

Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Zamanına Etkisi*

Süleyman MUNUSTURLAR¹ Nevzat MİRZEOĞLU² A. Dilşad MİRZEOĞLU³
Anadolu Üniversitesi Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen etkililiğini belirlemeye yönelik ders içerikleri ve öğrenci davranışları boyutlarına ait zamanları ve Beden Eğitimi derslerindeki akademik öğrenme zamanlarını belirleyerek, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin bu zamanlar üzerine etkisini tespit etmektir. Çalışma grubunu, 2010–2011 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören otuz 4. sınıf öğrencisi (öğretmen adayı) oluşturmuştur. Komut yöntemi (n=10), alıştırmaya yöntemi (n=10) ve eşli çalışma yöntemi (n=10) ile ders işleyen 30 öğretmen adayının 40 dakikalık birer dersi videoya kaydedilmiş ve "Beden Eğitimi'nde akademik öğrenme zamanı gözlem formu" kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Beden Eğitimi'nde akademik öğrenme zamanı boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda, akademik öğrenme zamanının en çok alıştırmaya yönteminde, daha sonra eşli çalışma yönteminde, en az ise komut yöntemiyle işlenen derslerde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Dersi, Akademik Öğrenme Zamanı, Öğretim Yöntemleri, Öğretmen Adayı.

Giriş

Eğitimin önemli amaçlarından biri öğretim programı kapsamındaki hedeflerin tarafından kazanılmasına yardımcı olmaktır. Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan Beden Eğitimi dersi ile de bu amaca ulaşılmaya çalışılır. Beden Eğitimi dersi, öğrencilerin sınıf ortamında genelde oturarak eğitim aldıkları diğer derslerden dinamik yapısı ile farklılık göstermektedir.

Beden eğitimi dersinin amacı, beceri öğreniminin, sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluğun, fiziksel yeteneğin, fiziksel aktivite ile ilgili algının geliştirilmesidir (Graham, 1987). Öğrenim hayatı boyunca her öğrencinin, esneklik, kalp damar dayanıklılığı, kas kuvvet ve dayanıklılığı gibi fiziksel uygunluk özelliklerinin gelişimini destekleyen Beden Eğitimi derslerine katılma fırsatı olması gerekir (Heyward, 1991). Bu bağlamda beden eğitimi öğretmeni, bütün öğrencilerin motor gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilmeli, öğrencilerin en uygun seviyede ihtiyaçlarını karşılayabilecek motor aktiviteleri seçebilmeli ve öğrencilerin gelişimlerine uygun bir ortamda onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde eğitim sağlayabilmelidir (Hawkins, Wiegand ve Behneman, 1983).

Görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenlerinin görev ve sorumluluk sınırlarının çizildiği alan bir mesleki etkililik gerektirmektedir. Birçok eğitim araştırmacısı yıllar boyunca öğretmen etkililiğini belirlemekle ilgili geçerli ve gerçekçi metotları araştırmışlardır. Bu araştırmalarda Beden Eğitimi derslerinde öğretmen etkililiğini belirlemeye yönelik çok farklı metotlar uygulanmıştır (Placek ve Randall, 1986).

* Bu çalışma 12. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresinde sözel sunum olarak sunulmuştur. 12-14 Aralık 2012, Denizli, Türkiye.

¹ Araş. Gör., Süleyman Munusturlar, Anadolu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, suleymanmunusturlar@anadolu.edu.tr

² Doç. Dr. Nevzat Mirzeoğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Y.O., nmirzeoglu@yahoo.com

³ Yrd. Doç. Dr., A. Dilşad Mirzeoğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Y.O., belcesu@yahoo.com

Carroll (1963), Bloom (1976), Harnichfeger ve Wiley (1976), beden eğitimi öğretmen etkililiğini belirlemek için günümüzde en yaygın kullanılan çalışmaların temeli olan süreç – süreç modeline dayanarak, öğrencinin derste zamanını nasıl kullandığını belirleyerek öğretmen etkililiğini ölçme çalışmalarının temelinin oluşturmuşlardır (Aktaran: Placek ve Randall, 1986). Süreç- süreç modeli, Kaliforniya Öğretmen Yetiştirme ve Hazırlama Komisyonu tarafından yapılan Öğretmen Değerlendirme Çalışmaları (BTES) kapsamında ele alınmış ve öğretmen etkililiğinde öğrencinin ders süresini kullanma esasına dayalı, en önemli belirleme ölçütlerinden Akademik Öğrenme Zamanı (AÖZ) kavramını ortaya çıkarmıştır (Placek ve Randall, 1986).

Akademik öğrenme zamanı ile ilgili çalışmaların temeli, “öğrenme, öğrenme için gerekli olan katılım zamanının işlevselliğidir” hipotezini savunan Carroll (1963)’un “Okulda Öğrenme Kuramı”na dayanır. Daha sonra günümüzdeki zaman kavramına ışık tutan çalışmaların başında gelen “Öğretmen Değerlendirme Çalışmaları Başlangıcı” (Beginning Teacher Evolution Study, BTES) projesinde de öğrenme zamanı ile ders amaçları ve kazanımları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur (Denham ve Lieberman, 1980). BTES çalışmalarında öğretim etkinliklerinin ve sınıf ortamının öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkilediği savunulmuştur. AÖZ kavramının ortaya çıkışı BTES çalışmaları kapsamında altı yıl boyunca farklı branş dersleri üzerine yapılan gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır.. AÖZ, öğrencilerin aktif, başarılı ve üretken olarak öğrenmeyle ilgilendikleri zamanın bir parçası olarak tanımlanabilir (Fisher ve Berlinger, 1985). BTES çalışmalarından elde edilen en önemli bulgu akademik öğrenme zamanının, akademik kazanımlar için çok güçlü bir belirleyici olduğudur (Gettinger ve Seibert, 2002).

Akademik öğrenme zamanı öğretmen etkililiğini değerlendirmek için iyi bir yöntemdir. Beden Eğitimi dersinde akademik öğrenme zamanı açısından iyi seviyelerde olan öğretmen, daha etkili öğretmen olarak kabul edilir (Siedentop, 2000; Rink, 1996; Siedentop, 1983). Beden Eğitimi derslerinde etkin bir eğitimin göstergesi, dersteki aktiviteye ayrılan zamanı arttırmak ve öğrencilerin seviyesine uygun aktiviteyi seçip, onları iyi bir sınıf organizasyonu içinde aktif tutmaktır (Siedentop, 1991; Parker ve O'Sullivan, 1983). Ayrıca, öğrenme için gerekli iki koşul olan öğrenciyi ilgili ve uygun motor beceri öğreniminde aktif tutma becerisinin bir göstergesi olduğu için, akademik öğrenme zamanını etkili öğretmen için önemli bir kavram yapar (Metzler, 1990). Dersin motor aktiviteye ayrılan süresi ile öğrencinin bu zaman diliminin ne kadarında konuyla ilgili uygun motor aktiviteye katıldığı farklı kavramlardır (Yıldırım ve Çiçek, 2002; Harrison, 1992). Bu nedenle, öğrencilerin sınıfta zamanlarını nasıl kullandıkları öğretmenler, spor psikologları, okul yöneticileri ve eğitim araştırmacıları açısından hala önemli bir konu olarak ele alınmakta ve konu ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Gettinger ve Seibert, 2002).

1970’lerin başlarında yapılan BTES çalışmalarında ayrılmış zaman, katılım zamanı ve akademik öğrenme zamanı şeklinde üç eğitimsel zaman tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2003). Ancak daha sonra yapılan çalışma bulgularıyla günümüzde, eğitim-öğretimde zaman kavramı; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı olmak üzere dört farklı seviyede tanımlanmaktadır (Gettinger ve Seibert, 2002; Ekici, 2007). Bu seviyeler, birbirinin kapsamına giren iç içe bir yapı gösterir. Ayrılmış öğrenme zamanından akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe süre azalmaktadır (Ekici, 2007: 102).

Ayrıca Beden Eğitimi derslerinde amaca ulaşma ve zaman kullanımı ile doğrudan ilişkili olan bir diğer konu ise Beden Eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemleridir. Beden eğitiminde öğretim yöntemleri, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için “Nasıl öğretirim?” sorusunu merkeze alarak, öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade etmektedir. (Clark ve Starr, 1991: 25). Beden Eğitimi derslerinde öğretmenler öğretimin kalitesini arttırmak için komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini değerlendirme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, kişisel program-öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması ve kendine öğretme (Mosston, 1981; Mosston ve Ashworth, 2009; Demirhan, 2006) gibi yöntemler kullanmaktadır. Komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri Beden Eğitimi derslerinde ağırlıklı olarak kullanılan yöntemler arasında sayılabilir (Yoncalık, 2009). En temel

anlamda klasik yöntem olarak ta bilinen komut yöntemi, öğrencilerin uygulamaya ne zaman başlayacaklarının, bitireceklerinin, tekrar sayılarının, alıştırmaya süresinin ve şeklinin öğretmen tarafından belirlendiği öğretim yöntemidir (Byra, 2000). Alıştırma yönteminde ise, komut yönteminden farklı olarak, konu öğrencilere bir kez aktarıldıktan sonra öğrenciler, istedikleri sürede harekete başlayarak, istedikleri süre, aralık ve sayıda hareket yaparak, istedikleri sürede bitirmekte serbesttirler. Bu yöntemde alıştırmalardaki süre ve tekrar sıklığı kararları öğrenciye devredilmiştir ve istasyon şeklinde alıştırmaların planlanması bu yöntemde çok yaygın olarak kullanılır (Demirhan, 2006). Eşli çalışma ise, öğrencilerin gözlemci ve uygulayıcı öğrenci olarak eşleştirildiği, gözlemci öğrencinin uygulayıcı öğrenciye öğretmenin beceri ya da alıştırmaya ölçütlerini belirleyerek yazdığı çalışma yaprağından faydalanarak dönüt, düzeltme ve pekiştirici sunduğu (Mosston, 1981; Demirhan, 2006; Byra, 2000) bir yöntem olarak ifade edilebilir.

Beden Eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanının belirlenmesine yönelik yurt içinde ve dışında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar AÖZ-BE değerindeki yüksekliğin, Beden Eğitimi derslerinde ki öğretme-öğrenme ortamlarındaki etkililiğini de yükseltmekte olduğunu (Hastie, 1994; Godbout ve diğ., 1987; Derri ve diğ., 2007; Placek ve Randall, 1986; Derri ve diğ., 2007), ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin AÖZ değerlerinin sınıf öğretmenlerinden (Placek ve Randall, 1986) ve beden eğitimi öğretmen adaylarından (Yıldırım ve diğ., 2007) daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Bunun yanı sıra, AÖZ-BE alt boyutları Beden Eğitimi derslerinin zaman analizlerinin yapılarak verimliliklerinin değerlendirilmesinde etkili bir yöntem olduğunun (Silverman ve diğ., 1991; Cousineau ve Luke, 1990; Fink ve Siedentop, 1989; Oslin, 1996; Birdwell, 1980) önemli bir göstergesiye, aynı zamanda, buz hokeyi (Godbout ve diğ., 1987), badminton (Beckett, 1989), voleybol (Godbout ve diğ., 1987; Silverman ve diğ., 1991), golf (Metzler, 1983), basketbol (Dixon, 1997) yüzme (Silverman, 1985) gibi bir çok spor branşının öğretimindeki etkililiği belirlemek içinde kullanılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, birçok araştırmacı tarafından Beden Eğitimi derslerinde hem akademik öğrenme zamanı, hem de öğretim yöntemi kullanımının önemine ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak gerek yurt içinde, gerekse yurt dışında yapılan çalışmalarda, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına etkilerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanı üzerine etkilerini araştırması ve alanyazına bu yönde katkı sağlayacağı düşüncesine bağlı olarak önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına ve onu oluşturan alt zaman boyutlarının değişkenliğine etkisinin olup olmadığını tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınabilecek bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan çalışmaları ifade eden genel tarama modellerinden biri olan ve gelişimin birbirinden ayrı gruplarda üzerinde bir anda yapılacak gözlemlerle belirlenmeye çalışıldığı kesit alma yaklaşımıyla (Karasar, 2005: 79) ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005: 79).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu, 2010–2011 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayı sayısı, komut yöntemi grubu (n:10), alıştırmaya yöntemi grubu (n:10), eşli çalışma yöntemi grubu (n: 10) olmak üzere toplam 30'dur. Gruplar yansız atama ile oluşturulmuştur. Araştırmaya katılanların 8'i kadın, 22'si erkektir. Çalışmaya katılan tüm öğretmen adayları üçüncü sınıfta özel öğretim yöntemleri I-II derslerini, okul deneyimi ve sınıf yönetimi derslerini alarak başarılı olmuş, farklı yöntemleri alanında

kullanabilme bilgi ve becerisine sahip olan öğrencilerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının seçilmesinin temel nedeni, çalışma boyunca dersleri işleyen öğretmen adaylarının, araştırmada kullanılan farklı öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimine yönelik dersleri aynı öğretim elemanlarından almış olmalarını sağlayarak, geçerliği arttırmaktır.

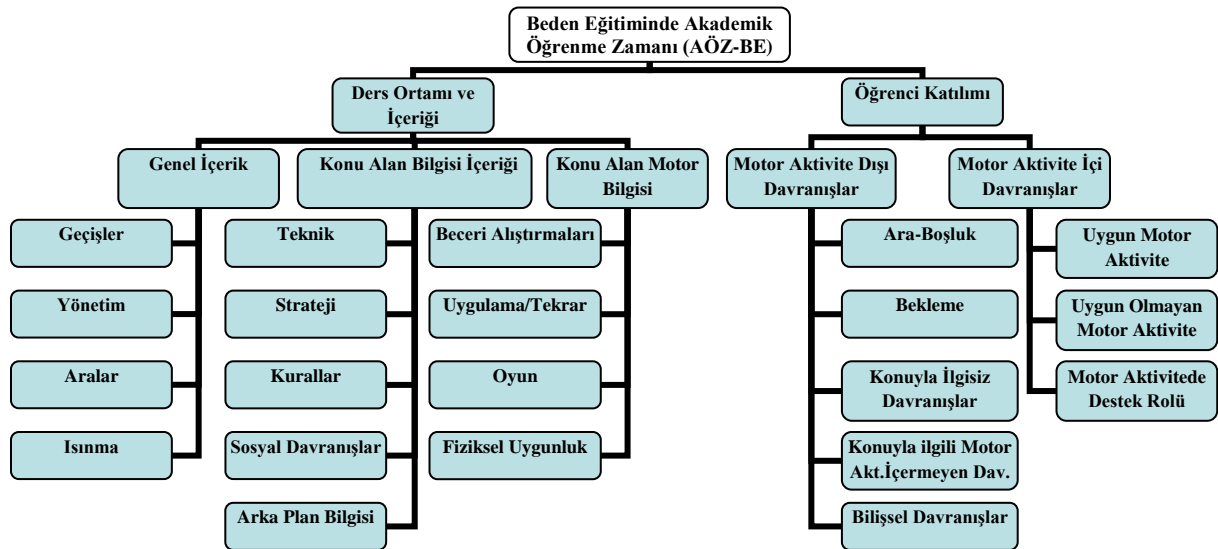
Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında yapılandırılmış alan çalışması gözlem tekniği kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmen adayları doğrudan gözlem yoluyla gözlemlenmemiş bunun yerine istendiğinde tekrar gözlem yapma olanakları sağladığı için daha güvenilir, veri kaybını önleyici ve daha objektif olan kaydedilmiş gözlem tekniği kullanılmıştır (Turner ve Meyer, 2000; Balcı, 2005).

Araştırmada her ne kadar hem sınıf hem ünite hem de öğretim yöntemi eşitlemesi yapılmak istense de deney deseni olarak mümkün olmadığından araştırmanın amaca uygun sonuçlar vermesi ve iç geçerliliği sağlayabilmek için öğretmen adaylarının derslerinde işleyecekleri üniteler; futbol, basketbol, voleybol, hentbol ve atletizm şeklinde her bir öğretim yönteminde ikişer ünite olacak şekilde belirlenmiştir. Sınıf düzeyi ise ilköğretim ikinci basamak olarak sabitlenerek, veriler ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışmanın gerçek okul ortamında gerçekleşmesine bağlı olarak ünitelere ait ders içeriklerinde ise uygulamanın yapıldığı sınıfa ait Beden Eğitimi dersi yıllık planı esas alınmıştır.

Öğretmen adaylarının video kaydına alınmalarından önce Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden, okul yönetimlerinden ve kamera kaydına alınacak sınıflardaki tüm öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmış ve öğretmen adayları, 40 dakikalık bir Beden Eğitimi dersi sürecinde doğal ortamlarında video kaydına alınmışlardır. Video kamera tüm öğrencileri, sınıf ortamını ve öğretmen adaylarını görüntüleyebilecek bir konuma yerleştirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının davranışlarını ve sözel iletişimlerini kaydetmek amacıyla kablosuz mikrofon kullanılmıştır. Video kayıtları 2011 yılı Nisan- Mayıs ayları içerisinde toplam beş haftada alınmıştır. Her öğretim yöntemine ait 10'ar kayıt olmak üzere toplam 30 kamera kaydı elde edilmiştir. Her uygulama sonrası kayıt edilen gözlemler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Video kayıtlarının değerlendirilmesinde Parker (1989) tarafından geliştirilen beden eğitiminde AÖZ-BE sistematik gözlem aracı kullanılmıştır. Beden Eğitimi derslerinde fiziksel aktivitenin hem teorik hem de uygulama boyutları olduğundan öğrenci başarısını değerlendirmek oldukça zordur. AÖZ-BE gözlem aracı, sınıf içi etkinliklerin nelerden oluştuğu, öğrencilerin ders süresi boyunca neler yaptığı ve ders süresinin ne kadarlık bölümünde uygun fiziksel aktiviteye katıldığı konusunda bilgi sağlayan etkili bir araçtır (Anderson, 1983). Parker (1989)'ın geliştirdiği bu gözlem aracı iki temel alan ve bu temel alanların altında yer alan farklı boyut ve alt boyutlardan oluşmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Beden Eğitiminde Akademik Öğrenme Zamanına Ait Temel Alanlar, Boyutlar ve Alt Boyutlar (Parker, 1989; Yıldırım ve diğ., 2007).

Ders ortamı ve içeriği temel alanı, sınıfta ayrılmış zaman içerisinde meydana gelen etkinlik ve davranışlar hakkında bilgi sağlarken, öğrenci katılımı temel alanı ise, ayrılmış zaman içinde öğrencinin davranışları hakkında bilgi verir (Parker, 1989; Siedentop, Mand, ve Taggart, 1986; Yıldırım, 2003).

Verilerin İşlenmesi

Video kayıtlarından verilerin ayrıştırılmasında, altı saniye izle ve altı saniye kaydet gözlem yöntemi kullanılmıştır (Parker, 1989: 199- 200). Altışar saniyelik araların belirlenmesi için daha önceden hazırlanmış her altı saniyede birbirini takip eden “izle” ve “kaydet” komutları içeren bir ses bandından yararlanılmıştır. Alanyazına bağlı olarak bu çalışmada değerlendirmeyi yapan gözlemci ilk olarak sınıfta tahmini olarak üç farklı motor beceri seviyesine sahip öğrenci belirlemiştir. Daha sonra altı saniye izle ve altı saniye kaydet gözlem yöntemiyle bu öğrencilerin her birinin o esnada yaptığı etkinliğe bakarak gözlem aracında yer alan temel alan, boyut ve alt boyutlara uygun bir şekilde etkinliği kodlamıştır (Parker, 1989: 199- 200; Yıldırım ve diğ., 2007).

Ders süresi içerisindeki boyut ve alt boyutların sürelerini hesaplamak amacıyla, kaydedilen her davranış ve etkinlik altı saniye ile çarpılarak toplam boyut ve alt boyut süreleri elde edilmiştir. AÖZ-BE verilerini değerlendirirken birden çok farklı yöntem kullanılabilir. Fakat en temel ve basit değerlendirme, toplam gözlem verilerinin yüzdeleri üzerinden inceleme yapmaktır. Metzler (1983, Aktaran: Parker, 1989: 203) bu sürecin üç basamaktan oluştuğunu ifade etmektedir. Öncelikle gözlem aracı üzerindeki hatalı veriler ve kayıp veriler tespit edilerek gözlem yapılan her öğrenci için ayrı ayrı hesaplanır. Daha sonra, veriler tablolaştırılarak her davranış kategorisi için frekanslar (saniye cinsi) toplam gözlem sayısına (saniye cinsinden toplam süre) bölünerek bir yüzdeler ifadeye çevrilir. Örneğin, eğer akademik öğrenme süresi değerine ihtiyacımız var ise; tüm “uygun motor aktivite” (MA) gözlemleri tespit edilerek hesaplanır ve toplam gözlem süresine bölünerek akademik öğrenme süresine ait yüzdeler ifade elde edilir. Eğer toplam gözlem süresi yüzdeler değer ile çarpılırsa toplam akademik öğrenme süresi elde edilecektir. Son olarak eğer istenirse bu uygulama ders ortamı ve içeriği temel alanı ile öğrenci katılımı temel alanı altında yer alan tüm ana boyut ve alt boyutlar için uygulanır. Bu işlemin sonunda her boyut için bir yüzdeler ifade elde edilebilir (Parker, 1989: 203-204). Alanyazına bağlı olarak verilerin değerlendirilmesi süreci uygulanarak araştırmadaki her boyut ve alt boyuta ait verilerden yüzdeler ifadeler elde edilmiştir.

Çalışmada değerlendirilen 30 öğretmen adayının derslerinin tümü aynı gözlemci tarafından kayıt edilmiş ve değerlendirmeleri de yine aynı kişi tarafından yapılmıştır. Van der Mars (1989: 54) gözlemciler arası ve gözlemler arası olmak üzere iki tür gözlem uyum prosedürü olduğunu ifade etmiştir. Gözlemlerin bir kişi tarafından yapıldığı durumlarda gözlemler arası uyumun ilgili hesaplama prosedürü izlenerek hesaplanması gerekmektedir. Gözlemler arası uyum gözleme dayalı çalışmalarda güvenilirlik kavramına en yakın anlamı taşıyan uygulamadır (Van der Mars, 1989: 54). Bu çalışmada gözlemler arası uyum eşitliğine (Van der Mars, 1989: 56) bağlı olarak yapılan hesaplamalara göre; gözlemler arası uyum oranı ders ortamı ve içeriği temel alanında %93, öğrenci katılımı temel alanında %95 olarak bulunmuştur. Metzler (1983: 187) gözlem kategorilerinin 10'dan fazla olduğu durumlarda %70 tutarlılığın gerekliliğini, Van der Mars (1989) ise, üç ve altında davranış gözlemlenirken %90, dört ve daha fazla davranış gözlemlendiğinde %80-%85 tutarlılık sağlanmasının yüksek geçerliğe vurgu yaptığını belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Alanyazına bağlı olarak, çalışmada örnekleme ait gruplardaki gözlem sayısı 30'un altında olmasına rağmen, Levene test sonuçlarına ($p>0.05$) göre varyansların homojen olduğu ve Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına ($p>0.05$) göre ise grupların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin istatistiksel analizinde grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için ise Post Hoc testlerinden Tukey HSD ve bunların yanı sıra betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Beden Eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanını oluşturan ders ortamı içeriği ve öğrenci katılımı temel alanlarına ait zamanların farklı öğretim yöntemlerine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 1.

AÖZ-BE Boyutlarının Farklı Öğretim Yöntemlerine Göre Dağılımları ve Karşılaştırılması

		Komut Yöntemi (n:10)		Aıştırma Yöntemi (n:10)		Eşli Çalışma Yöntemi (n:10)		F	p	Anlamlı Fark
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
		(%)		(%)		(%)				
Ders Ortamı ve İçeriği	Genel İçerik	40,17	9,14	49,03	5,31	51,01	6,14	6,68	,004**	1-2 1-3
	Konu Alan Bilgisi İçeriği	15,17	8,33	12,46	5,07	10,03	4,12	3,06	,063	-
	Konu Alan Motor Bil.İçeriği	43,41	6,19	38,25	6,78	38,95	6,55	1,84	,177	-
Öğrenci Katılımı	Motor Aktivite Dışı Davranışlar	85,09	5,10	71,73	3,06	80,21	3,44	29,30	,000**	1-2 1-3 2-3
	Motor Aktivite İçi Davranışlar	14,91	5,10	28,26	3,06	19,38	3,44	29,30	,000**	1-2 1-3 2-3

** p<0.01

* p<0.05

1. Komut Yöntemi

2. Aıştırma yöntemi

3. Eşli Çalışma Yöntemi

Tablo 1 incelendiğinde, ders ortamı ve içeriği boyutunda en fazla zamanın aıştırma ve eşli çalışma yöntemlerinde genel içeriğe, komut yöntemiyle işlenen derslerde ise, konu alan motor bilgisi içeriğine ayrıldığı görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ders ortamı ve içeriği temel alanını ait genel içerik boyutunda Beden Eğitimi derslerinde kullanılan komut, aıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (F(2,27)=6,68; p<0.01). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farkın, genel içerik boyutunda; komut yöntemi ile aıştırma ve eşli çalışma öğretim yöntemleri arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1’e göre, öğrenci katılımı boyutunda üç yöntemde de en fazla zamanın motor aktivite dışı davranışlara ayrıldığı görülmektedir. Motor aktivite dışı davranışlara en fazla komut yöntemi (%85,09) en az ise aıştırma yöntemi (%71,73) ile işlenen derslerde, motor aktivite içi davranışlara ise en fazla zamanın aıştırma yöntemi (%28,26) en az zamanın ise komut yöntemi ile işlenen derslerde ayrıldığı bulunmuştur. Öğrenci katılımı temel alanını oluşturan motor aktivite dışı davranışlar (F(2,27)=29,30; p<0.001) ve motor aktivite içi davranışlar (F(2,27)=29,30; p<0.001) boyutlarında, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan komut, aıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre, her iki boyutta da anlamlı farkın, her üç yöntem arasında da olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, genel içerik boyutunu oluşturan alt boyutlara ait bulgularda, beden eğitimi derslerinde, aıştırma yöntemi ile işlenen derslerde yönetim (%11,83) ve aralar (%5,36) alt boyutlarına, eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde ise, geçişler (%20,61) ve ısınma (%18,99) alt boyutlarına diğer iki yöntemde göre daha fazla zaman ayrıldığı bulunmuştur. Genel içerik boyutunu oluşturan yönetim ve ısınma alt boyutlarında öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, geçişler (F(2,27)=14,17; p<0.01) ve aralar (F(2,27)=5,19; p<0.05) alt boyutlarında, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan komut, aıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek için yapılan Tukey HSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farkın, eşli çalışma ve komut ile alıştırma yöntemleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde öğretmenlerin ders ortamı ve ders içeriklerinde diğer iki yönteme göre geçişlere daha fazla zaman ayırırken, aralara ise, daha az zaman ayırdıkları söylenebilir.

Tablo 2.

Ders Ortamı İçeriği Boyutuna Ait Alt Boyutlarının Farklı Öğretim Yöntemlerine Göre Dağılımları ve Karşılaştırılması

		Komut Yöntemi (n:10)		Alıştırma Yöntemi (n:10)		Eşli Çalışma Yöntemi (n:10)		F	p	Anlamlı Fark
		\bar{X} (%)	ss	\bar{X} (%)	ss	\bar{X} (%)	ss			
Genel içerik	Geçişler	10,42	5,22	14,88	2,95	20,61	4,39	14,17	,000**	1-3 2-3
	Yönetim	11,61	4,99	11,83	2,54	10,08	3,17	0,66	,523	-
	Aralar	3,47	2,06	5,36	3,86	1,33	2,08	5,19	,012*	2-3
Konu Alan Bilgisi	Isınma	14,67	6,65	16,94	3,66	18,99	4,54	1,78	,187	-
	Teknik	6,94	2,20	6,95	3,39	5,33	2,86	1,05	,360	-
	Strateji	4,12	1,67	2,30	0,98	1,87	1,04	8,84	,001**	1-2 1-3
	Kurallar	3,25	2,03	2,35	1,16	2,11	1,33	1,50	,241	-
Konu Alan Motor Bilgisi	Sosyal Davranışlar	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-
	Arka Plan Bilgisi	1,26	2,03	0,84	1,17	0,70	1,04	0,38	,683	-
	Beceri	41,31	4,96	36,47	6,83	37,30	6,90	1,69	,203	-
	Uygulama Tekrar	1,47	1,72	0,43	0,63	0,05	0,16	4,76	,017*	1-3
	Oyun	0,95	2,04	1,59	3,38	1,59	3,37	0,15	,858	-
	Fiziksel Uygunluk	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

1. Komut Yöntemi

2. Alıştırma yöntemi

3. Eşli Çalışma Yöntemi

Tablo 2'ye göre konu alan bilgisini boyutunu oluşturan alt boyutlara ait bulgular incelendiğinde, beden eğitimi derslerinde, her üç yöntemde de en fazla zamanın teknik alt boyuta ayrıldığı görülürken, sosyal davranışlara hiç zaman ayrılmadığı, ancak sosyal davranışlar sonrasında en az zamanın ise arka plan bilgisine ayrıldığı görülmektedir. Konu alan bilgisi boyutunda farklı yöntemlere ait yapılan karşılaştırmalarda, teknik, kurallar, sosyal davranışlar ve arka plan bilgisi alt boyutlarında öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, strateji ($F(2,27)=8,84$; $p < 0.001$) alt boyutunda, her üç yöntem arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen farklılıkları belirlemek için yapılan Tukey HSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farkın, komut ve alıştırma ile eşli çalışma yöntemleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, komut yöntemi ile işlenen derslerde öğretmenlerin diğer iki yönteme göre strateji alt boyutuna daha fazla zaman ayırmakta oldukları söylenebilir.

Tablo 2'de konu alan motor bilgisini boyutunu oluşturan alt boyutlara ait bulgular incelendiğinde ise, beden eğitimi derslerinde, komut yöntemi ile işlenen derslerin %41,31'inde, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerin %36,47'sinde, eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerin ise %37,30'unda beceri alıştırmalarına zaman ayrıldığı ve bu sonuçlara göre de beceri alıştırmalarına komut yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yönteme göre daha çok zaman ayrıldığı görülmektedir. Her üç yöntemin kullanıldığı Beden Eğitimi derslerinde, öğretmen adayları fiziksel uygunluk ögesine hiç zaman ayırmamışlardır. Konu alan motor bilgisi boyutunu oluşturan beceri alıştırmaları, oyun ve fiziksel uygunluk alt boyutlarında öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık olmadığı

belirlenmiştir. Buna karşın, uygulama-tekrar ($F(2,27)=8,84$; $p<0.001$) alt boyutunda, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farkın, komut ve eşli çalışma yöntemleri arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.

Öğrenci Katılımı Boyutuna Ait Alt Boyutların Farklı Öğretim Yöntemlerine Göre Dağılımları ve Karşılaştırılması

		Komut Yöntemi (n:10)		Alıştırma Yöntemi (n:10)		Eşli Çalışma Yöntemi (n:10)		F	P	Anlamlı Fark
		\bar{X} (%)	SS	\bar{X} (%)	SS	\bar{X} (%)	SS			
Motor Aktivite Dışı Davranışlar	Ara-Boşluk	5,22	2,59	4,83	2,83	3,18	2,61	1,62	,216	-
	Bekleme	25,94	7,71	5,99	2,04	10,93	3,89	41,04	,000**	1-2 1-3
	Konuyla İlgisiz Davranışlar	6,58	3,89	2,91	1,71	2,79	2,73	5,42	,010*	1-2 1-3
	Konuyla İlgili Mot.Akt. İçermeyen Davranışlar	24,41	6,09	28,54	5,42	27,38	4,05	1,63	,213	-
	Bilişsel Davranışlar	22,73	7,40	29,46	5,91	36,33	6,97	10,01	,001**	1-3
Motor Aktivite İçi Davranışlar	Uygun Motor Aktivite	13,43	4,83	25,45	3,12	15,56	2,61	30,85	,000**	1-2 2-3
	Uygun Olmayan Motor Aktivite	1,12	0,87	2,81	1,88	2,38	2,06	2,69	,086	-
	Motor Aktivitede Destek Rolü	0,39	0,92	0,00	0,00	1,43	3,06	1,60	,219	-

** $p<0.01$ * $p<0.05$

1. Komut Yöntemi

2. Alıştırma yöntemi

3. Eşli Çalışma Yöntemi

Tablo 3 incelendiğinde öğrenci katılımı boyutu ile ilgili alt boyutlara ait bulgular, komut yöntemi ile işlenen derslerde ara-boşluk (%5,22), bekleme (%25,94) ve konuyla ilgisiz davranışlara (%6,58), alıştırma yöntemiyle işlenen derslerde konuyla ilgili ancak motor aktivite içermeyen davranışlara (%28,54), eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde ise, bilişsel davranışlara (%36,33) diğer yöntemlere göre daha fazla zaman ayrıldığını göstermektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, motor aktivite dışı davranışlar boyutunu oluşturan ara-boşluk ve konu ile ilgili ancak motor aktivite içermeyen davranışlar alt boyutlarında öğretim yöntemleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, bekleme alt boyutunda ($F(2,27)=41,04$; $p<0.001$), konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutunda ($F(2,27)=5,42$; $p<0.01$) ve bilişsel davranışlar alt boyutunda ($F(2,27)=10,01$; $p<0.05$) üç yöntem arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farkın, bekleme ve konuyla ilgisiz davranışlar alt boyutlarında komut ve alıştırma ile eşli çalışma yöntemleri arasında olduğu; bilişsel davranışlar alt boyutunda ise eşli çalışma ile komut yöntemleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, komut yöntemi ile işlenen derslerde öğrenciler diğer iki yöntem göre daha fazla beklemekte ve konuyla ilgisiz davranışlar ile daha fazla zaman geçirirken, eşli çalışma ile işlenen derslerde diğer iki yöntem göre daha fazla bilişsel davranışlarla zaman geçirmekte oldukları söylenebilir.

Tablo 3'de motor aktivite içi davranışlar farklı yöntemlere göre incelendiğinde, her üç yöntem kullanılarak işlenen beden eğitimi derslerinde, en çok zamanın uygun motor aktiviteye ayrıldığı ancak alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde uygun motor aktiviteye diğer iki yöntem göre daha fazla zaman (%25,45) ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca her üç yöntemde de en az zaman motor aktivitede

destek rolüne ayrılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, uygun olmayan motor aktivite ve motor aktivitede destek rolü alt boyutlarında öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, uygun motor aktivite alt boyutunda, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2,27)=30,85$; $p<0.001$). Elde edilen bu farkın, alıştırma ve eşli çalışma ile komut yöntemleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde öğrenciler diğer iki yönteme göre daha fazla uygun motor aktivite ile zaman geçirmekte oldukları söylenebilir.

Tablo 3’de akademik öğrenme zamanına ait bulgular incelendiğinde, akademik öğrenme zamanının, beden eğitimi derslerinde, en çok alıştırma yöntemi (%25,45), daha sonra eşli çalışma yöntemi (%15,56), en az ise komut yöntemi (%13,43) ile işlenen derslerde gerçekleştiği bulunmuştur. Akademik öğrenme zamanına ait bulgularda, Beden Eğitimi derslerinde kullanılan komut, alıştırma ve eşli çalışma yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2,27)=30,85$; $p<0.001$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farkın, alıştırma ve eşli çalışma ile komut yöntemleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde diğer iki yönteme göre daha fazla akademik öğrenme zamanı gerçekleştiği söylenebilir.

Tartışma

Beden Eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına ve onu oluşturan alt zaman boyutlarının değişkenliğine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularına göre, eşli çalışma yöntemi ile işlenen derslerde geçişler ve bilişsel davranışlar alt boyutlarına en fazla zaman ayrılan yöntem olması, yöntemin yapısında var olan çalışma yaprağı kullanımı ve eşlerin rol değişimi gibi görevlere bağlı olması yönünde yorumlanabilir. Komut ve alıştırma yönteminde öğretmen ya da öğretmen görevi sınıfta bir kişi üzerinde iken, eşli çalışma yönteminin özelliğine bağlı olarak tüm gözlemcilerle öğretmenin birçok görevi aktarılmıştır (Mosston ve Ashworth, 2009). Bu yapı doğrultusunda, eşli çalışma yönteminde aralar alt boyutuna daha az zaman ayrıldığına ait bulgu, yöntemde gözlemci rolünde olan eşlerin sürekli uygulayıcı, eşin ise gözleyerek onlara dönüt, düzeltme verme ve onları çalışma yaprağında değerlendirme görevleri doğrultusunda, uygulayıcıların ise fiziksel etkinliklerle daha ilgili olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada farklı öğretim yöntemleriyle Beden Eğitimi dersi işleyen beden eğitimi öğretmen adaylarının ısınmaya ayırdıkları zamanın, toplam ders zamanının ortalama %16.8’ini oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ortalama olarak Randall ve Placek (1986)’in yaptığı çalışmada ortalama olarak %5.1 , Randall ve Imwold (1989)’un yaptığı çalışmada %2.8, Derri ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada %8.9, Dars ve diğerleri (1990)’ın yaptığı çalışmada ise, %3.2 olarak bulunmuştur. Ülkemizde, Yıldırım (2007)’ın yaptığı çalışmada öğretmen adayları ve göreve başlamış öğretmenler arasında ısınmaya ayrılan sürenin ortalama %16.3 olduğu görülmektedir. Çiçek (1998), ısınmaya ayrılan zamanın ders amaçlarına uygun olarak dersin %20 -%25’ini kapsamaması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ısınmaya ayrılan süre bu zaman diliminin altında kalmaktadır. Ancak yurt dışında yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında ülkemizde işlenen Beden Eğitimi derslerinde ısınmaya daha fazla zaman ayrıldığı söylenebilir. Bu durum ülkemizde işlenen Beden Eğitimi derslerinde yurt dışındakilere göre ısınmaya daha fazla önem verildiğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Konu alan bilgisi boyutunda en fazla zamanın teknik, en az zamanın ise sosyal davranışlar alt boyutuna ayrıldığı bulgusu Yıldırım ve diğerleri(2007), Randall ve Placek (1986), Darst ve diğerleri (1990) ile Randall ve Imwold (1989)’un yapmış oldukları çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmada konu alan motor bilgisi boyutunda en az zamanın fiziksel uygunluk ve uygulama-tekrar alt boyutuna ayrıldığı bulgusunu paralel bulgularıyla destekler nitelikte olan birçok çalışma mevcuttur (Randall ve Placek, 1986; Darst ve diğ., 1990; Randall ve Imwold, 1989; Evans ve diğ., 1999; Ward ve diğ., 1999). Hatta fiziksel uygunluk alt boyutu altında değerlendirilebilecek herhangi bir veri

gözlemlenmemiştir. Bu alt boyutta fiziksel uygunluk parametrelerini geliştirmeye yönelik özelleştirilmiş alıştırma ve uygulamalar yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiş ilköğretim programında etkin katılım ve sağlıklı yaşam öğrenme alanı altında yer alan düzenli fiziksel etkinlik alt öğrenme alanında fiziksel uygunluk altı, yedi ve sekizinci sınıflar için öğretim programındaki kazanımların en az %19'unu oluşturması gerektiği belirtilmiştir (M.E.B., 2006). Ancak, programda bu bilginin açıkça ifade edilmiş olmasına rağmen öğretmen adaylarının fiziksel uygunluk parametrelerini geliştirmeye yönelik her hangi bir uygulamaya yer vermedikleri görülmüştür. Bu durumun öğretmen adaylarının desenledikleri alışırmalar ve istasyonlar içerisinde bu alana yönelik gelişim sağladıkları düşüncelerine sahip olabilecekleri düşünülebileceği gibi, yeni öğretim programının öğretmen adayları tarafından iyi anlaşılmararak ders planı yaptıkları yönünde de yorumlanabilir.

Konu alan motor bilgisi boyutunda en fazla zamanın beceri alışırmalarına ayrıldığı bulgusu Randall ve Placek (1986), Darst ve diğerleri (1990), Randall ve Imwold (1989), Evans ve diğerleri (1999), Ward ve diğerleri (1999)'nin yaptıkları çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada elde edilen bir başka bulguda da, beceri alışırmaları alt boyutunda komut yönteminin diğer iki yönteme göre daha etkin olduğudur. Bir başka değişle, komut yöntemiyle işlenen derslerde öğrencilere beceri alışırmalarını yapması için daha fazla zaman ayrıldığı söylenebilir. Ancak bu bilgi öğrencilerin daha çok motor beceri öğrendiği anlamına gelmemektedir. Çünkü, Martinek ve Karper (1983), Beden Eğitimi derslerinde etkili öğretimi, beceri alışırmalarına ayrılan zamanın değil, bu beceri alışırmalarına öğrencilerin ne kadar zaman diliminde amaca uygun olarak katıldığına belirlediğini ifade etmişlerdir. Bu bilgi ışığında, çalışmada komut yöntemiyle işlenen derslerin uygun motor aktiviteye en az zaman ayrılan yöntem olması bu açıklamayı destekleyen bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü, komut yöntemi ile işlenen derslerde öğretmen adayları beceri alışırmalarına diğer yöntemlere göre daha fazla zaman ayırmalarına rağmen, öğrenciler becerileri gerçekleştirmek için öğretmen komutunu beklemekte, ayrıca okullarımızdaki malzeme ve araç-gereç sıkıntısından dolayı çok fazla sıra bekledikleri için beceri alışırmalarına aynı oranda katılamamaktadırlar. Komut yönteminde beceri alışırmalarına katılım ile ilgili yaşanan temel sıkıntının nedenleri arasında sınıfların kalabalık oluşu, ders yapılan alanın özellikleri ve materyal eksiklikleri sayılabilir. Komut yönteminde beceri alışırmalarına, alıştırma ve eşli çalışma yöntemine göre daha fazla zaman ayrılmasının bir diğer nedeninin ise; diğer iki yöntemde çalışma yaprağı ve daha fazla materyal kullanımının gerekli oluşunun yanı sıra etkinliklerin istasyonlara ayrılarak ya da eşleşerek gerçekleştirilmesinden doğan geçiş ve yönetim gibi diğer alt boyutlara daha fazla zaman ayrılması gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu bulgular, komut yöntemiyle işlenen Beden Eğitimi derslerinde, öğrenciler sırada bekleme ve buna bağlı olarak konuyla ilgisiz davranışlarla uğraşarak etkinlikten uzaklaşmaktadırlar şeklinde yorumlanırken, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerde ise öğrenciler etkinliğe özgü kararları kendileri alarak, istediği alışırmaya daha fazla zaman ayırarak ve daha az sırada bekleyerek çalışmalara katılmalarından (Mosston ve Ashworth, 2009) kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin, alışırmaya başlayacakları ve bitirecekleri zamana ve hangi alışırmayı yapacaklarına kendilerinin karar verme şanslarının olması ve daha çok bireysel çalışmaya yer verilmesinden dolayı motor aktivite içi davranışlara ayrılan zaman alıştırma yönteminde fazla olmuş olabilir.

Çalışmada elde edilen bulgulardan birisi de, öğrencilerin en fazla bilişsel davranışlarla ilgili görevleri eşli çalışma yönteminde gerçekleştirmiş olduğudur. Aslında eşli çalışma yönteminin yapısı düşünüldüğünde bu bulgu arzu edilen bir bulgudur. Çünkü eşli çalışma yönteminin doğasında öğrenci kararları ve davranışlarını içeren çalışma yaprağı gibi materyallerin kullanımı ve öğrencilerin bir birleriyle iletişim kurmalarını gerekli kılan bir yapı söz konusudur. Ayrıca Byra (2000) komut yönteminin öğrenci kararlarının ve iletişiminin en az zaman diliminde tutulduğu, öğretmenin komut ve söylemlerine göre dersin işlendiği ve dersin her evresinde öğretmenin etkin olduğu bir yöntem olduğunu söylemiştir. Bu nedenle bilişsel davranışlar alt boyutunda bu iki yöntem arasında eşli çalışma lehine olan fark normal kabul edilmelidir.

Öğrenci katılımı boyutunda motor aktivite dışı davranışlara daha çok, motor aktivite içi davranışlara ise daha az zaman ayrıldığı sonucu göze çarpmaktadır ve bu bulgu yapılan birçok çalışma bulgularıyla desteklenmektedir (Yıldırım, 2003; Randall ve Placek, 1986; Darst ve diğ., 1990; Randall ve Imwold, 1989; Evans ve diğ., 1999; Ward ve diğ., 1999; Derri ve diğ., 2007). Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri olan alıştırmaya yöntemi, hem uygun motor aktiviteye hem de uygun olmayan motor aktiviteye en fazla zaman ayrılan yöntem olduğu bulgusu birbiriyle çelişen bir sonuç olarak görülse de, bu sonuç yöntemin doğası ile açıklanabilir. Alıştırma yönteminde öğrenciler öğretmenin sunduğu birçok alıştırmaya içerisinden hangilerini, hangi sıra ve ne kadar süre ile yapacaklarına kendileri karar verebilmektedirler (Mosston ve Ashworth, 2009). Diğer taraftan eşli çalışma yönteminde, motor aktivitede destek rolü alt boyutuna diğer yöntemlere göre daha fazla zaman ayrılmasının nedeninin, eşli çalışma yönteminde bazı alıştırmalarda bir eşin top benzeri bir materyali atması diğerinin ise vurması ya da tutması gibi bazı alıştırmalara yer verilebilmesinden ya da bazı durumlarda uygulayıcı ile gözlemci sayıları eşit olmayan durumlarda alıştırmaların özelliğine bağlı olarak bir ya da birkaç eşin motor aktivitede destek rolü alt boyutu altında yer alabilecek yardım davranışlarında bulunabiliyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alıştırma yöntemi ile komut yöntemi ve eşli çalışma yöntemi arasında uygun motor aktiviteye ayrılan zaman açısından ortaya çıkan fark, alıştırmaya yönteminde öğretmenin model olma yaklaşımıyla becerinin nasıl yapılacağını ve bu beceriye yönelik her bir alıştırmayı tek tek göstermesi ve açıklamasının yanı sıra, öğrencinin kullanımına sunulan çalışma yapraklarında da her bir alıştırmaya ait kriterlerin yer alması, öğrencinin beceri ya da alıştırmaya özgü önemli noktalara tekrar tekrar dikkat etmesine ve dolayısıyla daha doğru bir motor aktivite sergilemesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, komut yöntemiyle işlenen derslerde beceri alıştırmalarına ayrılan sürenin eşli çalışma ve alıştırma yöntemine göre daha fazla olduğu, ancak diğer iki yöntemle göre bekleme, yönetim, teorik bilgi aktarımı ve konuyla ilgisiz davranışlara ayrılan sürenin daha fazla olmasına bağlı olarak akademik öğrenme zamanının en düşük seviyede gerçekleştiği öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Eşli çalışma yönteminde ise, beceri alıştırmalarına ayrılan sürenin yeterli olmasına ve öğrencilerin hem psiko-motor, hem duyuşsal hem de bilişsel alanda gelişimine olanak sağlamasına rağmen, gerek çalışma yaprağı kullanımının bir sonucu, gerek ise gözlemci ve uygulayıcı rollerinde öğrencilerin sürekli yer değiştirmesinin sonucu olan bilişsel davranışlara ve geçişlere çok fazla zaman ayrılmasına bağlı olarak akademik öğrenme zamanının komut yöntemine göre daha fazla, ancak alıştırma yöntemine göre daha az seviyede olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen AÖZ-BE boyutlarına ve akademik öğrenme zamanı değerlerine ilişkin bulgular doğrultusunda, alıştırma yöntemi ile işlenen derslerin beceri alıştırmalarına yeterli miktarda zaman ayrılarak, öğrencilerin amaca uygun motor aktiviteye katılımına en çok olanak sağlayan öğretim yöntemi olduğu görülmektedir.

Templin (1983), Beden Eğitimi derslerindeki bekleme zamanının bazen dersin yarısını bulabildiğini, bu zamanın seçilen aktivite ve oyunlarla kısaltılabileceğini söylemiştir. Bu çalışmanın bulguları sonucunda bekleme süresinin kısalmasını etkileyen faktörler arasında seçilen öğretim yönteminin etkisinin de olabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, Beden Eğitimi derslerinde akademik öğrenme zamanının en çok alıştırma yönteminde, daha sonra eşli çalışma yönteminde, en az ise komut yöntemiyle işlenen derslerde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının geleneksel yöntem olarak da bilinen komut yönteminin yanı sıra başta akademik öğrenme zamanının en çok gerçekleştiği öğretim yöntemi olan alıştırma yöntemi ve diğer alternatif öğretim yöntemlerine derslerinde daha fazla yer vermeleri önerilmektedir. Bunun yanında akademik öğrenme zamanına ayrılan bölümün dersin ortalama beşte biri olması oldukça yetersizdir. Sınıf yönetimine, ders arasındaki geçişlere, teorik bilgi aktarımına ve beklemeye harcanan zaman azaltılarak öğrenciye daha fazla amaca yönelik uygun fiziksel aktivite yapma zamanı sağlanmalıdır. Bu konu ile ilgili ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması amacıyla, öğretim yöntemi gruplarındaki kişi sayıları artırılarak daha büyük bir çalışma grubunda, öğretim yöntemleri konusunda yeterli ve doğru bilgilere sahip beden eğitimi öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubunda da, aynı sınıfta aynı öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntemlerini kullanıldığı bir çalışma olarak, beden eğitimi öğretiminde kullanılan diğer öğretim yöntemleri ile desenlenerek, farklı öğretim modellerinin karşılaştırılarak, kullanılan ünitelere ait ders içeriklerinin de eşitlendiği bir çalışma olarak da yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Alpar, R. (2010). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anderson, L. W., & Walberg, H. J. (Eds.). (1993). *Timepiece: Extending and enhancing learning time*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Anderson, W. (1983). Observations from outside the system. *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph, Dodds & Rife (eds.), 53-59.
- Berliner, D. (1991). What's all the fuss about instructional time? Ben-Peretz & R. Bromme (Eds.), *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practitioner perceptions*. New York: Teachers College Press. Retrieved March 2006.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Birdwell, D. (1980). The effects of modification of teacher behavior on the academic learning time of selected students in physical education. Doctoral dissertation, Ohio State University.
- Byra, M. (2000). A Review Of Spectrum Research: The Contributions of Two Eras. *Quest*, 52, 229-245.
- Carroll, J. (1963). A model of School Learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Clark, L.H. ve Starr, I.S. (1991). *Secondary and Middle School Teaching Method*. Macmillan Publishing Company, New York, USA.
- Cousineau, W.J. ve Luke, M.D. (1990). Relationships between teacher expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 262-271.
- Çöndü, A. (1999). *Beden Eğitimi Ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Darst, P., Vogler E.W., Mars, H. ve Cusimano, B. (1990). Relationship of Presage, Context, and Process Variables to ALT-PE of Elementary Level Mainstreamed Students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1990, 7, 298-313.
- Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayımevi.
- Denham, C., ve Lieberman, P. (1980). *Time To Learn*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O. ve Kioumourtzoglou, E. (2007). Academic learning time in physical education (ALT-PE): Is it related to fundamental movement skill acquisition and learning?. *International Journal of Sport Science*, Vol III (3), 12-23.
- Dixon, S. L. (1997). *A study of ALT-PE and opportunity to respond to determine teaching effectiveness of college basketball coaches*. (Doctoral Dissertation, University Microfilms No: 9727479).
- Ekici, G. (2007). Öğretim Yönetimi. *Sınıf Yönetimi*. Karip, E. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Evans, S.A., Nguyen, P.T., Barret, T.M., Johnson, M.K., Doutis, Brobst, B., Shinoda, Y. (1999). Curriculum Effects in Seventh-Grade Pickleball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 444-454.
- Fink, J., Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. In D. Siedentop (Ed.). *The effective elementary specialist (Monograph)*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198-212.
- Fisher, C.W., Berlinger, D.C. (1985). *Perspectives of Instructional Time*. New York: Longman Publishes.
- Gettinger, M. (1991). Learning time and retention differences between nondisabled students and students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 179-189.
- Gettinger, M., Seibert, J. K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. in A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology, IV* (pp. 773-787). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Godbout, P., Brunelle, J., Tousignant, M. (1983). Academic learning time in elementary and secondary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 11-19.
- Graham, G. (1987). *Motor Skill Acquisition – An Essential Goal of Physical Education Programs*.

- Journal of Physical Education, Recreation and Dance*,(58), 44-48.
- Harrison, J.M. ve Blakemore, C.L. (1992). *Instructional Strategies for Secondary School Physical Education* (3rd Ed.). Dubuque: Wm. C. Brown Pub.
- Hastie, P.A. (1994). Selected Teacher Behaviors and Student ALT-PE in Secondary School Physical Education *Journal of Teaching in Physical Education*.13. 242-259.
- Hawkins, A., Wiegand, R., Behneman, C. (1983). The Conceptual Nature of ALT-PE and its use in an Undergraduate Teacher Preparation Program. *Journal of Teaching in Physical Education, Monograph*, Dodds & Rife (eds.), 11-16.
- Heyward, V.H. (1991). *Advanced Fitness Assessment and Exercise Prescription*. (2nd Ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B., Palombaro, M.M. (1995). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242–252.
- Knowles, C.J., Aufderheide, S.K, McKenzie, T. (1982). Relationship of Individualized Teaching Strategies to Academic Learning Time for Mainstreamed Handicapped and Nonhandicapped Students. *J Spec Educ*, vol. 16, 4: pp. 449-456.
- M.E.B. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı 1 – 8. Sınıflar*. Ankara.
- Metzler, M. (1983). *Academic Learning Time-Physical Education For In-Service Teachers: Questions and insights*. Monograph, Dodds & Rife (eds.), 17-21.
- Metzler, M. (1983). An Interval Recording System for Measuring Academic Learning Time. Darst, P.W., Zakrajsek, D.B. ve Mancini, V.H (ed.). *Analyzing Physical Education And Sport Instruction*. (181-195) Second Edition, Illinois: Human Kinetics Books.
- Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mosston, M. (1981). *Teaching Physical Education*, Second Edition. Merrill Publishing Company, USA.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretimi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Oslin, J. L. (1996). Routines as organizing features in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 319-337.
- Özdamar, K., *SPSS ile Biyoistatistik*, Kaan Kitapevi, Eskişehir, (1999), syf 325-331.
- Parker, M., O'Sullivan, M. (1983). Modifying Academic Learning Time - Physical Education for Game Play Contexts and other Reflections. *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph, Dodds & Rife (eds.), 8-10.
- Parker (1989). Academic Learning Time-Physical Education (ALT-PE) Darst, P.W., Zakrajsek, D.B. ve Mancini, V.H (ed.). *Analyzing Physical Education And Sport Instruction*. (195-207) Second Edition, Illinois: Human Kinetics Books.
- Placek, J. H., Randall, L. (1986). Comparison of Academic Learning Time in Physical Education: *Students of Specialist And Nonspecialists*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 157 – 165.
- Randall, L. E., Imwold, C. H. (1989). The Effect of an Intervention on Academic Learning Time Provided by Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, , 8, 271-279.
- Rink, J. E. (1996). *Effective Instruction in Physical Education*. (In Silverman, Ennis. 1996). Student Learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 171-198.
- Siedentop, D. (1983). Academic Learning Time: Reflections and prospects. *Journal of Teaching in Physical Education*, Dodds & Rife (eds.), Monograph, 3-7.
- Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching an curriculum strategies for grades 5-12*. Mayfield Publishing Company.

- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed). Mayfield Publishing Company, CA 94041.
- Siedentop, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Daryl Siedentop, Deborah Tannehill. Mountain View, Calif. : Mayfield Pub.
- Silverman, S., Dodds, P., Placek, J., Shute, S., Rife, F. (1984). Academic learning time in elementary school physical education (ALT-PE) for student subgroups and instructional activity units. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55(4), 365-370.
- Silverman, S. (1985). Students' characteristics mediating engagement--outcome relationships in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 66-72.
- Silverman, S., Devillier, R., Ramirez, T. (1991). The validity of academic learning time-physical education (ALT-PE) as a process measure of student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 319-325.
- Templin, T. (1983). Triangulating ALT-PE: A Research Consideration. *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph, Dodds & Rife (eds.), 38-41.
- Turner, J.C., and Meyer, D.K. (2000). Studying and Understanding The instructional Contexts of Classroom: Using Our Past To Forge Our Future. *Education Psychologist*, 35, 69-85.
- Van der Mars, H.(1989).Observer Reliability: Issues and Procedures (53-80). Darst, P.W., Zakrajsek, D.B. ve Mancini, V.H (ed.). *Analyzing Physical Education And Sport Instruction*. (195-207) Second Edition, Illinois: Human Kinetics Books.
- Ward, P., Barret, T.M., Evans, S.A., Doutis, P., Nguyen, P.T., Johnson, M.K. (1999). Curriculum Effects in Eighth-Grade Lacrosse. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 428-443.
- Yıldırım, A., Çiçek, Ş. (2002). Öğretmenlik Uygulaması Yapan Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derslerindeki Akademik Öğrenme Süreleri, 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 27 – 29 Ekim, Antalya.
- Yıldırım, A. (2003). *Analysis of Academic Learning Time in Physical Education classes of Prospective and Inservice Teachers*, Ankara, Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Yıldırım, A., İnce, M.L., Kirazcı, S., Çiçek, Ş. (2007). Beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının derslerindeki akademik öğrenme sürelerinin analizi, *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 18 (1), 31-41.
- Yoncalık, O. (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersindeki Başarılarına Üç Öğretim Stilinin Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11 (3), 33-46.