



T.C.

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE TAKTİKSEL OYUN
YAKLAŞIM MODELİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
AKADEMİK (ÖĞRENCİ) BENLİK ÜZERİNE ETKİSİ**

Gizem Nur GÖKSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERZİNCAN

2021

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE TAKTİKSEL OYUN
YAKLAŞIM MODELİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
AKADEMİK (ÖĞRENCİ) BENLİK ÜZERİNE ETKİSİ

Gizem Nur GÖKSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Eser AĞGÖN

ERZİNCAN

2021

TEZ KABUL SAYFASI

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans programında öğrenci Gizem Nur GÖKSOY tarafından Doç. Dr. Eser AĞGÖN danışmanlığında hazırlanan “Beden Eğitimi Dersinde Taktiksel Oyun Yaklaşımının bilişsel esneklik ve akademik benlik üzerine etkisi” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 26/ 01/ 2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvan Adı Soyadı	İmza
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Eser AĞGÖN	
Üye	Doç. Dr. Öztürk AĞIRBAŞ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Kaan ESENTÜRK	

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uygunluğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılamadığını, tezin herhangi bir kısmının başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Gizem Nur GÖKSOY

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL SAYFASI	i
TEZ BEYANI	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEŞEKKÜR	vi
KISALTMALAR	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	7
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1.Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım	8
2.2. Beden Eğitimi ve Spor	13
2.3. Beden Eğitimin ve Sporda Öğretim Modelleri	18
2.4. Taktiksel Oyun Yaklaşım Modeli	19
2.4.1. Taktiksel Oyun Modelinde Uyarlanmış Oyun Basamakları	23

2.5. Bilişsel Esneklik.....	24
2.6. Benlik Kavramı	30
2.7. Akademik Benlik Kavramı.....	32
3. MATERYAL VE METOT.....	35
3.1. Araştırmanın Türü.....	35
3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı.....	36
3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	36
3.4. Araştırmanın Değişkenleri	36
3.5. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	36
3.6. Zaman Planlaması ve Verilerin Toplanması (Etkinlik Raporları).....	40
3.7. Taktiksel Oyun Modeli Öğretim Planı.....	41
3.8.Verilerin Analizi	42
4. BULGULAR.....	43
5. TARTIŞMA.....	47
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	53
6.1. Öneriler	53
KAYNAKLAR	54
EKLER	63
EK 1: Deney Grubu Ders Planları.....	63
EK 2: Kontrol Grubu Ders Planları.....	73

EK 3: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı.....	83
EK 4: Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	84
EK 5: Bilişsel Esneklik Ölçeği.....	85
EK 6:Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği.....	86
EK 7: Veli İzin Dilekçesi.....	87
ÖZGEÇMİŞ	88

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerini paylaştan, desteğini her zaman hissettiğim değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Eser AĞGÖN' e, çalışmamın her aşamasında yanımda olan, önerileriyle çalışmama yön veren Sayın Arş. Gör. Emrah Seçer' e, sonsuz teşekkürler. Ayrıca hayatımın her anında yanımda olan hedeflerime ulaşmak için desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme özel olarak teşekkürlerimi sunuyorum.

KISALTMALAR

TOYA : Taktiksel Oyun Yaklaşım Modeli

MALS : Akademik Benlik Algısı Ölçeği

BEÖ : Bilişsel Esneklik Ölçeği

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 2.1. Davranışçı Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Sınıfları	10
Tablo 2.2. Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Öğretim Durumları .	11
Tablo 2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Modeller ve Stiller	19
Tablo 2.4. Bilişsel Esneklik İlkeleri	27
Tablo 3.1. Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deseni	35
Tablo 3.2. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımları ve Yaş Değişkenlerinin Ortalama Değerleri	36
Tablo 3.3. Akademik Benlik Algısı Ölçeği Madde Korelasyon Tablosu	38
Tablo 3.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği Madde Korelasyon Tablosu	39
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları.....	43
Tablo 4.2. Deney Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	43
Tablo 4.3. Kontrol Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	44
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MALS Son Test Puanları ve Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları.....	44
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MALS Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	45
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BE Son Test Puanları ve Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları	45
Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BE Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	46

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 1. Oyun	23
Şekil 2. Oyun Kavrama Tablosu.....	24
Şekil 3. Benlik Algısı Alt Boyutları	32

ÖZET

Beden Eğitimi Dersinde Taktiksel Oyun Yaklaşımının Bilişsel Esneklik ve Akademik Benlik Üzerine Etkisi

Giriş ve Amaç

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında öğrencilerin psikomotor gelişimleri yanında bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin de bir bütün olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle Beden eğitimi ve spor derslerinin bilişsel ve duyuşsal alana katkılarını araştırmak araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Bu çalışmada beden eğitimi ve spor dersinde taktiksel oyun yaklaşımının bilişsel esneklik ve akademik benlik üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Materyal ve Metod

Araştırmanın örneklemini Ortaokulda öğrenim gören 34 öğrenci (17 deney, 17 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel desen modeli kullanılmıştır. Öğrencilere 10 hafta boyunca uygulanan Taktiksel Oyun Yaklaşımı Modelli beden eğitimi dersi işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak; 'Kişisel Bilgi Formu' Burden (1998) tarafından geliştirilmiş, Erten (2015) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış olan 'Akademik Benlik Ölçeği' ve Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş, Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış olan 'Bilişsel Esneklik Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel analizler, grup içinde karşılaştırmak için paired t testi ve gruplar arası karşılaştırma yapmak için ANCOVA analizi kullanılmıştır. ANCOVA analizinde değişkenler ayrı ayrı modeller şeklinde analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya göre deney grubundaki öğrencilerin; akademik benlik ve bilişsel esneklik son test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin; akademik benlik ve bilişsel esneklik ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre taktiksel oyun modelinin uygulandığı deney grubunun bilişsel esneklik ve akademik benlik algılarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Beden eğitimi ve sporda salt becerilerin kazanılmasının yanı sıra bilişsel ve duyuşsal alana ait becerilerinde gelişmesi için taktiksel oyun yaklaşımının beden eğitimi derslerinde uygulanmasının öğrencilerin gelişimine fayda sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, Taktiksel Oyun Yaklaşımı, Bilişsel Esneklik, Akademik Benlik Algısı

ABSTRACT

The Effect of Tactical Game Approach on Cognitive Flexibility and Academic Self in Physical Education Course

Introduction and Aim

It is important to consider students' psychomotor development as well as their cognitive and affective development in Physical Education and Sport Classes. The aim of this study is to examine the effect of tactical games approach on cognitive flexibility and academic self in physical education and sports classes.

Material and Method

The sample of the study consists of 34 secondary school students (17 subjects, 17 control groups). The Experimental design model was used in the research. The tactical game model was applied to the students in physical education classes for 10 weeks. As a data collection tool were used the 'Academic Self Scale' developed by Burden (1998) and adapted to Turkish by Erten (2015) and the 'Cognitive Flexibility Scale' developed by Martin and Rubin (1995) and adapted to Turkish by Çelikkaleli (2014). The analysis of the data was used descriptive analyzes, paired t-test for dependent groups to compare the pre and post-test scores of the experimental and control groups within the group, and Analysis of Covariance to make comparisons among groups. In ANCOVA analysis, variables were analyzed as separate models.

Results

According to the results, it was determined that the students' the Academic Self and Cognitive Flexibility posttest mean scores in the experimental group were statistically significantly higher than the pre-test mean scores ($p < .05$). There was no significant difference between the Academic Self and Cognitive Flexibility pre-test mean scores of the students in the control group ($p > .05$).

Conclusion

The cognitive flexibility and academic self-perception of the experimental group in which the tactical game model was applied developed positively. It could be said that the tactical game approach in physical education and sports teach will be beneficial for the acquisition of physical skills as well as the development of skills in the cognitive and affective domain.

Keywords: Physical Education and Sports, Tactical Game Approach, Cognitive Flexibility, Academic Self Perception

1. GİRİŞ

Eğitimin en temel ilkelerinden biri, insanları zihinsel ve bedensel yönleriyle bir bütün olarak geliştirmektir. Bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum, toplumsal kalkınmayı gerçekleştirme yolunda önemli bir avantaja sahip demektir. Bu çerçevede beden eğitimi; okul beden eğitimi programlarında fiziksel aktiviteler ile öğrenci gelişimine, bilgisine, tutumlarına, motor ve duyuşsal becerilerine eğlenceli katılım sağlamak amacıyla yapılan ve fiziksel devamlılık içeren aktif hayat şeklidir (1). Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitiminin zihinsel gelişime sağladığı katkılar oldukça fazladır (2). Beden ve zeka arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kapsayan zihinsel gelişim Piaget’ ye göre bireyin çevre ile etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Birey çevresindeki nesnelere, duyuları aracılığıyla topladığı bilgiler doğrultusunda çeşitli tepkilerde bulunur, daha sonra bu tepkilerinde değişiklik yapar. Böylece çevreye, nesnelere ve yeni durumlara uyum sağlar (3). Okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitimi ve spora katılımın; öğrencilerin devinişsel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel özelliklerini geliştirmede aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır. Aynı zamanda öğrenciler beden eğitimi ve spor yoluyla özyönetim, sosyal ve düşünme becerilerini de geliştirebilir (4).

Beden eğitimi ve spor insanın bedensel ve ruhsal eğitimine doğrudan olumlu etkiler gösterirken, kişinin bu eylem içerisinde kendisini tanımasına, tanıtmasına toplum hayatında yerini almasına yardımcı olur (5). Yenilenen MEB programına esasen beden eğitimi ve spor dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan beceriler;

eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim becerileri, özyönetim gibi zihinsel ve duyuşsal alana hizmet eden beceriler olabilir. Duyuşsal özellikler içerisinde yer alan öğrenme düzeyini yordama bakımından en güçlü değişkenlerinden birinin akademik benlik kavramı olduğu vurgulanmaktadır (6). Bireyin kendi öğrenme öz geçmişine dayanarak bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlanmaktadır (7). Çocuğun etkili öğrenme-öğretme ortamlarında beden eğitimi ve spor dersini yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, kendi kavramlarını yapılandırması, beden eğitimi ve sporun dinamik sürecinde yer alması, kendilerini başarılı hissetme olanağı da tanıyabilir. Başka bir tanıma göre benlik kavramı, çevreyle etkileşim yoluyla oluşan ve kendine inançtan meydana gelen algılardır (8). Beden eğitimi ve spor yolu ile öğrencinin derste aktif katılım sağlaması, kendi bedeni ile tanışması, arkadaşları ile sürekli iletişim kurması, neleri yapabildiğini ve ya yapamadığını somut bir şekilde idrak etmesi ile öğrencinin akademik benlik, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerini geliştirebilir.

Beden eğitimi; okul beden eğitimi ve spor programlarında fiziksel aktiviteler ile öğrenci gelişimin, bilgisine, tutumlarına, motor ve davranışsal becerilerine eğlenceli katılım sağlamak amacıyla yapılan ve fiziksel devamlılık içeren bir hayat şeklidir (1).

Beden eğitimi ve spor derslerine katkıda bulunan öğrenciler oyunun, sporun, bedensel aktivitelerin tanımlarını, kavramlarını kurallarını, alan ölçülerini, malzemelerini öğrenirler. Ayrıca etkinliklere ait tekniksel özellikleri, taktik anlayışı ve stratejiyi öğrenirler veya geliştirirler. İşte tüm bu öğrenmelerde öğrenciler bilişsel gelişim sağlarlar (9).

Beden eğitimi ve spor dersi disiplinler arası yaklaşım açısından ele alındığında bilişsel gelişime katkı sağlanması beklenebilir. Hareket ve spor eğitimi etkinlikleri bireylere gruplayabilme, analiz yapabilme, hipotezler oluşturabilme senteze varabilme problem çözebilme gibi zihinsel becerilerin kazandırılması için son derece uygun bir ortam hazırlar. Öğrencinin problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi ve kendi benliğini ifade edebilmesi için de yeni yollar ve yaratıcı çözümler aramasına yardım etmede öğrenme ortamı için hareket eğitiminden yararlanılır (10). Hareket ve spor eğitimiyle öğrencilerin merak duygusunu uyandırarak ve güdüleyerek, çevrelerini keşfedebilme, problemleri çözebilme, değişen koşullara karşı esnek olabilme ve uyum gösterebilme gibi hedeflere ulaşılmaya çalışılır (10).

Hareket ve spor eğitimi etkinlikleri bireyleri gruplayabilme, analiz yapabilme, hipotezler oluşturabilme, senteze varabilme problem çözebilme gibi zihinsel becerilerin kazandırılabilmesi için son derece uygun bir ortam hazırlar (11). Stadler (1993:49) “Beden eğitimi ve spor dersinin amacı, hareketin bilişsel destekle yapılmasını sağlamaktır. Öğrenciye ne bildiğini gösterebilme fırsatı verilmeli, öğrenci motive edilmeli” demiştir (12).

Woods (1997:28); beden eğitimi ve sporun, düşünme ve bilgi sürecini içeren bilişsel alanın gelişmesinde önemli bir role sahip olduğunu ve beden eğitimi ve spor aracılığıyla, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılığı geliştirme bir içerikten diğerine hareket hakkında aktarım yapmayı öğrendiklerini belirtmektedir (13).

Beden eğitimi ve spor dersinde spor yoluyla bilişsel becerilerin geliştirilip, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak strateji ve taktikleri uygulayabilir. Bireyin bilişsel, fiziksel, sosyal, zihinsel, ruhsal ve duygusal becerilerinin gelişimini hareket

ve beceri yoluyla arttırmayı amaçlayan beden eğitimi ve sporda bu gelişim alanları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanı arasındaki bu ilişki, bireysel ortamlarda yada grup ortamlarında oyun, egzersiz, spor veya fiziksel etkinliklerin düşünülerek gerçekleştirilmesini öğrenmeyi, geliştirmeyi, beceri haline getirmeyi ve analiz yapmayı sağlar (14).

2006 tarihi itibarıyla Türkiye’de beden eğitimi ve spor programı değişmiş öğrenen merkezli, yaparak yaşayarak, öğrenmeyi öğretmeyi amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yeni ilköğretim beden eğitimi programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. Bu amacın yerine getirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik süresince ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekir. Bunun için kazanımlar belirlenirken ve etkinlik örnekleri düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ile öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretim programı uluslararası karşılaştırma yapılarak standartlar bütünsel olarak ele alınmıştır (15).

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim yöntemleri: 1) Spor eğitim modeli, 2) Sosyal sorumluluk modeli, 3) Taktiksel oyun modelidir. Beden eğitimi derslerinin amaçları da öğrencilerin zihinsel düzeylerinin üst seviyelere yükseltilmesidir. Buna bağlı olarak da taktiksel oyun modeli anlayışının; öğrencilerin zihinsel yönden gelişimine katkı da bulunması bakımından önemli bir rol olarak görülmekte ve diğer modellere göre ön plana çıkartılmaktadır (4).

Taktiksel oyun yaklaşım modeli ilk defa Bunker ve Thorpe tarafından 1982’ de ortaya çıkmıştır (16). Bu modelin amacı, öğrencilerin oyun becerilerini geliştirmek ve onların taktiksel farkındalığını sağlayacak bir biçimde gelişmesini sağlamaktır. Aşamalı işlem modeli ile karar verme ve taktiksel düşünme becerilerini uyarlanmış oyunlar yolu ile geliştirir. TOYA modeli öğrenci odaklı, problem çözmeye dayalı ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir öğretim yöntemidir. Taktiksel oyun yaklaşımı modeli geleneksel oyun yönteminden farklı olarak oyunda taktiksel öğretiminden beceri öğrenimine doğru bir geçiş göstermesidir (17).

Taktiksel oyun modeli bireyin zihinsel süreçleri taktiksel düşünme ve karar verme becerilerini etkiler. Alan taraması yapılan çalışmalar incelendiğinde TOYA modelinin öğrencilerin zihinsel süreçlerine olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (17).

Beden eğitmenler öğrencilerin, psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarının gelişmesine yardım etmekte kılavuz oldukları düşünüldüğünde, öğrencileri bu üç alandaki özel amaçlara ulaştırmak için eğitimsel niteliklere sahip olmaları gerekebilir. Beden eğitimi ve sporun, öğrencinin sosyal etkileşim ve bilişsel süreçlerini harekete geçirmesi için sağladığı deneyimlerle bu amaçlara yardım edebilir.

Taktiksel oyun modeli yaklaşımı ile beden eğitimi ve spor dersini yöneten öğretmenin öğrencilerinin problem çözme, karar verme, taktiksel farkındalık vb. gibi bilişsel süreçlerinin gelişmesi beklenir. Bilişsel esneklik bir problemin nasıl çözüleceğini veya çeşitli alanlarda bir hedefi, görevi yerine getirmeye karar verirken içeriğe özgü çeşitli bilgi unsurlarını göz önünde bulundurma ve bir bağlamda bir

problem çözme veya görevini yürütmeyi bir uyarılma eğilimi olarak tanımlanabilir. Bilişsel esnekliğin hem algısal hem de temsil edici bileşenleri vardır. Esnek olabilmek için bağlamdaki değişiklikleri fark etmek ve yeni bilgileri algılamak gerekir (18).

Stevens (2009)'a göre bilişsel esneklik birbirini takip eden süreçlerden oluşur. Bilişsel esneklik, karşılaşılan bir probleme çoklu stratejilerle yaklaşma, düşünceler arası geçişler yapma ve bu sayede var olan duruma uyum sağlamayı içerir (19).

Çelikkaleli (2014), bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin problemler karşısında çoklu bakış açısı yakalayarak yaratıcı çözümler ürettiğini bundan dolayı özgüvenli bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Problemlere karşı hazırlıklı olmak öğrencilerin özgüvenini ve akademik benlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir (20).

Beden eğitimi ve spor derslerinde taktiksel oyun yöntemi ile öğrencilerin biliş becerileri uyarılabilir. Karar verme, kararlarını değiştirebilme, esnek düşünebilme, farklı çözüm yollarını görebilme, birden fazla çözüm üretebilme gibi bilişsel esnekliğini destekleyecek faktörlerin geliştirmesi beklenilebilir. Ayrıca akademik benlik algısı, benlik algısı, tutumları, ortama uyum sağlama, fikir birliği oluşturma, işbirlikli çalışma, iletişim becerileri gibi duyuşsal becerilerini de geliştirebilir.

Çalışmanın gerekçesi; beden eğitimi ve spor dersinin psikomotor becerilerin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal becerilerin alt boyutlarına olan etkilerini araştırmaktır. Literatüre baktığımız zaman eğitimde yeni bir kavram olan bilişsel esneklik ve duyuşsal akademik benlik araştırması üzerine çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın beden eğitimi ve spor dersinde Taktiksel Oyun Yaklaşım Modelinin

bilişsel ve duyuşsal becerilerine etkisi beden eğitimi öğretmenlerine ve diğer branş öğretmenlerine ışık tutacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Taktiksel oyun yaklaşım modelinde taktiksel problemin çözümü öğrencinin keşfetmesi beklenir. Problemin çözümünde bilişsel ve duyuşsal süreçlerin, bu süreçlerin alt boyutlarının aktif olarak kullanılması ile taktiksel oyun yaklaşımı birleştirilebilir ve etkileri gözlemlenebilir. Çalışmanın amacı; taktiksel oyun yaklaşımı modelinin, beden eğitimi ve spor dersinde bilişsel esneklik ve akademik benlik algısı üzerine etkisini incelemektir.

2. GENEL BİLGİLER

Genel bilgiler kısmında eğitimde yapılandırmacı yaklaşım, beden eğitimi ve spor, beden eğitimi ve sporda öğretim modelleri, taktiksel oyun yaklaşım modeli, benlik kavramı ve bilişsel esneklik konuları sırası ile detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Türkiye’de eğitim reformu ile yaklaşımlar geleneksel ve yapılandırmacı olarak ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel öğretimde öğrenme-öğretme süreci, genellikle öğretmenin bilgiyi sözel yolla vermesine; öğrencilerin de bu yolla verilen bilgiyi almasına, ezberlemesine dayanmaktadır. Geleneksel yaklaşımla sportif oyun ve beceri öğretiminde, öğretmen öğrencilere; açıklama yapar, becerileri gösterir, temel alıştırmaları yaptırır ve dersin sonunda oyun oynatır(1). Geleneksel yaklaşımda dezavantaj, becerinin transfer edilememesi ve kısmen öğrenme gerçekleşmesi olabilir. Bu neden ile bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşım temele alınmıştır.

2.1.Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacılık (constructivism) özellikle geçen yüzyılın ikinci yarısından beri küresel alan yazında eğitim ve öğretimle ilgili en çok araştırılan konulardan biridir. İnsanın bilgiyi kendine has bir şekilde yapılandırmasını inceleyen bu yaklaşım bu yönüyle bir bilgi ya da epistemolojik yaklaşımdan çok bilginin kişisel yapılandırılmasını üstünde durur (21).

Bugün eğitim alanında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu incelendiğinde eğitim programlarını ilgilendiren ve etkileyen yaklaşımlardan yapılandırmacılık (constructivism) karşımıza çıkmaktadır.

Yapılandırmacılık,

- Oluşturmacılık, yapısalcılık, kurmacılık gibi çeşitli şekillerde adlandırılmaktadır.
- Bilginin doğası ve öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak ortaya çıkmıştır.
- Piaget ve Vygotsky olmak üzere birçok öğrenme kuramcısının görüşleri doğrultusunda gelişme göstermiştir.
- Davranışçı yaklaşıma karşı bir bakış açısı ortaya koymaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamı ve bu ortamdaki öğretmen ve öğrenci rolleri davranışçı yaklaşımdan farklı özellikler taşımaktadır.
- Bilgi, bireyden bağımsız bir olgu değil, öğrenen ön öğrenmelerine dayalı olarak ve sosyal çevresiyle etkileşime geçerek bilgiyi etkin bir biçimde kendisi oluşturmaktadır (22).

Öğrenciler geleneksel öğretim yöntemleri ile bilişsel basamakların bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki becerileri kazanabilirken, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzeydeki bilişsel basamakları kazanması mümkün olmayabilir (23). Günümüzde öğrencilerin derse aktif katılabildikleri üst düzey bilişsel becerilerin kazanabildikleri yöntemler tercih edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda dersler öğrenci merkezli planlanırken, öğretmen sürekli öğrenen ve rehber konumdadır. Ayrıca bu yaklaşımda öğrenci önceki bilgiler ile yeni bilgi arasında bağlantı kurabilmeli, yaşantıya uygun içerikler düzenlenmeli, etkinlikler birincil kaynaklı olmalı, tümdengelim metodu kullanılmalı ve disiplinler arası bir öğrenme olmalıdır.

Tablo 2.1. Davranışçı Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Sınıfları (24)

Geleneksel sınıflar	Yapılandırmacı sınıflar
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Program öğrenci ihtiyaçlarına göre esnetilebilir.
Eğitim ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Eğitim birincil bilgi kaynaklarına ve materyallere dayalıdır
Değerlendirme öğretimden ayırır.	Değerlendirme öğretim esnasında gözlemlerle desteklenir.
Öğrenci yalnız çalışır.	Öğrenci grup halinde çalışır.
Öğrenci boş bir levhadır.	Öğrenci dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşündürür.
Öğretmen didaktik davranır, bilgi sunar.	Öğretmen etkileşim içindedir.

Tabloda da görüldüğü üzere öğrencinin kazanımları birlikte belirlediği, sürekli öğretim sürecinin içerisinde yer alması, öğrencinin nasıl öğrenmesi gerektiği gibi davranıştan çok bilişsel süreçlere yönelim vardır.

Yapılandırmacı yaklaşımda sonuçtan çok sürecin verimliliği, bilginin gerçek hayata aktarılabilmesi, bilgiye birden çok çözüm yolu ile ulaşılabilineceği, anında geri bildirim, dönüt ve pekiştireçler verilmesi gerektiği, tüm süreci yordayan ölçme değerlendirme yapılması, becerilerin sarmal şekilde ilerlemesi gerektiğine dayalı bir yapısı vardır.

Tablo 2.2. Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Öğretim Durumları (24)

GELENEKSEL YAKLAŞIM	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
Sonuca odaklı	Sürece odaklı
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Günlük hayatla ilişkili olmayabilen görevler	Otantik görevler
Tek doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Daha çok öğretimin sonunda	Daha çok öğretim esnasında
Çok az geri bildirim	Yeterli ve zamanında geribildirim
Yazılı sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek yöntemle ölçüm	Çok yöntemlerle ölçüm
Birbirinden ayrılmış-kopuk becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Aralıklı ölçüm	Sürekli ölçüm

Yapılandırmacı öğretme-öğrenme etkinlikleri hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin işbirlikli öğrenmeleri, problem çözmeleri, gözlem yapmaları, buluşa dayalı yaklaşımlar sergilemeleri, araştırma yapmaları, sorgulamayı bir yöntem olarak kullanmaları, yorumlama ve açıklama yapmaları gibi bilgi, beceri ve tutumu içselleştirebilecekleri yaklaşımları kullanmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın beden eğitimi alanına yansımaları, öğrenci merkezliliği ve aktif katılım ilkeleri doğrultusunda öğrencinin sürece etkin katılımı ve öğrendiklerini gerçek yaşama aktarmasıyla olacaktır (25).

Öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, problem çözmeye yönelik alıştırmalar ile, problem durumlarına birden çok çözüm yolu oluşturarak, alternatif düşünme teknikleri ile öğrencinin öğrenmesine rehberlik ederek, öğrencinin kendisini gerçekleştirme sürecine yardımcı olunabilir. Bunu

sağlayacak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özellikleri şöyle sıralanmaktadır (22):

1. Kavramların ve konunun çoklu bakış açıları ve açıklamaları verilir ve desteklenir.
2. Genel ve özel amaçlar öğrenci tarafından öğretmenle veya sistemle görüşülerek belirlenir.
3. Öğretmenler; rehber, izleyici, koç, kontrol edici ve kolaylaştırıcı rol oynarlar.
4. Öğrenenin; üst düzey bilişsel becerilerini (kendi kendisini analiz etmesini, düzenlemesini, yansıtmasını ve farkındalığını) teşvik edici etkinlikler, olanaklar, araçlar ve ortamlar sağlanır.
5. Öğrenen, öğrenmenin yönetiminde ve kontrolünde merkezi bir rol oynar.
6. Öğrenme durumları, gerçekçi, özgün (otantik) ve gerçek dünyanın doğal karmaşıklığını temsil edici özelliktedir.
7. Gerçek dünyanın karmaşıklığını göstermek için birincil veri kaynakları kullanılır.
8. Bilginin yeniden üretimi değil, yapılandırılması önem taşır.
9. Bu yapılandırma, bireyin kendisi, sosyal etkileşimi, işbirliği ve deneyimleri yoluyla gerçekleşir.
10. Öğrenenin önceki bilgiyi yapılandırmaları, inançları ve tutumları bilgiyi yapılandırma sürecinde dikkate alınır.
11. Üst düzeyde düşünme becerilerine ve derinlemesine anlamaya önem verilir.
12. Yanlışlar, öğrencilerin önceki bilgilerini gözden geçirme olanağı sağlar.

13. Keşfetme, öğrencilerin bilgiyi bağımsız bir biçimde arayıp bulmalarını desteklemek için önde gelen bir yaklaşımdır.
14. Öğrenenlere; görevlerin, becerilerin ve bilgi edinmenin karmaşıklığının giderek arttığı çıraklığa dayalı öğrenme olanağı verilir.
15. Bilginin karmaşıklığı, kavramsal ilişkilere ve disiplinler arası öğrenmeye önem verilmesini gerektirir.
16. Öğrenene, alternatif bakış açılarını göstermek için, işbirliğine dayalı öğrenme uygulanır.
17. Bilgileri yapılandırmayı destekleyici uygulamalar öğrencilerin, yeteneklerinin üstünde performans göstermelerine yardımcı olur.
18. Değerlendirme, özgün (otantik) olarak ve öğretimle birlikte gerçekleşir.

Bu kuram, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında aktif katılımını gerektirir ve öğrenme sürecinde öğrenci sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar ve bu bağlamda hareket eder. Birey öğrenirken, geçmişten gelen deneyim ve bilgi birikimlerini karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak, yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından yeniden yapılandırılmasıdır (26).

2.2. Beden Eğitimi ve Spor

Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, temel olarak hareket deneyimleri yoluyla tüm çocukların büyüme ve gelişimine katkıda bulunmayı amaçlar. Beden eğitimi ve spor dersi hareket yoluyla eğitim olarak tanımlanabilir ve hareket yoluyla eğitim olarak tanımlanabilen beden eğitimi ve spor bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yani tüm öğrenme alanlarına dikkatin verildiği bir alandır (27).

Eğitimin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal yönleriyle bir bütün halinde davranış değiştirme olarak düşünüldüğünde Beden Eğitimi ve spor dersinin de hareket eğitimiyle davranış geliştirmesi beklenebilir. Her alanda eğitilmesi düşünülen öğrencilere çağımızın ve bireysel gelişimlerinin ihtiyaçları dikkate alınarak fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal açıdan çok yönlü gelişimlerini sağlayabilmek için örgün eğitim kurumlarında birçok ders verilmektedir. Bu dersler içerisinde bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacak derslerden biri de beden eğitimi ve spor dersidir (28).

Beden eğitimi ve spor; bireylerin hareket doğasına yani kaslarının ve kemiklerinin gelişimine etkileri vardır bununla birlikte devinışsel beceriler ve bu becerilere bağlı olarak bireylerin vücut kontrolü, koordinasyonu, sinir kas sisteminin gelişmesine ve aktif olarak zihinsel faaliyetlerin gelişimine, algılama, düşünme, belleğini kullanmasına yardımcı olur (29).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir yere sahip olmasına ek olarak, sosyal ve duyuşsal gelişim yönünden de olumlu katkılar sağlamaktadır.

Beden eğitimi ve spor dersinde deneyimlenen fiziksel etkinlikler, oyunlar ve çeşitli sporlar aracılığıyla öğrencilerde kendini ifade etme, yapabildiklerini ve sınırlılıklarını kabul etme, farklılıklara saygı, paylaşma, iletişim kurma, yardımlaşma, liderlik yapma, lidere uyma, kurallara uyma, işbirliği yapma, farklı fikirler ortaya koyma gibi özellikler geliştirilebilir. Bu ifadeye göre, beden eğitimi ve spor kişinin fiziksel, kişisel ve sosyal uyum sağlaması açısından önemli bir yere sahiptir (30).

Beden eğitimi ve sporun temel işlev ve amaçlarının; idealler çevresinde, zihinsel gelişim ve duyuşsal dengeyi sağlamak, daha çok üretim ve verim sağlayarak

bireyi toplumsallaştırmak, bireye yaşamda karşılaşacağı sorunları çözebilme becerileri kazandırmak, bireyin doğaya uyumunu sağlamak, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak, bireylere beden kültürü kazandırmak ve toplumsal birliği sağlamak olduğunu söylemiştir (31). Yenilenen beden eğitimi programına göre beden eğitimi dersinin hareket yetkinliği sağlamasına ek olarak bilişsel süreçlere sağladığı yararlar ele alınmıştır.

Okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitime ve spora katılımın; öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede önemli bir rolü vardır. Bu süreçlerde beden eğitimi ve spor dersinden öncelikle beklenen; öğrencilere hareket yetkinliklerini geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır. Aynı zamanda öğrenciler, beden eğitimi ve spor yolu ile öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini de geliştirebilmelidirler (4).

Pangranzi (2007)'ye göre, beden eğitimi ve spor psikomotor, bilişsel, duyuşsal olmak üzere bütün öğrenme alanlarını içeren öğretimsel bir yapıdır (27). Lumpkin (1990) bu öğrenme alanlarına göre beden eğitimi amaçlarını üç gruba ayırmıştır (32):

Bilişsel alan: Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme;

Duyuşsal alan: Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, merak duygusunu uyandırma, sportmenlik beceri ve algısı;

Psikomotor (Devinişsel) alan: Vücudu ısındırma ve alıştırma becerileri, temel hareket becerileri, motor beceriler, bedensel mekanik ve yeterlilik becerileri gibi.

Ülkemizde 2006’da Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile Beden eğitimi ve spor öğretim programlarında bilişsel, duyuşsal ve bilişsel alana yer verilmiştir. Ve bu amaçlar doğrultusunda beden eğitimi ve spor dersi özel amaçları geliştirilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda, Beden Eğitimi ve Spor dersini alan öğrencilerin aşağıdaki program çıktılarına ulaşmaları beklenmektedir:

1. Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
2. Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
3. Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
4. Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar.
5. Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.
7. Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir.
8. Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fairplay), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

Beden Eğitimi ve Spor dersi ortaokul 5-8. sınıflarda okuyan öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve spora katılmalarına ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak tüm eğitim alanlarını ve süreçlerini içerir. Bu doğrultuda Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim

Programı, ortaokul 5-8. sınıflar düzeyindeki öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri göz önüne alınarak “Hareket Yetkinliği” ile “Aktif ve Sağlıklı Hayat” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine tasarlanmıştır. Aynı zamanda, “beden eğitimi ve spor” etkinliklerinin içindeki öz yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarından etkili bir şekilde yararlanmak için bu boyutlarla ilgili kazanımlara da Öğretim Programı’nda yer verilmiştir (33).

Bu bağlamda, İlköğretim okullarımızda uygulanmakta olan beden eğitimi ders programı genel eğitimin amaçları doğrultusunda fiziksel hedeflerle birlikte sosyal, bilişsel ve duyuşsal hedefleri de içerir; ancak beden eğitimi ve spor programında kazandırılması hedeflenen amaçlar kadar bu amaçlara ulaşmak için hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, yapılan etkinliklerin nasıl değerlendirildiği ve bu değerlendirme sonucunda amaçlara ne düzeyde ulaşıldığının da belirlenmesi gereklidir(34). Öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasına yardımcı etkenlerin belirlenmesine ilişkin araştırmalar süregelmektedir. Bu etkenlerden biri beden eğitimi ve derslerinde kullanılan öğretim etkinliklerinin sunum biçimidir. Öğretim yöntemi, öğretmen tarafından kullanılan işlemler ve teknikleri gösterir ve sayıları oldukça fazladır (35). Bu ifadelerden hareketle öğretim yöntemleri, hedefe ulaşmak için izlenecek yol olabilir. Beden eğitimi öğretim programının nihai amacı; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekir. Bunun için kazanımlar yazılırken ve etkinlik örnekleri düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşım temel

alınmış, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmasına dikkat edilmiştir (36).

2.3. Beden Eğitimin ve Sporda Öğretim Modelleri

Öğretim modelleri, öğrenmeyi en etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve değişkenlerin arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Öğretim modelleri, öğretmenin öğretimde temele alacağı öğretim stratejileri ya da öneri setleri sunar (37). Beden eğitimi öğretimi alanında ilk versiyonu Mosston ve Ashworth (2008) tarafından 1966 yılında yazılan “Beden Eğitimi Öğretimi-Teaching Physical Education” adlı, içerisinde beden eğitimi öğretimine yönelik stillerin yer aldığı kaynak günümüze kadar öğretmen yetiştiren kurumlar ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılmıştır (38). Mosston ve Ashworth’un (2008) kullanıma sunduğu 11 öğretim stili Komut Stili-A, Alıştırma Stili-B, Eşli Çalışma Stili-C, Kendini Denetleme Stili-D, Katılım Stili-E, Yönlendirilmiş Buluş Stili-F, Problem Çözme: Tek Doğru Stili-G, Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili-H, Öğrencinin Tasarımı Stili-I, Öğrencinin Başlatması Stili-J ve Kendi Kendine Öğretme Stili-K’dir (38).

Öğretim stilleri daha dar kapsamlı bir kavram iken öğretim modelleri öğretim için daha kapsamlı daha anlaşılır planlardır. Bir ders içerisinde birden fazla öğretim stilli kullanılabilir. Öğretim modelleri stillerin bir araya gelmesiyle oluşur.

Beden eğitimi anlamında şu anda bilinen sekiz öğretim modeli bulunmaktadır. Bu modeller sadece beden eğitimi ve spor öğretiminde kullanılan modeller değildir. Bu modellerden beş tanesi beden eğitimi ve spor dersine uyarlanmış, diğer üç tanesi sadece beden eğitimi ve spor dersi için geliştirilmiştir. Diğer alanlardan beden eğitime uyarlanan modeller; 1. Doğrudan öğretim modeli, 2. İşbirlikli öğretim

modeli, 3. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli, 4. Akran öğretim modeli ve 5. Araştırma öğretim modelidir. Sadece beden eğitimi ve spor alanında kullanılmak üzere geliştirilen modeller ise; 6. Spor eğitim modeli, 7. Taktiksel oyun yaklaşım modeli ve 8. Bireysel ve sosyal öğretim modelidir (39).

Tablo 2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Modeller ve Stiller

MODELLER (Metzler,2005)(40)	STİLLER (Mosston ve Asworth,1986)(38)
Doğrudan Öğretim Modeli	1-Komut Stili
Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli	2-Alıştırma Stili
İşbirlikli Öğretim Modeli	3-Eşli Çalışma Stili
Akran Öğretim Modeli	4-Kendini Denetleme Stili
Spor Eğitim Modeli	5-Katılım Stili
Taktiksel Oyun Modeli	6-Yönlendirilmiş Buluş Stili
Araştırma Öğretim Modeli	7-Problem Çözme Stili
Bireysel Ve Sosyal Sorumluluk Modeli	8-Kişisel Program Stili
	9-Öğrencinin Başlatması Stili
	10-Kendi Kendine Öğrenme Stili

Doğrudan eğitim modelinden itibaren her bir sonraki modelde öğrenci daha aktif olmaktadır.

2.4. Taktiksel Oyun Yaklaşım Modeli

Taktiksel oyun yaklaşım modeli ilk defa 1982’de Bunker ve Torper tarafından ortaya konmuştur . Bunker ve Torpe tarafından ‘‘oyunları anlamayı öğretme modeli (OAÖM) (Teaching games for understanding)’’ olarak isimlendirdikleri öğretim modeli ile birlikte ilk defa TOYA olarak literatüre girmiştir. Bu modelde araştırmacılar, okullarda öğrencilerin performanslarını geliştirebilmek için beceri çalışmalarının daha öncesinde oyunların felsefesinin, ilkelerinin ve stratejilerinin öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır (16). TOYA’nın öğretim rolü, taktiksel

farkındalığı sağlayacak biçimde öğrencilerin oyunu anlamaya yönelik karar verme becerilerini ve oyun anlayışlarını iyi tasarlanmış oyunlar yoluyla geliştirmesidir (41).

Modelin temelinde, öğrencilerin zihinsel olarak etkin şekilde bir oyuna katılarak fiziksel becerileri öğrenmeleri amaçlanır. Öğrencilerin etkin katılımı ve toplumsallaşmaları göze çarpar (42). Kısaca taktiksel oyun modelinde taktiksel problemi kullanma ve motor performansın yanı sıra bilişsel öğrenmeye vurgu yapması, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının güçlü bir şekilde temel alındığı söylenilebilir.

Teknik, taktik ve taktiksel oyun yaklaşımı kavramlarına baktığımızda;

Teknik; her bir öğrencinin oyunu içerisinde gözlenen; pas verme, sıçrayarak atış, aldatma ve top sürme gibi davranışlarını içerir.

Taktik; oyunu içerisinde rakibi etkisiz hale getirmede kullanılan, daha çok bilişsel süreçlerin devrede olduğu, düşünme, karar verme, problem çözme ve işbirliği gibi süreçlerdir (43).

TOYA’da amaç oyunun taktik yapısının içinde uygun zamanlama ile becerilerin çalışılması ve uygulanmasına vurgu yaparak, taktiklerin ve becerilerin bağlantılı olarak çalışması amaçlanabilir. Modelin gerekçeleri; öğrencilerde ilgi ve heyecan yaratılması, oyun bilgisinin güçlendirilmesi ve aynı oyun sınıflamasındaki branşlar arasında taktiksel anlayışın transfer edilebilmesi olarak söylenilebilir (44).

TOYA’da öğrencilerin, bir taktiksel çözümü oyunda verilen özel durumlara nasıl aktaracağını keşfetmeleri beklenir. Bu bağlamda TOYA, öğrenen merkezli ve konu merkezli öğretim yaklaşımlarının birleştirilmesi olarak düşünülebilir. Modelin üç özelliği vardır:

1. Taktiksel problemin ortaya konması (sunulması)

2. Taktiksel problemi yansıtacak uyarlanmış oyun seçilerek öğrencinin bu çalışmaya katılması
3. Öğrencilerin konu ile ilgili özel problemlere yanıt verebilecekleri sorularla yönlendirilmesi (41).

Taktiksel oyun yaklaşımı öğretim modeliyle ‘Nasıl yapıyorum?’ sorusundan ziyade ‘Neden yapıyorum?’ sorusu daha çok ağır basmaktadır. Taktik oyun yaklaşım modelinde, öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanmaları son derece önemlidir. Problem çözme tekniği; bir problem ya da durumun bilimsel yaklaşımla çözümünü sağlayan, uygulayan kişinin sayısına göre ya bireysel, ya da grup öğretim tekniği olarak tanımlanan bir tekniktir (45). Problem çözme, istenilen hedefe ulaşabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasında seçme ve kullanmadır. Bu teknik bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır (46).

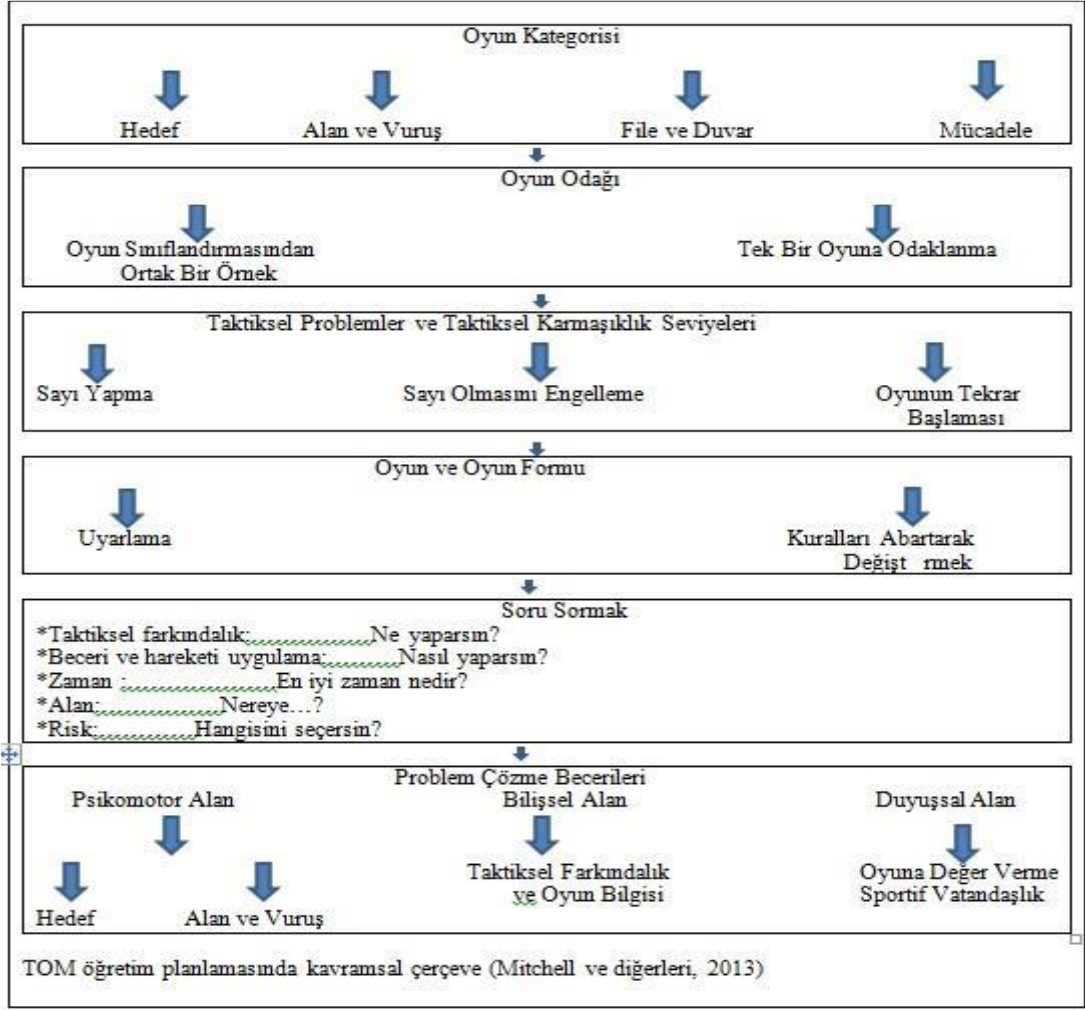
Griffin ve diğerleri (1997) ve Mitchell ve diğerleri, (2013) TOYA’yı oyunları öğrenirken öğrencilerde ilgi ve heyecan uyandırarak 3 tane gerekçeye dayandırmışlardır (47, 48).

1. İlgi ve heyecan uyandırması: Geleneksel öğretimde becerinin daha iyi nasıl yapılabileceği üzerine odaklanılır ve teknikler geliştirilirken, tekniklerin oyun içerisinde önemini odaklanılamamaktadır. Bu yüzden öğrenciler her seferinde “Ne zaman oyun oynayacağız?” diye sorarlar. Taktiksel modelini ise öğrenciler motive edici bulurlar. Bununla birlikte, öğrenciler oyun ortamlarında neredeyse sürekli taktikleri ve becerileri uygulayacaklarından, bilgilerinin arttırmaları gerektiğini daha net göreceklerdir ve sonrasında da öğrenme etkinliklerine ilgileri artacaktır.

2. Bilginin güçlendirilmesi: Her ne kadar becerinin gerçekleştirilmesi oyun performansı için önemli olsa da, oyunda ne yapılması gerektiğinin kararını vermek de önemlidir. Öğrencilerin oyunları anlamaları geliştikçe, oyunlara katılımda ve karar vermede daha başarılı olacaklardır.

3. Performans ve anlamının transfer edilmesi: Ortamlar sağlandığında, öğrenciler bilgilerini, anladıklarını ve performanslarını oyunlar arasında transfer edebileceklerdir. Aynı oyun sınıflaması içinde olan oyunların birçok ortak taktiksel problemleri olduğu için, öğrencilerin bilgi ve performans becerilerini transfer edebilecekleri oyunları öğrenmek olası olacaktır ve benzeri taktik sınıflamaya sahip oyunları öğrenmelerinde çok zaman harcamalarına gerek kalmayacaktır.

Bunker ve Thorpe (1982), oyunları benzer amaçlarına göre dört ana sınıfa ayırmıştır (16):



Şekil 1.Oyun

2.4.1. Taktiksel Oyun Modelinde Uyarlanmış Oyun Basamakları

1.Oyun; Bu basamakta oyun tanıtılır ve oyuna giriş yapılır. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun oyunu en üst düzeyde temsil eden uyarlanmış bir oyunla başlanır.

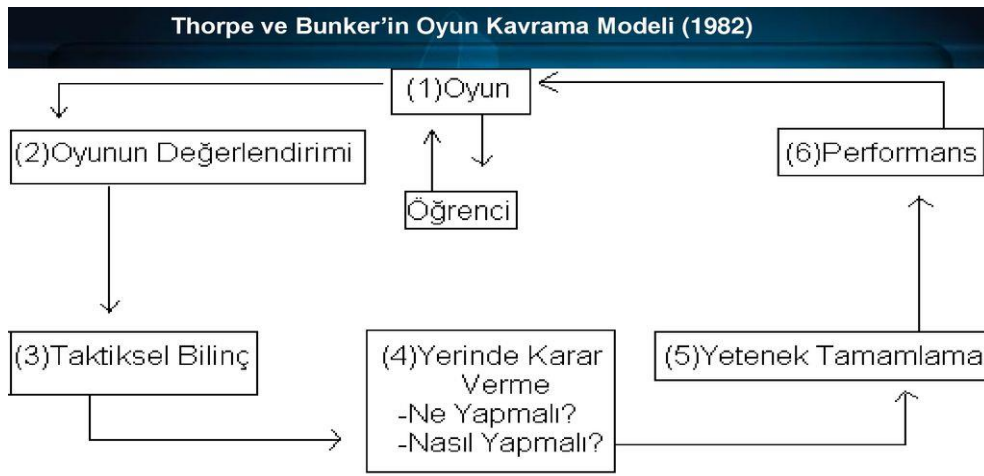
2.Oyun Duyusu; İkinci basamakta öğrenciler, oynayacakları oyunun kurallarını anlamaya ve uygulamaya odaklanır. (saha ölçüleri, sınırlılıklar, skor, vb.)

3.Taktiksel Farkındalık; Öğrenciler oyunu kural ve ilkelerine göre oynayabilmek için oyuna özgü taktikleri sergilemeye çalışırlar. Bu onların taktiksel farkındalıklarının artmasına yardımcı olmaktadır.

4.Uygun Karar Verme; Öğrenciler oyunda karar verme ve taktik geliştirme sürecine odaklanır. Bu basamakta öğrencilerin doğru karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla ne yapmaları ve nasıl yapmaları gerektiği sorulmaktadır.

5.Beceri Uygulaması; Bu basamakta oyuna özgü beceri ve hareketlerin nasıl uygulanacağına(geliştirileceğine) odaklanılmaktadır.

6.Performans; Sonuçta elde edilen performans oyunun ve dersin amaçlarına göre belirlenmiş özel ölçütlere dayanmaktadır (49).



Şekil 2. Oyun Kavrama Tablosu (16)

2.5. Bilişsel Esneklik

Miyake ve diğerleri (2000) yaptıkları faktörü analizi sonucunda yönetici işlevlerin üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir (50). Bu bileşenler çalışma belleği, ketleme ve bilişsel esnekliktir. Canas'a (2006) göre, genel anlamda bilişsel esneklik, kişinin bilgi işleme stratejilerini, çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarda kullanmak için düzenleme yeteneğidir. Birey herhangi bir durum karşısında farklı bir şekilde davranma potansiyeline ve hakkına sahiptir (51). Bu noktada bilişsel esneklik kavramı ön plana çıkmaktadır. Martin ve Anderson' a (1998) göre bilişsel esneklik, herhangi bir durumla ilgili olarak bireyin alternatif çözüm yollarının ve seçeneklerin farkında olması, yeni durumlara karşı esnek olması

ve bu durumlarda kendisini yetkin olarak hissetmesidir (52). Bilişsel esneklik 3 temel maddeye dayanır; deneyim, bilgi işleme strateji adaptasyonu, çevresel değişkenlere uyumdur (53). Bu kavram haritasından hareketle bilişsel esneklik deneyimle geliştirilebilir, bireyin bilgiyi işleme algılama stratejisine göre değişkenlik gösterebilir, değişen dış şartlarla başa edebilme yetisini etkileyebilir görüşüne varılabilir. Bilişsel esneklik genellikle durumları farklı şekillerde algılamak, işlemek veya yanıtlamak için zihinsel kurulum (mental set), yetenek, düşünce veya dikkati kaydırma becerisi olarak da ifade edilen çok bileşenli bir süreçtir (54).

Bilişsel esneklik aynı zamanda bireylerin etkin bir biçimde davranma konusundaki yeteneklerine güvenlerini arttırmakta ve bu konularda daha esnek olmalarını sağlamaktadır (52). Spiro ve Jehng (1990)'e göre çok yönlü görevlerle yüz yüze gelmiş insanlar durumsal değişiklikleri kolayca değerlendirerek bilişsel olarak daha esnek olabilirler (55). Bireylerin yeni, beklenmedik ya da zorlu durumlarla karşı karşıya kalması yaşamın doğal bir parçasıdır. Gelişen dünyanın beklentilerini yerine getirmek için bireyler çoğu zaman birden çok görevi yerine getirme, yeni durumları uyumsama ve düşünceler arası hızlı geçiş yapma ihtiyacı duymaktadırlar (56). Böyle bireyler bilgilerini kolayca yapılandırabilir, değişen durumlarda kararlarını radikal bir şekilde değiştirebilir, öğrendiklerini günlük yaşamına daha kolay aktarabilir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler yeteneklerini daha etkin bir şekilde kullanabilmekte ve karşılaştıkları her problem için birden fazla ve ya farklı çözüm yolu olduğunu fark edebilmektedir (57). Hızla adapte olabilen bilişsel esnekliği yüksek bireyler olumsuz, zorlayıcı düşünceleri daha uyumlu ve olumlu olanlarla değiştirme eğilimindedir. Bu bireylerin etkili fikir üretme ve bunları uygun şekilde yapılandırma yetenekleri bulunmaktadır (58).

Durumsal faktörlere dayanan olabilecek düzenlemeleri görebilen ve seçeneklerin farkında olan insanlar, sadece tek bir davranışsal tepkiyi görebilen insanlara göre bilişsel yönden daha esnektir (52). Bu tanımdan hareketle davranışa değil davranışın nedenini sorgulayan bireylerin bilişsel yönden daha esnek olduğunu söylenilebilir. Seçeneklerin farkında olma, seçenek üretebilme ve problem çözme büyük ölçüde yaratıcılık gerektirmektedir. Torrance’e (1968) göre yaratıcılık, ıraksak düşünmeyi içermektedir (59). Böyle bir düşünme sisteminde kişi farklı bakış açılarıyla fikirler arasında ilişkileri kavrarken bir yandan da kendini belli bir düşüncenin içinde sınırlandırmayacaktır. Bu durumdan hareketle esneklik, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar(60). Dennis ve VanderWal (2009)’da bilişsel esnekliği, değişen durum ve olaylara uyum amaçlı bilişlerin değiştirilmesi olarak ele almışlardır (61). Bilişsel esneklik kavramında bahsedilen esneklik, değişen durumlara cevap verme amaçlı alternatif fikirler üretmeye açık olma ve yeni bilişsel düzenlemeler yapma becerisi olarak tanımlanabilir (62). Hızla değişen koşullara adapte olabilme yatkınlığı olan bu yeteneğin karmaşık görevlere, yenilikçi çözümlere, zorlu taleplere ve ana ait birden fazla alandaki ihtiyacı karşılamaya yardımcı olduğu bilinmektedir (63).

Bilgin’e göre bilişsel esneklik en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilmektir (64).

Bilişsel esnekliğin ortaya çıkışı iki tür etkileşime bağlıdır: ilki bilişsel mekanizmaların etkileşimini, ikincisi ise duyuşsal-motor mekanizmaların bilişin ve bağlamın gelişimsel zamandaki etkileşimini içermektedir. Kısacası, “bilişsel esnekliğin” statik bir yapı olmadığı yalnızca belirli koşullar altında bilişsel sistemin işleyişinde veya alt sistemlerinde (dikkat, akıl yürütme vb.) ortaya çıkan ve

etkileşime açık bir özellik olduğu belirtilmektedir (65). Bilişsel esnekliğin çevreden gelen çeşitli uyarıcılara yanıt verebilmesi için birçok mekanizma ile etkileşiminin gerektiği görüşü, geniş bir davranış yelpazesinde kendini göstermektedir. Bu davranışlar arasında, bir görevden diğerine geçiş veya çoklu görev, yeni bir kural ile davranış değiştirme, bir probleme yeni bir çözüm veya çözüm yolu bulma, yeni bilgi ve/veya araçlar oluşturma gibi esnek davranışlar yer almaktadır (66).

Bilişsel esneklik teorisi, karmaşık ve iyi yapılandırılmayan alanlardaki bilginin öğrenme ve uygulamasına ilişkin derinlemesine bilgi edinmeye odaklanmaktadır. Bu anlamda bilişsel esneklik, alternatif öğrenme stratejileri bilinci ile öğrencinin değişmeye istekli olmasını sağlayan bir sosyal biliş sürecidir (53). Bu süreçte bilginin nasıl organize edildiği ve çeşitli durumlara uygulayabildiği sorusuna cevap vermek için Spiro ve diğerleri (1990) yedi ilke belirlemiştir. Belirlenen ilkeler şu şekildedir:

Tablo 2.4. Bilişsel Esneklik İlkeleri

Bilişsel Esnekliğin İlkeleri
1- Aşırı basitleştirme ve aşırı düzenli olmadan kaçınma
2- Çoklu temsiller
3- Durumların merkeziliği
4- Kavramsal bilginin kullanılması
5- Şema birleştirme
6- Kavramların ve durumların bölümlere ayrılmaması
7- Aktif katılım ve öğretici rehberlik

1. Aşırı basitleştirme ve aşırı düzenli olmadan kaçınma: Bu ilkede bireylerin edindiği bilgilerin çoğunun ilk bakışta görüldüğü kadar basit ve düzenli olmadığı belirtilmektedir. Bireyler ön yargılar nedeniyle gözlemleri anlamlandırırken aşırı sadeleştirme eğilimi göstermektedir. Bu doğrultuda, aşırı basitleştirme ve aşırı

düzenlileşmeden kaçınma, sorunlara çözüm bulurken karmaşıklık ve usulsüzlükleri göstermek için özel önlemler almaktır.

2. *Çoklu temsiller:* Kavramsal bir konu hakkında düşünme biçimlerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bireylerin edindiği bilgi, birçok şekilde kullanılmalı, öğrenilmeli ve denenmelidir.

3. *Durumların merkeziliği:* Bu ilkede, bilginin merkezi olarak temsil edilmesi gerektiğini belirtilmektedir. Böylelikle bilişsel esnekliğin artması çeşitli durumlara yanıt verme konusunda akıl yürütmeyi kolaylaştıracağı savunulmaktadır.

4. *Kavramsal bilginin kullanılması:* Kavramsal bilginin uygulamada kullanımında belirli sorunlar yaşanabilmektedir. Kötü yapılandırılmış bir alandaki kavramın farklı durumlar arasında kullanılmasında büyük ölçüde değişkenlik olmaktadır. Bu nedenle, kavramlar arasında farklı kullanım türleri varsa bu kavramlar uygulama bağlamlarına göre anlaşılmaktadır.

5. *Şema birleştirme:* Karmaşık ve iyi yapılandırılmayan alanlarda, her şey için önceden hazır bir şema halinde bulunmayabilir. Genel olarak, düşüncede rutinleşmeye neden olan sabit şemaların rolü azaltılmalıdır. Çünkü bu şemalar çeşitli durumlara uyma yeteneğinde azalmaya neden olmaktadır. Bu anlamda, şema birleştirme sertlikten esnekliğe bir yol izleyip farklı kavramsal kaynakları oluşturmak için ortam hazırlanmalıdır.

6. *Kavramların ve durumların bölümlere ayrılmaması:* Kavramlar arasındaki birbirine bağlılığı ifade etmektedir. Soyut kavramların karmaşık ve düzensiz olması nedeniyle bu kavramlar bireyler tarafından birbirinden ayrı olarak ele alınmaktadır. Böylelikle bireyler bileşenlerin bağımsızlığına dair inanç geliştirmektedir. Duruma

bağlı yeni şemalar uyarlayabilmek için bu kavramların birbiriyle bağlantılı olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

7. Aktif katılım ve öğretici rehberlik: Günümüzde bireylere giderek artan bir şekilde aktif katılım ve uzman rehberliği ile çeşitli bilişsel destek sağlanmaktadır. Bireylerin önceki öğrenmelerine ilişkin yanlış bilgi kodlamalar olması muhtemel bir durumdur. Bu nedenle, kavramların karmaşıklığını yönetmek için aktif katılım ve uzman danışmanlar eşliğinde ek destek sağlanmalıdır. Bu açıdan bilişsel esneklik öğrencilerin karmaşık kavramsal algılarını birçok yönden keşfetmelerini sağlamaktadır (55).

Kömür (2018), üniversitede öğrenim gören bireylerde bilişsel esneklik ile stresle baş etme becerileri arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Analiz neticesinde üniversite eğitimi gören bireylerin özgüvenli ve iyimser yaklaşımları ve aynı zamanda sosyal destek arama ile alternatif ve kontrol alt basamakları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir (67). Esen Aygün (2018) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının bilişsel esnekliği ile kişilerarası problem çözme becerilerini cinsiyet, bölüm, sınıf, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzey, anne baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel modele göre desenlenmiştir. Araştırma bulgularında, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sınıf düzeyi sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel statü değişkenlerinin bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde açıkladığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu rapor edilmiştir (68). Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2019) araştırmalarında, öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğe ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Tümevarımsal içerik

analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan zorluklar karşısında alternatif yollar deneme konusunda yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında, öğretmenlik uygulamasının bilişsel esnekliği geliştirdiği raporlanmıştır (69).

2.6. Benlik Kavramı

Kişiliğin temelini oluşturan faktörlerden biri olan benlik kavramı kişinin kendisinin kim olduğu, ne anlama geldiği, ne yapabileceği ve dünyaya nasıl uyum sağladığı ile ilgili düşüncelerini ifade etmektedir (70).

Kişinin kendine ilişkin algıları, duyguları, tutumları olarak düşünülen benlik kavramı çok boyutlu bir kavramdır (71). Bedensel özellikler, sosyal benlik, bilişsel benlik, akademik benlik bu boyutlardan bazılarıdır.

Benlik kavramı, sadece kalıtımla gelen bir özellik değildir, sosyal ve fiziksel çevre içerisinde zamanla oluşmaktadır. İlk ve orta çocuklukta okul, arkadaş grupları, ebeveynler çocukların benlik kavramı ve benlik saygısının oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (72). Bireyin kendisini, diğer insanları ve içinde bulunduğu dünyayı nasıl gördüğünü tanımlayan bu kavram kişinin mevcut durumunu ve pozisyonunu açıklamasına yardımcı olur (73).

Benlik kavramı, bireyin kendine ilişkin bilinçli algılarından oluşmaktadır (74). Benlik kavramımız, diğer insanlarla etkileşimde bulunduğumuzda bize ait olan ile bizim dışımızda kalanı ayırt eden bir alan gibidir. “Ben çok çalışkanım”, “ben iyi bir insanım”, “ben işimi seviyorum”, “ben gürültüden hoşlanmam” dediğimizde kendimizi, içinde bulunduğumuz toplumun veya grubun içinde anlamlandırmış oluruz. Benlik kavramı ile kendimizi bizim dışımızda kalanlardan ayırır, kendimize özel bir alan oluştururuz. Oluşturduğumuz alanı korumak, geliştirmek ve sosyal

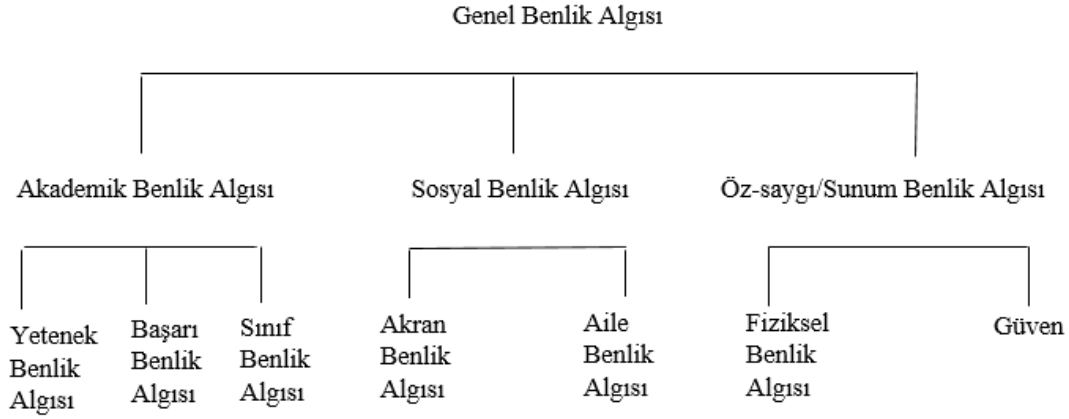
etkileşim içinde konumlandırmak için de çok büyük çaba gösteririz. Bu çaba “ben olma savaşı” biçiminde nitelendirilmektedir (75).

Benlik kavramı kişinin kendisini nasıl algıladığı, başkalarının kişiye ilişkin görüşlerinden kişiye yansıyanlar ve kişinin kendine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilir. Çoğu zaman bu bilgiler ve değerlendirmeler çevreden gelen tepkiler ile oluşur. Benlik kavramının oluşumunda, başkalarının kişiye yansıttığı özellikler, kişinin kendisi hakkındaki gözlemlerinden elde ettiği bilgiler gibi normlar etkili olur. Kişi kendisi hakkında sıklıkla söylenen şeyleri benliğin parçaları olarak görür ve kendini çevreden gelen tepkilere göre ifade eder. Birey çoğu zaman benlik kavramına uygun davranmaya çalışır. Kişinin kendi gözlem, duygu ve düşüncelerinden oluşturduğu benlik, bazen çevreden empoze edilen benlik(ler)le çelişir. Bu durumda iç çatışmalar yaşanır. İç çatışmalar, yanlış benlik tanımları ve düşük benlik değeri sosyal etkileşimde önemli sorun kaynaklarıdır (76).

Fenomal (algılanan) benlik, kişinin yaşantılarının ürünü olduğu kadar yaşantılarının bir yaratıcısıdır da (77). Birey, sonuçta kendini belirli yanlarıyla nasıl algılıyorsa öyle davranır. Kendini başarılı olarak algılıyorsa başarılı olur, iyi ve geçimli görüyorsa iyi ve geçimli olabilecek davranışlar sergiler (78).

Geçmişten günümüze araştırmacılar benlik algısını tek boyutlu ve çok boyutlu olarak 2 şekilde incelemişlerdir. Örneğin Song ve Hattie Modeli (1984), yetenek benlik algısı (başarılı olma kabiliyetine güven), başarı benlik algısı (belirli bir zamanda sergilenen gerçek başarıya dayalı güven) ve sınıf benlik algısı (sınıfta sergilediği yeteneklere güven) olarak sıralanmaktadır (79). Modelin diğer ikinci düzey bileşeni olan sosyal benlik algısı; akran ve aile benlik algısı olarak ikiye

ayrılmaktadır. Modelin son boyutu olan öz saygı/öz sunum benlik algısı ise, güven ve fiziksel benlik algısı bileşenlerinden oluşmaktadır.



Şekil 3. Benlik Algısı Alt Boyutları (79)

2.7. Akademik Benlik Kavramı

Akademik benlik, tanımlama ve değerlendirme boyutlarını kapsayan bir kendini algılamadır. Bu algılama, hislerden daha çok davranışlarımızın kendimiz tarafından algılanmasıyla ilgilidir. Akademik benlik kavramı kendini kabul etme, kendini değerli görme veya benlik saygısı olarak adlandırılan yapılardan çok, öz yeterlik veya yeterliliğin algılanmasıyla ilgilidir (80). Bireyin kendi öğrenme öz geçmişine dayanarak bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlanmaktadır (7). Akademik benlik kavramının üç temel öğeden oluştuğu söylenebilir. Bu öğelerden biri olan yetenek, herhangi bir davranışı öğrenebilmek için doğuştan sahip olunan kapasitenin, çevre ile etkileşimi sonucu gelişen kısmıdır (81).

Benlik kavramını Marshall (1989) ve Gordon (1997) kişinin kendi hakkındaki algıları, tutumları ve duyguları (71, 82); Marsh (1990), okuldaki süreklilik ve başarı gibi istenilen sonuçların kolaylıkla elde edilmesini sağlayan değişken (83); Aldridge

(1993) insanların kendileri hakkında sahip oldukları kişisel nitelikler ve inançlar (84); Hendricks (2002) ise, yeteneklerimiz, görüşümüz ve sosyal kabul edilebilirliğimiz hakkındaki tutum, duygu ve bilgilerimiz olarak tanımlamıştır (85). Genel anlamda benlik kavramını, bireyin kendisinin nasıl biri olduğu, neyi niçin yapmak istediğini algılaması olarak tanımlayabiliriz. Olumlu öğrenme ortamlarında başarılı olan bir çocuğun duyuşsal özelliklerinin pozitif yönde etkileneceği vurgulanmaktadır. Duyuşsal özellikler içerisinde yer alan öğrenme düzeyini yordama bakımından en güçlü değişkenin akademik benlik kavramı olduğu vurgulanmaktadır (86).

Benlik kavramının boyutlarından biri de akademik benlik kavramıdır. Değişime en dirençli faktörlerin başında, bireylerin kendilerini algılama biçimi gelmektedir. Algılama biçimi, öğrencilerin “akademik benlik” kavramını biçimlendirir (87). Akademik benlik kavramını, Gordon (1997) ve Kirk (2000), kişinin kendi akademik yetenekleri hakkındaki algıları (82, 88); Çakır ve diğerleri (2000) kişinin bir akademik alana ilişkin olumlu ya da olumsuz olarak kendini algılayış tarzı (89); Senemoğlu (2009), öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenmeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlamışlardır (7).

Okulda başarıyı etkileyen etmenlerden biriside akademik benlik kavramıdır. Başarı konusunda özgüvenini kaybeden öğrenciler, yetenekleri olsa bile yeteneklerinin farkında olmadıkları için başarısız olurlar. Olumlu benlik kavramı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır (90). Fitts (1972), yüksek benlik kavramına sahip bireylerin, bilişsel kaynakları daha yeterli bir biçimde kullandıklarını savunmaktadır (91). Benlik saygısı düşük olan

öğrencilerin, benlik saygısı yüksek olan öğrencilere göre bilişsel etkinliklere katılmada daha isteksiz oldukları ileri sürülmektedir (90).

Akademik koşullarda, öğrenmelerinin sonuçlarını denetleyebileceklerine inanan öğrencilerin, akademik benlik kavramları olumludur. Bloom'da okuldaki başarının, öğrencinin benlik kavramı ile özsaygısını olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır (92). Kendisini çalışkan bir öğrenci olarak kabul eden bir genç, zamanının büyük bir kısmını ders çalışmaya verir, bir öğrenciye yakışır şekilde giyinmeye çalışır, derste öğretmenlerini özveri ile dinler ve sonuçta (akademik açıdan) çok büyük olasılıkla başarılı olur (93).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında öğrencilerin psikomotor gelişimleri yanında bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin de bir bütün olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Beden Eğitimi ve Spor dersinin psikomotor gelişimine katkısına dair çok sayıda araştırma bulunurken, bilişsel ve duyuşsal gelişimine dair çalışma sayısı oldukça sınırlıdır.

3. MATERYAL VE METOT

Araştırmanın Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığının 01/02/2018 tarih ve 01/14 sayılı kararı ile yapılması uygun görülmüştür.

3.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırmada, taktiksel oyun yaklaşımı uygulamasının ortaöğretim öğrencilerinin zihinsel süreçlere etkisini tespit etmek amacıyla, ön test, son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Literatürde deneysel desenler, bilimsel değeri en yüksek denemelerin olduğu desenler olarak karşımıza çıkmaktadır (94). Bu model tekrarlı ölçümleri (ön test- son test) ve farklı kategorilerde yer alan denekleri (deney-kontrol) gösteren iki faktörlü deneysel desendir (95). Çalışmanın başında, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan ile ilgili ön testler uygulandı. Çalışma esnasında deney grubuna taktiksel oyun modeli çerçevesinde hazırlanan ders planı uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yaklaşımla hazırlanan ders planı uygulandı. Her grup için 10 hafta uygulanan ders planı ekte verildi. Dersler 80 dakika süresince işlenmiş olup, her grup için haftada bir dersten oluştu.

Tablo 3.1. Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	Akademik Benlik-Bilişsel Esneklik	Taktiksel Oyun Modeli	Akademik Benlik-Bilişsel Esneklik
Kontrol Grubu	Akademik Benlik-Bilişsel Esneklik	Geleneksel Yaklaşım Modeli	Akademik Benlik-Bilişsel Esneklik

3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, 2019-2020 eğitim yılında Kars Susuz İncesu Köyü 75. YIL İMKB Yatılı Bölge Ortaokulu'nda yapılmıştır.

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışma grubu Kars Susuz 75. Yıl İMKB Yatılı Bölge Ortaokulda aktif öğrenim gören 34 (17 deney – 17 kontrol) öğrenciden oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu rastgele seçimle oluşturulmuştur. Deney grubunda 8 kadın 9 erkek, kontrol grubunda 6 kadın 11 erkek bulunmaktadır. Araştırma çalışma grubuna 10 hafta boyunca haftada 2 gün 80 dakika araştırmacı tarafından uygulamalı eğitim verilmiştir. Çalışma 6 Ocak-13 Mart 2020 tarihleri arasında yapılmıştır.

Tablo 3.2. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımları ve Yaş Değişkenlerinin Ortalama Değerleri

Değişken	N	Kadın	Erkek	Yaş / Min-Max	Yaş / $\bar{X} \pm Ss$
Deney Grubu	17	8	9	12-14	12.94 $\pm$.429
Kontrol Grubu	17	6	11	12-14	13.00 $\pm$.354

3.4. Araştırmanın Değişkenleri

Bağımsız değişken; Taktiksel Oyun Modeli

Bağımlı değişkenler; Bilişsel Esneklik ve Akademik Benlik Algısı

3.5. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Akademik Benlik Ölçeği (Öğrenci Olarak Ben Ölçeği): ‘Öğrenci Olarak Ben Ölçeği’ Burden tarafından (1998) geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Erten tarafından (2015) yapılmış, yirmi likert tipi maddeden oluşan 5 boyutlu bir ölçektir (96). Ölçek; Bir kişinin akademik benlik kavramını, öğrenen ve problem çözen bir kişi olarak algısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, okullarda 9- 16 yaş grubundaki öğrencilere kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin her biri,

öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı ve algılanan öğrenme kabiliyetleri hakkındaki düşünceleri ve hisleri ile ilgilidir.

Öğrencilerin, “Kesinlikle benim için doğru” ile “Kesinlikle benim için doğru değil” arasında değişen 5 puanlık bir ölçekte kendilerini her bir maddeye karşı değerlendirmeleri gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20’dir.

Burden tarafından yapılan ölçeğin orijinal çalışmasında yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu, güçlü güvenirlik katsayısı verdiğini bildirilmiştir ($\alpha = .85$). 12 yaşında çocuklardan oluşan 22 karma yetenek grubuna uygulanan test-tekrar test güvenirlik ölçümünde, iki ölçüm arasında güçlü korelasyona sahip olduğu görülmüştür ($r(22) = .96$) (96). Erten (2015) yılında ölçeğin Türkçe uyarlamasında ise Türkiye’nin çeşitli şehirlerinde 483 katılımcıya (yaş=14.31 $\pm$ 2.08) uygulamıştır. Açımlayıcı faktör analizi, MALS skorlarındaki toplam varyansın %50.99’unu açıklayan 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkarmıştır (96).

Tablo 3.3. Akademik Benlik Algısı Ölçeği Madde Korelasyon Tablosu

Maddeler	Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
MALS1	.817	.779
MALS2	.718	.675
MALS3	.725	.737
MALS4	.615	.568
MALS5	.388	.347
MALS6	.483	.425
MALS7	.688	.647
MALS8	.725	.681
MALS9	.698	.646
MALS10	.723	.675
MALS11	.655	.602
MALS12	.694	.649
MALS13	.591	.528
MALS14	.611	.547
MALS15	.525	.475
MALS16	.576	.535
MALS17	.307	.259
MALS18	.845	.806
MALS19	.706	.661
MALS20	.649	.610
Güvenirlilik: .924		

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) : Bilişsel Esneklik Ölçeği kişinin bilişsel esneklik düzeyini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiş ve toplam 12 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi derecelendirmenin (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Biraz Katılmıyorum, 4- Biraz Katılıyorum, 5- Katılıyorum, 6- Kesinlikle Katılıyorum) kullanıldığı bir ölçektir (97). Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır (20). Toplam puan her bir maddeye verilen

yanıtların toplanmasıyla elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 iken, en yüksek puan 72'dir. Yüksek puanlar yüksek düzeyde bilişsel esnekliği gösterirken, düşük puanlar, düşük düzeyde bilişsel esnekliği göstermektedir. Ölçekte şöyle maddeler bulunmaktadır: “Bir problemle uğraşırken, farklı seçenekleri dinlemeye ve gözden geçirmeye istekliyimdir.” , “Çözümsüz gibi görünen problemlere karşı işe yarar çözümler bulabilirim”. Maddeler bilişsel esnekliğin üç boyutu (farkındalık, isteklilik ve öz yeterlilik) kullanılarak düzenlenmiştir. Ölçeğin 3 farklı örnekleme yapılan güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .75 olarak bulunmuştur. Tüm örneklemelerde yapılan iki yarı güvenirlik katsayısı ise .77 olarak elde edilmiştir. Dil geçerliliği açısından Türkçe Form ile İngilizce Form arasındaki korelasyon .88'dir (20).

Tablo 3.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği Madde Korelasyon Tablosu

Maddeler	Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
Bilişsel Esneklik1	.663	.606
Bilişsel Esneklik2	.671	.619
Bilişsel Esneklik3	.839	.795
Bilişsel Esneklik4	.844	.793
Bilişsel Esneklik5	.682	.628
Bilişsel Esneklik6	.809	.754
Bilişsel Esneklik7	.760	.672
Bilişsel Esneklik8	.638	.584
Bilişsel Esneklik9	.736	.667
Bilişsel Esneklik10	.686	.636
Bilişsel Esneklik11	.835	.791
Bilişsel Esneklik12	.846	.809
Güvenirlik: .926		

Araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanları üzerinden işlemler yapılmış ve alt boyutları üzerinde bir işlem yapılmadığı için güvenirlik analizleri ölçek tümü üzerinde yapılmıştır.

MALS Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0.924, BEÖ için Cronbach Alfa değeri 0.926 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının .80 ve üzeri olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğu ve maddelerin aynı davranışı ölçmek için uygun olduğu belirtilmektedir (98). Madde toplam korelasyonunda değerlerinin yüksek olması katılımcıların maddeleri doğru anladığı yönünde fikir vermektedir. Bu değerler .30 ve üzerinde değere sahip maddeler iyi; .20 ile .30 arası değer alan maddeler zorunlu olduğu durumlarda ölçekte yer alabilecek maddeler; .20'nin altındaki değerler ise ölçekten çıkarılması gereken maddeler biçiminde değerlendirilmektedir (99). Araştırmada kullanılan her iki ölçeğinde gerekli özellikleri taşıdıkları görülmektedir.

Kişisel bilgi formu (KBF): Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini ve böylece araştırmanın bağımsız değişkenlerini elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğrenci yaş, cinsiyet gibi tanımlayıcı özelliklere yer verilmiştir.

3.6. Zaman Planlaması ve Verilerin Toplanması (Etkinlik Raporları)

Çalışma grubun Kars Susuz 75. Yıl İMKB Yatılı Bölge Ortaokulda aktif öğrenim gören 34 (17 deney – 17 kontrol) öğrenci ile oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubuna 10 hafta boyunca haftada iki gün seksen dakika araştırmacı tarafından uygulamalı eğitim verilmiştir.

3.7. Taktiksel Oyun Modeli Öğretim Planı

Deney grubuna uygulanacak Taktiksel Oyun Yaklaşım Modeli 1982 yılında Bunker ve Torpe tarafından ortaya konmuştur (16). Taktiksel Oyun Yaklaşım Modeli öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir modeldir. TOYA geleneksel oyun öğretimi modelleriyle karşılaştırıldığında, öğrencinin gelişimine ve oyun anlayışına odaklanan bir yaklaşıma sahiptir. Bu modelde neden yapıyorum? sorusu, nasıl yapıyorum? sorusunun önünde yer almaktadır (41). TOYA'nın ilköğretim okulları beden eğitimi dersinde eğitsel bir model olarak kullanılmasına ilişkin gerekçelerden birisi, modelin merkezinde yer alan bilişsel boyuttur.

TOYA modeli için mücadele sporlarından futbol ünitesi tercih edilmiştir. Mücadele sporlarının bir nesnenin kontrol edilmesi, rakipten korunması ve bir hedefe gönderilerek sayı yapılması, oyun içindeki karmaşık beceriler, sürekli değişen hücum ve savunma rolleri hızlı ve etkili problem çözme/karar verme gibi kategorileri içermektedir. Taktiksel problemler arasında sayı yapma, sayı olmasını engelleme ve oyunun tekrar başlatılması vardır. Ders planında uyarlanmış oyun formları ve normal oyun formu bulunmaktadır.

Ders planı genel basamaklaması

1. Uyarlanmış oyun oynatılır
2. Taktiksel farkındalık yaratılır. (ne yapmalı?)
3. Beceriye gerçekleştirebilmesi beklenir. (nasıl yapılmalı?)

Deney grubuna uygulanmak için hazırlanan taktiksel oyun modeline dayalı ders planı Kayhan'ın (2019) yüksek lisans tezinden yararlanılarak uyarlama yapılmıştır (100). Ders içerikleri olduğu gibi uygulanırken ders süresi 60 dakikadan 80 dakikaya uzatılmıştır. Ders planı ile ilgili gerekli uzman görüşleri alınmıştır.

3.8.Verilerin Analizi

Verilerin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı analizlerine ek olarak deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanlarını grup içinde karşılaştırmak için bağımlı gruplar t testi (paired t test) kullanılmıştır. Ayrıca deneysel işlemin etkinliğini test etmek ve gruplar arası karşılaştırma yapmak için ANCOVA (Kovaryans Analizi) analizi kullanılmıştır. ANCOVA analizinde MALS ve BE değişkenleri ayrı ayrı modeller şeklinde analiz edilmiştir. Modellerde ön test puanları kontrol edilerek (covariate), grup (deney-kontrol) bağımsız değişken ve son test puanları bağımlı değişken olarak analizlere dâhil edilmiş, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları hesaplanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin parametrik testler için uygunluğunun kontrolünde tüm değişkenler için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri ve Levene testi sonuçları (varyansların eşitliği) incelenerek karar verilmiştir (101).

Bunlara ek olarak ANCOVA analizi varsayımlarından olan ortak değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin varlığına saçılım diyagramları aracılığıyla karar verilmiştir. ANCOVA analizinin diğer ön koşulları arasında yer alan ortak değişken ile bağımlı değişkenler arasında regresyon doğrularının eşitliği ile ilgili değerler incelendiğinde ise [F grup*ön test (MALS)(1,30)=1.185, p=.285] ve [F grup*ön test (BEÖ)(1,30)=.022, p=.882] olduğu görülmüş ve regresyon doğrularının eşitlik şartının da sağlandığı tespit edilmiştir. Tüm testler için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

Grup			n	Min.	Max.	$\bar{x} \pm Ss$	Skewness	Kurtosis
Deney	Öntest	MALS	17	38.00	88.00	67.64 ± 3.14	-.748	.276
		BEÖ	17	27.00	66.00	48.17 ± 2.40	-.151	.045
	Sontest	MALS	17	75.00	96.00	85.58 ± 1.38	-.153	-.242
		BEÖ	17	55.00	71.00	60.47 ± 1.27	.433	-1.097
Kontrol	Öntest	MALS	17	33.00	84.00	60.52 ± 3.47	-.221	-.668
		BEÖ	17	27.00	75.00	43.05 ± 3.27	.705	.078
	Sontest	MALS	17	49.00	90.00	65.35 ± 2.57	.282	.510
		BEÖ	17	16.00	61.00	43.88 ± 2.59	-.742	1.742

Deney ve kontrol gruplarının MALS ve BEÖ ön test-son test puanları dağılımlarına yönelik çarpıklık değerleri (-.151 ile -.748) ve basıklık değerleri (.045 ile 1.742) arasında olduğu belirlenmiştir. Ek olarak Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında olması durumunda parametrik analizlerin kullanılmasının uygun olduğu belirtilmektedir (102).

Tablo 4.2. Deney Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup		n	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	P
Deney	Akademik	Ön test	17	67.64	12.95	16	.000*
	Benlik	Son test	17	85.58	5.69		
	Bilişsel	Ön test	17	48.17	9.91	16	.000*
	Esneklik	Son test	17	60.47	5.25		

p<.05*

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin; MALS son test puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =85.58) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x}$ =67.64) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(16)} = -6.812$, $p < .05$). Deney grubundaki öğrencilerin BEÖ puan ortalamaları incelendiğinde ise son test puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =60.47) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x}$ =68.17) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{(16)} = -6.420$, $p < .05$).

Tablo 4.3. Kontrol Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup		n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
Kontrol	Akademik	Ön test	17	60.52	14.32	16	-1.712
	Benlik	Son test	17	65.35	10.61		
	Bilişsel	Ön test	17	43.05	13.50	16	-.245
	Esneklik	Son test	17	43.88	10.68		

$p < .05^*$

Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin; MALS ön test puan ortalamaları ($\bar{x}$ =60.52) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x}$ =65.35) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(16)} = -1.712$, $p > .05$). Ayrıca öğrencilerin BEÖ puan ortalamaları incelendiğinde de ön test puan ortalamaları ($\bar{x}$ =43.05) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x}$ =43.88) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t_{(16)} = -.245$, $p > .05$).

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MALS Son Test Puanları ve Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları

Grup	N	$\bar{x} \pm Ss$	$\bar{x}'$ (Düzeltilmiş)
Deney	17	85.58 $\pm$ 5.96	84.32
Kontrol	17	65.35 $\pm$ 10.61	66.61

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş MALS puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =84.32) kontrol grubu puan ortalamalarından ($\bar{x}$:66.26) yüksek olduğu görülmektedir. Bu

sonuca göre gruplar arası MALS puan farkının anlamlılığına ilişkin ANCOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MALS Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Model	4234.500	2	2117.250	41.913	.000	.730
Ön test (MALS)	754.030	1	754.030	14.927	.001	.325
Grup	2485.255	1	2485.255	49.198	.000	.613
Hata	1565.970	31	50.515			
Toplam	199458.000	34				

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(1-31)=49.198$, $p=.000$]. Buna göre yapılan etkinlikler sonunda deney grubundaki öğrencilerin MALS puan ortalamalarının daha olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Eta- kare değeri incelendiğinde ise farklı gruplarda yer almanın son test puanlarındaki değişkenliğin %61.3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BEÖ Son Test Puanları ve Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları

Grup	n	$\bar{x} \pm Ss$	$\bar{x}$ (Düzeltilmiş)
Deney	17	60.47 ± 5.25	59.70
Kontrol	17	43.88 ± 10.68	44.64

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş BEÖ puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun puan ortalamalarının ($\bar{x}=59.70$) kontrol grubu puan ortalamalarından ($\bar{x}:44.64$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre gruplar arası BEÖ puan farkının anlamlılığına ilişkin ANCOVA testi yapılmıştır.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BEÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Grup	n	$\bar{x} \pm Ss$		$\bar{x}$ (Düzeltilmiş)		
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2p
Model	2741.539	2	1370.770	22.756	.000	.595
Ön test (BEÖ)	402.598	1	402.598	6.683	.015	.177
Grup	1835.823	1	1835.823	30.476	.000	.496
Hata	1867.402	31	60.239			
Toplam	97170.000	34				

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(1-31)=30.476$, $p=.000$]. Buna göre yapılan etkinlikler sonunda deney grubundaki öğrencilerin BEÖ puan ortalamalarının daha olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Eta- kare değeri incelendiğinde ise farklı gruplarda yer almanın son test puanlarındaki değişkenliğin %49.6'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

5. TARTIşMA

Bu araştırmada, Taktiksel Oyun Yaklaşım modelinin ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin bilişsel esneklik ve akademik benlik algılarına yönelik etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular araştırma hipotezleri rehberliğinde tartışılarak, kuramsal ereve doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırmamızda, n test ve son test ölçümlerinde bilişsel esneklik ve akademik benlik algısı ölçeklerinden elde edilen puanların hem deney hem de kontrol gruplarında normal dağılım sergilediği görülmüştür (Tablo 4.1).

Araştırmamızın bulguları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin akademik benlik algısı leği n test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 4.2). Taktiksel oyun yaklaşımına dayalı eğitimin, deney grubundaki öğrencilerin akademik benlik algılarına yönelik pozitif yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerinin yüksek olması öğrencinin kendine ve başarisına, hazırbulunuşluk düzeyine, hedef davranışları kazanmasına olumlu etki edebilir. Bu duruma göre öğrencinin öğrenmeyi öğrenme, kendi kendine öğrenme, ne kadar öğrendiğini fark etme özellikleri gelişebilir. Belando ve diğerleri (2018), taktik oyun yaklaşımı esas alan 8 dersten oluşan ve yaş ortalaması 12 olan 41 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, taktik oyun yaklaşımının öğrencilerin oyun performansına etkisinin yanında, oyun esnasında algılanan yeterlilik, oyundan zevk alma, fiziksel olarak aktif olma isteği gibi duyuşsal beceriler üzerindeki etkisini incelemişlerdir (103). Çalışmanın sonucunda, tüm duyuşsal beceri puanlarında öğrencilerin iyileşme kaydettikleri

sonucuna varmışlardır. Bizim çalışmamızda da duyuşsal becerilerin alt boyutu olan akademik benlik algı puanlarında görölen iyileşme Balendo'nun çalışması ile benzerlik göstermektedir. Öğrencinin akademik benlik algısının iyileşmesi olumlu öğrenme ortamını pekiştireceğinden başarıyı artırabilir. Akademik benlik kavramının okul eğitimiyle pozitif bir ilişki içerisinde olduğı ifade edilir. Öğrenme yeteneklerine güvenen ve özünün değerli olduğunu hisseden çocuklar okulda daha çok çaba harcamaktadır. Bu durum çocuğun başarısını arttırmada önemli rol oynamaktadır (104).

Araştırmamız sonuçları; Taktiksel oyun yaklaşım modelinin ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir (Tablo 4.2). Taktiksel oyun yaklaşım modeli ile eğitim verilen grubun test puanlarının yüksek bulunması deney grubunun akademik benlik algılarını ve bilişsel esneklik düzeylerini artırdığı söylenebilir. Bilişsel esnekliklerin yüksek olması eğitim durumları ve eğitim öğretim sürecinde olası durumları daha esnek karşılamasını, daha kolay uyum sağlamasını olumlu yönde etkileyebilir. Taktiksel oyun modeli ile öğretimde bilişsel süreçlerin aktif işlediğı düşünöldüğünde öğrencinin bilgiyi yönetme, karar verme, hipotez oluşturma ve denenceler deneme gibi süreçleri geliştirilebilir.

Balakrishnan ve diğerkleri (2011), 10 yaşındaki 72 ilköğretim okulu öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, hentbol oyununun öğretiminde taktik oyun yaklaşımının öğrencilerin bilişsel çıktıları üzerindeki etkilerini incelemişler ve öğrencilerin karar verme aşamasındaki bilişsel süreçlerde gelişme kaydettikleri sonucuna varmışlardır (105). Bu sonuçta bizim bulgularımızı destekler niteliktedir.

Belando ve diğerkleri (2018) yaptıkları bir çalışmada, ülkemizde çok tanınmayan bir oyun olan florbol oyunu ünitesinde taktik oyun yaklaşımının oyun performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir (103). Yaş ortalaması 12 olan 41 ilköğretim öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilerin oyun esnasında karar alma sürecinde gelişme sağladıkları sonucuna varılmıştır. Bilişsel süreçlerle ilgili sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Yunanistan'da yaş ortalamaları 14 olan ve devlet okulunda öğrenim gören 140 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada Mastrogiannis (2017), beden eğitimi dersinde voleybol oyun taktiklerinin öğretilmesi hususunda, taktiksel yaklaşımla geleneksel yaklaşımı karşılaştırmıştır. 8 taktiksel problemi içeren sorulardan oluşan testi çalışmanın başında ve derslerin işlenişinden sonra uygulamıştır (106). Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, taktik oyun yaklaşımının uygulandığı grup lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışma bilişsel alan becerileriyle ilgili gelişimi kontrol etmek amacıyla yapılmış olup bizim çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Taktiksel oyun yaklaşım modelleri ile bilişsel süreçlerin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin akademik performans algısına katkı yaptığı görülmektedir.

Öpengin'in (2011) çalışmasında akademik benlik algısına yönelik bulgular; kültür, eğitim sistemi, hazırlanan program içeriklerine bağlı olarak açıklanmaktadır (107). Bu bulgulara istinaden eğitim öğretim durumlarının, eğitim programının yöntemi ve modelinin, öğretim programının içeriğinin öğrencinin akademik benlik algısı üzerine etkisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmamızın bulguları incelendiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benlik algısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak

anlamalı bir fark bulunamamıştır ($t_{(16)} = -1.712$, $p > .05$) (Tablo 11). Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel esneklik ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamalı bir fark bulunamamıştır ($t_{(16)} = -.245$, $p > .05$). Birsen'in (2017) yaptığı ilköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinde taktiksel oyun yaklaşımının problem çözme becerilerine etkisi adlı çalışmada kontrol grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme beceri puanları ve kendine güven puanları arasında anlamalı bir fark bulunmamıştır (108). Taktiksel oyun modeli ile ilgili araştırmalara baktığımızda bu sonucu destekleyen bulgular olduğu görülmektedir.

İplikçi ve diğerleri (2010), basketbol oyununun öğretiminde taktik oyun yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımını karşılaştırdıkları çalışmada, geleneksel yaklaşımla öğretim gören grubunda bilişsel alanda gelişim gösterdiği sonucuna varmışlardır (109).

Zuffova ve Zapletalova (2015), yaptıkları bir çalışmada frizbi oyununun öğretiminde taktiksel oyun yaklaşımı ile geleneksel oyun yaklaşımını karşılaştırmışlardır. İlköğretim okulunda öğrenim gören 66 kız öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada bir gruba taktiksel oyun yaklaşımıyla, diğer gruba ise geleneksel öğretim yaklaşımıyla 12 hafta üzerinden planlanan dersler işlenmiş, grupların bilişsel gelişimlerini ölçmek amacıyla frizbi oyun kuralları ve taktikleri ile ilgili hazırlanan sorular hem çalışmadan önce hem de çalışmanın sonunda uygulanmış ve her iki grupta da istatistiksel olarak anlamalı fark olduğu gözlenmiştir (110).

French ve diğerleri, (1996), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin beceri, taktiksel ve kombine taktiksel olmak üzere 3 ayrı yöntem ile gerçekleştirdikleri badminton eğitimleri sonrasında, öğrencilerin bilişsel alan düzeylerine etkilerini

değerlendirmiştir. 3 haftalık çalışmanın sonucunda, üç yöntemin de bilişsel alan üzerinde kontrol grubuna göre daha iyi gelişim gösterdiğini tespit etmiştir (111).

Tallir ve diğerleri, (2003), basketbol oyununda oyun ağırlıklı ve taktiksel ağırlıklı farklı iki modelin, oyuncuların bilişsel karar verme ve hafıza kapasiteleri üzerine etkilerini incelemiş ve her iki modelde de bilişsel test sonuçlarında benzer oranlarda artış ve bu artışa bağlı olarak oyuncuların bilişsel hafıza kapasitelerinde gelişimler olduğunu tespit etmişlerdir (112). Osman (2017), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, futbol oyununda taktiksel farkındalık ve karar verme becerileri üzerinde taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımın etkisini karşılaştırmış, taktiksel farkındalık ve karar verme becerilerinde taktik oyun yaklaşımıyla ders işlenen grubun anlamlı olarak iyi sonuçlar elde ettiğini gözlemlemişlerdir (113). Bu sonuçlar bizim bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Güneş (2017), 9.sınıfta öğrenim gören 30 lise öğrencisine basketbol başarı testi uygulamış ve taktiksel oyun modeli ile eğitim alan öğrencilerin başarı test puanlarının son testler lehine artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (114). Supriadi (2018), yaptığı çalışmada, vuruş oyunlarının (kriket, softbol, beyzbol) öğretiminde taktik oyun yaklaşımı ile geleneksel yaklaşımı karşılaştırmıştır. 120 üniversite öğrencisiyle yapılan deneysel çalışma, haftada iki saat ve altı hafta süresince planlanan 12 saatlik plan çerçevesinde tamamlanmıştır. Oyun performans değerlendirme ölçeği kullanılarak belirlenen sonuçlara bakıldığında, taktik oyun yaklaşım temelinde eğitim alan grubun oyun performansı alanında geleneksel yaklaşım grubuna göre istatistiksel olarak çok daha iyi sonuçlara ulaştığı gözlemlenmiştir (115). Bu sonuçlar bizim bulgularımızı desteklemektedir.

Capel (1991), iki grup ortaokul öğrencisi arasındaki beceri, taktik ve karar verme farklılıklarını gözlemlemiştir. Gruplardan biri geleneksel yöntemlerle

eğitilirken diğeri interaktif aktivitelerle eğitilmiştir. Çalışma sonucunda, interaktif yöntemle öğrencilerin sadece iyi karar verme becerileri değil teknik becerileri de kazandıklarını göstermişlerdir (116). Bu farklılığın, geleneksel yöntemle eğitilen öğrencilerin hücum oyunlarında topu rastgele atmaya eğilimli oldukları ve hangi durumda hangi becerinin kullanılması gerektiğini bilmedikleri sonucuna varılmıştır. Bu çalışmadan hareketle yapılandırmacı yaklaşım modelleri ile öğrenciyi kazanıma ulaştırmada oyunu ve oyunun amacını anlama, karar verme, kazanıma daha çabuk ulaşma ve becerileri amacın farkında olarak geliştirmesi sağlanılabilir.

Araştırmamızın bulgularından yola çıkarak taktiksel oyun modeli ile duyuşsal becerilerin gelişmesi amaçlanabilir. Öğrencinin akademik benlik algısı, tutum ve motivasyonunun olumlu yönde gelişmesi ile genel başarısının artması öngörülebilir.

Bu sonuçlara göre taktiksel oyun modeli yaklaşımında bireylerin neleri bildiklerinin ve ne kadar başarılı olduklarının farkında olmaları, bilişsel olarak hazır oldukları, problem durumuna uygun karar verebildikleri, değişen durum ve ortamlara uyum gösterebildikleri ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki artış taktiksel oyun modeline dayalı eğitimin başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmamızın ışığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hem beceri eğitimi hem de geliştirmek istedikleri duyuşsal veya bilişsel özellikleri için taktiksel oyun modelini kullanmalarının uygun olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Kars ili ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde taktiksel oyun modelinin bilişsel esneklik ve akademik benlik algısı üzerine etkisini incelemektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan; taktiksel oyun modelinin uygulandığı deney grubunun bilişsel esneklik ve akademik benlik algılarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Okullarda uygulanan Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilere fiziksel becerilerin kazanımlarının yanı sıra bilişsel ve duyuşsal alandaki becerilerinin de kazanımlarının önemli olduğu düşünüldüğünde, taktiksel oyun yaklaşım modeli uygulanacak derslerin öğrenim süreçlerine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülebilir.

6.1. Öneriler

- 1- Bu çalışma daha farklı yaş grupları ve farklı takım spor branşları ile uygulanabilir.
- 2- Bu çalışmaya ek olarak taktiksel oyun modelinin bilişsel esnekliğin alt boyutları ile ilişkisine bakılabilir.
- 3- Çalışma, farklı sürelerde veya daha fazla uygulama sayısı içeren üniteler şeklinde uygulanabilir.
- 4- Taktiksel oyun modelinin yönetici işlevler üzerindeki etkisine bakılabilir.
- 5- Taktiksel oyun modeli ile yapılandırmacı yaklaşım temelli farklı öğretim modelleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

1. Doydu, İ. (2012). *İlköğretim II. Kademe Ders Dışı Futbol Çalışmasında Uygulanan Spor Eğitimi Modelinin Öğrencilerin Bilişsel, Psikomotor ve Oyun Performansı Erişi Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Erkal, M. E., Güven, Ö. ve Ayan, D. (1998). *Sosyolojik Açıdan Spor*. İstanbul: Dergi.
3. Özer, D. S. ve Özer, K. (2009). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel.
4. MEB. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu (Ortaokul 5-8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
5. Yetim, A. (2005). *Sosyoloji ve Spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
6. Senemoğlu, N. (1990). Öğrenci Giriş Nitelikleri ile Öğretme-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Matematik Derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 259-270.
7. Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
8. Chiu, M. M. ve Klassen, R. M. (2010). Relations of Mathematics Self Concept and its Calibration with Mathematics Achievement: Cultural Differences Among Fifteen-Year-Olds in 34 Countries. *Learning and Instruction*, 20, 2-17.
9. Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. Sınıf Beden Eğitimi Dersinde, İşbirlikli Oyunların Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine ve Bedene Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
10. Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
11. Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (2009). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*. Manisa: Can Ofset.
12. Stadler, R. ve Sayın, M. (Ed). (1991). *Beden Eğitiminde, Motorsal ve Bilişsel Öğrenmenin Bağlanması*. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu (16-18 Aralık) Manisa.
13. Woods, A.M. (1997). Assessment of the Cognitive Domain. *Teaching Elementary Physical Education*. May.
14. Gillespie, L. ve Culpan, I. (2000). Critical Thinking: Ensuring The 'Education' Aspect is Evident in Physical Education. *Journal Of Physical Education New Zealand*, 33(3), 84-96.

15. Erdoğan, M. ve Öcalan, M. (2010). İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(4), 151-162.
16. Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
17. Turner, A. ve Martinek, T. (1999). An Investigation into Teaching Games for Understanding: Effects on Skill, Knowledge and Game Play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296.
18. Elen, J., Stahl, E., Bromme, R. ve Clarebout, G. (2011). Links Between Beliefs and Cognitive Flexibility: Lessons Learned. *Springer Science & Business Media*, 2-4.
19. Stevens, A. D. (2009). *Social Problem Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behaviour of At-Risk Young Children*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Seattle Pacific University, Seattle, USA.
20. Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354.
21. Gür, T. (2013). Geleneksel Yaklaşımdan Yapılandırmacı Yaklaşım Geçişte Öğretmen Adaylarının Görüş ve Değerlendirmeleri Bir Söylem Analizi. *Dergi Karadeniz*, 5, 124-135
22. Oğuz, A. (2008). *Yapılandırmacılık*. Duman, B. (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
23. Sönmez, V. (1996). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
24. Brooks, G., Brooks, M. G. (1999). The Courage to be A Constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24
25. Boutigny, C.A. ve Gueriot, P.H. (1998). *L'education Physique al'ecole*. Paris: Magnard.
26. Aydın, G. ve Balım, A.G. (2005). disciplinary An İnter Application Based on Constructivist Approach Teaching of Energy Topics, Ankara University. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(2), 145-166.

27. Pangrazi P. R. (2007). *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*. San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.
28. Usluoğlu, Z. (2014). *Fiziksel Etkinlik Kartlarına İlişkin Görüşler ve Kartların Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
29. Mirzeoğlu, N. (Ed.) (2011). *Spor Bilimine Giriş*. Ankara: Spor Yayın Evi.
30. Bucher, A.C. ve Koenig, C.R. (1983). *Method and Material for Secondary School Physical Education*. Saint Louis: The C.V Mossey Company.
31. Demirhan, G. (2003). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin felsefi görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Üniversitesi*, 14(2), 38-66.
32. Lumpkin, A. (1990). *Physical Education and Sport: A Contemporary Intruduction*. USA: Times Mirror/ Mosby College Publishing.
33. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
34. Tamer, K. ve Ayan, S. (2010). İlköğretim I. ve II. Kademedede Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarına Göre Uygulanma Durumunun İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 25-44.
35. Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması Ve Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 92-110.
36. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2007). İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü..
37. Mirzeoğlu, D. A. (2017). *Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi*. Ankara:Spor Yayınevi.
38. Mosston, M. ve Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education-First Online Edition. Erişim: 12.12.2020, <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>
39. Gurvitch, R. ve Metzler, M. (2010). Theory into Practice: Keeping the Purpose in Mind: Theim Plementation of İnstructional Models in Physical Education Setting. *Journal for Physical and Sport Educators*, (23), 32-35.
40. Metzler M (2005): Instructional models for physical education. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

41. Demirhan, G., İnce, M.L., Koca, C. ve Kirazcı, S. (2010). *Öğretim Modelleri ve Güncel Araştırmalar*. Ankara: Spor Eğitim Grubu Dizisi 2.
42. MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
43. Şahin, R. (2007). *Hentbol Öğretiminde Taktiksel Oyun Yaklaşımının Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
44. Griffin, L. L. (2002). *Busian Asian Games Sport Science Congres at Dong-A Universty*. South Korea: Busan.
45. Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
46. Vural, B. (2005). *Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
47. Mitchell, S., Oslin, J. ve Griffin, L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Human Kinetics.
48. Mitchell, GF ve Schwartz, MB (2013). Seçme ve Seçme oyun platformunda fırsatlar *ABD Patenti No. 8,517,820* . Washington, DC: ABD Patent ve Ticari Marka Ofisi.
49. Koca, C. Ş., Şahin, R., Bulca, Y. ve Altay, F. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu Kitabı*. 13-14 Ocak ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi Ankara, (78-86).
50. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, J. M. ve Witzki, A. H. (2000). The Unity and Diversty of Executive Function Sand Their Contributions to Complex‘ Frontal Lobe’ Taks. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-10.
51. Canas, J. J. (2006). *Cognitive Flexibility*. (Waldemar Karwowski, Ed.) In Book: *International Encyclopedia of Ergonomics And Human Factors* (pp.297-300).
52. Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9
53. Payne, J.W., Payne, J.W., Bettman, J.R. ve Johnson, E.J. (1993). *Uyarlanabilir Karar Verici* . Cambridge Üniversitesi Basını.
54. Eslinger, P.J. ve Grattan, L.M. (1993). Frontallo Beand Frontal-Striatl Substrates for Different Forms Of Human Cognitive Flexibility. *Neuro Psychologia*, 31, 17–28

55. Spiro, R.J. ve Jehng, J.C. (1990). Bilişsel Esneklik ve Hiper Metin: Karmaşık Konunun Doğrusal Olmayan ve Çok Boyutlu Geçiş İçin Teori ve Teknoloji. *Biliş, Eğitim ve Multimedya: Yüksek Teknolojide Fikirleri Keşfetmek*, 205, 163-205.
56. Ayva, A. S. (2018). *Macera Terapisi Temelli Grupla Danışmanlığın Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlüğe Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
57. Hill, A. (2008). “Predictors of Relationship Satisfaction: The Link Between Cognitive Flexibility, Compassionate Love and Level of Differentiation.” Unpublished Doctoral Dissertations, California School of Professional Psychology, Alliant International University, San Diego.
58. Johnco, C., Wuthrich, V. M. ve Rapee, R. M. (2014). Reliability and Validity of Two Self- Report Measures of Cognitive Flexibility. *Psychological Assessment*, 26, 1381-1387.
59. Torrance, E.P. (1968). Yaratıcılıktaki Dördüncü Sınıf Çöküşünün Boylamsal Bir İncelemesi. *Üç Aylık Yetenekli Çocuk* , 12(4), 195-199.
60. Gürol, A. ve Tezci, E., (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık (Constructivist Instructional Design And Creativity). *The Turkish Online Journal Of Educational Technology–TOJET*, ISSN: 1303, 6521.
61. Dennis, J. P. ve VanderWal, J. S. (2009). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy Research*, 34, 241–253.
62. Stahl, L. ve Pry, E. (2005). Attentional Flexibility and Preseveration: Develop Mentalaspects in Young Children. *Child Neuro psychology*, 11, 175-189.
63. Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2013). Bir Ölçek Çalışmasında Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeğini Seçici Olarak Atlamak Bir Başa Çıkma Stratejisi Olabilir mi?. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 89-97.
64. Bilgin, I. (2009). İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımını İçeren Rehberli Sorgulama Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Asit Başarısı Üzerindeki Etkileri ve Rehberli Sorgulama Öğretimine Yönelik Kavramları ve Tutumları Temel Alır. *Bilimsel Araştırma ve Denemeler* , 4(10), 1038-1046.

65. Ionescu, T. (2012). Bilişsel esnekliğin doğasını keşfetmek. *Psikolojide Yeni Fikirler*, 30(2), 190-200.
66. Leber, A.B., Turk-Browne, N.B. ve Chun, M.M. (2008). Bilişsel Esneklikte An Be An Dalgalanmaların Nöral Yordayıcıları. *Ulusal Bilimler Akademisi Bildirileri*, 105(36), 13592-13597.
67. Kömür, B. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ile Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
68. Esen Aygün, H. (2018). The Relationship Between Pre-Service Teachers' Cognitive Flexibility and İnterpersonal Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128.
69. Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1475-1499.
70. Öner, U. (1987). *Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar*. (B. Onur, Ed.), Ergenlik Psikolojisi, II. Basım. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
71. Marshall, H. H. (1989). The Development of Self-Concept. *Young Children*, July, 44-51.
72. Frisby, C.L. ve Tucker, C.M. (1993) Black Children'sperceptions Of Self: Implications for Educators. *The Educational Form*, 57, 146-156.
73. Kağıtçıbaşı, Ç. ve Çemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş* (16. basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
74. Pescitelli, D. (1996). An Analysis of Carl Rogers' Theory of Personality. Retrieved September, 20, 2009.
75. Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı* (3. bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
76. Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul, Remzi Kitapevi.
77. Rogers, C.R. (1951). *Müşteri Merkezli Terapi: Bölümlerle Birlikte Mevcut Uygulaması, Sonuçları ve Teorisi*. Oxford, Birleşik Krallık: Houghton Mifflin.
78. Kılıçlı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

79. Song, I.S. ve Hattie, J.A. (1984). Home Environment, Self-Concept, and Academic Achievement: A Causal Modeling Approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1236-1281.
80. Başokçu, Ö. D. ve Doğan, N. (2005). Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinin Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavını Yordama Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 53-62.
81. Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
82. Gordon, D. 1997. The Relationship among academic self-concept, academic achievement, and persistence with self-attribution, study habits, and perceived school environment. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, USA.
83. Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
84. Aldridge, J. ve Becker, S. (1993). *Önem veren çocuklar: Genç bakıcıların dünyasında*. Leicester: Sosyal Bilimler Bölümü, Loughborough Üniversitesi.
85. Hendricks, C.B. (2002). Ergen Depresyonunun Tedavisi İçin Bir Grupta Müzik Terapi Tekniklerinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. Doctoral Thesis, Texas Tech University.
86. Bloom, B.S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
87. Sevilmiş, F. D. (2006). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Benlik ve Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir/Konak İlçesi Örneği)*. Doctoral Dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
88. Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*, New York: Routledge.
89. Çakır, Ö. S., Yanpar, T. Ş. ve Şahin, B. (2000). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersine İlişkin Bazı Değişkenlerin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerini Açıklama Gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19).
90. Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Social Agency. *American Psychologist*, 37, 1.
91. Fitts, W. H. (1972). *Benlik Kavramı ve Davranışı: Genel Bakış ve Tamamlama* (Cilt 7). Dede Wallace Merkezi.

92. Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San. Ve Tic. Ltd.Şti.
93. Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
94. Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
95. Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel Desenler: Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
96. Erten, İ. H. (2015). Validating My self- As -A – Learner Scale (Mals) In The Turkish Context Novitas. *ROYAL (Research on Youthand Language)*, 9(1), 46-59.
97. Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
98. Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (8. Baskı). Ankara: Dinamik akademi.
99. Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi*. Pegem Akademi.
100. Kayhan, O. (2019). *Futbol Oyunun Öğretiminde Taktiksel Oyun Yaklaşımının Erişkiye Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
101. Büyüköztürk, Ş. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
102. George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. (10a ed.) Boston: Pearson.
103. Belando, M., Calderon, A. ve Estero, A. (2018). Improvement in Game Performance and Adherence After an Aligned Tgfu Floorball Unit in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 6, 657-671.
104. Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (2.Basım). (M.Şahin, Çev.Ed.). Ankara: Nobel.
105. Balakrishnan, M., Rengasamy, S. ve Aman, M.S. (2011). Effect of Teaching Game of Understanding Approach on Students Cognitive Learning Outcome. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 5, 77.
106. Mastrogiannis, P., Antoniou,S. ve Gialamas, V. (2017). Integrating the Inducement of Cognitive Conflict into the Pedagogical Model of the Tactical Approach to Teaching Volleyball Tactics in Physical Education. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 4, 1-24.

107. Öpengin, E. (2011). *Üstün Zekalı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zeka Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
108. Birsen, Ş. (2017). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Taktiksel Oyun Yaklaşımının Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
109. İplikci, M., Altay, F. ve Coşkun, F. (2010). *Basketbol Oyununu Öğretiminde Taktik Oyun Yaklaşımının Erişmeye Etkisi*. 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı, 183-185.
110. Zuffovà, Z. ve Zapletalová, L. (2015). Efficiency of Different Teaching Models in Teaching Frisbee Ultimate. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 55(1), 64- 73.
111. French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K., & Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418.
112. Tallir, I. B., Musch, E., Valcke, M. ve Lenoir, M. (2003). *Effects of Two Instructional Approaches for Basketball on Decision-Making and Recognitionability*. 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding, 11-13 December 2003. University of Melbourne, Australia (p.119-127).
113. Osman, A. (2017). Effects of Teaching Game for Understanding of Tactical Awareness and Decision Making in Soccer for College Students. *Science, Movement and Health*, 2, 170-176.
114. Güneş, B. (2017). *Basketbol Ünitelerinde Taktik Oyun Yaklaşımının Lise Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
115. Supriadi, D. (2018). Implementation of teaching game For Understanding Model on Play Skills in the Strike and Fielding Games. *Journal Pendidikan*, 18, 270-275.
116. Capel, S. (1991). Teaching Games As Interactive Activities. *International Journal of Physical Education*. 27(2), 6-9.

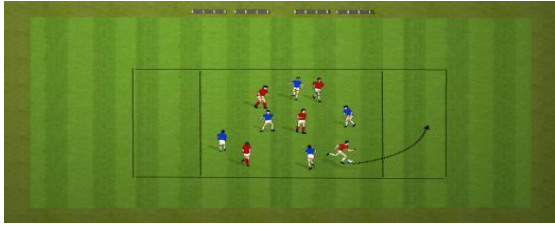
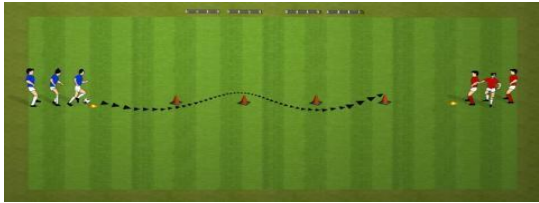
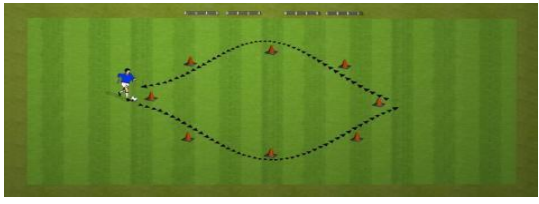
EKLER

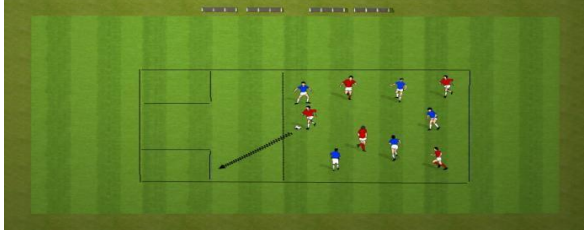
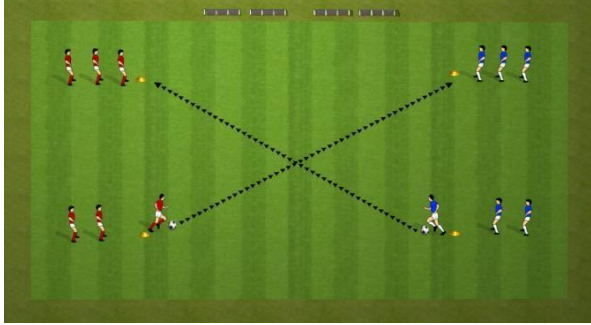
EK 1: Deney Grubu Ders Planları

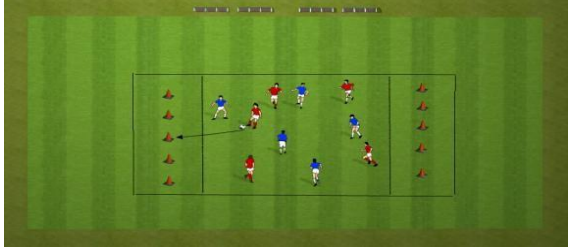
Hafta 1		
Taktik Problem: Futbol oyununu tanıtımı ve çalışmada kullanılacak taktik problemlerle ilgili hazırbulunuşluk düzeyini artırmaktır.		
Teknik – Beceri Konsepti: Çalışmalar esnasında kullanılacak teknik ve becerilerle ilgili sınıflandırma yapılır.		
Araç –Gereç: Akıllı tahta, maç kayıtları		
Saha: Okul Dersliği		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Oyun Tanıtımı	20 dk.	Yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilir. Futbol oyunu ile ilgili genel bilgilere yönelik hazır bulunuşlukları hakkında bilgi edinmek için soru-cevap yapılır.
Futbol Oyununda Teknik Taktik Sınıflandırma	40 dk.	10 dakika boyunca futbol maçı ve futbol öğreniyorum (eba tv) videoları izletilerek futbol oyun kuralları, futboldaki kaba teknik ve taktiklerle ilgili öğrenciler tarafından sınıflandırma yapılır.
Çalışma ile ilgili Kuralların Belirlenmesi ve Değerlendirme	20 dk.	Çalışma boyunca uyulması gereken kurallar öğrenciler ve öğretmen tarafından belirlenir ve bu kurallara uyulması gerekliliği öğretmen tarafından vurgulanır.

Hafta 2		
Taktik Problem: Topa sahip olan oyuncunun, topu uygun durumdaki arkadaşına ayak içi pasla ulaştırması beklenir.		
Teknik – Beceri Konsepti: Ayak içi pas – Ayak içi top kontrolü		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Uyarlanmış Oyun	20 dk.	Sınırlı alandaki oyuncular ayak içi pasla peş peşe 5 pasın ardından, topu ayak içi pasla alanın dışındaki takım arkadaşlarına ulaştırmaya çalışırlar. 
Taktiksel Farkındalık	10 dk.	Yakın mesafedeki arkadaşımızı topu iletmek için ayağımızın neresini kullanırız? Ayak içi pası atarken nelere dikkat ederiz? Arkadaşımızın yerden attığı pası kontrol ederken nelere dikkat ederiz?
Oyuna Dönüş	10 dk.	Uyarlanmış oyun tekrar oynatılır.
Teknik ve Beceri ile İlgili Alıştırmalar	20 dk.	 
Oyun Formu	10 dk.	6:6 iki takım halinde futbol maçı
Değerlendirme	10 dk.	Ayak içi pas ve top kontrolü ile ilgili önemli noktalar soru-cevap şeklinde tekrar edilerek ders değerlendirmesi yapılır.

Hafta 3		
Taktik Problem: Topa sahip olan oyuncunun ayak içi pasla, rakibin arkasına koşu yapan takım arkadaşını topla buluşturması.		
Teknik – Beceri Konsepti: Ayak içi pas – Ayak içi – dışı top kontrolü		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Uyarlanmış Oyun	15 dk.	Ayak içi peş peşe yapılan 5 pasın ardından sınırlı alan dışına koşu yapan takım arkadaşını topla buluşturan takım 1 puan kazanır. 
Taktiksel Farkındalık	15 dk.	Koşu halindeki arkadaşımıza ayak içi pas verirken nelere dikkat ederiz? Koşu halinde atılan pası kontrol ederken neler yapmalıyız?
Oyuna Dönüş	10 dk.	Uyarlanmış oyun tekrar oynatılır.
Teknik ve Beceri ile İlgili Alıştırmalar	20 dk.	 
Oyun Formu	15 dk.	6:6 iki takım halinde futbol maçı
Değerlendirme	5 dk.	Ayak içi pas ve ayak içi – dışı top kontrolü ile ilgili önemli noktalar soru – cevap şeklinde tekrar edilerek ders değerlendirmesi yapıp, ders bitirilir.

Hafta 4		
Taktik Problem: Topa sahip oyuncunun önündeki boş alanı (Kısa mesafe) top sürerek kat etmesi.		
Teknik – Beceri Konsepti: Kısa mesafede ayak içi – dışı top sürme		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Uyarlanmış Oyun	10 dk.	Peş peşe yapılan 5 pasın ardından sınırlı alana top sürerek taşıyan takım 1 puan kazanır. 
Taktiksel Farkındalık	10 dk.	Kısa mesafede top sürerken nelere dikkat etmeliyiz?
Oyuna Dönüş	10 dk.	Uyarlanmış oyun tekrar oynatılır.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	20 dk.	 
Oyun Formu	20 dk.	6:6 iki takım halinde futbol maçı
Değerlendirme	10 dk.	Kısa mesafede top sürmede dikkat edilmesi gereken unsurlar soru – cevap şeklinde tekrar edilerek ders değerlendirmesi yapıp, ders bitirilir.

Hafta 5		
Taktik Problem: Topa sahip oyuncunun, takım arkadaşının boşalttığı alanı top sürerek kat etmesi ve savunmanın arkasına sızması.		
Teknik – Beceri Konsepti: Uzun mesafede top sürme		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Uyarlanmış Oyun	15 dk.	Yarı alanda peş peşe yapılan 5 pasın ardından diğer yarı alanda belirlenmiş alanlardan birine top sürerek taşıyan takım puan kazanır. 
Taktiksel Farkındalık	10 dk.	Uzun mesafede top sürerken nelere dikkat etmeliyiz? Takım arkadaşımıza nasıl boş alan yaratabiliriz?
Oyuna Dönüş	10 dk.	Uyarlanmış oyun tekrar oynatılır.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	20 dk.	
Oyun Formu	20 dk.	6:6 iki takım halinde futbol maçı
Değerlendirme	5 dk.	Uzun mesafeyi top sürerek kat etme ve arkadaşımızı uygun alanlar yaratma ile ilgili önemli noktalar soru – cevap şeklinde tekrar edilerek ders değerlendirmesi yapılıp, ders bitirilir.

Hafta 6		
Taktik Problem: Kaleye yakın mesafedeki oyuncunun ayak içi vuruşla (plase) sonuca gitmesi.		
Teknik – Beceri Konsepti: Ayak içi (plase) şut atma		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Uyarlanmış Oyun	15 dk.	Sınırlı alanın dışındaki rakip hunileri ilk deviren takım kazanır. 
Taktiksel Farkındalık	10 dk.	Kaleye yakın mesafede hedefe gitmenin en uygun yolu nedir? Yakın mesafede nasıl bir şut tekniği kullanabiliriz? Ayak içi şut atarken nelere dikkat etmeliyiz?
Oyuna Dönüş	10 dk.	Uyarlanmış oyun tekrar oynatılır.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	20 dk.	 
Oyun Formu	20 dk.	6:6 iki takım halinde futbol maçı
Değerlendirme	5 dk.	Ayak içi şutla ilgili önemli taktikler soru – cevap şeklinde tekrar edilerek ders değerlendirilmesi yapıp, ders bitirilir.

Hafta 7		
Taktik Problem: Kaleye uzak mesafedeki oyuncunun ayak üstü sert vuruşla sonuca gitmesi.		
Teknik – Beceri Konsepti: Ayaküstü şut atma		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Uyarlanmış Oyun	15 dk.	Sınırlandırılmış alan dışından ayak üstü ile gol atan takım sayı kazanır. 
Taktiksel Farkındalık	10 dk.	Uzak mesafeden sonuca gitmek için hangi şut tekniği kullanmalıyız? Sert ve düzgün bir vuruş yapmak için nelere dikkat etmeliyiz?
Oyuna Dönüş	10 dk.	Uyarlanmış oyun tekrar oynatılır.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	20 dk.	 
Oyun Formu	20 dk.	6:6 iki takım halinde futbol maçı
Değerlendirme	5 dk.	Ayak üstü sert şut tekniği ile ilgili önemli noktalar soru –cevap şeklinde tekrar edilerek ders değerlendirmesi yapılıp, ders bitirilir.

Hafta 8		
Taktik Problem: Topsuz hücum oyuncusunun, topa sahip olan takım arkadaşına boş alan yaratması ve desteğe gitmesi		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Uyarlanmış Oyun	10 dk.	Peş peşe 10 pas yapan takım puan kazanır. 
Taktiksel Farkındalık	10 dk.	Topa sahip arkadaşımızın topa kat etmesi içim nasıl boş alan yaratabiliriz? Topa sahip takım arkadaşımız baskı altındayken destek olmak için ne yapmalıyız?
Oyuna Dönüş	10 dk.	Uyarlanmış oyun tekrar oynatılır.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	20 dk.	 
Oyun Formu	20 dk.	6:6 iki takım halinde futbol maçı
Değerlendirme	10 dk.	Alan boşaltma ve destek ile ilgili önemli noktalar soru –cevap şeklinde tekrar edilerek ders değerlendirmesi yapıp, ders bitirilir.

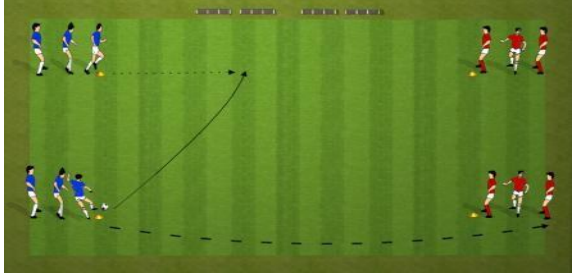
Hafta 9		
Taktik Problem: Futbol maçını başarıyla oynayabilme		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Giriş ve ısınma	20 dk.	8 ders boyunca yapılan çalışmalar tahtaya yazılan taktik ve teknik içerik panosu eşliğinde hatırlatılarak bugünkü yapılacak maçta bu çalışmaların yansıtılması gerektiği vurgulanır ve iki takım halinde ısınma yaptırılır.
Maç	25x2: 50 dk.	Takımlar 20 dakikalık iki devre halinde maç yaparlar. Devre arası 10 dakika süre verilerek öğrencilerin kendi aralarında değerlendirme yapmaları sağlanır. 
Değerlendirme	10 dk.	Öğretmen tarafından müsabaka değerlendirilir ve daha sonra maçın görüntüleri eşliğinde bir değerlendirme daha yapılacağı hatırlatılır.

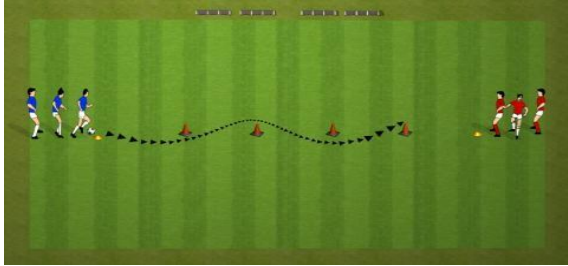
Hafta 10		
Taktik Problem: Futbol maçını başarıyla oynayabilme		
Araç –Gereç: Top, yelek, huni		
Saha: Okul futbol sahası		
Tanımlama	Zaman	İçerik
Giriş ve ısınma	20 dk.	Bir önceki derste oynanan maçın görüntülerin izlenmesinin ardından öğrencilerin görüşleri alınır.
Maç	25x2: 50 dk.	Takımlar 20 dakikalık iki devre halinde maç yaparlar. Devre arası 10 dakika süre verilerek öğrencilerin kendi aralarında değerlendirme yapmaları sağlanır. 
Değerlendirme	10 dk.	Öğretmen ve öğrenciler tarafından müsabaka değerlendirilir.

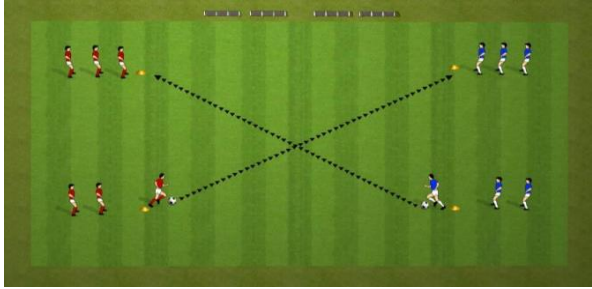
EK 2: Kontrol Grubu Ders Planları

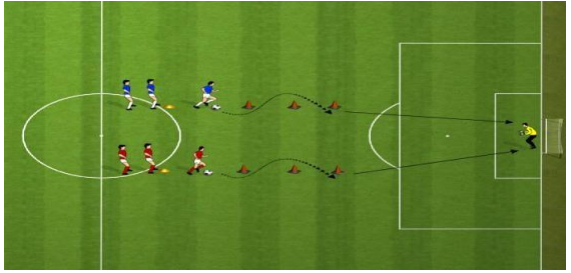
Hafta 1		
Hedef: Futbol oyunu ve kuralları hakkında bilgi edinme		
Araç –Gereç: Yazı tahtası, futbol maç görüntülerini içeren CD		
Alan: Sınıf		
Ders	Zaman	İçerik
Oyun Tanıtımı	20 dk.	Yapılacak çalışmalar hakkında öğretmen tarafından bilgi verilir. Futbol oyununun tanıtımı yapılır. Futbol oyun kuralları hakkında bilgi aktarımı yapılır.
Futbol Oyununda Teknik Taktik	40 dk.	Öğrencilere 5 dakika futbol maçı izlettirilerek, öğretmen tarafından bilgi verilir ve ardından futboldaki teknik taktik sınıflaması ve kuralları hakkında bilgi verilir.
Çalışma Kuralları	20 dk.	Öğretmen tarafından çalışma boyunca yapılacaklar özetlenerek öğrencilerin de katılımıyla uyulması gereken kurallar belirlenerek tahtaya yazılır.

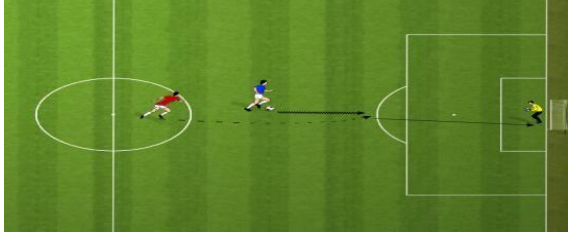
Hafta 2		
Hedefler: Ayak içi pas yapabilme, ayak içi top kontrolü yapabilme		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	15 dk.	Öğretmen tarafından futbolda ayak içi pas ve top kontrolü ile ilgili bilgiler verilir, ardından öğretmen eşliğinde öğrenciler genel ısınma yaparlar.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	50 dk.	Aşağıda şekilleri verilen çalışmalar öğretmen tarafından yapılarak gösterilir ve ardından öğrencilerin (gösterip-yaptırma) yapmaları istenir. Öğretmen bu esnada öğrencilere dönütler verir.   Çalışmanın ardından öğrenciler iki takım halinde 15 dakika çift kale futbol maçı yaparlar.
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	15 dk.	Öğretmen tarafından dersin genel tekrarı yapılır ve soğuma hareketleriyle ders bitirilir.

Hafta 3		
Hedefler: Hareket halindeki oyuncuya ayak içi pas verebilme, hareket halindeyken gelen topu ayak içi – dışı kontrol edebilme.		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	15 dk.	Öğretmen tarafından futbolda ayak içi pas ve top kontrolü ile ilgili bilgiler verilir, ardından öğretmen eşliğinde öğrenciler genel ısınma yaparlar.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	50 dk.	Aşağıda şekilleri verilen çalışmalar öğretmen tarafından yapılarak gösterilir ve ardından öğrencilerin yapmaları (gösterip-yaptırma) istenir. Öğretmen bu esnada öğrencilere dönütler verir.   Çalışmanın ardından öğrenciler iki takım halinde 15 dakika çift kale futbol maçı yaparlar.
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	15 dk.	Öğretmen tarafından dersin genel tekrarı yapılır ve öğretmen eşliğinde soğuma hareketleriyle ders bitirilir.

Hafta 4		
Hedefler: Kısa alanı top sürerek kat edebilme		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından futbolda kısa mesafede top sürme ile ilgili bilgiler verilir, ardından öğretmen eşliğinde öğrenciler genel ısınma yaparlar.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	45 dk.	Aşağıda şekilleri verilen çalışmalar öğretmen tarafından yapılarak gösterilir ve ardından öğrencilerin yapmaları (gösterip-yaptırma) istenir. Öğretmen bu esnada öğrencilere dönütler verir.   Çalışmanın ardından öğrenciler iki takım halinde 15 dakika çift kale futbol maçı yaparlar.
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	15 dk.	Öğretmen tarafından dersin genel tekrarı yapılır ve öğretmen eşliğinde soğuma hareketleriyle ders bitirilir.

Hafta 5		
Hedefler: Top sürerek uzun mesafe kat edebilme		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından futbolda kısa mesafede top sürme ile ilgili bilgiler verilir, ardından öğretmen eşliğinde öğrenciler genel ısınma yaparlar.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	40 dk.	Aşağıda şekilleri verilen çalışmalar öğretmen tarafından yapılarak gösterilir ve ardından öğrencilerin yapmaları (gösterip-yaptırma) istenir. Öğretmen bu esnada öğrencilere dönütler verir.  Çalışmanın ardından öğrenciler iki takım halinde 15 dakika çift kale futbol maçı yaparlar.
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından dersin genel tekrarı yapılır ve öğretmen eşliğinde soğuma hareketleriyle ders bitirilir.

Hafta 6		
Hedefler: Ayak içi (plase) vuruş yapabilme		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından ayak içi şut atma ile ilgili bilgiler verilir, ardından öğretmen eşliğinde öğrenciler genel ısınma yaparlar.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	50 dk.	Aşağıda şekilleri verilen çalışmalar öğretmen tarafından yapılarak gösterilir ve ardından öğrencilerin yapmaları (gösterip-yaptırma) istenir. Öğretmen bu esnada öğrencilere dönütler verir.   Çalışmanın ardından öğrenciler iki takım halinde 15 dakika çift kale futbol maçı yaparlar.
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	10 dk.	Öğretmen tarafından dersin genel tekrarı yapılır ve öğretmen eşliğinde soğuma hareketleriyle ders bitirilir.

Hafta 7		
Hedefler: Ayaküstü şut atabilme		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından ayak üstü şut atma ile ilgili bilgiler verilir, ardından öğretmen eşliğinde öğrenciler genel ısınma yaparlar.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	40 dk.	Aşağıda şekilleri verilen çalışmalar öğretmen tarafından yapılarak gösterilir ve ardından öğrencilerin yapmaları istenir. Öğretmen bu esnada öğrencilere dönütler verir.   Çalışmanın ardından öğrenciler iki takım halinde 15 dakika çift kale futbol maçı yaparlar.
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından dersin genel tekrarı yapılır ve öğretmen eşliğinde soğuma hareketleriyle ders bitirilir.

Hafta 8		
Hedefler: Topa sahip arkadaşına destek verebilme		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından topsuz oyuncunun desteğe gitmesi ile ilgili bilgiler verir, ardından öğretmen eşliğinde öğrenciler genel ısınma yaparlar.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	40 dk.	Aşağıda şekilleri verilen çalışmalar öğretmen tarafından yapılarak gösterilir ve ardından öğrencilerin yapmaları gösterip-yaptırma) istenir. Öğretmen bu esnada öğrencilere dönütler verir.   Çalışmanın ardından öğrenciler iki takım halinde 15 dakika çift kale futbol maçı yaparlar.
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından dersin genel tekrarı yapılır ve öğretmen eşliğinde soğuma hareketleriyle ders bitirilir.

Hafta 9		
Hedefler: Kurallı futbol maçı yapabilme		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	20 dk.	8 ders boyunca yapılan çalışmalar tahtaya yazılan taktik ve teknik içerik panosu eşliğinde hatırlatılarak bugünkü yapılacak maçta bu çalışmaların yansıtılması gerektiği vurgulanır ve iki takım halinde ısınma yaptırılır.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	50 dk.	Takımlar 25 dakikalık iki devre halinde maç yaparlar. 
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	10 dk.	Öğretmen tarafından müsabaka değerlendirilir ve soğuma ile ders bitirilir.

Hafta 10		
Hedefler: Kurallı futbol maçı yapabilme		
Araç –Gereç: Top, huni, yelek		
Alan: Okul futbol sahası		
Ders	Zaman	İçerik
Başlangıç Evresi	20 dk.	8 ders boyunca yapılan çalışmalar tahtaya yazılan taktik ve teknik içerik panosu eşliğinde hatırlatılarak bugünkü yapılacak maçta bu çalışmaların yansıtılması gerektiği vurgulanır ve iki takım halinde ısınma yaptırılır.
Öğrenme-öğretme Etkinlikleri	50 dk.	Takımlar 25 dakikalık iki devre halinde maç yaparlar. 
Bitiriş – Değerlendirme Evresi	20 dk.	Öğretmen tarafından müsabaka değerlendirilir ve soğuma ile ders bitirilir.

EK 3: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

	EK-3
Kayıt Tarihi: 07/11/2019	Protokol No: 11/02
T.C ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI	
ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Fiziksel aktivitenin bilişsel esneklik ve akademik benlik üzerine etkisi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Yüksek lisans tez çalışması Nicel, tanımlayıcı, anket çalışması
ARAŞTIRMACILAR	Gizem Nur Çağlayan Doç. Dr. Eser Ağgön
KARAR	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğünün, İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna gönderdiği (13/11/2019 tarih ve 54074 sayılı yazı ve ekleri ile) Etik Kurul başvuru dosyanıza ait eksiklik ve düzeltmelerin yapıldığı saptanmıştır. Sonuç olarak, İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yaptığınız başvuru dosyanız, etik açıdan uygun bulunmuştur.
ETİK KURUL BAŞKANI Prof. Dr. Ergün KUTLUSOY	TARİH 14/11/2019 İMZA 
Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre REKTÖR (Prof. Dr. Akin LEVENT) Vekili Adnan ÖZEL tarafından 14.11.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı http://evrakdogrulama.erkincan.edu.tr linkinden 91AC8E36XD kodu ile doğrulayabilirsiniz.	

EK 4: Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini, araştırmanın bağımsız değişkenlerini elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğrenci yaş, cinsiyet gibi tanımlayıcı özelliklere yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu	
• Yaş • Cinsiyet • Baba mesleği • Anne-baba eğitim düzeyi	

EK 5: Bilişsel Esneklik Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bir fikri çok farklı yollarla ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2. Yeni ve alışlagelmişin dışındaki durumlardan kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3. Sanki hiç karar veremezmişim gibi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4. Çözumsuz gibi görünen problemlere karşı işe yarar çözümler bulabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5. Nasıl davranacağıma karar verirken çok fazla seçeneğim yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6. Problemlere karşı yaratıcı çözümler üretmeye istekliyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7. Karşılaştığım herhangi bir durumda, duruma uygun davranabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
8. Davranışlarım verdiğim bilinçli kararların sonucudur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
9. Herhangi bir durum karşısında, çok farklı davranış seçeneklerine sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
10. Bilgilerimi gerçek yaşamda kullanmakta zorluk çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11. Bir problemle uğraşırken, farklı seçenekleri dinlemeye ve gözden geçirmeye istekliyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12. Farklı davranış biçimlerini deneyecek kadar öz güvenliyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

EK 6:Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği

Öğrenci Olarak Ben Ölçeği (Myself-as-A-Learner Scale)

1(kesinlikle katılmıyorum) 2(katılmıyorum) 3(kararsızım) 4(katılıyorum) 5(kesinlikle katılıyorum)	1	2	3	4	5
1. Sınavlarda başarılıyım.					
2. Çözülecek problemler verilmesinden hoşlanırım.					
3. Yeni bir çalışma konusu verildiğinde, genellikle onu yapabileceğime dair kendime güven duyarım.					
4. Yapılacak işle ilgili dikkatlice düşünmek onu daha iyi yapmamıza yardımcı olur.					
5. Kendimi ifade etmede başarılıyım.					
6. Çalışmalarımnda genelde çok yardıma ihtiyaç duyarım.					
7. Zor ödevler verilmesinden hoşlanırım.					
8. Yeni bir çalışma yapacağım zaman kaygı duyarım.					
9. Problem çözmenin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.					
10. Yaptığım çalışmada sıkışırsam genellikle bir sonraki aşamada ne yapmam gerektiğini bulabilirim.					
11. Öğrenmek kolaydır.					
12. Problem çözmede başarılı değilim.					
13. Türkçe birçok sözcüğün anlamını biliyorum.					
14. Genellikle ne yapmam gerektiğini dikkatlice düşünürüm.					
15. Karşılaştığım problemleri nasıl çözeceğimi biliyorum.					
16. Ödevlerin birçoğu bana zor geliyor.					
17. Zekiyim.					
18. Nasıl iyi bir öğrenci olabileceğimi biliyorum.					
19. Aklımı kullanmaktan hoşlanıyorum.					
20. Öğrenmek zordur.					

EK 7: Veli İzin Dilekçesi

Velisi bulunduğum sınıf öğrencisi’ın Kars Susuz 75.YIL İMKB YBO’da beden eğitimi ve spor dersindeki etkinliklere ve araştırmaya katılmasına; yapılacak faaliyetler sırasında fotoğraflarının çekilmesine ve bu fotoğrafların kurum dergisi, tanıtım ve eğitim broşürü, internet sayfası vb. yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum.

Tarih :/...../2019

Katılımcı Öğrenci

Öğrenci Velisi Ad-Soyadı:

İmza

ÖZGEÇMİŞ

1992 yılında Ankara’da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Ankara’da tamamladı. 2003 yılında Ankara’da Türk Telekom Spor Kulübü’nde voleybola başladı. 2014 yılından itibaren plaj voleybolu Türk Milli takımında yer aldı. 2010 yılında Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojileri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü lisans programına başladı ve 2015 yılında mezun oldu. 2017’de MEB’e bağlı Kars Susuz 75. Yıl İMKB Ortaokulunda beden eğitimi öğretmeni olarak göreve başladı. 2018 yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Lisansüstü eğitimine başladı.

Gizem Nur GÖKSOY