



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OYUN SENARYOLARIYLA DURUMSAL ÖĞRETİM MODELİ
UYGULAMASININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TAKTİK BİLGİSİ, BECERİ
GELİŞİMİ, MOTİVASYONLARI VE MAÇ PERFORMANSLARI ÜZERİNE ETKİSİ**

Hazırlayan

MUSTAFA ÇABITÇI

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KARAMAN- 2021



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OYUN SENARYOLARIYLA DURUMSAL ÖĞRETİM MODELİ
UYGULAMASININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TAKTİK BİLGİSİ, BECERİ
GELİŞİMİ, MOTİVASYONLARI VE MAÇ PERFORMANSLARI ÜZERİNE ETKİSİ**

Hazırlayan

Mustafa ÇABITÇI

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ

KARAMAN- 2021



ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU

Doküman No	FR-285
İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
Revizyon Tarihi	27.10.2020
Revizyon No	01
Sayfa No	1/1

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Taktik Bilgisi, Beceri Gelişimi, Motivasyonları ve Maç Performansları Üzerine Etkisi

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 18.01.2021

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 31./12./2020 tarih ve 57/862 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.



Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

ÖNSÖZ

Bu uzun yolun en başından beri yanımda olan, tezimin planlanması, araştırılması, yazım ve diğer tüm aşamalarında sabırla yanımda olan destek veren değerli danışmanım Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ hocama sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında yanımda olan yardımını, desteğini esirgemeyen ve tez savunma jürimde yer alarak görüş ve önerileri ile tezime şekil veren Doç. Dr. Fatih DERVENT hocama teşekkür ederim.

Kaliteli bir yüksek lisans süreci geçirmeme imkân sağlayan, bilgi, deneyim ve tecrübeleri ile her daim yanımda olan Doç. Dr. Recep SOSLU ve Dr. Öğretim Üyesi Ömer ÖZER hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin veri toplama sürecinde ve tezimin uygulama kısmında önemli bir yere sahip olan değerli beden eğitimi öğretmenleri Refik DEMİRBOLAT ve Ela SUNAOĞLU hocalarıma, bu süreçte her zaman yanımda olan Dilem ÇİY, Ayşegül ÖZDEMİR, Osman UYHAN arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte her zaman destek veren, sürekli motive eden ve güç veren danışman hocamın kıymetli eşi Meltem DEVRİLMEZ hocama sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak beni bu günlere getiren maddi ve manevi olarak yanımda olan, zor günleri ve güzel günleri birlikte geçirmiş olduğum ablam Raziye ÇABITÇI'ya, annem Şerife DEMİRCİ'ye ve hayata birlikte gözlerimizi açtığım, birlikte güldüğüm birlikte ağladığım canımtan öte ikiz kardeşim Ahmet ÇABITÇI'ya sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Çalışmanın amacı, oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli (OSDÖM) ile 10 derslik badminton uygulamasının ortaokul öğrencilerinin badminton taktiksel bilgi, beceri gelişimi, maç performansları ve motivasyonları üzerine etkisini incelemektir. Çalışmaya iki beden eğitimi öğretmeni ve sekiz sınıf katılmıştır. Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli gruplarında 79 öğrenci, geleneksel öğretim modeli gruplarında ise 79 öğrenci yer almıştır. Araştırmada yarı deneysel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Veriler tanımlayıcı istatistik ve grupların ön test-son test, grup içi ve gruplar arası farkını belirlemek için karışık ölçümler için ANOVA ve MANOVA testleri uygulanmıştır. Bulgulara göre her iki öğretim modeli ile badminton öğrenimi gören öğrencilerin badminton taktiksel bilgi, beceri gelişimi ve maç performansları son test değerleri ön test değerlerine göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Bonferonni takip testleri OSDÖM gruplarının taktiksel bilgi, beceri gelişimi ve maç performanslarının geleneksel öğretim gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca durumsal ilginin ilgilenme isteği ve meydan okuma alt boyutlarında OSDÖM gruplarının geleneksel öğretim modeli gruplarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Algılanan yeterlilik ve egzersizde davranışsal düzenleme bulgularında gruplar arasında istatistiksel olarak fark görülmemiştir. Sonuç olarak, 10 derslik OSDÖM ile badminton uygulamasının öğrencilerin badminton durumsal ilgi, taktiksel bilgi, beceri gelişimi ve maç performans düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Model Temelli Öğretim, Durumsal İlgi, Algılanan Yeterlilik, Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler, Badminton

**Effects of Situated Game Teaching through Set Plays Model on Secondary Students’
Tactical Knowledge, Skill Level, Game Performance and Motivation in Physical
Education**

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine effects of 10 lessons situated game teaching through set plays model on secondary students’ tactical knowledge, skill level, game performance and motivation in physical education. Participants were two physical education teachers and their eight classes. There were 79 students in situated game teaching through set plays model and 79 students in technique-focused model. Semi-experimental design was utilized. Data were calculated with descriptive statistics, ANOVA and MANOVA. Results indicated that students’, who completed badminton units in both model, badminton tactical knowledge, skill level and game performance significantly increased from pre and post tests. Results also showed that participants who completed situated game teaching through set plays model had higher scores on tactical knowledge, skill level and game performance than technique-focused group. Students who completed 10 lesson badminton unit via situated game teaching through set plays model had higher challenge and attention demand sub-domains of situational interest than technique-focused groups students. There was no significant difference between two models in terms of perceived competence and behavioral regulation in exercise variables. As a conclusion, it was determined that 10 lesson situated game teaching through set plays model badminton intervention improved secondary school students’ situational interest, tactical knowledge, skill level and game performance.

Key Words: Model Based Teaching, Situational Interest, Perceived Competence, Behavioral Regulation in Exercise, Badminton

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRAC	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
2. ALAN YAZIN TARAMASI	6
2.1. Oyun Merkezli Yaklaşımlar (OMY)	6
2.1.1. Taktiksel Oyun Modeli (TOM).....	7
2.1.2. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim	7
2.1.2.1 Modelin Anahtar Özellikleri	9
2.1.2.2. Modelin Pedagojik Adımları.....	11
2.1.3. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile İlgili Yapılan Çalışmalar	12
2.4. Durumsal İlgisi	14
2.5. Algılanan Yeterlilik	16
2.6. Öz Düzenleme	18
3. YÖNTEM.....	22
3.1. Araştırma Soruları ve Hipotezler	22

3.2. Araştırma Tasarımı	23
3.3. Araştırma Etik Kurul İzni	24
3.4. Araştırma Kapsamı	24
3.5. Katılımcılar	25
3.6. Uygulamayı Gerçekleştiren Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Eğitimleri.....	26
3.7. Modellerin Uygulama Sürecindeki Şartlar	27
3.8. İçerik Geliştirme ve Ders Programları.....	29
3.9. Veri Toplama Araçları.....	33
3.10. Öğretim Programlarının Aslına Uygunluk Kontrolü.....	45
3.11. Araştırma Prosedürü ve Veri Toplama Süreci.....	48
3.12. Veri Analizi	50
4. BULGULAR	51
4.1 Durumsal İlgi.....	51
4.2 Algılanan Yeterlik	54
4.3 Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler	55
4.4. Badminton Taktiksel Bilgi Testi.....	58
4.5. Maç Performans.....	61
4.6. Badminton Beceri Testi	68
5.TARTIŞMA	71
6.SONUÇ	82
7. ÖNERİLER	83
7.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerine Öneriler.....	83

7.2. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler	83
7.3. Akademisyenlere Öneriler	83
8. KAYNAKÇA	84
EKLER	96

KISALTMALAR LİSTESİ

OMY : Oyun Merkezli Yaklaşım

TOM : Taktiksel Oyun Modeli

OSDÖM : Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Toplam Katılımcı Tablosu	25
Tablo 2. 10 Derslik OSDÖM Uygulamasında Kullanılan Badminton Teknikleri Tablosu	30
Tablo 3. 10 Derslik OSDÖM Uygulamasında Kullanılan Badminton Taktikleri Tablosu	31
Tablo 4. 10 Derslik Geleneksel Model Badminton Dersinde Kullanılan Teknikler Tablosu .	32
Tablo 5. Maç Performans Testinin Hesaplanma Tablosu.....	45
Tablo 6. Durumsal İlgili Demografik Bulgular Tablosu	51
Tablo 7. Durumsal İlgili Anova Tablosu	53
Tablo 8. Algılanan Yeterlik Demografik Bulgular Tablosu.....	54
Tablo 9. Algılanan Yeterlik ANOVA Tablosu.....	54
Tablo 10. Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Demografik Bulgular Tablosu.....	55
Tablo 11. Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Anova Tablosu.....	56
Tablo 12. Taktiksel Bilgi Testi Demografik Bulgular Tablosu.....	58
Tablo 13. Taktiksel Bilgi Düzeyleri Arasındaki Etkileşim ANOVA Tablosu	59
Tablo 14. Grup İçeri Taktiksel Bilgi Düzeyleri Tablosu	59
Tablo 15. Gruplar Arası Taktiksel Bilgi Düzeyi Tablosu	59
Tablo 16. Ahmet Öğretmen Maç Performans Bulgular Tablosu.....	62
Tablo 17. Ayşe Öğretmen Maç Performans Bulgular Tablosu	64
Tablo 18. Maç Performans Demografik Bulgular Tablosu	65
Tablo 19. Maç Performans MANOVA Tablosu	66
Tablo 20. Grup İçeri Maç Performans Düzeyleri Tablosu	67
Tablo 21. Gruplar Arası Maç Performans Düzeyleri Tablosu.....	67
Tablo 22. Badminton Beceri Testi Demografik Bulgular Tablosu	68
Tablo 23. Beceri Testi Manova Tablosu	69
Tablo 24. Grup İçeri Beceri Düzeyi Tablosu.....	69

Tablo 25. Gruplar Arası Beceri Düzeyi Tablosu	70
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Badminton Oyun Senaryosu	8
Şekil 2. OSDÖM Pedogojik Adımlar.....	11
Şekil 3. Taktiksel Bilgi Testi.....	35
Şekil 4. The Poole Yüksek Servis Testi (Johnsen ve Nelson, 1986)	38
Şekil 5. The Poole Forehand Clear Testi (Johnsen ve Nelson, 1986)	39
Şekil 6. Drop Testi (French, Werner, Rink, Taylor & Hussey, 1996)	40
Şekil 7. Smaç Testi (French, Werner, Rink, Taylor & Hussey, 1996).....	41

1. GİRİŞ

Beden eğitimi ve spor derslerinde, spora özgü fiziksel aktivite ve beceri öğretimi önem arz etmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri yıllık planlarında özgü fiziksel aktivite ve beceri öğretimine yer vermektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018 yılında ortaokul beden eğitimi ve spor öğretimi programını yenilemiştir. Yenilenen bu programın çıktıları, beden eğitimi ve spor öğretim programının temel amaçlarına erişilmesinde sporun önemini göstermektedir. MEB yenilenen bu program ile beden eğitimi dersi almış öğrencilerde (a) çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirmesi, (b) hareket kavramlarını ve ilkelerini çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanması, (c) hareket stratejilerini ve taktiklerini çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanması gibi yetkinlikleri kazanmaları beklemektedir (MEB, 2018)

Dünyada beden eğitimi ve spor öğretimi ile ilgili birçok sivil toplum kuruluşu kaliteli beden eğitimi programlarının temel noktalarını tanımlamaya çalışmaktadır. Uluslararası Yükseköğretim Beden Eğitimi Birliği (International Association for Physical Education in High Education [AIESEP]), 2014 yılında beden eğitimi öğretmeni yetiştirme kurumları ile ilgili durum değerlendirme raporu yayınlamıştır. Yayımlanan bu raporda beden eğitimi ve spor dersleri gençleri ve çocukları, aktif ve hareketli bir yaşama yönlendirmeye odaklanmaları gerektiğini belirtmektedir. Fiziksel aktivite ve sporun duygusal, sosyal ve fiziksel sağlığın korunması ve desteklenmesinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization[UNESCO])'ya göre aktif ve sağlıklı yaşam için ihtiyaç duyulan devinimsel, bilişsel ve duygusal becerilerin temelini fiziksel aktivite ve spor oluşturmaktadır (UNESCO, 2015). Amerika Sağlık ve Beden Eğitmciler Topluluğu (Society of Health and Physical Educators America [SHAPE America]) ise beden eğitimi programları içerisine sporun dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Her bir sınıf düzeyi için belirlenmiş öğrenme

çıktılarında, beden eğitimi ders programları standartlarında ve Uluslararası Lisans değerlendirme kuruluşlarının sağlık ve beden eğitimi program yeterliliklerinde sporlara özgü fiziksel aktivite ve beceri öğretimi ön plana çıkmaktadır (SHAPE Amerika 2014; International Baccalaureate, 2014).

Türkiye’de uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde spor dalları yeterince öğretiliyor olmasına rağmen, spora özgü beceriler genellikle geleneksel yöntemler kullanılarak veya teknik öğretiminin ön plana çıktığı öğretimler ile gerçekleştirilmektedir (İnce & Hünük, 2010). Beden eğitimi derslerinin neredeyse tamamı teknik öğretimi ile geçerken öğrenciler oyun oynamak için yeterli vakit bulamamaktadır. Oyun oynamaya vakit bulunduğu zamanlarda ise öğrenciler, öğrenilmiş olan tekniklerin gerçek maç koşullarında nerede ve nasıl kullanılacağı ile ilgili ilişkiler kuramamaktadırlar (Kirk & MacPhail, 2002). Bu doğrultuda, beden eğitimi öğretmenleri öğrettikleri spor dalı ile ilgili yeterli alan bilgisine sahip olmalı, aynı zamanda pedagojik modelleri bilmeli ve öğretebilmelidirler. Böylece öğretim sürecinde öğretilen sporun gerçek doğasına uygun maç ortamına uyumu sağlanabilir (Ward, Piltz & Lehwald, 2018). Kirk ve MacPhail (2002)’e göre öğretilen sporun gerçek maç koşullarına uyumlu hale getirilmesi ile dersin kalitesinin ve derse katılım düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

Gerçek maç koşullarını yansıtan beden eğitimi ve spor alanına özgü öğretim modelleri bulunmaktadır. Bu modeller, Taktiksel Oyun Yaklaşımı (Bunker & Thorpe, 1982) Taktik Oyun Modeli (Mitchell, Oslin & Griffin, 2013), Spor Eğitim Modeli (Siedentop, Hastie & Van Der Mars, 2011), Oyun Alıştırmaları (Lauder & Piltz, 2013), ve Kısıtlama Yaklaşımı (Renshaw, Davids & Savelsberg, 2010) gibi örnekler verilebilir. Yakın zamanda gerçek maç ortamının beden eğitimi dersine aktarılmasında yararlı olacağı düşüncesi ile yeni bir model ortaya atılmıştır (Li, Xie & Xi, 2018). Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli olarak adlandırılan bu modelin temeli, durumsal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu kuram, oyun

senaryolarıyla durumsal öğretim modelini daha güçlü bir model haline getirmektedir (Li ve ark., 2018).

Durumsal öğrenme kuramında iki anahtar nokta yer almaktadır. Bu noktaları Lave ve Wenger (1991), meşru çevresel katılım ve öğrenme toplulukları olarak ayırmıştır. Meşru çevresel katılımı birey öğrenme sürecinde dâhil olması dışında öğrenme içeriğinde yer alması olarak ifade edilir. Birey bu süreçte çok farklı roller alabilir. Bireyin sosyal ortamlarda katılımının artması, bilgi kaynaklarının artması ve öğrenmeyi yapılandırması ile yeni bir kimlik kazanır (Li ve ark., 2018). Anderson, Reder ve Simon (1996) üyelerin bilgi ve becerilerini arttırmak için bir araya geldikleri çevreyi, öğrenme toplulukları olarak açıklar.

Öğrenme topluluklarında yer alan bireyler, farklı bilgi ve beceriye, farklı ilgiye ve farklı bakış açılara sahip kişilerden oluşur (Hünük, İnce & Tannehil, 2013; Lave & Wenger, 1991). Beden eğitimi dersleri öğrenme toplulukları olarak değerlendirilir. Bunun nedeni, öğrenciler spor dalları ile ilgili hareket becerileri teknik ve stratejileri öğrenmek için bir araya gelir ve öğrenme sürecine dahil olurlar. Beden eğitimi dersi içerisinde daha küçük öğrenme toplulukları yer alır (Kirk & Macdonald, 1998). Bunlara örnek olarak sınıf içinde minik gruplar ile birçok öğrenme topluluğu yer alır.

Durumsal öğrenme kuramına göre geliştirilen modellerden en yaygın kullanılanlardan biri taktik oyun yaklaşımıdır (Mitchell, Mitchell, Oslin & Griffin, 2020). Bu modelin bazı noktaları, oyun senaryolarıyla durumsal öğrenme kuramına vurgu yapmaktadır (Kirk & MacPhail, 2002). Spor eğitim modeli de birçok konuda durumsal öğrenme kuramının özelliklerinden faydalanır. Spor eğitim modelinde yer alan, festival, takım üyeliği gibi unsurlar oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin temel unsurları ile benzer özellikler göstermektedir. Bu unsurlar spor dalının doğasında yer alır ve bunu beden eğitimine taşıma noktasında önemli bir yere sahiptir. Kirk, Brooker ve Braiuka (2000) sporun kültürel boyunu yansıtmada spor eğitim modeli her ne kadar önemli olsa da bununla ilgili bir çalışmaya

rastlanmadığını dile getirmektedirler. Durumsal öğrenme kuramı, spor eğitim modeli ve taktik oyun yaklaşımı ile ilişki kurulmasına karşı, herhangi bir modelin kavramsal çerçevesinde yer almamıştır (Harvey, Pill & Almond, 2018). Buna karşın oyun senaryolarıyla durumsal öğrenme modeli, durumsal öğrenme kuramını kavramsal çerçevede kullanan yeni bir modeldir.

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin beden eğitimi ve spor öğretiminde etkililiği üzerine az sayıda çalışma alan yazında bulunmaktadır (Derwent ve ark., basımda; Xie, 2018). Xie (2018) oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeline yönelik 5 derslik futbol uygulamasının ortaokul öğrencilerinin futbol taktiksel bilgisi ve katılımcıların durumsal ilgilerine etkisini incelemiştir. Ayrıca Derwent ve arkadaşları (basımda) ise oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik futbol uygulamasının ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin taktiksel karar verme, motivasyon ve beceri gelişimi düzeylerine etkisini incelemiştir.

2017 yılında ortaokul beden eğitimi öğretim programı yenilenmiştir. Yenilenen bu program doğrultusunda 6 fiziksel aktivite grubu oluşturulmuştur. Bu gruplar, bireysel sporlar, raket sporları, ritim eğitimi ve dans, takım sporları, su sporları ve doğa sporlarıdır. Yenilenen öğretim programına göre öğrenciler fiziksel hareket gruplarına özgü bilgi ve beceriye yetkinliğe sahip olması istenir. Program geliştirmeciler ise beden eğitimi öğretmenlerinin bu fiziksel aktivite gruplarından en az birine yoğunlaşmasını önermektedir. Bunun nedeni ise aynı hareket grubunda yer alan diğer spor dallarına aktarımının kolay olmasıdır (MEB, 2017). Raket sporları hareket grubu içerisinde yer alan badmintonun çalışmamızda seçilme nedeni beden eğitimi derslerinde öğretmenler tarafından en çok tercih ediliyor olmasıdır. Badminton maliyeti düşük ekipmanlarıyla sınırları belirlenmiş ve beden eğitimi derslerinde kolay bir şekilde kullanılabilmesidir. (Devrilmez, 2016; Gülmez, 2008).

Alan yazın incelendiğinde oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeline yönelik yeterli çalışma bulunmamaktadır (Derwent ve ark., basımda; Xie, 2018). Günümüze dek yapılan iki çalışmada bazı eksiklikler görülmektedir: a) yapılan çalışmalar sadece futbol branşı

üzerinedir, b) çalışmalarda kullanılan örneklem sayısı sınırlıdır, c) modelin uygulaması için gerekli ders sayısı yeterli değildir (Xie, 2018). Bu çalışmanın amacı, oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton uygulamasının ortaokul öğrencilerinin taktiksel bilgi, beceri gelişimi, maç performansı ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesidir.

2. ALAN YAZIN TARAMASI

2.1. Oyun Merkezli Yaklaşımlar (OMY)

Beden eğitimi ve spor derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin öğretimsel kazanımlara ulaşmalarında yetersiz kalmaktadır (Cothran, 2001; Ennis, 1999; Kirk & Macdonald, 1998). Özellikle öğretmen merkezli yaklaşımlar, beden eğitimi ve spor derslerinin tekdüze ve öğrenciler açısından sıkıcı bir hal almasına neden olmaktadır. Bu durum beden eğitimi ve spor derslerine katılım düzeyini de olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzlukların giderilebilmesi için öğrencilerin aktif olarak katıldıkları yaklaşımlara yönelik kalıcı reformlara gereksinim duyulmaktadır. Kirk, (2010)' e göre beden eğitimi ve spor dersleri için radikal reformlar uygulanmadığı takdirde gelecek için kaygılandırıcı sonuçların ortaya çıkması muhtemeldir. Pill ve Stolz (2013) müfredatların, öğretmen merkezli pedagojik modeller ile güncellenmesi ileriye dönük umut vaat edici olduğunu belirtmektedirler.

Bu radikal kararlar için önemli bir adım Bunker ve Thorpe (1982) tarafından atılmıştır. Araştırmacılar OMY bakış açısı ile “oyunları anlamayı öğretme modelini (teaching games for understanding)” geliştirmiş ve beden eğitimi derslerini daha öğrenci merkezli hale getirmeyi amaçlamışlardır. Bunker ve Thorpe (1982), beden eğitimi ve spor programlarında oyunun temel unsurları üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece öğrencilerin oyun performanslarının yanında oyunun yapısı ve taktiğinin de anlayacaklarını belirtmiştir.

Yapılan çalışmalar OMY uygulamalarının beden eğitimi ve spor öğretiminde etkili olduğunu ve öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı göstermektedir (Griffin ve ark., 2005). Ayrıca OMY uygulamaları öğrencilerin taktiksel bilgi düzeylerinin gelişimine katkı sağlamakta ve spor branşları arasında taktiksel bilginin transfer edilebilmesine destek olmaktadır (Butler, 1997; Evans & Light, 2008; Mandigo, Holt, Anderson & Sheppard, 2008; Memmert & Roth, 2007; Memmert & Harvey, 2010; Wright ve ark., 2009).

2.1.1. Taktiksel Oyun Modeli (TOM)

TOM, Griffin, Mitchell ve Oslin (1997) tarafından geliştirilmiştir. TOM uygulamasının gerekçeleri:

a) *İlgi ve Heyecan*: Geleneksel modeller ile yapılan oyun uygulamalarında öğrenciler beceriyi ve taktiği kavrayamazlar. Belirli bir süreden sonra öğrenciler dersten sıkılmaya ve sorgulamaya başlar. TOM bu noktada sıkıcı olmaya başlayan beden eğitimi ve spor derslerini daha ilgi çekici hale getirir.

b) *Anlama ve Performansın Transfer Edilmesi*: TOM uygulaması yapılan beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenciler oyunlarda yer alan taktiksel süreçleri farklı spor branşlarına transfer edebilirler. Tenis ve badminton file sporlarına örnek olarak verilebilir (Bunker & Thorpe, 1982). Bu iki branşın kendine ögü kuralları olsada taktiksel anlamda birbirlerine benzerlik gösterirler.

c) *Bilginin Güçlendirilmesi*: Oyunların öğrenciler tarafından anlaşılmasının taktiksel farkındalığın öğretilmesi ve taktiksel farkındalığın sahada uygulanması ile mümkün olacağını savunmuştur. Böylelikle öğrenciler farklı oyunlarda oluşabilecek problemleri kolaylıkla çözebileceklerdir.

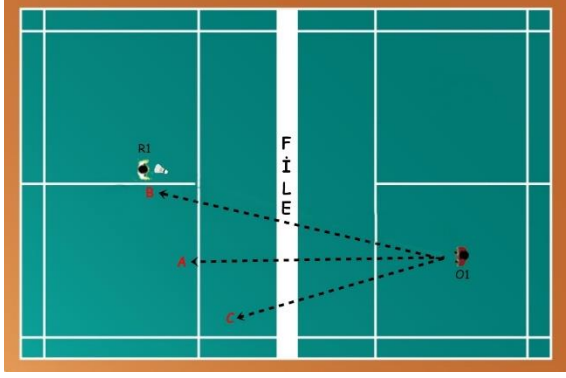
2.1.2. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim

Oyun senaryoları ile durumsal öğretim modeli durumsal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Dervent ve ark., Basımda).

Modelin Bileşenleri

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin dört bileşeni bulunmaktadır.

a) *Durumsal oyun senaryoları*: Durumsal oyun senaryoları, teknik, taktik, öğrencilerin konumları, boş alanlar gibi önceden hazırlanmış olan eylem planlarıdır (Li, Xie & Li, 2018). Oyun senaryoları hazırlanırken gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulur ve oyun senaryoları gerçek maç koşullarının yansımasıdır (Li, Xie & Li, 2018).



İPUÇLARI

- 1.R1 oyuncusu O1 oyuncusuna Backhand kısa servis kullanıyor.
- 2.Her iki oyuncuda sağ elini kullanıyor.
- 3.R1 oyuncusu servisi kullandıktan sonra yerinde kalıyor.

Eğer O1 oyuncusu siz olmuş olsaydınız gelen tüy topu hangi bölgeye karşılırsanız en doğru tercih olur?

- A) B bölgesine yüksek top atarım
- B) C bölgesine backhand net drop atarım
- C) A bölgesine backhand net drop atarım

Şekil 1. Badminton Oyun Senaryosu

b) İpuçlarının kavranması, ilişkisel analiz ve karar verme: Öğrenciler oyun senaryolarında yer alan ipuçlarını algılayarak bunları oyun ile ilişkilendirerek eleştirel düşünebilme becerilerini ortaya çıkarılmasında önemli bir yere sahiptir. İpuçları, oyuncuların hareket yönleri, yer alan boşluklar, zayıf ve güçlü yönler gibi unsurlardır. Oyun senaryolarında yer alan ipuçları ile bu ipuçları arasında ilişkileri doğru ve etkili bir şekilde belirleyebilmesi ilişkisel analiz olarak tanımlanmaktadır. Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinde öncelikli olarak oyun senaryoları öğrencilere sunulur. Ardından öğrenciler senaryoda yer alan ipuçları kavrar ve ipuçları arası ilişkileri belirlemek için analiz yapar. İpuçlarını kavrama ve ilişkisel analizde, hız ve doğruluk bakımından geçmiş öğrenmeler ve okul dışı deneyimler önemli bir yere sahiptir. Buna bağlı olarak, öğrenciler aynı senaryo ile karşılaşmış olsalar bile farklı ipuçlarını kavrayabilir veya ilişkisel analiz ve ipuçlarını kavramada hız, doğrulukları farklı olabilir. Karmaşık hale getirilen oyun senaryoları, öğrencilerde ipuçları kavrama, ilişkisel analiz hızı ve doğruluğunda farklılıkların artmasına sebep olacaktır (Li, Xie & Li, 2018).

c) Durumsal oyun senaryosunun uygulanması: Öğrencilerin, durumsal oyun senaryosuna yerleştirilen problemi çözdükten sonra verdiği kararı hayata geçirmesidir. Öğrenciler kendi çözüm yollarını denemekte desteklenir ve cesaretlendirilir. İstenilen sonuç alınmayan çözüm yolunda, tekrar ipuçlarını gözden geçirip yeni bir çözüm yolu üretebilir. Öğrencilerin vermiş oldukları kararların doğruluğuna, deneyimleri sonucu kendileri karar vermeleri bu modelin en önemli katkısı olarak göze çarpmaktadır (Li, Xie & Li, 2018).

d) *Oyun Performansı*: Öğrencilerin özgün bir maç ortamında başarılı bir performans sergilemesidir. Öğrenciler, oyun senaryolarında başarılı veya başarısız performans sergiledikleri zaman öğretmen senaryoları tekrar gözden geçirir. Eğer başarılı bir performans oluşmuş ise, öğretmen oyun senaryosunu karmaşık ve kapsamlı hale getirebilir. Başarısız bir performansta ise oyun senaryolarında düzenlemeler yapar (Li, Xie & Li, 2018).

2.1.2.1 Modelin Anahtar Özellikleri

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli yedi anahtar özellikten oluşmaktadır.

1. **Analiz Birimi**: Analiz birimi, çevre, aktivite ve öğrenciler arasındaki ilişkilerden oluşur. Analiz birimlerinde yapılacak olan değişiklikler, öncelikle ilişkilerde farklılık meydana gelir. Bunun sonucunda ise öğrencilerin kararlarında ve uygulamalarında farklılıklar meydana gelir.
2. **İlişkisel**: Rovegno, (2018), öğretim tasarımı, çevre ve öğrenciler birbirleriyle bağımsız olmalı aynı zamanda birbirleriyle ilişkili olmasını ilişkisellik olarak tanımlamıştır. Bunu bir örnek ile açıklayacak olursak.

1. Bir öğrenciye atılan yüksek servisi karşılayabilmesi,
2. Gelen yüksek servis için doğru bölgeye hareket etmesi,
3. Yüksek servis kullanan arkadaşına tüytopu geri gönderebilmesi,
4. Rakip olan arkadaşının yapmış olduğu vuruşun şiddetine,
5. Topun türü, kullanılan bant ya da rengine ve iki oyuncu arasında yer alan iletişim ve ilişkiye bağlıdır (MacPhail, Kirk & Griffin, 2008).

Aslında yüksek servisi karşılayan oyuncunun topu istediği seviyede yakalayabilmesi sadece tekniğin kalitesini değil, çevresel faktörler ile ilişkilidir.

3. **Durumsal ve Özgünlük**: Öğrencilerin pozisyonları, belirtilen teknik veya taktik gibi farklı ipuçları özgünlük olarak tanımlanabilir. İlişkisel bilgiler ve spesifik ipuçlarının yer aldığı öğretim tasarımlarında, öğretilen teknik ve taktik gibi unsurları anlamlandırmalarına ve başarılı uygulamalar sergilemelerine fırsat verilir. Örneğin; badminton branşında kısa ve uzun servis

öğretilirken, rakip oyuncunun konumu, boyu, topu karşılama becerisi gibi ipuçları verilir. Servis kullanacak öğrenci kararını bu ipuçları yardımıyla verir.

4. Otantik: Öğretilecek olan becerinin gerçek maç ortamını veya gerçek yaşamı yansıtmaması olarak ifade edilir.

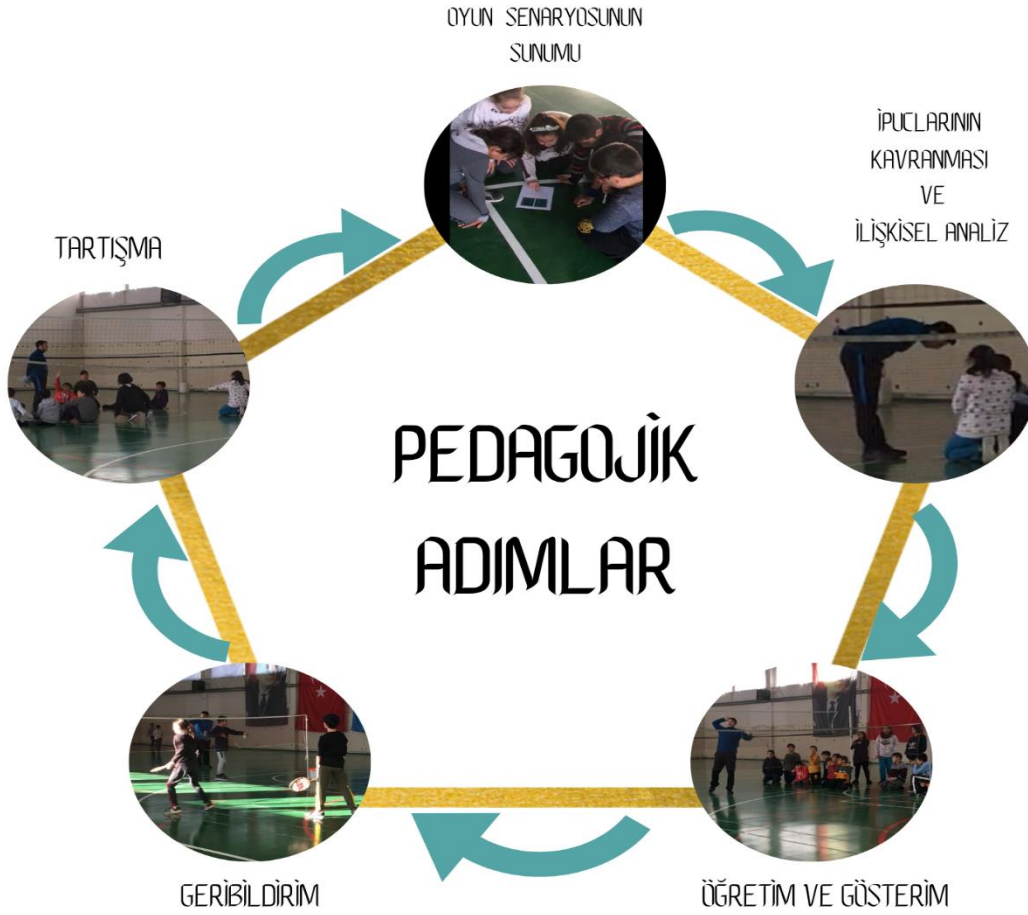
5. Bilişsel ve problem çözme: Her bir oyun senaryosu, öğrencilerin çözmeleri beklenen problemlerden oluşur (Li, Xie & Li, 2018). Bu problemlerle karşılaşan öğrenciler, karar verme sürecinde tam merkezde yer alırlar.

6. Gelişim düzeyine uygunluk: Durumsal oyun senaryoları, öğrencilerin yaş, beceri ve bilişsel gelişim düzeylerine göre hazırlanır. İçerikler tamamıyla belirlenen yaş gruplarının gerçek maç koşullarını yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. Özdemir (2020) yılında yapmış olduğu çalışmada badmintonu özgü teknik ve taktikleri belirlemiştir. Ardından rekreasyonel ve elit düzeyde maçlar izlenerek 5. ve 12. sınıf öğrencilerinin badminton dersi öğretimde kullanılması gereken teknik ve taktikler tespit etmiştir. Farklı yaş grupları, farklı beceri ve farklı bilişsel gelişim düzeylerine göre teknik ve taktikler Özdemir (2020)'in çalışmasından yararlanılarak oyun senaryoları hazırlanmıştır.

7. Güdüleyici: Bu model aslında tüm anahtar özellikleri ile bize neden güdüleyici olduğunu göstermektedir. Gerçek maç ortamının (otantik) yansıtılarak öğrenciler öğrenmeyi gerçek yaşamla birleştirerek anlamlı bir hale getirirler. Böylelikle öğrencinin aktif katılımı sağlanır. Aktif katılım sağlayan öğrenciler, bilgi ve becerileri arttıracak ve öğrencilerin istekli katılımları güdülenecektir. Model uygulaması için oluşturulan gruplarda öğrenciler, kendilerine yönelik kimlik oluşturlar. Öğretmenler tarafından verilen pozitif geri bildirimler ile öğrenciler kendi gelişimlerini fark ederler. Böylelikle öğrenciler daha fazla motive olurlar. Durumsal oyun senaryolarında yer alan problemleri, grupların birlikte ve aktif olarak katılıp çözmeleri onları ayrıca motive edecektir. Aynı zamanda farklı çözüm yollarının ortaya atılması ile eleştirel düşünme konusunda öğrencileri teşvik edecektir (Xie, 2018).

2.1.2.2. Modelin Pedagojik Adımları

Beden eğitimi öğretmenlerinin, Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelini etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için modelin pedagojik adımlarını takip etmeleri gerekmektedir (Li, Xie & Li, 2018).



Şekil 2. OSDÖM Pedagojik Adımlar

1. Durumsal oyun senaryolarının sunumu: Bu adımda beden eğitimi öğretmeni, durumsal oyun senaryolarını resim, grafik gibi görsel materyaller kullanarak öğrencilere sunumunu gerçekleştirir.

2. İpuçlarının kavranması ve ilişkisel analiz: Beden eğitimi öğretmeni bu aşamada öğrencilere “Kırmızı oyuncu nerede? Hangi taktik sizin için daha kolay olur?” gibi sorular sorar. Bu soruların amacı, öğrencilerin taktiksel kararları verebilmeleri, ipuçlarını kavramayı

ve ilişkisel analiz yapabilmelerini desteklemek için sorar. Belirlenen gruplarda öğrenciler, kendi aralarında tartışmalar yaparak probleme çözüm yolu ararlar.

3. Öğretim ve gösterim: Bu aşamada beden eğitimi öğretmeni durumsal oyun senaryosuna ilişkin karara varılmasından sonra senaryoda yer alan öğrenme görevinin gösterimini yapar. Öğretmen bu aşamada, teknik ve taktik ile ilgili kritik elemanları öğrencilere sunar.

4. Durumsal oyun senaryosu uygulanırken öğretmenin geri bildirim vermesi: Öğrencilere oyun senaryolarının uygulanması için yeterli zaman verilir. Öğretmen, uygulama anında teknik ve taktik ile ilgili pozitif geribildirimler verir. Verilen bu geribildirimler, oyun senaryosu uygulanırken farklı ipuçları arasındaki ilişkileri kavramaya ve analiz etme konusunda destekleyici olmalıdır. Ayrıca taktiksel karar verme süreçlerine odaklanmalıdır.

5. Tartışma: Beden eğitimi öğretmeni dersin sonunda öğrenciler ile birlikte bir tartışma ortamı yaratır. Öğrencilerin aldıkları kararları sorgulamalarına, derinlemesine düşünmelerine destek olmak ve öğretilen konuya zihinsel olarak odaklanmak amacı ile sorular yöneltir. Örneğin; verdiğin karar senin ve takım arkadaşlarının işini kolaylaştırdı mı? Nasıl kolaylaştırdı? Bize bunu gösterir misin? Verdiğin kararlarda bir sonra ki derste değişiklik yapmak ister misin? Neden?

2.1.3. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin temeli durumsal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Lave & Wenger, 1991). Bu modelin amacı, durumsal ve ilişkisel senaryolar ile öğrencilerin oyun becerilerini geliştirip, sağlıklı bir yaşam sürmek için fiziksel aktiviteleri eğlenceli hale getirilmelidir. Oyun becerileri, öğrencilerin maç yapma performansını gösterir. Oyun senaryoları ise, kurallar, boş alanlar, taktik ve stratejiler gibi maçın içerisinde bulunan temel unsurların planlanması olarak tanımlanabilir. (Li, Xie & Li, 2018).

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin, futbol dersinde ortaokul öğrencilerinin taktik bilgisi, beceri ve oyun performansı üzerine etkisini incelemek istenmiştir.

Çalışmaya ortaokul 6.sınıf öğrencilerinden toplam 27 kişi katılmıştır. Çalışma deney ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin taktiksel bilgi düzeylerinin süreç içerisinde arttığı görülmüştür. Her iki grupta süreç içerisinde top kontrol becerisi önemli ölçüde artmıştır. Fakat top kontrol, şut ve top sürme becerileri arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır (Dervent, Devrilmez, Xie & Li, basımda; Li ve ark., 2018).

Dervent ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada oyun senaryolarıyla durumsal öğrenme modeli tüm özellikleri ile açıklanmıştır. Çalışmanın amacı bu modelin Türkiye’de yer alan okullarda, beden eğitimi ve spor derslerine ve öğretim programlarına uygunluğunun araştırılmasıdır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin, beden eğitimi ve spor derslerinde oyun senaryolarıyla durumsal öğrenme modelinin kullanılması etkili bir öğrenme ortamına olanak sağlaması öngörülmektedir.

Xie ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışma ile alan yazında boşluğu doldurmak, bu modeli kavramsallaştırmak ve işlevsel hale getirmek istemişlerdir. Beden eğitimi ve spor derslerinde taktiksel karar vermeyi öğretmek için alternatif bir yaklaşımdır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda oyun senaryolarıyla durumsal öğrenme modelinin, öğrencilerin motivasyonu, taktiksel karar verme, teknik ve taktik geliştirme ve oyun performansının incelenmesi önerilmektedir.

Xie (2018) yapmış olduğu doktora tezinde beden eğitimi ve spor dersinde oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli kullanılarak, öğrencilerin oyunsal becerilerini geliştirmek ve fiziksel aktiviteyi yaşamın bir parçası haline getirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya toplam 21 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda, geleneksel yöntem kullanılarak işlenen futbol ünitesi ile oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin kullanılarak işlendiği grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür.

2.4. Durumsal İlg

Hidi (2001)'ye göre durumsal ilgi, çevrenin belirgin ve öne çıkan özelliklerine odaklanması, kalıcı veya belirli bir zamandan sonra biten duyguların tepkimesi olarak açıklanmıştır. Alan yazın incelendiğinde genel eğitimde durumsal ile ilgili az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Az sayıda çalışmalardan biri Sun, Chen, Ennis, Martin ve Shen (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada çok boyutlu kaynaklar incelenmiştir. Bu çalışmaya 5.717 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersi müfredatı hazırlanırken durumsal ilginin dikkate alınması gerekliliği vurgulanmıştır.

Durumsal ilginin alt boyutları ve toplam ilgiyi arasında bağlantı ve ilişki incelenmiştir (Roure & Pasco, 2018; Roure, Lentillon-Kaestner, Méard & Pasco, 2019). Fransız beden eğitimi ortamında ki durumsal ilginin araştırıldığı bir çalışmaya 601 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada durumsal alt boyutlarından olan anlık keyif alma ve keşfetme niyeti ile toplam ilgi arasında doğrudan ilişki olduğu görülmüştür (Roure & Pasco, 2018). Diğer bir çalışmaya 1812 ortaokul öğrencisi katılmış ve durumsal ilginin beş alt boyutu incelenmiştir Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında zaman eğlence ve dikkat talebinin öğrenciler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Roure ve ark., 2019). Raure, Karmarrec ve Pasco (2019) yaptıkları çalışmada durumsal ilgi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 148 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Bulgulara göre keşfetme niyeti ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Shen, Chen, Tolley ve Scrabis (2003) yaptıkları çalışma ile cinsiyetin durumsal ilgi üzerinde etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Cinsiyetin durumsal ilginin üzerinde bir etkinin olduğu görülmüş fakat istatistiksel anlamda anlamlı fark tespit edilememiştir. Beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili ders kitaplarının olmasının derse tutum ve durumsal ilgilerine etkisini inceleyen çalışmaya 670 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır (Zhu ve ark., 2009). Bu

Çalışma ile beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili ders kitaplarının olması derse tutum ve durumsal ilgilerinin olumlu yönde artış olabileceği belirtilmiştir.

Farklı branş derslerinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise, Doğru ve Eren (2016) ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile bir çalışma yürütmüştür. Yönlendirmeli hayal etkinliklerinin, durumsal ilgi ve ders başarıları üzerinde oluşturduğu etkiyi incelemişlerdir. Bu alışma sonucunda ise yönlendirmeli hayal etkinliklerinin deney grubu ğrencilerinin durumsal ilgi ve ders başarılarını kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geçmiş deneyimleri ile durumsal ilgi ve fiziksel aktivite düzeylerinin etkisini inceleyen çalışmalar alan yazında yer almaktadır (Chen, Darst & Pangrazi, 2001). Huang ve Gao (2013), 7.sınıf ve 9.sınıf öğrencilerinden olmak üzere toplam 135 ğrenci yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında geçmiş deneyim ve tecrübesi olan öğrenciler ile geçmiş deneyimi olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer bir çalışmada Chen, Darst ve Pangrazi (2001), durumsal ilginin alt boyutlarının durumsal ilgi üzerinde etkisini incelemişlerdir. Çalışma bulgularına göre durumsal ilginin boyutlarından anında zevk alma alt boyutu durumsal ilgiyi belirleyen faktör olmuştur. Yenilik, keşif ve anlık keyif alt boyutlarının durumsal ilginin üzerinde pozitif anlamda bir etkisinin olduğu görülmektedir. Fakat meydan okuma alt boyutunun en az etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bisiklet sporcuları üzerinde yapılan bir çalışmada, interaktif fitness antrenmanlarının, fiziksel aktivite ve durumsal ilgi üzerine etkisi incelenmiştir. Bu alışma toplam 60 lisanslı sporcu ile gerçekleşmiştir. Katılımcıların 41'i deney grubu, 19'u kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında yapılan interaktif fitness antrenmanı ile oyuncularadaki fiziksel aktivite ve durumsal ilgi düzeylerini arttırmada iyi bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Roure ve ark., 2019).

Chen ve Darst (2001) yaptıkları çalışmada öğrencilerde var olan görev sorumluluklarının durumsal ilgi üzerine etkilerini incelemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada sınıf,

cinsiyet, kişisel ilgiler ve fiziksel beceri gibi değişkenlerin hangi düzeyde etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, sınıf, cinsiyet ve kişisel ilginin durumsal ilgi üzerinde etkilerinin olmadığı görülmüştür. Fiziksel beceri değişkeninin durumsal ilgi üzerinde etkisinin minimum seviyede olduğu tespit edilmiştir.

2.5. Algılanan Yeterlilik

Algılanan yeterlilik, kişilerin var olan becerilerini organize edebilmek, karşılaşması muhtemel olumlu veya olumsuz durumları yönetebilmesi için kişide bulunan özellikleri incelemesi olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Algılanan yeterlilik dört aşamada incelenir. Bunların ilki ustalık deneyimidir. Kazanılan zaferler bireylerde, kendi yeterliliklerine yönelik olumlu düşünceler oluşturur. Elde edilemeyen zaferlerde ise bireyler kendilerini yetersiz hissetmeye başlar. İkinci aşama dolaylı olarak elde edilen tecrübelerdir. Sosyal çevrede yer alan ve model alınan bireylerin gözlemlenmesi ile ortaya çıkan deneyimlerdir. Model alınan bireyleri incelemek ve gözlemlemek bireylerin motivasyonlarını üst seviyelere taşımaktadır. Rol model olan bireylerin yaşadığı başarılarla şahitlik edip bunu gözlemleyen kişilerin öz yeterlilik düzeyleri pozitif yönde etkilenir. Üçüncü aşamada sosyal ikna yer almaktadır. Sözel söylemler ile ikna olan bireylerde yetenekler ortaya çıkar ve bunun devamlılığı söz konusudur. Yapılan cesaretlendirici ve motivasyonu arttırmaya yönelik yapılan konuşmalar, ikna olmuş bireyleri hemen harekete geçirme konusunda etkili bir yoldur. Diğer taraftan bireylerde var olan yeterliliklerinin dışında gerçeği yansıtmayan söylemler bireylerde başarısızlığa sebep olur. Bu başarısızlıkla birlikte bireylerde üzüntü ve hayal kırıklıkları meydana gelir. Dördüncü ve son aşama psikolojik ve duygusal durumlardır. Bireylerde psikolojik ve duygusal durumlar, yeterlilik inancı olumlu olarak yükseğe çıkaran ve gelişmesine destek olur (Bandura, 1997).

Algılanan yeterlilik ile ilgili beden eğitimi ve spor alan yazınında yeterli sayıda çalışma yer almamaktadır. Az sayıda çalışmalardan biri Trouilloud, Sarrazin, Bressoux ve Bois (2006) tarafından gerçekleştirilen beden eğitimi öğretmenlerinin ders öncesinde beklentileri ile

öğrencilerin ders sonunda algılanan yeterlilik düzeyleri arasında ki ilişkinin incelendiği çalışmadır. Bu çalışma Fransa’da 10 liseden 22 beden eğitimi öğretmeni ve 421 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin ders öncesi beklentileri ile öğrencilerin ders sonunda algılanan yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu gözlemlenmiştir. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde algılanan nedenselliğin yeri, hedef yönelim ve algılanan yeterlilik ilişkisi incelendiği bir çalışmaya 85 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda algılanan yeterliliğin içsel motivasyon ile anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Goudas, Biddle, & Fox, 1994).

Öğrencilerin sosyal hedefleri ve algılanan yeterliliklerinin, motivasyon iklimi ve duygusal akışlarına etkisinin incelendiği bir çalışmaya 779 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin görev içerikli motivasyon iklimi ve duygusal akışları ile algılanan yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (González-Cutre, Sicilia, Moreno, & Fernández-Balboa, 2009).

Duda ve Nicholls, (1992) algılanan yeterlilik, içsel motivasyon ve memnuniyetin arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada 207 lise öğrencisi yer almıştır. Bulgular incelendiğinde, algılanan yeterlilik ile içsel motivasyon ve memnuniyetin arasında anlamlı etkileşimin olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencileri üzerine yapılan bir diğer çalışmada hedef yönelim, algılanan yeterlilik ve motivasyon iklimi arasındaki etkileşim incelenmek amaçlanmıştır. Bu çalışmaya toplam 328 öğrenci katılmıştır. Bulgular sonucunda, ego, ego yönelimi, performans iklimi ve algılanan yeterlilik arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003).

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin fiziksel aktivite, algılanan yeterlilik ve eğlence arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar alan yazında yer almaktadır Bu doğrultuda yapılan bir çalışmaya 73 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda algılanan yeterlilik ile eğlence arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Fairclough, 2003). Cairney, Kwan

Velduizen, Hay, Bray ve Faught (2012) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi ve spor dersinde cinsiyet, algılanan yeterlilik ve eğlence arasında ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 9-10 yaşlarında toplam 2242 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersinde algılanan yeterlilik ile eğlenme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Carroll ve Loumidis (2001), ilkokul öğrencilerinin okul dışında beden eğitimi ve spora yönelik algılanan yeterlilik ve eğlence düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmaya toplam 922 öğrenci katılmıştır. Bulgular sonucunda fiziksel aktiviteye daha fazla katılan öğrencilerin, algılama yeterliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okul sonrasında fiziksel aktivite, öz yeterlilik personel ve anne baba etkisi algılarını okul çevresi ve cinsiyet değişkenleri üzerine etkisi incelenmek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışmaya 224 erkek ve 206 kız, toplamda ise 430 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucuna bakıldığında fiziksel imkânları iyi ve yüksek olan öğrencilerin fiziksel aktivite, öz yeterlilik, personel ve anne-baba etkisine sahip oldukları gözlemlenmiştir (Cengiz & İnce, 2011).

2.6. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, Zimmerman (2000)'a göre kişinin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını dürtülerini ve dikkatini kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Genel eğitim alan yazınına bakıldığında öz düzenleme ile ilgili belirli sayıda çalışma yer almaktadır. Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu (2012), öğretim programlarında yer alan yazma çalışmalarının, yazma ile ilişkili öz düzenleme becerileri, yazılı anlatımların tutumlarına ve bu tutumların kalıcılığa etkisini incelemişlerdir. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmaya toplam 66 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin yazı yazma etkinliğine olan tutumlarının, bu yazı ile birlikte bahsedilen içeriklerin ve öz düzenleme becerilerinin olumlu olarak etkilendiği tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin incelenmesi amaçlanan diğer bir çalışmaya 1411 üniversite

öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür (Baldan, 2017).

Şenberber (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin karşılaşılan problemlere karşı strateji değiştirme ve öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Çalışmaya 160 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin tek bir strateji kullandığı zaman öz düzenleme becerileri gösterdikleri belirlenmiştir. Strateji sayıları arttığı zaman öz düzenleme becerilerini yansıtamadıkları tespit edilmiştir. Tekin (2018), öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluluk düzeyleri üzerinde etkisi incelenmek istenmiştir. Bir önceki yıl okul öncesi eğitimi bitirmiş ve ilkokula başlamaya hazırlanan 255 öğrenci çalışmada yer almıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öz düzenleme becerileri ve ilkokula hazır bulunuşluluk arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Eroğlu (2018), okul öncesi eğitimlerine devam eden çocuklar ile aile bireylerinin çocukları üzerinde oluşturduğu olumsuz tutumlar ve çocukların öz düzenleme becerileri incelenmek istenmiştir. Bu çalışmaya 144 aile ve 144 çocuk katılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde ailelerin çocukları üzerinde oluşturduğu olumsuz tutum ve davranışlar ile cinsiyet değişkeni arasında farklılıkların olduğu görülmüştür. Erkek çocuklara gösterilen olumsuz tutum ve davranış puanları, kız çocuklarına gösterilen olumsuz tutum ve davranış puanlarına oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ise erkek çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kayıran ve Doğanay (2017) öz düzenlemeli öğrenme modelinin kullanıldığı Türkçe dersinde, okuduklarını anlamaya yönelik akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri üzerindeki etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya beşinci sınıf 90 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara bakıldığında bu modelin kullanıldığı Türkçe dersinde, okuduğunu anlama başarıları yüksek çıkmıştır. Diğer sonuçlara bakıldığında ise öz yeterlilik algısı, bilişsel farkındalık,

zaman, çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri gibi alt boyutlarda etkilerinin pozitif olduğu görülmüştür. Matematik ders başarısının, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların yordama gücü incelenen araştırmaya toplam 515 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bulgular neticesinde erkek öğrencilerin yordama gücü, kız öğrencilerin yordama gücünden daha yüksek olduğu görülmüştür (Üredi & Üredi, 2005).

Beden eğitimi ve spor alanında öz düzenleme ile ilgili yeterli sayıda çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Az sayıda çalışmalardan birini Yetim, Demir ve Erturan (2014) gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin motivasyonel düzenlemelerinin, tutum ve motivasyonel stratejilerine etkililiğini incelemişlerdir. Bu çalışmaya 335 lise öğrencisi katılmıştır. Bulgular incelendiğinde beden eğitimi ve spor derslerinde öz düzenlemenin içsel motive olmalarında önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Beden eğitimi ve spor derslerinde bilişsel beceriler ile tutum ve motivasyon arasındaki ilişkinin varlığı belirtilmiştir. Diğer bir çalışmada üniversite öğrencilerinin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokulu ve spor bilimleri fakültelerinde eğitimlerine devam eden 135 öğrenci katılmıştır. Bulgulara bakıldığında kardeş sayısı değişkenine göre ölçekte yer alan öz izleme ve öz değerlendirme alt boyutları dereceleri ile üniversite süresince kaldıkları yer değişkenine göre öz pekiştirme alt boyutu dereceleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan diğer demografik bilgiler ile ölçeğin alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Şahin, 2015). Ozan (2017), sosyal bilgiler dersine yönelik biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları, derse tutum ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisi araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışma deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş ve toplamda 45 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin

kullanılması gerektiği ve okullarda bir değerlendirme kriteri olarak bulunması gerekliliği vurgulanmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri adaylarına yönelik gerçekleştirilen bir diğer çalışmaya toplam 450 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz düzenleme ve akademik öz yeterlilik arasında ki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonunda epistemolojik inanç ile akademik öz düzenleme arasında ilişkinin olumlu olduğu, akademik öz düzenleme ile akademik öz yeterlilik arasında ilişkinin ise olumsuz olduğu görülmüştür (Kaya, 2018).

Öz düzenlemeli öğretim yöntem ve tekniklerini etkileyen etmenlerin araştırılması amaçlanana bir çalışmaya, beden eğitimi ve spor dersine katılan 497 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile performans hedef yönelim, dışsal düzenleme ve güdülenmeme arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (Bal, Ada & Ahmet, 2017).

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; (1) araştırma soruları ve hipotezler, (2) araştırma tasarımı, (3) araştırmanın etik kurul izni, (4) araştırma kapsamı, (5) katılımcılar, (6) uygulamayı gerçekleştiren beden eğitimi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin eğitimleri, (7) uygulama sürecinde ki şartlar, (8) içerik geliştirme ve ders planları, (9) veri toplama araçları, (10) öğretim programlarının aslına uygunluk kontrolü, (11) veri toplama süreci ve (12) veri analizi, oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Soruları ve Hipotezler

Araştırma sorusu - 1

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin durumsal ilgi düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Hipotez 1. Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin durumsal ilgi düzeyleri daha yüksektir.

Araştırma sorusu - 2

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin algılanan yeterlilik düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Hipotez 2. Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin algılanan yeterlilik düzeyleri daha yüksektir.

Araştırma sorusu - 3

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin egzersizde davranışsal düzenleme düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Hipotez 3. Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin egzersizde davranışsal düzenleme düzeyleri daha yüksektir.

Araştırma sorusu - 4

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin taktiksel bilgi düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Hipotez 4. Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin taktiksel bilgi düzeyleri daha yüksektir.

Araştırma sorusu - 5

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin maç performans düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Hipotez 5. Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin maç performans düzeyleri daha yüksektir.

Araştırma sorusu – 6

Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin becceri düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

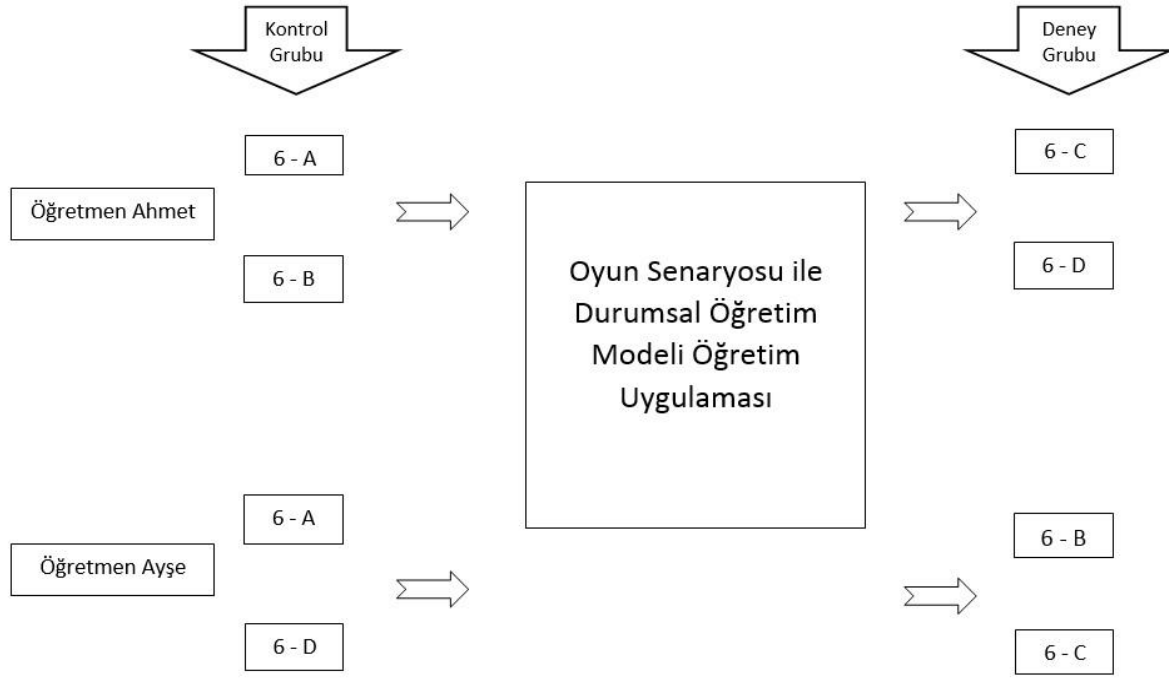
Hipotez 6. Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin beceri düzeyleri daha yüksektir

3.2. Araştırma Tasarımı

Bu araştırmada tekrarlı ölçümlerde farkı görmek için yarı deneysel araştırma tasarımı kullanılmıştır (Thomas, Nelson & Silverman, 2011). Bu araştırma tasarımı ile 10 derslik badminton öğretimi sonrası oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin geleneksel

yönteme göre öğrencilerin beceri gelişimi, taktiksel bilgileri, motivasyonları ve maç performanslarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma için iki öğretmen ve sekiz sınıf amaçlı olarak seçilmiştir. Her öğretmenin dört sınıf rastgele yöntemle iki deney grubu iki karşılaştırma grubu olarak ayrılmıştır.



3.3. Araştırma Etik Kurul İzni

Çalışmaya başlamadan önce Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Etik Kurulundan çalışma için onay alınmıştır. (Etik Kurul Onay No: E-95728670-044).

3.4. Araştırma Kapsamı

Bu çalışmada orta anadolunun bir ilinde yer alan iki ortaokulda standart beden eğitimi derslerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada badminton sporunun seçilmesinin nedeni, güncellenen ortaöğretim müfredatında raket sporları grubunda olması ve beden eğitimi derslerinde öğretilmesin tavsiye edilmesidir. Badminton, 20-30 kişilik sınıflarda uygulanabilirliğinin kolay olması, malzeme alımının ve ulaşımının kolay olması nedeniyle beden eğitimi ve spor derslerinde sıklıkla kullanılmaktadır.

Çalışmada yer alan öğrenciler hafta da bir toplamda da on iki kere (10 ders uygulaması ve 2 ders ön ve son test veri toplanması) spor salonunda bir araya gelmiştir. Her ders 40 dakika ve öğrenciler iki ders ard arda badminton uygulaması gerçekleştirmişlerdir.

3.5. Katılımcılar

Araştırmaya gönüllü olarak katılacak olan öğrencilerden ve ailelerinden gönüllü katılım formu alınmıştır. Çalışmaya toplam 158 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma iki farklı beden eğitimi öğretmeni ile yürütülmüştür. Ayşe öğretmenin oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelini uyguladığı grupta 41 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin 16'sı kız, 25'i erkek öğrencilerden oluşmuştur. Klasik öğretime dayalı modeli kullandığı grupta ise 43 öğrenci yer almıştır. Bu grubu 18 kız öğrenci, 25 erkek öğrenci oluşturmuştur. Ahmet öğretmenin oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelini kullandığı grupta 38 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin 14'ü kız, 24'ü erkek öğrencilerden oluşmuştur. Geleneksel öğretime dayalı modeli uyguladığı grupta 36 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılan bu öğrencilerin 20'si kız, 16'sı erkek öğrencidir.

Tablo 1. *Toplam Katılımcı Tablosu*

Ahmet Öğretmen						
	Grup	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Toplam
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli	6 - A	10	10	7	11	38
	6 - B	6	15	7	13	41
Geleneksel Öğretim Modeli	6 - C	8	13	11	9	41
	6 - D	10	12	9	7	38
Genel Toplam		34	50	34	40	158

3.6. Uygulamayı Gerçekleştiren Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Eğitimleri

Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 2 beden eğitimi öğretmeni ve bu beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptığı okullar belirlenmiştir. Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve çalışmada yer alan okulların yetkilileri ile görüşülerek gerekli izinler alınmıştır. Çalışma için öğretmenlerle görüşülerek çalışmaya 6.sınıf öğrencilerinin yer almasına karar verilmiştir. Yapılan görüşmeler ile her öğretmen için 4 sınıf (6.sınıf, 2 sınıf geleneksel teknik öğretimine dayalı grup, 2 sınıf ise oyun senaryoları ile durumsal öğretim modeli grubu) toplamda 8 sınıf olmasına karar verilmiştir.

Çalışmada yer alacak olan iki beden eğitimi öğretmenin spor öğretimi konusunda yeterli yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerden Ayşe Öğretmen 10 yıl, Ahmet Öğretmenin ise 5 yıl beden eğitimi öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Her iki öğretmenin de spora dayalı öğretme yetkinliği açısından ikiyeşer dersi gözlemlenmiş ve öğretimsel açıdan yetkin oldukları belirlenmiştir.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Eğitim Süreci

Beden eğitimi öğretmenleri oyun senaryoları ile durumsal öğretim modelini uygulamadan bir hafta önce model ile ilgili uygulama çalıştayına katıldılar. Öğretmenlere model ile ilgili okuyabilecekleri ve modelin özelliklerini anlayabilecekleri materyaller verildi. Uygulama çalıştay 3 gün 2’şer saat olacak şekilde planlandı. Yapılan çalışmalar, planlanan 3 gün 2’şer saat uygulama çalıştayının öğretmenler üzerinde etkililiğini ve verimliliğini göstermektedir (Dervent ve ark., Basımda; Li, Xie & Li, 2018).

- 1. Gün, araştırmacı çalışmanın ve bu çalıştayın amaçlarını anlatı. Ayrıca deney gruplarına öğretilecek tüm öğrenme görevlerini gösteren içerikler öğretmenlere tanıtıldı. Araştırmacı çalışmayı anlatırken, oyun senaryoları ile durumsal öğretim modelinin amaçlarını ve özelliklerini öğretmenlere vurguladı. Son olarak ise modelin pedagojik adımları ve tüm öğrenme görevlerini öğretmenlere tanıttı.

- 2. Gün, çalışmada her teknik ve taktikler için geliştirilen her öğrenme görevine yönelik öğrencilerin yapabileceği muhtemel hatalar ve bu hataların nasıl düzeltileceği konusunda öğretmenlerle tartışma ortamı oluşturmuştur. Örneklerle ve soru cevaplarla devan eden 2. günde modelin pedagojik adımları ve spora yönelik tüm öğrenme görevleri tekrar gözden geçirilmiştir.
- 3. Gün, öğretmenlere çalıştayın 1. gününde tanıtılan öğrenme görevlerini tekrar gözden geçirebilmeleri için 30 dakika süre verilmiştir. Sonrasında beden eğitim öğretmenlerine modelin pedagojik adımlarını takip ederek her dersten seçilmiş 5 ile 10 arasında öğrenme görevini hazırlamak ve öğretmek için 10 dakika hazırlanma süresi verilmiştir. Bu sırada araştırmacı, modelin pedagojik adımlarını kontrol etmek için ve öğretmenin uygulamalarını rubrik vasıtasıyla kodlamıştır. Öğretmenler tüm öğrenme görevlerinin %95'inde modelin pedagojik adımlarına uygun öğretim gerçekleştirdiklerinde bu alıştırmaya tamamlanmıştır. Çalıştayın sonunda modele yönelik 10 soruluk bir test uygulanmıştır. Öğretmenler yazılı testten %95 oranında başarılı cevap verdiklerinde çalıştay tamamlanmıştır.

3.7. Modellerin Uygulama Sürecindeki Şartlar

Çalışmada her öğretmen iki sınıfa geleneksel öğretim modeli ve iki sınıfta oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile badminton öğretimi gerçekleştirmiştir. Uygulanan iki modelde de benzerlikler ve farklılıklar aşağıda belirtilmiştir:

Benzerlikler

- Her iki grupta aynı sayıda ders ve ders süreleri aynı olarak belirlenmiştir.
- Her iki grupta benzer badminton malzemelerini kullanmıştır.
- Aynı öğretmen hem oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile hemde geleneksel öğretim modeli ile öğretim gerçekleştirmiştir.
- Belirlenmiş olan badminton teknikleri her iki gruba da aynı şekilde uygulanmıştır.

- Her iki öğretim modelinde de derse başlamadan önce bir önceki dersin tekrarı yapılmıştır.

Farklılıklar

Uygulanan iki model arasında belirgin farklar bulunmaktadır.

Geleneksel öğretim modeli uygulama süreci: Karşılaştırma grupları geleneksel yönteme dayalı bir badminton öğrenimi gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla bilgilendirme düzeyinde öğrenme görevlerini öğretmişlerdir (Örneğin, öğrenilecek beceriyi gösterme ve kritik elemanlarını sunma). Herhangi bir öğrenme görevlerinde geliştirme ya da basamaklama sağlanmadığı bu modelde görülmektedir. Gösterme sonrası öğrenciler becerileri uygulamış sonrada yarı saha ya da tam sahada maç ile ders sonlandırılmıştır. Herhangi bir taktiksel öğretim gerçekleştirilmemiştir (Xie, 2018)

OSDÖM uygulama süreci: OSDÖM uygulamasında amaç maç parametlerinin (örneğin, teknikler, taktikler, pozisyonlar, kurallar ve stratejiler) ilişkisel bir analizinin nasıl yapılacağını öğrencilere öğretmek onların maç uygulama yeterliliklerini geliştirmek ve sonrasında gerçek bir maç ortamında taktiksel karar verme düzeylerini arttırmaktır. Beden eğitimi derslerinde öğretilen tekniksel her öğrenme görevinde taktiksel bir problem vardır. Bu taktiksel problemlerin maç için bilgilendirme süreçleri ile bilişsel olarak desteklenmesi ve bu taktiksel problemlerin gerçek maç ortamına dayalı senaryo ile çözülmesi önemlidir. Gerçek maç ortamına benzer oyun senaryolarında kullanılan içinde özel maç parametrelerini öğrencilere sunarak, beden eğitimi öğretmeni yapılandırılmış bir seri soru ile öğrencilerini tüm oyun parametrelerin ilişkisel analizlerini yapmalarına rehberlik eder (Xie, 2018)

OSDÖM uygulama sürecinde kullanılan pedagojik uygulamalar geleneksel öğretim yönteminden farklıdır. OSDÖM uygulamasında öğrenme görevlerinin öğretimi beş pedagojik adımla gerçekleştirilir. Beden eğitimi öğretmenleri bu beş pedagojik adımla OSDÖM öğretim

programını tamamlamıştır. Bu beş pedojik adım; (1) oyun senaryolarının sunumu, (2) ipuçlarının kavranması ve ilişkisel analiz, (3) öğretim ve gösterim, (4) geri bildirim ve (5) tartışma.

İki modelin benzerlik ve farklılıklarının özeti

Her iki modelde de uygulanan teknikler aynıdır. Ancak iki modele bağlı olarak öğrenme görevleri ve bu görevlerin öğretiminde ki basamaklar farklıdır. OSDÖM uygulama ve tasarım gereksinimlerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ders planı kullanılmıştır. Karşılaştırma gruplarında kullanılan ders planları beden eğitimi öğretmeni tarafından geliştirilmiş ve OSDÖM uygulamasında kullanılan tüm tekniklerin içeriği araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve geçerliği kanıtlanmıştır. OSDÖM uygulamasında beden eğitim, öğretmeni öğrencilerine tamamen taktik ve teknikle entegre edilmiş durumsal oyun senaryolarıyla öğretime odaklanmıştır. Tüm oyun senaryoları gelişimsel olarak belirli bir öğretim alanına yönelik, belirli sınıf düzeyine uygun gerçek maç ortamlarını yansıtan şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin, farklı oyun senaryolarında saha içerisinde rakiplerinin, takım arkadaşlarının ve kendilerinin pozisyonlarına göre nasıl karar vermeleri gerektiğini öğrenmeleri gerekir. Öğrenciler ayrıca durumsal olarak maç sürecinde ki farklı maç içi durumlarda karar verme yeteneklerini genelleme ve diğer karar verme gerektiren durumlara transfer edebilme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu durumun tam tersi olarak karşılaştırma gruplarında badmintonun alıştırma uygulamaları ve sonrasında maç uygulamalarına odaklandıkları görülmüştür (Xie, 2018).

3.8. İçerik Geliştirme ve Ders Programları

OSDÖM Uygulama Grupları İçerik Gelişimi

Özdemir (2020) yaptığı çalışma ile 6.sınıf öğrencileri için kullanılabilecek olan teknik ve taktiklerin listesini oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular kullanılarak 6.sınıf öğrencilerine öğretilebilecek üç aşamalı gelişimsel olarak içerikler belirlenmiştir. Bu aşamalar:

(1) Beden eğitimi öğretmenleri ile Özdemir (2020) çalışmasında belirtilen badminton teknik ve taktiklerin geçerliğinin sağlanması, (2) oyun senaryolarının geliştirilmesi ve (3) uzman grup onayı. Detaylı olarak bu bölümler aşağıda açıklanmıştır.

1. Adım: Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Badminton Teknik ve Taktiklerin Geçerliği

Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından Özdemir (2020)'in çalışmasında belirtilen 6.sınıflara yönelik teknik ve taktikler beden eğitimi öğretmenlerine sunulmuştur. Badminton öğretim programında belirlilen tüm teknik ve taktikler beden eğitimi öğretmenleri ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

2. Adım: Oyun Senaryolarını Geliştirme

Özdemir (2020) çalışmasından kodlama için 4 video seçilmiştir. Araştırmacı seçilen videoları izlemiş ve çalışma bulgularındaki teknik ve taktikleri kontrol etmiştir. Toplamda 11 öğrenme görevine yönelik senaryolar geliştirilmiştir. Araştırmacı ortalama her iki öğrenme görevinden birini öğrencilerin sınıf içindeki performansı ve öğretmenlerin tavsiyelerine göre seçmiştir.

3. Adım: Uzman Grup Onayı

Geliştirilen tüm senaryolar OSDÖM konusunda uzman doktoralı bir akademisyene gönderilmiştir. Uzman onayı sonrası 10 derslik badminton öğretim programı şekillenmiştir.

Tablo 2. 10 Derslik OSDÖM Uygulamasında Kullanılan Badminton Teknikleri Tablosu

<i>No</i>	<i>Teknik</i>	<i>Açıklama</i>
1	Forehand Yüksek Servis	Tüy topu maça başlamak için forehand raket tutuşu ile diğer sahanın arka çizgisine atabilmesi
2	Backhand Kısa Servis	Backhand raket tutuşu ile sahanın diğer tarafına servis çizgisine doğru servis kullanabilir
3	Forehand Net Drop	Gelen tüy topu forehand raket tutuşu ile filenin önünden diğer sahanın file önüne topu atabilmesi
4	Backhand Net Drop	Gelen tüy topu backhand raket tutuşu ile filenin önünden diğer sahanın file önüne topu atabilmesi

5	Forehand Lob	Oyun içerisinde filenin önündeki tüy topu forehand raket tutuşu ile diğer sahanın arka çizgisine doğru bombeli bir şekilde gönderir
6	Backhand Lob	Oyun içerisinde filenin önündeki tüy topu backhand raket tutuşu ile diğer sahanın arka çizgisine doğru bombeli bir şekilde gönderir
7	Forehand Smaç	Yüksek gelen tüy topu sahanın diğer tarafına dik bir şekilde forehand raket tutuşu ile düşürür.
8	Forehand Clear	Sahanın arka çizgisine gelen yüksek topu diğer sahanın arka çizgisine doğru forehand raket tutuşu ile yüksek gönderir
9	Forehand Drop	Sahanın arka çizgisine doğru gelen tüy topu forehand raket tutuşu ile filenin arkasına dikey bir şekilde gönderir
10	Forehand Kısa Savunma	Hücum vuruşu olarak gelen tüy topu forehand raket tutuşu diğer sahanın servis çizgisine doğru gönderir
11	Backhand Kısa Savunma	Hücum vuruşu olarak gelen tüy topu backhand raket tutuşu diğer sahanın servis çizgisine doğru gönderir

Özdemir (2020)

Tablo 3. 10 Derslik OSDÖM Uygulamasında Kullanılan Badminton Taktikleri Tablosu

No	Taktikler
1	Eğer rakibiniz yarı sahanın arka tarafında servis karşılıyorsa, kısa servis kullanın
2	Eğer rakibinizin servisi kısa kalırsa ya da zayıf bir servis karşılama yaparsa, orta ya da ön korta doğru smaç vuruşu yapmak için fırsatı değerlendirin.
3	Rakibinin hareket alanının farklı yönlerine vuruş yap/ boşluklara yönlendirin Eğer rakip fileye doğru hareket ediyorsa, arkaya doğru clear vuruşu kullanın Eğer rakibiniz sabitse veya arkaya doğru hareket ediyorsa, file önüne doğru vuruş kullanın
4	Servis karşılamayı rakibin backhand arka köşesine lob/lift vuruşu ile yapın. Böylece rakibi zayıf vuruş yapmaya zorlamış olursunuz.
5	Rakibiniz arkaya doğru hareketleniyorsa net drop vuruşu tercih edin

6	Rakibiniz servis sonrası sabit kalıyorsa ya da arkaya doğru hareketleniyorsa net drop vuruşu kullanın.
7	Vuruşların çoğunluğunu rakibinizin kortunun gerisine yapın.
8	Kararsız kalırsanız, tüy topu rakibinizin gerisine gönderin ve rakibinizin zayıf vuruş yapmasını umut edin
9	Rakibinizi kortun dört köşesine göndererek onu zayıflatın, zayıf vuruş ya da hata yapmasını sağlayın ve müsait zamanda hücumla geçin veya ön ya da orta korttan gelen yüksek tüy topları smaçla sonlandırın
10	Kortun gerisine hücum edin, özellikle backhand arka köşeye, rakibin zayıf vuruş yapması ya da hata yapması için zorlayın ve ön kortta müsait zamanda hücum edin.

Özdemir (2020)

Geleneksel Model Grupları İçerik Gelişimi

Karşılaştırma gruplarında kullanılan ders planları beden eğitimi öğretmenleri tarafından geliştirilmiştir ve araştırmacı tarafından OSDÖM uygulama grubunda kullanılan tekniklerin aynı olması durumu araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Karşılaştırma gruplarının ders içerikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 10 Derslik Geleneksel Model Badminton Dersinde Kullanılan Teknikler Tablosu

No	Teknik	Açıklama
1	Forehand Yüksek Servis	Tüy topu maça başlamak için forehand raket tutuşu ile diğer sahanın arka çizgisine atabilmesi
2	Backhand Kısa Servis	Backhand raket tutuşu ile sahanın diğer tarafına servis çizgisine doğru servis kullanabilir
3	Forehand Net Drop	Gelen tüy topu forehand raket tutuşu ile filenin önünden diğer sahanın file önüne topu atabilmesi
4	Backhand Net Drop	Gelen tüy topu backhand raket tutuşu ile filenin önünden diğer sahanın file önüne topu atabilmesi
5	Forehand Lob	Oyun içerisinde filenin önündeki tüy topu forehand raket tutuşu ile diğer sahanın arka çizgisine doğru bombeli bir şekilde gönderir

6	Backhand Lob	Oyun içerisinde filenin önündeki tüy topu backhand raket tutuşu ile diğer sahanın arka çizgisine doğru bombeli bir şekilde gönderir
7	Forehand Smaç	Yüksek gelen tüy topu sahanın diğer tarafına dik bir şekilde forehand raket tutuşu ile düşürür.
8	Forehand Clear	Sahanın arka çizgisine gelen yüksek topu diğer sahanın arka çizgisine doğru forehand raket tutuşu ile yüksek gönderir
9	Forehand Drop	Sahanın arka çizgisine doğru gelen tüy topu forehand raket tutuşu ile filenin arkasına dikey bir şekilde gönderir
10	Forehand Kısa Savunma	Hücum vuruşu olarak gelen tüy topu forehand raket tutuşu diğer sahanın servis çizgisine doğru gönderir
11	Backhand Kısa Savunma	Hücum vuruşu olarak gelen tüy topu backhand raket tutuşu diğer sahanın servis çizgisine doğru gönderir

Özdemir (2020)

3.9. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçları olarak durumsal ilgi ölçeği, egzersizde davranışsal düzenlemeler ölçeği-2, algılanan yeterlilik ölçeği, badminton taktiksel bilgi testi, badminton beceri testi ve maç performans envanteri kullanılmıştır.

Durumsal İlgi Ölçeği: Chen, Darst ve Pangrazzi (1999) tarafından öğrencilerin durumsal ilgilerini geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 24 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Devrilmez, Dervent, Çabıtcı ve Li (Basımda) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek orijinalinde olduğu gibi 24 madde ve 6 alt boyuttan oluşmuştur. Keşfetme niyeti, ilgilenme isteği, yenilik, anlık keyif alma, toplam ilgi ve meydan okuma ölçeğin alt boyutları olarak belirlenmiştir. Bu ölçekte alt boyutlarının güvenirliği için cronbach alpha kat sayı değerleri kontrol edilmiştir. Alt boyutların cronbach alpha kat sayı değerleri sırasıyla keşfetme niyeti .87, anlık keyif alma .88, ilgilenme

isteği .90, meydan okuma .88, yenilik .94 ve toplam ilgi .84 olarak belirlenmiştir (Devrilmez vd., basımda).

Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği-2: Mullan, Markland ve Ingledew (1997) tarafından ilk olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinaline motivasyonsuzluk alt boyutu eklenmiş ve ölçek “Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği-2” olarak değiştirilip geliştirilmiştir. Ersöz, Aşçı ve Altıparmak (2012) bu ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ölçek 19 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları içsel düzenleme (7 madde), içe atımla düzenleme (4 madde), güdülenmeme (4 madde), ve dışsal düzenleme (4 madde) olarak belirlenmiştir. Cronbach alpha katsayısı kullanılarak ölçeğin alt boyutlarının güvenirliği hesaplanmıştır. İçe atımla düzenleme .77, güdülenmeme .69, içsel düzenleme .81 ve dışsal düzenleme .67 olarak hesaplanmıştır (Ersöz ve ark., 2012).

Algılanan Yeterlilik Ölçeği: Bu ölçeğin orijinali tıp alanında yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Williams & Deci, 1996; Williams, Freedman & Deci, 1998). Ölçekte 4 madde ve bir alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Keskin (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin alt boyut güvenirliğini sağlamak için cronbach alpha kat sayısı kullanılmış ve değeri .80’nin üzerinde bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin algıladıkları yeterlilik düzeylerini belirlemek için kullanılmasının uygun olacağı belirlenmiştir (Keskin, 2020).

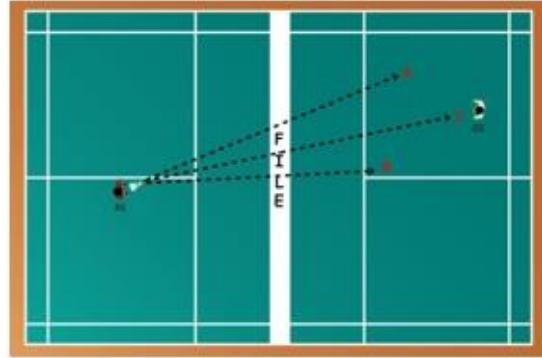
Badminton Taktiksel Bilgi Testi: Bu test araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin hazırlanma aşamasında Özdemir (2020) tezinden faydalanılarak altıncı sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerine göre teknik, taktik ve stratejiler belirlenmiştir. Bu teknik, taktik ve stratejilere göre 11 soru olarak hazırlanmıştır.

Test sorularının geliştirilmesi: taktiksel bilgi testinin amacı, gerçek badminton oyununda karşılaşılan taktiksel problemleri öğrencilerin anlama düzeyini belirlemektir. Bu çalışma için kullanılan badminton taktiksel bilgi testi, Özdemir (2020) tarafından, 5-12.sınıf beden eğitimi

ve spor dersinde badminton öğretimi için geliştirilen badminton teknik ve taktik çalışması dikkate alınmıştır. Özdemir (2020)'in çalışmasında belirttiği altıncı sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun taktiksel becerilere yönelik 11 taktiksel bilgi sorusu hazırlanmıştır.

Teste yer alan tüm sorular çoktan seçmeli olarak oluşturulmuştur. Her soru için bir senaryo ve bu senaryodaki durumu açıklayan birden fazla ipucu yer almaktadır. Katılımcılardan senaryodaki problem durumunun çözümü için üç seçenektan en uygun olanını seçmeleri istenmiştir. Taktiksel bilgi testinin bir örneğini aşağıda görebilirsiniz.

BADMINTON TAKTİKSEL BİLGİ TESTİ



İpuçları

1. Her iki oyuncu sağ elini kullanıyor.
2. O1 oyuncusu sahanın gerisinde bekliyor.
3. R1, O1 oyuncusuna servis kullanacaktır.

1. Eğer R1 oyuncusu siz olsaydınız, tüy topu hangi bölgeye servis kullanmanız daha doğru bir tercih olurdu?

- A) C bölgesine forehand yüksek servis kullanırım.
- B) A bölgesine backhand kısa servis atarım.
- C) B bölgesine backhand kısa servis kullanırım.

Lütfen aşağıdaki boşluğa neden bu cevabı verdiğinizi yazınız.

.....

.....

Şekil 3. Taktiksel Bilgi Testi

Testin geçerliği: badminton taktiksel bilgi testinin geçerliğini sağlamak için spor pedagojisi alanında, badminton konusunda uzman doktoralı bir öğretim üyesi, bir badminton milli takım antrenörü, bir lisans mezunu milli badminton sporcusu ve Türkçe dil uzmanının yer aldığı

uzman grup oluşturulmuştur. Uzman gruptan oluşturulan soruları yorumlamaları ve her soru için birden yediye doğru (1=çok zayıf. 7=çok iyi) puanlamaları istenmiştir. Uzman gruptan elde edilen bulgulara göre araştırmacı bilgi testinde yer alan soruları düzenlemiş ve testin son hali oluşturulmuştur.

Test Prosedürü: Bilgi testini uygulayan araştırmacı, badminton taktiksel bilgi testinin amacını katılımcılara açıkla belirtmiştir. Katılımcıların test prosedürünü açıkça kavrayabilmeleri için araştırmacı aşağıdaki standart test prosedürü açıklamasını gerçekleştirmiştir

“Bu testte toplam 11 soru bulunmaktadır ve 25 dakika içerisinde cevaplamanız gerekmektedir. Her soru badminton sporunda yer alan bir oyun senaryosunu içermektedir ve sizden bu senaryo için taktiksel olarak doğru kararı vermeniz beklenmektedir. Soruları cevaplamadan önce grafiği dikkatlice inceleyiniz ve ipuçlarını dikkatlice okuyunuz. Her soruda ki duruma yönelik size en yakın olan bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen şimdi soruları okuyunuz ve herhangi bir anlamadığınız nokta varsa sorunuz. Testi cevaplarken diğer arkadaşlarınız ile konuşmayınız ve sorular hakkında tartışmayınız. Teste verdiğiniz cevaplar beden eğitimi ve spor dersi notlarınızı etkilemeyecektir. Lütfen her soruda sizin için en doğru olan seçeneği işaretleyiniz.”

Katılımcılar bilgi testini cevaplarken araştırmacı aralarında dolaşarak öğrencilerin anlık sorularına cevap vermiştir. Araştırmacı, katılımcıların herhangi bir sorudaki senaryo ya da ipuçlarını tam olarak kavrayamadığını hissettiğinde senaryoyu ve ipuçlarını örnekler vererek katılımcıların anlamasına yardımcı olmuştur.

Testin puanlanması: Testte her bir soru için katılımcıların işaretleyebileceği üç seçenek bulunmaktadır. Katılımcıların işaretleyebileceği seçenekler bir tamamen doğru olmayan seçenek, bir doğru cevaba en yakın seçenek ve bir en doğru olan seçenektir. Her seçeneği puanlaması aşağıda verilmiştir:

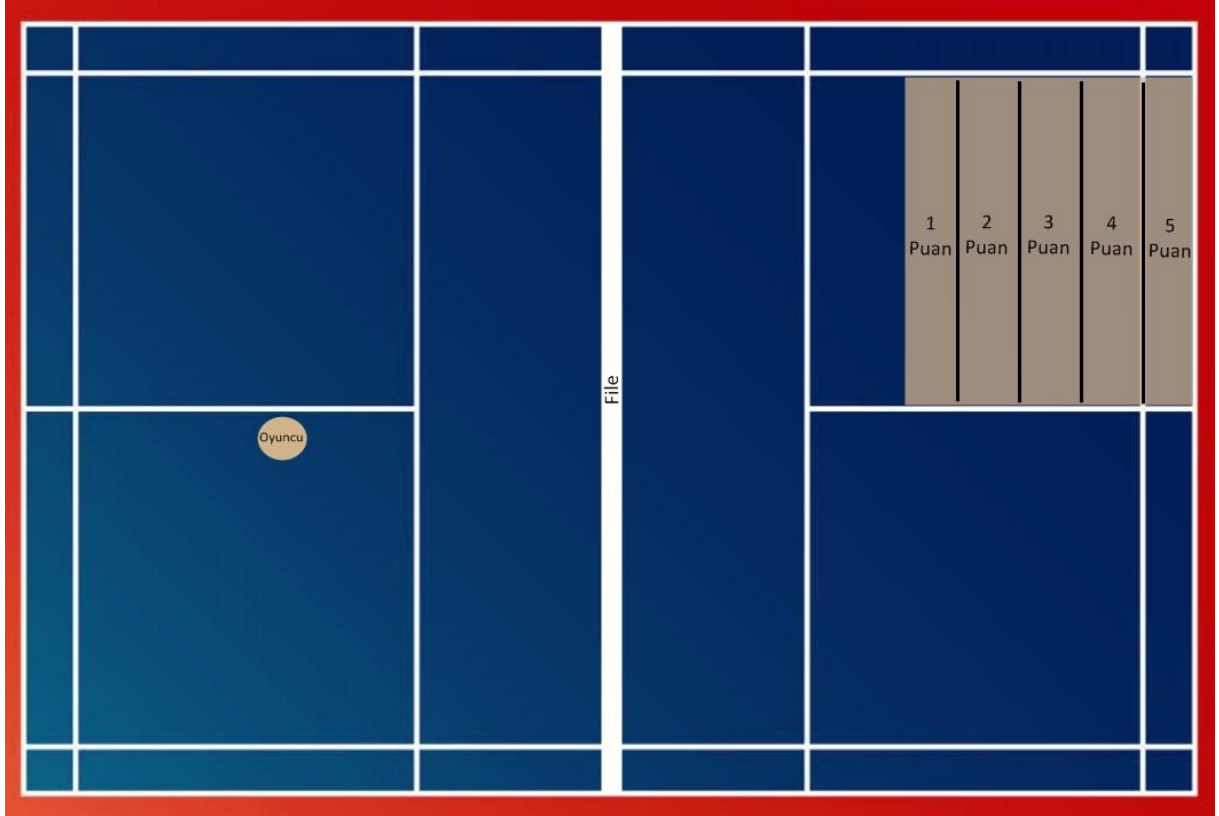
- 2 puan= Katılımcıların en doğru yanıtı seçtiğinde

- 1 puan= Katılımcıların doğruya yakın cevabı seçmesi
- 0 puan= Katılımcıların tamamen doğru olmayan seçeneği seçmesi veya yanıtlamaması.

Katılımcıların badminton bilgi testinden alabilecekleri en yüksek puan 22 ve en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

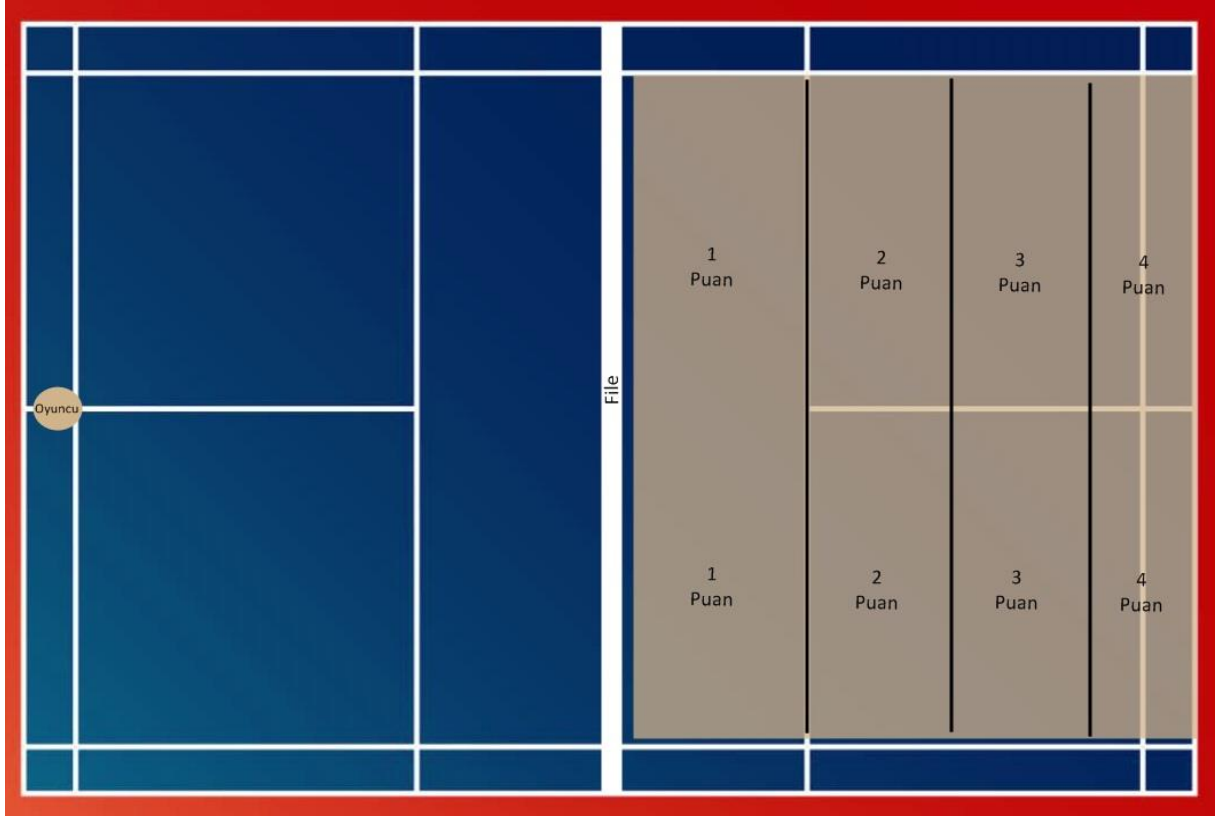
Badminton Beceri Testi: Badminton beceri testi için French, Werner, Rink, Taylor ve Hussey (1996)'ın çalışması örnek alınmıştır. Çalışmada badmintonun temel becerileri olan forehand yüksek servis, clear, drop ve smaç becerileri kullanılmıştır. Bu çalışmada da French ve arkadaşlarının (1996) çalışmasında tercih edilen beceriler kullanılmıştır.

Forehand yüksek servis: katılımcıların forehand yüksek servis beceri düzeylerini belirlemek için The Poole Yüksek Servis Testi (Johnsen & Nelson, 1986) kullanılmıştır. Test katılımcıların sağ servis bölgesinden, sağ servis karşılama bölgesine çapraz servis atması ile uygulanmaktadır. Puanlama alanı en arka çizginin 5 cm içerisi ile fileye doğru 40 cm'lik bir alanı kapsamaktadır. Arka çigi alanına en yakın atılan servis en yüksek puanı elde etmektedir. Puanlama her deneme için en düşük puan 1 en yüksek puan 5 olacak şekilde sıralanmaktadır. Katılımcının servis atışı belirlenen alanın dışına gerçekleşirse katılımcı o uygulama servisinden puan alamamaktadır. Her öğrenci iki deneme servis atışı ve on uygulama servisi gerçekleştirerek testi tamamlamaktadır. Katılımcının bu teste elde edebilecekleri en yüksek puan 50 olarak belirlenmiştir.



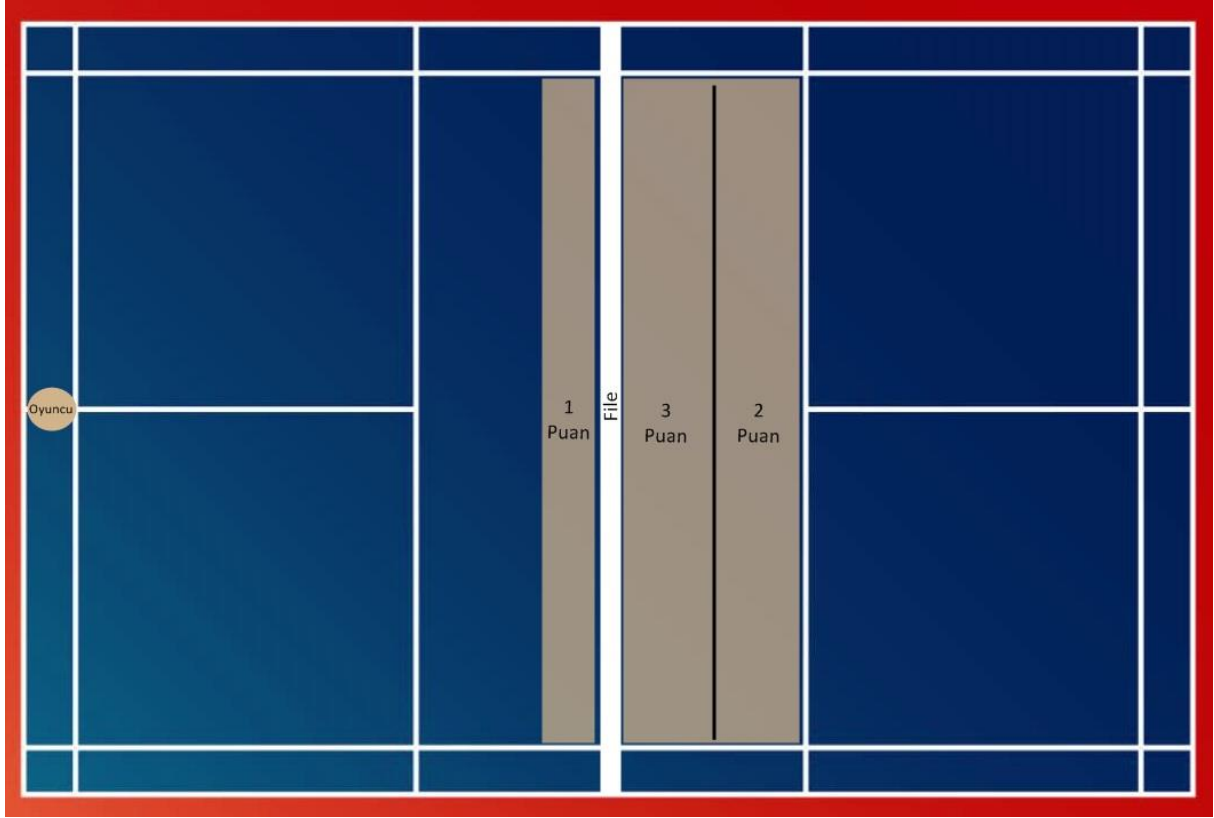
Şekil 4. The Poole Yüksek Servis Testi (Johnsen ve Nelson, 1986)

Clear: Katılımcıların clear beceri düzeylerini belirlemek için The Poole Forehand Clear Testi (Johnsen & Nelson, 1986) kullanılmıştır. Testin uygulanışında katılımcı, servis atış ön çizgisinden (T servis çizgisi) arka çizgiye doğru 75 cm'lik mesafede badminton sporunda merkez bölge olarak adlandırılan alanda pozisyon alır. Karşıdan atılan standart forehand yüksek servis ile gönderilen tüy topu sahanın diğer tarafına clear vuruşu ile gönderir. Sahada clear testi için birden dörde doğru sıralanan dört puanlama bölgesi belirlenmiştir. Puanlamada arka korta yaklaşan vuruşlar en yüksek puanı almaktadır. Katılımcılar iki deneme vuruşu ve 10 testin uygulama vuruşu gerçekleştirmektedir. Katılımcıların bu testten alabilecekleri en yüksek puan 40 olarak belirlenmiştir.



Şekil 5. The Poole Forehand Clear Testi (Johnsen ve Nelson, 1986)

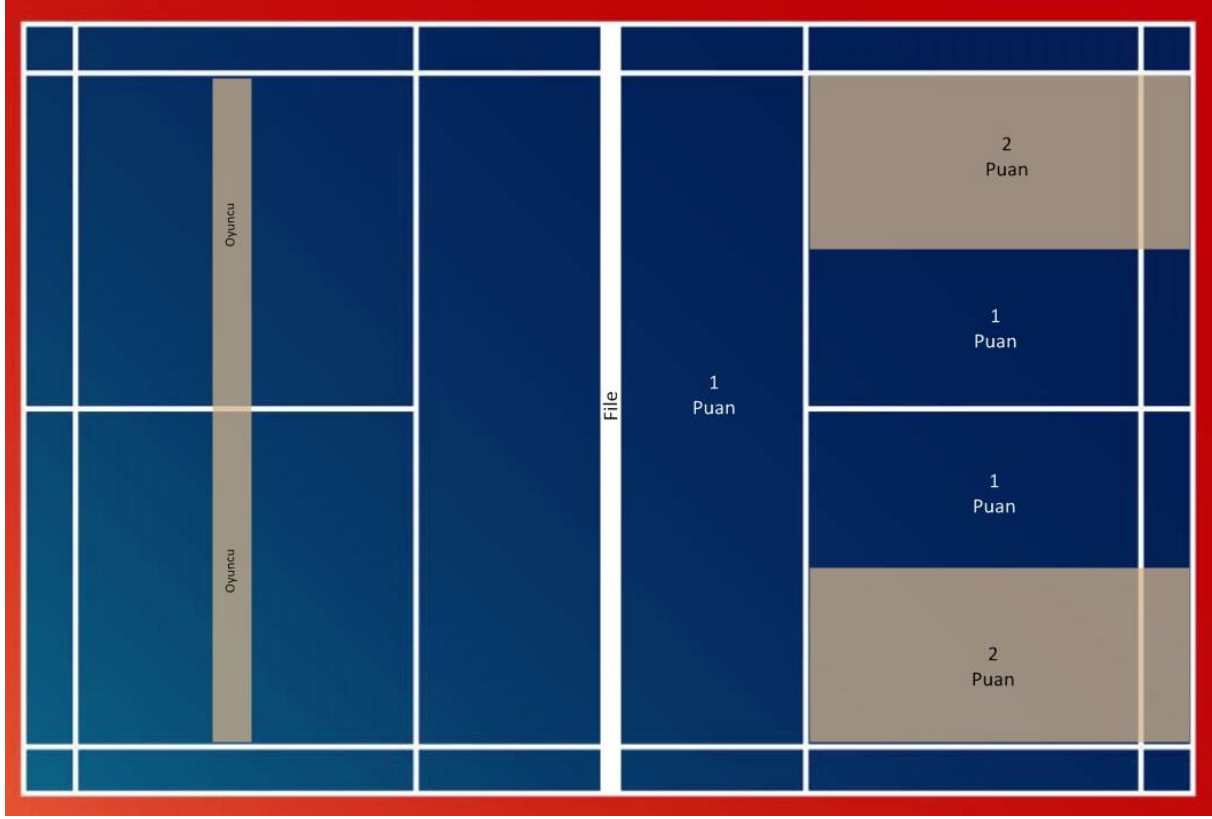
Drop: Katılımcıların drop beceri düzeylerini belirlemek için French ve arkadaşlarının (1996) çalışmasında yer alan test kullanılmıştır. Testte katılımcı clear testinde olduğu gibi sahanın merkezinde pozisyon alır. Katılımcılar 2 deneme vuruşu ve toplam 10 test uygulama vuruşu gerçekleştirirler. Karşıdan atılan standart forehand yüksek servis ile gönderilen tüy topu sahanın diğer tarafına drop vuruşu ile gönderir. Drop testinde tüy top diğer sahaya geçip filenin yakınına düşerse 3 puan; tüy top diğer sahaya geçip servis çizgisine yakın düşerse 2 puan; filenin üst bölgesine gelip ancak fileyi geçmez ise 1 puan ve eğer tüy top badminton oyun çizgileri yada diğer sahadaki servis çizgisinin ilerisine düşerse katılımcı 0 puan almaktadır. Drop testinden alınabilecek en yüksek puan 30 olarak belirlenmiştir.



Şekil 6. Drop Testi (French, Werner, Rink, Taylor & Hussey, 1996)

Smaç: Katılımcıların smaç beceri düzeylerini belirlemek için clear testine benzer bir prosedür kullanılmaktadır (Johnsen & Nelson, 1986). Testin orijinalinde badminton top atma makinası kullanılmaktadır. Ancak French ve arkadaşlarının (1996) çalışmasında top atma makinasının bu testin uygulanmasında güvenilirliğinin düşük olduğu belirlenmiştir. French ve arkadaşlarının (1996) çalışmasında yer alan test prosedörü örnek alınarak belirlenen alana ve belirlenen yükseklikte servis kullanabilmeleri için iki yardımcı, araştırmacı tarafından eğitilmiştir. Her katılımcı clear testinde olduğu gibi sahanın merkezinde pozisyon almıştır. Yardımcılar servis atışını diğer sahada bulunan katılımcının bulunduğu bölgeye doğru kullanırlar. Katılımcı smaç vuruşunu yere doğru ve diğer sahanın iki yanında boyu 120 cm, eni 10 cm genişliğinde ki iki hedef bölgeden birine tüy topu gönderebilirler. Her test uygulama vuruşu belirlenen hedef alanlardan birine düşerse 2 puan; vuruş hedeflenen alanlar dışında ama oyun sahası içerisine düşerse 1 puan ve tüy top belirlenen oyun sahası dışına düşer ya da fileyi geçmez ise katılımcı

o test uygulama vuruşundan 0 puan alır. Bu testte her katılımcı 2 deneme vuruşu ve 10 test uygulama vuruşu gerçekleştirir. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 20 olarak belirlenmiştir.



Şekil 7. Smaç Testi (French, Werner, Rink, Taylor & Hussey, 1996)

Badminton beceri testi prosedörü: Badminton beceri testi ön test ve son test veri toplama sürecine, bu çalışmanın araştırmacısı, araştırmanın danışmanı ve iki badminton oynamayı bilen yardımcı katılmıştır. Yardımcılar standart forehand yüksek servis atışı gerçekleştirebilmeleri için yaklaşık 1.5 saatlik bir eğitimden geçirilmiştir. Testin uygulanacağı katılımcılar test uygulama alanına gelince testin uygulanması hakkında bilgilendirildiler. Katılımcılar maç performans testi ve beceri testi için iki gruba ayrıldılar. Bir grup beceri testini uygularken diğer grup maç performans testine katıldı. Tüm katılımcılar bulundukları testi tamamladıklarında diğer testi uygulamak için yer değiştirdiler. Badminton beceri testi ön test uygulaması bir gün, son test uygulaması iki gün içerisinde tamamlanmıştır.

Maç Performans Testi: Maç performans testi, 10 derslik badminton oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli uygulaması sonrası katılımcıların 10 dakikalık tekler maç

performanlarının değerlendirilmesi için kullanılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ma performan testi için French ve arkadaşlarının (1996) alışması örnek alınmıştır. Katılımcılar beceri düzeylerine yakın rakipleri ile araştırmacı tarafından belirlenen sahada testi gerçekleştirmişlerdir. Ma süresini yardımcılarından bir tanesi başlatmış ve durdurmuştur. Her ğrencinin ma performansı kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar sonrasında araştırmacı ve danışmanı tarafından analiz edilmiştir.

Ma performans envanteri: Bu çalışmada katılımcıların badminton ma performanslarını değerlendirmek için French ve arkadaşlarının (1996) alışmasında kullanılan badminton ma performans gözlem envanteri kullanılmıştır. Çalışmamızda French ve arkadaşlarının (1996) ma performans envanterinde yer alan raketle tüy topa vurmaya karar verme, raketle tüy topa vurma, rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme, rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme, doğru servise karar verme ve servis kullanabilme kategorileri kullanılmıştır.

Raketle tüy topa vurmaya karar verme: Katılımcının raketi ile tüy topa vurmak için hamle yapmaya karar vermesi olarak adlandırılır. Bu kategori aşağıdaki şekilde puanlanmıştır;

- 1 puan = Saha içinde raket ile tüy topa vurma
- 1 puan = Karşıdan gelen tüy top saha sınırları dışında ise tüy topa vurmama
- 1 puan = Karşıdan gelen servisin sahanın yanlış bölgesine gelen tüy topa vurmama
- 0 puan = Saha sınırları dışına gelen tüy topa vurma
- 0 puan = Yanlış sahaya yapılan servis atışına vurma
- 0 puan = Saha sınırları içerisine gelen tüy topa vuramama

Raketle tüy topa vurma: raket ile tüy topa doğru ve düzgün bir vuruş yapabilme becerisi olarak adlandırılır. Bu kategori aşağıdaki şekilde puanlanmıştır:

- 1 puan = Raket ile tüy topa doğru ve düzgün bir vuruş gerçekleştirmek (vuruş sonrası tüy top diğer sahanının sınırları içine veya dışına düşebilir. Vuruş sonrası tüy top filede kalabilir.)
- 0 puan = Vuruş için hamle ıskalama.
- 0 puan = Vuruş sonrası tüy topun hemen yere düşmesi ile gerçekleşen kötü bir vuruş.
- 0 puan = Amacı belli olmayan yanlış vuruş ( rneğin: Kalitesiz bir smaç vuruşu gibi, tüy topun filenin altına doğru gitmesi, vb.)

Rakibi zorlayı vuruşa karar verme: Raket ile tüy top vuruş sonrası rakibin merkezden uzak noktalara gönderecek zorlayıcı vuruşlara karar verme. Bu kategori tüy top fileyi geçmese veya diğer sahanın sınırları dışına  ıksada kodlanır. Bu kategori aşağıdaki şekilde puanlanmıştır:

- 2 puan = Rakibin sahanın forehand, backhand veya arka bölgelerine doğru hareket etmesine neden olacak vuruşun gerçekleştirilmesi.
- 2 puan = Rakibi iki adım geriye doğru gitmeyi zorlayan vuruşun tercih edilmesi.
- 2 puan = Karşılaması zor veya rakibi sıkıştıran smaç vuruşu tercih etme.
- 2 puan = Rakibin tüy topu yükseltmek zorunda bırakan yere dik vuruşların (Smaç ve Drive) tercih edilmesi.
- 1 puan = Rakibi forehand veya backhand bölgesine doğru iki veya üç adım atmasını sağlayan zorlayıcı vuruş tercih etme.
- 1 puan = Rakibin karşılamak için öne ya da geriye iki veya üç adım atmasını sağlayan zorlayıcı vuruş tercih etme.
- 1 puan = Rakibi sağa sola geriye yarı saha hareket etmek zorunda bırakan bombeli vuruşlar tercih etme.
- 1 puan = Rakibi bir adım geriye doğru hareket ettiren zorlayıcı vuruş tercih etmek.

- 0 puan = Rakibin üzerine doğru vuruş yapmak.
- 0 puan = Rakibin sahasının merkezine doğru kolay ve yüksek top göndermek.
- 0 puan = Gereksiz yere tüy topu yüksekte yakalamak için bir veya iki karşık adım atmak.

Rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme: Maç sırasında tüy topun belirlenen çizgilerin içinde veya dışarısında olması anlamına gelir. Bu kategori aşağıdaki şekilde puanlanmıştır:

- 1 puan = Doğru servis alanına ve oyun sınırları içerisine vuruş gerçekleştirme.
- 0 puan = Tüy topun fileyi geçmemesi
- 0 puan = Oyun alanı çizgilerinin dışına tüy topun düşmesi
- 0 puan = Yanlış servis bölgesine servisin kullanılması

Doğru servise karar verme: Rakibin karşılaşmasını zorlaştıran servisin tercih edilmesi. Bu kategori aşağıdaki şekilde puanlanmıştır:

- 1 puan = Servis atışı sonrası rakibin öne ya da geriye iki adım atması
- 0 puan = Tüy topun atılan servis sonucu rakibin üzerine gitmesi

Servis kullanabilme: Kurallara uygun ve doğru servis bölgesine servis atışının yapılması anlamına gelir. Bu kategori aşağıdaki şekilde puanlanmıştır:

- 1 puan = Servis atışının doğru karşılama bölgesine gönderilmesi
- 0 puan = Servis atışını ıskalama, atamama.
- 0 puan = Servis atışının yanlış karşılama bölgesine gönderilmesi

Tablo 5. Maç Performans Testinin Hesaplanma Tablosu

<i>Maç Performans Envanteri</i>	<i>Açıklama</i>
Raketle tüy topa vurmaya karar verme	$\frac{\text{Doğru yapılan raketle tüy topa vurmaya karar verme sayısı}}{\text{Toplam raketle tüy topa vurmaya karar verme sayısı}} \times 100$
Raketle tüy topa vurma	$\frac{\text{Doğru yapılan raketle tüy topa vurma sayısı}}{\text{Toplam raketle tüy topa vurma sayısı}} \times 100$
Rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme	$\frac{\text{Doğru yapılan rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme sayısı}}{\text{Toplam rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme sayısı}} \times 100$
Rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme	$\frac{\text{Doğru yapılan rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme sayısı}}{\text{Toplam rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme sayısı}} \times 100$
Doğru servise karar verme	$\frac{\text{Doğru yapılan doğru servise karar verme sayısı}}{\text{Toplam doğru servise karar verme sayısı}} \times 100$
Servis kullanabilme	$\frac{\text{Doğru yapılan servis kullanabilme sayısı}}{\text{Toplam servis kullanabilme sayısı}} \times 100$

3.10. Öğretim Programlarının Aslına Uygunluk Kontrolü

Aslına uygunluk kontrolü protokol ya da program modelinin geliştirildiği orijinalliğine bağlı kalınarak öğretim programını uygulanmış olması anlamına gelir (Mowbray, Holter, Teague & Bybee, 2003). Aslına uygunluk kontrolü ile uygulama çıktılarının önemli bir ilişkisi varsa aslına uygunluk kontrolünü geçerli ölçümleri, aslına kontrolünün doğru ve uygun verisinin değerlendirilmesine oldukça önemli olduğunu gösterir. Bu durum özellikle modelin etkililiğini yorumlamada ve diğer durumlarda genellebilirliği arttırmada önemlidir (Loffin, 2015). Lynch ve O'Donnell (2005) ve O'Donnell (2008) aslına uygunluk kontrolü için beş bölüm olduğunu belirtmişlerdir. Bu bölümler: (1) bağlılık, (2) kapsayıcılık, (3) program farkları, (4) programın uygulama niteliği ve (5) katılımcıların cevap verebilirliği. Bütün bölümler içerisinde bağlılık,

programın uygulama niteliği ve katılımcıların cevap verebilirliği sıkça çalışılmıştır. Bu çalışmada aslına uygunluk kontrolü için bu üç bölüm incelenmiştir.

a) Öğretim modeline öğrenme hedeflerinin bağlılığı

Araştırmacı OSDÖM uygulama grupları için tüm öğrenme görevlerinin sırasını tasarlamıştır. Araştırmacı badminton konusunda sporculuk, antrenörlük ve beş yıllık öğretmenlik konusunda deneyimlidir. Araştırmacının badminton alan bilgisi ve pedagojik beceriler danışmanı tarafından onaylanmıştır. Sonuç olarak araştırmacı badminton sporu ile ilgili zamanlama, öğrenme görevi tasarlama, teknik ve taktik gibi konularda yeterlidir. OSDÖM uygulama grubu için tüm oyun senaryoları içerik gelişimi prosedörü ile uyumlu ve altıncı sınıf öğrencilerinin gerçek badminton ortamında nasıl oynamaları gerektiğini yansıtmaktadır. Araştırmacı ve beden eğitimi öğretmeni birlikte ilk dersin ilk dört öğrenme görevini öğretimine karar verdiler. Kalan dersler beden eğitimi öğretmenleri ve araştırmacı tarafından paylaşıldı (2-10 Ders). Bu paylaşımlar öğrencilerin performansı ve önceki derslerin anlaşılabilirliği üzerine yapıldı. Böylece OSDÖM modelinde öğrenme görevlerinin bağlılığı sağlandı.

b) Ders Planı uygulama niteliğinin aslına uygunluk kontrolü

Ayşe ve Ahmet öğretmen bu çalışmada hem deney hem karşılaştırma gruplarına badminton öğretimi gerçekleştirdiler. Her iki öğretmeninde hem geleneksel öğretim yöntemiyle hemde OSDÖM ile öğretim gerçekleştirmesi, bir model de yapılan uygulamanın diğer modele transfer edilmesi ve böylece elde edilen veride transfer etkisi meydana gelebilir. Elde edilen veride karmaşıklığı kaldırmak için üç adımlı bir prosedür takip edilmiştir. İlk adım iki öğretmene de her iki model ile ilgili açıklayıcı döküman ve uygulama öğretim programları bir hafta önceden verilmiştir. Öğretmenlerin bu dökümanlar ile birlikte modelleri daha yakından tanımaları ve modellerle ilgili farkları kavramaları sağlanmıştır. Ayrıca ders planları, öğrenme görevlerini ve çalışma planlarını kavramaları ve aralarında ki farkı anlamlandırmaları sağlanmaya

alışılmıştır. İkinci adım, araştırmacı her iki model uygulaması içinde kontrol listeleri hazırlamıştır. Kontrol listeleri ile her iki modelde gözlemlenmiştir. Kontrol listeleri her iki grupta da ders planlarının uygulamada da yapılıp yapılmadığını kontrol etmek ve beden eğitimi öğretmenlerinin özellikle OSDÖM pedagojik adımlarını her öğretim görevinde uygulayıp uygulamadıkları kontrol edilmiştir. Geleneksel öğretim modelinde ise öğrencilerin sadece geleneksel öğretim modelinin gerektirdiği pedagojik yaklaşımlarla öğrenim görüp görmedikleri kontrol edilmiştir. Üçüncü olarak araştırmacı her iki öğretmeninde öğretimsel uygulamaları ile ilgili detaylı alan notları tutmuş ve uygulamaların aslına uygunluğunu tekrardan kontrol edebilmek için her iki grubun dersleri video ile kayıt altına alınmıştır. Bu adımlar her gruptan toplanan veride oluşabilecek yanlışlığın ve etkileşim sonunda oluşabilecek kirliliğin önüne geçmesini sağlamıştır.

c) Katılımcıların Cevap Verebilirliğinin Aslına Uygunluk Kontrolü

Katılımcılardan iki farklı veri toplanması ile aslına uygunluk kontrolü gerçekleştirilmiştir: a) Alan notları ve b) oyun ve maç videoları. Her ders boyunca katılımcılar kendi grupları ile bir ya da iki oyun senaryosunu tartışmışlardır. Her senaryoda katılımcıların farklı oyun parametrelerini (örneğin; oyuncunu pozisyonu, takım arkadaşının pozisyonu, vb.) analiz ederek kritik düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenler tarafından bir ya da iki soru yöneltilmiştir. Tüm katılımcılara kendi gruplarında tartışmaları ve cevaplarını kâğıda yazmalarını istenmiştir. Her ders sonunda cevap kâğıtları tekrar toplanmıştır. Araştırmacı cevap kâğıtlarını inceleyerek öğrencilerin oyun senaryosunda yer alan problemi anlayıp anlamadığını kontrol etmiştir.

Her ders sonunda dersin başında belirtilen oyun senaryosu beş dakikalık yarı saha maçlarla uygulanmıştır. Böylece OSDÖM öğretim programında ki 11 senaryonun hem zihinsel olarak hem de gerçek maç ortamında uygulandığı kontrol edilmiştir. Katılımcıların cevap verebilirliğinin aslına uygunluk kontrolü, bu iki uygulama ile sağlanmıştır.

3.11. Araştırma Prosedürü ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın prosedürü beş aşamadan oluşmaktadır: (1) Okullardan çalışma için gerekli izinlerin ve etik kurul onayının alınması, (2) Öğretmenlere ve gözlemcilere model ile ilgili uygulama çalıştayının yapılması, (3) Çalışmanın ön test verilerinin toplanması, (4) Modelin öğretimsel olarak uygulanması ve (5) Son test verilerinin toplanması.

Aşama 1.Okullardan çalışma için gerekli izinlerin ve etik kurul onayının alınması.

Çalışma öncesinde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, uygulamada yer alan okul idarecilerinden, öğrencilerin velilerinden, öğrencilerden ve çalışmaya kabul eden her iki beden eğitimi öğretmeninde gönüllü katılım formu alınmıştır.

Aşama 2. Öğretmenlere ve gözlemcilere model ile ilgili uygulama öğretim programının yapılması

Öğretmenlere uygulama öğretim programının uygulanması **3.6. uygulamayı gerçekleştiren beden eğitimi öğretmenleri ve eğitimleri** bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir. Ayrıca beceri testi, maç performans veri analizi ve gözlemleri açısından gözlemcilerle kodlama alıştırmaları gerçekleştirilmiştir.

Gözlemci ve kodlayıcı alıştırmaları

Bu bölüm beceri testi ve maç performans değerlendirme kodlayıcıları prosedürlerini belirtmektedir.

a. Beceri Testi Alıştırma Prosedürü

Bu test sürecine 4 gözlemci katılmıştır. Gözlemciler 3 saatlik test uygulama çalıştayına katılmıştır. Araştırmacı testte yer alan tüm becerileri ve nasıl değerlendirileceklerini açıklamıştır. Sonrasında gözlemciler belirlenen kriterlere göre 3'er video izleyerek becerileri kodlamışlardır. Gözlemciler arasında %100 tutarlılık sağlanana kadar fikir alışverişi ve tartışma devam etmiştir. Uzlaşma sağlandığında her gözlemci aynı kriterler ile 5 videoyu bağımsız olarak kodlamışlardır. Araştırmacı gözlemciler arası tutarlılık formülü kullanarak gözlemciler

arası tutarlılığı kontrol etmiştir. Bu aşamada gözlemciler arası tutarlılık minimum %85 olarak belirlenmiştir (Van der Mars, 1989). Bu çalışmadaki kodlayıcıların tutarlılığı %98.2 olarak belirlenmiştir. Bu oran gözlemciler arası tutarlılığın sağlandığını göstermektedir.

b. Maç Performans Değerlendirmesi

Çalışmada yer alan öğrencilerin uygulama sonunda 5 dakikalık oyun içi performansları videoya kayıt edildi. Kayıt edilen videolar, 4 kodlayıcı tarafından kodlandı. Oyun içi performans kodlama prosedürü 3 aşama olarak gerçekleştirildi.

- 1.aşama; araştırmacı badminton ile ilgili tüm becerileri ve rubrikte yer alan değişkenleri (örneğin, tüy topun raketle buluşması) açıklamıştır. Bu aşamada katılımcılara badminton ile ilgili becerilerle rubrikte yer alan değişkenleri eşleştirmesi istenmiştir. Bu aşamayı geçebilmek için eşleştirmelerden %95 başarılı olmak kriteri uygulanmıştır.
- 2.aşama; araştırmacı rastgele bir video seçerek kodlayıcıların birlikte kodlamasını istemiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum %100'e ulaştığında son aşamaya geçilmiştir.
- 3.aşama: Toplam videoların %30'(Van der Mars, 1989) rastgele seçilerek kodlayıcılar bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık kriteri %85 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Bu aşamada katılımcıların tutarlılığı %97.1 ile yeterli bulunmuştur.

Aşama 3. Çalışmanın ön test verilerinin toplanması.

Çalışma başlamadan önce 2 ders saati öğrencilere, demografik bilgiler hakkında bir test yapılmıştır. Testlere başlanmadan önce öğrencilere testlerin prosedürleri açıklandı. Badminton taktiksel bilgi testi yapılırken öğrencilerin bir birinden etkilenmemeleri için aralıklı yerleştirilmiş ve sessiz bir ortam oluşturulmuştur. Öğrencilere, demografik bilgileri formlarını tamamlamaları için yaklaşık olarak 10 dakikalık süre verildi. Badminton taktiksel bilgi testi için 25 dakika, beceri testi için öğrencilere 35 dakika verilmiştir. Ön test, Durumsal İlgili Ölçeği ve Algılanan Yeterlilik Ölçeği kullanılmamıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeyen diğer öğrenciler için farklı etkinlik ve aktiviteler planlandı.

- Demografik Bilgiler
- Badminton Taktiksel Bilgi Testi
- Badminton Beceri Testi
- Badminton Maç Performans Testi

Aşama 4. Modelin öğretimsel olarak uygulanması.

Beden eğitimi öğretmenleri, oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli odaklı öğretim ile geleneksel öğretim modeli grupları ile 10 ders uygulanmıştır. Araştırmacı her ders saatini video ile kayıt altına almıştır. Araştırmacı derslerin etkililiği ve verimliliği için her dersi gözlemlemiştir.

Aşama 5. Son test verilerinin toplanması.

Son test prosedörü ön test prosedörü ile aynı aşamalardan oluşmaktadır. Sadece ön testte yer alan Demografik bilgiler testi yer almazken, katılımcıların motivasyon düzeyini belirleyecek ölçeklerle veri toplanması son testte yer almıştır. Son testte yer alan veri toplama araçları:

- Badminton Taktiksel Bilgi Testi,
- Badminton Beceri Testi,
- Badminton Maç Performans Testi
- Motivasyon Ölçekleri:
 - Durumsal İlgi Ölçeği,
 - Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği-2
 - Algılanan Yeterlilik Ölçeği

3.12. Veri Analizi

Çalışmanın bu aşamasında elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinin prosedürü açıklanacaktır. Veriler tanımlayıcı istatistik ve grupların ön test-son test grup içi ve gruplar arası farkını belirlemek için karışık ölçümler için ANOVA ve MANOVA testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

4.1 Durumsal İlg

Tablo 6. *Durumsal İlg Demografik Bulgular Tablosu*

	<i>Grup</i>	<i>Cinsiyet</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>
Anlık keyif alma	OSDÖM	Erkek	3.63	1.04
		Kadın	3.85	.98
		Toplam	3.71	1.02
	Geleneksel	Erkek	3.70	.93
		Kadın	3.74	1.06
		Toplam	3.72	.99
	Toplam	Erkek	3.66	.99
		Kadın	3.79	1.02
		Toplam	3.71	1.00
Keşfetme niyeti	OSDÖM	Erkek	3.53	1.05
		Kadın	3.61	.95
		Toplam	3.56	1.01
	Geleneksel	Erkek	3.82	.90
		Kadın	3.58	1.10
		Toplam	3.70	1.00
	Toplam	Erkek	3.65	.99
		Kadın	3.59	1.03
		Toplam	3.63	1.01
İlgilenme isteği	OSDÖM	Erkek	3.71	.92
		Kadın	3.79	.97
		Toplam	3.74	.94
	Geleneksel	Erkek	3.39	.91
		Kadın	3.38	1.01
		Toplam	3.39	.96
	Toplam	Erkek	3.58	.93
		Kadın	3.56	1.01
		Toplam	3.57	.96
Yenilik	OSDÖM	Erkek	3.24	1.12
		Kadın	3.00	1.19
		Toplam	3.15	1.15
	Geleneksel	Erkek	3.46	.97
		Kadın	2.99	1.15
		Toplam	3.22	1.09
	Toplam	Erkek	3.33	1.06
		Kadın	3.00	1.16
		Toplam	3.18	1.11

Meydan okuma	OSDÖM	Erkek	2.88	.87
		Kadın	2.84	.83
		Toplam	2.86	.85
	Geleneksel	Erkek	2.48	.81
		Kadın	2.66	.72
		Toplam	2.57	.77
	Toplam	Erkek	2.71	.87
		Kadın	2.74	.77
		Toplam	2.72	.82
Toplam ilgi	OSDÖM	Erkek	3.44	1.04
		Kadın	3.54	1.15
		Toplam	3.48	1.07
	Geleneksel	Erkek	3.37	1.19
		Kadın	3.27	1.29
		Toplam	3.32	1.23
	Toplam	Erkek	3.41	1.10
		Kadın	3.39	1.23
		Toplam	3.40	1.15

Tablo 6 incelendiğinde anlık keyif alma alt boyutunda geleneksel öğretim grubunun ($\bar{X}$ =3.72, SS= .99) OSDÖM grubuna ($\bar{X}$ =3.71, SS= 1.02) göre yüksek olduğu görülmüştür. Erkek ve kadın katılımcıların ortalamaları incelendiğinde ise kadın katılımcıların ortalamaları ($\bar{X}$ =3.79, SS= 1.02) erkek katılımcılardan ($\bar{X}$ =3.66, SS= .99) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Keşfetme niyeti alt boyutu incelendiğinde geleneksel öğretim grubunun ($\bar{X}$ =3.70, SS= 1.00) en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ele alındığında ise erkeklerin ortalamaları ($\bar{X}$ =3.65, SS= .99) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlgilenme isteği alt boyutu ortalamaları incelendiğinde OSDÖM grubunun ($\bar{X}$ =3.74, SS= .94) ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek katılımcıların ortalamaları ($\bar{X}$ =3.58, SS= .93) kadın katılımcıların ($\bar{X}$ =3.56, SS= 1.01) ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Durumsal ilginin yenilik alt boyutunda geleneksel öğretim grubunun ortalamaları ($\bar{X}$ =3.22, SS= 1.09) daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin ortalamaları ($\bar{X}$ =3.33, SS= 1.06) daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Meydan okuma alt boyu incelendiğinde OSDÖM grubunun ortalamaları ($\bar{X}$ =2.86, SS=.85) yüksek bulunurken cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise kadın katılımcıların ($\bar{X}$ =2.74, SS= .77) ortalamalarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Toplam ilgi alt boyutu OSDÖM ve Geleneksel öğretim modeli grupları ortalamaları incelendiğinde, OSDÖM grubu ortalamalarının ($\bar{X}$ =3.48, SS= 1.07) yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise erkek katılımcıların ortalamaları ($\bar{X}$ =3.41, SS= 1.10) kadın katılımcıların ortalamalarından ($\bar{X}$ =3.39, SS= 1.23) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. *Durumsal İlgi Anova Tablosu*

	<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>df</i>	$\bar{x}^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Grup	Anlık keyif alma	1	.02	.01	.90	.00
	Keşfetme niyeti	1	.58	.56	.45	.00
	İlgilenme isteği	1	5.03	5.55	.02	.04
	Yenilik	1	.43	.35	.56	.00
	Meydan okuma	1	3.17	4.77	.03	.03
	Toplam ilgi	1	1.12	.84	.36	.01
Hata	Anlık keyif alma	153	1.02			
	Keşfetme niyeti	153	1.02			
	İlgilenme isteği	153	.91			
	Yenilik	153	1.23			
	Meydan okuma	153	.66			
	Toplam ilgi	153	1.35			
Toplam	Anlık keyif alma	157				
	Keşfetme niyeti	157				
	İlgilenme isteği	157				
	Yenilik	157				
	Meydan okuma	157				
	Toplam ilgi	157				

Tablo 7 incelendiğinde grup değişkeni ile anlık keyif alma ($F_{(1, 153)} = .01$, $p > .05$, $\eta^2 = .00$), keşfetme niyeti ($F_{(1, 153)} = .56$, $p > .05$, $\eta^2 = .00$), yenilik ($F_{(1, 153)} = .35$, $p > .05$, $\eta^2 = .00$) ve toplam ilgi ($F_{(1, 153)} = .84$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$) alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir. İlgilenme isteği ($F_{(1, 153)} = 5.55$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$) ve meydan okuma ($F_{(1, 153)} = 4.77$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

4.2 Algılanan Yeterlik

Tablo 8. *Algılanan Yeterlik Demografik Bulgular Tablosu*

Grup	Cinsiyet	$\bar{x}$	SS
OSDÖM	Erkek	4.73	1.58
	Kadın	5.38	1.43
	Toplam	4.97	1.55
Geleneksel	Erkek	5.18	1.66
	Kadın	5.37	1.63
	Toplam	5.27	1.63
Toplam	Erkek	4.91	1.62
	Kadın	5.38	1.53
	Toplam	5.11	1.59

Demografik bulgular tablosu incelendiğinde geleneksel öğretim grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =5.27, SS= 1.63) OSDÖM grubunun ortalamasından ($\bar{X}$ =4.97, SS= 1.55) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın katılımcıların ortalamaları ($\bar{X}$ =5.38, SS= 1.53) erkek katılımcıların ortalamalarından ($\bar{X}$ =4.91, SS= 1.62) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 9. *Algılanan Yeterlik ANOVA Tablosu*

	df	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	1.79	.71	.40	.01
Hata	153	2.51			
Toplam	157				

Tablo 9 incelendiğinde gruplar ile algılanan yeterlik arasında anlamlı fark tespit edilememiştir

($F_{(1, 153)} = .71$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$).

4.3 Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler

Tablo 10. *Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Demografik Bulgular Tablosu*

	<i>Grup</i>	<i>Cinsiyet</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>
İçsel düzenleme	OSDÖM	Erkek	3.19	.88
		Kadın	2.97	.72
		Toplam	3.10	.82
	Geleneksel	Erkek	3.10	.70
		Kadın	3.14	.70
		Toplam	3.12	.69
	Toplam	Erkek	3.15	.81
		Kadın	3.05	.71
		Toplam	3.11	.76
İçe atımla düzenleme	OSDÖM	Erkek	3.24	.73
		Kadın	3.14	.73
		Toplam	3.20	.73
	Geleneksel	Erkek	2.91	.78
		Kadın	3.26	.78
		Toplam	3.07	.79
	Toplam	Erkek	3.11	.77
		Kadın	3.20	.75
		Toplam	3.15	.76
Güdülenmeme	OSDÖM	Erkek	3.19	.68
		Kadın	2.96	.78
		Toplam	3.09	.73
	Geleneksel	Erkek	2.78	.80
		Kadın	2.96	.64
		Toplam	2.87	.73
	Toplam	Erkek	3.03	.75
		Kadın	2.96	.72
		Toplam	3.00	.74
Dışsal düzenleme	OSDÖM	Erkek	2.99	.91
		Kadın	2.55	.72
		Toplam	2.80	.86
	Geleneksel	Erkek	2.73	.85
		Kadın	2.81	.66
		Toplam	2.76	.76
	Toplam	Erkek	2.88	.89
		Kadın	2.66	.70
		Toplam	2.79	.82

Tablo 10'a göre davranışsal düzenleme içsel düzenleme alt boyutunda geleneksel öğretim grubunun ortalamaları ($\bar{X}$ =3.12, SS= .69) OSDÖM grubu ortalamalarına ($\bar{X}$ =3.10, SS= .82) göre en yüksek değere sahiptir.

İçsel düzenleme alt boyunda erkeklerin ortalaması ($\bar{X}$ =3.15, SS= .81), kadınların ortalamasından ($\bar{X}$ =3.05, SS= .71) yüksek olduğu görülmüştür.

İçe atımla düzenleme alt boyunda ise OSDÖM grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =3.20, SS= .73) geleneksel öğretim grubunun ortalamasına ($\bar{X}$ =2.87, SS= .73) göre yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine bakıldığında ise kadın katılımcıların ortalaması ($\bar{X}$ =3.20, SS= .75) erkek katılımcıların ortalamasından ($\bar{X}$ =3.11, SS= .77) yüksek olduğu görülmüştür.

Güdülenmeme alt boyutu incelendiğinde OSDÖM grubu ortalamaları ($\bar{X}$ =3.09, SS= .73), geleneksel öğretim grubu ortalamalarından ($\bar{X}$ =2.87, SS= .73) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güdülenmeme alt boyutunda erkeklerin ortalamaları ($\bar{X}$ =3.03, SS= .75) kadınların ortalamalarından ($\bar{X}$ =2.96, SS= .72) yüksek bulunmuştur.

Dışsal düzenleme alt boyuna göre ise OSDÖM grubu ortalamaları ($\bar{X}$ =2.80, SS= .86) geleneksel öğretim grubu ortalamalarından ($\bar{X}$ =2.76, SS= .76) yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni göre erkeklerin ortalamaları ($\bar{X}$ =2.88, SS= .89) kadınların ortalamalarından ($\bar{X}$ =2.66, SS= .70) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 11. *Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Anova Tablosu*

	<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>df</i>	<i>$\bar{x}^2$</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Grup	İçsel düzenleme	1	.05	.09	.77	.00
	İçe atımla düzenleme	1	.40	.70	.40	.01
	Güdülenmeme	1	1.33	2.52	.12	.02
	Dışsal düzenleme	1	.00	.00	.99	.00
Hata	İçsel düzenleme	131	.59			
	İçe atımla düzenleme	131	.56			
	Güdülenmeme	131	.53			
	Dışsal düzenleme	131	.65			
Toplam	İçsel düzenleme	135				
	İçe atımla düzenleme	135				

Güdülenmeme	135
Dışsal düzenleme	135

Grup ile içsel düzenleme ($F_{(1, 131)} = .09$, $p > .05$, $\eta^2 = .00$), içe atımla düzenleme ($F_{(1, 131)} = .70$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$) güdülenmeme ($F_{(1, 131)} = 2.52$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$) ve dışsal düzenleme ($F_{(1, 131)} = .00$, $p > .05$, $\eta^2 = .00$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir.

4.4. Badminton Taktiksel Bilgi Testi

Tablo 12. Taktiksel Bilgi Testi Demografik Bulgular Tablosu

<i>Grup</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Ön Test</i>		<i>Son Test</i>	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
OSDÖM	Erkek	11.04	2.87	17.11	3.37
	Kız	10.37	3.76	16.73	2.69
	Toplam	10.78	3.24	16.96	3.11
Geleneksel	Erkek	10.15	2.77	11.29	4.06
	Kız	10.74	2.58	11.18	4.63
	Toplam	10.43	2.68	11.24	4.32
Toplam	Erkek	10.63	2.84	14.40	4.70
	Kız	10.57	3.14	13.63	4.76
	Toplam	10.60	2.96	14.06	4.73

Tablo 12 incelendiğinde ön test verilerinde taktiksel bilgi, OSDÖM grubu ortalaması ($\bar{X}$ =10.78, SS= 3.24) geleneksel öğretim grup ($\bar{X}$ =10.43, SS= 2.68) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ön test verilerinde cinsiyet değişkeni ortalamalarına bakıldığında erkek katılımcıların ortalaması ($\bar{X}$ =10.63, SS= 2.84) kadın katılımcıların ortalamalarından ($\bar{X}$ =10.57, SS= 3.14) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Son test verilerine bakıldığında OSDÖM ($\bar{X}$ =16.96, SS= 3.11) grubunun ortalaması geleneksel öğretim grubun ($\bar{X}$ =11.24, SS= 4.32) ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında ise erkek katılımcıların ($\bar{X}$ =14.40, SS= 4.70) ortalamasının çok az yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 13. *Taktiksel Bilgi Düzeyleri Arasındaki Etkileşim ANOVA Tablosu*

		<i>F</i>	<i>Hipotez fd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	η^2
Taktiksel bilgi	Pillai's Trace	104.66	1.00	152.00	.00	.41
	Wilks' Lambda	104.66	1.00	152.00	.00	.41
	Hotelling's Trace	104.66	1.00	152.00	.00	.41
	Roy's Largest Root	104.66	1.00	152.00	.00	.41
Taktiksel bilgi * Grup	Pillai's Trace	62.49	1.00	152.00	.00	.29
	Wilks' Lambda	62.49	1.00	152.00	.00	.29
	Hotelling's Trace	62.49	1.00	152.00	.00	.29
	Roy's Largest Root	62.49	1.00	152.00	.00	.29

Tablo 13 incelendiğinde gruplar ile taktiksel bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmişti. ($F_{(1)}= 62.49$, $p<.05$, $\eta^2=.29$) Bu doğrultuda grup içi ve gruplar arası farklar incelenmiştir.

Tablo 14. *Grup İçİ Taktiksel Bilgi Düzeyleri Tablosu*

		<i>df</i>	$\bar{x}^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Taktiksel bilgi	Sphericity Assumed	1	933.75	104.66	.00	.41
	Greenhouse-Geisser	1.00	933.75	104.66	.00	.41
	Huynh-Feldt	1.00	933.75	104.66	.00	.41
	Lower-bound	1.00	933.75	104.66	.00	.41
Hata (Taktiksel bilgi)	Sphericity Assumed	152	8.92			
	Greenhouse-Geisser	152.00	8.92			
	Huynh-Feldt	152.00	8.92			
	Loywer-bound	152.00	8.92			

Tablo 14 incelendiğinde grupların ön test değerleri ile son test değerleri arasında anlamlı düzeyde fark görülmektedir ($F_{(1, 152)}= 62.49$, $p<.05$, $\eta^2=.41$). Katılımcıların son test bulguları ön test bulgularına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 15. *Gruplar Arası Taktiksel Bilgi Düzeyi Tablosu*

	<i>df</i>	$\bar{x}^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Grup	1	671.05	47.01	.00	.24
Hata	152	14.28			

Grupların son test değerleri incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1, 152)} = 47.01$, $p < .05$, $\eta^2 = .24$) Bulgular OSDÖM gruplarının son test değerlerinin geleneksel öğretim model ile öğretim yapılan gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$).

4.5. Maç Performans

Çalışmamızda yer alan Ahmet öğretmenin (bkz. Tablo 16) ve Ayşe öğretmenin (bkz. Tablo 17) geleneksel ve OSDÖM gruplarını ön test ve son test ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 18’de gösterilmektedir. Ahmet öğretmenin maç performans düzeyleri incelendiğinde OSDÖM uygulamasının yapıldığı 6-C sınıfı son test ortalamaları raketle tüy topa vurmaya karar vermede ($\bar{X}$ =87.69, SS=5.64) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

OSDÖM uygulamasının yapıldığı 6-C sınıfının son test ortalamaları raketle tüy topa vurma düzeylerinde ($\bar{X}$ =80.58, SS=4.65) yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Maç performans düzeylerine bakıldığında OSDÖM uygulamasının yapıldığı 6-D sınıflarının rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme düzeyleri ($\bar{X}$ =75.12, SS=5.04) yüksek değer olduğu gözlemlenmiştir.

Rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme düzeylerine bakıldığında geleneksel öğretim modelinin kullanıldığı 6-B sınıfı son test ortalamaları ($\bar{X}$ =85.26, SS=5.38) ile OSDÖM uygulamasının kullanıldığı 6-C sınıfı son test ortalamaları ($\bar{X}$ =86.19, SS=5.04) bir birine yakınlık göstermektedir.

Doğru servise karar verme düzeylerine bakıldığında, OSDÖM uygulamasının kullanıldığı 6-D sınıfının son test ortalaması ($\bar{X}$ =64.92, SS=6.49) en yüksek değere sahip olduğu belirlenmiştir.

OSDÖM uygulamasının kullanıldığı 6-D sınıfının son test ortalaması ($\bar{X}$ =86.99, SS=6.50) servis kullanabilme düzeyleri olarak en yüksek ortalamaya sahiptir.

Maç performans düzeyleri bulguları incelendiğinde OSDÖM uygulandığı sınıfların son test ortalamaları, geleneksel öğretim modelinin uygulandığı sınıfların ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16. *Ahmet Öğretmen Maç Performans Bulgular Tablosu*

Ahmet Öğretmen								
Geleneksel Öğretim Modeli					Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli			
6-A		6-B			6-C		6-D	
	Ön Test Ort / Ss (%)	Son Test Ort / Ss (%)	Ön Test Ort / Ss (%)	Son Test Ort / Ss (%)	Ön Test Ort / Ss (%)	Son Test Ort / Ss (%)	Ön Test Ort / Ss (%)	Son Test Ort / Ss (%)
Raketle tüy topa vurmaya karar verme	14.38 / 4.77	74.75 / 4.85	31.74 / 7.95	70.74 / 5.68	23.65 / 4.07	87.69 / 5.64	17.89 / 2.24	81.17 / 4.21
Raketle tüy topa vurma	19.65 / 6.35	75.79 / 4.06	29.99 / 6.80	70.30 / 3.68	25.93 / 5.09	80.58 / 4.65	28.67 / 3.75	77.00 / 5.52
Rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme	5.86 / 4.27	28.72 / 3.11	10.18 / 5.37	27.05 / 2.79	1.58 / 2.30	73.46 / 4.89	2.82 / 2.79	75.12 / 5.04
Rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme	9.34 / 3.88	81.27 / 4.57	18.54 / 4.06	85.26 / 5.38	12.77 / 3.51	86.19 / 5.04	15.33 / 6.24	84.37 / 3.06
Doğru servise karar verme	3.35 / 2.68	27.07 / 3.80	3.93 / 3.01	32.80 / 5.19	5.91 / 4.17	56.76 / 5.05	6.15 / 4.19	64.92 / 6.49
Servis kullanabilme	11.74 / 4.22	38.52 / 4.47	15.79 / 5.10	38.72 / 5.08	15.35 / 4.24	86.96 / 6.50	9.97 / 3.59	77.91 / 5.28

Ayşe öğretmeninin maç performans bulgular tablosu incelendiğinde, raketle tüy topa vurmaya vermede OSD M uygulandığı 6-C sınıfı son test ortalaması ($\bar{X}$ =90.49, SS=4.03) yüksek olarak tespit edilmiştir.

Raketle tüy topa vurma düzeylerinde geleneksel  ğretim modeli uygulanan 6-A son test ortalaması ($\bar{X}$ =80.27, SS=5.55) ile OSD M uygulamasının yapıldığı 6-D sınıfının son test ortalamaları ($\bar{X}$ =79.47, SS=2.64) yüksek düzeyde bulunmuş ve ortalamaları benzerlik göstermektedir.

OSD M uygulamasının kullanıldığı, rakibi zorlayıcı vuruşa kara verme düzeylerinde 6-D sınıfının son test ortalaması ($\bar{X}$ =67.40, SS=4.33) yüksek seviyede bulunmuştur.

Rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme düzeylerinde OSD M uygulandığı 6-D son test ortalaması ($\bar{X}$ =81.50, SS=4.62) diğ r sınıflara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ma  performans bulgularından doğ ru servise karar verme düzeylerinde, OSD M grubu 6-D sınıfının ortalaması ($\bar{X}$ =53.46, SS=6.22) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Servis kullanabilme düzeyleri incelendiğinde OSD M grubu 6-D sınıfı ortalamasının ($\bar{X}$ =79.01, SS=4.37) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 17. Ayşe Öğretmen Maç Performans Bulgular Tablosu

Ayşe Öğretmen								
Geleneksel Öğretim Modeli					Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli			
6-A		6-B			6-C		6-D	
	Ön Test Ort / Ss (%)	Son Test Ort / Ss (%)	Ön Test Ort / Ss (%)	Son Test Ort / Ss (%)	Ön Test Ort / Ss (%)	Son Test Ort / Ss (%)	Ön Test Ort / Ss (%)	Son Test Ort / Ss (%)
Raketle tüy topa vurmaya karar verme	24.15 / 4.87	62.77 / 5.31	29.99 / 3.76	68.73 / 4.51	21.01 / 6.15	90.49 / 4.03	21.13 / 6.03	86.31 / 3.84
Raketle tüy topa vurma	28.21 / 6.30	80.27 / 5.55	31.13 / 8.14	67.21 / 2.91	23.39 / 5.44	76.43 / 3.54	21.21 / 5.42	79.47 / 2.64
Rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme	5.68 / 3.44	23.03 / 5.77	7.40 / 3.01	24.04 / 4.35	4.60 / 3.40	63.77 / 5.15	4.16 / 3.29	67.40 / 4.33
Rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme	14.35 / 3.89	59.29 / 3.41	15.38 / 3.87	77.41 / 5.58	18.12 / 4.11	88.66 / 4.64	17.67 / 2.94	81.50 / 4.62
Doğru servise karar verme	7.29 / 3.11	16.24 / 3.65	6.81 / 2.80	19.97 / 3.48	8.09 / 3.58	38.50 / 6.49	7.19 / 3.98	53.46 / 6.22
Servis kullanabilme	15.77 / 4.45	40.26 / 6.81	17.09 / 5.59	43.34 / 6.59	16.00 / 5.64	76.12 / 5.51	15.40 / 4.67	79.01 / 4.37

Tablo 18. *Maç Performans Demografik Bulgular Tablosu*

			<i>Ön Test</i>		<i>Son Test</i>	
	<i>Grup</i>	<i>Cinsiyet</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>
Raketle tüy topa vurmaya karar verme	OSDÖM	Erkek	.22	.05	.87	.05
		Kız	.19	.05	.85	.06
		Toplam	.21	.05	.86	.06
	Geleneksel	Erkek	.26	.08	.69	.06
		Kız	.23	.08	.69	.07
		Toplam	.25	.08	.69	.07
	Toplam	Erkek	.24	.07	.79	.11
		Kız	.21	.07	.76	.10
		Toplam	.23	.07	.77	.11
Raketle tüy topa vurma	OSDÖM	Erkek	.26	.06	.79	.05
		Kız	.23	.05	.77	.04
		Toplam	.25	.06	.78	.04
	Geleneksel	Erkek	.28	.08	.72	.06
		Kız	.28	.08	.75	.07
		Toplam	.28	.08	.73	.07
	Toplam	Erkek	.27	.07	.76	.06
		Kız	.25	.07	.76	.06
		Toplam	.26	.07	.76	.06
Rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme	OSDÖM	Erkek	.04	.03	.71	.06
		Kız	.02	.03	.68	.07
		Toplam	.03	.03	.70	.07
	Geleneksel	Erkek	.07	.05	.26	.05
		Kız	.08	.04	.25	.05
		Toplam	.07	.04	.25	.05
	Toplam	Erkek	.05	.04	.50	.23
		Kız	.05	.05	.44	.22
		Toplam	.05	.04	.47	.23
Rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme	OSDÖM	Erkek	.17	.04	.85	.05
		Kız	.15	.06	.85	.05
		Toplam	.16	.05	.85	.05
	Geleneksel	Erkek	.15	.05	.75	.11
		Kız	.14	.05	.76	.12
		Toplam	.15	.05	.75	.11
	Toplam	Erkek	.16	.05	.80	.10
		Kız	.15	.05	.80	.10
		Toplam	.15	.05	.80	.10
Doğru servise karar verme	OSDÖM	Erkek	.07	.04	.56	.10
		Kız	.06	.04	.50	.12
		Toplam	.07	.04	.54	.11

Servis atabilme	Geleneksel	Erkek	.06	.03	.23	.09
		Kız	.05	.03	.25	.06
		Toplam	.06	.03	.24	.08
	Toplam	Erkek	.07	.04	.40	.19
		Kız	.06	.04	.36	.16
		Toplam	.06	.04	.38	.18
	OSDÖM	Erkek	.15	.05	.80	.07
		Kız	.13	.05	.79	.07
		Toplam	.14	.05	.80	.07
	Geleneksel	Erkek	.15	.06	.41	.06
		Kız	.16	.05	.39	.06
		Toplam	.15	.05	.40	.06
	Toplam	Erkek	.15	.05	.62	.21
		Kız	.14	.05	.57	.21
		Toplam	.15	.05	.60	.21

Maç performansı demografik bilgiler tablosu incelendiğinde son test ortalamaları, ön test ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni gözlemlendiğinde rakibi zorlayıcı vuruşu gerçekleştirme ve raketle tüy topa vurma ortalamalarında erkek ve kız ortalamaları benzerlik göstermiştir. Raketle tüy topa vurmaya karar verme, rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme, doğru servise karar verme ve servis atabilme cinsiyet ortalamalarına bakıldığında erkek katılımcıların ortalamaları kız katılımcıların ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19. *Maç Performans MANOVA Tablosu*

		<i>F</i>	<i>Hipotez fd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	η^2
Maç Performansı	Pillai's Trace	5233.84	11.00	144.00	.00	1.00
	Wilks' Lambda	5233.84	11.00	144.00	.00	1.00
	Hotelling's Trace	5233.84	11.00	144.00	.00	1.00
	Roy's Largest Root	5233.84	11.00	144.00	.00	1.00
Maç Performansı * Grup	Pillai's Trace	323.71	11.00	144.00	.00	.96
	Wilks' Lambda	323.71	11.00	144.00	.00	.96
	Hotelling's Trace	323.71	11.00	144.00	.00	.96
	Roy's Largest Root	323.71	11.00	144.00	.00	.96

MANOVA tablosu incelendiğinde maç performans ile grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{(11)} = 323.71$, $p < .05$, $\eta^2 = .96$).

Tablo 20. *Grup İçi Maç Performans Düzeyleri Tablosu*

		<i>df</i>	$\bar{\chi}^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Maç Performansı	Sphericity Assumed	11	12.54	3789.75	.00	.96
	Greenhouse-Geisser	5.87	23.52	3789.75	.00	.96
	Huynh-Feldt	6.17	22.38	3789.75	.00	.96
	Lower-bound	1.00	137.97	3789.75	.00	.96
Hata (Maç Performansı)	Sphericity Assumed	1694	.00			
	Greenhouse-Geisser	903.53	.01			
	Huynh-Feldt	949.44	.01			
	Lower-bound	154.00	.04			

Tablo 20 incelendiğinde grup içi maç performans ön test ve son test bulguları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. ($F_{(5.87, 903.53)} = 3789.75$, $p < .05$, $\eta^2 = .96$).

Tablo 21. *Gruplar Arası Maç Performans Düzeyleri Tablosu*

	<i>df</i>	$\bar{\chi}^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Grup	1	6.06	491.61	.00	.76
Hata	154	.01			

Grupların son test değerleri incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1, 154)} = 491.61$, $p < .05$, $\eta^2 = .76$).

4.6. Badminton Beceri Testi

Tablo 22. *Badminton Beceri Testi Demografik Bulgular Tablosu*

		<i>Ön Test</i>			<i>Son Test</i>	
	<i>Grup</i>	<i>Cinsiyet</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>
Forehand Yüksek Servis	OSDÖM	Erkek	5.72	1.70	29.72	3.90
		Kız	6.64	1.85	30.14	4.09
		Toplam	6.05	1.80	29.87	3.95
	Geleneksel	Erkek	6.95	1.72	20.10	3.75
		Kız	6.74	1.36	20.17	3.29
		Toplam	6.85	1.55	20.14	3.52
	Toplam	Erkek	6.26	1.81	25.51	6.13
		Kız	6.70	1.58	24.60	6.18
		Toplam	6.44	1.73	25.13	6.14
Clear	OSDÖM	Erkek	6.42	1.97	25.92	2.78
		Kız	6.89	1.91	25.36	3.13
		Toplam	6.59	1.95	25.72	2.90
	Geleneksel	Erkek	7.08	2.16	15.82	4.26
		Kız	7.37	1.82	16.23	3.32
		Toplam	7.22	2.00	16.01	3.82
	Toplam	Erkek	6.71	2.07	21.49	6.13
		Kız	7.16	1.86	20.29	5.59
		Toplam	6.89	1.99	20.99	5.92
Smaç	OSDÖM	Erkek	4.44	1.30	16.16	1.52
		Kız	4.36	1.47	15.75	1.32
		Toplam	4.41	1.35	16.01	1.45
	Geleneksel	Erkek	4.33	1.80	12.03	1.68
		Kız	4.77	1.86	11.40	1.83
		Toplam	4.54	1.83	11.73	1.77
	Toplam	Erkek	4.39	1.53	14.35	2.60
		Kız	4.59	1.70	13.33	2.71
		Toplam	4.47	1.50	13.93	2.68
Drop	OSDÖM	Erkek	4.68	2.13	21.36	2.02
		Kız	4.71	2.19	21.50	2.33
		Toplam	4.69	2.14	21.41	2.12
	Geleneksel	Erkek	3.77	1.61	15.92	2.40
		Kız	3.49	2.01	15.23	1.99
		Toplam	3.64	1.80	15.59	2.23
	Toplam	Erkek	4.28	1.97	18.98	3.48
		Kız	4.03	2.16	18.02	3.80
		Toplam	4.18	2.05	18.58	3.63

Tablo 22 incelediğinde verilerin becerilerin tamamında son test ortalamaları ön test ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OSDÖM grupların ortalamaları geleneksel öğretim modeli gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise erkek ve kız katılımcıların ortalamaları tüm becerilerde benzerlik göstermektedir.

Tablo 23. Beceri Testi Manova Tablosu

		<i>F</i>	<i>Hipotez fd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	η^2
Beceri Testi	Pillai's Trace	1864.54	7.00	144.00	.00	.99
	Wilks' Lambda	1864.54	7.00	144.00	.00	.99
	Hotelling's Trace	1864.54	7.00	144.00	.00	.99
	Roy's Largest Root	1864.54	7.00	144.00	.00	.99
Beceri Testi * Grup	Pillai's Trace	123.80	7.00	144.00	.00	.86
	Wilks' Lambda	123.80	7.00	144.00	.00	.86
	Hotelling's Trace	123.80	7.00	144.00	.00	.86
	Roy's Largest Root	123.80	7.00	144.00	.00	.86

Tablo 23 incelendiğinde beceri testi ve grup arasında istatistiksel olarak etkileşim görülmektedir ($F(7)=123.80$, $p<.05$, $\eta^2=.86$)

Tablo 24. Grup İçi Beceri Düzeyi Tablosu

		<i>df</i>	$\bar{x}^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Beceri Testi	Sphericity Assumed	7	10112.41	1832.16	.00	.92
	Greenhouse-Geisser	4.25	16638.27	1832.16	.00	.92
	Huynh-Feldt	4.42	16003.14	1832.16	.00	.92
	Lower-bound	1.00	70786.84	1832.16	.00	.92
Hata (Beceri Testi)	Sphericity Assumed	1050	5.52			
	Greenhouse-Geisser	638.17	9.08			
	Huynh-Feldt	663.50	8.74			
	Lower-bound	150.00	38.64			

Beceri testi grup içi ön test ve son test bulguları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. ($F(4.25, 638.17)=1832.16$, $p<.05$, $\eta^2=.92$).

Tablo 25. *Gruplar Arası Beceri Düzeyi Tablosu*

	<i>df</i>	$\bar{\chi}^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Grup	1	4003.06	542.58	.00	.78
Hata	150	7.38			

Gruplar arası beceri düzeyi tablosu incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1, 150)} = 542.58$, $p < .05$, $\eta^2 = .78$). Bulgular OSDÖM gruplarının son test değerlerinin geleneksel öğretim model ile öğretim yapılan gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

5.TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton uygulamasının ortaokul öğrencilerinin taktiksel bilgi, beceri gelişimi, maç performansı ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda iki öğretmen ve bu öğretmenlerin 6.sınıfta öğrenim gören 8 sınıfı ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular ve bu bulguların alan yazındaki diğer çalışmalarla tartışılması gerçekleştirilecektir.

Araştırma sorusu 1: Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin durumsal ilgi düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik “oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin durumsal ilgi düzeyleri daha yüksektir” hipotezi sunulmuştur. Bulgular durumsal ilginin ilgilenme isteği ve meydan okuma alt boyutlarında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. ($p<.05$). OSDÖM gruplarında durumsal ilginin geleneksel öğretim gruplarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular hipotezi doğrulamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde OSDÖM uygulaması sonrası öğrencilerin durumsal ilgilerini inceleyen yeterli çalışma bulunmamaktadır. Az sayıdan çalışmalardan biri olan Xie (2018), ortaokul öğrencilerinin OSDÖM uygulaması sonrası durumsal ilgilerini geleneksel yöntem uygulaması ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular çalışmamız bulguları ile farklılık göstermektedir. Xie (2018) çalışmasına katılan öğrencilerin yenilik alt boyutunda anlamlı farklılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Xie (2018) bulguları OSDÖM uygulamasının düşük becerili öğrencilerin futbol branşına yönelik durumsal ilgilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bizim çalışma bulgularımız ile farklılığın nedeni olarak Xie (2018) çalışmasının örneklem sayısının azlığı gösterilebilir.

Beden eğitimi ve spor alanında bizim çalışmamız ile aynı uygulamaları gerçekleştirmemiş olsada öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerini inceleyen çalışmalar alan yazında yer almaktadır. (Chen & Darst, 2001; Chen, Darst & Pangrazi, 2001; Huang & Gao, 2013; Keskin, 2020; Roure & Pasco, 2018; Roure, Lentillon-Kaestner, Méard & Pasco, 2019; Roure, Kermarrec ve Pasco, 2019; Scott, Shen, Price & Centeio, 2020; Shen, Chen, Tolley & Scrabis, 2003; Sun, Chen, Ennis, Martin, & Shen, 2008; Zhu, Chen, Ennis, Sun, Hopple, Bonello & Kim, 2009).

Yakın zamanda durumsal ilgi ile ilgi yapılan çalışmada Keskin, (2020), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik durumsal ilgi arasındaki ilişki incelemiştir. Bulgular incelendiğinde, cinsiyet ve sınıf değişkenleri öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerini etkilediği görülmüştür. Kız öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerinin erkek öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerinden anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencileri üzerine yapılan bir diğer çalışmada Fransız beden eğitimi ve spor ortamlarında ki durumsal ilgi incelenmiştir. Çalışma bulgularına bakıldığında, anlık keyif alma ve keşfetme niyeti ile toplam ilgi alt boyutları arasında ilişki olduğu görülmüştür (Roure & Pasco, 2018). Öğrencilerin geçmiş deneyimleri ile durumsal ilgi ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki etkileşimi incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde geçmiş deneyimi olan öğrenciler ile geçmiş deneyimi olmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür (Huang & Gao, 2013). Roure ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada, exergame egzersizinin öğrencilerin fiziksel aktivite ve durumsal ilgi düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, durumsal ilginin alt boyutlarından anlık keyif alma, toplam ilgi ve ilgilenme isteği alt boyutlarında anlamlı fark görülmüştür. Yapılan bir diğer çalışmada ise durumsal ilginin öğrenme stratejileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında keşfetme niyeti alt boyutunda öğrenme stratejileri üzerine etkisinin olduğu görülmüştür (Roure, Kermarrec & Pasco, 2019). Chen, Darst ve Pangrazi (2001), boyutsal kaynakların, durumsal ilgi üzerine etkilerini araştırmayı amaçlamıştır.

Durumsal ilginin alt boyutlarından yenilik, anlık keyif alma ve keşfetme niyetinin yüksek etkiye sahipken meydan okuma alt boyutunda az etkiye sahiptir. Chen & Darst (2001), öğrencilerin görev-sorumlulukların durumsal ilgi üzerinde etkisi incelenmiştir. Ortaokul öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmada sınıf, öğrenci ilgi ve cinsiyet değişkenleri durumsal ilginin üzerine etkisi azdır. Ayrıca öğrencilerin beceri düzeylerinin etkisinde çok azdır.

Genel eğitimin farklı disiplinlerinde durumsal ilgi ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. (Alexander & Jetton, 1996; Doğru & Eren, 2016; Hidi & Baird, 1988; Hidi, 1990; Minnaert, Boekaerts, & DeBrabander, 2007; Palmer, 2009; Renninger & Bachrach, 2015; Rotgans & Schmidt, 2011; Schraw, 1997; Schraw, Bruning, & Svoboda, 1995; Wade & Adams, 1990; Wade, Alexander, Schraw, & Kulikowich 1995). Doğru ve Eren (2016) İngilizce derslerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada dokuz yönlendirmeli hayal etkinliklerinin ders başarısı ve durumsal ilgi ve ders başarılarına etkisi incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin değerleri, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin değerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Rotgans ve Schmidt (2011) teknik okul öğrencilerinin aktif-öğrenme sınıflarındaki akademik başarı ve durumsal ilgileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular durumsal ilginin akademik başarı üzerine önemli bir belirleyici olduğunu göstermiştir.

Yapılan çalışmalar durumsal ilgi ile ilgili benzer bulguların varlığını göstermektedir. Benzer bulguların temel nedeni olarak durumsal ilginin öğretim programı uygulamalarından etkilendiğini göstermektedir.

Araştırma sorusu 2: Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin algılanan yeterlilik düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Tezimin ikinci araştırma sorusuna yönelik “oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin algılanan yeterlilik düzeyleri daha

yüksektir” hipotezi ortaya koyulmuştur. Bulgulara incelendiğinde OSDÖM grubu ile geleneksel grup arasında anlamlı fark görülmemiştir. Bulgular, çalışmamızın hipotezini reddetmektedir.

Beden eğitimi ve spor alanında bizim çalışmamız ile benzer olmasada öğrencilerin algılanan yeterlilik düzeylerini inceleyen çalışmalar alan yazında yer almaktadır (Cairney, Kwan, Velduizen, Hay, Bray ve Faught, 2012; Carroll ve Loumidis, 2001; Keskin, 2020; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux ve Bois, 2006). Keskin (2020), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi ile algılanan yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular incelendiğinde, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik algılanan yeterlilik üzerine etkisi olmadığı görülmüştür. Trouilloud ve arkadaşları (2006) öğrencilerin özerkliklerini destekleyici motivasyonel sınıf ikliminin sağlandığı sınıflarda, öğretmenlerin dersin başlangıcındaki beklentileri ile öğrencilerin ders sonunda algılanan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersinde oluşturulan özerkliklerini destekleyici motivasyonel sınıflar, öğretmenlerin dersin başlangıcındaki beklentileri ile öğrencilerin ders sonunda algılanan yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor derslerinde, algılanan yeterlilik ve eğlence arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde beden eğitimi ve spor derslerinde eğlenme ile algılanan yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Cairney ve ark., 2012). Okul dışı fiziksel aktivite ile algılanan yeterlilik ve eğlence arasındaki ilişki incelenmiştir. Carroll ve Loumidis (2001) bulgularında algılanan yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, algılanan yeterlilik düzeyleri düşük olan öğrencilerine göre daha çok fiziksel aktivite ve etkinliğe katıldıkları görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor derslerinde, ortaokul öğrencilerinin sosyal hedefleri ve algılanan yeterlilik düzeyleri ile motivasyon iklimi ve duygusal akışlarına etkisi incelenmiştir. Bulgular

incelendiğinde algılanan yeterlilik ile motivasyon iklimi ve duygusal akışları arasında anlamlı ilişki görülmüştür.

Alan yazında yapılan çalışmalar, algılanan yeterliliğin farklı değişkenlerle ilişkilerinin var olduğunu gösteren çalışma sayısı oldukça fazladır. Bizim çalışmamızda OSDÖM grupları ile geleneksel öğretim grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmamız ile farklı bulguların olmasının nedenleri, a) çalışmamızın badmintonun model temelli öğretilmesi ve her katılımcının 10 derslik model ile badminton öğrenmesi; b) farklı modellerle olsada aynı öğretmenin hem OSDÖM hemde geleneksel modelle öğretiyor olması gösterilebilir.

Araştırma sorusu 3: Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin egzersizde davranışsal düzenleme düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yönelik “oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin egzersizde davranışsal düzenleme düzeyleri daha yüksektir” hipotezi sunulmuştur. Ancak bulgulara bakıldığında egzersizde davranışsal düzenlemenin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p<.05$). Bulgular çalışmamızın hipotezini reddetmektedir.

Beden eğitimi ve spor alanında bizim çalışmamız ile aynı uygulamaları gerçekleştirmemiş olsada öğrencilerin egzersizde davranışsal düzenleme düzeylerini inceleyen çalışmalar alan yazında yer almaktadır (Bal, Ada & Akın, 2017; Güvendi, Demir & Dal, 2019; Ozan, 2017; Şahin, 2015). Örneğin, beden eğitimi derslerinde ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemelerine yönelik öğretim tekniklerini etkileyen etmenler incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile dışsal düzenleme, performans hedef yönelim ve güdülenmeme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (Bal, Ada & Akın, 2017). Diğer bir çalışmada Şahin, (2015) üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokulu ve spor bilimleri fakültelerinde öğrenimine devam eden öğrencilerin öz

düzenleme becerilerini araştırmıştır. Bulgular incelendiğinde, kardeş sayısı değişkeni ile öz düzenleme alt boyut puanı ve kaldıkları yer değişkeni ile öz pekiştirme alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Yaşanılan yer, yaş, cinsiyet ve anne-baba tutumu değişkenleri ile alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin gezersizde davranışsal düzenleme düzeyleri ve wellness algıları araştırılmıştır. Bulgular incelendiğinde egzersizde davranışsal düzenlemeler alt boyutlarında erkek katılımcıların kız katılımcılara göre anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca ailesi yanında yaşayan öğrencilerin daha sosyal olduğu belirtilmiştir (Güvendi, Demir & Dal, 2019).

Alan yazındaki çalışmaların bizim çalışmamız ile farklılık gösterme nedenleri: a) alan yazında yapılan çalışmaların genellikle herhangi bir öğretimsel uygulama yapılmadan durumu ortaya çıkarmaya yönelik olmaları, b) farklı yaş grubu ve öğrenme düzeyinde ki öğrencilere uygulanmış olmaları, gösterilebilir.

Araştırma sorusu 4: Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin taktiksel bilgi düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Çalışmamızın dördüncü araştırma sorusuna yönelik “oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin taktiksel bilgi düzeyleri daha yüksektir” hipotezi sunulmuştur. Bulgulara bakıldığında OSDÖM grubu ile geleneksel grup arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < .05$). OSDÖM gruplarının taktiksel bilgi düzeyleri geleneksel gruplarının taktiksel bilgi düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, çalışmamızın hipotezini doğrulamaktadır.

Araştırmamıza paralellik gösteren alan yazında yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır (Dervent ve ark., Basımda; Xie, 2018). Dervent ve arkadaşları (Basımda) tarafından yapılan çalışmada OSDÖM grupları ile geleneksel model gruplarının taktiksel bilgi düzeyleri

incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında, OSDÖM grubu taktiksel bilgi düzeyleri, geleneksel model gruplarının bilgi düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular bizim çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Xie (2018) tarafından yapılan çalışmada 6.sınıf öğrencilerinin taktiksel bilgi düzeyleri, OSDÖM ve geleneksel model uygulamaları öncesi ve sonrasında veri toplanmıştır.

Çalışmanın ön test ve son test ortalama değerleri incelendiğinde ortalamalar arasında farkın olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel işlemlerde anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bunun nedeni olarak örneklem sayısının az olması gösterilebilir.

Araştırma sorusu 5: Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin maç performans düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Çalışmamızın beşinci araştırma sorusuna yönelik “oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin maç performans düzeyleri daha yüksektir” hipotezi sunulmuştur. Bulgular, gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu göstermektedir. OSDÖM uygulanan gruplarda maç performans düzeyleri, geleneksel öğretim modelinin kullanıldığı gruplardan dadaha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular çalışmamızın hipotezini doğrulamaktadır.

OSDÖM uygulamasının ortaokul öğrencilerinin maç performansına etkisini inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Futbol branşında yapılan bir çalışmada Derwent ve arkadaşları (2018), OSDÖM ile geleneksel model grupları arasındaki farkı incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında, top ile karar verme, hücumda topsuz karar verme, hareketli karar verme ve genel karar verme alt boyutları istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Diğer taraftan futbol branşının maç performans alt boyutlarından olan hücum becerisi, savunma becerisi ve genel beceri uygulama arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bizim ve Derwent ve arkadaşlarının

(2018) alışmaları OSDÖM uygulamasının ortaokul öğrencilerinin spor branşlarında ma performansları üzerine olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

OSDÖM uygulamasının kullanılmadığı ama OMY modelleri kullanılarak öğrencilerin ma performans düzeylerinin incelendiği çalışmalar, bizim çalışmamızın bulguları ile farklılık göstermektedir. Gouveia ve ark., (2019) TOM uygulaması ile geleneksel öğretim modelini karşılaştırmıştır. Çalışma sonunda, ma performansları açısından iki grup arasında fark tespit edilmemiştir. Chatzopoulos, Drakou, Kotzamanidou & Tsorbatzoudis (2006) ortaokul kız öğrencilerinin futbol ma performans düzeylerini OMY ve geleneksel (tekniksel) öğretim modelini karşılaştırmıştır. Elde edilen bulgular OMY uygulamasının ma performans düzeyleri, geleneksel öğretim modeli uygulaması ma performans düzeylerinde anlamlı fark tespit edilmemiştir. Çalışmamız bulguları ile farklılığın nedeni olarak a) OSDÖM uygulamaları içinde ma performansına yönelik beceri ve taktiksel gelişim için öğretim uygulamalarının olması, b) Oyun merkezli model çalışmalarında örneklem ve grup sayısının OSDÖM çalışmasının örneklem ve grup sayısına göre oldukça düşük olması, gösterilebilir.

Oyun merkezli modeller haricinde farklı öğretim modelleri ile öğrencilerin ma performanslarının incelendiği çalışmalar son yıllarda görölmektedir (Araujo, Hastie, Lohse, Bessa & Mesquita, 2019; Pritchard, Hawkins, Wiegand & Metzler, 2008). Araujo ve arkadaşları (2019) uyguladıkları spor eğitim modelinin Portekiz lise öğrencilerinin voleybol ma performanslarına etkisini incelemişlerdir. Bulgular uygulanan spor eğitim modelinin lise öğrencilerinin ma performansına olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Bir diğer spor eğitim modeli ile geleneksel öğretim modelinin karşılaştırıldığı çalışmayı Pritchard ve arkadaşları (2008) gerçekleştirmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin voleybol ma performansları değerlendirilmiştir. Bulgulara göre spor eğitim modeli öğrencilerinin ma performans düzeyleri geleneksel öğretim yöntemi ma performans düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde badminton maç performanslarının incelendiği çalışmalar alan yazında az sayıda da olsa görülmektedir (French, Werner, Rink, Taylor ve Hussey, 1996). Bizim çalışmada yer alan OSDÖM uygulaması olmasa da, French ve arkadaşları (1996) dokuzuncu sınıf öğrencilerini üç haftalık badminton öğretimi sonrası maç performansları taktiksel, beceri yada kombine olmak üzere üç grubu incelemiştir. Çalışma bulgularına göre rakibi zorlayıcı vuruşa karar verme, raketle tüy topa vurmaya karar verme, raketle tüy topa vurma, doğru servise karar verme ve servis kullanabilme performans alt boyutlarında taktiksel, beceri ve kombinasyon grupları kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çalışmamız bulguları ile paralellik gösteren bu çalışmada beceri, taktik ya da her ikisinin uygulandığı grupların maç performanslarının geleneksel model ile öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma sorusu 6: Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin beceri düzeyleri geleneksel öğretim yöntemiyle badminton dersini tamamlayan öğrencilerden yüksek midir?

Çalışmamızın altıncı ve sonuncu araştırma sorusuna yönelik “oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle 10 derslik badminton dersini tamamlayan öğrencilerin beceri düzeyleri daha yüksektir” hipotezi belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. OSDÖM grubu beceri düzeyi, geleneksel gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular, tezimizin altıncı ve son hipotezini doğrulamaktadır.

Çalışmamızın bulguları ile farklılık gösteren çalışmalar alan yazında yer almaktadır. Dervent ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin OSDÖM uygulama grubu futbol beceri düzeyleri ile geleneksel grup arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Çalışmamızdan farklı bulguların bulunmasının nedeni, yapılan çalışmada belirlenen grup ve öğrenci sayısının az olması olabilir.

French ve arkadaşları (1996), çalışmamızda ki gibi OSDÖM uygulamasını kullanmasalarda beden eğitimi ve spor dersindeki öğrencilerin üç haftalık badminton uygulamasının beceriye olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya göre drop vuruşunda taktik ve beceri grupları kontrol ve kombinasyon gruplarına göre daha yüksek skor elde etmiştir. Clear ve servis becerilerinde ise taktik, beceri ve kombinasyon grupları, kontrol gruplarına göre daha yüksek skor elde etmiştir. Smaç vuruşunda ise gruplar arasında fark görülmemektedir. Genel olarak bakıldığında smaç vuruşu hariç diğer üç beceri bulgularının bizim çalışma bulgularımız ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

OSDÖM, oyun merkezli modellerden biri olarak kabul edilmektedir. (Xie, Li & Li, 2018). Oyun merkezli modellerden elde edilen bulgular ile çalışmamız bulguları arasında farklılıklar görülmektedir. Oyun merkezli model uygulamalarının öğrencilerin beceri düzeyine etkisini inceleyen TOM ve oyunları anlamayı öğretme modelleri ile ilgili çalışmalar alan yazında görülmektedir. (Allison & Thorpe, 1997; Chatzopoulos, Drakou, Kotzamanidou & Tsorbatzoudis, 2006; Turner & Martinek, 1999). Yapılan çalışmalar TOM ile geleneksel öğretim modelini karşılaştırmaktadır. Örneğin, Turner ve Martinek (1999) ortaokulu öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada TOM modeli ile geleneksel öğretim modelinin öğrencilerin beceri düzeyi üzerine etkisi incelemiştir. Çalışma bulgularına göre her iki grupta uygulanan modelin öğrencilerin beceri düzeyini geliştirdiği ancak uygulanan iki model arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Benzer bulgulara sahip OMY uygulamalarında da görülmektedir. Allison ve Thorpe (1997) yaptıkları çalışmada OMY ile geleneksel öğretim yaklaşımını karşılaştırmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin beceri düzeyleri gruplara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Oyun merkezli modeller ile OSDÖM bulguları arasında farkın nedenleri: a) OSDÖM uygulamaları içinde beceri gelişimi, öğrenim görevlerinin basamaklaması ve kritik elemanlarının öğretiliyor olması, b) Oyun merkezli model

alışmalarında rneklem ve grup sayısının OSDM çalışmasının örneklem ve grup sayısına göre oldukça düşük olması, gösterilebilir.

6.SONUÇ

Bu çalışmada oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli ile 10 derslik badminton uygulamasının ortaokul öğrencilerinin taktiksel bilgi, beceri gelişimi, maç performansı ve motivasyon düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ortaokul öğrencilerine OSDÖM ve geleneksel öğretim modelleri ile badminton öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda 10 derslik badminton uygulamasının öğrencilerin taktiksel bilgi, beceri gelişimi ve maç performans düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca OSDÖM uygulamasında yer alan öğrencilerin taktiksel bilgi, beceri gelişimi ve maç performans düzeylerinin geleneksel öğretim modelinde yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin motivasyon düzeyleri durumsal ilgi, egzersizde davranışsal düzenlemeler ve algılanan yeterlilik düzeyleri ölçülerek belirlenmiştir. On derslik badminton uygulaması sonunda OSDÖM grupları öğrencilerinin durumsal ilgileri geleneksel öğretim modeli grupları öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Algılanan yeterlilik ve egzersizde davranışsal düzenleme bulguları gruplar arasında anlamlı farkın olmadığını göstermiştir.

7. ÖNERİLER

7.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerine Öneriler

- Beden eğitimi ve spor derslerinde model temelli öğretimi tercih etmeleri,
- Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin spora özgü taktiksel bilgi düzeyleri, beceri gelişimi ve maç performans düzeylerinde olumlu etkisi bu çalışma ile kanıtlanan oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelini kullanmaları önerilmektedir.

7.2. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

- Beden eğitimi öğretmenlerini derslerinde öğretim modellerini kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi,
- Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin spora özgü taktiksel bilgi düzeyleri, beceri gelişimi ve maç performans düzeylerinde olumlu etkisi bu çalışma ile kanıtlanan oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin kullanımını yaygınlaştırmak için hizmet içi eğitimlerin planlanması önerilmektedir.

7.3. Akademisyenlere Öneriler

- Beden eğitimi ve spor öğretiminde kullanılan öğretim modellerinin etkililiğini test etmek amacıyla deneysel çalışmaların planlanması,
- Ortaokul öğrencileri üzerinde etkililiği ispatlanan oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin farklı spor branşları ve farklı sınıf düzeylerinde uygulanması önerilmektedir.

8. KAYNAKÇA

- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (1996). The role of importance and interest in the processing of text. *Educational psychology review*, 8(1), 89-121.
- 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.
- Anderson, J. R., Lynne, M. R. & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Araujo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2019). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311-326.
- Bal, S. İ., Ada, E. N., & Ahmet, A. (2017). Beden Eğitimi dersine yönelik özgüvenin ortaokuldüzeyinde incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 117-126.
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve Yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.
- Bunker, D.,& Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. *Rethinking games teaching*, 7-10.
- Butler, J. (1997). How would Socrates teach games? A constructivist approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(9), 42-47.

- Cairney, J., Kwan, M. Y., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 26.
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European physical education review*, 7(1), 24-43.
- Cengiz, C., & İnce, M. L. (2010). Sosyo-ekolojik uygulamanın kırsal alandaki öğrencilerin fiziksel aktivite bilgisi ve davranışlarına etkisi. Spor Pedagojisi Bilimsel Bilgi Paylaşımı Çalıştayı – I (pp.13). Ankara, Turkey.
- Chatzopoulos, D., Drakou, A., Kotzamanidou, M., & Tsorbatzoudis, H. (2006). Girls' soccer performance and motivation: games vs technique approach. *Perceptual and motor skills*, 103(2), 463-470.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in physical education and exercise science*, 3(3),
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 383-400
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for exercise and sport*, 72(2), 150-164.
- Cothran, D. J. (2001). Curricular change in physical education: Success stories from the front line. *Sport, Education and Society*, 6(1), 67-79.
- Devrilmez, E. (2016). *Impact of badminton course designed for common and specialized content knowledge of prospective teachers*. Unpublished PhD Thesis, Middle East Technical University, Turkey.

- Devrilmez, E., Dervent, F., Çabıtcı, M. & Li, W., (Basımda). Validty and Reliability of Turkish Version of Situational Interest Scale. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*.
- Dervent, F., Devrilmez, E., Bayır, N., Xie, X., & Li, W., (Basımda) Effect of Situated Game Teaching through Set Plays Soccer Tactical Knowledge and Stiuational Interest among Turkish Secondary School Students.
- Doğru, E. ve Eren, A. (2016). Hayal etkinliklerinin İngilizce derslerindeki durumsal ilgi ve başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, education and society*, 4(1), 31-49.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ersöz, G., Aşçı, F. H., & Altıparmak, E. (2012). Egzersizde davranışsal düzenlemeler ölçeği-2: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 22-31.
- Evans, J. R., & Light, R. L. (2008). Coach development through collaborative action research: A rugby coach's implementation of game sense pedagogy. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5(1), 31-37.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Moreno, J. A., & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 422-440.

- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463.
- Gouveia, É. R., Gouveia, B. R., Marques, A., Kliegel, M., Rodrigues, A. J., Prudente, J., ... & Ihle, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 962-970.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics Publishers (UK) Ltd.
- Griffin, L., Mitchell, S., & Oslin, J. (2013). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 19.
- Güvendi, B., Demir, G. T., & Dal, S. (2019). Egzersizde Davranışsal (Motivasyonel) Düzenlemeler İle Wellness Algısı: Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencileri Örneği. *Social Sciences*, 14(3), 653-666.
- Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during high school physical education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K., & Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418.
- Harvey, S., Pill, S., & Almond, L. (2018). Old wine in new bottles: A response to claim that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 166–180.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.

- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading research quarterly*, 465-483.
- Huang, C. ve Gao, Z. (2013). Associations between students' situational interest, mastery experiences, and physical activity levels in an interactive dance game. *Psychology, Health & Medicine*, 18(2), 233-241.
- Hunuk, D., Ince, M. L., & Tannehill, D. (2013). Developing teachers' health-related fitness knowledge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*, 19(1), 3-20.
- İnce, M. L., & Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Johnson, B., & Nelson, J. (1986). Practical Measurements for evaluation in physical education (4th ed.). Minneapolis: Burgess.
- Kaya, Ö. K. (2018). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-düzenleme ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kayıran, B. K. & Doğanay, A. (2017). The effects of self-regulated learning on academic achievement in reading and self-regulation skills. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 89-112.
- Keskin, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik durumsal ilgilerinin, algılanan yeterlilik ve öz düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.

- Kirk, D., Brooker, R. & Braiuka, S. (2000). Teaching games for understanding: A situated perspective on student learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376–387. doi: 10. 1123/jtpe.17.3.376.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Kirk D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Lauder, A., & Piltz, W. (2013). *Play practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Human Kinetics.
- Li, W., Dervent, F., & Xie, X. (2018). Soccer Techniques and Tactics for Third-through Eighth-grade Students in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 23-28.
- Li, W., Xie, X., & Li, H. (2018). Situated game teaching through set plays: A curricular model to teaching sports in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 352-362.
- Li, W., Xie, X. & Li, H. (2018). Situated game teaching through set plays: A curricular model to teaching sports in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 352-363.
- Loffin, J. W. (2015). Relationship between teacher fidelity and physical education student outcomes. *Physical Educator*, 72, 359-383.
- Lynch, S., & O'Donnell, C. (2005). The evolving definition, measurement, and conceptualization of fidelity of implementation in scale-up of highly rated science

- curriculum units in diverse middle schools. In *Annual meeting of the American educational research association*
- 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.
- Memmert, D., & Roth, K. (2007). The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of sports sciences*, 25(12), 1423-1432.
- Memmert, D., & Harvey, S. (2010). Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 287-305.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 5-8. sınıflar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Minnaert, A., Boekaerts, M., De Brabander, C., & Opdenakker, M. C. (2011). Students' experiences of autonomy, competence, social relatedness and interest within a CSCL environment in vocational education: The case of commerce and business administration. *Vocations and Learning*, 4(3), 175.
- Mitchell, S., Mitchell, S. A., Oslin, J., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics Publishers.
- Mullan, E., Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and individual differences*, 23(5), 745-752.
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American journal of evaluation*, 24(3), 315-340.

- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of educational research*, 78(1), 33-84.
- Özdemir, A. G. (2020). *5.-12. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun badminton teknik ve taktiklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.
- Renninger, K. A. & Bachrach, J. E. (2015). Studying triggers for interest and engagement using observational methods. *Educational Psychologist*, 50(1), 58-69.
- Renshaw, I., Davids, K. & Savelsbergh, G. (2010). *Motor learning in practice: A constraints-led approach*. London, UK: Routledge.
- Roure, C., Kermarrec, G., ve Pasco, D. (2019). Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 327-340.
- Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J., & Pasco, D. (2019). Universality and uniqueness of students' situational interest in physical education: A comparative study. *Psychologica Belgica*, 59(1), 1.
- Roure, C. ve Pasco, D. (2018). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 24(1), 3-20.
- Roure, C., Pasco, D., Benoît, N., ve Deldicque, L. (2019). *Impact of a design-based exergame on young players' moderate-to-vigorous physical activity and situational interest*. Poster presented at the AIESEP International Conference New York, NY.

- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 262–274). London, UK: Sage.
- Schraw, G. (1997). Situational interest in literary text. *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 436-456.
- Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of reading behavior*, 27(1), 1-17.
- Shen, B., Chen, A., Tolley, H., ve Scrabis, K. A. (2003). Gender and interest-based motivation in learning dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 396 409.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education: Human Kinetics*.
- Society of Health and Physical Educators America. (SHAPE). (2014). National standards & grade-level outcomes for k–12 physical education. Reston, VA: Human Kinetics.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (UNESCO). (2015). Quality physical education: guidelines for policy makers. Paris: Author.
- 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.
- Stolz, S. A. & Pill, S. (2013). TGfU-GS: an imagined dialogue between a teacher and an academic. In *A defining time in Health and Physical Education: Proceedings of the 28th ACHPER International Conference* (pp. 148-157).
- Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Martin, R., ve Shen, B. (2008). An examination of the multidimensionality of situational interest in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (1), 62-70.

- Şahin, F. T. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3 (Special Issue 4), 425-438.
- Şenberber, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözümünde strateji kullanma ve öz-düzenleme yapma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of educational psychology*, 98(1), 75.
- 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.
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B. & Dedeoğlu, H. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi. ss, 172.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.

- Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(2), 147-165
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., & Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(4), 219-236.
- Van der Mars, H. (1989). Effects of specific verbal praise on off-task behavior of second-grade students in physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 8(2), 162-169
- Wade, S. E., & Adams, R. B. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. *Journal of Reading behavior*, 22(4), 331-353.
- Wade, S., Alexander, P., Schraw, G., & Kulikowich, J. (1995). The perils of criticism: Response to Goetz and Sadoski. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 512-515.
- Ward, P., Piltz, W., & Lehwald, H. (2018). Unpacking Games Teaching: What Do Teachers Need to Know? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 39-44.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
- Williams, G. C., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate patients with diabetes for glucose control. *Diabetes care*, 21(10), 1644-1651.
- Wright, S., McNeill, M., & Fry, J. M. (2009). The tactical approach to teaching games from teaching, learning and mentoring perspectives. *Sport, Education and Society*, 14(2), 223-244.

- Xie, X. (2018). *Effects of situated game teaching through set plays on secondary students' tactical knowledge and situational interest in physical education*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, Columbus, OH, USA.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zhu, X., Chen, A., Ennis, C., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M., ... & Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and achievement in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 221-229.

EKLER

Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.08.2020-E.16742



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Sayı :E-95728670-044-
Konu :Anket İzni Hk.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.07.2020 tarihli ve 15242 sayılı yazı.

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi olduğu belirtilen Mustafa ÇABITÇI'nın, Yüksekokulunuz Spor Yöneticiliği Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ danışmanlığında yürüteceği "*Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Taktik Bilgisi, Beceri Gelişimi, Motivasyonları ve Oyun Performansları Üzerine Etkisi*" başlıklı tez çalışması için uygulamayı düşündüğü anket çalışması Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nin 10'uncu maddesi uyarınca etik kurallara uygun olduğu belirlenmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Birol ÜNER
Başkan

Mevcut Elektronik İmza

BIROL ÜNER (Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu - Başkan) 04.08.2020 15:43

Evrak Doğrulama İçin : https://dogrulama.kmu.edu.tr/en/Vison-Sorgula/validato_doc.aspx?v=112ND3590E

Adres :Yunus Emre Yerleşkesi / Karaman
Tel:0338 2262000 Bilgiyaşar :0338 2262023
Kep Adresi: kmu.rektorluk@hu01.kep.tr

Bilgi için: Feriade Yapar
Unvanı: Bilgiyaşar İşletmeni
Tel No: 0 338 226 2000-3026



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.