamen Katılıyorum) ile değerlendirilmiştir. Bu 6 ifade tüketici tatmini ve tavsiye davranışı ile ilgili farklı ölçeklerden (örn., Anderson and Srinivasan, 2003; Churchill and Surprenant 1982; Cronin and Taylor, 1992; Crosby and Stephens, 1987; Maxham III, 2001; Ndubisi, Malhotra and Wah, 2009; Singh, 1988; Zhu, Wymer and Chen, 2002; Man, Chuan, Choon and Huaping, 2009; Abdinnour-Helm, Chapparo and Farmer, 2005, Elmezni and Gharbi, 2010) uyarlanmıştır.

Ölçek formunun üçüncü bölümü ise, katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet ve yaş) ile eğitim özelliklerini (bölüm ve sınıf) kapsamaktadır.

Argan ve Sever (2010) tarafından geliştirilen eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum ölçeğine başka bir örneklem grubu üzerinde yapılan açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Tavşancıl (2002) ve Büyüköztürk (2009)'e göre, açıklayıcı faktör analizinde örneklemde elde edilen verilerin yeterliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile incelenebilir. KMO, bulunan değerler 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. KMO'nun değerleri ,80 ve üzeri mükemmel, ,70 ve üzeri iyi, ,60 ve üzeri vasat, ,50'nin altında ise kabul edilemez olarak değerlendirilmektedir (Hair ve ark., 1998). Tavşancıl'a (2002) göre açıklayıcı faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett testi ile test edilmektedir (Ergin, 1995). Bunun yanı sıra, verilerin normal dağılım sergilediğini ortaya koymanın bir başka yolu ise verilerin basınlık ve çarpıklık katsayılarının belirlenmesidir. West ve ark., (1995), Özdamar (1997), Şencan, (2005) ve Şimşek, (2007) basınlık ve çarpıklık katsayılarının ± 2 ve ± 7 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir.

Eğlendirerek eğitim yaklaşımını etkileyen biçimsel özelliklere ilişkin 23 tutum ifadesinin ana faktörlere dönüştürülmesi amacıyla Faktör Analizi uygulanmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Ek 1’de verilmiştir. Beş ifadenin faktör yükleri 0.40’ın altında olması nedeniyle analize dahil edilmemiştir. Tutum ifadelerine faktör analizinin uygulanması için örneklem yeterliliğine bakılmış ve yeterliliğe karar vermek için KMO testinden yararlanılmıştır. Yapılan bu araştırmada KMO 0,934 olup, faktör analizinin uygulanabilmesi için bu oran yeterlidir. Bartlett Test for Sphericity (BTS) 3915,105 (p= ,000) ise bir matris belirleyicisi olarak değişkenlerin varyans hipotezi ve kovaryans matrisinin reddedildiğini ve bir faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan veri setinin basıklık değerleri 1,080 ve 4,644 arasında çarpıklık değerleri -,913 ve -1,606 arasında değiştiğinden, verilerin çok değişkenli normallik özelliğini sağladığı tespit edilmiştir. Tüm faktörler için öz değer (eigenvalue) 1’den büyük olarak atanmıştır. Faktör analizinde dikkat edilecek diğer bir aşama ise faktörlerin birbirinden bağımsızlığını ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında faktörlerin ayrışıklığı korelasyon analizi ile ortaya çıkarılacaktır.

Eğlendirerek eğitim yaklaşımına etki eden biçimsel değişkenler çerçevesinde dört faktör ortaya çıkmaktadır. Birinci faktör, dokuz maddeden oluşmakta olup “*Anlatım ve Materyal*” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör, altı maddeden oluşup “*Algılanan Öğrenme Etkisi*” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör, dört maddeden oluşup “*Drama ve Uygulama*” biçiminde tanımlanmıştır. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dördüncü faktör, dört maddeden oluşup, “*Eğitimci ve Sınıf Atmosferi*” olarak adlandırılmıştır (Bkz Ek 1).

Anlatım ve materyal faktörü, “hoca hayata dair örnekler ile dersi işlerse dikkatimi daha çok çeker, derste görsel materyallerin kullanımı dikkati derse toplar, hocanın örnek olayları sınıfta tartışıp çözmesi konuyu daha iyi anlamamı sağlar, hocanın tiyatral bir şekilde öğrencileri sınıf ortamında derse dahil etmesi konuyu anlamamı sağlar, konuya uygun mekanlarda derslerin işlenmesi bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlar, dersin son çeyreğinde fikir paylaşımının uygulanması öğrenmede kalıcı etkiye sahip olur, sıkıcı olmayan film veya fotoğraf türü araçların kullanımı konuyu dikkatimi çeker, dersi teşvik edici eğlenceli ödüllerin kullanılması konuyu algılamada etkili olur, konuyla bağlantılı hikaye ve yaşanmış olaylara ilişkin anlatım biçimi daha dikkat çekici olur” maddelerinden oluşmaktadır.

Algılanan öğrenme etkisi faktörü, “dersteki konunun anlaşılması dersin zevkli geçmesi ile bağlantılıdır, eğlence ile anlatılan konuları hatırlamak daha kolaydır, eğlenceli geçen dersleri seçmeleri için arkadaşlarımı teşvik ederim, eğlenceli geçen dersler konuyu anlamamı olumlu etkiler, eğlence unsurlarının kullanıldığı derslerde öğrendiğim daha kalıcı olur, eğlence unsurlarının kullanıldığı derslerin sınavlarında daha başarılı olurum” ifadelerinden oluşmaktadır.

Drama ve uygulama faktörü, “hoca dozajını iyi ayarlarsa eğlencenin öğrenme ciddiyetini zedelemeyeceğine inanıyorum, konuya uygun oyunlar oynanırsa konuyu daha iyi öğrenirim, öğrencinin derse dahil edilmesi öğrenimi kolaylaştırır, canlandırma şeklindeki oyunlar konuyu anlamamı sağlar” maddeleri ile ifade edilmektedir.

Eğitimci ve sınıf atmosferi faktörü, “dersin zevkli geçmesi dersteki ortama bağlıdır, sınıf ortamının etkileşimi sağlayacak bir düzende olması dikkatimi derse

daha çok yoğunlaştırır, dersin zevkli geçmesi için hocaya görevler düşer, hocaların eğlenceli şekilde ders işleme tavrı dikkatimi daha çok çeker” şeklinde maddelendirilmişlerdir.

Faktör analizinde her bir faktörün açıkladığı varyans değerlendirildiğinde, birinci faktör olan “*Anlatım ve Materyal*” toplam varyansın en büyük payı olan %40,549’luk bir kısmını açıklamaktadır. İkinci faktör olan “*Algılanan Öğrenme Etkisi*” toplam varyansın %9,051’ini, üçüncü faktör olan “*Drama ve Uygulama*” toplam varyansın %5,780’ini, dördüncü ve son faktör olan “*Eğitimci ve Sınıf Atmosferi*” toplam varyansın %4,574’ünü açıklamaktadır. Eğlendirerek eğitim yaklaşımında etkili olan biçimsel özelliklere ilişkin tutumların sınıflandırılmasında ortaya çıkan dört faktör, toplam varyansın %59,954’ünü açıkladığı ve açıklanan varyansın yüzde payının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği

Ölçek hazırlama aşamasında ölçeğin geçerliğini sınamak amacı ile çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutuma yönelik olarak yapılan daha önceki araştırma soruları gözden geçirilmiştir. Ölçeğin hazırlanması esnasında eğlendirerek eğitim yaklaşımı konusunda veya diğer konularda ölçek ile veri toplama yönteminden yararlanmış uzman kişilerin görüşlerinden ve literatürden yararlanılmıştır.

Ölçek formuna son şekli verilmeden önce 45 öğrenci (Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde örgün eğitim alan öğrenciler) ile pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma örneklemin %13,3’ünü teşkil etmektedir. Pilot çalışma sonrasında, anket formunda gerekli düzeltmeler yapılarak, 15 öğrenci (örneklemin %4,4’ünü teşkil etmektedir) ile tekrar bir pilot çalışma yapılmış ve bundan sonra ankete son şekli verilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde kullanılan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlilik ile ilgili yukarıda belirtilenle ek olarak aşağıdaki geçerlik türleri ve güvenirliliğe ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

İçerik Geçerliliği: Bir araştırmadaki maddelerin içerik geçerliğini oluşturmada en kritik faktörlerden birinin kavramsal olarak özelliklerin baskınlığını tanımlamaktır (Churchill, 1995). Bir başka tanımda ise içerik geçerliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği olarak ifade edilmektedir (Ercan ve Kan, 2004). Çalışmada kullanılan ölçeğin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutumları ölçüp ölçmediğinin değerlendirilmesi amacıyla alanındaki uzman kişilere ölçek kontrol ettirilmiştir. Bu bağlamda, uzman kişilerden eğlendirerek eğitim yaklaşım boyutlarını temsil ettiği düşünülen her bir ifadeyi değerlendirmeleri ve ifadeleri oluşturan kelimelerin açıklığını, ifadelerin uzunluğunu ve biçimini kontrol etmeleri istenilmiştir. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin boyutlarını ifade eden her madde yüzeysel geçerliği (face validity) sağlanmıştır.

Yakınsak Geçerliliği: Bogazzi ve Yi (1988) yakınsak geçerliğin bir kanıtı olarak faktör yüklerinin ,70’i aşmasını göstermektedir. Bunun yanı sıra, Child (1970) faktör yük değerlerinin ,50 ve üzeri olmasının iyi ve çok anlamlı, ,32 ve aşağısını ise zayıf olarak yorumlanabileceğini belirtmektedir. Tez çalışması kapsamında

gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda 23 soru içerisinde, en düşük faktör yük değeri ,535 ve en yüksek faktör yük değeri ise ,804 düzeyindedir. 23 sorunun tamamı değerlendirildiğinde ölçek faktörlerinin yük değerlerinin oldukça iyi düzeyde olduğu ve ölçeğin yakınsak geçerliği sağladığı ifade edilebilir.

Yapı Geçerliliği: Churchill (1979) Bir ölçekteki maddelerin soyut ya da teorik yapısının bütünlüğü olarak belirtilmektedir (Churchill, 1979). Yapı, birbirleriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bir ölçeğin yapı geçerliğini belirleme süreci bir ölçüde, bilimsel kuram geliştirme süreciyle aynıdır (Ercan ve Kan, 2004). Yapı geçerliğini test etmek amacıyla varimax rotasyonlu ana bileşenler analizi yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen 4 faktörlü yapı, toplam varyansın %59.954'ünü açıklamıştır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının yeterli kabul edildiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Dolayısıyla elde edilen toplam varyans yüzdesinin yeterli oranı yakaladığı ve yapı geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Ayrışma/Dış Geçerlilik: Farklı özellikteki yapıların birbirinden yeterli ölçüde ayrışma derecesine ayrışma/dış geçerlik denilmektedir (Li ve ark., 2006). Hair ve arkadaşları (1998) korelasyon analizinde faktörler arasındaki ilişkilerin ,90 ve yukarısını aşmamasını gerektiğini ifade etmektedir. Eğlendirerek eğitim yöntemi ölçeğinin ayrışma geçerliğine sahip olup olmadığını incelemek için ölçek içerisinde bulunan yapıların korelasyonları incelenmiştir. Kalaycı (2005) ve Hair (1999) Pearson korelasyon katsayısının (r) 0,00 – 0,25 aralığında bulunmasının yapılar arasındaki ilişkinin çok zayıf, 0,26 – 0,49 arasında zayıf, 0,50 – 0,69 arasında orta, 0,70 – 0,89 arasında yüksek ve 0,90 – 1,00 arasında ise çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum ölçeğini oluşturan yapılar arasındaki korelasyonlar ,51 ile ,63 arasında değişmektedir. Faktörler arasındaki en düşük ilişki ikinci ve üçüncü faktör arasındadır (0,51). Faktörler arasındaki en yüksek ilişki ise birinci ve üçüncü faktör arasındadır (0,63). Faktörler arasında belirlenen Pearson korelasyon katsayılarına göre tüm faktörler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktörler arasındaki korelasyonun düşük olması, faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ve faktör yapısını desteklediğini, faktörler arasında korelasyonun yüksek olması ise bu yapıların birbiri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Güvenirlilik (Cronbach Alpha): Nunnally ve Bernstein (1994) Cronbach-alfa katsayısı ile ilgili olarak, $\alpha < 0.40$ ise ölçeğin güvenilir olmadığını ve ölçeğin yeniden düzenlenmesine gerektiğini, $0.70 \leq \alpha < 0.90$ ise, ölçeğin yüksek güvenirlilik düzeyine sahip olduğunu, ölçeğin toplum taramalarında ve bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilirliğini ifade etmektedirler. Cronbach-alpha katsayısı $\alpha \geq 0.90$ ise, ölçeğin çok yüksek güvenirlilik düzeyine sahip olduğu ve inceleme alanı ile ilgili yüksek geçerlik ve güvenirlilik düzeyinde bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilirliği belirtilmektedir. Eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum ölçeğinin güvenirlilik ile ilgili yapılan analizi sonucunda ölçeğin toplam Cronbach-alpha değeri ,932'dir. Eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutum ölçeğini oluşturan boyutların her birinin Cronbach-alpha değerleri, birinci faktör olan anlatım ve materyal Cronbach-alpha değeri ,899, ikinci faktör olan algılanan öğrenme Cronbach-alpha

değeri ,888, üçüncü faktör olan drama ve uygulama Cronbach-alpha değeri ,761, dördüncü ve son faktör olan eğitimci ve sınıf atmosferi Cronbach-alpha değeri ,730 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Açıklayıcı Faktör Analizi, Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Faktör analizi, aralarında ilişki bulunduğu düşünölen çok sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgemek veya özetlemek, temel bileşenler analizi gibi bir boyut indirgeme ve bağımlılık yapısını yok etme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2000). Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla kullanılan istatistik yöntemlerden birisi olarak ifade edilmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu varsayılan teorik değişkenlerin, gerçekten etkili olup olmadığını ve hangi değişkenlerin ötekilere göre daha etkili olduğunu test etmeye hizmet eden analiz tekniği olarak tanımlanmaktadır (İslamoğlu, 2003).

BULGULAR ve TARTIŞMA

Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımına İlişkin Tutum Faktörleri Arasındaki İlişkiler

Eğlendirerek eğitim yöntemi ölçeğinin 23 maddeli formunun geçerliği boyut korelasyon bağıntısıyla incelenmiş ve Çizelge 3’de gösterilmiştir.

Çizelge 3. Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar

Faktörler	1	2	3	4	Art. Ort.	St.Sp.
Anlatım ve Materyal	1,00				4,3205	,61673
Algılanan Öğrenme Etkisi	,54**	1,00			4,3309	,66176
Drama ve Uygulama	,63**	,51**	1,00		4,2049	,66465
Eğitimci ve Sınıf Atmosferi	,55**	,61**	,58**	1,00	4,3151	,59472
*p<.05 ; ** p< .01 ; “5” Tamamen Katılıyorum, ...“1” Hiç Katılmıyorum						

Çizelge 3’de faktörlerin birbirinden bağımsızlığını ortaya koyabilmek için boyut korelasyon değerleri incelenmiştir. Faktörler arasındaki korelasyonlar ,51 ile ,63 arasında değişmektedir. Faktörler arasındaki en düşük ilişki ikinci ve üçüncü faktör arasındadır (0,51). Faktörler arasındaki en yüksek ilişki ise birinci ve üçüncü faktör arasındadır (0,63). Faktörler arasında belirlenen Pearson korelasyon katsayılarına göre tüm faktörler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktörler arasındaki korelasyonun düşük olması, faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ve faktör yapısını desteklediğini, faktörler arasında korelasyonun yüksek olması ise bu yapıların birbiri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Pearson korelasyon katsayısı (r) 0,00 – 0,25 arasında ise değişkenler arasında çok zayıf, 0,26 – 0,49 arasında ise zayıf, 0,50 – 0,69 arasında ise orta, 0,70 – 0,89 arasında ise yüksek ve 0,90 – 1,00 arasında ise çok yüksek düzeyde bir ilişki vardır (Kalaycı, 2005). Dolayısıyla, faktörler arasında orta düzeydeki Pearson korelasyon katsayıları faktörlerin bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler arasındaki ayrışım (discriminant) geçerliği sağlanmış bulunmaktadır.

Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımına İlişkin Tutum Faktörleri ile Tatmin Arasındaki İlişki

Çizelge 4’de açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler (bağımsız değişkenlerin) ve tatmin (bağımlı değişken) değişkeni arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

Çizelge 4. Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Faktörlerinin Tatmin Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken: Tatmin						
Faktörler					Ayar.	
	Std. β	t	P	R ²	R ²	F
Anlatım ve Materyal	,201	4,573	,000			
Algılanan Öğrenme Etkisi	,475	10,642	,000	,33	,32	42,342**
Drama ve Uygulama	,196	4,390	,000			
Eğitimci ve Sınıf Atmosferi	,182	4,071	,000			
* p < 0.05 ; ** p < 0.01						

Çizelge 4’de görüldüğü gibi sonuçlar, regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiş olup ($F=42,342$; $p<0,01$), eğlendirerek eğitim yaklaşımını oluşturan biçimsel faktörlerin tatmin adlı bağımlı değişkeninin %32’sini açıklamaktadır. Regresyona ilişkin standardize edilmiş beta (β) değerleri bakımından incelendiğinde algılanan öğrenme etkisi ($\beta=0,475$; $p<0,01$) tatmin bağımlı değişkeni üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu faktörü anlatım ve materyal ($\beta=0,201$; $p<0,01$), drama ve uygulama ($\beta=0,196$; $p<0,01$), eğitimci ve sınıf atmosferi ($\beta=0,182$; $p<0,01$) takip etmektedir. Sonuç olarak, eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile tatmin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımına İlişkin Tutum Faktörleri ile Tavsiye Arasındaki İlişki

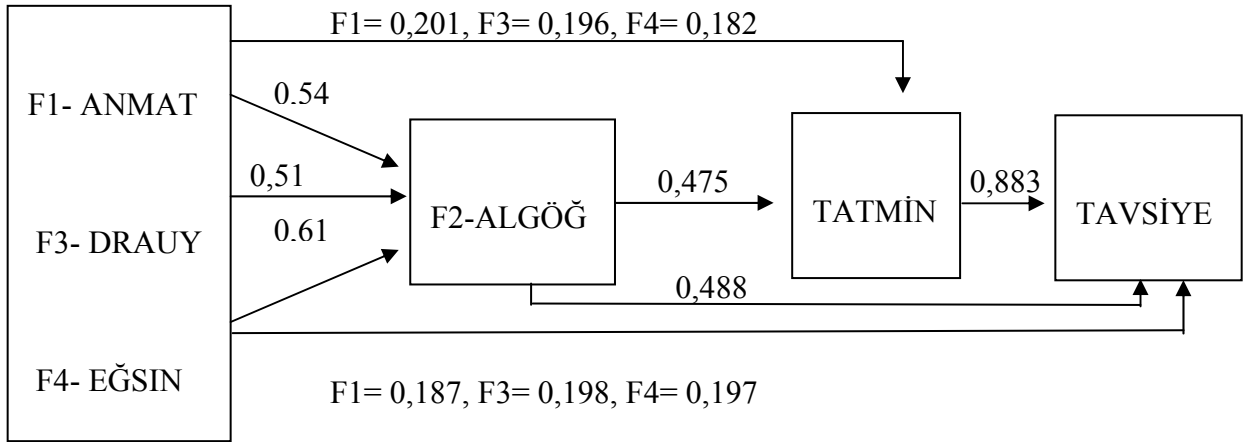
Çizelge 5’de açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler (bağımsız değişkenlerin) ve tavsiye (bağımlı değişken) değişkeni arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

Çizelge 5. Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Faktörlerinin Tavsiye Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken: Tavsiye						
Faktörler					Ayar.	
	Std. β	t	P	R ²	R ²	F
Anlatım ve Materyal	,178	4,239	,000			
Algılanan Öğrenme Etkisi	,488	11,043	,000	,35	,34	44,947**
Drama ve Uygulama	,198	4,480	,000			
Eğitimci ve Sınıf Atmosferi	,197	4,472	,000			
* p < 0.05 ; ** p < 0.01						

Çizelge 5’de görüldüğü gibi sonuçlar, regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiş olup ($F=44,947$; $p<0,01$), eğlendirerek eğitim yaklaşımını oluşturan biçimsel faktörlerin tavsiye adlı bağımlı değişkeninin %34’ünü açıklamaktadır. Regresyona ilişkin standardize edilmiş beta (β) değerleri bakımından incelendiğinde, algılanan öğrenme etkisi ($\beta=0,488$; $p<0,01$) tavsiye bağımlı değişkeni üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu faktörü ise drama ve uygulama ($\beta=0,198$; $p<0,01$), eğitimci ve sınıf atmosferi ($\beta=0,197$; $p<0,01$) ve anlatım ve materyal ($\beta=0,178$; $p<0,01$) takip etmektedir. Sonuç olarak, eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile tavsiye arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Faktörleri ile Tatmin ve Tavsiye Arasındaki İlişkiye Yönelik Model



Şekil 1. Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Faktörleri ile Tatmin ve Tavsiye Arasındaki İlişkiye Yönelik Model

Şekil 1’de değişkenler arası ilişkiyi ortaya koyan regresyon modeline ilişkin standardize edilmiş beta (β) değerleri bakımından incelendiğinde algılanan öğrenme etkisi faktörünün ($\beta=0,475$; $\beta=0,488$) tavsiye ve tatmin bağımlı değişkeni üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer faktörler ise, ikinci olarak anlatım ve materyal ($\beta=0,201$; $\beta=0,187$), daha sonra drama ve uygulama ($\beta=0,196$; $\beta=0,198$) ve en son olarak eğitimci ve sınıf atmosferi ($\beta=0,182$; $\beta=0,197$) faktörlerinin ise tatmin ve tavsiye bağımlı değişkenleri üzerinde etkiye sahip oldukları belirlenmiştir. Tatmin bağımlı değişkeninin ($\beta=0,883$) tavsiye bağımlı değişkeni üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Figley (1985), öğrencilerin tutumlarını incelemiş ve olumlu tutumun %41,6’ sinin eğitimci, %31,2’ sinin eğitim programı, kalan %27,2’ sinin ise sırasıyla sınıf atmosferi, öğrencinin kendini algılaması, akran davranışları ve benzeri diğer nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Aynı zamanda olumsuz tutumun ise %35,6 oranı ile eğitim programı, %33,3 ile eğitimci, kalan %31,1’ nin ise sırasıyla sınıf atmosferi, akran davranışı, öğrencinin kendini algılaması ve diğerlerinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Öğrencilerin eğitimcilerinin kendileri ile az ilgilendiklerini sezdiklerinde olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmektedir. Fiziki çevre, arkadaş davranışları, değerlendirme, uygulamadaki eş, öğretimin adımlanması, etkinliklerin öğrenme zorluğu gibi birçok etmenin olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada, yapılan tez çalışmasına ilişkin tutumlarla benzer bulgular göstermektedir.

Dick ve Carey (1996), amaçlanan hedeflere ulaşmak için kullanılan öğretim yöntemlerinin en önemli avantajlarından biri de öğrencinin kendi hızına uygun olarak bireysel öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahip olmasıdır. Her öğrencinin öğrenme hızının farklı oluşu öğrenmelerinin gerçekleşmesi için eğitimcilerin farklı zaman süresine ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır. Bireysel öğretimin gerçekleştirilebilmesi için öncelikli olarak eğitimcilerin eğlenceli eğitsel bilgisayar yazılımı kullanmaları farklı öğrenme hızındaki

bireylere uygun olması gerektiği düşünülürken, eğitimcilerin görüşleri açısından yetersiz kabul edilen eğlenceli eğitsel bilgisayar yazılımı ek öğrenme yaşantıları veya etkinlikler sunma özelliğinin yapılandırılması ve farklı öğrenme hızındaki bireylere uygun hale getirilmesi gereklidir. Aksi takdirde, öğrencileri motive etmesi istendiğinden dolayı öğrencilerde olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabileceğini belirtmişlerdir. Shiratuddin ve Landoni (2002), öğretim döneminin başında hedeflenen amaçlar doğrultusunda bilgisayar ortamında hazırlanan sunumlar, öğrencilere öğrenim sonucunda ulaşacağı hedefler konusunda bir fikir vermektir. Hedeflerin önceden sunulması, öğrencilerin öğrenim sürecinde hedefleri kavramasına yardımcı olacak ve hedef olarak gösterilen bilgilerin tamamına, hazırlanan program içinde yer verilmemesi ise öğretim amaçlarına ulaşılmasını engelleyeceğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalardaki bulgular ile tez çalışmasında yer alan, derste görsel materyallerin kullanımı, konu ile ilişkili olarak fotoğraf ya da slaytların gösterimi, öğrencinin derse dahil olabilmesi ve konuların anlaşılması için önceden bilgilendirilmeleri öğrencilerin ilgisini çekmekte, derse ilgisini toplamakta, öğretilmek istenen konunun kalıcılığı sağlamakta ve böylelikle öğrencinin olumlu tutum sergilemesine neden olduğu, bilgisayar ortamında hazırlanan sunumlar öğrenim hedeflerinin amaçları ile eğitsel faaliyetler ve değerlendirmeler arasında bir tutarlılık gösterdiği tez çalışması sonuçlarında saptanmıştır.

Başöz ve Özdemir (2002), çalışmalarında, ilköğretimde yaratıcı drama yöntemi ile yapılan beden eğitimi dersleri ile diğer yöntemlerin kullanıldığı beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin tutumlarında verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda diğer yöntemlerle işlenen beden eğitimi derslerinde öğrencilerin zorlandıkları görülürken, yaratıcı drama ile işlenen derslerden öğrencilerin çok fazla keyif aldıkları saptanmıştır. Yapılan tez çalışması sonucunda, canlandırma şeklinde oyunların oynanması ile öğrencilerin derse dahil edilmesi sonucunda kullanılan drama ve uygulama yöntemi öğrencilerde olumlu tutuma neden olduğu belirlenmiştir.

Argan ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu araştırmada Pazarlama derslerini alan öğrencilerin eğlendirerek eğitime yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını tespit etmek amacıyla yapılan focus grup araştırmasında öğrencilerin dersin konusu ile ilgili izledikleri filmde kalıcılığı artırarak öğrenmenin daha kolay ve eğlenceli olduğunu tespit etmişlerdir. Eğlence ile ilişkilendirilerek anlatılan konuların hatırlanması, konuların anlaşılması ve sınavlarda başarıyı olumlu yönde etkilediği yapılan tez çalışmasında olumlu tutuma neden olduğu bulunmuştur.

Drane ve arkadaşları (2011), öğrencilerin öğretim deneyiminin kalitesinin artırılması, öncelikle eğitimci tarafından şekillendirilmektedir. Çünkü öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşmesi için elverişli bir ortam yaratmak, yaratıcı olmak gerekmektedir. Eğitimciler konuları daha keyifli ve daha kalıcı olmalarını sağlamak için olumlu bir öğrenme ortamının geliştirilmesine yönelik teknikleri öğrenmeli ve eğlenceli bir atmosfer yaratarak öğrencilerin öğrenme konusunda büyük heyecan duymalarını sağlamaları gerekmektedir. Yapılan tez çalışmasında, eğitimcinin eğlenceli ders işleme tavrı dersin zevkli geçmesine

neden olmakta ve eğlenceli geçen dersler öğrencileri tatmin ettiğinden dolayı bu dersleri seçmeleri için arkadaşlarına tavsiye ettikleri belirlenmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Beden eğitimi ve spor, fiziksel hareketlerin yapıldığı ve fiziksel gelişimin sağlandığı etkinliklerin yanı sıra sağlıklı bir şekilde yaşamın devam edilebilmesi için gerekli bilgilerin verildiği, işbirliği içerisinde grup olarak yapılan faaliyetlerde eğlendiği, farklı becerilerin öğrenildiği ve bireyde çok yönlü gelişimin (sosyal, duygusal ve zihinsel) amaçlandığı etkinlikler olarak belirtilebilmektedir. Bu sebeplerden dolayı, etkili bir eğitim unsuru olan beden eğitimi ve spora, amaçlanan hedeflere ulaşmak için, eğitim yöntemlerini planlama faaliyeti içerisinde gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Belirlenen konuyu aktarırken seçilen yöntemle öğretimi gerçekleştirmek, öğrencilerde öğrenme farkındalığı yaratarak keşfetme, deneme yanılma, etkileşim ve iletişim yoluyla eğlenceli bir şekilde öğrenmeye teşvik etme, kişinin yaşama daha iyi uyum sağlamasına, öfke, korku, heyecan gibi duygularını daha kolay denetlemesine, diğer bireylerle olan ilişkilerini en uygun biçimde ayarlamasına olanak sağlayacak olan yöntem “iyi yöntem” olarak kabul edilebilmektedir (Binbaşoğlu, 1988).

Araştırma kapsamında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğlendirerek eğitim yaklaşımına ilişkin tutumlarının tartışması, sonuç çıkarılması ve değerlendirmeleri yapılabilmektedir;

Eğlendirerek eğitim yaklaşımı faktörleri ile tatmin arasındaki ilişki incelendiğinde, eğlendirerek eğitim yaklaşımını oluşturan biçimsel faktörlerin tatmin adlı bağımlı değişkenin %32'sini açıklamaktadır. Regresyona ilişkin standardize edilmiş beta (β) değerleri bakımından incelendiğinde algılanan öğrenme etkisi tatmin bağımlı değişkeni üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Dersteki konunun anlaşılması dersin zevkli geçmesi ile bağlantılı olduğundan, eğlence ile anlatılan konuları hatırlamak daha kolay gerçekleşmektedir. Böylelikle, algılanan öğrenme etkisinin eğlenceli geçen derslerde konuyu anlamada olumlu etkiye sahip olduğundan, öğrenmede kalıcılık artacak ve sınavlarda daha başarılı olmalarına neden olabilecektir. Bu faktörü anlatım ve materyal, drama ve uygulama, eğitimci ve sınıf atmosferi takip etmektedir. Sonuç olarak, eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile tatmin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Eğlendirerek eğitim yaklaşımı faktörleri ile tavsiye arasındaki ilişki ise, eğlendirerek eğitim yaklaşımını oluşturan biçimsel faktörlerin tavsiye adlı bağımlı değişkenin %35'ini açıklamaktadır. Regresyona ilişkin standardize edilmiş beta (β) değerleri bakımından incelendiğinde, algılanan öğrenme etkisi tavsiye bağımlı değişkeninin üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Derslerin eğlenceli geçtiğini düşünen öğrenciler bu eğlenceli ders ya da dersleri seçmeleri için arkadaşlarını teşvik edebilmektedirler. Bu faktörü ise drama ve uygulama, eğitimci ve sınıf atmosferi ve anlatım ve materyal takip etmektedir. Sonuç olarak, eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile tavsiye arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Değişkenler arası ilişkiyi ortaya koyan regresyon modeline ilişkin standardize edilmiş beta (β) değerleri incelendiğinde, algılanan öğrenme etkisi faktörünün tavsiye ve tatmin bağımlı değişkeni üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer faktörler ise, anlatım ve materyal, drama ve uygulama ve

eğitimci ve sınıf atmosferi faktörleri ise tatmin ve tavsiye bağımlı değişkenlerinin üzerinde etkiye sahip oldukları belirlenmiştir. Tatmin bağımlı değişkeninin tavsiye bağımlı değişkeni üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin gereksinimleri dikkate alındığında, eğitim yöntemine ilişkin tutumları, sahip oldukları bilgi düzeyleri ve deneyimleri, fiziksel şartları, maliyeti, öğrencilerde geliştirilmek istenen nitelikler doğrutusunda seçilecek olan öğretim yöntemi ya da öğretim yöntemleri ile amaçlara ulaşmada daha etkili olabileceği düşünölmektedir. Öğrencilerin konu ile ilgili düşünce, kavram ve sınırlılıklara yanıt aradığı ve bilgide ilerlemesine katkı sağlamak adına öğretilecek olan bilgi ve konular daha eğlenceli hale getirilerek, öğrenmenin daha kolay gerçekleştirilebileceği düşünölmektedir.

Eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile öğrencilere, bilgi kaynaklarını ve öğretim yöntemlerini kullanarak, yaratma yoluyla iyi bir zaman geçirmesi ve deneyim kazanması sağlanabilir. Eğlence ve eğitim birleşiminden ortaya çıkan eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile öğrenimi zor olan bilgi ve konuları öğretmek için öğrencilerin, heyecan ve coşkusunu artırılabilir. Eğlendirerek eğitim yaklaşımı ile öğretilecek olan bilgi ve konular daha eğlenceli hale getirilerek ve öğrencilerin dikkati çekilerek, öğrenme daha kolay gerçekleştirilebilir ve öğrenme kalıcılığı sağlanarak, öğrencilerin tatmini ile tavsiye etme durumunu olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Öneriler

Tüm bu tartışma ve sonuçlar kapsamında etkin bir eğitim yaklaşımı bakımından aşğıdaki önerilerin yararlı olacağı ifade edilebilir:

- Bu çalışma daha fazla sayıda bireyin yer aldığı bir araştırma grubu ile gerçekleştirilebilir.
- Farklı okullar da uygulanarak okullar açısından bir karşılaştırma yapılabilir.
- Farklı bölümlerde yapılarak bölümler açısından bir karşılaştırma yapılabilir.
- Daha uzun süreli bir çalışma gerçekleştirilerek zamansal bir değerlendirme yapılabilir.
- Farklı iller ve bölgeler açısından bir karşılaştırma yapılabilir.
- Öğretim üyeleri ile derslerde kullandıkları öğretim yöntemleri ile eğlence unsurlarının kullanıldığı öğretim yöntemleri ilgili çalışma yapılabilir.
- Cinsiyetler açısından bir karşılaştırma yapılabilir.
- Öğrencilerin eğlence unsuru kullanılarak derse dahil edilmesini sağlayan öğretim yöntemleri ile ilgili çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abdinnour-Helm S.F, Chapparo B.S and Farmer S.M, Using the end-user computing satisfaction (EUCS) instrument to measure satisfaction with a Web site, *Decision Sciences*, 36, 2, 341-364, 2005.

Açıkgöz, K., *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, s. 172, 2002.

Alpar, R., *Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*, Detay Yayıncılık, Ankara, s. 300-303, 2010

Aicinena, S., *The Teacher and Student Attitudes Toward Physical Education*, *The Physical Educator*, Late Winter, 28-31, 1991.

Akgün, Ş., *Fen ve Teknoloji Öğretim*, Pegem Yayınları, Ankara, s. 22-23, 2000.

Anderson, R.E. and Srinivasan, S.S. E-satisfaction and e-loyalty: a contingency framework, *Psychology and Marketing*, 20 (2),123-38, 2003.

Andresen, L., Boud, D. And Cohen, R., *Experience Based Learning, Understanding Adult Education And Training*, Second Edition. (4th Ed.). Allen & Unwin, Sydney, 2000.

Aracı, H., *Eğitmen ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara, s. 8-9, 84, 2001.

Argan, M. and Sever, N. S., *Constructs and Relationships of Edutainment Applications in Marketing Classes: How Edutainment Can be Utilized to Act as a Magnet for Choosing a Course?*, *Contemporary Educational Technology*, 118-133, 2010.

Argan M., Sever N. S., Argan Tokay M., *Edutainment in Marketing Courses: Findings from Focus Group Studies in Turkey*, *Business Research Yearbook Global Business Perspectives Volume XVI, Number 2*, 542-548, 2009.

Bacanlı, H., *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınevi, İstanbul, s. 125, 1998.

Bagozzi, R. P. and Yi, Y., *On the evaluation of structural equations models*, *Journal of the Academy of Marketing Science* 16(1), p. 74–94, 1988.

Başöz, G., Özdemir, E., *İlköğretimde Yaratıcı Drama Yöntemi İle Yapılan Beden Eğitimi Dersleri İle Diğer Yöntemlerle Yapılan Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması*, 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 2002

Benford, Robert D., *The College Sports Reform Movement: Reframing the “Edutainment” Industry*, *The Sociological Quarterly*, p. 1–28, 2007.

Bilen, M., *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 52-53, 89, 1999.

Bilotta, E., Gabriele, L., Servidio, R. and Tavernise, A., *Edutainment Robotics as Learning Tool*, *Edutainment 2009*, p. 422, 2009.

Binbaşıoğlu, C., *Eğitime Giriş*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, s. 22, 1998.

- Birk, A., Poppinga, J. and Pfingsthorn, M., Using Different Humanoid Robots for Science Edutainment of Secondary School Pupils, RoboCup 2008, p. 451–462, 2008.
- Buckingham, D. and Scanlon, M., Connecting The Family? ‘Edutainment’ Web Sites And Learning In The Home Education, Communication & Information, Vol. 4, 2004.
- Buckingham, D. and Scanlon, M., Education, edutainment, and learning in the home, Cambridge: Open University Press, 2002.
- Buckingham, D. and Scanlon, M., Parental Pedagogies: An Analysis of British Edutainment, Magazines for Young Children Journal of Early Childhood Literacy, p. 281-299, 2001.
- Bülbül, Ş., Tanımlayıcı İstatistikler, 2. Baskı, Der Yayınları, İstanbul, s.8-20, 2006.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C., Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama, , Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş, İstanbul, s. 52-53, 67, 1999.
- Büyüköztürk, Ş., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara, s. 98-100, 2009.
- Chang, C., Chen, C., The Effects Of Mosston’s Reciprocal Style On Elementary Students’ Learning In Physical Education, The 46th ICHPER-SD Anniversary World Congress, İstanbul, 2005.
- Charsky, D., From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics, Games and Culture, p. 177-198, 2010.
- Child, D., The essentials of factor analysis, London: Holt, Rhinehart and Winston, 1970.
- Churchill, G. A., A paradigm for developing beter measures of marketing constructs, Journal of Marketing Research, 16(1), p. 64–73, 1979.
- Churchill, G. A. and Surprenant, C. An investigation into the determinants of customer satisfaction, Journal of Marketing Research, 19(4), 491–504,1982.
- Colace, F., De Santo, M. and Pietrosanto, A., Work in Progress: Bayesian Networks for Edutainment, 36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 2006.
- Cronin, J.J. and Taylor S.A. Measuring service quality: a reexamination and extension, Journal of Marketing, 6(July), 55-68, 1992.
- Crosby, L.A. and Stephens N. Effects of relationship marketing on satisfaction, retention and prices in the life insurance industry, Journal of Marketing Research, 24(4), 404-11, 1987.
- Curran, J.M. and Rosen, D.E., Student attitudes toward college courses: An examination of influences and intentions, Journal of Marketing Education, 28(2), p. 135-148, 2006.
- Çilenti, K., Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Kadioğlu Matbaası, Ankara, s. 29, 1988.

- Çöndü, A., *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 70-74, 80, 1999.
- Demirel, Ö., *Eğitimde Program Geliştirme*, Kardeş Yayınevi, Ankara, s. 25, 1998.
- Demirel, Ö., *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Pegem Yayıncılık, Ankara, s. 81, 1999.
- Demirel, Ö., *Plandan Uygulanmaya Öğretme Sanatı*, Pegem Yayınları, Ankara, s. 40, 2000.
- Demirel, Ö., *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Öğretme sanatı)*, Pegem Yayınları, Ankara, s. 80-83, 102, 130-134, 2006.
- Demirhan, G., *Spor Eğitiminin Temelleri*, Bağırhan Yayınevi, Ankara, s. 18, 54, 276-279, 280, 285-287, 295-296, 316, 331, 341, 354-355, 2006.
- Demirhan, G. ve Altay, F., *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Ölçeği II*, *Spor Bilimleri Dergisi*, s. 2, 9-20, 2001.
- Dick, W., Carey, L., *The systematic design of instruction (4th Ed.)*, NY:Harpercollins College Publishers, New York, pp. 58-66, 1996.
- Dökmen, Ü., *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, s. 86, 1996.
- Drane D., Kim W., Goldsmith A., Phillips D., *The Effective use of Humor in the Sport Management Classroom*, 2011 North American Society for Sport Management Conference (NASSM 2011) London, June 1 – 4, p. 382, 2011
- Druin, A. and Solomon, C., *Designing Multimedia Environments For Children: Computers, Creativity And Kids*, NY: John Wiley and Sons, 1996.
- Duman B. ve Aybek, B., *Süreç-Temelli ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Güz Sayı 11, s. 59-64, 2003.
- Durukan, H. ve Ekiz, D., *Eğitim Bilimine Giriş*, Arı Matbaacılık, İstanbul, s. 28, 2006.
- Echard, A.J., Gibson S.L., *Using Camcodes To Improve Teaching*, Clearing House, pp. 288-292, 1993.
- Egenfeldt-Nielsen, S., *Third Generation Educational Use Of Computer Games*, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, pp. 263-281, 2007.
- Elmezni Imen and Gharbi Jameleddine, *Mediation of Cognitive Absorption between Users' Time Styles and Website Satisfaction*, *Journal of Internet Banking and Commerce*, vol. 15, no.1, 2010.
- Ercan, İ. ve Kan, İ., *Ölçeklerde Güvenirlik Geçerlik*, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, s. 211-216, 2004.
- Erden, M. ve Fidan, N., *Eğitime Giriş*, Alkım Yayıncılık, Ankara, s. 12, 1998.
- Erden, M. ve Akman, Y., *Gelişim, Öğrenme, Öğretme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara, s.86-88, 112, 2000.

- Ergin, D.,Y.,Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, s. 125-148, 1995.
- Erkal, M., Güven, Ö. ve Ayan, D., Sosyolojik Açından Spor, Der Yayınları, İstanbul, s. 25, 1998.
- Falchikov, N., Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment, Innovations in Educational and Training International, 1995.
- Fidan, N., Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Yayınevi, Ankara, s. 61, 1986.
- Figley, G.E., Determinants Of Attitudes Toward Physical Education, Journal of Teaching in Physical Education 4, pp. 229-240, 1985.
- Filiz, K., Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Meslekle İlgili Okuma ve Araştırma Alışkanlıkları, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 2, s. 231-242, 2004.
- Gökçe, E., İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 53-64,2004.
- Green, M. and McNeese, M. N., Using Edutainment Software To Enhance Online Learning, International Journal on E-learning, pp. 5-16, 2007.
- Gültekin, M., Özel Öğretim Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, s. 49-73, 2009.
- Hair, J., F., Anderson, Rolph, E., T., Ronald, L., William, C. B., Multivariate Data Analysis with Readings”, Englewood Cliffs , N.J. : Prentice Hall, 4th Edition, pp. 374-375-577-659, 1999.
- Hergüner, G., Arslan, S., Dünder, H., Beden Eğitimi ve Spor Eğitmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Dersini Algılama Düzeyleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1, 2002.
- Horcberg, Y., and Tamhane, A., C., Multiple Comparison Procedures, Journal of Educational and Behavioral Statistics, pp.103-106, 1989.
- Hünük, D. ve Demirhan, G., İlköğretim Sekizinci Sınıf, Lise Birinci Sınıf ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, Cilt: 14, sayı:4, s. 176-184, 2003.
- Hürmeriç, İ., Saraç, L. ve Koçak, S., Karma ve Aynı Cinsiyet Gruplarında İşlenen Beden Eğitimi Derslerine Karşı İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tutumları, 10. ICHPER SD & 8.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 2004.
- İslamoğlu, A. H., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, s. 188, 2003.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A., Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 96-97, 2006.
- Kalaycı, Ş.,SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, s.116, 2005.

- Kağıtçıbaşı, Ç., İnsan ve İnsanlar, Evrim Yayınları, İstanbul, s. 32, 1999.
- Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G., İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Kavramları ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Eğitimliği Sempozyumu, Bursa, s. 332-360, 2005.
- Kaptan, F., Fen ve Teknoloji Öğretimi, MEB Yayınları, İstanbul, s. 47, 1999.
- Kara, Y., Biyoloji Öğretimi İçin Hazırlanmış Eğlenceli Eğitim Yazılımı Değerlendirmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 17-30, 2009.
- Karasar, N., Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, Nobel Yayınları, Ankara, s.120-155, 2005.
- Kemertaş, İ., Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri, Birsen Yayınevi, İstanbul, s. 62, 1997.
- Kırcaali İftar, G., Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, s. 7-8, 1999.
- Klausmaier, LU. and Goodwin, W., Learning And Human Abilities, Harper and Row, Newyork, 1966.
- Kocabaş, A. ve Uysal, G., İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Ün. Eğt. Fak., Denizli, 2006.
- Kolb, D., Experiential Learning, Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, pp. 138-146, 1984.
- Köklü, N., Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Eğitim ve Bilim, Sayı: 86, Cilt: 16, s. 27-36, 1995.
- Kubota, N., Wagatsuma, Y. and Ozawa, S., Intelligent Technologies for Edutainment Using Multiple Robots, FIRA 2009, CCIS 44, pp. 195–203, 2009.
- Kuri, N. P., Kolb’s Learning Cycle: An Alternative Strategy for Engineering Education, Educational Resources Information Center, pp. 3-7, 2000.
- Kuru, E., Beden Eğitimi ve Sporda Program Geliştirme, Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara, s. 17, 2000.
- Küçükahmet, L., Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nobel Yayıncılık, Ankara, s. 196, 209-212, 2005.
- Li, Y., Liu, Y., and Zhao, Y., The role of market and entrepreneurship orientation and internal control in the new product development activities of Chinese firms, Industrial Marketing Management, s. 336–347, 2006.
- Luke, M. D. and Sinclair D., Gender Difference İn Adolescents Attitudes Toward School Physical Education, Journal of Teaching Physical Education, pp. 11, 31-46, 1991.
- Man Yee C., Chuan L., Choon L., Huaping C., Credibility of Electronic Word-of-Mouth: Informational and Normative Determinants of On-line Consumer

Recommendations, International Journal of Electronic Commerce, Volume 13, Number 4 / Summer, 2009.

Mann, D., Serious play Teachers, College Record, pp. 446–470, 1996.

Maxham III, J.G. Service recovery's influence on consumer satisfaction, positive word-of-mouth, and purchase intentions, Journal of Business Research, 54, 11-24,2001.

Merian, T. and Astworth, S., Feedback Video An Education Physical Education, Merril Pubs., Colombus, 2007.

Mirzeoğlu, D. ve Aktağ, Ş., Beden Eğitimi Eğitmeni, Eğitim Adayı ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlik Duygusunun Karşılaştırılması, Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe, Sayı: 18 (3), s. 109-125, 2007.

Morgan, T.C., Psikolojiye Giriş, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara, s. 78-86, 1995.

Muratlı, S., Çocuk ve Spor, Bağırhan Yayınevi, Ankara, s. 52, 1998.

Ndubisi, N.O., Malhotra, N.K. and Wah, C.K. Relationship Marketing, Customer Satisfaction and Loyalty: A Theoretical and Empirical Analysis From an Asian Perspective, Journal of International Consumer Marketing, 21, 5-16, 2009.

Nebioğlu, D., Beden Eğitimi Dersinin Genel Esasları, Planlaması ve Denetimi, Alp Yayınevi, Bursa, s. 142-143, 148, 150-151, 158, 163, 169, 171-172, 177, 180, 185, 2004.

Nunnally, J.C. ve Bernstein, I.H., Psychometric Theory, McGraw Hill, New York, 1994.

Özdamar, K., Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi, Kaan Yayınları, Eskişehir, s. 178-190, 2002.

Okan, Z., Edutainment: is Learning at Risk?, British Journal of Educational Technology, pp. 255–264, 2003.

Özbay, Y. ve Şahin, M., Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 19, s. 104-113, 2000.

Özdamar, K., Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, s. 238, 1997.

Özmen, A., Uygulamalı Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları, Eskişehir, s. 39, 2000.

Öztürk, Ü., Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi, Güven Matbaa, İstanbul, s. 12-13, 1982.

Öztürk, F., Toplumsal Boyutlarıyla Spor, Bağırhan Yayınevi, Ankara, s. 7, 1998.

Selçuk, Z., Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayıncılık, Ankara, s. 25-27, 1999.

Senemoğlu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitapevi, Ankara, s. 58, 67, 2003.

- Sindre, G., Natvig, L. and Jahre, M., Experimental Validation Of The Learning Effect For A Pedagogical Game On Computer Fundamentals, IEEE Transactions On Education, Vol. 52, 2009.
- Singh, J., Consumer Complaint Intentions And Behavior, Definitional And Taxonomical Issues, Journal of Marketing,52(1), 93-107, 1988.
- Shiratuddin, N. and Landoni, M., Evaluation Of Content Activities In Children's Educational Software, Evaluation And Program Planing, pp.175-182, 2002.
- Shulman, J. L. and William G. B., The Game of Life: College Sports and Educational Values, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2001.
- Sönmez, V., Eğitim Elkitabı, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 5-8, 27, 2003.
- Sözer, E., Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, s. 82-83, 1998.
- Sözer, E., Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, s. 95-122, 2001.
- Sparks, J.N., Expository notes on the problem of making multiple comparisons in a completely randomized design, Journal of Experimental Education, pp. 343-349, 1963.
- Stapleton, C. D., Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis, Educational Research, Association, Reports-Evaluative, pp. 142-150, 1997.
- Stevens, J., Applied multivariate statistics for the social sciences, Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates, 1996.
- Sunay, H., Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri ve Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyi, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı:4, s. 17-28, 1996.
- Sunay, H., Gündüz, N., Dolaşır, S., Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeni Adaylarına Voleybol Temel Tekniklerinin Öğretiminde Uygulanan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Etkisi, 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 2002.
- Şencan, H., Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlik, Seçkin Yayınları, Ankara, 2005.
- Şimşek, Ö., F., Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları, Ekinoks Basımevi, Ankara, s. 8-17, 55, 2007.
- Şişko, M. ve Demirhan, G., İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 205-210, 2002.
- Tamer, K. ve Pulur, A., Beden Eğitimi Sporda Öğretim Yöntemleri, Ada Matbaacılık Ltd. Şti., Ankara, s. 33, 56-57, 2001.
- Tan, Ş., Öğretim Planlama ve Değerlendirme, PegemA Yayınları, Ankara, s. 78, 102, 2005.

- Tan, W., Wang, Q. and Song, B., Research and Design of Edutainment, Information Technologies and Applications in Education, First IEEE International Symposium, 2007.
- Taşpınar M., Atıcı, B., Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri, Kavramsal Boyut, Eğitim Araştırmaları, Yıl: 2, Sayı: 8, s. 207–215, 2002.
- Tavşancıl, E., Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.177-181, 2006.
- Tezcan, M., Sosyolojik Açından Boş Zamanlar, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 8, 1997.
- Topping, K., Peer Assessment Between Students and In Colleges and Universities, pp. 249-276, Review Educational Research, 1998.
- Tüzemen, E., Beden Eğitimi Öğretimi (çeviri), Bağırğan Yayınevi, Ankara, s. 124-125, 2001.
- Tüzün, H., Educational Computer Games And A Case: Quest Atlantis, H.U. Journal of Education, pp. 220-229, 2006.
- Ural, A., Kılıç, İ., Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Detay Yayıncılık, Ankara, s. 38-39,219-223, 2006.
- Ülgen, G., Eğitim Psikolojisi, Bilim Yayınları, Ankara, s. 17, 1995.
- Ünlü, H., Beden Eğitimi Eğitimcilerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, Ankara, 2007.
- Wang, Y., Zuo M. and Li X., Edutainment Technology - A New Starting Point For Educational Development Of China, 37th ASEE/IEEE Frontiers In Education Conference, 2007.
- West, S. G., Finch, J. F. ve Curran, P.J., Structural Equation Models With Nonnormal Variables and Remedies, Aktaran Hoyle, R. H. (Ed.). Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications, Sage: London, 1995.
- Wilson, S., The Effects Of Two Teaching Styles Of Children's Skill Performance And Tasks Analysis Ability, Dissertation Abstracts, International University of Virginia, vol. 58, 12: 4597-A, 1998.
- Yamaner F. ve Kartal A., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü'nde Okuyan Öğrencilerin Eğitimlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Atatürk Üniversitesi BESYO, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, s. 58-69, 1999.
- Yazıoğlu, Y., Erdoğan, S., SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Detay Yayıncılık, Ankara, s.190-225, 2007.
- Yergin, S., Beden Eğitimi ve Sporun Önemi, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 290, s. 22-35, 2002.
- Zhu, F.X., Wymer, W. and Chen, I. IT-based services and service quality in consumer banking, International Journal of Service Industry Management, 13 (1), 69-90, 2002.

Ek 1. Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Art. Ort.	St. Sp.	Faktör Yük.	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Alpha α
Anlatım ve Materyal				9,326	40,549	,899
1.Hoca hayata dair örnekler ile dersi işlerse dikkatimi daha çok çeker.	4,4734	,77853	,739			
2.Derste görsel materyallerin kullanımı dikkati derse toplar.	4,4586	,77022	,725			
3.Hocanın örnek olayları sınıfta tartışıp çözmesi konuyu daha iyi anlamamı sağlar.	4,3905	,75569	,742			
4.Hocanın tiyatral bir şekilde öğrencileri sınıf ortamında derse dahil etmesi konuyu anlamamı sağlar.	4,1953	,89693	,608			
5.Konuya uygun mekanlarda derslerin işlenmesi bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlar.	4,3402	,83306	,698			
6.Dersin son çeyreğinde fikir paylaşımının uygulanması öğrenmede kalıcı etkiye sahip olur.	4,2722	,82785	,652			
7.Sıkıcı olmayan film veya fotoğraf türü araçların kullanımı konuya dikkatimi çeker.	4,2988	,83829	,716			
8.Dersi teşvik edici eğlenceli ödüllerin kullanılması konuyu algılamada etkili olur.	4,1657	,90616	,611			
9.Konuyla bağlantılı hikaye ve yaşanmış olaylara ilişkin anlatım biçimi daha dikkat çekici olur	4,2899	,85018	,535			
Algılanan Öğrenme Etkisi				2,082	9,051	,888
20.Dersteki konunun anlaşılması dersin zevkli geçmesi ile bağlantılıdır.	4,2663	,84044	,537			
24.Eğlence ile anlatılan konuları hatırlamak daha kolaydır.	4,3550	,78449	,730			
25.Eğlenceli geçen dersleri seçmeleri için arkadaşlarımı teşvik ederim.	4,2633	,89768	,727			
26.Eğlenceli geçen dersler konuyu anlamamı olumlu etkiler.	4,3964	,76820	,804			
27.Eğlence unsurlarının kullanıldığı derslerde öğrendiğim daha kalıcı olur.	4,3817	,79471	,800			
28.Eğlence unsurlarının kullanıldığı derslerin sınavlarında daha başarılı olurum.	4,3225	,87132	,755			

Ek 1. Eğlendirerek Eğitim Yaklaşımı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Devamı)

Drama ve Uygulama				1,329	5,780	,761
10.Hoca dozajını iyi ayarlarsa eğlencenin öğrenme ciddiyetini zedelemeyeceğine inanıyorum.	4,2308	,89509	,558			
11.Konuya uygun oyunlar oynanırsa konuyu daha iyi öğrenirim.	4,0917	,92470	,736			
12.Öğrencinin derse dahil edilmesi öğrenimi kolaylaştırır.	4,3018	,82473	,567			
13.Canlandırma şeklindeki oyunlar konuyu anlamamı sağlar.	4,1953	,83526	,727			
Eğitimci ve Sınıf Atmosferi				1,052	4,574	,730
14.Dersin zevkli geçmesi dersteki ortama bağlıdır.	4,3402	,80774	,612			
15.Sınıf ortamının etkileşimi sağlayacak bir düzende olması dikkatimi derse daha çok yoğunlaştırır.	4,2485	,82456	,448			
18.Dersin zevkli geçmesi için hocaya görevler düşer.	4,3195	,76552	,771			
19.Hocanın eğlenceli şekilde ders işleme tavrı dikkatimi daha çok çeker.	4,3521	,80264	,586			
Toplam Açıklanan Varyans					59,954	

Ek 2. Katılımcıların Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	Frekans	%
Erkek	220	65,1
Kız	118	34,9
Toplam	338	100.0

Ek 3. Katılımcıların Yaş Grupları

Yaş	Frekans	%
18-20	41	12,1
21-23	178	52,7
24-25	77	22,8
26 ve +	42	12,4
Toplam	338	100.0

Ek 4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm

Bölüm	Frekans	%
Antrenörlük	84	24,9
Beden Eğitimi Eğitmenliği	102	30,2
Rekreasyon	90	26,6
Spor Yöneticiliği	62	18,3
Toplam	338	100.0

Ek 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf

Sınıf	Frekans	%
Birinci Sınıf	40	11,8
İkinci Sınıf	40	11,8
Üçüncü Sınıf	121	35,8
Dördüncü sınıf ve +	137	40,5
Toplam	338	100.0