



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ

ANA BİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**SPOR EĞİTİM MODELİNE DAYALI TEMEL
TENİS EĞİTİMİNİN 10–11 YAŞ ÇOCUKLARDA
TEMEL MOTOR VE TENİS BECERİLERİ İLE
LİDERLİK ÖZELLİĞİ GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Melis KORKMAZ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**SPOR EĞİTİM MODELİNE DAYALI TEMEL TENİS EĞİTİMİNİN 10–11 YAŞ
ÇOCUKLARDA TEMEL MOTOR VE TENİS BECERİLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİĞİ
GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Melis KORKMAZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. Mustafa ALTINKÖK

ANTALYA-2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / /

Melis Korkmaz

İmzası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Melis KORKMAZ 'ın bu çalışması 30/07/2021 Tarihinde jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim dalı Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi tezli yüksek lisans programında yüksek lisans tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: DOÇ.DR. AHMET UZUN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü

Üye: DOÇ.DR. MERİÇ ERASLAN
Akdeniz Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü

Üye (Danışman): DOÇ.DR. MUSTAFA ALTINKÖK
Akdeniz Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü

Yüksek lisans tezinin adı: Spor Eğitim Modeline Dayalı Temel Tenis Eğitiminin 10–11 Yaş Çocuklarda Temel Motor ve Tenis Becerileri ile Liderlik Özelliği Gelişimine Etkisi

Onay: Bu tez, enstitü yönetim kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve enstitü yönetim kurulunun 30/07/2021 Tarihli ve Sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Cengiz TOKER

Enstitü müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi eğitimim boyunca ilminden faydalandığım, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek edindiğim, yanında çalışmaktan onur duyduğum, araştırmamın tüm sürecinde desteğini esirgemeyen ve ayrıca tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli hocam Doç. Dr. Mustafa ALTINKÖK'e katkılarından dolayı en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tezimde katkılarını esirgemeyen arkadaşım Mert KURNAZ'a çok teşekkür ederim.

Tüm hayatları boyunca benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, her zaman duasıyla ve gölgesiyle yanımda olan canım aileme ve her zaman yanımda olan değerlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Melis KORKMAZ

ÖZET

SPOR EĞİTİM MODELİNE DAYALI TEMEL TENİS EĞİTİMİNİN 10–11 YAŞ ÇOCUKLARDA TEMEL MOTOR VE TENİS BECERİLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİĞİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

Korkmaz, Melis

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa Altıncök

Temmuz 2021, 122 Sayfa

Araştırma ile spor eğitim modeline dayalı temel tenis eğitiminin 10–11 yaş çocuklarda temel motor ve tenis becerileri ile liderlik özelliği gelişimi üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, yarı deneysel araştırma modellerinden öntest–sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya il milli eğitim müdürlüğüne bağlı ortaokulda eğitim kademesinde öğrenim görmekte olan 10-11 yaş 25 deney grubu ve 24 kontrol grubu olmak üzere toplam 49 ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarında birinci hafta ön testler alınmış sonrasında 12 hafta uygulama süreci gerçekleştirildikten on dördüncü hafta son testler alınmıştır. Uygulamada deney grubuna Spor Eğitim Modeli (SEM) ile temel tenis eğitimi uygulanırken kontrol grubuna beden eğitimi derslerinde temel tenis eğitimi uygulaması yapılmıştır.

Araştırmada motor performans düzeylerini belirlemek için statik denge (flamingo testi), esneklik (otur uzan testi), sürat (20 metre testi), çeviklik (T dril testi), koordinasyon (altıgen testi), el kavrama kuvveti (hand grip testi), patlayıcı kuvvet (dikey sıçrama ve durarak uzun atlama testleri) veri toplama araçları, Tenis becerilerinin düzeyini belirlemek için Wall Catch Koordinasyon, Revize Dyer Duvar (RDD) testleri veri toplama araçları ve Liderlik becerisi özelliklerini belirlemek için ise Cansoy ve arkadaşlarının geliştirdiği “Liderlik özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma da elde edilen veriler SPSS programıyla hesaplandı elde edilen verilerin normal dağılım olduğu görüldü. Çalışma grubunun sosyo-demografik özellikleri frekans yüzde dağılımları ile belirlendi. Değişkenlerden arasında farklılık olup olmadığı belirlemek için bağımsız örneklem t testi, eşleştirilmiş örneklem t testi ve one way anova testleri kullanılmıştır.

Sonuç olarak, Spor Eğitim Modeline (SEM) dayalı temel tenis eğitimi uygulamalarının 10-11 yaş çocukların motor performans düzeylerini, temel tenis becerisi edinimi ve gelişimi sürecini ve liderlik becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Spor Eğitim Modeli, Temel Tenis Eğitimi, Tenis becerisi, Motor Performans, Liderlik



ABSTRACT

THE EFFECT OF BASIC TENNIS TRAINING BASED ON SPORTS EDUCATION MODEL ON THE DEVELOPMENT OF BASIC MOTOR PERFORMANCE TENNIS SKILLS AND LEADERSHIP SKILLS IN CHILDREN AGED 10–11

Master Thesis, Physical Education and Sports Education

Thesis Advisor: Associate Prof. Dr. Mustafa Altınkök

July 2021, 122 Page

The aim of this research is to examine the effect of basic tennis training based on Sports Education Model (SEM) on the development of basic motor performance, tennis skills and leadership skills in children aged 10–11.

In the research, pre-test-post-test and unequalized control group design, which is one of the quasi-experimental research models, was used. The study group of the research consists of a total of 49 5th grade students, 25 in the experimental group and 24 in the control group, aged 10-11, who are studying at the secondary school affiliated to the Antalya Provincial Directorate of National Education. In the experimental and control groups participating in the research, pre-tests were taken in the first week, and after the practice process was carried out for 12 weeks, post-tests were taken in the fourteenth week. In practice, basic tennis training was applied to the experimental group with the Sports Education Model (SEM), while basic tennis training was applied to the control group in physical education classes.

In the research, static balance (flamingo test), flexibility (sit and reach test), speed (20 m sprint test), agility (T drill test), coordination (hexagon test), hand grip strength (hand grip test), strength and power (vertical jump and standing long jump tests) was used in order to determine the motor performance levels while Wall Catch Coordination and Revised Dyer Backboard tests and data collection tools were used to determine the level of tennis skills. The “Leadership Qualities Scale” developed by Cansoy et al. was used to determine the leadership skill characteristics.

The data obtained in the research were calculated with the SPSS program and it was seen that the data obtained was of normal distribution. The socio-demographic characteristics of the study group

were determined by frequency and percentage distributions. Independent sample t-test, paired-sample t-test and one-way anova tests were used to determine whether there was a difference between variables.

As a result, it has been concluded that basic tennis education applications based on Sports Education Model (SEM) positively affect the motor performance levels, basic tennis skill acquisition and development process and leadership skills development of 10-11 year old children.

Keywords: Sports Education Model, Basic Tennis Training, Tennis Skill, Motor Performance, Leadership

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Denenceler (Hipotezler).....	6
1.5. Sayıtlılar (Varsayımlar).....	7
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. Kapsam ve Sınırlamalar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Eğitim.....	11
2.1.1.Eğitimle İlgili Temel Kavramlar	11
2.1.2. Eğitim ve Spor	14
2.2. Kişisel Gelişimin Tarihçesi	18
2.2.1.Kişisel Özellikleri	19
2.2.2. Liderlik.....	19
2.2.3. Lider Çocukların Özellikleri	21

2.3.Tenis.....	22
2.3.1.Tenisin Dünyadaki Gelişimi	24
2.3.2. Tenisin Türkiye’deki Gelişimi	25
2.3.3.Teniste Temel Teknik Vuruşlar	26
2.3.3.1. Servis.....	26
2.3.3.2. El Önü Vuruş (Forehand).....	26
2.3.3.3. El Arkası Vuruş (Backhand)	26
2.4. Beden Eğitimi Ve Spor	27
2.4.1. Beden Eğitimi Ve Sporun Öğretimi.....	27
2.4.2. Beden Eğitimi Ve Sporun Amaçları	29
2.4.3. Beden Eğitimi Ve Sporda Kullanılan Yöntemler	32
2.4.4. Beden Eğitimi Öğrenim Standartları.....	35
2.4.5. Beden Eğitimi Dersi İlkokul Program Çıktıları	36
2.4.6.Beden Eğitimi Dersi Ortaokul Program Çıktıları	37
2.4.7. Beden Eğitimi Dersi Lise Program Çıktıları.....	37
2.4.8. Beden Eğitiminde Kullanılan Modeller	38
2.4.8.1 Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi (TOYA)	38
2.4.8.2. Modele Dayalı Yaklaşım	38
2.4.8.3. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Öğretim Modeli	39
2.4.8.4. İşbirlikli Öğrenme Modeli	39
2.4.8.5. Macera Temelli Model.....	39
2.5. Spor Eğitim Modeli.....	40
2.5.1. Spor Eğitim Modeli Üç Önemli Hedefi	43
2.5.2. Spor Eğitim Modelinin Temel Özellikleri	44
2.5.3. Spor Eğitimi Ve Beden Eğitimi Arasındaki Farklar	46
2.5.4. Spor Eğitim Modeli Planlanması	47
2.5.6. Spor Eğitimi ile İlgili Güncel Çalışmalar	53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli	58
----------------------------	----

3.2. Evren Ve Örneklem	58
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1.Araştırmada Kullanılan Ölçüm ve Motor Performans Testleri.....	58
3.3.1.1 Motor Performans Testleri.....	58
3.3.1.2 Tenis Beceri Testleri	61
3.3.1.3. Liderlik Özellikleri Ölçeği	61

BÖLÜM IV

BULGULAR

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA	84
5.2. SONUÇ	88
5.3. ÖNERİLER.....	88
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	101
EK-1 TEST SONUÇLARI KAYIT FORMU	101
EK-2 LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ	102
EK-3 BİLDİRİM.....	103
EK-4 ARAŞTIRMA İZİN ONAYI	104
EK-5 ÖZGEÇMİŞ	105
EK-6 RESİMLER	106
İNTİHAL RAPORU	108

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4. 1. Beden Eğitiminde İlköğretim ve Ortaokullarda Kademeli Amaçlar.....	31
Tablo 4. 2. Spor Eğitim Modelinin Temel Özellikleri	45
Tablo 4. 3. Spor Eğitim Modelinde Oyuncu Rollerini	49
Tablo 4. 4. Spor Eğitim Modeli Uygulaması.....	51
Tablo 4. 5. Spor Eğitim Modeli Boyunca Tenis Öğretim Uygulaması	52
Tablo 4. 6. Çalışma Grubunun Genel Özellikleri	63
Tablo 4. 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	64
Tablo 4. 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Liderlik Özellikleri Ölçeği Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	65
Tablo 4. 9. Deney Grubunun Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön-Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları .	66
Tablo 4. 10. Kontrol Grubunun Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön-Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları .	67
Tablo 4. 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	68
Tablo 4. 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Özellikleri Ölçeği Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	69
Tablo 4. 13. Erkek Öğrencilerin Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön-Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları .	70
Tablo 4. 14. Kadın Öğrencilerin Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön-Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları .	71
Tablo 4. 15. Spora Teşvik Etme Değişkenine Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan One Way Anova Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4. 16. Spora teşvik etme değişkenine liderlik özellikleri ölçeği son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan one way anova testi sonuçları	73
Tablo 4. 17. Branş değişkenine göre liderlik özellikleri ölçeği ön test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan one way anova testi sonuçları	74

Tablo 4. 18. Branş Değişkenine Göre Liderlik Özellikleri Ölçeği Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan One Way Anova Testi Sonuçları	75
Tablo 4. 19. Deney ve kontrol gruplarının motor performans ölçümlerinin ön test ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	76
Tablo 4. 20. Deney Ve Kontrol Gruplarının Motor Performans Ölçümlerinin Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4. 21. Deney Grubunun Motor Performans Ölçümlerinin Ön-Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4. 22. Kontrol Grubunun Motor Performans Ölçümlerinin Ön-Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4. 23. Cinsiyet Değişkenine Göre Motor Performans Ölçümlerinin Ön Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4. 24. Cinsiyet Değişkenine Göre Motor Performans Ölçümlerinin Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4. 25. Erkek Öğrencilerin Motor Performans Ölçümlerinin Ön-Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4. 26. Kadın Öğrencilerin Motor Performans Ölçümlerinin Ön-Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları.....	83

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Eğitimin Dört Temel Ögesi	12
Şekil 2. Spor Eğitim Modelinin Temel Özellikleri	44



SİMGELER VE KISALTMALAR

%	: Yüzde
CM	: Santimetre
DF	: Serbestlik Derecesi
KG	: Kilogram
M	: Metre
MAX	: Maksimum
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MİN	: Minimum
N	: Kişi Sayısı
ORT	: Ortalama
P	: Anlamlılık Düzeyi
RDD	: Revize dyer
SE	: Spor Eğitimi
SEM	: Spor Eğitim Modeli
SN	: Saniye
SS	: Standart Sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, medeniyet, uygarlık ve toplumun yapı taşını oluşturan bireyi gerek kalıtsal özelliklerle gerekse çevresel etkenlerin etkisi altında gelişen ya da gelişmesi öngörülen karakter, kişilik ve değerlerin kazandırılması için en önemli araçtır. Bireyin çok yönlü gelişimi için ve çok yönlü gelişiminin desteklenmesi için araçsallaştırılan eğitimin bütün gelişim alanlarına doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu temel gelişim alanlarından bir tanesi de psikomotor gelişim alanıdır.

Eğitim-öğretim uygulamalarında ve öğrenme-öğretme süreçlerinde anlamlı öğrenmeyi oluşturabilmek için farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmakta ve tek başına uygulanan hiçbir öğrenme öğretme yöntem ve tekniğinin etkili olmadığı bilinmektedir. Eğitim plan ve faaliyetleri düzenlenirken öğrencilerin bilişsel, duygusal ve psikomotor özelliklerini geliştirmesi dikkate alınmalıdır (Yıldızlar, 2012). Gelişme ve gelişim ilkeleri doğrultusunda, hareket ve motor performansın yanı sıra duygusal, duygusal ve içsel süreçler üzerinde yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış çevresel faktörlerin etkisi bireyin psikomotor gelişimi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda, gelişme, gelişim, büyüme, hareket kalıpları ve motor performans arasındaki ilişki fiziksel aktivite ve hareket eğitimi uygulanma düzeyi ve de uygulamaların değerlendirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bireyin sorumluluk alması, bireysel veya grupta çalışması, beceri uygulaması, sosyal etkileşim görevlerini gerçekleştirme ve liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik spor bilimleri alanındaki araştırmalar devam etmektedir.

Hareket eğitimi, oyun ve fiziki etkinlikler ve beden eğitimi ve spor ders programlarının temel amacı bireyi devinışsel, fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal yönden geliştirmek ve gelişimine katkı sağlayarak bireyde yaşam boyu fiziksel aktivite katılım alışkanlığı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda gerekli kazanımların kazandırılabilmesi için öğrenciler aktivitelerde aktif olmalı ve etkinliklerin planlanması kolaydan zora doğru düzenlenen bir hiyerarşide bulunmasının yanı sıra aktivite sonlarında da süreç ile ilgili olarak değerlendirmelerin yapıldığı sürecin işletilmesi gerekmektedir. Aktivitelerin düzenlenmesinde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsenerek öğrenme-öğretme sürecindeki yapılandırılmış çevresel ortamlar çeşitlendirilerek öğrenciyi doğrudan süreçte aktif kılmak gereklidir (MEB, 2006). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile bilgi araştırma, analiz yapmaya yönelik düşünme

gibi anlamlandırma ve yorumlayabilme gibi kapasitelerin gelişimi sağlanır (Şaşan, 2002). Öğrencinin gerçekleştireceği aktivitelerde etkileşimli bir öğrenme-öğretme ortamı için yapılandırmacı eğitim yaklaşımı kullanılabilir. Bu durumda öğrenci tarafından bilginin bireysel anlamda yapılandırılması için, kişilik ve kişisel özellikleri, ön öğrenmeleri ve hazır bulunuşluk düzeyi ile deneyimi ve öğrenme-öğretme ortamlarının önemi son derece yüksektir. Meb'e (2006) göre yapılandırmacı eğitim yaklaşımı birçok öğrenme yönteminin birleşiminden oluşmaktadır. Hareket eğitimi, oyun ve fiziki etkinlikler ve beden eğitimi ve spor derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretene merkezli olan komut ve alıştırmaya yöntemlerinin yanı sıra öğrenci merkezli olan eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, bireysel programlama, işbirliği ile öğretim ve kendi kendine öğrenme gibi öğretim yöntemleri de vardır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin elde edildiği ve kavrandığı yol, bilgi çeşitleri, beceriler, öğretmen ve öğrenci davranışları, amaçların nasıl oluşturulduğu, farklı bir şekilde ifade edilir. Öğretmenlerin görevi bilgi vermektense çok, öğrencilere bilgiyi inşa edebilecekleri ortamlar yaratmak ve bu konudaki istekliliklerini sağlamaktır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi merkeze alan, kavramsal yapıları oluşturmaya odaklanmış bir yaklaşımdır. Öğretimin amacı, davranış ya da becerilerin oluşmasından çok kavram gelişimi ve derin odaklanmaya dönüşmektedir (Özden, 2005). Görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sadece öğretmenle iletişim ve etkileşim kurmasının dışında birbirleriyle iletişim kurmaları önemsenmektedir. Öğrenme yaşantılarında hazır bulunuşluklarıyla bilgileri sorgulayıp yeni bilgiyi almalarını sağlar. Aktif öğrenmeler sağlayarak yaşantılarına pasif aktarım yerine üst düzey analiz yaparak aktif öğrenme süreçlerinin oluşması mümkündür (Uzunoğlu, 2013). Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımlarda ve öğrenci merkezli yaklaşımlardan etkilenilerek gerçekleştirilmiş olan beden eğitimine has , “taktiksel oyun yaklaşımı”, “kişisel ve sosyal sorumluluk” ve “spor eğitimi” modellerinden de yararlanılabilmektedir (MEB, 2006).

Beden eğitimi öğretim programları; sevgi, dayanışma, estetik, hoşgörü, kişisel, saygı ve sosyal değerlere sahip çıkan ve sorumluluk ve centilmenlik vb. Gibi değerlerin ömür boyu kullanılmasını hedeflemiştir. Beden eğitimi derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak sayılan ve bu değerlerin kazanılabilmesi için kullanılabilecek modellere bakıldığında 1994 yılında geliştirilen spor eğitim modeli sientop tarafından geliştirilmiştir (Çelen, 2012). Spor eğitim modeli beden eğitiminde kullanılan modellerden amaç, süreci ve değerlendirme

boyutu olarak farklıdır. Spor eğitimi modeli (SEM) için üç önemli hedefe değinilmektedir. Bunlar; bilgili, becerili ve istekli spor insanı oluşturmaktır (Siedentop, 1994).

Bilinçli oyuncu, sporun geleneklerini, ritüellerinin, kurallarını ve sporun değerini anlayacak, sporun iyi yönünü ve kötü yönünü kavrayabilmelidir. Kabiliyetli oyuncu; oyunun gerektirdiği kurallarla ilgili belli stratejileri anlayarak ve birlikte uygulayarak, katılım sağlayarak oyundaki bilgiye hâkim olmaya çalışır. İstekli oyuncu; bireyin spor kültür bilgisini muhafaza etme, spor kültürünü koruyup ve değerini yükseltme davranışı gösterecektir. Bireyler sporda hırslı yeteri kadar bilgili, yeteri kadar kabiliyetli olurlarsa, çok büyük olasılıkla spora olan ilgi artarak gün geçtikçe devam edecektir (Çelen, 2012). Spor eğitim modelinin hedeflerine ulaşmak için spor eğitimi'nin altı anahtar ilkesi vardır. Sırasıyla bakıldığında spor sezonlu ve sezonsal bir programı izler, bireyler takımların üyeleridir ve tüm yıl boyunca bu takımlarda üyeliğini sürdürür, sezonlar; çalışma programlarında antreman sezonu bütünleşmiş resmi yarışmalar ile tanımlanır, her sezon sonuçlanan bir etkinliğe sahiptir, kayıtlar yaygın olarak tutulur, sezonlarda festival havası vardır ve özellikle zirveye ulaşan bir etkinlik yer alır (Siedentop, 1994). Spor eğitimi modeli ile uygulanan çalışmalardan elde edilen araştırma bulgularının çoğu, farklı konu ve farklı koşullar arasında benzer sonuçlar verdiği görülmektedir (Çelen, 2012). Yapılan çalışmalara katılan bireylerin ve tüm istenilen hedeflere ulaşılması için son hareket liderliktir (Yetim, 1999). Lider, diğer bireyleri harekete geçiren, etrafında ki insanlarla her anlamda iletişim kurabilen ve kendine güvenen sorumluluk sahibi bireydir (Ay, 1997).

Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup insanın istenilen hedeflere ulaşmak için bir grup içerisinde oynadığı bireysel ya da grup rollerinin içerisindeki ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimleri aktaran, bireylerin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı çabalamayı gerektiren etkileşim sürecidir (Werner, 1993; Marşap, 1999).

Aktif olarak öncü olma özelliklerinden liderlik özelliğini gösteren bireyler, çok yönlü düşünebilme, birlikte karar verebilme, takım çalışmalarını yönetme problemleri yönetebilme ve olumsuz çatışmalardan kaçınıp etrafına pozitif enerji yayabilen bireylerdir. Bunlar gibi benzer özelliklere ve yeteneklere sahip liderlere hedeflerine ulaşmakta katkı sağlama anlamında olumlu ilişkiler geliştirme olanağı sunar. Kendi özelliklerini bilen, diğer bireylerin eksikliklerine hassas davranan, kendi duygularını kontrol edebilen bireyler, kuvvetli bağlar oluşturabilir ve oluşan bu bağı devamlı olarak geliştirerek kuvvetlendirirler (Acar, 2002).

Sonuç olarak uygulanan modelle birlikte, liderlik vasfının, çalıştırılan grup tarafından ne kadar anlaşıldığı ve kabullenildiğiyle orantılıdır. Bu kabullenme; liderin grubun gereksinimlerini karşılamada etkin olacağı gibi gruptan beklenen görevlerin olumlu bir şekilde çözebilmesidir. Bu denge sağlandığında grup, lideri benimser ve onunla işbirliğinden kaçınmaz (Hunger ve Wheelen, 2003).

Bu anlamda uygulanacak spor eğitim modeli çocukların, temel motor hareketlerini, temel tenis becerilerini ve liderlik özelliklerini geliştiren, öğrenme-öğretme ortamlarını iyileştiren ve daha nitelikli hale getiren nitelikte bir yapısı olduğu düşünülmektedir. Özellikle 10-11 yaş çocukların spor branşları ile ilgili temel motor becerilerinin özelleştiği dönem içerisinde bulunması ile birlikte kazandırılacak branşa uygun sportif oyunlar ile temel motor beceriler daha da iyileştirilebilir. Ayrıca bireyin öğrenmesinde etkin olan spor eğitim modeli, takım sporu ve spor kültürünün geleneğine bağlı olarak içerik bakımından, sorumluluk alma, antrenörlük, hakemlik, yarışma ve kayıt tutma özelliklerinin gerçekleştirilmesi üzerine bir bütün olarak liderlik özelliklerine ve temel motor beceri performans ile tenis beceri gelişim performansı gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda araştırma ile öğretim yöntemlerinden spor eğitim modeli merkeze alınarak uygulanan temel tenis eğitiminin 10-11 yaş çocuklardaki temel motor ve tenis becerileri ile liderlik özelliği gelişimine etkisi belirleyerek, yine bu özelliklerin gelişimine katkısını araştırmak amaçlanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Gelişen ve yenilikçi yapı gösteren eğitim sisteminin öğrencinin sürece aktif olarak katılım gösterdiği, bilgi ürettiği, problem çözdüğü, liderlik özelliklerini ortaya koyabildiği, karar verme yetisinin ve iletişim kurabilme özelliğinin yüksek olduğu, eleştirel düşünebildiği ve tüm bu özellikleri yaşamına aktarabilen bireyler olarak yetişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bireylerin yaşamlarını aktif ve sağlıklı geçirebilmeleri için beden eğitimi ve sporun önemine vurgu yapılmaktadır. Eğitimde öğrenciyi merkeze alan modeller genellikle öğretmenin öğretim yöntemi öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri, kazanımları, öğrenme ve alt öğrenme alanları, etkinlikler, araç-gereçler beden eğitimi ve spor alanında da önem taşır (MEB, 2013).

Öğrenme öğretme ortamlarının aktif ve dinamik olarak kullanılmasına katkı sağlayan etkenlerden bir tanesinde öğrenme öğretme sürecinde kullanılan model, yöntem ve tekniklerdir.

Dolayısı ile öğrenme öğretme ortamının niteliğini artırmada farklı model, yöntem ve tekniklerin işe koşulması önem arz etmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırma ile 10–11 yaş çocuklara spor eğitim modeline dayalı temel tenis eğitimi uygulamaları yapılarak, 10–11 yaş çocukların temel motor ve tenis becerindeki performansları ile liderlik özelliği gelişimleri üzerindeki etkisi oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Problem çözümü için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur. Bu alt problemlere yanıtlar arandı.

1. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak hareket analizlerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak antropometrik ve fizyolojik özelliklerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak otur uzan esneklik performans ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak altıgen çeviklik performansı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak 20 metre sürat performansı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak liderlik özelliklerinin ön test ve son test puanları arasında bir fark var mıdır?
7. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak el çabukluk testi ön test ve son test puanları arasında bir fark var mıdır?

8. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak flamingo denge testi ön test ve son test puanları arasında bir fark var mıdır?
9. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak t dril testi ön test ve son test puanları arasında bir fark var mıdır?
10. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak yıldız testi ön test ve son test puanları arasında bir fark var mıdır?
11. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak yatay sıçrama testi ön test ve son test puanları arasında bir fark var mıdır?

1.4. Denenceler (Hipotezler)

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezlere yanıtlar arandı.

1. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak hareket analizlerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak antropometrik ve fizyolojik özelliklerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak otur uzan esneklik performans ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak altıgen çeviklik performansı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak 20 metre sürat performansı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
6. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak liderlik özelliklerinin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık vardır.

7. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak hand grip testi ön test ve son test puanları arasında bir farklılık vardır.
8. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak flamingo denge testi ön test ve son test puanları arasında bir farklılık vardır.
9. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak t dril testi ön test ve son test puanları arasında bir farklılık vardır.
10. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak el çabukluk testi ön test ve son test puanları arasında bir farklılık vardır.
11. Spor eğitim modeli ile temel tenis öğretiminde 10-11 yaş ortaöğretim öğrencilerinin temel tenis eğitimine bağlı olarak dikey sıçrama testi ön test ve son test puanları arasında bir farklılık vardır.

1.5. Sayıtlılar (Varsayımlar)

1. Seçilen çalışma grubu araştırmayı temsil etmede yeterlidir.
2. Çalışma grubuna uygulanan liderlik ölçeği geçerli ve güvenilirlerdir.
3. Çalışma grubuna uygulanan liderlik ölçeği çocuklar tarafından içtenlikle yanıtlanmıştır.
4. Deneklerin ölçümlerinden önce yorgun olmadıkları varsayılmıştır.
5. Çalışma grubuna uygulanan motor performans testleri geçerli ve güvenilirlerdir.
6. Ölçümlerde kullanılan motor beceri testlerinin, temel motor hareket gelişimlerinin ölçülmesinde yeterli olduğu varsayılmaktadır.
7. Çalışma grubuna uygulanan tenis beceri testleri geçerli ve güvenilirlerdir.
8. Ölçümlerde kullanılan tenis beceri testlerinin, temel tenis beceri gelişimlerinin ölçülmesinde yeterli olduğu varsayılmaktadır.
9. Öğrenciler; bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarda ve oyun performansları ölçümlerinde gerçek performanslarını göstermişlerdir.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Eğitim insanlık tarihi boyunca, niceliksel ve niteliksel olarak farklı biçimlerde tanımlar yapılmasına rağmen, temel ortak noktaları benzer olan davranış değişikliği olarak

bilinmektedir. 1900'lü yıllardan bu yana bilgiyi öğrenme ve alınan bilgiyi uygulama olarak ifade edilen eğitim kavramı, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertük,1979).

Öğrenme: eğitim ve öğretim kavramları sıklıkla birbirine karıştırılan iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavram her ne kadar birbirine karıştırılıyor olsa da eğitim, bir davranışın istendik olarak değişimi olarak tanımlanmaktadır. Öğretme ise bu davranışların eğitim ile içeriğinin planlanması, programlanması ve düzenlenmesi çerçevesinde yapılan etkinliklerin(öğretmen, okul, kulüp vb.) tamamını kapsayan bir kavramdır (Hudson, 2007).

Öğretme: öğretimin sistemli, disiplinli, düzenli ve denetimli yönetimle öğrenmeyi kılavuza dayalı bir şekilde uygulayan etkinliklerdir. Öğretim belli bir plan program dahilinde belli amaçla bireylere gerekli bilgiler, beceriler, olumlu davranışlar çerçevesinde, iyi alışkanlıklar kazandıran, kabiliyetlerini geliştiren, kişilik gelişimine katkı sağlayan, yaşama hazırlayan ve bir yönüyle değil çok yönlü bir gelişimi destekleyerek öğrenme ve öğretme etkinliklerini sağlamaktadır” (Ünal ve Ada, 1999).öğretme bir hedef doğrultusunda ilerleyebilmek için bireyler arasında oluşturulan bilerek, isteyerek yapılan bir aktivitedir (Duman, 2011).

Beden Eğitimi: Bireylerin bilişsel, fiziksel, zihinsel ve psiko-motor alanda gelişiminin desteklenmesini ve gelişimini amaçlayan, düzenli ve kurallara göre gerçekleştirilen, genellikle fiziksel aktiviteler sonucu meydana gelen düzenli eğitim çalışmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Ünal, 2006) “beden eğitimi, verilen eğitim ve yöntemlerine uygun olarak bireyin fiziksel ve ruhsal niteliklerini, hareket yoluyla planlı olarak geliştirip, çocukların hareket etme, ince ve kalın kas becerilerinin gelişimini ve bedeni eğitmeye yönelik yaşantıya dönüştürülen bir süreç” olarakta ifade edilmektedir (İrez, 2005).

Hareket Eğitimi: Bireylerin fiziksel ve motor yeterlilikleri ile bilincin algısal motor gelişimleri ve hareket kabiliyetlerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bütünü olarak görülmektedir (Altınkök, 2017).

Spor Eğitim Modeli: Spor eğitimi (SE), beden eğitimi öğretmeninin ve öğretmen eğitimcisinin ilgisini çeken bir müfredat modelidir. Se'nin hedefleri, istekleri, yetkin ve okuryazar olan araştıran ve gelişmeye müsait sporcu üretmektir. Bu çerçevede başarıyı sağlamak için, öğretmenler birimleri karşı genellikle geleneksel iş bloklarından daha uzun olan spor sezonları olarak sunarlar. Daha eğlenceli bir ortam yaratmak için büyük miktarda enerji harcanmaktadır. Sezonlar resmi yarışmalar çerçevesinde düzenli bir şekilde gerçekleştirilmektedir sonuçlanan yarışmalar kayıt altına alınarak belgelenmektedir. Sezon

süreci içerisinde, öğrencilerin oyuncu dışında bir takım roller üstlenmeleri gerekir ve öğretmenler daha doğrudan ve öğretmen merkezli öğretim stilleri kullanmaktan daha dolaylı ve öğrenci merkezli olanlara geçmek için her türlü çabayı gösterir. Buradaki amaç, öğrencilere giderek daha fazla sorumluluk vermek ve öğretmenin yavaş yavaş eğitmeniden kolaylaştırıcıya geçmesidir (Matthew ve Ark., 2008).

Tenis: Sert, düz ve dirençli bir zemin üzerinde oynanan, tutamaklı ve baş kısmı kortaj ile gerginleştirilmiş biçiminde raket ismi verilen bir materyal ile üzeri sert kauçuk ile sarılmış bir topa vurularak farklı zeminlerde oynanan bir spor branşıdır. Ayrıca tenis sahasının tam ortasına yerleştirilmiş 91 cm yüksekliğindeki bir file müsabakla alanını her iki sahaya eşit şekilde ölçülere ayırmıştır. Genel olarak tenis sahası 8.23 x 23.77 m boyutlarında bir dikdörtgen bir alana sahiptir (Gökgönül, 2008). Tenis, vücudunu tam anlamıyla harekete geçiren, bireylerin gerek sosyal gerek psikomotor anlamında iyileştiren eğlenceli bir oyun olarak bilinmektedir. Müsabakalar her yaş grubunda, tekler ya da çiftler olmak üzere, kadınlar ve erkekler arasında oynanmaktadır. Tenis müsabakasında tekler arasında oynanan oyunun daha hareketli olduğu düşünülse de çiftler arasındaki müsabakalar daha zorlu ve aktif olduğu öngörülmektedir (Koçyiğit, 2020).

Temel Motor Beceri: Çocukluk dönemde geliştirilmesi gereken temel, gözlenebilir davranış bölümü olarak bilinmektedir. Temel motor beceriler ayrıca lokomotor ve nesne kontrol becerilerinin gelişimini de kapsamaktadır (Gallahue ve Ozmun, 1998).

Koordinasyon: içsel süreçler ile kas ve sinir uyumunun en üst düzeyde sağlanarak, en kısa süre içerisinde zor hareketleri, değişik durumlarda amacına uygun şekilde tepki gösterme, öğretebilme ya da öğrenebilme yeteneğidir (Altınkök, 2017).

Liderlik: Belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik, bireylerin ve toplulukların bulunduğu her ortamda söz konusu olan, başkalarını yönlendiren ve son derece önemli, evrensel, beşeri ve sosyal bir etkileme sürecidir (Özdemir, 2003; Daft, 2001).

1.7. Kapsam ve Sınırlamalar

1. 12 hafta ve haftada iki gün, iki ders saati ile sınırlıdır.
2. Antalya ilindeki barbaros ortaokulundaki 10-11 yaş öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Uygulanan hareket eğitimi temel tenis eğitimi ile sınırlıdır.
4. Hareket eğitiminde kullanılan yöntem Spor Eğitim Modeli ile sınırlıdır.
5. Uygulanan temel motor beceri testleri; t drill testi, filamingo (denge), dikey sıçrama testi, 20 metre (sürat) testi, altıgen çeviklik testi, esneklik otur uzan testi

6. Uygulanan tenis beceri testleri: revize dyer testi, wall catch kordi testi
7. Uygulanan liderlik ölçeği: Cansoy, Türkoğlu ve Parlak tarafından 2016'da geliştirilen 5'li likert tipinde 28 maddeden oluşan liderlik özelliği ölçeği ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Eğitim

2.1.1.Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

İnsanoğlu hayatının başından itibaren sürekli öğrenebilme ve çevresini keşfedebilme çabası içerisinde. Kuşkusuz ki bu çaba içerisine girildiğinde çevresinin ona vereceği tepkiler ve uyarılar, çevresini tanıyıp anlama ve anlamlandırmasında daha etkili olacaktır. Bütün bunlar bireyin doğumundan, hayatının sonuna kadar her anında eğitim yoluyla eğitilerek ve öğretilerek yaşamı içerisinde yaşamı keşfederek, bir pozisyon bulmasını imkân sağlamak ailenin ve eğitimcilerin en birincil görevleri arasındadır (Dönmez, 2018).

Eğitim insanın doğumuyla hatta yeni örneksemlere göre doğumdan önceki dönemde anne karnında beslenmeyle başlayıp ömrünün sonuna kadar devam eden, bilgi ve becerileri öğrenirken ve bunları yaşamımıza aktarabilme sanatıdır (Çubukçu ve Ark., 2011).

Yapılan çoğu araştırmaya göre doğan her bir çocuğun eğitim süreci anne karnındayken başlamaktadır ve örgün eğitimle birlikte gerekse çevre gruplar ile etkileşim yaşayarak eğitim durumunu devam ettirmektedir (Kongar, 1993).

Geçmişte bugüne yapılmış olan araştırmaların amacı, “bireylere nasıl ve hangi yöntemle öğretiriz?” Sorusuna cevap aramaktayız, yakın dönemlerde bilgi ve teknoloji çağında ortaya çıkan eğitimsel yenilikte, eğitimcilerin eğitim üzerinde düşündükleri ve çalışma yapmak zorunda kaldıkları konu “bireylere nasıl ve hangi yöntemle öğrenirler?” Sorusu olmuştur. Bu sorulara yanıt bulabilmek için eğitimin tanımını açıklamak gerekir (Mirzeoğlu, 2003).

Eğitim ile ilgili günümüze kadar birçok tanım yapılmıştır. Eğitimin dar kapsamlı ve geniş kapsamlı birçok tanımı mevcuttur. Eğitim geniş anlam kapsamında, bireylerin, bilişsel, duyuşsal, sosyal açıdan bireyin üzerindeki iyi yada kötü anlamda, bireylerin üzerinde kasıtlı olarak yapılan etkidir. Bilişsel, duyuşsal, psiko-motor düzeylerde bireyde istenilen yönde olumlu bir değişme oluşturmayı amaçlanmaktadır (Şişman, 2000)

Eğitim, bir kişiliğe ulaşmak için en önemli şey insanın kalıtsal güçlerinin geliştirip istenen özelliklerle yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak araçtır. Eğitim

toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikler saplar, var olan değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır (Yıldızlar, 2012).

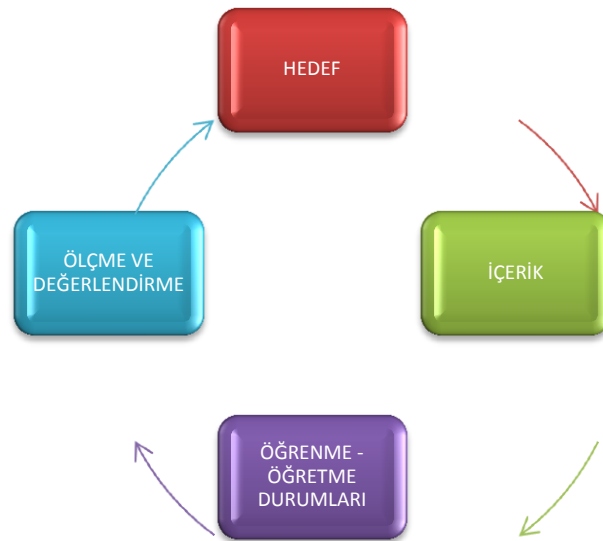
Eğitim, bireyleri ve toplumları amaçları doğrultusunda hedeflerine ulaştırmada ve sahip olunan bilgi, beceri ve değerleri planlı bir şekilde bir sonraki kuşağa aktarmada ve bu arada insan davranışlarını yaşantılar yoluyla değiştirmedeki bir süreçtir (Harmandar, 2004).

Eğitim; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişime meydana getirme sürecidir” (Ertük, 1993).

Genel anlamda eğitim bireyde davranış değiştirme sanatıdır. Geniş anlamda baktığımızda ise, bireyin toplum kalitesinin yükselmesini sağlayan standartlarını, inançlar ve yaşama yollarını kazanmasında en etkili olan tüm sosyal süreçtir eğitim (Demirel, 2011).

Eğitim insanın psikolojik, biyolojik ve kültürel yönleriyle kendisini tanımasını, sorumluluklarını bilmesi ve haklarını öğrenmesini, gelecekteki yaşamını mutlu, sağlıklı ve başarılı bir şekilde hayat geçirmesini sağlayacak davranışlarla donatılmasını amaçlamaktadır (Bilgen, 1993).

Hangi seviyede veya alanda olursa olsun bir eğitim, öğretim programının, uluslararası ve ulusal düzeyde program geliştirme ve alan uzmanlarının hem fikir olduğu, dört temel ögesi vardır. Bunlar; “hedef, içerik, öğrenme, öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme” öğeleridir. Eğitim alanında bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, değer, alışkanlık vs. Hemen hemen her düzeyinde aynı olan öğrenme ve yeterlikler eğitim ve öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilir.



Şekil 1. Eğitimin Dört Temel Ögesi

Eğitim alanında gün geçtikçe çok fazla değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun nedenlerinden biri ise geleneksel öğretim uygulamalarının birçok yerde yetersiz olduğunun artık farkediliyor olması, özellikle örgün eğitimi çatısı altında öğrenilenlerin günlük hayatımızda kullanılamaması ve öğrencilerin edindikleri soyut bilgileri somut hâle getirememesidir. Bu noktada yeni bilgiler, alternatif çözüm yolları arayışı, çözüm yolları sunan yapıcı yaklaşım ve farklı öğretim uygulama modellerinin ortaya çıkmasını gerektirmiştir (Kılıç, 2004).

Bu nedenle hazırlanan öğretim programları öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve adım adım aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlamak ve sonucunda ne kadar gelişim gösterdiklerini sağlamak amacıyla yapılandırmacı yaklaşım kuramı temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2017).

Yapılandırmacı kuramın öğrencilere öğrenme ortamı sağlamasına ve öğrencilerin bu ortamı oluşturmalarında onlara yardımcı olmamızı önerir. Bilişselci kuramlar öğrenme etkinliklerini bilgiyi işleme olarak görürken yapılandırmacılık öğrenmeyi aktif olarak, kişisel bilgi oluşturma olarak görmektedir (Scales, 2015).

Eğitim içerisinde modellere ya da yöntemlere bakıldığında, öğrenciler yeni davranışları kazanabilmesi için alternatif yollar aramak ve nasıl gerçekleştirileceği konusunda bize yardımcı olmalıdır. Eğitimde ulaşılması istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi için seçilen yöntemlerin uygunluğu ve öğretim ortamının ve yöntemin doğru seçilmesiyle başlangıcın iyi yapılması gereklidir. Bu nedenle her ders için tek bir model yerine çeşitli farklı yöntemlerin bulunduğu modeller kullanılması eğitim açısından önemli hale gelmiştir. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi, onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır (Eker, 2001).

Genel anlamıyla eğitimin açıklamasına baktığımızda, bireyin kendi isteğiyle ve kendi yaşantı yoluyla çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında gerçekleşen kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi eğitim istendik ve amaçlı davranış değişikliği oluşturmaktadır. İstendik davranış değişikliği toplum tarafından kabul edilen, benimsenen ve uygun görünen davranışlardır. İstendik davranışlar eğitim hedef çerçevesine yön verir (Koçak ve Ark., 2012).

Eğitim ve öğretim belli bir hedefe göre gereken bilgileri verme sanatıdır (TDK, 2005). Eğitimdeki kılavuzlama ve yönlendirme faaliyeti olarak istendik davranış değişikliğini kazandırmak için öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönlendirir (Koçak ve Ark., 2012). Eğitim ve öğretime baktığımızda, eğitim bir süreç iken, öğretim teşkilatlı, planlı ve düzenli bir çalışmayı

ifade etmektedir. Eğitim öğretimi içine alan geniş bir kapsamdır. Öğretim eğitimden farklı okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleridir (Fidan, 1996).

Genellikle öğretim öğretmenler tarafından öğrencilere bir öğretim kurumunda araç gereç kullanılarak verilmektedir (Akyüz, 2008). Eğitim, planlı olarak hedefleri gerçekleştirmek için tasarlanan ve uygulamaya geçirilen bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğretmenler tarafından ders yılı boyunca başlarında gerçekleştirilecek faaliyetler hedeflere uygun bir şekilde eğitim-öğretim etkinliklerinin hedefe uygun bir biçimde planlanıp hazır hale getirilir. Etkinlik içerisinde kullanılacak araç-gereç, eğitimle ilgili gezilerin tasarlanması, eğitici drama tekniklerinin ders planı içerisinde eğitimde öğretim için uygun yerlere yerleştirilmesi gereklidir. Öğretmen derse nasıl başlaması gerektiğini, hangi yöntemi kullanacağını önceden planlayıp kurgular ise amacına ulaşmada kolaylık sağlayacaktır (Canel, 2005).

Bu yüzden öğrenme öğretme aşamasında her bilgi ve beceri davranıştır. Bir hedefi ve amacı oluşturan davranışların hepsi öğrenciye kazandırılması gereken hedefler ulaşıldığı kabul edilir (Baykul, 1998).

Zihinde ve beyinde gerçekleşen öğrenme, doğrudan gözlenemeyen bir süreçtir. Öğrenme bireyde bazı davranışları üzerinde kendini göstermektedir. Öğrenmede ki değişiklikler pozitif veya negatif yönlüde olabilir, istendik yönde gerçekleşmemiş olabilir. Buna rağmen öğrenme meydana gelmiş olsa bile, davranışta herhangi bir değişiklik olmayadabilir (Cangöz, 2011).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde anlamlı bir öğrenmeyi sağlayabilmek için farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu nedenle eğitim faaliyetleri düzenlenirken öğrencilerin her türlü bilişsel, duygusal ve psiko-motor özelliklerini dikkate alınmalıdır (Yıldızlar, 2012). Yani genel olarak özetlersek öğretim, bireye istendik yönde davranış kalıcı davranış kazandırmayı hedeflemektedir (Biçimli, 2019).

2.1.2. Eğitim ve Spor

Eğitimin temel amacı bireylerin toplumsal hayata faydalı, psikolojik ve fiziksel olarak sağlıklı bireyler yetiştirerek hayata uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu hedefler sınıflaması dahilinde millî eğitimin ve ilköğretimin amaçları ve diğer eğitim basamaklarının amacının gerçekleşmesinde çok önemli bir role sahiptir (Arslan, 2008). Eğitimde davranış biçimi, bireyde öğretimin sonunda gözlenmesini istediğimiz bilinçli tepkinin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Sönmez, 1999).

Eğitim millete ve yaşanan topluma göre farklı amaçlar doğurabilir. 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1939 sayılı milli eğitim temel kanunu'nun 2. Maddesinde Türk milli eğitim sisteminin esas amacı aşağıda belirtilmektedir:

I – genel amaçlar: madde 2 – Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2018).

Bir başka deyişle eğitim, geleceğe çok donanımlı, nitelikli, düşünen, tartışan, inançlı, istikrarlı, hızlı ve doğru karar alabilen, sonuca ulaşabilmek için basamakları takip eden, üretken bireyler yetiştirme sürecidir. Bireyleri ve toplumları, düzenli ve uyumlu bir yaşam biçimine ulaştırmada, bilgiyi, beceriyi ve değerleri planlı bir şekilde bir sonraki kuşağa aktarmada ve insan davranışlarını yaşantılar yoluyla kasıtlı olarak değiştirmedeki bir süreçtir (Keşke, 2007). Spor oldukça kapsamlı, geniş bir olgudur. Bu yüzden spor, birçok bilim dalını ilgilendiren multidisipliner (çok branşlı) bir kavramdır. Spor etkinlikleri çoğunlukla toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel olmak üzere pek çok alanla birlikte anılmaktadır. Gelecek nesillerin sorumluluk sahibi, çoğu alanda kendini geliştirebilmeye açık bireyler olarak yetişmelerinde, insanlar arası iyi ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülebilmesinde en

büyük etken küçük yaşlarda spor etkinliklerine yöneltilmenin büyük bir payı bulunmaktadır (Yazarer ve Ark., 2004).

İnsan yapısı hareket potansiyeli ile yaratılmıştır. Hareket, organizmanın normal işlevlerini devam ettirilmesinde ve vücudun sağlıklı olmasında gereklidir (Akgün, 1982). İnsan yüzyıllar önce kendi bedenini kullanarak iş görürken, günümüzde teknolojinin kendisine sunduğu imkanlarla hareketliğini yitirmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle makine gücünün fonksiyonelliğinin artmasıyla insan gücüne ihtiyaç azaldı ve daha hareketsiz bir yaşamla iç içe olmaya başladık. Bugün birçok ülkede insanları fonksiyonel olarak hareketlendirmek için bir devlet politikası uygulanmaya çalışılmaktadır (Açıkada, 1990). Spor çocukların gelişiminde, küçük ve büyük kas gruplarının gelişimi, hareket- beceri gelişimi, sinir kas koordinasyon gelişimi, kişisel ve sosyal uyum sağlaması açısından önemlidir (Bucher, 1983).

Sporda kasların gelişimiyle birlikte oyun tutumunda önemlidir; onu yaşarken duyulan eğlenme duygusu çocuğun büyümesine pozitif yardım sağlayan etkenlerden birisidir. Spor da sadece elde edilen sonuç söz konusu değildir, çünkü “spor özü gereği bir oyundur” (Özbaydar, 1983).

Eğitimin yanında spor bedensel yetenekleri daha ön planda olduğu için, kazananları ödüllendiren, hırs ve disiplinin var olduğu, mücadele ve kas hareketleri gerektiren bir aktivitedir. İnsan ruhundaki mücadelecilik yapısı ve başarıya azminin istikrarla birleşmesiyle, belirli kurallar içinde toplumsal ve karakter kişiliğinin yarışmaya dökülmesidir.

Spor genel eğitimin yanında eğitimin büyük bir parçası olup çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketlerinin okul yaşamı içindeki yerini güvenceye alır. Bedensel ve ruhsal eğitimi sağlayarak sportif etkinliklerde eğlenmesini, mutlu olmasını mümkün kılar. Her öğrenci beden eğitimi dersi içerisinde yeteneklerinin farkına varıp geliştirilmesi ve düzenli, disiplinli yaşamla birlikte gelişimine katkı sağlama hakkına sahiptir (Bilgin, 1996). Spor kişinin beden ve ruhsal sağlığını geliştirici etkinliklerdir. Sporun geliştirdiği ve belirlediği kurallar çerçevesinde yapılan ve yarışmayı esas alan bir uygulama alanıdır (Yazarer ve Ark., 2004). Başlıca eğitim ve öğretim ilkeleri şekildedir.

Bireye görelilik ilkesi: Öğretimin bireye görelilik ilkesinde, bireyler aynı yaş grubu içerisinde olsalar bile, her öğrencinin kendine özel kalıtsal özelliklerinin dikkate alınması gerektiği gibi zekâlarının, ilgi ve yeteneklerinin, farklı olduğu varsayımına dayanarak, bütün öğrencileri kendi eksikliklerinde geliştirmeye çalışmalıyız. En uç noktalara baktığımızda normalin altındaki ve üstündeki öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenme olasılıkları yüksektir. Öğretim aşamasında öğrencilerin bireysel çalışmalarını göz önünde bulundurularak

değerlendirme yapıp, bireye görelilik ilkesinin gerektirdiği sınırlılıklara ve kazanımlara dikkat ederek her öğrenciye kendi zekâ, yetenek, ilgi ve çalışma temposuna göre diğer öğrencileri rahatsız etmeden ilerlemesini sağlamaya çalışılmalıdır (Varol,2007).

Yakından uzağa ilkesi: Öğrenciye bilgiler öğretilirken en yakın çevreden başlayarak örneklerden yararlanarak en uzak çevreye doğru gidilmelidir. Bu ilke sadece yer odaklı olmayıp, zaman için de aynı şekilde yakın zamandan başlayarak uzak zamandan yararlanmalıdır. Bu ilkeye uymak öğrenme konusunda bireyi vakit kaybetmeden ilerlemesini sağlayarak öğrenmede kolaylık oluşturur (Demirel,1992).

Yaşamsallık ilkesi: Eğitim nerde olursa olsun yaşama yakınlık anlamında herkesin hayatında yer alabilecek örnekler olmalıdır. Okulda ya da evde yaşamda ki gerçeklikten uzak olmamalıdır. Öğrenciye sunulan bilgilerin hayatla bir bağlantısını koparmadan yaşama uygun örnekler verilebiliyorsa bu ilkeden yararlanılmalıdır (Varol, 2007).

Bilinenden bilinmeyene ilkesi: Bilinen bilgilerin üstüne, yeni bilgileri ekleyerek gitmek bilginin uzun süreli bellekte kalmasını sağlamaktadır. Eski bilgilerden başlamak öğrencinin bilişsel anlamda öğrenmeye açılan bilgi paylaşımındaki odaklanmayı artırırken öğrenmenin de daha sağlam olmasını sağlar (Demirel, 2007).

Soyuttan somuta ilkesi: Çocuktaki zihin gelişimi gördüğü varlıklarla algıladığı bilişsel alanlardan çok daha kalıcılığı arttırmaktadır. Somut varlıklarla anlatılan birçok şey soyut kavramlara anlatılmasından daha kolaydır (Alkan, 1999).

Yaparak yaşarak öğrenme ilkesi: Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılmaları bireydeki öğrenme sürecine büyük katkı sağlamaktadır (Kızılay, 2019).

Açıklık ilkesi: Bireyin işlenen tüm konularla ilgili 5 duyu organıyla dokunup veya hissedip, duyabileceği bir somut yaşantı sağlanabilmesi gerekir. Bu mümkün olmuyorsa sesini, resmini, grafiğini vs. Görmelidir. Eğer öğretmen aktif olarak bunu hissettiremiyorsa sadece sözel anlatıma sınırlı olarak ders işliyorsa, öğrencinin kelime dağarcığına yakın kelime ve cümle yapıları ile son derece açık, anlaşılır ve anlamlı bir ders işlemelidir ya da işitsel veya görsellerden yardım almalıdır (Varol, 2007).

Ekonomiklik ilkesi: Her türlü eğitim-öğretim faaliyeti en ekonomiyle ve en az zaman kaybıyla, en az enerji harcayarak ve en az emek vererek en yüksek verim elde edilmeye çalışılmalıdır (Alkan, 1999). Beden eğitimi ve spor eğitiminde kullanılan birçok özel öğretim yöntem, öğretim ilkeleri ve teknikleri mevcuttur. Yöntemler tek başına kullanılabildiği gibi, öğretim teknikleriyle de kullanılabilir (Topkaya, 2011). Beden eğitimi ve spor dersinde

öğretmenler, öğrencilerin bütün yönleri ile gelişimine katkı sağlamak için alana özgü öğretme- öğrenme çalışmalarını beklenen kriterlerde hazırlamak zorundadır. Öğretme ve öğrenme; üç alandan oluşmaktadır, bunlar; duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alanlardır. Bilişsel alan öğrenmenin zihinsel boyutunu, duyuşsal alan öğrencinin ilgi ve tutumunu, devinişsel alan ise öğrenmenin zihin ve kas koordinasyonu ile beceri bölümünü kapsamaktadır (MEB, 2006).

Bir eğitim faaliyetinde ilk olarak yapılacak iş amaçların belirlenmesidir. Bu amaçlar belirlendikten sonra uygulanacak program ve buna bağlı olarak öğretim yöntem ve metotların belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, eğitim ve öğretim sürecinin başarılı olması ve olumlu yansımaların doğmasında uygulanan yöntemlere ek olarak, bazı uyulması gereken öğretim ilkeleri de bulunmaktadır (Çelenk, 2016).

2.2. Kişisel Gelişimin Tarihçesi

Sigmund Freud tarafından 1920’li yıllarda kişilik gelişimiyle ilgili ilk çalışmalar yapılmıştır. Freud’ e göre, kişiliğin psikanalitik analizi yapıldığında üç temel ayrımı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; insan yönelimleri ve sevgi duygularının yer aldığı alt benlik (ilkel benlik), toplumsal geleneklere ve yasalarca uygun olan güdülerin yer aldığı benlik (ego) ve adalet, hakkaniyet, vicdan gibi duygularla davranışların yer aldığı üst benlik (süper ego) kavramlarıdır. Alt benlikte bulunan ve bireyi yönlendiren yaşama içgüdüleriyle açlık, susuzluğun giderilmesi için beslenmenin önemli olduğu davranışlarını etkilerken, yaşamı devam ettirebilme içgüdüleri davranışlarımızı etkilemektedir (Eren, 1996).

Maslow sözüne baktığımızda “kendisiyle barışık bir şekilde yaşamak istiyorsa, ressam resim yapmalı, müzisyen müzik yapmalı, şair de şiir yazmalı” demiştir. “ bireyler olabileceği her şeyi olmalıdır. Kendi doğasına sadık kalmalıdır”, ifadeleriyle de bireyin bilinçli ve akla uygun, kararlarını, eylemlerini ve deneyimlerini bireylerin gerçekleştirebilecek olduğuna dikkat çekmektedir (Ekşi, 1990).

Kişisel gelişim kavramının başlangıcına etki eden gelişmelerden biri de “kendine yardım (self-help)” kavramıdır. Bireylerin ya da grupların, ekonomik, sosyal ya da duygusal anlamda gelişimini sağlayacak her koşul ve uygulama açısından bu kavramın kapsamını oluşturmaktadır. Çalışma hayatı, eğitimde ve psikolojik alanlarda uygulanmakla birlikte, bireylerin hayatlarında karşılaşmış oldukları ruhsal ve zihinsel sorunlarda çözüm yolu olarak kendi kendimize yardım sağlayamıyorsa bir uzman tarafından yardım almalıyız. Birey kendi yolunu çizerken mümkün olduğunca çözüm odaklı ve kendi kendine yardım kavramı

kavrabilmiş olması gerektir. Özellikle 18. Yüzyıldan itibaren, kişisel koçluk, stres yönetimi programları, motivasyon çalışmaları, meditasyon gibi konularda bilgi aktarımı popülerlik göstermektedir. Bu 13 alandaki ilk çalışma, iki alkol bağımlısının, alkoliklik ya da madde bağımlılığının bir rahatsızlık olduğunu ve hastanın iyileşme yönünde kendisinin sorumluluk alması gerektiğinin anlatıldığı, “on iki adımlı programdır (Tat, 2007).

2.2.1.Kişisel Özellikleri

Bireylerin kişiliklerinde ki farklılıkların genetik özelliklerden dolayı mı yoksa daha sonradan oluşan çevresel faktörlerin etkisinin mi daha çok olduğunun yanıtı vermek çokta mümkün değildir. Genellikle açıklamalara bakıldığında doğuştan gelen ve sonradan çevrenin etkisiyle kişiliğin şekillendiği yönde düşünceler mevcuttur (Cengiz, 2019).

Kişilik, çoğu özelliğin bir araya gelmesiyle, farklı karakterler oluşturmamızı sağlayan kavramdır. Kişiliğin, net açık ve belirgin mutlak çizgilere sahip olan, hangi özelliklerden meydana geldiğini ortaya koymayabilmek mümkün olmayan, kişiliğin çoğu farklı yönünün ortaya çıkarma çabaları aslında kişiliğin meydana gelişindeki soyutlamanın kavranabilmesi ve genellemelerden oluşmaktadır. Kişilik kavramının üç bölümü karakter, mizaç ve yetenekten oluştuğu varsayılmaktadır (Barlı, 2010).

Kişiliği oluşturan faktörler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Şimşek ve Ark., 2004):

1. Genetik faktörleri ve bedensel yapı faktörleri,
2. Sosyo-kültürel faktörler,
3. Sosyal yapı ve sosyal sınıf özellikleri,
4. Aile etkisi,
5. Coğrafi ve fiziki etkenler,
6. Kitle yayın araçları,
7. Sosyal gruplar içindeki yetişkinler ve yaşlılar grubu,
8. Doğum sırasındaki ve doğum sonrasında ki etmenlerdir.

2.2.2. Liderlik

İngilizce dilinde “leadership” kelimesi ile ifade edilen ve Türkçe’de “liderlik” kelimesiyle anlamlandırılan bu kavrama dilimizde “önderlik” anlamıyla da bulunsa da liderlik kelimesi literatürde daha sık kullanılmıştır (Şişman, 1997). İnsanlık tarihinde geçmişten günümüze bakıldığında lider ve liderlik ile ilgili kavramlar yönetme olgusunun olduğu her alanda kendisine yer bulmuş ve önemini korumayı başarmıştır (Yıldırım, 2012).

İnsan topluluklarının olduğu her ortamda söz konusu olan üç önemli olgu, evrensel, beşeri, ve sosyal gibi varlığı kanıtlanmış bir bütündür. Yapılan araştırmalara ve incelemelere bakıldığında lider kavramı ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, liderliğe verilen önemin açık bir göstergesidir. Bireylerin liderlik tanımıyla ilgili yaptığı çalışmalarda ki çalışılan alanlar, fikirler ve bilgi birikimine yapılan vurgu istedikleri özelliklerin bütünüdür. Başka bir deyişle liderlik kavramı anlam bakımından 5 duyu organımızla hissedemediğimiz önderlik kavramı koşullara, zamana ve durumlara göre farklılık gösteren soyut bir kavramdır (Biçer, 2008).

İnsan sosyal hayatında aktif ya da pasif yaşantısının olmasından farksız olarak toplumsal bir canlıdır. Bu sebeple insanlar sosyal olarak gruplar içinde yaşamlarını sürdürebilmektedirler. İnsanoğlu gruplar halinde yaşarken birbirini yönetme, birbirine öncülük etme, yol gösterme gibi liderlik vasıflarının belirgin özelliklerini görebiliriz. İnsanoğlunun içinde yaşadığı grupların ortak hedefleri ve bu hedeflere yönlendirirken ikna ve beceri kabiliyeti gerektiren lider özelliklerden biridir (Eren, 2012).

Liderlik konusunda birçok farklı tanıma rastlamak mümkündür. Her araştırmacı, ilgilendiği alanda konu itibariyle liderliği tanımlamaya ve açıklamaya çalışmıştır. En basit anlamıyla liderlik, bir bireyin hayatının her alanında gelişimi açısından çeşitli şekillerde ortaya çıkan sosyal etkileşim alıştırmasıdır (Murphy, 2011). Yani liderlik, bir topluluğu oluşturan bireylerden her biri için bulunduğu toplulukta ki hedeflerini belirleyebilme ve bu hedeflerin gerçekleşmesinde grubu en etkili biçimde yönlendirebilme gücü ile ilgili bir kavramdır (Avcı ve Topaloğlu, 2009).

Birçok yazarın liderlik tanımına bakıldığında, dünya görüşüne, bilgi birikimine, çalıştıkları alana vurgu yapılmak istenen alanlara bağlı kalarak tanımlar da çeşitlenmektedir. Liderlik ya da diğer bir deyişle önderlik kavramı anlamsal açıdan soyut bir kavram olduğundan, liderlik koşullara, zamana ve durumlara göre farklılık gösterir (Biçer, 2008). Çünkü liderlik etkileşimini kapsar. Diğer bir deyişle liderlik yapma hakkı, lider olarak kabul edilen bireyler tarafından verilen bir ayrıcalıktır (Şimşek ve Çetin, 2011).

Genel olarak liderliğin açıklamalarına bakıldığında, liderliğin 4 unsurla ilişkili olduğu görülmektedir (Özler, 2013).

- Amaç: grup üyelerini bir araya getiren hedefler, ilgiler veya ihtiyaçlardır.
- Lider: grubu etkileme gücüne sahip grup üyesidir.
- İzleyenler (üye): liderin etki gücünü kabullenen grup üyeleridir.

- Ortam: üyelerin ilişkileri, yeterlilikleri, motivasyon seviyeleri, amaçların ulaşılabilirliği gibi unsurlardır.

Özetle, liderlik kavramı bireylerde bulunması gereken önemli özelliklerdendir. Bu önemin üç ana sebebi vardır: birincisi, bireyin hızlı düşünmesi, ön görüşleriyle önceden planlı hareket edip grubu işlemesi liderin sorumluluğundadır. Grupta ki başarı ve başarısızlık tek bir kişide olmadığının bilinci yine liderlik özellikleriyle ilgilidir. İkincisi, grupta tüm etkili bireylerin güven duyulan liderlerin kararlarına saygı gösterilir ve grupta ki otoritenin ve düzenin devamlılığını sağlarlar. Üçüncü olarak, liderler sevk ve idare özellikleriyle olaylar karşısında ve durumlara göre problemleri çözebilirler ve yönlendirme yapabilirler (Bennis, 2001). Özdemir'e göre liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak başkalarını yönlendirme ve etkileme sürecidir (Özdemir, 2003).

Tanımlara baktığımızda liderlikte etkilemek önemli görülmektedir. Grup hedeflerine ulaşabilmek için bireyin otoritesini yönetsel anlamda kullanabilmesi liderlik özelliklerinden biridir. İkna yeteneği yüksek olan bireylerin belirli amaçlara yönlendirmeye ve ikna kabiliyetinin yüksek olması grup üyelerini bir araya getirip aynı hedef doğrultusunda ilerlemeye güdülemesi ancak bir liderin yapabileceği bir durumdur (Özdemir, 2003).

İnsanlar gruplar halinde ve birlikte yaşamaya başladıklarında, bir arada hareket etmesi ve birlikte bulunmanın mümkün olabilmesi için birilerinin diğerlerini bireyleri yönlendirmesi gerekmektedir (Murphy ve Reichard, 2011). Lider insan her zaman aranan ve her toplumda ihtiyaç duydukları bir olgu olmuştur (Başaran, 2004). Genel olarak tanımlara bakıldığında sınırları çizilmiş belli bir hedefinin olması, bu hedef etrafında toplanmış belirli bir grubunun olması ve bu grubun hedef etrafında tutacak bir bir öndere ihtiyaç duyulması ve hedefin oluşumunda yardımcı olabilecek bir liderin bulunması ortak nokta durumundaki kriterlerdir. Bu anlamda "liderlik; bir grubu belli hedefler etrafında toplayabilme, harekete geçirebilme ve bu hedeflerin sonuca ulaşabilmesinde en büyük etken bilgi ve kabiliyetlerin toplamıdır" şeklinde açıklanabilir (Zel, 2001).

2.2.3. Lider Çocukların Özellikleri

İsteklerine duyarlı, Bireylerin başkaları tarafından lider bireylerde aranan özellikler, kolayca etkileşim kuran, özgüveni yüksek, grupla birlikte hareket edebilen, grubu yönlendiren ve başkalarının bir görevin nasıl yapılacağıyla ilgili rehberlik yapan, birçok fikir ve çözüm üreten özelliklere sahip çocukların liderlik potansiyeline sahip olabileceklerini belirtmişlerdir (Karnes ve Ark., 1978). Pigors (1933) göre çocuk liderliğinin dört özelliğini saptamıştır.

Bunlar güçlü öz kontrol, sosyal farkındalık, soyut kavramların hızla kavranması ve anlık hedef yerine uzun vadeli hedefler koymada yüksek zihinsel başarıdır.

Karnes ve Bean (1990), kabiliyetli lider çocukların özelliklerini ise şöyle sıralamıştır: karşılaşılan sorunları yaratıcı bir şekilde çözebilme, eleştirel düşünme, yeni sosyal yaşam kurabilme, sözel anlatım becerisi, düşünce ve eylem esnekliği, belirsizliği tolere edebilme ve başkalarını motive edebilmedir. Bireyler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, takım çalışması, bireylere atanan grup hedefleri, güven, saygı gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Day, 2001).

Bu liderlik becerileri davranışsaldır. Davranışlar ise öğrenme ile kazanılır. Ancak bu şekilde örgüt içindeki insanların enerjileri açığa çıkarılır ve karşılıklı yarar sağlayan hedeflere yönlendirilebilir (Helligel ve Woodman, 1995). Liderlik diğer bir deyişle önderlik, belirli koşullar altında, belirli kişisel veya grup hedeflerini gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının çalışmalarını etkileyebilmesi ve yönlendirebilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu sebeple liderlik, liderin yaptığı işlerle alakalı bir süreçtir. Lider başkalarını belirli bir plana iterek liderlik becerilerine geliştirmesi sağlanır. Diğer bir ifadeyle bir grup insanın, kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişi liderdir (Koçel, 2010).

2.3.Tenis

Tenis dünyada sporcu ve izleyici sayısı bakımından en popüler spor branşları arasındadır. Günümüz modern tenisinde teknik beceri ve dayanıklılık ön plana çıkmaktadır. Her gün yeni teknolojik gelişmeler tenis sporunu da etkilemektedir.

Tenis sporunda her yıl uluslararası oyunlar ve turnuvalar düzenlenmektedir. Profesyonel tenis müsabakaları uluslararası tenis federasyonu (ITF) tarafından oluşturulan ve denetlenen kurallara göre oynanmakta olup bu yarışmalar en üst düzeyde profesyonel oyunlardan örneğin; grand slam ve olimpik tenis küçükler, tekerlekli sandalye ve büyükler gibi takım oyunları ile uluslararası tenis federasyonu'nun başlangıç düzeyinde erkekler ve bayanlar yarışmalarına kadar değişik dallarda yapılmaktadır (Işık, 2009).

Düz ve dirençli bir zeminde oynanan tenis, raket denilen elle tutulan ve baş kısmı gergin kortaj biçiminde adına raket denilen bir materyal ile üzeri sert kauçuk ile sarılmış bir topa vurularak zeminin tam ortasına yerleştirilmiş 91 cm yüksekliğindeki bir filenin üzerinden oynanan bir branştır. Tenis sahası boyutu 8.23 x 23.77 cm boyutlarında bir dikdörtgen bir alana sahiptir (Gökgönül, 2008). Tenis; bir file ile ikiye ayrılmış, kort denilen bir alan

üzerinde raketle oynanan top oyunudur. Kortun iki yanındaki 1.37 cm genişliğindeki alanlar çiftler maçında kullanılmaktadır. Raketin ağırlığı 340–410 gr aralığındadır. Topun çevre ölçüleri 6.35 veya 6.66 cm’dir. Ağırlık ölçüleri 56.7–58.50 gr arasındadır (Şahin, 2005). “Teniste, 2 başlangıç pozisyonu olup bunlar servis atan ve servis karşılayan olmak üzere birbirinden ayrılır. Servis atan oyuncu saha orta çizginin sağından atacağı servislerle oyuna başlar. Karşılayan sporcu ise servis atan sporcunun çaprazında pozisyon alarak servisi karşılar. Servis atışındaki temel kural, topun fileye temas etmeden karşı kutuya en fazla iki denemede isabet ettirilmesi, (fileye temas edip düşerse 'let' olur ve ekstra bir atış hakkı kazanır) ve oyuna sokulmasıdır. Oyuncu bunu gerçekleştiremediği zaman çift hata durumuna gelmiş olur ve puan rakip oyuncuya geçer (Books, 2004).

Müsabakada kazananı belirleme açısından tüm spor dallarında belirli bir puanlama sistemi bulunmakla beraber, tenis sporunda uygulanan puanlama ve sayı tekniği diğer spor dallarına göre farklılık göstermektedir. Voleybol veya masa tenisinde olduğu gibi kazanan sayılar 1, 2, 3, 4 şeklinde değil, 15, 30, 40 ve oyun şeklinde sıralanmaktadır. Literatürde yer alan bilgilere göre bu şekilde bir sayı sistemi oluşturulmasının temelinde sporcuların sayılarının birbirine karışmamasının yattığı belirtilmektedir. Buna karşılık resmi olarak düzenlenen ilk tenis turnuvası olan ve wimbledon şampiyonası sırasında oyun kuralları yazılırken kazanan vuruşlar 15, 30, 40 ve oyun şeklinde sıralanmıştır (Kermen, 1998).

Tenis oyununda tekler, çiftler ve karışık çiftler olmak üzere 3 farklı kategoride oynanır. (Gökgönül, 2008)tenis oyunu erkeklerde 3, bayanlarda 2 set şeklinde oynanmakta; her oyun 6 setten oluşmaktadır. Oyunun kazanılabilmesi için 15, 30, 40 ve oyun (60) biçiminde 4 puan almak gerekmektedir. Eğer 5-5 durumu olursa oyunda 7. Set uzaması yapılmaktadır. Bu sette de 6-6 durumu görülürse “tei-break” olarak adlandırılan oyuna başlanmaktadır. Bu eşitliği bozmak için oynamaktadır. Sayılar tenis sporunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 diye sayılmaktadır. Her hata sayı olarak değerlendirilmektedir ve 7 sayıya ulaşan kişi tei-break oyununda seti kazanmaktadır (Kotzamanidis ve Ark., 2005). Bir oyunu kazanmak için 4 puan almak gerekir (0-game gibi ardışık 4 puan) ya da puanlar ardışık olmazsa, karşı taraftan iki fark olacak şekilde 40’ı geçmek gerekir (Gökgönül, 2008).

Temel vuruşlar bir maçı oynayabilmek için yapılması gereken vuruşlardır. Bunlar; forehand (el önü), bachand (el arkası) ve servis vuruşlarıdır (Kermen, 2002).

2.3.1.Tenisin Dünyadaki Gelişimi

Tenisin kökeni kimilerine göre antik roma döneminde, çıplak ya da eldivenli el ile oynanan ve ‘trigon’adı verilen bir oyuna dayanır. Diğer bir görüş ise benzer bir oyunun ilk kez meksika’da toltec yerlileri tarafından oynandığı ileri sürülmektedir (Büyük Kültür Ansiklopedisi, 1984).

Bugünkü tenisin kökeni “jeu de paume” (avuç içi oyunu) denilen ve 13. Yüzyılda fransa ,, da kralın huzurunda oynanan bir oyuna dayanmaktadır (Can, 2007). Bugünkü tenisten ayırt edebilmek için bu oyunu ingilizler ‘real tennis’ avusturyalılar ‘royal tenis’ amerikalılar da ‘court tenis’ diyorlar (Aydın, 2002). 1870 yılında günümüzdeki tenise benzer “tenesse” isminde bir oyun bulunmaktaydı. Bu spora ingiltere’de “real tennis”, fransa’da “lee jeu de palime”, amerika’da “court tenis” ve avusturya’da “royal tenis” ismi verilmiştir (Aydın, 2002).

Bugünkü tenise gelebilmek 100 seneye yakın bir zaman dilimini kullanmayı gerektirdi. İngiliz albay c.wingfield (1873) raket ve topla oynanan ve adına sphairistike (yunanca oynamak) denen bir oyun patentini aldığı zaman bugünkü tenisi hayal ettiği söylenemez. Çünkü 1873’te wingfield’in patentini almaya çalıştığı tenisin oynandığı alan kum saati benzeri bir biçimdeydi. Yani ortası çok ince uçlara doğru ise daha büyük idi (Kermen, 1997).

Bu oyun 1875’lerden sonra, standart raket ve toplarla oynanmaya başlandı. İlk çim kortlu tenis kulübü 1872’de harry gem ve j.b. Perrara tarafından birmingham’da kuruldu.1877’de (İngiltere), Wimbledon’ da ilk şampiyona düzenlendi. Düzenlenen bu şampiyona, günümüzde de dünyanın en önemli tenis organizasyonu olan,, wimbledon tenis turnuvasıydı. 1883 ,,te tenis kortunun boyutlarına standart ölçüler getirildi. İlk uluslararası maç, 1883 Temmuzunda amerikalı clark kardeşler ile ingiliz ikizler, renshawlar arasında oldu. Bayanlar arasında ilk yarışma 1884’ te yapılmıştır (Can, 2007).

Tenisin tarihindeki gelişmeler değerlendirildiği zaman, tenis sporunun ilk zamanlarda sadece soyluların ve elit tabakanın oynadığı bir oyun olduğu, ilerleyen yıllarda dünya genelinde popüler olan bir spor dalı haline geldiği görülmektedir (İmamoğlu, 2009). Sayı sistemindeki değişiklikler 18. Yüzyılda tamamlandı. İlk çim kortlu tenis kulübü 1872’de harry gem ve j. B. Perrara tarafından birmingham’da kuruldu. 1877’de wimbledon’da ilk şampiyona düzenlendi. İlk uluslararası maç, 1883 Temmuz ayında amerikalı clark kardeşler ile ingiliz ikizler, renshawlar arasında oldu. Bayanlar arasında ilk yarışma 1884’te yapıldı (Kilit, 2009).

Tenis 19.yy'da ingiltere'de bazı değişikliklere uğradı. İlk dönemde 1günün 24 saat olmasından esinlenerek 24 oyundan oluşan tenis maçları, önce 12 sonraları 6 oyunlu 3 dizi üzerinden oynandı. Sayılar ise günün 24 saatinden bir saati dörde bölerek 15, 30, 40, 60 çerçevesinde oturtuldu. Ama 40'tan sonra 'oyun' demek adet oldu (Söyleyici, 2011). Hızla gelişim kaydeden tenis sporu 20. Yüzyıla gelindiğinde uluslararası organizasyonlar ile ülkeler arası rekabete açılmıştır. Bu organizasyonlardan en önemlileri aşağıda belirtildiği gibi 4 grandslam, 1 tane milli takım bazındaki davis kupası'dır (Dişçeken, 2017).

2.3.2. Tenisin Türkiye'deki Gelişimi

Ülkemizde ilk defa tenis, 1900 yılında ingilizler tarafından oynanmıştır. Türkiye de tenis sporu 1900'lü yıllarda, ingiliz diplomatlar aracılığıyla tanıtılmıştır (Urartu, 1996). Türklerin tenis sporuna yönelmeleri 1915'de istanbul'da başlamıştır. Fenerbahçe kulübünde bir tenis şubesinin kurulmasıyla galip kulaksızoğlu, zeki rıza, ismet uluğ, tevfik tasçı, ibrahim cimeöz, mehmet reşat pekelman, muhsin yeğen ve ekrem rüştü cumhuriyet dönemine kadar ilk tenis oynayan kişiler olmuşlardı (Kermen, 1996).

1923'de tici (Türkiye idman cemiyetleri ittifakı)'nin çerçevesinde tenis federasyonu kurulmuştur ilk başkanı server bey olmuştur. 1939 yılında ise federasyon bağımsızlığını ilan etmiştir (hoşman, 2018).1924 yılında "Türkiye tenis federasyonu" nun kurulmasıyla tenis daha fazla ilgi gören bir spor dalı haline gelmiştir (Urartu, 1996).

Türk tenisçiler ilk uluslararası müsabakaya 1930 yılında balkan şampiyonası ile başlamışlar, bu müsabakada sedat erkoğlu ve vahram şirinyan birinci olmuşlardır. 1924 yılına geldiği zaman suat subay, çelenç kupasını alan ilk Türk tenisçi olarak tarihe geçmiştir.

1946'da tenis, eskrim, dağcılık (Ted) kulübü'nün muhterem sökmek, avni saşa, cihat tegin, mecdi serdengeçti, rıza arseven, memduh moran gibi isimlerin öncülüğünde kurulmasıyla birlikte Türk tenisinde yeni atılımlar gerçekleştirilmiştir (Can, 2007).

Son yıllarda ülkemizde tenis sporunun yaygınlaşmasında tenis kulüplerinin önemli rolü olduğu görülmektedir. Tenis kulüpleri sayesinde tenis sporunun daha fazla sevilmesi ve yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Sunay, 2009).

2.3.3.Teniste Temel Teknik Vuruşlar

2.3.3.1. Servis

Tenis oyununda servis basamaklama aşamaları şu şekildedir. Servis atan oyuncu baseline çizgisi arkasına ve merkez çizginin sağ veya soluna omuzlar servis atılacak yeri gösterecek şekilde ayaklar omuz genişliğinde açık raket ve top önde ikisi paralel bir şekilde tutulur. Atılacak yöne doğru omuzun ve vücudun oraya yönelmesi ile birlikte top başın üstünden dikey alın hizasına yaklaşık olarak 2 raket boyu yükseltilir. Top yükseldiği sırada raketle koordineli bir şekilde birbirinden ayrıldığı anda sağ eldeki raket, sırtta kapalı şekilde alınır. Yukarı doğru dirsekten yükselen topa, kinetik hareket zinciri boyunca ayaklardan ve omuz, kol ve dirsek etkin kullanılarak oluşturulan kuvvet yardımıyla vuruş yapılır, vuruş tamamlandığında raket sol ayak yanına hızı yavaşlayarak indirilir (Kermen, 1998).

2.3.3.2. El Önü Vuruş (Forehand)

Forehand vuruşu esnasından raket sağ elle tek elle tutulacak şekilde yan dönerken eşgüdüm içinde arkaya kalça hizasına doğru geri alınır. Bu esnada paralel bir şekilde dizler hafif bükülü bir şekilde pozisyon alınır. Top karşıdan gelirken raket diz hizasından paralel duruş pozisyonunda vücudun önünde ve yanında topa vurulur. Topa vurulduktan sonra hızı yavaşlayarak sol omzun üstünden sırtta çekilir ve devamında temel duruş pozisyonu hızlı bir şekilde almak için sol elle tutulur (Kermen, 1998).

2.3.3.3. El Arkası Vuruş (Backhand)

Backhand (el arkası) vuruşu 2 değişik şekilde tek el ve çift el backhand vuruşu şeklinde yapılır. Tek el backhand vuruşunda ve çift el birçok özellik aynı olmakla birlikte temel fark raketin tutuluş şeklidir (Çamlıbel, 2019). Çift el backhand tek el backhand vuruşuna göre daha kuvvetlidir, ancak tek el vuruşta daha fazla açılı vuruşlar yapmak açısından avantajlıdır. Backhand vuruş tekniğinde raket geriye kalça hizasına yan dönülerek çekilir. Raket geriye çekildiği anda dizler bükülmelidir. Topa dizlerin önünde yani vücudun önünde ve yanında vurulmalıdır. Topa vurduktan sonra raketin olduğu elin diğer omuz arkasından sırtta çekilerek vuruş tamamlanır (Kermen, 1998).

2.4. Beden Eğitimi Ve Spor

2.4.1. Beden Eğitimi Ve Sporun Öğretimi

Milli eğitim temel ilkelerine uygun olarak bireyleri hem fikren hem ruhen hem de bedenlen olgunlaştıran, geliştiren, en az yorgunluğa karşı en fazla verim sağlayan, oyun ve bir çok bedensel faaliyetleri içinde barındıran ilim ve bedensel aktivitelerin planlı-programlı bir gelişme doğrultusunda hayat alışkanlığına dönüştürülmesidir. Başka bir ifadeyle beden eğitimi ve spor, bireyin fiziksel aktiviteler vasıtasıyla, bilişsel sinir-kas ve toplumsal alanda gelişimine katkıda bulunan bir süreci ifade eder (Öztürk, 2014).

Bu amaçların gerçekleşmesi için beden eğitimi derslerinin amaçlarının, bu amaçlara ulaşmayı hedefleyen öğretmenler tarafından etkili ve doğru bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Etkili bir öğretmen, öğrencilerin bir bölümünü değil tamamını öğretim süreci içine dâhil edebilen ve öğretim işini doğru ve etkili yöntemler kullanarak öğrenciye aktarmayı başarabilen öğretmendir. Çocuklarımızın bedenlen ruhen sağlıklı, mutlu, dengeli, kişilik sahibi, üretici vatandaşlar olarak yetişmelerinde beden eğitimi öğretmenlerine çok önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir (Demirel, 1998).

Beden eğitimi, gelişen dünyada bireye kişilik, karakter, dürüstlük, güven ve paylaşmayı öğrettiği, ailesine ve ait olduğu topluma karşı sorumlu olduğunu hissettirdiği gerçeği tüm toplum tarafından kabul görmüştür (Çetin, 2007). Beden eğitimi genel eğitimin önemli bir parçası olup çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketlerinin okul yaşamı içindeki yerini güvenceye alır. Bedensel ve ruhsal eğitimi sağlayarak sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. Her öğrenci beden eğitimi dersi içinde de yeteneklerinin geliştirilmesi ve dengesiz gelişimin giderilmesi hakkına sahiptir (Bilgin, 1996).

Beden eğitiminde yapılan hareketin eğitici bir değer taşıması, etkinliğe yönelik hareketlerin kişinin beceri ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlaması ve bu hareketlerinde yaşamı boyunca amacına uygun şekilde kullanılması çok önemlidir (Demirci, 2008). Beden eğitimi, insanın bedeni ile yapılan genel eğitim, etkinlik noktası insan vücudu; hedef ise insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür” (Gaulhofer, 1956; Aktaran ve Keske, 2007).

Beden eğitimi ve spor kişinin beden ve ruh sağlığının gelişmesine, hareket bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik öncelikle oyun, cimmastik ve spor yapmayı öğreten üst düzeyde ise fizyolojik, psikolojik, estetik, teknik ve taktik bilgilerini, mücadele etme, yarışma ve kazanma duyguları ile birlikte geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler bütünüdür (Ceylan, 2006).

Ayrıca beden eğitimi dersleri ile bireyin motor becerilerdeki yeteneği konusunda kendini yeterli hissetmesi, yani koşma, tırmanma, dengede durma, sıçrama, takla atma gibi temel hareketleri geliştirmesi mümkündür (Tamer 1987). Böylece beden eğitimi dersleri harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla bireyin vücut kontrolü, koordinasyona ve sinir-kas sistemlerinin gelişimini sağlayarak beraberinde zihinsel ve psikolojik yönde uyumlu olmasını da sağlayacaktır (Gündüz, 1988).

Beden eğitimi, bireyin zihinsel, sosyal, fiziksel ve motorsal gelişiminin desteklenmesini amaçlayan, belirli kurallara göre gerçekleştirilen, genellikle fiziksel etkinliklerden meydana gelen sistemli eğitim çalışmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Mevcut eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan beden eğitimi dersleri öğrencilerin farklı gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle dünyanın birçok ülkesinde ders müfredatları içerisinde beden eğitimi derslerine büyük önem verilmektedir (Hekim, 2015).

Spor, beden eğitimi etkinliklerinin farklı branşlarda üst düzey yapılan, fiziksel, zihinsel özelliklerin yanı sıra spora özgü teknik özelliklere sahip olmayı gerektiren, yarışmaya yönelik ve belirli kurallarla yapılan bir etkinliktir (Aracı, 2001). Beden eğitimi ve spor etkinlikleri çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir işleve sahip olmasının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim yönünden de olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu etkinlikler, yaratıcılık, liderlik gibi yetenekleri işlevsel hale getirmekte, mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı, birbirine saygılı ve anlayışlı olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, çalışkan ve gayretli olma gibi kişilik özelliklerini geliştirmektedir (Başaran, 1991).

Esasen beden eğitimi dersi, çocuğun veya gencin oyun, başarı ve yarışma şekillerindeki hareket, neşe, sevinç gibi doğal gereksinimlerinin hakkını vermek içindir. Bu eğitimin genç organizmanın büyümesini sağlayıcı etkinlikte olması gereklidir. Modern yaşamın hareket noksanlığını gidermeli, duruş ve gelişim bozukluklarını önlemelidir. Ayrıca hızla gelişen teknolojinin değiştirdiği yaşam koşullarının zorunlu kıldığı bireysel yaratıcılığın kazanılmasına olanak sağlamalı, sosyal deney ve anlayışların kültürlerin geçişine hizmet etmek ile yükümlü olmalıdır (Özmen, 1999).

Beden eğitimi ve spor, sağlıklı insanların oluşumunda, kişiliklerinin oluşmasında, moral ile motivasyonunun fazlaştırılmasında milli yönden güçlü kuvvetli, ortak duygulara sahip bireyler ve dolaysız olarak ilgili eser bırakan aktivitedir. Beden eğitimi ve spor bireylerin zihin ya da fikir olarak gelişim sağlamasıyla birlikte fiziksel gelişimlerin ahenk

içinde olması toplulukların içinde hayatlarını sürdüren kişilerin sıhhatli, dengeli, verimli hatta çok iyi bir şekilde hayatlarına devam etmelerinde mühim bir yere sahiptir. Bununla birlikte toplulukların beden eğitimi ve spor aktiviteleri içinde olmaları bunun bitiminde de kazanacakları başarılarıyla birlikte kendi ülkelerinin ve uluslarını ifade edebilmeleri ve propagandalarını yapmaları yönünden önemli role sahiptir (İnal, 2015).

2.4.2. Beden Eğitimi Ve Sporun Amaçları

Günümüzde beden eğitimi ve spor, yetişmekte olan nesillere fikren ve bedenlen sağlık kazandıran bir faaliyet alanı olarak kabul edilmektedir. Beden eğitimi ve spor; eğitim programlarının bütünleyici bir parçası olması nedeniyle öğrencilerin fiziksel aktiviteler aracılığıyla psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda gelişimine, sosyal yaşantısının içinde sporu hayat tarzı hâline getirmesine, okul dışı serbest zamanlarını kültürel ve sportif etkinliklerle değerlendirmesine katkıda bulunur. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ile öğrencinin (MEB, 2018);

1. Dünyada ve Türkiye’de sporun tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olması,
2. Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla hareket, bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri alışkanlık hâline getirmesi,
3. Türk spor tarihinde başarılı olmuş sporcuları tanınması,
4. Sportif etkinlikler yoluyla spor kültürü edinmesi, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri uygulayabilmesi ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilmesi,
5. Engellilerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bedensel, sosyal ve ruhsal olarak gelişmesinde sportif etkinliklerin rolünü ve önemini kavraması,
6. Millî bayramların ve kurtuluş günlerinin anlamını, önemini kavraması ve bu kutlamalara katılmaya gönüllü olması,
7. Atatürk’ün ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili düşüncelerini özümsemesi,
8. Spor organizasyonlarına katılım yoluyla spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetişmesi,
9. Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri hayatında ve kişisel gelişiminde kullanabilmesi,
10. Beden ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen alışkanlık ve bağımlılıklardan uzak durması,
11. Başkalarının varlığını da kabul ederek onlara karşı her zaman dürüst, saygılı “adil oyun (fair play)” davranışta bulunması ve bunu alışkanlık hâline getirmesi,

12. Spor alanında faaliyet gösteren meslek grupları hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır.

Beden eğitimi, fiziksel gelişimin istenilen düzeye gelmesini amaç edinmektedir. İnsan, yaradılış gereği birtakım hareketlere sahiptir. Kas ve kemikten oluşan hareket sistemi bu unsurların olabildiğince kuvvetli olmasına katkı sağlamaktadır. Hareket sıklığı kas ve kemik yapısının gelişimi açısından zorunluluk teşkil etmektedir. Belirli bir disiplinle ve düzene bağlı olarak yapılan aktiviteler vücudun tüm organik yapısının gelişimine katkı sağlamaktadır. Böylelikle vücudun yorgunluk hissi azalır ve aktiviteleri yapma süresi uzamaya başlar. Kasa dayalı aktiviteleri yaparak beceri kapasitesini geliştirip, dayanıklılık eşliğini yükseltir (Sönmez, 2001).

Şahin (2009) sporu “bireysel veya takım oyunu halinde gerçekleştirilen, kısa süreli fayda beklenmeyen ve genellikle yarışmaya yönelik bazı kuralları içinde barındıran beden hareketleridir.” Spor kavramı kapsamı oldukça geniş bir olgudur. Çünkü spor, birçok bilim dalını ilgilendiren multidisipliner bir kavramdır. Spor etkinlikleri sıklıkla toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel olmak üzere pek çok kavram birlikte anılmaktadır. Gelecek nesillerin sorumluluk sahibi birer birey olarak yetişmelerinde, insanlar arası iyi ilişkilerin kurulmasında ve devam ettirilmesinde küçük yaşlarda spor etkinliklerine yönelmenin büyük bir payı bulunmaktadır (Yazarer ve Ark., 2004).

Toplumsal ilişkileri düzenleyen kurallar çerçevesinde insanlarla kurulan iletişimin niteliği oldukça önemlidir. Bu durumu hayat felsefesi olarak gören ve bu paralelde hayatını düzenleyen bireylerin gelişiminde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin yeri yadsınamayacak kadar önemlidir (Senemoğlu, 1998).

Eğitim bütün toplumların gelişimlerinin vazgeçilmez parçalarından biridir. Tüm toplumlarda gerçekleştirilmek istenen genel amaç ilkökul, ortaokul ve lisede eğitim ve öğretimin merkezinde bulunan çocuk ve gençlerin sağlıklı bir şekilde, toplumsal çevreye uyum sağlayabilen, verimli bireyler yetiştirilebilmesine katkıda bulunmaktır (Toprak ve Ark., 2010).

Tablo 4. 1. Beden Eğitiminde İlköğretim ve Ortaokullarda Kademeli Amaçlar

İLKOKUL KADEMELİ AMAÇLAR	ORTAOKUL KADEMELİ AMAÇLAR
Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme,	Dünyada ve Türkiye'de sporun tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olması,
Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme,	Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla hareket, bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri alışkanlık hâline getirmesi,
Sinir-kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme,	Türk spor tarihinde başarılı olmuş sporcuları tanınması,
İyi duruş alışkanlığı edinebilme,	Sportif etkinlikler yoluyla spor kültürü edinmesi, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri Uygulayabilmesi ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilmesi,
Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,	Engellilerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bedensel, sosyal ve ruhsal olarak gelişmesinde sportif etkinliklerin rolünü ve önemini kavraması,
Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme,	Millî bayramların ve kurtuluş günlerinin anlamını, önemini kavraması ve bu kutlamalara, Katılmaya gönüllü olması,
Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme,	AtaTürk'ün ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili düşüncelerini özümsemesi,
Millî bayram ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme,	Spor organizasyonlarına katılım yoluyla spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetişmesi,
Temel sağlık kuralları ve ilkyardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,	Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri hayatında ve kişisel gelişiminde kullanabilmesi,
Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme,	Beden ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen alışkanlık ve bağımlılıklardan uzak durması,
Tabiatı sevmek, temiz hava ve güneşten faydalanabilme,	Başkalarının varlığını da kabul ederek onlara karşı her zaman dürüst, saygılı “adil oyun (fair play)” davranışta bulunması ve bunu alışkanlık hâline getirmesi,
İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme,	Spor alanında faaliyet gösteren meslek grupları hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır
Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma, liderlik yapabilme,	Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme,
Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme,	Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları edinebilme,

2.4.3. Beden Eğitimi Ve Sporda Kullanılan Yöntemler

Etkili bir beden eğitimi ve spor öğretimi yapmak farklı öğretim yollarını kullanmaktan geçmektedir. Beden eğitimi ve spor alanında kullanılan öğretim modelleri, yaklaşımları, stilleri, yöntem ve teknikleri genel eğitimden uyarlanarak alanın özelliklerine göre yeniden biçimlendirilmiştir (İnce ve Hünük, 2010).

Bu ölçüde birçok model, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu öğretim yollarından biri de beden eğitimi ve spor öğretimi için geliştirilen öğretim stilleridir (Saraç, 2019). Sunuş ve buluş yolu yaklaşımı adı altında toplamda 11 tane öğretim stili bulunmaktadır.

Sunuş yolu yaklaşımı içerisinde; öğrenme – öğretmen stilleri

Komut yöntemi(A Stili): Komut yönteminin diğer adı klasik yöntemdir. Komut yönteminde karar veren öğretmendir. Öğretimde öğretmen bilgi ve becerileri net ve açık bir şekilde öğrencilere aktarır, öğretmen ilk başta beceri hakkında açıklamalar yapar, işlenecek konunun kazanımlarını öğrenciye kazandırmak için komutla bildiri verir. Daha sonra öğretmen taranandan istenilen sorulan yanıtlar verilir ve gösterilen hareketler yapar. Komut stilinde hız, tekrar, dinlenme, başlama ve bitiş sürelerinde karar tamamen öğretmene aittir (Arıcı, 2007). Kısacası komut stilinde derse hazırlıkta, dersin işlenişinde, ve değerlendirmenin yapılmasında bütün kararlar öğretmendedir.

Alıştırma yöntemi (B Stili): Alıştırma yönteminde bazı kararlar öğretmenden öğrenciye devredilerek, öğrenciye hareketi yalnız ve kendi başına yapma imkanı verilir. Temel amaç, öğrencilere olabildiğince çok alıştırma yapma olanağı saklamaktır. Yöntem, roller ve alınan kararlar basta olmak üzere birçok konuda komut yöntemine benzemektedir. Komuttan farkı: hareket öğrencilere bir kez aktarıldıktan sonra öğrenci, istedikleri sürede harekete başlayarak, istedikleri süre, aralık ve sayıda hareket yaparak hareketi istedikleri surede bitirmekte olmalarıdır (Arıcı, 2007). Bu yöntemle, roller ve kararlar ile bireysel farklılıkları dikkate almaması ve düşünmenin az miktarda bulunmasından dolayı komut stili ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Demirhan, 2006). Dikkat edilmesi gereken konu ise, öğretmenin her şeyi kontrol altında tutmak zorunda olduğudur. Bu aşamada öğretmen öğrencilere dönüt vererek ve gerekli pekiştireçlerle hareketin kazanımında öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olunur (Arıcı, 2007).

Eşli çalışma yöntemi(C Stili): Eşli çalışma stilinde öğrenciler birbirleri ile işbirliği yaparak çalışırlar. Çalışmada her eş belli bir görev yerine getirir. İki kişi ile çalışılan uygulamada bir eş (uygulayıcı) konuyu gerektirdiği uygulamayı yapar ve kararları verir. Diğer öğrenci ise, öğretmen tarafından hazırlanmış ölçütlere dayalı olarak eşinin performansı

hakkında bilgi verir. Gruplar iki kişiden fazlada olabilir. Bu şekilde oluşan grupta eğer grup üç kişi ise bir kişi hareketi uygular, bir kişi gözler diğeri ise kaydeder. Gruplar dört kişi olursa gözlemci sayısı ikiye çıkar (Musston ve Ashworth, 2009). Temel amaç, öğrenciler arasında toplumsal hoşgörü ile iletişimi sağlamakta, öğrenme ortamında öğrenciler birbirlerine bağı oldukları sosyal ortamın gelişmesi olanaklıdır.

Kendini denetleme yöntemi(D Stili): Bu stilde öğrenci, öğretmenin belirlediğı ölçütlere göre, yaptıkları hareketleri değerlendirirler. Eşli çalışma stilinde uygulayıcıya yaptığı dönütü artık kendisine verir. Temel arnaç, öğrenimin kendi performansı ile belirlenen performans arasındaki fark: görmektir. Kendini denetleme stilinde öğrenciler alıştırmaya stilindeki gibi dokuz kararı kendileri vererek çalışırlar fakat değerlendirmeyi de kendileri yaparlar. Bu stilde hazırlık evresindeki tüm kararları öğretmen verir. Öğretmen kazandıracığı davranışa uygun ölçüt çizelgesini hazırlar. Öğrenci gösterilen alıştırmayı ölçüt çizelgesine göre çalışır ve değerlendirmesini yapar (Harmandar, 2004).

Katılım yöntemi (E Stili): Katılım yönteminde öğrenciler belli ölçülere bağı kalarak etkinlikte bulunmazlar. Öğrenci istediğı zaman istediğı istasyonda çalışmaya başlayabilir. Öğrenci öğretmenle doğrudan iletişim kurabilir. Bundan dolayı öğretmen öğrenciyi daha iyi izleme ve daha iyi tanıma fırsatı verir. Kendi beceri düzeyine uygun hedefi seçrnektir. Her öğrenci çalışmaya yetenekleri ölçüsünde katıldığı için başarıya ulaşmaları ve öz güvenlerinin artması bu yöntemle daha kolay olur (Harmandar, 2004).

Buluş Yolu Yaklaşımı İçerisinde; Öğrenme-Öğretme Stilleri;

Yönlendirilmiş Buluş (F Stili): Öğrenciyi buluşa yönlendiren ilk stildir. Bu stilde öğretmen- öğrenci arasında özel bir iletişim söz konusudur. Bu stilde öğretmenin yönlendirdiğı sorulara öğrencilerin cevap vermesi gerekir. Öğrencinin merak duygusunu artırmak için belirsizlik ortamı oluşturulmalıdır. Öğretmenin yönelttiğı her soru, öğrenci tarafından bulunan tek bir doğru cevabı ortaya çıkarır (Musston ve Ashworth, 2009). Bunun için öğrencilerle soru cümleleri ile iletişim kurulur. Sorular öğrencilere yöneltilir, öğretmen gerekli ipuçları ile öğrencilerin istenilen sonucu bulmalarını sağlar. Sorulan sorular daima öğrencilerin tamamının hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmaya bilir. Sorular kolaydan zora, basitten karmaşığa hazırlansa da her öğrenciye uygun olmaya bilir (Harmandar, 2000).

Problem Çözme (G Stili): Bu yöntemde, seçilen problemin öğrencilerin yaşadığı ortamdan olması esastır. Öğrenci akıl yürüterek çözüme ulaşır. Öğrenci karşılaştığı bir sorunu ya da öğretmen tarafından verilen problemi çözüme ulaştırmak için, izlenen bir dizi çalışmalar gerçekleştirir. Bu stilde öğrenciler karşılaştıkları problemin çözümü için birden fazla çözüm

yolları bulabilirler. Verilen problemin birden çok çözümünün olmasına dikkat edilmesi gerekir. Problem çözme yönteminin uygulanabilirliği, öğrencinin sürece aktif olarak katılması ile mümkündür (Mosston ve Ashworth, 2009). Bu stilin verimi birkaç dersin uygulanmasından sonra öğretme davranışı, öğrenciler için bir güvence oluşturur (Harmandar, 2000).

Kişisel Program Öğrencinin Tasarımı (H Stili): Bu stil buluş sınırının ötesinde yer alan başka bir aşamayı ifade eder. H stilinde soru ya da problem öğrencinin kendisi bulur ve düzenler(Mosston ve Ashworth, 2009).öğretmen, öğrencinin kendi kişisel programını geliştirmek için hangi başlığı kullanması gerektiğine karar verir (Harmandar, 2000).öğrencinin görevi ise öğretmen tarafından belirlenen başlık çerçevesinde soruları ve problemleri bularak bunlarla ilgili düzenlemelerde bulunur. Bu stilin hedefi öğrencinin bilişsel ve fiziksel kapasitesine göre kendisi için program geliştirme fırsatı verir (Mosston ve Ashworth, 2009).

Öğrencinin Başlatması Yöntemi (I Stili): Bu stilde öğrenci yapacak olduğu çalışmayı kendisi planlar ve yine kendisi uygulamaya geçer. Buda bu stilin bireysel bir stil olduğunun göstergesidir. Öğrenci yapacağı çalışmayı planlayıp uygularken, öğretmen bu aşamada öğrenciyi izler ve öğrenciye müdahale etmez. Eğer çelişkili bir durum görürse öğrenciye sorular yönelterek çözümü bulmasını sağlar. Öğretmen yapılan çalışmayı değerlendirmez ve bir yargıda bulunmaz (Mosston ve Ashworth, 2009).

Kendi Kendine Öğretme Yöntemi(İ Stili): Kendi kendine öğretme yönteminde tüm kararlar öğrenciye kaydırılır. Öğrenci hem öğretmen hem de öğrenci olarak hareket eder. Bu yöntem, sınıf dışında mevcuttur. Öğrenci, kendi öğrenme deneyimini başlatır, tasarlar, gerçekleştirir ve değerlendirir. Ayrıca öğretmenin olası katılım derecesini belirler. Spektrumdaki bu noktada öğrenci tamamen bağımsızlığa ulaşmıştır (Böke, 2020).

Eğitim ve öğretimde belirlenen amaçların gerçekleşmesi, eğitim ve öğretim etkinliklerindeki öğretme ve öğrenme etkinliklerinde ki öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkililiğine bağlıdır. Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim etkinliklerini uygulamalarına bağlıdır. Öğretim sürecinin planlanmasında ve uygulamasında ve uygulamasında, doğruluğu ve geçerliği kabul edilmiş olan birtakım ilkelere uyulması gerekir. Her yaş düzey için geçerli olan öğretim ilkeleri, davranış değiştirme sürecini rastgele olmaktan çıkararak öğrenmenin daha nitelikli olmasını sağlar (Demirhan ve Altay, 2001).

2.4.4. Beden Eğitimi Öğretim Standartları

Bireylerin beden eğitimiyle ilgili olan birçok kazanım, ülkemizin koşulları dikkate alınarak beş standartta toplanmıştır. Bunlar;

Birinci standart: Birinci standartın amacı, fiziksel etkinliklere katılım için gerekli, fiziksel becerileri geliştirmektir. Hareketlere ilişkin becerileri öğrenmek öğrencinin ders içi ders dışı etkinliklere katılım olasılığı yüksektir. İlk 3 yılda öğrenci, yer değiştirme, dengeleme ve nesneleri kontrol etme yönlerini geliştirme ve birey çok yönlülük kazanır. 4,5 sınıflarda ise bu beceriler özelleştirilerek özellikle dans, cimnastik ve farklı kas gruplarını çalıştıran oyunlara ilişkin yeterlilikler gelişir. Ortaokul sınıflarda ise bunlar kalıcı hale gelir, birleştirilir ve çeşitlenir. Spor branşlarında beceriler sergilenerek hareketlerdeki çeşitli fiziksel etkinlikler yapılabilir (MEB,2009).

İkinci standart: İkinci standartın amacı öğrencilerin bilişsel bilgiyi kavramaları, devinimsel becerilerin edinilmesi ve gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlar. Bilişsel bilgi; hareketin yapılmasına ilişkin kavram, ilke, kural, strateji ve taktiklerin yanında spor psikolojisi ve sosyoloji, biyomekanik ve egzersiz fizyolojisi gibi disiplinlere ait bilgiyi de içerir. Bu kavramların, ilkelerin bilinmesi, bunlara nasıl ve ne zaman başvurulacağına yönelik bağımsız öğrenme olasılığını artırır. Böylece fiziksel etkinliklerde daha düzenli ve etkili katılım sağlanır. İlköğretimin ilk 3 sınıfında harekete ilişkin kavram, ilke ve kuralların kazanılması yeterlidir. Ortaokul sınıflarında ise öğrenciler etkinlik içerisinde yeni strateji ve taktikler geliştirip kavram, ilke ve kuralları gerçek yaşamda, fiziksel etkinliklerde uygulayarak genellemeler yapabilirler (MEB,2009).

Üçüncü standart: Üçüncü standartın amacı, etkin, sağlıklı bir yaşam tarzı sağlayan bireysel farkındalık için öğrencinin bilgi, beceri ve tutumunu geliştirmesidir. Öğrenciler beden eğitimi derslerinde, serbest zamanlarını etkili değerlendirmek için gerekli temel fiziksel uygunluğu edinirler. Sağlıklı ilişkili fiziksel uygunluk; kalp, damar ve solunum sistemi dayanıklılığı, esneklik, kas kuvveti ve dayanıklılığı ile vücut kompozisyonu içerir. Öğrenciler ayrıca; fiziksel etkinliğe alışkın kurallara, işlemlere bağlılık, işbirliği ve grup çalışması, etik davranış, kültürel, fiziksel, cinsiyet, sosyoekonomik durum, vb. Farklılıklara saygılı ve olumlu toplumsal etkileşim gibi özellikleri geliştirir. Diğer yandan öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerini artırma beklentilerini, başlangıç düzeylerindeki çeşitliliği ve uzun dönem amaçlı fiziksel uygunluk sağlamaları göz önünde bulundurularak bilimsel temeller üzerine kurulmalıdır (MEB, 2009).

Dördüncü standart: Dördüncü standartın amacı, fiziksel etkinliklere düzenli katılım için modeller oluşturmaktır. Bu standart beden eğitimi dersleri ile öğrencilerin ders dışındaki yaşantıları birleştirir. Beden eğitimi derslerine katılım çok olmasına rağmen öğrencinin okul dışında yaptığı etkinlikler, gelecek nesillerde olabilecek sağlık problemlerini önlemeye yardım edecek etkinlikler de, sağlıklı yaşam biçimi için önemlidir. Öğrenciler, beden eğitimi dersleri dışında düzenli fiziksel etkinliklere katıldıklarında beden eğitimi derslerinde edindikleri bilgi ve becerilere başvururlar. Öğrenciler fiziksel etkinliklere gönüllü olarak katılmaya başladıklarında etkinliklerden keyif almaya başlarlar. Etkinlik ve onun beden üzerinde ki hızlı ve gözlenebilir etkileri arasında ki ilişkiyi farketmeye başladıklarında ise fiziksel etkinliklere düzenli katılım başlar (MEB, 2009).

Beşinci standart: Beşinci standartın amacı, fiziksel etkinliğe katılmanın değerlerini ve içsel yararlarının farkına vararak, kişisel ve toplumsal davranış bilincini geliştirmektir. Fiziksel etkinliklerle kendini ifade etme ve toplumsal etkileşim için fırsatlar sağlayarak zevkli, zorlayıcı ve eğlenceli olabilir. Bu yararlar kendine güveni geliştirir ve kişinin kendisiyle ilgili olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olur. Böylece insanların hayatları boyunca bir faydalı etkinliklerde yer almalarını sağlar (MEB, 2009).

2.4.5. Beden Eğitimi Dersi İlkokul Program Çıktıları

Beden eğitimi ve oyun dersini alarak ilkokuldan mezun olan öğrencilerin, ders amacı doğrultusunda aşağıdaki amaçlara ulaşmaları beklenmektedir:

1. Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini, basit kurallı oyun ve fiziki etkinliklerde etkili ve öz güvenle kullanır.
2. Hareket becerileri ile ilgili kavramları kullanır.
3. Oyun ve hareket stratejilerini ve taktiklerini kullanır.
4. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarıyla ilkelerini açıklar ve bunları uygular.
5. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekle düzenli olarak katılır.
6. Beden eğitimi ve oyun dersinde, kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki amaçlara ulaşılır:

A. Kültürümüze ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular.

B. Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır.

7. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini tanıma, bireysel sorumluluk, kendine güven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.
8. Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

2.4.6. Beden Eğitimi Dersi Ortaokul Program Çıktıları

Bu amaç doğrultusunda, beden eğitimi ve spor dersini alan öğrencilerin aşağıdaki program çıktılarına ulaşmaları beklenmektedir (MEB,2018):

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 sosyal becerilerini geliştirir.
9. Beden eğitimi ve spor yoluyla düşünme becerilerini geliştirir.

2.4.7. Beden Eğitimi Dersi Lise Program Çıktıları

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ile öğrencinin (MEB,2018);

1. Dünyada ve Türkiye’de sporun tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olması,
2. Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla hareket, bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri alışkanlık hâline getirmesi,
3. Türk spor tarihinde başarılı olmuş sporcuları tanınması,
4. Sportif etkinlikler yoluyla spor kültürü edinmesi, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri uygulayabilmesi ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilmesi,
5. Engellilerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bedensel, sosyal ve ruhsal olarak gelişmesinde sportif etkinliklerin rolünü ve önemini kavraması,
6. Millî bayramların ve kurtuluş günlerinin anlamını, önemini kavraması ve bu kutlamalara katılmaya gönüllü olması,
7. AtaTürk’ün ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili düşüncelerini özümsemesi,

8. Spor organizasyonlarına katılım yoluyla spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetişmesi,
9. Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri hayatında ve kişisel gelişiminde kullanabilmesi,
10. Beden ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen alışkanlık ve bağımlılıklardan uzak durması,
11. Başkalarının varlığını da kabul ederek onlara karşı her zaman dürüst, saygılı “adil oyun (fair play)” davranışta bulunması ve bunu alışkanlık hâline getirmesi,
12. Spor alanında faaliyet gösteren meslek grupları hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır.

2.4.8. Beden Eğitiminde Kullanılan Modeller

2.4.8.1 Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi (TOYA)

Bu yöntem 1982 yılında bunker ve thorpe tarafından ortaya çıkarılan oyunla öğretim yöntemidir. Öğrenciler, taktiksel bir çözümü oynanan oyunda verilen özel durumlara nasıl transfer edeceğini keşfetmeleri amaçlanmıştır. Diğer bir hedefi ise basamaklı olarak, öğrencilerin oyun becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmeleridir. Bu modelin püf noktası, taktiksel farkındalığı sağlayarak öğrencilerin oyunu analiz etmelerine ve iyi bir şekilde oyun anlayışı tasarlamaalarını sağlar (Arıcı, 2007).

2.4.8.2. Modele Dayalı Yaklaşım

Beden eğitimi ve spor öğretiminde modele dayalı yaklaşımın kullanılması öğrenci, öğretmen ve ders açısından farklı etkileri de beraberinde getirmektedir. Modele dayalı yaklaşım okullarda beden eğitimi ve spor dersinin niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Sebep olarak, modele dayalı yaklaşımda kullanılan modeller öğretimin amaç, içerik, uygulama ve ölçme değerlendirme öğelerinin birbiriyle uyumlu olduğu bir seçenek olarak sunmaktadır. Bu modellerin çoğu öğrenci merkezliliği ön plana çıkarmaktadır. Son olarak bu durum birçok araştırma ile kanıtlanmıştır (Saraç, 2012).

Modele dayalı yaklaşım, öğretmene birçok alandaki (psikomotor, duyuşsal, bilişsel) kazanımları, öğrenci merkezli yaklaşımlarla konu süresince geniş ve derinlemesine öğretmek için fırsatlar sağlar (Metzler ve Mccullick, 2008). Ayrıca modele dayalı yaklaşımın öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrenci etkinliklerini artırdığı ve öğretmen merkezliliği azalttığı belirtilmiştir. Modele dayalı yaklaşım beden eğitiminde birden fazla

alandanda öğrenmeyi geliştirmektedir. Bu amaçlı uygulama öğretmen tarafından desteklenmesi gereken bir süreçtir (Casey ve Macphail, 2018).

Sem de bu yenilikçi spor tabanlı eğitimsel modellerden biri olarak kabul edilir. Beden eğitimi bağlamında gerçekçi ve eğitici açıdan zengin spor deneyimleri sağlamak için tasarlanmıştır (Siedentop ve Ark., 2011).

2.4.8.3. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Öğretim Modeli

Bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin amacı, fiziksel aktiviteler üzerinden çocuklara sorumluluk alma ve sosyal sorumluluk gibi karakter özelliklerini aşlamak olarak özetlenebilmesine rağmen, bazı temel değerler bu amacın temelini oluşturur. Dünyada birbirimizle yarışmaktan çok, birbirimize yardımcı olmaya ihtiyacımız var. Fiziksel gelişimde BSSÖ de ki bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerle ayrılmaz bir bütündür (Hellison, 2014).

2.4.8.4. İşbirlikli Öğrenme Modeli

Öğrenme öğretme süreçlerinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde amaç, öğrencilerin belirlenen hedeflere kolay bir şekilde ulaşmasıdır (Ergin, 1998).

Demirel (2002) ise işbirlikli öğrenmeyi; öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birlikte çalışarak, bir problemi çözmek ya da bir görevi gerçekleştirmek için, bir konuyu öğrenme yöntemi olarak ifade etmektedir. Senemoğlu ve Ark., (2001) göre işbirlikli öğrenme; öğrencilerin ortak bir amaç için sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağladıkları, küme başarısının değişik şekillerde ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemidir.

İşbirlikli öğrenme için gerekli koşulların, grup ödülü, sosyal beceriler, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze (destekleyici) etkileşim, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatı olduğunu belirtmişlerdir.

2.4.8.5. Macera Temelli Model

Macera temelli öğrenme modeli, beden eğitiminde çok faaliyetli müfredat modeline yönelik eleştirileri ele alan bir müfredat modelidir. Macera temelli öğrenme, katılımcıların kişisel ve kişiler arası gelişimlerini destekleyen planlı bir dizi faaliyetten oluşur (Cosgriff, 2000).

Macera temelli öğrenme faaliyetlerini, kişisel özelliklerini (kendine güven, benlik kavramı, liderlik vs.) Ve kişiler arası ilişkilerini (işbirliği, iletişim, karar verme, problem çözme gibi) yükseltecek şekilde anlamasına yardımcı olacaktır (Stuhr ve Sutherland, 2013).

Bir macera temelli öğrenme modelini beden eğitimi dersinde etkili bir şekilde uygulamak için dikkate alınması gereken bir dizi önemli özellik vardır. Bu özelliklerin izlenmesi, başarılı bir macera temelli öğrenme programının oluşmasını sağlayacaktır (Tuckman ve Jensen, 1977). Macera temelli öğrenme içerisinde sunulan faaliyetlerin sırası hayati öneme sahiptir ve bu sıralama sınıf içindeki grup uyumunun geliştirilmesine yardımcı olmalıdır.

2.5. Spor Eğitim Modeli

Daryl Siedentop, öğrencilere bilgiyi anlamak ve uygulamaktan oluşan spor temelli bir eğitim deneyimi sağlamak için sem'i geliştirdi (Perlman ve Karp, 2010). Sem'i kullanarak kazanmaya, diğerlerine vurgu yapılır. Sem, geleneksel olmayan bir öğretim tarzıdır ve öğrencilerin daha fazla seçim veya kontrol, takım arkadaşlarıyla işbirliği yapın ve adil oyun taktiklerine odaklanın. Çünkü sem kazanmaya odaklanmaz, beden eğitiminde motive olan öğrenciler sınıfın bu alternatif yaklaşımı denemesi daha olasıdır. Çoğu fiziksel eğitim öğretmenleri/öğreticileri sporu müfredatın bir parçası olarak öğretirler. Fiziksel eğitimde sporu daha iyi ve otantik öğretmenin metotlarını tanımlıyor. Spor eğitiminin en önemli prensiplerinden biri; birçok fizik eğitimcisinin daha az yeteneği ve gruplar tarafından kabul görmemiş öğrencilerin fırsat verilmediğini düşünürler, bu problemi spor eğitim modeli (sem) çözer. Bütün öğrencilere öğrenme, sporu sevme, iyi bir eğitim alma ve bir takım olarak toplumsal deneyim kazanma fırsatı verir (Siententop, 1994).

Wallhead ve ntoumanis (2004),geleneksel öğretim yaklaşımlarına karşı sem. Çalışmaya katılanlar şunlardan oluşmuştur: 13 ve 14 yaşındaki öğrenciler. Çalışma, ön ve son test anketlerinden oluşmuştur, içsel motivasyon envanteri ve öğrenme ve performans gibi ölçülen beden eğitimi sınıf anketi'nde (lapopecq) yönelimler zevk, çaba ve algılanan yeterlilik. Sonuçlar, katılımcıların sem'e dahil olanların zevk, çaba ve yetkinlik seviyeleri arttı geleneksel bir öğretim yaklaşımına dahil olan katılımcılarla karşılaştırıldı.

Wallhead Benzer ve Ntounmanis (2004), sonuçlar, sem, öncesinden öncesine kadar artan ilgi, keyif ve çaba önem seviyesi gösterdi. Geleneksel öğretim yaklaşımında yer alanlara kıyasla son test puanları sağlanan. Wallhead, Garn ve Vidoni (2014), sem'e kıyasla çok etkinlikli bir program kullanarak benzer bir çalışma yürütmüştür. Çoklu etkinlik programı

şunlardan oluşuyordu: öğrencileri spor temelli aktivitelere maruz bırakan kısa üniteler. Özellikle, dahil edildiğinde çoklu etkinlik programında öğrencilere çok az geri bildirim sağlandı, sınırlı oyun, ve oyun performansından sorumlu tutulmaz. Başka bir deyişle, çoklu etkinlik program, spor temelli içeriğin geleneksel olarak lisede öğretilmesine benzer ve bu nedenle öğrenci motivasyonu üzerinde daha fazla etkiye sahip olmayabilir.

Alternatif öğretim stilleri sem'in beden eğitimi ve boş zaman aktivitesindeki öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkileri, çoklu aktivite programına kıyasla ölçülmüştür (Wallhead ve Ark., 2014). Çalışma, blok çizelgelemenin kullanıldığı öğretim yılı içinde iki dönem boyunca yürütülmüştür. Bu nedenle öğrenciler, 90 dakikalık derslerde haftada iki ila üç kez beden eğitimi aldılar. Çalışma, öğrenci zevk, çaba, özerklik, yeterlilik ve ilişki düzeylerini ölçtü. Öğrencilerin algılanan çabası ve keyfi ile ilgili olarak, bir ımı kullanıldı. Çalışmalar çabayla ilişkili olarak biraz farklı sonuçlar bulsa da, genel zevk, ilgi, çaba ve önem seviyelerinin sem ayetlerinin daha geleneksel öğretim tarzlarına daldırıldığında daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Sem'in temel amacı, beden eğitimi etkinliklerinde öğrenciler için gelişim düzeylerine uygun olan ve sınıfın tamamının katılımıyla özgün spor deneyiminin sağlanmasıdır (İnce ve Ark., 2010).

Bu doğrultuda model; sezonlar, takım üyeliği, resmi müsabakalar, kayıt tutma, festival ve sonuç etkinliği olmak üzere altı ana boyut üzerine kurulmuştur. Bir branşın seçimi ile sezon başlar, öğrenciler takım üyesi olarak hem oyuncu hem de oyunculuk dışı roller olarak etkinliklere ve yarışmalara katılır. Resmi müsabakalar ve sonuç etkinlikleri başlangıçta organize edilir ve öğrenciler önceden belirlenen bu adil yarışma programı içerisinde oynarlar. Kayıtlar; motivasyon, geribildirim, ölçme ve değerlendirme ölçekleri amaçlı tutulur ve kullanılır. Düzenlenen sonuç etkinliği sezonun bitişini ifade eder. Festival havasında geçen sezon süreci sonunda tüm öğrenciler ödüllendirilir ve öğrencilere birbirlerinin başarılarını kutlama fırsatı sağlanır (Siedentop ve Ark., 2011).

Spor eğitiminin, öğrencilerin katılımlarıyla ulaşabilecekleri acil ve kapsamlı hedefleri vardır. Belirli sporlara özgü beceri ve zindelik geliştirme. Sporda stratejik sinir bozucu davranmayı takdir edin ve gerçekleştirin. Aşamalarına uygun bir seviyede katılın geliştirme. Spor deneyimlerinin planlamasında ve yönetiminde paylaşın. Sorumlu liderlik sağlayın. Ortak hedeflere doğru bir grup içinde etkili bir şekilde çalışın. Belirli sporlara benzersiz anlamlarını veren ritüelleri ve gelenekleri takdir edin. Spor sorunları hakkında gerekçeli kararlar alma kapasitesini geliştirin. Hakemlik ve eğitim hakkında bilgi geliştirin ve uygulayın. Okul sonrası sporlara gönüllü olarak katılmaya karar verin (Siententop, 1994).

Sem ile yapılan çalışmalarda öğretmenler, derslerde zamanın yeterli olduğunu, daha bilinçli olarak ders yürüttüklerini, genel olarak bakıldığında elde edilen bulguların çoğunlukla olumlu olduğu söylenebilir. Ancak sınırlı sayıdaki çalışmada ise sem'in bilgi ve beceri gelişiminde etkili olmadığını, bazı durumlarda öğrencilerden bazılarının sorumluluk almaktan kaçındığı ve takımın diğer üyeleri ile işbirliği yapmadıkları belirlenmiştir (Hastie, 1996).

Sem'e dahil edildiğinde beden eğitimine yönelik artan algılar, artan motivasyon seviyeleri ile ilişkilendirilebilir. Sem'i kullanmayı öğreten öğretmen adayları, öğrencilerle olan etkileşimlerinin daha özerklik destekleyici olduğunu hissettiler. Bu nedenle, sem'e katılan öğrencilerde psikolojik özerklik ihtiyacı daha yüksekti ve bu, kaydedilen yüksek motivasyon seviyeleri ile eşleşiyor (Brace ve Brittany, 2017).

Spor eğitimi müfredat ve açıklamalar okulda ki fiziksel eğitim programları için gelişmiş bir modeldir. Kulağa yeni gelmeyebilir fakat spor becerileri ve oyunlar bu yüzyılın büyük bir kısmında fiziksel eğitimde öğretildi. Spor eğitiminin beden eğitimi konusunda devrim yaratma potansiyeline sahip olduğunu bile kabul edebilirsiniz. Bu modelde öğrenciler sporun nasıl oynanacağını tam olarak öğrenmekle kalmayıp spor deneyimlerini yönetmeyi ve bireysel sorumluluk olarak etkili grup üyelik becerilerini öğrenirler (Siedentop, 1994).

Spor eğitim modeli yayınlanan materyaller ortaya çıktıktan sonra hızla yayıldı. Sem ilk olarak, darly Siedentop tarafından 1980 yılların başında beden eğitiminde spor tekniğinin anlamlı ve gerçek özgünlüğünde işlenmeyiştir (Siedentop, 1994). SEM, beden eğitiminde yeni dönem ve umut olarak kısa zamanda popüler olmuştur. Daha sonra 1990'lı yılların başında öğretmenlerin yüzünü güldüren coşku ve heyecanının yükselten ulusal müfredatın içinde uygulanmaya başlanmıştır (Siedentop, 1994).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilere sadece beceri odaklı öğretim yapmaları ancak bir spor dalına yönelik oyunları nasıl oynayacakları, uygulanacak kuralları veya sporun ritüellerini öğretmemeleri bir eksiklik olarak ifade edilmektedir (Siedentop ve Tannehill, 2000).

SEM, fiziksel etkinlik spor programlarının çoğundan çok daha fazla hedefe sahiptir. Öğrencileri tam anlamıyla oyuncular olacak şekilde eğitmeyi ve onların yetkinliklerini ve hevesli sporcular olarak gelişmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Yetkin bir sporcu, oyunlara tatmin edici bir şekilde katılmak için yeterli becerilere sahiptir, oyunun karmaşıklığına uygun stratejileri anlar ve uygulayabilir ve bilgili bir oyun oyuncusudur. Okuryazar bir sporcu, sporun kurallarını ve geleneklerini anlar ve bunlara değer verir ve ister çocuk ister profesyonel sporda olsun, iyi ve kötü spor uygulamaları arasında ayrım yapar.

Okuryazar bir sporcu, ister taraftar ister izleyici olsun, hem daha yetenekli bir katılımcı hem de daha zıt bir tüketicidir. Hevesli bir sporcu, ister yerel bir gençlik spor kültürü olsun isterse ulusal bir spor kültürü olsun, spor kültürünü koruyan ve geliştiren şekillerde katılır ve spor gruplarının üyeleri olarak, bu tür meraklılar yerel ulusal veya uluslararası düzeyde daha fazla gelişen sporlara katılır. Beden eğitimcileri, önkolun ayak tuzağını veya bir bölge savunmasını geçmeyi öğretirken, yalnızca belirli sonuçlara değil, bir anlamda topluma da katkıda bulunduklarını anlamalı ve inanmalıdır (Siententop, 1994).

Bu kapsamlı hedeflere normal beden eğitimi programlarında ulaşmak mümkün mü? Evet, ancak muhtemelen programı organize etmek ve öğretmek için her zamanki gibi bir iş yaklaşımı ile değil. Beden eğitiminin tamamen spor eğitime dönüştürülmesi gerektiğini savunmadığımı açıkça belirtmem izin verin. Spor eğitimi, beden eğitiminin yerini almayı amaçlamaz, fiziksel eğitime olan ilgiyi azaltmak veya ortadan kaldırmak anlamına gelmez. Spor eğitimi modeli içinde lisede zindeliğin nasıl geliştirilebileceğini gösterse de, bu zindeliğin fiziksel eğitimin önemli bir hedefi olmadığını ve beden eğitimindeki diğer zindelik programlarının layık olmadığını öne sürmez. Birçok genç ve yetişkinin açık hava boş zaman aktivitelerine güçlü ilgileri vardır ve bunlar da şüphesiz spor eğitimi öğretim modeli içinde yapılabilir, bu gerçek onların kendi başına spor oldukları anlamına gelmediği gibi onların farklı bir fiziksel eğitimidir. Spor eğitimi beden eğitimi programının bir parçası olarak gördüğümü açıkça belirttikten sonra, sporun beden eğitimi müfredatının bir parçası olmaması gerektiği fikrine tamamen katılmadığımı da belirtiyim (Siententop, 1994).

2.5.1. Spor Eğitim Modeli Üç Önemli Hedefi

Sem'in temel hedefi, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan spor ortamlarında tüm öğrencilerin katılımının sağlandığı özgün spor deneyimini yaşatarak onların spor becerisi, kültürü ve istekli olma güdüsü yüksek bireyler yetiştirmektir. Spor eğitiminin önemli üç hedefi; öğrencilerin becerili, istekli ve spor deneyimine sahip hevesli sporcular ve okur-yazar olarak yetiştirmektir (Siedentop, 2002). Bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanını destekleyen bilgili spor insanı bir spor formunu ve kültürünü anlayan ve takdir eden kişidir. Duyuşsal öğrenme alanında ise istekli spor insanı olma ise sporu kişinin yaşam ve günlük aktivitesinin merkezine koyması demektir (Metzler, 2005)

Siedentop (1994) sem'in amaçlarını şu şekilde belirtmiştir.

1. Spora/oyuna ilişkin fiziksel uygunluğu ve temel becerileri geliştirmek,
2. Spora/oyuna ilişkin stratejileri uygulayabilmek ve bunları takdir etmek,

3. Gelişimine uygun seviyede katılmak,
4. Sportif etkinlikleri planlama ve yönetimini paylaşmak,
5. Liderlik özellikleri göstermek,
6. Ortak hedeflere ulaşmak için takımla birlikte etkili çalışmak
7. Spora anlam veren ritüel ve gelenekleri takdir etmek,
8. Sporla ilgili konularda mantıklı karar vermek için gerekli kapasiteyi geliştirmek,
9. Hakemlik ve antrenörlük ile ilgili bilgiyi geliştirmek ve uygulamak,
10. Sportif etkinliklere her ortamda katılmaya istekli olur şeklinde sıralanmaktadır.

2.5.2. Spor Eğitim Modelinin Temel Özellikleri

Spor eğitimin modelinin temel amacı bireyi eğitimin içerisinde aktif olarak tutabilmektir. Spor eğitim modelinin 6 ana temel üzerinde kurulmuştur; sezonlar, takım üyeliği, resmi müsabakalar, sonuç etkinliği, kayıt tutma, ve festival olmak üzere 6 temel özellikten oluşmaktadır (Siedentop ve ark., 2011).



Şekil 2. Spor Eğitim Modelinin Temel Özellikleri

Tablo 4. 2. Spor Eğitim Modelinin Temel Özellikleri

Spor Eğitim Modelinin Temel Özellikleri	
Sezonlar	Öğrencilerin bir spor branşını öğrenirken harcadıkları toplam süre spor eğitim sezonu olarak adlandırılmaktadır. Bir spor eğitim sezonu hem uygulama hem de yarışmayı içerir. Bir sezon öğrencilere yeterli deneyim kazandıracak uzunlukta olmalıdır. Bu sezon genelde 10-16 haftalık süreden oluşur.
Takım Üyeliği	Öğrenciler sezon boyunca birer takımın üyesidir. Her bir öğrenci öncelikle takımının oyuncusu olmasının yanı sıra her hafta farklı roller alması beklenmektedir. Sezon boyunca, bireyler birbirlerini daha iyi tanıyarak sosyalleşir. Takımın üyesi olan sporcuların, takım oyuncusu olmasının yanında, hakemlik, antrenör sporcu, malzemeci gibi farklı görevleri bulunmaktadır (Macphail ve ark., 2004).
Resmi Müsabakalar	Sezonlar, hazırlık çalışmalarının yanında diğer takımlarla yapılan ve zaman planı yapılmış müsabakaları içerir. Yarışma formatları ikili mücadele, lig usulü müsabakalar veya turnuvalardan oluşabilir. Müsabaka programları, sezon başında belirlenir ve takımlar bu programa göre hazırlıklarını yaparlar (Metzler, 2005).
Sonuç Etkinlikleri	Sonuç etkinliğinde sporun doğası gereği hangi takımın ilgili spor dalında en iyi olduğunu belirlenmektedir (Siedentop, 1998). Sezon sonunda yapılan müsabakalar oyunculara ulaşmak için çalışacakları bir hedef sunar. Spor eğitiminin son bölümünde, yapılan hazırlık ve resmi müsabakalardan sonra bir sonuç etkinliği düzenlenir. Takımlar bu etkinlikte en yüksek performanslarını göstermeye çalışırlar. Sonuç etkinliği öğrencilerin sezon boyunca yaptıkları etkinliklerin kutlandığı ve gerekli takdiri aldıkları bir şenlik havasında olmalıdır (İnce ve Ark., 2010) sezon boyunca, sonuç etkinliği olarak kazanan takıma seremoni eşliğinde güzel ve anlamlı bir ödül verilerek sezon kapatılmaktadır (Wallhead ve Ntoumanis, 2004).
Kayıt Tutma	Müsabaka skorları ile birlikte, takımların ve sporcuların o sezon için seçilen spora özgü performanslarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek verilerin toplanması ve paylaşılmasıdır. Kayıt tutucular, verilerin toplanması sorumluluğunu alırlar topladıkları bu bilgileri panoda paylaşarak, öğretmenlerine ve takım arkadaşlarına duyurmakla sorumludur (Mohr, Townsend ve Pritchard., 2006).
Festival	Sporun her türünde şenlik havası yakalanmaya çalışılır. Bu şenlik havası öğrenci ve sporcunun spora olan ilgisini artıran bir sosyal unsur olmaktadır (Kinchin ve ark., 2009; Wallhead ve ark., 2013). Bireyler takımlara isim bulmak, takım oyuncularının resimlerini çekmek, başarıları ilgi çekmek, duyurmak ve ödüllendirmek ve bunları okulun tamamıyla paylaşmak festival havasının oluşturulmasında önemli araçlardır (Siedentop ve Ark., 2011).

2.5.3. Spor Eğitimi Ve Beden Eğitimi Arasındaki Farklar

Spor eğitimi, birçok fiziksel geliştirme dersimde sporun tamamen ve yetersiz öğretildiğini görmekten duyduğum memnuniyetsizliğimden kaynaklandı. Tipik beden eğitimi spor becerilerini ve eğlence oyunlarını öğretir. Örneğin bir voleybol ünitesinde servis, önkol pas ve set öğretisinin bağımsız olarak takımlar halinde organize edildiğini ve böylece oyunların oynanabildiğini gördüm, genellikle oyunun taleplerinin gelişimsel seviyelerle iyi eşleşmediği büyük taraflı oyunlar öğrencilerin stratejisi gözle görülür şekilde yoktur (Siententop, 1994).

Eksik olarak ve tek başına öğrenilen beceriler, nadiren oyun bağlamında uygun şekilde sergilenir. Çoğu öğrenci için oyun pek eğlenceli değildir çünkü becerileri yetersizdir ve ilgili stratejileri takdir etme ve uygulama konusunda onlara öğretilmemiştir. Sonuç olarak, birçok öğrenci voleybol oynamanın eğlencesini sosyal etkileşimden almaktadır. Beden eğitiminde spor tipik olarak bağlamından arındırılmıştır ve bu birkaç şekilde gerçekleşir. Beceriler, oyun benzeri durumlarda stratejinin uygulanmasının doğal bağlamının bir parçası olmaktan ziyade tek başına öğretilir. Bir sporun ona anlam veren ritüelleri, değerleri ve geleneklerinden, öğrencilerin onları deneyimleyebilecekleri şekillerde öğretilmesi şöyle dursun, nadiren bahsedilir bile. Sporda kişisel gelişim ve sorumluluk için bağlam sağlayan bir takım veya grupla olan yakınlık dikkat çekecek şekilde fark edilir (Siententop, 1994).

Spor eğitimi modeli; bilgili, becerikli ve istekli spor insanı yetiştirmek hedefindedir. “bilgili” terimi oyuna katılabilmek için yeterli becerilere sahip olmayı; “becerikli” terimi sporda bilinçli olmayı; “istekli” terimi ise sporda hevesli olmayı kapsamaktadır (Koyuncuoğlu, 2015) Siententop’un beden eğitiminin en iyi oyun kavramı ile açıklandığını öne sürmesi sebebiyle modelin kavramsal temellerini, oyun üzerine kurmuştur (Bilgin, 2017).

Siententop’un spor eğitiminde altı ilkesi mevcuttur. Bu ilkeler; spor eğitim sürecinin tıpkı spor ligleri gibi sezonluk olması, oyuncuların sezon boyunca takımların üyesi olması, sezonların antreman ve yarışmalar ile tanımlanması, her sezon sonrasında sonuçlanan bir etkinliğe sahip olması, spor eğitiminin bütün aşamalarının kayıtlarının tutulması ve sezonların bir festival biçiminde gerçekleşmesidir (Bilgin, 2017).

Bir spor sezonunun gelgiti nadiren kısa dönemli bir spor eğitimi biriminde yakalanır, çok sık olarak beden eğitiminin sadece izole edilmiş spor becerilerini ve anlamsız oyunları öğrettiği açıktır. Spor eğitimi bu gözlem ve endişelerden doğmuştur. Beden eğitiminde erkek ve kız çocuklarının eğitici spor deneyimini daha özgün ve eksiksiz hale getirme arzusundan doğmuştur. Spor eğitiminin yönü, sporun beden eğitiminde öğretilme şekli, sporun tipik

olarak gençlik sporunda, okul sporunda ve kulüpte veya rekreasyonel sporlarda organize edilme ve uygulanma şekliyle karşılaştırıldığında netleşti (Siententop, 1994).

Bu ilkeler ışığında spor eğitiminde ders ünitelerinin yerine lig sezonları kullanılır. Bir sezon, minimum yirmi ders saati boyunca sürmelidir. Bir sezonun hem uygulama hem de yarışmalardan oluşması sebebiyle öğrenciler sezon boyunca önemli deneyimler kazanır. Sezon süresince öğrenciler takım içinde birçok faaliyette bulunarak kendi becerilerini geliştirme imkânı bulurlar. Takım içerisindeki faaliyetlerin zorluğu günden güne artarak ilerlemektedir. Sezon süresi boyunca kendi becerilerini geliştiren öğrenciler, sezon sonundaki finale hazırlanırlar (Siententop,1994).

2.5.4. Spor Eğitim Modeli Planlanması

Spor eğitim modelini planlamadan önce yapılacak programın yöntemine değinmek gerekmektedir. Bu yöntemin özelliklerinden olan seçtiğimiz spor dalını, oyunu ve etkinlikleri ayrıntılı olarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Başka özelliklere baktığımızda kazanımlara ulaşabilmek için uzun bir sezon sürecinde plan ve programları düzenlemek ve organize etmek gerekir. Spor eğitim modelinin amacı spor dalına ait teknik-taktik özelliklerinin öğretilmesinin yanı sıra okul haricinde öğrencilerin yapmış oldukları etkinlikleri devam ettirebilmelerine imkan sağlamaktadır (Siedentop ve Ark., 2011).

SEM in plan ve program aşamasında birçok özelliğe dikkate almamız önemlidir, örneğin bunlar; seçilecek branşa karar verilerek sezonun uzunluğunun ve plan programın özverili bir şekilde hazırlanması gerekir. Takımların belirlenmesi ve modeli tanıyacak bireylerin takım rollerinin belirlenmesi, öğretmenin rol ve görevleri belirlenerek modelin anlatım aşamasına geçilmelidir (Saraç ve Oğuzhan, 2019).

Spor eğitim modelinde sezon uzunluğunu belirlerken spor branşı, öğrenci katılım sayısı, öğrenci rolleri, uygulanacak teknik ve taktikler bu model için önemli bir yer kaplamaktadır. Öğrencinin bu modelle eğitim sürecinden kazanacağı kazanımlar sezon uzunluğunu belirleyici ana faktörlerden biridir. Bireylerin sezon içerisinde uygulama yapabilecekleri ve etkinliklere katılım sağlayacakları yeterli zaman ayarlanmalıdır. Ders saatleri,haftalık, aylık olarak ders süreleri planlı bir şekilde, yeterli süre verilerek ayarlanmalıdır (Siedentop ve Ark., 2011).

Bu zaman çerçevesinde öğretmen ders sürecini planlayıp organize ederek derse hazır ve derse ilişkin kazanımları yerine getirip öğrencilere öğrenmelerine yardımcı olabilecek fırsatlar sunabilir (Çelen, 2012).

Spor eğitim modeline göre kurulan takımların yetenek açısından birbirine yakın olması ve cinsiyet açısından takımların birbirine eşit olmasına dikkat edilmelidir. Spor eğitim modelinde eğitime katılan öğrenciler sezonun başında bir takımın üyesi içerisine girerler ve tüm sezon boyunca o takımın içerisinde görevler almaya devam ederler. Spor eğitim modelinin ana unsuru takım olmasıdır (İnce ve Ark., 2010).

Kurulan takımlara katılan öğrencilerin katılım sayısı ve sınıfların büyüklüğü, ders planındaki etkinliklerin yapılabilirlik düzeyinde ki sınıf yoğunluğu takımların sayısını belirlemektedir. Takımlar mücadele ederken diğer aktif olmayan öğrenciler hakemlik, top yoplayıcı, gözlemcilik, ilk yardım, öğretmen görevinde liderlik gibi birçok rolde sorumlu olabilirler (Oğuzhan, 2019).

Öğrencilerin yaşlarına, yeteneklerine ve yaşamlarında ki tecrübelerine göre, spor eğitim modeliyle ilgili önceki yaşantılarına veya öğretmenin yenilikçi yapısına bağlı olarak spor eğitim modeline katılan öğrencilerin rolleri belirlenir. Öğretmen öğrenci için spor alanıyla ilgili farklı birçok roller belirler. Öğretmenin öğrenciye bu modeli açık, net ve anlaşılır bir şekilde anlatmasıyla, branşlara göre rollerin belirlenmesini planlar, ayrıca öğrencilerin sınıfın öğrenme düzeyine göre rolleri genişletebilir ya da daraltılabilir. Spor eğitim modeline bağlı olarak roller ve bu roller ile ilgili sorumluluklar aşağıda verilmiştir (Siententop, 1994).

Tablo 4. 3. Spor Eğitim Modelinde Oyuncu Roller

Oyuncu rolü	
Görevler	Sorumluluklar
	Teknik ve taktikleri öğrenmek için çaba gösterir. Oyunu gayretle ve adil oynar. Takım arkadaşlarına destek olur. Rakiplerine ve hakemlere saygılı davranır.
Takımla İlgili Gerekli Roller	
Hakem	Yapılacak müsabakaları kontrol eder. Oyunda ki kurallara göre gerekli olan kararları verir. Müsabakalar boyunca disiplin çerçevesinde sorunsuz ilerlemesini sağlar.
Sayı Tutucu	Yarışmalar sırasında performansla ilgili verileri analiz eder. Yarışmalarda ki skorları tutar. Sonuçları-skorları ilgili kişilere teslim eder (öğretmen, basın sorumlusu, idareci, istatistikçi)
Antrenör	Takıma öncülük eder. Tekniksel ve taktiksel olarak takımı yönlendirirler. Müsabakalarda oyuncuların belirlenmesinde karara yardımcı olur. Oyuncuların belirlenmesi ile ilgili bilgileri öğretmen ve takım yöneticisine iletir.
Takım	Sahada hakemlerle iletişimde takımı temsil eder. Oyun içinde liderlik yapar. Takım arkadaşlarını cesaretlendirir ve yardımcı olur.
Takım İdarecisi	Takım ile ilgili idari işleri yapar. Gerekli formları hazırlar. Oyuncu, hakem ve sayı tutucu vb. Rollere yerleştirilmesinde yardımcı olur.
Malzemesi	Takım malzemelerini ve takımın formalarından sorumludur. Tüm malzemelerin kaybolması, zarar görmesi durumunda öğretmene bilgi vermekte sorumludur.
İlk Yardım Uzmanı	Yapılan branşın oluşturabilceği sık karşılaşılan sakatlıkları bilir. Müsabakalar ve antrenman sırasında herhangi bir yaralanma veya sakatlık durumunu öğretmene iletir ve ilk yardım malzemelerini getirir. Öğretmene ilk yardım uygulamalarında yardım eder.
Basın Bülteni	Yarışmanın sonucunu haftalık okul ve spor gazetesine yayınlr.

Öğrenciler tablo 'de görülen roller dışında öğretilecek spor branşının özelliklerine göre farklı roller içerisinde de bulunabilirler. Örneğin, atletizm, kros, kayak gibi yarış sporlarında; start ve varış hakemleri, kronometre hakem ve baş hakem gibi uzmanlık rolleri verilebilir (Siedentop ve Ark., 2004).

Branşlarda rollerde değişiklik olabilir. Örneğin basketbol branşında; kronometre, hakem, top toplayıcı, atletizm branşında; çıkış hakemi, kronometre hakemi, baş hakem, futbol branşında; sanatçı, kaptan, hakem, golcü, zamanlayıcı, antrenör, voleybol branşında; oyuncu, kaptan, hakem, gözlemci gibi farklı roller vardır. Müsabakanın formatına karar verilirken 3 ana unsura dikkat edilmelidir.

- Her bireyin eşit süre içerisinde alıştırımları yapması için fırsatlar verilir.
- Her bireyin takım içerisinde ki sorumlulukların önemini kavrayarak, ortak bir hedef doğrultusunda hareket etmeleri sağlamaktır. Sorumluluęun kavrayarak yapmaya çalışan, adaletli bir şekilde yönetim sağlamaya çalışan bireyler ve takımlar ödüllendirilebilir.
- Müsabakalar yaşı gruplarına göre seviyelendirilir.

2.5.5. Spor Eğitim Modeli Uygulanması

Tablo 4. 4. *Spor Eğitim Modeli Uygulanması*

Ön Test Ölçümü	Sezon öncesi dönemde sporcuların ön test ölçümleri uygulanmıştır.	
Sezon	Antrenör görevi	Sporcu görevi
1. Hafta	Spor eğitim modeli anlatılır. Sporcu görevleri paylaşılır.	Takım antrenörlük, hakemlik, gözlemci, kayıt tutma ve sorumluluk görevleri verilir.
2. Hafta	Sem içeriğinin ayrıntılarının anlatılır. Topla çalışma alıştırmaları yapılır.	Görevleri ile beraber alıştırmaları uygulanır.
3. Hafta	Topla ve raketle çalışmalar yapılır.	Görevleri ile beraber alıştırmalar uygulanır.
4 ve 6. Hafta	Forehand vuruşunun öğretilmesi Gözlem ve geri bildirim yapılması.	3 erli.4 erli,5 erli, 6 şarlı gruplar halinde kurulan istasyonlarda alıştırmalar yapılır.
7 ve 9. Hafta	Backhand vuruşunun öğretilmesi Gözlem ve geri bildirim yapılması.	3 erli.4 erli, 5 erli, 6 şarlı gruplar halinde kurulan istasyonlarda alıştırmalar yapılır.
10 ve 11. Hafta	Servis vuruşunun öğretilmesi Gözlem ve geri bildirim yapılması.	3 erli.4 erli,5 erli, 6 şarlı gruplar halinde kurulan istasyonlarda alıştırmalar yapılır.
12. Hafta	Şenlik günü, maçlar, seromeni, ödülleri	
Son Test Ölçümü	Sezon sonu bu hafta bitiminde olup sporcuların son test ölçümleri alınmıştır.	

Tablo 4. 5. Spor Eğitim Modeli Boyunca Tenis Öğretim Uygulaması

Uygulma sezonu	Uygulamalar	Uygulamanın içeriği
1. Hafta	Spor eğitim modelinin içeriğini tanıtmak, Tenis topuyla tanışma.	Sporcuların görevlerinin tanıtılması ve takım isimleri oluşturulması, Topu havaya atıp tutma, Topu el altında yerde zıplatma, Topu el altında yerde zıplatma(sabit-hareketli)
2. Hafta	Modelin adaptasyonu ve oryantasyonunu sağlamak. Top duygusunu hissetmek	Uygulayıcı antrenör tarafından tenise özgü becerilerin gösterilerek sporcular tarafından uygulanması, Topun yerde yuvarlatılarak oyuncunun 2-3 m sağına soluna doğru atılması, Oyuncunun topu alarak file üstünden uzağa fırlatması, Yerde birkez zıplayan topa sadece avuç içini dokundurması, Topun baş üstünde yay çizerek elden ele atılıp tutulması
3. Hafta	Raketle birlikte topu kontrol etme çalışmaları.	Raket tutularak topun raket telleri üstünde zıplatılması(sabit-hareketli), Raket tutularak topun raket telleri, Altında zıplatılması(sabit-hareketli), Topun havaya atılıp raketle yakalanması, Top raketin bir üst yüzeyinde bir alt yüzünde zıplatır, Topun belli hedeflere el ve raketle atılması.
4. Hafta	Forehand vuruşu	Raket tutuşu, Çember ve huni yardımıyla vuruş hareketleri, Hazır pozisyon, Raket açma ve dönüş(1), Çapraz adım atma(2), Vuruş ve bitiriş(3)
5. Hafta	Forehand vuruşu	Pozisyon alma, Yer değiştirme alıştırmaları, Çabukluk ve hamle yapma(sürat ve çabukluk çalışmaları)
6. Hafta	Forehand vuruşunun pekiştirilmesi ve alıştırmalar yapılması	Forehand vuruşunun geliştirilmesi, Çabukluk, Sıçrama ve Kol gücü egzersizlerinin yapılması
7. Hafta	Backhand vuruşunu temel basamaklarıyla öğretimi	Raket tutuşu, Çember ve huni yardımıyla vuruş hareketleri, Hazır pozisyon, Raket açma ve dönüş(1), Çapraz adım atma(2), Vuruş ve bitiriş(3)
8. Hafta	Backhand vuruşu ve yer değiştirme çalışmaları	Pozisyon alma, Yer değiştirme alıştırmaları, Çabukluk ve hamle yapma(sürat ve çabukluk çalışmaları)
9. Hafta	Backhand vuruşunun pekiştirilmesi ve alıştırmalar yapılması	Forehand vuruşunun geliştirilmesi, Çabukluk, Sıçrama ve Kol gücü egzersizlerinin yapılması
10. Hafta	Servis vuruşu öğrenilmesi	Raket tutuşu, Vuruş hareketi, Hazır pozisyon, Topu atma (havaya), Raket geriye açış, Raket düşme –temas –bitiriş
11. Hafta	Servis vuruşunun pekiştirilmesi, maç kurallarının öğretimi	Servis vuruşunun pekiştirilmesi için egzersizler yapılması ve servisten sonra yerine geçme alıştırmaları yapılması
12. Hafta	Şenlik havası	Maçların yapılması, Turnuvaya katılan herkese ödül ve başarı belgesi, Seronomi, Açık büfe partisi, Sezon bitirişi ve belgeler verilmesi

2.5.6. Spor Eğitimi ile İlgili Güncel Çalışmalar

Çelen tarafından 2012 yılında yapılan “spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişki düzeylerine etkisi” adlı çalışmada; 240 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma yapılmıştır. Kendilerine spor eğitimi modeli uygulanan beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, deney grubunu; doğrudan öğretim modeli uygulanan antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin ise, kontrol grubunu meydana getirdiği bu araştırmanın verilerini elde etmek üzere; araştırmanın başında ve sonunda „voleybol dersi başarı testi“, „voleybol dersine karşı tutum ölçeği“, „oyun performansı değerlendirme ölçeği“ ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda; deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin erişki düzeyleri (bilişsel ve duyuşsal alana ait) arasında, deney grubu lehine; psikomotor alana ait becerilerin tümündeki erişki düzeyleri arasında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmuştur. Diğer yandan, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin beceri uygulaması bileşenine ait erişki puanları arasında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir fark bulunduğu; 27 karar verme, ayarlama ve oyun performansı bileşenlerine ait erişki puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edildiği; oyuna katılım bileşenine ait erişki puanları arasında ise, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır (Çelen, 2012).

Doydu ve çoknaz tarafından 2013 yılında yapılan “ilköğretim II. Kademe ders dışı futbol çalışmasında uygulanan spor eğitimi modelinin öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve oyun performansı erişki düzeylerine etkisi” adını taşıyan çalışmada; spor eğitimi modeli“nin ders dışı futbol egzersizlerine katılan öğrencilerin çeşitli gelişim alanları ve oyun performansları üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla; örnekleme oluşturan 48 öğrenci, deney grubu altındaki 24 erkek öğrenci spor eğitimi modeli, kontrol grubu altındaki 24 erkek öğrenci ise, geleneksel öğretim yaklaşımı ile hazırlanan ders dışı futbol eğitimi çalışma programına, 16 hafta süre ile alınmıştır. “futbol başarı testi”, “futbol genel yetenek testi” ve “oyun performansı değerlendirme ölçeği” ile toplanan verilerin analizi sonucunda; bilişsel alan erişki düzeylerinin karşılaştırılmasında, deney grubu lehine önemli bir fark bulunmadığı; 28 psikomotor alanı oluşturan şut ve pas becerisi erişki düzeyleri arasında deney grubu lehine önemli bir fark bulunduğu; destekleme ve oyun performansı bileşenlerine ait erişki puanları arasında ise, deney grubu lehine bir fark bulunmuştur (Doydu ve Çoknaz, 2013).

Beden eğitimi oturumları sırasında kullanılan yöntem, öğrencilerin motivasyonlarını ve kendi yetenekleri hakkındaki örtük inançlarını belirleyebilir. Bu çalışmanın amacı, bir spor

eğitimi modeli ve geleneksel bir stil uygularken motivasyon ve öz yeterliliğe ilişkin örtük inançlar üzerinde üretilen etkileri karşılaştırmaktır. Araştırmaya yaşları 13 ile 15 arasında değişen 93 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Spor eğitimi modeline göre tasarlanan oturumlarda toplam 54, geleneksel tarzda düzenlenen oturumlarda 43 öğrenci yer aldı. Didaktik ünitenin başında ve sonunda, her öğrenciye beden eğitiminde motivasyon için cmef (cuestionario de motivación en educación física) anketi ve yetenekle ilgili örtük inançlar için atletik yetenek doğası anketi-2 (cnaaq-2) anketi uygulandı. Sonuçlar, spor eğitimi modeli için içsel motivasyon, tanımlanmış düzenleme, içe dönük düzenleme ve dış düzenleme boyutlarında önemli farklılıklar gösterdi. Spor eğitimi modeli, motivasyonu teşvik etmek için idealdir; bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin motivasyon profilini geliştirmek için bunu bir metodoloji olarak uygulamaya koymayı düşünmelidir. Spor eğitimi modeli, motivasyonu teşvik etmek için idealdir; bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin motivasyon profilini geliştirmek için bunu bir metodoloji olarak uygulamaya koymayı düşünmelidir (Andreo, Mármol ve Izquierdo 2020).

Mevcut çalışma, çocuklarda geleneksel doğrudan öğretim modeline dayalı bir müdahaleye kıyasla spor eğitimi modeline dayalı bir müdahalenin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Müdahale, her biri 50 dakikalık 18 seans için okul saatleri içinde gerçekleştirildi. Örneklem, 10-12 yaşları arasındaki 146 çocuktan oluşturuldu. Katılımcılar deney grubu (n = 87) ve bir kontrol grubu (n = 59) olarak rastgele atanmıştır. Kontrol grubu ile tekrarlı ön test ve son test değerlendirmeleri içeren yarı deneysel bir tasarım uygulanmıştır. Çocuklar ve ergenler için olumlu ve olumsuz duygu ölçeği (panasn) öznel iyi oluşun duyuşsal bileşenini değerlendirmek için kullanıldı. Psikososyal uyumu değerlendirmek için çocuk ve ergen davranış değerlendirme sistemi (basc) kullanıldı. Sonuçlar, öznel iyi oluşun duygusal bileşeninde önemli gelişmeler ve deney grubu lehine kaygıda bir azalma olduğunu gösterdi. Mevcut sonuçlarımız, bir spor eğitimi müdahalesinin metodolojik ve pratik etkinliğini göstermektedir (luna ve Ark., 2020).

Çankırı ilinde bulunan bir ilköğretim kurumunun 2. Kademe öğrencileri üzerinde yürütülen ve 16 hafta süren bu çalışmanın amacı, spor eğitimi modeli doğrultusunda işlenen ders dışı futbol eğitim (egzersiz) çalışmalarının, öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik olan tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma deney grubunda 24, kontrol grubunda 24 olmak üzere toplam 48 erkek öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin beden eğitimi ve spora olan tutumlarını ölçmek için

Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen “beden eğitimi ve spor tutum ölçeği” kullanılmıştır. Spor eğitimi modeli ile hazırlanan çalışma programı uygulanan deney grubu ve geleneksel öğretim yaklaşımı ile hazırlanan çalışma programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları incelendiğinde, hem kontrol hem de deney grubunda tutum giriş ve çıkış davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Hem geleneksel öğretim yaklaşımı hem de spor eğitimi modeli, öğrencilerin tutumlarının gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratmamıştır (Doydu, Çelen ve Çoknaz, 2013).

Spor eğitimi, öğrencilerin beden eğitimi öğretiminde öğrenci merkezli öğrenme görevlerine katılımını teşvik etmede etkili olduğunu gösterse de, bu pedagojik modelin gençlik spor ortamlarında kullanımını bildiren hiçbir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, bir fin genç spor kulübünde modeli kullanırken oyuncuların, antrenörlerin ve ebeveynlerin bir futbol sezonuna ilişkin algılarını ve deneyimlerini tanımlamak ve anlamaktır. Çalışmaya bir genç spor kulübünden yirmi üç oyuncu, üç antrenörü ve dört ebeveyni katıldı. Spor eğitimi sezonu, sekiz hafta boyunca 11 antrenman seansından oluşuyordu. Bu sezon içinde oyuncular, fitness eğitmenleri, beceri antrenörleri, kaptanlar ve hakemler olarak ek roller üstlendiler. Veriler görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, oyuncuların küçük takımlarına başarılı bir şekilde bağlı olduklarını ve özerklik ve sorumluluk sahibi olmaktan keyif aldıklarını gösterdi. Oyuncuların çoğu rollerini ciddiye aldı ve akranlarına talimat vermeye hazırды. Sonuçlarımıza dayanarak, spor kulüplerinde spor eğitimi uygulamaya yönelik bu ilk girişimin, çevreyi daha oyuncu dostu hale getirme konusunda umut verici sonuçlar verdiği sonucuna vardık (Romar, Saren ve Hastie, 2016).

Spor eğitim modeli (sem), Siedentop tarafından öğrencilere bütünsel bir spor temelli deneyim sağlamak için tasarlanmıştır. Sem üzerine araştırmalar devam ederken, ilgi çeken bir husus, (a) düşük motivasyon seviyelerine sahip öğrenciler ve (b) sağlığı geliştirici fiziksel aktivite seviyelerine katılma fırsatları üzerindeki etkisidir. Bu çalışmanın amacı, geleneksel spor temelli bir beden eğitimi sınıfına kıyasla sem'e katılan motivasyonsuz öğrenciler arasındaki fiziksel aktivite farklılıklarını incelemektir. Altmış dokuz motivasyonsuz öğrenci, sem veya geleneksel (beceri-matkap-oyun) yaklaşımı kullanılarak öğretilen bir basketbol ünitesine katıldı. Günlük sınıf içi fiziksel aktivite düzeylerini ölçmek için ivmeölçerler kullanıldı. Fiziksel aktivite verilerinin ortalaması üç aşamada (aşama başına beş ders) alındı ve tekrarlanan ölçümler anova'lar kullanılarak analiz edildi. Sonuç olarak, sem'e katılım,

motivasyonu düşük öğrencilere daha yüksek düzeyde fiziksel aktiviteye katılma fırsatı verdi (Perlman, 2012).

Sporcu güçlendirme, sporculara seçim yapma, sorumlu olma ve daha yüksek motivasyon seviyeleri geliştirme fırsatları sunmak gibi net bir amaçla karar verme için özerklik vermeyi vurgular. Spor eğitiminde odak noktası, katılımcının katılım sonucunda yetkin, okuryazar ve hevesli olabileceği deneyimin merkezine sporcu yerleştirmektir. Bu, öğrenme süreçlerinin icracı kısıtlamalarını manipüle ederek yapılandırılabilen doğrusal olmayan pedagojik yaklaşımla uyumludur. Bu nedenle, bu bölüm, finlandiya'da spor eğitimi modelini kullanırken, sporcu kısıtlamalarını manipüle ederek sporcu öğrenmesine dahil olan süreçleri incelemeye ve anlamaya odaklanmaktadır. Çalışmaya bir genç spor kulübünden yirmi üç oyuncu ve üç antrenörü katıldı. Spor eğitimi sezonu 8 hafta boyunca 11 antrenman seansından oluşuyordu. Veriler görüşmeler, gözlemler, anketler ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, oyuncuların küçük takımlarında birlik içinde olduklarını ve özerklik ve sorumluluk sahibi olmaktan keyif aldıklarını gösterdi. Sonuç olarak, oyuncu kısıtlamalarını manipüle ederek uygulanan spor eğitimi sezonu, güçlendirme algılarını kolaylaştırdı ve bu da oyuncuları motive etti (Romar, 2018).

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin spor eğitimi modelinde akran ilişkileri ve basketbol beceri performanslarını incelemektir. Araştırmanın hedefi olarak taipei şehrindeki bir ilkokuldan her ikisi de beş sınıf olan 4 sınıf seçilmiştir. Sınıflardan ikisi spor eğitimi modeline göre işlenirken, diğerleri geleneksel öğretim modeline göre işlenmiştir. 6 haftalık 12 deneysel öğretim dersi süresince beden eğitimi sınıfı akran ilişkileri anketi ve basketbol tekniği değerlendirme ölçeği ile veriler toplanmıştır. Verileri analiz etmek için tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örnekler t testi, eşleştirilmiş örnekler t testi, tek yönlü anova, scheffe yöntemi ve etki büyüklüğü kullanılmıştır. Sonuçlar şunu gösterdi:

1. Öğrenciler hem spor eğitimi modelinde hem de geleneksel beden eğitimi modelinde derslerden sonra akran ilişkilerinden memnun kaldılar. Ayrıca, spor eğitimi modeli ile öğrencilerin işbirliği ilişkileri gelişmiştir.
2. Basketbol beceri performansları ile ilgili olarak, spor eğitimi modeli ile geleneksel beden eğitimi modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
3. Müsabakaların sonuçları gruptaki atmosferi etkilemiştir. Öğrencilerin tüm sınıf arkadaşları arasında akran ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisi oldu; ancak her grupta olumsuz bir etki görülmüştür.

4. Spor eğitimi modelinden sonra en iyi akran ilişkilerine yöneticiler sahip olmuş, bunu antrenörler ve kaptanlar izlemiştir. Basketbol beceri performanslarında üst düzey becerilere sahip öğrencilerin çoğu kaptan ve antrenör rollerini oynamış.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Araştırmada yarı deneysel araştırma modellerinden yarı deneme yöntemi olan, öntest–sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Robson, 2015).

3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, meb’e bağlı antalya ilinin muratpaşa ilçesindeki Barbaros ortaokulundaki beden eğitimi ve spor derslerine katılmasında herhangi bir engeli bulunmayan ve devam problemi olmayan 10-11 yaş gurubu 25 deney ve 24 kontrol grubu olmak üzere toplam 49 gönüllü ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, 12 haftalık spor eğitim modeli ile temel tenis eğitimine bağlı olarak temel motor performans ve tenis becerileri ile liderlik özelliklerini belirlemek için ortaokul 5. sınıf öğrencilerine bazı motor performans ve tenis beceri testleri ile liderlik özellikleri ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.Araştırmada Kullanılan Ölçüm ve Motor Performans Testleri

Boy ve Vücut Ağırlığının Ölçülmesi

Araştırma grubunda ki tüm katılımcıların boy ve ağırlık ölçümü anatomik duruşta iken ayakkabısız ve spor kıyafetleri ile alınmıştır. Deneklerin boy ve ağırlık ölçümü 0.01 cm ve 0.01 kg hassasiyeti olan dijital ölçekli stadiometre ile ölçüldü.

3.3.1.1 Motor Performans Testleri

Esneklik (Otur Uzan Testi): birey uzun oturuş pozisyonunda yere oturarak, bacaklarını uzatır ve ayakkabısız olarak ayak tabanlarını sehpaye dayar. Sonra gövdesinden (bel ve kalça) dizlerini bükmeden sehpanın üzerinde ileriye doğru mümkün olduğunca uzanır. Parmaklarının uzandığı en uç nokta cm. Cinsinden ölçülür. Sporcular bunu üç kez tekrar eder ve ulaştığı en iyi derece alınır (Karagöz ve Ark., 2015).

Denge (flamingo): Denge aleti yere yerleştirilir, bir kişi süreölçer tutar diğer bir kişide deneğin dengesini sağlaması ve hata sayısını saymak için denge aletinin yanında durur. Denek dengesini sağladıktan sonra süreölçer çalıştırıldı. Bir dakika içerisinde kaç saniye dengede kaldığı ölçüldü. Havadaki ayağı yere değdiğinde ya da dengesi bozulup yere düştüğünde süreölçer durduruldu, dengesini sağladıktan sonra süreölçer yeniden başlatıldı. Yapılan iki uygulamadan en kısa süren uygulama çıkarılarak, en iyi uygulama alındı ve test puanı olarak kaydedildi. Denek dengesini sağladıktan sonra 30 sn içerisinde on beşten fazla hata yapar ise sıfır puan verilir (Altınkök ve Ölçücü, 2012).

Kavrama Kuvveti testi (Hand Grip): Ölçümler 0-100 kilogram arasında kuvvet ölçebilen takei marka el dinamometresi kullanılarak yapılmış, ölçümlerden önce dinamometre, ölçüm yapılacak sporcunun eline göre ayarlanmıştır. Ölçüm yapılacak kişi ayakta iken, kollar aşağı sarkıtılmış, dinamometre vücuda temas etmeyecek şekilde maksimum kuvvet ile sıkılması istenmiştir. Dominant ve non-dominant el ile ayrı ayrı iki defa ölçüm yapılmış, ölçülen değerlerden en iyi değer kilogram cinsinden kayda geçirilmiştir (Pamuk ve Ark., 2008).

Koordinasyon (Altıgen) Testi: Bu testin amacı çevikliği ölçmektir. Altıgenin bir kenarı 66 cmdir. Altıgende 6 tane kenara sırasıyla a,b,c,d,e,f harfleriyle isimlendirme yapılır. Başlangıç pozisyonunda deneğin yüzü a çizgisine dönüktür. Her zaman deneğin yüzü a çizgisine dönük olacaktır. Kronometre, deneğin b çizgisinin dışına sıçramasıyla başlatılır. B çizgisi dışından tekrar merkeze geri döner, sonra c ve merkeze dönüş, d ve merkeze dönüş şeklinde devam edilir. Denek a çizgisinden saat yönünde yüzü daima a yönünde olacak şekilde sıçramaya başlar ve tam tur tamamlandıktan sonra saat yönünün tersine doğru tekrar yüzü daima a yönünde olacak şekilde sıçrar ve tam tur tamamlanınca 1 tur tamamlanmış olur. Bu şekilde 3 tur deneme yapılır (Güler, 2016).

Sürat (20 Metre Sprint): Amaç süratin belirlenmesidir. Denekler, 20 m belirlenmiş alanda yüksek çıkış ile maksimal hız ile 20 m koşar. Koşulan süre sn cinsinden kronometre ile kaydedilir. Çalışmaya katılanlara test iki defa tekrar edilerek en iyi sonuç kaydedilmiştir (Ayan ve Mülazımoğlu, 2009).

T Dril Testi: Çevikliğin ölçülmesi için t testi kullanılmıştır. Uygulamış olduğumuz bu test sporcuların ileriye sprint, sağa-sola kayma ve geri geri koşu gibi yön değiştirerek mesafe katetme hızlarını tespit etmek için uygulanmıştır. 3 huni aralarında 4.57 metre mesafe olacak şekilde aynı hizaya yerleştirilmiştir. Ortadaki b hunisinden 9.14 metre mesafe olacak şekilde a hunisi de yerleştirilmiştir. Deneklere ilk olarak a noktasından başlayarak b noktasındaki huniye sağ eliyle dokunması istenilmiştir. Daha sonra b hunisinden c hunisine doğru kayma

adımlarıyla gidip ve sol eliyle dokunması istenilmiştir. C hunisinden d hunisine doğru yana kayma adımlarıyla giderek sağ eliyle dokunup ve tekrar yana koşu adımlarıyla giderek b hunisine sol eliyle dokunduktan sonra a noktasına doğru geri geri koşup test tamamlanılmıştır. Deneklerin testi bitirme süreleri kronometreyle ölçülmüştür. Her denek testi iki kez tekrar edip en iyi süre kişinin derecesi olarak saniye cinsinden kaydedilmiştir (Pauole, 2000).

Dikey Sıçrama Testi: Dikey sıçrama performansını ölçmektir. Bunu ölçerken new test 2000 platformu kullanılmıştır. Denek platform üzerinde mümkün olabildiği kadar yukarıya bir dik sıçrama yapar. Denek sıçrama performansını üç kez uygulamıştır. Kaydedilen ölçümlerin en iyisi kaydedilerek kayıtlara geçilir.

Sürat (T Dril Testi): 3 huni aralarında mesafe ayarlanarak aynı hizaya yerleştirilir. Hunilerin ortasından başlangıç noktası alınarak (t harfi şeklinde) ileriye hızlı koşuyu, sola yan adımı, sağa yan adımı, sola yan adımı, geriye aşamalarını kapsar. Sporcu başlangıç noktasında (0 metre) dizinin biri önde diğeri arkada doğrusal olarak statik ayakta bekleyecek şekilde duruş pozisyonu aldı. Bu noktada sporculara en az 3 sn'lik bir öne doğru eğilme duruşu almaları söylendi. Hiçbir şekilde sallanmaya ve benzeri hareketlere izin verilmedi. Sporcu bu pozisyonda en az 3 sn bekledikten sonra maksimum hızda koşmaya başladı. Her bir sporcu için 3 tane koşu hakkı verildi. Koşular arasında sporculara 3 dakika dinlenme sağlandı. Eğer herhangi bir sporcu test sırasında ayağını diğeri önünde çaprazlarsa veya konilere değemezse test başarısız kabul edildi ve yeniden tekrarlandı. Test üç kez yapıldı ve derecelerin ortalaması sn cinsinden kaydedildi (Semenick, 1990).

Durarak Uzun Atlama Testi: Durarak uzun atlama ile sıçrama kuvveti ölçülür. Durarak uzun atlama testinde belirlenen başlangıç noktasından çizgiye basmadan, durarak çift bacakla ileriye doğru sıçraması istenir ve sıçradığı mesafe metre cinsinden ölçülür. Atlama çizgisinin önünden vücudun son temas ettiği nokta arasındaki mesafe uzunluğu cm cinsinden ölçülerek ortaya çıkarılır. Sıçrama öncesi ayakların yerden kalkmamasına dikkat edilmeli ve değerlendirme için en az 2 tekrar edilerek en iyi derece alınır (Karadenizli ve Ark, 2002).

3.3.1.2 Tenis Beceri Testleri

Wall Catch Koordinasyon Testi: Bireylerin koordinasyon düzeyini belirlemede kullanılan bir testtir. Katılımcı, 3 m uzaklığındaki bir mesafede, duvara yüzü dönük olarak durur. Atışı sağ elle yaptıysa sol elle yakalamak ya da sol elle attıysa sağ elle yakalamak kaydıyla, omuz sabit bir şekilde tutularak, top aşağıdan yukarıya doğru atılır. Belirlenen sayıda denemeden sonra, test diğer el ile tekrar edilir. Başarılı atışların puanlanması, her iki el için benzer şekilde yapılır. Sonuçların daha doğru değerlendirilmesini sağlamak için, deneğin tercih ettiği eli ile gerçekleştirdiği skor kaydedilmelidir. Testin uygulanmasında tenis ya da beysbol topu kullanılabilir (Kirby,1991).

Revize Dyer Duvar Testi (RDD): Panoya veya duvara karşı tenis yeteneğinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu test, tenis topunun belirlenen zamanda panoya veya duvara mümkün olduğu kadar çok isabet ettirilmesinden ibarettir. Testin uygulanışı: duvara veya panoya (3 m yükseklik – 4,5 m genişlik) 7 cm kalınlığında bir file çizgisi çizilir. File çizgisi yerden 91,7 cm yükseklikte olmalıdır. Yere panodan veya duvardan 20 feet (6 m) uzaklıkta sınır çizgisi çizilir. Teste başlayan denek sınır çizgisinin gerisinden, eliyle yere bıraktığı topa tenis raketi ile vuruş yaparak duvardaki panoya doğru 30 saniye süresince vuruş yapar. Bir denemenin ardından, 3 kere art arda deneme yapılır. Duvara isabetli her vuruş bir puandır ve 3 testin toplam skoru değerlendirilir (Stoebe, 1976; Cannon, 1967).

3.3.1.3. Liderlik Özellikleri Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin liderlik özelliklerini belirlemek için Cansoy, Türkoğlu ve Parlak tarafından 2016’da geliştirilen liderlik özellikleri ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Liderlik özellikleri ölçeği, 5’li likert tipi ölçek olup Daima (5), Sıklıkla (4), Ara sıra (3), Çok ender (2) ve Asla (1) derecelendirme yapısında, 28 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır (Özgüven alt boyutu, Grupla çalışabilme alt boyutu, Güvenilir olma alt boyutu, İkna yeteneği alt boyutu, Problem çözebilme alt boyutu ve Sorumluluk alt boyutu). Altı alt boyuttan oluşan faktör alt boyutları; 1. alt boyut Özgüven alt boyutu (1. ve 8. madde arasındaki maddeler), 2. alt boyut Grupla çalışabilme alt boyutu (9. ve 15. madde arasındaki maddeler), 3. alt boyut Güvenilir olma alt boyutu (16. ve 20. madde arasındaki maddeler), 4. alt boyut İkna yeteneği alt boyutu (21. ve 23. madde arasındaki maddeler), 5. alt boyut Problem çözebilme alt boyutu (24. ve 26. madde arasındaki maddeler), 6. alt boyut Sorumluluk alt boyutu (27. ve 28. maddeler) dir.

Cansoy, Türkoğlu ve Parlak tarafından 2016'da geliştirilen Liderlik özellikleri ölçeğinin Cronbach's alfa güvenirlik katsayıları, Özgüven alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.83, Grupla çalışabilme alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.86, Güvenilir olma alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.85, İkna yeteneği alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.59, Problem çözebilme alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.66, Sorumluluk alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.71, Liderlik özellikleri ölçek toplam Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı ise 0.93 olarak bulunmuştur (Cansoy, Türkoğlu ve Parlar, 2016).

Araştırmada elde edilen Cronbach's alfa güvenirlik katsayıları ise, Özgüven alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.83, Grupla çalışabilme alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.83, Güvenilir olma alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.82, İkna yeteneği alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.87, Problem çözebilme alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.86, Sorumluluk alt boyutu Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0.85, Liderlik özellikleri ölçek toplam Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı ise 0.92 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmada, 12 haftalık spor eğitim modeli ile temel tenis eğitimine bağlı olarak temel motor ve tenis becerileri ile liderlik özelliklerini belirlemek için ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin temel motor performans kapasitelerini belirleyebilmek için flamingo, otur uzan esneklik, 20 metre sürat koşusu, T dril, altıgen, el kavrama kuvveti, dikey sıçrama ve durarak uzun atlama motor performans testleri ve Tenis becerilerinin düzeyini belirlemek için Wall Catch Koordinasyon ve Revize Dyer Duvar tenis beceri testleri ve liderlik özelliklerini belirlemek için ise Cansoy ve arkadaşları tarafından 2016'da geliştirilen Liderlik özellikleri ölçeği kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler spss programı ile hesaplanmıştır. Öncelikle, elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği belirlenmiştir. Sosyo-demografik özellikler için frekans yüzde dağılımları dikkate alınmıştır. Analizler sonucunda elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden, değişkenler arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi, eşleştirilmiş örneklem t testi ve one way anova testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 4. 6. *Çalışma Grubunun Genel Özellikleri*

Değişken	Değişken parametresi	N	%
Grup	Deney	25	51,0
	Kontrol	24	49,0
Cinsiyet	Kadın	26	53,1
	Erkek	23	46,9
Vücut Ağırlığı	25-30 kg	4	8,2
	30,01-35 kg	11	22,4
	35,01-40 kg	15	30,6
	40,01-45 kg	9	18,4
	45,01 kg ve üzeri	10	20,4
Boy Uzunluğu	125-130 cm	4	8,2
	131-140 cm	4	8,2
	141-145 cm	16	32,7
	146-150 cm	14	28,6
	151 cm ve üzeri	11	22,4
Yaş	10	22	44,9
	11	27	55,1
Spora Teşvik Eden	Anne	29	59,2
	Baba	12	24,5
	Kardeş	8	16,3
Branş	Tenis	9	18,4
	Yakartop	10	20,4
	Aikido	3	6,1
	Cimnastik	3	6,1
	Futbol	10	20,4
	Basketbol	9	18,4
	Voleybol	5	10,2
Aylık Gelir	1500-3000 tl	19	38,8
	3001-5000 tl	25	51,0
	5001 ve üzeri	5	10,2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	7	14,3
	Ortaokul	5	10,2
	Lise	23	46,9
	Üniversite	14	28,6
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	3	6,1
	Ortaokul	8	16,3
	Lise	17	34,7
	Üniversite	21	42,9

Tablo 4.6. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 25'i deney, 24'ünün kontrol grubunu oluşturduğu, araştırmaya katılan öğrencilerden 26'sının kadın, 23'ünün erkek olduğu, vücut uzunluğu bakımından 125-130 cm 4 kişi, 131-140 cm 4 kişi, 141-145 cm 16 kişi, 146-150 cm 14 kişi ve 151 cm ve üzeri 11 kişinin oluşturduğu, vücut ağırlığı bakımından 25-30 kg 4 kişi, 30,01-35 kg 11 kişi, 35,01-40 kg 15 kişi, 40,01-45 kg ve 45,01 kg ve üzeri 10 kişi olduğu, spora teşvik bakımından en çok spora teşviğin 29 kişi ile anne, 12 kişi ile baba, 8 kişi ile kardeş olduğu, araştırmaya katılan öğrencilerin branşları bakımından 9 ile tenis, 10 ile yakartop, 3 ile aikido, 3 ile cimmastik, 10 ile futbol, 9 ile basketbol, 5 ile voleybol olduğu, katılımcıların 19'u 1500-3000tl, 25'i 3001-5000tl, 5'inin 5001 ve üstü arasında gelire sahip olduğu, annelerinin eğitim durumları açısından bakıldığında öğrencilerin annelerinin 7'si ilkokul, 5'i ortaokul, 23'ü lise ve 14'ünün üniversite mezunu olduğu, babalarının eğitim durumları açısından bakıldığında ise öğrencilerin babalarının 3'ü ilkokul, 8'i ortaokul, 17'si lise ve 21'inin üniversite eğitimi aldığı görülmektedir.

Tablo 4. 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	Ort.± ss	T testi		
				T	Df	P
Özgüven	Deney	25	3,470±,716	-1,085	47	,236
	Kontrol	24	3,718±,883			
Grupla çalışabilme	Deney	25	3,445±,875	-1,422	47	,639
	Kontrol	24	3,767±,697			
Güvenilir olma	Deney	25	3,448±,825	-1,314	47	,339
	Kontrol	24	3,775±,916			
İkna yeteneği	Deney	25	2,996±,942	,308	47	,649
	Kontrol	24	2,916±,863			
Problem çözebilme	Deney	25	3,637±,588	,067	47	,594
	Kontrol	24	3,626±,557			
Sorumluluk	Deney	25	3,580±,825	,793	47	,325
	Kontrol	24	3,375±,980			

Deney ve kontrol gruplarının liderlik ölçeği alt boyutları ön test ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Liderlik Özellikleri Ölçeği Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	Ort ± ss	T testi		
				T	Df	p
Özgüven	Deney	25	3,696±,938	-1,085	47	,348
	Kontrol	24	3,614±,671			
Grupla çalışabilme	Deney	25	4,221±,523	-1,422	47	1,934
	Kontrol	24	3,869±,738			
Güvenilir olma	Deney	25	3,872±,640	-1,314	47	,422
	Kontrol	24	3,775±,946			
İkna yeteneği	Deney	25	3,371±,791	,308	47	,115
	Kontrol	24	3,398±,869			
Problem çözebilme	Deney	25	3,954±1,010	,067	47	,407
	Kontrol	24	3,858±,565			
Sorumluluk	Deney	25	3,780±,693	,793	47	1,157
	Kontrol	24	3,696±1,197			

Deney ve kontrol gruplarının liderlik ölçeği alt boyutları son test ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 9. Deney Grubunun Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön-Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Deney grubu	N	Ort.± ss	Eşleştirilmiş t testi		
				T	Df	p
Özgüven	Ön	25	3,350±,780	-2,069	24	,049*
	Son	25	3,696±,938			
Grupla çalışabilme	Ön	25	3,445±,875	-4,657	24	,000*
	Son	25	4,221±,523			
Güvenilir olma	Ön	25	3,448±,825	-2,276	24	,032*
	Son	25	3,872±,640			
İkna yeteneği	Ön	25	2,811±,889	-2,599	24	,016*
	Son	25	3,371±,791			
Problem çözebilme	Ön	25	3,464±,715	-2,623	24	,015*
	Son	25	3,954±1,010			
Sorumluluk	Ön	25	3,400±,763	-2,216	24	,036*
	Son	25	3,780±,693			

* p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Deney grubunun liderlik ölçeği alt boyutları ön-son test ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda tüm boyutlarda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p<0,05).

Tablo 4. 10. Kontrol Grubunun Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön-Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Kontrol grubu	N	Ort.± ss	Eşleştirilmiş t testi		
				T	df	p
Özgüven	Ön	24	3,718±,883	,906	23	,374
	Son	24	3,614±,671			
Grupla çalışabilme	Ön	24	3,767±,697	-,920	23	,367
	Son	24	3,869±,738			
Güvenilir olma	Ön	24	3,775±,916	,000	23	,1000
	Son	24	3,775±,946			
İkna yeteneği	Ön	24	2,916±,863	-1,896	23	,071
	Son	24	3,398±,869			
Problem çözebilme	Ön	24	3,626±,557	-1,671	23	,108
	Son	24	3,858±,565			
Sorumluluk	Ön	24	3,375±,980	-,368	23	,716
	Son	24	3,458±1,197			

Kontrol grubunun liderlik ölçeği alt boyutları ön-son test ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 11. *Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.± SS	T testi		
				T	df	P
Özgüven	Kadın	26	3,740±,735	-1,085	47	,172
	Erkek	23	3,423±,860			
Grupla Çalışabilme	Kadın	26	3,670±,868	-1,422	47	,540
	Erkek	23	3,528±,730			
Güvenilir Olma	Kadın	26	3,638±,979	-1,314	47	,800
	Erkek	23	3,573±,765			
İkna Yeteneği	Kadın	26	2,833±,880	,308	47	,308
	Erkek	23	3,097±,912			
Problem Çözebilme	Kadın	26	3,646±,582	,067	47	,855
	Erkek	23	3,615±,562			
Sorumluluk	Kadın	26	3,480±,932	,793	47	,992
	Erkek	23	3,478±,885			

Cinsiyet değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları ön test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 12. *Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Özellikleri Ölçeği Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.± ss	T testi		
				T	df	p
Özgüven	Kadın	26	3,687±,807	,285	47	,777
	Erkek	23	3,620±,833			
Grupla çalışabilme	Kadın	26	4,098±,666	,564	47	,575
	Erkek	23	3,992±,653			
Güvenilir olma	Kadın	26	3,923±,617	,919	47	,363
	Erkek	23	3,713±,964			
İkna yeteneği	Kadın	26	3,479±,831	,858	47	,395
	Erkek	23	3,277±,815			
Problem çözebilme	Kadın	26	4,145±,594	2,258	47	,029
	Erkek	23	3,638±,954			
Sorumluluk	Kadın	26	3,596±1,149	-,198	47	,844
	Erkek	23	3,652±,760			

Cinsiyet değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sadece problem çözebilme alt boyutunda Kadınların lehine ($p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür.

Tablo 4. 13. *Erkek Öğrencilerin Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön-Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Cinsiyet (erkek)	N	Ort.± ss	Eşleştirilmiş t testi		
				T	df	p
Özgüven	Ön	23	3,423±,860	1,024	22	,317
	Son	23	3,620±,833			
Grupla çalışabilme	Ön	23	3,528±,730	-2,844	22	,009*
	Son	23	3,992±,653			
Güvenilir olma	Ön	23	3,573±,765	-,737	22	,469
	Son	23	3,713±,964			
İkna yeteneği	Ön	23	3,097±,912	-,737	22	,469
	Son	23	3,277±,815			
Problem çözebilme	Ön	23	3,615±,562	-,102	22	,920
	Son	23	3,638±,954			
Sorumluluk	Ön	23	3,478±,885	-,819	22	,421
	Son	23	3,652±,760			

*p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Erkek öğrencilerin liderlik özellikleri ölçeği ön-son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda sadece grupla çalışabilme alt boyutunda son test lehine ($p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür.

Tablo 4. 14. Kadın Öğrencilerin Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön-Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet (Kadın)	N	Ort.± ss	Eşleştirilmiş t testi		
				T	df	p
Özgüven	Ön	26	3,740±,735	,363	23	,720
	Son	26	3,687±,807			
Grupla çalışabilme	Ön	26	3,670±,868	-2,785	23	,010*
	Son	26	4,098±,666			
Güvenilir olma	Ön	26	3,638±,979	-1,917	23	,067
	Son	26	3,923±,617			
İkna yeteneği	Ön	26	2,833±,880	-2,516	23	,019*
	Son	26	3,479±,831			
Problem çözebilme	Ön	26	3,646±,582	-3,584	23	,001*
	Son	26	4,145±,594			
Sorumluluk	Ön	26	3,480±,932	-,587	23	,563
	Son	26	3,596±1,149			

* p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kadın öğrencilerin liderlik özellikleri ölçeği ön-son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda grupla çalışabilme, ikna yeteneği ve problem çözebilme alt boyutlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p<0.05).

Tablo 4. 15. Spora Teşvik Etme Değişkenine Liderlik Özellikleri Ölçeği Ön Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan One Way Anova Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Teşvik eden	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı fark
Özgüven	1.anne	29	3,698	,73003	2-46	3,751	,031*	2-3
	2.baba	12	3,781	,92030				
	3.kardeş	8	2,921	,58986				
	Toplam	49	3,591	,803				
Grupla çalışabilme	Anne	29	3,650	,809	2-46	,275	,761	
	Baba	12	3,619	,790				
	Kardeş	8	3,410	,865				
	Toplam	49	3,603	,801				
Güvenilir olma	Anne	29	3,703	,917	2-46	1,648	,204	
	Baba	12	3,716	,820				
	Kardeş	8	3,100	,709				
	Toplam	49	3,608	,877				
İkna yeteneği	Anne	29	2,927	,972	2-46	,547	,583	
	Baba	12	3,166	,758				
	Kardeş	8	2,750	,830				
	Toplam	49	2,957	,896				
Problem çözebilme	Anne	29	3,603	,583	2-46	,171	,843	
	Baba	12	3,716	,538				
	Kardeş	8	3,608	,613				
	Toplam	49	3,632	,567				
Sorumluluk	Anne	29	3,482	,977	2-46	2,523	0,91	
	Baba	12	3,833	,651				
	Kardeş	8	2,937	,728				
	Toplam	49	3,479	,901				

* p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Spora teşvik etme değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları ön test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan one way anova testi sonucunda sadece özgüven alt boyutunda baba lehine (p<0.05) kardeşe göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür.

Tablo 4. 16. *Spora teşvik etme değişkenine liderlik özellikleri ölçeği son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan one way anova testi sonuçları*

Alt boyutlar	Teşvik eden	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı fark
Özgüven	Anne	29	3,720	,845	2-46	1,973	,151	
	Baba	12	3,833	,533				
	Kardeş	8	3,156	,922				
	Toplam	49	3,656	,811				
Grupla çalışabilme	Anne	29	4,051	,647	2-46	,048	,953	
	Baba	12	4,083	,729				
	Kardeş	8	3,988	,652				
	Toplam	49	4,048	,655				
Güvenilir olma	Anne	29	3,937	,763	2-46	,723	,491	
	Baba	12	3,683	,951				
	Kardeş	8	3,625	,688				
	Toplam	49	3,824	,797				
İkna yeteneği	Anne	29	3,586	,799	2-46	2,851	,068	
	Baba	12	2,940	,819				
	Kardeş	8	3,321	,716				
	Toplam	49	3,384	,822				
Problem çözebilme	Anne	29	3,999	,755	2-46	1,284	,287	
	Baba	12	3,963	,621				
	Kardeş	8	3,488	1,192				
	Toplam	49	3,907	,816				
Sorumluluk	Anne	29	3,620	,996	2-46	,105	,900	
	Baba	12	3,708	1,096				
	Kardeş	8	3,500	,801				
	Toplam	49	3,622	,976				

Spora teşvik etme değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan one way anova testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 17. *Branş değişkenine göre liderlik özellikleri ölçeği ön test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan one way anova testi sonuçları*

Alt boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı fark
Özgüven	Tenis	9	3,666	,615	6-42	1, 197	,327	
	Yakartop	10	3,650	,942				
	Aikido	3	3,458	,850				
	Cimnastik	3	2,916	,438				
	Futbol	10	3,850	,721				
	Basketbol	9	3,194	,750				
	Voleybol	5	4,025	1,054				
	Toplam	49	3,591	,803				
Grupla çalışabilme	Tenis	9	3,492	,892	6-42	,535	,778	
	Yakartop	10	3,685	,880				
	Aikido	3	3,428	1,078				
	Cimnastik	3	3,523	,218				
	Futbol	10	3,371	,964				
	Basketbol	9	3,682	,600				
	Voleybol	5	4,114	,634				
	Toplam	49	3,603	,801				
Güvenilir olma	Tenis	9	3,266	1,077	6-42	,540	,775	
	Yakartop	10	3,740	,816				
	Aikido	3	4,000	,529				
	Cimnastik	3	3,600	,529				
	Futbol	10	3,700	1,084				
	Basketbol	9	3,400	,721				
	Voleybol	5	3,920	,889				
	Toplam	49	3,608	,877				
İkna yeteneği	Tenis	9	2,851	,914	6-42	1,623	,165	
	Yakartop	10	3,590	,756				
	Aikido	3	3,111	1,347				
	Cimnastik	3	2,444	,509				
	Futbol	10	2,500	,773				
	Basketbol	9	2,888	,971				
	Voleybol	5	3,133	,767				
	Toplam	49	2,957	,896				
Problem çözebilme	Tenis	9	3,503	,587	6-42	,391	,881	
	Yakartop	10	3,826	,624				
	Aikido	3	3,722	,254				
	Jimnastik	3	3,777	,509				
	Futbol	10	3,533	,501				
	Basketbol	9	3,537	,563				
	Voleybol	5	3,700	,853				
	Toplam	49	3,632	,567				
Sorumluluk	Tenis	9	3,222	,833	6-42	1,347	,258	
	Yakartop	10	3,900	,699				
	Aikido	3	4,333	,288				
	Jimnastik	3	3,166	,763				
	Futbol	10	3,300	,856				
	Basketbol	9	3,166	1,224				
	Voleybol	5	3,700	,836				
	Toplam	49	3,479	,901				

Branş değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları ön test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan one way anova testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 18. *Branş Değişkenine Göre Liderlik Özellikleri Ölçeği Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan One Way Anova Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı fark
Özgüven	Tenis	9	3,847	,887	6-42	,362	,899	
	Yakartop	10	3,850	,758				
	Aikido	3	3,333	,590				
	Jimnastik	3	3,666	,314				
	Futbol	10	3,427	,952				
	Basketbol	9	3,624	,850				
	Voleybol	5	3,625	,964				
	Toplam	49	3,656	,811				
Grupla çalışabilme	Tenis	9	4,015	,876	6-42	,780	,590	
	Yakartop	10	4,291	,403				
	Aikido	3	4,476	,164				
	Jimnastik	3	3,714	,515				
	Futbol	10	3,814	,646				
	Basketbol	9	4,006	,694				
	Voleybol	5	4,114	,829				
	Toplam	49	4,048	,655				
Güvenilir olma	Tenis	9	4,133	,714	6-42	,565	,755	
	Yakartop	10	3,860	,566				
	Aikido	3	3,466	1,446				
	Jimnastik	3	3,733	,115				
	Futbol	10	3,800	,765				
	Basketbol	9	3,533	,979				
	Voleybol	5	4,040	1,013				
	Toplam	49	3,824	,797				
İkna yeteneği	Tenis	9	3,317	,971	6-42	,520	,790	
	Yakartop	10	3,681	,947				
	Aikido	3	3,317	,854				
	Jimnastik	3	3,333	,881				
	Futbol	10	3,323	,848				
	Basketbol	9	3,074	,702				
	Voleybol	5	3,666	,527				
	Toplam	49	3,384	,822				
Problem çözebilme	Tenis	9	3,870	1,212	6-42	,486	,815	
	Yakartop	10	4,053	,746				
	Aikido	3	3,400	1,179				
	Jimnastik	3	3,888	,769				
	Futbol	10	3,783	,846				
	Basketbol	9	4,196	,443				
	Voleybol	5	3,723	,534				
	Toplam	49	3,907	,816				
Sorumluluk	Tenis	9	3,777	,712	6-42	,707	,646	
	Yakartop	10	3,850	1,028				
	Aikido	3	3,833	,288				
	Jimnastik	3	4,000	1,000				
	Futbol	10	3,600	1,074				
	Basketbol	9	3,055	1,210				
	Voleybol	5	3,600	,961				
	Toplam	49	3,622	,976				

Branş değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan one way anova testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 19. Deney ve kontrol gruplarının motor performans ölçümlerinin ön test ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Motor performans	Gruplar (ön test)	N	Ort.± SS	T testi		
				T	Df	P
20m. Sürat	Deney	25	4,426±,483	,863	47	,393
	Kontrol	24	4,554±,550			
Flamingo	Deney	25	4,92±3,201	,981	47	,331
	Kontrol	24	4,17±2,014			
Durarak uzun atlama	Deney	25	123,24±18,664	-1,679	47	,100
	Kontrol	24	113,83±20,540			
Dikey sıçrama	Deney	25	22,04±3,234	1,207	47	,234
	Kontrol	24	20,92±3,283			
Otur uzan	Deney	25	21,88±3,551	1,334	47	,189
	Kontrol	24	20,42±4,117			
T drill	Deney	25	16,20±1,041	,762	47	,450
	Kontrol	24	15,88±1,849			
Altigen	Deney	25	20,096±2,190	1,585	47	,120
	Kontrol	24	22,083±2,196			
Wall catch	Deney	25	4,96±3,553	,127	47	,900
	Kontrol	24	4,83±3,447			
Revize dyer	Deney	25	6,72±1,542	,806	47	,424
	Kontrol	24	6,33±1,810			
Hand grip (sağ)	Deney	25	12,908±3,402	,655	47	,516
	Kontrol	24	12,379±2,056			
Hand grip (sol)	Deney	25	11,816±3,138	-,334	47	,740
	Kontrol	24	12,086±2,472			

Deney ve kontrol gruplarının motor performans ölçümlerinin ön test ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak tüm parametrelerde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 20. Deney Ve Kontrol Gruplarının Motor Performans Ölçümlerinin Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Motor Performans	Gruplar (son test)	N	Ort.± ss	T testi		
				T	df	P
20 m. Sürat	Deney	25	3,982±,216	-2,107	47	,040*
	Kontrol	24	4,215±,508			
Flamingo	Deney	25	1,84±1,519	-2,906	47	,006*
	Kontrol	24	3,54±2,484			
Durarak uzun atlama	Deney	25	131,52±19,854	4,635	47	,000*
	Kontrol	24	107,46±16,219			
Dikey sıçrama	Deney	25	24,52±3,029	3,292	47	,002*
	Kontrol	24	21,58±3,216			
Otur uzan	Deney	25	24,40±3,500	3,184	47	,003*
	Kontrol	24	21,38±3,132			
T drill	Deney	25	12,40±1,155	-4,528	47	,000*
	Kontrol	24	14,52±2,027			
Altigen	Deney	25	13,929±1,073	-2,516	47	,015*
	Kontrol	24	15,708±2,216			
Wall catch	Deney	25	8,68±3,159	2,184	47	,034*
	Kontrol	24	6,92±2,430			
Revize dyer	Deney	25	10,68±1,909	2,301	47	,026*
	Kontrol	24	8,83±3,510			
Hand grip (sağ)	Deney	25	16,368±3,466	2,138	47	,038*
	Kontrol	24	14,547±2,370			
Hand grip (sol)	Deney	25	15,384±3,130	2,976	47	,005*
	Kontrol	24	13,165±1,918			

* p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının motor performans ölçümlerinin son test ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak tüm parametrelerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p<0.05).

Tablo 4. 21.Deney Grubunun Motor Performans Ölçümlerinin Ön-Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Motor Performans	Deney	N	Ort.± ss	Eşleştirilmiş t testi		
				T	Df	P
20m. Sürat	Ön	25	4,489±,515	5,804	24	,000*
	Son	25	4,096±,401			
Flamingo	Ön	25	4,55±2,685	4,059	24	,000*
	Son	25	2,67±2,202			
Durarak uzun atlama	Ön	25	118,63±19,973	-,435	24	,666
	Son	25	119,73±21,698			
Dikey sıçrama	Ön	25	21,49±3,273	-3,930	24	,000*
	Son	25	23,08±3,427			
Otur uzan	Ön	25	21,16±3,869	-3,857	24	,000*
	Son	25	22,92±3,628			
T drill	Ön	25	16,04±1,485	8,458	24	,000*
	Son	25	13,44±1,946			
Altigen	Ön	25	20,096±2,190	10,631	24	,000*
	Son	25	13,929±1,073			
Wall catch	Ön	25	4,90±3,466	-6,476	24	,000*
	Son	25	7,82±2,935			
Revize dyer	Ön	25	6,53±1,672	-10,308	24	,000*
	Son	25	9,78±2,932			
Hand grip (sağ)	Ön	25	12,649±2,808	-6,760	24	,000*
	Son	25	15,476±3,089			
Hand grip (sol)	Ön	25	11,948±2,805	2,976	24	,000*
	Son	25	14,297±2,814			

* p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Deney grubu motor performans ölçümlerinin ön-son test ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda istatistiksel olarak durarak uzun atlama harici tüm parametrelerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p<0.05).

Tablo 4. 22. Kontrol Grubunun Motor Performans Ölçümlerinin Ön-Son Test Ortalamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Motor performans	Kontrol	N	Ort.± ss	Eşleştirilmiş t testi		
				T	df	P
20m. Sürat	Ön	24	4,554±,550	3,222	24	,004*
	Son	24	4,215±,508			
Flamingo	Ön	24	4,17±2,014	1,029	24	,314
	Son	24	3,54±2,484			
Durarak uzun atlama	Ön	24	113,83±20,540	1,825	24	,081
	Son	24	107,46±16,219			
Dikey sıçrama	Ön	24	20,92±3,283	-1,138	24	,267
	Son	24	21,58±3,216			
Otur uzan	Ön	24	20,42±4,117	-1,273	24	,216
	Son	24	21,38±3,132			
T drill	Ön	24	15,88±1,849	4,002	24	,001*
	Son	24	14,52±2,027			
Altigen	Ön	24	22,083±2,196	7,858	24	,000*
	Son	24	15,708±2,216			
Wall catch	Ön	24	4,83±3,447	-4,231	24	,000*
	Son	24	6,92±2,430			
Revize dyer	Ön	24	6,33±1,810	-5,074	24	,000*
	Son	24	8,83±3,510			
Hand grip (sağ)	Ön	24	12,379±2,056	-4,033	24	,001*
	Son	24	14,547±2,370			
Hand grip (sol)	Ön	24	12,086±2,472	-2,576	24	,017*
	Son	24	13,165±1,918			

* p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kontrol grubu motor performans ölçümlerinin ön-son test ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda istatistiksel olarak flamingo, durarak uzun atlama, dikey sıçrama ve otur uzan harici tüm parametrelerde son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p<0,05).

Tablo 4. 23. *Cinsiyet Değişkenine Göre Motor Performans Ölçümlerinin Ön Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları*

Motor performans	Cinsiyet	N	Ort.± ss	T testi		
				T	df	p
20m. Sürat	Kadın	26	4,545±,517	,802	47	,426
	Erkek	23	4,426±,517			
Flamingo	Kadın	26	4,77±3,241	,601	47	,551
	Erkek	23	4,30±1,917			
Durarak uzun atlama	Kadın	26	119,85±19,398	,448	47	,656
	Erkek	23	117,26±20,953			
Dikey sıçrama	Kadın	26	21,27±3,144	-,498	47	,621
	Erkek	23	21,74±3,467			
Otur uzan	Kadın	26	21,88±3,912	1,401	47	,168
	Erkek	23	20,35±3,737			
T drill	Kadın	26	16,23±1,531	,951	47	,347
	Erkek	23	15,83±1,435			
Altigen	Kadın	26	21,525±2,158	,754	47	,454
	Erkek	23	20,556±2,324			
Wall catch	Kadın	26	4,38±3,138	-1,105	47	,275
	Erkek	23	5,48±3,788			
Revize dyer	Kadın	26	6,15±1,759	-1,710	47	,094
	Erkek	23	6,96±1,492			
Hand grip (sağ)	Kadın	26	11,931±2,166	-1,956	47	,056
	Erkek	23	13,459±3,252			
Hand grip (sol)	Kadın	26	11,765±2,815	-,480	47	.633
	Erkek	23	12,154±2,843			

Cinsiyet değişkenine göre motor performans ölçümlerinin ön test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak tüm parametrelerde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 24. *Cinsiyet Değişkenine Göre Motor Performans Ölçümlerinin Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları*

Motor performans	Cinsiyet	N	Ort.± ss	T testi		
				T	df	p
20m. Sürat	Kadın	26	4,207±,4530	2,132	47	,038*
	Erkek	23	3,971±,295			
Flamingo	Kadın	26	2,04±1,732	-2,233	47	,030*
	Erkek	23	3,39±2,482			
Durarak uzun atlama	Kadın	26	113,58±17,625	-2,194	47	,033*
	Erkek	23	126,70±24,058			
Dikey sıçrama	Kadın	26	22,15±3,414	-2,084	47	,043*
	Erkek	23	24,13±3,195			
Otur uzan	Kadın	26	23,92±3,676	2,136	47	,038*
	Erkek	23	21,78±3,288			
T drill	Kadın	26	14,15±2,098	2,921	47	,005*
	Erkek	23	12,64±1,411			
Altigen	Kadın	26	18,142±2,145	2,101	47	,041*
	Erkek	23	17,511±1,182			
Wall catch	Kadın	26	7,04±2,959	-2,036	47	,047*
	Erkek	23	8,70±2,704			
Revize dyer	Kadın	26	8,77±3,154	-2,720	47	,009*
	Erkek	23	10,91±2,214			
Hand grip (sağ)	Kadın	26	14,585±3,076	-2,234	47	,030*
	Erkek	23	16,483±2,841			
Hand grip (sol)	Kadın	26	13,444±2,669	-2,360	47	,022*
	Erkek	23	15,261±2,711			

*p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre motor performans ölçümlerinin son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda flamingo ve otur uzan testlerinde Kadın öğrencilerin lehine, geriye kalan tüm parametrelerde ise erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p<0,05).

Tablo 4. 25. *Erkek Öğrencilerin Motor Performans Ölçümlerinin Ön-Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları*

Motor Performans	Cinsiyet (Erkek)	N	Ort.± ss	Eşleştirilmiş t testi		
				T	Df	P
20m. Sürat	Ön	23	4,426±,517	4,911	22	,000*
	Son	23	3,971±,295			
Flamingo	Ön	23	4,30±1,917	1,667	22	,110
	Son	23	3,39±2,482			
Durarak uzun atlama	Ön	23	117,26±20,953	-2,751	22	,012*
	Son	23	126,70±24,058			
Dikey sıçrama	Ön	23	21,74±3,467	-4,764	22	,000*
	Son	23	24,13±3,195			
Otur uzan	Ön	23	20,35±3,737	-3,201	22	,004*
	Son	23	21,78±3,288			
T drill	Ön	23	15,83±1,435	7,401	22	,000*
	Son	23	12,64±1,411			
Altigen	Ön	23	20,556±2,324	7,660	22	,000*
	Son	23	17,511±1,182			
Wall catch	Ön	23	5,48±3,788	-4,597	22	,000*
	Son	23	8,70±2,704			
Revize dyer	Ön	23	6,96±1,492	-12,468	22	,000*
	Son	23	10,91±2,214			
Hand grip (sağ)	Ön	23	13,459±3,252	-5,033	22	,000*
	Son	23	16,483±2,841			
Hand grip (sol)	Ön	23	12,154±2,843	-5,347	22	,000*
	Son	23	15,261±2,711			

* p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Erkek öğrencilerin motor performans ölçümlerinin ön-son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda flamingo testi harici tüm parametrelerde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p<0,01).

Tablo 4. 26.*Kadın Öğrencilerin Motor Performans Ölçümlerinin Ön-Son Test Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları*

Motor performans	Cinsiyet (Kadın)	N	Ort.± SS	Eşleştirilmiş t testi		
				T	df	p
20m. Sürat	Ön	26	4,545±,517	3,441	25	,002*
	Son	26	4,207±,453			
Flamingo	Ön	26	4,77±3,241	3,947	25	,001*
	Son	26	2,04±1,732			
Durarak uzun atlama	Ön	26	119,85±19,398	2,039	25	,052
	Son	26	113,58±17,625			
Dikey sıçrama	Ön	26	21,27±3,144	-1,485	25	,150
	Son	26	22,15±3,414			
Otur uzan	Ön	26	21,88±3,912	-2,663	25	,013*
	Son	26	23,92±3,676			
T drill	Ön	26	16,23±1,531	4,980	25	,000*
	Son	26	14,15±2,098			
Altigen	Ön	26	21,525±2,158	7,339	25	,000*
	Son	26	18,142±2,145			
Wall catch	Ön	26	4,38±3,138	-4,502	25	,000*
	Son	26	7,04±2,959			
Revize dyer	Ön	26	6,15±1,759	-5,269	25	,000*
	Son	26	8,77±3,154			
Hand grip (sağ)	Ön	26	11,931±2,166	-4,489	25	,000*
	Son	26	14,585±3,076			
Hand grip (sol)	Ön	26	11,765±2,815	-3,345	25	,003*
	Son	26	13,444±2,669			

* p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kadın öğrencilerin motor performans ölçümlerinin ön-son test ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda durarak uzun atlama ve dikey sıçrama harici tüm parametrelerde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p<0.05).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Bu araştırma, spor eğitim modeline dayalı temel tenis eğitiminin 10–11 yaş çocuklarda temel motor ve tenis becerileri ile liderlik özelliği üzerine gelişimini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu maksatla araştırmanın bulgularına ilişkin tartışma bölümü üç ana başlık altında toplanmıştır.

5.1.1. Spor eğitim modeliyle (SEM) tenis eğitiminin 10-11 yaş çocukların liderlik özellikleri üzerine etkisine yönelik tartışma

Spor eğitim modeli ile tenis uygulamasına katılan deney ve kontrol grubunun liderlik özelliklerinin gelişiminde öntest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmaması bekleniyordu. Sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının liderlik ölçeği alt boyutları ön test ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçtan anlaşıldığı gibi deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamalarında birbirine benzer ve yakın olduğu söylemek mümkündür. Deney ve kontrol gruplarının liderlik ölçeği alt boyutları son test ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubunun liderlik ölçeği alt boyutları ön-son test ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda tüm boyutlarda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür.

Deney grubunun liderlik ölçeği alt boyutları ön-son test ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda tüm boyutlarda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülürken, kontrol grubunun liderlik ölçeği alt boyutları ön-son test ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Sonuçlardan da anlaşılabileceği üzere spor eğitim modelinin ortaokul birinci sınıf öğrencilerinin liderlik özelliklerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Slamet ve diğerlerinin 2021 de liderlik içerikli ve liderlik içeriksiz spor eğitimi modellerinin uygulanmasıyla öğrencilerin gelişim farklılıklarını belirlemek için yaptığı çalışmada liderlik içerikli spor eğitimi modellerinin uygulanmasından sonra, simülasyonlu

eğitim modelinin uygulanmasından sonra %27'lik bir farkla performans artışı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin hentbol öğrenme deneyiminden öğrenciler ve antrenörler için faydalı olan, spor kulüplerinde ve en önemlisi eğitim kurumlarında uygulanan spor eğitim modeli ile bu değerlerin kazanılmış olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları ön test ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda erkek öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Kadın öğrencilerde ise sadece problem çözebilme alt boyutunda kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Erkek öğrencilerin liderlik özellikleri ölçeği ön-son test ortalamalarında eşleştirilmiş t testine göre sadece grupta çalışabilme alt boyutunda, kadın öğrencilerde ise grupta çalışabilme, ikna yeteneği ve problem çözebilme alt boyutlarında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere kadın öğrencilerin liderlik gelişimlerinin erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak daha anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre; Çelik ve Sünbül (2008), kız öğrencilerin liderlik algılamalarını daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ersoy (2009), kadınların erkeklere göre kendilerini yenilemeye daha yatkın oldukları belirtilmiştir. Kadınlarda liderlik özelliklerinin daha yüksek olması, yapılan araştırmalarla bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Spora teşvik etme değişkenine göre ön testte sadece özgüven alt boyutunda Baba lehine ($p<0,05$) Kardeşe göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Son teste de Spora teşvik etme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Yapılan literatür araştırmaları neticesinde liderlik ve spor eğitimi modelinin harmanlandığı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle; araştırmanın bu konuda yapılacak olan araştırmalara kaynak olacağı düşünülmektedir. Araştırma bu yönüyle özgün bir değer taşımaktadır.

5.1.2. Spor eğitim modeliyle (SEM) tenis eğitiminin 10-11 yaş çocukların motor performans ve beceri gelişimleri üzerine etkisine yönelik tartışma

Spor eğitim modeli (SEM) bireylerin motor performans ve beceri gelişimleri bakımından oldukça değerli bir araçtır ve çoğu araştırmada bu aracın motor performans ve becerileri geliştirdiği ifade edilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara istinaden SEM'nin motor performans ve beceri gelişimleri üzerindeki etkisi ışığında, deney grubunun motor performans ve beceri gelişimlerine durarak uzun atlama haricinde oldukça olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında; statik denge, 20 metre sürat, dikey sıçrama, otur uzan esneklik, T Drill çeviklik, altıgen koordinasyon ve Hand grip el kavrama kuvveti sağ ve sol el motor performans ve becerilerinin gelişimine ve bu parametreler üzerine SEM'nin oldukça olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

İlaveten, SEM durarak uzun atlama motor beceri gelişimi üzerine etki etmediği görülmektedir. Deney grubunun durarak uzun atlama becerisi ön-son test ortalamalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tüm bunlardan hareketle, SEM ile eğitiminin 10–11 yaş öğrencilerin motor performans ve beceri gelişimlerine oldukça olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Kahraman (2019), SEM ile voleybol öğretiminin 11–13 yaş kız voleybolcuların motor performansı ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmada, elde ettiği bulgulara göre, SEM voleybol uygulamalarının motor performans ve beceri değerleri ortalamaları arasında deney grubu lehine kontrol grubuna göre farklı düzeylerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuştur. Sonuç olarak, SEM voleybol uygulamalarının 11–13 yaş kız voleybolcuların motor performans ve beceri gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Cuevas, López ve Olivares (2016)'ın yaptıkları SEM ile yapılan voleybol öğretiminde, voleybol dersi alan 19 deney grubu ve 19 geleneksel beden eğitimi dersi alan kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hem içsel motivasyonda önemli gelişmeler hem de SEM ile voleybol öğretiminde çocukların kendi belirlediği davranışları geliştirmeye uygunluğu vurgulanmıştır.

Güçoğlu ve Savaş (2020)'ın 14 haftalık süre içinde lisans düzeyi basketbol dersi içerisinde spor eğitim modeli, alıştırma yöntemi ve eşli çalışma yönteminin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyleri üzerine etkisinin ortaya çıkarılmasını amaçladıkları araştırmada, Gruplara uygulanan 14 haftalık basketbol eğitimi sonucunda bilişsel ve duyuşsal alana ait verilerde herhangi bir anlamlı farklılık gözlenmezken, psikomotor alanda gruplarda önemli düzeyde artış gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre

eşli çalışma yönteminin psikomotor gelişim alanına etkisinin spor eğitim modeline göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan literatür araştırmaları neticesinde Temel Tenis eğitimi ile Spor Eğitimi Modelinin ilişkilendirildiği bir araştırma bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın bu konuda yapılacak olan araştırmalara kaynak olacağı düşünülmektedir. Araştırma bu yönüyle özgün bir değer taşımaktadır.

5.1.3.Spor eğitim modeliyle (SEM) tenis eğitiminin 10-11 yaş çocukların Tenis beceri gelişimleri üzerine etkisine yönelik tartışma

Deney ve kontrol gruplarının tenise özgü beceri testlerine bakıldığında RDD ve Wall catch ön test ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, SEM'e göre verilen eğitimlerin son test ortalamalarına göre Bağımsız örneklem t testi sonucunda istatistiksel olarak tenis beceri testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Yıldırım (2020) yaptığı çalışmada farklı öğretim yöntemi uygulanan grubunun diğer gruplara göre tenis becerileri açısından daha fazla gelişime ve kalıcılığa sebep olduğu görülmüştür. Diğer araştırmaya bakıldığında 8-11 yaş arası kız çocuklarında mini tenis eğitiminin koordinasyon ve reaksiyon zamanı gelişimine etkisi isimli çalışmasında Wall Catch testi ile el göz koordinasyon becerisi ölçülmüştür. Bu yapılan ölçümlerin sonucunda deney grubunda anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (Özer ve Aslan, 2007).

Kontrol grubunda tenise özgü yapılan beceri testlerine bakıldığında RDD ve Wall catch ön-son test ortalamalarına göre eşleştirilmiş grup t testi sonucunda istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Ertem ve ark (2013) de yaptığı “10-12 Yaş Bayan Tenisçilere Uygulanan Koordinasyon Antrenmanlarının Dewitt-Dugan ve Wall Catch Tenis Testlerine Etkisi” isimli çalışmalarında kontrol grubu ile yapılmış olan il ve son test tenis beceri testlerinden Wall Catch testi puanları değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ertem ve ark (2013) de yaptığı bu çalışmayla elde edilen sonuçlara göre araştırmamız benzerlik göstermemektedir. Diğer bir araştırmaya bakıldığında “10-12 yaş bayan tenisçilere uygulanan koordinasyon antrenmanlarının dewitt dugan ve wall catch tenis testlerine etkisi” çalışmasında kontrol grubunun isabet oranı ön ve son testleri arasında anlamlı farklılığa rastlanarak bizim araştırmamızla da benzer sonuç elde edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre RDD ve Wall Catch testlerinde ön test ortalamalarında hipoteze bağlı olarak anlamlı bir fark bulunması beklenmiyordu ve ön test ortalamalarında ki

bağımsız örneklem t testi sonucundada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadı. Cinsiyet değişkenine göre RDD ve Wall Catch tenis beceri testlerinde son test ortalamalarının sonucunda kadın ve erkek öğrencilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tenis beceri testlerine bakıldığında ön-son test ortalamalarının eşleştirilmiş grup t testi sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kilit ve Arslan (2016), tenis eğitiminde kort ve duvar çalışmalarını karşılaştırdığı çalışmada Uluslararası Tenis Numarası (UTN) ve Revize Dyer Duvar (RDD) testlerinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Araştırmada kullanılan test ve sonuçları bakımından bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Yaş açısından tenis beceri testlerine bakıldığında 10-11 yaşa göre bağımsız örneklem t testinde ön test- son test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

5.2. SONUÇ

Sonuç olarak spor eğitim modeline dayalı temel tenis eğitimi uygulaması 10-11 yaş çocukların motor performans düzeylerini, temel tenis becerisi edinimi ve gelişimini ve liderlik becerilerinin gelişimini olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir.

5.3. ÖNERİLER

1. Spor eğitim modeli farklı motor performans becerileriyle birlikte de yapılabilir.
2. Farklı yaş ve gruplara da spor eğitim modeli uygulanması önerilir.
3. Spor eğitim modelinin liderlik özellik gelişimine etkisi açısından daha fazla liderlik çalışması yapılması önerilir.
4. Diğer eğitim modelleri ile birlikte spor eğitim modeli karşılaştırılarak çalışmalar yapılması önerilir.
5. Farklı branşlar üzerinde spor eğitim modeli uygulanması önerilir.
6. Spor eğitim modeli ile farklı tenis beceri ile birlikte uygulanması önerilebilir.
7. Spor eğitim modeli takım sporları ve bireysel sporlar üzerinde uygulanıp karşılaştırması önerilir.
8. Spor eğitim modelinin motor performans becerileri ve liderlik özellik gelişimlerine etkisinin yaş grupları açısından ne denli farklılık gösterdiğinin araştırılması yapılabilir.
9. Spor eğitim modeliyle verilen eğitim süresi dahada uzatılabilir.
10. Uygulamanın yapıldığı çevrede değişiklikler sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkada, C., Ergen, E. (1990). *Bilim ve Spor*. Ankara, Büro Tek Ofset Matbaacılık; 8-10.
- Akgün, N. (1982). *Egzersiz fizyolojisi*, İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası: 27.
- Akyüz, A. (2008). *Türk eğitim tarihi*, M.Ö. 1000 – M.S., Pegem Akademi, Ankara.
- Alkan, C. (1999). *Eğitim teknolojisi*, Genel Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eskişehir, s.13-14.
- Andreo, L.H., Mármol A.G., Izquierdo M.İ.C. (2020). Effects On Motivation And Implicit Beliefs About Self Ability Using The Sports Education Model And The Traditional Style In Secondary Education. *Sustainability*, 9(1).
- Aracı, H. (2001). *Öğretmenler ve Öğrenciler için Okullarda Beden Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları
- Arslan, Y. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Ders Programlarına ve Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, U., Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik Kademelere Göre Liderlik Davranışlarını Algılama Farklılıkları: Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Karamanoğlu mehmetbey üniversitesi sosyal ve ekonomik araştırmalar dergisi*, 2009 (1); 1-20 .
- Aydın, S.C. (2002). *Tenise özgü 12 haftalık antrenman programının 11-14 yaş grubu bayan tenisçilerin kondisyonel performansları üzerine etkisinin incelenmesi*, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Barlı, Ö. (2010). *Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış*, Aktif Yayınevi, 4. Baskı, Erzurum
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Baykul, Y. (1998). *İlköğretim birinci kademedede matematik öğretimi* Ankara: Milli Eğitim Basımevi, S:5

Bennis, W. (2001). *Bir lider olabilmek*, (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayınları.

Biçer, T. (2008). *Sporda toplam kalite yönetimi ve futbol uygulamaları*, Beyaz Yayınları, İstanbul, S. 12, 57-58.

Biçimli, A.C. (2019). *Batman ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin boş zaman alışkanlıklarının belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Bilgen, N. (1993). *Çağdaş ve demokratik eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, (S.33)

Bilgin, N. (2017). *Spor eğitim modeli ve doğrudan eğitim modeli ile yapılan beden eğitimi derslerinin öğrencilerin derse olan tutumları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Bilgin, N., Dalkiran, O. (2017). Examining Attitudes Of Students Regarding The Sports Education Model And Direct Teaching Model. *Journal Of Education And Training Studies*, 5(12), 79–84.

Bilgin, S. (1996). *Temel beden eğitimi ve spor alıştırma ları*. İzmir: Saray Türk Kitapevi.

Books, T. (2004). *Official Rules Of Tennis*. Triumph Books,14

Böke, H. (2020). *Beden eğitimi derslerinde özel öğretim yöntemleri kullanılmasının etkililiğinin incelenmesi*, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı Doktora Tezi

Brace, B. (2017). "Alternative Teaching Approaches to Promote Student Motivation In Physical Education At The Secondary Level" . *Kinesiology, Sport Studies, And Physical Education Synthesis Projects*. 25.

Bucher C.A. & Koenig, C.R. (1983). *Method And Material For Secondary School Physical Education*. Saint Louis: The C.V. Mossey Company:39

Can, S. (2007). *10-12 yaş grubundaki erkek tenisçiler, masa tenisçiler ve aynı yaş grubundaki sedanterlerin reaksiyon zamanlarının karşılaştırılması*, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Can, S. (2007). *10-12 yaş grubundaki erkek tenisçiler, masa tenisçiler ve aynı yaş grubundaki sedanterlerin reaksiyon zamanlarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Canel, A. N. (2005). *Yeni Bir Döneme Başlangıç*. Sınıf Yönetimi.

Cangöz, B. (2011). *Öğrenme Bellek Temel İlkeler, Süreçler ve İşlemler*, Anı Yayıncılık, Ankara

Cansoy R., Türkoğlu M.E. ve Parlar H., (2016). *liderlik özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma*, Cilt 45, Sayı 212

Casey, A., Macphail, A. (2018). Adopting A Models-Based Approach To Teaching Physical Education, *Physical Education And Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.

Cengiz, A.A. (2019). *Davranış Bilimleri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, S.113-127

Ceylan, E. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili bilgi tutum ve uygulamaları (konya ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi , Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Chen, Y.C. (2013). The Study Of The Peer Relationships İn Groups And Basketball Skill Performances İn Sport Education Model.

Cuevas, R., García-López, L. M., Serra-Olivares, J. (2016). Sport Education Model And Self-Determination Theory: An Intervention İn Secondary School Children. *Kinesiology*, 48(1), 30–38.

Çamlıbel, T. (2019). *Sağlık bilimleri enstitüsü tenis top atma makinası ile yapılan 10 haftalık hedef odaklı dairesel antrenmanın 12-14 yaş performans tenis oyuncularında itn testine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara

Çelen, A. (2012). *Spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelenk, G. (2016) *öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık Ltd. Şti; Ankara: S: 8-9.

Çetin, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (kırşehir il örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, Z., Taşdemir, M., Güven, M., Babadoğan, C., Oğuz, A. & Aybek, B. (2011). B. Duman (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (2.Baskı)*. (S.7-8). Ankara: Anı Yayıncılık.

Day, David, V.(2001). A Review İn Context, 2001, *The leadership quarterly*, Vol 11, Ss: 581-613.

Demirci, A. (2008). *İlköğretimde Beden Eğitimi Dersi Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Demirel, Ö. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Kardeş Yayınevi,

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi, S. 10,

Demirel, Ö., Kaya, Z. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, S: 5-6.

Demirel, Ö.T, (1992). *Genel Öğretim Yöntemleri*, Ankara, S.15, 78,

Demirhan, G., Altay, F. (2001). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği. *H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 9-20.

Dişçeken, O. (2017). *Sağlık bilimleri enstitüsü, tenisçilere uygulanan çeviklik antrenmanlarının atletik performansları üzerine etkilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

Doydu, İ., Çoknaz, H. (2013). İlköğretim Iı. Kademe Ders Dışı Futbol Çalışmasında Uygulanan Spor Eğitimi Modelinin Öğrencilerin Bilişsel, Psikomotor ve Oyun Performansı Eriş Düzeylerine Etkisi. *International journal of human sciences*. 10(1), 925-958.

Doydu, İ., Çelen, A. Çoknaz, H. (2013). Spor Eğitimi Modeli'nin Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumuna Etkisi, *e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*; 4 (2). 99-110.

Dönmez, A. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi (Sakarya İl Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Eker, A.(2001). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Spor Yarışmaları Programı*. Ankara: S:1

Ekşi, A. 1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Erdem, S. (2019). *6. Sınıf Voleybol Dersinin Etkileimli Video ve Spor Eğitimi Modeli İle Öğretiminin Öğrencinin Erişi ve Tutumuna Etkisinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.

Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları

Ertem, E., Gül, M., Gül, G. (2013). *10-12 Yaş Bayan Tenisçilere Uygulanan Koordinasyon Antrenmanlarının Dewitt-Dugan ve Wall Catch Tenis Testlerine Etkisi*. Kocaeli Üniversitesi. Raket Sporları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Kocaeli:

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme (7. Baskı)*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Eyüpoğlu E. & Dalkıran O., (2020). Comparison Of The Effects Of Sports Education And Direct Teaching Models On The Attitude And Cognitive Domain Level Of Undergraduate Students, *Journal Of Education And Learning*,

Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi

Gaulhofer, K. (1956). *Natürliches turnen. Band 11. Bundesverlag: österreichischer* S:243

Gökgönül, M. (2008). *Tenisçilerin (9-12 Yaş) Müsabaka Dönemi Sezonel Güç Değişimleri ve Bazı Fizyolojik Parametrelerdeki Değişimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Güçoğlu, A., Savas, S. (2020). Spor Bilimleri Fakültesinde Üç Farklı Yöntem İle İşlenen Basketbol Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel Duyuşsal ve Psikomotor Gelişim Düzeylerine Etkisi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 28(2),1079-1091

Gündüz, N. (1988). *Beden Eğitiminde Öğrencilerin Değerlendirilmesi*

Harmandar, H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Hastie, P. (2016). *Teachers' learning experiences with the sport education model in physical education*, Scandinavian Sport Studies, Auburn University, Usa

Hekim, M., (2015). *Çocuk Gelişimi ve Eğitiminde Beden Eğitimi Derslerinin Yeri Ve Önemi*. Muğla: V11 Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.

Helligel, D., Woodman, R. (1995). *Organizational behavior, west publishing company, seventh edition*, Minneapolis, P.342-344.

Hellison, D. (2014). *Fiziksel Aktive Yoluyla Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Öğretimi*, Nobel Yayınları.

Hoşman, Y.O. (2018). *Tenisçilerin Spora Özgü Başarı Motivasyon ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya

Hünük, D., Saraç Oğuzhan, N. (2017) Spor Eğitim Modeli. D. Mirzeoğlu (Ed.)*Model temelli beden eğitimi öğretimi içinde (1. Baskı)*.S,139-162. Ankara: Spor Yayınevi.

Işık, T. (2009). *Elit Tenis Oyuncularına Uygulanan Spesifik Antrenmanların Teknik Performans ve Maxvo2 Düzeylerine Etkileri*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İmamoğlu, R. (2009). *Samsun İli'nde Tenis Sporu İle Uğraşanların Bu Sporu Seçme Sebeplerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

İnal, A.N. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

İnce, M. L., Hünük, D. (2010). Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim ve bilim dergisi*, 35 (157), 128- 139.

İnce, M.L., Cengiz, C., Ebem, Z., Hünük, D., Kangalgil, M., Saçlı, F., Saraç, L. Ve Yapar, A. (2010). Spor Eğitimi Modeli. G. Demirhan, M. L. İnce, C. Koca ve S. Kirazcı (Editörler). *Öğretim modelleri ve güncel araştırmalar içinde (1. Baskı)* S. .47-88. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Kahraman, Y. (2019). *Spor Eğitim Modeli İle Voleybol Öğretiminin 11–13 Yaş Kız Voleybolcuların Motor Performansı Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi*, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya

Karnes, F., Bean, S. (1990). Developing Leadership İn Gifted Youth. Council For Exceptional Children Cleainghouse On Handicapped And Gifted Children. *Eric Digest*.

Karnes, M.B., Strong, P.S. (1978). *Nurturing leadership talent in early childhood. Urbana, ill.: institute for child behavior and development*, University Of Illinois.

Kaya, N. (2016). *Lisanslı tenis sporcularının tenis sporuna başlama nedenleri, beklentileri ve beklentilerinin önündeki engellerin incelenmesi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Burdur

Kermen, O. (1996), *tenis teknik ve taktikleri*, Aşama Matbaacılık, S.3-5, 6-11, 26-27.

Kermen, O. (1998). *Tenis teknik ve taktikleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Kermen, O. (2002). *Tenis teknik ve taktikleri*, 2. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım;58–75.

Keşke, G. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimde öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve karşılaştıkları sorunlar (gaziantep ili örneği)*, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Kılıç, E. (2004). Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. 24(3), S:307-320.

Kızılay, E. (2019). *2015 Yılı Teog Ve Pisa Sınavları Fen Bilimleri Sorularının Öğretim İlkeleri Bağlamında Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Esenbike Kızılay, İstanbul

Kilit, B. (2009). *Elit Türk Tenisçilerin Müsabaka Ortamındaki Taktik Durumlarının ‘5 Oyun Durumu’ Açısından Analizi*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Kilit, B. Ve Arslan, E. (2016). Tenis eğitiminde kort ve duvar çalışmalarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt - Sayı: 18 – 2 Yıl

Kinchin, G.D., Macphail, A. & Ni Chroinin, D. (2009). Pupils’ And Teachers’ Perception Of Culminating Festival Within A Sport Education Season In Irish Primary Schools. *Physical education and sport pedagogy*; 14: 4, 391-406.

Koçak, K., Barut, Y., Korkmaz, İ., İnan, H.Z., Gültekin, M., Ulusoy, Y.Ö., Ve Çubukçu, Z. (2012). B. Oral (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (2.baskı)*. (S.3). Ankara: Pegem Akademi.

Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta.

Koçyiğit, B., Akın S., Şentürk, A. (2020). The Effects of Combined Trainings on Tennis Serve Speed in Tennis Players, *Türkiye klinikleri journal of sports sciences*, 12(2):137-46.

Kongar, E. (1993). *Kültür Üzerine*, Remzi Kitabevi, Ankara.

Kotzamanidis, C., Chatzopoulos, D., Michailidis, C., Paparakovou G. & Patikas D. (2005). The Effects Of A Combined High-Intensity Strength And Speed Training Program On The Running And Jumping Ability Of Soccer Players. *Journal Of Strength And Conditioning Research*; 19(2): 369–375.

Koyuncuoğlu, K. (2015). *Spor eğitimi modeli ile işlenen cimnastik derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Lumpkin, A. (1990). *Physical education and sport: a contemporary introduction*. St: Louis: Times Mirror/ Mosby College Publishing,

Luna P., Donaire, A.R., Ruiz, D.R., Cejudo, J. (2020). Subjective Well-Being And Psychosocial Adjustment: Examining The Effects Of An Intervention Based On The Sport Education Model On Children. *Sustainability*, 11, 1.

Macphail, A, Gorely, T. & Kirk D. (2008). Exploring The Meaning Of Fun İn Physical Education Through Sport Education. *Research Quarterly For Exercise And Sport*; 79: 3, 344-355

MEB (2006). *İlköğretim beden eğitimi dersi (1–8. Sınıflar) öğretim programı*; Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (1994). *İlköğretim Kurumları Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Talimatı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi; Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2009). *İlköğretim Beden Eğitimi Dersi(1-8.Sınıflar)*. Öğretmen Kılavuz Kitabı, Saray Matbacılık, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2013). *Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Öğretim Programı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2017). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2018), *Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı, Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Metzler, M. W. (2005). *Instructional Models For Physical Education*. Second Edition. United States Of America: Holcomb Hathaway, Inc

Metzler, M.W. & Mccullick, B.A. (2008) *Chapter 5: introducing innovation to those who matter most- the p-12 pupils' perceptions of model-based instruction*. Journal Of Teaching In Physical Education, 27, 512–528.

Mirzeoğlu, D. (2003). *Spor Bilimlerinin Eğitimsel Temelleri*. Mirzeoğlu, N. (Editör). Spor Bilimlerine Giriş. Bağırhan Yayınevi, Ankara, 113

Mosston, M., & Ashworth, S. (2009) *Beden Eğitimi Öğretimi*, (Çevre.Tüzemened. Demirhan G. Ed.) Ankara: Spor Yayınevi (Eserin Orijinali 1992'de Yayınlandı.)

Murphy, S. E. (2011). *Providing Foundation For Leadership Development*. In Murphy, S. E. Ve Reichard, R. J. Early Development And Leadership Building The Next Generation Of Leaders. Taylor ve Francis Group, New York

Özbydar, S. (1983). *İnsan davranışının sınırları ve spor psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayın Evi:31

Özdemir, E. (2003). Liderlik Ve Etik, Uludağ Üniversitesi, *İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, Sayı:12, S.151.

Özer, U. & Aslan, C.S. (2007). *8-11 Yaş Kız Çocuklarında Mini Tenis Eğitiminin Koordinasyon ve Reaksiyon Zamanı Üzerine Etkileri*, 2018, Cilt 53, Sayı 2

Özler, N. D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Anadolu Üniversitesi.

Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni (Geliştirilmiş 2. Baskı)*, Ankara: Bağırhan Yayınevi

Öztürk, H. (2014). *Sporun öğretilbilir zihinsel engelli bireylerin sosyalleşmesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs

Pamuk, Ö., Kaplan, T., Taşkın, H. & Erkmén N. (2008). Basketbolcularda Bazı Fiziksel ve Fizyolojik Parametrelerin Farklı Liglere Göre İncelenmesi. *Spormetre beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi*, 5 (3) 141-144.

Pauole, K., Madole K., Garhammer J., Lacourse M. & Rozenek R. (2000). *Reliability And Validity Of The T-Test As A Measure Of Agility*, Leg Power And Leg Speed İn Colage-Aged Man And Woman ; 443-450.

- Perlman, D. (2012). *The Influence Of The Sport Education Model On Amotivated Students' In-Class Physical Activity*. European Physical Education Review, 18(3), 335–345.
- Perlman, D., Gockarp, G. A. (2010). Self-Determined Perspective Of The Sport Education Model. *Pyhsical education and sport pedagogy*. ; 15: 4, 401-408.
- Pigors, P. (1933). *Leadership and Domination among children*. Sociologus, 9, 140-157.
- Romar, J.-E. (2018). *Empowering Athletes With The Sport Education Model İn Youth Soccer*.
- Romar, J.-E., Sarén, J., Hastie, P. (2016). *Athlete-Centred Coaching Using The Sport Education Model İn Youth Soccer*. Journal Of Physical Education And Sport, 16(2), 380–391.
- Saraç, O.N., (2019). *Ortaokul öğrencilerinin spor eğitim modeline ilişkin deneyimleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Scales, P., Köymen, Ü. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Palme Yayınları, S:1-18.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Yayıncılık. Ankara
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality Pe Through Positive Sport Experiences*. Champaign, Il: Human Kinetics.73
- Siedentop, D. (1998). *What Is Sport Education And How Does It Work*. Journal Of Physical Education And Recreation & Dance; 69: 4, 17-22.
- Siedentop, D. (2002). *Sport Education: A Retrospective*. *Journal Of Teaching İn Pyhsical Education*. 2002; 21, 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide To Sport Education (2nd Ed.)*. Champaign, Il: Human Kinetics
- Siedentop, D., Hastie, P. A., Van Der Mars, H. (2004). *Complete Guide To Sport Education*. Usa: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., ve Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide To Sport Education (2nd Ed.)*. Champaign, Il: Human Kinetics
- Siedentop, D., Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills İn Physical Education. Fourth Edition*. Usa: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education. Fourth edition.* Usa: Mayfield Publishing Company.

Slamet, S., Yudiana, Y., Mahendra, A., Ma'mun, A. (2021). *Spor eğitimi modeli ile liderlik ve hentbol oyun performansı. Jurnal pendidikan jasmani dan olahraga*, 6 (1), 121–128.

Sönmez, T. (2001). *Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Söyleyici, Z.S. (2011). *Tenis teknik öğretiminde 8 haftalık yoğun kuvvet ve teknik antrenman programlarının biyomotorik ve teknik gelişimleri üzerine etkilerinin araştırılması*, sağlık bilimleri enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Isparta

Şahin, H. (2005). *Beden eğitimi ve spor sözlüğü*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Şerif, Ş., Çelik, A. & Akgemci, T. (2014); *Davranış Bilimleri*, Eğitim Yayınevi. 2. Baskı.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A. (2011). *Yönetim Ve Organizasyon*. Eğitim Yayınevi.

Şişman, M. (1997). *Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi ve eğitimde liderlik*, 21.Yy Liderlik Sempozyumu, İstanbul: Deniz Harp Okulu, Ss. 162.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tamer, K. (1987). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, S: 2.

Tat, M. (2007), *Zihin dili programlaması (nlp)'nın kişisel gelişim ve kişilerarası iletişim üzerindeki etkileri*(yayımlanmamış doktora tezi).Ege Üniversitesi, İzmir.

Tdk. (2005). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Topkaya, İ. (2011). *Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğrenme Ve Öğretimin Temelleri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Toprakçı, E., Yücel, H., Bilbay, A. Bağcıvan, E. Çakırer, İ., Bayraktutan, İ. (2010). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç Ve İlkelerinden Haberdarlık Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4): 971-999.

Urartu, Ü. (1996). *Tenis Teknik, Taktik, Kondisyon* (Cilt 1). İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Varol, G. (2007). *Özel öğretim yöntemleri ve özel öğretim yöntemlerinin görsel sanatlar dersinde uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wallhead T.I, Garn AC., Vidoni C. (2013), Sport Education And Social Goals İn Pyhsical Education: Relationships With Enjoyment, Relatedness, And Leisure-Time Physical Activity. *Physical Education And Sport Pedagogy*; 18(4), 427-441.

Wallhead, T.L., Ntoumanis, N. (2004). Effects Of Sport Education İntervention On Students' Motivational Responses İn Physical Education. *Journal Of Teaching İn Pyhsical Education*, 23: 1, 4-18.

Yazarer, İ., Taşmektepligil, M.Y., Ağaoğlu, Y. S., Ağaoğlu, S.A., Albay, F., Eker, H. (2004). Yaz spor okullarında basketbol çalışmalarına katılan grupların iki aylık gelişimlerinin fiziksel yönden değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (4) 163-170.

Yıldırım, B. H. (2012). “*Liderlik özellikleri ve liderlik tarzlarının duygusal zeka perspektifinden incelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Kocaeli

Yıldırım, Y. (2020). *Genç tenis sporcu adaylarında geleneksel öğretim yöntemlerine karşın farklılıkla öğretim yönteminin tenise özgü beceri görsel reaksiyon ve hareketlilik üzerine etkileri*, Doktora Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Yıldırım, Y., Sunay, H. (2009). Türkiye De Performans Tenisi Yapan Sporcuların Tenise Başlama Nedenleri ve Beklentileri. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3) 103-109.

Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*(3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK -1 Test Sonuçları Kayıt Formu

Ad Soyad:	Cinsiyet:					
Yaş:	Boy ve kilo:					
Uygulanacak Testler	Test bataryalarına göre denemeler					
Flamingo denge Testi (statik)	1			2		
Altigen	1		2		3	
Dikey sıçrama testi	1		2		3	
T dril test	1		2		3	
Durarak uzun atlama testi	1			2		
Wall catch koordinasyon testi	Sağ1	2	3	Sol1	2	3
Revize dyer duvar testi	1		2		3	
Otur – uzan	1		2		3	
20 metre sürat	1			2		
Hand grip	Sağ1	2	3	Sol1	2	3

EK -2 Liderlik Özellikleri Ölçeği

Maddeler	Asla	Çok ender	Ara sıra	Sıklıkla	Daima
Açıklama: kendinizle ilgili sınıftaki arkadaşlarınızı düşünerek aşağıda yer alan ifadelere ne derece katıldığınızı yanındaki seçenekleri kullanarak işaretleyiniz.					
Sınıf içinde bir çalışma organize ederken bana ihtiyaç duyarlar.					
Bir konu hakkında benim görüşlerime başvururlar.					
Yapılan çalışmalarda öne çıktığımı görürler.					
Yeteneklerimi geliştirdiğimin farkındadırlar.					
Farklı ortamlarda öne çıktığımı görürler.					
Kendime güvendiğimi bilirler.					
Fikirlerimi korkusuzca savunduğumu bilirler.					
Beni bir oyunda ve faaliyette kaptan ya da başkan olarak seçerler.					
Benimle ortak iş yapmaktan zevk alırlar.					
Birlikte çalışmaktan hoşlandığının farkındadırlar.					
Onlara destek verdiğim için motive olurlar.					
Benimle dostluklarının bozulmasını istemezler.					
Sınıf arkadaşlarımla vakit geçirmek beni mutlu eder.					
Sınıftakiler kararlarına saygılı davrandığımı bilirler.					
İhtiyaçlarını rahatlıkla bana söylerler.					
Başkaları ile ilişkilerime önem verdiğimin farkındadırlar.					
Çevremdekilere haksızlık yapmadığımı bilirler.					
Başkalarına yol gösterdiğimi bilirler.					
Çevremdeki insanlara her türlü yardımcı olduğumu görürler.					
Çevremdekilere adaletli davrandığımı düşünürler.					
Kavga çıktığında barıştırmak için beni çağırırlar.					
Kararlarımı çabuk vermediğimi ve kararsız olmadığımı bilirler.					
Başkalarının fikirlerini değiştirmeye çalıştığımı düşünürler.					
Meraklı biri olduğum için soru sorduğumu bilirler.					
Yeteneklerime göre bana farklı görevler verirler.					
Değişik sorunlara farklı çözüm yolları ürettiğimi görürler.					
Planlı olduğumu bilirler.					
Sabırlı davrandığım için değişik sorumlulukları bana verirler.					

EK -3 BİLDİRİM

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

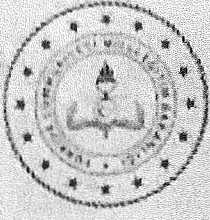
- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

[Öğrencinin Adı Soyadı]

T.C.
EK -4 ARAŞTIRMA İZİN ONAYI ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 98057890-605.01-E.10681736

30.05.2019

Konu: Anket Uygulaması

Sayın; Melis KORKMAZ
Akdeniz Üniversitesi Merkez Kampüs
Spor Bilimleri Fakültesi B Blok Konyaaltı/Antalya

İlgi :24/05/2019 tarihli başvurunuz.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Melis KORMAZ' ın “**Spor Eğitim Modeline Dayalı Temel Tenis Eğitiminin 10-11 Yaş Çocuklarda Temel Motor ve Tenis Becerileri ve ile Liderlik Özelliği Gelişimine Etkisi**” adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa İlçesi Barbaros Ortaokulunda uygulama isteği ile ilgili 24/05/2019 tarihli başvurusu, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 29/05/2019 tarihinde incelenerek “**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**” gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 29/05/2019 tarihli ve 10625023 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Müdürlüğümüz ve Üniversiteniz arasında yapılan “**Eğitim İşbirliği Protokolü**”nün 5. Maddesinin “d” bendinde yer alan “**Yapılan Çalışmaların Sonuçları Taraflarca Paylaşılır**” hükmü gereğince; araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (2 sayfa)
- 2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ASLI İLE AYNI DİR

J 0 Mayıs 2019
Ergün ÖZDEŞ
Büro Memuru

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

EK -5 ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Melis KORKMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih:

EK-6 RESİMLER





SPOR EĞİTİM MODELİNE DAYALI TEMEL TENİS EĞİTİMİNİN 10-11 YAŞ ÇOCUKLARDA TEMEL MOTOR VE TENİS BECERİLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİĞİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

ORIJİNALLIK RAPORU

% **17**
BENZERLİK ENDEKSİ

% **16**
İNTERNET KAYNAKLARI

% **4**
YAYINLAR

% **0**
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.pau.edu.tr İnternet Kaynağı	% 4
2	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 3
3	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
4	mufredat.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	tez.sdu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	www.mku.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	openaccess.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1