



**T.C.**

**KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**GELENEKSEL YAKLAŞIM ve DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİNİN  
ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL  
SÜREÇLERE ETKİSİ**

**Hazırlayan**

**Gazi ÜÇAL**

**(170481206)**

**Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**

**Prof. Dr. Murat TEKİN**

**Karaman**

**2020**





**T.C.**

**KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**GELENEKSEL YAKLAŞIM ve DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİNİN  
ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL  
SÜREÇLERE ETKİSİ**

**Hazırlayan  
Gazi ÜÇAL  
(170481206)**

**Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman  
Prof. Dr. Murat TEKİN**

**Karaman  
2020**

## ÖNSÖZ

Yapılan bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin, beden eğitimi ve spor derslerinde doğrudan öğretim modeli ile derse katılımlarını arttırmak, ders içinde doğrudan öğretim modeli kullanılarak, öğrenciyi hem fiziksel hem zihinsel olarak aktif konuma getirip, öğrencinin bilişsel gelişimi amaçlanmıştır. Bilişsel süreçlerin sonucunda öğrenmenin gerçekleştiği bilinmektedir. Fiziksel etkinlikleri düzenli yaparak, öğrenme düzeyleri gelişen öğrencilerin, beden eğitimi ve spor derslerinin değerinin ve kıymetinin artmasına katkı sağlaması umut edilmektedir. Bu araştırmayı yapmamda destek veren, benim bu seviyelere kadar ulaşmamda kılavuzluk eden sayın Prof. Dr. Murat TEKİN hocama, Eşim Safiye ÜÇAL'a çalışmamın uygulama aşamasında Kadıköy Fenerbahçe Anadolu lisesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olan Köksal BÖCEK meslektaşına, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

# GELENEKSEL YAKLAŞIM ve DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİNİN ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL SÜREÇLERE ETKİSİ

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Geleneksel Yaklaşım ve Doğrudan Öğretim Modelinin Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilişsel Süreçlerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma grubunu; Kadıköy Fenerbahçe Anadolu Lisesinde öğrenim gören 20'si erkek, 20'si kadın Deney Grubu ve 21'si erkek, 19'u kadın Kontrol grubu olmak kaydı ile toplamda 80 öğrenciden oluşturulmuştur.

9 haftalık Doğrudan Öğretim Modeline göre hazırlanmış etkinlikler kullanılarak uygulama yapılmış ve Çalışmada ön test, son test kontrol gruplu deneysel olan desenden yararlanılmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşmak için Namlu (2004) tarafından geliştirilen Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin çözüm ve yorumlamasında önce araştırma bulgularına göre; kolmogorov smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi ve ayrıca Skewness ve Kurtosis değerlerine göre normallik dağılımları yapılmış ve  $p > 0.05$  ten büyük olduğu için ve standart sapma değerlerinin (standart eror)  $-1,96 < X < 1,96$  arasında olduğu için verilerin normal dağıldığını söyleyebiliriz. Buna göre ilişkili örneklem için paired samples testi, Independent Samples t, Tanımlayıcı istatistik Testi ve frekans analizi kullanılmış ve ayrıca; etki değerlerini ölçmek için de cohen's kullanılmıştır. Buna göre Cohen tarafından önerilen kriterler kullanılmış bu kriterler; 0,01 küçük etki, 0,06 orta etki, 0,14 büyük etkidir.

Araştırmanın bulgularına göre yapılan fiziksel etkinlikler; doğrudan öğretim modelinin derslerde uygulanması, öğrencinin ders içerisinde aktif olması bilişsel süreçler üzerinde olumlu sonuçların doğmasını sağlamıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar; doğrudan öğretim modelinin bilişsel süreçleri geliştirme noktasında yarar sağlayacağı düşüncesini desteklemiştir.

**Anahtar Kelimeler: Doğrudan Öğretim Modeli, Beden Eğitimi ve Spor, Bilişsel Süreç.**

# **THE EFFECT of TRADITIONAL APPROACH and DIRECT TEACHING MODEL on THE COGNITIVE PROCESS of HIGH SCHOOL STUDENTS**

## **ABSTRACT**

The purpose distributions descriptive statistics the traditional Approach and Direct Teaching Model on the Cognitive Processes of the students studying in high school.

The research group which is made up of a total of 80 students who are students at Kadıköy Fenerbahçe Anatolia High School consists of 20 male and 20 female in the experiment group and 21 male and 19 female in the control group.

This study was conducted using activities prepared according to the 9-week Direct Teaching Model, and an experimental pattern with pre-test and post-test control groups was used in the research.

Metacognitive learning strategies scale developed by Namlu (2004) has been used in order to reach the aim of the study.

In the analysis and interpretation of the data, firstly, normality distributions were made according to the Kolmogorov Smirnov test and Shapiro-Wilk test, as well as Skewness and Kurtosis values and because  $p > 0.05$  and standard error values are between  $-1,96 < X < 1,96$ ; we can say that the data is distributed normally. Accordingly, paired samples test, Independent Samples t, Descriptive Statistics Test and frequency analysis were used for related samples. In order to measure the effect values Cohen's d was applied and the criteria suggested by Cohen were used. These criteria are; 0.01 is small impact, 0.06 is medium impact, 0.14 is large impact.

Based distributions descriptive statistics; physical activities, the application of the direct teaching model in the lessons and the students' being active in the lesson provided positive results on the cognitive processes. A meaningful difference was found between the pretests and posttests of the experimental group students. All these results supported the idea that the direct teaching model would benefit in developing cognitive processes.

**Key words: Direct Teaching Model, Physical Education and Sports, Cognitive Process**

## İÇİNDEKİLER

|   |             |
|---|-------------|
| <b>ÖNSÖZ .....</b>  | <b>iii</b>  |
| <b>ÖZET .....</b>   | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>v</b>    |
| <b>İÇİNDEKİLER .....</b>  | <b>vi</b>   |
| <b>TABLolar ve GRAFİKLER LİSTESİ .....</b>  | <b>viii</b> |
| <b>KISALTMALAR.....</b>   | <b>x</b>    |
| <b>1. GİRİŞ .....</b>   | <b>1</b>    |
| <b>2. GENEL BİLGİLER .....</b>  | <b>3</b>    |
| 2.1. Eğitim.....  | 3           |
| 2.2. Beden Eğitimi .....  | 3           |
| 2.2.1. Beden Eğitiminin Temel Faydaları .....                                     | 4           |
| 2.2.2. Geleneksel Yaklaşım ve Beden Eğitimi.....                                  | 6           |
| 2.2.3. Geleneksel Yaklaşımı Etkili Kullanmak için Temel İlkeler.....              | 7           |
| 2.2.4. Geleneksel Yaklaşımın Faydaları .....                                      | 8           |
| 2.2.5. Sınırlamaları .....  | 8           |
| 2.3.1. Doğrudan Öğretim Modelinin Kuramsal Temelleri.....                         | 9           |
| 2.3.2. Doğrudan Öğretim Modelinin Genel Özellikleri .....                         | 14          |
| 2.3.3. Doğrudan Öğretim Modelinin Aşamaları.....                                  | 14          |
| 2.3.4. Doğrudan Öğretim Modeli ve Beden Eğitimi .....                             | 17          |
| 2.4. Bilişsel Süreçler ve Beden Eğitimi .....                                     | 18          |
| 2.4.1. Bilişsel Öğrenme Modelleri .....   | 20          |
| 2.5. Bilişsel Öğrenmede 2 Altın İlke .....  | 22          |
| 2.6. Bilişsel Süreçler ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar .....                | 23          |
| 2.6.1. Bilişsel Süreçler ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmaları.....             | 26          |
| 2.7. Geleneksel Yaklaşım ile ilgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar .....              | 27          |
| 2.7.1. Geleneksel Yaklaşım ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar .....           | 29          |
| 2.8. Doğrudan Öğretim Modeli ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar .....          | 32          |
| 2.8.1. Doğrudan Öğretim Modeli ile İlgili Yapılmış Olan Yurtdışı Çalışmaları..... | 35          |
| <b>3. MATERYAL VE YÖNTEM.....</b>   | <b>38</b>   |
| 3.1. Amaç .....   | 38          |
| 3.2. Tasarım ve Metotlar .....  | 38          |
| 3.3. Araştırma Grubu .....  | 38          |
| 3.4. Araştırmanın Önemi.....  | 39          |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.5. Araştırma Modeli .....                              | 40        |
| 3.6. Sayıtlılar .....                                    | 41        |
| 3.7. Çalışmanın Varsayımları ve Kısıtlıları.....         | 41        |
| 3.7.1. Kısıtlılıkları.....                               | 41        |
| 3.8. Araştırmanın Hipotezleri.....                       | 42        |
| 3.9. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Yöntemi ..... | 42        |
| 3.9.1. Bilişötesi Öğrenme Strateji Ölçeği .....          | 42        |
| 3.9.2. Veri Toplama Süreci .....                         | 44        |
| 3.10. Verilerin Analizi .....                            | 45        |
| <b>4. BULGULAR.....</b>                                  | <b>46</b> |
| <b>5. TARTIŞMA ve SONUÇ .....</b>                        | <b>64</b> |
| <b>6. ÖNERİLER .....</b>                                 | <b>81</b> |
| 6.1. Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler .....           | 81        |
| <b>7. KAYNAKÇA .....</b>                                 | <b>83</b> |
| <b>8. EKLER .....</b>                                    | <b>90</b> |

**TABLolar ve GRAFİKLER LİSTESİ**

Tablo 1 : Deney Grubunda Yer Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formunu Gösteren Frekans Sonuçları

Tablo 2: Kontrol Grubunda Yer Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formunu Gösteren Frekans Sonuçları

Tablo 3: Deney Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerini Gösteren Normallik dağılımı Analiz sonuçları

Tablo 4: Deney Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerinin Gösteren Paired Samples t Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları

Tablo 5: Kontrol Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerini Gösteren Paired Samples t Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerini Gösteren Son Test Independent Samples t Testi Sonuçları

Tablo 7: Deney Grubunda Yer Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin 9 Haftalık Gözlem Formu Sonuçlar

Tablo 8: Deney Grubunda Yer Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin 9 Haftalık Cinsiyet Dağılımına Göre Gözlem Formu Sonuçları

Grafik 1: Deney Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerinin Gösteren analiz sonuçları

Grafik 2: Kontrol Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerinin Gösteren analiz sonuçları

Grafik 3: Deney ve Kontrol Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerinin Gösteren analiz sonuçları

Grafik 4: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 1. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

Grafik 5: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 2. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

Grafik 6: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 3. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

Grafik 7: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 4. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

Grafik 8: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 5. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

Grafik 9: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 6. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

Grafik 10: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 7. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

Grafik 11: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 8. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

Grafik 12: Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış 9. Hafta Yapılan Etkinliklere Göre Gözlem Puan Ortalamalarını Gösteren Analiz Sonuçları

## KISALTMALAR

CPQPE: Beden Eğitiminde Bilişsel Süreçler Anketi

TSSB: Travma Sonrası Stres Bozukluğu

SOFIT: Zindelik Eğitim Süresini Gözetleme Sistemi

MVPA: Öğleden Sonra Orta Şiddetli Fiziksel Aktivite

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

İMKB: İstanbul Menkul Kıymetler Borsası

PA: Fiziksel Aktivite

Ort: Ortalama

n: Kişi Sayısı

ss: Standart Sapma

t: T-değeri

p: Anlamlılık

## 1. GİRİŞ

Bilginin çağı, bilişimin çağı, iletişimin çağı, post modern çağ diye çeşitli isimlerde adlandırılan günümüz dünyasında dönüşüm, değişim ve gelişim eskiye nazaran çok daha hızlı olmaktadır. Ne şekilde isimlendirilirse isimlendirilsin bulunduğumuz zaman, dünyada çok büyük gelişim, dönüşümlerin, değişimlerin yaşandığı bir çağdır. Var olan çağ endüstri toplumu olgusundan bilgi toplumuna geçmiş bu geçişle birlikte kas (masküler) gücü, yerini bilişsel (kognitif) olan güce kaptırmaya başlamıştır.

Bilişsel gücün kendi ürünü olan bilgi, bireysel, toplumsal, evrensel olarak zenginlik oluşturmada sınırsız bir kaynak olarak insanlar kabul görülmüştür. Sınırı olmayan kaynak olan bilgi, diğer var olan tüm kaynakları da harekete geçiren ve onların aktif kullanımlarına destek ve hizmet eden güç olarak bilinmektedir. Bu var olan sınırsız kaynağın oluşumunda eğitim, inkâr edilemez küçümsenemeyecek bir öneme sahiptir.

Bilişsel yaklaşım ilklerinden olan Wertheimer, en başta davranışın birimlerini ayrı ayrı incelemenin yorumlamanın insan davranışını anlama ve kavramada yetersiz olduğunu fark etmiştir. Görüşün Gestalt teorisi üzerinden şu şekilde ifade etmiştir. Wertheirner ve Gestalt psikologları, duyularımızın aracılığıyla beynimize bilgi parçalarının getirildiğini, beynin de gelen bu bilgiler düzenleyerek bir anlam çıkardığını savunmuşlardır.

Bilişsel kuramcılar, insanda davranışın açığa çıkmasını sağlayanın insanın zihninin olduğunu savunmaktadırlar. Düşünceler, beklentiler, duygular, anılar, değerler ve yeteneklerin de katılımıyla gelen tüm uyarıcılara verilecek tepkilere zihin karar vermektedir. Bilişsel kuramcılara göre, insanı kendisi dışındaki varlıklardan ayıran en belirgin ve açık özellik, onun dışardan gelen uyarınları işleyebilme ve zihninde anlamlandırabilme özelliği yeteneğidir. Yani insanın davranışı, basit bir zincirleme uyarıan-tepki bağlantısından ziyade, içinde bulunduğu bağlamın ve derininde yatan bilişsel süreçlere bağlı olarak gerçekleşmektedir.

Beden eğitiminin, bireyin fiziksel olan hareketlere katılmak şartıyla hareketlerinde kasti olarak, uygun sosyal bedensel zihinsel ve duygusal, beden eğitiminin hedeflerine uygun değişim meydana getirmediir. Beden eğitimlerinde diğer eğitimlerden farklı şekilde hareket yaparak öğrenme birincil alınır. Farklı bir anlatımla açıklayacak olursak eğer; beden eğitimi kişinin fiziksel olarak eğitilmeleridir.

Beden eğitiminin amacı bireyi fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal bakımdan sağlıklı yetiştirmektir. Geçmişten günümüze beden eğitimi derslerinde birçok teknik ve yöntem kullanılmıştır. Kullanılanlar arasında olan geleneksel yaklaşım öğrenciyi pasif tutan, öğretmen otoritesinin hâkim olduğu sadece öğretmen önderliğinin baskın olduğu, öğrenciye ders esnasında aktif olma, eyleme geçme imkânı pek sunmadığı düşünülmektedir.

Bu yaklaşımın aksine doğrudan öğretim modeli, öğrenciyi aktif olarak ders içerisinde harekete geçiren, öğrenciyi gerçek materyallerle buluşturan bir modeldir. İki yaklaşımında beden eğitiminde kullanılıp öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerine etkisinin olumlu olumsuz yönleri incelenmiştir.

## **2. GENEL BİLGİLER**

### **2.1. Eğitim**

Eğitim; birey, toplum ve değişen dünyayla beraber kendisini sürekli güncelleyen aktif bir olgudur. Geçmiş yüzyılda onay gören bir eğitim modeli, içinde yaşadığımız zaman dilimi dünyasında kabul gören eğitim modeliyle örtüşmemektedir. Çünkü her eğitim modeli başka değer ve düşüncelere önem ve vurgu yapar. Günümüz dünyasında eğitim klasik eğitim anlayışıyla yürütülemeyecek kadar çok hızlı bir devre geçirmektedir. Bu devrede; yaratıcılık, hız, farklı düşünebilme, çözümlene yapabilme, alternatif bulabilme, sentez yapabilme oluşturabilme problem çözebilme gibi dinamik değerlerin tümü ileri plandadır (Feyerabend, 1995 Akt: Saygılı, 2012).

### **2.2. Beden Eğitimi**

İnsanın; ruhsal ve fiziksel yapısının bütünlük göstermesi, eğitiminde birden çok bilimden katkı bulunmasına etken olmuştur. Fakat eğitiminde bulunan bilim dallarından genel manada, çoğu bireyin zihinsel yeteneklerini ve özelliklerini geliştirmektedir. Örnek verecek olursak; fen ve sosyal bilgileri bu grubun içine girmektedir. Güzel sanatlar bireyin görsel yetenek ve estetik duygularının geliştirilmesine ve fark etmesine önemli pozitif katkıları vardır. Tüm bunlarında dışında bir aktivite türü daha vardır ki, insanın çalışan, işleyen, sistemlerin tamamı ile doğrudan bağlantılıdır. Bu aktiviteleri içinde barındıran ise beden eğitimidir (Dönmez, 1995).

Eğitimin amacı; eğitime tabi tutulacak olan bireyin gelecekteki tüm davranışlarına yönelik ve bu davranışlarını nasıl, geliştirileceğini belirtmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda eğitimin amacı; eğitilen kişinin eğitim aracılığıyla ulaşması gereken gelecekteki durumunu açıklayan bir norm olarak görebiliriz. Eğitimin amacının beden eğitimi ve sporda ise eğitim ve öğretimde sportif olan faaliyetlerin niçin neden önemli olduğu, bu yol doğrultusunda spor yapanların tutum ve davranışlarında hangi değişimlerin görüleceğine cevap vermektir.

Beden eğitimi ve spor günümüzde yetişmekte olan yeni nesillerin insanın temel kaynağı olan, bedensel, bilişsel, sosyal ve ruhsal gelişimini tüm bu durumları amaç hedef edinen ve genel bir eğitimin içinde tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir bütün olarak görülen planlı ve bilinçli yapılanmadır. Tüm bu olan sebeplerden dolayı ortaöğretim programlarının içinde, beden eğitimi öğrencilere verilen bir öğretim program dersi olarak yerini almıştır (Dönmez, 1995).

### **2.2.1. Beden Eğitiminin Temel Faydaları**

Adamsın belirlediği beden eğitimi temelinde var olan bilimsel ilkelerin tamamı şöyledir:

- Eğitim, bireyde tüm organizmayı içine alan geniş bir olgudur. Zihin ve bedenin bütünlüğü eğitimlerin temelde yer alan felsefesini içeriğini oluşturur.

- Beden eğitimi bireyin genel eğitimin vazgeçilmez bir taşıdır. Beden eğitimi amaçları eğitimin genel hedeflerine uygundur bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde katkıda bulunur.

- Beden eğitimi aktiviteleri gelişme ve büyüme için temel bir olgudur. İnsanın organizmasının optimum gelişim göstermesi iri kas gruplarının tümünün katıldığı fiziksel aktivitelere bağlıdır.

- Beden eğitimi bireyde serbest zaman etkinliği içeriğiyle serbest, boş zamanların kullanımına katkı sağlar.

- Beden eğitimi öğrencinin kendini zihinsel ifade etmesi ve yaratıcılık yönüne olanaklar sağlar. Bedenin öğrencinin veya bireyin hissettiklerini ortaya konması, yeni hareketlerin oluşturulmasında zengin bir olanağa sahiptir.

- Beden eğitimi bireyde, öğrencide, kültürel gelişmeye de ekstra katkıda bulunur. Artistik üretime ve kişide estetik beğeniye olanak sağlar.

- Beden eğitimi, bireyin sosyal olarak kişilik ve karakter gelişimine büyük derecede katkı sağlar. Güçlü bağlar, bağımlılıklar, grup etkileşimi, takım ruhu oyun ve sporun alanlarında görülen özelliklerdir. Bu özelliklerin bireyde kişilik gelişimine katkıları oldukça yüksektir. Sporunun takım arkadaşlarına ve rakibine uyumu, toplumsal uyumunun sağlanmasına da destek olur.

- Beden eğitimi, duyguların kontrol altına alınmasına katkı sağlar. Oyunun ve Sporun

Ortamındaki iletişim, duyguların dışa boşalımını ve kontrolü için uygun zemin sağlar.

- Beden eğitimi bireylerin fiziksel uygunluğa katkılarda bulunur.
- Psikomotor dediğimiz becerileri geliştirir.
- Sağlık ve kendini birçok şeyden koruma alışkanının gelişmelerini sağlamaktadır.
- Zihinsel gelişim için öğrenci veya bireye olanaklar sağlar.
- Demokratik süreçlerde öğrencinin demokratik yönün katkıda bulunur. Sınıf eğlence aktivitelerinin planlanması ve yürütülmesi aşamasında tüm bireylerin eksiksiz katılımı gereklidir.
- Beden eğitiminin özünde biyolojinin de psikolojinin de sosyolojinin de belirtileri vardır. Programlar planlanırken bu alanların hepsinden yararlanılır.
- Beden eğitimi, kişinin ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Hareket en temel ve en önemli ihtiyaç olarak görülür. Fiziksel aktiviteler etkinlikler yaşamak için kesinlikle gerekli ve önemlidir. Durağanlaşan ve modernleşen yaşam, bu aşamada beden eğitimi daha fazla önemli kılmaktadır.

- Oyun aynı zamanda sezgisel bir rehberdir ve eğitim olanaklarına sahiptir. Oyunun dinamik ve dinamik doğası, birey için daha kaliteli davranış elde etmek için kullanılabilir ([www.eodev.com](http://www.eodev.com)).

### 2.2.2. Geleneksel Yaklaşım ve Beden Eğitimi

Öğretmen otoritesinin egemen olduğu, öğretmenin anlatıcı, ödül ve ceza uygulatan, not veren, yorum yapan durumu ile etkin, öğrencinin dinleyici durumu ile etkinliğinin olmadığı bir yöntemdir.

Geleneksel eğitim genellikle tek bir noktaya doğru düşünmeyi geliştirmeye yöneliktir. Bunun neticesinde öğrencide iraksak soyut düşünme ve yaratıcılık yeteneği kaybolmaktadır. Tek bir noktaya doğru düşünme belirlenen tahmin edilen ve olması gereken yanıtlara yöneliktir. Soyut düşünme yani iraksak düşünme ise önceden belirlenmemiş farklı doğrultularda özgürce ilerleme kaydeden bir düşünme biçimidir (Bayraktar, 1998).

Tek bir noktaya göre düşünme, çözümü için önceden belirlenmiş ve öğrenilmiş yöntemlerden faydalanılmasını gerektiren herhangi bir sorun ortaya çıktığında etkili olabilir. Fakat yaratıcılık için bireye lazım olan en önemli şey iraksak düşünme becerisiyle baka bilmektir ve düşünebilmektir. Bu nedenle okullardaki eğitim programlarının yaratıcılığı desteklemesi için ilk olarak esnek olmalı, gerektiği zaman değişiklikler yapılabilmesi, öğrencileri araştırmaya merak ve denemeye yöneltmeli, öğrencilerin ilgi istek ve yeteneklerini dikkate alarak hazırlanmalıdır.

Beden eğitimi dersi; bireyin bir bütün halinde hem zihinsel, ruhsal, fiziksel, olarak aktif bulunduğu bir durumdur.

Geleneksel eğitimin ise beden eğitiminde uygulanabilirlik açısından, öğrenciyi ders esnasında pasif tutmakta, var olan bilgi ve az tekrar ile öğrencinin yapabilirlik düzeyine etki

eden bir yaklaşımdır. Ders esnasında öğrencinin pasif olduğu bir beden eğitimi dersinde öğrenci kendi ilgi ve yeteneğini gösterme konusunda olumsuz duruma düşebilmektedir.

Beden eğitimi dersi genel çerçevesi itibariyle fiziksel hareketler bütününden meydana gelmesinden dolayı, öğrencinin bu derste geleneksel yaklaşım modelinin özeliği olan dinleyici konumu, öğrenciyi beden eğitimi dersinde durgun bir durum içerisine düşürecektir (Bayraktar, 1998).

### **2.2.3. Geleneksel Yaklaşımı Etkili Kullanmak için Temel İlkeler**

-Özellikle işitsel ve görsel olan materyallerle desteklenmeyen anlatımların hepsi kısa olmalıdır.

-Dinleyicilerin anlayabileceği açık ve sade dil kullanılmalı, anlatım yalın açık olmalıdır.

-Dersin ilk bölümünde dinleyici konumunda olan öğrencilerin konuya dikkati çekilmelidir.

-Etkileyici ve herkesin duyabileceği bir ses, göz kontağı, jest mimik ifadeleri öğrencilerin dikkatinin ders boyunca devam etmesine yardımcı olacaktır.

-Art arda öksürmek boğazı açma temizleme veya gözlükle oynamak gibi davranışlar öğrencinin dikkatini bozacak ve dersin sıkıcı bir hal almasına sebep olacaktır.

-Not tutturulurken öğrencilere yardımcı olunması gerekir.

-Çeşitliliği artırmak için yazı tahtasından, konunun anlatımına uyacak görsel ve işitsel materyallerden destek alınmalıdır.

-Konular öğrencileri yaşantısı ile bağdaştırılarak anlamlı bir hale getirilmelidir.

-Birkaç öğrenciyi kapsayıcı konuşmalardan uzak durulmalı, bütün sınıfa yönelik konuşulmalıdır (Kadayıfçı, 2001).

#### **2.2.4. Geleneksel Yaklaşımın Faydaları**

-Öğrencilere yeni bir konu sunarken, konuların tekrarını yapmada, özetlerken, tüm öğrencilerde görülen genellikle sorun olan konulama ve problemleri çözmek için etkili bir yöntemdir.

-Kısa bir sürede çok fazla miktarda bilgi karşı tarafa verilebilir aktarılabilir.

-Sayının fazla olduğu sınıflarda faydalı bir yöntemdir.

-Gösterim ve rol alma öğretim tekniklerinin ikisi de beraber ders esnasında kullanılabilir.

-Öğrencilerin anlatılan konu hakkında birlikte bilgi almalarını sağlar (Kadayıfçı, 2001).

#### **2.2.5. Sınırlamaları**

-Ders öğrenci için, uzun bir bölümünde pasif ve dinleyici konumunda olduğundan dolayı öğrenci tarafınca sıkıcı bir hal alır.

-Öğrenciler içinde bireysel özellikleri farklılıkları görmek, dikkate almak ve anlatılanları öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek bir biçimde düzenlenmesi olmuştur.

- İyi bir konuşmacı yeteneği olmasını gerektirir.

-Konuşmacının bazı tikleri var ise öğrencilerin dikkati farklı konulara kayabilir.

-Tüm sınıfın katılımı sağlanmadığından konunun öğrenilip öğrenilmediğini kontrol edebilmek zordur.

-Öğrenciler notlarını iyi tutamadıkları durumlarda anlatılanları hatırlamaları zordur.

Geleneksel yaklaşım bilgi işlem teorilerine ve davranışçılığa dayanmaktadır. Sonuç olarak geleneksel yaklaşımın öğretmen merkezli olduğu, öğrenenin “neyi öğrenmek istediğini dikkate almayan”, öğrenmekten ziyade ezberletmeye iten, bu nedenle de süreç içerisinde unutulma ihtimali bilgilerin sadece transferini gerçekleştirebilen, yaratıcılığa soyut düşünmeye zemin oluşturmayan bir yaklaşımdır (Kadayıfçı, 2001).

### **2.3.1. Doğrudan Öğretim Modelinin Kuramsal Temelleri**

Dünya üzerinde araştırmacılar 1968’den bu yana, “Doğrudan Öğretim” terimini üst bilişsel konuların öğretilmesi için kullanılan tekniklerin tümünü özetleyen bir tabir olarak kullanmaktadır. Ayrıca bunun dışında “açık öğretim”, “sistemli öğretim” ile “sistemli eğitim” kavramlarda, kullanılmaktadır. Bu tabirlerin hepsinde öğretmenin olayın içinde olduğu, yanlışları öğretmenin düzeltmesi yeniden öğretimin yapıldığı, öğretmenin rehber olduğu öğretim durumunu bize ifade etmektedir (Roseinshine, 2008; Kim ve Axelord, 2005, Akt: Kuşdemir, 2014). Bir başka şekilde söylemek gerekirse eğer doğrudan öğretim, öğretmenin olayın yapılan işin içinde olduğu bir model olmaktadır.

Öğretmenin açık ve net bir şekilde öğrenme öğretme basamaklarını yönettiği Doğrudan Öğretim Modeli, özünde anlaşılır açıklamaların ve örneklendirmelerin olduğu; rehberlik uygulamalarının olduğu modelidir. Doğrudan öğretim modeli, öğrenme basamaklarının bir sonu olarak görülmekten daha çok öğrencileri hem zorlayıcı hem de kendilerine çeken daha kafa karıştırıcı karmaşık öğrenme faaliyetleriyle uğraşabilmeleri için daha donanımlı bir kademeye getirme yoludur (Rupley, 2009; Rymarz, 2013). Modelin gayesi; öğrenmeyi, becerinin genelleşmesini ve otomatikleşmesini sağlayan düzenli dizilmiş işlerde öğrenciyi aktif bir hale getirerek ilerlemeyi hızlandırmaktır. Derslerde öğretmenin aktif konuşmalarını azaltmak ve eğitim basamaklarının başarısını oluşturmak için programın düzenlenmesini dikkatle kontrole alarak öğretimin düzenlenmesini ve yararlı öğretmen öğrenci

iletişimini hedeflemektedir (Schirmer, 2010 Marchand-Martella vdiğ.2005, Akt: Kuşdemir, 2014).

Doğrudan Öğretim Modeli, öğrencilere bilişsel becerilerin öğretiminde ve öğrencilerine bilişsel potansiyellerine ne şekilde ulaşabilecekleri sorusunun cevabına odaklanmaktadır (Rymarz, 2013).

Doğrudan Öğretim Modelinin temel hareket odağı çevredir. Modelin içinde önemli özelliklerinden biri olan bilişsel destek sağlama (scaffolding-öğretim çerçevesi), öğretmen tarafından uygulanan rehberliğin zamanla yerini öğretmenden bağımsız uygulamalara bırakması, daha önceki bilgilerin yeni öğrenilen bilgilerle bağdaştırılması, öğrenciye dönütler sağlama tarzında özellikler Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılık kuramına uymaktadır. Vygotsky, öğrenmeyi sosyal etkileşimle ifade etmektedir. Vygotsky'nin düşüncesine göre doğrudan öğretimde öğretmenlerin yaptığı şey “olgunlaşma sürecinde bulunan işlev sıralamalarının uyandırılmasıdır”.

Öğrenci öğrendiklerini kullanarak ve dıştan aldığı yardımla var olan bilgisini artırabilir. Vygotsky, öğrenciyi merkeze almakla öğretmenin rolünü ortadan kaldırmaz. Öğretmen, öğrenme basamağında hem rehberlik hem de arabuluculuk yapar. Bireyin, özellikle dil gelişimi; yetişkinlerin ve çevresindekilerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Vygotskye göre birey öğrenme sürecinde tam anlamıyla yalnız bırakılmamalı, yetişkinin yardımıyla bazı nitelikleri kazandıktan sonra süreç içerisinde bazı uygulamalarda yetişkinlerden bağımsız olmalıdır (Güneş, 2007; Rymarz, 2013; Senemoğlu, 2005; Akyol,2007; Concannon-Gibney ve McCarthy, 2012; Yayıcı, 2005, Akt: Eroğlu, 2016).

Öğrencinin merkezde olduğu eğitim yöntemleri, geleneksel eğitimde kullanılan yöntemlerine devrim niteliğinde karşı bir duruş; Doğrudan Öğretim, Geleneksel yaklaşımın felsefi temellerine karşı durmak yerine onun yararlılığını artırmaya çalışan bir model olarak

düşünülmektedir (Kim ve Axelord, 2005, Akt: Kuşdemir,2014). Model, her öğrencinin başarı hakkı ve öğrencinin ön hazırlıklarındaki var olan durumu ile en baştan yüzleşmektedir.

Bunu da Öğrencilerin ihtiyaçları, güçlü yönleri ve çalışma isteklerine göre uyarlanmış öğretim yapılarak sağlamaktadır. Öğrencilerin yeni öğrenme materyalleri, konuları ne şekilde öğrendikleri ile ilgili bildikleri bilgiler ile başarılı olmaları için gereken becerileri bir arada toplamak temel amaçtır: Bütün öğrenciler var olan her konuyu Öğrenebilme konusunda en yüksek imkâna sahiptir. Tüm öğrenciler başarabilir, bütün çocuklar öğrenebilir (Koziof, 2001; Archer ve Hughes, 2011; Akt: Kuşdemir, 2014).

Doğrudan Öğretimde öğretmen öğrenciyle iş birliğini içinde olup birlikte çalışır; bu iş birliğini tanımlamak için kullanılan en iyi ifade öğretmenin rehber ya da denetleyen olarak görev aldığı bir ortaklıktır. İyi bir öğretmen, öğrencileri ile sürekli iletişim halinde olan ve öğrencilerinin sorularına iyi açıklamalar ve iyi cevaplar verebilen öğretmendir. Öğrencilerinin öğretmene zor soru sorması, öğrencilerinin öğretmenlerine olan güvenlerini ve öğretmenin öğrencilerine kendilerini çaresiz hissettirmeyecek bir düzeyde yanlarında olduğunu gösterir.

Doğrudan öğretimin sunuş biçimi ve öğretmen rehberliğinde bunların nasıl olduğuyla ilişkilidir (Rymarz, 2013). Vygotsky 'derki çocuğun herhangi bir problemi veya bir kavramı anlayabilmesi ve uygulaya bilmesi için o kavram ve problem hakkında konuşabilmesi gerekir. Çocuğun kendisinden daha bilgili bir birey ile bir problem hakkında konuşması sürecinde, yetişkinin problemi çözmek için gerekli dilsel yardımına ihtiyaç duymaktadır. Çocuk, problemi yetişkinden bağımsız olarak tek başına çözebilecek seviyeye gelinceye dek tüm bu süreçte kullanılan iletişim dilini içselleştirmektedir. Süreçte uygulanan öğretim tekniğine "bilişsel destek" adı verilmektedir: Yetenekli yetişin veya akran aracılığıyla sağlanan destek. Bilişsel destek, iş birliğine ve karşılıklı öğrenmeye dayanması gerekir (Akyol, 2007; Slavin, 2013).

Vygotsky' sosyal yapılandırmacılık kuramında ana düşünce olarak tabir edilen “Potansiyel Gelişim Alanı” çocuğun yalnız başına problem çözme seviyesi ile öğretmenin yardımı vasıtasıyla ulaşacağı düzey arasındaki fark ifade edilmektedir. Çocuk yalnız başına yapamayacağı herhangi bir işi yetişkinlerin yardımı vasıtasıyla başarabilir.

Bilişsel destek sağlama ile karşılıklı öğretim Potansiyel Gelişim Alanı'nda uygulanabilecek iki ana önemli yöntemdir. Öğretmen bilişsel desteği öğrenciye sağlarken, çocukların konulara daha fazla ilgi duymaları için, yapılacak işlemleri basite indirgeyip öğrencinin anlayıp yürütebileceği hale getirerek, öğretim hedeflerine ulaşma basamaklarında öğrencilerini motive etmelidir.

Doğrudan Öğretim Modelinde, Öğretmenler yapılacak görevi açıklamaya, anlamının devamlı olarak değerlendirilmesine, gerektiğinde bazı durumlarda bilişsel desteklerini sağlamaya ve ilk önce öğretmen, daha sonra arkadaş, en sonunda bağımsız yapılan uygulamayla tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar (Magliaro ve diğ., 2005; Gambrell ve diğ., 2011; Orlich ve diğ., 2007; Akt: Kuşdemir, 2014).

Bilişsel destek, öğrencide var olan yeteneği ile amacının arasında açık olan yere köprünün kurulmasına yardımcı olur. Öğrenciler bilgi yönünden daha donanımlı hale geldikçe verilen bu bilişsel destek adım adım kademeli olarak çekilir, fakat öğrenciler karmaşık zor sorularla karşılaştıkları herhangi bir durumda bilişsel desteğe güvenmeyi sürdürürler. Kirschner ve arkadaşları (2006) bu uygulamayı “Doğrudan Öğretim” diye adlandırmaktadırlar. Öğrenciye bir sorunun nasıl sorulacağına gerekliliğini gösteren öğretmen bilişsel desteğe bir örnektir. Bu örnek ve öğrenciler sorunla uğraşırken oluşturulan yardım, kendi sorularını hazırlamada yardımcı olur. Öğrenciler çok daha rekabetçi bir hale geldikçe örneklendirmeler azaltılır. Öğretmenin sesli düşünmesi de ayrıca bir başka bilişsel destek demektir (Rosenshine, 2008).

Doğrudan Öğretim Modelle işlenecek olan derslerin yapılandırılmasında bilişsel destek uygulanmaktadır (Collum, 2012; Rosenshine ve Meister, 1992; Orlich ve diğ., 2007). Doğrudan Öğretim Modelinin kullanıldığı sınıfta öğretmenin kendisinin yapılandığı bilişsel destek şu maddelerin hepsini kapsamaktadır (Rosenshine, 2008; Blair ve diğ., 2007)

1- Rehber ile yapılan uygulamalar, aktif öğrenci katılımı ve öğretmen çerçeveli uygulamaların giderek kaybolması olması,

2-Öğretmen ile yapılacak işlemlerin bir örneğinin öğrenciye gösterilmesi,

3-Öğrenme şansı, öğrencinin ölçüldüğü alandaki bilişsel yöntemleri ve yeteneklerini öğrenip öğrenmediğine işaretlemektedir.

4-Öğrencilerin yöntemleri kullanmalarına destek olmak için özel ipuçlarının malzemelerinin sağlanması, kart, resim vb.

5-Tüm işlemleri küçük adımlara ayırma, her bir adım ayrı öğretme ve kademeli olarak tüm adımları bütün bir süreç haline getirmek.

6-Öğrencilere ait bölümleri öğrencilerin tamamlaması için süre verme, öğrencilerin tek başlarına çalışmalarına imkân sağlama,

7-Öğrenci ve öğretmenleri arasında karşılıklı birlikte öğretim sağlama

8-Öğrenci kontrol listesi oluşturma,

9-Öğrencinin yanlışlarını önceden tahmin edere hazırlıklı olma; yanlışlar ortaya çıktığında onları düzeltecek yöntemler bulabilmektir.

Doğrudan Öğretim Modeli, birçok hedefe hizmet edebilir, öğrencilere kuramsal bilgi seviyelerini test etmeleri ve öğrencilere değişik bakış açılarını öğretmek için uygulanabilir. Ayrıca beşeri bilimlerde ve ilgili alanlarda bakış açılarının iyileştirilmesinde uygulanabildiği

gibi matematik derslerinde de birçok konuda sınıf içerisinde Doğrudan Öğretim Modeli uygulanmaktadır. (Rymarz, 2013). Tartışmalar hala devam etmesine karşın Doğrudan Öğretim Modeli okumanın öğretilmesinde araştırma sonuçlarına dayalı uygulamalardan özellikle desteklenmektedir.

Model, düzenli ve sistemli sunum şeklinden ötürü yanlış anlama, dikkatlerin dağılması veya ilgisizlikten dolayı öğretimde ortaya çıkan kaybı minimuma indirebilir ve geri olan zayıf olan öğrencilerin hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla zamanı ve öğretimi en üst düzeye çıkartır ki; böylelikle onların, başarılı akran ve arkadaşlarıyla benzer başarı düzeylerine ulaşmasını gerçekleştirir (Pechous, 2012; Akt: Kuşdemir, 2014).

### **2.3.2. Doğrudan Öğretim Modelinin Genel Özellikleri**

1. Bir önceki gün ki dersi çalışmayı gözden geçirmek.
2. Yeni öğrenilecek olan kavram/becerileri öğrenciye anlaşılır bir düzeyde rol model ve göstermelerle örneklendirerek öğrenciye hepsini mantıksal sırayla sunmak.
3. Rehberli olarak öğrencilerin alıştırmalar yapılmasını sağlamak.
4. Doğularına dönütler vermek.
5. Birbirinden bağımsız çalışmalar etkinliklerin yapılması için ortam sağlamak.
6. Öğrenilenlerin öğrenci tarafından pekiştirildiğini gözden geçirmek (Kozloff ve diğ.,1999).

### **2.3.3. Doğrudan Öğretim Modelinin Aşamaları**

Doğrudan öğretim aşağıda belirtilen 5 aşamadan oluşmaktadır:

*Giriş:* Öğretmen dersin hedeflerini ve bu hedeflerin belirlenme sebeplerini açıklar ve gözden geçirir.

*Sunum:* Öğretmen sınıfa yeni olan kavramı açıklar ve öğrenciler için beceriyi modellendirir.

*Rehberli Etkinlikler:* Öğrenciler becerileri uygularlar ya da kavramların örneklerini sınıflandırırılar.

*Dönüt:* Öğretmen sınıfta öğrencilere hem sözlü hem görüntülü hem de sesli materyallerle, testlerle veya yazılı yorumlarla öğrenmiş oldukları beceri veya kavramlarla ilgili kazanmış oldukları bilgilerin doğruluğu hakkında cevaplar verir (Arends,1997; Akt: Karsak, 2018).

Doğrudan öğretimin aşamalarını şu şekilde açıklayabiliriz:

*Giriş:* İlk olarak girişte öğrenciyi aktiviteye çekecek bir şekilde öğretmenin olması gereken çabayı göstermesi beklenir. Giriş, izlenilecek olan içeriğe bir göz atmayı sağlar, öğrencilere dersin ne tarafa doğru gideceğini bilmelerini görmelerini sağlar ve öğrencilere öğrenilen kavramlarla beraber dersin nasıl birleştirileceği gösterilir. Giriş kısmı öğretmene öğrenciyi güdüleme imkânı da sağlar ve yeni kavramın öğrenciye gelecekte ne şekilde yararlı olacağı bilgisini verme olanağı da sağlar.

*Sunum:* Bu sürecin tamamı boyunca, öğretmen öğrencilere öğretilecek kavramı tanımla açıklamalar yapar ve örneklendirir veya öğretilecek beceriyi tanımlar ve rol model olur. Sunumun tüm süresince öğretmen, öğrencilerinin konuyu anlamasına ve kavramasına destek olmak için örneklerde bulunur, gösterimlerde bulunur. En etkili sunumlar açık net, anlaşılır ve etkileşimli olanlardır.

*Rehberli Etkinlik:* Öğretmen tüm öğrencilerini dikkatli bir şekilde gözlemlerken ve dönütler verirken öğrenciler yeni öğrenilen kavramın çalışmalarını yaparlar. Bu süreç içerisinde öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı olarak rolü değişir. Öğretmen bilgi veren ve model olan rolünden çıkar. Öğrenciler de öğretmenleri tarafından sağlanan örnekleri ve problemleri bilgi

alıcı rollerinden çıkarlar. Öğretmen, öğrencileri yeni kavramları denerken, onların tecrübelerinin başarılı olup olmadığını denetlerler.

Öğretmen bu aşamalar içinde bilgi ipucu vermeyi yavaş yavaş çeker ve sorumluluğun büyük bir kısmını öğrencilerine bırakır. Öğretmenin konuşmalarını öncelikli olarak öğrencilerinin düşünme seviyesini yükseltmek için yapar. Öğretmenler bu süreçte hangi aralıkta bağımsız etkinliğe geçeceğine karar vermelidir. Öğrenciler öğretmen rehberliğinde daha az çalışacak kadar uzmanlaştığında, bu öğretmenden bağımsız etkinlik yapmaya hazır olduklarını gösterir.

*Bağımsız Etkinlik:* Öğrenciler bu aşamada bireysel olarak yeni beceriler ve kavramlar etkinliği uygulayabilirler. Bağımsız uygulanan etkinlikler aşaması iki aşamadan oluşur ve gerçekleşir. Bincisinde, öğrenciler sınıflarında öğretmenin desteği ile beraber etkinlik yaparlar. İkincisinde ise, öğrenciler bir ödev çalışmasında bireysel etkinlik yaparlar. Bu iki süreç öğretmenin öğrenme sürecini gözlemlemesini ve gerekirse müdahalelerde bulunmasını sağlamaktadır.

Eğer ki az öğrencinin problem yaşadığı görülüyor ise, öğretmen o problem yaşayan öğrencilerle bireysel olarak çalışabilir. Tam tersi bir durumda çok öğrenci problem yaşarsa, öğretmen öğrencilerin kavrayamadığı anlayamadığı kısımları tekrar anlatabilir.

Dönüt: Kalabalık sınıflarda etkili dönütler için şu ilkeler dikkate alınmalıdır:

1-Dönüt olabildiğince uygulama biter bitmez hemen sonra öğrenciye verilmelidir.

2-Dönütünü öğretme sadeleştirmelidir. Örneğin; “kağıdında fazlasıyla hecelerine yanlış ayrılmış sözcük var” yerine, “kağıdında dört tane yanlış hecelenmiş kelime var denmelidir.

3-Öğrencilerin davranışları üzerine odaklanılmalıdır. Örneğin; “Utangaçlığımı üzerinden atmalısın” demek yerine Konuşmada ses tonun alçak olduğundan öğrencilerin birçoğu senin ne söylediğini duyamadı” denmelidir.

4-Dönütler daha öğrenilmemişlerle ilgili olmamalı, kafa karıştırmamalıdır.

5-Doğru ve olması gereken performans üstünde odaklanılmalıdır.

6-Olumsuz dönüt verildiğinde, öğrenciye doğrusunun nasıl anlaşılacağı gösterilmelidir.

7-Öğrencilere ürün odaklı değil süreç odaklı olmaları için yardım edilmelidir.

8-Öğrencilere kendi performanslarını nasıl ölçeceklerini kendirine nasıl geribildirimler verecekleri öğretilmelidir (Arends,1997; Akt: Karsak, 2018).

#### **2.3.4. Doğrudan Öğretim Modeli ve Beden Eğitimi**

Doğrudan Öğretim Modeli, birçok hedefe hizmet edebilir, öğrencilere kuramsal bilgi seviyelerini test etmeleri ve öğrencilere değişik bakış açılarını öğretmek için kullanılabilir.

Multidisipliner bir ders olan beden eğitimi dersinde; doğrudan eğitim modelinin içerisinde var olan birçok öğrenci katılımı ve aktifliğini destekleyici etken barındırdığından uygulanabilirlik açısından beden eğitimi dersine uygunluk göstermekte. Ders esnasında öğrenciyi aktif tutan, öğrenciye öğretmeni rehber tahin eden bu model; beden eğitiminde zihinsel ve fiziksel olarak öğrenciye hizmet etmekte.

Beden eğitimi dersi içeriği bakımından dersin bazı bölümlerinde öğrenci ve öğretmen arasında birebir temas gerektirmekte, bazı bölümlerde ise öğrenciyi kendi başına bırakıp yeteneğini keşfetmesini, takıldığı yerlerde öğretmeni tarafından yol göstericilik sağlayan bir derstir. İşte bu tür bir içeriği olan beden eğitimi dersi; doğrudan öğretim modelinin birçok özelliğini kendi içinde bulunduran konumdadır (Arends,1997; Akt: Karsak, 2018).

## 2.4. Bilişsel Süreçler ve Beden Eğitimi

Biliş kelimesi, hatırlama, algılama, düşünme, sezme, problem çözme ve geri çağırma gibi zihinle yapılan tüm işlemler anlamına gelmektedir (Şardağ, 2013).

Düşünmeyi ve öğrenmeyi düzenlemek için kullanılan biliş bilgisi boyutu insanların kendisinin bilişsel süreçleri ile ilgili olan tecrübeleri ve bunlarla ilgili olan farkındalıklarını kapsar. Bu doğrultuda insan hangi durumda, hangi öğrenme planını kullanacağını bilir ve bunu uygulamaya koyar (Balcı, 2007; Akt: Karakelle ve Saraç, 2007).

Bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmesi ve bu bilgiyi içselleştirmesi, sorunlara çözüm bulabilmesi, öğrendikleri bilgileri okul ortamında veya günlük yaşamda kullanması ile mümkündür (Smith, Siegel, 2004). Bilimsel süreç becerileri ise bu durumdan farklı olarak öğrencilere, öğrenmelerinin sorumluluğunu verip aktif birer öğrenen durumunda olmalarını sağlamaktadır (Şardağ, 2013).

Biliş kelimesi "düşünme ve farkındalık" anlamına gelen temelleri 15. yüzyıla kadar uzanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilişsel süreçlerin tarihsel penceresine inecek olduğumuzda, ilk olarak Aristoteles on sekiz yüzyıldan daha önce (M.Ö. 384-322) zihnin iç işleyişine olan ilgisi ve insan deneyimini nasıl etkilediği ile başlamıştı. Aristoteles hafıza, algı ve zihinsel imgelere ilişkin bilişsel alanlara odaklanmıştır. Çalışmalarının ampirik kanıtlara, yani gözlem ve vicdani deneylerle toplanan bilimsel bilgilere dayanmasına büyük önem verildiğinden dolayı bilişsel süreçler kavramının temelleri iki bin yıl sonra, modern biliş kavramlarının temelini aydınlanma sırasında, fikirlerin edinildiği, hatırlandığı ve manipüle edildiği bir zihin modeli geliştirmeye çalışan John Locke ve Dugald Stewart gibi düşünürler tarafından atılmıştı (Şardağ, 2013).

On dokuzuncu yüzyılın başlarında bilişsel süreçler hem felsefede, özellikle de zihin felsefesi alanında yazan yazarlar tarafından ve daha sonra tıpta, özellikle de deliliğin nasıl

iyileştirileceğini anlamaya çalışan doktorlar tarafından geliştirilmiştir. Britanya'da bu modeller akademide University College London'daki James Sully gibi akademisyenler tarafından incelenmiş ve 1870 ulusal eğitim yasası düşünüldüğünde politikacılar tarafından seçim çalışmaları nezdinde kullanılmıştır (Dan,2010).

Bilişsel süreçler bilginin edinimi, depolanması, yorumlanması, manipülasyonu, dönüşümü ve kullanımında rol oynadığı varsayılan zihinsel işlevlerden bir tanesidir. Bu süreçler dikkat, algı, öğrenme ve problem çözme gibi etkinlikleri kapsar ve seri işleme yaklaşımı, paralel işleme yaklaşımı ve bilişsel süreçlerin hem seri hem de paralel olduğunu varsayan bir kombinasyon teorisi de dahil olmak üzere çeşitli temel teorilerle anlaşılır. Görevin taleplerine bağlı olarak bilişsel süreçler genellikle zihinsel süreçle eşanlı olarak kullanılır (Dan,2010).

Bilişsel süreçler farklı bağlamlarda, özellikle dilbilim, anestezi, nörobilim, psikiyatri, psikoloji, eğitim, felsefe, antropoloji, biyoloji, sistemik, mantık ve bilgisayar bilimi alanlarında farklı açılardan analiz edilir.

Eğitimde amaçlara doğru bir yoldan ulaşmak ve bu amaçları en etkili şekilde faydalı kılmak adına bazı süreçlerin önemi büyüktür. Bu süreçler açısından bilişsel süreçlerin önemi büyüktür. Bu bağlamda bilişsel süreçlerin temeldeki amacı öğrenimden sonra kariyer alanına aktarılabilecek bilgi ve becerileri geliştirmektir. Beden Eğitimi ve Spor alanı ile Bilişsel süreçleri ilişkilendirecek olursak bir antrenör sporcusunu uzun vadede ve profesyonel yolda ileriye düşünerek eğitir ve çalıştırır, eğitimde de bilişsel süreçlerin odak noktası ileriye dönük planların uygulama noktasında bazı süreç modelleri ile yürütülmesidir (Juan,2009).

Beden eğitimi dersi kişinin eğitiminin belirli bir parçasını oluşturmaktadır. Beden eğitimi, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alır ve sağlıklarına, iyiliklerine, güzel ahlaklarına, birey ve toplumdaki mutluluğuna ve dengesine katkıda bulunur (Başoğlu, 1995).

Okullardaki Beden Eğitimi ve sporda temelde yer alan hedef, kişinin bedeni ve ruh olarak sağlığını iyileştirip geliştirmek, iradesini güçlendirmektir. Birçok spor dalının temel kurallarını bilmek, onları öğrenmek için yapılacak olan zihinsel etkinlikler bilişsel gelişimin ve öğrenmenin gelişmesini ve artmasını da sağlayacaktır. Spor öğrenmeyi kolaylaştırır, birey spor yaparken öğrendiği herhangi bir hareketi öncelikle zihninde canlandırır hayal eder, nasıl yapabileceğini hatırlar ve davranışa döker (Juan,2009).

Bu da çocuğun bilişsel gelişiminde katkı sağlar, zekasını daha iyi ve aktif kullanmasına fırsat verir. Beden eğitimi ve spor iradeyi güçlendirerek, bireyin özgüveninin gelişmesini ve karakterinin gelişip olgunlaşmasını sağlar. Kişinin farkında olamadığı yetenek özelliklerini ve yapıcı yönünü aktif hale kullanma düzeyine getirerek fiziksel gelişimin yanı sıra ruhsal ve sosyal gelişimi desteklenir (Juan,2009).

Ergenlik öncesi döneminde bireyin fiziksel gelişiminin durmasına rağmen, bireyde kişiliğinin olgunlaşması, ruhsal ve sosyal gelişimi devam eder. Fiziksel etkinlik ve bilimsel performans üzerine yapılan çalışmalar da hafif ve orta seviyede yapılan bedensel alıştırmaların zihinsel performansın üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya koymuştur (Başoğlu, 1995).

#### **2.4.1. Bilişsel Öğrenme Modelleri**

##### **Üç Bellek Modeli**

3 bellek sistemi görsel ve işitsel duyuşsal anılar, çalışan veya kısa süreli bellek ve uzun süreli belleğin olduğu bilişsel öğrenme modelidir. Bu bilişsel öğrenme modelinde ilk olarak, gözler ve kulaklardan gelen veriler geçici olarak görsel ve işitsel duyuşsal bellekte saklanır ve daha sonra çalışan (kısa süreli) belleğe taşınır. Çalışma belleği, işitsel ve görsel bilgiler için ayrı bir depolama alanı içeren sınırlı kapasiteli bir işlemcidir. Bilişsel psikolojinin gelişimindeki bir dönüm noktası, çalışma hafızasının kapasitesini “7 artı veya eksi 2” olarak

ifade eden Miller'ın klasik çalışması olarak kabul edilmektedir. Çalışma belleği, kapasitesi sınırlı olmakla birlikte, öğrenme ve düşünmenin merkezi işlemcisidir (Juan,2009).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için, görsel ve işitsel sistemlerden gelen yeni duyuşsal bilgilerin, tutarlı bir fikir oluşturmak için çalışma belleğine entegre edilmesi gerekir. Daha sonra bu fikirler, yeni fikirleri, uzun süreli bellekte mevcut fikirlere (şema) entegre edecek şekilde çalışma belleğinde prova edilmektedir. Yeni verilerin mevcut şemalara entegrasyonuna kodlama denir. Uzun süreli bellek büyük bir depolama kapasitesine sahiptir ve bilişsel süreçlerin etkin mekanizması olarak rol oynamaktadır (Juan,2009)

### **Bilginin İnşası Modeli**

Bilişsel öğretim modellerinde bilginin inşası modelinde öğrenmeyi öğrencilerin yeni bilgileri aktif olarak inşa etmelerini gerektiren bir süreç olarak görür. Eğitimin rolü, öğrencinin daha önce özetlenen bilişsel süreçlerden yararlanmasına ve bozulmalarını en aza indirmesine yardımcı olan bir ortam sağlamaktır. Özellikle, talimat öğrencinin bilişsel durumuna aşağıdaki etkenlerle kayıt halini almaktadır (Juan,2009).

Çevrenin öğrenmeyle ilgili unsurları;

Sınırlı çalışma belleği kaynakları ve en etkin şekilde kullanmak için bilişsel yük unsurları

Uzun süreli bellekte mevcut şemalara entegre edilmesi için çalışma belleğindeki yeni bilgi kaynak unsurları,

Öğrenmeden sonra gerektiğinde yeni bilgi unsurları

Üstbilişsel öğrenme süreçlerini yöneten ve izleyen unsurlar (Juan,2009).

## 2.5. Bilişsel Öğrenmede 2 Altın İlke

### Modalite İlkesi

Mayer 17 ve Clark ve Mayer 6, bilimsel materyalleri öğreten öğretim materyalleri (kitaplar veya multimedya) çalışmalarından öğrenmeyi ölçen kontrollü deneylere dayanarak ders materyallerinin geliştirilmesi için bir dizi prensip türetmiştir. Bilişsel öğrenmede Modalite ilkesi, “Öğretim görselleri metinle veya sesli anlatımla tanımlandığında öğrenme daha iyi mi?” Sorusunu sorar. Aydınlatmanın nasıl oluştuğu veya bir frenin nasıl çalıştığı gibi bilimsel süreçleri öğreten multimedya derslerinin, metinle veya sesli anlatımda verilen aynı kelimelerle açıklanmış animasyonu kullandığı bir dizi deney (Juan,2009).

Bilişsel öğrenmede materyallerde yer alan kelimeleri tanımlamak için ses kullanan materyaller, 1,17'lik bir etki büyüklüğü için%80'lik bir medyan kazanımla sonuçlanmıştır. Mayer 17 görselin tanımlanması için metin kullanıldığında olduğu gibi, çalışma belleğinin sınırlı kapasitesi, yalnızca görsel alt sistemden ziyade görsel ve işitsel alt sistemlere koordine edilmiş girdilerle maksimize edildiğinde öğrenmenin daha derin olduğu sonucuna varmıştır (Juan,2009).

### Bitişiklik İlkesi

Bilişsel süreçlerde bitişiklik ilkesinde bant genişliği ses kullanımını engelleyen öğretim materyalleri veya Web tabanlı öğretim tasarlanırken, grafiklerin metinle açıklanması gerekir. Örneğin, metinde bir geometri problemi çözümü gösteriliyorsa, problem adımlarının geometri gösterimine yerleştirildiği entegre bir versiyonun, şeklin altına yerleştirilen adımlardan daha iyi öğrenme ürettiğini görülmüştür. Mayer 17multimedya derslerinde resimlere bitişik veya bunlardan uzak metin yerleştirilmesi ile benzer sonuçlar bulmuştur (Juan,2009).

## 2.6. Bilişsel Süreçler ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar

Ege üniversitesi Sosyal Bilimler Anabilim Dalının Psikoloji Ana Bilim dalında Antoine Bilgin (2017) tarafından yapılan 151 kişinin katılımcı olarak yer aldığı Anksiyetenin Dikkat ve Bilişsel Süreçler ile İlişkinin İncelenmesi adlı Yüksek Lisans Tezi çalışmasının sonuçlarına göre Sonuçlara göre bilişsel yanlılık manipülasyonunun tehdit kelimesi hatırlama performansına ve yorumlama tarzına anlam bir etkisi olmadığı ayrıca. Genel anlamda tehdit anlamı içeren kelimelere yönelik bir bellek yanlılığı bulunsa da bu durum anlamlı olarak anksiyete ve endişeden etkilenmediği saptanmıştır (Bilgin, 2017).

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Kılıç tarafından (2011) yılında yapılan Sağlıklı Kişilerdeki Uyku Eksikliği Sonrası Oluşan Duygulanım Ve Bilişsel Süreçlerdeki Değişiklikler ve Biyokimyasal Değişiklikler Arasındaki İlişkinin incelenmek istendiği çalışmada 32 kişi gönüllü katılımcılar olarak rol oynamıştır ve alınan verilerin incelenmesi sonucunda bilişsel süreçler ışığında Tüm uykusuzluk hastaları için, MDP'nin Depresyon ve Depresyon çalışması, depresyon, depresyon ve yorgunluk puanlarının yoğunluğunun arttığını göstermiştir (Kılıç 2011).

Uludağ Üniversitesin de Gül tarafından (2012) yılında yapılan Stresle Başa Çıkma Bilişsel Süreçler ve Dindarlık Üzerine Bir İnceleme isimli çalışmada elde edilen verilerin analizler incelendiğinde hayatın hemen hemen her aşamasında belirli duygulara karşı bireylerin sahip olması gereken bazı duygular ve duyguları tetikleyecek duylara ihtiyaç vardır ve bu da ancak bilişsel süreçler yolu ile ortaya çıkmaktadır sonucuna varılmıştır (Gül, 2012).

Ege Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalında Söylemez tarafından (2017) yılında yapılan Utanç ve Suçluluk Duygularının Bilişsel Süreçler Üzerindeki Etkileri isimli çalışmada 90 kadın birey etkin rol oynamıştır. Çalışmada elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda

utancın hem duygu durumları hem de eğitimin temelinde, perspektif alma başarıları üzerinde olumsuz yönde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Söylemez, 2017).

Ufuk Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalında Ülger tarafından (2019) yılında yapılan Şiddet Mağduru Kadınların Bilişsel Süreçlerinin Nöropsikolojik Testlerle Değerlendirilmesi Şiddetin Bellek ve Dikkate Etkisi adlı çalışmada 40 kadın bireye yer verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, TSSB geliştiren şiddet mağduru kadınların dikkat performansları açısından (odaklanılmış/seçici ve sürekli dikkat), bellek performans (kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve serbest hatırlama) ve öğrenme performansları açısından kontrol grubu arasında herhangi bir farklılık saptanmamıştır (Ülger, 2019).

Dilmaç ve Yılmaz tarafından (2019) yılında yapılan Öğretmen Adaylarında Bilişsel Farkındalık Düzeyleri, Öznel Mutluluk ve Sıkıntıyı Tolere Etme Arasındaki Yordayıcı İlişkiler adlı çalışmada 529 kişi katılmıştır ve katılımcıların 139'u erkek 390'ı kadınlar oluşturulmuştur. Bu araştırmada Öğretmenliğe aday olanların problemleri tolere etme seviyeleri ile öznel anlamda mutluluk seviyeleri arasında yordayıcı ilişkiler incelenip elde edilen verilerin analizleri sonucunda sıkıntıyı tolere etmede kişisel anlamda mutluluğu yordadığı, aralarında yer alan ilişkilerin doğrusal ve artı yönde olduğu anlaşılmıştır (Dilmaç ve Yılmaz, 2019)

Marmara Üniversitesinde İnan tarafından (2019) yılında yapılan İngilizce Konuşma Performansını Değerlendiren Öğretmenlerin Yaşadığı Bilişsel Süreçler adlı çalışmada birbirinden bağımsız iki farklı grubu katılımcı olarak rol oynamıştır. Bu Yüksek Lisans Tez çalışmasında elde edilen verilerin analizinin sonucunda ikinci dilde konuşma performansını değerlendiren öğretmenlerin geçirdikleri bilişsel süreçleri araştırılması konusuna ilgi duyan araştırmacılar, sınav hazırlayanlar ve değerlendirme yapan öğretmenler başta olmak üzere dil

eğitimi alanında çalışan veya sınav sonuçlarını kullanan birçok kişi ve kuruma bilişsel süreçlerin ekstra fayda sağlayacağı sonucuna varılmıştır (İnan,2019)

Tunçel tarafından (2006) yılında İzmir’de yapılan İşbirlikli ğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı Bilişsel Süreçler ve Sosyal Davranışlar zerindeki Etkileri adlı çalışmada ilköğretim 7. Sınıf ğrencileri olan toplam 97 ğrenci katılmış olup bu öğrenciler deney kontrol grubunu kura ile oluşturmuşlardır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirmede işbirlikçi öğrenme yöntemi, alıştırma yöntemine göre daha etkili bulunmuştur (Tuncel 2006).

Kablan ve arkadaşları tarafından (2013) yılında yapılan ve Ahi Evran Eğitim Bilimleri Dergisinde yayımlanan İlköğretim Matematik 6-8 ğretim Programında Hedeflenen Davranışların Bilişsel Süreçler Açısından İncelenmesi adlı çalışmada 6., 7. Ve 8. Sınıflarda ğrenim gören 231 öğrenciye uygulanan bu çalışmada elde edilen verilerin analizleri bilişsel öğrenme seviyeleri bakımından öğrenmeye ilişkin alanları ve sınıf seviyelerine göre anlam ifade eden farklılıkların bulunduğu ifade edilmiştir. Buna göre, st düzey bilişsel eğitimde yer alan davranışlar, nicel ve olasılıksal-istatistiksel eğitim açısından en çok 6. sınıf düzeyinde gözlemlenmektedir (Kablan ve ark.,2013).

Bayındır tarafından (2006) yapılan ğrenme Stratejilerin ğretim ve Bilişsel Süreçlere Yansıması adlı çalışmada 2004-2005 yılında İstanbul’da aktif olarak görev yapan 260 ğretmen ve bu öğretmenlerin toplamda 500 ğrencisi katılmıştır. Anketin analizi, öğretmenlerin ğretim stratejilerini öğretme olasılıklarının daha düşük olduğunu, yalnızca stratejilerin öğrencilere önemini açıkladığını, stratejileri öğretme olasılıklarının daha düşük olduğunu ve eğitim stratejilerine katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulunmuştur (Bayındır, 2006).

Arslan ve arkadaşları tarafından (2014) yılında yapılan ve Eğitim Bilimleri Dergisinde yayınlanan İlköğretimde Bilişsel Süreç becerilerinin geliştirilmesi adlı çalışmada derleme yöntemi kullanılmış olup elde edilen veri ve tarama çalışmalarının sonucunda ise ilköğretimin temel amaçları arasında olan kriterlerden birisi de öğrencilerde bulunan Bilimsel süreç becerilerinin gelişim göstermesine yardımcı olmaktır. Erken biçimde bu gelişimlerin nasıl ya da ne şekilde bir gidişat izleyeceği fark edilirse çocuklara bu gelişim esnasında yardımda bulunulabilir sonucuna ulaşılmıştır (Arslan ve ark.,2014).

### **2.6.1. Bilişsel Süreçler ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmaları**

Woltz tarafından (2010) yılında yapılan Öğrenmeye Yönelik Örtük Bilişsel Süreçler isimli çalışmada 320 kişinin oluşturduğu evren incelemeye alınmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilen incelendiğinde Tekrarlama hazırlığında bireysel farklılıkların kanıtı, bu örtük süreçlerin bilişsel beceri ediniminin altında yatan temel işlemleri temsil edebileceğini düşündürmektedir. Anlamsal hazırlamadaki bireysel farklılıkların kanıtı, bu örtülü süreçlerin karmaşık dil görevlerinde önemli bilişsel kısıtlamaları temsil edebileceğini düşündürmektedir. Bu fikirler, Richard Snow'un yetenek teorisi hakkındaki görüşleri ve yetenek süreçlerindeki öğrenci farklılıkları anlayışımızı geliştirmenin önemi bağlamında ele alındığının faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Woltz, 2010).

Himenez tarafından (2009) yılında yapılan IQ'nun görelî rolleri ve okuma güçlüğünde bilişsel süreçler isimli çalışmada 264 kadın birey ve 179 kadın birey araştırmaya katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde Okuma ile ilgili bilişsel eksikliklerin kadın ve erkek çocukları arasında farklılaştığı sonucuna varılırken ayrıca, IQ puanları okuma özürü bilişsel süreçler anlayışına önemli bir katkı sağladığı sonucuna varılmıştır (Himmenez,2009).

Obserne tarafından (2010) yılında yapılan Müzik performans kaygısında bilişsel süreçler isimli çalışmada 84 müzisyen örnekleme oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda Modeldeki sosyal fobi için kritik olduğu düşünülen iki bilişsel yapı, müzik performansı kaygısını öngören sadece iki yapı olduğu ve ayrıca, Sosyal fobik modellerin müzik performansı kaygısında meydana gelen bilişsel süreçlerin geçerli bir açıklamasını sağlayabileceği sonucuna varılmıştır (Obserne 2010).

Solmon tarafından (2013) yılında yapılan Beden Eğitimi Sınıflarında Bilişsel Süreçleri Değerlendiren Bir Araç Geliştirilmesi isimli çalışmada 819 birey örnekleme oluşturmuştur. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda Bilişsel süreçlerin açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan beş faktörlü yapıya sahip olduğu ve yapının doğrulayıcı faktör analizindeki verilerle kabul edilebilir bir uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. CPQPE'nin alt ölçekleri, göreve yönelik bir hedef perspektifi ve başarının motivasyon ve çabaya bağlandığı inancı ile bilişsel süreçler alt boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Solmon, 2013).

Maroya tarafından (2015) yılında yapılan Okul öncesi çocuklarda bilişsel süreçlerin iyileştirilmesi isimli çalışmada 97 çocuk bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen verilerin analizleri sonucunda bilişsel süreçlerin etkin kullanıldığında çocuklarda ardışık iletişim becerileri ve matematiksel zekâ yollarının üst düzeylere tırmandığı gözlemlenmektedir (Maroya 2015).

## **2.7. Geleneksel Yaklaşım ile ilgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar**

Eynur'un (2007) yılında yapmış olduğu araştırmada; '2006–2007 Eğitim-Öğretim yılında Kütahya İlinde Dumlupınar ve Şeker İlköğretim okullarındaki 4. sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerinde Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Büyük Kas (Kaba Motor) Becerilerinin Gelişimlerine Etkisi incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın verileri Dale Ulrich tarafından geliştirilmiş olan kaba motor becerileri

gelişim testi ile elde edilmiştir. Araştırmada Kütahya ilinde eğitim gören ilköğretim dördüncü sınıf Türk öğrencilerine güvenilirlik çalışmaları yapılmış. Araştırmada deney ve kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmış olup:

Araştırmaya 2006–2007 Eğitim-Öğretim yılında Kütahya Dumlupınar ve Şeker ilköğretim okullarının ikisinde eğitim gören dördüncü sınıf öğrencisi toplam 239 öğrenci katılmış. Araştırmanın sonucunda bulunan veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilip. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde Bağımsız örnekler t-testi kullanılıp ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiş olup. Araştırmanın sonuçlarına göre; Yapılandırmacı yaklaşım ile işlenen beden eğitimi derslerinde, Geleneksel yaklaşım ile işlenen beden eğitimi derslerine göre örneklem grubunda yapılandırmacı yaklaşım ile ders işlenen grubun lokomotor, obje kontrol ve toplam beceri test değerlerinin geleneksel yaklaşım ile ders işlenen gruptan anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda erken çocukluk dördüncü sınıfında öğrencilerin genel motor becerilerini geliştirmede yapısal beden eğitiminin geleneksel beden eğitiminden daha etkili olduğunu bulmuştur (Eynur, 2007).

Bozkurt ve Aydoğdu'nun (2009) yılında yapmış oldukları bu çalışma; 'ilköğretim 6.sınıf öğrencilerine fen bilgisi dersinde bitkisel dokular ve hücre konusunda geleneksel öğretim yöntemi ve Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinin öğrencilerde akademik başarı düzey ve tutumlarına etkisinin birbiriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test ve son test uygulamalı deney ve kontrol gruplu desen şeklinde yapılmıştır. Deney grubundaki Dunn ve Dunn'ın öğretim stiline dayalı olarak, geleneksel yöntem kullanılarak kontrol grubunun akademik başarı düzeyi ile tutumları arasında bir fark olup olmadığını incelemek için öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı birinci (I) döneminde Ankara Alparslan ilköğretim Okulunda öğrenim gören iki sınıfa (6-A ve 6-B) şubeleri içinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilmiş olan bu çalışma üzerinden nicel analizler sonucunda Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Model'ine göre işlenmiş olan fen dersi eğitiminin, öğrencilerde; öğrenciler üzerinde akademik anlamda başarı seviyesini yükselttiği, Fen Bilimleri derslerine ilişkin olarak öğrencilerde bulunan tutum ve davranışlarda gelişim yaşandığı görülmüştür (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009).

Mert'in (2009) yılında yapmış olduğu bu çalışma; '8.,7. Ve 6. Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırılmasına yöneliktir. İlköğretim 8., 7. ve 6. sınıf öğrencilerinin kesir kavramlarını öğrenmelerinde geçirmiş oldukları süreç nitel bir yöntemle araştırılmak istenmiştir. Araştırma örnekleme kalite yöntemleri arasında, hedeflenen örnekleme yöntemlerinden biri olarak en çeşitli örnekleme yöntemi seçilmiştir. Sivas ili Çeltek Köyü'nün ilköğretim 8., 7. ve 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 21 öğrenci, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Her sınıf öğrencilerin kazanım ve yanılgıları, düşünceleri üzerinden ayrı ayrı incelenmiştir. Bu bağlamda amaç, düşünceler üzerinden kavramsal bir resim oluşturmak olduğu için kavram haritaları üzerinde sayısal açıklamalara yer verilmemiştir. Sadece günlük hayatta kullanıma ilişkin olarak öğrencilerden gelen düşüncelerde sayısal ifadeler kullanılmıştır. Ön ve son kavram haritası tarafından analizleri yapılarak öğrenciler ile ilgili bulgular toplanmış ve bu bulgular öğrencinin kesir kavramını öğrenmelerine yönelik geçirmiş oldukları süreçler çerçevesinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin düşüncesi yarı olarak yapılandırılmış olan görüşme formları yardımıyla alınmıştır. Bulgular ışığında yapılandırmacı yaklaşımın ilköğretim öğrencileri matematik başarısını yükseltmelerinde olumlu etkilere sahip oldukları yorumu yapılmıştır' (Mert, 2009).

### **2.7.1. Geleneksel Yaklaşım ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar**

Vernadakis ve diğerlerinin (2012) yılında yapmış oldukları çalışmada Harmanlanmış öğrenme E-öğrenme konusundaki endişeleri ve memnuniyetsizliği ile, öğrencilerin fiziksel eğitimde genel bir multimedya kursunda geleneksel yüz yüze bir sınıf formatına kıyasla

harmanlanmış öğrenim kursu sunumu ile memnuniyetini değerlendirmektedir. 20-22 yaş arasındaki kırk altı (n = 46) lisans öğrencisi rastgele iki öğretim yöntemi grubuna atandı: Sınıf Anlatım Öğretimi ve Karma Anlatım Öğretimi. Bu çalışmanın sonunda veri toplama için, öğrenciler çevrimiçi memnuniyet anketini doldurdular. Öğrencilerin Sınıf Anlatım Öğretimi ve Karma Anlatım Öğretimi yöntemlerine karşı memnuniyetlerini ölçmek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar, harmanlanmış bir kurs sunumunun geleneksel ders formatına göre tercih edildiğini göstermiştir.

Bu bulgular, eğitmen yalnızca geleneksel bir sınıfta değil, aynı zamanda bir asenkron çevrimiçi sistemde de öğrenme ortamları sağladığında öğrencilerin memnuniyetinin artabileceğini göstermektedir. Sonuçlar, harmanlanmış bir kurs sunumunun geleneksel ders formatına göre tercih edildiğini göstermiştir. Bu bulgular, eğitmen yalnızca geleneksel bir sınıfta değil, aynı zamanda bir asenkron çevrimiçi sistemde de öğrenme ortamları sağladığında öğrencilerin memnuniyetinin artabileceğini göstermektedir. Sonuçlar harmanlanmış bir kurs sunumunun geleneksel ders formatına göre tercih edildiğini göstermiştir. Bu bulgular, eğitmen yalnızca geleneksel bir sınıfta değil, aynı zamanda bir asenkron çevrimiçi sistemde de öğrenme ortamları sağladığında öğrencilerin memnuniyetinin artabileceğini göstermektedir (Vernadakis ve diğ, 2012).

Iserbyt ve diğerlerinin (2015) yılında yapmış olduğu bu çalışma, öğretmenin öğrettiği pedagojik içerik bilgisinin ve Spor Eğitiminin bir işlevi olarak nasıl değiştiğini araştırmak ve içerik bilgisi ve Spor Eğitiminin yüzme performansı açısından öğrencilerin öğrenmesine olan nispi katkısını araştırmak amacıyla yapılmıştır. 88 ortaokul öğrencisini (yaş: 16-17 yaş) kapsayan dört sağlam sınıf rastgele bir Geleneksel, bir Spor Eğitimi, bir Geleneksel-İçerik bilgisi ve bir spor eğitiminin içerik bilgisinin grubuna atandı. Tüm dersler, ön taramada 10 günlük bir ders birimi boyunca aynı öğretmen tarafından öğretildi. Sonuçlar, öğretmenin

pedagojik içerik bilgisi, geliştirilmiş içerik bilgisinin bir fonksiyonu olarak farklılık gösterdiğini göstermiştir (Iserbyt, 2015)

Sözel gösterimler için, Geleneksel-içerik bilgisi ve spor eğitimi-içerik bilgisi gruplarındaki işaretlerin miktarı, Geleneksel ve Spor Eğitiminin grubuna kıyasla yaklaşık altı kat arttı. Görsel gösterimler için, Geleneksel ve Spor Eğitiminin grubundaki doğru gösterilerden daha kısmen yanlış gösteriler gözlemlendi. Geleneksel İçerik Bilgisi ve Spor Eğitim İçerik Bilgisi grubunda, Geleneksel ve Spor Eğitim grubuna göre daha olgun ve gelişimsel olarak uygun görevler gözlenmiştir. Geleneksel İçerik Bilgisi ve Spor Eğitim İçerik Bilgisi gruplarındaki öğrenciler, Geleneksel gruba kıyasla 50 m'deki vuruş miktarlarında önemli bir azalma olduğunu göstermiştir. Önemli bir etkileşim etkisi, içerik Bilgisi gruplarında yüzme performansında Geleneksel ve Spor Eğitim grubuna göre daha büyük bir artış olduğunu ortaya koydu.

En sonunda, bu sonuçlar hem Geleneksel hem de Spor Eğitimi koşullarına İçerik Bilgisi eklendiğinde öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisini gösterir ve hizmet öncesi ve öğretmen adaylarının literatürüne katkıda bulunur. Spor Eğitimi modeli öğrencilerin yüzme performansına katkıda bulunmamıştır. Geleneksel ve Spor Eğitim grubundaki öğrenciler, Geleneksel İçerik Bilgisi ve Spor Eğitim İçerik Bilgisi koşullarındaki öğrencilerle aynı kalitede eğitim alamadılar. Son gruplar hem sunum olarak hem de asıl görev açısından farklı bir şekilde sunulan içeriği aldı. Kısacası, Geleneksel ve Spor Eğitimi koşullarındaki öğrenciler, içeriği Geleneksel İçerik Bilgisi ve Spor Eğitimi İçerik Bilgisi koşullarındakilerden farklı olarak deneyimlemiştir (Iserbyt ve diğ., 2015).

Browne ve diğerleri (2004) yılında bu çalışmada, rugby öğretmeye yönelik iki öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme, keyif alma ve etkileme üzerindeki etkisini incelemektir. Avustralya'nın doğusundaki büyük bir metropol özel çocuk okulundan elli üç çocuk (12-13

yaş), bir beceri tatbikatı yaklaşımı (n = 26) veya 20 ders sezonu kullanılarak öğretilen 20 derslik bir rugby birliği ünitesine katıldı. Spor eğitimi modelini takip etme (n= 27). Sonuçlar, her iki grubun da oyun bilgisi ve becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiğini göstermiştir. Ayrıca, spor eğitimindeki öğrenciler algılanan öğrenmede önemli kazanımlar elde ettiklerini ve aynı zamanda oyunu daha iyi anladıklarını bildirmişlerdir (Browne ve diğ., 2004).

### **2.8. Doğrudan Öğretim Modeli ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar**

Bilgin'in (2017) yılında yapmış olduğu bu çalışma; 'Spor Eğitimi Modeli kullanarak yürütülmüş olan beden eğitimi ve spor dersinin öğrenciler üzerinde meydana gelen tutumlarına olan etkilerini araştırmak ve spor eğitimi modeli ve Doğrudan Öğretim Modelinin öğrencilerde beden eğitimi ve spor dersine olan tutumları arasındaki farklılığı belirlemek için yapılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Başmakçı ilçesi Akkeçili Ortaokulu 6. ve 7. sınıflarındaki 29 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunu, spor eğitimi modeli kullanılarak yürütülen dersi alan 6. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler, kontrol grubunu ise doğrudan öğretim modeli kullanılarak yürütülen dersi alan 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Deney grubu 11 erkek, 7 kız olmak üzere 18 öğrenci, kontrol gurubu 7 erkek 4 kız, olmak üzere toplamda 11 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Ryan (1982) tarafından geliştirilmiş, Ayşen Çalışkur (2013) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği test edilerek Türkçeye uyarlanan "İçsel Güdülenme Envanteri" kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde grupların uygulama sonrası tutumlarının aralarındaki farkın anlamlılığı için "Mann Whitney U" testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olmamasından dolayı non-parametrik testler uygulanmıştır. Bunun yanında araştırmacı tarafından hazırlanan araştırma soruları öğrencilere görüşme yöntemiyle sorulmuş ve veriler kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan verilerin çözümlenmesinde ise üç alan öğretmenine kayıtlar dinletilerek analiz edilen ortak ifadeler tespit edilip belirlenmiştir. Sonuç itibarıyla araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin algılanan yeterlilik,

ilgi duyma, hoşlanma, değer fayda, önem ve iş algısı durumlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, algılanan seçme hakkı ve gerilim baskı durumlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir' (Bilgin, 2017).

Türer'in (2010) yılındaki araştırması, doğrudan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin şükran ifade etme ve zihinsel engelliler için özür dileme yetenekleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, tematik araştırma yöntemlerinden biri olarak konular arasında çoklu araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde kullanılan yazılımın etkinliği her öğrenci için vaka bazında test edildi. Bu çalışmada araştırmanın deneklerinin, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında Konya'da rehabilitasyon merkezlerinde devam etmekte olan; teşekkür etme ve özür dile şeklinde sosyal yönden becerileri olmayan ve ön şartlara sahip olan iki erkek bir kız öğrenciden oluşmuştur.

Deneklerden biri 8, ikisi 7 yaşındadır. Yapılan araştırmanın verileri, öğretim süreci öncesinde, sırasında ve sonunda kullanılan ölçme aracı kayıt formu ile birlikte elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, doğrudan öğrenme yönteminin 3 öğrenciye teşekkür edebildiğini, özür dileyebildiğini, farklı ortamları, kişileri ve nesnelere genel olarak bütünleştirebildiğini ve öğretimden sonra 7, 21, 35 gün saklayabildiğini göstermektedir (Türer, 2010).

Kemiksiz 'in (2016) yılında yaptığı bu çalışma; 'Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitimlerinin ve konuşma kaygıları üzerine olan etkisi araştırılmıştı. 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Bartın İMKB Ortaokulunda yapılmıştır. Okulda okuyan beşinci sınıflardan bir deney bir de kontrol grubu olarak seçilmiş ve iki grupta da 21 öğrenim görmekte olan öğrenci gerçekleştirilmiş olan bu çalışmaya katılım sağlamıştır. Deney grubu içinde yer alan öğrenciler derslerinde Doğrudan Öğretim Modelinin özellikleri temel faktör olarak alınarak hazırlanmış olan ders programları ile gerekli biçimde işlenmiştir. Kontrol grubu olarak dersler Türkçe öğretmen kılavuzundaki sözlü talimatlara göre işlendi. Çalışma hem nicel hem

de nitel unsurları kullanan karma bir modele dayanıyordu. Araştırmanın nicel kısmında ön test sonrasında kontrol grubunun yarı deneysel modeli kullanılırken, nitel kısım öğrencinin görüşünü içermektedir. Çalışmanın nicel veri toplama araçları, çalışma yapanların kendileri tarafından geliştirilmiş “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” ile Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilmiş “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği”; Nitel bilgi toplamak için kullanılan araçlar, öğrenci görüşme formlarını, anket gözlemlerini ve öğrenci değerlendirme raporlarını içerir. Öğrencilere ait olan bilgilere araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile ulaşılmıştır. Bu uygulama 10 hafta süren bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada her iki deney grubuna ön test ve son test ve deney grubuna uygulama bittikten dört hafta sonra kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırmada nicel verilerin hepsi çalışmayı yapan ve alan uzmanı tarafından gerekli değerlendirme yapılmış, sonuçları SPSS 20.0 paket programı şeklinde analizleri gerçekleştirilmiştir.

Analizde Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış, Normal dağılım verileri t testi ile, olağandışı veriler ise Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kaygılarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık vardır. Emeklilik denemesinin sonuçları, pilot grubun deneme sonrası puanı ile normal test puanı arasında önemli bir fark göstermemiştir. Bu sonuçlar, Doğrudan Öğrenme modelinin konuşma eğitimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, öğrencilerin konuşma becerilerini ve konuşma kaygısını etkilediğini ve bu sonuca ulaştığını göstermektedir. " (Kemiksiz, 2016).

Kuşdemir ve Güneş'in (2014) yılında yapmış oldukları bu çalışmada; ‘Doğrudan öğretim modeli, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinde okuma becerilerinin gelişimini etkilemek için incelenmiştir. Çalışmada kullanılan yöntemler; Ön test ve son test kontrol grupları ile deneysel bir model kullanılmıştır. 2012-2013 öğretim yılında Ankara Keçiören ilçe ilköğretim okulunda

iki farklı sınıfta öğrenim gören 49 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ‘Okuduğunu Anlama Testi’, ‘Ana Fikir Değerlendirme Formu’ ile ‘Özet Değerlendirme Formu’ kullanıldı.

Araştırmada Yarı deneysel desenini uygulama aşamasında deney grubunda yer alan öğrencilere Türkçe derslerinde Doğrudan Öğretim Modeli’ne göre okuduklarını anlama, metnin özetini yapmak ve metnin temelinde yer alan fikri bulmak öğretimi yapılmıştır. Deney grubuna kabul başvurusu araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve 14. haftada uygulanmıştır. Pilot grupta Türkçe dersi etkinliklerinin uygulanmasında her ders aşaması Doğrudan Öğretim Modeli adımlarına göre geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları deney grubundaki öğrencilerin bilgi metindeki okuduğunu anlama, anlama, sonuç ve anahtar noktaları artırdığını göstermiştir. Ek olarak, ana fikirleri bulma, okuma ve değerlendirme açısından kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır’ (Kuşdemir ve Güneş, 2014).

### **2.8.1. Doğrudan Öğretim Modeli ile İlgili Yapılmış Olan Yurtdışı Çalışmaları**

Parks ve diğerlerinin (2007) yılında yapılan ‘The Effects of Fading, Modeling, Prompting, and Direct Instruction on Letter Legibility for Two Preschool Students with Physical and Developmental Delays’ derleme çalışmalarında; Okul öncesi fiziksel ve gelişimsel olarak gecikmiş iki öğrenciyle birlikte modelin, liderliğin ve test prosedürünün etkinliğini ve istemleri ve Doğrudan Öğretimi içeren bir solma prosedürünü belirlemek. Bu prosedürler, bir anaokulu sınıfına anaokullarına geçiş için hazırlık yaparken isimlerini yazmalarını öğretmek için uygulandı. Katılımcılar özel bir okul öncesi eğitim okuluna alındı ve hem fiziksel hem de akademik gecikmeler nedeniyle programa yönlendirildi. İsimlerini imzalamak, öğrencilerin güne başlamadan önce başarmaları gereken günlük bir görevdi. Başlangıçta her iki öğrenci de mektup tanımlama ve oluşumunda zorluk çekmiştir. Model, liderlik ve test sonuçları bunların etkili prosedürler olduğunu göstermiştir. Bunlar sunulduğunda, Her iki katılımcıda da el yazısında çok az değişiklik oldu. Okulöncesi dönemde fiziksel gelişim gecikmeleri olan okul

öncesi öğrencilerinde Doğrudan Öğretim yöntemlerinin kullanılmasının ve solmanın faydaları tartışılmıştır (Parks ve diğ., 2007).

Pereira ve diğerlerinin, (2015) yılında yapmış oldukları çalışma, öğrencilerin bir Sportif Eğitim sezonu veya Doğrudan Öğretim birimini izleyen üç atletizm etkinliği (engel, atış ve uzun atlama) konusundaki teknik gelişmelerindeki gelişmeleri incelemiştir. Deneyimli bir Beden Eğitimi öğretmeni, 10 hafta boyunca 20, 45 dakikalık derslerde, 47 altıncı sınıf öğrencisine (10 ila 13 yaşları arasındaki 25 erkek ve 22 kız) toplam iki ders verdi. Öğrencilerin teknik performansları videoların sistematik olarak izlenmesi ile analiz edildi ve değerlendirildi. Wilcoxon işaret sıralaması testi, puanları üç zaman noktasında (ön test, son test ve alıkonma) karşılaştırmak için kullanıldı ve Mann-Whitney U testi, her eğitim anındaki her bir öğretim modelindeki farklılıkları incelemek için kullanıldı. Cinsiyet ve beceri seviyesine göre. Her öğretim modelinin öğrenci öğrenmedeki etkisi belirgin şekilde belirgindi.

Spor Eğitiminde hem cinsiyet hem de beceri düzeyindeki öğrenciler tüm olaylarda önemli ölçüde iyileşmiş olsa da Doğrudan Öğretim 'de, önemli iyileştirmelere ilişkin kanıtlar, erkekler ve daha yüksek beceri seviyesine sahip öğrenciler ile sınırlı kalmıştır (Pereira ve diğ., 2015).

Sweeting ve Rink (1999) yılında yapmış oldukları çalışmada, doğrudan öğretimin ve çevresel olarak tasarlanmış bir öğretim stratejisinin, uzun atlamada anaokulu ve ikinci sınıf çocukların ürün ve süreç özellikleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmaya yüz on altı anaokulu ve ikinci sınıf öğrencisi katılmış ve 3 günlük 60 deneme, doğrudan öğretim grubu veya 3 günlük 60 deneme çevre dostu bir öğretim grubuna atanmıştır. Bir ön test, son test ve tutma testi, düz bir mat test koşulunda uygulandı ve bir test ortamı (bataklık) yoluyla performans ortaya çıkarmak için tasarlandı. Her iki öğretim müdahale grubu da en son kontrol grubundan ve tutma testinden farklıydı. Genç öğrenciler, daha az yetenekli öğrenciler ve en iyi

şekilde test edilen öğrenciler çevresel test koşullarından en fazla yararlandılar. Yaş, beceri ve deneyim ile çevresel test koşulu avantajını kaybetti. Öğretimsel müdahalelerin sıçramanın proses özellikleri üzerinde farklı etkileri olmuştur (Sweeting ve Rink, 1999).

Smith ve diğ. (2014) yılında yapmış oldukları çalışmada; uzun süren istila oyun birimlerine (yani 6 ila 12 ders) katıldığı için hem erkek hem de kızların orta ila şiddetli fiziksel aktivite (MVPA) düzeylerini ve kendileri tarafından belirlenen motivasyon seviyelerini bağımsız olarak belirlemektir. Pedagojik modeller: doğrudan öğretim ve taktik oyun modeli. Etki alanı etkileşimi ve ders yapısındaki farklılıklar göz önüne alındığında hem kız hem de erkek çocuklar daha yüksek fiziksel aktivite (PA) kazanacakları ve taktiksel oyun modeli dayalı dersler sırasında doğrudan öğretim dersleriyle karşılaştırıldığında daha yüksek kaliteli motivasyonları olacağı varsayılmıştır. 11-12 yaşları arasında yetmiş iki çocuk (42 erkek, 30 kız) rastgele bir kontrol veya müdahale grubuna taktiksel oyun modeli atandı. Zindelik Eğitim Süresini Gözetleme Sistemi (SOFIT) aracı, ders bağlamı bilgisini ve öğretmen davranışını ayrıca değerlendirmek için her derste tamamlandı. SDT anketleri de müdahale öncesi ve sonrası tamamlandı.

Taktiksel oyun modeli durumundaki erkek çocuklar hem rugby hem de futbol aktivitelerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek şiddetli fiziksel aktivite seviyeleri göstermiş olsa da müdahale sonrası motivasyonda anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Taktiksel oyun modeli durumundaki kızlar futbol seanslarında karşılaştırılabilir PA seviyeleri kaydederken, netball derslerinde PA aktivite seviyelerini anlamlı olarak daha düşük kaydetti. Müdahale sonrası kızların motivasyonunda anlamlı bir fark bulunamamıştır (Smith ve diğ., 2014).

### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

#### 3.1.Amaç

Bu çalışmanın amacı; Geleneksel Yaklaşım ve Doğrudan Öğretim Modelinin Bilişsel Süreçlere Etkisinin incelenmesidir.

#### 3.2. Tasarım ve Metotlar

Bu araştırmada, Geleneksel Yaklaşım ve Doğrudan Öğretim Modelinin Bilişsel Süreçlere Etkisini tespit etmek amacıyla, sırasıyla ön test, son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Literatür taraması yapılarak karşımıza çıkan bilgiler ışığında deneysel desenler, bilimsel değer seviyesi yüksek olan denemelerin olduğu desenler olarak bilinmektedir. (Karasar, 2007). Yapılan bu araştırmada, deney ve kontrol grubunun seçimi rastgele yapılmıştır.

#### Araştırmada Kullanılacak Deneysel Desen

| Gruplar       | Ön-test | Deneysel İşlem          | Son-test |
|---------------|---------|-------------------------|----------|
| Deney Grubu   | T1      | Doğrudan Öğretim Modeli | T1       |
| Kontrol Grubu | T1      | Uygulama yapılmamıştır  | T1       |

T1: Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği

#### 3.3. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu İstanbul Kadıköy Fenerbahçe Anadolu Lisesinde öğrenim gören 40 Deney Grubu, (20 Kadın 20 Erkek) 40 Kontrol Grubu, (21 Erkek 19 Kadın) olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemimizi 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubumuzu 9.sınıf seçmemizdeki amaç; üst sınıfların sınav döneminde olmaları, 9.sınıfların ulaşılabilirlik açısından daha uygun olmasıdır.

### 3.4. Araştırmanın Önemi

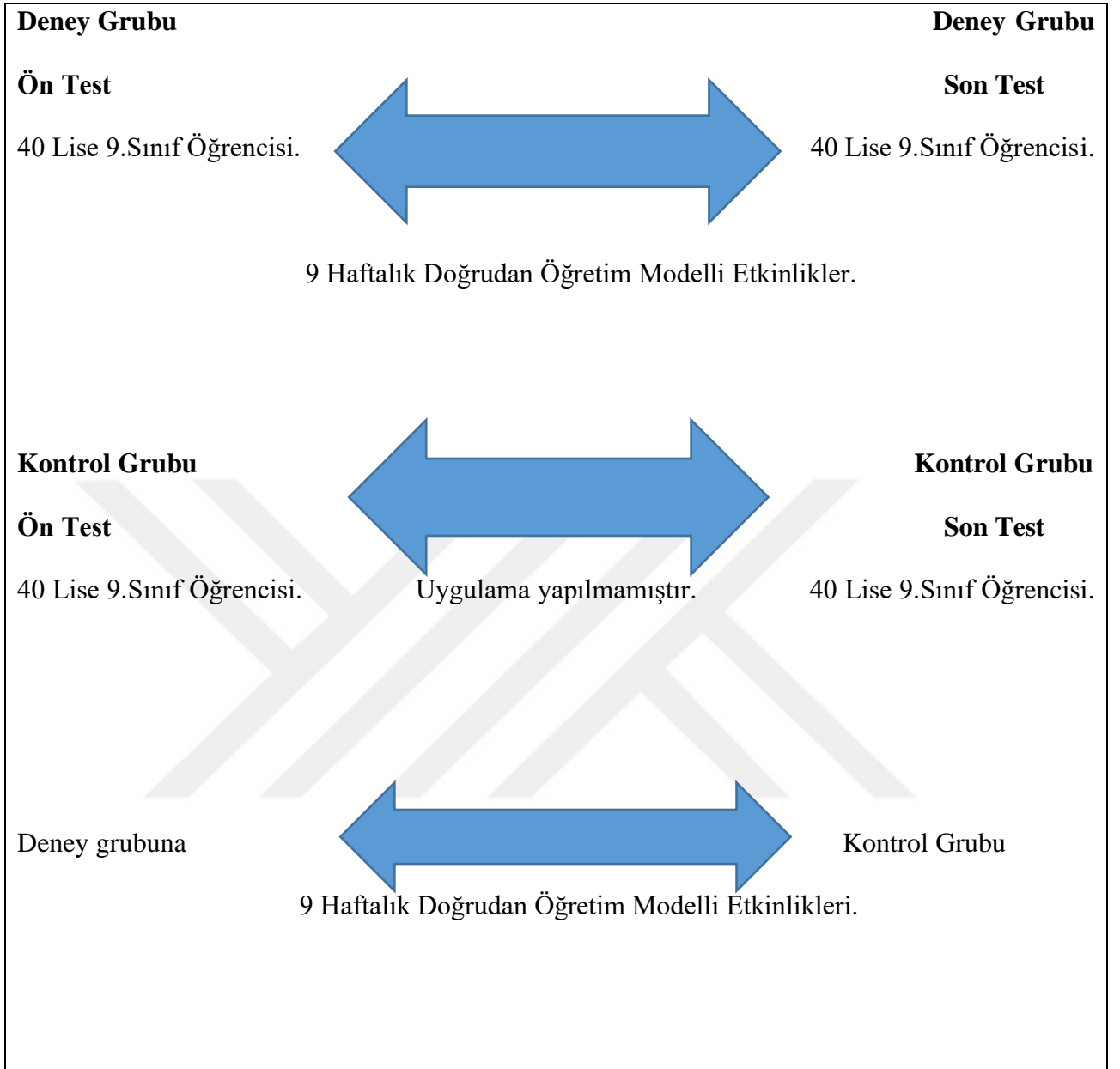
Bu araştırma ile: Geleneksel Yaklaşım ve Doğrudan Öğretim Modelinin Bilişsel Süreçlere etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Bu araştırma ile bu alanda yeni yaklaşımın meydana gelmesi ve bu yaklaşımların alana ışık tutması hedeflenmektedir. Çalışmada elde edilen verilerin detaylı ve kavramsal analizleri sonucunda eğitim alanı içinde çalışmakta olan uzmanlara ve araştırmacılara önemli oranda veri kaynakları ve bu kaynaklar ile kavramın daha anlaşılabilir olması sağlanacaktır.

Bu çalışma Beden eğitimi alanında çalışan akademik personel ve lisansüstü eğitimlerine devam eden öğrenciler içinde önemli bir kaynak olacaktır.

Doğrudan öğretim modeli, öğrenciyi aktif olarak ders içerisinde harekete geçiren, öğrenciyi gerçek materyallerle buluşturmayı sağlayan ve bu sayede öğrencinin derslere katılım ve bilgi seviyesinin yükselmesinde doğrudan öğretim modeli etkili ve önemli bir rol oynamaktadır.

### 3.5. Araştırma Modeli



### 3.6. Sayılılar

1. Öğrenciler tarafından doldurulacak ölçeklerin doğru ve samimi olarak cevapladığı düşünülmektedir.

2. Kullanılacak Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ölçeğinin ölçme açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### 3.7. Çalışmanın Varsayımları ve Kısıtlıları

Varsayım, doğru şekilde kabul edilen bir düşünceyi temsil eden bir ifadedir.

Bu araştırma için kullanılan Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin sorulmuş olan soruları doğru şekilde ve gerçekçi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sorulmuş olan sorulara verilen cevapların doğruları yansıttığı varsayılmaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan ortaöğretim öğrencilerinin araştırmalara gönüllü ve anket içinde sorulan sorulara nesnel şekilde cevap verdikleri kabul edilmiştir.

#### 3.7.1. Kısıtlıkları

2019-2020 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Kadıköy Fenerbahçe Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma dokuz hafta ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma 9.sınıf öğrenciler ile sınırlıdır.

Bilişötesi öğrenme strateji ölçeği ile sınırlıdır.

### 3.8. Araştırmanın Hipotezleri

H<sub>1</sub>: Doğrudan öğretim modelinin geleneksel yaklaşım modeline göre son test lehine anlamlı bir farklılık vardır.

H<sub>1</sub>: İstanbul Kadıköy Fenerbahçe Anadolu lisesinde öğrenim gören Deney grubu öğrencilerinin Doğrudan öğretim modeli etkinliklerinin, bilişötesi öğrenme stratejilerine etkisi vardır.

H<sub>0</sub>: Doğrudan öğretim modelinin geleneksel yaklaşım modeline göre son test lehine anlamlı bir farklılık yoktur.

### 3.9. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Yöntemi

#### 3.9.1. Bilişötesi Öğrenme Strateji Ölçeği

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla Namlu (2004) tarafından geliştirilen bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçeği dörtlü Likert türünde bir ölçektir. Ölçekte bulunan maddeler (ters ifade edilmiş olan bir, iki ve beş numaralı maddeler hariç) 4 puandan 1 puana doğru 'her zaman' 'sık sık' 'bazen' ve 'hiçbir zaman' biçiminde tasarlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek planlama stratejileri, örgütlenme stratejileri, denetleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri olarak adlandırılan 4 faktörden ve 21 maddeden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 84'dür.

Toplam 21 madde ve dört faktörden oluşan bu ölçekte, birinci faktör altı maddeden oluşmaktadır. Maddelerin içerdiği anlamlar dikkate alındığında, birinci faktörde öğrenmeye yönelik yapılan planlama stratejilerinin toplandığı görülmektedir. Bu sebeple, bu faktöre planlama stratejileri adı verilebilir. Ölçeğin ilk altı sorusu planlama stratejilerini ölçmeye yöneliktir. Ölçekte yer alan sorulara göz atıldığında soruların daha çok planlama ve hazırlanma

üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ölçeğin sorularına ekler kısmındaki Ek-1'den ulaşabilirsiniz.

İkinci faktörde öğrenme etkinliğini düzenlemede yapılacak ön düzenlemeler ile ilgili maddelerin altı maddeden sonraki altı maddede toplandığı görülmektedir. Bunun için bu faktöre örgütlenme stratejileri adı uygun düşebilir. İkinci altı madde örgütlenme stratejilerini ölçmeye yöneliktir. 7. Maddeden başlayıp 12. Maddede dahil olmak üzere örgütlenme stratejilerini kapsamaktadır. Ölçek sorularına Ek-1'den ulaşabilirsiniz.

Üçüncü faktörde ise beş madde bulunmaktadır ve bu maddelerin ortak özelliğinin öğrencinin öğrenmesine yönelik kontrol ve denetleme stratejileri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu faktöre denetleme stratejileri adı verilebilir. Denetleme stratejilerini ölçen beş madde 13. sorudan başlayıp 17. soruya kadar olan bölümdür. Ölçek sorularına Ek-1'den ulaşabilirsiniz.

Değerlendirme stratejilerinin toplandığı dördüncü faktörde ise dört madde bulunmaktadır. Bu maddelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak bu faktöre değerlendirme stratejileri adı uygun düşmektedir. Değerlendirme stratejilerini ölçen maddeler 18. Sorudan başlayıp 21. soruya kadar devam eden sorulardan oluşmaktadır. Burada öğrencinin kendisini değerlendirip kendi eksik ve sorunlarını bulmaya yönelik değerlendirme maddeleri bulunmaktadır. Ölçek sorularına Ek-1'den ulaşabilirsiniz (Namlu, 2004, Akt: Doğan, 2017).

Altay (2017) tarafından oluşturulan Doğrudan Öğretim Modeli gözlem formu örnek alınarak araştırmamızda kullanılan gözlem formları geliştirilmiş olup haftalık etkinliklere göre bu formlar hazırlanmıştır. Formun değerlendirilmesi aşamasında; araştırmacı tarafından belirlenen haftalık etkinlikler doğrultusunda gözlem yapılarak öğrencinin hareketi yapabileceği düzeyi gözönüne alınmış ve maddeler farklı puanlar ile derecelendirilmiş, en yüksek puan 30 olarak belirlenmiştir.

### 3.9.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci; Deney ve kontrol gruplu deneysel desen şeklinde yapılmış ve tek aşamadan meydana gelmiştir. Bu aşamada Doğrudan öğretim modeli kullanılarak uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada; Katılımcılar İstanbul Kadıköy Fenerbahçe Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler olup, uygulamaya başlamadan önce etik kuruldan izin belgesi oluşturulmuş. Daha sonrasında uygulama yapılacak olan ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerden, heterojen olarak gruplar belirlenmiştir. İlk olarak ön test olarak, “Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği” kullanılmıştır. Daha sonra 4 hafta Futbol, 3 hafta Atletizm, 1 hafta Jimnastik ve 1 hafta Hentbol olmak üzere toplam 9 haftada 4 branştan uygulama yapılmıştır. Her hafta yapılacak olan branş için Doğrudan öğretim modeline göre hazırlanmış iki etkinlik deney grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamaların değerlendirilmesinde her bir etkinlik için bir gözlem formu hazırlanmış ve bu gözlem formları etkinlikler esnasında kullanılmıştır. Daha sonrasında 9. haftanın bitiminde son test olarak tekrar, “Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği” kullanılmıştır. 9 hafta boyunca uygulanan gözlem formları değerlendirilmiştir. Kontrol grubuna ise; uygulama yapılmamış olup Deney grubuna uygulanan veri toplama aracı kontrol grubuna da uygulanmıştır.

#### Doğrudan Öğretim Modeline Göre Hazırlanmış Etkinlikler Tablosu

| Haftalar | Doğrudan Öğretim Modeline göre yapılan Futbol, Atletizm, Jimnastik, Hentbol branşları içeren etkinlikler. |
|----------|---|
| 1.Hafta  | *Branş: Futbol<br>*Etkinlik 1: Futbolda ayak içi vuruş<br>*Etkinlik 2: Futbolda ayak üstü vuruş           |
| 2.Hafta  | *Branş: Futbol<br>*Etkinlik 1: Futbol ayak üstü pas<br>*Etkinlik 2: Futbolda ayak içi pas                 |
| 3.Hafta  | *Branş: Futbol<br>*Etkinlik 1: Futbolda ayak içi top sürme  |

|                |   |
|----------------|---|
|                | *Etkinlik 2: Futbolda ayak üstü top sürme   |
| <b>4.Hafta</b> | *Branş: Futbol<br>*Etkinlik 1: Futbolda ayak içi şut çekme<br><br>*Etkinlik 2: Futbolda ayak üstü şut çekme |
| <b>5.Hafta</b> | *Branş: Atletizm<br>*Etkinlik 1: Atletizm alçak çıkış<br><br>*Etkinlik 2: Atletizm yüksek çıkış             |
| <b>6.Hafta</b> | *Branş: Atletizm<br>*Etkinlik 1: Atletizm bayrak 4x400<br><br>*Etkinlik 2: Atletizm bayrak 4x100            |
| <b>7.Hafta</b> | *Branş: Atletizm<br>*Etkinlik 1: Atletizm uzun atlama<br><br>*Etkinlik 2: Atletizm üç adım atlama           |
| <b>8.Hafta</b> | *Branş: Jimnastik<br>*Etkinlik 1: Takla atıyorum geriye takla<br>*Etkinlik 2: Takla atıyorum öne takla      |
| <b>9.Hafta</b> | *Branş: Hentbol<br>*Etkinlik 1: Hentbolda temel pas<br>*Etkinlik 2: Hentbolda sıçrayarak pas                |

9. Haftadan sonra deney grubuna son test uygulanmıştır.

### 3.10. Verilerin Analizi

Verilerin çözüm ve yorumlamasında önce araştırma bulgularına kolmogorov smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi ve ayrıca Skewness ve Kurtosis değerlerine göre normallik dağılımları yapılmış ve  $p > 0.05$  ten büyük olduğu için ve standart sapma değerlerinin (standart eror)  $-1,96 < X < 1,96$  arasında olduğu için verilerin normal dağıldığını söyleyebiliriz. Buna göre ilişkili örneklem için paired samples testi, Independent Samples t, Tanımlayıcı istatistik Testi ve frekans analizi ayrıca; etki değerlerini ölçmek için de cohen's kullanılmıştır. Buna göre Cohen (1988) tarafından önerilen kriterler kullanılarak bu kriterler; 0,01 küçük etki, 0,06 orta etki, 0,14 büyük etki olarak kabul edilmiştir.

#### 4. BULGULAR

**Tablo 1 : Deney Grubunda Yer Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formunu Gösteren Frekans Sonuçları**

|  |                  | N  | %    |
|--|------------------|----|------|
| <b>Cinsiyet Dağılımları</b>                      | Erkek            | 20 | 50   |
|  | Kadın            | 20 | 50   |
| <b>Yaş Dağılımları</b>                           |                  |    |      |
|  | 14 Yaş           | 29 | 72,5 |
|  | 15 Yaş           | 11 | 27,5 |
| <b>Spor Yapıp Yapmama Dağılımları</b>            |                  |    |      |
|  | Evet             | 36 | 90,0 |
|  | Hayır            | 4  | 10,0 |
| <b>Branş Değişkenleri Dağılımları</b>            |                  |    |      |
|  | Takım Sporları   | 16 | 40,0 |
|  | Bireysel Sporlar | 20 | 50,0 |
|  | Spor Yapmayanlar | 4  | 10,0 |
| <b>Beden Eğitimi Dersine İlgi Duyma Dağılımı</b> |                  |    |      |
|  | Dersin İçeriği   | 17 | 42,5 |
|  | Öğretmen         | 10 | 25,0 |
|  | Dersin İşleyişi  | 13 | 32,5 |
| <b>Baba Eğitim Durumu Dağılımı</b>               |                  |    |      |
|  | İlkokul Mezunu   | 7  | 17,5 |
|  | Ortaokul Mezunu  | 13 | 32,5 |
|  | Lise Mezunu      | 14 | 35,0 |
|  | Lisans Mezunu    | 5  | 12,5 |
| <b>Anne Eğitim Durumu Dağılımı</b>               |                  |    |      |
|  | Okur Yazar Değil | 2  | 5,0  |
|  | İlkokul Mezunu   | 6  | 15,0 |
|  | Ortaokul Mezunu  | 13 | 32,5 |
|  | Lise Mezunu      | 14 | 35,0 |
|  | Lisans Mezunu    | 4  | 10,0 |
|  | Lisansüstü       | 1  | 2,5  |

Tablo 1 incelendiğinde; deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin %50,0'si erkek %50,0'si kadın, %72,5'i 14 yaşında, %27,5'i 15 yaşında, öğrencilerin %90'ı spor yaptıklarını %10'u spor yapmadıklarını belirtmiş, öğrencilerin %50'si bireysel spor yaptıklarını %40'ı takım sporu yaptıklarını %10'u ise spor yapmadıklarını belirtmiş, öğrencilerin beden eğitimi

dersine ilgi duymasını sağlayan unsurlar sorusuna %42,5'i dersin içeriğini %25' i öğretmen %32,5' i dersin işleyişini belirtmiş, öğrencilerin baba eğitim durumları sorusuna %17,5'i ilkokul mezunu %32,5'i ortaokul mezunu %35'i lise mezunu %12,5' i lisans mezunu %2,5'i de yüksek lisans ve üstü mezunudur cevabını vermiş. Öğrencilerinin anne eğitim durumları sorusuna %5'i okuryazar değil %15'i ilkokul mezunu %32,5'i ortaokul mezunu %35'i lise mezunu %10'u lisans mezunu %2,5'i de lisansüstü mezunudur cevabını vermiştir.

**Tablo 2 : Kontrol Grubunda Yer Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formunu Gösteren Frekans Sonuçları**

|  |                       | N  | %    |
|--|-----------------------|----|------|
| <b>Cinsiyet Dağılımları</b>                      | Erkek                 | 21 | 52,5 |
|  | Kadın                 | 19 | 47,5 |
| <b>Yaş Dağılımları</b>                           |                       |    |      |
|  | 14 Yaş                | 29 | 72,5 |
|  | 15 Yaş                | 10 | 25,0 |
|  | 16 Yaş                | 1  | 2,5  |
| <b>Spor Yapıp Yapmama Dağılımları</b>            |                       |    |      |
|  | Evet                  | 16 | 40,0 |
|  | Hayır                 | 24 | 60,0 |
| <b>Branş Değişkenleri Dağılımları</b>            |                       |    |      |
|  | Takım Sporları        | 10 | 25,0 |
|  | Bireysel Sporlar      | 6  | 15,0 |
|  | Spor Yapmayanlar      | 24 | 60,0 |
| <b>Beden Eğitimi Dersine İlgi Duyma Dağılımı</b> |                       |    |      |
|  | Dersin İçeriği        | 20 | 50,0 |
|  | Öğretmen              | 8  | 20,0 |
|  | Dersin işleyişi       | 12 | 30,0 |
| <b>Baba Eğitim Durumu Dağılımı</b>               |                       |    |      |
|  | Okur Yazar Değil      | 1  | 2,5  |
|  | İlkokul Mezunu        | 7  | 17,5 |
|  | Ortaokul Mezunu       | 8  | 20,0 |
|  | Lise Mezunu           | 16 | 40,0 |
|  | Lisans Mezunu         | 5  | 12,5 |
|  | Yüksek Lisans ve Üstü | 3  | 7,5  |
| <b>Anne Eğitim Durumu Dağılımı</b>               |                       |    |      |
|  | Okur Yazar Değil      | 3  | 7,5  |
|  | İlkokul Mezunu        | 9  | 22,5 |

|  |                 |    |      |
|--|-----------------|----|------|
|  | Ortaokul Mezunu | 10 | 25,0 |
|  | Lise Mezunu     | 8  | 20,0 |
|  | Lisans Mezunu   | 7  | 17,5 |
|  | Lisansüstü      | 3  | 7,5  |

Tablo 2 incelendiğinde; kontrol grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerin %52,5'i erkek %47,5'i kadın öğrencilerin %72,5'i 14 yaşında %25'i 15 yaşında %2,5'i 16 yaşında, öğrencilerin %40'ı spor yaptıklarını %60'ı spor yapmadıklarını belirtmiş, öğrencilerin %25'i takım sporu yaptıklarını %15'i bireysel spor yaptıklarını %60'ı ise spor yapmadıklarını, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilgi duymasını sağlayan unsurları sorusuna %50'i dersin içeriğini %20' si öğretmeni %30' u dersin işleyişini belirtmiş, öğrenciler baba eğitim durumları sorusuna %2,5'i okuryazar değil %17,5'i ilkokul mezunu %20'si ortaokul mezunu %40'ı lise mezunu %12,5' i lisans mezunu %7,5'i de yüksek lisans ve üstü mezunudur cevabını vermiştir. Öğrencilerinin anne eğitim durumları %7,5'i okuryazar değil %22,5'i ilkokul mezunu %25'i ortaokul mezunu %20'i lise mezunu %17,5' i lisans mezunu %7,5'i de yüksek lisans ve üstü mezunudur.

**Tablo 3: Deney Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerini Gösteren Normallik dağılımı Analiz sonuçları**

|                | Kolmogorov-Smirnov |    |       | Shapiro-Wilk |    |       | Skewness  |           | Kurtosis  |           |
|----------------|--------------------|----|-------|--------------|----|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                | Statistic          | df | P     | Statistic    | df | P     | Statistic | Std Error | Statistic | Std Error |
| Bilişsel Düzey | 0,127              | 40 | 0,103 | 0,957        | 40 | 0,135 | 0,533     | 0,374     | -0,131    | 0,733     |

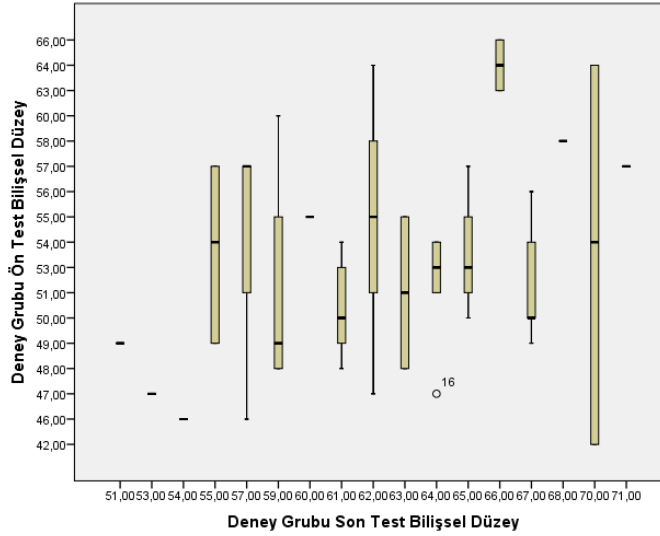
Tablo 3 incelendiğinde; ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerine göre normallik dağılımları kolmogorov smirnov testi ve Shapiro-wilk testine göre hesaplanmış buna göre verilerin parametrik bir test olduğu yani normal dağıldığı bulunmuştur( $p>0.05$ ). Ayrıca; skewness ve Kurtosis değerlerine göre baktığımızda; standart sapma değerlerinin /standart eror)  $1,96 < X < 1,96$  arasında olduğunu görmekteyiz bu sonuçlara göre de verilen normal dağıldığını söyleyebiliriz.

**Tablo 4: Deney Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerinin Gösteren Paired Samples t Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları**

|                         | Ort     | N  | Ss      | t      | P     | Cohen's d (etki büyüklüğü) |
|-------------------------|---------|----|---------|--------|-------|----------------------------|
| Bilişsel Düzey Ön Test  | 56,2500 | 40 | 6,40813 | -8,388 | 0,000 | 0,144768                   |
| Bilişsel Düzey Son Test | 65,0000 | 40 | 5,65685 |        |       |                            |

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerini gösteren ön test ve son test sonuçlarına göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel ön test ve son test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t: -8,388$   $p < 0,000$ ). Bu farklılık sonucunda bilişsel ön test puan ort: 56,2500 iken son test puan ort: 65,0000'dir. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubunun yani doğrudan öğretim modeli kapsamında yapılan uygulamanın ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerini büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

**Grafik 1 Deney Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerinin Gösteren analiz sonuçları**

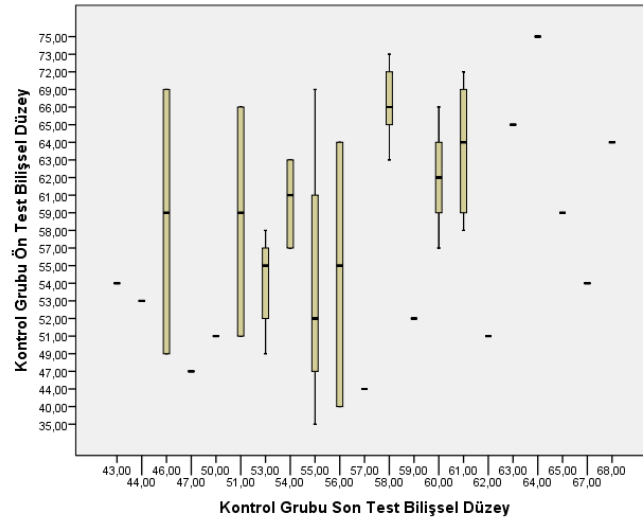


**Tablo 5: Kontrol Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerini Gösteren Paired Samples t Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları**

|                         | Ort     | N  | Ss      | t     | P     | Cohen's d (etki büyüklüğü) |
|-------------------------|---------|----|---------|-------|-------|----------------------------|
| Bilişsel Düzey Ön Test  | 58,2000 | 40 | 8,89310 | 1,236 | 0,224 | 0,022998                   |
| Bilişsel Düzey Son Test | 56,4500 | 40 | 6,05932 |       |       |                            |

Tablo 5 incelendiğinde; Kontrol grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerinin gösteren Paired Samples t Testi ön test ve son test sonuçları incelendiğinde; Kontrol grubuna göre; ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel ön test ve son test sonuçlarına göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin toplam bilişsel alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t:1,236$   $p>0,224$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (Cohen's d), kontrol grubunun yani doğrudan öğretim modeli kapsamında yapılan uygulamanın ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerini küçük derecede etkilediğini söyleyebiliriz.

## Grafik 2 Kontrol Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerinin Gösteren analiz sonuçları



**Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerini Gösteren Son Test Independent Samples t Testi Sonuçları**

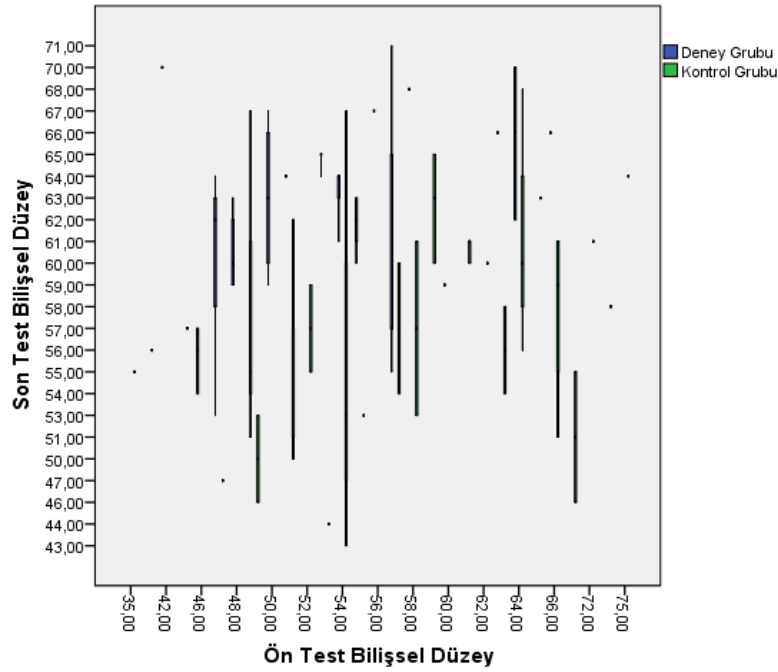
|                         |         | Ort     | N  | Ss      | t      | P     | Cohen's d (etki büyüklüğü) |
|-------------------------|---------|---------|----|---------|--------|-------|----------------------------|
| Bilişsel Düzey Ön Test  | Deney   | 52,9500 | 40 | 5,56523 | -3,165 | 0,002 | 0,17718                    |
|                         | Kontrol | 58,2000 |    | 8,8931  |        |       |                            |
| Bilişsel Düzey Son Test | Deney   | 62,1500 | 40 | 4,79075 | 4,667  | 0,000 | 0,104358                   |
|                         | Kontrol | 56,4500 |    | 6,05932 |        |       |                            |

Tablo 6 incelendiğinde; Deney ve Kontrol grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerini gösteren son test Independent Samples t Testi sonuçlarına göre; Deney grubunun biliş ön test ort: 52,9500 standart sapması: 5,56523 bulunmuştur. Kontrol grubunun biliş ön test ort: 58,2000 standart sapması: 8,8931 bulunmuştur. Deney grubunun biliş son test ort: 62,1500 standart sapması:4,79075 bulunmuştur. Kontrol grubunun biliş son test ort: 56,4500 standart sapması 6,05932 bulunmuştur. Deney ve Kontrol grubuna göre; ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t: 4,667$   $p < 0,00$ ).

Etki büyüklüğüne baktığımızda; (Cohen's d), bilişsel düzey ön test grubuna göre doğrudan öğretim modeli kapsamında deney ve kontrol grubuna göre yapılan uygulamanın ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerini büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), bilişsel düzey son test grubuna göre doğrudan öğretim modeli kapsamında deney ve kontrol grubuna göre yapılan uygulamanın ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerini büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

**Grafik 3 Deney ve Kontrol Grubuna Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Düzeylerinin Gösteren analiz sonuçları**

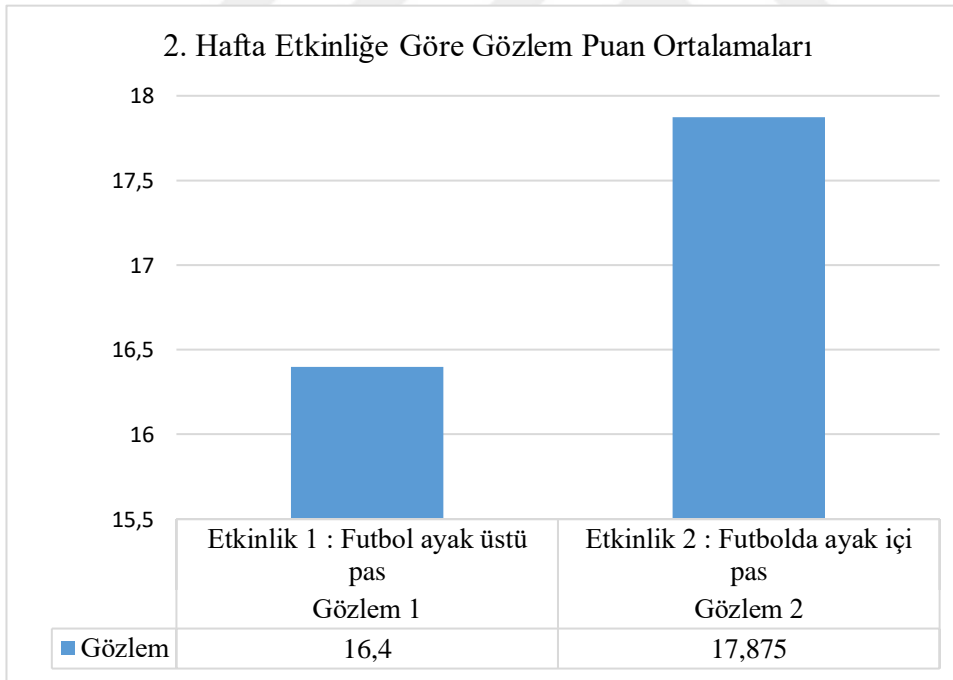
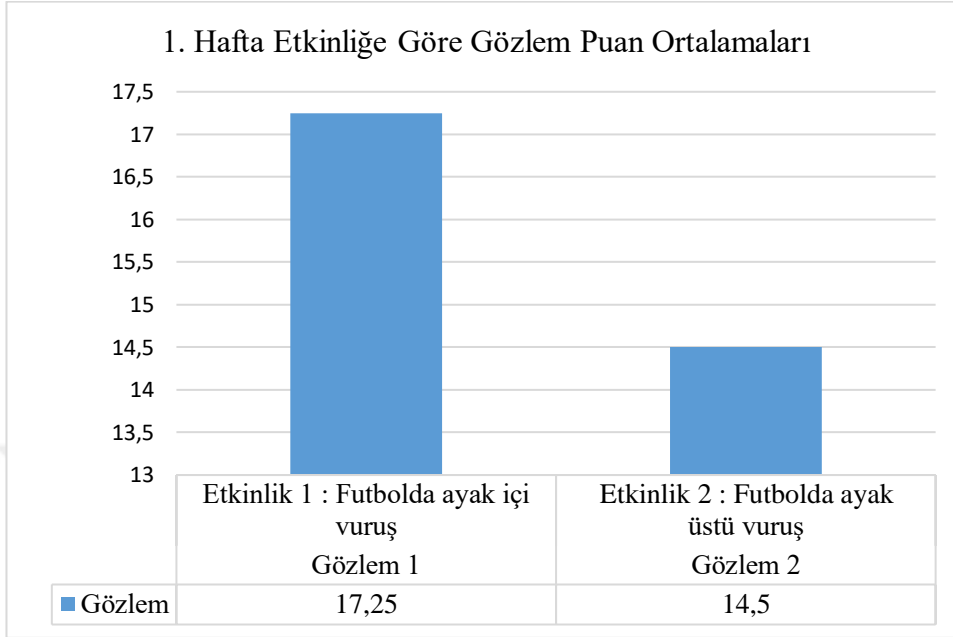


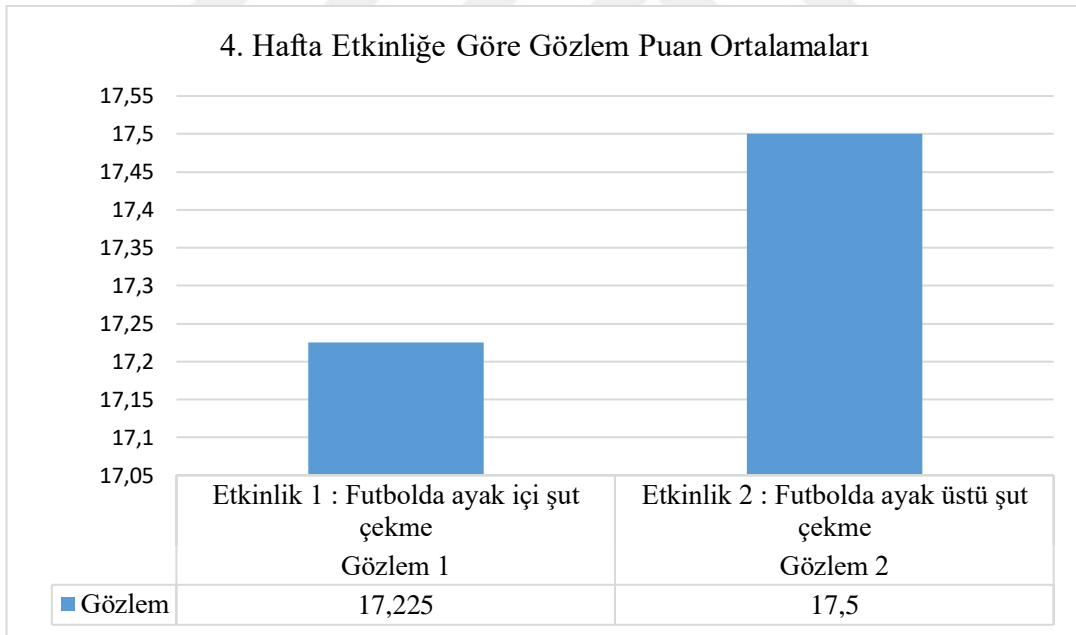
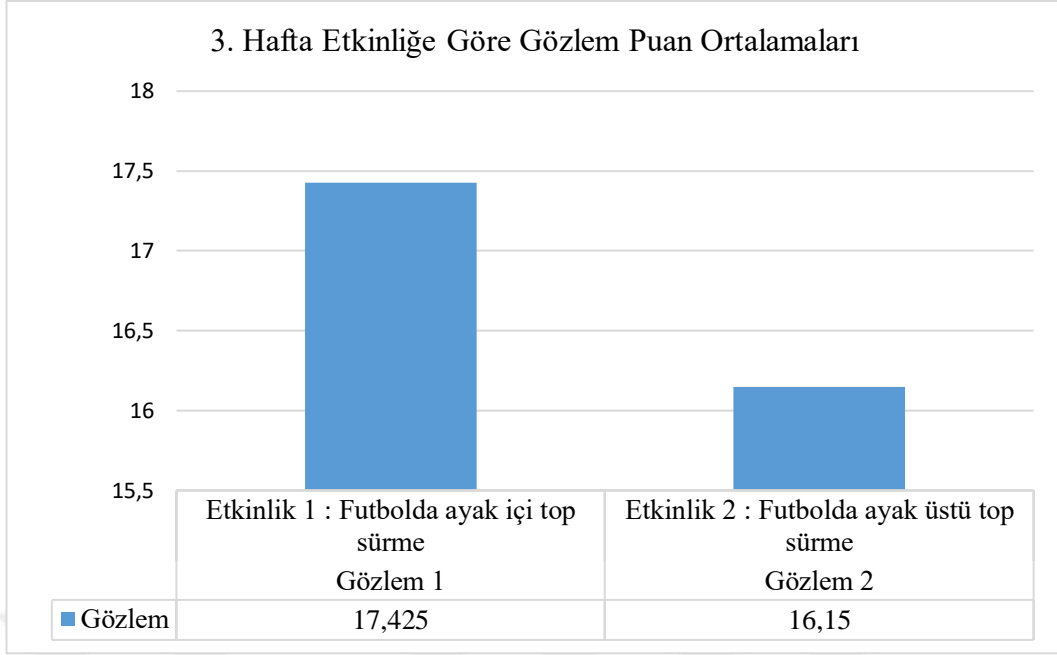
**Tablo 7: Deney Grubunda Yer Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin 9 Haftalık Gözlem Formu Sonuçlar**

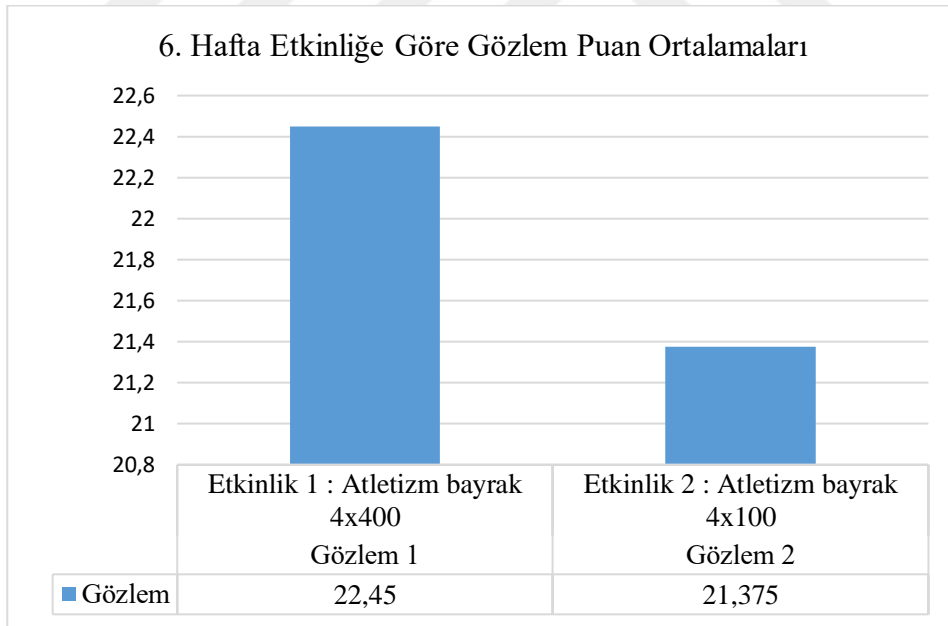
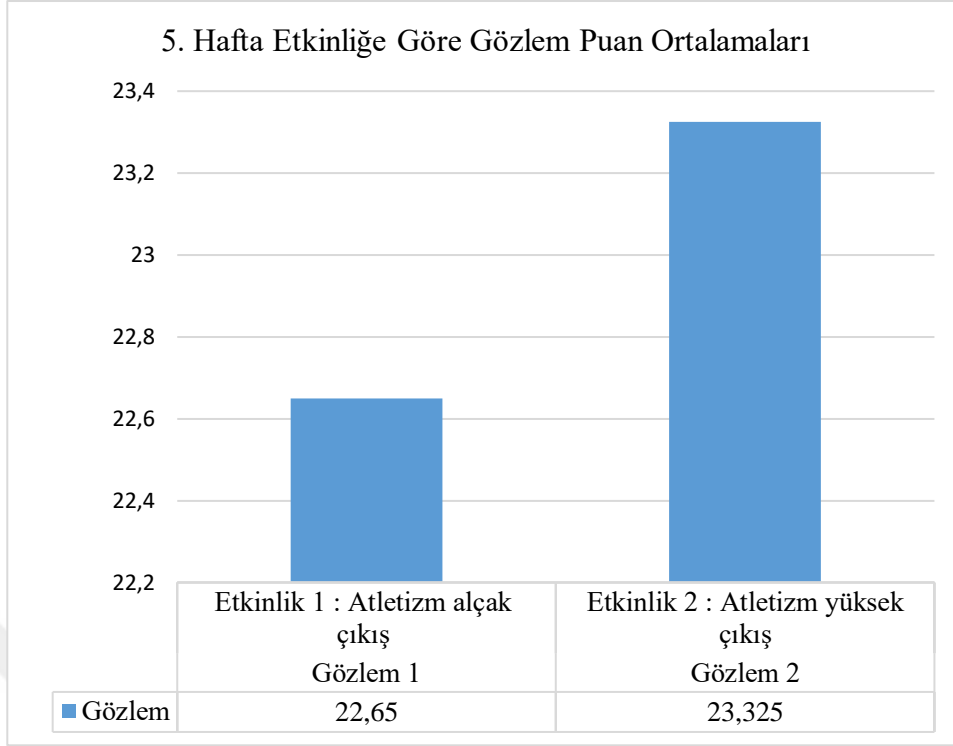
| Haftalar |                             |                              | Gözlem 1 |        |        | Gözlem 2 |        |        |
|----------|-----------------------------|------------------------------|----------|--------|--------|----------|--------|--------|
|          |                             |                              | N        | Ort    | Ss     | N        | Ort    | Ss     |
| 1. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Futbolda ayak içi vuruş     | Futbolda ayak üstü vuruş     | 40       | 17,25  | 5,7144 | 40       | 14,5   | 7,3868 |
| 2. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Futbol ayak üstü pas        | Futbolda ayak içi pas        | 40       | 16,4   | 6,2912 | 40       | 17,875 | 6,8545 |
| 3. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Futbolda ayak içi top sürme | Futbolda ayak üstü top sürme | 40       | 17,43  | 5,7686 | 40       | 16,15  | 5,9852 |
| 4. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Futbolda ayak içi şut çekme | Futbolda ayak üstü şut çekme | 40       | 17,25  | 4,8437 | 40       | 17     | 5,164  |
| 5. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Atletizm alçak çıkış        | Atletizm yüksek çıkış        | 40       | 22,65  | 2,617  | 40       | 23,33  | 1,7887 |
| 6. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Atletizm bayrak 4x400       | Atletizm bayrak 4x100        | 40       | 22,45  | 1,9209 | 40       | 21,38  | 1,8214 |
| 7. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Atletizm uzun atlama        | Atletizm üç adım atlama      | 40       | 18     | 1,8947 | 40       | 19,88  | 1,7274 |
| 8. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Takla atıyorum geriye takla | Takla atıyorum öne takla     | 40       | 18,25  | 1,7505 | 40       | 17,95  | 2,195  |
| 9. Hafta | <b>Etkinlik 1</b>           | <b>Etkinlik 2</b>            |          |        |        |          |        |        |
|          | Hentbolda temel pas         | Hentbolda sıçrayarak pas     | 40       | 20,975 | 2,0938 | 40       | 20,05  | 3,8227 |

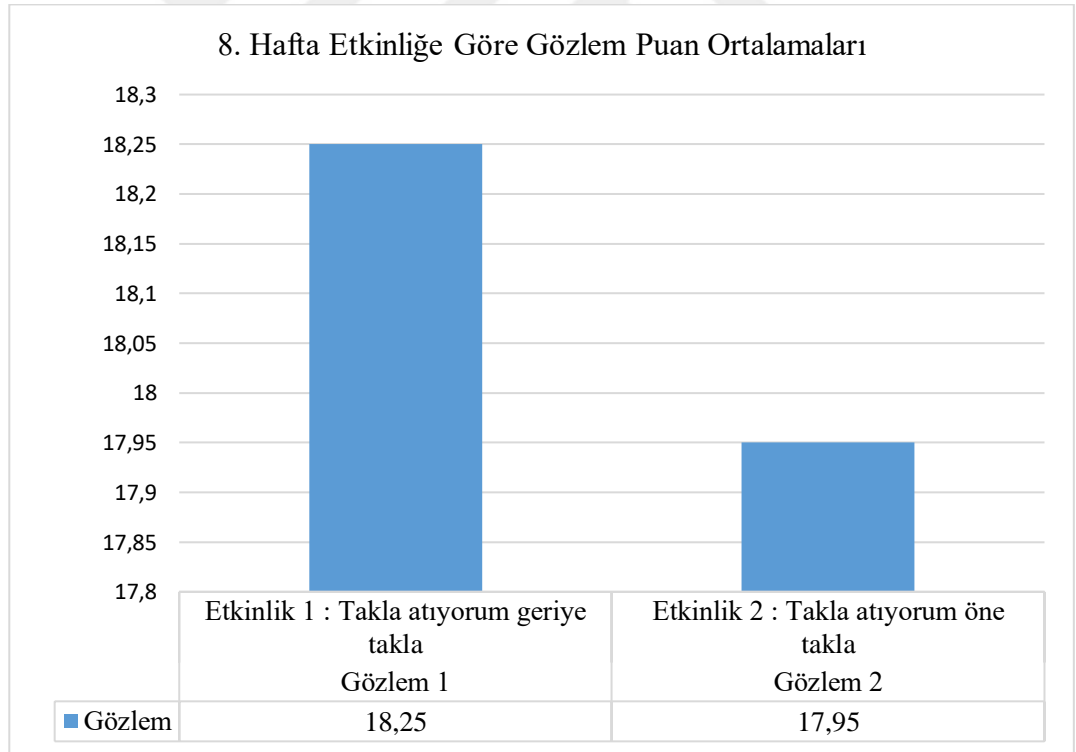
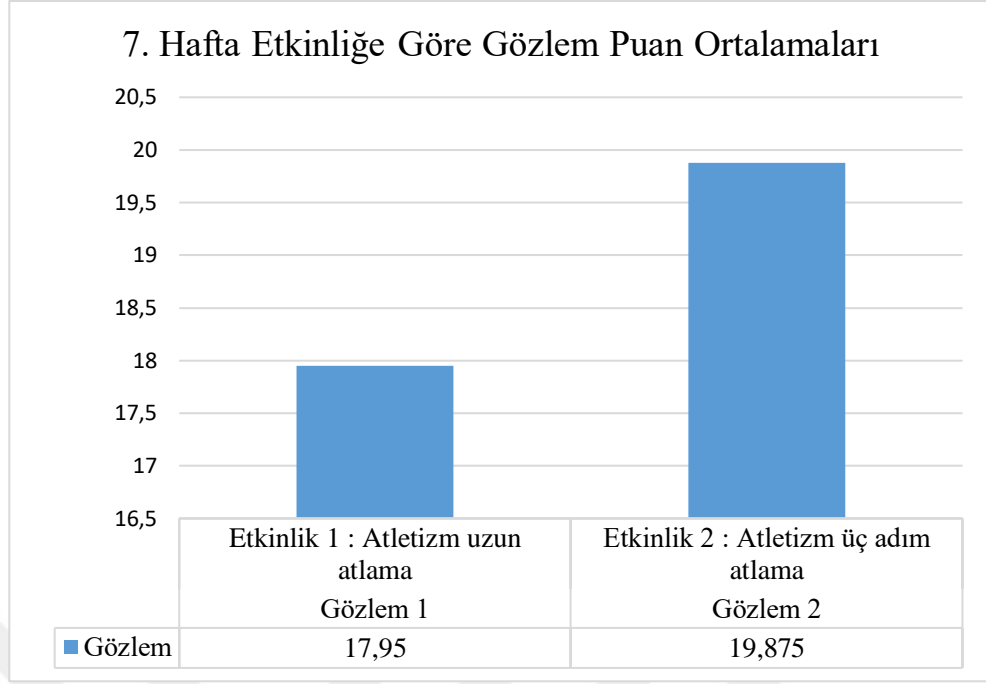
Tablo 7 incelendiğinde; doğrudan öğretim modeline göre hazırlanmış etkinlikler sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin 9 haftalık gözlem formlarından performanslarına göre; almış oldukları puanlar; birinci hafta birinci gözlem puanı ort: 17,2501, birinci hafta ikinci gözlem puanı ort: 14,5001 ikinci hafta birinci gözlem puanı ort: 16,4001 ikinci hafta ikinci gözlem puanı ort: 17,8252 üçüncü hafta birinci gözlem puanı ort: 17,4251 üçüncü hafta ikinci gözlem puanı ort: 16,1303 dördüncü hafta birinci gözlem puanı ort: 17,2501 dördüncü hafta ikinci gözlem puanı ort: 17,0002 beşinci hafta birinci gözlem puanı ort: 22,6501 beşinci hafta ikinci gözlem puanı ort: 23,3251 altıncı hafta birinci gözlem puanı ort: 22,4501 altıncı hafta ikinci gözlem puanı ort: 21,3753 yedinci hafta birinci gözlem puanı ort: 18,0001 yedinci hafta ikinci gözlem puanı ort: 19,8752 sekizinci hafta birinci gözlem puanı ort: 18,2501 dördüncü hafta

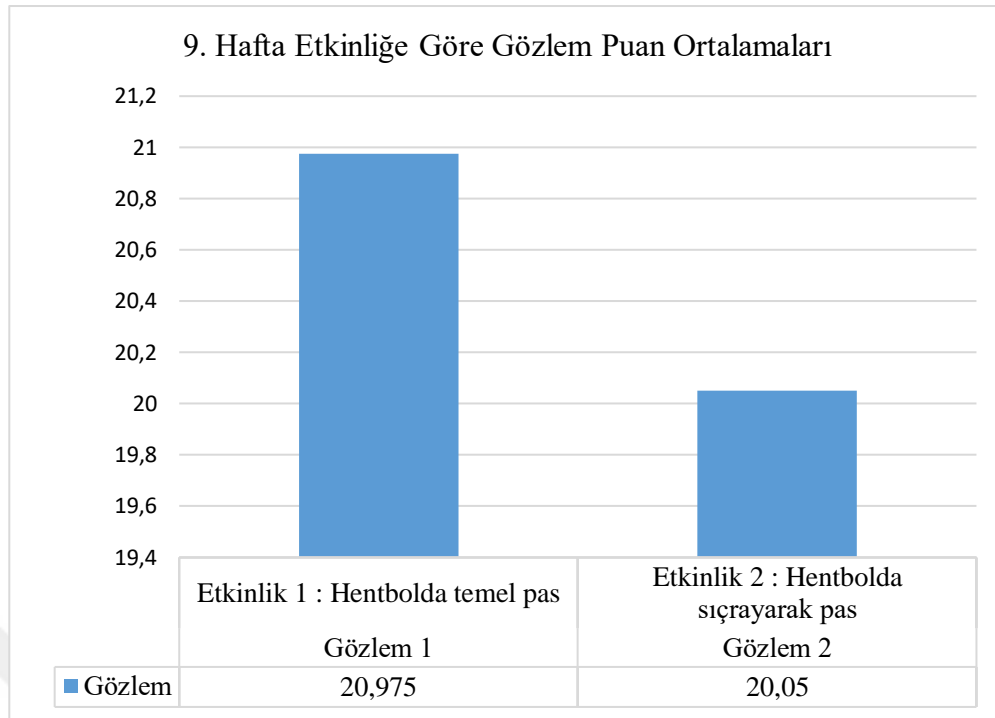
ikinci gözlem puanı ort: 17,9502 dokuzuncu hafta birinci gözlem puanı ort: 20,9751 dokuzuncu hafta ikinci gözlem puanı ort: 20,0501 bulunmuştur.











**Tablo 8: Deney Grubunda Yer Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin 9 Haftalık Cinsiyet Dağılımına Göre Gözlem Formu Sonuçları**

| Haftalar |          |       | N  | Ort     | Ss       | t     | P     | Cohen's d<br>(etki büyüklüğü) |
|----------|----------|-------|----|---------|----------|-------|-------|-------------------------------|
| 1.Hafta  | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 20,1000 | 5,618580 | 3,608 | 0,001 | 0,014306                      |
|          |          | Kadın | 20 | 14,4000 | 4,28461  |       |       |                               |
|          | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 17,9000 | 8,03217  | 3,248 | 0,002 | 0,102711                      |
|          |          | Kadın | 20 | 11,1000 | 4,81117  |       |       |                               |
| 2.Hafta  | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 19,4000 | 6,94641  | 3,400 | 0,002 | 0,367148                      |
|          |          | Kadın | 20 | 13,4000 | 3,74728  |       |       |                               |
|          | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 20,2000 | 7,67498  | 2,255 | 0,030 | 0,008549                      |
|          |          | Kadın | 20 | 15,5500 | 5,11422  |       |       |                               |
| 3.Hafta  | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 19,3000 | 5,90361  | 2,149 | 0,038 | 0,006796                      |
|          |          | Kadın | 20 | 15,5500 | 5,10392  |       |       |                               |
|          | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 18,8500 | 6,85393  | 3,166 | 0,003 | 0,100117                      |
|          |          | Kadın | 20 | 13,4500 | 3,34782  |       |       |                               |

|         |          |       |    |         |         |        |       |          |
|---------|----------|-------|----|---------|---------|--------|-------|----------|
| 4.Hafta | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 19,1500 | 5,33385 | 2,710  | 0,010 | 3,922575 |
|         |          | Kadın | 20 | 15,3000 | 3,45040 |        |       |          |
|         | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 19,6500 | 5,57509 | 2,866  | 0,007 | 0,458491 |
|         |          | Kadın | 20 | 15,3500 | 3,73154 |        |       |          |
| 5.Hafta | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 22,9500 | 3,15353 | 0,721  | 0,476 | 0,022785 |
|         |          | Kadın | 20 | 22,3500 | 1,98083 |        |       |          |
|         | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 23,0500 | 2,08945 | -0,972 | 0,337 | 0,030727 |
|         |          | Kadın | 20 | 23,6000 | 1,42902 |        |       |          |
| 6.Hafta | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 23,0000 | 1,80642 | 1,868  | 0,070 | 0,059064 |
|         |          | Kadın | 20 | 21,9000 | 1,91669 |        |       |          |
|         | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 21,6000 | 1,66702 | 0,777  | 0,070 | 0,024581 |
|         |          | Kadın | 20 | 21,1500 | 1,98083 |        |       |          |
| 7.Hafta | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 18,6000 | 2,03651 | 2,087  | 0,044 | 0,066005 |
|         |          | Kadın | 20 | 17,4000 | 1,56945 |        |       |          |
|         | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 20,2000 | 1,90843 | 1,196  | 0,239 | 0,037836 |
|         |          | Kadın | 20 | 19,5500 | 1,50350 |        |       |          |
| 8.Hafta | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 18,8000 | 1,76516 | 2,069  | 0,045 | 0,065431 |
|         |          | Kadın | 20 | 17,7000 | 1,59275 |        |       |          |
|         | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 17,8500 | 1,72520 | -0,285 | 0,777 | 0,009004 |
|         |          | Kadın | 20 | 18,0500 | 2,62528 |        |       |          |
| 9.Hafta | Gözlem 1 | Erkek | 20 | 20,5500 | 1,87715 | -1,295 | 0,203 | 0,040947 |
|         |          | Kadın | 20 | 21,4000 | 2,25715 |        |       |          |
|         | Gözlem 2 | Erkek | 20 | 19,4500 | 3,28433 | -0,993 | 0,327 | 0,031386 |
|         |          | Kadın | 20 | 20,6500 | 4,29535 |        |       |          |

Tablo 8 incelendiğinde; doğrudan öğretim modeline göre hazırlanmış etkinlikler sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre; Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; birinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t: 3,608$   $p < 0,001$ ). Bu farklılık sonucunda; 9 haftalık gözlem formlarına göre; almış oldukları puanlar, birinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 20,1000 kadınlarda ort: 14,4000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney

grubuna göre cinsiyet değişkeni 1. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; birinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 3,248 p <0,002). Bu farklılık sonucunda; Birinci hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 17,9000 kadınlarda ort: 11,1000 bulunmuştur. Etki byklğne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 1. Hafta 2. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; ikinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 3,400 p <0,002). Bu farklılık sonucunda; Deney grubu ikinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,4000 kadınlarda ort: 13,4000 bulunmuştur. Etki byklğne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 2. Hafta 1. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; ikinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 2,255 p <0,030). Bu farklılık sonucunda; İkinci hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 20,2000 kadınlarda ort: 15,5500 bulunmuştur. Etki byklğne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 2. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; üçüncü hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 2,149 p <0,038). Bu farklılık sonucunda; Deney grubu üçüncü hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,3000 kadınlarda ort: 15,5500 bulunmuştur. Etki byklğne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 3. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; üçüncü hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 3,166 p <0,003). Bu farklılık sonucunda; Üçüncü hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 18,8500 kadınlarda ort: 13,4500 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 3. Hafta 2. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dördüncü hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 2,710 p <0,010). Bu farklılık sonucunda; Deney grubu dördüncü hafta birinci gözlem puanı erkelerde ort: 19,1500 kadınlarda ort: 13,3000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 4. Hafta 1. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dördüncü hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 2,866 p <0,007). Bu farklılık sonucunda; Dördüncü hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,6500 kadınlarda ort: 15,3500 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 4. Hafta 2. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; beşinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: 0,721 p >0,476). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 5. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; beşinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: -0,972 p >0,337). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 5. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; altıncı hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: 1,868  $p>0,070$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 6. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; altıncı hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: 0,777  $p>0,070$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 6. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; yedinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 2,087  $p<0,040$ ). Bu farklılık sonucunda; Deney grubu yedinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 18,6000 kadınlarda ort: 17,4000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 7. Hafta 1. Gözlem puanını orta derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; yedinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: 1,196  $p>0,239$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 7. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

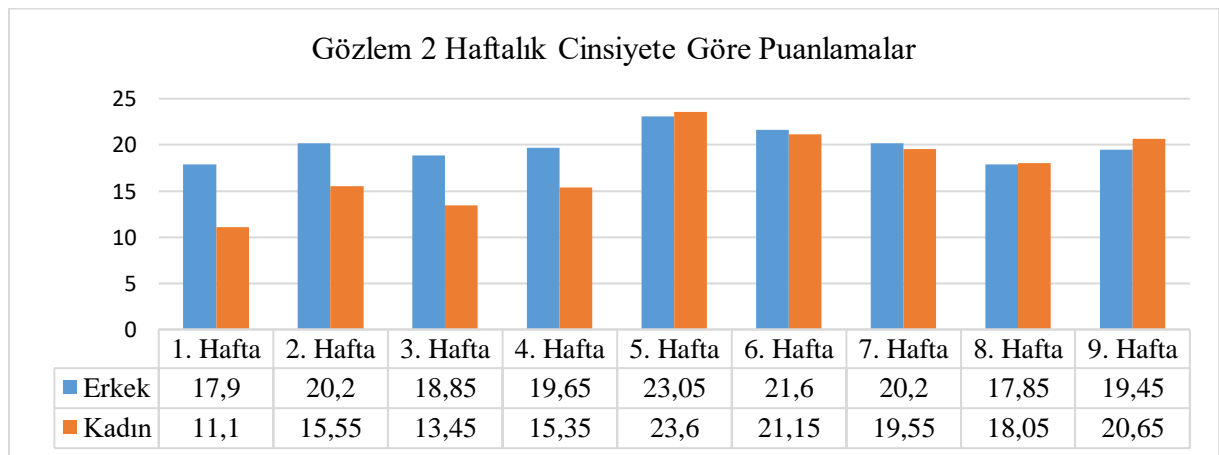
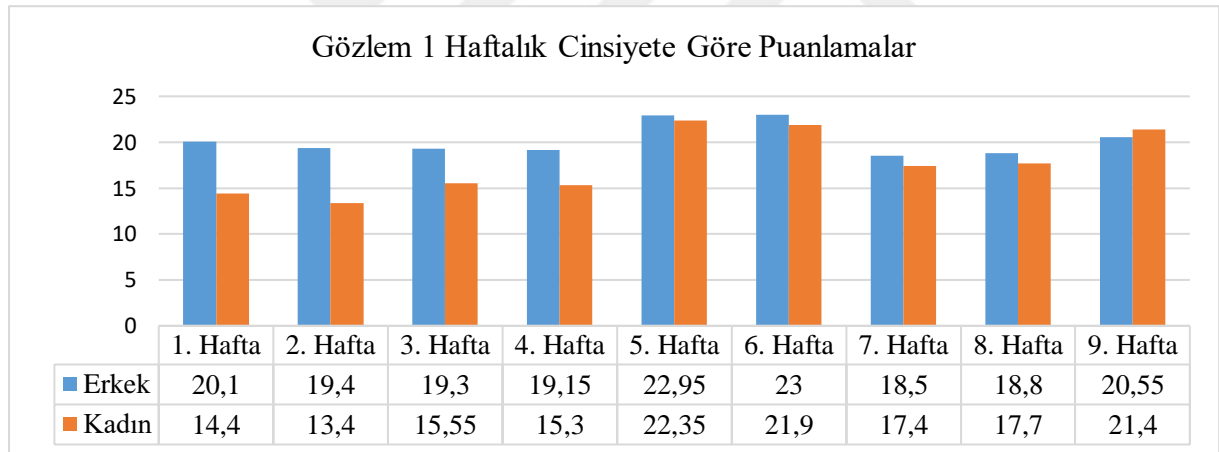
Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; sekizinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 2,069  $p<0,045$ ). Bu farklılık sonucunda; Deney grubu sekizinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 18,8000 kadınlarda ort: 17,7000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 8. Hafta 1. Gözlem puanını orta derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; sekizinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: -0,285  $p>0,777$ ). Etki

büyükliğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 8. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dokuzuncu hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: -1,295  $p>0,203$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 9. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dokuzuncu hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: -0,993  $p>0,327$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 9. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz.



## 5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Geleneksel Yaklaşım ve Doğrudan Öğretim Modelinin Bilişsel Süreçlere Etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular araştırma hipotezleri rehberliğinde tartışılarak ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde; deney grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerini gösteren ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık sonucunda bilişsel ön test puan ort: 56,2500 iken son test puan ort: 65,0000'dir. İncelenen bulgulara göre; uygulamaya başlamadan önceki durumları ile doğrudan öğretim modeline göre hazırlanmış, dokuz haftalık etkinliklerin uygulamasından sonraki durumlar karşılaştırıldığında artışın olduğu görülmekte. Bu çalışma sonuçları yöntem kısmında belirtmiş olduğumuz hipotezle paralellik göstermektedir. Bu artışın sonucu olarak da öğretmenin doğrudan öğretim modelinde rehber olması, öğrenciye karşılaştığı sorunların adımlamalarında yol göstermesi, öğrenciyi düşünmeye ve problemin farkına varmayı sağlaması, öğrencinin gerçek materyallerle buluşturmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Solmon tarafından (2013) yılında yapılan Beden Eğitimi Sınıflarında Bilişsel Süreçleri Değerlendiren Bir Araç Geliştirilmesi isimli çalışmada göreve yönelik bir hedef perspektifi ve başarının motivasyon ve çabaya bağlandığı inancı ile bilişsel süreçler alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılmış olan bu çalışma, bizim yapmış olduğumu çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Baumann tarafından (1986) yılında yapılan Beden Eğitimi dersine Katılan Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Ampirik İlişkileri ve Oyun kurallarını Anlama Öğretimi Esnasında Doğrudan Öğretim Modelinin Uygulanması isimli araştırmada; deney grubunda yer alan sistemsel eğitimde nasıl rol alacaklarını öğretmede doğrudan öğretim modelinin etkin bir

şekilde rol aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Smith ve diğerleri tarafından (2014) yılında yapmış oldukları çalışmada; doğrudan öğretim ve taktik oyun modeli. Etki alanı etkileşimi ve ders yapısındaki farklılıklar göz önüne alındığında hem kız hem de erkek çocuklar daha yüksek fiziksel aktivite (PA) kazanacakları ve taktiksel oyun modeli dayalı dersler sırasında doğrudan öğretim dersleriyle daha yüksek kaliteli motivasyonları olacağı varsayılmıştır. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Sracho ve diğerleri tarafından (1984) yılında yapılan Bilişsel Süreçler ve Çocukların Öğrenimi: Bilişsel Süreçlerde Bireysel Varyasyon isimli çalışmada; Eğitim kaynaklarını ve öğrencilerin bu kaynakları kullanma becerilerini daha iyi eşleştirmek için öğrencilerin bilişsel stillerine daha fazla dikkat edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Peterson tarafından (1978) yılında yapılan Öğretme Sırasında Öğretmenlerin Bilişsel Süreçlerine İlişkin Raporları isimli çalışmada bilişsel süreçlerin, öğrencinin yeteneklerini geliştirmede, planlama ifadelerini tanıtmada, öğrenci başarısı ve tutumu arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Maroya tarafından (2015) yılında yapılan Okul öncesi çocuklarda bilişsel süreçlerin iyileştirilmesi isimli çalışmada bilişsel süreçlerin etkin kullanıldığında çocuklarda ardışık iletişim becerileri ve matematiksel zekâ yollarının üst düzeylere tırmandığı gözlemlenmektedir. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Uludağ Üniversitesi'nde Gül tarafından (2012) yılında yapılan Stresle Başa Çıkma Bilişsel Süreçler ve Dindarlık Üzerine Bir İnceleme isimli çalışmada; hayatın hemen her aşamasında belirli duygulara karşı bireylerin sahip olması gereken bazı duygular ve duyguları tetikleyecek duylara ihtiyaç vardır ve bu da ancak bilişsel süreçler yolu ile ortaya çıkmaktadır sonucuna varılmıştır. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Parks ve diğerlerinin (2007) yılında yapılan 'Fiziksel ve gelişimsel gecikmeleri olan iki okul öncesi öğrencinin solma modellenmesi yönlendirme ve doğrudan kurgulamanın mektup okunabilirliği üzerindeki etkileri' adlı derleme çalışmalarında Doğrudan öğretim modelinin, liderlik ve test sonuçları bunların etkili prosedürler olduğunu göstermiştir. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim yapmış olduğumuz deneysel çalışmamız ile paralellik göstermektedir.

Woltz tarafından (2010) yılında yapılan Öğrenmeye Yönelik Örtük Bilişsel Süreçler isimli çalışmada tekrarlama hazırlığında bireysel farklılıkların kanıtı, bu örtük süreçlerin bilişsel beceri ediniminin altında yatan temel işlemleri temsil edebileceğini düşündürmektedir. Anlamsal hazırlamadaki bireysel farklılıkların kanıtı, bu örtülü süreçlerin karmaşık dil görevlerinde önemli bilişsel kısıtlamaları temsil edebileceğini düşündürmektedir. Bu fikirler, Richard Snow'un yetenek teorisi hakkındaki görüşleri ve yetenek süreçlerindeki öğrenci farklılıkları anlayışımızı geliştirmenin önemi bağlamında ele alındığının faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Ege Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalında Söylemez tarafından (2017) yılında yapılan Utanç ve Suçluluk Duygularının Bilişsel Süreçler Üzerindeki Etkileri isimli çalışmada; utancın hem duygular hem de eğilim temelinde, perspektif alma başarıları üzerinde olumsuz

etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; Kontrol grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerinin gösteren Paired Samples t Testi ön test ve son test sonuçları incelendiğinde; öğrencilerinin toplam bilişsel alt boyutlarının arasında anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu sonuca bakılarak geleneksel yaklaşım modelinin öğrenciyi ders içinde harekete geçirme, düşünmeye yönlendirme gibi durumları içermemesi, dersin öğretmen aktifliğinde geçmesi, yeterince geri dönüt sağlanamaması, öğrencinin bilişsel alt boyutları üzerine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Iserbyt ve diğerlerinin tarafından (2015) yılında yapmış olduğu öğretmenin öğrettiği pedagojik içerik bilgisinin ve Spor Eğitiminin bir işlevi olarak nasıl değiştiğini araştırmak ve içerik bilgisi ve Spor Eğitiminin yüzme performansı açısından öğrencilerin öğrenmesine olan nispi katkısını araştırmak isimli çalışmada; Geleneksel ve Spor Eğitimi koşullarına İçerik Bilgisi eklendiğinde öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisini göstermiştir. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Vernadakis ve diğerleri tarafından (2012) yılında yapmış oldukları çalışmada Harmanlanmış öğrenme E-öğrenme konusundaki endişeleri ve memnuniyetsizliği ile, öğrencilerin fiziksel eğitimde genel bir multimedya kursunda geleneksel yüz yüze bir sınıf formatına kıyasla harmanlanmış öğrenim kursu sunumu ile memnuniyetini değerlendirildiği isimli çalışmada; harmanlanmış bir kurs sunumunun geleneksel ders formatına göre tercih edildiğini göstermiştir. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde; Deney ve Kontrol grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel düzeylerini gösteren son test Independent Samples t Testi sonuçlarına göre; Deney

grubunun biliş ön test ort: 52,9500 bulunmuştur. Kontrol grubunun biliş ön test ort: 58,2000 bulunmuştur. Deney grubunun biliş son test ort: 62,1500 bulunmuştur. Kontrol grubunun biliş son test ort: 56,4500 bulunmuştur. Deney ve Kontrol grubuna göre; ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). İncelenen bulgulara göre; deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin dokuz haftalık deney süresi içerisinde bilişsel düzeylerinin gelişiminde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar sonucunda araştırmamızın içeriğinde yer alan, ortaya koymuş olduğumuz hipotezleri destekler nitelikte bir sonuç bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda deney grubuna uyguladığımız dokuz haftalık etkinliklerin öğrencilerin bilişsel gelişimleri üzerine etkili olduğu söylenebilir. Araştırmamızın ikinci bir hipotezi olan doğrudan öğretim modeli etkinliklerin Kadıköy Fenerbahçe Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerine de etkisinin olduğu söylenebilir.

Donetta ve Pamela tarafından (2006) yılında yapılan Beden Eğitimi Dersini Seçmeli olarak alan öğrencilerin Doğrudan, Akran ve Sorgulama Öğretim Modellerine Bakış Açıları isimli çalışmada öğrencilerin özellikle futbol ve bocce derslerinde doğrudan öğretim modelinin etkin bir şekilde olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Goldberger ve Gerney tarafından (1986) yılında yapılan Doğrudan Öğretim Tarzlarının Spor Okulunda Beşinci Sınıf Çocuklarının Motor Beceri Edinimine Etkileri isimli çalışmada doğrudan öğretim modelinin ortalama yeteneklerin üstünde ve altında olan çocukların birleşimi için maksimum seviyede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Glen Tarafından (2014) yılında yapılan Ortaokul Öğrencilerine Yasal Kavram ve Uygulamaların Öğretilmesine Yönelik Sorgulama ve Doğrudan Öğretim Modelinin Etkisi

isimli çalışmada; sorgulama tedavisindeki öğrencilerin içeriği doğrudan eğitimdeki öğrencilere göre daha zor bulunduğunu göstermiştir. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Marmara Üniversitesinde İnan tarafından (2019) yılında yapılan İngilizce Konuşma Performansını Değerlendiren Öğretmenlerin Yaşadığı Bilişsel Süreçler adlı çalışmada; sınav hazırlayanlar ve değerlendirme yapan öğretmenler başta olmak üzere dil eğitimi alanında çalışan veya sınav sonuçlarını kullanan birçok kişi ve kuruma bilişsel süreçlerin ekstra fayda sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim yapmış olduğumuz deneysel çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Arslan ve diğerleri tarafından (2014) yılında yapılan ve Eğitim Bilimleri Dergisinde yayınlanan İlköğretimde Bilişsel Süreç becerilerinin geliştirilmesi adlı çalışma içerisinde ilköğretimin temelde yer alan işlevlerinden birisi, çocuklarda Bilimsel Sürecin gelişim göstermesine yardımcı bulunmaktadır. Bu gelişimsel sürecin önceden bilinmesi durumunda çocuklara bu gelişimde yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde; doğrudan öğretim modeline göre hazırlanmış etkinlikler sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin 9 haftalık gözlem formlarından performanslarına göre almış oldukları puanlar; birinci hafta etkinlik 1 (futbolda ayak içi vuruş) birinci gözlem puanı ort: 17,2501, birinci hafta etkinlik 2 (futbolda ayak üstü vuruş) ikinci gözlem puanı ort: 14,5001 ikinci hafta etkinlik 1 (futbolda ayak üstü pas) birinci gözlem puanı ort: 16,4001 ikinci hafta etkinlik 2 (futbolda ayak içi pas) ikinci gözlem puanı ort: 17,8252 üçüncü hafta etkinlik 1 (futbolda ayak içi top sürme) birinci gözlem puanı ort: 17,4251 üçüncü hafta etkinlik 2 (futbolda ayak üstü top sürme) ikinci gözlem puanı ort: 16,1303 dördüncü hafta etkinlik 1 (futbolda ayak içi şut çekme) birinci gözlem puanı ort: 17,2501 dördüncü hafta etkinlik 2 (futbolda ayak üstü

şut çekme) ikinci gözlem puanı ort: 17,0002 beşinci hafta etkinlik 1 (Atletizm alçak çıkış) birinci gözlem puanı ort: 22,6501 beşinci hafta etkinlik 2 (Atletizm yüksek çıkış) ikinci gözlem puanı ort: 23,3251 altıncı hafta etkinlik 1 (Atletizm bayrak 4x400m) birinci gözlem puanı ort: 22,4501 altıncı hafta etkinlik 2 (Atletizm bayrak 4x100m) ikinci gözlem puanı ort: 21,3753 yedinci hafta etkinlik 1 (Atletizm uzun atlama) birinci gözlem puanı ort: 18,0001 yedinci hafta etkinlik 2 (Atletizm üç adım atlama) ikinci gözlem puanı ort: 19,8752 sekizinci hafta etkinlik 1 (Takla atıyorum geriye takla) birinci gözlem puanı ort: 18,2501 sekizinci hafta etkinlik 2 (Takla atıyorum öne takla) ikinci gözlem puanı ort: 17,9502 dokuzuncu hafta etkinlik 1 (Hetbolda temel pas) birinci gözlem puanı ort: 20,9751 dokuzuncu hafta etkinlik 2 (Hetbolda sıçrayarak pas) ikinci gözlem puanı ort: 20,0501 bulunmuştur. İncelenen bulgulara göre; yapılan etkinliklerde verilen düşündürücü komutlar, yaptırılan uygulamalar, öğrenciye etkinlikler esnasında verilen tekrar süresi, etkinlik adımlamalarını anlatan çalışma yaprakları sayesinde öğrencilerin genel itibari ile ilk haftadan son haftaya doğru puan ortalamalarında artış gösterdiği görülmektedir. Doğrudan öğretim modeli yapılacak olan içeriğin, öğrencilerin tam katılımıyla yapılması, ipuçlarının kullanılması, davranışsal ve bilişsel öğrenmeyi temel alan bir öğretim yöntemi olması, öğrencilerin yeterli tekrar, yeterli geri dönüt ve yeterli süre ile kendisinden beklenen performansı ortaya koyduğu görülmektedir.

Randall ve diğerleri tarafından (2006) yılında yapılan Beden Eğitimi dersi alana Birinci Sınıftan Üçüncü Sınıflara Doğrudan Öğretim Etkilerinin Boylamsal Çalışması isimli çalışmada doğrudan öğretim modelinin tekniksel becerileri öğrenmede etkili ve kalıcı olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Racomora ve diğerleri tarafından (2019) yılında yapılan Spor Eğitimi ve Doğrudan Öğretim modelleri kullanarak fiziksel aktivite düzeyleri, oyun performansı ve arkadaşlık hedeflerinin incelenmesi isimli çalışmada İlköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerini etkili bir seviyeye taşımada ve oyun performansını ve arkadaşlık hedeflerini iyileştirmek için

doğrudan öğretim modelinden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Glen Tarafından (2014) yılında yapılan Ortaokul Öğrencilerine Yasal Kavram ve Uygulamaların Öğretilmesine Yönelik Sorgulama ve Doğrudan Öğretim Modelinin Etkisi isimli çalışmada; sorgulama tedavisindeki öğrencilerin içeriği doğrudan eğitimdeki öğrencilere göre daha zor bulduğunu göstermiştir. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Copeland ve diğerleri tarafından (1994) yılında yapılan Geleceğin Öğretmenlerinde, Deneyimli Öğretmenlerde ve Akranlarında Bilişsel Süreçlerin İncelenmesi ve Sınıflarda anlam yaratma isimli çalışmada; bilişsel süreçlerin öğrencilerde öğretmenlerde ve akran yaş gruplarında pedagojik süreçler ve temel eğitim amaçları dahil, sınıf öğretimi için daha merkezi olan konulara odaklandığı gözlemlenmiştir. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Kirby ve diğerleri tarafından (1986) yılında yapılan okuma özürlü çocuklarda bilişsel süreçler yardımı ile IQ seviyelerinin incelenmesi ve anlaşılması isimli çalışmada; bilişsel süreçler sayesinde okuma başarısının kritik rolüne ve ardışık işlemeye yönelik iyileştirme durumu tespit edilmiştir. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde; doğrudan öğretim modeline göre hazırlanmış etkinlikler sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre; Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; birinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık sonucunda; 9 haftalık gözlem formlarından almış oldukları puanlar, birinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 20,1000 kadınlarda ort: 14,4000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre

cinsiyet değişkeni 1. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; birinci hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak birinci hafta birinci etkinlik olan futbolda ayak içi vuruşun, erkek öğrencilere daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin yaş ortalamaları, futbolun erkek öğrenciler tarafından daha fazla bilinmesi, fiziksel farklılıklar olabileceği denilebilir. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; birinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık sonucunda; Birinci hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 17,9000 kadınlarda ort: 11,1000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 1. Hafta 2. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; birinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak birinci hafta ikinci etkinlik olan futbolda ayak üstü vuruşun erkek öğrencilere daha uygun olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin yaş ortalamaları, futbolda kadın ğrencilerinin bilgi eksikliğinden olabileceği düşünülmektedir. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; ikinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık sonucunda; Deney grubu ikinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,4000 kadınlarda ort: 13,4000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 2. Hafta 1. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubu ikinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,4000 kadınlarda ort: 13,4000 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; ikinci hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık sonucunda; İkinci hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 20,2000 kadınlarda ort: 15,5500 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d),

deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 2. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; ikinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak ikinci hafta ikinci etkinlik olan futbolda ayak içi pasın erkek öğrencilere daha uygun olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin yaş ortalamaları, fiziksel farklılıklar, motorik özellikler olabileceği yargısına varılabilir. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; üçüncü hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılıkların sonucunda; Deney grubu üçüncü hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,3000 kadınlarda ort: 15,5500 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 3. Hafta 1. gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; üçüncü hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak üçüncü hafta birinci etkinlik olan futbolda ayak içi top sürmenin erkek öğrencilere daha uygun olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin yaş ortalamaları, kadın öğrencilerin aile tutumları, fiziksel aktivite eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; üçüncü hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık sonucunda; Üçüncü hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 18,8500 kadınlarda ort: 13,4500 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 3. Hafta 2. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; üçüncü hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak üçüncü hafta ikinci etkinlik olan futbolda ayak üstü top sürmenin erkek öğrencilere daha uygun olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin, çevresel faktörlerden kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Deney grubu içinde

bulunan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dördüncü hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu değişikliklerin sonucunda; Deney grubu dördüncü hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,1500 kadınlarda ort: 13,3000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 4. Hafta 1. gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dördüncü hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak dördüncü hafta birinci etkinlik olan futbolda ayak içi şut çekmenin erkek öğrencilere daha uygun olduğu yargısına varılabilir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin yaş ortalamaları, futbolun erkek öğrenciler tarafından daha fazla bilinmesi, fiziksel farklılıklardan dolayı olduğu düşünülebilir. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dördüncü hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu değişikliklerin sonucunda Dördüncü hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,6500 kadınlarda ort: 15,3500 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 4. Hafta 2. Gözlem puanını büyük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubun da yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dördüncü hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak dördüncü hafta ikinci etkinlik olan ayak üstü şut çekmenin erkek öğrencilere daha uygun olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin yaş ortalamaları, futbol branşına erişim ve uygulama noktasında erkeklerin kadınlara göre daha kolay ulaşması yorumu yapılabilir. Deney grubu beşinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 22,9500 kadınlarda ort: 22,3500 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; beşinci hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 5. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece

etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; beşinci hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak beşinci hafta birinci etkinlik olan Atletizm alçak çıkışın cinsiyet değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı yargısına varılabilir. Bununun sebebi olarak yapılan etkinliğin koşu içermesi ve koşunun genel itibari ile cinsiyet gözetmeksizin herkes tarafından yapılabilir olması, kadın ve erkek olarak herhangi bir fiziki farklılık gerektirmemesinin sonucu olduğu yorumu yapılabilir. Beşinci hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 23,0500 kadınlarda ort: 23,6000 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; beşinci hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 5. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; beşinci hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak beşinci hafta ikinci etkinlik olan yüksek çıkışın cinsiyet değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Bununun nedeni atletizmin, kadın erkek herkes tarafından yapılabilecek beceriler içermesinden kaynaklanıyor olabilir. Deney grubu altıncı hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 23,0000 kadınlarda ort: 21,9000 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; altıncı hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 6. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; altıncı hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak altıncı hafta birinci etkinlik olan atletizmde bayrak 4x400 ün cinsiyet değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı yorumu yapılabilir. Bununun sebebi olarak yapılan etkinliğin yüksek bir beceri

içermemesi, kadın erkek olarak fiziki bir farklılık gerektirmemesinden kaynaklı olabilir. Altıncı hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 21,6000 kadınlarda ort: 21,1500 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; altıncı hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 6. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; altıncı hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p >0,05$ ). Bu sonuca bakılarak altıncı hafta ikinci etkinlik olan atletizmde bayrak 4x100 ün cinsiyet değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı yargısına varılabilir. Bunun sebebinin, yapılan etkinliğin yüksek bir beceri, üst düzey bir yetenek ve performans içermemesinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Deney grubu yedinci hafta birinci gözlem puanı erkelerde ort: 18,6000 kadınlarda ort: 17,4000 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; yedinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu farklılık sonucunda; Deney grubu yedinci hafta birinci gözlem puanı erkelerde ort: 18,6000 kadınlarda ort: 17,4000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 7. Hafta 1. Gözlem puanını orta derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; yedinci hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p<0,05$ ). Bu sonuca bakılarak yedinci hafta birinci etkinlik olan atletizmde uzun atlamanın erkek öğrencilere daha uygun olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi olarak, yapılan etkinliğin güç gerektiren bir etkinlik olması, çevresel etmenler, yorumu yapılabilir. Yedinci hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 20,2000 kadınlarda ort: 19,5500 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; yedinci hafta ikinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney

grubuna göre cinsiyet değişkeni 7. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; yedinci hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak yedinci hafta ikinci etkinlik olan atletizmde  adım atlamanın cinsiyet değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Bunun sebebi olarak, yapılan etkinliğin tüm öğrencilerin uygulama basamaklarını anlamış olması ve  adım atlamanın kadın erkek olarak koordinasyon açısından bir farklılık gerektirmemesinden kaynaklı olabileceği denilebilir. Deney grubu sekizinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 18,8000 kadınlarda ort: 17,7000 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; sekizinci hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık sonucunda; Deney grubu sekizinci hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 18,8000 kadınlarda ort: 17,7000 bulunmuştur. Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 8. Hafta 1. Gözlem puanını orta derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; sekizinci hafta birinci gözlem sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca bakılarak sekizinci hafta birinci etkinlik olan jimnastikte takla atıyorum ne taklanın erkek öğrencilere daha uygun olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi olarak erkek öğrencilerin uygulamada cesaretli davranmaları, yapılan etkinliğin kaba motor beceriler gerektirmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Sekizinci hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 17,8500 kadınlarda ort: 18,0500 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; sekizinci hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 8. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim ğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; sekizinci hafta ikinci

gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu sonuca bakılarak sekizinci hafta ikinci etkinlik olan jimnastikte takla atıyorum geriye takla cinsiyet değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bununun sebebi olarak yapılan uygulamanın cinsiyet farklılığında herhangi bir avantaj sağlamaması, kadın erkek olarak fiziki bir farklılık gerektirmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Deney grubu dokuzuncu hafta birinci gözlem puanı erkeklerde ort: 20,5500 kadınlarda ort: 21,4000 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dokuzuncu hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 9. Hafta 1. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dokuzuncu hafta birinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p >0,05$ ). Bu sonuca bakılarak dokuzuncu hafta birinci etkinlik olan hentbolda temel pasın cinsiyet değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı yorumu yapılabilir. Bununun sebebi olarak yapılan hentbol uygulamasının, öğrencilerin kullanma becerilerinin yüksek olduğu elle oynanan bir branş olması, çevresel faktörler, kullanılan materyallerden kaynaklandığı söylenebilir. Dokuzuncu hafta ikinci gözlem puanı erkeklerde ort: 19,4500 kadınlarda ort: 20,6500 bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dokuzuncu hafta ikinci gözlem sonucu çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Etki büyüklüğüne baktığımızda; (cohen's d), deney grubuna göre cinsiyet değişkeni 9. Hafta 2. Gözlem puanını küçük derece etkilediğini söyleyebiliriz. Deney grubunda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına göre; dokuzuncu hafta ikinci gözlem sonucuna çerçevesinde anlam ifade eden bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p >0,05$ ). Bu sonuca bakılarak dokuzuncu hafta ikinci etkinlik olan hentbolda sıçrayarak pasın, cinsiyet değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Bununun sebebinin yapılan hentbol uygulamasının, öğrencilerin kolayca anlayabileceği bir branş

olması, elle oynanması, kadına ve erkeğe uygun materyal seçiminin olabilmesinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Demian ve Yates tarafından (2003) yılında yapılan İlköğretim Beden Eğitimi öğretmenlerinin doğrudan öğretim modeli yapısına yönelik tutumları isimli çalışmada Doğrudan öğretim tüm öğrenciler için etkili bir yöntemdir, ayrıca doğrudan öğretime yönelik genel olarak olumlu yönelimin tutarlı olduğunu göstermiştir. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Christina ve Robert tarafından (1988) yılında yapılan önce makale halinde yayımlanan ve daha sonra kitaplaştırılan Spor Becerileri Öğretim Antrenörler Rehberi isimli çalışma ve kitapta Becerilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde geri bildirim kullanılması ve sporcuların beceri performansının nasıl analiz edileceği ve hatalarının düzeltilmesi için olumlu bir yaklaşım kullanılması düşünülmektedir.

Ayrıca makalenin bir diğer sonucu ise spor becerilerinin performansında önemli olan dört bilişsel süreç tartışılırken. Görüntülerin ve hafızanın spor becerilerine nasıl dahil olduğu ve sporcuların dikkatlerini odaklamalarına, tahmin etmelerine ve hızlı bir şekilde yanıt vermelerine bilişsel süreçlerin katkısının büyük olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan bu araştırma bizim gerçekleştirdiğimiz çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Himenez tarafından (2009) yılında yapılan IQ'nun göreceli rolleri ve okuma güçlüğünde bilişsel süreçler isimli çalışmada; Okuma ile ilgili bilişsel eksikliklerin kadın ve erkek çocukları arasında farklılaştığı sonucuna varılırken ayrıca, IQ puanları okuma özrü bilişsel süreçler anlayışına önemli bir katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Stockard tarafından (2010) yılında yapılan Doğrudan Öğretim Modelinin Beşinci Sınıfta Okuma Başarısına Etkisi isimli çalışmada standart test puanları kullanılarak 56 öğrenciye alt

boyutlu testler uygulanmış olup elde edilen verilerin analizleri sonucunda ise doğrudan öğretim modelinin kullanıldığı 5 sınıfta beşinci sınıftaki ortalama başarı seviyelerinin ulusal normların üzerinde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Lloyd ve diğerleri tarafından (1980) yılında yapılan Öğrencilerin Sözlü ve Yazılı Dil Anlayışına doğrudan öğretim modelinin etkisi isimli çalışmada; doğrudan öğretim modeli prosedürlerinin kullanılmasının, öğrenme özürü olduğu düşünülen çocukların öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmenin başarılı bir yolu olduğu önerisine destek olarak düşünülmektedir sonucuna varılmıştır. Yapılmış olan bu çalışma alan dışı bir çalışma olmasına rağmen bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Genel bir sonuca varacak olursak; Fiziksel aktivite alanında bilişötesi farkındalık gelişimin ölçülebilmesinin önem arz ettiği, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin psikomotor faaliyetlerle gelişebileceği ortaya çıkmıştır. Belli aralıklarla yaptırılan fiziksel etkinliklerin öğrencilerin beden sağlığı üzerine olan etkilerinin yanı sıra bilişsel süreçlerinin de gelişmesine katkı sağlamıştır. Öğrencide düşünme algılama karar verme gibi birçok yöne etki eden doğrudan öğretim modeli, beden eğitimi dersine uyarlandığında düzenli spor yapmanın, insanlarda sadece bedensel olarak değil, bununla beraber insanların bilişsel süreçleri üzerinde de olumlu sonuçlar bırakmıştır. Öğretmeni kendi işleyişinde bir kılavuz alan doğrudan öğretim modeli, öğrencide var olan yeteneği ortaya çıkarmaya, öğrencide oluşabilecek olumsuzluk, yılgınlık, yapamama duygu durumlarında hemen devreye giren geri dönüt ve rehber özelliğiyle yapılacak her türlü fiziksel etkinlik ve düşünme sistemine katkı sağlayarak beden, ruhen ve bilişsel alanda tam bir iyi olma halinin oluşmasına imkân tanımaktadır. Bununla birlikte beden eğitimi derslerinde uygulanan fiziksel aktivitelerin, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Doğrudan Öğretim Modelinin bilişsel gelişim düzeylerini olumlu etkilediğini, derse katılım sayısını

arttırdığını; Geleneksel Yaklaşım ile Doğrudan Öğretim Modeli karşılaştırıldığında bilişsel gelişim açısından Doğrudan Öğretim Modelinin daha fazla yararlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan tüm bu açıklamalara bakarak şu genel yargıya varabiliriz:

Araştırma sonuçları bilişsel farkındalık ve uygulanan model olarak değerlendirildiğinde literatür ile benzerlik gösteren çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bilişsel gelişim açısından olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

## 6. ÖNERİLER

1. Beden eğitimi dersleri genel itibariyle öğrencilere geleneksel yaklaşım modeliyle işlenmekte, öğrenci derste hem bilişsel hem fiziksel pasif konumda kalmaktadır. Bu nedenle öğrenciyi ders içinde aktif tutan, harekete geçiren, düşünmeye yönlendiren modellerin arasında olan doğrudan öğretim modeline yer verilmeli.

2. Beden eğitimi dersinde uygulanacak olan doğrudan öğretim modelinin özellikleri, bu özelliklerinin öğrencilerin gelişim alanları üzerindeki etkileri ve faydaları incelenmeli.

3. Ülkemizde öğretmenlere doğrudan öğretim modelinin uygulanabilirlik ortam ve koşulları sağlanmalı, öğretmenlerin geleneksel yaklaşım yöntemini kullanmaya zorlayan durumları ortadan kaldırılmaya yönelik çalışmalar yapılmalı.

4. Üniversitelerin öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına, öğretim yöntem ve teknikleri seçmenin ne kadar önemli olduğu bilinci verilmeli.

### 6.1. Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler

1. Öğrencilerin bilişsel düzeylerini yükseltmek için beden eğitimi derslerinde doğrudan öğretim modelini incelenmeli.

2. Doğrudan bir öğretim modeli kullanarak, öğrenciler farklı anlayış ve performans becerileri geliştirebilmeli.

3. Öğrenci aktivite becerileri ve hareket tasarımı derslerine temel aktiviteler dahil edilmeli.
4. Öğrencilere yakın bir sınıf ortamı oluşturarak bireylere öğrenme ve öğretme fırsatı verilmeli.
5. Eğitsel kazanımlar geliştirilerek öğrencilerin pedagojik (zihinsel, duygusal ve sosyal) olarak gelişmeleri sağlanmalı.
6. Düzenli fiziksel etkinlikler ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen bağımsız bir ölçeğin kullanıldığı bir çalışmanın yapılması, önemli sonuçların elde edilmesine yardımcı olabilir.
7. Öğrencinin ders esnasında aktif ve serbest düşünme zamanının olduğu ortamlar oluşturulmalı.
8. Çalışmanın farklı liselerde öğrenim görmekte olan geniş öğrenci örnekleme ile tekrarı yapılmalı.

## 7. KAYNAKÇA

- Adnan D. (2018) <http://www.egitimderehberlikdergisi.com/2018/03/21/spor-yapmanin-ogrenme-ve-zihinsel-gelisim-uzerindeki-etkileri/> Erişim Tarihi: 15.05.2019.
- Akyol, H. (2007). *Vygotsky, Piaget ve Yapılandırmacı Okuma Eğitimi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu- Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Altay, F. (2017). Doğrudan Öğretim Modeli, Editör: Mirzeoğlu D.A. (2017) *Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi*, Spor Yayınevi ve Kitapevi, Ankara.
- Archer, A.L., Hughes, C.A. (2011) *Explicit Instruction Effective And Efficient Teaching*. New York: Guilford Press.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom Instructional Management*, McGraw-Hill Companies Inc., NY.
- Arslan A. (2014) İlköğretimde Bilişsel Becerilerin geliştirilmesi *Türkiye Eğitim Bilimleri Dergisi* ,2(4):479- 492.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. ve Hilgard,E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş I*,Çev: Atakay, M., Yavuz, A. ve Sosyal Yay. İstanbul.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans. Adana.
- Başoğlu, B. (1995). *Ankara İli Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Baumann, J. (1986). Teaching Third-Grade Students to Comprehend Anaphoric Relationships: The Application of a Direct Instruction Model. *Reading Research Quarterly*, 21(1):70-90.
- Baybars R.E. (2007). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Beden Eğitimi Dersinde Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Kaba Motor Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

- Bayındır N. (2006) *Öğrenme Stratejilerinin Öğretim ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.İstanbul.
- Bayraktar, E. (1998). Matematik Öğretmenlerinin *Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Deneyimleri*.Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Eğitim Anabilim Dalı. Trabzon.
- Bilgin, A. (2001). *Öğrenme Kuramları*, Editör: Altıntaş, E., Gelişim ve Öğrenme, Akınoğlu Matbaacılık, Bursa.
- Bilgin N. (2017) *Spor Eğitim Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile Yapılan Beden Eğitimi Derslerinin Öğrencilerin Dersine Olan Tutumları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Blair, T. R., Rupley, W.ve H.,Nichols, W. D. (2007) The Effective Teacher Of Reading: Considering The “What” and “How” of Instruction. *The Reading Teacher*. 60(5):432-438.
- Bozkurt O. Aydoğdu M. (2009). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersi bitkisel dokular ve hücre konusunda geleneksel öğretim yöntemi ve Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırması. *Elementary Education Online*, 8(3):741-754.
- Collum, S. (2012). *The Effect of Teacher Attitudes and Current Teaching Perceptions on Students' Reading Success*. Liberty University, Lynchburg. Doktora Tezi.
- Concannon-Gibney, T., Mccarthy, M.J. (2012) The Explicit Teaching Of Reading Comprehension İn Science Class: A Pilot Professional Development.Program. *Improving Schools*. 1(1):73-88.
- Copeland, WD, Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M. ve Natal, D. (1994). Sınıflarda Anlam Yaratmak: Gelecek Öğretmenlerde, Deneyimli Öğretmenlerde ve Akranlarında Bilişsel Süreçlerin İncelenmesi. *Amerikan Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 31 (1):166–196.
- Dilmaç B. Yılmaz M. (2009) *Öğretmen Adaylarında Bilişsel Farkındalık Düzeyleri, Öznel Mutluluk ve Sıkıntıyı Tolere Etme Arasındaki Yordayıcı İlişkiler*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Dönmez B. Kolukısa Ş., Dönmez B. ve Dönmez K.H. Ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinde Fiziksel ve Motorik Beklentilerinin Araştırması *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 7(2):151-163.
- Feyerabend, K. P. (1999). *Özgür Bir Toplumda Bilim*. Çev. Ahmet Kardam. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Feyerabend, K. P.(1995). *Bilgi Üzerine Üç Söyleşi*. Çev. Cemal Güzel. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gambrell, L. B., Malloy, ve J. A., Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-Based Best Practices In Comprehensive Literacy Instruction. L. M. Morrow ve L. B. Gambrell (Edt.) *Best Practices In Literacy Instruction 4:11-36 NewYork: The Guilford Press*.
- Goldberger M, Gerney P. (1986) Effects of Direct Education Styles on Fifth Grade Children's Motor Skill Acquisition, *Egzersiz ve Spor İçin Üç Aylık Araştırma, Eğitim ve Bilim Dergisi*. 57(3):215-219.
- Gün E.(2012) *Stresle Başa Çıkma Bilişsel Süreçler Ve Dindarlık Üzerine Bir İnceleme*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Psikolojisi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.
- Güneş, F. (2007) *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Hanze M., Berger R. (2007) İş birlikli öğrenme, motivasyonel etkiler ve öğrenci özellikleri: 12. sınıf fizik derslerinde iş birlikli öğrenme ve doğrudan öğretimi karşılaştıran deneysel bir çalışma *Eğitim ve Öğretim Dergisi* 17(1):29-41.
- Irene R, Sixto G-V, Javier F-R. (2019) Examination of physical activity levels, game performance and friendship goals using Sports Education and Direct Teaching models, *Beden Eğitimi ve Spor Pedagojisi Dergisi*, 24(1):87-102.
- İnan T.(2019) , *Rater Cognition In The Assessment Of Efl Speaking Performance Institute of Educational Sciences Department of Foreign Languages Education Division of English Language Teaching*, Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İstanbul.
- Jean S. (2010) The Effect of Direct Instruction Model on Reading Success in Fifth Grade, *Riske Yerleştirilen Öğrenciler için Eğitim Dergisi*, 15(3):218-240.
- Juan D. (2009) Basic Models in education, *Spain Education Science* 2:234-256.
- Kablan Z., Kaya T, ve Hazer Ö. (2013) İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programında Hedeflenen Davranışların Bilişsel Süreçler Açısından İncelenmesi *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*14(1):347-366.

- Kadayıfçı, H.,(2001). *Lise 3. Sınıftaki Öğrencilerin Kimyasal Bağlar Konusundaki Yanlış Kavramlarının Belirlenmesi ve Yapılandırıcı Yaklaşımın Yanlış Kavramların Giderilmesi Üzerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kimya Ana bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karakelle, S., Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖÇ) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20):85-103.
- Kılıç S.(2011) *Sağlıklı Bireylerde Uyku Yoksunluğu Sonrası Oluşan Duygulanım Ve Bilişsel Süreçlerdeki Değişiklikler Ve Biyokimyasal Değişiklikler Arasındaki İlişki*.Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Kim, T., Axelrod, S.(2005).Direct Instruction: An Educators' Guide And A Plea For Action. *TheBehaviorAnalysToday*.6(2)<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer> Erişim Tarihi: 20.04.2019.
- Kirby, JR, Booth, CA ve Das, JP (1996). Bilinci Okuma İçin Bilişsel Süreçler ve IQ. *Özel Eğitim Dergisi* ,29 (4):442-456.
- Koçer, H.A., (1980). "Eğitim Tarihi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Koziuff, M.A., Lanunziata, L., ve Cowardin, J., Bessellieu, F.B. (2001). Direct Instruction: Its Contributions to High School Achievement. *The High School Journal*,84(2):54-71.
- Koziuff, M.A., Lanunziata L.(1999). *Direct Instruction In Education*. [www.beteronderwijsnederland.nl/files/active](http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/active) Erişim Tarihi: 20.05.2019.
- Koziuff, M.A., Lanunziata, L.ve Cowardin, J. (1999). *Direct Instruction in Education*. <http://people.uncw.edu/kozloffm/diarticle.html> Erişim Tarihi: 10.05.2019.
- Lloyd J., Cullinan, D., Heins, ED ve Epstein, MH (1980). Direct Teaching: Verbal and Written Language Comprehension Effects. *Üç Aylık Öğrenme Dergisi*, 3(1):70-76.
- Magliaro, S.G., Lockee, B.B. ve Burton, J.K. (2005) Direct Instruction Revisited: A Key Model for Instructional Technology. 53(4):41–55. <http://projects.ict.usc.edu/itw/materials/locke> Erişim Tarihi:14.05.2019.
- Meagan S. Demant ve Gregory CR Yates (2003) Primary school teachers' attitudes towards direct teaching structure, *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 23(5):483-489.
- Namlu, G. A. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 2004.
- Nevruz B. (2017). *Spor Eğitim Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile Yapılan Beden Eğitimi Derslerinin Öğrencilerin Derse Olan Tutumları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Pegem Akademi 'Öğrenme Psikolojisi' (2017). 21:280-290. Ankara.

Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim ve R, Mesquita, I. (2015). Spor eğitiminde ve doğrudan öğretim yaklaşımında öğrencilerin atletizm teknik performanslarının karşılaştırmalı bir çalışması. *Spor bilimi ve tıp dergisi*, 14 (1):118-127.

Pereira J. (2015). A Comparative Study of Students' Track and Field Technical Performance in Sport Education and in a Direct Instruction Approach. *Journal of sports science & Meicine Mar*; 14(1):118–127.

Peter I. (2015). The influence of content knowledge on teaching and learning in Traditional and Sport Education contexts: an exploratory study. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21:539-556.

Peterson PL, CM (1978). Teachers' Reports on the Cognitive Processes in the Teaching Process. *Amerikan Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15 (4), 555-565.

Peterson PL, Swing SR, Braverman MT ve Buss RR (1982). Reports of students' abilities and cognitive processes during direct teaching. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 74 (4):535-547.

Randall J. Ryder, Jennifer Lyn Burton ve Anna Silberg (2006) Longitudinal Study of Direct Teaching Effects from First Class to Third Classes, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 99(3):179-192.

Robert W.C.(1988), *Spor Becerileri Öğretim Antrenörler Rehberi*. <https://eric.ed.gov/?id=ED288880> Erişim tarihi 04.06.2020.

Rosenshine, B.(2008). *Five Meanings of Direct Instruction*. Center On Innovation & Improvement. [www.formapex.com](http://www.formapex.com) Erişim Tarihi: 22.05.2019.

Rosenshine, B. V., Meister, C. (1992). The Use Of Scaffolds For Teaching Higher- Level Cognitive Strategies. *Educational Leadership*, 49(7):26–33.

Rupley, W. H., Blair, T.R., ve Nichols, W. D.(2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers:The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly*,25(2):125-138.

Rymarz, R.M. (2013). Direct Instruction As A Pedagogical Tool In Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 35(3):326–341.

Saracho, Olivia N, ve Spodek, Bernard (1984) Bilişsel Süreçler ve Çocukların Öğrenimi: Bilişsel Süreçlerde Bireysel Varyasyon. <https://eric.ed.gov/?id=ED247034> Erişim Tarihi: 03.06.2020.

- Schirmer, B.R. (2010). *Teaching The Struggling Reader*. Boston: *Pearson Education*
- Senemoğlu, N.(2005). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim. Siyasal Kitabevi.12. Baskı* Ankara.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim Psikolojisi*. (10. Baskı) Çev. Edt. Galip Yüksel. *Nobel Yayın Dağıtım*. Ankara.
- Smith, M.U. Siegel, H. (2004). Knowing, believing, and understanding: What goals for science education. *Science & Education*, 13 (6):553-582.
- Smith S, Harvey S, Savory L, Fairclough S, Kozub S, ve Kerr C. (2014). Physical activity levels and motivational responses of boys and girls: A comparison of direct instruction and tactical games models of games teaching in physical education. *European Physical Education Review*,21(1): 93-113.
- Söylemez S.(2017) *Utanç Ve Suçluluk Duygularının Bilişsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Şardağ, M. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlk öğretim Anabilim dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Şükrü M. (2009). *6., 7. ve 8. Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırılması*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Program Geliştirme Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat.
- Tamer, K. Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ada Matbaacılık.Ankara.
- Terry Sweeting Judith E. ve Rink (1999).Effects of Direct Instruction and Environmentally Designed Instruction on the Process and Product Characteristics of a Fundamental Skill Human Kinetics. *Journal of Teaching in Physical Education*. 18(2):216-233.
- Tom B.J. (2004) A Comparison of Rugby Seasons Presented in Traditional and Sport Education Formats. *European Physical Education Review*,10(2):199-214.
- Tunçel Z. (2006) *İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı Bilişsel Süreçler ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Yayınlanmış Doktora Tezi. İzmir.
- Ülger Z.(2019) *Şiddet Mağduru Kadınların Bilişsel Süreçlerinin Nöropsikolojik Testlerle Değerlendirilmesi: Şiddetin Bellek ve Dikkate Etkisi*, Ufuk Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Vernadakis ve diğ, (2012). A Comparison of Student Satisfaction between Traditional and Blended Technology Course Offerings in Physical Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13 (1):137-147.

Yasemin K. Firdevs G. (2014). Doğrudan Öğretim Modelinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2014, 32:86 – 113.

- <https://eodev.com/gorev/13119106> Erişim Tarihi: 17.07.2020.

Yaycı, L. (2005). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Aydın (Edt.) *Gelişim ve Öğrenme*. 1:99-122. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Yılmaz, M. Dilmaç, B. (2019). Öğretmen adaylarında bilişsel farkındalık düzeyleri, öznel mutluluk ve sıkıntıyı tolere etme arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17) :1125-1155.

## 8. EKLER

### Ek-1- Bilişötesi Öğrenme Strateji Ölçeği

Değerli öğrenci arkadaşlarım; bu anketi yapmaktaki amacımız, sizlerin biliş ötesi öğrenme düzeylerinizi belirleyebilmektir. Şimdiden vereceğiniz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

**Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın( ) Yaşınız:.....**

**Düzenli Olarak Spor Yapıyor musunuz: Evet ( ) Hayır( )**

**Cevabınız Evet İse Spor Branşınız :.....**

**Beden eğitimi dersine ilgi duymanızı sağlayan unsur nedir?**

( ) Dersin İçeriği ( ) Öğretmen ( ) Dersin İşleyişi

**Babanızın Öğrenim Düzeyi** ( ) Okur Yazar değil ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Lisans mezunu ( ) Lisans Üstü mezunu ( ) (yüksek lisans, doktora)

**Annenizin Öğrenim Düzeyi** ( ) Okur Yazar değil ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Lisans mezunu ( ) Lisans Üstü mezunu (yüksek lisans, doktora)

|  | Hiçbir zaman | Bazen | Sık sık | Her zaman |
|--|--------------|-------|---------|-----------|
| Haftalık ders çalışma programı hazırlamakta güçlük çekerim   |              |       |         |           |
| Ödevlerimi son anda yaparım  |              |       |         |           |
| Derse girmeden önce işlenecek konuya ilişki hazırlık yaparım                                       |              |       |         |           |
| Çalışma planı hazırlarken en verimli çalışma saatlerini dikkate alırım.                            |              |       |         |           |
| O gün derste işlenecek konudan ancak ders başladıktan sonra haberim olur                           |              |       |         |           |
| Derse gelmeden önce dersin konusundan haberim vardır   |              |       |         |           |
| Ödevlerimi hazırlamadan önce çalışmamın ana taslak planlamasını yaparım                            |              |       |         |           |
| Sözlü anlatım ödevlerime hazırlanırken içeriği tam oluşturmadan önce konu başlıklarını belirlerim. |              |       |         |           |
| Ders çalışırken öncelikle çalışacağım konunun ana temalarına göz atarım.                           |              |       |         |           |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| Ders için yapacağım okumalara geçmeden önce metni hızla gözden geçiririm, sonra esas okumaya geçerim.             |  |  |  |  |
| Çalışacağım konunun temel kilit kavramlarını çalışmadan önce belirlerim.  |  |  |  |  |
| Ders öncesi çalışacağım konunun genel şemasını kafamda oluştururum.   |  |  |  |  |
| Dersi dinlerken anlayıp anlamadığı mı kendi kendime sorarım.  |  |  |  |  |
| Bir konuyu dinlerken veya okurken anlayıp anlamadığı mı kontrol ederim.   |  |  |  |  |
| Dinlediğim veya okuduğum bilginin doğruluğunu önceki bilgilerimle kontrol ederim.                                 |  |  |  |  |
| Konuya ilişkin bilgileri öğrenirken tutarlığına dikkat ederim.  |  |  |  |  |
| Çalıştığım konunun üst bilgisini ve alt bilgilerini ayırt edebilirim.   |  |  |  |  |
| Ders çalıştıktan sonra ne kadar iyi öğrendiği mi ancak sınavda çıkan sorulara verdiğim cevaplardan sonra anlarım. |  |  |  |  |
| Her ders çalıştıktan sonra çalıştığım konudan kendi mi sınav yaparım.   |  |  |  |  |
| Çalıştığım dersin sınavından aldığım sonuçları bir sonraki sınav için değerlendirmeye alırım.                     |  |  |  |  |
| Sınavda bilemediğim soruların nedenlerini araştırarak analiz ederim.  |  |  |  |  |

| <b>Futbol da ayak içi vuruş gözlem Formu</b>                  | <b>Adı Soyadı</b> |                      |
|---|-------------------|----------------------|
| <b>Ölçütler</b>   | <b>Puan</b>       | <b>Değerlendirme</b> |
| Öğrenci harekete hazır mı                                     | 2                 |                      |
| Topa duruş pozisyonu uygun mu                                 | 2                 |                      |
| Öğrenci konsantre olmuş mu                                    | 2                 |                      |
| Vuruşu yaparken ayak içini gösteriyor mu                      | 2                 |                      |
| Ayak içi vuruş pozisyon tekniği doğru mu                      | 6                 |                      |
| Topla temas nasıl [sert yumuşak]                              | 2                 |                      |
| Destek ayağını düzgün kullanıyor mu                           | 2                 |                      |
| Vücut topun geliş yönünde mi                                  | 2                 |                      |
| Ayak top ile buluşma zamanlaması uygun mu                     | 2                 |                      |
| Ayak içi vuruş yaparken ayak top ile temasta uygun durumda mı | 2                 |                      |
| Topa yaklaşma adımlaması doğru mu                             | 2                 |                      |
| Vuruş esnasında dizler uygun pozisyonda oluyor mu             | 2                 |                      |
| Ayak içi vuruşu yaparken öğrenci vücudu geriye yatırıyor mu   | 2                 |                      |
| <b>Toplam puan</b>  | 30                |                      |

**Hazırlayan Gazi ÜÇAL**

| <b>Etkinlik 1</b>   | <b>Futbolda ısınma ve Temel vuruş teknikleri [Ayak içi vuruş]</b> | <b>Ad Soyadı</b>   |
|---|---|--|
| <b>Alıştırmalar</b>   | <b>Süre tekrar</b>  | <b>Dönüt</b>   |
| Öğrenci destek ayağını topun yanına sabitler ve vuruşu gerçekleştirecek olduğu bacağıyla topa doğru salınım yapar         | 2 dk  |  |
| Öğrenci duran topa destek ayağını koyarak salınım yapıp topa vuruş gerçekleştirir.  | 2 dk  |  |
| Destek ayağı topun gidiş yönüne bakacak şekilde pozisyon alınır vücut hafif geriye yatırılacak topa vurulur.              | 3dk   | Vücudu çok fazla yatıran öğrencilerin doğru pozisyon alması sağlanır.        |
| Hareketli bir şekilde hareketli topa destek ayağını basıp topa vurma gerçekleştirilir.                                    | 3 dk  | Hareketli topta sorun yaşayan öğrenciye duran topa vurma çalışması uzatılır. |
| Öğrencilerin önlerine birer huni koyularak sağ ve sol ayak içiyle hunini sağından ve solundan topu birbirlerine atmaları. | 3 dk  | Ayak içi vururken bilek hareketini tam yap.                                  |
| Sağa ve sola adım alarak topu ayak içiyle kontrol edip arkadaşına iletir.   | 2 dk  |  |

**Hazırlayan Gazi ÜÇAL**

**Ek-4-İzinbelgesi**

T.C.  
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 22618298-044-E.25677  
Konu: Anket Çalışması

17.09.2019

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİ VE OKULLARA  
(İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: 12.09.2019 tarihli dilekçe.

İlgi yazı ile istenen Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı 170481206 numaralı öğrencisi Gazi ÜÇAL İstanbul İli Kadıköy İlçesinde bulunan Fenerbahçe Anadolu Lisesi'nde görüşmelerde bulunmak ve "Geleneksel Yaklaşım ve Doğrudan Öğretim Modelinin Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilişsel Süreçlerine Etkisi" konulu çalışması için 12 haftalık uygulama aşamasını gerçekleştirmek istemektedir. Adı geçen öğrencinin düzenleyeceği anket çalışmasının Enstitümüz açısından bir sakıncası bulunmamakta olup öğrenciye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. İdris Nebi UYSAL  
Müdür

16.09.2019 Enstitü Sekreteri

: İhsan ARI

**Mevcut Elektronik İmzalar**

İDRİS NEBİ UYSAL (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü - Müdür) 17.09.2019 11:39

Evrakı Doğrulamak İçin : [https://dogrulama.kmu.edu.tr/enVision-Sorgula/validate\\_doc.aspx?V=BEAC3EA18](https://dogrulama.kmu.edu.tr/enVision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BEAC3EA18)