

**T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TAKTİK OYUN YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN
MOTİVASYONEL ÇIKTILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emel YÜKSEL

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Burak GÜNEŞ

Haziran 2023

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TAKTİK OYUN YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN
MOTİVASYONEL ÇIKTILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emel YÜKSEL

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ

Bu tez 19/06/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

| JÜRİ | BAŞARI DURUMU |
|---|---------------|
| Jüri Başkanı: Prof. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU | BAŞARILI |
| Üye: Doç. Dr. Gülsen ÖZCAN | BAŞARILI |
| Üye: Dr. Öğr. Üyesi Burak GÜNEŞ | BAŞARILI |

BEYAN

Tez içindeki tüm verilerin akademik kurallar çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, görsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uygun şekilde sunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezde yer alan verilerin bu üniversite veya başka bir üniversitede herhangi bir tez çalışmasında kullanılmadığını beyan ederim.

Emel YÜKSEL
19/06/2023

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın oluşturulmasında ve gerçekleştirmesinde bana destek veren, çalışmam esnasında her an yanımda olup bilgileri ile yön gösteren ve danışmanlığımı üstlenen Sayın Dr. Öğretim Üyesi Burak GÜNEŞ hocama, aynı zamanda çalışmam için okulunu açan, her türlü destek ve imkanlarını esirgemeyen Kazım Karabekir Ortaokulu Müdürü Mustafa ERGÜN'e, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Yıldız ARAS ve Yasin ŞEN'e, teőekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresi içerisinde değerli zamanını ayırarak her türlü katkıyı sağlayan Prof. Dr. Ayőe Dilşad MİRZEOĞLU ve Doç. Dr. Gülsen ÖZCAN'a teőekkürlerimi sunarım.

Bu yolda yollarımızın keşiştiği ve birbirimize her konuda destek olmaktan vazgeçemediğimiz, sevgili arkadaşlarım Duygun ŞAHAN'a ve İsmihan MUTLU'ya

Hayatım boyunca her zaman yanımda durarak bugünlere ulaşmamda çok büyük emekleri olan

Aile'me teőekkürü borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

| | |
|-----------------------|-----|
| TEŞEKKÜR | i |
| İÇİNDEKİLER | ii |
| KISALTMALAR | v |
| SİMGELER | vi |
| TABLolar LİSTESİ..... | vii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | ix |
| ÖZET..... | x |
| ABSTRACT | xi |

BÖLÜM 1.

| | |
|---|---|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Alt Problemleri | 4 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Varsayımları | 5 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları | 6 |
| 1.7. Tanımlar | 6 |

BÖLÜM 2.

| | |
|---|----|
| ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ...7 | |
| 2.1. Eğitim | 7 |
| 2.2. Beden Eğitimi | 8 |
| 2.3. Öğretme ile ilgili kavramlar | 9 |
| 2.4. Beden eğitimi ve sporda kullanılan öğretim yöntemleri | 10 |
| 2.4.1. Doğrudan öğretim modeli (DÖM)..... | 11 |
| 2.4.1.1. Doğrudan öğretim modelin 'de öğretmen ve öğrenci rolleri | 12 |
| 2.4.1.2. Doğrudan öğretim modelinin yararları ve sınırlılıkları | 13 |
| 2.4.2. Taktiksel oyun yaklaşımı (TOYA) | 14 |
| 2.4.2.1. Taktik oyun yaklaşımının uygulama aşamaları..... | 20 |
| 2.4.2.2. Taktik oyun yaklaşımında oyunların sınıflandırılması | 21 |
| 2.4.2.3. Taktik oyun yaklaşımında taktiksel düzeyler..... | 22 |
| 2.5. Motivasyon | 28 |
| 2.5.1. Motivasyon süreci ve motivasyonun temel bileşenleri..... | 29 |
| 2.6. Motivasyon Türleri | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 2.6.1. İçsel motivasyon | 30 |
| 2.6.2. Dışsal motivasyon..... | 33 |
| 2.6.3. Motivasyonsuzluk..... | 35 |
| 2.7. Öğrenci Motivasyonu | 36 |
| 2.7.1. Öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler | 38 |
| 2.8. Basketbol | 39 |
| 2.8.1. Basketbol 'un tanımı ve genel özellikleri | 39 |
| 2.8.1.1. Basketbol'un tarihi gelişimi | 39 |
| 2.8.1.2. Basketbol oyun kuralları | 40 |
| 2.8.1.3. Basketbol temel teknikleri..... | 40 |
| 2.9. İlgili Araştırmalar | 42 |
| 2.9.1. TOYA ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar | 42 |
| 2.9.2. TOYA ile ilgili yurtiçinde yapılmış çalışmalar | 48 |
| 2.9.3. Beden eğitimi ve spor alanında motivasyon ile ilgili yapılmış çalışmalar .. | 52 |
| BÖLÜM 3. | |
| YÖNTEM..... | 55 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 55 |
| 3.2. Çalışma Grubu..... | 55 |
| 3.3. Veri Toplanması | 57 |
| 3.3.1. Veri toplama araçları | 57 |
| 3.3.1.1. Beden eğitimi motivasyon ölçeği (BEMÖ)..... | 57 |
| 3.3.1.2. Beden eğitimi yatkınlık ölçeği (BEYÖ)..... | 58 |
| 3.3.1.3. Beden eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği (BEDİÖ)..... | 58 |
| 3.3.1.4. Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği (ETPİÖ) | 59 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci..... | 59 |
| 3.4.1. Araştırma izni ve etik süreç | 59 |
| 3.4.2. Ön uygulamalar ve ders planlarının hazırlanması | 60 |
| 3.4.3. Taktik oyun yaklaşımı uygulama süreci | 60 |
| 3.4.4. Doğrudan öğretim modeli uygulama süreci | 61 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 62 |
| BÖLÜM 4. | |
| BULGULAR | 68 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular | 68 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular | 71 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular | 73 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular..... | 79 |
| BÖLÜM 5. | |
| TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 85 |
| 5.1. Tartışma..... | 85 |
| 5.1.1. Birinci alt problem ait tartışma | 85 |
| 5.1.2. İkinci alt probleme ait tartışma | 87 |
| 5.1.3. Üçüncü alt probleme ait tartışma | 88 |
| 5.1.4. Dördüncü alt probleme ait tartışma | 90 |
| 5.2. Sonuç ve Öneriler | 92 |
| 5.2.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler | 93 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.2. Yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler | 94 |
| KAYNAKLAR | 95 |
| EKLER..... | 109 |



KISALTMALAR

| | |
|-------------|------------------------------------|
| DÖM | : Doğrudan Öğretim Modeli |
| MEB | : Millî Eğitim Bakanlığı |
| OAÖM | : Oyunları Anlamayı Öğretme Modeli |
| OTY | : Oyun Temelli Yaklaşım |
| TGFU | : Teaching Game for Understanding |
| TOYA | : Taktik Oyun Yaklaşımı |

SİMGELER

% : Yüzde

f : Frekans

F : F değeri

N : Kişi sayısı

P : Anlamlılık değeri

SD : Serbestlik derecesi

Ss : Standart Sapma

T : t değeri

\bar{X} : Ortalama

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 2.1: Doğrudan öğretim modelin’de öğretmen ve öğrenci rolleri. | 13 |
| Tablo 2.2: Doğrudan öğretim modelinin yararları ve sınırlılıkları. | 14 |
| Tablo 2.3: Taktik oyun yaklaşımında oyunların sınıflandırılması. | 21 |
| Tablo 2.4: Toya taktiksel problemler. | 23 |
| Tablo 2.5: Toya taktiksel karmaşıklık seviyeleri. | 25 |
| Tablo 3.1: Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması. | 56 |
| Tablo 3.2: TOYA uygulama süreci. | 60 |
| Tablo 3.3: DÖM uygulama Süreci. | 61 |
| Tablo 3.4: Ölçeklere ilişkin kontrol grubu ön test normallik analizi sonuçları. | 62 |
| Tablo 3.5: Ölçeklere ilişkin deney grubu ön test normallik analizi sonuçları. | 63 |
| Tablo 3.6: Ölçeklere ilişkin kontrol grubu son test normallik analizi sonuçları. | 64 |
| Tablo 3.7: Ölçeklere ilişkin deney grubu son test normallik analizi sonuçları. | 65 |
| Tablo 3.8: Grupların ön test puanları varyansların homojenliği testi. | 66 |
| Tablo 3.9: Grupların son test puanları varyansların homojenliği testi. | 67 |
| Tablo 4.1: Deney ve kontrol gruplarına ait beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum alt boyutunun eğitim öncesi ve sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi bulguları. | 69 |
| Tablo 4.2: Deney ve kontrol gruplarına ait, beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları. | 71 |
| Tablo 4.3: Deney ve kontrol gruplarına ait beden eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği düzeylerinin eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi bulguları. | 73 |
| Tablo 4.4: Deney ve kontrol gruplarına ait egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları. | 75 |
| Tablo 4.5: Deney ve kontrol gruplarına ait egzersizde psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, ilişkililik alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova bulguları. | 77 |
| Tablo 4.6: Deney ve kontrol gruplarına ait egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları. | 79 |
| Tablo 4.7: Deney ve kontrol gruplarına ait beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları. | 81 |
| Tablo 4.8: Deney ve kontrol gruplarına ait beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları. | 82 |

Tablo 4.9: Deney ve kontrol gruplarına ait, beden eğitimi motivasyon ölçeği, motivasyonsuzluk alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları. 84



ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 2.1: Toya 6 bileşenli öğretim modeli. | 15 |
| Şekil 2.2: OAÖM'nin dört pedagojik ilkesi. | 16 |
| Şekil 2.3: Genişletilmiş TOYA öğretim modeli. | 17 |
| Şekil 2.4: TOYA 3 aşamalı öğretim döngüsü. | 19 |
| Şekil 2.5: TOYA uygulama aşamaları. | 20 |
| Şekil 2.6: TOYA'nın yararları ve sınırlılıkları. | 27 |
| Şekil 2.7: Motivasyon süreci ve motivasyonun temel bileşenleri. | 29 |
| Şekil 2.8: Dışsal davranışsal düzenleme şekilleri. | 35 |
| Şekil 2.9: Öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler | 38 |
| Şekil 4.1: Beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum alt boyutu ön test – son test grafiği. | 68 |
| Şekil 4.2: Beden eğitimi yatkınlık ölçeği özyeterlilik alt boyutu ön test-son test grafiği. | 70 |
| Şekil 4.3: Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilgi, ön test -son test grafiği. | 72 |
| Şekil 4.4: Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyutu ön test-son test grafiği. | 74 |
| Şekil 4.5: Egzersizde psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyutu ön test-son test grafiği. | 76 |
| Şekil 4.6: Egzersizde psikolojik ihtiyaçlar özerklik alt boyutu ön test-son test grafiği. | 78 |
| Şekil 4.7: Beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyutu ön test-son test grafiği. | 80 |
| Şekil 4.8: Beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyutu ön test-son test grafiği. | 82 |
| Şekil 4.9: Beden eğitimi motivasyon ölçeği, motivasyonsuzluk alt boyutu ön test-son test grafiği. | 83 |

TAKTİK OYUN YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONEL ÇIKTILARINA ETKİSİ

ÖZET

Öğrencilerin fiziksel olarak aktif yaşam tarzı alışkanlıklarını öğrenmeleri ve sürdürebilmeleri için olumlu fiziksel aktivite deneyimleriyle ilişkili olarak motive edilmeleri gereklidir. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel olarak aktif olma ve kalma motivasyonlarını artırmaya yönelik yapılandırılmış fiziksel aktivite ortamı sunarak, öğrencilerin fiziksel olarak aktif yaşam tarzı alışkanlıkları elde etmelerini sağlayabilirler. Bu doğrultuda beden eğitimi derslerinin taktik oyun yaklaşımı ile yapılandırılması iyi bir alternatif olabilir. Bu çalışmanın amacı, taktik oyun yaklaşımının öğrencilerin motivasyonel çıktılarına etkisini incelemektir. Araştırmada yarı-deneysel modellerden kontrol gruplu ön test-son test model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 8.sınıflar arasından yansız atama yöntemi kullanılarak seçilen iki sınıf oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak belirlenen iki sınıfa öğrencilerin motivasyonel çıktılarını belirlemek için beden eğitimi yatkınlık ölçeği, beden eğitimi motivasyon ölçeği, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ve beden eğitimi dersine ilgi ölçeği ön test olarak uygulanmış ve her iki sınıfın tüm çıktılarda elde ettikleri puanların birbirlerine benzer oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda rastgele olarak seçilen sınıflardan biri taktik oyun yaklaşımının kullanılacağı deney grubu, diğer sınıf ise doğrudan öğretim modelinin kullanılacağı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda dersler taktik oyun yaklaşımı kullanılarak işlenirken, kontrol grubunda doğrudan öğretim modeli kullanılarak işlenmiştir. Araştırmada deney grubunu 24 öğrenci (13 erkek,11 kız), kontrol grubunu 24 (12 erkek,12 kız), öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, karışık ölçümlerde iki yönlü anova kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum ve özyeterlilik alt boyutu puanlarında taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı bir fark elde edilirken, beden eğitimi dersine ilgi puanlarında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin, beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutu puanlarında taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği yeterlilik ihtiyacı, ilişkili olma, özerklik ihtiyacı alt boyutu puanlarında taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre taktik oyun yaklaşımının öğrencilerin motivasyonel çıktılarına etkisinin pozitif yönde olacağı sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Taktik oyun yaklaşımı, Doğrudan öğretim modeli, Motivasyon.

THE EFFECT OF TACTICAL GAMING APPROACH ON STUDENTS' MOTIVATIONAL OUTCOMES

ABSTRACT

In order for students to acquire and maintain physically active lifestyle habits, it is essential to motivate them through positive experiences related to physical activity. Physical education teachers can help students learn and maintain physically active lifestyle habits by providing a structured physical activity environment that enhances their motivation to be physically active. In this regard, structuring physical education lessons with a tactical game approach can be a good alternative. The aim of this study is to examine the effect of the tactical game approach on students' motivational outcomes. The research utilized a semi-experimental design with a control group and pre-test-post-test model. The study's sample group consists of two classes, selected through a random assignment method, from the 8th grades of a middle school located in Bağcılar district of Istanbul during the 2022-2023 academic year. Physical education predisposition scale, physical education motivation scale, basic psychological needs in exercise scale and scale of interest in physical education were applied as a pre-test in order to determine the motivational outputs of the students in the two classes determined as the study group, and it was found that the scores obtained by both classes in all outputs were similar to each other. Based on these results, one of the randomly selected classes was determined as the experimental group, where the tactical game approach would be used, while the other class was designated as the control group, where the direct instruction model would be employed. In the experimental group, lessons were taught using the tactical game approach, while in the control group, the direct instruction model was utilized. The research consists of 24 students (13 males, 11 females) in the experimental group and 24 students (12 males, 12 females) in the control group. The research data was analyzed using a two-way ANOVA for mixed measurements. According to the research findings, significant differences were observed in favor of the tactical game approach in the attitude and self-efficacy sub-dimension scores of the physical education predisposition scale among students taught using the tactical game approach and the direct instruction model. However, no significant difference was found in the interest scores in physical education. Significant differences were obtained in favor of the tactical game approach in the internal motivation, external motivation, and amotivation sub-dimension scores of the physical education motivation scale among students taught using the tactical game approach and the direct instruction model. Significant differences were obtained in favor of the tactical game approach in the competence need, relatedness, and autonomy need sub-dimension scores of the basic psychological needs scale in exercise among students taught using the tactical game approach and the direct instruction model. According to the research findings, it can be concluded that the tactical game approach has a positive impact on students' motivational outcomes.

Keywords: Tactical game approach, Direct instruction model, Motivation

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Nitelikli beden eğitimi programları, öğrencilere sağlık ve fiziksel aktivite hakkında gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak hayatları boyunca düzenli fiziksel aktivitenin faydalarından yararlanmalarını amaçlamakta ve bu amaç çeşitli ulusal ve uluslararası programlar tarafından desteklenmektedir (Sallis ve diğ., 2016). Fiziksel aktivite alışkanlıklarının yaşamın erken dönemlerinde geliştirilmesi gerekir; erken ve olumlu fiziksel aktivite deneyimleri, fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzını sürdürme olasılığını arttırabilir (Tremblay ve diğ., 2014). Bu nedenle nitelikli beden eğitimi programları ve beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel aktiviteye erken yaşta yönlendirilmesi ve ömür boyu sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeleri açısından önemli bir rol oynamaktadır (Metcalf, Henley ve Wilkin, 2012).

Öğrencilerin fiziksel olarak aktif yaşam tarzı alışkanlıklarını öğrenmeleri ve sürdürebilmeleri için, olumlu fiziksel aktivite deneyimleriyle ilişkili olarak motive edilmeleri gerekmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel olarak aktif olma ve kalma motivasyonlarını arttırmaya yönelik fiziksel aktivite ortamı sunarak, öğrencilerin fiziksel olarak aktif yaşam tarzı alışkanlıklarını öğrenmelerini ve sürdürmelerini sağlayabilirler (Alderman, Beighle ve Pangrazi, 2006; Chen, Mason ve Hypnar, 2020). Alanyazın genel olarak, fiziksel aktivite motivasyonunun içsel motivasyonu teşvik ederek, algılanan fiziksel yeterliliği artırarak ve uzmanlaşma odaklı bir fiziksel aktivite öğrenme-öğretme ortamı yaratarak desteklenebileceğini bildirmektedir (Alderman ve diğ., 2006; Kilpatrick, Hebert ve Jacobsen, 2002). Bu nedenle beden eğitimi dersleri öğrencilerin temel yeterliliklerini ve özerkliklerini destekleyerek öğrencilerin sağlıklı yaşam tarzı alışkanlıklarını ve aktif davranışlarını teşvik etmek için yapılandırılmalıdır (Gaspar, Gil-Arias, Del Villar, Práxedes ve Moreno, 2021).

Uzmanlar, gençlerin içsel motivasyonlarının yüksek olması durumunda, fiziksel aktiviteleri olumlu bir şekilde algılamalarının daha olası olduğu konusunda aynı

fikirdedirler. Bu durum, gençlerin daha aktif bir yaşam tarzına doğru ilerlemelerine yardımcı olmaktadır (Teixeira, Carraça, Markland ve Silva, 2012; Weiss, 2000). Gençlerin fiziksel aktivitelere neden katıldıklarını araştıran araştırmalar; zevk, başarı duygusu, özgürlük ve kişisel gelişim gibi doğuştan gelen nedenlerle fiziksel aktiviteye katıldıklarına işaret etmektedir (Standage ve Ryan, 2012; Weiss ve Ferrer-Caja, 2002). Araştırmalar, motivasyon iklimi ve fiziksel aktivite ortamının yapılandırılmasının, çocukların beden eğitimi sırasındaki yeterlilik ve başarı algıları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Destekleyici bir motivasyon iklimi, çocukların beden eğitiminde daha yüksek bir yeterlilik algısı geliştirmelerine ve daha fazla fiziksel aktivite yapmalarına yardımcı olabilir. Fiziksel aktivite ortamının yapılandırılması, çocukların motivasyonunu artırabilir ve daha başarılı olmalarını sağlayabilir (Duda ve Treasure, 2001; Ntoumanis, 2005; Standage, Duda ve Ntoumanis, 2003). Araştırmalar gençlerin kendi yetenek düzeyleri veya algılanan yetkinlikleri ile fiziksel aktiviteye katılım istekleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Marsh, Rejeski, Espeland, Miller, Church ve diğ., 2011; Stodden, Langendorfer ve Robertson, 2009). Bu bağlamda beden eğitimi derslerindeki öğretme öğrenme ortamının niteliği öğrencilere fiziksel okuryazarlık davranışlarının kazandırılması açısından önemlidir. Bazı araştırmalar beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim tarzlarını kişiselleştirmek ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak için kullanmak üzere eğitilmesi gerektiğini önermektedir (Viscarro, Cañabate, Güell, Martínez ve Cachón, 2014).

Öğrencilerin yeni deneyimlere açık olmaları ve fiziksel aktiviteye devam etme istekleri, genellikle kendi yetenek düzeyleri veya algıladıkları yetkinliklerle ilgilidir (Mailey, Huberty, Dinkel ve McAuley, 2014). Bu nedenle, beden eğitimi derslerinin öğretme ortamı, fiziksel okuryazarlık davranışlarının öğretilmesi açısından önemlidir. Öğrenme-öğretme süreci öğrenci merkezli olmalı ve öğretmenler bu gerçeği destekleyen pedagojik modeller kullanmalıdır. Araştırmalar öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek için farklı öğretim yöntem ve modellerinin öğretmenler tarafından kullanılmasını önermektedir (Göcek, 2009; Jones, Marshall ve Peters, 2010; Çelen, 2012; Lee, Rengasamy, Hooi, Varatharajoo ve Azeez, 2015; Zeng, Liu, Zhang, Tao ve Dong, 2016; Koyuncuoğlu ve Şentürk, 2016). Öğrenme ortamları psikomotor, bilişsel ve duyuşsal gelişimi mümkün kılarak öğrencilerin motivasyonunu, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelidir. Bu bağlamda, Oyun Temelli Yaklaşımlar

(OTY) arasında Taktik Oyun Yaklaşımı (TOYA), öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alırken, öğrenci motivasyonuna, problem çözme ve karar verme becerilerine öncelik veren bir öğrenme ortamı sağlar (Metzler, 2011). TOYA' da öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanmış oyunların kullanılması, sorgulama ile öğrencilerin cesaretlendirilmesi, öğrencilerin karar verme, problem çözme süreçlerine dahil olması öğrencilerin yeterlilik algılarının desteklenmesini ve dolayısıyla motivasyonlarının olumlu yönde etkilenmesini sağlayabilir (Dyson, Griffin ve Hastie, 2004). Ayrıca yaklaşımın doğası gereği öğrenilen oyununun teknik ve taktik boyutları arasında etkileşimin sağlanması öğrenci motivasyonunu artırabilir (Mandigo, Holt, Anderson ve Sheppard, 2008).

Genel olarak Oyun Temelli Yaklaşımlar (OTY) Bunker ve Thorpe (1982) tarafından geliştirilen 6 aşamalı Oyunları Anlamayı Öğretme Modeli'ne atıfta bulunmaktadır. Ancak, daha sonraki yıllarda Mitchell, Oslin ve Griffin (2013) modeli öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini daha kolay anlamaları için 3 aşamalı olarak basitleştirmiştir. Bu 3 aşamalı döngü, öğrencilerin kendi yetenek düzeylerine göre ayarlanmış uyarlanmış bir oyunla başlamaktadır. Daha sonra öğretmen sorgulaması ile taktiksel farkındalık kazandırılmaktadır. Bu aşamada, öğrenciler oyunu anlamaya ve oyunda kullanılması gereken taktikleri ve teknikleri keşfetmeye başlamaktadır. Öğrenciler beceri ihtiyacını fark ettiğinde, beceri uygulama aşamasına geçilerek, uygun becerilerin pratiği yapılmaktadır. Beceri pratiği aşamasından sonra son oyun aşamasına geçilmekte ve tüm öğrenilenler son oyun içinde deneyimlenmektedir (Güneş, 2022).

Alanyazın, Oyunları Anlamayı Öğretme Modeli'nin öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini gösteren kanıtlar sunmaktadır (Alcalá ve Garijo 2017; Gil-Arias, Diloy-Peña, Sevil-Serrano, García-González ve Abós, 2021; Artha ve Priambodo, 2020; Gaspar ve diğ., 2021; Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes ve Del Villar, 2017; Jones ve diğ., 2010; Wallhead ve Deglau, 2004). Ancak beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerde OAÖM'nin motivasyonu artırdığına dair bulgular yer almasına rağmen, TOYA'nın öğrenci motivasyonunu etkisi ile ilgili çalışma sayısı sınırlıdır (Jones ve diğ., 2010). Ayrıca, ülkemizde öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik olarak taktik oyun yaklaşımının etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin uzun dönemli fiziksel aktivite alışkanlıkları edinmeleri ve beden eğitimi derslerinde daha aktif katılım sağlamaları için motive edici

girişimlerin araştırılması önemlidir. Bu nedenle, taktik oyun yaklaşımının öğrenci motivasyonunu arttırmaya yönelik etkilerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Taktik oyun yaklaşımının kullanımı, öğrencilerin fiziksel aktiviteleri benimsemelerini, motivasyonlarını arttırmalarını ve uzun dönemli olarak aktif bir yaşam tarzı benimsemelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı taktik oyun yaklaşımının öğrenci motivasyonel çıktıları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, taktik oyun yaklaşımıyla yapılandırılan beden eğitimi derslerinin öğrencilerin motivasyonel çıktılarına etkisinin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Taktik oyun yaklaşımıyla yapılandırılan beden eğitimi derslerinin öğrencilerin motivasyonel çıktılarına etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırma problemiyle ilişkili alt problemler aşağıda sunulmuştur.

- 1.** Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık puanlarındaki değişim arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.** Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki beden eğitimi dersi ilgi puanlarındaki değişim arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3.** Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar puanlarındaki değişim arasında anlamlı fark var mıdır?
- 4.** Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki beden eğitimi motivasyon puanları arasındaki değişim arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Nitelikli beden eğitimi programları, öğrencilere sağlık ve fiziksel aktivite hakkında gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak hayatları boyunca düzenli fiziksel aktivitenin faydalarından yararlanmalarını amaçlamaktadır. Öğrencilerin fiziksel olarak aktif yaşam tarzı alışkanlıklarını öğrenmeleri ve sürdürürebilmeleri için, olumlu fiziksel aktivite deneyimleriyle ilişkili olarak motive edilmeleri gerekmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel olarak aktif olma ve kalma motivasyonlarını artırmak için yapılandırılmış bir fiziksel aktivite ortamı sunarak, öğrencilerin fiziksel olarak aktif yaşam tarzı alışkanlıklarını öğrenmelerini ve sürdürmelerini sağlayabilirler. Bu bağlamda, TOYA öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alırken, öğrenci motivasyonuna, problem çözme ve karar verme becerilerine öncelik veren bir öğrenme ortamı sağlar. TOYA' da öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanmış oyunların kullanılması, sorgulama ile öğrencilerin cesaretlendirilmesi, öğrencilerin karar verme, problem çözme süreçlerine dahil olması öğrencilerin yeterlilik algılarının desteklenmesini ve dolayısıyla motivasyonlarının olumlu yönde etkilenmesini sağlayabilir. Alanyazın OTY' lerin beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini gösteren kanıtlar sunsa da TOYA' nın öğrenci motivasyonuna etkisi ile ilgili çalışma sayısı sınırlıdır. Ayrıca, ülkemizde öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik olarak TOYA' nın etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin uzun dönemli fiziksel aktivite alışkanlıkları edinmeleri ve beden eğitimi derslerinde daha aktif katılım sağlamaları için motive edici girişimlerin araştırılması gereklidir. Bu nedenle, taktik oyun yaklaşımının öğrenci motivasyonunu arttırmaya yönelik etkilerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Taktik oyun yaklaşımının kullanımı, öğrencilerin fiziksel aktiviteleri benimsemelerini, motivasyonlarını arttırmalarını ve uzun dönemli olarak aktif bir yaşam tarzı benimsemelerine yardımcı olabilir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Ölçekteki sorulara verilen yanıtların, katılımcıların gerçek düşünce ve görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Araştırma 2022 -2023 öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinin Bağcılar ilçesindeki bir ortaokulda okuyan 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma sekiz haftalık süre ile (2 ders saati 80 dakika) sınırlıdır.
- ✓ Araştırma beden eğitimi dersi basketbol ünitesi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Taktik Oyun Yaklaşımı (TOYA): Becerilerin izole olarak pratik edildiği beceri yaklaşımının aksine; gerçek oyun içerisinde öğrencileri cesaretlendirerek, daha iyi taktiksel farkındalık ve daha iyi karar alma ile öğrencileri daha stratejik düşünmeye sevk ederek oyun performansını geliştirmeyi ve oyun içerisindeki hareket formlarını öğrenmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Güneş, 2017).

Doğrudan Öğretim Modeli: Dersin öğretmen kontrolünde gerçekleştiği, temelinde anlaşılır açıklamaların ve gösterip yaptırmanın bulunduğu bir öğretim modelidir (Rupley, 2009; Rymarz, 2013).

Motivasyon: Organizmayı belli bir davranışa yönelten ve mevcut duruma göre dürtünün etkisi altında aktiviteyi devam ettiren süreçtir (Koç, 1994; Şahin, 2004).

İlgi: Bir olay veya aktiviteye aşına olma, hoşlanma ve öncelik verme ya da eğitim faaliyetlerine aktif katılım kavramına verilen olumlu duygusal tepkidir (TDK, 2023).

Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar: İnsanların arzularını, isteklerini ve güdülerini ifade eden ihtiyaçlardır (Özer, 2009).

Beden Eğitime Yatkınlık: Öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını, bilgisini, öz-yeterliğini ve inanışlarını ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Welk, 1999).

BÖLÜM 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitim

Eğitim; eğitimcilerin, psikologların, bilim adamlarının ve ebeveynlerin üzerinde kafa yorduğu ve bu alanda yeni teoriler geliştirmeye çalıştığı, insanlığın doğuşu kadar eski bir kavramdır. Geçmişteki araştırmalarda eğitimin temel amacı “Bireylere nasıl öğretiriz?” sorusuna cevap aramak olmuştur. Son dönemlerde teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan eğitim reformunda eğitimcilerin düşünmesi ve çalışması gereken "bireyler nasıl öğrenirler?" sorusu olmuştur. Bu soruyu cevaplamak için eğitimin tanımını netleştirmek gerekir (Mirzeoğlu, 2003). Eğitimin birçok farklı tanımı yapılmıştır.

Almış ve Yılmaz (2012) göre eğitim; bireyin gözlerini hayata açmasıyla başlayan ve sona ermesiyle biten bir süreçtir. Avrupa Birliği' nin Bologna süreci kapsamında, eğitimin sadece okul içerisinde geçerli olmadığını, yaşam boyu devam ettiğini kabul ederek, 2007-2013 eylem dönemi için "Hayat Boyu Öğrenme" başlığı verilmiştir. Eğitim, hem formal (yani amaçlı, kasıtlı ve kontrollü) hem de informal (yani aile, arkadaşlar ve sosyal çevre tarafından kontrol edilmeyen) insan yaşamının gerekli ve kaçınılmaz bir parçasıdır.

Bek ve Başer (2009) göre eğitim; toplumun gelişmesini, büyümesini ve bir amaç doğrultusunda hareket etmesini sağlamaktadır. İnsanoğlu var olduğundan itibaren eğitim alan-eğitim veren bir varlıktır. İnsanlar önce çevrelerindeki insanları ve diğer varlıkları gözlemleyerek bazı yaşam becerilerini öğrenmişler, daha sonra çevrelerinden hareketle toplumun diğer kesimlerine işlevsel beceriler öğretmeye başlamışlardır. Eğitim bir ömür boyu devam eden bir süreç olup, eğitim ile bireyler tutum, beceri ve davranışlar kazanmaktadır (Erden, 2012). Geçmişten günümüze eğitim faaliyetleri ağırlıklı olarak okul ortamında gerçekleşmektedir. Eğitimin temel amacı, öğrencilerin

bazı davranışları anlamaları, bu davranışları yaşamlarına entegre etmeleri ve öğrencilere yeni davranışların kazandırılmasıdır (Alparslan, 2008).

Eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin olabildiğince öğrencilerin kendi yaşamları üzerinden gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Buna göre eğitimin üç temel özelliği olduğunu söyleyebiliriz ;

- Eğitim sonucunda bireyin davranışında bazı değişiklikler meydana gelir.
- Eğitim sürekli olan ve devam eden bir süreçtir.
- Davranış değişikliği, bireyin kendi yaşantısı yolu ile gerçekleşmektedir (Erden, 2012). Bu nedenle eğitime eşlik eden davranış değişiklikleri yaşamın bir sonucudur (Ayas ve diğ., 2013).

Eğitimin sürekli bir süreç olduğu ve eğitim faaliyetinin durağan değil, doğası gereği her zaman dinamik olduğu bilinmektedir. Eğitimin sonucunda bireyin tutum ve davranışlarında gözlenebilir değişikliklerin ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Ayrıca eğitimi alan birey, eğitimin içerisinde kendisi bulmaktadır. Diğer bir deyişle, insan bizzat eğitim konusunun içinde yaşamaktadır (Ayas ve diğ., 2013).

2.2. Beden Eğitimi

Beden eğitimi, beden eğitiminin amaçları doğrultusunda fiziksel aktivite yoluyla bilinçli olarak davranışları (fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değiştirme sürecidir. Diğer eğitim alanlarından farklı olarak beden eğitimi, "hareket yoluyla öğrenme ve ‘hareket öğrenme’ ’üzerine kuruludur. Başka bir ifadeyle beden eğitimi, “insan vücudunu fiziksel hareketler yoluyla eğitmektir” (Tamer ve Pulur, 2001).

Ceylan (2008) göre beden eğitimi, vücudun yapısal ve fonksiyonel özelliklerinin gelişimini, eklem ve kasların kontrollü ve dengeli gelişimini, fiziksel gücün en ekonomik şekilde kullanılmasını, organlara hâkim olmayı ve düzenli egzersiz yapmayı öğreten bir aktivite sistemidir. Ayrıca beden eğitimi, insanların sosyal ihtiyaçlarını karşılamak, yaşlarının ve genetik yeteneklerinin gerektirdiği güçleri elde etmek için uygulanan, rekabete dayalı olmayan bir bilim dalıdır.

Yıldıran ve Yetim (1996) beden eğitimini; insanların psikomotor, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini amaçlayan, onları genel eğitimin ayrılmaz ve kalıcı bir parçası haline getiren planlı ve bilinçli faaliyetler olarak tanımlamışlardır.

Günümüzün hızla gelişen dünyasında beden eğitimi, insanların beden ve ruh sağlığı gelişimi için oldukça önemli bir konudur. Beden eğitimi, insanların kendilerini geliştirmelerine, sosyalleşmelerine ve sosyal bütünleşmelerine katkı sağlamaktadır (Bal, 2010).

Beden Eğitimi kavramını açıkladıktan sonra aşağıda öğretme ile ilgili kavramlardan ve beden eğitimi ve sporda kullanılan öğretim yöntemlerinden bahsedilmiştir.

2.3. Öğretme ile ilgili kavramlar

Eğitim kavramı ile ilgili alan yazını incelendiğinde, bir konunun öğretilmesini sağlamak için beden eğitimi alanında strateji, yaklaşım, yöntem, teknik ve model kavramlarının son yıllarda kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu nedenle yukarıdaki terim açıklamalarından ne kastedildiğini açıklamak yerinde olacaktır.

Strateji veya "yaklaşım" olarak ifade edilen terim (yöntem ve teknikler), en genişidir ve diğer ikisini içermektedir. Bu kavram ile yaklaşım "belirli bir hedefle ilgili olarak bir konuya geniş bir bakış açısı" olarak tanımlanabilir. Bir yaklaşımın alt adımı olan yöntem ise bir amaç için yapılan genel faaliyetlerdir (Calp, 2005). Teknik, öğretmenin bir konuyu öğretmek için çalıştığı özel yoldur. Bu kavramları şu şekilde örneklendirebiliriz: Balık tutmak isteyen biri balığı tekneyle mi, kayıkla mı, ağ ile mi yoksa oltayla mı tutacağı bir tekniktir. Balığı denizde mi, gölde mi yoksa nehirde mi tutacağı ise yaklaşımdır (Arıcı, 2006).

Çağın bilgi çeşitliliği ve bilimin hızlı gelişimi nedeniyle bilginin sürekli güncellendiği ve geliştirildiği günümüz dünyasında şu soru ortaya çıkmaktadır: "Hangi bilgiyi öğreteceğiz? Neyi öğreteceğiz?" Bu giderek artan bir şekilde amaçtan çok bir yöntem meselesi durumuna gelmiştir (Şahinel, 2003). Yöntem kavramını daha kapsamlı bir şekilde anlatacak olursak; Clarke ve Starr' a (1968) göre yöntem, öğrenme ünitesinin amacına ulaşmak için gerekli becerileri, içeriği, araç-gereç ve kaynakları sağlayan bir öğretim yöntemidir.

Bilen' e (2002) göre öğretme yöntemi, eğitim durumları planlanırken belirlenmesi gereken önemli bir faktördür. Çünkü belirlenen duyuşsal, psikomotor, bilişsel davranışlar öğrencilere öğretim yöntemleri aracılığıyla kazandırılmaktadır. Herkese uyan tek bir yöntem yoktur. Hedefler, içerik, öğrenciler ve öğretmenler değişikçe yöntemlerin biçimi ve kapsamı da değişir.

Yukarıdaki kavramlarının açıklamasını yaptıktan sonra son yıllarda beden eğitiminde kullanılmaya başlayan model kavramlarını açıklamak uygun olacaktır. Metzler (2000) öğretmenlerin, belirli görevlerin yerine getirilmesine katkıda bulunmak için, modellere tasarlanmış bir araç olarak bakılması gerektiğini savunmaktadır. Doğru modeli seçmek, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırır ve daha etkili ders yapmalarına yardımcı olabilir (Miri, 2015). Doğru yöntemi seçerek, eğitim hedeflerine ulaşmak mümkün olabilmektedir. Başka bir deyişle, sınıf içi öğrenme -öğretme sürecinin etkililiği, uygun yöntemlerin seçilmesi ile doğru orantılıdır (Şahinel, 2003). Öğrenciyi programın merkezine oturtmak için programın içeriğine uygun öğrenme etkinliklerinin doğru planlanması ve programa dahil edilmesi gerekmektedir. Öğrenciyi programın merkezinde tutmak için programın içeriği ile uyumlu öğrenme etkinlikleri iyi tasarlanmalı ve programın içeriğine uygun olan öğrenme faaliyetlerine yer verilmelidir (Demirel, 2002).

2.4. Beden eğitimi ve sporda kullanılan öğretim yöntemleri

Genel eğitim alanında geliştirilen öğretim modelleri, yöntemleri ve yaklaşımları beden eğitimi alanında da etkili olmuştur. Bunun ile birlikte beden eğitimi alanının temeli psikomotor gelişim üzerine kurulu ve fiziksel aktivite yoluyla öğretime dayalı yapısı yeniden şekillenmiştir. Beden eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde teknik, yöntem, stil, model, taktik ve strateji kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu alandaki en çarpıcı yaklaşım, Mosston ve Ashworth tarafından sistematize edilen öğretim yöntemlerinin "stil" terimiyle açıklanmasıdır (Demirhan, 2006). Mosston ve Ashworth bu öğretim stillerini; komut stili, alıştırma stili, eşli çalışma, kendini değerlendirme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, kişisel tasarım olarak ifade etmektedir. Öğretme-öğrenme ilişkisinde, bir stil, diğer stilden daha iyi değildir. Hiçbir stil' in beden eğitimi ve spor öğretimi' nin bütün hedeflerini yerine getirmesi mümkün değildir. Beden eğitiminde öğretim stilleri

yelpazesinin amacı, her bir stilin konumunu ve diğerleriyle olan ilişkisini belirlemektir (Demirhan, 2001).

Yukarıda kısaca açıklanan Mosston ve Ashworth öğretim stillerine ek olarak, beden eğitimi alanında son dönemlerde öğretim modelleri ortaya çıkmıştır. Metzler (2005) beden eğitimi alanındaki modelleri “Doğrudan Öğretim Modeli, İşbirlikli Öğretim Modeli, Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli, Spor Eğitim Modeli, Taktiksel Oyun Modeli, Akran Öğretim Modeli, Araştırma Öğretim Modeli, Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ” olarak açıklamıştır.

Bu çalışmada kullanılan Taktik Oyun Yaklaşımı ve Doğrudan Öğretim modeli aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.4.1. Doğrudan öğretim modeli (DÖM)

Doğrudan öğretim modeli Siegfried Engelmann ve diğ., (1960) tarafından Illinois Üniversitesi’ nde geliştirilmiştir. DÖM, öğrenme ve öğretme faaliyetlerindeki tüm kararın öğretmen tarafından alındığı ve öğrencilerin öğretmenin rehberliğinde öğretmenin kararını takip ettiği, öğretmen merkezli bir eğitim modeli olarak bilinmektedir (Pereira, Araújo, Farias, Rolim ve Mesquita, 2015; Pereira, Araújo, Farias, Bessa ve Mesquita, 2016). Modelde öğretmen, öğrenmeyi yapılandıran bir görevde öğrenciye tekrarlanan komutlar ve açıklamalar verir böylece uygulamada dönüt ve düzeltmeler sağlar ve öğrenci, öğretmenin verdiği komutlar eşliğinde öğretmen tarafından belirlenen kararları gerçekleştirir (Jayantila ve O’Leary, 2016). Diğer modellerle karşılaştırıldığında doğrudan öğretim modeli, öğretmenin en çok kontrole sahip olduğu modeli temsil eder. Öğretmen, tüm bilgileri sağlayan ve dersi sınıfa veya küçük gruba yönlendiren kişidir. Ders, öğretmen tarafından belirlenen bir hedefle başlamaktadır. Model, öğretmen tarafından belirlenen hedefe ulaşmak için becerilerin tanıtılması ve gösterilmesiyle başlar. Öğrenciler, öğretmen tarafından organize edilen çalışmaları yaparken, öğretmen grupların içinde dolaşır öğrencilerin hatalarını düzeltir, öğrencileri teşvik eder ve sorular sorar. Bu modelde, öğretmenler temel gösterici, motive edici, düzenleyici ve disipline edici olarak bulunur (Pangrazi, 2007).

Öğrenme modeli varsayımları: Öğrenciler başarı kriterlerini ve görevlerini anladıkça aşamalar halinde gerçekleştirilir. Öğrenme, davranış olumlu sonuçlarla pekiştirildiğinde

gerçekleşir. Öğrencilerin, öğrenmeyi istenen performans veya sonuçlarla uyumlu hale getirmek için yüksek katılım oranlarıyla yanıt vermesi gerekir (Moore, 1986). Öğretmen merkezli modelin uygulanma sürecinde altı aşamadan bahsedilmektedir (Rosenshine, 1983). Bunlar aşağıda listelenmiştir:

- ✓ Önceki öğrenmelerin gözden geçirilmesi: Her dersi bir önceki dersin tekrarının yapılması takip eder. Temel olarak önceki derslerde öğrenilen kavramların ve becerilerin tekrarını içermektedir.
- ✓ Önceki öğrenmelerin gözden geçirilmesi: Her dersi bir önceki dersin tekrarının yapılması takip eder. Temel olarak önceki derslerde öğrenilen kavramların ve becerilerin tekrarını içermektedir.
- ✓ Yeni içerik ve beceri sunumu: Öğretmenler, öğrencilere sınıfta öğretilmesi gereken içerikleri (kavram, bilgi, beceri) sunmaktadır. Öğretmen yeni beceriler ve kurs içeriği sunarken öğrenciler öğretmen tarafından belirlenen görevleri tamamlar.
- ✓ İlk öğrenci uygulaması: Öğretmenler her zaman gözlemcidir ve öğrenciler ilk uygulamalı deneyimlerinde uzmanlık sağlayana kadar devam ederler. Aynı zamanda, ilk uygulamadan sonra yetkin hale gelmek için becerinin birçok tekrarı yapılmalıdır.
- ✓ Geri bildirim ve düzeltmeler: Her bir uygulama aşamasında öğretmen, öğrenciye geri bildirimde bulunur.
- ✓ Bağımsız uygulamalar: Öğretmenler, öğrencilerin bir beceride yeterli düzeyde olduğundan emin olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler için bağımsız bir uygulama planı yapmaktadır.
- ✓ Periyodik gözden geçirme: Öğretmenler önceki öğrenim sunumlarını tekrarlayacak, bu öğrenim içeriğini düzenli olarak gözden geçirecek ve gelecekte de bunu yapmayı planlayacaktır (Rosenshine, 1983).

Doğrudan öğretim modeli öğretmen liderliğindedir, ancak öğretmen otoriter olarak görülmemelidir (Jayantila ve O'Leary, 2016).

2.4.1.1. Doğrudan öğretim modelin 'de öğretmen ve öğrenci rolleri

Her eğitim modelinde, modelin amacına ulaşmasına yardımcı olan bazı işlem aşamaları vardır ve bu işlemlerin bir kısmı öğretmen tarafından yapılmaktadır, bir kısmını ise

öğrenci grubu yapmaktadır. Tablo 2. 1’de doğrudan öğretim modelinde öğretmen ve öğrenci rol ve sorumluluklarına ait bilgiler yer almaktadır (Metzler, 2011).

Tablo 2.1: Doğrudan öğretim modelin ’de öğretmen ve öğrenci rolleri.

| Yapılan İş / Görev | Kişilerin Sorumlulukları |
|---|--|
| Dersin başlaması | Öğretmen öğrencilere dersin başladığını bildirir ve onları toplar |
| Malzemelerin sınıfa getirilmesi | Öğretmen salona getirilecek malzemeleri belirler. Öğrenciler malzemelerin getirilmesinde öğretmene yardımcı olur. |
| Malzemelerin dağıtımı ve toplanması | Öğretmen hangi malzemeleri nereye yerleştireceğini ve salon organizasyonunun nasıl olacağını belirler. Ders sona erince malzemelerin nereye konulacağını söyler. |
| Devamsızlık durumu | Öğrencilerin derse devam durumlarının kaydı öğretmen tarafından tutulur. |
| Görev sunumu | Konular öğretmenler tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır. |
| Görev yapısı | Öğretmen tarafından planlanmakta ve yönlendirilmektedir. Öğrencide öğretmenden yönergeleri alır ve uygular. |
| Değerlendirme | Öğretmen beceriler için başarı kriterlerini belirler, Değerlendirme birçok yolla yapılır. Daha çok öğretmenin öğrencileri gözlemlemesiyle yapılır. |
| Öğrencilerin ilerlemesini takip etmesi | Öğrencileri gözleyen öğretmen becerinin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğine ve yeni beceriye geçilip geçilmeyeceğine karar verir. |

(Metzler, 2011)

Tablo 2. 1’de doğrudan öğretim modelinde öğretmen ve öğrenci rol ve ait bilgiler verilmiştir. Model, düzenli olarak uygulandığında dikkatin dağılması, yanlış algılama ya da anlamama gibi durumlarda ortaya çıkan kaybı minimuma düşürebilmektedir (Pechous, 2012; akt: Kuşdemir, 2014).

2.4.1.2. Doğrudan öğretim modelinin yararları ve sınırlılıkları

Aşağıdaki tablo 2’2. de doğrudan öğretim modelinin öğretmen ve öğrenci tarafından yararları ve sınırlılıklarından bahsedilmiştir.

Tablo 2.2: Doğrudan öğretim modelinin yararları ve sınırlılıkları.

| Yararları | Sınırlılıkları |
|---|---|
| Beceriler oyun bağlamının dışında öğretilir ve uygulanır. Böylelikle daha az karmaşık, kapalı, kesikli ve oyun dışı format sunar. | Öğrencide yüksek düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi zordur. |
| Fazla tekrar yapılmasına olanak verdiği için, beceri öğrenimini kolaylaştırır. | Sosyalleşme düşüktür. |
| Öğretmen yüksek oranda olumlu ve düzeltici dönüt sunabilir. | Öğrenilen becerilerin oyuna transfer edilmesi zordur. |
| Akademik öğrenme zamanını artırır. | Öğrenciler tarafından sıkıcı olarak görülebilir. |
| Dersin kontrolü kolaydır. | Öğrenci bağlılığı ve derse isteyerek katılma oranı düşüktür. |

(Farias ve diğ., 2016)

Tablo 2. 2. öğrencilere yeni bir bilginin aktarımı yapılırken ya da konunun tekrarı yapıldığında, zamanın kısıtlı olduğunda, sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda kullanılabilir (Kadayıfçı, 2001). Öğrenci ders içerisinde pasif bir durumda olduğundan öğrenci tarafından ders sıkıcı bir hal alabilir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanmadığından konunun öğrenip öğrenilmediğini anlamak zordur (Kadayıfçı, 2001).

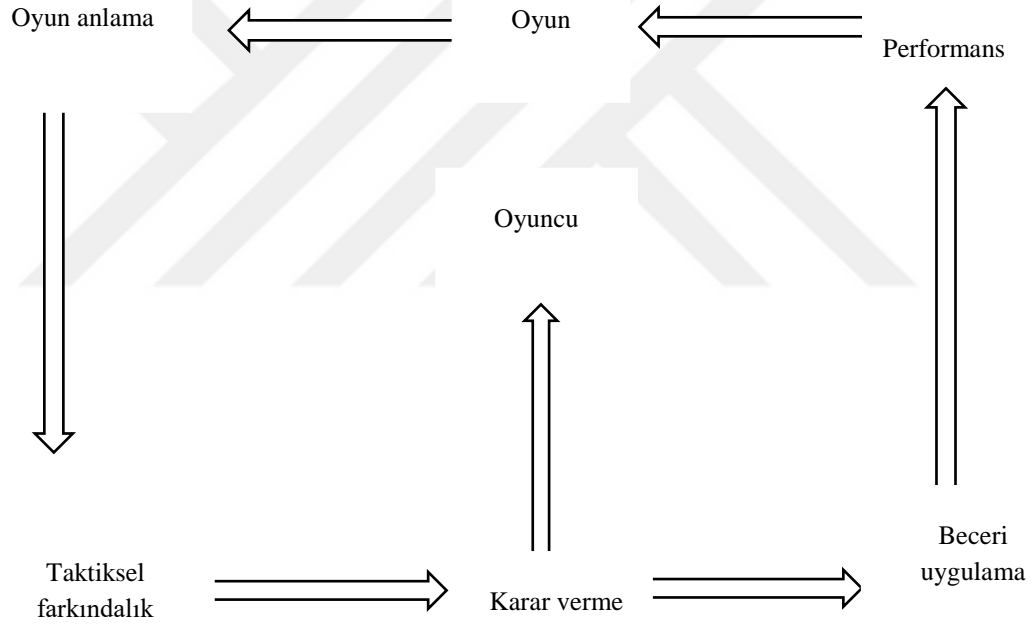
2.4.2. Taktiksel oyun yaklaşımı (TOYA)

Taktik oyun yaklaşımının temelleri ilk olarak 1980' lerin başında Birleşik Krallık' ta Thorpe ve Bunker (1982) tarafından Oyunları Anlamayı Öğretme Modeli (OAÖM) olarak ortaya atılmıştır. OAÖM öğrencileri becerilerin, taktiklerin, karar verme ve problem çözmenin uyum içerisinde geliştiği bir oyun formuna yerleştirmektedir (Webb, Pearson ve Forrest, 2006). Bunker ve Thorpe (1982) modeli beden eğitiminde ağırlıklı olarak kullanılan geleneksel yaklaşıma bir alternatif olarak geliştirmişlerdir (Werner , Thorpe ve Bunker, 1996). Model, geleneksel oyun eğitimi modellerine kıyasla daha çok öğrencilerin gelişimine ve oyunları anlamalarına odaklanan bir yaklaşımdır (Demirhan, 2008). Modelin geliştirilmesine neden olan DÖM'de yer alan bazı problemler şu şekildedir:

- Performans odaklı olmasından dolayı öğrencilerin oyunlarda başarı gösterememeleri,

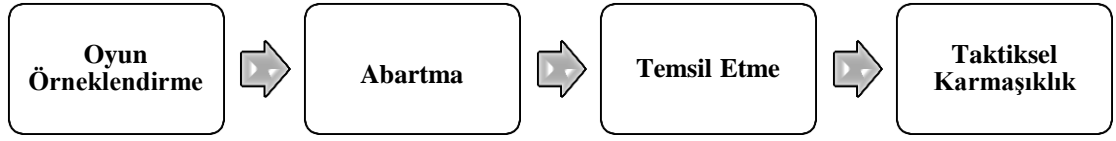
- Öğretmenlerin mezun olduktan sonra oyunlarla ilgili bilgi ve becerilerinin az olması,
- Antrenör ya da öğretmen merkezli performansın olması,
- Öğretmenlerin ya da antrenörlerin oyunlarda iyi bir seyirci ya da yönetici olamaması (Demirhan, İnce, Koca ve Kirazcı , 2010).

Model geliştikçe oyunlara yönelik taktik ve teknik yaklaşımlar konusu tartışmalara neden olmuştur. Başlangıçta OAÖM' nin pedagojik ilkeleri detaylı olarak düşünülmemiş ve 6 bileşenli öğretim modeli olarak ortaya konmuştur. OAÖM kullanılırken, herhangi bir oyun gelişiminde aşağıda sunulan 6 bileşenli öğretim modeli izlenmektedir.



Şekil 2.1: Toya 6 bileşenli öğretim modeli (Bunker ve Thorpe, 1982).

Thorpe ve diğ. (1984) daha sonra beden eğitimi programlarının geliştirilmesi için program modeli ile kullanılacak dört temel pedagojik ilkeyi uygulamaya koymuştur. OAÖM ' nin pedagojik ilkeleri şu şekildedir:

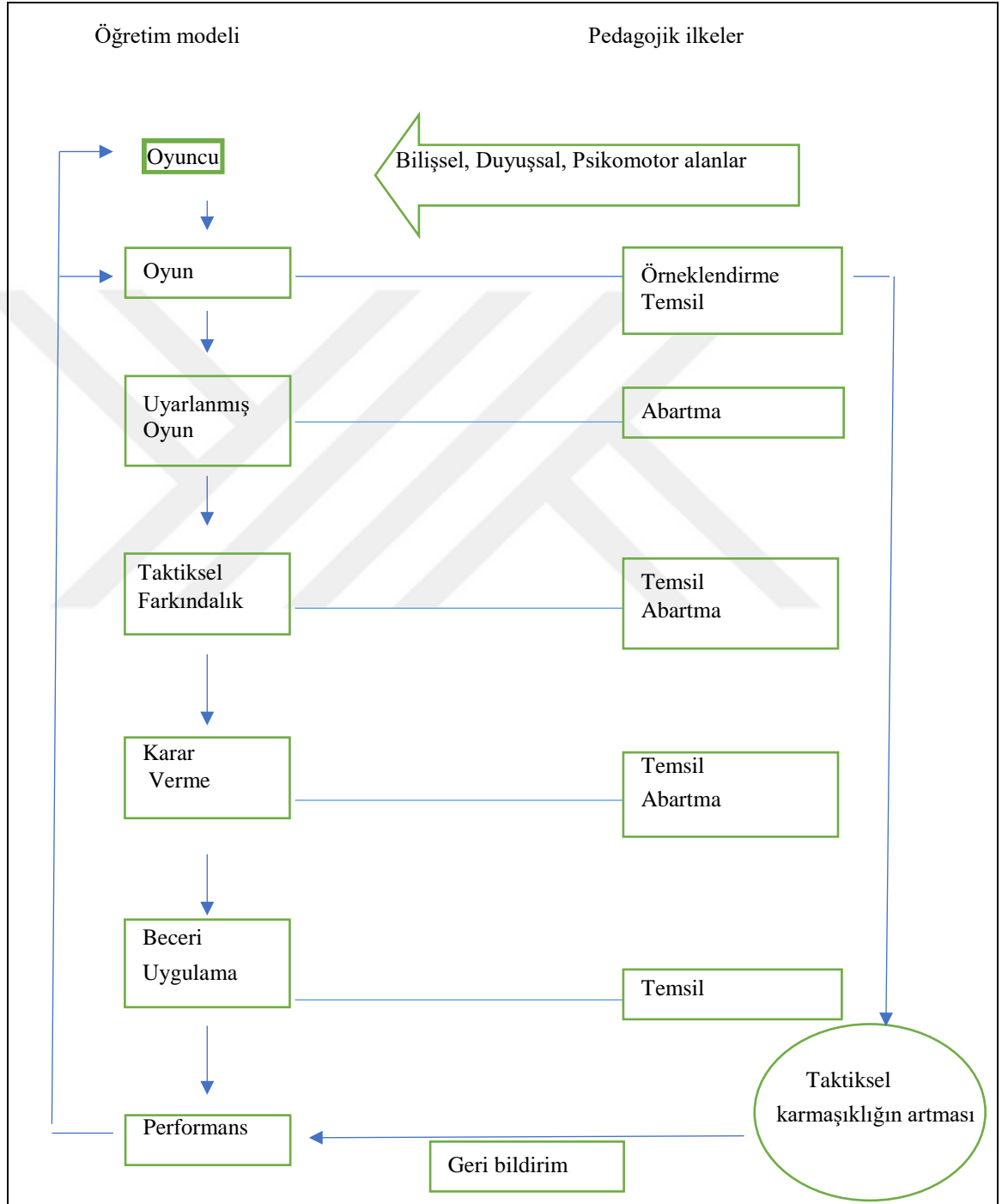


Thorpe ve diğ. (1984)

Şekil 2.2: OAÖM'nin dört pedagojik ilkesi.

- **Oyun Örneklendirme:** Farklı oyunlar arasındaki farklılık ve benzerliklerin anlaşılmasına yardımcı olur. Öğrenciler farklı oyunlara katıldıkça daha önce öğrendikleri becerileri bir sonraki oyuna aktarırlar (Arıcı, 2007; Demirhan ve diğ., 2010)
- **Abartma:** Oynanan oyunun yardımcı kurallarını farklılaştırarak özel olarak hazırlanmış taktiksel sorunların içerir (oyun sahasının daraltılması ve kale boyutunda değişikliğe gidilmesi vb.) üstesinden gelmeyi (Arıcı, 2006; Demirhan ve diğ., 2010).
- **Temsil Etme:** Yaş ve oyuncuların deneyimlerine uygun yapılandırılmış mini oyunları içermektedir (Stolz ve Pill, 2014). Bu ilke iki kategoriye ayrılmıştır. Birincisi oyunların yetişkin oyununun aynı taktik yapısını içeren ancak çocukların gelişimlerine, yeteneklerine, yaşına uyacak uyarlamalarla oynanmasıdır. İkincisi ise mini oyunların tek başına kullanılması, oyun anlayışına ulaşmanın en iyi yolu olmayabilir, çünkü çocuklar yetişkin oyununun mini sürümünü oynayarak öğrenmeyeceklerdir. Bunun için abartma ilkesinin de önemli olduğu savunulmaktadır (Güneş, 2017)
- **Taktiksel Karmaşıklık:** Oyuncuların oyun içerisinde nasıl, ne zaman ve neden hareket ettiğine ilişkin sorunları çözmeye ve yansıtmaya yardımcı olmak için oyun içerisinde sorular yönlendirilerek, oyuncuların sorunları çözmelerine ve bunlar hakkında düşünmelerine olanak tanır (Stolz ve Pill, 2014; akt: Güneş, 2017). Öğrencinin gelişim düzeyini oyun ile birbirine uygun hale getirmeyi içerir. Deneyimsiz öğrencilerin gelişim düzeyine bağlı olarak oyun taktikleri çok karmaşık olabilir. Öğrenciler oyunla ilgili sorunları çözme becerilerini geliştikçe, üst düzey taktik oyunlara ilişkin anlayışları gelişecektir. Bu nedenle tüm oyunların tasarımı ve formatı öğrencinin gelişimine uygun düzeyde olmalıdır.

Thorpe ve diğ. (1984) beden eğitimi öğretim programlarının geliştirilmesi için 6 bileşenli oyunları anlama modeli ile kullanılacak dört temel pedagojik ilkeyi öğretim programına entegre etmiştir (Stolz ve Pill, 2014). Oyunları anlama modelinin dört temel pedagojik ilkeyi içeren 6 bileşenli hali şekil 2. 3.'te gösterilmiştir.



Şekil 2.3: Genişletilmiş TOYA öğretim modeli.

(Holt, Strean ve Bengoechea, 2002; Güneş, 2017)

OAÖM 'nin aşamaları

1. Oyun: Birinci aşama oyunu temsil eden uyarlanmış bir oyun ile başlar. Oyunlar belirli bir amaca yönelik olmalı, öğrencinin yaşına ve deneyimine uygun şekilde değiştirilmelidir.
2. Oyunu Anlama: Sporculara oyunun ne olduğunu anlayabilmeleri için zaman verilmeli, oyunun nasıl oynandığını anlamaları ve temel kuralları geliştirmeleri sağlanmalıdır.
3. Taktiksel Farkındalık: Taktiksel farkındalık, oyun sırasında ortaya çıkan taktik problemleri belirleme yeteneğidir (Mitchell, Oslin ve Griffin, 2013). Taktiksel farkındalıkta öğretmenin öğretim becerisi oldukça önemlidir, bu aşamada öğretmenin temsil ve abartma ilkelerini kullanarak problemi ortaya koyması gerekir.
4. Uygun Karar Verme: Oyun içerisindeki belirli taktiklerin nasıl ve ne zaman yürütüleceğini bilmek için taktiksel farkındalık bilinciyle geliştirdikleri bilgileri kullanmak ve oyunu anlamaktır.
5. Beceri Gelişimi: Bu aşamada öğrenci becerinin önemini farkına varacak ve sahip olduğu beceri seviyesini geliştirmek ve iyileştirmek zorunda kalacaktır. Öğrenci, becerinin bir oyunda nasıl uygulanacağını ve neden önemli olduğunu anlamış olmalıdır.
6. Performans: Son adım olan performans önceki adımları uygulamayı içerir, öğrenciler oyuna geri dönerler. Performans, öğrenciden bağımsız ölçütlere karşı ölçülen önceki süreçlerin gözlemlenmesinin sonucudur (Bunker ve Thorpe, 1982; Holt ve diğ., 2002).

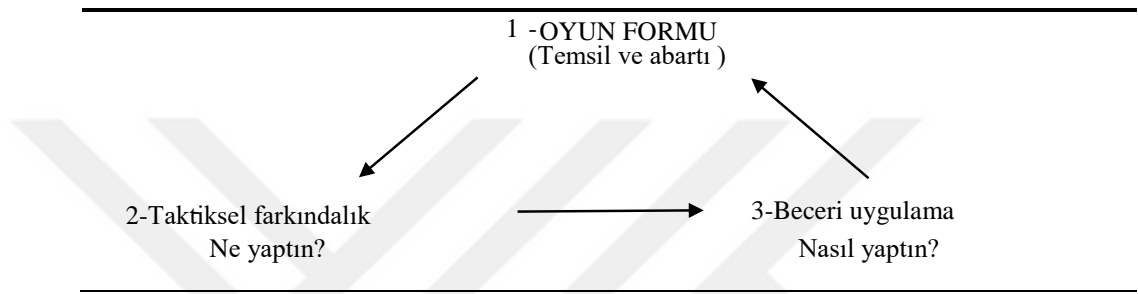
OAÖM'nin birçok versiyonu bulunmaktadır (Güneş, 2022). Taktik oyun yaklaşımı bu versiyonlardan sadece bir tanesidir. Bu versiyonlar aşağıda sunulmuştur.

- Taktiksel Oyun Yaklaşımı (Tactical Games Approach)
- Oyun Anlayışı (Games Sense)
- Taktiksel Oyun Modeli (Tactical Games Model)
- Oyun Uygulama /Alıştırma (Play Practice)
- Taktiksel-Karar Öğrenme Modeli (Tactical-decision Learning Model)
- Top-Okul Konsepti (Ball-School Concept)
- Hücum Oyunları Yetkinlik Modeli (Invasion Games Competence Model)

- Oyun Konsepti Yaklaşımı (Games Concept Approach)

TOYA'da OAÖM'nin 6 aşamalı öğrenme ve öğretme döngüsü Griffin, Mitchell, Oslin (1997) tarafından öğretmenlerin öğrenme sürecini daha kolay anlamaları için üç aşamalı (Şekil 2.4) olarak basitleştirilmiştir.

Taktik oyun yaklaşımı Griffin, Mitchell ve Oslin (1997) tarafından öğretmenlerin öğrenme sürecini daha kolay anlamaları için 6 aşamalı öğrenme ve öğretme döngüsü üç aşamalı döngü (Şekil 2.4) ile basitleştirilmiştir



Şekil 2.4: TOYA 3 aşamalı öğretim döngüsü (Griffin ve diğ., 1997).

Şekil 2.4.'de Griffin ve diğ., (1997)'e göre TOYA 3 aşamalı öğretim döngüsü aşağıdakileri içerir.

- Tüm seviyelerdeki öğrencilerin arzu, heyecan ve ilgilerinin sağlanması, yeni başlayacak öğrencilerin oyuna dahil edilmesi.
- Yeni başlayacak öğrencilerin taktik bilgilerinin geliştirilmesi.
- Oyun becerilerinin derinlemesine anlaşılması ve bu durumun diğer spor aktivitelerine olumlu bir şekilde dönüştürülmesi.

Yukarıda verilen bilgilere göre, taktik oyun yaklaşımının şu şekilde tanımlanabilir; becerileri tek başına uygulayan teknik bir yaklaşımın aksine, öğrencileri gerçek oyunda daha stratejik ve daha iyi düşünmeye teşvik ederek, oyundaki hareket biçimini öğrenmeyi ve oyun performansını iyileştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Mitchell ve diğ., 2013; Gubacs-Collins ve Olsen, 2010; Webb ve Pearson, 2008; Stolz ve Pill, 2014; akt: Güneş, 2017).

2.4.2.1. Taktik oyun yaklaşımının uygulama aşamaları

TOYA, öğrencilerin problemleri uyarlanmış oyunlarda çözmesine olanak tanır. TOYA’ da eğitim uyarlanmış bir oyunla başlamakta ve sırasıyla taktiksel sorgulama, beceri uygulaması yapılmakta ve son oyun aşaması ile bitirilmektedir. Bu sayede oyuncuların, becerileri oyun içerisinde ne için kullandıklarını anladıkları için oyunu daha iyi oynadıkları ileri sürülmektedir (Drost ve Todorovich, 2013). Şekil 2. 5.’ de TOYA’ nın uygulama aşamaları sırasıyla açıklanmaktadır.



Şekil 1.5: TOYA uygulama aşamaları (Drost ve Todorovich, 2013).

İlk oyun: Taktiksel farkındalığı sağlamak için eğitim uyarlanmış bir oyun veya taktiksel farkındalığın gelişmiş bir versiyonunu sağlamak için taktiksel problemlerle abartılmış oyunla başlar (Drost ve Todorovich, 2013; Thorpe ve diğ., 1984). Bu, öğrencilerin oyun formatlarını keşfetmelerine ve taktik konular hakkında kendi kararlarını vermelerine olanak tanır (Drost ve Todorovich, 2013). Örneğin, badmintonda rakibi tarafından alan yaratarak hücum yapabilmek taktiksel bir problem olabilir. Oyun ilk yarım sahada tekler olarak başlanabilir. Bu dar atışların öne ve arkaya yapılması atışlar için alan oluşmasına yol açmaktadır (Güneş, 2017). Bu aşamanın sonunda öğrenciler, taktik farkındalık bilgilerini paylaşmak için öğretmenlerle buluşarak öğrenilen görevleri ve gelişimsel bölümlere ayrılmış becerileri uygulamak için daha fazla pratikte bulunma fırsatına sahip olacaklar (Metzler, 1999).

Taktiksel Sorgulama: Oyun aşamasını öğrencilerin taktiksel sorunları çözmek için belirli becerileri uygulamaları gerektiğini anladıkları bir soru-cevap aşaması izler (Drost ve Todorovich, 2013; akt: Güneş, 2017). Sorular, öğrencilerin davranışlarını bireysel ve takım olarak analiz etmelerini sağlar. Sorular, özellikle oyunun taktiksel yönüyle

ilgilidir. Oyuncular oyundayken etkili sorular seçebilmek, oyuncuların cevapları bulmasına yardımcı olur. Bir öğrencinin yaşı, yeteneği ve deneyim düzeyi, soru kullanımını etkileyebilmektedir (Webb ve Pearson, 2008).

Beceri Uygulama: Öğretmen daha sonra taktiklerle ilgili beceri gelişimini geliştirmek için becerileri anlatır. Beceri gelişimi, taktik oyun modelinin bir parçasıdır, ancak bu yaklaşımın odak noktası, oyunlarda ve sporda beceri geliştirmektir (Drost ve Todorovich, 2013).

Oyunun uyarlanması /Son oyun: Öğrenci ilk oyun şekline geri döner. Böylece öğrencilerin tekrar oyuna döndüklerinde gelişim göstermeleri beklenmektedir (Drost ve Todorovich, 2013).

2.4.2.2. Taktik oyun yaklaşımında oyunların sınıflandırılması

TOYA' nın temel şartı oyun yapısının öğretilmesidir. Bu, oyun deneyiminin okuldaki birkaç oyunla sınırlı olmadığı, okulda kazanılan deneyimin süreç ve denge içinde aktarıldığı anlamına gelir. Bu yaklaşımın öğrencilerin benzer yapıya sahip oyunları anlamalarını ve uygulamalarını kolaylaştırdığı gösterilmiştir. Bu anlamda oyunları içerik olarak kategorize etmek ve eğitim aşamasında bu kategorilere dikkat etmek mantıklıdır (Şahin, 2007). Aşağıda oyunların kategorik sınıflandırılmasına yer verilmiştir (Thorpe ve diğ., 1982).

Tablo 2.3: Taktik oyun yaklaşımında oyunların sınıflandırılması.

| KATEGORİ | ANAHTAR BİLEŞENLERİ | OYUNLAR |
|-----------------------------------|---|---|
| SALDIRI /MÜCADELE SPORLARI | *Nesneleri kontrol etmek, rakipten korunmak ve hedefe göndererek puan elde etmek. *Karmaşık oyun becerileri, oyunda sürekli değişen hücum ve savunma rolleri, hızlı ve etkili problem çözme ve karar vermeyi gerektirir. | Basketbol Futbol Hentbol Hokey Rugby Amerikan futbolu Frizbi Su topu |
| FİLE VE DUVAR OYUNLARI | *Nesneyi belirli bir noktaya raket ya da el ile gönderme. *Oyuncular bir nesneyi file üzerinden rakip oyuncuların en zor şekilde karşılayacağı bir noktaya göndermeye çalışırlar | Badminton Masa tenisi Tenis Voleybol Hentbol Raketbol Squash |

Tablo 2.3 (Devam): Taktik oyun yaklaşımında oyunların sınıflandırılması.

| | | | |
|--------------------------|---------------|--|---|
| ALAN OYUNLARI | /VURUŞ | *Atış, fırlatma, vurma, koşu içermektedir. *Oyuncu vuruş ve koşu yaparak, kendisine fırlatılan nesneye vurmaya çalışır, daha sonra sayı almak için belirlenmiş bir alana doğru koşar. | Beyzbol Kriket Softbol |
| HEDEF OYUNLARI | | *Kontrol ve doğruluk içerir. *Zorluk derecesine göre hedefin küçültülmesi, atış mesafesinin daha uzak olması, hedefin hareketli, atış yapanın da hareket halinde olması gibi düzenlemeler içermektedir. | Okçuluk Bilardo Bowling Atıcılık |

(Thorpe ve diğ.,1982)

2.4.2.3. Taktik oyun yaklaşımında taktiksel düzeyler

TOYA'nın her seviyede uygulanması önerilmektedir (Mitchell ve diğ., 2013). Bu yaklaşım öğretmene; özel alan bilgisine sahip olmaksızın, farklı spor alanlarında eğitim vermesine olanak sunmaktadır (Stolz ve Pill, 2014). Oyun öğretmek ve spor taktiği öğretmek isteyenler için taktiksel problemin belirlenmesi ve çözülebilmesi için uygulama tabloları geliştirme fikri ilk olarak Spackman (1983) tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra Mitchell ve diğ., (2013) tarafından birçok farklı branş için uygulama tabloları geliştirilmiştir. Bu tablolar öğretme materyalini seçerek, öğrencilerin oyunu tanınmasına ve her bir beceriyi oyunun içeriğiyle ilişkilendirmesine yardımcı olacaktır. Bu uygulama tablosu problemin çözülmesi için gerekli olan toplu becerileri, topsuz becerileri ve taktiksel problemi belirlemeyi göstermektedir.

Aşağıdaki (Mitchell ve diğ., 2013: akt: Güneş, 2022) tarafından önerilen tablo 2.4.'te basketbol için geliştirilmiş olan taktiksel problemler ve taktiksel karmaşıklık seviyeleri aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 2.4: Toya taktiksel problemler.

| Taktiksel Problemler | Topsuz Hareketler | Toplu Hareketler |
|-------------------------------|---|---|
| SAYI ALMA | | |
| Topa Sahip Olma | <ul style="list-style-type: none"> *Topa sahip olan oyuncuyu desteklemek için pas yolu yaratma -Aldatma ve yer değiştirme -Adatma adımı -Kat et ve topa geri dön *Çeşitli pasları ne zaman ve nerede kullanacağını belirleme | <ul style="list-style-type: none"> *Göğüs pas *Yerden pas *Baş üstü pas |
| Hücumda Sayı | <ul style="list-style-type: none"> *Top sürülecek açık alanı belirleme; sonra drive etme (dalma) ve şut atma *Hızlı hücum -Çıkış pası almak için pozisyon -Alan doldurma | <ul style="list-style-type: none"> *şut atma (1-2,4 metre) *Ver-Kaç (give and go) -Top Aldatması -Katlar -Hareketli oyuncunun önüne doğru pas atma *Pas atma *Sıçrayarak şut atma (3,7-4,6 metre) *Hızlı hücum -Ribaunt - Pivot -Çıkış pası |
| Hücumda Alan Yaratma | | <ul style="list-style-type: none"> *L kat *V kat *2-1-2 alan savunmasına karşı hücum Top hareketleri -Hücum alanının bir yanından diğer yanına pas atma. |
| Hücumda Alanı Kullanma | <ul style="list-style-type: none"> *Adam adama savunmaya karşı hücum yapma -Perdeleme ve yuvarlanma *Perdelemeyi ayarlama -Topsuz oyuncuya -Toplu oyuncuya | <ul style="list-style-type: none"> * Yeniden pozisyon almak için top sürme |

Tablo 2.4 (Devam): Toya taktiksel problemler.

| Taktiksel Problemler | Topsuz Hareketler | Toplu Hareketler |
|---|--|--|
| SAYIYI ENGELLEME | | |
| Alanı Savunma | *Adam adama savunma * Perdelemeyi savunma | *2-1-2 alan savunması -Takım olarak hareket etme - Oyuncu sorumlulukları yerine getirme -iletişimi sağlama |
| Topu Kazanma | *Topsuz alanı savunma *Topu savunma | *Savunmadan hücumla geçme -şutu takip etme -Box out (Kaçan şuttan sonra hücum oyuncusuna sırtını dönerek topu almasını engellemek) Ribaunt -Çıkış pası atma |
| OYUNA YENİDEN BAŞLAMA | | |
| Hava Atışı | | *Sıçrama için hücum ve savunma pozisyonu alma |
| Dip ve Kenar Çizgilerinden Pas Çıkarma | *Kenar çizgisinde oynama *Topsuz oyuncuya perdeleme yapma | *Dip çizgiden oyuna başlama -Perdelemeyi ayarlama -Kat etme -Perdeleme -Dip çizgiden pas çıkarma *Kenar çizgisinden oyuna başlama -Kenar çizgisinden pas çıkarma |
| Serbest Atış | | *Serbest atış pozisyonu alma *Serbest atış pozisyonundan ribaunt alma |

(Mitchell ve diğ., 2013: akt: Güneş, 2022)

Tablo 2.5: Toya taktiksel karmaşıklık seviyeleri.

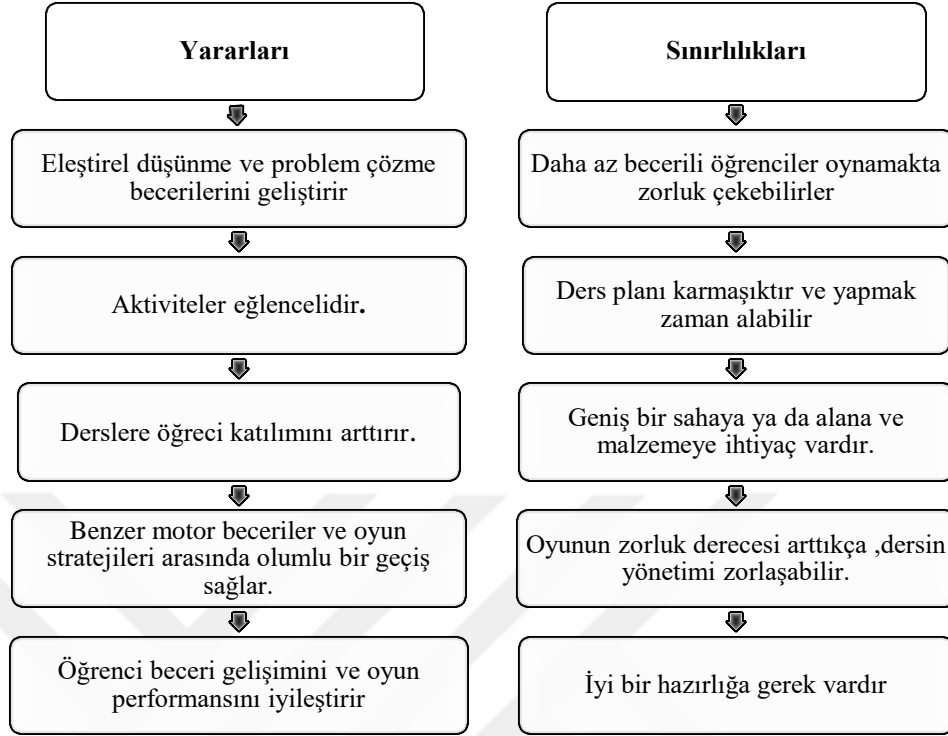
| Taktiksel problemler | Seviye 1 | Seviye 2 | Seviye 3 | Seviye 4 |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| SAYI ALMA | | | | |
| Topa Sahip Olma | <p>*Topa sahip oyuncuyu desteklemek için pas yolu yaratma. -Aldatma ve yer değiştirme -Aldatma adımı -Kattetme sonrasında topa geri dönme *Çeşitli pasları ne zaman ve nerede kullanacağını belirleme -Göğüs pas, Yerden pas, Baş üstü pas</p> | | | |
| Hücumda Sayı | <p>*Şut atma * Top sürme ile alan açma, sonrasında içeri drive edip şut atma</p> | <p>*Ver-kaç Top aldatması -Katlar -Hareketli oyuncunun önüne doğru pas atma Pas alıp şut atma</p> | <p>*Sıçrayarak şut (3,7- 4,6 metre)</p> | <p>*Hızlı hücum - Ribaunt alma -Pivot -Çıkış pası atma -Pas alabilmek için pozisyon alma -Alanı doldurma</p> |
| Hücumda Alan Yaratma | <p>*Elinde top olan oyuncuya turnike atması için potadan uzaklaşarak alan yaratma *2-1-2 alan savunmasına karşı hücum -perdeleme -Toplu hareketler -Hücum alanının bir yanından diğer yanına pas atma.</p> | | | |

Tablo 2.5 (Devam): Toya taktiksel karmaşıklık seviyeleri.

| | | |
|---|---|--|
| Hücumda Alan Kullanma | Yeni bir pozisyon yaratmak için top sürme | *Adam adama savunmaya hücum perdeleme ve yuvarlanma *Perdeyi ayarlayabilme toplu oyuncuya -topsuz oyuncuya |
| SAYIYI ENGELLEME | | |
| Savunma Alanı | | *Adam adama savunma *Perdelemeyi savunma *2-1-2 alan savunması -Takım olarak hareket etme Oyuncu sorumlulukları yerine getirme -İletişimi sağlama |
| Topu Kazanma | *Toplu oyuncuya savunma *Topsuz oyuncuya savunma | *Savunmadan hücum geçiş yapma şutu takip etme -Box out yapma -Ribaunt alma -Çıkış pası atma |
| OYUNA YENİDEN BAŞLAMA | | |
| Hava Atışı | | *Hava atışı için hücum ve savunma pozisyonlarına yerleşme |
| Dip ve Kenar Çizgilerinden Pas Çıkarma | | *Kenar çizgisinden oyuna başlama. -Topsuz oyuncuya perdeleme yapma -Kenar çizgiden pas çıkarma *Dip çizgiden oyuna başlama -Perdelemeyi ayarlama -Perdelemeyi kullanarak kat etme -Dip çizgiden pas çıkarma |
| Serbest Atış | | *Serbest atış için pozisyon alma *Serbest atış pozisyonundan ribaunt alma |

(Mitchell ve diğ., 2013: akt: Güneş, 2022)

2.4.2.4. Taktik oyun yaklaşımının yararları ve sınırlılıkları



Şekil 2.6: TOYA'nın yararları ve sınırlılıkları (Güneş, 2017; Griffin ve diğ.,1999).

Şekil 2. 6.'da TOYA' nın yararları ve sınırlılıklarından bahsedilmiştir. TOYA' nın yararlarını şu şekilde de ifade edebiliriz: oyun öğretime bütünsel olarak yaklaşır, derinlemesine oyun anlayışını ve bilgi düzeyini geliştirir, öğrencilerin dersten keyif almalarını ve derse aktif olarak katılmalarını sağlar, öğrenci ya da oyuncu merkezli öğrenme ve taktik ve beceri ile öğrenmeyi teşvik eder (Webb ve Pearson, 2008), öğrencilerin derslerde “maç yapacak mıyız?” sorularını engeller, öğrencilerin ders içerisindeki oyun performansını artırır (Griffin ve diğ., 1997). TOYA' nın sınırlılıklarını şu şekilde de ifade edilebiliriz; yeni başlayan öğrenciler oyun oynamakta zorluk çekebilirler, öğretmenler için ders planı hazırlamak karmaşık olabilir, uygulamada malzeme olarak sınırlılık yaşanabilir, diğer yaklaşımlara göre ölçme ve değerlendirme kısmı uzun olabilir, öğretmenin sınıf yönetimi açısından sorumluluğu fazla olabilir (Griffin ve diğ., 1997).

Araştırmanın bu bölümünde motivasyon ve motivasyon türlerinden, öğrenci motivasyonundan bahsedilmiştir.

2.5. Motivasyon

Motivasyon, araştırmacılar tarafından kapsamlı olarak araştırılan bir konu olmuştur. Motivasyon kelimesinin k3k3eni, "hareket" anlamına gelen Latince "Motus" kelimesinden gelmektedir. İnsanoğlunun fiziksel, ruhsal ve zihinsel g3c3c3n3n3n amaçlarına ulaşma arzusu bizi “motivasyon” kavramına g3t3r3mektedir. Motivasyon kelimesinin 3zt3rk’çe karşılığı olan "g3d3leme" terimi, hayvan g3tmeyi çağrıştırdığı için pek tercih edilmemektedir. Bu nedenle T3rk Dil Kurumu (TDK) “isteklendirme” olarak adlandırmayı 3nermektedir. Geniş anlamıyla motivasyon kişiye i ve dış etkilerle davranışa y3nelten istek şeklinde tanımlanmaktadır. Motivasyon ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır.

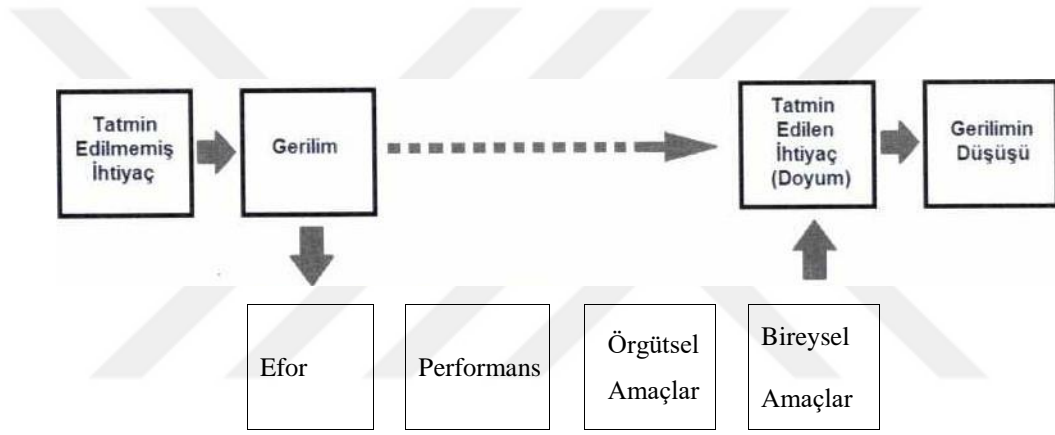
G3ney’e (2013) g3re motivasyon, bireylerin belirli davranışlar sergilemelerine neden olan, onları bir t3r davranışlara iten bir şeyi yapmaya istekli kılan içsel durumlarının harekete geçirilmesidir. Bireylerin belirli bir işi yapabilmeleri için gerekli olan enerjinin ve çabanın yaratılma s3reci ile bireylerin g3revlerini istenilen nitelik ve nicelikte yapmaları için etkileme s3reci motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Watters ve Ginns' e (2000) g3re motivasyon, farklı durumlarda davranış ve çabayı açıklayan psikolojik bir yapıyı içermektedir. Schultheiss ve K3llner (2014) g3re ise motivasyon, insanları hedeflere ulaştırma veya cezadan kaçınma konusunda g3c3lendirmeyi amaçlayan davranışları içermektedir. Başka bir deyişle, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çaba g3stermesidir (3lgen, 1997). Weinberg ve Gould (2015) abanın y3n3n3, kişinin ihtiyaçlarını karşılayan bir durum arayışını olarak tanımlarken, çabanın yoğunluğunu ise, bireyin belirli bir duruma ulaşmak için g3sterdiği çaba olarak tanımlamaktadır.

İnsanların farklı etkinliklere katılma nedenlerinden biri olarak g3sterilen motivasyonun verimlilik ve başarıda kilit bir fakt3r olduğunu bilinmektedir (Deci ve Ryan, 2014). Ancak motivasyonun kişisel bir durum olması ve başarıya ulaşmak için uygulanacak motivasyon fakt3rlerinin herkes için aynı d3zeyde geçerli olmadığı bilinmelidir (Koçel, 2014). Bir kişiye motive eden durum başkası için geçerli olmayabilir ve bu nedenle farklı motivasyon uygulamaları, grubun t3m 3yelerine hitap edecek şekilde uygulanmalıdır. Bu nedenle grup 3yelerindeki herkese hitap edebilecek şekilde farklı motivasyon uygulamalarının yapılması gerektiği bilinmelidir. İnsanlar farklı zamanlarda benzer durumlara farklı tepkiler verebilirler (G3k, 2020). Akbaba ve Aktaş (2005)

motivasyonun kişisel bir mesele olduğunu ve bir kişiyi motive eden koşulların bir başkası için geçerli olmadığını belirtmiştir.

Motivasyon temel olarak insanları beklentileri, ihtiyaçları, hedefleri, davranışları ve başarıları hakkında bilgilendirmektedir. Motivasyon istek, arzu, ihtiyaç içeren genel bir terimdir. Açlık ve susuzluk gibi fizyolojik güdüler 'dürtü' dür. İnsan iradesi gibi daha yüksek dürtülere de "ihtiyaçlar" denir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Motivasyon kısaca güdülerin etkisi altında hareket etme ve gerçekleştirme sürecidir. Motivasyon sürecinden aşağıda bahsedilmiştir.

2.5.1. Motivasyon süreci ve motivasyonun temel bileşenleri



Şekil 2.7: Motivasyon süreci ve motivasyonun temel bileşenleri (Cenzo ve Robbins, 1996).

İhtiyaçların oluşturduğu hedefin çevresel faktörler veya kişinin kendisi tarafından belirlendiği, hedefin ise davranışı gerçekleştirmek için insan vücudundaki enerjiyi ürettiği bilinmektedir. Harekete geçebilmek için sadece enerji üretimi yetmez, içsel bir itici güç de gerekmektedir (Önen ve Tüzün, 2005). Bireyde itici gücün oluşabilmesi için ikinci bir aşama olarak belirtilen dürtünün (uyarımın) gerçekleşmesi gerekmektedir. Dürtü, aynı zamanda, amaca ulaşmada süreç içerisindeki bir eksikliği gidermek için ve bunlardan kaynaklanan bir uyarılma olarak da tanımlanmaktadır (Luthans, 1992).

- İhtiyaç: Önemi derecesi kişiden kişiye değişen ancak her insanın karşılamaya çalıştığı farklı arzuları, ihtiyaçları ve beklentileridir.

- Uyarılma: Birey uyarılma ihtiyacı duyduğunda insan motive olur ve motivasyon süreci başlar.
- Davranış: Düşünceler ve duygular harekete geçer. Heyecanlı bireyler davranış sergiler. Eylemin amacı memnuniyet yaratmaktır.
- Doyum: Bu durum, ihtiyacı karşılayan bir istek ya da amaç doğrultusunda yapılır. İhtiyaçlar karşılandığında doyuma ulaşılarak motivasyon süreci tamamlanır ve ihtiyaçları karşılanan birey mutluluğa ulaşır.

2.6. Motivasyon Türleri

Motivasyon üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur. Motivasyon türleri aşağıda açıklanmıştır.

2.6.1. İçsel motivasyon

İçsel motivasyonun tarihsel sürecine bakıldığında, içsel motivasyon kavramı ilk kez 1940-1960 yılları arasında araştırılmaya başlanmıştır. Motivasyon kavramının da öncüleri olan Herzberg, Maslow ve McGregor motivasyonla ilgili sonuç ve yapı elde etmek için araştırmaya başlamıştır (Cho ve Perry, 2012). İçsel motivasyon kavramı temel olarak, bir kişinin tam bir iç tatmin elde etmek için faaliyetler gerçekleştirme şekli olarak tanımlanabilir (Ryan, 1995). İçsel motivasyon ile ilgili birçok tanım yapılmıştır

Deci' ye (1971) göre içsel motivasyon gönüllü olarak yapılır ve kişinin kendisinden kaynaklanır. Bir etkinlik, sağladığı doyumu elde etmek için yapılıyorsa, bu içsel motivasyondur. Gagne ve Deci' ye (2005) göre içsel motivasyon, bir aktiviteyi ya da işi yapan kişinin o aktiviteyi ilgi çekici bulması ya da aktiviteden zevk almasıdır.

İçsel motivasyon, bireyin bir aktiviteyi doğal olarak tatmin olduğu için yapması olarak ifade edilmektedir. İçsel olarak motive olan bir birey için, dışsal ödüller veya baskılardan ziyade aktivitenin ilgi çekici ve zevkli olması önem teşkil etmektedir. İnsanlar doğuştan itibaren dış uyaranlara ihtiyaç duymadan meraklı ve araştırmacı davranışlar göstermektedir. Bu doğal motivasyonel eğilim, insanların sosyal, zihinsel ve ruhsal gelişimi için oldukça önemlidir. Bireyin bilgi ve yetenekleri, var olan doğal ilgileri doğrultusunda yaptığı faaliyetlerle gelişmektedir. Yeniliklerle ilgili olmak,

özümsemek, faaliyetlerde bulunmak ve yaratıcılık hayatın ilk yıllarıyla sınırlı değildir. Ancak performans, yaşamın genel dönemlerinin kalıcılığı ve iyi hal oluşu için insan doğasının belirlenmesi adına önemlidir (Ryan ve Deci, 2000). İçten motive olan birey, herhangi bir ödüle, baskıya ihtiyaç olmaksızın, özgürce ve gönüllü olarak faaliyetleri gerçekleştirir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Yani kişi davranışa kişisel olarak değer veriyorsa ve onu önemli görüyorsa motivasyon içseldir. Ayrıca motivasyon içsel olduğunda, insanlar özerk olduklarını ve seçenekleri olduğunu düşünmektedir (Grolnick, Gurland, Jacob ve Decourcey, 2002). İçsel olarak motive olmuş bir birey ödüllere değil, kişisel hedeflere ulaşmaya odaklanmaktadır (Brewster ve Fager, 2000). İçsel motivasyona sahip bireyler daha heyecanlıdırlar, zorluklar karşısında hemen pes etmezler, çaba gerektiren ve bilgiyi daha yoğun kullanmalarına izin veren stratejiler kullanmaya eğilimlidirler (Afzal ve Robinson, 2010). Gururuna ve oyununa düşkün bireyler içsel olarak motive olurlar. Hissedilen içsel saygınlık, bireyleri elinden geldiğinin en mükemmelini yapmaya motive etmektedir. Çevrelerinde çok sayıda insanın bulunması onlar için önemli değildir. Yaptıkları işten büyük zevk alarak kendi başlarına devam ederler. Başarı ve içsel motivasyon arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (Wu, 2003). Motivasyon kavramına geniş bir perspektiften bakıldığında içsel haz duygusunun doyumunu sağlayan güç olarak tanımlanabilir. İnsanların yaptığı işin sorumluluğu ve işin maksimum verimi için gerekli olan içsel motivasyonun etkili olarak gerçekleştirilmesinde önemli bir pay oluşturmaktadır (Özsoy, 2014).

Sonuç olarak içsel motivasyon kişinin yapmak istediği işi, dış etken veya baskı unsuru olmaksızın, kendi iradesi sonucunda yapması olarak tanımlanabilir. Aslında insanlar yapmak istedikleri işi kendisi isterken işe olan istek ve arzuları artmakta ve motive edici faktörleri yaptıkları işe motive ederek sonuca ulaşmaktadırlar. İçsel motivasyonu oluşturan öğeler Tablo 2. 6' da açıklanmaktadır.

Tablo 2.6: İçsel motivasyon öğeleri.

| İçsel motivasyon öğeleri | Özellik | Yapılacak etkinliklerde edinilmesi gereken amaçlar |
|---------------------------------|---|---|
| Özerklik | Kişinin kendi kararları üzerinde kendi kararları üzerinde kontrolüdür. İçsel motivasyon, öğrencinin psikolojik başarı arzusunun ve kendi kararları üzerinde kontrol sahibi olma arzusunun besleyicisidir. Bu bireysel bir özzerkliliktir. | Öğrencilerin kendi hayatlarını denetlemelerini sağlamak |
| Yeterlik | Öğrencileri kendilerini başarılı hissettiren şeyler yapmaya yönlendirir. Bu bir kişisel yeterliliklerdir. | Buldukları çevreyi anlamalarında başarılı olmalarında yardımcı olmak. |
| Ait olma ve ilişki | Daha büyük bir grubun üyesi gibi hissetmek. Yine, yeterlilik duygusu kişisel aidiyet duygusunu, daha büyük bir bütünün parçası olma duygusunu ortaya çıkarmaktadır. | Akranları ile başarılı ilişkiler kurabilmeyi öğretmek |
| Benlik saygısı | Kim olduğun hakkında daha iyi hissetmeni sağlayan faktördür. Benlik saygısı, bir insanı olduğu gibi mutlu eden şeydir. | Kendi değerlerini ve önemlerinin farkında olmalarını sağlamak. |
| Destekleme ve uyarılma | Özerkliğin, yeterliliğin, aidiyetin, ilişkilerin ve özgüvenin ortaya çıkışı, bireylerin yaptıklarından kişisel zevk almalarını sağlayan bir destek ve teşvik duygusu yaratmaktadır. | Üstlendikleri görevleri eğlenceli ve keyifli hale getirebilmek. |

(Raffini, 1996; Akt. Selçuk ve Güner, 2000).

Öğrenciler, öğretmenlerin sınıfta yaptıkları etkinliklerle öğrenmeye motive olabilmektedir (Lumsden, 1999). Sonuç olarak, öğrenciler ihtiyaçları karşılandığında daha iyi öğrenme sağlar. Psikolojik rahatlık, mahremiyet ve olumlu benlik saygısı ihtiyacı; bilgi, öğrenme, açıklama ve benzeri ihtiyaçlardan daha ağır basar. Öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını karşılamalarına yardım edilmelidir (Palardy, 1996; akt. Ceylan, 2003). Öğrencilere seçenek sunmak içsel motivasyonu artırır. Örneğin, karma eğitim içsel motivasyonu artırırken, konuya dayalı eğitim yaratıcılığı ve içsel motivasyonu azaltmaktadır (Selçuk ve Güner, 2000).

2.6.2. Dışsal motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin davranıştan zevk almak yerine o davranışın sonuçlarına ulaşmak için bir davranışta bulunması durumunda ortaya çıkan motivasyon türüdür (Deci ve diğ., 1991). Bireyler, dışarıdan empoze edilen ödül veya ceza olasılıkları tarafından dışsal olarak motive edilebilir, bu durumda bireysel davranış düzenlemesi nispeten kontrollü olarak karakterize edilir; ancak davranış, kişisel olarak anlamlı sonuçlar ürettiği ölçüde dışsal olarak motive edilebilir. Dışsal olarak motive edilen davranış, dışsal davranışla özdeşleşerek ve onun değerini anlayarak daha özerk olarak motive edilebilir (Ryan ve Deci, 2017). Bir ödül veya cezadan kaçınmak için yapılan faaliyetler dışsal motivasyondur (Deci, 1971). Dışsal motivasyonda bir davranış kişinin kendisinden değil de içinde bulunduğu çevreden kaynaklanıyorsa bu dışsal motivasyondur. Dışsal güdüler genellikle kişinin çevresinde gerçekleşen eylemlerle şekillenir. Dışsal motivasyon, bireye kendisi dışındaki kişiler aracılığıyla gelen, olumlu ve olumsuz etkileyebilen ve davranışın tekrarlanma olasılığını azaltan veya arttıran manevi ve maddi değer taşıyabilen pekiştirir. Takdir, övgü, alkış gibi dışsal ödüller soyut kaynaklardan olmaktadır. Bu bağlamda ödüller, cezalar ve teşvikler dışsal motivasyon unsurlarıdır. Dışsal motivasyona bir örnek vermek gerekirse, kişinin korku veya cezadan kaçmak için bir yerde motive olduğunu veya bir ödül beklentisiyle motive olduğunu söyleyebiliriz. Dışsal motivasyonun içsel motivasyondan farkı, bir eylemi gerçekleştirirken bazı dışsal sonuçlar elde etmesidir (Ryan ve Connell, 1989). Dışsal motivasyonda, dış güçlerin zorlaması vardır, yani dışsal bir itici güç bireyi harekete geçirmektedir. Bir kişi dışsal olarak motive edildiğinde ödül, sosyal statü veya sosyal onay gibi dışsal nedenlerle hareket edecektir (Amorose, Anthony, Horn ve Thelma, 2000). Her zaman beğenilmek istediği için kendini öğrenmeye mecbur hisseder.

Deci ve Ryan (1985) özerklik derecesine göre dışsal motivasyonu sınıflandırmıştır. Bunlar özerk karar verilmemiş ve özerk karar verilmiş dışsal motivasyon olarak adlandırılır. Kişinin kendi bağımsız seçimiyle sergilediği davranışı sürdürmesi, özerk karar verilmiş, kişinin davranışlarını dış etkenlerle kontrol etmesi, yapmazsa kendini suçlu hisseceğini düşünmesi ve harekete geçmesi özerk karar verilmemiş dışsal motivasyonla örtüşmektedir. Kendi kaderini tayin teorisine göre, içselleştirmenin tamamlanıp tamamlanmadığına bağlı olarak dört farklı dışsal motivasyon türü vardır.

Aşağıdaki Tablo 2. 6.' da 4 tür dışsal motivasyon düzenlemesi gösterilmektedir. Bu düzenleme, kısmen kontrollü davranıştan kısmi öz düzenlemeye kadar bir sürekliliği temsil eder (Fairchild, Horst, Finney ve Barron, 2005). Deci, Ryan ve Williams (1996) tarafından hazırlanmış dışsal motivasyon tipolojisi Tablo 2. 6 'da açıklanmıştır.

Tablo 2.7: Dışsal motivasyon tipoloji tablosu.

| Düzenleme Şekli | Öz Düzenleme Derecesi | Açıklama (Davranışın açıklanması ya da tasarlanması) |
|--|-----------------------|--|
| Dış Düzenleme | Çok Düşük | Bireyin dış çevresinde meydana gelen faktörler ve tesadüfler ile kontrol edilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. |
| İçe Yansıtılmış Düzenleme | Kısmen Düşük | Bireyin arzu ve Beklentileri tarafından yönlendirilen davranıştır. |
| Belirlenmiş (Özdeşleşmiş) Düzenleme | Kısmen Yüksek | Bireyler yapılacak işin önemini farkına varır ve eylemlerini sergilemeyi seçerler |
| Bütünleştirilmiş Düzenleme | Çok Yüksek | Bireyin benliği ile bütünleştiği için tamamen özgür iradesiyle ortaya çıkan davranış. |

(Deci ve diğ., 1996)

Dış düzenleme: Dışsal motivasyonların en az öz belirlenmiş halidir. Davranışı düzenlemek için belirli bir amacı olmasına rağmen, dış teması bağlı olduğu için davranış kısmen kontrol edilmektedir.

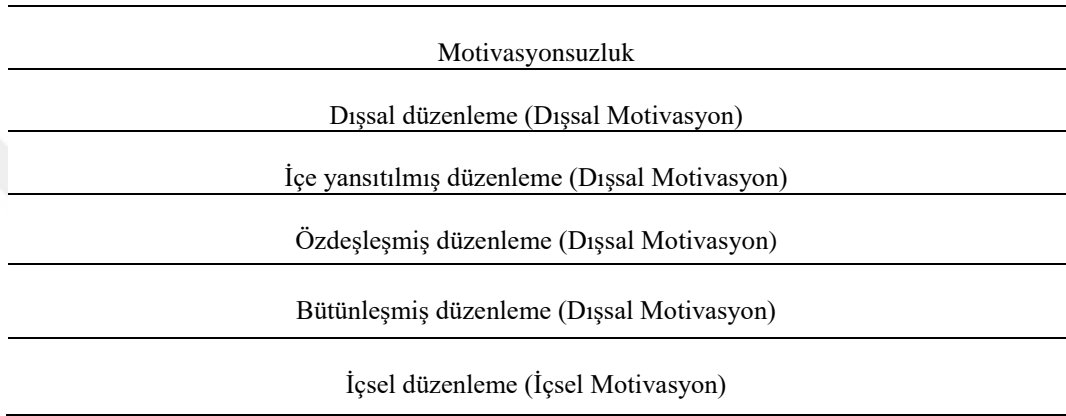
İçe yansıtılmış düzenleme: İçselleştirme basamağının ilk aşaması olan “içe alınmış düzenleme” ya da ‘içselleştirme’, dışsal düzenlemelerin bir kısmının bireyin kendisi tarafından özümsemesi ve kendisi gibi hissetmesidir.

Belirlenmiş (özdeşleşmiş) düzenleme: Bu tür bir düzenlemede içe dönüklük ön plana çıkabilir ve bireyler davranışı istedikleri için değil, davranışın değeri ile özdeşleştikleri

için yapar. Belirlenen güdüler arasında birey için önemli hale gelmiş, kendi tercihi olarak algılanmaya başlanmıştır. Özerklik, içsel düzenlemeden daha fazlasını sunmaktadır (Deci ve Ryan, 1991).

Bütünleşmiş düzenleme: Bu, dışsal motivasyonun en özerk hissettiği durumdur. Özdeşleşmiş değerlerin içselleştirilmesi sonucu ortaya çıkan davranışları ifade eder.

En yüksek özerk olarak belirlenen motivasyondan en düşük özerk olarak belirlenen motivasyona giden bu çizgi Şekil 2. 8' de gösterilmektedir.



Şekil 2.8: Dışsal davranışsal düzenleme şekilleri (Kara, 2008).

2.6.3. Motivasyonsuzluk

Kişinin olası eylem biçimleri açısından pasif, isteksiz, beceriksiz veya amaçsız olduğu anlamına gelmektedir. Motivasyon eksikliği, bireyin yeteneği hakkında bir algıya sahip olmama, belirli bir görev sürecini içselleştirme, kontrol kaybı nedeniyle arzusunun, enerjinin ve çabanın geri çekildiği bir durum olarak ifade edilmektedir (İlter, 2019; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Motivasyonsuzluğa ilgisizlik, düşük ruh hali ve hayal kırıklığı sebep olabilmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Markland ve Tobin, 2004). Aslında, insanlar az veya çok motivedir, hiç kimse tamamen motivasyonsuz sayılmaz. İnsanlar, başkalarının yapmalarını istedikleri şeyler yüzünden motive olmayabilirler ancak bu onların tamamen motive olmadıkları anlamına gelmez (Ercan, 2003). Araştırmacılar motivasyonsuzluğun farklı sebeplerden kaynaklanabileceğini açıklamışlardır (Green ve Butkus, 1999; Vansteenkiste, Soenens ve Vandereycken, 2005). Birincisi, bilindiği gibi insanlar belirli görevlerle ilgili sonuçlara etkili bir şekilde ulaşamayacaklarını düşündüklerinde harekete geçmezler. Bu motivasyonsuzluk türü, kişinin herhangi bir

eylemle sonuçları kontrol altında tutamayacağı ya da kişinin gerekli olan eylemleri kişisel olarak etkin bir şekilde yapamayacağını algılaması sonucunda meydana gelmektedir. Bu durumlar söz konusu olduğunda, motivasyonsuzluk yetenek eksikliği olması inancına dayanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu motivasyonsuzluk türüne göre, bireyin kendi yeteneklerini istenilen sonuçlara ulaşmada yetersiz görmesi, bireyde motivasyon eksikliğine yol açabilmektedir. İkinci bir motivasyonsuzluk türü, etkinlik ve özerklik hakkındaki inançlarla ilgili korkulardan çok, ilgi veya değer eksikliğinden oluşmaktadır. Motivasyonsuzluk, kişinin bir davranışa içsel bir ilgisi olmadığında veya davranışın olası sonuçlarına karşı bir arzusu olmadığında ortaya çıkmaktadır (Simons, Vansteenkiste, Lens, Lacante ve Vansteenkiste, 2004) bu da görevden uzak durmayı tetikler (Vlachopoulos ve diğ., 2013). Üçüncü tip motivasyonsuzluk, ilgi çekmeyen bir görev veya davranış özellikleri ile ilgili düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Bir göreve olan ilgi veya uyarılma eksikliği, bireyde motivasyonun eksik olmasına yol açabilmektedir. Bir görevin ilginç olması veya teşvik edici bir faktörün olmaması ya da zor ve sıkıcı olması öğrencilerin motivasyonsuzluğuna neden olarak göreve katılımını engelleyebilmektedir (Hidi ve Ainley, 2002). Dördüncüsü, kişilerin davranışını gerçekleştirebilmek ve sürdürebilmek için gerekli olan çabayı sürdüremeyecekleri algısına dayanmaktadır. Bireyler, akademik görevlerin gerektirdiği çabayı ve enerjiyi başlatabileceklerine veya sürdürebileceklerine inanmadıklarında motivasyonsuz olabilirler (Noels, Clément ve Pelletier, 1999). Bu nedenle, belirli bir davranış için gerekli enerji ve çaba eksikliği, motivasyonsuzluğun bir sonucudur.

2.7. Öğrenci Motivasyonu

İnsanlar çevrelerini keşfetme, iletişim kurma ve anlama konusunda güçlü bir istek ve ihtiyaçları ile doğarlar. Ancak okul başlayınca bu istek ve öğrenme arzularını kaybederler (Ersöz, 2004). Bu söz konusu durum, öğrenmenin artırılmasında ve öğrenmeye duyulan güdünün korunmasında, öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğünü hatırlatmaktadır. Öğrencinin başarısı üzerinde motivasyonun pozitif bir etkisi vardır. Motivasyon, öğrencilerle öğrenmek için yeni öğrenme eylemleri arasında psikolojik bir bağlantı kurulabilir. Bu bağlantı kurulmadan eğitime başlanmasının etkinliğin daha az verimli olmasına yol açtığı bilinmektedir. Bireyler kolay öğrenmeye motive edilmelidir. Motivasyon öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Kaya,

2001). Öğrenci motivasyonu, tüm sınıf aktivitelerini etkileyen önemli bir faktördür. Çünkü motivasyon hem yeni davranışların kazanılmasında hem de önceden öğrenilmiş davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olabilmektedir. Öğrenme ve başarı motivasyonu ilişkili olabilmekle birlikte, biri edinildiğinde sonrakini de etkilemektedir (Pintrich, 1996; akt: Ceylan, 2003). Artan öğrenci motivasyonu, sınıftaki sorunları azaltır. Bu da öğretmen ve öğrencilerin sınıfta daha fazla eğlenmelerini sağlamaktadır (Öncü, 2001).

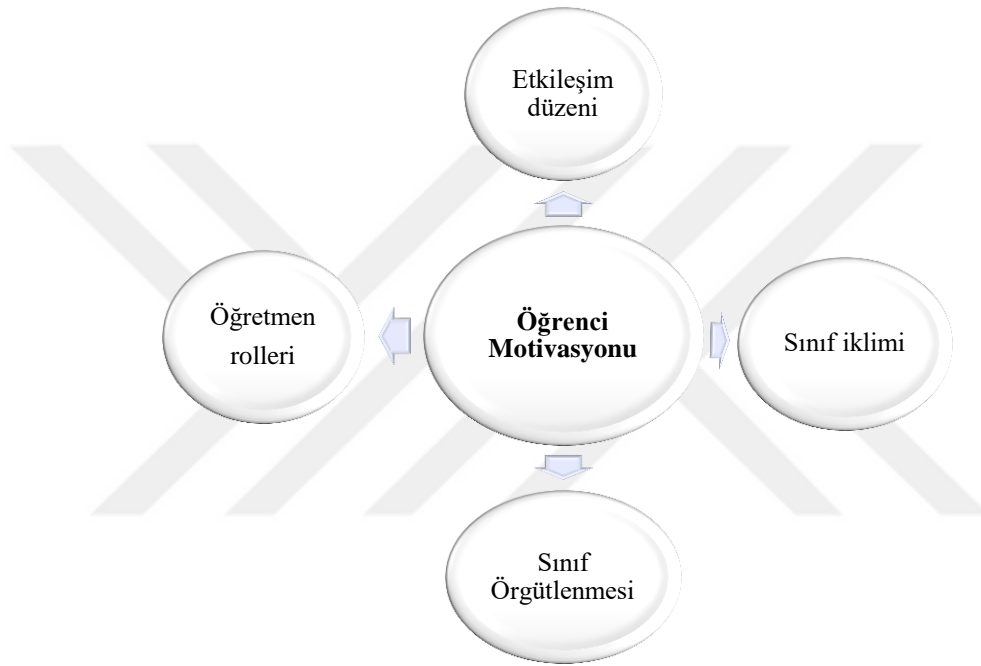
Öğrenme sürecinde motivasyon öğrencinin öğrenme sürecine katılım isteğini ifade etmektedir. Öğrenciler belirli bir görev için aynı motivasyona sahip olsalar bile, motivasyon kaynakları farklı olabilir. Mark Lepper, doğal olarak motive olmuş öğrencilerin etkinlikleri yalnızca kendileri için yaptıklarını ve bunun sunduğu neşeye, öğrenme fırsatlarına veya başarı duygusuna ilham verdiğini belirtmiştir (Lepper, 1998).

Motivasyon öğrencinin öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde, başarıyı etkileyen ve başarıya katkıda bulunan motivasyonlar, kişinin ihtiyaçlarını karşılamak için, belirli amaçlar doğrultusunda bireyin davranışlar üretmesine, bir amaca ulaşmak için çaba göstermesine işaret etmektedir. Öğrencileri motive etmenin iki amacı vardır: öğrencileri teşvik etmek ve ilgilerini çekmektir. Motive olmuş öğrenciler, cevaplayamayacakları soruları öğrenmek için derslerine hazırlanır, sonuna kadar cevap vermeye çalışırlar. Kısacası, motive olmuş öğrencilerin öğrenme sorumluluğu vardır ve bunu başarmak için çabalarlar. Maslow'a (1968) göre bireyler, öğrenme sürecinde içsel ve dışsal olarak motive olurlar. Öğrenme sürecinin başarılı olması için içsel ya da dışsal öğrenme motivasyonunun varlığı yeterlidir. Öğrenci motivasyonunun sağlanması, öğrenme sürecinin hızlanmasında önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler beklentisi ve bu beklentileri karşılama çabalarının sonucuyla tutarlılık bulamazlarsa motivasyonlarını kaybedebilirler. Bu nedenle öğrencilerin amaç ve çabalarını sürdürebilmeleri için içsel ve dışsal motivasyona ihtiyaçları vardır. Öğretim programı tasarlایıcıları, öğrencilerin öğretmeye yönelik içsel motivasyonlarını korumak ve geliştirmek için dışsal pekiştiricilerin önemli bir şekilde kullanılmasını önermektedir (Main, 1993, akt. Çakır, 2006). Esas olarak okuldaki zayıf öğrenme sonuçlarında motivasyon eksikliği, kendini göstermektedir. Öğrenciler özensiz davranır, düşük performans gösterir ve pervasız davranışlar sergiler. Bunun temelinde benlik saygısının korunması yatmaktadır. Bireyler, başarısız olduklarında değersizlik duygusu yaşamaktansa, isteksiz olmayı

tercih ederler. Motivasyon eksikliği ve yanlış tutumların bir sonucu olarak başarısızlık korkusu giderek daha fazla hissedilir. Küçük bir yardım bile birçok öğrenciyi motive etmeye yeterli olabilmektedir (Selçuk ve Güner, 2000).

2.7.1. Öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler

Sınıf içerisinde motivasyon aşağıdaki değişkenlerden etkilenmektedir (Lumsden, 1999; Gürkan ve Gökçe, 1999).



Şekil 2.9: Öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler (Lumsden, 1999; Gürkan ve Gökçe, 1999)

- Öğretmen Roller: Öğretmen danışmanlığı ve rehberliği, bilgi kaynaklarının rolü, öğretim yöntemi ve tekniğinin rolü.
- Sınıfın Örgütlenmesi: Sınıf ve ders içerisindeki örgütlenme.
- Etkileşim: Sınıf içerisindeki etkileşim ve öğrenci yerleşim düzeni.
- Sınıf İklimi: Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki.

Aşağıda bu çalışma da kullanılan Basketbol branşının, tanımı, genel özellikleri, tarihçesi, oyun kuralları ve tekniklerinden bahsedilmiştir.

2.8. Basketbol

2.8.1. Basketbol 'un tanımı ve genel özellikleri

Basketbol dünyanın her kesiminden her yaş grubundan insanın sevdiği, oynadığı ve takip ettiği bir spordur. Basketbolun sözcük anlamı; İki takım arasında oynanan 28 metre uzunluğunda ve 15 metre genişliğinde bir sahada ve her kalede 3,05 metre yüksekliğindeki bir direğe bağlı, ağzı çevresinde daire bulunan, altı açık bir ağdan top geçirilerek sayı kazanılması esasına dayanır (Yalçın ve Akkuş, 2006). Basketbolda kullanılan top küre biçimi, deri, sentetik malzeme veya kauçuk kılıfla kaplı bir balondan yapılmalıdır; çevresinin minimum 75 cm, maksimum 78 santimetre ağırlığı 600 gramdan az ve 650 gramdan fazla olmamalıdır. Yüksekliğe zıplayabilmesi için basınçlı hava ile şişirilmesi gerekir (Güneş, 2000). Oyunda top elle oynanır. Ayakla ya da yumrukla vurmaya kural ihlaline sebep olur. Oyun 4x10 dakikadan 4 bölüm şeklinde ve iki devre üzerinden oynanmaktadır (Gökdemir, 1997).

2.8.1.1. Basketbol'un tarihi gelişimi

Basketbol, Amerika'da 1891 yılında Dr. James A. Naismith tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Atletlere kış antrenmanı yapılması için geliştirilen bu oyundaki amaç ahşaptan yapılan altı kapalı şekilde bulunan seftali sepetine futbol toplarının yerleştirilmesidir. Sepet yaklaşık 3 metre yükseklikte bir duvara takılmış ve top her sayıdan sonra elle sepetten çıkarılmıştır. Zamanla sepetin alt kısmı çıkartılarak oynanmıştır. Basketbolun ana amacı sepetler olduğu için James Naismith' in Maya tlahiothenia oyunundan ilham aldığına inanılmaktadır. Bu nedenle Naismith bu oyuna "basket ball" adını vermiştir. Türkçede ise "sepet topu" anlamına gelmektedir (Kangalgil, Kural ve Çoşkun, 2014). Basketbol Dr. James Naismith ile Springfield eyaletinden tüm Amerika'ya yayılmıştır. 1894 yılına gelindiğinde basketbol tüm okullarda birincil sporlardan biri haline gelmiştir. Daha sonra ise 1893'te ilk olarak Paris'te oynanmıştır. Basketbol' un Avrupa'daki tam yerleşimi, Birinci Dünya Savaşı'na gelen Amerikan askerleri tarafından sağlanmıştır. 1913 yılında Uzak Doğu'da oynandığı bilinmektedir. Basketbol kısa sürede halkın en sevdiği spor haline gelmiş ve Avrupa, Afrika ve daha sonra Avustralya'ya kadar yayılmıştır (Kangalgil ve diğ., 2014).

Basketbol dünyada hızla yayılıyorken Türkiye' ye gelmesi çok geç olmamıştır. Türkiye'de basketbolun ilk olarak 1904 yılında İstanbul'da Robert Kolej'inde oynandığı bilinmektedir. Basketbolun Türkiye'de yaygın ve bilinçli olarak yayılması 1911'de Ahmet Robenson tarafından olmuştur. Bu tarihten itibaren basketbol Türkler arasında oynanmaya başlanmıştır (Kangalgil ve diğ., 2014). 1934 yılında A Milli Basketbol Takımı kurulurken, ilk uluslararası resmi maçı 1936 yılında Yunanistan ile oynamıştır. Türkiye bu maçı 49-12 kazanmıştır. 1936-1959 yılına kadar basketbol, voleybol ve hentbol ile birlikte oynanmış ve "Spor Oyunları Federasyonu" çatısı altında yer almıştır. Türkiye Basketbol Federasyonu (TBF) 1 Mart'ta resmen 1959 yılında kurulmuştur (Pazarözyurt, 2008).

2.8.1.2. Basketbol oyun kuralları

Basketbol oyunu hava atışı ile başlamaktadır. Sahadan atılan bir sayı iki puan, serbest atış yapılan bir sayı bir puan ve 3 sayı çizgisinin gerisinden atılan bir sayı 3 sayı olarak sayılmaktadır. Oyun esnasında hangi takım en çok puanı aldıysa, maçı kazanmaktadır. Her takıma oyunun her yarısında iki mola hakkı verilmektedir. Oyuncu 5 defa faul yapmış ise oyundan çıkarılır. Bir devrede 4 faul olursa rakip takım 5. faulden başlayarak serbest atış kullanmaktadır. Topa sahip olan ve rakibi tarafından işaretlenen bir oyuncu 5 saniye içerisinde pas ve şut atması, topu sektirmesi veya yuvarlaması halinde tutulmuş top kararı verilir. Daha sonra top rakip tarafından tekrar yandan oyuna sokulur (<http://www.tbf.org.tr>).

Her devre arasında 3 (üç) dakikalık dinlenme arası vardır. Ceza atışları her devrede, 3 takım faulü yapıldıktan sonra verilir. Takımlar, geri sahalarında topa sahip olduktan sonraki 10 saniye içinde topu ön sahalarına geri getirmelidir. Takımlar, oyun sahasında topa sahip olduktan sonra 24 saniye içinde sayı atmaya çalışmalıdır. Top aynı takımda kalırsa, rakip oyuncu topa kısa süreli temas ederse 24 saniye periyodu yeniden başlamaz (Güneş, 2003).

2.8.1.3. Basketbol temel teknikleri

Basketbol tekniği; oyunun kurallarına uygun şekilde devam etmesini sağlayan, amaca uygun hareketler dizisidir (Yalçın ve Akkuş, 2006). Basketbolun temel teknikleri:

– Top Tutma

Basketbolda bir oyuncunun yürüyerek, durarak, koşarak, sıçrayarak yerde duran, potadan seken, yuvarlanan ya da aktarımdan gelen topların çift ya da tek elle önde, aşağıda, yukarıda kontrol altına alınmasına denir.

– Pas

Pas, bir oyuncunun topu çeşitli biçimlerde tek veya çift elle takım arkadaşına aktarmasıdır. Amacı, uygun pozisyonda sayıya ulaşmak ve başarılı bir hücum uygulayabilmek için hücum yapan takımın oyuncularının topu kontrollü olarak ulaştırmasıdır.

– Top Sürme

Oyuncunun topu kontrol altına aldıktan sonra durarak ya da hareket halinde bir elle topu yere doğru iterek, başka bir oyuncuya dokundurtmadan tekrar temas etmek maksadıyla hareket ettirilmesine top sürme denir. Ayrıca topu yerde sürekli sektirerek ilerlemek de denilebilir.

– Şut

Topa sahip olan bir oyuncunun sayı kazanmak amacıyla topu tek veya çift elle potaya göndermesidir.

– Ribaund

Savunmada ya da hücumda topu tekrar ve rakipten önce kazanmak için şut atıldıktan sonra yapılan sıçrama hareketine denir.

– Perdeleme

Bir basketbol oyuncusunun, topa sahip olan takım arkadaşının potaya şut atmasını ya da içeriye dalmasını sağlamak için savunma oyuncularının engellenmesine denir.

– Aldatma

Topla, sesle, vücut kısımlarıyla ve vücutla karşı takımda bulunan oyuncuyu kasıtlı olarak yanlış yöne sevk edebilmek için yapılan hareketlerdir. Topsuz ve toplu yapılan aldatmalar olarak ikiye ayrılmaktadır (Sevim, 2010; Ziyagil ve Eliöz, 2005)

2.9. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümde TOYA ve motivasyon ile yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.9.1. TOYA ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar

McPherson ve French (1991) tenis branşını kullanarak yaptıkları araştırmada, TOYA ve geleneksel yaklaşımı karşılaştırmışlardır. Sınıflardan birine ilk önce geleneksel yaklaşımla ders işlenmiş sonrasında TOYA ile ders işlenmiştir. Diğer sınıfa ise ilk önce TOYA ile ders işlenmiş sonrasında geleneksel yaklaşımla ders işlenmiştir. McPherson ve French, bulgular için iki olası açıklama sunmuştur. Bunlardan birincisi, yeni başlayanlar aynı anda beceri ve stratejiye odaklanamamaktadırlar. İkincisi ise oyundaki bilişsel konular, motor beceri konularından daha kolay benimsenmiştir. TOYA ile ders işleyen grup bilişsel olarak beceri kazanmıştır.

Mitchell, Griffin ve Oslin (1995) çalışmalarında taktiksel ve yeteneğe dayalı yaklaşımların etkinliğini incelemiştir. Araştırmada 6. Sınıfta öğrenim gören iki farklı sınıftaki öğrencilere, taktiksel ve beceri temelli yaklaşım kullanılmış ve dersler öğretmen tarafından uygulanmıştır. Çalışmada bilgi testi, oyun performans testi ve içsel motivasyon envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, oyuna katılımında taktiksel yaklaşım grubunun beceri temelli yaklaşım grubuna göre daha yüksek puan elde ettikleri bulunmuştur.

Berkowitz (1996) çalışmasında öğretmenlerin beceriye dayalı eğitimden taktik temelli eğitime geçiş hakkındaki algılarını incelemiştir. Veriler, öğretmenlerin öğretim yöntemleri hakkında yansıtıcı yazılarından toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin TOYA kullanıldığında öğrencilerin oyunlarını daha iyi geliştirdiğine inandıklarını ve TOYA' da oyunu anlamalarının beceri temelli bir yaklaşıma göre daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir.

Butler (1996) araştırmasında öğretmenlerin taktiksel yaklaşımın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin düşüncelerini incelemiştir. Bireysel görüşmeler sayısal veriler üzerinden toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin daha yüksek bilişsel düzeylerle ilgili daha fazla soru sorduğu, öğretim odağının uygulamalı alıştırmalardan

taktik anlayışa kaydığı ve öğretmenlerin odağının kontrol ilgisinden öğrencinin öğrenmesine kaydığı bulunmuştur. Bununla birlikte bulgular, öğrencilerin bir öğretmenin rehberliğinde önce oyun oynama becerilerinde ve stratejilerde ustalaşmaları gerektiğini, becerilerin uygulanmasının TOYA ile daha kolay olduğunu, teknik bir model kullanmanın öğrencileri daha çok kontrol edebilmeyi sağladığını ve TOYA' nın büyük yaş grubundaki öğrenciler veya duygusal olarak olgun ve güdülenmiş öğrenciler için uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Turner (1996) TOYA' nın yeterliliğini teknik bir yaklaşımla karşılaştırarak araştırmıştır. Çalışma 12 öğrenci, 4 öğrenme grubundan oluşmaktadır. Çalışmada hokey ünitesinden yararlanılmıştır. Çalışma verileri Henry-Friedel Field Hokey Testi yapılarak toplanmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, beceri testine yönelik taktiksel oyun ve teknik yaklaşımları kullanan gruplarının, beceri gelişiminde fark olmadığı bulunmuştur. TOYA ve teknik yaklaşım bilgi açısından karşılaştırıldığında, TOYA grubunun önemli bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Kontrol ve karar vermede ise TOYA grubunun oyun oynama içerisinde önemli ölçüde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen görüşme verilerinde ise oyunla ilgili etkinliklerde TOYA ile ders alan öğrencilerin derslerden daha keyif aldıkları ortaya çıkmıştır.

Allison ve Thorpe (1997) TOYA ve beceri temelli yaklaşımın etkililiğini incelemiştir. Deneden önce ve sonra AAPHERD Basketbol Beceri Testi ve Henry Friedel Çim Hokeyi Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin nitel analiz verileri ise, öğretmen tarafından dersin sonunda duyuşsal bir alan testi kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, taktiksel oyuna dayalı grubun beceriye dayalı gruptan daha fazla beceri geliştirdiği bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin taktiksel oyuna dayalı derslerde planlama ve değerlendirmeye daha fazla dahil olduklarını bildirmiştir. Ayrıca öğretmenler, taktik temelli derslerde gözleme ve değerlendirme yapma fırsatı bulduklarını söylemiştir.

Turner ve Martinek (1999) OAÖM üzerine bir araştırma yaparak OAÖM' nin beceri, bilgi ve oyun üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın amacı, anlama oyunlarının geçerliliğini, öğretimde teknik bir yaklaşımla ve bir kontrol grubu ile karşılaştırıp modellemektir. Teknik yöntem ile öncelikle öğretilen becerinin başlangıçta her dersin sonunda bir oyuna dahil edildiği beceri öğretimine odaklanılmıştır. OAÖM yaklaşımı,

küçük oyun durumlarında taktiksel farkındalık ve karar vermeyi geliştirmeyi vurgulamıştır. İki beden eğitimi uzmanı, bu yaklaşımları kullanarak 15 ders (her ders ise 45 dakika) çim hokeyi öğretmiştir. Kontrol grubu herhangi bir çim hokeyi eğitimi almamıştır. Veriler 71 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Veriler için hokeyi bilgisi, becerisi ve oyun performansı testleri uygulanmıştır. Bilişsel ve beceri çıktılarında grup farklılıklarını incelemek için kovaryans analizi yapılmıştır. OAÖM grubu, pas karar vermede, test sonrası oyun sırasında teknik ve kontrol gruplarından daha yüksek puan almıştır. OAÖM grubu, kontrol ve pas yürütmede son test oyunu sırasında diğer gruplardan önemli ölçüde daha yüksek puan almıştır. Hokeyi becerisi için, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Mitchell ve Oslin (1999) taktik anlayışın file oyun grubunda transfer edilip edilmeyeceği sorusunu araştırmıştır. Bunun için 9. sınıftan rastgele 21 öğrenci seçilmiştir. Badminton antrenmanı öncesi ve sonrasında video kayıtları yapılmış ve badminton antrenmanı sonrasında pickleball eğitimi verilmiştir. Oyun içi kararlar, oyun performans değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, taktik anlayışın badminton antrenmanı sırasında geliştiğini ve bu gelişimin pickleball sırasında devam ettiğini göstermiştir.

Kirk, Brooker ve Braiuka (2000) 8.sınıf beden eğitimi dersi basketbol ünitesinde taktiksel yaklaşımı işlemiş ve neler olacağını açıklamıştır. Çalışma 5 hafta boyunca 1,5 saat uygulanmıştır. Öğrenme ortamı üç kritik nokta olarak belirlenmiştir. TOYA ile eğitim alan grubun erken dönemlerinde öğrenme sürecinin stratejilere ilişkin bildirimsel bilgi geliştirdikleri bulunmuştur.

Mattsson (2001) bir grup golfçünün OAÖM antrenmanından sonra taktiksel durumlarının nasıl olduğunu incelemiştir. OAÖM modeli kullanılarak, İsveç Golf Milli Takımından 12 sporcu (19–23 yaş arası) ile özel tasarlanan antrenman programı 4 gün uygulanmıştır. Program içerisinde; taktikler, karar verme, bireysel beceriler ve oyun değerlendirmesi konular vardır. Araştırma sonuçlarına göre oyuncuların vuruş yapmadan önce düşünme sürelerinde farklılık olduğunu ve taktiksel becerilerin ifadesi konusunda ise değişiklikler gösterdiği bulunmuştur. Bu modelin baz alındığı uygulamaların, oyuncuların oyun içerisindeki oyuna bağlılığını olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Wallhead ve Deglau (2004) yapmış oldukları çalışmada OAÖM' nin öğrencilerin motivasyonel yanıtı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma 11 okuldan 10-16 yaş arası 218 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Eğitimden önce ve sonra öğrencilerin zevki, algılanan çabası, yeterlilik ve öğrenme durumları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, OAÖM öğretiminin zorluğunun öğrencileri korkutmadığını, bu nedenle oyunun taktiksel yönünü geliştirmekten keyif aldıklarını ve oyun temelli etkinliklere katılmaya motive oldukları bulunmuştur.

Harrison, Blakemore, Richards ve Oliver (2004) OAÖM ile beceri temelli yaklaşımı karşılaştırmıştır. Üniversite okuyan 182 voleybol öğrencisini düşük, orta, yüksek olmak üzere 6 yetenek gruplarına ayırmıştır. Nicel verilerin analizi, AAHPERD (1969) kullanılarak sağlanmıştır. Sonuç olarak OAÖM ve beceri temelli yaklaşımının her ikisinde de öğrenciler; beceri testleri, bilgi, oyun oynama ve özyeterlilikte pozitif gelişim göstermiştir. Öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ortamı yarattığı sürece, öğrencilerin beceriye dayalı öğretim veya taktiksel modellerle önemli ölçüde gelişim gösterebileceği vurgulamaktadır.

Jones ve diğ., (2010) geleneksel yaklaşıma karşı TOYA' nın içsel motivasyona etkisini incelemiştir. Çalışmaya 11 ile 14 yaş aralığındaki üç okuldan 99 erkek ve 103 kız katılmıştır. Uygulama 6 hafta sürmüş ve grubun yarısına TOYA yaklaşımı kullanılarak diğer yarısına ise geleneksel beceri temelli yaklaşım kullanılarak hücum oyunları oynatılmıştır. Öğrencilere içsel motivasyon envanteri- ilgi/ zevk, spor yeterliliği, çaba/önem, seçim, baskı/gerilim ve değer/yararlılık algılarını ölçen altı alt ölçekli bir araç, eğitim öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Sonuç olarak TOYA, beceriye dayalı bir yaklaşımla karşılaştırıldığında, öğrencilerin içsel motivasyonlarını anlamlı düzeyde etkilemiştir.

Balakrishnan (2011) OAÖM oyunlarının öğretilmesinin öğrencilerin bilişsel öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubu, 10 yaşındaki ilkökul öğrencilerinden oluşmuştur. Deney grubu öğrencileri OAÖM yaklaşımıyla, kontrol grubu ise hentbol oyununun Geleneksel Öğretim yaklaşımıyla ders almıştır. Oyunların oyun performans değerlendirme aracı (GPAI), öğrencilerin 3'e 3 hentbol oyunu durumlarında taktiksel anlayışlarını ve karar vermelerini ölçmek için kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için kovaryans analizi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde

OAÖM grubu ile geleneksel beceri yaklaşımı grubu arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Lemus, Pizarro ve Villar Álvarez (2016) OAÖM uygulamasının ortaöğretim beden eğitimi öğrencilerinin taktiksel davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklem, yaşları 14-15 arasında değişen 46 öğrenciden oluşmuş ve iki gruba dağılmıştır. 9 oturumluk basketbol eğitimi uygulanmış ve öğrencilerin gerçek bir oyun durumundaki bilgileri, teknik uygulamaları ve taktiksel davranışları ölçülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, OAÖM eğitimi alan öğrencilerin önemli ölçüde daha yüksek bilgi elde ettiklerini göstermiştir. Kapalı durumlarda teknik uygulama ile ilgili olarak, analiz edilen üç eylemin her birinde eğitim programından sonra gruplarda gelişme bulunmuştur. Bu durumun aksine her iki grupta da gerçek oyun durumlarında karar verme ve uygulamada önemli bir gelişme olmamıştır.

Alcalá ve Garijo (2017) oyunları anlamaya öğretmeye yönelik oyun öğretimini ve beden eğitimi öğrenci motivasyonunu araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin art arda üç spor ünitesi deneyimledikten sonra beden eğitimi dersindeki motivasyon ve başarı algılarını belirlemektir. Çalışmaya lise 1, 2, 3 ve 4.cü sınıflardan 237 öğrenci ve 2 öğretmen katılmıştır. Bir gruba teknik-geleneksel yaklaşım diğer gruba OAÖM uygulanmıştır. OAÖM ile ders alan öğrencilerin, geleneksel yaklaşımla ders alan gruba göre daha fazla motivasyon ve başarı sağladıkları bulunmuştur.

Gill-Arias ve diğ., (2017) OAÖM ve spor eğitimi modelinin öğrencilerin özerklik desteği, algılanan motivasyon iklimi, zevk ve algılanan yeterlilik üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma da bağımlı değişkenler için doğrulanmış anketler kullanılmıştır. Araştırmaya 55 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve önce birinci grup OAÖM /Spor eğitimi modelini, ardından doğrudan öğretim modelini deneyimlemiştir. İkinci grup ise ilk önce doğrudan öğretim modelini sonrasında OAÖM/Spor eğitimi modelini deneyimlemiştir. Sonuç olarak iki grupta da öğrencilerin doğrudan öğretim modeli derslerine kıyasla OAÖM/spor eğitimi modelinde daha fazla zevk aldıkları ve algılanan yeterlilik, özerklik, ilgi puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Cocca, Carbajal Baca, Hernández Cruz ve Cocca (2020) yaptıkları çalışmada altı aylık OAÖM programından sonra öğrencilerin fiziksel uygunluğundaki değişiklikleri

değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi 5. ve 6. sınıflardan 188 öğrenciden (100 erkek, 88 kız) oluşmaktadır. Araştırma, Sonora eyaletinde (Meksika) bulunan sekiz okulda yapılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna rastgele dağıtılmıştır. Deney grubu OAÖM ile kontrol grubu ise geleneksel yaklaşımla ders işlemiştir. Öğrencilerin fiziksel uygunlukları Eurofit test bataryası ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre OAÖM' nin, öğrencilerin fiziksel uygunluk özelliklerinin geliştirilmesi adına geleneksel yaklaşıma göre daha iyi bir alternatif olabileceğini göstermektedir.

Artha ve Priambodo (2020) Takım Oyunları Turnuvası ve OAÖM uygulamalarının öğrenme motivasyonu ve voleybol pas becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 87 öğrenci katılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Nitel boyuttaki veriler motivasyon anketi ile elde edilirken, nicel veriler ise voleybol pas beceri testi ile elde edilmiştir. Verilere dayanarak, deney grubunda bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu I'de (TGT) öğrenme motivasyonunun deney grubu II'ye (TGFU) göre TGT için %11,18 ve TGFU için %5,76 oranında arttığını göstermektedir. Voleybol pas becerileri testi grup I'de (TGT) %19,56, grup II'de (TGFU) %15,48 oranında artış göstermiştir. Bu çalışmanın sonucu TGT ve TGFU öğrenme modelleri, öğrenme motivasyonu düzeyini ve voleybol pas becerisini artırabilir.

Gil-Arias ve diğ., (2021) OAÖM ve Spor eğitimi ünitesine yönelik hibrit öğretim oyunlarının beden eğitiminde ilköğretim öğrencilerinin kendi belirledikleri motivasyona etkisini araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı, bir hücum oyunu ünitesine katılan ilkököl erkek ve kız çocuklarının motivasyonel sonuçlarını iki pedagojik model üzerinden araştırmaktır. Katılımcılar, 292 ilkököl öğrencisinden oluşmuştur. Her iki analizde OAÖM /Spor eğitimi ünitesine katılan kız ve erkek çocuklar için tüm motivasyonel çıktılarda öğrenci motivasyonunda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Fiziksel aktivite açısından sosyal klişelerin varlığına rağmen, öğretmenlerin OAÖM ve Spor eğitimi ünitelerini kullanmaları, tüm öğrencilerin cinsiyetlerine veya ünitenin içerik odağına bakılmaksızın; beden eğitimi derslerinde katılımlarını, zevklerini ve sosyal etkileşimlerini artırma fırsatlarına sahip oldukları özzerkliği destekleyen, kapsayıcı ve adil bir öğrenme ortamını teşvik eder.

Gaspar ve diğ., (2021) yaptıkları çalışmada, OAÖM ve sorgulama ilkelerine dayalı kapsamlı bir öğretim programı uygulamak ve bunun öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları, motivasyonu, yetenek algısı ve niyetinin tatmini üzerindeki sonuçlarını değerlendirmektir. Katılımcılar, hepsi bir ilköğretim okuluna kayıtlı, beşinci ve altıncı sınıflardan oluşan iki farklı gruptan 111 öğrencidir. Deney grubu, küçük yan oyunlara ve sorgulamaya göre bir OAÖM ünitesi deneyimlemiştir. Kontrol grubu küçük bir yan oyun ünitesi deneyimlemiştir. Grup içi sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin, her iki cinsiyette de çalışmanın tüm bağımlı değişkenlerinde anlamlı olarak daha yüksek ortalama puanlar bildirdiğini göstermiştir. Sonuçlar, kontrol grubunun her iki cinsiyette de yalnızca fiziksel olarak aktif olma niyeti değişkeninde önemli ölçüde daha yüksek ortalama puanlar bildirdiğini göstermiştir.

2.9.2. TOYA ile ilgili yurtiçinde yapılmış çalışmalar

Şahin (2007) hentbol oyununun öğretiminde TOYA' nın etkililiğini araştırmıştır. Araştırma Ankara'da iki ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmaya, 26 (deney- 14, kontrol-12) öğrenci katılmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Gruplardan birine TOYA ile diğerine ise geleneksel yaklaşımla dersler uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, her iki grupta da psikomotor alanda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak her iki grubun psikomotor alan erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna ek olarak iki grubun oyun performansı erişileri arasında yapılan hesaplamalarda deney grubu lehine anlamlı gelişmeler bulunmuştur.

Dinç, Altay ve Çelenk (2008) TOYA' nın voleybol öğretiminde başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmanın grubunu Hacettepe Üniversitesi beden eğitimi voleybol branşını seçmeli ders olarak alan ve daha önce voleybol eğitimi almamış 36 üniversite (22 erkek 14 kız) öğrencisi oluşturmuştur. İki grubun oyun performanslarını belirleyebilmek adına son gün oynanan oyunlar video kaydına alınmıştır. Griffin ve diğ., (1997) tarafından geliştirilen OPDÖ ölçeğinin Tick ve Tally (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Grupların denkliliğini test edebilmek için araştırmaya katılan 36 öğrenciye bilgi ve beceri testi uygulanmıştır. Sonuç olarak TOYA ile ders işleyen grubunun psikomotor alan becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

İplikçi, Altay ve oşkun (2010) TOYA' nın basketbol oyunu öğretiminde başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmanın grubunu Hacettepe Üniversitesi beden eğitimi seçmeli dersinde basketbolu alan ve daha önce basketbol dair bir eğitim almamış 36 öğrenci (28 erkek, 8 kız) oluşturmuştur. Grupların denklığı sağlamak adına bilişsel alan testi ve beceri testleri yapılmıştır. Grupların bilişsel alan özelliklerini belirlemede McGee ve Farrow' un(1987) bilişsel alan testi ve psikomotor alan becerilerinin değerlendirilmesinde ise AAHPERD (1984) Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada TOYA' uygulandığı grubun bilişsel alan testinde, bilgi testinde ve psikomotor alanda pozitif yönde farklılık bulunmuştur.

Alagül (2015) beden eğitiminde öğretmenlerinin TOYA deneyimlerini araştırdığı çalışmasında 7.sınıflarda TOYA ile işlenen derste süreci kolaylaştıran ve zorlaştıran öğeleri ve öğretmenlerin bu yaklaşımı öğrenirken bireysel özelliklerinin ve beceri yapılarının nasıl şekillendiğini incelemiştir. Korfbol branşında yürüttüğü bu çalışmanın sonucunda mesleki öğrenmeler açısından; pedagojik yaklaşımların öğretmenlere bir uzmanla birlikte öğretilmesini ve öğretmenlerin ders sırasında yaklaşımı uygularken mutlaka uzman desteği almaları gerektiğini, okul yönetiminin öğretmenleri mesleki gelişim açısından desteklemelerini ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemesi için öğretmenlerin bakış açılarının değiştirilmesinin gerekliliğini, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen merkezli yaklaşımı bırakırlarsa okuldaki rollerinin değişeceğini ve öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının artırılmasının gerektiğini tespit etmiştir. TOYA öğrenmeleri açısından ise; "öğretmenler hem teorikte hem beceri uygulamada TOYA" yı desteklemelidir, öğretmenler TOYA öğrenirken desteklenmeye ihtiyaçları vardır, bu yaklaşımda öğretmenlere taktiksel problemin çözümünde beceri buldurmadan önce yönlendirilmiş buluş yöntemi açıklanmalıdır sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güneş, Mirzeoğlu, Göveli ve Tulay (2019) TOYA ile işlenen beden eğitimi dersi voleybol ünitesinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 9. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada altı sınıf arasından yansız atama yoluyla bir sınıf taktik oyun yaklaşımının uygulanacağı deney grubu, diğer bir sınıf ise geleneksel yaklaşımın uygulanacağı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 30

öğrenciden (17 kız-13 erkek) kontrol gurubu 31 öğrenciden (17 kız, 14 erkek) oluşmaktadır. Araştırmanın verileri basketbol başarı testi, beden eğitimi ve spor tutum ölçeği, her bir beceri için gözlem formu ve OPDÖ kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının bilişsel ve psikomotor alanlarda son test lehine anlamlı farklılık bulunmuş, duyuşsal alanda farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, oyun performansını geliştirmek için taktik oyun yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre daha uygun olabileceği sonucuna varılmıştır.

Karakaya (2018) Taktik oyun yaklaşımının mini voleybol oyununun öğretimindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma grubunu 2015-2016 yıllarında Halkbank Spor Kulübü'nde voleybol eğitimi alan 250 öğrenci oluşturmuştur. Tesadüfi olarak seçilmeyen uygun örnekleme yöntemi ile seçilen bir gruba Taktik Oyun Yaklaşımı ile hazırlanan antrenman programı uygulanırken; diğer gruba Geleneksel Öğretim Yaklaşımı ile hazırlanmış eğitim programı uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel alan başarı düzeylerinde ve psikomotor alan becerilerinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Ayrıca uygulama ve kontrol grubunun eğitim sonrası bilgi ve beceri yönünden geliştiği söylenmektedir.

Gün (2019) Taktiksel oyun yaklaşımının ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin zihinsel süreçlere etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test, son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen ve biliş üstü farkındalık envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya 80 öğrenci katılmıştır ve deney grubuna taktik oyun yaklaşımı ile kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; TOYA ile işlenen derslerin öğrencilerin bilişsel seviyelerini olumlu etkilediği ve deney grubunun bilişsel düzeylerinde son test lehine anlamlı farklılık olduğu, deney grubunun masa tenisi ve voleybol branşlarında birinci ve beşinci hafta taktiksel oyun yaklaşımı gözlem öğeleri arasında anlamlı farklılık olduğu, TOYA ile öğrencilerin sportif becerilere ilgisinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Güneş ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışmada TOYA ile yapılandırılmış basketbol eğitimi sonrası sporcuların oyun performanslarının değerlendirilmesini araştırmıştır. Çalışmada ön test/son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya 15 kadın sporcu katılmıştır. Araştırma sonucunda sporcuların oyun

performansında ve karar verme, beceri uygulama, ayarlama ve katılım gibi oyun performansını oluşturan bileşenlerde son test lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Korur (2021) Beden eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve becerilerini arttırmada TOM ve DÖM etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz bölgesindeki iki farklı üniversitede 2019-2020 güz yarıyılında öğrenim gören 87 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucu; TOM ile ders işlenmenin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerinin geliştirilmesinde başarılı sonuçlar ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahan (2023) araştırmasında taktik oyun yaklaşımı ile yürütülen beden eğitimi derslerinde ilgisiz kız öğrencilerin deneyimlerinin incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede 9. sınıfta öğrenim gören amaçlı örnekleme yöntemiyle ilgisiz olduğu belirlenen 10 kız öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler 8 hafta boyunca basketbol spor branşını Taktik Oyun Yaklaşımı ile deneyimlemiştir. Araştırma verileri öğrenciler ile odak grup görüşmeleri, öğretmen ile bireysel görüşmeler, öğrenci ve öğretmen günlükleri ve alan notları kullanılarak sağlanmıştır. Yapılan içerik analizi sonrasında öğrenci deneyimleri ve derse katılımı etkileyen unsurlar olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Öğrenci deneyimleri ana temasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor deneyimler olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmıştır. Derse katılımını etkileyen unsurlar ana temasında ise yaklaşımın doğası, sorgulama, pedagojik ilkeler ve öğrenci özellikleri alt temalarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, Taktik Oyun Yaklaşımı ile yapılandırılan beden eğitimi dersleri ilgisiz kız öğrencilerin farklı öğrenme alanlarındaki yaşantıları (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) deneyimlemelerini sağlayabilir. Beden eğitimi derslerine ilgisiz kız öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve derse katılımları Taktik Oyun Yaklaşımı'nın öğretim sürecindeki çeşitli unsurlardan etkilenebilir. Beden eğitimi öğretmenlerine ilgisiz kız öğrencilerin derse katılımını artırmak için Taktik Oyun Yaklaşımını kullanmaları önerilir. Ancak Taktik Oyun Yaklaşımı kullanılarak yapılandırılan beden eğitimi derslerinde yaklaşımın doğası, sorgulama, pedagojik ilkeler ve öğrenci özellikleri dikkate alınmalıdır.

2.9.3. Beden eğitimi ve spor alanında motivasyon ile ilgili yapılmış çalışmalar

Cecchini Estrada, Méndez Giménez ve Muñiz Fernández (2002) 8 ila 18 yaşları arasındaki İspanyol öğrencilerin spor yapma motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmaya 37 farklı okuldan 4606 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucu incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, nüfus türü, cinsiyet ve spor için motivasyon gücüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Standage, Duda ve Ntoumanis (2003) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin motivasyonel tepkilerini araştırmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi dersleri dışında fiziksel aktiviteye katılma isteklerinin yordayıcılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Motivasyonu arttırmada aracı değişkenlerin yani özerklik, yeterlik ve ilişkili olmanın motivasyonu pozitif yönde arttırdığını ve derse katılım motivasyonsuzluğunun fiziksel aktivitenin negatif yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Prusak, Treasure, Darst ve Pangrazi (2004) araştırmalarında beden eğitimi derslerinde yürüyüş aktivitesini seçen ergen kız öğrencilerin motivasyonel tepkilerini incelemiştir. Araştırmaya 7 ve 8 sınıfta okuyan toplam 1110 kız öğrenci katılmıştır. Veriler ise durumsal motivasyon ölçeği ve sporda motivasyon ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma bulguları sonucunda, ergen kızlara tercih hakkı verildiğinde motive olabildikleri bulunmuştur.

Cox ve Williams (2008) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine katılımlarını, boş zaman etkinlikleri ve motivasyon ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu ortaokul 5, 6, 7 sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Çalışma verileri 1 yıl arayla tekrar toplanmıştır. Birinci uygulamaya 463, ikinci uygulamaya ise 356 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi dersine motivasyonunu belirlemek adına “Kendini Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma bulguları, motivasyon ile ilgili yapıların serbest zaman fiziksel aktivite davranışını açıklamada etkisinin olduğu bulunmuştur.

Moreno, González-Cutre, Sicilia ve Spray, C. M (2010) çalışmasında motivasyon ve performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 12 ile 16 arasında 363 öğrenci katılmıştır. Bunların 136’sı kız, 227’si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada iki grup oluşturulmuştur. Bunların biri deney diğeri ise kontrol grubudur. Araştırmada “Fiziksel Aktivite Anketi” ve “Durumsal Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma

sonucunda deney grubundaki öğrencilerin durumsal içsel motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Egli, Bland, Melton ve Czech, (2011) çalışmalarında fiziksel aktivitede egzersiz motivasyonu ile öğrenci yaşı, cinsiyeti ve mücadele değişkenleri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmaya toplam 2199 öğrenci (1081 erkek ve 1118 kız) katılmıştır. Çalışma için veri toplamak amacıyla “Egzersiz Motivasyon Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada, erkek öğrencilerin içsel faktörlerle (güç, mücadele, çalışkanlık) ve kız öğrencilerin dışsal faktörlerle (görünüm ve kilo) motive olduğu sonucuna varmıştır.

Guedes ve Netto (2013) araştırmalarında Brezilyalı sporcuların egzersiz motivasyonunu incelemiştir. Yaşları 12 ve 18 aralığında olan toplam 1517 sporcu katılmıştır. Veriler “Katılım Motivasyonu Anketi” ile elde edilmiştir. Çalışmada spora katılım için en önemli motive edici faktörün, beceri geliştirme ve zindelik olduğunu, en az önemli faktörün ise eğlence, başarı ve statü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sporcuların spora yönelik motivasyonlarının cinsiyet, yaş, spor türü, antrenmana başlama, antrenman süresi, antrenman içeriği ve müsabaka deneyimine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Kondrič, Furjan-Mandic ve Schiefler (2013) çalışmalarında üç farklı ülkede spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin katılım motivasyonlarını incelemiştir. Slovenya, Hırvatistan ve Almanya'dan toplam 390 sporcu katılmıştır. Veriler “Katılım Motivasyonu Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma da üç farklı ülkedeki sporcuların spor yapma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos ve Abraldes, J. A.Granero (2014) çalışmalarında beden eğitimi derslerinde motivasyonun etkisini incelemiştir. Çalışmaya toplam 1298 İspanyol ortaokul öğrencisi (626 erkek ve 672 kız) katılmıştır. Araştırmanın verileri “Sporda Motivasyon Ölçeği”, “Beden Eğitiminin Önemi” ve “Beden Eğitiminde Öğrenme ve Performans Yönelimi Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, beden eğitimine katılmaya yönelik içsel motivasyonun, kızlar ve erkekler için önemli olduğu ve birçok faktörün kızları etkilediği tespit edilmiştir.

Şen (2018) çalışmasında öğrencilerin spora katılım sebeplerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, okul düzeyi, spor disiplini, okul başarısının etkisi ve oyun değişkenlerine göre fiziksel aktivite motivasyonunun alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Çınargür (2021) araştırmasında ölçme uygulamasının beden eğitimi derslerinde öğrenmeye olan etkisinin, öğrencilerin motivasyon düzenleme ve motivasyon stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları deney grubunda öğrenmeye yönelik ölçüm uygulamasının içsel motivasyonu artırdığını ve dışsal motivasyonu ve ilgisizliği azalttığını göstermiştir. Öte yandan, kontrol grubunun değerlendirme uygulamasının öğrencilerin içsel motivasyonunu azaltmış, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerini ise arttırmıştır.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel bir çalışma olup, deney- kontrol gruplu ön-test- son-test modeli, araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile hazırlanmış beden eğitimi basketbol ders planları, bağımlı değişkenlerini ise; öğrencilerin motivasyonel çıktıları ölçen (beden eğitimi yetkinlik puanları, beden eğitimi motivasyon puanları, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar puanları, beden eğitimi dersine ilgi puanları) ölçekler oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 8.sınıflar arasından yansız atama yöntemi kullanılarak seçilen iki sınıf oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak belirlenen iki sınıfa öğrencilerin motivasyonel çıktıları ölçen ölçme araçları (Beden eğitimi yetkinlik ölçeği, Beden eğitimi dersine motivasyon ölçeği, Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, Beden eğitimi dersine ilgi ölçeği) ön test olarak uygulanmış ve her iki sınıfın tüm motivasyonel çıktılarda elde ettikleri puanların birbirlerine benzer oldukları görülmüştür (Tablo 3.1). Bu sonuçlar doğrultusunda rasgele olarak sınıflardan biri taktik oyun yaklaşımının kullanılacağı deney grubu, diğer sınıf ise doğrudan öğretim modelinin kullanılacağı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda dersler taktik oyun yaklaşımı kullanılarak işlenirken, kontrol grubunda doğrudan öğretim modeli kullanılarak işlenmiştir. Araştırmada deney grubunda toplam öğrenci 24 (13 erkek,11 kız), kontrol grubunda toplam 24 (12 erkek,12 kız), öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grupları 13-14 yaş grubu öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3.1: Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması.

| | Ölçekler | N | Kontrol grubu | | Deney grubu | | t | p |
|---|-------------------|----|---------------|-------|-------------|-------|--------|------|
| | | | Ortalama | Ss | Ortalama | Ss | | |
| Beden Eğitimi Yatkinlik Ölçeği | Tutum | 24 | 20,25 | 3,155 | 19,04 | 3,155 | 1,153 | ,261 |
| | Özyeterlilik | 24 | 17,75 | 4,099 | 16,92 | 1,717 | ,866 | ,396 |
| Beden Eğitimi Dersine Motivasyon Ölçeği | İçsel motivasyon | 24 | 8,92 | 1,863 | 9,96 | 2,095 | -1,780 | ,088 |
| | Dışsal motivasyon | 24 | 8,25 | 1,539 | 8,13 | 2,092 | ,200 | ,844 |
| | Motivasyonsuzluk | 24 | 6,13 | 1,329 | 8,13 | 1,579 | 1,684 | ,106 |
| Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği | Yeterlilik | 24 | 10,17 | 2,200 | 10,42 | 2,653 | -,367 | ,717 |
| | İlişkililik | 24 | 12,96 | 4,525 | 13,08 | 3,833 | -,089 | ,930 |
| | Özerklik | 24 | 13,88 | 3,069 | 13,96 | 3,316 | -,078 | ,939 |
| Beden Eğitimi Dersine İlgili Ölçeği | | 24 | 35,79 | 3,203 | 38,42 | 8,574 | -1,572 | ,130 |

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi her iki grupta bulunan öğrencilerin beden eğitimi yatkinlik ölçeği alt boyut puanlarında (tutum ($t=1,153$, $p>0.05$), özyeterlilik ($t=,866$ $p>0.05$) anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Beden eğitimi dersine motivasyon ölçeği alt boyut puanlarında (içsel motivasyon ($t=-1,780$, $p>0.05$) dışsal motivasyon ($t=,200$, $p>0.05$) motivasyonsuzluk ($t=1,684$, $p>0.05$) anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği alt boyut puanlarında (yeterlilik ihtiyacı ($t=-,367$, $p>0.05$) ilişkililik olma ($t=-,089$, $p>0.05$), özerklik ihtiyacı ($t=-,078$, $p>0.05$) anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Beden eğitimi dersine ilgi ölçeği puanlarında ($t=-1,572$, $p>0.05$) anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin ön test puanlarında manidar bir farka rastlanmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre çalışmanın başında yer alan öğrencilerin birbirine benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplanması

Bu bölümde verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler ifade edilmiştir.

3.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada öğrencilerin motivasyonel çıktılarını belirlemek için, Vlachopoulos ve diğ., (2006)'nin geliştirmiş olduğu Türkçeye uyarlamasını Vlachopoulos ve diğ., (2013)'nin yaptığı 'Egzersizde Temel Psikolojik ihtiyaçlar Ölçeği', Sulz ve diğ.,(2016)'nin geliştirmiş olduğu Türkçeye uyarlanmasını Akbulut (2021)'un yaptığı 'Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği', Hilland ve diğ., (2009)'nin geliştirmiş olduğu, Türkçeye uyarlamasını Öncü , Gürbüz, Küçük Kılıç ve Keskin (2015)'nin yaptığı 'Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği', Uğraş ve Temel (2020) tarafından hazırlanan Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlgili Ölçeği' uygulanmıştır. Aşağıda bu ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

3.3.1.1. Beden eğitimi motivasyon ölçeği (BEMÖ)

Öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik motivasyonlarını belirlemek için Sulz ve diğ., (2016) tarafından geliştirilmiş, Akbulut (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmış beden eğitimi motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 9 maddeden ve 3 alt boyuttan (İçsel motivasyon, Dışsal motivasyon, Motivasyonsuzluk) oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan maddeler "5'li Likert ölçeği" formatındadır. Likert seçenekleri "Tamamen Katılıyorum (5) ile Hiç Katılmıyorum (1)" şeklinde sıralaması yapılmış ve puanlarda bu sıralamaya göre gerçekleşmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesi adına Sulz ve diğ., (2016) tarafından test tekrar test kullanılmış olup toplam ölçek için ICC=0.75, alt boyutlar için ise içsel motivasyon ICC=0.82, dışsal motivasyon ICC=0.75, motivasyonsuzluk ICC=0,73 olarak tespit etmiştir. Açımlayıcı faktör analizi 0.90 ile 0.50 aralığında olduğu görülmektedir (Sulz ve diğ.,2016).

Yapılan bu çalışma kapsamında toplanan verilerle hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları şu şekildedir: 'İçsel motivasyon; 0.88, Dışsal motivasyon; 0.81, Motivasyonsuzluk; 0,71 olarak bulunmuştur.

3.3.1.2. Beden eğitimi yatkınlık ölçeği (BEYÖ)

Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği Hilland ve diğ., (2009) tarafından geliştirilerek Türkçeye uyarlaması Öncü ve diğ., (2015) tarafından yapılmıştır. Kullanılan ölçek 2 faktörlü yapıya sahip olmasının yanında 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek faktörleri Tutum (6 madde) ve Öz-Yeterlik (5 madde) şeklinde oluşmaktadır. Ölçek içerisinde bulunan olumsuz maddeler (1, 6, 11) tersten puanlama ile kodlanmıştır. Ölçek maddeleri “5’li Likert Tipi Ölçek” formundadır. Likert seçenekleri “Hiç Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde sıralanmış ve puanlama buna göre yapılmıştır. Ölçeğin “Tutum” alt boyutundan alınacak en yüksek puan 30, en düşük puan ise 11’dir. “Özyeterlilik” alt boyutundan ise en yüksek 25, en düşük 5’tir. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlılık katsayısı “Özyeterlilik” boyutu için 0.86, “Tutum” alt boyutu için 0,91 olarak hesaplanmıştır (Hilland ve diğ.,2009). Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında, ölçeğin faktör analizi ve faktör yapısı ($\chi^2=250.05$; $p<0.01$, CFI=0.94, GFI=0.95, IFI=0.94, TLI=0.93, SRMR=0.05 ve RMSEA=0.07), güvenilirliği ise test-tekrar test korelasyonu ($t_{\text{tutum}}=0.81$, $p<0.01$; $\alpha_{\text{öz-Yeterlik}}=0.85$, $p<0.01$) ve Cronbach Alpha ($\alpha_{\text{Tutum}}=0.81$, $\alpha_{\text{öz-Yeterlik}}=0.84$) iç tutarlık katsayıları Öncü ve diğ., (2015) tarafından hesaplanarak yapılmıştır.

Yapılan çalışma ile toplanan verilerden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı şu şekildedir: Tutum: 0.81 ve Öz-yeterlik: 0.72’dir.

3.3.1.3. Beden eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği (BEDİÖ)

Uğraş ve Temel (2020) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 10 maddelik soru formundan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi ölçek formundadır. Maddeler “Tamamen Katılıyorum (5)” ile “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” arasında puanlandırılmıştır. BEDİÖ’nün yapı güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi Uğraş ve Temel (2020) tarafından yapılmıştır. DFA analiz sonuçlarına [χ^2/sd (2.16), GFI (.93), CFI (.94), AGFI (.89), NFI .90), RMSEA (.07)] elde edilen sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uğraş ve Temel (2020) tarafından iç güvenilirlik için yapılan cronbach alpha testi değerleri .87 olduğu

tespit edilmiştir. Bu çalışma için toplanan veriler ile hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

3.3.1.4. Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği (ETPİÖ)

Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (ETPİÖ) Vlachopoulos ve Mchailidou (2006) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Vlachopoulos ve diğ., (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12 madde ve 3 alt boyuttan (Yeterlilik, İlişkililik, Özerklik) oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi formundadır. Ölçek "Tamamen Katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (5) arasında puanlama yapılarak değerlendirilmiştir. ETPİÖ'nin uyum indeks değerleri uygun bulunmuştur ($X^2(42) = 284.57, p < .01; CFI = .912; RMSEA = .074$) ve faktör yükleri 12 maddeli ölçek için faktör yükleri 0.64 ile 0,76 arasında değişmiştir. Ölçeklerin güvenirliğini test etmek amacı ile Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. ETPİÖ için hesaplanan iç tutarlık katsayıları yeterlik için 0.73, özerklik için 0.78 ve ilişkili olma için 0,80 olarak bulunmuştur (Vlachopoulos ve ark., 2013). Bu çalışmada bulunan iç tutarlık katsayıları ise yeterlik için 0.70; ilişkili olma için 0.79; özerklik için 0,78 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde araştırma izni-etik süreç ve modellerinin uygulama sürecinden bahsedilmiştir.

3.4.1. Araştırma izni ve etik süreç

Araştırmanın yapılabilmesi için Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi etik komisyonu tarafından 08.11.2022 tarihli ve E-60735 sayılı karar ile etik kurul izni (EK-G), İstanbul İl Milli eğitim müdürlüğünden 15.12.2022 tarihli ve E-59090411 sayılı karar ile uygulama izni (EK-H) ve öğrencilerin velilerinden veli izni (EK-F) alınmıştır.

3.4.2. Ön uygulamalar ve ders planlarının hazırlanması

Araştırmacı araştırmaya başlamadan önce taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile 4 saatlik teorik eğitim almıştır. Bu eğitimde modellerin teorik çerçevesi ve saha uygulamalarının nasıl yapılacağı alan uzmanıyla birlikte örnekler üzerinden incelenmiştir. Ayrıca eğitim sonrasında araştırmacı alan uzmanı eşliğinde taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeline dayalı birer örnek günlük plan hazırlamış ve bu planlar doğrultusunda pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Pilot uygulama kayıt altına alınarak alan uzmanı ve araştırmacı tarafından incelenmiş, araştırmacıya yapmış olduğu pilot uygulamaya yönelik dönütler verilmiştir. Tüm bu uygulamaların ardından araştırmacı her iki modele ait 8 haftalık ünite planı hazırlanmıştır (EK-J). Hazırlanan ünite planları alan uzman tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak günlük planlara son hali verilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına TOYA ve DÖM ile ilgili genel bilgiler verilmiştir.

3.4.3. Taktik oyun yaklaşımı uygulama süreci

TOYA ile planlanmış olan bu çalışma basketbol ünitesi ile yürütülmüştür. Bu araştırmadaki TOYA dersleri ilk oyun, taktiksel sorgulama, beceri uygulama, oyuna dönüş aşamaları pedagojik ilkeler dikkate alınarak oluşturulmuştur. TOYA dersleri 8 hafta süresince, haftada 2 ders saati olmak üzere, basketbolda top tutma, alçak ve yüksek top sürme, paslar (göğüs pas, yerden sektirmeli pas, baş üstü pas) ve şut konularını kapsayacak şekilde Mitchell ve diğ., (2013)'nin geliştirmiş oldukları basketbol modülü seviye 1'den uyarlanarak hazırlanmış ve araştırmacı tarafından bizzat işlenmiştir.

Tablo 3.2: TOYA uygulama süreci.

| | |
|-----------|-----------------|
| 10 Dakika | Isınma |
| 15 Dakika | Oyun |
| 5 Dakika | Sorgulama |
| 25 Dakika | Pratik Uygulama |
| 20 Dakika | Oyuna Dönüş |
| 5 Dakika | Değerlendirme |

Dersin başında 10 dakikalık süre yoklamanın alınması, sağlık problemi olan öğrencilerin belirlenmesi ve branşa özgü ısınma hareketlerinin yapılması için kullanılmıştır. Öğrenciler uygulama kısmında ilk önce uyarlanmış bir oyuna dahil edilmiş (15 dakika) sonrasında uyarlanmış oyunda gerekli temel becerilerin öğretmen sorgulaması ile (5 dakika) desteklenerek öğrencilerin farkına varmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin uyarlanmış oyunun basitleştirilmiş taktiksel yapısı içerisinde gerekli olan becerileri fark ettiklerinde beceri uygulama aşamasına (25 dakika) geçilerek, uyarlanmış oyun için gerekli olan temel beceriler öğrencilere öğretilmiştir. Öğrenilen beceriler daha sonra tekrar oyuna dönülerek (20 dakika) öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Ders sonunda öğrencilerle dersin değerlendirilmesi (5 dakika) yapılarak ders bitirilmiştir.

3.4.4. Doğrudan öğretim modeli uygulama süreci

DÖM ile planlanmış olan bu çalışma basketbol ünitesi ile yürütülmüştür. Dersler 8 hafta süresince, haftada 2 ders saati (80 dakika) olmak üzere, basketbolda top tutma, alçak ve yüksek top sürme, paslar (göğüs pas, yerden sektirmeli pas, baş üstü pas) ve şut konularını kapsayacak şekilde bizzat araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Tablo 3.3: DÖM uygulama Süreci.

| | |
|-----------|-----------------|
| 20 Dakika | Giriş ve Isınma |
| 50 Dakika | Öğretim Süreci |
| 10 Dakika | Değerlendirme |

Derslerde, ısınma hareketleri öğretmen tarafından yaptırılmıştır. Konu ile ilgili alıştırmalar önce öğretmen tarafından anlatılmış ve gösterilmiş, daha sonra öğrencilerin uygulamasına fırsat verilmiştir (20 dakika). Uygulamalar sırasında öğretmen her öğrenciyi tek tek gözlemlemiş, gerekli ipucu ve dönütleri öğrencilere vermiştir. Öğretmen gerekli gördüğü zaman öğrencilere bireysel ya da bütün olarak dönüt sağlamıştır. Alıştırmalar 50 dakika sürmüştür. Dersin sonunda dersin özeti öğretmen tarafından yaptırılmıştır (10 dakika). Basketbolun taktik bölümünün öğretiminde öğretmen tarafından anlatım yöntemi, komut yöntemi, soru-cevap tekniği ve demonstrasyon tekniği kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizine karar vermeden önce uygulanacak istatistiksel yöntemleri belirlemek için verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bunun için ön test ve son test verilerinde basıklık ve çarpıklık katsayıları ve varyansların homojenliği için Levene testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test (Tablo 3.4- Tablo3.5) ve son test (Tablo 3.6- Tablo 3.7) ortalamaları, basıklık ve çarpıklık katsayıları ve Levene testi (Tablo 3.8) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.4: Ölçeklere ilişkin kontrol grubu ön test normallik analizi sonuçları.

| Ölçekler | Alt Boyutlar | N | Ortalama | Ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---|----------------------|----|----------|-------|-----------|----------|
| Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği | Tutum | 24 | 20,25 | 3,155 | -,304 | -,348 |
| | Özyeterlilik | 24 | 17,75 | 4,099 | -,527 | ,192 |
| Beden Eğitimi Dersine Motivasyon Ölçeği | İçsel motivasyon | 24 | 8,92 | 1,863 | -,220 | 1,264 |
| | Dışsal motivasyon | 24 | 8,25 | 1,539 | ,322 | ,534 |
| | Motivasyonsuzluk | 24 | 6,13 | 1,329 | -,612 | -,099 |
| Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği | Yeterlilik | 24 | 10,17 | 2,200 | ,785 | ,208 |
| | İlişkililik | 24 | 12,96 | 4,525 | -,222 | -,509 |
| | Özerklik | 24 | 13,88 | 3,069 | ,119 | -1,217 |
| Beden Eğitimi Dersine İlgi Ölçeği | | 24 | 35,79 | 9,986 | -,418 | -,476 |

Tablo 3.4’te ölçeklerde kullanılan sorulara ait ön test istatistikleri (ortalama, basıklık, çarpıklık) gösterilmiştir. Öğrencilerin ölçeklere ilişkin ortalama puanları ise; beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum ($\bar{x}=20,25$) ve özyeterlilik puanları ($\bar{x}=17,75$), beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon ($\bar{x}=8,92$), dışsal motivasyon ($\bar{x}=8,25$) ve motivasyonsuzluk ($\bar{x}=6,13$) puanları, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği yeterlilik ($\bar{x}=10,17$), ilişkililik ($\bar{x}=12,96$), özerklik ($\bar{x}=13,88$) puanları ve beden eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği puanları ($\bar{x}=35,79$) verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında yer aldığı

görülmektedir (Lawrence, 1997). Buna göre ölçeklerden alınan puanların normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3.5: Ölçeklere ilişkin deney grubu ön test normallik analizi sonuçları.

| Ölçekler | Alt Boyutlar | N | Ortalama | Ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---|----------------------|----|----------|-------|-----------|----------|
| Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği | Tutum | 24 | 19,04 | 3,155 | -1,220 | 1,215 |
| | Özyeterlilik | 24 | 16,92 | 1,717 | ,253 | ,007 |
| Beden Eğitimi Dersine Motivasyon Ölçeği | İçsel Motivasyon | 24 | 9,96 | 2,095 | ,586 | -,308 |
| | Dışsal Motivasyon | 24 | 8,13 | 2,092 | ,317 | -,211 |
| | Motivasyonsuzluk | 24 | 5,33 | 1,579 | ,046 | -1,432 |
| Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği | Yeterlilik İhtiyacı | 24 | 10,42 | 2,653 | -,432 | -,461 |
| | İlişkili Olma | 24 | 13,08 | 3,833 | -1,106 | ,715 |
| | Özerklik İhtiyacı | 24 | 13,96 | 3,316 | -,342 | ,073 |
| Beden Eğitimi Dersine İlgi Ölçeği | | 24 | 38,42 | 8,574 | -,761 | ,980 |

Tablo 3.5'te ölçekte kullanılan sorulara ait ön test istatistikleri (ortalama, basıklık, çarpıklık) gösterilmiştir. Öğrencilerin ölçeklere ilişkin ortalama puanları ise; beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum (\bar{x} =19,04) ve özyeterlilik (\bar{x} =16,92) puanları, beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon (\bar{x} =9,96), dışsal motivasyon (\bar{x} =8,13), motivasyonsuzluk (\bar{x} =5,33) puanları, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği yeterlilik (\bar{x} =10,42), ilişkililik (\bar{x} =13,08), özerklik (\bar{x} =13,96) puanları ve beden eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği (\bar{x} =38,42) verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin literatürde yer alan +2 ile -2 aralığında yer aldığı görülmektedir (Lawrence,1997, s.292-307). Buna göre ölçeklerin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3.6: Ölçeklere ilişkin kontrol grubu son test normallik analizi sonuçları.

| Ölçekler | Alt Boyutlar | N | Ortalama | Ss | Basıklık | Çarpıklık |
|---|----------------------|----|----------|-------|----------|-----------|
| Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği | Tutum | 24 | 19,96 | 2,513 | 0,16 | -,662 |
| | Özyeterlilik | 24 | 17,04 | 2,205 | ,051 | -,283 |
| Beden Eğitimi Dersine Motivasyon Ölçeği | İçsel Motivasyon | 24 | 10,96 | 1,863 | -,614 | -,369 |
| | Dışsal Motivasyon | 24 | 10,96 | 1,097 | -,846 | ,052 |
| | Motivasyonsuzluk | 24 | 6,08 | 2,020 | 1,016 | ,783 |
| Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği | Yeterlilik İhtiyacı | 24 | 9,83 | 1,465 | -,592 | ,582 |
| | İlişkili Olma | 24 | 12,00 | 1,103 | ,636 | ,832 |
| | Özerklik İhtiyacı | 24 | 12,63 | 1,974 | ,315 | -,187 |
| Beden Eğitimi Dersine İlgi Ölçeği | | 24 | 39,75 | 3,768 | -,112 | ,605 |

Tablo 3.6’da ölçekte kullanılan sorulara ait son test istatistikleri (ortalama,basıklık, çarpıklık) gösterilmiştir. Öğrencilerin ölçeklere ilişkin ortalamaları, beden eğitimi yatkınlık ölçeği (tutum (\bar{x} =19,96) ve özyeterlilik (\bar{x} =17,04) puanları, beden eğitimi motivasyon ölçeği (içsel motivasyon (\bar{x} =8,92), dışsal motivasyon (\bar{x} =10,96), motivasyonsuzluk (\bar{x} =6,08) puanları, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği yeterlilik (\bar{x} =9,83), ilişkililik (\bar{x} =12,00), özerklik (\bar{x} =12,63) puanları ve beden eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği (\bar{x} =39,75) verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin literatürde yer alan +2 ile -2 aralığında yer aldığı görülmektedir (Lawrence,1997, s.292-307). Buna göre ölçeklerin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3.7: Ölçeklere ilişkin deney grubu son test normallik analizi sonuçları.

| Ölçekler | Alt Boyutlar | N | Ortalama | Ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---|----------------------|----|----------|-------|-----------|----------|
| Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği | Tutum | 24 | 27,08 | 2,263 | ,035 | -1,494 |
| | Özyeterlilik | 24 | 21,88 | 1,963 | -,751 | ,432 |
| Beden Eğitimi Dersine Motivasyon Ölçeği | İçsel Motivasyon | 24 | 16,25 | 1,000 | -,978 | -,178 |
| | Dışsal Motivasyon | 24 | 16,25 | 9,786 | ,060 | ,030 |
| | Motivasyonsuzluk | 24 | 3,50 | ,780 | ,530 | -,503 |
| Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği | Yeterlilik İhtiyacı | 24 | 13,33 | 1,465 | -,638 | -,451 |
| | İlişkili Olma | 24 | 17,67 | 1,659 | ,085 | -1.213 |
| | Özerklik İhtiyacı | 24 | 15,67 | 1,204 | -,266 | ,472 |
| Beden Eğitimi Dersine İlgi Ölçeği | | 24 | 44,54 | 2,693 | -,691 | -,429 |

Tablo 3.7’de ölçekte kullanılan sorulara ait son test istatistikleri (ortalama, basıklık, çarpıklık) gösterilmiştir. Öğrencilerin ölçeklere ilişkin ortalamaları, beden eğitimi yatkınlık ölçeği (tutum (\bar{x} =27,08) ve özyeterlilik (\bar{x} =21,88) puanları, beden eğitimi motivasyon ölçeği (içsel motivasyon (\bar{x} =14,20), dışsal motivasyon (\bar{x} =16,25), motivasyonsuzluk (\bar{x} =3,50) puanları, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği (yeterlilik (\bar{x} =13,33), ilişkililik (\bar{x} =17,67), özerklik (\bar{x} =15,67) puanları ve beden eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği (\bar{x} =44,54) verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin literatürde yer alan +2 ile -2 aralığında yer aldığı görülmektedir (Lawrence, 1997, s.292-307). Buna göre ölçeklerin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3.8: Grupların ön test puanları varyansların homojenliği testi.

| Ölçekler | Alt Boyutlar | Levene istatistik (F) | p |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|------|
| Beden Eğitimi | Tutum | 1,330 | ,255 |
| Yatkınlık Ölçeği | Özyeterlilik | 1,405 | ,242 |
| Beden Eğitimi Dersine | İçsel Motivasyon | ,610 | ,439 |
| Motivasyon Ölçeği | Dışsal Motivasyon | 2,206 | ,144 |
| | Motivasyonsuzluk | ,452 | ,505 |
| Egzersizde Temel | Yeterlilik İhtiyacı | 1,053 | ,310 |
| Psikolojik İhtiyaçlar | İlişkili Olma | ,656 | ,422 |
| Ölçeği | Özerklik İhtiyacı | ,000 | ,989 |
| Beden Eğitimi Dersine | | ,787 | ,380 |
| İlgi Ölçeği | | | |

Tablo 3.8'e göre deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi yatkınlık ölçeği, beden eğitimi motivasyon ölçeği, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, beden eğitimi dersine ilgi ölçeği ön test puanlarının varyans homojenliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin varyans homojenliği testi değerleri tutum ($F=1,330$ $p>0,05$), özyeterlilik ($F=1,405$, $p>0,05$), içsel motivasyon ($F=,610$, $p>0,05$), dışsal motivasyon ($F=2206$, $p>0,05$), motivasyonsuzluk ($F=,452$, $p>0,05$), yeterlilik ihtiyacı ($F=1,053$ $p>0,05$), ilişkili olma ($F=,656$, $p>0,05$), özerklik ihtiyacı ($F=,000$, $p>0,05$), ilgi ($F=,787$, $p>0,05$), olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin ön test puanları varyanslarının homojen olarak dağıldığı söylenebilir.

Tablo 3.9: Grupların son test puanları varyansların homojenliği testi.

| Ölçekler | Alt Boyutlar | Levene istatistik (F) | p |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|------|
| Beden Eğitimi | Tutum | ,054 | ,817 |
| Yatkınlık Ölçeği | Özyeterlilik | ,301 | ,586 |
| Beden Eğitimi Dersine | İçsel Motivasyon | ,002 | ,967 |
| Motivasyon Ölçeği | Dışsal Motivasyon | ,714 | ,403 |
| | Motivasyonsuzluk | 7,293 | ,010 |
| Egzersizde Temel | Yeterlilik İhtiyacı | ,161 | ,690 |
| Psikolojik İhtiyaçlar | İlişkili Olma | 7,088 | ,011 |
| Ölçeği | Özerklik İhtiyacı | 4,870 | ,032 |
| Beden Eğitimi Dersine | | ,011 | ,915 |
| İlgi Ölçeği | | | |

Tablo 3.9'a göre deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi yatkınlık ölçeği, beden eğitimi motivasyon ölçeği, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, beden eğitimi dersine ilgi ölçeği son test puanlarının varyans homojenliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin varyans homojenliği testi değerleri; tutum ($F=,054, p>0,05$), özyeterlilik ($F=,301, p>0,05$), içsel motivasyon ($F=,002, p>0,05$), dışsal motivasyon ($F=,714, p>0,05$), motivasyonsuzluk ($F=7,293, p<0,05$), yeterlilik ihtiyacı ($F=,161, p>0,05$), ilişkili olma ($F=7,088, p<0,05$), özerklik ihtiyacı ($F=4,870, p<0,05$), ilgi ($F=,011, p>0,05$), olarak bulunmuştur.

BÖLÜM 4. BULGULAR

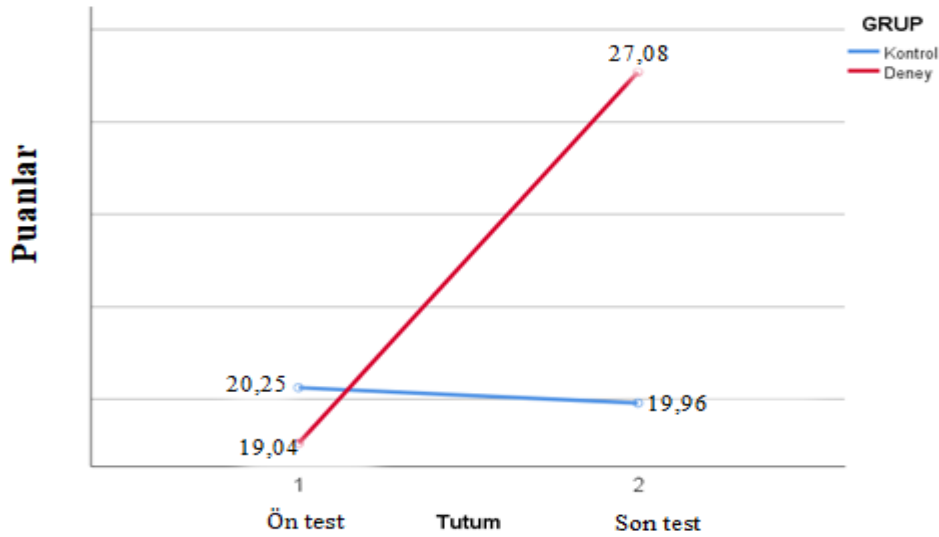
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık puanlarındaki değişim arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum ve özyeterlilik alt boyutlarından oluşmaktadır.

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum alt boyutunun eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.1' ve Şekil 4.1'de verilmiştir.

Öğrencilerin beden eğitimi yatkınlık tutum alt boyutu, ön test - son test grafiği şekil 4.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.1: Beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum alt boyutu ön test – son test grafiği.

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum alt boyutunun eğitim öncesi ortalama puanı 19,04 iken, bu değer eğitim sonrasında 27,08 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işlenen kontrol grubunun beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 20,25 iken, bu değer eğitim sonrasında 19,96 olmuştur. Buna göre deney grubunun beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum puanı eğitim sonrasında artmış, kontrol grubunun ise düşmüştür.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol gruplarına ait beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum alt boyutunun eğitim öncesi ve sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi bulguları.

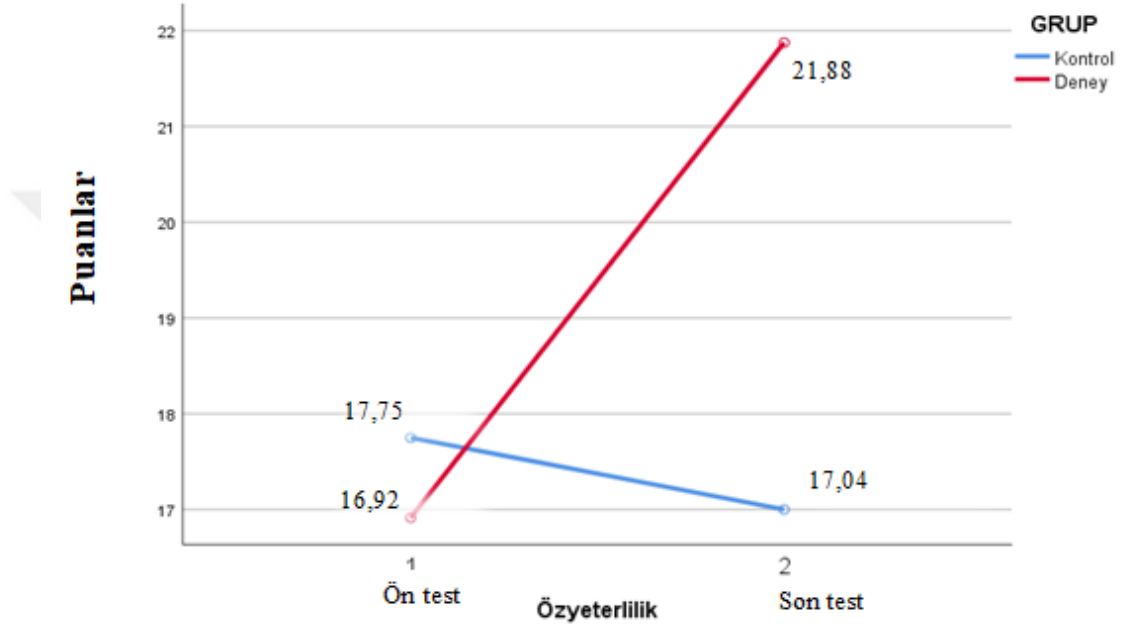
| Gruplar | KT | Sd | KO | F | p |
|--------------------------|----------------|----------|----------------|---------------|-------------|
| Deneklerarası | 607,989 | 46 | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | 213,010 | 1 | 213,010 | 24,808 | ,000 |
| Hata | 394,979 | 46 | 8,587 | | |
| Denekleriçi | 1.207,5 | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test-son test) | 356,510 | 1 | 356,510 | 38,125 | ,000 |
| Grup*Ölçüm | 420,844 | 1 | 420,844 | 45,005 | ,000 |
| Hata | 430,146 | 46 | 24,684 | | |
| Toplam | 609.1965 | 94 | | | |

Tablo 4.1’e göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık tutum alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur($F=45,005$, $p<0.05$; toya, $\bar{x}=19,04$, $\bar{x}=27,08$;döm, $\bar{x}=20,25$, $\bar{x}=19,96$; sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlık ölçeği tutum alt boyut puanları arasında (ölçüm ayrımı yapmaksızın) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=24,808$, $p<0.05$). Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayrımı yapmaksızın) ön test ve son test beden eğitimi yatkınlık tutum alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=38,125$, $p<0.05$).

Beden eğitimi yatkınlık ölçeği özyeterlilik alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt boyutunun eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.2’de ve Şekil 4.2’de verilmiştir.

Öğrencilerin beden eğitimi yatkınlık ölçeği özyeterlilik alt boyutu, ön test -son test grafiği şekil 4.2.’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2: Beden eğitimi yatkınlık ölçeği özyeterlilik alt boyutu ön test-son test grafiği.

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun beden eğitimi yatkınlık ölçeği özyeterlilik alt boyutunun eğitim öncesi ortalama puanı 16,92 iken, bu değer eğitim sonrasında 21,88 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işlenen kontrol grubunun beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 17,75 iken, bu değer eğitim sonrasında 17,04 olmuştur. Buna göre deney grubunun beden eğitimi yatkınlık düzeyi özyeterlilik puanı eğitim sonrasında artmış, kontrol grubunun ise düşmüştür.

Tablo 4.2: Deney ve kontrol gruplarına ait, beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasında ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları.

| Gruplar | | KT | Sd | KO | F | p |
|---------------------------|-----------|----------------|----------|----------------|---------------|-------------|
| Deneklerarası | 371,239 | | 46 | | | |
| Grup(Deney/Kontrol) | | 98,010 | 1 | 98,010 | 5463,223 | ,000 |
| Hata | | 273,229 | 46 | 5,940 | | |
| Denekleriçi | 679,499 | | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test- son test) | | 106,260 | 1 | 106,260 | 12,940 | ,001 |
| Grup*Ölçüm | | 195,510 | 1 | 195,510 | 23,809 | ,000 |
| Hata | | 377,729 | 46 | 8,212 | | |
| Toplam | 1.050,738 | | 94 | | | |

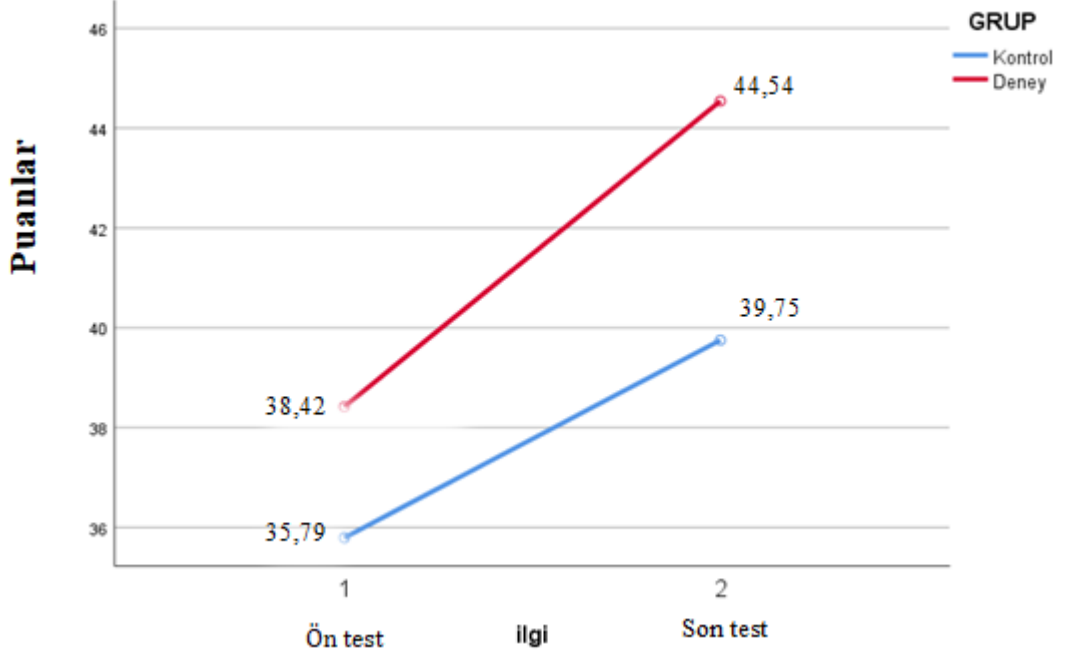
Tablo 4.2'e göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($F=23,809$, $p<0.05$; toya, $\bar{x}=16,92$, $\bar{x}=21,88$; döm, $\bar{x}=17,75$, $\bar{x}=17,04$; sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt boyut puanları arasında (ölçüm ayrımı yapmaksızın) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=5463,223$, $p<0.05$). Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayrımı yapmaksızın) ön test ve son test beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=12,940$, $p<0.05$).

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki beden eğitimi dersi ilgi puanlarındaki değişim arasında anlamlı fark var mıdır?

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin beden eğitimi ilgi düzeylerinde eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.3'te ve Şekil 4.3'te verilmiştir.

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilgi, ön test -son test grafiği şekil 4.3.'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3: Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilgi, ön test -son test grafiği.

Şekil 4.3'te görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun beden eğitimi ilgi ölçeği eğitim öncesi ortalama puanı 38,42 iken, bu değer eğitim sonrasında 44,54 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubunun beden eğitimi ilgi ölçeği eğitim öncesi ortalama puanı 35,79 iken, bu değer eğitim sonrasında 39,75 olmuştur. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Beden eğitimi ilgi ölçeği puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Tablo 4.3: Deney ve kontrol gruplarına ait beden eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği düzeylerinin eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi bulguları.

| Gruplar | KT | Sd | KO | F | p |
|--------------------------|---------------|----------|---------------|-------------|-------------|
| Deneklerarası | 1947.959 | | | | |
| Grup(Deney/Kontrol) | 28,167 | 1 | 28,167 | 41,735 | ,004 |
| Hata | 1919,792 | 46 | 46,000 | | |
| Denekleriçi | 2558.001 | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test-son test) | 610,042 | 1 | 610,042 | 14,617 | ,000 |
| Grup*Ölçüm | 28,167 | 1 | 28,167 | ,675 | ,416 |
| Hata | 1919,792 | 46 | 41,735 | | |
| Toplam | 4.505,96 | 95 | | | |

Tablo 4.3'e göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi dersine ilgi puanlarındaki değişimlerin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($F=,675$, $p>0.05$; toya, $\bar{x}=38,42$, $\bar{x}=44,54$ döm ; $\bar{x}=35,79$, $\bar{x}=39,75$; sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilgi puanları arasında (ölçüm ayrımı yapmaksızın) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=41,735$, $p<0.05$). Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayrımı yapmaksızın) ön test ve son test beden eğitimi dersine ilgi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=14,617$, $p<0.05$).

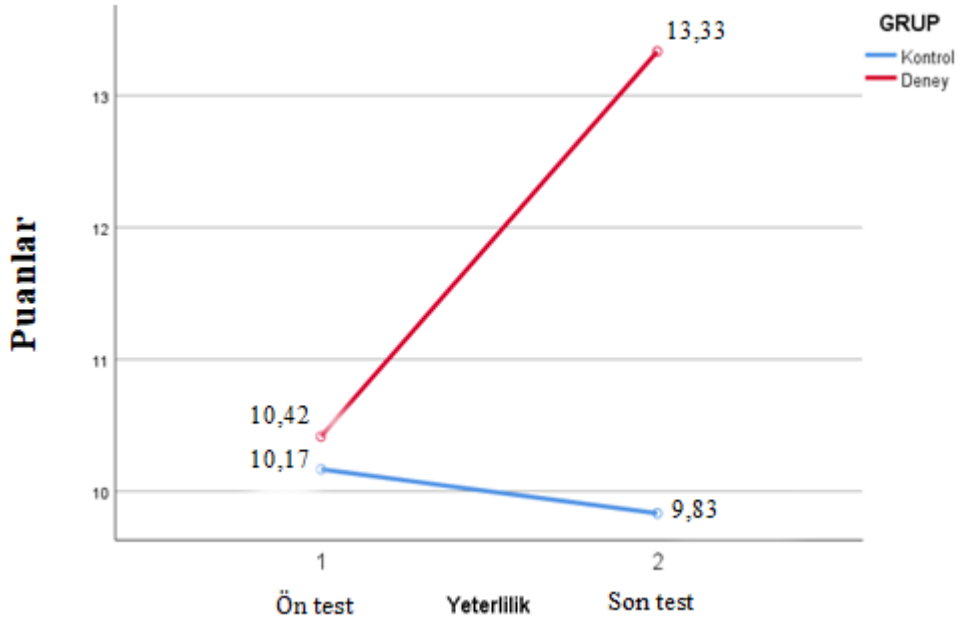
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli kullanılarak ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar puanlarındaki değişim arasında anlamlı fark var mıdır?

Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyi yeterlilik, ilişkililik, özerklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Her alt boyuta ilişkin bulgular tablolar halinde aşağıda açıklanmıştır.

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyutu eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.4'te ve Şekil 4.4.'te verilmiştir.

Öğrencilerin egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik ön test -son test grafiği şekil 4.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.4: Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyutu ön test-son test grafiği.

Şekil 4.4.'de görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 10,42 iken, bu değer eğitim sonrasında 13,33 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubunun egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 10,17 iken, bu değer eğitim sonrasında 9,83 olmuştur. Buna göre deney ve kontrol gruplarının egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyutu puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

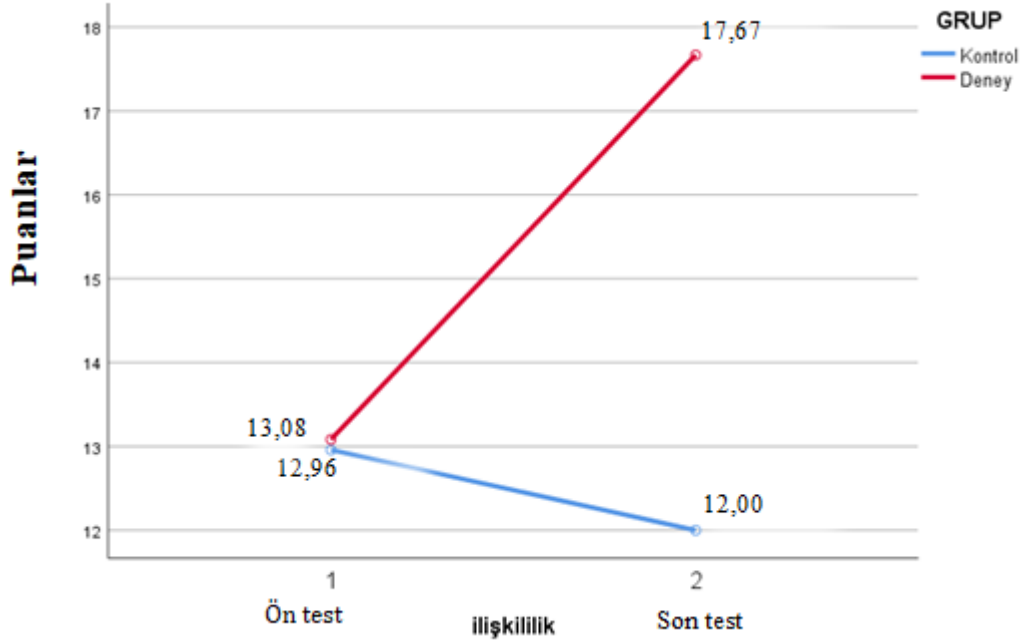
Tablo 4.4: Deney ve kontrol gruplarına ait egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları.

| Gruplar | | KT | Sd | KO | F | p |
|--------------------------|------------|----------------|----------|----------------|----------------|-------------|
| Deneklerarası | 1.361.239 | | | | | |
| Grup(Deney/Kontrol) | | 906,510 | 1 | 906,510 | 91,702 | ,000 |
| Hata | | 454,729 | 46 | 9,885 | | |
| Denekleriçi | 26.783.499 | | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test-son test) | | 25578,010 | 1 | 25578,010 | 3169,440 | ,000 |
| Grup*Ölçüm | | 834,260 | 1 | 834,260 | 103,375 | ,000 |
| Hata | | 371,229 | 46 | 8,070 | | |
| Toplam | 28.144.738 | | 95 | | | |

Tablo 4.4'e göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($F=103,375$, $p<0.05$, toya ; $\bar{x}=10,42$, $\bar{x}=13,33$, döm; $\bar{x}=10,17$, $\bar{x}=9,78$; sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyut puanları arasında (ölçüm ayırımı yapmaksızın) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=91,702$, $p<0.05$). Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayırımı yapmaksızın) ön test ve son test egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=3169,440$, $p<0.05$).

Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyutu eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.5'te ve Şekil 4.5.'te verilmiştir.



Şekil 4.5: Egzersizde psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyutu ön test-son test grafiği.

Şekil 4.5'te görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 13,08 iken, bu değer eğitim sonrasında 17,67 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubunun egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ilişkililik alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 12,96 iken, bu değer eğitim sonrasında 12,00 olmuştur. Buna göre deney grubunun egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ilişkililik alt boyutu puanlarında bir artış olduğu, kontrol gruplarının Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyutu puanlarında bir düşüş gözlemlendiği söylenebilir.

Tablo 4.5: Deney ve kontrol gruplarına ait egzersizde psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, ilişkililik alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova bulguları.

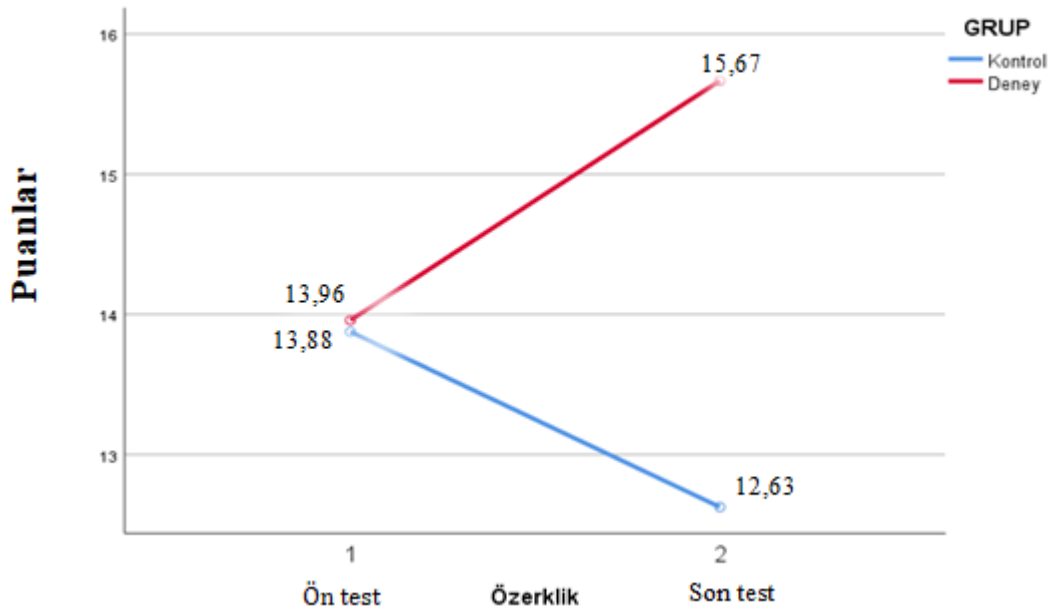
| Gruplar | KT | Sd | KO | F | p |
|---------------------------|----------------|----------|----------------|---------------|-------------|
| Deneklerarası | 713.989 | | | | |
| Grup(Deney/Kontrol) | 201,260 | 1 | 201,260 | 18,056 | ,000 |
| Hata | 512,729 | 46 | 11,146 | | |
| Denekleriçi | 650.500 | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test- son test) | 78,844 | 1 | 78,844 | 9,362 | ,004 |
| Grup*Ölçüm | 184,260 | 1 | 184,260 | 21,879 | ,000 |
| Hata | 387,396 | 46 | 8,422 | | |
| Toplam | 724.489 | 95 | | | |

Tablo 4.5'e göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyutu puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($F=21,879$, $p<0.05$, toya; $\bar{x}=13,06$, $\bar{x}=17,67$, döm; $\bar{x}=12,96$, $\bar{x}=12,00$; sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyut puanları arasında (ölçüm ayrımı yapmaksızın) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=18,056$, $p<0.05$). Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayrımı yapmaksızın) ön test ve son test egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği ilişkililik alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=9,362$, $p<0.05$).

Egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyutu eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.6'da Şekil 4.6.'da verilmiştir.

Öğrencilerin, egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyutu ön test - son test grafiği şekil 4.6.'da gösterilmiştir.



Şekil 4.6: Egzersizde psikolojik ihtiyaçlar özerklik alt boyutu ön test-son test grafiği.

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 13,96 iken, bu değer eğitim sonrasında 15,67 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubunun egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar özerklik alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 13,88 iken, bu değer eğitim sonrasında 12,63 olmuştur. Buna göre deney grubunun egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyi özerklik alt boyutu puanlarında bir artış olduğu, kontrol gruplarının egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyutu düzeylerinde bir düşüş gözlemlendiği söylenebilir.

Tablo 4.6: Deney ve kontrol gruplarına ait egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasına ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları.

| Gruplar | KT | Sd | KO | F | p |
|---------------------------|---------------|----------|---------------|--------------|-------------|
| Deneklerarası | 353.406 | | | | |
| Grup(Deney/Kontrol) | 58,594 | 1 | 58,594 | 9,142 | ,004 |
| Hata | 294,812 | 46 | 6,409 | | |
| Denekleriçi | 351.499 | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test- son test) | 1,260 | 1 | 1,260 | ,195 | ,661 |
| Grup*Ölçüm | 52,510 | 1 | 52,510 | 8,113 | ,007 |
| Hata | 297,729 | 46 | 6,472 | | |
| Toplam | 704.905 | 95 | | | |

Tablo 4.6'ya göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($F=8,113$, $p<0.05$, toya; $\bar{x}=13,96$, $\bar{x}=15,67$, döm ; $\bar{x}=13,87$, $\bar{x}=12,63$; sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyut puanları arasında (ölçüm ayrımı yapmaksızın) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=9,142$, $p<0.05$). Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayrımı yapmaksızın) ön test ve son test egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği özerklik alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F=,195$, $p>0.05$).

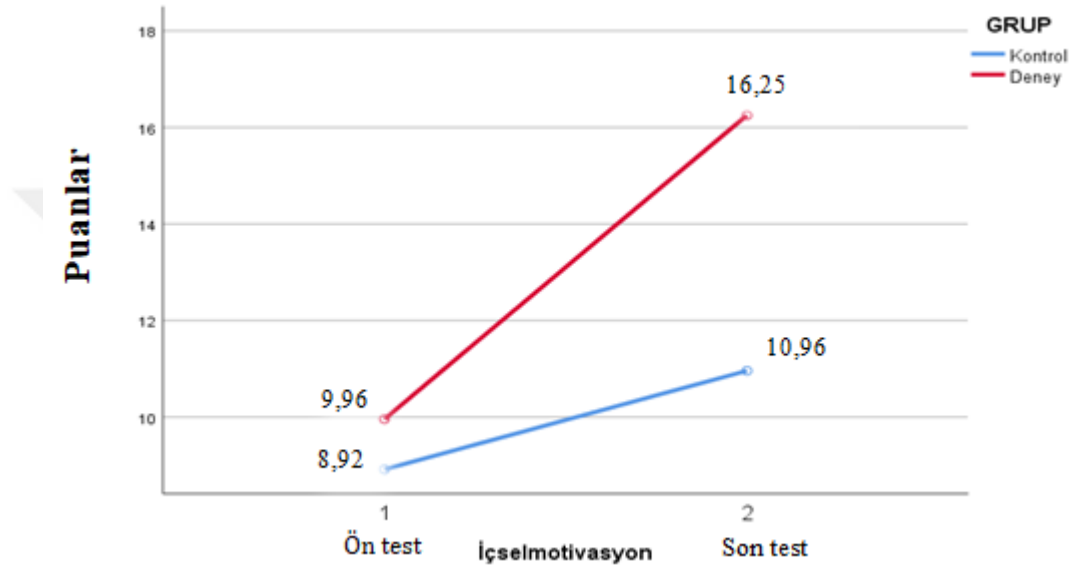
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki beden eğitimi motivasyon puanları arasında anlamlı fark var mıdır ?

Beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarından oluşmaktadır. Her alt boyuta ilişkin bulgular tablolar halinde aşağıda açıklanmıştır.

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyutu eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.7’de ve Şekil 4.7’de verilmiştir.

Öğrencilerin, beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyutu ön test - son test grafiği şekil 4.7.’de gösterilmiştir.



Şekil 4.7: Beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyutu ön test-son test grafiği.

Şekil 4.7’de görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun Beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 9,96 iken, bu değer eğitim sonrasında 16,25 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubunun Beden eğitimi motivasyon içsel motivasyon alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 8,92 iken, bu değer eğitim sonrasında 10,96 olmuştur. Buna göre deney grubu ve kontrol grubunun Beden eğitimi motivasyon içsel motivasyon alt boyutu puanlarında bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarına ait beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasında ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları.

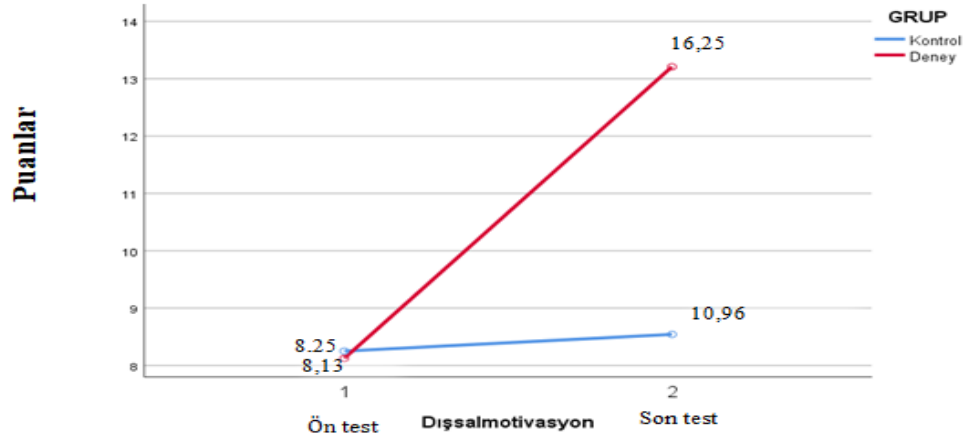
| Gruplar | KT | Sd | KO | F | p |
|---------------------------|----------------|----------|----------------|--------------|--------------|
| Deneklerarası | 2.566.959 | | | | |
| Grup(Deney/Kontrol) | 240,667 | 1 | 240,667 | 4,759 | ,034 |
| Hata | 2326,292 | 46 | 50,572 | | |
| Denekleriçi | 2.557.000 | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test- son test) | 416,667 | 1 | 416,667 | 7,980 | ,007 |
| Grup*Ölçüm | 108,375 | 1 | 108,375 | 2,075 | ,0156 |
| Hata | 2401,958 | 46 | 52,216 | | |
| Toplam | 5.123.959 | 95 | | | |

Tablo 4.7'ye göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($F=2,075$, $p<0.05$, toya ; $\bar{x}=9,96$, $\bar{x}=16,25$, döm; $\bar{x}=8,92$, $\bar{x}=10,96$; sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyut puanları arasında (ölçüm ayrımı yapmaksızın) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=4,759$, $p<0.05$). Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayrımı yapmaksızın) ön test ve son test beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=7,980$, $p<0.05$).

Beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyutu eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.8'de ve Şekil 4.8'de verilmiştir.

Öğrencilerin, beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyutu ön test -son test grafiği şekil 4.8.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.8: Beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyutu ön test-son test grafiği.

Şekil 4.8’de görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun Beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 8,13 iken, bu değer eğitim sonrasında 16,25 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubunun beden eğitimi motivasyon dışsal motivasyon alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 8,25 iken, bu değer eğitim sonrasında 10,96 olmuştur. Buna göre deney grubu ve kontrol grubunun beden eğitimi motivasyon, dışsal motivasyon alt boyutu puanlarında bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarına ait beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasında ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları.

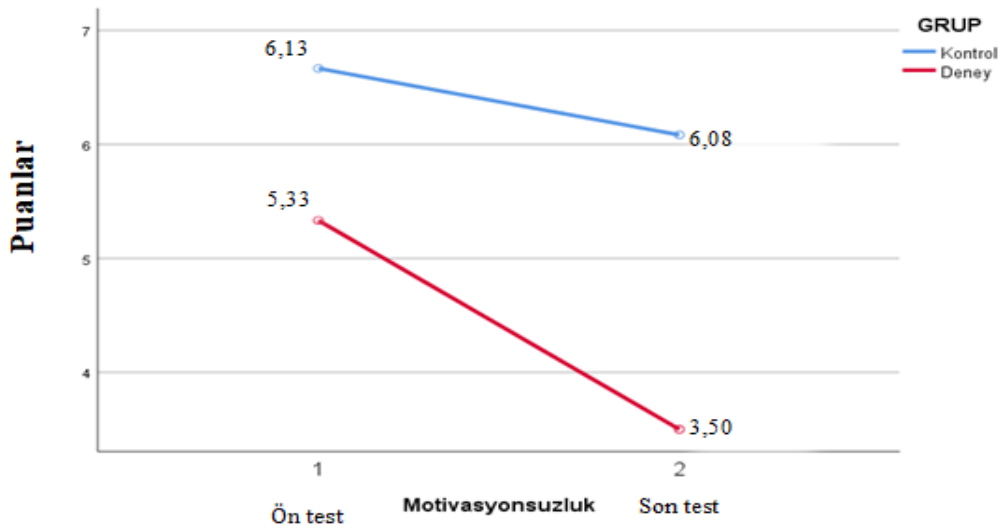
| Gruplar | KT | Sd | KO | F | p |
|--------------------------|----------------|----------|----------------|---------------|-------------|
| Deneklerarası | 252.406 | | | | |
| Grup(Deney/Kontrol) | 123,760 | 1 | 123,760 | 44,253 | ,000 |
| Hata | 128,646 | 46 | 2,797 | | |
| Denekleriçi | 405.500 | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test-son test) | 173,344 | 1 | 173,344 | 84,472 | ,000 |
| Grup*Ölçüm | 137,760 | 1 | 137,760 | 67,132 | ,000 |
| Hata | 94,396 | 46 | 2,052 | | |
| Toplam | 657.906 | 95 | | | |

Tablo 4.8'e göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($F=67,132$, $p<0.05$, toya ; $\bar{x}=8,13$, $\bar{x}=13,21$, döm ; $\bar{x}=8,25$, $\bar{x}=8,54$; sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyut puanları arasında (ölçüm ayırımı yapmaksızın) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=44,253$, $p<0.05$). Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayırımı yapmaksızın) ön test ve son test beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=84,472$, $p<0.05$).

Beden eğitimi motivasyon ölçeği motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

İki ayrı uygulama yapılan öğrencilerin beden eğitimi motivasyon ölçeği motivasyonsuzluk alt boyutu eğitim öncesi ve sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA varyans analizi sonuçları Tablo 4.9'da ve Şekil 4.9'da verilmiştir.

Öğrencilerin, beden eğitimi motivasyon ölçeği motivasyonsuzluk alt boyutu ön test -son test grafiği şekil 4.9.'da gösterilmiştir.



Şekil 4.9: Beden eğitimi motivasyon ölçeği, motivasyonsuzluk alt boyutu ön test-son test grafiği.

Şekil 4.9’da görüldüğü üzere, taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen deney grubunun Beden eğitimi motivasyon ölçeği, motivasyonsuzluk alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 5,33 iken, bu değer eğitim sonrasında 3,50 olmuştur. Doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen kontrol grubunun beden eğitimi motivasyon ölçeği, motivasyonsuzluk alt boyutu eğitim öncesi ortalama puanı 6,13 iken, bu değer eğitim sonrasında 6,08 olmuştur. Buna göre deney grubu ve kontrol grubunun beden eğitimi motivasyon düzeyi, motivasyonsuzluk alt boyutu düzeylerinde bir düşüş olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. Deney ve kontrol gruplarına ait, beden eğitimi motivasyon ölçeği, motivasyonsuzluk alt boyutunun eğitim öncesi ve eğitim sonrasında ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü Anova varyans analizi bulguları.

| Gruplar | KT | Sd | KO | F | p |
|--------------------------|--------------|-----------|--------------|--------------|-------------|
| Deneklerarası | 206,959 | | | | |
| Grup(Deney/Kontrol) | 92,042 | 1 | 92,042 | 36,843 | ,000 |
| Hata | 114,917 | 46 | 2,498 | | |
| Denekleriçi | 158.462 | 48 | | | |
| Ölçüm (Ön test-son test) | 35,042 | 1 | 35,042 | 11,072 | ,002 |
| Grup*Ölçüm | 9,375 | 1 | 9,375 | 2,962 | ,092 |
| Hata | 145,583 | 46 | 3,165 | | |
| Toplam | 365.421 | 95 | | | |

Tablo 4.9’a göre taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon ölçeği motivasyonsuzluk alt boyut puanlarındaki değişimlerde anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=2,962, $p>0.05$,toya ; $\bar{x}=5,33$, $\bar{x}=3,50$, döm ; $\bar{x}=6,67$, $\bar{x}=6,08$;sırasıyla). Bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi motivasyon ölçeği motivasyonsuzluk alt boyut puanları (ölçüm ayrımı yapmaksızın) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F=44,253, $p<0.05$).Bulgular tüm öğrencilerin (grup ayrımı yapmaksızın) ön test ve son test beden eğitimi motivasyon ölçeği motivasyonsuzluk alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F=84,472, $p<0.05$).

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Taktik oyun yaklaşımının öğrencilerin motivasyonel çıktılarına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde, her bir alt probleme dayalı olarak araştırma bulguları tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci alt problem ait tartışma

Birinci alt problem “*Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık puanlarındaki değişim arasında anlamlı fark var mıdır?*” şeklindedir.

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık tutum alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç taktik oyun yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi derslerinin öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alan yazın araştırma bulgularını desteklemektedir (Jones ve diğ., 2010; Fry, Tan, McNeill ve Wright, 2010; Lee ve diğ., 2015; Zeng ve diğ., 2016; Harvey ve Pill, 2016). Taktik oyun yaklaşımı kullanılan derslerde öğrencilerin genel olarak oyun oynamaları, oyunların öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılması ve öğrencilerin çeşitli karar verme, problem çözme süreçlerine dahil edilmesi, ayrıca öğrencilerin sorgulama ile cesaretlendirilmesi tutumlarının olumlu yönde değişmesine neden olmuş olabilir. Diğer taraftan ülkemizde yapılan bir çalışma (Güneş ve Yılmaz, 2019) araştırma bulguları ile farklılıklar göstermektedir. Yapılan bu çalışmanın 6 hafta sürmesi araştırma bulgularında farklılıklar çıkmasına neden olmuş olabilir. Alan yazın duyuşsal özelliklerin kazanımı için daha uzun sürelerin gerektiğine işaret etmektedir (Güneş, 2017).

Bu araştırmada doğrudan öğretim ile ders işleyen öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde bir değişme meydana gelmemiştir. Araştırmanın bulguları bazı araştırma sonuçları ile benzerlikler gösterirken (Güneş ve Yılmaz, 2019; Mirzeoğlu, 2000 ; Güneş ve Çoknaz, 2010; Çelen, 2012) bazı çalışmalar ile farklılıklar (Çelen ve Çoknaz 2016) göstermektedir. Yapılan çalışmanın farklı branşta yapılması (cimnastik) ve araştırma da yer alan öğrencilerin yaş gruplarının, yapılan bu çalışma ile farklı olması bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç taktik oyun yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi derslerinin öğrenci öz yeterliliklerini doğrudan öğretim modeline göre olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde Taktik oyun yaklaşımında öğrencilerin özyeterlilikleri olumlu yönde bir değişim gösterirken, doğrudan öğretim modeli ile işlenen derslerde öğrenci öz yeterliliklerinde bir değişim meydana gelmemiştir. Taktik oyun yaklaşımı ile işlenen derslerin uyarlanmış oyunlar aracılığıyla işlenmesi ve bu oyunların öğrenci seviyelerine göre pedagojik ilkeler kullanılarak yapılandırılması öğrencilerin öz yeterliliklerinin gelişmesine katkıda bulunmuş olabilir. Alan yazın araştırma bulgularını desteklemektedir (Lodewyk ve Bracco 2018; Lee ve diğ., 2015). Ancak bir çalışma araştırma bulgularımızla farklılıklar göstermektedir (Robertson, 2016). Yapılan bu araştırmanın 3 hafta sürmesi, sınıf mevcudunun fazla olması, çalışmamız ile farklılıklar oluşmasına neden olmuş olabilir. Ülkemizde yapılan bir çalışma öğrencilerin oyun temelli yaklaşımları 3. Haftanın sonunda anlayabildiklerini, yaklaşımı anlamak için deneyim kazanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Şahan, 2023). Diğer taraftan doğrudan öğretim modelinde derslerin öğrenci ihtiyaçları gözetilmeden belirli bir düzeyde işlenmesi beceri seviyesi düşük olan öğrenciler için bir zorluk teşkil etmiş olabilir ya da beceri seviyesi yüksek öğrencilerin sıkılmasına neden olmuş olabilir. Bir araştırmanın sonuçları benzer bulgular içermektedir (Jones ve diğ., 2010). Öz yeterliliği geliştirmek için, tüm öğrencilere aynı zamanda aynı şey öğretilmemelidir. Bu amaçla, öğretim ve öğrenme ortamı, çocukların kendi kendilerini planlayabilecekleri, kendi kendilerini izleyebilecekleri, geri bildirim verebilecekleri ve kendi kendilerini düzeltebilecekleri şekilde düzenlenmelidir (Bandura, 1995).

5.1.2. İkinci alt probleme ait tartışma

İkinci alt problem “*Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki beden eğitimi dersi ilgi puanlarındaki değişim arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir.

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi ve spor dersi ilgi puanlarındaki değişimlerin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Fakat araştırmada her iki modelde de ilgi puanlarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar taktik oyun yaklaşımının ve doğrudan öğretim modelinin öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı ilgi puanlarını arttırdığını ancak modellerin beden eğitimi ve spor dersine ilgi puanlarında benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli, öğrencilere pratik deneyimler sunmaktadır. Öğrencilerin bu iki farklı modelle beden eğitimi dersinde deneyim kazanmaları ve aktif olarak spor becerilerini kullanmaları, derslere olan ilgilerini arttırmış ve modeller öğrenci ilgisi üzerinde benzer etki yaratmış olabilir. Taktik oyun yaklaşımında derslerin öğrencilerin yeterlilikleri doğrultusunda yapılandırılması, öğrenci seviyesine göre uyarlanmış oyunların kullanılması, öğrencilerin sorgulama ile desteklenmesi, stratejik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sunulması, öğrenci ilgilerinin olumlu yönde değişmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca derslerde uyarlanmış oyunlar ve sorgulama ile sosyal etkileşimin, iş birliğinin teşvik edilmesi öğrenci ilgisini artırabilir. Araştırmanın bulguları bazı araştırma sonuçları ile benzerlikler gösterirken (Jones ve diğ., 2010) bazı çalışmalar ile farklılıklar (Bracco ve diğ., 2019) göstermektedir. Yapılan çalışmanın farklı branşta yapılması (frizbi), araştırmaya katılan öğrencilerin seçilen spor branşını beğenmemeleri, öğrencilerin derse katılımlarını ve ilgilerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Diğer taraftan doğrudan öğretim modeli derslerinde derslerin net bir şekilde yapılandırılması ve hedeflerin açıkça belirlenmesi, öğrencilerin ne yapacaklarını ve neyi öğreneceklerini bilmeleri, derslere odaklanmalarını ve ilgi duymalarını sağlamış olabilir. Ayrıca doğrudan öğretim modelindeki öğretmen yönlendirmeleri öğrencilerin başarı hissi geliştirmelerine yardımcı olmuş olabilir. Öğrencilerin başarılı olduklarını

hissetmeleri öğrencilerin derslere olan ilgilerini arttırmış olabilir. Bununla birlikte DÖM’de kullanılan geribildirim ve düzeltmeler derse ilgiyi olumlu etkilemiş olabilir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ait tartışma

Üçüncü alt problem “*Taktik oyun yaklaşım ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar puanlarındaki değişim arasında anlamlı fark var mıdır ?*” şeklindedir.

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç taktik oyun yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi derslerinin öğrenci yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Taktik oyun yaklaşımı derslerinde uyarlanmış oyunlar aracılığıyla deneysel öğrenme fırsatlarının sunulması öğrencilerin kendilerini yetenekli hissetmelerine sebep olmuş olabilir. Bu çalışmada tüm öğrenciler basketbolun taktiksel yapısını yansıtan basit oyunlara dahil edilmiştir. Ayrıca derslerin öğrencilerin ihtiyaçları, yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda yapılandırılması yeterlilik algısını olumlu etkilemiş olabilir. Bu çalışmada taktik oyun yaklaşımı dersleri pedagojik ilkeler (Bunker ve Thope, 1982) doğrultusunda öğrenci ihtiyaçları gözetilerek yapılandırılmıştır. Ayrıca bu çalışmadaki derslerde kullanılan oyunlar öğrencilere başarı deneyimi yaşatma potansiyeline sahiptir. Çünkü gerçek oyunları temsil eden daha basit taktiksel karmaşıklığı içermektedir. Dolayısıyla öğrenciler hedeflere ulaşma, problemleri çözme ve rekabet etme gibi başarılar elde etmiş olabilirler. Bu süreç öğrencilerin kendilerine olan yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Alan yazın araştırma bulgularını desteklemektedir (Gaspar ve diğ., 2021; Gil-Arias ve diğ., 2017, Gil-Arias ve diğ., 2021). Doğrudan öğretim modeli ile yapılan bir çalışma öğrencilerin yeterlilik boyutlarında olumlu yönde bir değişim olmadığını göstermektedir (Fernandez-Rio, Méndez-Giménez ve Méndez Alonso, 2017).

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ilişkililik alt boyut

puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç taktik oyun yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi derslerinin öğrenci ilişkililiklerini doğrudan öğretim modeline göre olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Taktik oyun yaklaşımı uyarlanmış oyunlar aracılığıyla öğrencilerin pratik ve oyun kısımlarında birbirleri ile etkileşim içerisinde olması, öğretmenin modelde pedagojik bir araç olarak kullandığı sorgulama kısmında, ders içeriği ile sorular yöneltmesi ve böylece öğrencilerin kendi içerisinde tartışarak doğru cevaba ulaşmaları, akranları ile oyun içerisinde iletişim kurmaları öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayarak ilişkililiklerinin olumlu yönde değişmesine neden olmuş olabilir. Alan yazın araştırma bulgularını desteklemektedir. Yapılan bir araştırmada OAÖM'nin öğrencilerin sosyalleşmesini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bracco ve diğ., 2019) Gaspar ve diğ., (2021) OAÖM kullanarak yaptıkları çalışmada öğrencilerin OAÖM ünitesinden sonra daha yüksek düzeyde ilişkililik boyutlarının arttığını bildirmişlerdir. Doğrudan öğretim modeli ile yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin ilişkililik boyutlarında olumlu yönde bir değişim olmadığını göstermektedir (Perlman, 2010; Perlman, 2011).

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar özerklik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç taktik oyun yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi derslerinin öğrenci özerkliklerini doğrudan öğretim modeline göre olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Taktik oyun yaklaşımı kullanılan derslerde öğrencilerin oyunlarda kendi takımlarını oluşturmalarına ya da seçmelerine izin verilmesi ,taktik problemleri çözmeleri için öğrencilerin teşvik edilerek taktik problemlerle ilgili bireysel düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanınması, oyun içinde kendi yeteneklerini sergilemelerine imkân sağlanması, özerkliklerinin olumlu yönde değişmesine neden olmuş olabilir. Literatür öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında kendi kararlarını verdikleri ve ilerlemeleri hakkında net geri bildirim aldıkları ölçüde, özerklik ve yeterlilik algılarının yükseleceğini belirtmektedir (Noels ve diğ., 1999). Alan yazın araştırma bulgularını desteklemektedir (Mandigo ve diğ., 2008 , Gaspar ve diğ., 2017; Gil-Arias ve diğ., 2017; Gil-Arias, 2021; Gaspar ve diğ., 2021). Gill-Arias ve diğ., (2020) OAÖM ve spor eğitimi ünitesini kullanarak yaptıkları araştırmada doğrudan

öğretim modeli ile ders alan öğrencilerin daha düşük seviyede özerklik bildirdiklerini bulmuşlardır.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ait tartışma

Dördüncü alt problem “*Taktik oyun yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilerle, doğrudan öğretim modeliyle ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki beden eğitimi motivasyon puanları arasındaki değişim arasında anlamlı fark var mıdır?*” şeklindedir.

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç taktik oyun yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi derslerinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını doğrudan öğretim modeli ile işlenen derslere göre olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Taktik oyun yaklaşımında tüm öğrencilerin oyunlara dahil edilmesi, öğrencilere oyunların içerisinde kendi yeteneklerini sergilemelerine imkân tanınması ve problem çözme süreçlerine dahil edilmesi, uyarlanmış oyunlar ile öğrenci ihtiyacının dikkate alınması, öğrencilerin içsel motivasyonlarının olumlu yönde değişmesine neden olmuş olabilir. Literatür öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde bir miktar kontrol sahibi olmalarını sağlamanın içsel motivasyonlarında ve derse katılım seviyelerinde değişime neden olacağını belirtmektedir (Sackstein, 2017). Ayrıca taktik oyun yaklaşımında öğrencilerin problem çözme sürecine dahil edilerek öğrenciler üzerinde merak uyandırılması içsel motivasyonu etkilemiş olabilir. Bu çalışmada her bir derste öğrenciler belirlenen bir taktiksel problemi çözmeye yönlendirilmiştir. Deci, (1995) öğrencilerin kendilerini motive edecekleri koşulların oluşturulmasının önemini vurgulayarak öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilecekleri sınıf koşullarının sağlanmasının içsel motivasyonlarını ve derse katılımlarını arttıracaklarını ifade etmektedir. Araştırmanın bulguları bazı araştırma sonuçları ile benzerlikler gösterirken (Jones ve diğ., 2010; Roberts, 2007) bazı çalışmalar ile farklılıklar (Owen, Smith, Lubans, Lonsdale ve Smith, 2014) göstermektedir. Yapılan araştırmanın futbol branşında yapılmış olması, erkek öğrenci sayısının fazla olması , kız öğrencilerin daha düşük motivasyon bildirmeleri yapılan bu araştırma ile farklılıklar oluşmasına neden olmuş olabilir. Doğrudan öğretim modeli ile

yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin içsel motivasyon boyutlarında olumlu yönde bir değişim olmadığını göstermektedir (Jones ve diğ., 2010).

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç taktik oyun yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi derslerinin öğrencilerin dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Taktik oyun yaklaşımı kullanılan derslerde öğrencilerin ders içerisinde öğretmen tarafından desteklenmesi (Bravo, çok iyi, yapabilirsin), akran desteğinin olması, oyun içerisinde herhangi bir ceza ya da baskının olmaması, öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması, dışsal motivasyon puanlarının olumlu yönde değişmesine neden olmuş olabilir. Literatür öğrencilerin öğretmenler tarafından desteklendiğinde ve olumlu geri bildirimde bulduklarında , öğrencilerin başarıya ulaşmak için motive olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Daniels, Kalkman ve McCombs, 2001). Alan yazın araştırma bulgularını desteklemektedir (Zhang ve Yu, 2022; Gil-Arias ve diğ., 2017). Bu çalışmada doğrudan öğretim ile ders işleyen öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarında olumlu yönde bir değişim meydana gelmemiştir. Literatür öğrencilerin özerkliğini ve seçimlerini kısıtlayıcı bir öğrenme ortamının, öğrencilerin aktif öğrenmelerini ve derse katılımlarını azaltarak olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ve sonucunda dışsal olarak motive olmamış öğrencilerle sonuçlanabileceğini belirtmektedir (Haerens, Vansteenkiste ve De Meester, 2018; Reeve ve Cheon, 2016).

Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon ölçeği motivasyonsuzluk alt boyut puanlarındaki değişimlerin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Fakat çalışmada her iki modelde de motivasyonsuzluk puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar taktik oyun yaklaşımının ve doğrudan öğretim modelinin öğrencilerin motivasyonsuzluklarını olumlu yönde azalttığını göstermektedir. Literatür öğrencilerin motivasyonsuz olduklarında pasif, isteksiz, beceriksiz veya amaçsız olacaklarını belirtmektedir. Öğrencilerde motivasyon eksikliği, yeteneği hakkında bir algıya sahip olmama, belirli bir görev sürecini içselleştirme, kontrol kaybı nedeniyle arzunun, enerjinin ve çabanın geri çekildiği bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (İlter, 2019; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Bu çalışmada motivasyonsuzluk alt boyutu tüm

stratejilerle negatif yönde ilişkilidir. Bu durum öğrenci motivasyonsuzluğu arttıkça öğrenme stratejileri kullanımının azaldığını göstermektedir. Taktik oyun yaklaşımı kullanılan derslerde öğrencilerin tutum, özyeterlilik, yeterlilik, ilişkililik, özerklik, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon puanlarının olumlu yönde artış göstermesi, öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının olumlu yönde değişmesine neden olmuş olabilir. Diğer taraftan doğrudan öğretim modeli derslerinde derslerin net bir şekilde yapılandırılması, öğretmen tarafından geribildirim ve düzeltmelerinin verilmesi ve öğrencilerin derse karşı ilgilerinde artış olması, motivasyonsuzluk puanlarının olumlu yönde değişmesine neden olmuş olabilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümünde, araştırmanın sonuçları ve araştırma sonuçlarına dair önerilere yer verilmiştir.

1. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık tutum alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.
2. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi yatkınlık özyeterlilik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.
3. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi dersine ilgi puanlarındaki değişimlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlilik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.
5. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar ilişkililik

alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.

6. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası egzersizde temel psikolojik ihtiyaçlar özerklik alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.
7. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon içsel motivasyon alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.
8. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon dışsal motivasyon alt boyut puanlarındaki değişimlerin taktik oyun yaklaşımı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.
9. Taktik oyun yaklaşımı ve doğrudan öğretim modeli ile ders işleyen öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası beden eğitimi motivasyon, motivasyonsuzluk alt boyut puanlarındaki değişimlerin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

1. Taktik oyun yaklaşımı dersleri öğrenci ihtiyaçları gözetilerek pedagojik ilkeler doğrultusunda (örneklendirme, temsil, abartma, taktiksel karmaşıklık) yapılandırılmalıdır.
2. Taktik oyun yaklaşımında kullanılan uyarlanmış oyunlarda öğrencilerin stratejik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlanmalıdır.
3. Taktik oyun yaklaşımı derslerinde sorgulama için öğretmen hazırlık yapmalıdır. Öğretmenler sorgulamada ustalaşana kadar küçük el notları kullanabilirler.
4. Öğretmenler öğrencilerin uyarlanmış oyunların temel kurallarını öğrenmeleri için onlara zaman tanımalı ve sabırlı olmalıdırlar. Öğrenciler birincil kuralları (sayının nasıl kazanılacağı, top sürmenin yasak olduğu) anladıktan sonra taktiksel problemlere odaklanabileceklerdir.

5. Taktik oyun yaklaşımı derslerinde öğrencilerin bireysel düşüncelerini ifade edebilecekleri güven ve ortam öğrencilere sağlanmalıdır.
6. Modelin doğru uygulanabilmesi için öğretmen ya da öğretmen adaylarının bir uzman tarafından eğitim alması önerilmektedir.
7. Çalışmaya başlamadan önce bir pilot çalışma yapılması önerilmektedir.
8. Çalışmaya karmaşıklık 1.seviye ile başlanması önerilmektedir.
9. Öğrencilerin tutumlarını, özyeterliliklerini, ilişkililiklerini, yeterliliklerini, özerkliklerini, içsel motivasyonlarını ve dışsal motivasyonlarını geliştirmek için taktik oyun yaklaşımı kullanılabilir. Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin beden eğitimi dersine ilgileri arttırmak için taktik oyun yaklaşımı ya da doğrudan öğretim modelini kullanılabilir.

5.2.2. Yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler

1. Bu araştırma, 8 hafta ve 80 dakika süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sıklığı ve ders sayısı artırılıp- azaltılarak yaklaşımın etkinliğine bakılabilir.
2. Bu çalışma basketbol branşı kullanılarak yapılmıştır. Diğer branşlar kullanılarak yapılabilir.
3. Bu çalışma ortaokul düzeyinde, taktiksel karmaşıklık 1.seviye kullanılarak yapılmıştır. Lise, yüksekokul kademelerinde ikinci seviye kullanılarak yapılabilir.
4. Taktik oyun yaklaşımının öğrenciler üzerindeki motivasyonel etkileri nitel çalışmalar ile incelenebilir.
5. Bu çalışmada öğrencilerin motivasyonel çıktılarına etkisine incelenmiştir. Taktik oyun yaklaşımının farklı duyuşsal alan davranışları üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Afzal, S., & Robinson, P. (2010). Modelling affect in learning environments-motivation and methods. *2010 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, July 05-07.
- Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 19-42.
- Akbulut, V. (2021) *Ortaokul ve lise öğrencilerinin dönüşümsel liderlik algıları, beden eğitimi yatkınlıkları ve motivasyonlarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Alagül, Ö. (2015). *Beden eğitiminde öğretmenlerin taktiksel oyun modeli deneyimleri: Bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alcalá, D. H., & Garijo, A. H. (2017). Teaching games for understanding: A comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 17-27.
- Alderman, B. L., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Enhancing motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(2), 41-51.
- Allison, S., & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Almış, S., & Yılmaz, M. T. (2012). İnsanın toplumsal doğası ve toplumsalın sürdürülebilirliği açısından eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(2012), 28-40.
- Alparslan, S. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumları*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Amorose, Anthony J. & Horn, Thelma S. (2000). Intrinsic motivation: Relationship with collegiate athletes gender, scholarship status, and perceptions of their coaches behaviour. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 22,63-84
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.

- Artha, A. A., & Priambodo, A. (2020). The Application of Teams Games Tournament (TGT) and Teaching Game for Understanding (TGfU) Learning Models on Learning Motivation and Volley Ball Passing Skills. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(1), 46-53.
- Ayas, A., Çimer, A., Ekiz, D., Özmen, H., Çalık, M., Yiğit, N., Özsevgeç, T., Palancı, M., Aktekin, & S., Altun (2013). Eğitim bilimine giriş. *Eğitimle ilgili temel kavramlar*, 2-12.
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Abraldes, J. A. (2014). Motivation, motivational climate and importance of Physical Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 37-42.
- Bal, E. (2010). *İlköğretim okullarındaki beden eğitimi dersinin yapılmasında karşılaşılan yetersizliklerin giderilmesinde yönetici ve öğretmenlerin rolü.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balakrishnan, M. (2011). *Effects of teaching games for understanding approach on students' learning outcomes.* Phd thesis. University of Malaya. Malaysia.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in Changing Societies*, 15, 334.
- Bek, H., & Başer, H. G. A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Berkowitz, R. J. (1996). A practitioners journey: From skill to tactics. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(4), 44-45.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim.* Anı Yayıncılık.
- Bracco, E., Lodewyk, K., & Morrison, H. (2019). A case study of disengaged adolescent girls' experiences with teaching games for understanding in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(3), 207-225.
- Brewster, C., & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework.* Northwest Regional Educational Laboratory Portland, OR.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools in the Bulletin of Physical Education. 18 , 5-8.
- Butler, J. I. (1996). Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(9), 17-20.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi.* Eğitim kitabevi.
- Cecchini Estrada, J. A., Méndez Giménez, A., & Muñiz Fernández, J. (2002). Motives for practicing sport in Spanish schoolchildren. *Psicothema*, 2002, 14 (3).
- Cenzo, D. A., & Robbins, S. P. (1996). *Human resource management.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Ceylan, M. (2003). *İki öğretmen sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ceylan, R. (2008). *İlköğretimde: beden eğitimi dersinin, takiben yapılan diğer derslerde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması (Kütahya ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Chen, W., Mason, S. J., & Hypnar, A. J. (2020). The influence of school physical education programs on children's physical activity and health: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sport and Health Science*, 9(1), 3-17.
- Cho, Y. J., & Perry, J. L. (2012). Intrinsic motivation and employee attitudes: Role of managerial trustworthiness, goal directedness, and extrinsic reward expectancy. *Review of Public Personnel Administration*, 32(4), 382-406.
- Cocca, A., Carbajal Baca, J. E., Hernández Cruz, G., & Cocca, M. (2020). Does a Multiple-Sport Intervention based on the TGfU pedagogical model for Physical Education increase physical fitness in primary school children? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5532.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222-239.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çelen, A., (2012). *Spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelen, A., & Çoknaz, H. (2016). Uygulama derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 59-68.
- Çınargür, H. E. (2021). *Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyon ve öz-düzenleme düzeyleri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Daniels, D. H., Kalkman, D. L., & McCombs, B. L. (2001). Young children's perspectives on learning and teacher practices in different classroom contexts: Implications for motivation. *Early Education and Development*, 12(2), 253-273.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York, NY: Penguin Books.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). *The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace*. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13–32). Oxford University Press.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme* (4. Baskı) Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Bargan Yayınevi.
- Demirhan, G., İnce M. L., Koca C., & Kirazcı S. (2010). *Öğretim modelleri ve güncel araştırmalar*. Ankara: Spor yayın evi ve kitapevi,14,15,16.
- Dinç, G., Altay, F., & Çelenk, B. (2008). Voleybol oyununun öğretiminde taktik oyun yaklaşımının erişiyeye etkisi. *10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri*, 226-229.
- Drost, D. K., & Todorovich, J. R. (2013). Enhancing cognitive understanding to improve fundamental movement skills. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(4), 54-59.
- Duda, J. L., & Treasure, D. C. (2001). *Toward optimal motivation in sport: Fostering athletes' competence and sense of control*. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 43-62). Mountain View, CA: Mayfi eld.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Egli, T., Bland, H. W., Melton, B. F., & Czech, D. R. (2011). Influence of age, sex, and race on college students' exercise motivation of physical activity. *Journal of American college health*, 59(5), 399-406.
- Ercan, L. (2003). *Motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Erden, M. (2012). *Eğitim bilimlerine giriş*. (Yedinci Baskı). Ankara: Arkadaş
- Ersöz, A. (2004). İngilizce öğretiminde içsel güdülenme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132).
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331-358.
- Fernandez-Rio J, Mendez-Gimenez A, & Méndez Alonso D (2017) Effects of two instructional approaches, sport education and direct instruction, on secondary education students' psychological response. *Sport TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte* 6(2): 9–20.

- Fry, J. M., Tan, C. W. K., McNeill, M., & Wright, S. (2010). Children's perspectives on conceptual games teaching: a value-adding experience. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 139-158.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gaspar, V., Gil-Arias, A., Del Villar, F., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). How TGfU influence on students' motivational outcomes in physical education? A study in elementary school context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5407.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PloS one*, 12(6), e0179876.
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. D., & Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53.
- Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., & Abós, Á. (2021). A hybrid tgfU/se volleyball teaching unit for enhancing motivation in physical education: A mixed-method approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 110.
- Göcek, E. (2009). *Bilgisayar destekli öğretimin voleybol ünitesinin öğrenimi üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.
- Gökdemir, Ş. (1997). *On dokuz Mayıs Üniversitesi erkek hentbol ve basketbol takımlarında yer alan oyuncuların fiziksel ve fizyolojik parametrelerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Green, T. B., & Butkus, R. T. (1999). *Motivation, beliefs, and organizational transformation*; Praeger, c/o Greenwood Publishing Group, Inc.: Westport, CT, USA, 1999.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics Publishers (UK) Ltd.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In *Development of achievement motivation* (pp. 147-171). Elsevier.
- Gubacs-Collins, K., & Olsen, E. B. (2010). Implementing a tactical games approach with sport education: A chronicle. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 36-42.

- Guedes, D. P., & Silvério Netto, J. E. (2013). Participation Motivation Questionnaire: tradução e validação para uso em atletas-jovens brasileiros. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(01), 137-148.
- Gün, H. (2019). *Taktiksel oyun yaklaşımının ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin zihinsel süreçlere etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Güneş, A. (2003). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, B. (2017). *Basketbol ünitesinde taktik oyun yaklaşımının lise öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, B. (2022). Oyun temelli yaklaşımlar, uyarlanmış oyun tasarlama ve taktiksel sorgulama stratejileri. *Beden eğitimi ve spor öğretimi: Alana özgü konular & temel kavramlar* (1.Baskı) içinde (s.216- 234). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Güneş, B., & Çoknaz, H. (2010). Beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde iş birliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişim düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Güneş, B., Mirzeoğlu, A. D., Göveli, H., & Tulay, E. (2019). Taktik oyun yaklaşımıyla yapılandırılmış voleybol eğitimi sonrası sporcuların oyun performanslarının değerlendirilmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 30(4), 177-189.
- Güneş, B., & Yılmaz, E. (2019). Basketbol öğretiminde taktik oyun yaklaşımının lise öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200).
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürkan, T., & Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim: program, öğrenci, öğretmen*. Siyasal Kitabevi.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester A, et al. (2018) Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy* 23(1): 16–36.
- Harrison, J. M., Blakemore, C. L., Richards, R. P., ve Oliver, J. (2004). The effects of two instructional models-tactical and skill teaching-on skill development and game play, knowledge, self-efficacy, and student perceptions in volleyball. *Physical Educator*, 61(4), 186.
- Harvey, S., & Pill, S. (2016). Academics' Perceptions of Model Fidelity When Using Tactical Games Models. *Research quarterly for exercise and sport*, 87(S1), S87.
- Hidi, S., & Ainley, M. (2002). Interest and adolescence. *Academic Motivation of Adolescents*, 247-275.
- Holt, N. L., Streat, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.

- İlter, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinde çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun akademik performans üzerinde etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 41-57.
- İplikçi, M., Altay, F., & Coşkun, F. (2010). Basketbol oyununu öğretiminde taktik oyun yaklaşımının erişiyeye etkisi. 11. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı*, 183-185.
- Jayantila K., & O'Leary N. (2016). (Reinforcing) factors influencing a physical education teacher's use of the direct instruction model teaching games. *European Physical Education Review*. 23: 4, 1-20.
- Jones, R., Marshall, S., & Peters, D. M. (2010). Can we play a game now? The intrinsic benefits of TGfU. *European Journal of Physical & Health Education: Social Humanistic Perspective*, 4, 57-64.
- Kadayıfçı, H. (2001). *Lise 3. sınıftaki öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramlarının belirlenmesi ve yapılandırıcı yaklaşımın yanlış kavramların giderilmesi üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kangalgil, M., Kural, T., & Coşkun, F. (2014). *Basketbol el kitabı*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karakaya, M. (2018). *Mini voleybol öğretiminde taktik oyun yaklaşımının etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Z. (2001). Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ed. *Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık*.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., & Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation: A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(4), 36-41.
- Kirk, D., Brooker, R., & Braiuka, S. (2000). Teaching games for understanding: A situated perspective on student learning. *European Physical Education Review* 6(1): 7-26.
- Koç, Ş. (1994). *Spor psikolojisine giriş*. Saray Medikal Yayıncılık.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. (Genişletilmiş 15. Baskı) İstanbul: Beta.
- Kondrič, M., Sindik, J., Furjan-Mandić, G., & Schiefler, B. (2013). Participation motivation and student's physical activity among sport students in three countries. *Journal of Sports Science and Medicine*, 12(1), 10-18.
- Korur, E. N. (2021). *Taktiksel oyun ve doğrudan öğretim modellerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koyuncuoğlu, K., & Şentürk, U. (2016). Cimnastik branşına yönelik spor eğitim modeli uygulamasının bilişsel ve psikomotor erişi düzeylerine etkisi. 8. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale, Türkiye, 5 - 08 Mayıs 2016

- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Lawrence, R. T. (1997). Measuring the image of God: The God image inventory and the God image scales. *Journal of Psychology and theology*, 25(2).
- Lee, W. A., Rengasamy, S., Hooi, L. B., Varatharajoo, C., & Azeez, M. I. K. (2015). The effectiveness of teaching games for the improvement of the hockey tactical skills and the state of self-confidence among 16 years old students. *International Journal of Sport and Health Sciences*, 9(7), 2333-2339.
- Lemus, I. L., Pizarro, A. P., & del Villar Álvarez, F. (2016). Effect of an intervention teaching program, based on TGFU model, on the cognitive and execution variables, in the physical education context. *European Journal of Human Movement*(37), 88-108.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and instruction*, 5(4), 289-309.
- Lodewyk, K. R., & Bracco, E. (2018). Differences in Adaptive Outcomes between Previous Physical Education and a Teaching Games for Understanding Games Unit in Adolescent Girls. *ICHPER-SD Journal of Research*, 10(1), 12-20.
- Lumsden, L. (1999). *Student motivation: Cultivating a love of learning*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, Eugene, OR 97403-5207.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. (6. Edition). New York: Mc Graw Hill.
- Mailey, E. L., Huberty, J., Dinkel, D., & McAuley, E. (2014). Physical activity barriers and facilitators among working mothers and fathers. *BMC public Health*, 14(1), 1-9.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425.
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196.
- Marsh, A. P., Rejeski, W. J., Espeland, M. A., Miller, M. E., Church, T. S., Fielding, R. A., Gill, T. M., Guralnik, J. M., Newman, A. B., & Pahor, M. (2011). Muscle strength and BMI as predictors of major mobility disability in the Lifestyle Interventions and Independence for Elders pilot (LIFE-P). *Journals of Gerontology Series A: Biomedical Sciences and Medical Sciences*, 66(12), 1376-1383.
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685-696.
- Mattsson, P. (2001). *Tactical awareness of the strategic/playing conditions in golf*. In.
- McPherson, S. L., & French, K. E. (1991). Changes in cognitive strategies and motor skill in tennis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13(1).

- Metcalf, B., Henley, W., & Wilkin, T. (2012). Effectiveness of intervention on physical activity of children: systematic review and meta-analysis of controlled trials with objectively measured outcomes (EarlyBird 54). *Bmj*, 345.
- Metzler, W. M. (1999). *Instructional models for physical education*. United States of America:Prentice Hall, 352
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*: Holcomb HathawayPubs.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*: Holcomb Hathaway. PublisherScottsdale Arizona.
- Miri, M. (2015). The comparison of curriculum technical (traditional) and tactical approaches for instruction of games and sports. Arth Prabandh: *A Journal of Economics and Management*, 4 (9), 36-46. In.
- Mirzeoğlu, D. E. (2000). *Voleybol dersindeki davranışların öğretiminde yapılanmacı öğrenme etkinliklerinin öğrenci erişimi düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Mirzeoğlu, N. (2003). *Spor bilimlerine giriş*. Ankara: Bağırğan Yayınevi. (s 64).
- Mitchell, S., Griffin, L., & Oslin, J. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching invasion games. *Research quarterly for exercise and sport*, 66, 31-65.
- Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1999). An investigation of tactical transfer in net games. *European Journal of Physical Education*, 4(2), 162-172.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18. Champaign, US: Human Kinetics.
- Moore, J. (1986). Direct instruction: A model of instructional design. *Educational Psychology*, 6(3), 201-229.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Spray, C. M. (2010). Motivation in the exercise setting: Integrating constructs from the approach–avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 542-550.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444.
- Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y., & Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 67, 270-279.

- Öncü, H. (2001). *Motivasyon (Güdülenme)*, Sınıf Yönetimi, Ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öncü, E., Gürbüz, B., Küçük Kılıç, S., & Keskin, N. (2015, June). *Psychometric properties of the Turkish version of the physical education predisposition scale*. Paper presented at ERPA International Health and Sports Science Education Congress, Athens, Greece.
- Önen, L., & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon.
- Özer, G. (2009). *HİK çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, P. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pazarözyurt, İ. (2008). *Elit bayan sporcularda antropometrik özellikler, dikey sıçrama ve omurga esnekliğinin mevkilere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, & R., Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(1), 118.
- Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., Bessa, C., & Mesquita, I. (2016). Sport education and direct instruction units: Comparison of student knowledge development in athletics. *Journal of Sports Science & Medicine*, 15(4), 569.
- Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
- Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 79-92.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 19-29.
- Reeve J., & Cheon SH. (2016) Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22: 178–189.
- Roberts, S. (2007). The motivational effects of incorporating Teaching Games for Understanding pedagogy within a Sport Education season-an ITTE perspective. *Physical Education Matters*, 2(2), 41-46.
- Robertson, S. (2016). *Investigating the relationship between teaching games for understanding and high school physical education students' enjoyment, self-efficacy, and intentions to enroll*. [Master's Dissertation]. St. Catharines, Ontario: Faculty of Applied Health Sciences Brock University

- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Rupley, W.H. (2009). Introduction to direct/explicit instruction in reading for the struggling reader: phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary and comprehension. *Reading & Writing Quarterly*. 25,119–124. www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080 adresinden 20.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Rymarz, R.M. (2013). Direct instruction as a pedagogical tool in religious education. *British Journal of Religious Education*. 35(3). 326–341. <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2013> adresinden 14.04.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications
- Rymarz, R. M. (2013). Direct instruction as a pedagogical tool in religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 326-341.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sackstein, S. (2017). *Peer feedback in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sallis, J. F., Bull, F., Guthold, R., Heath, G. W., Inoue, S., Kelly, P., Oyeyemi, A. L., Perez, L. G., Richards, J., & Hallal, P. C. (2016). Progress in physical activity over the Olympic quadrennium. *The lancet*, 388(10051), 1325-1336.
- Schultheiss, O. C., & Köllner, M. G. (2014). Implicit motives, affect, and the development of competencies. *International handbook of emotions in education*, 73-95.
- Selçuk, Z., & Güner, N. (2000). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları*. Pegem A. Yayıncılık.
- Sevim, Y. (2010). *Basketbol teknik-taktik antrenman* (7. Baskı). İstanbul: Fil Yayınevi, 251.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational psychology review*, 16, 121-139.
- Spackman, L. (1983). Invasion games: An instructional strategy. *British Journal of Physical Education*, 14(4), 98-99.

- Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In *Advances in motivation in sport and exercise, 3rd edition* (pp. 233-270). Human Kinetics.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 97.
- Stodden, D., Langendorfer, S., & Robertson, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80*(2), 223-229.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review, 20*(1), 36-71.
- Şahan, M.D. (2023). *Taktik oyun yaklaşımıyla yürütülen beden eğitimi derslerinde ilgisiz kız öğrencilerin deneyimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 523-547.
- Şahin, R. (2007). *Hentbolun öğretiminde taktik oyun yaklaşımının etkisi* (Doktora Tezi) Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahinel, M. (2003). *Etkin öğrenme*. Pegem Yayıncılık.
- Şen, M. (2018). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonunun incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Karaman.
- Tamer, K., & Pular, A. (2001). Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. *Ankara: Kozan Ofset*.
- TDK (2023). <https://sozluk.gov.tr/> (ilgi tanımı) E.T. 10.02.2023 tarihinde resmi internet sitesinden erişilmiştir.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*(1), 1-30.
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of physical education, 18*(1), 9-15.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1984, September). A change in focus for the teaching of games. In *Sport Pedagogy. Olympic Scientific Congress Proceedings* (Vol. 6, pp. 163-169).
- Tremblay, M. S., Gray, C. E., Akinroye, K., Harrington, D. M., Katzmarzyk, P. T., Lambert, E. V., Liukkonen, J., Maddison, R., Ocansey, R. T., & Onywera, V. O. (2014). Physical activity of children: a global matrix of grades comparing 15 countries. *Journal of Physical Activity and Health, 11*(s1), S113-S125.

- Turner, A. (1996). Teachers' perceptions of technical and tactical models of instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(2), 34-43.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296.
- Türkiye Basketbol Federasyonu, (2023). 13.02.2023 tarihinde <https://www.tbf.org.tr/>. Türkiye Basketbol Federasyonunun resmi internet sitesinden erişilmiştir.
- Uğraş, S., & Temel, C. Beden Eğitimi Dersine İlgili Ölçeği (Bediö): Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 413-427.
- Ülgen, G. (1997). Eğitim psikolojisi. *İstanbul: Alkım Yayınevi*.
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Vandereycken, W. (2005). Motivation to change in eating disorder patients: A conceptual clarification on the basis of self-determination theory. *International Journal of Eating Disorders*, 37(3), 207-219.
- Viscarro Tomàs, I., Cañabate Ortiz, D., Güell, R., Martínez, M., & Cachón Zagalaz, J. (2014). Estudio de los contenidos psicomotrices y su contribución a la formación de hábitos saludables en la infancia= Psychomotor content and its contribution to the healthy habits formation in childhood. © *Journal of Sport and Health Research*, 2014, vol. 6, núm. 1, p. 99-106.
- Vlachopoulos, S. ., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Vlachopoulos, S. P., Asci, F. H., Cid, L., Ersoz, G., González-Cutre, D., Moreno-Murcia, J. A., & Moutão, J. (2013). Cross-cultural invariance of the basic psychological needs in exercise scale and need satisfaction latent mean differences among Greek, Spanish, Portuguese and Turkish samples. *Psychology of sport and exercise*, 14(5), 622-631.
- Wallhead, T., & Deglau, D. (2004). Effect of a tactical games approach on student motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. (Vol. 75, No. 1, pp. A83-A84).
- Watters, J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 301-321.
- Webb, P. I., Pearson, P. J., & Forrest, G. (2006). Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education.
- Webb, P. I., & Pearson, P. J. (2008). An integrated approach to teaching games for understanding (TGfU).

- Weinberg, R., & Gould, D. (2015). Personality and sport. Foundations of sport and exercise psychology. *Human Kinetics*, 640.
- Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*.
- Weiss, M.R., & Ferrer-Caja, E. (2002) *Motivational orientations and sport behavior*. In: Horne TS (ed) *Advances in Sport Psychology*. Champaign: Human Kinetics, pp. 101–183.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51(1), 5-23.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31(4), 501-517.
- Yalçın, G., & Akkuş, H. (2006). Çocuk ve Basketbol. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Yıldıran İ., & Yetim, A. (1996). Orta öğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 36-43.
- Zeng, H., Liu, A., Zhang, Y., Tao, H., & Dong, Q. (2016). Application of teaching games for understanding (tgfu) in preschool children basketball education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(S1), S76.
- Zhang, Q., & Yu, Z. (2022). Meta-analysis on investigating and comparing the effects on learning achievement and motivation for Gamification and game-based learning. *Education Research International*, 2022.
- Ziyagil, M. A., & Eliöz, M. (2005). *Basketbol: antreman bilgisi, kenar yönetimi, teknik, taktik*. Morpa Kültür yayınları.

EKLER

EK-A: Beden Eğitimi İlgi Ölçeği

EK-B : Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği

EK-C: Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği

EK-D : Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

EK-E: Anket Kullanımına Dair İzinler

EK-F : Veli Onam Formu

EK-G: Etik Kurul İzni

EK-H: İl Milli Eğitim İzni

EK-J : Basketbol Ünite Planı

EK-K : Taktik Oyun Yaklaşımı Ders Planları

EK-L: Doğrudan Öğretim Modeli Ders Planları

EK-A: Beden Eğitimi İlgi Ölçeği

| | Beden Eğitimi ve spor dersine ilgi ölçeği | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|--|----------------------------|--------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| 1 | Beden eğitimi dersinde işlenen konuları severim | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | Beden eğitimi dersinde yaptığımız etkinlikler kendimi iyi hissettirir | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | Beden eğitimi derslerinde yapılan etkinlikler kendimi mutlu hissettirir | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Beden eğitimi derslerinde kendimi enerjik hissederim | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Beden eğitimi derslerinde öğrenilen yeni konular beni mutlu eder | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | Beden eğitimi derslerinde öğrendiğim konuların gelecekte yararlı olduğunu bilirim | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | Beden eğitimi dersinin fiziksel gelişimim için yararlı olduğunun farkındayım | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | Beden eğitimi dersinde benden neler beklendiğinin farkındayım | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | Beden eğitimi dersindeki etkinliklerin sağlığım için yararlı olduğunun farkındayım | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | Beden eğitimi dersinde öğrendiğim etkinliklerin okul dışında yararlı etkileri olduğunu bilirim | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

EK-B: Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği

| | BEDEN EĞİTİMİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (BEMÖ) | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1 | Beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü eğlenceli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğretmenim benim iyi bir öğrenci olduğumu düşünsün diye beden eğitimi dersinde iyi olmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Bana göre beden eğitimi dersine katılmanın hiçbir anlamı yok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | İlgi çekici bulduğum için beden eğitimi dersine katılırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Beden eğitimi dersinde çok çaba gösteriyorum çünkü iyi not almak istiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Beden eğitimi dersini neden almak zorunda olduğumu anlamıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Beden eğitimi dersini zevkli buluyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Öğretmenin hoşuna gitsin diye beden eğitimi dersinde elimden gelenin en iyisini yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Beden eğitimi dersinde zamanım boşa gidiyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-C: Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği

| | | | | | |
|-----------|---|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1 | Beden eğitimi dersinde öğretilenler, bana anlamlı gelmiyor. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 2 | Beden eğitimi dersinde çok, yetenekli olduğumu düşünüyorum. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 3 | Beden eğitimi dersinde öğretilenler, dersi ilgi çekici hale getiriyor. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 4 | Beden eğitimi dersindeki performansımдан memnunum. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 5 | Beden eğitimi dersinde oldukça başarılı olduğumu düşünüyorum. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 6 | Beden eğitimi dersinde öğretilenlerin bana bir faydası yok. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 7 | Beden eğitimi dersine katılma konusunda, kendime güveniyorum. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 8 | Beden eğitimi dersinde öğretilenler, benim için faydalıdır. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 9 | Beden eğitimi dersine katılmak için, gerekli olan yeteneklere sahibim. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 10 | Beden eğitimi dersinde öğretilenler, dersi sevmemi sağlıyor. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 11 | Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersleri sıkıcı hale getiriyor. | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |

EK-D: Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

| | | Tamamen Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen |
|----|--|-------------------------|--------------|------------------------|-------------|---------|
| 1 | Diğer egzersiz katılımcıları ile iken kendimi rahat hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Yaptığım egzersiz programı tercihlerim ve ilgilerimle örtüşür | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Egzersiz programımda yer alan etkinlikleri etkili ve başarılı yaptığımı hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Diğer egzersiz katılımcıları ile arkadaşça ilişkiler kurduğumu hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Yaptığım egzersizlerin tam istediğim gibi olduğunu hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Egzersiz çok iyi yaptığım bir aktivite olduğunu hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Diğer egzersiz katılımcıları ile açık iletişimim olduğunu hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Yaptığım egzersizin kim olduğumu kesinlikle yansıttığımı hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Katıldığım egzersiz programının gerekliliklerini karşılayabildiğimi hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Diğer egzersiz katılımcılarının yanında rahatsız olmadığımı hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Egzersiz yapma şeklimle ilgili olarak seçimler yapma fırsatına sahip olduğumu hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-E: Anket Kullanımına Dair İzinler

Ölçek izni Gelen Kutusu x



Gozde

Alıcı: ben ▾

16 Eylül Cum 22:40 (3 gün önce)



Merhaba Emel,

Ölçek ve puanlaması ektedir.

Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği egzersizde motivasyonu Hür İrade Kuramı (Self-Determination Theory) perspektifinden ele alıyor.

Egzersizde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ni araştırmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını da ekte gönderiyorum.

Egzersizde psikolojik ihtiyaçların kuramsal tanımlamasını da ekte gönderiyorum.

Ölçeklerle ilgili kafanıza takılan hususlar olursa benimle iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Selamlar,

Ölçek izni Gelen Kutusu x



Emel Yuksel

Merhaba hocam , Ben Emel YÜKSEL Sakaryalı uygulamalı bilimler üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği anabilim dalında tezli yüksekisans yapmayı...

11:37 (8 saat önce)



Vildan AKBULUT

Alıcı: ben ▾

15:02 (5 saat önce)



Merhaba Emel, Türkçe'ye uyarlamasını yapmış olduğumuz "Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği"ni çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyuyorum. Kolaylıklar, iyi çalışmalar.

Emel Yuksel [redacted] >, 16 Eyl 2022 Cum, 11:37 tarihinde şunu yazdı:

...

Alıcı: ben ▾

Merhaba emel

Ölçeği kullanmanda benim açımdan bir sakınca yok. Ancak, birinci yazarla iletişime geçersen daha iyi olur. İyi çalışmalar.

Ölçek izni Gelen Kutusu x



Emel Yuksel

Merhaba hocam , Ben Emel YÜKSEL Sakaryalı uygulamalı bilimler üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği anabilim dalında tezli yüksekisans yapmayı...

11:38 (8 saat önce)



sinan ugras

Alıcı: ben ▾

12:52 (7 saat önce)



Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyuyorum. Maddeler ektedir. İyi çalışmalar

Dr. Sinan UĞRAŞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Spor Bilimleri Fakültesi/ **Faculty of Sport Sciences**

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü / **Department of Physical Education and Sport Teacher Education**

[redacted]

EK-F: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Taktik Oyun Yaklaşımının Öğrencilerin Motivasyonel Çıktılarına Etkisi” adıyla 2022 –2023 Öğretim dönemi arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı: Öğrencileri aşamalı işlem modeli ile oyun becerilerinin geliştirilmesi ve onların oyun becerileri gelişmiş oyuncular olarak yetiştirilmeleridir.

Araştırma Uygulaması:

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soy isim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

EK-G: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.11.2022-E.60735



T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : E-26428519-044-60735
Konu : Etik Kurul Kararı 26/4 "Emel YÜKSEL"

08.11.2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Etik Kurulunun **03/11/2022** tarih ve **26 No'lu** toplantısında alınıp olduğu dördüncü maddesine (madde 4) ilişkin karar örneği aşağıda sunulmuştur.

Madde 4 – Emel YÜKSEL' in 30/09/2022 tarihli ve 61150 sayılı dilekçesi ve ekleri görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Emel YÜKSEL' in** Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi **Dr. Öğr. Üyesi Burak GÜNEŞ' in** danışmanlığında hazırladığı "**Taktik Oyun Yaklaşımının Öğrencilerin Motivasyonel Çıktılarına Etkisi**" başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun olduğuna** oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf ÇAY
Etik Kurulu Başkanı

Ek: Başvuru dilekçesi ve ekleri (21 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu :BSFBN1992P Pın Kodu :93742

Adres: Etik Kurulu
Telefon No:0 264 616 00 09 Faks No:0 264 616 00 14
e-Posta: etik@subu.edu.tr Elektronik Ağ: www.subu.edu.tr
Kep Adresi: sakaryayugulamalibilimler@hs01.kep.tr

Belge Tıkıp Adresi :
https://dhsy.subu.edu.tr/en/Vision/Validatn_Doc.aspx?d=BSFBN1992P&e=S:60735

Bilgi için: Tülin Akdoğan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Telefon No: 0 264 6 16 0 225

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-H: İl Millî Eğitim İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-66124269
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Emel YÜKSEL)

19.12.2022

SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi,
b) Valilik Makamının 15.12.2022 tarihli ve 65907983 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ahmet BÜRLÜKKARA
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Birbirdaek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 SalihaFatma Fatih İstanbul Bege Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi için : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelisime34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : mebuhs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



EK-J:Ünite Planı

| HAFTALAR | TAKTİKSEL PROBLEM | DERSİN ODAĞI | DERSLE İLGİLİ TEMEL BECERİLER |
|-----------------|-----------------------------------|--|--------------------------------------|
| 1.HAFTA | Topa sahip olma | Pastan önce doğru kararı verebilme pas alabilmek için uygun alan yaratma | Paslar |
| 2.HAFTA | Topa sahip olmayı sürdürme | Pastan önce doğru kararı verebilme pas alabilmek için uygun alan yaratma | Paslar |
| 3.HAFTA | Topa sahip olmayı sürdürme | Pas verme ve yer değiştirme | Paslar |
| 4.HAFTA | Hücum anında boşluğu kullanabilme | Pas verebilecek konuma gelmek için top sürme | Top tutma Pas Şut |
| 5.HAFTA | Hücum anında boşluğu kullanabilme | Hücum anında boşluğu kullanabilme | Top sürme Pas Şut |
| 6.HAFTA | Potaya hücum etmek | Şut atma | Şut Pas Top tutma |
| 7.HAFTA | Potaya hücum | Sayı için açık alan belirleyip top sürme ve şut | Top sürme Pas Şut |
| 8.HAFTA | Sayı almak için şut atma | Potaya hücum | Top sürme Top tutma Pas Şut |

EK-K: TOYA Ders Planları

| DERS PLANI 7 | |
|--|---|
| Dersin Adı | Beden Eğitimi ve Spor |
| Sınıf | 8.sınıf |
| Tarih | 02/01/2023 |
| Süre | 80 dakika |
| Öğrenme Alanı | 8.1.Hareket Bilgi ve Becerileri |
| Alt Öğrenme Alanı | 8.1.2.Hareket kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri 8.1.3.Hareket Stratejileri ve Taktikleri |
| Kazanımlar | BE.8.1.1.1. Seçili spora özgü hareket becerilerini uygular BE.8.1.2.1.Seçili spor dalına özgü kavramları açıklar. BE.8.1.2.2.Seçili spor becerilerinin hareket evrelerini analiz eder BE.8.1.2.3.Seçili spor dalına ait oyun kurallarını bilir. Be.8.1.3.1.Seçili spor dalına özgü strateji ve taktikleri uygular |
| Temel Beceriler | Top sürme, Pas, Şut |
| Öğretim Yöntemleri | Taktik Oyun Yaklaşımı, Soru-cevap, Düz anlatım, Gösterip-yaptırma |
| Eğitim Teknolojileri | Basketbol topu, Basketbol potası, Huni |
| Araç Gereçler | |
| Ders Alanı | Okul bahçesi |
| Güvenlik Önlemleri | Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebebiyet verecek malzemeler ortadan kaldırılır. |
| ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ | |
| Taktiksel Problem : Potaya hücum | |
| Dersin Odağı :Sayı için açık alan belirleyip top sürme ve şut | |
| Amaç : Drive için güçlü top sürmeyi kullanabilme ve sayı üretebilme | |
| Giriş ve Isınma (10 dk) | *Selamlaşma ve yoklamanın alınması *Sağlık problemi olan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere gerekli görevlerin verilmesi. Isınma *Öğrencilerin basketbol sahasında hafif tempoda koşarak top sürmelerinin sağlanması. *Öğretmen eşliğinde bransa özgü egzersizlerin yapılması. |
| Oyun (15 dk) | Oyun *4x4 yarı saha oyunu oynanması.(Öğretmenin drive dışında top sürmenin yasak olduğunu öğrencilere açıklaması.) * Öğretmenin mümkün olan en yüksek sayıyı elde etmenizi istiyorum diyerek oyuncularını hedeften haberdar etmesi. |

| | |
|---------------------------------------|--|
| <p>Sorgulama (5 dk)</p> | <p>Öğrencilere taktiksel farkındalık kazandırmak için soruların yönetilmesi</p> <p>S: Topa sahip olduğunda neler yapabilirsin?</p> <p>C:Şut atarım ,top sürerim ,pas yaparım</p> <p>S:Top sürmeye ne zaman ihtiyaç duyarsın</p> <p>C:Potaya giderken, drive ederken</p> <p>S:Topa sahipken açık bir alan bulduğunda ne yapmalıyım?</p> <p>C:Potaya hızlı bir şekilde drive edip şut atmalıyım</p> |
| <p>Pratik Uygulama (25 dk)</p> | <p>Pratik 1</p> <p>*Öğretmen öğrencileri 4 kişilik gruplara ayırır.ve 2'şerli eş olmalarını ister</p> <p>*Öğretmenin öğrencilerden güçlü bir şekilde top sürmelerini ve drive ederek şut atmalarını ister.</p> <p>*Öğretmen öğrencilere, eşlerden birinde top olmasını ve elinde top olan oyuncunun potaya drive etmesini ve oyuncunun eşinin de ona savunma yapmasını söyler.</p> <p>*Öğretmen savunma yapacak oyuncunun topa müdahale etmemesini söyler.</p> <p>*Alıştırma verilen sürede tamamlandıktan sonra hücum ve savunma oyuncusu yer değiştirir.</p> <p>Pratik 2</p> <p>Öğrenciler ikişerli eş olup iki gruba ayrılır.</p> <p>*Öğretmen öğrencilere 15 saniyede sayıya ulaşmaları gerektiğini belirtir.</p> <p>*Öğretmenin öğrencilerden serbest atış çizgisinden başlayarak 1x1 oyun oynamalarını ve top sürme becerilerini kullanarak rakibi geçip şut atmalarını ister.</p> <p>*Öğretmen gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapar.</p> |
| <p>Oyuna Dönüş (20 dk)</p> | <p>4x4 yarı saha oyunu oynanması.(Öğretmenin drive dışında top sürmenin yasak olduğunu ve sayının sadece drive yaparak elde edilebileceğini öğrencilere açıklaması.)</p> <p>* Öğretmenin mümkün olan en yüksek sayıyı elde etmenizi istiyorum diyerek oyuncularını hedeften haberdar etmesi.</p> |
| <p>Değerlendirme(5 dk)</p> | <p>Öğretmenin top sürme becerileriyle ilgili önemli noktaları özetlemesi .Etkili drive için neler yapılması gerektiğinin soru cevap yöntemiyle tartışılması. Soğuma egzersizlerinin yapılarak dersin bitirilmesi.</p> |

EK-L : Doğrudan Öğretim Modeli Planları

| DERS PLANI 7 | |
|--------------------------------|---|
| Dersin Adı | Beden Eğitimi ve Spor |
| Sınıf | 8.sınıf |
| Tarih | 03/01/2023 |
| Süre | 80 dakika |
| Öğrenme Alanı | 8.1.Hareket Bilgi ve Becerileri |
| Alt Öğrenme Alanı | 8.1.2.Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri 8.1.3.Hareket Stratejileri ve Taktikleri |
| Kazanımlar | BE.8.1.1.1. Seçili spora özgü hareket becerilerini uygular BE.8.1.2.1.Seçili spor dalına özgü kavramları açıklar. BE.8.1.2.2.Seçili spor becerilerinin hareket evrelerini analiz eder BE.8.1.2.3.Seçili spor dalına ait oyun kurallarını bilir. Be.8.1.3.1.Seçili spor dalına özgü strateji ve taktikleri uygular |
| Temel Beceriler | Top tutma, Top sürme, Paslar, Şut, Oyun kuralları |
| Öğretim Yöntemleri | Geleneksel Yaklaşım , Komut, Demonstrasyon , Soru cevap |
| Eğitim Teknolojileri | Basketbol topu ,huni |
| Araç Gereçler | |
| Ders Alanı | Okul bahçesi |
| Güvenlik Önlemleri | Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebebiyet verecek malzemeler ortadan kaldırılır. |
| ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ | |
| Giriş ve Isınma (20 dk) | <p>*Selamlaşma ve yoklamanın alınması</p> <p>*Sağlık problem olan öğrencilerin belirlenmesi, bu öğrencilere gerekli görevlerin verilmesi.</p> <p>* Öğretmenin bugüne kadar basketbolda top tutma, top sürme, paslar ve şut becerilerini öğrendiniz artık bu becerileri oyun içerisinde kullanmanızı istiyorum diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi. Basketbol oyun kurallarının soru cevap yöntemi ile öğrencilere hatırlatılması.</p> <p>*Öğretmenin şimdi bu hunilerde topa müdahale etmeyen savunmaya karşı top sürmenizi, yön değiştirmenizi ve sonrasında şut atmanızı istiyorum diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi. Öğrencilerin hücum ve savunma olarak ikiye bölünmesi, sahaya zig-zag olarak dizilmiş hunilerde hücum oyuncusunun top sürmesi ve sonrasında şut atması. Savunma oyuncusunun kayma adımları ile hücum oyuncusuna eşlik etmesi. Öğretmenin sağa giderken sağ el ile sola giderken sol el ile top sür, karşıya bak, hunilere kadar top sür, savunma oyuncusundan topu korumak için top sürmediğin el ile topu</p> |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>koru şeklinde ip uçlarını öğrencilere vermesi.</p> <p>*Açma germe egzersizlerinin öğretmen tarafından gösterilmesi ve öğrencilerin uygulamaları.</p> |
| İşleniş ve Etkinlikler(50 dk) | <p>* Öğretmen öğrencileri 3'erli eşleştirir. Bir savunma bir hücum oyuncusu olacağını ve iki hücum oyuncusu paslaşırken bir savunma oyuncusunun baskı yapacağını belirtir. Pota altına en yakın oyuncunun şut denemesi yapmasını söyler.</p> <p>*Öğretmen öğrencileri 2'erli eş olup iki gruba ayırır. Öğretmen öğrencilere serbest atış çizgisinden başlayarak 1x1 oyun oynamalarını ve oyun içerisinde bu zamana kadar öğrendikleri (top sürme , top tutma , pas ,şut) tüm becerileri kullanarak şut atmanızı istiyorum diyerek yönlendirmesi. Öğretmenin hızlı bir şekilde top sür, karşıya bak, savunma oyuncusu ile karşılaştığında topu koru, savunma yapmak için huninin etrafından döndükten sonra hemen toplu oyuncunun önüne geç şeklinde ip uçlarını öğrenciler vermesi.</p> <p>*2x1 hücum savunma oyununun oynanması. Öğretmenin işaretlemiş olduğum noktalarda üçerli olmanızı istiyorum diyerek öğrencileri bölgelere yerleştirmesi. Ortadaki öğrencide top olmasını istiyorum diyerek açıklamalarına devam etmesi. Öğretmenin şimdi toplu olan oyuncu arkadaşlarından biraz açılarak diğer iki arkadaşından birine pas atacak ve 2x1 oyun başlayacak, oyunda 2 kişiden oluşan takımın top sürmesini istemiyorum, ancak savunma yapan oyuncu topu kapar ise top sürme hakkına sahip olacak şeklinde açıklamalar ile oyunu anlatması. Öğrencilerin çalışmayı uygulaması. Öğrencilerin her hücumdan sonra oyuna başlama sıralarının değişmesi. Öğretmenin gerekli durumlarda oyunu durdurarak gerekli açıklamaları yapması.</p> |
| Değerlendirme(10 dk) | <p>Öğretmenin basketbolda hücum ve savunma ile ilgili önemli noktaları özetlemesi. Öğrencilerden gelen soruların cevaplanarak dersin bitirilmesi.</p> |