

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TAKTİK OYUN YAKLAŞIMININ TENİS ÖĞRETİMİ ÜZERİNE
ETKİSİ

Suna TUZCUOĞLU

Eylül -2006

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
TAKTİK OYUN YAKLAŞIMININ TENİS ÖĞRETİMİ ÜZERİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Suna TUZCUOĞLU

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hülya GÖKMEN

BOLU-2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Suna TUZCUOĞLU'na ait “Taktik Oyun Yaklaşımın Tenis Öğretimi Üzerine Etkisi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretimi Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Hülya GÖKMEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Dilşad E. MİRZEOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET**TAKTİK OYUN YAKLAŞIMININ TENİS ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ETKİSİ****Suna TUZCUOĞLU****Yüksek Lisans Tezi****Beden Eğitimi Öğretimi Anabilim Dalı****Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hülya GÖKMEN****Eylül -2006, 140 Sayfa**

Bu çalışmanın amacı, Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri üzerinde, geleneksel yaklaşım ve taktik oyun yaklaşımı doğrultusunda işlenen tenis dersleri sonunda, deneklerin beceri analizi (forehand, backhand, servis) ve maç analizi değerleri açısından gelişim gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırmada, deneysel modellerden kontrol gruplu ön test- son test model kullanılmıştır. Bu amaçla, yüksekokulda tenis dersi alan deneklerden bir gruba (deney grubu) taktik oyun yaklaşımı uygulamaları ile hazırlanan program uygulanırken, diğer gruba (kontrol grubu) geleneksel yaklaşım ile hazırlanan program uygulanmıştır. Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen grup; 4 kız 4 erkek olmak üzere toplam 8, geleneksel yaklaşım ile ders işleyen grup ise 3 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 8 kişiden

oluşmaktadır. Araştırmanın başında ve sonunda, beceri ve maç analizleri için, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin özömlenmesinde betimsel istatistik, Wilcoxon işaretli sıralar ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, her iki grup; ön test ve son test değerleri açısından bakıldığında üç beceride ve maç analizinde kendi içinde gelişme sağlamıştır. Fakat grupların, forehand, backhand, servis beceri analizi erişi değerlerine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı ($p>0,05$) bir fark bulunamamıştır. Maç analizi erişi değerlerinde ise, deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0.05$) bir fark elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, maç performansını geliştirmek için taktik oyun yaklaşımı, bireysel becerileri geliştirmek ve düzeltmek için de geleneksel yaklaşımın uygun olabileceği sonucu çıkartılabilir.

Anahtar Kelimeler: Taktik Oyun Yaklaşımı, Geleneksel Yaklaşım, Beceri Analizi, Maç Analizi, Forehand, Backhand, Servis.

ABSTRACT**THE EFFECTS OF TACTICAL GAME APPROACH ON TEACHING TENNIS
IN A PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION PROGRAM****Suna TUZCUOĞLU****A Study of Postgraduate****Branch of Basic Science of Physical Education Teacher****Thesis Advisor: Prof Dr. Hülya GÖKMEN****September – 2006, 140 Pages**

The purpose of this investigation was to determine the effects of tactical game approach on tennis skills in a Physical Education Teacher Education (PETE) program. The data were obtained from 16 undergraduate School of Physical Education students enrolled in a tennis course at a university in Turkey. Subjects were seven female, nine male students (N=16) and assigned to two groups as experimental group (n=8) and control group (n=8). The experimental group completed 4-week, twice a week, two hours tactical game approach, control group received 4-week, twice a week, two hours traditional approach only in same content. The results of this study were, micro tennis game sessions recorded and analyzed observing video tapes with tennis Game

Performance Assessment Instrument (GPAI). Moreover, every forehand, backhand, and serve skill recorded via camera during tennis skill test battery for individual skill analysis. A pre-test and post-test experimental design was applied. Non parametric tests, The Mann Whitney U test was conducted and the Wilcoxon Signed Rank test was used to determine pre-to post-test changes within the groups. Alpha set at $p < 0.5$. The results showed that although no significant differences were found between the experimental and control groups ($p > 0.05$) in forehand, backhand, serve skill analysis results. On the contrary, experimental group significantly improved in micro tennis game performance ($p < 0.05$). The results of this study revealed that tactical game approach can be an effective instructional method to improve game performance. This study has limitations such as the characteristics of subjects, tests, and the measurements that were applied. Therefore, further studies should address the effects of tactical game approach on different individual, team sport skills, ages.

Key words: Tactical Game Approach, Traditional Approach, Forehand, Backhand, Serve, Skill Analysis , Match Analysis.

CANIM AİLEME
ve
BİRİCİK EŞİM SEFER'E,

TEŞEKKÜR

Bu tezin planlanması, hazırlanması ve ortaya çıkartılmasındaki katkılarından dolayı danışmanım Bolu A.İ.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Sayın Prof. Dr. Hülya GÖKMEN'e, çalışmamın planlanması, uygulanması aşamalarında yardımcı olan ve ortaya çıkmasında yurt dışında olmasına rağmen ilgisini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Ferman KONUKMAN'a, jüri üyeleri Sayın Yrd. Doç. Dr. Dilşad EDİŞ MİRZEOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ'a, çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen A.İ.B.Ü. Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi Sayın Aylin ÇELEN'e, Yüksek Lisans Öğrencisi Serkan Alper BAŞER'e, Lisans Öğrencisi Andaç KESKİN'e, Beden Eğitimi Öğretmeni Tamer ÇİLCE' ye ve 2004–2005 öğretim yılı Tenis Uzmanlık Öğrencilerine teşekkür ederim.

Ayrıca canım aileme ve sevgili eşim Sefer TUZCUOĞLU'na tüm bu hazırlıklar sürecinde yanımda oldukları ve desteklerini esirgemedikleri için teşekkürlerimi sunarım.

Suna TUZCUOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İTHAF.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiii

BÖLÜM

I- GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayıtlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar.....	6

II- KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. OYUN ve SPOR ÖĞRETİMİ.....	8
2.1.1. Oyun ve Spor Öğretiminde Geleneksel Yaklaşım	9
2.1.1.1. Komut Yöntemi.....	10
2.1.1.2.Düz Anlatım Tekniği.....	13
2.1.1.3.Soru Cevap Tekniği.....	14
2.1.1.4.Demonstrasyon Tekniği	16
2.1.2. Oyun ve Spor Öğretiminde Taktik Oyun Yaklaşımı.....	18
2.1.2.1. Taktik Oyun Yaklaşımının Oluşum Süreci Ve Kökenler	18
2.1.2.2.Taktik Oyun Performansının Tanımlanması	30
2.1.2.3.Taktiksel Düzeyler.....	31
2.1.2.4.Taktik Oyun Yaklaşımı Öğretilirken Göz Önünde Bulundurulması Gereken Koşullar	31
2.1.2.5.Taktik Oyun Yaklaşımı İle İlgili Çıkarımlar.....	32
2.1.2.6.Taktik Oyun Yaklaşımının Avantajları ve Dezavantajları.....	32
2.1.2.7.Oyunları Anlama Modeli ve Taktik Oyun Yaklaşımı Uygulama ve Araştırma Çıkarımları.....	32
2.2.TENİS.....	45
2.2.1.Tenis Sporunun Dünyadaki Gelişimi.....	45
2.2.2.Tenis Sporunun Türkiye’deki Gelişimi.....	46
2.2.3.Tenis Oyun Kuralları.....	47
2.2.4.Tenis Temel Becerileri.....	49
2.3.TAKTİK OYUN YAKLAŞIMI ve GELENEKSEL YAKLAŞIMLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	52
2.3.1. Taktik oyun yaklaşımı ile ilgili araştırmalar	52
2.3.2.Geleneksel Yaklaşım İle İlgili Araştırmalar.....	61

III- YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırma Modeli.....	66
3.2. Çalışma Grubu.....	67
3.3. Veri Toplama Araçları.....	68
3.3.1. Gözlem Formları.....	69
3.3.2. Gözlem Formlarının Geçerliği, Güvenirliği ve Uygulanabilirliği	70
3.4. Verilerin Toplanması.....	73
3.4.1. Taktik Oyun Yaklaşımı ve Geleneksel Yaklaşım Etkinlikleri ve Uygulanması.....	75
3.4.1.1. Deney Grubunda Tenis Derslerinin İşlenmesi.....	75
3.4.1.2. Kontrol Grubunda Tenis Derslerinin İşlenmesi.....	76
3.5. Verilerin Çözümü.....	77
IV- BULGULAR.....	78
4.1. Alt Problem 1'e İlişkin Bulgular.....	78
4.2. Alt Problem 2'ye İlişkin Bulgular.....	81
4.3. Alt Problem 3'e İlişkin Bulgular.....	84
V – TARTIŞMA VE SONUÇ.....	87
5.1. TARTIŞMA	87
5.1.1. Alt Problem 1.....	87
5.1.2. Alt Problem 2.....	89
5.1.3. Alt Problem 3.....	90
5.2. SONUÇ.....	94
VI – ÖNERİLER.....	95

KAYNAKÇA.....	97
----------------------	-----------

EKLER.....	104
-------------------	------------

Ek 1. Forehand Vuruş Beceri Analizi Gözlem Formu	105
---	------------

EK 2. Backhand Vuruş Beceri Analizi Gözlem Formu	106
---	------------

Ek 3. Servis Beceri Analizi Gözlem Formu	107
---	------------

Ek 4. Maç Analizi Gözlem Formu	108
---	------------

Ek 5. Taktik Oyun Yaklaşımı Ders Planları.....	109
---	------------

Ek 6. Geleneksel Yaklaşım Ders Planı Örneği	133
--	------------

Ek 7. Özgeçmiş.....	139
----------------------------	------------

TABLÖLAR:

Tablo 1: Kontrol ve Deney Gruplarının Forehand, Backhand, Servis Beceri Analizine Ait Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması	68
--	-----------

Tablo 2: Kontrol ve Deney Gruplarının Maç Analizine Ait Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması	69
--	-----------

Tablo 3: Ön Test İçin Gözlemciler Arasındaki Tutarlığa İlişkin Varyans Analizi	71
--	-----------

Tablo 4: Son Test İçin Gözlemciler Arasındaki Tutarlığa İlişkin Varyans Analizi	72
---	-----------

Tablo 5: Kontrol Grubunun Forehand, Backhand, Servis Beceri Analizi	
--	--

Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	79
Tablo 6: Kontrol Grubunun Maç Analizi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	80
Tablo 7: Deney Grubunun Forehand, Backhand, Servis Beceri Analizi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	82
Tablo 8: Deney Grubunun Maç Analizi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	83
Tablo 9: Kontrol ve Deney Gruplarının Forehand, Backhand, Servis Beceri Analizi Erişi Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması.....	84
Tablo 10: Kontrol ve Deney Gruplarının Maç Erişi Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması.....	85

ÇİZELGELER:

Çizelge 1: Oyunları Anlama Modeli.....	19
Çizelge 2: Thorpe, Bunker ve Almond'un Oyun Sınıflandırması.....	20
Çizelge 3: Oyun Öğretiminde Taktiksel Yaklaşım.....	25
Çizelge 4: Taktik Oyun Yaklaşımı Planlarının Aşamaları Modüller I, II, III.....	76

BÖLÜM I

Bu bölümde giriş, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

GİRİŞ

Dünyadaki hızlı gelişmeler bir yandan var olan bilgileri geçersiz hale getirirken, bir yandan da bilinmeyen pek çok şeyi açığa kavuşturmaktadır. Yeni buluşlar, uluslar arası ilişkiler, bilim alanındaki ilerlemeler kişileri yaşama ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etken ve temel aracı şüphesiz eğitimidir. Eğitim, bireye yeni davranışlar kazandırmada ya da mevcut davranışları değiştirmede en etkili süreçtir. Bu yönü ile eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Duman, İnal ve Taşğın, 2003:176).

Eğitim her yerde, her ortamda, insanları en etkin, en güçlü canlı varlık konumuna getirmiştir. Eğitimin itici gücü; yapısal, duygusal ve sosyal hareketliliklerdir. İnsanlar ulaşıldıkları her yerde egemenliklerini kurarken hareketlerini ve hareketliliklerini de doğal dengeye uydurmak zorunda kalmışlardır. Bu gelişim beden eğitiminin oluşumunda temel etkidir. Yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içinde belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonuna “beden eğitimi” denir (Özyiğit, 1991:78).

Eğitimdeki gelişmelere paralel olarak beden eğitiminin; bireyin fiziksel, devinişsel, duyuşsal, zihinsel ve toplumsal gelişmesine katkı amacına yönelik, organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınmaya başlaması, eğitimin rolünü ön plana çıkarmaktadır (Duman,İnal ve Taşğın, 2003:176). Buradan da anlaşılacağı gibi, beden eğitimi ve spor sadece tek yönlü gelişimi kabul

etmemektedir (Yavaş ve İlhan, 1997:24). Beden eğitiminin kişisel gelişime katkıları, gelişim alanlarına göre; psikomotor gelişim, bilişsel gelişim ve duyuşsal gelişim olmak üzere üçe ayrılır. Psikomotor gelişim, beden eğitiminin temel bakış açısını oluşturur. Beden eğitimi dersleri ile diğer alanlarda da gelişim hedeflense bile, bir beden eğitimi öğretmenin temel görevi, öğrencilerinin psikomotor gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Psikomotor gelişim genel olarak, vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir deyişle, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesi demektir (Mirzeoğlu ve diğerleri, 2003:132). Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine ise bilişsel gelişim adı verilir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 1997:39). Beden eğitimi derslerinde etkinlikler yolu ile yaparak öğrenme sonunda, öğrenme için gerekli algılama, düşünme, akıl yürütme, kıyaslama ve temel kavramların gelişmesi sağlanır. Bireylerin duygusal ve sosyal gelişimi de duyuşsal gelişim başlığı altında incelenmektedir. Beden eğitimi etkinlikleri aracılığı ile öğrencilerin sosyal bir yapıya sahip bir çevre edinmelerine, kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı oluruz. Gerek grup ile gerekse kişisel olarak fiziksel etkinliklere katılmanın öğrencilerin bedeninde olduğu kadar kişilik gelişimi üzerinde de yapıcı etkisi vardır (Tamer, 1987:6).

Spor sadece kazanmak ve kaybetmek üzerine kurulu değildir. Oyunları, eğlenceli, sağlıklı egzersizlerle süslemek ve yarışma ruhunu ortaya çıkarıcı hale dönüştürmek gerekmektedir. Doğru olan eğitim şekli, geleneksel yaklaşımda olduğu gibi sporu fiziksel bir eğitim olarak düşünmenin yanı sıra taktiksel yaklaşımlarla sporun zihinsel bir olay olduğunu da göstermektir (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 6).

Geleneksel yaklaşım; öğrencilerin oyunları ve bireysel becerileri kısmen öğrenmelerini sağlarken, taktiksel yaklaşım öğrencilerin oyunları daha iyi anlamalarını ve oyun içerisinde karşılaşılan sorunların taktiksel çözümlerle aşılmasını sağlamaktadır (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997:8).

Geleneksel yaklaşım “nasıl yapılır” sorusuna cevap verecek şekilde beceri öğretimine odaklanmaktadır ve ayrıca büyük oranda tekniklerin öğretilmesine dayalı ders içeriğini desteklemektedir. Bu içerik tekniğin ilerletilmesinde etkili olmasına

rağmen, öğrenciler becerileri oyun içindeki önemini kavramadan öğrenmektedirler. Oyun içinde, yetenek gerektiren karmaşık motor becerilerin uygulanmasında “Ne yapılması gereklidir?” sorusu ile ilgili kararlar önemlidir (Silverman ve Ennis, 2003: 230).

Taktik oyun yaklaşımı, öğretmenlerin taktiksel problemlere çözüm üretebilmeleri ve oyunları en doğru şekilde öğretmeleri için kullanabilecekleri öncelikli yollardan birisidir ve uygun zamanlarda üzerinde durulması gereken beceri uygulamalarıyla oyun içerisinde uygulanan beceriler arasında denge kurmayı sağlamaktadır. Öğrencilerin oyun içerisinde karşılaştıkları sorunların çözümü için gereken taktikleri ve taktiksel yöntemleri öğrenmelerini sağlar. Becerilerle taktiksel yaklaşımları ve üretilen taktikleri birleştirmek önemlidir. Taktiksel yaklaşımın amacı; taktiksel anlayış ve becerileri birleştirerek öğrencilerin performansını arttırmaktır. Etkili öğretmenler, oyunlarda beceri ve taktiği birlikte öğretirler (Silverman ve Ennis, 2003: 231). Taktik oyun yaklaşımının en önemli amacı ise, öğrencilerin, her bir becerinin gerçek oyun içinde, nasıl ve neden kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Taktik oyun yaklaşımının, öğrencilere, taktik kurguları oyundan oyuna transfer edebilme yeteneği kazandırması, en önemli özelliklerinden birisidir (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 7, 9).

1.1.PROBLEM DURUMU

Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi; tamamen öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır. Geleneksel eğitimde öğrenme-öğretme süreci; genellikle öğretmenin bilgiyi sözel-dilsel yöntemle vermesine; öğrencilerin de bu yolla verilen bilgiyi almasına, ezberlemesine dayanmaktadır. Çağdaş eğitimde ise amaç; bilgi yüklemek değil öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak, öğrencilerdeki farklı ilgileri, gereksinimleri ve yetenekleri ortaya çıkarmak, eğitim hedeflerinin ve öğretim yöntemlerinin de öğrencilerde bu tür değişimler doğuracak şekilde düzenlenmesidir (<http://kastamonu.meb.gov.tr>).

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerileri

kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olur. Başka bir deyişle, ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel süreç becerileri gerektirir (Kaptan ve Korkmaz, 2001:41).

Yukarıda sayılan amaçlara ulaşabilmek için çok çeşitli kuram ve yaklaşımlar beden eğitimi derslerinde uygulanmalıdır. Bu yaklaşımlardan biri de; taktik oyun yaklaşımıdır.

1.2.PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problem cümlesini, “Taktik oyun yaklaşımının tenis öğretimi üzerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3.ALT PROBLEMLER

1.3.1. 4 hafta süreyle uygulanan geleneksel yaklaşımın;

1. Forehand, backhand, servis beceri analizleri üzerine etkisi var mıdır?
2. Maç analizi üzerine etkisi var mıdır?

1.3.2. 4 hafta süreyle uygulanan taktik-oyun yaklaşımın;

1. Forehand, backhand, servis beceri analizleri üzerine etkisi var mıdır?
2. Maç analizi üzerine etkisi var mıdır?

1.3.3. Geleneksel yaklaşım ve taktik oyun yaklaşımı arasında;

1. Forehand, backhand, servis becerisi analizleri değerleri arasında fark var mıdır?
2. Maç analizi değerleri arasında fark var mıdır?

1.4.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, 4 hafta süre ile taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımdan oluşan iki farklı yaklaşımın tenis oyununda forehand, backhand, servis beceri analizleri ve maç analizi üzerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Önceki araştırmalar daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılmış, üniversite Beden Eğitimi Öğretmenliği programları düzeyinde tenis alanında taktik oyun yaklaşımı ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, daha önce üniversite Beden Eğitimi Öğretmenliği programları düzeyinde, tenis öğretiminde hiç araştırılmayan taktik oyun yaklaşımının ilk kez araştırılması amaçlanmıştır.

1.5.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında; taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımın tenis öğretimi üzerindeki etkileri ortaya konarak, tenis öğretiminde hangi yaklaşımın daha yararlı olabileceği konusunda fikir edinilebilecektir.

Yapılan literatür taramasında, taktik oyun yaklaşımı ile ilgili beden eğitimi alanında uygulanan deneysel bir çalışmanın dünyada sınırlı sayıda olması, Türkiye’de ise böyle bir çalışmaya rastlanamaması nedeniyle, bu yaklaşımın uygulamadaki etkililiği ile ilgili pek çok araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın beden eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması ve literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu çalışmanın, bundan sonraki benzer çalışmalara uygulanan yöntem açısından da yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.6.SAYILTILAR

Bu araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Deneklerin tenis dersine ait beceri performansları gerçeği yansıtmaktadır.
2. Deneklerin tenis dersine ait maç performansları gerçeği yansıtmaktadır.

1.7.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda 2004–2005 yılı güz döneminde tenis dersi alan farklı iki gruptan oluşan 8'er öğrenci ile sınırlıdır.
2. Taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım ile işlenen dersler 4 haftalık süreyle (haftada 1 gün, 2 ders saati) sınırlıdır.
3. 1 ders saati 50 dk. ile sınırlıdır.
4. Farklı yaklaşımlarla işlenen derslerin ölçümleri, beceri analizi ve maç analizi ile sınırlıdır.
5. Araştırma, tez süresi ile sınırlıdır.

1.8.TANIMLAR

1.8.1. Kavramsal Tanımlar

Forehand: Teniste, sağ elini kullananların topa vücutlarının sağ tarafında, sol elini kullanan oyuncuların ise topa vücutlarının sol tarafında vurmalarıdır. Türkçe el önu diye adlandırılır.

Backhand: Teniste, sağ elle oynayan oyuncuların vücutlarının sol tarafında, sol elini kullanan oyuncuların ise topa vücutlarının sağ tarafında iken yaptıkları vuruştur. Türkçede elarkası diye adlandırılır.

Servis: Oyuna başlama vuruşu.

Erişi: Öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki hedefle tutarlı farktır.

1.8.2. İşlevsel Tanımlar

Bağımlı değişkenler

Taktik oyun yaklaşımı: Öğrencilere taktik kurguları, oyundan oyuna transfer edebilme yeteneği kazandıran, taktiksel problemlere çözüm üretebilmelerini sağlayan ve öğretmenlerin oyunları en doğru şekilde öğretmeleri için kullanabildikleri bir öğretim yaklaşımıdır.

Geleneksel yaklaşım: Beceri öğretime odaklanan ve tekniklerin öğretilmesine dayalı ders içeriğini destekleyen öğretmen merkezli bir yaklaşımdır.

Bağımsız Değişkenler

Beceri analizi (Forehand, backhand, servis): Öğrencilerin uyguladığı becerilerin (forehand, backhand ve servis) aşama aşama değerlendirilmesidir. Ayrıca kamerayla kaydedilen bireysel becerilerin Windows Media Playerdan izlenerek, becerinin fazlarına göre kodlanmasıdır.

Maç analizi: Öğrencilerin yaptıkları 7'şer dk.lık tekler maçının performans olarak analiz edilmesi.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal temeller ve yapılan çeşitli araştırmalar yer almaktadır.

2.1. OYUN ve SPOR ÖĞRETİMİ

Beden eğitimi öğretmenleri uzun zamandır, spor ve oyunları öğrencilere en iyi şekilde öğretme yollarıyla ilgilenmektedirler. Spor eğitiminin esas amacı, öğrencilerin katılımdan zevk almalarını sağlamak, motivasyonlarının artması ve katılımdan fayda sağlamaları için oyunu oldukça iyi oynamalarını mümkün kılmaktır (Rink,1996:397).

Oyun ve spor öğretiminde bilinen yedi yaklaşım vardır. Bunlar; geleneksel (direk öğretim) yaklaşım, kişiselleştirilmiş sistem öğretimi yaklaşımı, işbirlikli öğrenme yaklaşımı, akran öğrenme yaklaşımı, spor eğitimi yaklaşımı, taktik oyun yaklaşımı, araştırma öğretim yaklaşımıdır (Metzler, 1999:159).

Oyun ve spor, beden eğitimi programlarının geniş bir kısmını oluşturmaktadır. Bir spor ya da oyundaki yetenek ve beceri gelişimi, beden eğitimi programlarının öncelikli amacı olarak kabul edilmektedir. Oyun ve sporda yetenekli ve becerili bireylerin, aktivitelerde daha aktif birer katılımcı ve oldukça aktif bir hayat tarzına sahip oldukları, temel bir varsayımdır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çabası, beden eğitimi dersleriyle öğrencilerin oyun yeteneklerini geliştirmek olmuştur. Bu da yeterli hale gelebilmek için, beceri potansiyeli yüksek ve oyunlara ilgisi olan öğrencileri kapsamaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri uzun zamandır, gerçek ortamda kullanılma ihtimali az olan ayrıştırılmış temel becerileri geliştirmek için spor eğitimindeki geleneksel yaklaşımlarla ilgilenmekle

yetinmişlerdir. Bu bağlamda spor aktiviteleri için gerçek ortam oyundur. Oyunu oynayacak yeterli beceriye sahip öğrenciler için spor öğretiminin esas amacı, oyuna katılımın faydalarını arttırmaktır. Beden eğitimcilerce genel olarak kabul gören görüş, oyunu oynamadan önce, o oyunun motor (hareket) becerilerine sahip olunması gerektiği düşüncesidir (Rink, French ve Tjeerdsma, 1996: 399, 400).

Rink (1993:55) tarafından ortaya konan diğer bir düşünce ise, beceri öğretimindeki en iyi yaklaşımın geleneksel yaklaşım (direk öğretim) olduğudur.

Motor becerileri öğretmede geleneksel yaklaşım (direkt öğretim) kullanımı; French ve diğerleri (1991), Gusthart ve Springs (1989), Metzler (1989), Silverman (1991), Werner ve Rink (1989)'in araştırmaları tarafından desteklenmiştir. Ama motor becerileri öğretmede kullanılan geleneksel yaklaşım ile öğrencilerin oyun oynamadaki yetenekleri arasındaki ilişkiyle ilgili araştırmalar yapılması fikri çok az dikkat çekmiştir (Akt: Rink, French ve Tjeerdsma, 1996:400).

Rink (1993:55)'e göre; pek çok beden eğitmeni, oyun öğretimine stratejiyi dâhil ederek oyun öğretiminde değişiklikler yapmayı istemişlerdir ve oyunun herhangi bir aşamasında strateji uygulayabilmek için, öğrencilerin yüksek motor becerilere sahip olması gerektiğini savunmuşlardır.

Çalışmada uygulanan etkinliklerin geleneksel yaklaşım ve taktik oyun yaklaşımı ile planlanmış olması nedeniyle aşağıda bu iki yaklaşım hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Oyun ve Spor Öğretiminde Geleneksel Yaklaşım

Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi; tamamen öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır. Geleneksel öğretimde öğrenme-öğretme süreci; genellikle öğretmenin bilgiyi sözel yolla vermesine; öğrencilerin de bu yolla verilen bilgiyi almasına, ezberlemesine dayanmaktadır (<http://kastamonu.meb.gov.tr>). Geleneksel yaklaşım; öğrencilerin oyunları ve bireysel becerileri kısmen öğrenmelerini sağlar (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997:8). Geleneksel yaklaşım “nasıl yapılır” sorusuna cevap verecek şekilde beceri öğretimine odaklanmaktadır ve ayrıca büyük oranda tekniklerin öğretilmesine dayalı ders içeriğini desteklemektedir. Bu içerik tekniğin

ilerletilmesinde etkili olmasına rağmen, öğrenciler becerileri oyun içindeki önemini kavramadan öğrenmektedirler (Silverman ve Ennis, 2003: 230).

Son yıllarda oyunların gençlere nasıl sunulacağıyla ilgili önemli tartışmalar devam etmektedir. Geleneksel yaklaşım çoğunlukla, beceri ve tekniklerin öğretimi üzerine kurulu derslerin bir serisini takip eder. Bu model, Rink (1993:55) tarafından öne atılan; öğretimde ilk iki basamağını, öncelikle teknik kontrol gelişimi ve genişleyerek teknik kombinasyon deneyimleri, tavsiye ve becerikliliğe götüren uygulama görevlerini içeren bir model ile benzerlik gösterir. Read (1993:10)'e göre; becerilere ulaşıldığında, öğrencilerin bu becerileri bir oyun durumunda transfer edebileceği bir inanıştır. Bu yüzden öğretimin üçüncü aşamasında öğrenci kendi düzeyine uygun ve modifiye edilmiş oyun ortamlarına girer ki burada oyuncu sayıları, kurallar ve oyunun şartları dereceli olarak tanır.

Geleneksel yaklaşımla sportif oyun ve beceri öğretiminde, öğretmen öğrencilere; açıklama yapar, becerileri gösterir, temel alıştırmaları yaptırır ve dersin sonunda oyun oynatır. Geleneksel yaklaşımla öğretim az sayıda yetenekli öğrenci için uygun olabilir fakat 30 kişilik bir beden eğitimi sınıfında beceri uygulamalarında farklı düzeylerde olan öğrenciler için uygun olmayabilir (Thorpe, 1983:12). Geleneksel yaklaşımının dezavantajı, gelişime uygun olmaması ve becerinin transfer edilememesidir. Ayrıca, oyun içerisinde kullanılmayan izole edilmiş (ayrıştırılmış) becerilerin oyunda aynı şekilde kullanılamamasıdır (Baily, 1982:135).

Geleneksel yaklaşımla işlenen beden eğitimi derslerinde kullanılan yöntem ve teknikler arasında komut yöntemi, düz anlatım, soru cevap ve demonstrasyon teknikleri sayılabilir. Aşağıda bu yöntem ve teknikler hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.1.1. Komut Yöntemi

Her öğretme – öğrenme olayında karar veren iki kişi vardır. Öğretmen ve öğrenci. Komut yönteminin yapısı gereği, etkileşim öncesi, etkileşim sırasında ve etkileşim sonrası bütün kararları öğretmen vermektedir. Öğrenci ise, bu kararları uygular, takip eder ve denileni yapar. Komut yönteminin özelliği, öğretmenin uyarıcısı ile öğrencinin tepkisi arasında doğrudan ve anında gerçekleşen ilişkidir.

Öğretmen tarafından öğrencinin her hareketinden önce verilen bir uyarıcı (komut sinyali) vardır. Öğrenci öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket eder. Bu nedenle, mekân, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili bütün kararlar öğretmen tarafından verilir (Mosston ve Ashworth, 2004: 15).

Komutla öğretimde öğretmen bilgi ve becerileri hazır olarak öğrencilere aktarır. Geleneksel bakış açısı olan komut yönteminde öğretmen bilgi ve deneyimleri doğrultusunda becerilerin öğretilmesinde önce beceri hakkında açıklamalar yapar, ilgili komutları öğrencilere göndererek hareketi gösterir. Komutla iletişim sözlü yapıldığından öğrenci öğretmen ilişkisinde belli bir düzey bulunmaktadır. Komutlar belli bir işi yapmaya yönelik olabileceği gibi becerinin ayrıntıları ile de ilgili olabilir. Dersin başlangıç aşamasında genellikle sözlü ya da düdük uyarısıyla öğrenciler istenilen düzende toplanırlar. Daha sonra öğretmen tarafından istenilen soruların yanıtları verilir ve gösterilen hareketler yapılır. Bu arada öğretmen gereksinim duyduğu anlarda hareketi durdurur ya da tekrar yaptırır. Ders süresinin sonunda ise öğrenciler belli bir düzende toplanarak seremoni yapılır ve ders bitirilir (Demirhan, 2006:294).

Komut Yönteminin Hedefleri

- Uyarıcıya anında tepki
- Aynılık
- Uyma
- Eşzamanlı performans
- Önceden belirlenmiş bir modele bağlı kalma
- Bir modelin taklit edilmesi
- Tepkinin açıklığı ve doğruluğu
- Törenler, adetler, kostümler ve dini etkinlikler yoluyla kültürel geleneklerin sürdürülmesi
- Estetik standartların korunması
- Grubun ortak ruhu düşüncenin yüceltilmesi
- Zaman kullanımında verimlilik

- Güvenlik
- Diğer (Mosston ve Ashworth, 2004: 16).

Komut Yönteminin Avantajları

- Komutları öğretmen verdiği için, ders disiplin içinde yapılır.
- Yerleşim ve organizasyon kolay olur.
- Fazla öğrenci kitlesine hitap etmek mümkündür.
- Öğrenci kurallara uymayı öğrenir.
- Grup sporlarında kullanıldığında fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi sağlar.
- Konular tekrar edilme kolaylığından dolayı pekiştirme iyi yapılır.
- Zaman, istenildiği şekilde verimli kullanılır.
- Güvenlik koşullarına uygun ders yapılır (Yavaş ve İlhan, 1997: 58-59).

Komut Yönteminin Dezavantajları

- Hareketlerin uygulanmasında sınıf eşzamanlı değildir. Öğretmenin bölüm için belirlenen hız ve ritmi gözden geçirmesi gerekir.
- Öğretmenin sürekli aynı komut sinyalini tekrar etmesi rahatsız edici olabilir. Öğretmen değişik sinyaller vermek zorundadır.
- Aynı çalışmanın aşırı tekrarı, sıkıntıya, yorgunluğa ve hatta her ikisine birden yol açabilir.
- Bir veya iki öğrencinin zorluk çekmesinden dolayı bütün sınıfın hareketinin durdurulması, hareketin akışını keser ve sınıfın dikkatini bireylerin yetersizliğine çeker.
- Öğretmenin bir noktada durması öğrenciler arasında gezinerek öğrencilerle tek tek ilgilenmesini engeller (Mosston ve Ashworth, 2004: 22).
- Ders bütün öğrenciler motive edilmediklerinde amacına ulaşamayabilir.
- Öğrenci öğrenme süresinde aktif olmadığından, bilişsel gelişme olmayabilir.
- Öğrencilerin ritimleri, algılama düzeyleri, emir-komutu anlama süreleri ve derse başlama süreleri farklı olduğundan bazı öğrencilerin dersten soğumalarına neden olabilir.
- Verilen emir-komutların yapılması, öğrencinin benlik gelişimini etkileyebilir.

- Fikir alışverişinde bulunma olmadığından; karar verme, etkileşim kurma, tartışma olgusu ve paylaşma duygusu gelişmez.
- Sorumluluğu paylaşma güdüsü gelişmez.
- Hareketlerde bireysel farklılığa dikkat edilmez (Yavaş ve İlhan, 1997: 59).

2.1.1.2.Düz Anlatım Tekniği

Çalışmada uygulanan günlük ders planlarında kullanılan tekniklerden birisi de düz anlatımdır.

Lucio (1963)'a göre; bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan tekniktir (Akt: Bilen,2002: 111). İnsan bilgisi, şimdiye kadar büyük ölçüde sözlü veya yazılı dil ile ifade edilip saklana gelmiştir. Eğitim vasıtasıyla kısa zamanda organize bilgi sunulmak isteniyorsa, kullanılacak en iyi teknik budur (Vural, 2004: 39). Düz Anlatım tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi için öğrencinin öğrenme hızı tekniğin uygulanışı sırasında dikkate alınmalıdır (Bilen,2002: 112).

Bu teknikle, bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışları kazandırılabilir. Bu teknik ile daha üst düzeydeki hedef davranışlar öğrenciye mal edilemeyebilir. Böyle olmakla birlikte günlük ders planı düzenlenirken daha üst düzeydeki hedef davranışların kazandırılması sırasında dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarında, ara ve son özetle, tekrar güdüleme, kapanışta bu tekniğe başvurulabilir (Sönmez, 2001: 199).

Düz Anlatım Tekniğinin Avantajları

- Zaman, araç-gereç kullanımı açısından ekonomiktir
- Sürpriz bir bilgi ile karşılaşılmayacağı için öğretmene güven duygusu verir.
- Esnek bir yöntemdir. Küçük gruplarla yapıldığında, sohbet tekniğine; grup büyüklüğü 50-60'ı geçince konferans tekniğine dönüşebilir.
- Sınıfta canlı, sıcak, iyi bir öğrenme atmosferi oluşturulmasını sağlar.

- Diğer bütün yöntemlerle birlikte kullanılabilir. Gezi, gözlem, laboratuvar, proje vb. yöntemlerle birlikte kullanılabilir.
- Bu yöntem sayesinde öğrenciler, dikkatlerini uzun süre bir konuşmaya vermeyi, sabırla dinlemeyi, not tutmayı vs. öğrenirler. Dinleyerek öğrenmeye yatkın olanlar için verimlidir (web.inonu.edu.tr/~makdag/duzanlatim.ppt -).

Düz Anlatım Tekniğinin Dezavantajları

- Sadece işitme duyusuna hitap eder. Dolayısıyla görmeye dayalı bilgilerin ve psiko-motor öğrenmelerin öğretilmesi zordur.
- Uzun ve sık sık tekrar edilen anlatım kolayca sıkıcı hale gelebilir.
- Öğrenciler pasif durumdadır. Bilgiler çabuk unutulabilir.
- Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek güçtür.
- Geri dönütün olmaması eksik iletişime neden olur (web.inonu. edu.tr/~makdag/duzanlatim.ppt -).

2.1.1.3. Soru-Cevap Tekniği

Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplanması, tartışılması ve açıklanması temeline dayalı bir öğretim tekniğidir. Bu teknik, öğrencilerde dese karşı ilgiyi artırır, topluca düşünme alışkanlığı kazandırır, görgü kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerisini geliştirir. Öğrencilere sorulan sorular öğrenciyi rahatsız etmeli, verilen cevaplar klasik ve kalıplaşmış cevaplar olmamalıdır. Sorulan sorular düşündürücü ve amacına uygun olmalıdır. Öğrencilere yeterli zaman ve eşit fırsatlar verilmelidir. Bu teknik her dersin belirli bölümlerinde uygulanabilir (<http://www.geocities.com/egitimcilersitesi/eo-aktifogrenme2.htm>).

Öğrenen soru-cevap yönteminde pasif değil aktiftir. Yöntem onun öğrenme eylemini aramasını ve keşfetmesini, öğrenmenin direkt içinde olmasını sağlar. Burada öğretmenin ne söylediği veya gösterdiği değil, neyi düşündürdüğü ve

düşündürmek istediğini ifade etmesi önemlidir. Bu süreçte sınıf ortamında herkes düşüncelerini bir şeye eşleştirerek söyler. Öğretici ise yönlendirme yaparak konunun dışına çıkıldığında, fikir üretilmediğinde veya karmaşık bir durum olduğunda, soruları ile öğrencileri öğrenilecek konuya doğru iter. Öğretici soru sorarak öğrenenin ufkunu genişletir. Onun o ana değin farkına varamadığının farkına varmasını sağlar. Yani onu kendi kendine düşünerek öğrenmesi için bir yol açar yahut yeni bir yol gösterir. Bu şekildeki öğretimde öğrenci bilgiyi kendi ürettiği için onu sahiplenir. Kedisinin olan bilgiyi kabul eder, öğrenir. Bu ona aittir. Bu bilgiyi hatırlaması da kendine ne derece aitse o kadar kolay olması sağlar. Çünkü öğrenme sorumluluk anlayışı ile gelişir. Bu sorumluluk öğrenenin öğrenilecek konuyu sahiplenmesi, kendinden saymasıyla gerçekleşir (<http://ogrenci.hacettepe.edu.tr/~b0343709/index.php?secim=soru>).

Soru-Cevap Tekniğinin Avantajları

- Öğrenciyi güdüler ve dikkati artırır, derse istekli kılar.
- Tekrar ve pekiştirmeye imkân sağlar. Yeni konuya geçmeden eski konuyla ilgili sorular sorulabilir.
- Öğrencilerin sordukları sorularla seviyeleri belirlenir.
- Ezberleme ortadan kalkar.
- Öğrencinin aktif katılımı sağlanır.
- Öğrenciyi düşünmeye sevk eder
- Öğrenciler düşüncelerini açıklama imkânı bulurlar.
- Başarının ölçümü ve değerlendirmede kolaylık sağlar (<http://members.fortunecity.com/deuopd/pg15.html>).

Soru-Cevap Tekniğinin Dezavantajları

- Aynı ifadelerin tekrarlanması her zaman mümkündür.
- Kullanımı çok zaman alır ve zamanın iyi kullanılamaması neden olur.
- Her zaman ve her sınıfta uygulanması mümkün olmayabilir.
- Düşündürücü ve konuya yönlendirilen soruların hazırlanması zaman alır.

- Genelde öğrenci cevaplayıcı, öğretene sorucu pozisyonunda olduğu için tek yönlü iletişime yönlendirilebilir.
- Genelleme yapması, öğrenenin düşüncelerini fark etmesiyle gerçekleşir.
- Ciddi planlama gerektirir, aksi halde sınıf kontrolü sağlanamayabilir.
- Öğrenci düzeyleri arasındaki farkın fazla olduğu sınıflarda uygulamak zordur.
- Soru düzeyleri öğrenci düzeyinin altında yahut üstünde ise öğrenenin dersi takip etmesini zorlaştırır.
- Konuya ilgi duymayan öğrenen dersi takip etmez.
- Toplum önünde kendini yanlış ifade edeceğini düşünen öğrenenin fikirlerini ifade etmekten uzaklaştırır.

Soruların sürekli aynı sırada sorulması öğrenenin dikkatini kaybetmesine neden olur (<http://ogrenci.hacettepe.edu.tr/~b0343709/index.php?secim=soru>).

2.1.1.4.Demonstrasyon Tekniği

Çalışmada kullanılan diğer bir teknik olan demonstrasyon; bilgi edinmek, ilgi uyandırmak ve çalışma standardını geliştirmek, göze ve kulağa aynı anda hitap etmek suretiyle bir işin nasıl yapıldığını göstermek için başvurulmuş bir gösteri tekniğidir (Bilen, 2002: 171). AIFOS (1998)'a göre bu teknikte, fiziksel ya da zihinsel beceriler önce en olgun biçimiyle usta ya da öğretmence gösterilir. Gerekli açıklamalar yapılır; daha sonra öğrencilerin aynı becerileri tekrarlaması ve uygulaması istenir (Akt: Sönmez, 2001: 308). Öğretmenin bu konuda yaratıcı bir yol izleyerek öğrencilerin dikkatini tekniğin önemine çekmesi ve onları demonstrasyonu uygulamaya özendirilmesi yararlı olur (Bilen, 2002: 172).

Demonstrasyon Tekniğinin Avantajları

- Gösteri öğretmen merkezli, yapma işlemi de öğrenci merkezlidir.
- Öğrenciler becerilerini yaparak ve yaşayarak geliştirir, öğrenir.
- Gösteri öğrencilere olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem işiterek öğrenme olanağı sağlar.
- Gösteri kelimelerin yetersiz olduğu fikirler, prensipler ve hareketler ve

kavramların açıklanması için kullanılır.

- İyi bir gösteri öğrencilerin dikkatini çeker.
- Sadece gösteri yapanın materyale ihtiyacı vardır. Bu açıdan oldukça ekonomiktir.
- Öğrenciler de gösterileri yönetebilirler. Böylece beceri ve tutumların ilişkileri gelişir. Daha çok psiko-motor becerilerin kazanılmasında önemlidir.
- Öğrenci materyal ile bir işlem yapmadan önce bir tecrübenin gösterisi tehlikeyi azaltır.
- Yanlış yapa yapa öğrenme için harcanacak zamanı azaltır.
- İyi bir gösteri, işlemin standartlarını ortaya koyar.
- Gösteri özellikle beceriler sahasında ve toplumdaki insan kaynaklarını kullanmak için yararlıdır (Vural, 2004,115).

Demonstrasyon Tekniğinin Dezavantajları

- Göstericinin çok fazla planlama ve hazırlık yapmasını gerektirir.
- Eğer gösterici dönütlere dikkat etmeksizin yalnızca “Göster ve Anlat” ilkesini uygularsa etkisiz olabilir.
- Gösteri yöntemi, kalabalık sınıflarda ya da çok küçük objelerde tam olarak uygulanamaz.
- Eğer gösterinin görsel kısmı, işitsel kısmı ile tutarlı değilse öğrenciler karıştırabilirler.
- Gösteri “ Anlama” olmaksızın “Taklit Etme”ye dayanır.
- Karmaşık bir gösteride öğrenciler başarısızlık ya da eksiklik duygusuna kapılabilirler.
- Bilişsel ya da yüksek seviyeli duygusal öğrenmede kullanımı güçtür.
- Gösterilerin çoğu fazla zaman alır(Vural, 2004,115-116).

2.1.2. Oyun ve Spor Öğretiminde Taktik Oyun Yaklaşımı

Taktik oyun yaklaşımı beden eğitimi alanında yeni yaklaşımlardan birisidir. Beden eğitiminin genel yapısını oyunlar oluşturduğundan, Amerika’da uzun yıllardır taktik oyun yaklaşımı beden eğitimi programlarının kilit noktasını oluşturmuştur. Bu yaklaşımı kullanan öğretmenler bu sistemin oyun öğretiminde bir içerik olmadığını, taktik oyun yaklaşımının değişik amaç ve felsefeler ile başladığını bilmelidirler. Yeni öğretmenler için taktik oyun yaklaşımı, her türlü öğrenciye oyun içeriği öğretiminde kendi taktiklerini sundukları bir yaklaşımdır (Metzler,1999: 365-366).

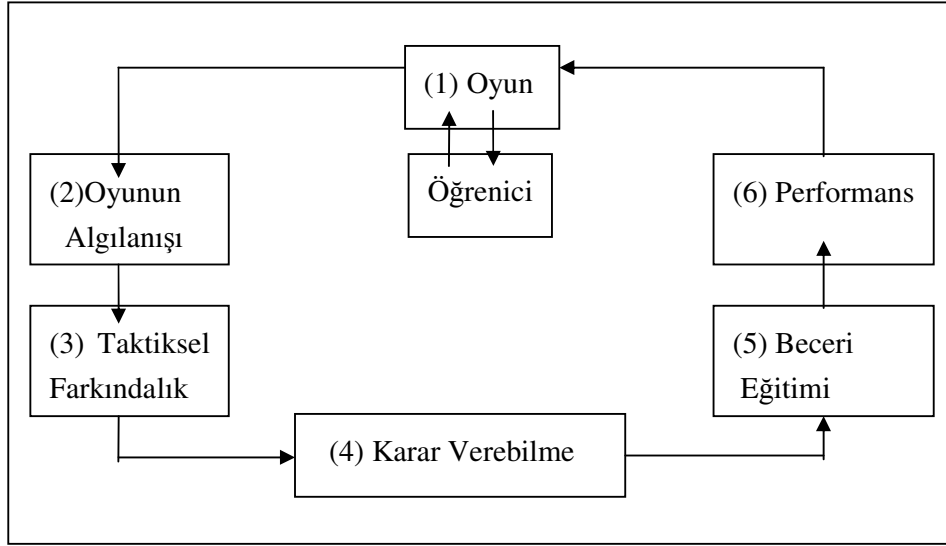
2.1.2.1. Taktik Oyun Yaklaşımının Oluşum Süreci Ve Kökenleri

Geleneksel yaklaşım üzerindeki en büyük olumsuzluk, gelişime uygun oyun olmaması ve becerinin transfer edilememesidir. Ayrıca, diğer bir olumsuzluk da, oyun içerisinde kullanılmayan izole edilmiş (ayrıştırılmış) becerilerin oyunda aynı şekilde kullanılamamasıdır (Baily, 1982:135). Metheny (1968:77)’e göre, sportif bir oyunu anlayabilmek için katılımcıların, sportif becerinin oyun içinde nasıl kullanılacağını görerek ve uygulayarak öğrenmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmaların ışığında Thorpe ve Bunker 1983 yılında yeni bir model olan “Oyunları Anlama Modeli”ni öne sürmüşlerdir (Thorpe ve Bunker, 1983:25).

Oyunları Anlama Modeli

Bunker ve Thorpe (1983:32), sportif oyunların öğretiminin, oyun içinde var oldukları şekilde yapılmasının daha uygun olduğunu savunmuşlardır. Buradan yola çıkarak, Thorpe ve Bunker (1983:25), geleneksel yaklaşımla öğretilen becerilerin, gerçek oyun içinde kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bunker ve Thorpe’un oyunları anlama modeli, oyun formuyla başlar ve oyunun parçalarının bütün içinde anlaşılmasını sağlar. Aşağıdaki çizelge Thorpe ve Bunker’ın “Oyunları Anlama Modeli”ni göstermektedir.



Çizelge 1: Oyunları Anlama Modeli

(Thorpe ve Bunker, 1983,25).

Oyunları anlama modelinde, eğitim, değiştirilmiş oyun formlarıyla başlar. Genel stratejiler, oyunun taktik farkındalığını ve “ne yapmalı” konusunda karar vermeyi geliştirmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Becerinin “nasıl yapılacağı” durumu, oyuncu belirli bir stratejiyi yapmaya hazır olduğunda başlamaktadır. Oyunları anlama modeli, oyunu anlama ve kavrama gelişene kadar, oyundaki motor becerilerin (vurma yerine atma), azaltılması gerektiğini savunur. Oyunun şekli, öğrenciler hazır olduklarında daha karmaşık hale gelmektedir ve “gerçek” beceri (atma yerine vurma), oyuna zamanla eklenmektedir (Rink, French ve Tjeerdsma,1996:400).

Darling, Hammond ve Snyder (1992)’ e göre; oyunları anlama modeli, öğrenmeyi daha gelişimsel bir yaklaşım olarak kabul etmektedir. Yaklaşım, “deneysel” ve “araştırmacı” öğrenimi vurgulayan eğitimi ve programı geliştirici, yapıcı bir yönlendirme ile beraber ele alınmaktadır. Doyle (1978)’e göre; öğrenim konusunda yapıcı yönlendirme ile yapılan pek çok çalışma, problem çözme becerilerinin gelişimiyle ve öğrenilenlerin başka duruma transferleriyle, yapılmıştır. Bu konuda hangi işlemin nasıl yapılacağının ve nasıl öğrenileceğinin belirlenmesinde, öğrenci esas rolü üstlenmiştir (Akt: Rink, French ve Tjeerdsma, 1996:400).

Öğrenimde öğrencinin esas rol oynadığı fikrinde ele alınan konu; eğer öğrencilere öğrenecekleri içeriğin yapısı ve içerikteki ilişkiler öğretilirse, öğrendikleri bilgiler hakkında bilişsel planlar oluşturabilecekleridir. Öğrenciler öğrenmeye daha hevesli olacaklardır. Bu sayede içerik daha anlamlı olacaktır, daha kolay öğrenilecektir ve daha uygun şekilde daha kolayca kullanılabilir. Bu bağlamda öğretmenin işi, öğrencilerini, kendileri için prensip oluşturabilmeleri ve başka uygun durumlarına transfer edebilecekleri kavramları fark etmelerini sağlamak amacıyla, onları cesaretlendirecek öğrenme deneyimleri tasarlamaktır (Rink, French ve Tjeerdsma, 1996:401).

Bunker ve Thorpe (1983:33)'e göre, oyunlar 3 kategoride sınıflandırılabilir. Bunlar; file oyunları, vuruşlu oyunlar ya da saha oyunları ve hücum oyunlarıdır. Her bir kategorideki oyunlar, yapı ve strateji olarak benzerlikler gösterir. Thorpe, Bunker ve Almond 1986'da, Thorpe ve Bunker'ın 1983 yılında yaptıkları sınıflandırmasından yola çıkarak oyunları 4 kategoride sınıflandırmıştır. Sınıflandırma aşağıdaki şekildedir (Akt: Werner ve Almond, 1990:25):

Hücum	File / Duvar	Saha / Skor hedefli	Hedef
Hentbol Basketbol Netbol Takım hentbolu Su topu Futbol Ragbi Hokey Lacrosse	<u>File</u> Badminton Tenis Masa Tenisi Kort tenis Voleybol <u>Duvar</u> Squash Duvar Hentbolü Raketbol	Beyzbol Softbol Kriket	Golf Bowling Bilardo

Çizelge 2: Thorpe, Bunker ve Almond'un Oyun Sınıflandırması

(Werner ve Almond, 1990,25).

Pedagojik araştırma açısından bakıldığında oyunları anlama modeli ile spor öğretiminde pek çok varsayım vardır (Rink, French ve Tjeerdsma, 1996:401):

1. **Strateji bilişseldir, erişilebilir ve öğretilmelidir.** Uygulayıcı performansında ne yapacağının farkında olmalıdır, yani oyunun sonucunda değil oyun oynamadan önce bunları fark etmiş olmalıdır.
2. **Beceri dolaylı olarak öğretilmelidir.** Oyunların nasıl oynanacağı öğretilirken taktiksel stratejilerin gelişimi, teknik beceri gelişiminin önüne geçmelidir.
3. **Stratejiler dolaylı olarak öğretilmelidir.** Başlangıç öğrencilerine oyun stratejilerini öğretmek için en iyi yol dolaylı öğretimdir.
4. **Genel stratejiler transfer edilebilir.** Bir oyunda geliştirilen genel stratejiler aynı kategorideki diğer oyunlara transfer olur. Mesela duvar tenisi stratejileri tenise transfer edilir.
5. **Beceriler değiştirilebilir.** Stratejileri öğrenmek için bir beceriyi diğer beceri yerine koyma (mesela, vurma için atma) oyuncularını orijinal oyunda daha iyi hale getirecektir.
6. **Beceri gelişimi sağlanmalıdır.** Öğrenciler, taktiksel stratejileri öğrendiklerinde hangi beceriye niçin ihtiyaçları olduğunu farkına varırlarsa, becerileri taktiksel açıdan daha iyi ve daha verimli şekilde öğrenebilirler.

Griffin, Mitchell ve Oslin (1997), Thorpe ve Bunker (1983:25)'ın "Oyunları Anlama Modeli"ni kullanarak taktik oyun yaklaşımını geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım, küçük sportif oyunlarla daha önce belirlenmiş taktiksel bir problemin çözümünü içermektedir ve daha önceden gerçek oyun performansının özelliklerine göre belirlenen taktiksel problemin kullanılmasını gerektirir. Bu yaklaşımda, öğrenciler becerileri izole edilmiş şekilde kullanmak yerine, oyun içerisinde kullanılmaktadırlar. Thorpe ve Bunker (1983:25)'ın "Oyunları Anlama Modeli"ne, benzer olarak, taktik oyun yaklaşımında, temel becerilerin öğrenilmesinde problem çözme yöntemi kullanılmaktadır. Taktik oyun yaklaşımının en önemli amacı, öğrencilerin, her bir becerinin gerçek oyun içinde, nasıl ve neden kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997:7).

Taktik Oyun Yaklaşımı

Oyun öğretimini belirli bir şekilde açıklamaya çalışan geleneksel yaklaşımın (direk öğretim) gözlenmesinden sonra alternatif yeni bir model geliştirilmiştir. a) Öğrencilerin oyunlarda performans üzerine yoğunlaşmaları nedeniyle öğrencilerin büyük bir yüzdesinin az başarı göstermesi. b) Esnek olmayan tekniklere sahip ve karar verme kapasitesi zayıf olan yeteneği sınırlı olan öğrenciler c) Karar verirken öğretmenlerine ya da antrenörlerine bağlı kalan oyuncular d) Gençlerin büyük bir çoğunluğunun oyunlar hakkında çok az bilgiyle oyundan ayrılmaları gibi faktörler bu modelin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Bunker ve Thorpe, 1982:5).

Taktik oyun yaklaşımının temel amacı, öğrencinin oyun performansını geliştirmek ve sportif becerinin taktiksel stratejilerle birlikte uygulanmasını sağlamaktır. Taktiksel stratejilerin farkında olmak, oyun performansı açısından önemlidir. Taktik oyun yaklaşımı, oyun sırasında, topa ve rakibe karşı savunmada, takım arkadaşlarına uygun yardımı sağlamada önemlidir (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 8).

Taktik oyun yaklaşımıyla öğretimin felsefesi aşağıdakileri içerir (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 10):

1. Tüm düzeylerdeki öğrencilerin ilgi, istek ve heyecanlarının sağlanması, özellikle yeni başlayan öğrencilerin oyuna katılım gösterebilmeleri.
2. Yeni başlayan öğrencilerin, taktik bilgilerinin gelişmesi.
3. Oyun oynama becerisinin derinlemesine anlaşılması ve bunun diğer sportif becerilere pozitif olarak transfer edilmesi.

Taktik oyun modelinde kullanılan dört adet öğrenme görevi vardır. Bunlar; ilk oyun, beceri geliştirme alıştırmaları, modifiye edilmiş oyunlar ve tam oyunlardır. Her öğrenme görevinin bir sunumu ve görev yapısı vardır. Öğretmen tüm görev sıralarını içeren taktik problemi sunar. Görev sırası bir oyun ile başlar, oyun öğrencilerin hedeflenen taktiğe ulaşmalarını sağlamak amacıyla değiştirilmiştir. Oyun oynanmaya başlanmadan önce öğretmen taktik ve becerilere bağlı öğrenci ihtiyaçlarını belirler ve daha sonra ihtiyaç duyulan gelişim alanını hedefleyen bir

veya daha fazla beceri alıştırmaları planlar. Bu beceriler uygulanırken başlangıçta oynanan oyunda kullanılan taktiklere geri dönülür ve modifiye edilmiş oyun formlarına ilerlenir. Modifiye edilmiş oyunlarda, gerçek oyunun birçok yönleri kullanılır ve oyunun kesin kurallarına izin verilerek öğrencilerin oyunları okumasını sağlayan gelişimlerine izin verilir. Fakat kurallarda bazı planlanmış değişiklikler yapılır. Örneğin; puanlama, saha ölçüleri ve oyun süresinin uzunluğu gibi etkenler değiştirilir. Bu sayede öğrenciler, oyun içinde anahtar taktik ve becerileri tekrar ederler. Öğrenme görevinin son aşaması tam oyundur. Tam oyun, oyunun yetişkin şekli olmak zorunda değildir. Tam oyun, oyunun tüm veya tüme yakın yönlerini içerir, bunlar öğrencilerin taktikleri ve maksimum katılım ile becerileri uygulamalarını sağlar (Metzler, 1999: 351-352).

Taktik oyun yaklaşımında dersin işlenişi aşağıdaki gibidir (Metzler, 1999: 352).

Görev sunumu: Planlanmış öğrenme görevlerinin önemini açıklamak ve taktik problemleri bölümlendirmek için kullanılır(Metzler, 1999: 352).

İlk oyun için görev sunumu: Öğretmen öğrencilere oyunun tamamını taktiksel açıdan önemini anlatarak açıklar. Fakat öğretmen öğrencilere oyunla ilgili ihtiyacı olan bilgileri (uygulanabilir kurallar, nasıl bir durumun var olduğu, hangi oyuncularını kapsadığı) verir. Daha sonra öğretmen tündengelimli sorular sorar ve öğrenciler bir veya birden fazla olası çözümlere ulaşır. Öğretmen planlanan görev ve öğrencilerin aktif çalışma sırasında aldığı kararlar beceri uygulamalarındaki görev öğrenimi gözlem yapan öğrencilerin bu aşamadaki taktiksel farkındalığı ve pozisyonundaki yeterliliği ile ilgili açıklamalar yapar. Bu aşmanın sonunda öğrenciler öğretmenle taktiksel farkındalıkla ilgili bilgilerde ortak noktada buluşarak öğrenilen görevleri ve gelişimsel ayrıştırılmış becerileri uygulamak için daha fazla alıştırmaya yapma imkânı bulurlar (Metzler, 1999: 352).

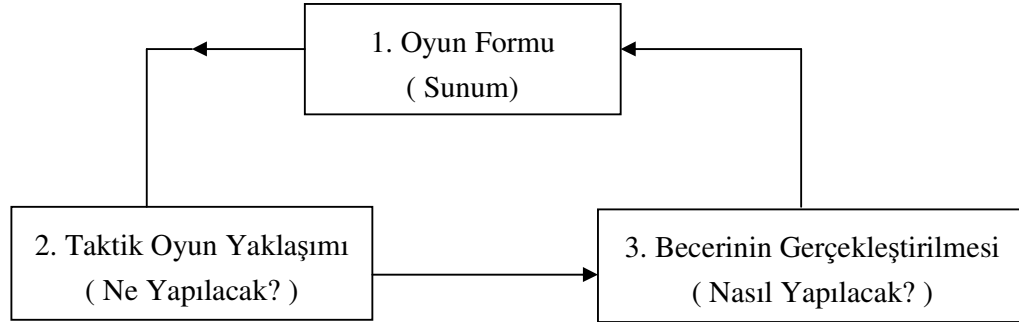
Beceri alıştırmaları için görev sunumu: Öncelikle taktiksel açıdan eksiklikler ve öğrencilerin beceri gelişimi yönünden ihtiyaçları tespit edilir. Öğretmen bu ihtiyaçlara uygun olarak çalışmayı belirler. Oyun formunu inceleyerek öğrencilerin asıl ihtiyaçları ve bu konuları neden öğrenmeleri gerektiği konusunda öğrencilere bilgiler verir. Beceri geliştirme çalışmaları öğrencilere geleneksel

yaklaşım ile sunulur. Öğretmen beceriyi gösterip anlatma yoluyla öğrencilere anlatır. Konuyu daha geniş bir şekilde ele alarak öğrencilerin becerilerini nasıl geliştireceği ve bu hareketlerin taktiksel kullanımını ve bir problemi çözerken bu becerilerden nasıl yararlanacağını gösterir. Öğretmen becerilerin nasıl geliştirileceğini değil, niçin geliştirilmesi gerektiğini ve öğrencilerin bu yetenekleri ileride nasıl kullanacaklarını anlatır (Metzler, 1999: 352).

Modifiye oyunlar için görev sunumu: Modifiye edilmiş oyunlar, öğrencilerin belirli amaçlara çeşitli denemelerle odaklanmalarını sağlayarak, tam oyunların taktik ve performans açısından karmaşıklığını azaltmak için planlanmıştır. Modifiye edilmiş oyunlar için görev sunumu, tam oyunla nasıl bağdaştırılacağı ile ilgili açıklamaları, farklılıkları ve benzerlikleri kuralların neden ve nasıl değiştirildiğini ve değiştirilmiş kurallara bağlı taktik amaçları içermelidir. Taktik amaçları anlatarak, öğretmen modifiye edilmiş oyunda görülen taktiksel sorularla ilgili rehberlik yapmış olur. Belirtildiği gibi, öğrencilerin taktikle ilgili problemlerin cevaplarını bulmalarını sağlayabilmek için, öğretmenin öğrencilere bulunan oyunu açıklaması gerekir (Metzler, 1999: 353).

Tam oyunlar için görev sunumu: Bu noktada görev sunumu modifiye oyunlara benzer. Öğretmen oyun için şu aşamayı gerçekleştirir. Taktik amaçları açıklar ve oyun başlamadan önce öğrencilerin çözmesi gereken taktik problemleri ortaya çıkarır. Öğretmen öğrencilerin taktiksel farkındalıkla ve ön gereksinimi duyulan (ilk olarak olması gereken) becerilerde iyi olduklarından emin oldukça tam oyun uygun bir öğrenme ortamı olacaktır (Metzler, 1999: 353).

Taktik oyun yaklaşımının oluşumundaki süreç 3 basamakta açıklanabilir. Bu süreç şekildeki gibidir (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 15):



Çizelge 3. Oyun Öğretiminde Taktiksel Yaklaşım

(Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 15)

Öğrenciler oyunların kural ve şartlarını uygulamak için oyunları aşama aşama öğrenirler. Oyun formlarının asıl yapısı, öğrencilere taktiksel düşünce için cesaret veren durum ve modifiye edilmiş oyunlarla taktiksel farkındalık öğretildiğinde anlaşılır. Değişen oyun kurallarıyla ileri seviyede oyun oynayan öğrencilere “Bu mevkide yerinize geçmek için ne yapmalısınız?” sorusu sorulmalıdır. Dersin bu aşamasında bu sorunun sorulması gereklidir ve öğrencilerin özendirilmesi, eleştirel düşüncesi ve problem çözmesi için anahtardır. Öncelikle aktivitenin (uygulamanın) amacı sorular sorarak anlatılmalı sonra öğrenciler tarafından amaca ulaşmak için “ Ne” yapmalıyım sorusu sorulmalıdır (Ne sorusu, öğrencilerin hangi beceri ya da hareketi o durumda kullanması gereken en doğru beceri veya hareket olduğunu açıklar). Sorular, uygun olan ve ihtiyaç duyulan beceri ve hareketlerin niçin önemli olduğunu anlatır (Mitchell, Griffin ve Oslin, 1997: 15).

Bu sorular öğrencinin oyunu tanımlaması ve ne olduğunu saptamaya çalışmasını sağlamak amacıyla, dersin aşamalarının uygulamasına yol göstermelidir. Takip eden diğer alıştırmalarda taktik ve beceri gelişimini sağlayacak örnekler açıklanmalıdır. Daha sonra uygun bir oyun formatı kurulmalıdır. Futbol branşına yönelik verilen örnekte, 2’ye karşı 2 küçültülmüş bir futbol alanında (20’ye 20 yard) belirli sayıda ard arda pas yapma amaçlı (örneğin dört pas deyin) bir oyun planlanmıştır. Bu, öğrencilerin korumak (sürdürmek) zorunda oldukları pozisyonları karşılaştırmalarını sağlar. Uygun bir öğretmen –öğrenci, soru -cevap çalışması şöyle

olabilir (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 15);

Öğretmen: Bu oyunun amacı nedir?

Öğrenci: Dört pas boyunca topu kendi takımımızda tutmak.

Öğretmen: Takımımız ard arda dört pas yapabilmek için ne yapmalıdır?

Öğrenci: Uygun bir şekilde paslaşmalı.

Öğretmen: Evet daha başka neler yapmak gerekir?

Öğrenci: Pası arkadaşımıza elimizden geldiğince iyi bir şekilde vermeliyiz.

Öğretmen: Tamam. Siz paslaşmak ve topu rakipten almak zorundasınız.

Kaç takım 4 pas yapma sistemini kullanır?(Çift sayısı birin üstünde olduğunda bu sistemin kullanılması olasıdır. Çünkü 2'ye 2 yani tek çiftle yapılan oyunda bu zordur.)

Öğretmen: Güzel. Belki birkaç paslaşma ve pası alma egzersizi iyi bir fikir olabilir (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 15).

Deneyimli öğretmen uygun bir gelişimsel oyun formu sırasında soru sorarken öğrenci paslaşma ve çabuk top kontrolünün gerekli bir yetenek olduğunun farkına varır. Bu noktada öğrenci oyuna dönmeden önce becerilerinin kontrolü ve paslaşmayı öğrenme konusunda yeterli hale gelir. Bu alıştırma sırasında her bir tekniğin kritik noktalarıyla ilgili olan öğrenme işaretleri vasıtasıyla gerekli olan beceri ve hareketleri nasıl yerine getirecekleri anlatılabilir. Her ne kadar paslaşma ve pası alma dersin odak noktası olsa da bu öğrencilere dersin başında anlatılmaz. İyi şekilde tasarlanarak hazırlanmış sorular sorulurken dersin odak noktası tanımlanıp öğrencilere yol gösterilir. Yeni bir taktiksel yaklaşım sunulan öğrencilerin dersin başında bu bilgiyi özümsemesi zordur. Dersin başlarında çok fazla bilgi vermekten sakınılmalıdır, çünkü problem çözme yönteminde bu bilgiler problem çözme yöntemine engel olacaktır. Oyuna ilave edilen değişikliklerle yaklaşım aşama aşama ilerler. Böylece öğrenciler yeni taktiksel farkındalıklar keşfedebilirler. Örneğin, 3'e 3 bir oyun tanıtılarak, öğrencilerin topa sahip olan oyuncuya gerekli desteği vermeleri sağlanabilir. Topa sahip olmayan öğrenciler, topa sahip olan takım arkadaşlarına destek olmanın gerekliliğini anladığında, öğrencilere oyuna dönmeden önce topsuz alanda yapılabilecek uygun destek hareketleri öğretilir. Böylece oyun performansı aşama aşama geliştirilebilir. Her bir modifiye edilmiş oyun sonundaki hedef oyuncular ve modifiye edilmiş oyun amaçları komutlarla desteklenerek

korunan pozisyon genişletilebilir. Örneğin 1.“ Topu karşı takımın savunma alanına nasıl sokabiliriz?” sorusu sorulur (Bu noktada öğrenciler savunma oyuncularını arasında ve sert savunma koşullarında hücum katılmak için gerekli taktikleri düşünmek zorundadır) (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 16).

Taktik oyun yaklaşımında, öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanmaları son derece önemlidir.

Problem çözme tekniği; bir problem ya da durumun bilimsel yaklaşımla çözümünü sağlayan, uygulayan kişinin sayısına göre ya bireysel, ya da grup öğretim tekniği olarak tanımlanan bir tekniktir (Bilen,2002: 167). Problem çözme, istenilen hedefe ulaşabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasında seçme ve kullanmadır. Bu teknik bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır (Vural, 2004: 123).

Pangrazzi ve Dauer (1992) problem çözmenin bireysel, eşli ya da grup çalışmalarında etkili kullanılabileceğini ve adımlarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

- 1. Problemi sunma:** Gösteri ve açıklama yoktur. İşlem öğrenci tarafından yapılacaktır.
- 2. İşlemi tanımlama:** Çözüme ulaşmak için gerekli işlem yolu hakkında öğrenci düşünmelidir. Öğrenci yardımcı problem de düşünebilir.
- 3. Yaşantı ve buluş:** Öğrenci değişik olası çözüm yolları dener, değerlendirir ve seçer. Bireysel yönlendirme önemlidir. Öğretmen bazen yardımcı sorular sorabilir.
- 4. Gözlem, değerlendirme ve tartışma:** Her öğrenci bir çözüm önerir ve diğerlerinin çözümlerini gözler. Sonunda değişik çözümler karşılaştırılarak doğrusu ortaya konulur.
- 5. Arıtma ve genişletme:** Çözüm gözlemlendikten sonra her öğrenci kendi çözümünü karşılaştırılır (Akt: Demirhan, 2006: 370).

Sonuç olarak, taktik oyun yaklaşımı öğretiminin dört gerekli noktasını vurgulamak gerekirse (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 16);

1. Taktiksel problemleri belirlemek ve bu problemlerin zorluğuna karar vermek. Bu kararlar, öğrencilerin tecrübe ve yeteneğine bağlı olacaktır.
2. Her bir dersin içinde becerinin uygulanmasında kullanılan taktiksel problemi gösteren bir oyun formunu denedikten sonra öğrenciler beceri geliştirme uygulamaları yaparlar. Bu yolla topsuz alanda yapılan hareketler ve topla yapılan beceriler içeren alıştırmalar geliştirmek önemlidir. Bu uygulamanın zamanlaması taktiksel bir yaklaşımın kritik bir parçasıdır. Öğretmen belli başlı oyun formlarını değiştirebilir bu da öğrencilerin taktiksel problemleri karşılaştırmasını sağlar.
3. Öğrencilere sorulacak soruların kalitesi için, modifiye edilmiş oyun şekli ve beceri uygulamaları arasında bağ kurmak önemlidir. Sorular ilk olarak öğrencinin dikkatini basit terimler ve çeşitli alıştırmalarla taktiksel probleme çekmelidir. Bu durumda problem için etkili çözümler meydana gelir. Beceri uygulamalarından önce terminoloji tanıtıldığında öğrencilerin beceriler hakkında uygun ifadeler kullanmaları beklenebilir.
4. Öğrencilere, oyun içinde taktiksel anlayışla birlikte becerileri uygulamaları için fırsat tanınırsa, öğrenciler, oyunun genel gidişatı içinde becerileri kullanmanın önemini anlayacaklardır (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 16).

Görev yapısı: Öğretmenin yaklaşımın her basamağını planladığı görev çeşidi tarafından belirlenir: ilk oyun, beceri alıştırmaları, modifiye oyun ve tam oyun. Çünkü bütün görevler yerleşmiş şeylerdir, görev yapısının çoğu görev sunumu ve taktik problemin çözümü süresince öğrencilere gösterilecektir. Öğrenciler, her bir görevin düzenleniş yolu hakkında fazla bilgiye sahip olmadan taktik problemlerin cevaplarını bulamazlar. Taktik problem çözüldükten ve ana yapı açıklandıktan sonra, öğretmene sadece öğrencilere ayrılan zaman, güvenlik ve her bir bilgi merkezinin tam yeri ile ilgili bilgi vermek kalır (Metzler, 1999: 353).

İlk oyun için görev yapısı: Bir anlamda oyun şekilleri geliştirilmiş ve tam oyun içeriklerinde görülebilen yaygın durumların taklididir. Örneğin teniste rakibin

fileye yaklaşması. Öğretmen taktik farkındalığı, karar vermeyi, ihtiyaç duyulan becerilere çalışmayı ve değerlendirmek için bu durumları tasvir eden bir oyunu oluşturarak öğrenme görevi kurar. Öğretmen, oyunun hangi oyuncularını kapsayacağını, durumun oyunun akışında nasıl ortaya çıkacağını ve öğrencileri nasıl uğraştırıcı orijinal bir oyun şekli sağlayacağını saptayabilecek kadar iyi bilmelidir. Öğrenciler bu zamana kadar taktik problemi bilişsel olarak çözmüş olacaklardır(Metzler, 1999: 353).

Beceri alıştırmaları için görev yapısı: Birçok farklı alıştırma, öğrencilerin uygulanan taktik kararlar için gerekli olan becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilebilir. Ayrıca birçok farklı görev yapıları kullanılabilir: bireysel antrenman, ikili antrenman, küçük gruplar, büyük gruplar. Beceri alıştırmaları için bir tek farkla geleneksel yaklaşıma benzeyecektir: Alıştırma başlamadan önce öğretmen taktik problemi öğrencilere açıklar. Geleneksel yaklaşımda, öğretmen öğrencilere hareketi ustaca nasıl yapacaklarını gösterir ve anlatır ve sonra öğrencilerden bu örneği taklit etmelerini ister. Taktik oyun yaklaşımında öğretmen alıştırmanın ne olduğunu anlamalarını sağlamayı ve alıştırma yapılırken taktik taleplerin nasıl karşılanacağını öğrencilerin anlamasını sağlamaya çalışır. Öğretmen ayrıca öğrencilerin oyun uygulamalarındaki beceri için gerekli ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak için uzun bir uğraş verir. Anlama basamağına ulaşıldığında öğretmen öğrencilerini hem taktik, hem de beceri bilgisini desteklemek için oluşturulmuş bir alıştırma ile meşgul etmelidir. Bundan dolayı görev yapısı, öğrencilere basit bir şekilde gerçekleştirilen otomatik tekrarlardan ziyade, taktik kararları almaları için çok şans sağlamalıdır(Metzler, 1999: 354).

Modifiye edilmiş oyunlar için görev yapısı: Modifiye edilmiş oyunlar için görev yapısı hem tipik, hem de abartılı olmalıdır. Tipik olmak, öğrencilerin gerçekçi bir çevrede çalışmalarını ve orijinal taktik kararlar almalarını sağlayabilmek için oyunun tam şekline çok benzemektedir. Oyun kurallarında, sınırlarında, amacın genişliğinde ve daha fazla şeyde değişiklik yapmak mümkündür. Bunu yaparken, öğretmen oyunun değiştirilmiş şeklinde başlıca özelliklerini korumak zorundadır, görev yapısı ayrıca öğrencilere izole edilmiş taktik karar ve becerileri daha fazla çalışma fırsatı vererek oyunun belli başlı beklentilerinin abartılması için de kullanılır. Abartı, oyunun doğal akışında görünmesi muhtemel olayları azaltarak veya ortadan

kaldırarak öğrencinin belirli olaylara odaklanmasına yardımcı olur. Örneğin, eğer öğretmen öğrencilerin yarı sahada basketbol oyunu ile meşgul ederse her iki takımda hücum, savunma ve rebound kalıplarıyla ilgili birçok kez deneme ve uygulama yapma şansına sahip olacaktır. Hızlı hücumu eleyerek, bu yapı tam saha oyunun karmaşıklığını azaltmış olur ve öğrenilen taktik ve beceri bilgisi öğretmen için daha fazla zaman sağlar. Modifiye edilmiş oyunun görev yapısı taktik oyun yaklaşımında anahtardır. Çünkü beceri alanı ile tam oyun arasında doğrudan bir köprü oluşturur. Öğrencilerin oyunu temel alan kararlar almalarının ve uygulamalarını geliştirme tam oyun oynandığında sık sık görülecek olan gerçek durumlarla ilgili becerilerini kullanma şansını verir. Öğretmenler özellikle tecrübesiz öğrenciler için modifiye edilmiş oyunların birçok kez zirveye ulaşan yapıda olduğunu unutmamalıdır(Metzler, 1999: 354).

Tam oyunlar için görev yapısı: Öğrenciler sadece modifiye edilmiş oyunlarda becerilerini geliştirdiklerinde tam oyunu uygulayabilirler. Öğretmen öğrencilerin tam oyun şekline geçişte modifiye edilmiş oyunda rastladığı fikirleri formal ya da informal olarak kullanabilir. Tam oyun şekli, öğrenciler bu oyun yapısına hazır olduklarında uygulanabilir. Tam oyunların görev yapısı, birçok sporun çalıştırılmasında kullanılan bir antrenman kargaşasına benzeme eğilimi vardır. Öğretmen oyun anında beliren “öğretme anlarını” takip etmeye ve taktiksel farkındalığa, taktiksel kararlara ve oyun becerilerine odaklanmaya uygun olduğunda oyun durduğunda söylemelidir. Bununla beraber, her öğretme anı oyun kısa süreli olduğunda öğrencilere iletilen taktik problemleri içermelidir (Metzler, 1999: 354-355).

2.1.2.2.Taktik Oyun Performansının Tanımlanması

Mitchell, Griffin ve Oslin (1997)’e göre taktik oyun performansının tanımlanabilmesi için, iki önemli soru sorulmalıdır:

Oyun performansının daha geniş tanımlanabilmesi için, sportif becerilerin uygulanmasının yanı sıra:

- 1.Karar verme
- 2.Yardım

3.Savunma

4.Takım arkadaşının kaybettiği pozisyona destek verme

5.Alan savunması gibi faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 12).

2.1.2.3.Taktiksel Düzeyler

Herhangi bir spor dalında sportif becerilerin tanımlanmasından önce, önemli taktik problemlerin belirlenmesi gerekir. Bu da o sportif becerinin, özelliklerine göre yapılabilir. Eğer, bu aşamada, taktiksel uygulamaların düzeyleri belirlenirse, oyunların öğrencilerin düzeyine göre geliştirilmesi daha anlamlı olacaktır. Öğretmenler, düzeyleri belirlemek amacıyla, sportif becerinin yapısına göre modüller geliştirebilirler. Başlangıç düzeyleri 1 olan modüllerde, temel beceriler küçük oyunlarla geliştirilir. Daha ileri düzeyde olan 2. ve 3. modüllerde hücum ve savunmaya yönelik ileri seviyede, karmaşık taktiksel beceriler geliştirilebilir (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 12).

2.1.2.4.Taktik Oyun Yaklaşımı Öğretilirken Göz Önünde Bulundurulması Gereken Koşullar

Taktik oyun yaklaşımı öğretilirken 4 önemli koşul göz önünde bulundurulmalıdır (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 16);

1. Taktiksel problemleri dikkatlice göz önünde bulundurarak çözümlerini düşünmek,
2. Her bir sportif becerinin gelişiminde, taktiksel bir problem sunmak,
3. Ders için hazırlanan sorularla, oyun arasında bağlantı kurmak,
4. Becerilerin, taktiksel açıdan, her bir oyun içindeki önemini anlatmak.

2.1.2.5.Taktik Oyun Yaklaşımı İle İlgili Çıkarımlar

Mitchell, Oslin ve Griffin (2002:13)'e göre; taktik oyun yaklaşımı ile ilgili çıkarımlar aşağıdaki gibidir.

1. Taktik oyun yaklaşımı, bir öğretim ve problem çözme yöntemidir. Bu nedenle, oyun oynamak için yeterli zaman ayrılmalı ve taktiksel stratejiler arasındaki benzerliklerden de yararlanılmalıdır.
2. Taktik oyun yaklaşımında, oyunlar taktiksel benzerliklerine göre sınıflandırır.
3. Taktik oyun yaklaşıma göre oyunlar, taktik problemlere bölünür ve bu planlamanın ve öğretimin temelidir.
4. Taktik oyun yaklaşıma göre, oyuncular, taktik problemleri oyun sırasında verdikleri kararlarla öğrenmelidirler.
5. Taktik oyun yaklaşımında, taktiksel problemleri ve çözümleri belirlendikten sonra, basitten zora doğru modüller hazırlanmalıdır.
6. Taktik oyun yaklaşımı dersleri için şu format kullanılmalıdır:
 - a. Ders bir oyunla başlamalı,
 - b. Öğrenciler, taktiksel problemle becerileri uygulamalı
 - c. Ders, diğer bir oyunla bitmeli ve yeni öğrenilen beceriler uygulanmalı,
 - d. Dersin değerlendirme kısmı taktik problem ve çözümü ile sözlü olarak bitirilmelidir (Mitchell, Oslin ve Griffin, 2002: 13).

2.1.2.6.Taktik Oyun Yaklaşımının Avantajları ve Dezavantajları

Taktik oyun yaklaşımı, sportif oyunların öğretiminde aşağıdaki avantajları sağlamaktadır (Griffin, Mitchell, ve Oslin, 1997: 8-10):

1. Taktik oyun yaklaşımıyla öğretim, sportif beceriye ilgiyi artırır.
2. Öğretmenlerin çoğu geleneksel yaklaşımla işlenen derslerde öğrencilerin “ne zaman maç yapacağız?” şeklindeki sorularıyla karşı karşıya kalırlar. Taktik oyun yaklaşımı, öğrencilerin bu tür sorularını engelleyerek dersten daha fazla zevk almalarını sağlar.

3. Öğrenciler, oyunları stratejik açıdan daha kolay anlayabilirler bu da oyun performanslarını artırır.
4. Öğrenciler, hangi sportif becerinin oyun içinde ne amaçla yapıldığını daha iyi kavrayabilirler.
5. Bu yaklaşımda oyun bilgisi, bir sportif becerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağı gibi kavramlarla birleşerek daha önemli hale gelir.
6. Belirli sportif oyunların file oyunları, saha oyunları, hücum oyunları ve hedef oyunları şeklinde sınıflandırılması, benzer sportif beceriler ve oyun stratejileri arasında pozitif transfer etkisi sağlar.

Taktik oyun yaklaşımın sportif oyunların öğretiminde aşağıdaki dezavantajları bulunmaktadır (Griffin, Mitchell ve Oslin, 1997: 8-10):

1. Yeni başlayan öğrencilerin beceri düzeyleri düşükse, direk olarak oyun oynamakta zorlanabilirler.
2. Taktik oyun yaklaşımı yeni bir yaklaşım olduğundan bu alanda ders planı hazırlamak öğretmenler açısından karmaşık olabilir.
3. Bu yaklaşımın uygulanmasında malzeme ve salon ihtiyacı diğer yaklaşımlara göre daha fazladır. Bu nedenle, uygulamada sınırlılıklar yaratabilir.
4. Ölçme ve değerlendirme süreci diğer yaklaşımlara göre daha uzun zaman alabilir.
5. Oyunların zorluk düzeyleri arttıkça, öğretmenin sınıf yönetimi açısından görev ve sorumlulukları artmaktadır.

2.1.2.7.Oyunları Anlama Modeli ve Taktik Oyun Yaklaşımı Uygulama ve Araştırma Çıkarımları

Rink, French ve Graham tarafından yapılan çalışmada, taktik oyun yaklaşımı ve oyunları anlama modeli alanında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve ileride bu alanda çalışma yapacak olanlara verilen öneriler aşağıda iki başlık halinde verilmiştir (Rink, French ve Graham 1996: 490-499).

I. Oyunları Anlama Modeli Ve Taktik Oyun Yaklaşımı Uygulama ve Araştırma Sonuçları

Oyunları anlama modeli ve taktik oyun yaklaşımı uygulama ve araştırmalarından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir (Rink, French ve Graham, 1996:490-494):

1. Obje Kontrolünde En Düşük Seviyeler Zorunludur

Araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar sonucunda, oyuncuların taktik kullanmadan önce obje kontrolüne sahip olmaları gerekliliği desteklenmektedir. Çalışmalar öğrencilerin strateji ve beceri değişkenlerindeki değişikliği gösterememelerinin birinci sebebi olarak, obje kontrolünün eksikliğini göstermektedir (Rink, French ve Graham 1996: 490).

2. Beceri ve Strateji Birbiriyle Bağlantılıdır

Araştırmalara göre; daha fazla becerisi olan oyuncular seçtikleri taktiklerde becerilerini daha iyi ortaya koymakla kalmamakta, ayrıca bu oyuncuların seçebilecekleri daha fazla stratejileri bulunmaktadır. Teniste, defansif bir vuruş olarak kortun gerisine doğru kurtarış yapamayan oyuncular, strateji olarak kortun gerisine doğru kurtarış yapmayı seçemezler. Kortun gerisine doğru kurtarış yapamayan oyuncular, oyun alanını azaltmış olurlar ve onlar için bazı stratejileri uygulamak olanaksızlaşır. Filenin kenarından drop vuruşu yapamayan oyuncular, bu beceriyi hücum olarak kullanma şansını kaybetmişlerdir. Yani, bir beceriyi uygulayabilme kabiliyeti, oyuncunun karar vermesini sınırlandırmaktadır(Rink, French ve Graham 1996: 491).

3. Oyun Esnasında Genel Taktikler Elde Edilir

Araştırmalara göre, öğrencilerin objeyi kontrol etme kabiliyetleri varsa, bu yaş grubundaki öğrenciler direk eğitim olmadan, oyun hakkında genel bir farkındalık elde edebilmektedirler. Badminton çalışmasında, taktik grup dersin başında genel taktiklere (raket olmadan) oldukça zaman harcadığı halde, deneysel beceri grupları açık bir eğitim olmadan bu taktikleri öğrenmişlerdir. Diğer bir sonuç ise, kontrol

grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler, 3 günlük bir uygulama sonucunda, özellikle güç sarf edilen oyun becerilerinde pek bir değişiklik elde etmemişlerdir. Ama servis ve oyundaki kararlarını arttıran, topla temas etme kabiliyetlerinde artış olmuştur (Rink, French ve Graham 1996: 491).

4. Bazı Beceriler Dolaylı Eğitimle Elde Edilir

Badminton çalışmasında beceri testlerinde ve oyundaki uygulamalarda, sonuç istatistik olarak anlamlı olmasa da beceri grubu, taktik ve beceri/taktik grubundan daha iyi performans göstermiştir. Buna rağmen belirli becerileri sağlamak için hazırlanan alıştırmalarda, taktik gruplar önemli miktarda beceri elde etmişlerdir. Tenis çalışmasına göre, tenis oyununda beceri direk olarak öğretilmedikçe gelişmemektedir. Bu sonuçlar arasındaki farklılıklar, badminton ve tenisin motor becerileri arasındaki farklara bağlıdır. Yeni başlayanlar için güç harcanması gereken tenis vuruşlarının kontrolünü sağlamak daha zordur. Sporlar farklı olduğundan, uygun eğitim yönelimleri de farklı olmaktadır (Rink, French ve Graham 1996: 491).

5. Oyundaki İlk Safha İşbirliğidir

Objenin kontrolünü ele geçirmeye çalışan öğrencilerin ilk oyunu gözlemci tarafından işbirlikli olarak görünebilir, grupların oyun uygulaması (ilişkileri) ve işbirlikçi atışlarının oranını gösteren ölçümler, bu konuda ayrıntılı olarak bilgi vermektedir. Deneysel gruplar için daha hücumu yönelik bir oyun beraberinde işbirlikçi atışlarda azalma meydana getirmiştir. Öğrenciler işbirliğini sürekli hale getirdiklerinde "kazanma" noktasında çaba göstermeye başlarlar. Badminton topuna vurma yeteneği sınırlı olan kontrol grubu oyuncuları ve daha sınırlı beceri oyuncuların oyunlarını, işbirlikçi oyun olarak tanımlanır. Diğer bir çalışma ile bu sonuç uyumludur ve becerideki değişiklikleri daha iyi yansıtabilir. İşbirlikli terimi, amacı belirtir. Bu çalışmadaki bazı oyuncular, badminton topunu kasten rakiplerine atmıştır (Örneğin, ona doğru vurmazsam, bana geri atamaz ve bu da eğlenceli olmaz). Ancak, diğer oyuncular topu kendi sahalarında tutmak istemiş ve rakiple oynamayı istememiş olabilirler (Rink, French ve Graham 1996: 492).

6. Dil Gelişiminde Farklılıklar Vardır

Beceri ve stratejiler hakkında konuşmak için daha özel bir dille öğrenim gören öğrenciler, özel bir dille öğrenim görmeyen öğrencilere nazaran daha az bilişsel avantaja sahiptirler. Davranış gruplarının her birinin görev farklılıklarından dolayı, farklı bilişsel ifadeleri ve farkındalık seviyeleri vardır. Bilişsel önermelerdeki farklılıklar, her gruptaki öğrenciler tarafından kullanılan dilde ifade edilmektedir. Nokta mülakatlar ve açık cevap bilişsel testler, bu oyuncuların bilişsel gelişimlerine ve dil gelişiminin performans üzerindeki etkisine ışık tutmaktadır. 3 haftalık badminton çalışmasında nokta mülakatların analizi 3 hafta sonra öğrencilerin beceri ve strateji hakkında konuşmak için bir dile sahip olacaklarını gösterir. Taktik grup dil gelişiminde daha ileri seviyede olmasına rağmen amaçlarını, hareketlerle belirtmişlerdir (“vuracağım” gibi). Bu grup da bile, öğrencilerin işbirlikçi oyundan rekabetçi oyuna geçmeye başlamaları 3 haftayı aldığı gerçeğinin fonksiyonu olan (“ondan uzak tut” gibi) bir kaç genel strateji bulunmaktadır(Rink, French ve Graham 1996: 492).

6 haftalık ikinci badminton çalışmasında, gruplar arasında açık dil gelişimi farklılıkları belirlenmiştir. Her grup, olayları yorumlamalarını etkileyen farklı bilişsel ifadeler oluşturmaya başlamıştır. Bu durum özellikle bilişsel testte hata bulmak için kullandıkları dilde ve oyun esnasındaki nokta mülakatlarda belirginleşmiştir. Kullandıkları bu dil, oyuncuların oyun esnasında nelerle ilgilendiklerine ve neye eriştiklerine ışık tutmaktadır. Beceri grubunun dili esas olarak uygulama cümleleriyle, vuruş seçimi ve yerleşme konularıyla tanımlanmıştır(Rink, French ve Graham 1996: 492).

Taktik grubunun dili, genel stratejilerle, atış seçimiyle ve oyun içindeki pozisyonları ile karakterize edilmiştir. Kombine grubun özellikleri hem beceri hem taktik gruplarından gelmektedir. Bütün gruplar ileri seviyedeki öğrencilerle karşılaştırıldıklarında bilişsel ifadelerinde sınırlı ama deneyimlerini anlatmak için gelişen bir bilişsel yapı oluşturmuşlardır(Rink, French ve Graham 1996: 493).

Öğrencilerin geliştirdikleri bilişsel yapı aldıkları eğitimle ilgilidir. İleri seviyedeki öğrencilerin bilişsel dili çok daha ileri düzeydedir ve beceri, strateji ve ikisinin ilişkisini içeren ifadeler kullanmaktadırlar. Bütün gruplar ifade edebileceklerinin ötesinde stratejiler kullanabilmektedirler. Bu, kullandıkları

stratejilerin bilinçli olarak farkında değillerdir, demek olabilir. Ama eğer, dil düşünmeyi kolaylaştırmaktaysa, o zaman bu iki grup da strateji kullanma yeteneklerine dayanarak, dil açısından sınırlandırılmaktadırlar. Beceri grubu taktik için dil öğretilmediğinden sınırlandırılmaktadır, taktik grubu da stratejiler için çok genel olan bir dile ve beceri hakkında hiçbir dile sahip olmadığından sınırlandırılmaktadır(Rink, French ve Graham 1996: 493).

7. Spora Özgün Stratejiler Geliştirilir

3 haftalık badminton çalışmasına göre; oyun için genel olan stratejiler muhtemelen spora özgü stratejilerdir. Öğrenciler oyunda objeyi rakipten uzak tutma fikrini seçtikleri halde, usule ait daha özel fikirler spora özgü olabilmektedirler. Öğrenciler için daha genel oyun taktikleriyle çalışma imkânı sağlamada bir değer olabilse de, daha özel bir dil sağlamamak, oyuncunun devam eden gelişimini engelleyebilmektedir. Çalışmalardaki taktikler, durum hareket kavramından çok, genel amaca dayalı (rakipten uzağa at, gibi) taktiklere odaklanmıştır. Belirli bir biçimde, durum - hareket dizileri özel bir dil gerektirir. Sporda kullanılan daha gelişmiş bilişsel ötesi beceriler, performans planlama ve izleme gibi özel bir dil gerektirir. Dil gelişimi, belirli bir eğitim yaklaşımıyla ilgili değildir (Rink, French ve Graham 1996: 493).

8. Yaklaşımlar için Etkili Avantaj Yoktur

Etkili öğretmenler kullanıldığında, bu çalışmada kullanılan yaklaşımlara etkili bir avantaj sağlanılmamaktadır. Çalışmalarda yer alan bütün öğretmenler iyi ve etkilidir. Bütün deneysel gruplar, kontrol grubundan daha iyidir. Deneysel gruplardaki tüm öğrenciler, düşük ya da yüksek becerideki öğrenciler dâhil olmak üzere, çalışmadan önce de sonra da içerikten memnun kalmışlardır ve hangi öğretmen ve hangi yaklaşım olursa olsun, derslerdeki deneyimlerinden hoşnutlardır (Rink, French ve Graham 1996: 493).

3 haftalık badminton çalışmasına göre; hiçbir yaklaşım için etkilidir denemez ve hiçbir yaklaşım açısından farklı eğitimsel etki yoktur. Dersin içeriği, öğrencinin anlayışı, eğitimcilerin gücü, eğitim becerilerinin hepsi, olumlu bir etki yaratan faktörlerdir yani yöntem, önemli bir faktör değildir. Gruplar yapılan

uygulamaların farkındadırlar. İlk çalışmadaki nokta mülakatlar kontrol grubu için olumsuz bulunmuş, bunlar başarısızlıklarından dolayı engellenmişlerdir ve olumsuz karşılıklar vermişlerdir (Rink, French ve Graham 1996: 494).

9. Uсталıkla Oyun Oynama Zaman Alır

Yapılan 3 haftalık çalışmada öğrenciler hem beceri gelişiminde hem de oyun oynamada ilerlemeye devam etmişlerdir. Rekabetçi oyuncu olmak için tüm grupların bu süreye ihtiyacı bulunmaktadır. Karışık grup ikinci 3 haftalık süreye kadar diğer grupları yakalayamamıştır. Düşük becerideki oyuncuların, bir sonraki göreve geçmeden önce, daha fazla zamana ihtiyaçları bulunmaktadır (Rink, French ve Graham 1996: 494).

10. Oyun Oynama Çok Bağlamsaldır

Bu çalışmalardaki en güçlü değişkenlerden biri, rakibin beceri seviyesidir. Bir oyuncunun kullandığı taktikler bir dereceye kadar rakibin kullandığı taktiklere bağlıdır. Bu çalışmalar için, farklı yetenek seviyeleriyle ilgili problemleri, yetenekleri gruplandırarak, kontrol etmek gerekmektedir. Katılımcıların sayısı çok olduğunda ve oyun analizi süreci uzun olduğunda, farklı rakiplerle oynayan katılımcılarla ilgili veriler toplanmamaktadır. Kontrol edilmemiş ortamda çoğu oyuncu, oyun oynama seviyelerini rakibin seviyesine ayarlamaktadırlar. Takım sporlarında oyuncular, sadece rakibin değil, kendi takım arkadaşlarının beceri ve stratejilerine uymak zorundadırlar. Öğrenciler taktiklere pratik bir bakış açısıyla bakmalıdırlar. Öğrenciler, hem kendilerinde olan hem de rakiplerinde ve takım arkadaşlarında olan stratejileri uygulamayı denemelidirler (Rink, French ve Graham 1996: 494).

II. Oyunları Anlama Modeli ve Taktik Oyun Yaklaşımı Uygulama ve Araştırmalarına Bağlı Yapılan Öneriler

Oyunları anlama modeli ve taktik oyun yaklaşımı uygulama ve araştırmalarına bağlı olarak yapılan öneriler aşağıdaki gibidir (Rink, French ve Graham, 1996:495-499):

Bu çalışmanın sonuçları çevre ve şartlara özeldir. Dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yapılan badminton çalışması, filede yapılan tek aktivitedir. Bir kaç istisna dışında, bu çalışmada bütün öğrenciler, güvenli bir şekilde topa, taktik uygulayabilecek seviyede vurabilme ve yön kontrolü sağlama seviyesine getirilmişlerdir. Bazı becerileri ve taktikleri, hem oyun deneyimi sırasında eğitim görmeden hem de o amaçta olmayan eğitimle elde etmişlerdir. Diğer sporlarda bu seviyeye gelmek daha uzun sürebilmektedir (Rink, French ve Graham 1996: 495).

1. K-12 (Okul Öncesi-Lise) Bakış Açısı Edinin

Taktiksel farkındalık özellikle ortaokul öğrencileri için öne sürdüğü halde, bütün K-12 müfredatının şartları içinde spor ve oyun öğretimine dair taktiksel yaklaşımların ilişkilerine bakmak yarar sağlamaktadır. Ortaokul öğrencileri için oyun taktiklerinin farkındalığı taktikler üzerinde biçimsel bir eğitim olmadan gelişmiştir. Öğrenciler objenin nereye gittiği hakkında kontrol sahibi olduktan sonra taktikler kullanılmıştır. Taktik gruplarının bu temel konularda harcadıkları vakit boşa harcanmış gibidir. Çünkü diğer gruplar bu stratejilere sadece oyunu oynayarak sahip olmaktadır. Oyunların genel farkındalığı, ilkokulun son ve orta dereceli okulların ilk dönemlerinde geliştirilebilmektedir. Bu seviyelerde beceri şartlarını ve karmaşık koşulları azaltmak anlamlı olmaktadır (daha az oyuncu, daha az kural ve daha küçük yer gibi). Eğer genel stratejiler ilkokulun son dönemlerinde geliştirilebilirse ortaokul programları objenin kontrolünü sağlama ve spora özgü taktikleri geliştirmeye odaklanabilirler. Öğrencilerle becerilerin sadece oyunlarda kullanılmak için öğretilmediği konusunda aynı fikirde olursa bile onlara becerinin oyunda neden kullanılmadığına dair alternatif açıklamalar verilmelidir. Öğrenciler obje üzerinde kontrol sağlayamadıkça, stratejileri ve becerileri oyunda kullanamazlar. Bu durumda, kolay bir becerinin uygulanması önerilmektedir. Ancak, tenis oyununda atan ve

yakalayan öğrencilerin tenisin temel bazı becerilerini (forehand, bachand) öğrenmeden bu stratejileri kullanmaları zordur. Oyunlar karmaşık ortamlardır, beceri testlerinde ve uygulama durumlarında (ki bunlar daha az karmaşık şartları içerir) kolaylıkla uygulanan beceriler, eğer beceri transferi öğretilmediyse oyuna transfer edilememektedirler (Rink, French ve Graham 1996: 495).

2. Öğrencinin Başarı Sağlayabileceği Sporları Dâhil Edin

Eğitim programı ile ilgili diğer bir konu programa neyin dâhil edileceğidir. K-12 (Okul öncesi-Lise) eğitim programı geliştikçe, öğretmenler, eğitim programının öğrenciyi oyunda taktik kullanabilecek duruma getirip getiremeyeceğini düşünmelidirler (Rink, French ve Graham 1996: 495).

3. Oyunu Oynamak için Öğrencilere Zaman Verin

Badminton çalışmasında, tüm gruplardaki öğrenciler, her dersin bir bölümünde badminton oynamışlardır. Belirttikleri “en eğlenceli” kısım oyundur. Eğitimin yapısı farklılık gösterdiği halde bütün gruplardaki öğrenciler, her derste eğitimde rol almışlardır. Genellikle, beceri eğitimi konunun başında yapılır, oyun oynama zamanı dersin sonundadır. Öğrencilerin, objeyi kontrol etme becerisi kazanabilmek için, başlangıçta biraz beceri eğitimine ihtiyaçları vardır. Beceri ve öğrencilere taktikleri öğrenirken aynı zamanda oyun oynama fırsatı da verilmelidir. İlk ve ortaokulların güçlü programları, öğrenciye, daha zor becerileri daha kolay öğrenmeleri için temelde manipulatif becerileri verebilirler. Öğrencilerin oyunu tam kurallarıyla oynama imkânları olmadığında, oyun sürekli, katılım maksimumda olsun ve taktikler kullanılabilirsin diye oyun küçültülmelidir (Rink, French ve Graham 1996: 496).

4. Oyuna Becerileri Transfer Edebilmeyi Öğretin

Bazı araştırmacılar, beceri eğitiminin oyuna transfer olmadığını ve becerilerin transfer için öğretilmeyeceklerini belirtmektedirler. Araştırmacıların bazısına göre ise, öğrenciler oyun ve benzeri ortamlara yavaş yavaş getirilmelidir. Bu özelliğe, içerik gelişimi denir. Öğretmen, öğrencilerin tepki vermelerini sağlamak için ister dolaylı ister dolaysız eğitim tarzı kullansın, transfer eğitimi için öğretmen

oyun şartlarının karmaşıklığını yavaşça arttıran bir ilerleme şekli oluşturmalıdır. Oyun ortamının şartları; ihtiyaç duyulan becerilerin sayısı ve yapısı, oyuncu sayısı, oyun alanının büyüklüğü ve kurallardır. Azaltılmış oyun şartlarının tam oyundaki uzmanlığın gelişimine transferini destekleyen çok fazla kanıt olmasa da, çoğu öğretmen başarılarını bu fikirle bağdaştırmıştır. Bazı araştırmacıların çalışmalarına göre, kontrollü çevre oyunun şartlarına ne kadar yakınsa, o kadar transfer olur. Genç ortaokul öğrencileri ile oyunları anlama modelinin kullanımını inceleyen çalışmaların hepsi beceri ve strateji gelişimi için küçültülmüş oyun şartları kullanmışlardır (Rink, French ve Graham 1996: 496).

Pek çok karmaşık sporda, sınırlı beceriye sahip öğrencilere problem olan, güç üretimi yeteneğine ihtiyaç vardır. Badminton çalışmalarında, pek çok sınırlı becerili oyuncu, güç üretmek için beceri kullanabilecek yeteneği oluşturabilecek durumdadırlar ve bu yüzden oyun stratejilerinde başarılıdırlar. Çalışmada az becerili hedeflerde öğrenciler güç üretiminde sorunlar yaşamaya devam etmektedirler. Güç üretim becerileri sadece oyunu oynayarak kazanılmamıştır. Kontrol grubu, oyunun pek çok yönünde ve bazı becerilerde gelişme sağladığı halde, güç üretiminde sadece test edilmeye veya oyun oynamayla ilerleme kaydetmemişlerdir. Öğrencilerin güç üretim gelişimi, manipulatif becerileri kullanan her spordaki strateji kullanımının esas gelişimi için çok önemlidir. Çalışmalardaki eğilim, manipulatif becerilere önemli bir vurguda bulunmaktadır. Güç üretmek veya azaltmak için kendi vücutlarını kullanmayı öğrenmelerine yardım etmek daha önemli bir vurgu olacaktır (Rink, French ve Graham 1996: 496).

5. Yetenekli Oyuncular Geliştirmek için Zaman Sağlayın

Bu çalışmalardaki öğrenciler, sporda iyi olma ile o sporu sevmeyi ilişkilendirmişlerdir. Beceri ve stratejinin gelişmesi zaman alır. Bu çalışmadaki sınırlı becerideki öğrenciler için badminton deneyimi, onların ilk defa, hücum yeteneklerini kullanabildikleri ve geliştirebildikleri ortamdır. Bu çalışmadaki öğrenciler, 6-haftalık çalışmada hiç sıkılmamışlardır ve diğer sınıflardaki bir iki öğrenci dışında uzun süreli derslerden hoşnut kalmışlardır (Rink, French ve Graham 1996: 497).

6. Strateji ve Beceri Eğitimi Düzenini Sağlayın

6-haftalık çalışmalarda, birleştirilmiş grup (hem beceri hem strateji eğitimi alanlar) beceri testlerinde yeterli bulunmamış ve çalışma sonunda bir noktaya kadar ilerledikleri saptanmıştır. İçeriğin organizasyonunda, beceri eğitimi ve strateji öğretimi belirli bir etken olarak görülmektedir. Bu etkenin öğretmenden kaynaklandığı söylenemez. Çalışmalarda eğitim periyotlarına katılan gözlemcilerin derslerde topladığı veriler ve öğrencilerin olumlu tepkileri; öğretmenlerin yüksek eğitim kalitesini desteklemektedir. 3-haftalık ve 6-haftalık çalışmaların sonuçlarının benzer olması, eğitimin etkisini desteklemektedir (Rink, French ve Graham 1996: 497).

3-haftalık çalışmada, birleştirilmiş grubun sonuçlarının düşük olmasını; özellikle konu başlarında öğrencilere çok fazla yüklenilmiş olmasına, strateji ve beceri görevlerinde fazla zaman harcanamıyor olmasına bağlamışlardır. Ayrıca yeni başlayanların aynı anda hem beceriye hem stratejiye odaklanamayacaklarını belirtmişlerdir. Çalışmadan çıkan sonuçlar eğitim sırası konusunda sorular oluşturmuştur. Bir yandan eğer öğretmenler öğrencileri hem beceri hem stratejide uygun bir seviyeye getirecek zamanı sağlayacaklarsa, hangisinin önce geleceğinin bir önemi yoktur, biri diğerini yakalayacaktır. Diğer bir yandan, beceri strateji sırasının dikkatli incelenmesinde değerlendirme imkânı sunacaktır (Rink, French ve Graham 1996: 497).

Yapılan sömestir uzunluğundaki bir çalışmada, derslerde her iki gruba da bazı beceriler başlangıçta öğretilmiştir. Bir grupta önce beceri bir grupta önce taktik öğretilmiştir. Beceri grubu bazı stratejileri kaparken, strateji grubu beceriyi kolay elde edememiştir; ama oyun esnasında yapılan sözlü tutanaklarda, stratejiler konusunda daha fazla farkındalık göstermişlerdir. Becerinin bir bölümü dersin başında öğretilmelidir ki, az seviyedeki kontrol, taktik kullanımına izin versin. Öğrenciler oyun hakkında genel bir farkındalık kazandıkları anda, bu yaklaşımın yararı var demektir. Stratejiler ortaya çıkmadan beceriler için ayrılan zaman, çok uzun tutulmasa da olur. Beceri ve taktikler gelişim düzenine yerleştirilmeden önce, objeyi kontrol etme tutarlılığında belli bir beceri seviyesine ihtiyaç vardır (Rink, French ve Graham 1996: 497).

7. Dolaylı veya Direk Eğitim Stratejileri?

Kavrama için oyun yaklaşımıyla ilgili diğer bir konu da, genel taktiklerin öğretimi ve direk / dolaylı eğitimle ilgilidir. Bazı araştırmacılar, sosyal taktiklerin öğretilmesini tavsiye etmektedirler. Onlara göre taktikler dolaylı olarak öğretilmelidir. Genel taktikleri eğitim programının alt safhalarında öğretmek daha yararlı olabilir. Ancak file oyunlarında, büyük öğrencilerin ya fileli oyunlar hakkında genel bir farkındalık oluşturdıkları, ya da oyunu oynarken o becerileri kazandıkları görülmüştür. Öğrencilerin beceri seviyeleri arttıkça, öğrenciler daha spesifik oyun taktiklerine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilere, “eğer-o halde” ilişkileri şeklinde oyun bilgisi edinsinler diye, daha spesifik taktikler öğretilmelidir. “Eğer-o halde” ilişkilerinin direk veya dolaylı olarak öğretimi konusunda kesin bir yargıya varmak yanlış olabilir (Rink, French ve Graham 1996: 498).

Direkt ve dolaylı eğitim devamlı ve aralıksız bir bütün olarak düşünülmelidir. İyi öğretmenler bu bütündeki bütün noktaları uygun şekilde kullanırlar. Pedagojinin önermek istemediği konu, hedeften ziyade yöntem, eğitimi yönlendirmelidir. Oyundaki “eğer-o halde” ilişkilerini öğretmek için, öğretmenler dolaylı eğitimi kullanmak isteyebilirler. Araştırmacılardan birisi bu seviyelere 3.adım demektedir. Öğretmenler öğrenciler problem çözme yöntemlerini sezebilsinler diye öğrencilerine yardım etmek isterler. Bazen öğretmenler “eğer-o halde” stratejilerini direk olarak öğretmeyi isteyebilirler (basketboldaki ver kaç ve futboldaki bastır ele geçir gibi). İster direk ister dolaylı yoldan olsun, her iki durumda da, öğretmenler, hem beceri hem strateji cephelerini, farkındalık seviyesine getirmelidir ki bunlar oyunun bilişsel yanlarının bir parçası olabilsinler (Rink, French ve Graham 1996: 498)

Uzun yıllardır eğitimciler, konuyu direk ya da dolaylı öğretme yöntemlerinden hangisinin daha iyi olacağı konularıyla ilgilenmişlerdir. Bir araştırmacı bu konuyla ilgili olarak; konu merkezli eğitimin, öğrencilerin önceden hazırlanmış eğitimi alma eğilimlerine fazla önem verdiğini, aktiviteye yönelik deneyimler konusunda, yetişkin yardımına olan ihtiyaçlarının yersiz olduğunu ve çocuğun organize olmak için veya deneyiminden bir anlam çıkartmak için kullandığı kendi doğal kapasitesinin daha önemli olduğunu savunur (Rink, French ve Graham 1996: 498).

8. Beceri, Strateji ve Dil İlerlemesini Sağlayın

Oyun eğitimi, beceri, strateji ve her ikisi için de dil ile birbirine bağlı ilerlemesinin gelişimini içerebilir. Beceri performansı her açıdan aynı anda geliştirilmektedir (mesela beceri ve taktiklerin bilişsel ifadesi veya farkındalığı, değiştirilmiş/oyun şartlarında uygulama yeteneği). Performansın bazı yönleri uzmanlığa giden yolda, diğerlerinin gelişimini kısıtlayabilir. Uzmanlık gelişiminin herhangi bir noktasında, oyuncular, oyunun farklı bir yönündeki yetersiz bir gelişim tarafından sınırlanabilirler (Rink, French ve Graham 1996: 498).

Mesela, taktik gelişimi ilk başta, beceri tarafından sınırlandırılır; başlangıç kontrol seviyelerinden sonra beceri gelişimi, taktik geliştirme fırsatlarının yokluğu sebebiyle sınırlanabilir ve hem beceri hem taktik, eğer öğretmen, beceri ve taktik için, performansı arttırmayı kolaylaştıracak bir dil geliştiremezse, sınırlanabilir. Performans, ifade biçimine bağımlı değilse de, beceri ve stratejinin, farkındalık seviyesinde ele alınmasını sağlar (Rink, French ve Graham 1996: 498).

9. Eğitimin Değerlendirilmesi

Öğrencinin oyunu nasıl oynadığı, eğitimciler tarafından onaylanan performans tabanlı gerçek değerlendirmeye uymaktadır. Oyun oynama oldukça bağlamsaldır. Öğrencinin beceri mi strateji mi kullanacağına dair saptanılan en büyük faktör, rakibin beceri seviyesidir. Bu yüzden öğrenciler, eşit becerilere sahip rakiplerle ya da değişik beceri seviyelerini gösteren öğrencilerle eşleştirilmelidir. Tekli badminton oyununda öğrencileri eşit yetenekliler olarak eşleştirmek zor değildir ama bir takım sporunda bunu yapmak zor olabilir. Öğrenciler rekabetçi durumlarda beceri kazandıkça, rakipten dönen daha zor vuruşlara cevap verirler daha sınırlı beceriye sahip bir oyuncuya doğru bir beceri uygulayabilirken, daha becerili bir rakibe o beceriyi doğru olarak uygulayamayabilir (Rink, French ve Graham 1996: 499).

Eğer öğretmenler öğrencinin bir beceriyi uygulayabileceklerini bilmek isterse, beceri gelişiminin en iyi ölçümü olarak beceri testleri inkâr edilmemelidir. Çoğu iyi beceri testi, o beceriyi testte uygulama yeteneği ve oyunda uygulama yeteneği arasındaki pozitif korelasyonla, onaylanmıştır. Oyun değerlendirmesi size, oyunda hangi bilginin kullanıldığını ve nasıl kullanıldığını söylemeyecektir. Oyun

değerlendirmesi sadece o kararların uygulanmasının doğruluğunu ölçecektir. Eğer öğretmenler öğrencilerin hangi bilginin ve stratejinin farkında olduklarını bilmek isterlerse, ölçüm için daha iyi yöntemler vardır. Çalışmada öğrencilerin oyun performansını değerlendirmek için kullanılan video kaydı iyi ve zevkli bir yöntemdir (Rink, French ve Graham, 1996:499).

2.2.TENİS

Taktik oyun yaklaşımının tenis öğretimi üzerindeki etkilerine bakıldığı bu çalışmada, çalışmanın bu bölümünde tenis ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler tenisin dünya ve Türkiye’deki gelişimi, tenis oyun kurları ve tenis temel becerilerini açıklamaya yöneliktir.

2.2.1.Tenis Sporunun Dünyadaki Gelişimi

Tenisin tarihi karanlıklara gömülmüşse de, neredeyse bütün tarihçiler tenisin ilk olarak “Le Jeu du Paume” adlı oyun olduğunda birleşmektedirler. 13. yy.da Fransa’da oynanan “avuç oyunu” sadece aristokratların tekelinde bulunmuştur (<http://www.kptk.org/tenis.htm> - 27k).

Özel bir kapalı kortta, önceleri topa elle vurularak oynanan bu oyuna, çok geçmeden raketler de eklenmiştir ve 17. yüzyıla gelindiğinde Paris’te asillerin vazgeçilmez oyunu haline gelmiştir. “Le Jeu du Paume” halka kadar inmiştir. Ama beraberinde kumarı getirmiş ve bu nedenle halkın karşısında oynanması yasaklanmış ve bir kez daha sarayın kapalı kapıları arkasında gelişmeye devam etmiştir. Saray tenisi diye bilinen oyun, atası “Le Jeu du Paume” oyunu gibi özel bir kortta oynanmaktaydı ve inanılmaz derecede karmaşık kurallara sahipti. İngiliz Sarayı, 13. yüzyıldan başlayarak Fransızları izlemişler ve Fransız Devriminden sonra aristokrasi gibi “Le Jeu du Paume” oyunu da ortadan kaldırılmış ancak İngiltere’de, Fransa’dan gelen "paume" uzmanlarının yardımıyla varlığını sürdürmüştür (Kermen, 1998: 6).

1874’te Binbaşı Walter Clapton Wingfield bu oyunda zengin olabile

fırsatları sezinlemiş ve "Sphairistike" ismiyle bu oyunun patentini almış, daha sonraları bu isim "çim tenisi" haline dönüşmüştür. 1872'de Binbaşı Harry Gem ve Augurio Pereira'nın Leamington Spa bölgesinde kurduğu kulüp, tarihin ilk tenis kulübü olarak bilinmektedir. Kadın ve erkeğin aynı anda oynayabildiği nadir oyunlardan olduğu için Çim Tenisi kısa sürede popüler olmuştur. Sadece çim üzerinde değil her türlü yüzeyde ve kapalı alanlarda da oynanmıştır. Bu yüzden 1970'lere kadar oynandığı yüzey ne olursa olsun bu oyunun ismi "Çim Tenisi" olarak kalmıştır. 1970'lerde ülkeler çim kelimesini atarak kısaca "tenis" demeye başlasalar bile Uluslararası Tenis Federasyonu oyunun ismini 1977 yılına kadar değiştirmemiştir. İngiltere Tenis Federasyonu kendine hala Çim Tenis Birliği demektedir (http://www.pamukkaletenis.com/tenis_tarihi.aspx).

Bilinen ilk tenis kitabı, Antonio Scaino da Salo tarafından 1555 yılında Venedik'te yazılan "Trattato del Givoco della Palla di Messer (Top Oyunun Prensipleri Üzerine)"dir. Aynı kişi bundan 13 yıl önce, 1970'lerde görülen raketlere benzer, ilk telli raketi yapmıştır. İlk tenis turnuvası 1877 yılında Wimbledon'da düzenlenmiştir. Turnuva komitesi kuralların ihtiyacı karşılamadığına inanadığından, dönemin kriket kulübünün üç üyesine (Messrs Julian Marshall, Henry Jones, C.G. Hethcote) kuralları belirleme ve düzenleme görevi vermiştir, koydukları kurallar hala temel olarak kullanılmaktadır. Uluslararası Tenis Federasyonu (ITF - Federation Internationale de Tennis), dünya tenisini yöneten, klasmanları belirleyen en büyük kuruluştur. Merkezi Londra'dır. Kuruluş yılı 1913, üye sayısı 125'tir (<http://www.egitim.com/genel/0011/0011.tenis.asp? BID=05#Bolum1>).

2.2.2. Tenis Sporunun Türkiye'deki Gelişimi

20. yüzyılda Amerika ve Avustralya'ya kadar yayılan tenis, yurdumuzda ilk olarak İngilizler tarafından oynanmıştır. İngiliz diplomatları tarafından Tarabya'da düzenlenen karşılaşmanın çift erkekler kupasını K. Whittall ve F. Whitenhouse kazanmıştır. 1910'larda Kadıköy Küçük Moda'daki tenis kortunda, yukarıdaki isimlere ek olarak Slegger, Simonde, Binns, Basil ve Weiss bir tenis kulübü kurmuşlar, bunu Osmanbey'de Ohanesyan, Abramoviç, Hotohinson ve Ananya'nın,

Sıraseviller’de ise Jovarsky ile Majak’ın kurduğu kulüpler izlemiştir. İstanbul’daki bu kort faaliyetlerinin yanı sıra, İzmir’de de çalışmalar sürdürölmüş, Giraud ve Charnot aileleri Bornova’da tenis oynayan öncüler olmuşlardır (http://www.tennissever.com/tenis_tarihi.htm).

Türklerin tenis sporuna yönelmeleri 1915’de İstanbul’da başlamıştır. Fenerbahçe kulübünde bir tenis şubesinin kurulmasıyla Galip Kulaksızozoğlu, Zeki Rıza, İsmet Uluğ, Tefvik Taşçı, İbrahim Cimeöz, Mehmet Reşat Pekelman, Muhsin Yeğen ve Ekrem Rüştü Cumhuriyet dönemine kadar ilk tenis oynayan kişiler olmuşlardır. Fenerbahçe’nin toprak kortundan parlayıp, uluslar arası alanlara çıkan Suat Subay, Şirinyan ve Sedat Erkoğlu, tenisimizin büyük isimleri olarak göze çarpmaktadır. Bayan tenisçiler arasında Vecihe Taşçı, Adriel Sadak, Mediha Baydar ve Hidayet Karacan başarı sağlamıştır. Ankara’daki tenis çalışmaları ise Süreyya Genca ve arkadaşlarının 1929’da kurduğu Kavaklıdere Sporting Tenis Kulübü ile ilerlemiştir. Tenisçilerimiz ilk milli karşılaşmalarını 1930’da Yunanlılarla yapmışlardır. Suat Subay, Sedat Erkoğlu ve Vahram Şirinyan, Balkan şampiyonasında Bulgaristan, Yunanistan ve Romanya karşısında galip gelmişlerdir. 1940’larda Tenis Eskrim ve Dağcılık Kulübü’nün çalışmalarını arttırması yeni bir dönemin başlamasına neden olmuştur. Kerim Bükey ve Vedat Abut gibi öncülerin çalışması ile Fehmi Kızıl, Belig Beler, Behbut Cevanşir, Suzan Gürel, Enis Talay, Mualla Grodetsy, Bahtie Musulluoğlu ve ardından Nazmi Bari (Wimbledon da oynayan ilk Türk tenisçi) ortaya çıkmıştır. Türkiye Tenis Federasyonu 1923’te kurulmuştur (Kermen, 1998: 11).

2.2.3.Tenis Oyun Kuralları

Oyunun temel amacı, topu raket kullanarak, çizgilerle sınırlanmış alan içine bir defa sekerek veya hiç yere değmeden rakip sahanın çizgilerle belirlenmiş alana rakibinin karşılayamayacağı şekilde atabilmektir. Servise kiminle başlanacağı para atışı veya raket çevirme yöntemiyle belirlenmektedir. Oyun, ilk servis atma hakkını kazanan oyuncunun, kendi yarı sahası dip çizgisi (temel çizgi) arkasının sağından, rakip sahanın çaprazındaki sağ servis alanına servis atması ile başlamaktadır. Servis

karşılayan topun yere bir kez çarpıp sektikten sonra karşı alana topu vurabilir. Başarısız servis atışlarına “hata” (Faul) denmektedir (<http://www.kptk.org/tenisk.htm>).

Her puan için iki servis atma hakkı vardır. Servis atışı fileye çarpıp, servis sahası içine düşmüşse buna “let” denir. Fakat bu hata (faul) değildir; servis tekrar edilmektedir. Servisin let durumunda bir sınırlama yoktur. İkinci servis atışında da hata yapılırsa, ikinci hata (Çift Hata-Double Fault) olur ve sayıyı rakip oyuncu alır. Servis atışı sırasında topa vurana kadar, oyun alanı çizgileri ihlal edilirse, buna ayak hatası (Foot Fault) denir. Ayak hatası yapıldığında, bu bir hata olarak kabul edilir ve ikinci servis hakkı kullanılmak zorunda kalınır. Hatanın tekrarı durumunda sayı rakip oyuncunun olur. Ayrıca;

- Top filenin üzerinde rakip sahaya atılamazsa,
- Top rakip sahanın sınırları dışına vurulursa,
- Top yerde bir defa sektikten sonra vurulmazsa, (yani iki kez sekerse)
- Top rakete birden fazla değerse, puan kaybedilmektedir

(http://www.tenisklinik.com.tr/trt_2_5.asp).

Sayı alındıktan sonra, servis atan bu sefer kendi sahasının dip çizgisi arkasının solundan, yine rakip sahanın çaprazındaki sol servis alanına servis atar ve bu, sayı kazanıldıkça bir sağdan bir soldan oyun bitene kadar devam etmektedir. Sonraki oyunda, servis atma hakkı diğer oyuncuya geçmektedir. Toplamları tek sayı olan oyunlarda saha değişimi yapılmaktadır. Servis karşılama dışında, top yerde sekmeden de vurularak karşı alana atılabilmektedir. Topun oyun çizgileri üzerine çarpması durumunda oyun devam etmektedir. Topun çizgilerle sınırlanan alanın dışına atılmasına ise “out” denilmektedir (http://www.pamukkaletenis.com/tenis_kurallari.aspx).

Bir set 6 oyundan oluşmaktadır. Teniste, özel turnuvalar hariç, erkekler beş set, bayanlar 3 set oynamaktadır. Bir oyunda puanlar; Love (0) -15 – 30 – 40 ve Oyun şeklindedir. İlk sayıyı alan 15, ikinci sayıyı alan 30, üçüncü sayıyı alan 40 olarak sayılmaktadır. 40’dan sonra alınan sayının rakamsal sembolü yoktur ve direk oyun olarak (game) adlandırılmaktadır. 40–40 (Deuce, berabere) durumunda (berabere durumunda 40 ar veya 40–40 denmez), oyun berabere olur ve bundan sonraki ilk sayıyı alan avantaj (Advantage in veya out) kazanmaktadır. Bu durumda

oyun, oyuncuların biri diğerine iki puan üstünlük kurana kadar devam etmektedir (http://www.tennisserver.com/teknik_bilgi.htm).

Çiftlerde de puanlama, oyun ve set kuralları aynıdır. Servis atma sırası, servisi atma hakkı kazanan çiftlerin aralarında anlaşması ile belli olmaktadır. İlk oyun bittikten sonra, servis rakip çifte geçmektedir. Üçüncü oyunda, servisi ilk kullanan çifte sıra geldiğinde, servis atmayan oyuncu servis kullanmaktadır ve dönüşümlü olarak servis sırası bu şekilde devam etmektedir. Çiftlerde servis karşılama sırası, her setin başında kararlaştırılmaktadır. Eşler her oyun esnasında dönüşümlü olarak servisi karşılamaktadırlar (Kabasakal, 2005: 17-18).

Oyunlarda 6-6 lık bir durum olduğunda, setin galibini belirleyecek bir oyun oynanır ve buna "Tie-Break" uygulaması denir. Tie-Break oyununda sayılar 1-2-3-4-5-6-7 olarak sayılmaktadır. Maçı ilk 7 sayısına ulaşan veya iki sayı üstünlüğü alan oyunu kazanmaktadır. Aksi halde iki sayı farka kadar oyun devam eder. Set 7/6 (7/5) olarak kaydedilmektedir. Bunun anlamı, set 7/6 ve son oyun tie-breakte 7/5 kazanıldı demektir. Tie-Break oyununda normal servis sırası gelen oyuncu sağdan bir servis atar ve sayıdan sonra servis sırası karşıdaki oyuncuya geçer. Karşıdaki oyuncu da soldan ve sağdan olmak üzere iki servis atar ve servis sırası gelen, ikişer servis kullanmak kaydıyla oyun sonuna kadar devam etmektedir. Toplamı 6 olan sayıda saha değişimi yapılmaktadır. Tie-Break kuralı hem teklerde hem de çiftlerde aynıdır (Jones, 1984:13- 15).

2.2.4.Tenis Temel Becerileri

Tenis sosyal, hareketli, egzersiz açısından çok iyi, ayrıca oldukça zevkli bir oyundur. Her yaşta, tek ya da çift olarak, kadın ve erkek arasında oynanabilir (Kabasakal, 2005: 8).

Tenis, raket denilen bir araçla elastik bir topa vurma oyunudur. Tenis iki tür vuruştan oluşur (Kermen, 1998: 26);

A. Temel Vuruşlar:

- a) Yer vuruşları (Uçaralar: Yerden sekerek gelen toplara yapılan vuruşlardır)
- b) Servisler (Oyuna başlama vuruşlarıdır)
- c) Uçaralar (Havada iken gelen toplara yapılan vuruşlardır)

B. Yardımcı Vuruşlar:

- a) Drop shot (Dalmak vuruş)
- b) Lob (Aşırtma vuruş)
- c) Smaç (Küt inme vuruşu)
- d) Plunge ve dink shot (Dalgıç ve gömülü vuruşlar)
- e) Vole (Yarı uçara vuruşlar). Bu vuruşlar vücudun üç tarafı ile yapılır: **1.Forehand** (Sağ taraftan elin önü ile yapılan vuruşlar), **2.Backhand** (Sol taraftan elin arkası ile yapılan vuruşlar), **3.Servis ve Smaç** (Başın üstünden yapılan vuruşlar). Bu vuruşlar yapılırken: **1.** Topa düz vurulur (Flat), **2.** Topa üstten eğirim verilir (Top spin), **3.** Topa alttan eğirim verilir (Slice) (Kermen, 1998: 26).

Teniste tümüyle kişiye bağlı olan sadece bir vuruş vardır. Rakip oyuncunun yapacağı hiçbir şey bu vuruşu etkileyemez. Oynanan her sayıyı başlatan bu vuruşa “servis” denir. Servis “atma hareketi” rahat, yumuşak, uyumlu olmalı, yavaş başlayıp “vurma bölgesi”nde en yüksek hızına ulaşmalı, sonra yavaşlayarak tamamlanmalıdır. Forehand, sağ eliyle oynayan bir oyuncunun sağ tarafından yaptığı vuruşlara verilen addır. Forehand (el önü) denmesinin nedeni, alt kolun ve bileğin iç kısmının vuruş sırasında topa dönük olmasıdır. Vuruş gücünü, genellikle, raket başının topa değdiği andaki hızı belirler. Backhand vuruşunu sağlam ve güçlü yapabilmek için önce kalçalarla omuzları yaklaşmakta olan toptan uzağa çekmek, sonra vurmak için hızla topa doğru dönmek gerekir. Topa vurma bölgesinde raket çok sıkı tutulmalı, kol, bilek, kavrama çok sağlam olmalıdır. Raket telleri ile topun olabildiğince uzun süre temas halinde kalmasına çalışılmalıdır. Yer vuruşlarını (forehand ve backhand) iyi bir şekilde yapabilmek için dikkat edilmesi gereken beş önemli nokta vardır (Jones, 1984: 25-42):

- Gelen topun hızını doğru algılama,
- Raket başının topa vuruş hızı,

- Topa vuruş anında raketi sıkı kavrama, bileğin ve kolun sağlamlığı,
- Raketle topun temas halinde olma süresi,
- Vuruş anında raketin açısı.

Tenis oyununda temel amaç; topu oyunda tutabilmek, etkili, kuvvetli, ekonomik vuruş ve hareketler yapmak. Teniste topa vuruş teknik ve stratejilerini tayin eden dört bölge vardır. Bunlar; dip (temel) çizgi, $\frac{3}{4}$ kort, orta kort, file önüdür. Bu bölgelere göre bütün vuruş teknikleri değişir. Aşağıda buna bağlı olarak oluşan vuruş stratejileri yer almaktadır. **a)** Savunma vuruşları, **b)** Hazırlık vuruşları, **c)** Zorlayıcı vuruşlar, **d)** Karşı saldırı vuruşları, **e)** Kandırıcı vuruşlar(Kermen,1998:27).

2.3.TAKTİK OYUN YAKLAŞIMI ve GELENEKSEL YAKLAŞIMLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda bu alanda yapılan çalışmalar taktik oyun yaklaşımı araştırmaları, geleneksel yaklaşım çalışmaları ve deneysel çalışma süresi ile ilgili çalışmalar başlıklar halinde verilmiştir.

2.3.1. Taktik Oyun Yaklaşımı İle İlgili Araştırmalar

McPherson ve French (1991) kolej tenis sınıflarında yaptıkları çalışmada, geleneksel yaklaşım ve taktik oyun yaklaşımını karşılaştırmışlardır. Bir sınıf önce geleneksel yaklaşımla daha sonra taktik oyun yaklaşımı ile ders işlerken, diğer bir sınıf ise önce taktik oyun yaklaşımı daha sonra geleneksel yaklaşım ile ders işlemiştir. Her iki grup da önce biraz motor beceri eğitimi almıştır. Taktik oyun yaklaşımı ile çalışan grup, daha az bir süre motor beceri eğitimi almıştır. Her iki sınıfta da tenis oyunu için taktik oyun yaklaşımı dersleri; direk öğretim ve belirli durumlara bağlı şartlar için problem çözme kombinasyonu ile verilmiştir. Taktik oyun yaklaşımı grubu için beceri alıştırma karar vermeyi sağlamak için oluşturulmuştur ve öğrencilere hem tepki seçiminde hem tepki uygulamasında geri bildirim imkânı sağlanmıştır. Bilgi, beceri ve asıl oyun performansı, sömestrin başında, ortasında ve sonunda test edilmiştir. Motor becerilere odaklanan grup, direk eğitim olmadan, oyunun bilişsel unsurlarında (bilgi testi ve oyun sırasında karar vermede) gelişmiştir. Oyunun strateji unsurları öğretilen grup, beceri, direk olarak öğretilmeden, gelişme sağlayamamıştır. McPherson ve French, çalışmanın sonuçları için iki olası açıklama sunmaktadırlar. İlki, yeni başlayanlar, aynı anda hem beceriye hem stratejiye yoğunlaşamamaktadırlar. Tenis gibi karmaşık bir spor için motor tepki vermek, acemi öğrencinin tüm dikkatini vermesini gerektirebilir. İkincisi de, oyunun bilişsel konuları, motor beceri konularından daha kolay benimsenebilir. Ölçülen bilişsel durumlar, açık eğitim olmadan oyunda kazanılan deneyim sonucunda, beceri grubu tarafından kazanılmıştır. Takip eden çalışmada, McPherson (1991-b, 1992) oyuncuların oyun sırasında kullandıkları bilişsel süreçleri düzenlemek için mülakat tutanağı hazırlamış ve taktik oyun yaklaşımı grubunun, pek çok karmaşık taktik tepkileri ürettiği ve planladığı sonucuna ulaşmıştır.

Berkowitz (1996), ortaokul beden eğitimi derslerinde taktik oyun yaklaşımının kullanımını ele aldığı çalışmada, taktik oyun yaklaşımı ile alakalı dört konuyu tartışmıştır. a) taktik oyun yaklaşımının sonucu olarak oyun öğretimindeki bakış açısındaki değişiklikler b) bir taktik bölümünün nasıl organize edileceği ve uygulanacağı c) taktik oyun yaklaşımını kullanarak öğrencilerin nasıl değerlendirileceği d) taktik oyun yaklaşımının kullanımında avantajlar ve dezavantajlar. Berkowitz (1996), yaptığı çalışmada 6. sınıf öğrencilerinden iki sınıftan birine beceri gelişimi yöntemi diğerine ise taktik oyun yaklaşımı ile futbol öğretmiştir. Mitchell, (1996); taktik oyun yaklaşımına uygun olarak bir bölüm dizayn etmenin, organize etmenin ve uygulamanın ilk adımının, öğrencilerin öğrenmesi gereken taktik problemleri tanımlayan bir yapının oluşturulması olduğunu söylemiştir. Bu nedenle 6.sınıf öğrencilerine, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine hazırlanan taktik problemleri tanımlayan yapı ile kıyaslanarak daha uygun taktiklerin yer alacağı bir yapı oluşturulmaya karar verilmiştir. Bir basketbol birimi hazırlanırken, “İlk önce neye odaklanmalıyım, topa sahip olmaya mı, yoksa hücumda alan yaratmaya mı?” sorusu göz önünde bulundurularak, 6.sınıf öğrencilerinin düzeyi de göz önünde bulundurularak, çalışmaya topa sahip olma konusu ile başlanmıştır. Daha sonradan topa sahip olmayı başarabilmek için öğrencilerin; üçlü hücum pozisyonu ve kontrollü net paslar gibi becerilere ihtiyaçları olduğunun farkına varılmıştır. Bir sonraki aşamada yapılması gereken, taktiksel probleme bağlı olarak ders için ne tür alıştırmalar görevleri geliştirileceği olmuştur. İlk derse, topa sahip olmayı başarma üzerine bir oyunla başlanmıştır. Oyunun kurallarına göre öğrenciler, 3’e 3 olarak yarım sahada 5 pasla topa sahip olmak zorundadırlar. Bir oyuncu topa sahip olduğunda, topu korumak ve net bir pas atmak zorundadır. Top sürmeye izin verilmemiştir. Oyundan sonra öğrencilere ne ve niçin soruları (oyunda ne yaptın? Onu niçin yaptın?) ve bunun yanı sıra teknik becerilerin performansı ile ilgili nasıl soruları (topu nasıl korudun? vb.) sorulmuştur. Bu sorular sorularak, öğrencilerin oyun performanslarının gelişmesi için bu beceriler üzerinde çalışmalarını gerektiğini görmelerini sağlamıştır. Soru-cevap bölümünü takiben, üçlü hücum pozisyonu kullanarak topa sahip olma hakkında konuşulmuş ve üçlü hücum pozisyonunda dikkat edilmesi gereken noktanın, oyuncunun sadece topu korumasına bağlı olmadığı, ayrıca pas atmasına ve top sürmesine de bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Ayrıca, topa sahip olmanın net paslarla başarılabilceğı konusunun da üzerinde durulmuştur. Sonra öğrenciler, oyun şeklinde bir alıştırma yapmışlardır. Burada merkezden kanatlara beceri işini doğru düzenlemişlerdir (temel çizgi ya da post oyuncu da eklenebilmektedir). Bir pas alındığında oyuncu üçlü hücum pozisyonuna geçmek zorundadır. Beceri işi başarılıldığında, öğrenciler tekrar bir oyun pozisyonu için yerleştirmiştir. Böylece, taktik problemi (topa sahip olma)daha etkili bir şekilde gösterip göstermeyecekleri görülebilecektir. Daha fazla taktik problemler gösterildikçe, taktik bilgilerin öğrencilerin sahip oldukları teknik beceriler kadar karmaşık olduklarını anlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin yeteneklerinin izin verdiği doğrultuda oyunların geliştirilerek karmaşılaştırılması planlama ve uygulamayla ortaklaşa gerçekleştirilmiştir. Sıra öğrencileri değerlendirmeye geldiğinde, taktik yaklaşımı için uygun olan otantik bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler gerçekten taktik problemleri ve teknik becerileri gerçekleştirebildikleri oyunlar içinde değerlendirilmişlerdir. Oyun, öğrencilerin performans düzeylerini değerlendirmede kullanılan tek yol olmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin bir taktik problemi çözerken hangi dereceye kadar başarılı olduklarını ve taktik problemin çözümünde teknik becerilerdeki performanslarını gözlemlemiştir. Örneğin, eğer öğrenciler peş peşe beş pası savunma topa hiç dokunmadan sürdürebilirlerse, topa sahip olmanın taktik problemlerini başarıyla tamamlamış sayılmaktadırlar. Teknik beceri performansı, öğrencilerin kendilerine her pas geldiğinde üçlü hücum pozisyonunu uygun bir şekilde yerine getirip getirmediğine bağlıdır. Ayrıca oyun istatistikleri, araştırmacı ve oyun uzmanları tarafından tutulmuştur. Uygulamalı değerlendirmeye ek olarak, öğrencilere bu taktikleri başarıyla sergilemeleri için gerekli olan taktik problemleri ve teknik becerileri içeren yazılı küçük sınavlar ve testler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; taktik oyun yaklaşımı sınıfının oyun performansı beceri sınıfına göre daha iyi bulunmuştur. Taktik oyun yaklaşımı sınıfı öğrencileri oyun boyunca topa sahip olma ve takım arkadaşlarına destek olma konularında başarılı olurken, beceri gelişimi öğrencileri topa sahip olma ve topa sahip olan oyuncuya destek olmak için yapılması gerekenleri uygulamada zorluklar yaşamışlardır. Taktik oyun yaklaşımı öğrencilerinin beceri gelişimi düzeylerinde çok az bir artış olmuştur.

French ve diğerleri (1996-a); dokuzuncu sınıf öğrencilerinin 3 haftalık badminton uygulamasında taktiksel, beceri ve beceri-taktik (birleştirilmiş) öğretiminin badminton performansına etkisini bulmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Üç ayrı lisede 9. sınıf beden eğitimi bölümünden rasgele yöntemle badmintonla çok fazla ilgisi olamayan öğrenciler 48 öğrenci seçilmiştir. Yine rasgele yöntemle öğrenciler 12'şer kişilik 3 deney, 1 kontrol grubuna ayrılmıştır. Bu gruplarda haftanın 5 günü 55dk.'lık dersler 3 hafta süreyle işlenmiştir. Beceri grubu, badminton becerileri (servis, clear, drop, smaç) üzerinde durmuş, hiçbir taktik eğitimi almamıştır. Taktik grubuna, kavrama için oyun yaklaşımına uygun olarak, taktiksel bilgiler verilmiş, ama taktiksel eğitim sırasında hiçbir açık beceri eğitimi verilmemiştir. Birleştirilmiş grup, hem beceri, hemde taktik eğitimini birlikte almıştır. Kontrol grubunda ise softball ünitesi işlenmiştir. Beceri testlerinden servis, clear ve smaç becerilerinin ölçümleri için Johnson ve Nelson (1986) tarafından geliştirilen test prosedürleri kullanılmıştır. Drop beceri testinde ise araştırmayı uygulayan araştırmacılar tarafından geliştirilen test prosedürü uygulanmıştır. Bilişsel alandaki gelişimleri ölçmek için, McGee ve Farrow (1987) tarafından geliştirilen 45 soruluk badminton test bataryası kullanılmıştır. Sorular; kurallar, teknikler ve strateji bölümlerinden oluşturulmuştur. Bilgi testinde gruplar arası farklılıkları belirlemek amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır. Oyun içi performansta ise; güç vuruşları, temas kararları, temas uygulamaları, oyun kararları, oyun uygulamaları, servis kararları ve uygulamaları ve yardımcı vuruşlar ölçülmüştür. Oyun içi ölçümlerin gruplar arası farklılıklarını belirlemek amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır. Bilişsel alanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$) bulunamamıştır. Smaç becerisinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$) bulunamamıştır. Drop becerisinde, kontrol ve birleştirilmiş grup ortalamalarına bakıldığında birbirine benzer değerler aldıkları görülmüştür. Yine drop becerisinde taktik ve beceri grupları ortalamaları göz önüne alındığında benzer değerler aldıkları görülmüştür. Ancak drop becerisinde, beceri ve taktik grupları ile kontrol ve birleştirilmiş gruplar karşılaştırıldığında, beceri ve taktik grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<0,05$) bulunmuştur. Clear becerisinde, birleştirilmiş grup, taktik grup ve beceri grubu ortalamalarına bakıldığında benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Clear becerisinde, tüm deney grupları ve

kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farka ($p>0,05$) rastlanmıştır. Servis becerisinde, kontrol ve birleştirilmiş grup ortalamalarına bakıldığında birbirine benzer değerler aldıkları görülmüştür. Yine drop becerisinde taktik ve beceri grupları ortalamaları göz önüne alındığında benzer değerler aldıkları görülmüştür. Ancak servis becerisinde, beceri ve taktik grupları ile kontrol ve birleştirilmiş gruplar karşılaştırıldığında, beceri ve taktik grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<0,05$) bulunmuştur. Beceri, taktik ve birleştirilmiş gruplardan oluşan deney grupları, güçlü vuruşlar, oyun kararları, temas kararları, servis kararları ve servis uygulamaları ölçüm sonuçlarında kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Oyun uygulamalarında bütün deney gruplarının değerleri birbirleriyle benzer sonuçlar göstermiş ve kontrol grubuna göre daha düşük yüzdeler elde edilmiştir. Deney grupları, güçlü vuruşlarda karar alma aşamasında kontrol grubuna göre daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Birleştirilmiş ve beceri grubunda temas uygulamaları kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek bulunmuş, taktik grup ise kontrol ve diğer deney gruplarıyla yakın sonuçlar elde etmişlerdir. Daha güçlü vuruşların raket temaslarındaki hataları, daha güçlü vuruşları denemek istemeleri ve buna karar vermelerinden kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak, deney grupları rakibe karşı oynarken kontrol grubuna göre daha iyi kararlar almışlar ve daha güçlü vuruşlar uygulamışlardır. Deney gruplarındaki raket temaslarındaki bazı hatalar, daha güçlü vuruşlara dönmelerinden kaynaklanmış ve taktik grup diğer deney gruplarına göre daha düşük skorlar elde etmişlerdir. Performansın karar verme bileşenlerinde (temas kararları, oyun kararları, servis kararları) ve oyun esnasındaki beceri uygulamalarında, deney grupları kontrol grubuna göre daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. 3 deney grubu da, kontrol grubuna göre oyun içinde daha yarışmaya yönelik oynamışlardır. Oyun boyunca kort içinde sınırlandırılmış alanda gidip gelen toplarda kurallara uygun temas uygulamalarında taktik grup, beceri ve birleştirilmiş gruplara göre biraz daha düşük bulunmuştur.

French ve diğerleri (1996-b); dokuzuncu sınıf öğrencilerinin 6 haftalık badminton uygulamasında taktiksel, beceri ve beceri-taktik (birleştirilmiş) öğretiminin badminton performansına etkisini bulmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Lise beden eğitimi 9. sınıf öğrencilerinden rasgele yöntemle 52 öğrenci

seçilmiştir. Seçilen öğrenciler, farklı sosyoekonomik geçmişlere sahiptirler. Çalışmaya katılan öğrenciler badmintonla ilgili çok fazla bilgi ve beceriye sahip değildirler. Rasgele yöntemle 13'er öğrenci ile gruplardaki bayan ve erkek sayısı eşit olacak şekilde 4 farklı grup oluşturulmuştur. Deney gruplarına, deneyimli üç eğitimci ders vermiştir. Eğitimcilerden ikisi, bu çalışma gerçekleştirilirken beden eğitimi alanında doktora eğitimini sürdürmektedirler. Üçüncü eğitimci ise, beden eğitimi fakültesindeki bir yüksek okulun bir üyesidir (beceri öğretmeni). Tüm öğretmenler, daha önceden badminton oynamışlar ve ulusal yarışmalara katılmışlar ve badminton konusunda iyi derecede bilgi sahibidirler. 3 deney grubuna da badminton ile ilgili eğitim verilmiştir. Beceri grubunda eğitim, badminton ile ilgili becerilere (servis, drop, clear ve smaç) odaklanmıştır. Bu gruba beceri öğretmeni tarafından, taktikle ilgili hiçbir öğretim yapılmamıştır. Taktiksel gruptaki eğitimde ise, oyun taktiğini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara odaklanılmıştır. Bu gruba taktik öğretmeni tarafından hiçbir şekilde becerilerin teknikleri ile ilgili net bilgi verilmemiştir. Birleştirilmiş gruba ise, hem teknik, hem de taktik öğretimi ile ilgili eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise, 3 hafta tenis, 3 hafta da farklı aktiviteler (raket ve file oyunları dışında) uygulatılmıştır. Tüm deney grupları, 6 hafta periyodunda haftanın 5 günü, günde yaklaşık olarak 45 dakika ders almışlardır. Beceri grubundaki öğrencilere; servis, clear, drop ve smacı içeren beceri gelişimi üzerinde odaklanılmıştır. Taktik grubundaki öğrencilere ise tüm uygulamaların % 100'ünde, sayı kazanmak için oyun ile ilgili mesafe tahmini, rakibin önüne ve gerisine topu atma, rakibin köşeden köşeye atışlarında yer değiştirme, dip çizgiye hemen geri dönme, beklenilmeyen toplara müdahale etme, defans ve hücumdaki aldatma stratejilerinin kullanımı ile ilgili taktiksel bilgi ve beceriler üzerine odaklanılmıştır. Birleştirilmiş grupta (beceri - taktik), derslerin % 72'sinde beceri vuruş seçimlerini (servis, drop, clear, smaç, drive) görevlerini içeren; % 28'inde ise; taktiksel görevler (öne, geriye, çapraz, aldatma, yer değiştirme, boş alan yaratma, zayıf backhande vurma v.b.)üzerine odaklanılmıştır. Bilişsel alan testinde; Mc Gee ve Farrow tarafından geliştirilen 45 soruluk badminton test bataryası kullanılmıştır. Sorular; kurallar, teknikler ve strateji bölümlerinden oluşturulmuştur. Sözel açıklama ve hata belirleme testleri; İlk ölçümde, öğrencilerden clear, drop becerilerini gerçekleştirmek için önemli ipuçlarını sözel olarak açıklamaları istenmiştir. İkinci ölçümde, (hata

belirleme ve diğer öğrencilerin gerçekleştirdiği becerilerin düzeltilmesi), öğrenciler diğer bireylerin becerilerini videodan izlemişlerdir. Öğrencilerden yapılan hataları belirlemeleri istenmiş ve oyuncunun bu hatasını düzeltmek için ne yapması gerektiği hakkında sorular yöneltilmiştir. Üçüncü ölçümde, (hata ve oyuncunun taktığını düzeltme) öğrenciler oyun oynarken çekilen videoları izlemişlerdir. Öğrencilere oyunculardan birinin taktiksel hataları belirlemeleri istenmiş ve izledikleri oyuncunun başka ne tür taktikler uygulaması gerektiği hakkında sorular yöneltilmiştir. Oyun performansı ölçümünde, bütün öğrenciler 10 dk. boyunca bir rakibe karşı badminton oynamışlardır. Her öğrenci videoya kaydedilmiştir. Beceri testi değerlendirilmesinde (servis, smaç, clear ve drop) MANOVA testi uygulanmıştır. Servis becerisinde, gruplar arası anlamlı farka rastlanamamıştır. Clear becerisinde, taktik ve beceri grupları benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Taktik ve beceri grupları ile birleştirilmiş gruplar karşılaştırıldığında taktik ve beceri grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Smaç becerisinde, birleştirilmiş grup, taktik grubu ve beceri grubu benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bütün gruplar karşılaştırıldığında, kontrol grubu ve deney grupları arasında, deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farka ($p < 0,05$) rastlanmıştır. Drop becerisinde ise, tüm gruplar benzer sonuçlar elde etmişler ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($p > 0,05$) rastlanamamıştır. Oyun oynama ölçümleri MANOVA testi kullanılarak yapılmıştır. Güç vuruşlarında tüm deney grupları birbirleri ile benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Kontrol grubu ile tüm deney grupları karşılaştırıldığında, deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ($p < 0,05$) elde edilmiştir. Temas kararları ölçümlerine bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Temas uygulamalarında ise, kontrol ve tüm deney grupları karşılaştırıldığında, deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ($p < 0,05$) elde edilmiştir. Servis uygulamalarında ise, kontrol ve tüm deney grupları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanamamıştır. Veri analizinde, becerilerin sözel açıklamaları, hata belirleme, beceri ve taktiklerin düzeltilmesi betimsel olarak analiz edilmiştir. Tüm ölçümler birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Becerilerin sözel ifadesinde sunum için, kolaylık, tipik benzerlik ve farklılık sağlayan drop vuruşu tercih edilmiştir. Hata belirleme ve becerilerin düzeltilmesinde öğrencilerin, servis, clear, drop vuruşlarının

gösterimleri sırasında hataların belirlenmesi sağlanmıştır. Kontrol grubu, deney gruplarına oranla hata belirlemede daha az başarılı olmuşlardır. Beceri grubu ve birleştirilmiş grup, becerilerin karakteristik özellikleri (beklenen özellikler) daha uygun olarak tanımlamışlardır. Bütün deney grupları bilişsel ve beceri performansı olarak, kontrol grubundan daha yüksek başarılarla ulaşmışlardır.

Tjeerdsma, Rink ve Graham (1996); badminton eğitiminden önceki, eğitim sırasındaki, eğitim sonrasındaki öğrenci algıları, değerleri ve inançları konusunda araştırma yapmışlardır. French ve diğerleri (1996-b) tarafından yapılan çalışmanın denekleri üzerinde çalışmışlardır. 6 haftalık çalışmaya 44 öğrenci katılmış, 12 kişilik 4 grup oluşturulmuştur. Öğrencilere 6 haftalık çalışmanın başında, 3. haftasında ve çalışmanın sonunda açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan mülakat yapılmış ve likert tipi tutum ölçeği uygulanmıştır. Mülakat protokolü, çocukların farklı boyutlardaki yargılarını ve algılayışlarını belirlemek için tasarlanmıştır. Mülakat protokolünün tasarlanması için çalışma yapılmadan önce pilot test uygulanmıştır. Pilot çalışma, 6 haftalık çalışmaya katılamayan 10 tane 9. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. İlk mülakatta, bir işi başarmaktan aldıkları zevki, bütün sporlara ve özellikle badminton katılış sebeplerini bulmaya yönelik açık uçlu ve kapalı uçlu sorular sorulmuştur. 3. haftada yapılan mülakatta, öğrencilere badminton başlangıca göre iyi mi, kötü mü oldukları sorulmuş, öğrencilerin cevapları karşısında neden iyi veya neden kötü oldukları sorulmuştur. Çalışmanın sonundaki mülakatta öğrencilere, gelecekte tekrar badminton oynamayı planlayıp planlayamayacakları, bir şeyler öğretmeyi deneyebileceği beden eğitimi sınıflarından hoşlanıp hoşlanmayacakları ve 3 veya 6 haftalık üniteleri seçip seçemeyecekleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Daha sonra, cevapları için nedenler bulmaları istenmiştir. Öğrencilere, “Bu beden eğitimi sınıfı önceki beden eğitimi sınıfından neden farklıdır?” diye sorulmuştur. Tutum ölçeği verilerinin analizinde ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar, likert tipi tutum ölçeği cevapları ve genel sorulara verilen açık yanıtlar kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler likert tipi tutum ölçeğinde verdikleri cevaba göre badminton becerilerinde anlamlı derecede gelişmişlerdir.

Mattsson (2001); yaptığı araştırmasında bir grup golfçünün bir spor eğitim modeli olan Oyunları Anlamayı Öğrenme (TGfU) modeli antrenmanlarından sonra taktiksel koşullarının daha fazla geliştiğini ve buna karşılık rekabete dayalı oyunlar esnasında beceri gerektiren hareketlere daha az odaklandıklarını göstermiştir. İsveç Milli Takımından bayan ve erkek 12 sporcusu (19–23 yaş arası, ortalama puanları 70.58–77,2) TGfU modeli esas alınarak özel tasarlanmış 4 günlük bir antrenman programını uygulamışlardır. Program; oyun değerlendirmesi, taktikler, karar verme ve bireysel beceriler konusunda alıştırmaları içermektedir. Bulgular, oyuncunun vuruştan önceki düşünme sürecinin değiştiğini, aynı zamanda taktiksel becerilerin ifadesi konusunda da değişiklikler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bulgular temel alındığında, bu modelin baz alındığı uygulamaların, oyuncunun, oyun içerisindeki hem olumlu hem de oyuna bağlı bilgilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Wright ve diğerleri (2005) tarafından yapılan bu çalışma, bir basketbol takımında oynayan “Beden Eğitimi Öğretmeni Eğitimi” (PETE) öğrencilerinin, her birinin basketbol öğrenme konusunda teknik ve taktik açıdan, oyunlarının yetenek yönünden nasıl etkilendiği, algılanan yeteneklerin nasıl öğretildiği ve oyunu hangi yaklaşımla öğretmeyi tercih ettiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma öncesi ve çalışma sonrası bilgiler, yarım sahada oynanan oyunların videolarından, anketlerden ve 8 derslik görev planlarından toplanmıştır. Bütün oyun yetenekleri esas alındığında (beceri, karar verme ve destek) grup içi çoklu testler; taktiksel grup üyelerinin gözle görülür biçimde geliştiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kabiliyetlerine yeteneklerine bağlı olarak, taktik ve strateji öğretme, aynı zamanda basketbol becerilerini oyun içinde kullanma gibi, kendi değerlerini geliştirdikleri görülmüştür. Teknik grup üyeleri, bütün oyun becerilerini geliştirememişler ancak, tüm basketbol becerilerini oyun içinde, oyunu ayarlama ve düzenlemede uyguladıkları tespit edilmiştir. Oysa teknik grubun yüzde 80’i (n=15) ve taktik grup (n=15) derslerini tasarlama konusunda, oybirliğiyle taktiksel yaklaşımı seçmişlerdir.

2.3.2. Geleneksel Yaklaşım İle İlgili Araştırmalar

Konukman ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada, üniversite düzeyinde rekreasyonel bilgisayar destekli öğretimle tenis dersi alan öğrencilere; forehand, backhand bilişsel alan ve forehand, backhand psikomotor alan (beceri analizi, AAHPERD tenis beceri performans) testi uygulamışlardır. Tenis dersine, deney grubu 20, kontrol grubu 22 öğrenci olmak üzere toplam 42 öğrenci katılmış ve öğrenciler 4 hafta süreyle, haftada 2 gün 50'er dk.'lık uygulamalar yapmışlardır. Deney grubu hem bilgisayar destekli eğitim hem de komut yöntemi, kontrol grubu ise komut yöntemi ile ders işlemiştir. Bilgisayar destekli görsel eğitim CD'si, üniversite öğrencilerine tenis öğretmek için, Dr. Petrakis tarafından geliştirilmiştir. Bu CD, görsel anlamda tüm tenis becerileri, malzeme, kurallar, taktik stratejiler ve oyunun etik kurallarını içermektedir. Bilişsel alan testi, Hewitt (1964) Bilişsel Alan Testi prosüdüründen yararlanılarak geliştirilmiştir. Forehand, backhand beceri performans ön ve son testleri için, AAHPERD tenis beceri testi prosödürü uygulanmış ve uygulama sırasında yapılan video çekimleri beceri analizi gözlem formları için kullanılmıştır. Verilerin, grup içindeki ön test-son test farklarının çözümlenmesinde MANOVA testi kullanılmıştır. Bilişsel alan testinde, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$), fakat grupların her ikisi de kendi içlerinde son test lehine gelişme sağlamışlardır ($p<0,05$). Forehand, backhand AAHPERD beceri testi sonuçlarına göre, gruplar arasında forehand ve backhand becerisinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$), fakat deney grubu forehand ve backhand becerilerinde kendi içinde son test lehine gelişme sağlamıştır ($p<0,05$). Forehand ve backhand beceri analizlerinde ise, forehand ve backhand becerilerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen ($p>0,05$), her iki beceride de grup içinde deney grupları son test lehine gelişme göstermiştir ($p<0,05$). Bu çalışmada, bilgisayar destekli öğretim araştırmalarıyla paralellik gösteren sonuçlar bulunmuştur. Komut yöntemiyle birlikte kullanılan bilgisayar destekli öğretimin grup içinde gelişme sağladığı görülmüştür.

Konukman ve diğerkleri (2005)'nin yaptığı çalışmada, bilgisayar destekli eğitimin üniversite düzeyinde beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin tenis servis becerisini analiz edebilme yeteneği üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma için, 3 grup oluşturulmuştur. Herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubu; 6 öğrenci, bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile ders işlenen grup; 6 öğrenci, komut yöntemi ile ders işlenen grup da yine; 6 öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın denekleri, gruplara rasgele yöntemle yerleştirilmiştir. Bilgisayar destekli öğretim grubu, 60 dk. süresince 2 adet bilgisayar destekli etkileşimli görsel eğitim CD sinin tenis servisle ilgili kısmını izlemişlerdir. Komut yöntemi grubu, 60 dk. süresince tenis servis konusunda CD lerdeki görüntülerin aynısını komut yöntemiyle uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları, tenis servis beceri analiz testi ve görev analiz testleri kullanılarak toplanmıştır. 3 grup arasındaki farkları bulmak için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca gruplar içindeki değişimi ölçmek içinde Wilcoxon Signed Rank testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki gruplar arasında tenis servis beceri analizi testinde anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Bununla birlikte gruplardan hiçbir grup içinde de ön test ve son test açısından gelişmemiştir. Ayrıca, gruplar arasında görev analiz testinde anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Komut yöntemi ile ders işlenen grup ile bilgisayar destekli öğretim ve kontrol grubu arasında komut yöntemi ile ders işlenen grup lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilmiştir ($p<0,05$). Bununla birlikte, komut yöntemi ile ders işlenen grup ve kontrol grubu son test lehine grup içinde gelişme göstermiştir($p<0,05$). Bu araştırmanın sonucu, özel bir beceri analiz uygulama eğitiminin öğretmen adaylarının beceri analizine hemen etki etmediğini göstermektedir.

Mirzeoğlu (2000) yaptığı çalışmada, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin voleybolda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel (psikomotor) alanlardaki erişim düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel olarak geliştirilen bu araştırmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, beden Eğitimi Öğretmenli Bölümü 1999 – 2000 öğretim yılı II. sınıfta olup, voleybol dersine kayıt yaptıran 40 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerden 20'si deney, 20'si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları

oluşturulurken öğrencilerin bir yıl evvelki (I. sınıftaki) akademik başarıları, voleybol bilgi testinden ve voleybol dersi tutum ölçeğinden ön testte aldıkları puanlar göz önünde bulundurularak gruplar denkleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme (öğrenci takımları – başarı bölümleri), eşli çalışma yöntemi, görsel ve işitsel araç kullanımı, serbest proje hazırlama, problem çözme gibi yapılanmacı etkinliklerden oluşan 55 saatlik bir eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel bütün sınıf öğretimi ve komut yöntemi ile yine 55 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak için, öğrencilerin voleybol dersine ilişkin tutumlarını ölçmek üzere voleybol tutum ölçeği, bilişsel alandaki erişilerini ölçmek için voleybol erişi testi ve devinışsel alandaki erişilerini ölçmek için voleybolu meydana getiren temel becerilerin her birine ait (parmak pas, manşet pas, servis, smaç, blok ve yana plonjon) gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmada tüm davranış alanlarında öğrenci erişilerini elde etmek amacı ile veri toplama araçları eğitim programının başında ve sonunda deneklere uygulanmıştır. Veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımlı ve bağımsız gruplar için t-test, crombach alpha güvenilirlik katsayısı, madde istatistikleri gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin voleybol dersine ait tutum puanları arasında zamana bağımlı olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin tutum puanları karşılaştırıldığında, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin voleybolu oluşturan temel becerilerdeki performanslarında zamana bağımlı olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin temel becerilerle ilgili performanslarındaki farklılıklarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin parmak pas ve blok becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunurken, diğer becerilerde (manşet pas, servis, smaç ve yana plonjon) iki grup arasında bir fark bulunamamıştır. Her iki grubu oluşturan öğrencilerin bilişsel erişi düzeylerinde, zamana bağımlı olarak anlamlı artış gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan bilişsel alan erişi testindeki erişi değerleri karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İlhan ve diğerleri (2005)'nin Bolu İli Kıbrısçık İlçesinde bulunan bir İlköğretim Okulu'nun 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri ve 11 hafta süren çalışmada Çoklu Zekâ Uygulamaları doğrultusunda işlenen Beden Eğitimi ve Spor derslerinin (cimnastik ve voleybol üniteleri) klasik yönteme(komut yöntemi) kıyasla etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada deneysel modellerden deney kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu amaçla, ilköğretim okulu 7. sınıf öğrencilerinden bir gruba (deney grubu) çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile hazırlanan program uygulanırken, diğer gruba (kontrol grubu) komut yöntemi ile hazırlanan program uygulanmıştır. Deney grubu; 9 kız 10 erkek olmak üzere toplam 19 kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise, 11 kız ve 7 erkek olmak üzere toplam 18 kişiden oluşmaktadır. Deney grubu yaş ortalaması 13 ± 0.33 , kontrol grubu yaş ortalaması ise, 13.33 ± 0.59 'dur. Her ünite başında ve sonunda bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek amacıyla cimnastik ve voleybol başarı testleri, devinişsel becerileri ölçmek için ise seçilen ünitelere ait beceriler için geliştirilen gözlem formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik, Mann-Whitney U ve Willcoxon testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçlar kontrol ve deney gruplarının her ikisinin de, bilişsel ve devinişsel alanda kendi içinde anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini, kontrol ve deney gruplarının, bilişsel ve devinişsel alan erişim düzeyleri karşılaştırıldığında ise sadece cimnastik ünitesinin geriye takla becerisinde istatistiksel açıdan anlamlı ($p < 0.05$) bir fark elde edildiğini, fakat bilişsel alan ve diğer becerilerde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p > 0.05$).

Çelen (2006), Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan bir İlköğretim Okulu'nun 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, geleneksel yöntem (komut yöntemi) ve çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen Beden Eğitimi ve Spor dersleri (cimnastik ve voleybol üniteleri) sonunda, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden gelişim gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmada, deneysel modellerden deney kontrol gruplu ön test- son test modeli kullanılmıştır. Bu amaçla, ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinden bir gruba (deney grubu) çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile hazırlanan program uygulanırken, diğer gruba (kontrol grubu) komut yöntemi ile hazırlanan program uygulanmıştır. Deney grubu; 11 kız 22

erkek olmak üzere toplam 33, kontrol grubu ise 18 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 33 kişiden oluşmaktadır. Deney gurubu yaş ortalaması 11.96 ± 0.46 , kontrol grubu yaş ortalaması ise 12.03 ± 0.52 'dir. Her ünite başında ve sonunda bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmış çoktan seçmeli test; psikomotor becerileri ölçmek için de gözlem formları kullanılmıştır. Duyuşsal alan ile ilgili testler araştırmanın başında ve sonunda tutum ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının kendi içindeki ön test ve son test değerleri karşılaştırıldığında, her iki grupta da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < 0.05$). Kontrol ve deney gruplarının; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan erişim düzeyleri karşılaştırıldığında, her iki ünite de bilişsel alanda deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı ($p < 0.05$) bir fark, psikomotor alan da ise bütün becerilerde kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) bir fark elde edilmiştir. Duyuşsal alan da ise, deney grubu lehine anlamlı ($p < 0.05$) bir fark elde edilmiştir.

Karakaya ve diğerleri (2001), yaptıkları araştırmada cimnastikte çember becerisinin öğretmeninde komut ve alıştırma yöntemlerinin erişime etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 1998–99 yılında Beytepe İlköğretim Okulu 4. sınıfında öğrenim gören 16 kız, 24 erkek öğrenci, bilişsel alanın bilgi ve kavrama, devinişsel alanın öğretmenle birlikte yapma düzeyleri ve 80'er dk.'lık 2 ders saati ile sınırlıdır. Çalışmada ön test-son test araştırma deseni kullanılmış bir grupla komutla öğretim yapılırken, diğer grupla alıştırma yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Veriler, bilişsel alan için çoktan seçmeli test, devinişsel alan için dereceleme ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Dereceleme ölçeklerine göre, puanlama yapan hakemler arası güvenilirliği hesaplamada sınıf içi korelasyon tekniği, verilerin çözümlenmesinde "t" testinden yararlanılmış, hata payı 0,05 olarak alınmıştır. Verilerin çözümlenmesine göre uzmanlar arası güvenilirlik 0,84 ile 0,90 arasında değişmektedir. Bulgulara göre komut ve alıştırma yöntemleri ile ders işlenen grupların erişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada, 4 hafta süre ile taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımdan oluşan iki farklı yaklaşımın tenis oyununda forehand, backhand ve servis beceri analizleri ve maç analizi üzerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda 2004–2005 yılı güz döneminde tenis dersi alan farklı iki gruptan oluşan 8'er öğrencinin tenis dersi ile ilgili forehand, backhand ve servis beceri analizi ve maç analizi gözlem formları doldurularak ölçülmüştür. Beceri analizi ve maç analizi değerleri açısından taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım grupları arasındaki farklılıklar karşılaştırılarak araştırmanın problemine yanıt verilmeye çalışılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

İki farklı öğretim yaklaşımının tenis öğretimi üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu araştırmanın; bağımlı değişkenlerini, taktik oyun yaklaşımı ders planları [Griffin, Mitchell ve Oslin (1997), ders modülü düzey 1'den alınan ders planları, ülkemizde kullanılan ders planı şablonlarından birisine uyarlanmış (Ek:5)] ve geleneksel yaklaşım ders planlarından (Ek:5) oluşan iki farklı eğitim programı; bağımsız değişkenlerini ise, beceri analizi (forehand, backhand, servis) ve maç

analizi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ön test son test kontrol gruplu modelin şematik görünümü aşağıdaki gibidir:

G_1	T_1	D	T_2
G_2	T_3		T_4

G_1 = Deney Grubu

G_2 = Kontrol Grubu

T_1, T_3 = Ön Test Puanları

T_2, T_4 = Son Test Puanları

D = Deneysel İşlem

Taktik oyun yaklaşımı etkinlikleri ile ders alan deney ve geleneksel yaklaşım etkinlikleri ile ders alan kontrol gruplarındaki öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrasındaki beceri ve maç analizi değerleri arasındaki farklara bakılarak, araştırmanın problemine yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde 2004–2005 öğretim yılı güz döneminde tenis dersi alan 2 farklı gruptan, 7 kız 9 erkek toplam 16 öğrenci oluşturmuştur. Yüksekokulda tenis dersi alan 4 gruptan rasgele yöntem ile 2 grup seçilmiş ve gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Kontrol grubunda 4 kız ve 4 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenci, deney grubunda, 3 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol ve deney grupları oluşturulurken, beceri analizi ve maç analizi ön test puanları dikkate alınmış, gruplar arası karşılaştırmalarda ise Mann-Whitney U istatistiksel test tekniği kullanılmıştır. Mann-Whitney U Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Tablo 1, 2).

Kontrol ve deney gruplarının beceri analizindeki hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi amacı ile forehand, backhand, servis beceri analizi ön test puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 1’de, verilmiştir.

Tablo 1: Kontrol ve Deney Gruplarının Forehand, Backhand, Servis Beceri Analizine Ait Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.

BECERİ ANALİZİ	Kontrol Grubu			Deney Grubu			U	p
	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması		
FOREHAND	8	9,44	75,50	8	7,56	60,50	-0,78	0,43
BACKHAND	8	9,56	76,50	8	7,44	59,50	-0,89	0,37
SERVİS	8	9,00	72,00	8	8,00	64,00	-0,42	0,67

$p > 0,05$

Tablo 1 incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının forehand, backhand, servis beceri analizi ön test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir [forehand beceri analizi; $u = -0,78$ $p > 0,05$, backhand beceri analizi; $u = -0,89$ $p > 0,05$, servis beceri analizi; $u = -0,42$ $p > 0,05$].

Kontrol ve deney gruplarının maç analizi hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi amacı ile maç analizine ait ön test puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kontrol ve Deney Gruplarının Maç Analizine Ait Ön Test Değerlerinin Karşılaştırılması.

MAÇ ANALİZİ	Kontrol Grubu			Deney Grubu			U	p
	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması		
	8	9,13	73,00	8	7,88	63,00		

$p > 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının maç analizi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($u = -0,53$ $p > 0,05$)

Beceri ve maç analizlerine ait ön test puanlarına ait bulgular göz önüne alındığında deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin birbirleri ile önemli ölçüde benzer nitelikler taşıdıkları görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları da; deney ve kontrol gruplarını denkleştirme açısından iki grubun birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Gözlem Formları

Deneklerin beceri analizi ve maç analizini değerlendirmek amacı ile tenis dersinin araştırmayla ilgili kısmını oluşturan becerilerin her biri için ayrı ayrı geliştirilen gözlem formlarından yararlanılmıştır. Bu beceriler, tenis forehand, backhand ve servis becerilerini kapsamaktadır.

Gözlem formlarını oluşturabilmek için, önce her beceriyi meydana getiren hareketler listelenmiş ve o becerinin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmeye yarayan kritik davranışlar saptanmıştır. Daha sonra her beceri için belirlenen kritik davranışların gözlenmesini ve puanlamasını kolaylaştıracak birer araç hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formları betimleme ölçeği şeklindedir. Gözlem formunda yer alan her kritik davranış evet- hayır şeklinde değerlendirilmiştir. Kritik davranışın gözlenmesi sırasında işaretlenen “evet”, o davranışın tekniğe uygun şekilde kazanıldığını veya gözlendiğini; “hayır” ise, davranışın kazanılmamış ya da gözlenmemiş olduğunu ifade etmektedir.

Her bir beceri için hazırlanan gözlem formları, beden eğitimi ve tenis alanında çalışan 3 uzmanca incelenmiş ve bu uzmanların kanılarına dayalı olarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Öğrencilerin beceri ve maç performanslarını ölçmek için gözlem formları araştırmacı ve tenis alanında 2 uzman tarafından doldurulmuştur. Gözlem formları doldurulmadan önce, araştırmacı ve gözlem yapacak olan diğer uzmanlar bir süre beraber çalışarak gözlemde kullanacakları esasları birlikte belirlemişlerdir. Bu durumun geliştirilen araçların geçerliliğini yükselttiği söylenebilir.

3.3.2. Gözlem Formlarının Geçerliliği, Güvenirliği ve Uygulanabilirliği

Gözlem formları hazırlanmadan önce tenis ile ilgili kaynaklar taranmış ve araştırmayı meydana getiren becerilerin her biri için iş analizleri oluşturulmuştur. Daha sonra her bir beceri için ölçülmesi gerekli olan kritik davranışlar belirlenmiştir. Kritik davranışların kolay gözlemlenmesi için gerekli araçlar hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formlarında yer alan cümlelerin bir kısmı uzman kanısı ile düzeltilmiştir. Tüm bu yapılan çalışmaların ölçeğin kapsam geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Hazırlanan gözlem formları deneysel işlem öncesi ve sonrası, araçları geliştiren araştırmacı ve iki uzman olmak üzere toplam üç kişi tarafından kullanılmıştır. Değişik gözlemcilerin ön testte yaptıkları ölçümlerin tutarlı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3 : Ön Test İçin Gözlemciler Arasındaki Tutarlılığa İlişkin Varyans Analizi

Beceriler	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Forehand Beceri analizi	GA	2	21,12	10,56	0,02	0,97
	Gİ	45	17181,18	381,80		
	Toplam	47	17202,31			
Backhand Beceri analizi	GA	2	9,04	4,52	0,04	0,95
	Gİ	45	4161,62	92,48		
	Toplam	47	4170,66			
Servis Beceri analizi	GA	2	275,29	137,64	0,09	0,90
	Gİ	45	62322,18	1384,93		
	Toplam	47	62597,47			
Maç analizi	GA	2	21,12	10,56	0,38	0,68
	Gİ	45	1234,12	27,42		
	Toplam	47	1255,25			

p>0.05

Tablo 3’de de görüldüğü gibi, tenisi oluşturan becerilerde gözlemciler arası tutarlılık olup olmadığını saptamak için, gözlemcilerin ön test puanları ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, gözlemcilerin ölçüm ortalamaları arasında hiçbir beceride fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre; ön testte gözlemcilerin değişik beceriler için yaptıkları ölçümlerin hemen hemen aynı, dolayısı ile de güvenilir olduğu söylenebilir.

Değişik gözlemcilerin son testte yaptıkları ölçümler arasında farklılık olup olmadığının sınanması için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Son Test İçin Gözlemciler Arasındaki Tutarlılığa İlişkin Varyans Analizi

Beceriler	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Forehand Beceri analizi	GA	2	21,12	10,56	0,06	0,93
	Gİ	45	6934,12	154,09		
	Toplam	47	6955,25			
Backhand Beceri analizi	GA	2	21,12	10,56	0,15	0,85
	Gİ	45	3064,12	68,09		
	Toplam	47	3085,25			
Servis Beceri analizi	GA	2	600,29	300,14	0,34	0,70
	Gİ	45	38935,37	865,23		
	Toplam	47	39535,66			
Maç analizi	GA	2	21,12	10,56	0,28	0,75
	Gİ	45	1660,68	36,90		
	Toplam	47	1681,81			

p>0.05

Tablo 4 incelendiğinde, son testte tenisi oluşturan becerilerde gözlemciler arası tutarlılık olup olmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, gözlemcilerin ölçüm ortalamaları arasında hiçbir beceride fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre, son testte gözlemcilerin değişik beceriler için yaptıkları ölçümlerin hemen hemen aynı, dolayısı ile de güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada yer alan alt problemlere cevap olacak verileri toplamak amacı ile yapılan işlemler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

İlk aşamada araştırmada kullanılacak olan ünite seçilmiştir. Tenis ünitesinin hedefleri doğrultusunda araştırmacı tarafından; taktik oyun yaklaşımı etkinlikleri için, Griffin, Mitchell ve Oslin (1997), ders modülü düzey 1’den alınan ders planları, Türkiye’de kullanılan ders planı şablonlarından birisine uyarlanarak her ders için günlük ders planı geliştirilmiştir (Ek:5). Aynı şekilde, geleneksel yaklaşım etkinliklerinde kullanılmak üzere, her ders için günlük ders planları geliştirilmiştir (Ek: 6).

Tenis öğretiminde kullanılacak olan gözlem formları, çalışma yaprakları v.b. gibi araştırma ile ilgili tüm araç-gereçler belirlenerek hazır duruma getirilmiştir. Uygulama yapılacak olan gruplar 2004–2005 öğretim yılı güz döneminde tenis dersi alan öğrencilerin oluşturduğu 4 ayrı gruptan; rasgele yöntemle biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere 2 grup seçilmiş, uygulama yapılacak öğrencilerden imzalı izin formu alınmıştır.

Çalışmada, taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımla hazırlanan ders planlarında bulunan etkinlikler, 4 hafta boyunca haftada iki ders saati (ders saati 50 dakika) uygulanmıştır. 2004–2005 öğretim yılı güz döneminde çalışmanın başladığı ilk ders saatinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerine forehand ve backhand beceri analizi ön testi için; 2’şer deneme vuruşu ardından 10’ar vuruş yaptırılmış, servis beceri analizi ön testi için ise; 2 sağ, 2 sol taraftan toplam 4 deneme atışı ardından 8 sağ, 8 sol taraftan toplam 16 servis atışı yaptırılmış ve bu atışlar videoya kaydedilmiştir. Yapılan bu çekimler beceri analizi gözlem formlarını doldurabilmek için araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından kullanılmıştır. Çekimler araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından Windows Media Playerdan izlenmiş ve her bir beceri için gözlem formu doldurulmuştur. Deneklerin araştırmacı ve 2 gözlemciden aldığı puanların aritmetik ortalaması alınmış ve her öğrenciye ait forehand, backhand ve

servis becerileri için ayrı ayrı beceri analizi puanları elde edilmiştir.

Bir sonraki hafta maç analizi için erkek ve bayan denekler kendi aralarında 7'şer dk.lık maç yapmışlar ve bu esnada denekler kameraya çekilmiştir. Daha sonra bu görüntüler araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından Windows Media Playerdan izlenmiş ve gözlem formları doldurulmuştur. Araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından verilen puanların aritmetik ortalaması alınarak, her öğrenciye ait maç performansı için tek tek uygulama puanları elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine çalışmanın deneysel bir araştırma için yapıldığı söylenmiştir. Deney grubuna, taktik oyun yaklaşımı etkinlikleri, kontrol grubuna da geleneksel yaklaşım etkinlikleri ile 4 hafta süreyle haftada 2 saat ders işlenmiştir.

Her iki grup, 4 hafta sonunda forehand, backhand ve servis becerilerine ait beceri analizi gözlem formlarını doldurabilmek için; forehand ve backhand beceri analizi son testi için 2 deneme vuruşu ardından 10'ar vuruş yaptırılmış servis beceri analizi son testi için ise 2 sağ, 2 sol taraftan toplam 4 deneme atışı ardından 8 sağ, 8 sol taraftan toplam 16 servis atışı yaptırılmış ve bu atışlar kameraya kaydedilmiştir. Yapılan bu çekimler beceri analizi gözlem formlarını doldurabilmek için araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından kullanılmıştır. Çekimler araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından Windows Media Playerdan izlenmiş ve her bir beceri için gözlem formu doldurulmuştur. Deneklerin araştırmacı ve 2 gözlemciden aldığı puanların aritmetik ortalaması alınmış ve her öğrenciye ait forehand, backhand ve servis becerileri için ayrı ayrı beceri analizi puanları elde edilmiştir.

Bir sonraki hafta maç analizi için erkek ve bayan denekler kendi aralarında 7'şer dk.lık maç yapmışlar ve bu esnada denekler kameraya çekilmiştir. Daha sonra bu görüntüler araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından Windows Media Playerdan izlenmiş ve gözlem formları doldurulmuştur. Araştırmacı ve 2 gözlemci tarafından verilen puanların aritmetik ortalaması alınarak, her öğrenciye ait maç performansı için tek tek uygulama puanları elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen puanlar üzerinde gerekli istatistiksel işlemler yapılmış ve araştırmanın alt problemlerine yanıt aranmaya çalışılmıştır.

3.4.1. Taktik Oyun Yaklaşımı ve Geleneksel Yaklaşım Etkinlikleri ve Uygulanması

Tenis dersi, deney grubunda taktik oyun yaklaşımı etkinlikleri ile kontrol grubunda ise, geleneksel yaklaşım etkinlikleri ile işlenmiştir. Bu kısımda bu yaklaşımların deney ve kontrol gruplarında nasıl uygulandığı ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

3.4.1.1. Deney Grubunda Tenis Dersinin İşlenmesi

Bu çalışmada deney grubuna 4 hafta, haftada 2 ders saati uygulama süresince, tenis dersi forehand, backhand ve servis konuları taktik oyun yaklaşımı etkinlikleri, [Griffin, Mitchell ve Oslin (1997), ders modülü düzey 1’den alınan ders planları, Türkiye’de kullanılan ders planı formatlarından birisine uyarlanarak hazırlanmıştır (Ek.5).] işlenirken, öğrencilerin bu becerileri oyun içerisinde nerede ve niçin kullanacaklarını, taktik açıdan neler yapmaları gerektiğini ve maç sırasında sonuca minimum enerjiyle nasıl ulaşabileceklerini görmelerini sağlayan etkinlikler yapılmıştır. Taktik oyun yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri olarak; sunu yolu ile anlatım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, soru-cevap, demonstrasyon, informal öğretmen konuşması işe koşulmuştur. Derslerde dönüt, pekiştireç ve ipuçları kullanılmıştır. Taktik oyun yaklaşımı ile işlenen derslerde beceriler oyun içinde öğretildiğinden oyunun genel yapısı itibarıyla becerilerin tekrar sayıları kontrol altında tutulamamıştır. Fakat sadece becerilerle ilgili alıştırılmalarda tekrar sayısı kontrol edilebilmiştir. Aynı zamanda derslerde modifiye edilmiş (mini, uzun dar kortlar vb.) ortamlarda, deneklere tenis beceri ve taktiklerini kapsayan oyunlar oynatılmıştır. Taktik oyun yaklaşımı derslerinde modül 1’in kullanılmasının temel nedeni, araştırmada kullanılan forehand, backhand (temel

yer vuruşları) ve servis becerisinin ağırlıklı olarak modül 1’de yer almasıdır. Aşağıdaki çizelgede taktik oyun yaklaşımı ders planlarının aşamalarını gösteren modüller yer almaktadır (Griffin, Mitchell ve Oslin, , 1997, ss.148);

Taktiksel Problemler	Taktiksel Modüller		
	I	II	III
Hücum (Sayı alma) Rakip sahada boş alan yaratmak için hücumla hazırlanma Puan Kazanma Hücumu Paylaşma	Temel Yer Vuruşları • Forehand • Backhand Yaklaşma vuruşu Ayak Oyunları • Forehand • Backhand • Servis	Düz Servis Temel Yer Vuruşları • Çapraz kort • Temel Çizgi Lob (Aşırma Vuruş) • Hücum • Smaç • Vole • Çapraz Kort • Temel Çizgi Önlü arkalı yerleşme	Fileyi geçen vuruş Kesme (drop) vuruşla hücum Çiftlerde iletişim (önlü arkalı yerleşme pozisyonunda)
Savunma (Sayı Vermeme) Filenin kendi tarafındaki kortu savunma Hücumla karşı Savunma Çiftlerde savunma	Kortta merkeze gelme İleri ve geri yerleşme	Lob (Aşırma) • Hücum	Hücumu geri çevirme • Kesme (drop) vuruş Çiftlerde (yan yana yerleşme pozisyonunda) iletişim

Çizelge 4. Taktik Oyun Yaklaşımı Planlarının Aşamaları Modüller I, II, III
(Griffin, Mitchell ve Oslin, , 1997, ss.148).

Deney grubunun tenis dersi uygulamaları, üniversite düzeyinde 13 yıllık tenis öğretimi ve antrenörlük deneyimi olan, bilim doktorasını (Ph.D.) bilgisayar destekli tenis öğretiminde tamamlamış bir öğretim üyesi tarafından uygulanmıştır.

3.4.1.2. Kontrol Grubunda Tenis Dersinin İşlenmesi

Kontrol grubunda 4 haftalık uygulama süresince, geleneksel yaklaşımla hazırlanan tenis dersi forehand, backhand ve servis becerileri ile ilgili etkinlikleri içeren ders planları, uygulanmıştır (Ek:6). Dersin başında öğrencilere dersin nasıl

işleneceği öğretmen tarafından açıklanmıştır. Kontrol grubunda, konularla ilgili sorular öğretmenden öğrencilere ya da öğrencilerden öğretmene doğru sorulmuştur. Sınıf içerisinde herhangi bir öğrenci etkileşimine izin verilmemiştir. Öğretmen gerekli gördüğü zaman öğrencilere tek tek ya da bütün olarak dönüt sağlamıştır. Ayrıca, öğretmen tarafından öğrencilere derslerde mümkün olduğunca pekiştireç verilmiştir. Derslerde, ısınma hareketleri öğretmen tarafından yaptırılmış, konu ile ilgili alıştırmaları önce öğretmen tarafından anlatılmış ve gösterilmiş, daha sonra öğrencilerin uygulamasına fırsat verilmiştir. Uygulamalar sırasında öğretmen her öğrenciyi tek tek izlemiş, gerekli ipucu ve dönütleri sunmuş, pekiştireçleri kullanmıştır. Alıştırmalar ile ilgili çalışma süreleri ve biçimlerine öğretmen karar vermiştir. Her alıştırmayla ilgili tekrar sayısı 15–20 arasındadır. Dersin sonunda soğuma çalışmaları yine öğretmen tarafından yaptırılmıştır. Geleneksel yaklaşım ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri olarak; komut yöntemi, sunu yolu ile anlatım, demonstrasyon işe koşulmuştur. Kontrol grubunun tenis dersi uygulamaları, deney grubuna ders veren üniversite düzeyinde 13 yıllık tenis öğretimi ve antrenörlük deneyimi olan, bilim doktorasını (Ph.D.) bilgisayar destekli tenis öğretiminde tamamlamış bir öğretim üyesi tarafından uygulanmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, ölçme araçlarının hazırlanmasında ve araştırma sonucunda elde edilen ön test ve son test verilerinde aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır:

Beceri ve maç analizi gözlem formları; gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi, grupların ön test ve son test değerleri arasındaki farklarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ve gözlemciler arasındaki tutarlığın hesaplanması için tek yönlü varyans analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir.

Bu çalışmada anlamlılık düzeyi çalışmanın başında 0.05 olarak belirlenmiştir ve analizler Windows için SPSS 11.0 paket programında yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın problemini; taktik oyun yaklaşımının tenis öğretimi üzerine etkisinin olup olmadığının araştırılması oluşturmaktadır.

Bu bölümde deney ve kontrol grubunu oluşturan deneklerin beceri ve maç analizi gözlem formları aracılığı ile elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmanın problemine ilişkin bilgiler; beceri ve maç analizi için araştırmacı ve uzman tarafından geliştirilen gözlem formlarından elde edilmiştir.

4.1. ALT PROBLEM 1

4 hafta süreyle uygulanan geleneksel yaklaşım etkinliklerinin; forehand, backhand, servis beceri analizi üzerine etkisi var mıdır? Sorusuna cevap aranmış, geleneksel yaklaşımla işlenen derslerin beceri analizi üzerine etkilerini görmek için deneklerin forehand, backhand ve servis becerileri ön test ve son test performans puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Kontrol Grubunun Forehand, Backhand, Servis Beceri Analizi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Beceriler	Öntest Sontest	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Forehand	Pozitif sıra	7	2,00	2,00	-2,24	0,02*
	Negatif sıra	1	4,86	34,00		
	Eşit	0	-	-		
Backhand	Pozitif sıra	8	,00	,00	-2,52	0,01*
	Negatif sıra	0	4,50	36,00		
	Eşit	0	-	-		
Servis	Pozitif sıra	8	,00	,00	-2,52	0,01*
	Negatif sıra	0	4,50	36,00		
	Eşit	0	-	-		

p< 0,05*

Kontrol grubunun ön test ve son test forehand, backhand ve servis beceri analizi değerleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında [forehand beceri analizi $z(-2,24)=0,02;p<0,05$; backhand beceri analizi $z(-2,52)=0,01;p<0,05$; servis beceri analizi $z(-2,52)=0,01;p<0,05$] anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test lehinde olduğu görülmektedir.

Çalışmada uygulanan tüm becerilerin analizlerine ait ön test ve son test puanlarına ait bulgular göz önüne alındığında geleneksel yaklaşımla ders işleyen deneklerin tüm becerilerin analizinde ön testten son teste geliştikleri görülmektedir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları da; geleneksel yaklaşımla ders işleyen kontrol grubunun forehand, backhand ve servis becerilerinde gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre, geleneksel yaklaşımla işlenen derslerin forehand, backhand ve servis becerilerinin gelişimi açısından yararlı olduğu söylenebilir.

4 hafta süreyle uygulanan geleneksel yaklaşımın; maç analizi üzerine etkisi var mıdır? Sorusuna cevap aranmış, geleneksel yaklaşımla uygulanan ders planlarının maç analizi üzerine etkilerini görmek için grupların maç analizi ön test ve son test puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Kontrol Grubunun Maç Analizi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Öntest Sontest	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Maç Analizi	Pozitif sıra	8	,00	,00	-2,52	0,01*
	Negatif sıra	0	4,50	36,00		
	Eşit	-	-	-		

p< 0,05*

Kontrol grubunun ön test ve son test maç analizi değerleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında [maç analizi; z(-2,52)=0,01;p<0,05] anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test lehinde olduğu görülmektedir.

Çalışmada uygulanan maç analizine ait ön test ve son test puanlarıyla ilgili bulgular göz önüne alındığında geleneksel yaklaşımla ders işleyen deneklerin maç analizinde ön testten son teste geliştikleri görülmektedir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları da; geleneksel yaklaşımla ders işleyen kontrol grubunun maç performansında gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre, geleneksel yaklaşımla işlenen derslerin maç performansı açısından yararlı olduğu söylenebilir.

4.2. ALT PROBLEM 2

4 hafta süreyle uygulanan taktik oyun yaklaşımı etkinliklerinin; forehand, backhand, servis beceri analizi üzerine etkisi var mıdır? Sorusuna cevap aranmış, uygulanan taktik oyun yaklaşımının beceri analizi üzerine etkilerini görmek için, deney grubunun; forehand, backhand ve servis becerilerinin ön test ve son test değerleri Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney Grubunun Forehand, Backhand, Servis Beceri Analizi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Beceriler	Öntest Sontest	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Forehand	Pozitif sıra	8	,00	,00	-2,52	0,01*
	Negatif sıra	0	4,50	36,00		
	Eşit	0	-	-		
Backhand	Pozitif sıra	8	,00	,00	-2,53	0,01*
	Negatif sıra	0	4,50	36,00		
	Eşit	0	-	-		
Servis	Pozitif sıra	8	,00	,00	-2,52	0,01*
	Negatif sıra	0	4,50	36,00		
	Eşit	0	-	-		

P< 0,05*

Deney grubunun ön test ve son test forehand, backhand ve servis beceri analizi değerleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında [forehand beceri analizi $z(-2,52)=0,02$; $p<0,05$; backhand beceri analizi $z(-2,53)=0,01$; $p<0,05$; servis beceri analizi $z(-2,52)=0,01$; $p<0,05$] anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test lehinde olduğu görülmektedir.

Çalışmada uygulanan tüm becerilerin analizlerine ait ön test ve son test puanlarına ait bulgular göz önüne alındığında taktik oyun yaklaşımıyla ders işleyen deneklerin tüm becerilerin analizinde ön testten son teste geliştikleri görülmektedir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları da; taktik oyun yaklaşımıyla ders işleyen deney grubunun forehand, backhand ve servis becerilerinde gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre, taktik oyun yaklaşımıyla işlenen derslerin forehand, backhand ve servis becerilerinin gelişimi açısından yararlı olduğu söylenebilir.

4 hafta süreyle uygulanan taktik oyun yaklaşımı etkinliklerinin; maç analizi üzerine etkisi var mıdır? Sorusuna cevap aranmış, taktik oyun yaklaşımı ile uygulanan ders planlarının maç analizi üzerine etkilerini görmek için deney grubunun; maç analizi ön test ve son test değerleri Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney Grubunun Maç Analizi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Öntest Sontest	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Maç Analizi	Pozitif sıra	8	,00	,00	2,52	0,01*
	Negatif sıra	0	4,50	36,00		
	Eşit	-	-	-		

P< 0,05*

Deney grubunun ön test ve son test maç analizi değerleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark [maç analizi; $z(-2,52)=0,01;p<0,05$] olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test lehinde olduğu görülmektedir.

Çalışmada uygulanan maç analizlerine ait ön test ve son test puanlarına ait bulgular göz önüne alındığında taktik oyun yaklaşımıyla ders işleyen deneklerin maç analizinde ön testten son teste geliştikleri görülmektedir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları da; taktik oyun yaklaşımıyla ders işleyen deney grubunun performansında artış sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre, taktik oyun yaklaşımıyla işlenen derslerin maç performansı açısından yararlı olduğu söylenebilir.

4.3. ALT PROBLEM 3

4 hafta süreyle uygulanan taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımla işlenen derslerin; forehand, backhand, servis beceri analizi erişim düzeyleri üzerine etkisi var mıdır? Sorusuna cevap aranmış ve bunun için, kontrol ve deney gruplarının forehand, backhand ve servis beceri analizi erişim puanları Man-Whitney U testi karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Kontrol ve Deney Gruplarının Forehand, Backhand, Servis Beceri Analizi Erişim Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

BECERİLER	Kontrol Grubu		Deney Grubu		U	p
	Sıra Toplamı	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Sıra Ort.		
Forehand	9,56	76,50	7,44	59,50	-0,89	0,37
Backhand	8,44	67,50	8,56	68,50	-0,05	0,95
Servis	9,00	72,00	8,00	64,00	-0,42	0,67

p>0.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney grubu ile kontrol grubunun erişim puanları arasında forehand becerisi ($u = -0,89$, $p>0.05$) backhand becerisi ($u = -0,05$, $p>0.05$) ve servis becerisi ($u = -0,42$, $p>0.05$) analizinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışmada uygulanan tüm beceri analizi erişim puanlarına ait bulgular göz

önüne alındığında taktik oyun ve geleneksel yaklaşımla ders işleyen gruplardaki deneklerin birbirleri ile önemli ölçüde benzer nitelikler taşıdıkları görülmektedir. Yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları da; taktik oyun ve geleneksel yaklaşımla ders işleyen grupların forehand, backhand ve servis beceri gelişimi açısından iki grubun birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Yani, taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımın çalışmada uygulanan tüm becerileri aynı oranda geliştirdiği söylenebilir.

4 hafta süreyle uygulanan taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımla işlenen derslerin; maç analizi erişim düzeyleri üzerine etkisi var mıdır? sorusuna cevap aranmış bunun için, kontrol ve deney grupları maç analizi erişim puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Kontrol ve Deney Gruplarının Maç Analizi Erişim Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

	Kontrol Grubu		Deney Grubu		U	p
	Sıra Toplamı	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Sıra Ort.		
Maç Analizi	4,50	36,00	12,50	100,00	-2,63	0,01*

P<0,05*

Tablo 10'da görüldüğü gibi, deney grubu ile kontrol grubun erişim puanları arasında maç analizi ($u = -2,63$, $p < 0.05$) becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun maç performansları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu bulgular ışığında beden eğitimi derslerinde taktik oyun yaklaşımının maç performansında olumlu yönde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Maç analizi erişim puanlarına ait bulgular göz önüne alındığında taktik oyun ve geleneksel yaklaşımla ders işleyen gruplardaki deneklerin maç analizi değerleri birbirlerinden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları da; taktik oyun ve geleneksel yaklaşımla ders işleyen grupların maç performansı açısından iki grubun birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, taktik oyun yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre maç performansını daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ile yapılan diğer araştırma bulguları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulmuştur.

5.1. TARTIŞMA

5.1.1. ALT PROBLEM 1

1. 4 hafta süreyle uygulanan geleneksel yaklaşımın forehand, backhand ve servis beceri analizleri üzerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın beceri analizi bulgularına bakıldığında; kontrol grubunun forehand, backhand ve servis beceri analizi ön test ve son test değerleri arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [forehand beceri analizi $z(-2,24)=0,02;p<0,05$; backhand beceri analizi $z(-2,52)=0,01;p<0,05$; servis beceri analizi $z(-2,52)=0,01;p<0,05$]. Bu sonuçlara göre; kontrol grubu öğrencilerinin giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında anlamlı bir yükselme kaydedildiği ve uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle; kontrol grubu kendi içinde gelişim göstermiştir. Araştırmanın bu bulguları diğer araştırmacıların yapmış oldukları çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Mirzeoğlu (2000) yaptığı çalışmada; geleneksel yaklaşım doğrultusunda voleybol dersi işleyen kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, voleybolu oluşturan temel becerilerdeki performanslarında zamana bağımlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu saptamıştır ($p < 0.05$). İlhan ve diğerleri (2004); yapmış oldukları çalışmada geleneksel yaklaşım doğrultusunda voleybol ve cimnastik ünitelerini işleyen, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, voleybolu ve cimnastiği oluşturan

temel becerilerdeki (parmak pas, manşet pas, servis, öne takla, geriye takla, amut takla) performanslarında kendi içinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu saptamışlardır ($p < 0.05$). Çelen (2006); yaptığı çalışmasında geleneksel yaklaşımla ders işlenen kontrol grubunun cimnastik ve voleybol beceri puanlarını ön test ve son test değerleri açısından karşılaştırıldığında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlamıştır ($p < 0.05$). Araştırmanın bu bulguları, Konukman ve diğerlerinin (2001); yapmış oldukları çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir. Geleneksel yaklaşımla ders işlenen grupta forehand ve backhand beceri analizi puanları ön test son test değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlayamamışlardır. İki araştırma arasındaki bu farklılık; çalışmaların yapıldığı ortam, çalışmaya katılan öğrenci sayısı, öğrenci hazırbulunuşluk seviyeleri, ders planlarında yer alan etkinliklere ayrılan süre farklılıklarından ve derslerde uygulanan planlar arası farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

2. 4 hafta süreyle uygulanan geleneksel yaklaşımın maç analizi üzerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın maç analizi bulgularına bakıldığında; kontrol grubunun ön test ve son test değerleri arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [maç analizi; $z(-2,52)=0,01;p<0,05$]. Bu sonuçlara göre; kontrol grubu öğrencilerinin giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında anlamlı bir yükselme kaydedildiği ve uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle; kontrol grubu kendi içinde gelişim göstermiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda dünyada geleneksel yaklaşımla ilgili pek çok çalışma olmasına rağmen geleneksel yaklaşımla ders işleyen öğrencilerin maç analizi performansları açısından grubun kendi içinde gelişimi ile ilgili verilere rastlanamamıştır.

5.1.2. ALT PROBLEM 2

1. 4 hafta süreyle uygulanan taktik oyun yaklaşımının forehand, backhand ve servis beceri analizleri üzerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın beceri analizi bulgularına bakıldığında; deney grubunun forehand, backhand ve servis beceri analizi ön test ve son test değerleri arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [forehand beceri analizi $z(-2,52)=0,02;p<0,05$; backhand beceri analizi $z(-2,53)=0,01;p<0,05$; servis beceri analizi $z(-2,52)=0,01;p<0,05$]. Bu sonuçlara göre; deney grubu öğrencilerinin giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında anlamlı bir yükselme kaydedildiği ve uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle; deney grubu kendi içinde gelişim göstermiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda dünyada taktik oyun yaklaşımı ile yapılan çalışmaların az sayıda olması ve var olan çalışmalarda beceri analizi açısından taktik oyun grubun kendi içinde gelişimi ile ilgili verilere rastlanamamıştır. Rink, French ve Tjeerdsma (1996)'ya göre, öğrenciler taktiksel stratejileri öğrendiklerinde hangi beceriye niçin ihtiyaçları olduğunun farkına varırlarsa, becerileri taktiksel açıdan daha iyi ve verimli şekilde öğrenebilirler. Ayrıca taktik oyun yaklaşımında beceri ve taktik bir arada verilmelidir ve bu ikiliden birisinin yokluğu diğerinin ilerlemesini sınırlandırır. Araştırma sonuçlarına göre taktik oyun grup hem beceride hem de taktik açıdan yani oyun performansında olumlu yönde gelişmiştir. Bu sonuçlar da Rink, French ve Graham (1996)'nın bu alandaki görüşlerini destekler niteliktedir. Yani öğrenciler hem taktik, hem de beceri alanında gelişme sağlamışlardır her ikisinin de paralel olarak gelişimi birbirini olumlu yönde etkilemiştir.

2. 4 hafta süreyle uygulanan taktik oyun yaklaşımının maç analizi üzerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın maç analizi bulgularına bakıldığında; deney grubunun ön test ve son test değerleri arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [maç analizi; $z(-2,52)=0,01;p<0,05$]. Bu sonuçlara göre; deney grubu

öğrencilerinin giriş ve çıkış davranışları karşılaştırıldığında anlamlı bir yükselme kaydedildiği ve uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle; deney grubu kendi içinde gelişim göstermiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda dünyada taktik oyun yaklaşımıyla yapılan çalışmaların az sayıda olması ve var olan çalışmalarda maç analizi açısından taktik oyun grubun kendi içinde gelişimi ile ilgili verilere rastlanamamıştır. Griffin, Mitchell ve Oslin (1997)'e göre, taktik oyun yaklaşımında oyun bilgisi, bir sportif becerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağı gibi kavramlarla birleşerek daha önemli hale gelmekte ve taktik oyun yaklaşımı ile öğrenciler oyunları daha kolay anlamakta bu da öğrencilerin oyun performanslarını arttırmaktadır.

5.1.3. ALT PROBLEM 3

1. 4 hafta süreyle uygulanan taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım erişim düzeyleri arasında forehand, backhand ve servis beceri analizi değerleri açısından fark var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubunun erişim puanları arasında forehand beceri analizi ($u = -0,89$, $p > 0,05$), backhand beceri analizi ($u = -0,05$, $p > 0,05$) ve servis beceri analizi ($u = -0,42$, $p > 0,05$) bulgularında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle, araştırmada kullanılan her iki yaklaşımın beceri analizi açısından bakıldığında, öğrenciler üzerinde benzer etki gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları diğer araştırmacıların çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. McPherson ve French (1991)'in çalışmalarında, taktik grup becerilerde gelişme sağlayamamıştır. Araştırmacılar bu sonucun; yeni başlayanların, aynı anda hem beceriye hem stratejiye konsantre olamamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu durumu, “tenis gibi karmaşık bir spor için motor tepki vermek, yeni başlayan öğrencilerin tüm dikkatini vermesini gerektirebilir” şeklinde açıklamışlardır. French ve diğerleri (1996-a) yaptıkları çalışmalarında; badmintonda smaç becerisinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlamamışlardır ($p > 0,05$). French ve diğerleri (1996-b) yaptıkları

diğer bir çalışmada ise; badmintonda, servis becerisinde, gruplar arası anlamlı farka rastlayamamışlardır. Drop becerisinde ise, tüm gruplar benzer sonuçlar elde etmişler ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlayamamışlardır ($p>0,05$). Servis uygulamalarında ise, kontrol ve tüm deney grupları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlayamamışlardır ($p>0,05$). Konukman ve diğerleri (2001)'nin üniversite düzeyinde rekreasyonel tenis öğretiminde yapmış oldukları 4 haftalık (8 saat) çalışmada forehand ve backhand becerileri beceri analizinde, bilgisayar destekli öğretim (deney grubu) grubu ve komut yöntemi ile ders işleyen kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark elde edilememiştir ($p> 0,05$). Aynı alanda, fakat farklı öğretim modeli kullanılarak yapılan bu çalışmada ise beceri analizi açısından benzer sonuçlar elde edilmiştir. Fakat bu araştırmanın beceri gelişimine ait bulguları, French ve diğerleri (1996-a), (1996-b)'nin iki ayrı çalışmalarıyla farklılık göstermektedir. French ve diğerleri (1996-a)'nin yaptıkları çalışmalarda; badmintonda clear becerisinde, tüm deney grupları ve kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır ($p>0,05$). French ve diğerleri (1996-b); badmintonda smaç becerisinde bütün gruplar karşılaştırdıklarında, kontrol grubu ve deney grupları arasında, deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farka ($p<0,05$) rastlamışlardır. Araştırmalar arasındaki bu farklılık; öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olmamasından, çalışmaların gerçekleştirildiği sınıf kademesi farklılıklarından, çalışmanın gerçekleştirildiği alanların farklı olmasından, gruplardaki öğrenci sayısı farklılıklarından ve derslerin işlendiği fiziki koşulların farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

2. 4 hafta süreyle uygulanan taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım erişim düzeyleri arasında maç analizi değerleri açısından fark var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubunun erişim puanları arasında maç analizi ($u = -2,63, p<0,05$) becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun maç performansları kontrol

grubuna göre daha yüksektir (Tablo, 10). Bu bulgular ışığında taktik oyun yaklaşımının maç performansında olumlu yönde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Deney grubunda işlenen derslerin içeriğinin beceri öğretiminden çok oyun ve taktik öğretimiyle şekillenmiş olması nedeniyle bu sonuç elde edilmiş olabilir. Geleneksel yaklaşım grubunda ise, ders içeriğinin taktik eğitiminden çok beceri eğitime yoğunlaşmış olması deneklerin oyun zekâsını yeterince geliştirememiş olabilir. Araştırmanın bu bulguları diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. McPherson (1991-b, 1992) oyuncuların oyun sırasında kullandıkları bilişsel süreçleri düzenlemek için mülakat tutanağı hazırlamış ve sonuç olarak da taktik farkındalık grubunun pek çok karmaşık taktik tepkileri ürettiğini ve planladığını keşfetmiştir. Berkowitz (1996), taktik yaklaşımı sınıfı öğrencileri oyun boyunca topa sahip olma ve diğerlerine destek olma konularında başarılı olurken, beceri gelişimi öğrencileri topa sahip olma ve topa sahip olan oyuncuya destek olmak için hareket etmede zorluklar yaşamışlardır. French ve diğerleri (1996-a) yaptıkları çalışmalarında; badmintonunda deney grupları, oyun esnasında taktik açıdan kontrol grubuna göre daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir.

Maç analizi erişî değerleri açısından taktik oyun yaklaşımının, geleneksel yaklaşımdan daha iyi olduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir. Taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım beceri öğretimi antrenmanlarında mümkün olduğunca birlikte kullanılmalıdır. Araştırmanın sonuçlarından görüleceği gibi her iki yöntemde farklı gelişmelere yol açmıştır. Eğer sporcular maç ve performans amaçlı yetiştirileceklerse, en erken sürede taktik oyun yaklaşımıyla eğitilmeli ve bireysel becerileri de direk geleneksel yaklaşım kullanarak şekillendirilmelidir. Buna örnek olarak servis çalışması gösterilebilir. Servis izole (ayrıştırılmış) bir beceridir. Sporcular bu beceriyi geliştirmek için geleneksel yaklaşımla dakikalarca tek tek tenis servis atmalıdırlar.

Rekreasyonel (serbest zamanları değerlendirme) öğretimlerde ise geleneksel yaklaşımla başlamak daha yararlı olabilir. Çünkü hemen oyuna ve performansa başlamak hiç becerisi olmayan bireylerde hayal kırıklığı yaratabilir. Ancak

unutulmaması gereken önemli bir nokta çoklu zekâ teorisi ve bireylerin bilişsel yetenekleri göz önüne alındığında kimi öğrencilerin geleneksel yaklaşıma daha uygun olduğu halde, bazı öğrencilerin de taktik oyun yaklaşımına yatkın olabilmeleridir. Bundan dolayı öğretmen ve antrenörlerin verdikleri ders ve antrenmanlarında öğrencilerin bu özelliklerini de dikkate almaları gerekmektedir.

5.2. SONUÇ

Bu araştırmanın problem cümlesini, “Taktik oyun yaklaşımının tenis öğretimi üzerine etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Problem cümlesinin ışığı altında alt problemlere cevap oluşturacak sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Geleneksel yaklaşım grubu forehand, backhand, servis beceri analizi ve maç analizi değerleri uygulanan probleme bağlı olarak olumlu yönde artmış ve bu artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).
2. Taktik oyun yaklaşımı grubu forehand, backhand, servis beceri analizi ve maç analizi değerleri olumlu yönde artmış ve bu artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).
3. Geleneksel yaklaşım grubu ve taktik oyun yaklaşımı grubu arasında forehand, backhand, servis beceri analizi değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).
4. Taktik oyun yaklaşımı grubunun maç analizi değerleri geleneksel yaklaşım grubuna göre daha yüksek bulunmuş, bu da geleneksel yaklaşım ve taktik oyun yaklaşımı grubu arasında maç analizi değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasını sağlamıştır ($p<0,05$).

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma bulgularına dayanılarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

1. Taktik oyun yaklaşımına yönelik yapılacak olan araştırmalar, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki farklı sınıf düzeylerindeki beden eğitimi derslerinde de yapılabilir.
2. Taktik oyun yaklaşımına yönelik yapılacak olan araştırmalar, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksekokul kademelerindeki farklı sınıf düzeylerindeki farklı branşlarda da yapılabilir ve sonuçlar diğer branşlar ile karşılaştırılabilir.
3. Taktik oyun yaklaşımı ile yapılacak olan araştırmalar, nitel araştırmalar ile desteklenebilir.
4. Taktik oyun yaklaşımı ile yapılacak olan araştırmalarda, öğrenci gelişimlerinin değerlendirilmesinde, çoktan seçmeli testler, gözlem formları, öğrenci projeleri, gelişim dosyaları vb. gibi değerlendirme şekilleri kullanılabilir.
5. Taktik oyun yaklaşımına yönelik yapılacak olan araştırmalar, farklı beceriler de uygulanarak, bir dönem boyunca öğretilen tüm beceriler üzerinde yapılabilir.
6. Araştırmalar, taktik oyun yaklaşımı ile farklı öğretim modellerinin karşılaştırılması şeklinde yapılabilir.
7. Taktik oyun yaklaşımına yönelik yapılacak olan araştırmalarda, maç analizi için

kullanılan süre daha uzun tutulabilir.

8. Taktik oyun yaklaşımı ile yapılacak olan araştırmalarda, aynı kategoride yer alan oyunlar arasındaki transfer etkisi araştırılabilir.
9. Taktik oyun yaklaşımı ile yapılacak olan araştırmalarda, bilgisayar destekli görsel öğretimin ve CD'lerin tenis beceri öğretime olan etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. AKDAĞ, Mustafa. “Öğretim Yöntemleri”, web.inonu. edu.tr/~makdag/duzanlatim.ppt -, 2006.
2. Bailey, L. “Netball: Are we playing the game? Action”, British Journal of Physical Education, 13 (5), 1982, ss. 135.
3. Berkowitz, Rebecca, J. “A Practitioner’s Journey From Skill to Tactics”, Journal of Physical Education Recreation, 67(4), Nisan-1996, ss. 44-45.
4. Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002, ss. 111,112,167,171,172.
5. Bunker, D. ve R. Thorpe. “A Model for the Teaching of Games in Secondary Scholls”, Bulletin of Physical Education, 19(1), 1983, ss.32,33..
6. Bunker, D.ve R. Thorpe, “A Model for the Teaching of Games in Secondary Schoolls” Bulletin of Physical Education. 18 (1), 1982, ss. 5,6.
7. Çelen, Aylin. “İlköğretim beden eğitimi dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Erişi Düzeylerine Etkisi” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ocak, 2006, Bolu.
8. Demirhan, Gıyasettin. **Spor Eğitiminin Temelleri**. Ankara: Bağırhan Yayımevi, 2006, ss. 294-370.

9. Duman, Savaş. Ali Niyazi İnal ve Özden Taşğın. “Özel Öğretim Sınıflarında Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri ile Değerlendirilmesi”, 3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Tayyare Kültür Merkezi, Burfaş Ofset Tesisleri, 23-24 Mayıs 2003, Bursa, ss.176.
10. French, K. ve diğerleri, “ The Effects of A Three-Week Unit on Tactical, Skill and Combined Tactical and Skill Instruction on Badminton Performance of Ninth Grade Students”, Journal of Teaching in Physical Education, 15, 1996-a, ss. 418-438.
11. French, K. ve diğerleri, “ The Effects of A Six-Week Unit on Tactical, Skill and Combined Tactical and Skill Instruction on Badminton Performance of Ninth Grade Students”, Journal of Teaching in Physical Education, 15, 1996-b, ss. 439-463.
12. Griffin, Linda L. Stephen A. Mitchell ve Judith L. Oslin. **A Tactical Games Approach Teaching Sport Concepts and Skills**. United States of America: Human Kinetics, 1997, ss. 6,7,8,8-10,9,10,12,13,14-15, 15,16, .
13. <http://kastamonu.meb.gov.tr> , 2005.
14. İlhan, A. ve diğerleri. “Çoklu Zekâ Uygulamaları Doğrultusunda İşlenen Cimnastik ve Voleybol Ünitelerinin Öğrencilerin Bilişsel ve Devinişsel Yönden Gelişimlerine Olan Etkisi” Spormetre, Cilt:3, Sayı:1, Yıl: Mart–2005, Ankara.
15. Jones, Clarence. **Adam Tennis**. (Çev.: İnci Asena), İstanbul: Adam yayıncılık ve Matbaacılık, 1984, ss. 13-15.

16. Kabasakal, Adnan. **Tenis Nasıl Oynanır?** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2005, ss. 8,17-18.
17. Kaptan, Fitnat ve Hünkar Korkmaz. “İlk Öğretimde Fen Bilgisi Öğretimi”, Ankara : Modül 7,2001, ss. 41.
18. Karakaya, V. ve diğerleri (2001) “Cimnastikte Çember Becerisinin Öğretiminde Komut ve Alıştırma Yöntemlerinin Erişkiye Etkisi” II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 21–23 Aralık–2001, Bursa.
19. Kermen, Osman. **Tenis Teknik ve Taktikleri.** (Edit: Billur Yarsuvat Yavuz) Ankara: Bağırhan Yayımevi, 1998, ss. 6,11,26,27,25-42.
20. Konukman, Ferman ve diğerleri. “The Effects of Multimedia Computer Assisted Instruction (CAI) on Skill and Task Analysis in a Physical Education Teacher Education (PETE) Program”, Research Quarterly for Exercise & Sport, 76 (1), 2005.
21. Konukman, Ferman ve diğerleri. “The Effects of Multimedia Tennis Computer-Assisted Instruction (CAI) on Tennis Forehand, Backhand Knowledge & Psychomotor Skills in a Collegiate Tennis Basic Instruction Course”, Research Quarterly for Exercise & Sport, 72 (1), 2001.
22. Mattsson, Peter. “Tactical awareness of the strategic / playing conditions in golf” http://sgf2.golf.se/pdf/idrott/exam2_01.pdf, 2001.
23. McPherson, S. ve K. French, “Changes In Cognitive Strategy And Motor Skill In Tennis”, Journal of Sports & Exercise Psychology, 13, 1991, ss. 26–41.

24. Metheny, E. **Movement and Meaning**. New York: McGraw-Hill, 1968, ss. 77.
25. Metzler, W. Michael. **Instructional Models for Physical Education**. United States of America: Prentice Hall, 1999, ss. 159, 351, 352, 353, 354, 355, 355-356, 365-366.
26. Mirzeoğlu, Dilşad. “ Spor Bilimlerinin Eğitimsel (Pedagojik) Temelleri” (Edit.: Nevzat Mirzeoğlu) **Spor Bilimlerine Giriş**. Ankara: Bağırhan Yayınmevi, 2003, ss. 132.
27. Mirzeoğlu, Dilşad E. “Voleybol Dersindeki Davranışların Öğretiminde Yapılanmacı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Erişim Düzeyine Etkisi”, Bolu: Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2000.
28. Mitchell, Stephen A. Judith L. Oslin ve Linda L. Griffin. **Spor Foundations for Elementary Physical Education A Tactical Games Approach**. United States of America: Human Kinetics, 2002, ss. 13-15.
29. Mosston, Muska ve Sara Ashworth. **Beden (Spor) Eğitimi Öğretimi**. (çev: Eda Tüzmen). Ankara: Bağırhan Yayınmevi, Düzenlenmiş 3. Baskı, 2004, ss. 15, 16, 22.
30. Özyiğit, Cafer. “I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Bildiriler, Paneller, Tartışmalar, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul İçi Beden Eğitimi ve Spor İzcilik Dairesi Başkanlığı”, İzmir: Milli Eğitim Basımevi, 19-21 Aralık 1991, , ss. 78.
31. “Öğretim Yöntem ve Stratejileri”, <http://members.fortunecity.com/deuopd/pg15.html>, 2006.

32. Read, B. "Practical Knowledge and a Games Education at K.S.3", British Journal of Physical Education, 24 (1),1993, ss.10.
33. Rink, J. E., "Tactical and Skill Approaches to Teaching Sport and Games: Introduction", Journal of Teaching in Physical Education, Sayı:15, 1996, ss.397.
34. Rink, J. E., **Teaching Physical Education for Learning**. St Louis: Times Mirror / Mosby, 1993,ss. 55.
35. Rink, J. E. , K. E. French ve B.L. Tjeerdsma, "Foundations and Issues For Teaching Games and Sport", Journal of Teaching in Physical Education., Sayı: 15, 1996, ss. 399,400,401.
36. Rink, J. E. , K. E. French ve K.C. Graham, "Implications for Practise and Research", Journal of Teaching in Physical Education, Sayı:15, 1996, ss. 490–499.
37. Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Fersa Matbaacılık, 1997,ss. 39.
38. Silverman, Stephen J. ve Catherine D. Enis. **Student Learning in Physical Education**. United States of America: Human Kinetics, 2. Baskı, 2003, ss. 230-231.
39. "Soru-Cevap Tekniği" [http://ogrenci.hacettepe.edu.tr/~ b0343709/index.php? secim= soru](http://ogrenci.hacettepe.edu.tr/~b0343709/index.php?secim=soru), 2006.
40. Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık, Geliştirilmiş 9. Baskı, 2001, ss.199,308.

41. Tamer, Kemal. **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:101, 1987, ss. 6.
42. Thorpe, R. “ An Understanding Approach to the Teaching of Games”, Bulletin of Physical Education, 19 (1), 1983, ss. 12.
43. “ Tenis Oyun Kuralları” <http://www.kptk.org/tenisk.htm>., 2005.
44. “Tenis Oyunun Kuralları” http://www.pamukkaletenis.com/tenis_kurallari.aspx.,2005.
45. “Tenis Oyunun Kuralları” http://www.tenisklinik.com.tr/trt_2_5.asp, 2005.
46. “ Tenis Oyun Kuralları” http://www.tenisserver.com/teknik_bilgi.htm., 2005.
47. “Tenisin Sporunun Dünyadaki Gelişimi”, <http://www.egitim.com/genel/0011/0011.tenis.asp?BID=05#Bolum1>, 2005.
48. “Tenisin Sporunun Dünyadaki Gelişimi”, <http://www.kptk.org/tenis.htm> - 27k, 2005.
49. “Tenisin Sporunun Dünyadaki Gelişimi”, http://www.pamukkaletenis.com/tenis_tarihi.aspx, 2005.
50. “Tenis Sporunun Türkiye’deki Gelişimi” http://www.tenisserver.com/tenis_tarihi.htm.,2005.

51. Thorpe, R. ve D. Bunker. **From Theory of Practise: Two Examples of an Understanding Approach to the Teaching of Games.** (Edit.: L. Spackman), Cheltenham: Cheltenham College CDC, 1983, ss.25.
52. Tjeerdsma, B.L. J. E. Rink ve K. E. Graham, “Student Perceptions, Values and Beliefs Prior to During and After Badminton Instruction” *Journal of Teaching in Physical Education*.15, 1996, ss. 464-476.
53. Toker, Mustafa Mehmet. “Aktif Öğrenme”, <http://www.geocities.com/egitimcilersitesi/eo-aktifogrenme2.htm>.,2006.
54. Werner, Peter ve Len Almond. “Models of Games Education”, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 61 (4), 1990, ss. 25.
55. Wright, Steven ve diğerleri. “Teaching teachers to play and teach games” *Physical Education and Sport Pedagogy*. 10(1), Şubat-2005, ss. 61-82.
56. Vural, Birol. **Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler.** İstanbul: Hayat Yayıncılık, 2. Baskı, 2004, ss. 39,115-116,123.
57. Yavaş, Mehmet ve İlhan, Atilla. **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri.** Bursa: Melisa Matbaacılık, 2. Baskı, 1997, ss. 24, 58,59.

EKLER

- EK 1. Forehand beceri analizi gözlem formu
- EK 2. Backhand beceri analizi gözlem formu
- EK 3. Servis beceri analizi gözlem formu
- EK 4. Maç Analizi gözlem formu
- EK 5. Taktik oyun yaklaşımı günlük ders planları
- EK 6. Geleneksel yaklaşım günlük ders planı
- EK 7. Özgeçmiş

EK 1

ADI-SOYADI:

GRUP:

TARİH:

FOREHAND VURUŞ BECERİ ANALİZİ

[illegible]

EK 2

ADI-SOYADI:

GRUP:

TARİH:

(Tek el) BACKHAND VURUŞ BECERİ ANALİZİ

[illegible]

EK 5 TAKTİK OYUN YAKLAŞIMI DERS PLANLARI

TENİS ÖĞRETİMİ DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

OKUL: A.İ.B.Ü.\ BESYO

DERS: TENİS ÖĞRETİMİ

KONU: FOREHAND

SINIF: 2

MEVCUT: 8

YER: Spor Salonu

ARAÇ-GEREÇ: Tenis topu, raket

STRATEJİ, YÖNTEM ve TEKNİKLER: Takrir, Gösterip Yaptırma, İnformal Öğretmen Konuşması, Soru – Cevap, Problem Çözme, Yönlendirilmiş Buluş.

Hedef 1. Tenis dersinde belli başlı problemleri çözebilme.

Hedef Davranışlar

1. Yer vuruşlarından önce topun kortta bir kere sekmesi gerektiğini anlama.
2. Rakip sahada boş alan yaratma ile ilgili sorulan sorulara yanıt verme

Hedef 2. Teniste forehand becerisini uygulayabilme.

Hedef Davranışlar

1. 1. Temel duruş yapma.
2. Raketi omuz hizasında geride tutma.
3. Omuzları fileye döndürme.
4. Hedefe doğru adım atma.
5. Raketi yere paralel tutma.
6. Bileği sabit tutma.
7. Raketle hedefi gösterme.
8. Sırtta kapanış yapma.

Hedef 3. Teniste “atma, sektirme, yakalama oyunu”nu oynayabilme.

Hedef Davranışlar

1. Mini kortta (küçük dar kort) raketsiz atma, sektirme, yakalama oyunu oynama.
2. Yarı sahada (uzun dar kort) raketsiz atma, sektirme, yakalama oyunu oynama.

Hedef 4. Teniste yer vuruşları yaparak rakip sahada boşluk yaratabilme.

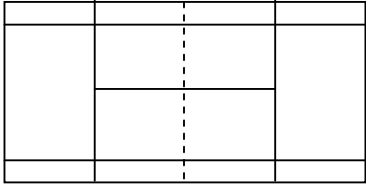
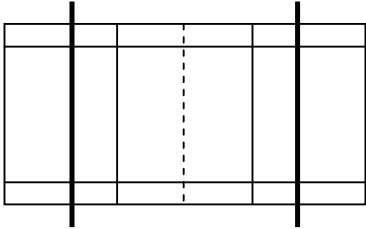
Hedef Davranışlar

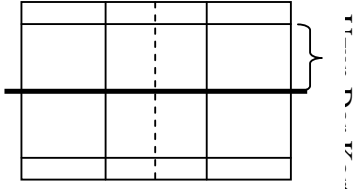
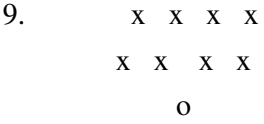
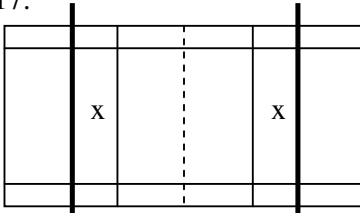
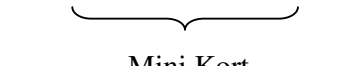
1. Forehand vuruşla rakip sahada boşluk yaratmak için sekme-vuruş-sekme çalışması yapma.
2. Forehand becerisini kullanarak uzun dar kortta oyun oynama.

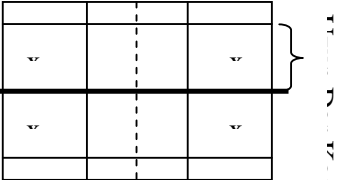
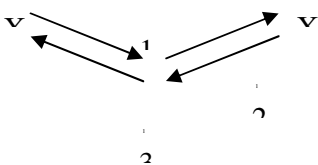
Hedef 5. Teniste grupça ve demokratik olarak kendisine verilen bir işi yapmaktan zevk alış.

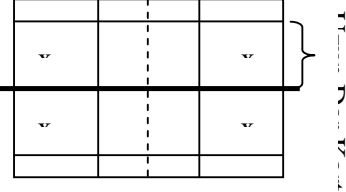
Hedef Davranışlar

1. Kendisine verilen görevi yapmak için zaman ayırma
2. Verilen işi istekli bir şekilde zamanında ve istenilen nitelikte özenle yapıp, bitirme.
3. Eşine görevini yerine getirmesi için isteyerek yardım etme.

DERSİN İŞLENİŞİ				
DERSE GİRİŞ ve ÖN İSINMA	ETKİNLİKLER	ŞEKİLLER	ÖNEMLİ UYARILAR	EĞİTSEL OYUN ve DERSİ BİTİRİŞ
1.Selamlama ve yoklamanın alınması. 2.Öğretmenin öğrencilere, taktik oyun yaklaşımı ile ilgili bilgi vermesi ve tenis dersinin bu yaklaşım doğrultusunda yapılacak olan etkinliklerle işleneceğini söylemesi. 3.Öğretmenin “Bugün dersimizde forehand becerisi ve rakip sahada boş alan yaratma ile ilgili taktiksel stratejiler hakkında bilgiler edineceğiz” demesi ve	16.Öğretmenin öğrencilere “atma-sektirme-yakalama” oyununu anlatması. Oyunun Açıklaması Öğrencilerden biri topu arkadaşının bulunduğu alana atar, diğer öğrenci topu kendi sahasında bir kere sektikten sonra eliyle yakalar ve tekrar arkadaşına atar. 17.Öğrencilerin ikiyeşerli eş olup, mini kortta raketsiz olarak “atma-sektirme-yakalama” oyununu oynamaları. 18.Öğrencilerin ikiyeşerli eş olarak uzun dar kortta raketsiz	1. xxxxxxxx o 7.  8.  Mini Kort	11.Raketi tokalaşır gibi tut. 21.”Sekme, vuruş, sekme”yi söyle 22. *File tarafına dön.	23.Öğretmenin öğrencilere “teklerde yarı saha oyunu” oynamalarını söylemesi. Oyunun Kuralları: - Uzun dar kort - Sektirerek servis atışı ile oyuna başlama - Forehand vuruşu. 24.Öğrencilerin teklerde yarı saha oyununu oynaması. 25.Öğretmenin öğrencilere taktiksel açıdan sorular sorması. Soru 1. Forehand vuruşu ile

öğrencilerin konudan haberdar edilmesi.	olarak “atma-sektirme-yakalama” oyununu oynamaları.		*Raketi tokalaşır gibi tut.	topu rakip sahada nereye atarsın?
4.Öğretmenin forehand vuruşunun tenisin temel becerilerinden olduğunun ve rakip sahada boş alan yaratarak sayı kazanmanın oyun içerisindeki öneminden bahsederek öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi.	19.Öğretmenin forehand vuruşunu göstermesi ve ardından öğrencilerin uygulayacağı “sekme, vuruş, sekme” çalışmasını açıklaması.	9. 	*Raketi yere paralel tut.	Soru 2. Rakip sahada boş alan yaratmak için ne yaparsın?
5.Öğretmenin öğrencilere “Bugünkü ders sonunda forehand becerisini öğrenecek ve uygulayabilecek hale geleceksiniz. Ayrıca; rakip sahada boş alan	Çalışmanın Açıklaması Öğrencilerden biri topu arkadaşının forehandine atar ve karşılayan öğrenci topun yerde sekmesinden sonra forehand vuruşu ile arkadaşına gönderir. Arkadaşı da top sektikten sonra topu tutar ve çalışma tekrarlanır.	17. 	*Vuruştan sonra raket devam etsin.	Soru 3. Sayı kazanmak için ne yaparsın?
	20.Öğretmenin öğrencilere forehand becerisi ile ilgili		*Topu arkadaşının forehandine at.	26.Öğrencilerin soğuma egzersizleri yapması. - 2 tur jog - Soğuma hareketleri
		Mini Kort	26.Soğuma hareketlerini doğru olarak yapın.	27.Öğrencilerin safta toplanması. 28.Öğretmenin öğrencilere taktik oyun yaklaşımı ile ilgili fikirlerini sorması.

yaratmanın önemini kavrayacaksınız” demesi ve öğrencilerin dersin hedeflerinden haberdar edilmesi. 6.Öğretmenin “Bugün yapacağımız etkinliklere en aktif katılım sağlayan ve özveri ile çalışan bir öğrenciyi ödüllendireceğim.” demesi ve öğrencileri güdülemesi. 7.Öğrencilerin saha etrafında dizilmeleri ve öğrencilere sahanın tanıtılması. 8. Öğrencilere taktik oyun yaklaşımı ile ilgili	sorular sorması. Soru 1. Forehand vuruşunu ne zaman kullanırsınız? Cevap 1. Sağ elini kullananlar için top sağ tarafımıza geldiğinde, sol elini kullananlar için, top sol tarafımıza geldiğinde kullanırız. Soru 2. Forehand vuruşunda raketinizi ne zaman açmaya başlarsınız? Cevap 2. Top kendi sahamızda sektiğinde. Soru 3. Forehand vuruşunda raketle topun buluşma noktası neresidir? Cevap 3. Raketin orta noktasıdır.	18.  21.  (1) → Sekme (2) → Vuruş (3) → Sekme	29.Dersin genel tekrarının yapılması. 30.Öğrencilerin bir sonraki derste işlenecek konulardan haberdar edilmesi. 31.Dersin bitirilmesi.
--	--	---	--

modifiye edilmiş (mini kort, uzun-dar kort) sahaların tanıtılması. 9.Öğrencilerin sahada öğretmeni görecektir şekilde yer almaları ve öğretmenin raket tutuşunu göstermesi. 10.Öğrencilerin raket tutuşunu uygulamaları. 11.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç uygulaması. 12.Öğretmenin forehand becerisini anlatarak,	Soru 4. Forehand vuruşundan sonra raketin hareketi nasıl olmalıdır? Cevap 4. Raket hedefi gösterir ve sırta doğru kapanır. 21.Öğrencilerin “sekme, vuruş, sekme” çalışmasını filesiz alanda 5 kez dönüşümlü olarak uygulaması. Öğrencilerin bu çalışmayı yaparken “sekme, vuruş, sekme” anında “sekme, vuruş, sekme” şeklinde söylemeleri. Not: Eğer öğrenciler başarılıysa, uzun dar kort kullanılabilir. 22.Çalışmalar esnasında öğretmenin öğrencilere “file	24.  27. xxxxxxxx o		
--	--	---	--	--

göstermesi. 13.Öğrenci soruları varsa cevaplandırılması. 14.Öğrencilerin saha etrafında 4 tur koşmaları 15.Öğrencilerin stretching hareketlerini yapmaları.	tarafına dön, raketi tokalaşır gibi tut, raketi yere paralel tut, vuruştan sonra raket devam etsin, topu arkadaşının forehandine at” şeklinde ipuçları, dönüt ve düzeltmeler sunması.			
--	---	--	--	--

TENİS ÖĞRETİMİ DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

OKUL: A.İ.B.Ü. \ BESYO

DERS: TENİS ÖĞRETİMİ

KONU: BACKHAND

SINIF: 2

MEVCUT: 8

YER: Spor Salonu

ARAÇ-GEREÇ: Tenis topu, raket

STRATEJİ, YÖNTEM ve TEKNİKLER: Takrir, Gösterip Yaptırma, Problem Çözme, Yönlendirilmiş Buluş.

Hedef 1. Teniste backhand becerisini kavrayabilme.

Hedef Davranışlar

1. Backhand becerisinin oyun içindeki önemini söyleme.
2. Backhand becerisini oyun içinde hangi durumlarda kullanacağını söyleme.
3. Backhand becerisindeki vücut pozisyonunu söyleme.

Hedef 2. Teniste sayı kazanmak için kullanılabilecek stratejileri belirleyebilme.

Hedef Davranışlar

1. Topun rakip sahadaki boş alanlara atılabileceğini söyleme.
2. Rakibi boş alan yaratmaya zorlamak gerektiğini söyleme.
3. Rakibin zayıf olan becerisi yönünde vuruş yapması gerektiğini söyleme.

Hedef 3. Tenis oyun kuralları bilgisi.

Hedef Davranışlar

1. Sayı kazanma ile ilgili bilgileri söyleme.
2. Servis ile ilgili bilgileri söyleme.

Hedef 4. Teniste backhand becerisini uygulayabilme.

Hedef Davranışlar

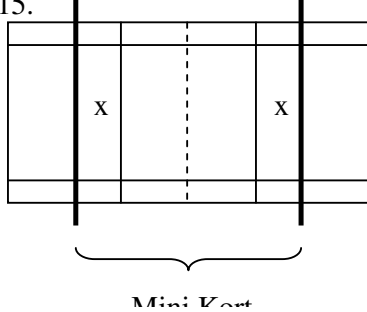
9. Temel duruş yapma.
10. Raketi omuz hizasında geride tutma.
11. Omuzları fileye döndürme.
12. Hedefe doğru adım atma.
13. Raketi yere paralel tutma.
14. Bileği sabit tutma.
15. Raketle hedefi gösterme.
16. Salınımı yukarıda önde bitirme.

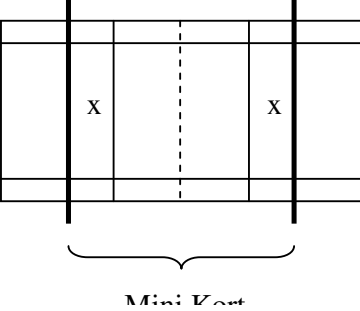
Hedef 5. Teniste sayı kazanma stratejilerini oyun içinde gerçekleştirebilme.**Hedef Davranışlar**

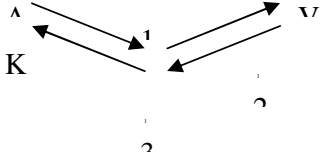
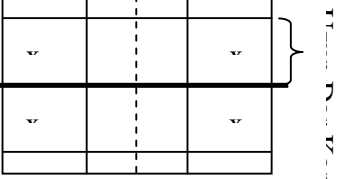
1. Topu rakip sahadaki boş alanlara atma.
2. Rakibi boş alan yaratmaya zorlamak için vuruş yapma.
3. Rakibin zayıf olan becerisi yönünde vuruş yapma.

Hedef 6. Tenis oynamaya istekli oluş.**Hedef Davranışlar**

1. Öğretmen tarafından anlatılanları dikkatlice dinleme.
2. Öğretmenin verdiği görevleri zamanında yerine getirme.
3. Görevlerle ilgili herhangi bir sorunla karşılaştığında öğretmene danışma.
4. Eşli çalışmalara katılmaktan zevk alma.

DERSİN İŞLENİŞİ				
DERSE GİRİŞ ve ÖN ISINMA	ETKİNLİKLER	ŞEKİLLER	ÖNEMLİ UYARILAR	EĞİTSEL OYUN ve DERSİ BİTİRİŞ
1.Selamlama ve yoklamanın alınması. 2.Geçen ders işlenen konunun öğrencilerle birlikte kısa bir tekrarının yapılması. Öğretmenin öğrencilere forehand becerisinin tenisteki önemini, raket tutuşunu ve rakip sahada boş alan yaratma stratejilerini sorması. 3.Öğretmenin “Bugün dersimizde backhand becerisi ve rakip	14.Öğretmenin öğrencilere rally hakkında bilgi vermesi. 15.Öğrencilerin mini kortta karşılıklı ikiyeşerli olarak yerleşmeleri. 16.Öğrencilerin forehand becerisini kullanarak rally devamlılığını sağlayacak oyun oynamaları. Oyunun Kuralları - Sektirerek servisle oyuna başlama - Rallynin devamı için uygun uzunlukta forehand vuruşu kullanma 17.Uygulamadan sonra	2. xxxxxxxx o 7. x x x x x x x x o 14. x x x x x x x x o 15.  Mini Kort	9.Raketi tokalaşır gibi tut. 10.Backhand vuruşu tenisteki temel vuruşlardan biridir. O nedenle dikkatle dinleyin.	28.Öğretmenin öğrencilere “ teklerde yarı saha oyunu” oynamalarını söylemesi. Oyunun Kuralları: - Uzun dar kort - Sektirerek servisle oyuna başlama - Nöbetleşe değişen servis atışı - Backhand vuruşu. - 4 puanlık oyun 29. Öğrencilerin teklerde yarı saha oyununu oynaması. 30. Öğretmenin öğrencilere taktiksel açıdan sorular sorması.

sahada puan kazanma ile ilgili taktiksel stratejiler hakkında bilgiler edineceğiz.” demesi ve öğrencilerin konudan haberdar edilmesi. 4.Öğretmenin backhand vuruşunun teniste forehand becerisi kadar önemli olduğunu ve rakip sahada boş alan yaratarak sayı kazanmanın oyun içerisindeki öneminden bahsederek öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi.	öğretmenin öğrencilere “Rallynin devamlılığı için ne yaparsınız?” sorusunu yöneltmesi 18.Öğrencilerin cevaplarının alınması. Doğru cevapların pekiştirilmesi ya da yanlış olan cevaplarda öğrencilere düşünmeleri için zaman tanınması. 19.Öğrencilere tenis oyunun kuralları ile ilgili kısa bilgi verilmesi (sayı kazanma ve puanlama, servis atış sırası vs.) 20.Öğrencilere mini kortta sayı kazanmaya yönelik oyun oynatılması. Oyunun Kuralları - Sektirerek servis atışı	19. x x x x x x x x o 20.  23. x x x x	13.Isınma hareketlerini doğru bir şekilde uygularsanız sakatlanma riskini azaltırsınız. 25. *Topu arkadaşının backhandine at,	Soru 1. Backhand vuruşu ile topu rakip sahada nereye atarsın? Soru 2. Rakip sahada boş alan yaratmak için ne yaparsın? Soru 3. Sayı kazanmak için ne yaparsın? 30.Gelen cevaplar doğrultusunda sayı kazanmak için yapılması gerekenler, rakip sahayı tanıma ve backhand ile ilgili bilgilerin öğrencilere kazandırılması. 31.Öğrencilerin soğuma egzersizleri yapması. 32.Öğrencilerin safta toplanması.
---	---	--	--	--

5.Öğretmenin “Bugünkü ders sonunda backhand becerisini öğrenecek ve uygulayabilecek hale geleceksiniz. Ayrıca; sayı kazanmak için uygulanabilecek stratejiler hakkında bilgi sahibi olacaksınız” demesi ve dersin hedeflerinden haberdar etmesi. 6.Öğretmenin “Bugün yapacağımız etkinliklere en aktif katılım sağlayan ve özveri ile çalışan bir öğrenciyi ödüllendireceğim.” demesi ve öğrencileri	ile oyuna başlama - Nöbetleşe değişen servis - Forehand becerisini kullanma - Bir puanlık oyun 21.Uygulamadan sonra öğretmenin öğrencilere sorular yöneltmesi SORU 1.Uygulama esnasında bir puan kazanmak için ne yaptınız? SORU 2.Rakibinin sahasında topu hangi alanlara attınız? SORU 3. Rakibiniz topu forehandinize atmadığı durumlarda ne yaptınız? 22.Gelen cevaplar doğrultusunda sayı kazanmak	x x x x o 25.  (A)→ Topu atan (V)→ Vuruşu yapan (K)→ Karşıllayan 28. 	*File tarafına dön, *Raketi tokalaşır gibi tut, * Raketi yere paralel tut, * Vuruştan sonra raket devam etsin.	33. Dersin genel tekrarının yapılması. 34. Öğrencilerin bir sonraki derste işlenecek konulardan haberdar edilmesi. 35. Dersin bitirilmesi.
--	--	---	--	---

güdülemesi.	için yapılması gerekenler, rakip sahayı tanıma ve backhand ile ilgili bilgilerin öğrencilere kazandırılması.	32.	xxxxxxxxx o		
7. Öğrencilerin sahada öğretmeni görecek şekilde yer almaları ve öğretmenin backhand becerisi için raket tutuşunu göstermesi.	23.Öğretmen tarafından öğrencilere dersin başında anlatılan backhand vuruşunun gösterilmesi.				
8.Öğrencilerin raket tutuşunu uygulamaları.	24.Öğretmenin öğrencilere backhand vuruşu ile ilgili çalışmayı açıklaması.				
9.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç uygulaması.	Çalışmanın Açıklaması				
10.Öğretmenin backhand becerisini anlatarak, göstermesi.	Öğrencilerin filesiz alanda üçerli olarak yerleşmeleri ve öğrencilerden birinin topu arkadaşının backhandine atması. Diğer öğrencinin top sektikten sonra backhand				
11.Öğrenci soruları					

varsa cevaplandırılması. 12.Öğrencilerin saha etrafında 4 tur koşmaları. 13.Öğrencilerin serbest olarak stretching hareketlerini yapmaları.	vuruşu ile topu karşılayana göndermesi. Arkadaşının topu tutması ve aynı işlemlerin gerçekleştirmesi. 25.Öğrencilerin çalışmayı 5 kez dönüşümlü olarak uygulamaları NOT: Eğer öğrenciler başarılıysa çalışmaya karşılıklı olarak uzun-dar kortta devam edebilirler. 26.Öğretmenin öğrencilere backhand becerisi ile ilgili sorular sorması. SORU 1. Backhand vuruşunu ne zaman kullanırsınız? CEVAP 1. Sağ elini kullananlar için top sol			
--	--	--	--	--

	tarafımıza geldiğinde, sol elini kullananlar için, top sağ tarafımıza geldiğinde kullanırız. SORU 2. Backhand vuruşunda raketinizi ne zaman açmaya başlarsınız? CEVAP 2. Top kendi sahamızda sektiğinde. SORU 3. Backhand vuruşunda raketle topun buluşma noktası neresidir? CEVAP 3. Raketin orta noktasıdır. SORU 4. Forehand ile backhand vuruşu arasındaki benzerlik ve farklılıklar neler olabilir?			
--	---	--	--	--

	27.Öğretmenin öğrencilerin düşünmeleri için zaman tanınması. Doğru gelen cevaplar pekiştireç sunması, eksik ya da yanlış gelen cevaplarda da öğretmenin öğrencilere ipuçları sunması.			
--	---	--	--	--

TENİS ÖĞRETİMİ DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

OKUL: A.İ.B.Ü. \ BESYO

DERS: TENİS ÖĞRETİMİ

KONU: Forehand ve Backhand

SINIF: 2

MEVCUT: 8

YER: Spor Salonu

ARAÇ-GEREÇ: Döğük, tenis topu, raket

STRATEJİ, YÖNTEM ve TEKNİKLER: Takrir, Gösterip Yaptırma, Problem Çözme, Yönlendirilmiş Buluş.

Hedef 1. Backhand becerisi kavrayabilme.

Hedef Davranışlar

4. Backhand becerisinin oyun içindeki önemini söyleme.
5. Backhand becerisini oyun içinde hangi durumlarda kullanacağını söyleme.
6. Backhand becerisindeki vücut pozisyonunu söyleme.

Hedef 2. Teniste sayı kazanmak için kullanılabilecek stratejileri belirleyebilme.

Hedef Davranışlar

4. Topu rakibin arkasındaki boş alanlara atılabileceğini söyleme.
5. Rakibi boş alan yaratmaya zorlamak gerektiğini söyleme.
6. Rakibin zayıf olan becerisi yönünde vuruş yapması gerektiğini söyleme.

Hedef 3. Teniste forehand becerisini uygulayabilme.

Hedef Davranışlar

17. Temel duruş yapma.
18. Raketi omuz hizasında geride tutma.
19. Omuzları fileye döndürme.
20. Hedefe doğru adım atma.
21. Raketi yere paralel tutma.
22. Bileği sabit tutma.
23. Raketle hedefi gösterme.

24. Sırtta kapanış yapma.

Hedef 4. Teniste backhand becerisini uygulayabilme.

Hedef Davranışlar

1. Temel duruş yapma.
2. Raketi omuz hizasında geride tutma.
3. Omuzları fileye döndürme.
4. Hedefe doğru adım atma.
5. Raketi yere paralel tutma.
6. Bileği sabit tutma.
7. Raketle hedefi gösterme.
8. Salınımı yukarıda önde bitirme.

Hedef 5. Teniste sayı kazanma stratejilerini oyun içinde gerçekleştirebilme.

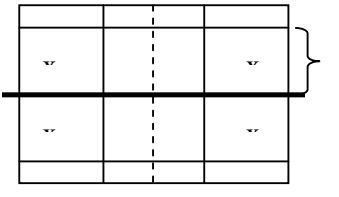
Hedef Davranışlar

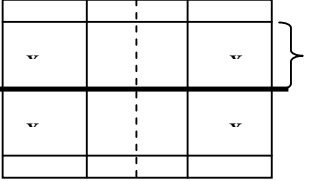
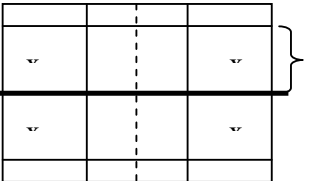
4. Topu rakibin arkasındaki boş alanlara atma.
5. Rakibi boş alan yaratmaya zorlamak için vuruş yapma.
6. Rakibin zayıf olan becerisi yönünde vuruş yapma.

Hedef 6. Tenis oynamaya istekli oluş.

Hedef Davranışlar

5. Öğretmen tarafından anlatılanları dikkatlice dinleme.
6. Öğretmenin verdiği görevleri zamanında yerine getirme.
7. Görevlerle ilgili herhangi bir sorunla karşılaştığında öğretmene danışma.
8. Eşli çalışmalara katılmaktan zevk alma.

DERSİN İŞLENİŞİ				
DERSE GİRİŞ ve ÖN ISINMA	ETKİNLİKLER	ŞEKİLLER	ÖNEMLİ UYARILAR	EĞİTSEL OYUN ve DERSİ BİTİRİŞ
1.Selamlama ve yoklamanın alınması. 2.Geçen ders işlenen konunun öğrencilerle birlikte kısa bir tekrarının yapılması. Öğretmenin öğrencilere forehand ve backhand becerisinin tenisteki önemini, temel çizgiye yapılan yer vuruşları ile sayı kazanma stratejileri sorması. 3.Öğretmenin “Bugün dersimizde yer vuruşlarını birlikte kullanmayı ve rakip	9.Öğrencilerin ikerli eş olarak kort dışında karşılıklı yerleşmeleri. 10.Öğrencilerden birinin eşinin forehand ve backhandine eliyle top yollaması, eşinin karışık olarak forehand ve backhand vuruşları yaparak topu geri yollaması. 11.Öğrencilerin bu çalışmayı 6–8 tekrar sonunda görevleri değişmeleri. 12.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme e pekiştireç sunması.	3. xxxxxxxx o 9. x x x x x x x x 13. 	8.Isınma hareketleri önemlidir. Sakatlanmanızı önler. 10.Çalıştıran kişi eşine düzgün top atsın. 14.Amaç sayı kazanmak değil, rallyi devam ettirebilmek	19.Öğretmenin öğrencilere “ teklerde yarı saha oyunu” oynamalarını söylemesi. Oyunun Kuralları: - Uzun dar kort - Sektirerek servisle oyuna başlama - Nöbetleşe değişen servis atışı - Yer vuruşları - Topu her zaman rakibinin gerisine atması - 4 puanlık oyun 20. Öğrencilerin teklerde yarı saha oyununu oynaması. 21. Öğretmenin öğrencilere taktiksel açıdan sorular

saha temel çizgisine yapılan vuruşlarla puan kazanma ile ilgili taktiksel stratejiler hakkında bilgiler edineceğiz.” demesi ve öğrencilerin konudan haberdar edilmesi. 4.Öğretmenin yer vuruşları ile temel çizgiye yapılan hücumların önemli olduğunu ve rakip sahada boş alan yaratarak sayı kazanmanın oyun içerisindeki öneminden bahsederek öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi. 5.Öğretmenin “Bugünkü	13.Öğrencilerin uzun dar kortta karşılıklı ikişerli olarak yerleşmeleri. 14.Öğrencilerin yer vuruşlarını kullanarak birbirlerini çalıştıracak ve rallyi devam ettirecek şekilde çalışmaları. 15.Öğrencilerin uzun dar kortta karşılıklı ikişerli olarak yerleşmeleri. 16.Öğrencilerin yer vuruşlarını kullanarak topu her zaman rakiplerinin gerisine yollamalarını sağlayacak oyun oynamaları. Oyunun Kuralları - Sektirerek servisle	16.  20. 	16.Topu rakibinizin arkasına yollamaya çalışın. 23.Soğuma egzersizlerini tam olarak yapın.	sorması. Soru 1. Yer vuruşları ile topu temel çizgiye göndermenin amacı nedir? 22.Gelen cevaplar doğrultusunda yer vuruşlarıyla yapılabilecek taktiksel stratejiler ile ilgili bilgilerin öğrencilere kazandırılması. 23.Öğrencilerin soğuma egzersizleri yapması. 24.Öğrencilerin safta toplanması. 25. Dersin genel tekrarının yapılması.
---	--	---	--	--

ders sonunda yer vuruşları ile ilgili bilgilerinizi pekiştirecek ve daha iyi uygulayabilir hale geleceksiniz. Ayrıca; yer vuruşlarını kullanarak sayı kazanmak için gerekli stratejiler hakkında bilgi sahibi olacaksınız” demesi ve dersin hedeflerinden haberdar etmesi.	oyuna başlama - Nöbetleşe değişen servis - Yer vuruşları - Uzun dar kort 17.Uygulamadan sonra öğretmenin öğrencilere sorular yöneltmesi. Soru 1. Rakibin nereden hücum etmesi daha zordur? Cevap 1. Temel çizgiden. Soru 2. Yer vuruşlarını kullanarak topu rakibe en etkili biçimde nerden yollarsın? Cevap 2. Temel çizgiden. Soru 3. Rakip kortun fileye yakın kısmındaysa sayı almak için ne yaparsın?	24. xxxxxxxx o	26. Öğrencilerin bir sonraki derste işlenecek konulardan haberdar edilmesi. 35. Dersin bitirilmesi.
---	---	-------------------	--

güdölemesi. 7.Öğrencilerin saha etrafında 4 tur koşmaları. 8.Öğrencilerin serbest olarak stretching hareketlerini yapmaları.	18.Öğrencilerin cevaplarının alınması. Doğru cevapların pekiştirilmesi ya da yanlış olan cevaplarda öğrencilere düşünmeleri için zaman tanınması.			
--	---	--	--	--

TENİS ÖĞRETİMİ DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

OKUL: A.İ.B.Ü.- BESYO

DERS: TENİS ÖĞRETİMİ

KONU: Servis

SINIF: 2

MEVCUT: 8

YER: Spor Salonu

ARAÇ-GEREÇ: Tenis topu, raket

STRATEJİ, YÖNTEM ve TEKNİKLER: Takrir, Gösterip Yaptırma, Problem Çözme, Yönlendirilmiş Buluş.

Hedef 1. Servis becerisini kavrayabilme.

Hedef Davranışlar

7. Servis becerisinin oyun içindeki önemini söyleme.
8. Beraberlik oyununda servis becerisinin önemini söyleme.
9. Servis becerisindeki vücut pozisyonunu söyleme.

Hedef 2. Teniste kısa yer vuruşlarını uygulama stratejileri belirleyebilme.

Hedef Davranışlar

7. Kısa yer vuruşları kullanarak rakibi yormanın avantajlarını söyleme.
8. Kısa yer vuruşlarından sonra temel çizgiye dönülmezse hangi durumlarla karşılaşacağını söyleme.
9. Kısa yer vuruşları ile rakip sahadaki boşluklara hücum ederek sayı kazanılabileceğini söyleme.

Hedef 3. Teniste servis becerisini uygulayabilme.

Hedef Davranışlar

25. Temel duruş yapma.
26. Elleri aynı anda yukarı kaldırma.
27. Topu havaya ve öne doğru atma.
28. Raketi sırtta getirme (düşürme).
29. Öne doğru eğilme.
30. En yüksekte topla buluşma.
31. Vurduktan sonra aşağı salınma.

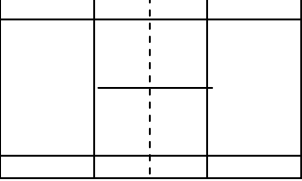
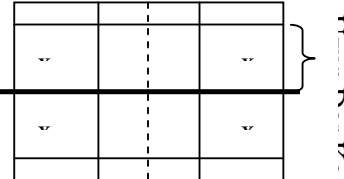
Hedef 4. Teniste sayı kazanma stratejilerini oyun içinde gerçekleştirebilme.**Hedef Davranışlar**

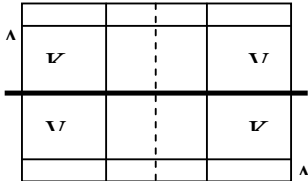
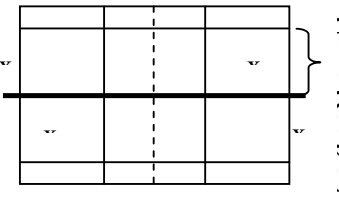
7. Topu rakibin arkasındaki boş alanlara atma.
8. Rakibi boş alan yaratmaya zorlamak için vuruş yapma.
9. Rakibin zayıf olan becerisi yönünde vuruş yapma.

Hedef 5. Tenis oynamaya istekli oluş.**Hedef Davranışlar**

9. Öğretmen tarafından anlatılanları dikkatlice dinleme.
10. Öğretmenin verdiği görevleri zamanında yerine getirme.
11. Görevlerle ilgili herhangi bir sorunla karşılaştığında öğretmenine danışma.
12. Eşli çalışmalara katılmaktan zevk alma.

DERSİN İŞLENİŞİ				
DERSE GİRİŞ ve ÖN ISINMA	ETKİNLİKLER	ŞEKİLLER	ÖNEMLİ UYARILAR	EĞİTSEL OYUN ve DERSİ BİTİRİŞ
1.Selamlama ve yoklamanın alınması. 2.Geçen ders işlenen konunun öğrencilerle birlikte kısa bir tekrarının yapılması. Öğretmenin öğrencilere, forehand ve backhand becerisinin tenisteki önemini, temel çizgiye yapılan yer vuruşları ile sayı kazanma stratejilerini sorması. 3.Öğretmenin “Bugün dersimizde servis becerisi, temel çizgiye açılma ve file önünden yapılan kısa yer vuruşlarıyla puan	13.Öğrencilerin U düzeni alması. 14.Öğretmenin servis becerisini tekrar göstermesi. 15.Öğretmenin öğrencilere servis becerisinde topun uygun yüksekliğe atılması ile ilgili çalışmayı anlatarak göstermesi. 16.Öğrencilerin her birinin tenis topu alarak çalışmayı 15 kez tekrarlaması. 17.Öğretmenin öğrencilere, kendisini görebilecek şekilde, duvar kenarında uygun bir yere geçmelerini söylemesi. 18.Öğretmenin öğrencilere duvarda servis becerisinde top ve raketin buluşma noktasını	1. xxxxxxxx o 13. o x x x x xxxx 17. o xxxx xxxx	28. * Alçak duruşta dur. * File yakınına gelen topa yaklaş. * Raketi fileye paralel tut. *Fileye doğru hareket et.	29.Öğretmenin öğrencilere “ beraberlik oyunu” oynamalarını söylemesi. Oyunun Kuralları: - Uzun dar kort - Oyuna servisle başlama - Beraberlik (deuce) oyunu oynama - Servisten sonra rakipten gelen top sekmeden önce topla oynama - Kısa yer vuruşlarını kullanma 30.Öğrencilerin beraberlik oyunu oynaması. 31.Öğretmenin

kazanma ile ilgili taktiksel stratejiler hakkında bilgiler edineceğiz.” demesi ve öğrencilerin konudan haberdar edilmesi. 4.Öğretmenin öğrencilere servis becerisini göstererek anlatması. 5.Öğrenci soruları varsa cevaplandırılması. 6.Öğretmenin servis becerisinin tenis oyunu için başlama vuruşu olduğunu söylemesi, temel çizginin önemini ve file önünden yapılan kısa yer vuruşları ile sayı kazanmanın oyun	vurgulayan çalışmayı göstererek anlatması. 19.Öğrencilerin birer raket ve top alarak çalışmayı duvarda 15 kez uygulamaları. 20.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekişireç sunması. 21.Öğretmenin öğrencileri temel çizgide toplaması. 22.Öğrencilerin filede servis uygulamasını 15 kez tekrarlaması. 23.Öğretmenin öğrencilere tenis dersi servis becerisi ile ilgili sorular sorması, öğrencilerin bu soruları cevaplaması. Soru 1. Serviste vücut pozisyonu nasıl olmalıdır?	22.  24. 	30. * Rakibinin hareketini takip et. * Kısa yer vuruşlarını kullan. * Etkili servis at. öğrencilere taktiksel açıdan sorular sorması. Soru 1.Kısa yer vuruşlarını kullanmanın amacı nedir? Soru 2.Her vuruştan sonra temel çizgiye dönmenin amacı nedir? Soru 3.Kısa yer vuruşları kullanıldığında rakibin karşılaştacağı durumlar nelerdir? Soru 4.Kısa yer vuruşlarından sonra temel çizgiye dönmezseniz hangi durumlarla karşılaşsınız? Soru 5.Beraberlik oyununda servisin önemi
---	--	---	---

içerisindeki öneminden bahsederek öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi. 7.Öğretmenin “Bugünkü ders sonunda servis ve kısa yer vuruşları ile ilgili bilgilerinizi pekiştirecek ve daha iyi uygulayabilir hale geleceksiniz. Ayrıca; servis, kısa yer vuruşları ve temel çizgiyi kullanarak sayı kazanmak için gerekli stratejiler hakkında bilgi sahibi olacaksınız” demesi ve dersin hedeflerinden haberdar etmesi. 8.Öğretmenin “Bugün	Soru 2.Servis becerisinin tenis oyunu açısından önemi nedir? 24.Öğretmenin öğrencilere teklerde yarı saha oyunu oynamalarını söylemesi. Oyunun Kuralları - Oyuna servisle başlama - Servisten sonra, rakipten gelen top sekmeden önce topla oynama. - Sayıları ilan edilerek oynanan oyunlar 4 puanlık oyun 25.Öğretmenin öğrencilere oyunla ilgili sorular sorması. Soru 1.Eğer rakibin topu kısa yer vuruşuyla gönderirse ne yaparsın? Cevap 1.Topla oynamak için hareket ederim.	26. A: Atış yapan V: Vuruş yapan K: Karşılayan  30.  34. xxxxxxxx o	nedir? Cevap:Etkili bir servis atışıyla oyunu avantaja çevirmek. 32.Gelen cevaplar doğrultusunda kısa yer vuruşları, temel çizgiye geri dönme konusunda taktiksel stratejiler ve servis ile ilgili bilgilerin öğrencilere kazandırılması. 33.Öğrencilerin soğuma egzersizleri yapması. * 2 tur jog * Soğuma egzersizleri 34.Öğrencilerin safta toplanması. 35. Dersin genel tekrarının yapılması.
--	---	---	--

yapacağımız etkinliklere en aktif katılım sağlayan ve özveri ile çalışan bir öğrenciyi ödüllendireceğim.” demesi ve öğrencileri güdülemesi. 9.Öğrencilerin “U” düzeni almaları ve öğretmenin servis becerisini göstererek, anlatması. 10.Öğrenci soruları varsa cevaplandırılması. 11.Öğrencilerin saha etrafında 4 tur koşmaları. 12..Öğrencilerin serbest olarak	Soru 2.Topla oynamak için ileri hareket etmek mi yoksa geri hareket etmek mi daha kolaydır? Cevap 2. İleri hareket etmek. 26.Öğretmenin öğrencileri file etrafında toplaması ve yapacakları çalışmayı anlatarak bir öğrenci yardımıyla göstermesi. Çalışmanın Açıklaması Öğrencilerden biri arkadaşına kısa yer vuruşu yapabilecek şekilde topu filenin yakınına atar. Diğer öğrenci temel çizgiden topa hareket eder ve kısa yer vuruşu yaparak topu karşılayıcıya atar ve temel çizgiye geri döner. 27.Öğrencilerin çalışmayı 5 kez dönüşümlü olarak tekrarlaması.			36. Öğrencilerin bir sonraki derste işlenecek konulardan haberdar edilmesi. 37. Dersin bitirilmesi.
---	---	--	--	---

streching hareketlerini yapmaları.	28.Öğretmenin öğrencilere çalışmayla ilgili ipuçları, düzeltme ve dönütler sunması.			
------------------------------------	---	--	--	--

EK 6: GELENEKSEL YAKLAŞIM DERS PLANI ÖRNEĞİ

BEDEN EĞİTİMİ DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI

OKUL: A.İ.B.Ü.

DERS: TENİS ÖĞRETİMİ

KONU: FOREHAND

SINIF: 2

MEVCUT: 8

YER: Spor Salonu

ARAÇ-GEREÇ: Düdük, tenis topu, raket, kartlar, saydamlar, tepegöz.

STRATEJİ, YÖNTEM ve TEKNİKLER: Komut Yöntemi, Gösterip Yaptırma, Görsel Araç Kullanımı, Düz Anlatım.

Hedef 1. Teniste forehand becerisini kavrayabilme.

Hedef Davranışlar

1. Forehand becerisini meydana getiren öğeleri söyleme.
2. Forehand becerisinde dikkat edilmesi gereken hususları söyleme
3. Forehand becerisinde yapılabilecek olası hataları söyleme
4. Forehand becerisinin önemini söyleme

Hedef 2. Teniste forehand becerisini uygulayabilme.

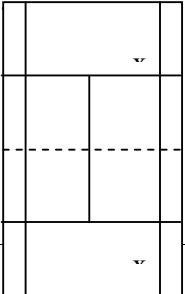
Hedef Davranışlar

32. Temel duruş yapma.
33. Raketi omuz hizasında geride tutma.
34. Omuzları fileye döndürme.
35. Hedefe doğru adım atma.
36. Raketi yere paralel tutma.
37. Bileği sabit tutma.
38. Raketle hedefi gösterme.
39. Sırtta kapanış yapma.

Hedef 3. Derse katılmaya istekli oluş.

Hedef Davranışlar

1. Derse zamanında malzemeleri ile gelme
2. Öğretmeni dikkatle dinleme
3. Verilen çalışmaları zamanında yapma
4. Bireysel ve grupça çalışmaya istekli olma
5. Kendi performansını yükseltmeye çalışmaya istekli olma

DERSE GİRİŞ ve ÖN ISINMA	ETKİNLİKLER	ÖNEMLİ UYARILAR	ŞEKİLLER	EĞİTSEL OYUN ve DERSİ BİTİRİŞ
1.Öğrencilerin geniş kolda sıralanması.	11.Öğrencilerin; bir top alarak saha etrafında dağınık olarak yerleşmeleri.	4. Bu bölümü dikkatlice dinleyin.	1. xxxxxxxx o	34.Öğretmenin komutu ile öğrencilerin kort etrafında 2 tur jog atmaları.
2.Selamlama ve yoklamanın yapılması.	12.Öğretmenin gösterdiği şekilde her öğrencinin topu yerde sektirip tutarak değişik bölgelerde yürümesi (15 tekrar).	7. U düzeni alın.	7. o x x x x xxxxx	35.Öğretmenin komutu ile belirlenen bir öğrencinin diğer öğrencilere soğuma hareketlerini yaptırması.
3.Öğretmenin “Bugün dersimizde forehand becerisi hakkında bilgiler edineceğiz.” demesi ve öğrencilerin konudan haberdar edilmesi.	13.Öğretmenin öğrencileri toplayıp raket tutuşunu tekrar göstermesi ve öğrencilerin bir raket alarak tutuş çalışmasını yapmaları.	14. Raketi tokalaşır gibi tut.	11. x x x x x x x x	36.Öğretmenin komutu ile öğrencilerin safta toplanması.
4.Öğretmenin forehand vuruşunun tenisin temel becerilerinden olduğunu ve oyun içerisindeki öneminden bahsederek öğrencilerin dikkatlerinin	14.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması.	26. Topu arkadaşınızın forehandine atın.	23. 	37.Öğretmenin öğrencilere kartları dağıtması ve kart oyunları ile dersin tekrarının yapılması.
		29. Dersin başında anlattığımız forehand becerisi için gerekli vücut pozisyonuna uygun		38.Öğrencilerden ders hakkındaki yorumlarının

çekilmesi.		vuruş yapmaya dikkat edin.		alınması.
5.Öğretmenin “Bugünkü ders sonunda forehand becerisini öğrenecek ve daha iyi uygulayabilir hale geleceksiniz.” demesi ve dersin hedeflerinden haberdar etmesi.	15.Öğrencilerin bir raket ve top olarak saha içerisinde dağınık olarak yerleşmeleri.			39.Öğretmenin etkin katılım gerçekleştiren bir öğrenciye ödülünü vermesi.
6.Öğretmenin “Bugün yapacağımız etkinliklere en aktif katılım sağlayan ve özveri ile çalışan bir öğrenciyi ödüllendireceğim.” demesi ve öğrencileri güdülemesi.	16.Öğretmenin gösterdiği şekilde her öğrencinin topu raketini kullanarak yerde sürekli olarak sektirmesi (15 tekrar).			40.Öğretmenin “Gelecek ders backhand becerisine geçeceğiz.” demesi ve öğrencileri gelecek dersten haberdar etmesi.
7.Öğrencilerin öğretmeni ve tepegözü görecektir.	17.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması.			41.Öğrenci soruları varsa cevaplandırılması.
	18.Öğrencilerin öğretmenin gösterdiği şekilde topu raket üzerinde sürekli olarak düşürmeden sektirmeleri (15 tekrar).			42.Öğretmenin iyi temenniler ile dersi bitirmesi.
	19.Öğretmenin öğrencilere			

şekilde “U” düzeni almaları ve öğrencilere teniste temel duruş, raket tutuşu, forehand becerisinin temel vücut pozisyonları ve forehand becerisinin öğretmen tarafından gösterilerek, anlatılması. 8.Öğrenci soruları varsa öğretmen tarafından yanıtlanması. 9.Öğretmenin komutuyla öğrencilerin saha etrafında 4 tur koşmaları. 10.Öğretmen tarafından seçilen bir öğrencinin stretching hareketlerini yaptırması.	dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması. 20.Öğretmen tarafından forehand becerisinin öğrencilere tekrar gösterilmesi ve öğrenci soruları varsa yanıtlanması. 20.Her öğrencinin bir raket alarak saha içerisinde dağınık olarak yerleşmeleri ve topsuz olarak forehand becerisini çalışmaları (15 tekrar). 21.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması. 22.Öğrencilerin bir raket ve top alarak duvar karşısına yerleşmeleri.			
--	---	--	--	--

- Baş ve boyun bölgesinin esnetilmesi. -Omuz ve kolların esnetilmesi. -Sırt ve bel bölgesinin esnetilmesi -Bacak ve ayakların esnetilmesi.	23.Öğretmenin açıkladığı şekilde öğrencilerin kendi toplarını yerde vurdurmaları ve seken topu forehand becerisini kullanarak duvara göndermeleri (15 tekrar). 24.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması. 25.Öğrencilerin ikiyeşerli olmaları ve öğretmenin gösterdiği şekilde bir öğrencinin eliyle topu arkadaşına sektirmesi ve diğer öğrencinin de seken topu forehand becerisi ile duvara göndermesi (15 tekrar). 26.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç			
--	--	--	--	--

	sunması. 27.İkişerli eşlerden birinin orta çizgide, birinin de dip çizgide karşılıklı olacak şekilde yerleşmeleri. Eşlerden birinin eliyle topu yere vurdurması ve diğerinin de seken topu forehand vuruşu ile eşine geri göndermesi (15 tekrar). 28.Yukarıdaki çalışmanın aynısının eşlerin fileyi aralarına alacak şekilde yerleşmeleri ile yapılması (15 tekrar). 29.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması. 30. İkişerli eşlerden birinin orta çizgide, birinin de dip çizgide			
--	---	--	--	--

	karşılıklı olacak şekilde yerleşmeleri. Eşlerden birinin kendi sektirdiği topu forehand ile eşine atması ve eşinin de topun yerde bir kere sekmesine izin verdikten sonra yine forehand vuruşunu kullanarak topu eşine göndermesi. Çalışmanın ara vermeden devam etmesi. 31.Yukarıdaki çalışmanın aynısının eşlerin fileyi aralarına alacak şekilde uygulamaları. 32.Öğretmenin öğrencilere dönüt, düzeltme ve pekiştireç sunması. 33.Öğretmenin komutuyla öğrenciler tarafından salonda kullanılan tüm malzemelerin toplanması.			
--	--	--	--	--

EK 6**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı : Suna TUZCUOĞLU

Sürekli Adresi : Osmaniye mah. Tuzcuoğlu sok. No:27
Akçakoca/DÜZCE

Doğum Yeri ve Yılı : Bolu, 24. 07. 1979

Yabancı Dili : İngilizce

İlkokul : Cumhuriyet İlkokulu, 1990 - Bolu

Ortaokul : 50. Yıl Ortaokulu, 1993 - Bolu

Lise : Sağlık Meslek Lisesi, 1997 – Bolu

Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu,
2002

Anabilim Dalı : Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim
Dalı

E-Mail : tuzcuoglu24@hotmail.com

Yayımlar : ÇOKNAZ, Hakkı; ALPKAYA, Ufuk;
 Çelen, Aylin; **ÇETİN, Suna**; TANK, Fatih. (2005), Elit Erkek
 Cimnastikçilerin Yarışma Öncesi ve Yarışma Sonrası Laktik Asit
 Seviyelerinin, Başlangıç ve Toplam Puanlarının Değerlendirilmesi, Spor
 ve Tıp Dergisi (Yayına kabul edildi).

Çalışma Hayatı : Hemşire (1998-2003)

İzzet Baysal Kadın Doğum ve Çocuk
 Hastanesi - Bolu

Beden Eğitimi Öğretmeni

Hamidiye İlköğretim Okulu – Düzce
 (2003-2004)

Canip Baysal İlköğretim Okulu – Bolu
 (2004-2006)

Akçakoca Ticaret Meslek Lisesi –
 Akçakoca / Düzce
 (2006 -)