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

OYUN SENARYOLARIYLA DURUMSAL ÖĞRETİM MODELİ VE TEKNİK ODAKLI ÖĞRETİMİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FUTBOL TAKTİK BİLGİSİ, TEKNİKLERİ VE OYUN PERFORMANSI ÜZERİNE ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Nazım Abdurrahim NAYIR

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

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

OYUN SENARYOLARIYLA DURUMSAL ÖĞRETİM MODELİ VE TEKNİK ODAKLI ÖĞRETİMİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FUTBOL TAKTİK BİLGİSİ, TEKNİKLERİ VE OYUN PERFORMANSI ÜZERİNE ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF THE EFFECTS OF SITUATED GAME TEACHING THROUGH SET PLAYS AND A TECHNIQUE-FOCUSED APPROACH ON THE SOCCER KNOWLEDGE, TECHNIQUE AND GAME PERFORMANCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Nazım Abdurrahim NAYIR

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Fatih DERVENT

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2023

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

-Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,

-Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

-Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

07/08/2023

(İmza)

Nazım Abdurrahim NAYIR

ONAY

Nazım Abdurrahim NAYIR tarafından hazırlanan "OYUN SENARYOLARIYLA DURUMSAL ÖĞRETİM MODELİ VE TEKNİK ODAKLI ÖĞRETİMİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FUTBOL TAKTİK BİLGİSİ, TEKNİKLERİ VE OYUN PERFORMANSI ÜZERİNE ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI" konulu bu çalışma, 07/08/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Fatih DERVENT	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Sinan BOZKURT	

ÖZGEÇMİŞ

2009-2013	Başakşehir Anadolu Lisesi
2014-2018	Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
2016-2020	Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Antrenörlük Eğitimi
2019-2023	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Yüksek Lisans
2021-……	Başakşehir Borsa İstanbul Alparslan Ortaokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

ÖNSÖZ

Tez sürecinde benimle çalışmayı kabul eden sayın hocam Prof. Dr. Fatih Dervent'e teşekkür ediyorum. Hem ders dönemi hem de tez sürecindeki bilimsel yolculuğuma bilgisi, fikirleri ve önerileriyle yolculuğuma ışık tuttuğu için minnettarlığımı sunuyorum.

Değerli katkılarını sunarak tezimin son şeklinin verilmesinde emeği geçen sayın jüri üyeleri Doç. Dr. Erhan Devrilmez ve Doç. Dr. Sinan Bozkurt hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Küçük kardeşim Süleyman'ın adına…

Nazım Abdurrahim NAYIR

2023

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin 18 derslik futbol ünitesinde ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin taktik bilgisi, teknik ve oyun performansına etkisini incelemektir. Araştırma yarı deneme araştırma modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu modele uygun yürütülmüştür. Katılımcılar yansız bir şekilde uygun çalışma grubuna (Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli) ve karşılaştırma grubuna atanmıştır (Teknik Odaklı Öğretim). Çalışma grubunda 34, karşılaştırma grubunda 43 olmak üzere toplam 77 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Beş hafta süren çalışmada öğrencilerin taktik bilgisi, futbol pas-kontrol, top sürme, şut teknikleri ve oyun performansı ön test ve son test verileri toplanarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için tanımlayıcı ve tekrarlayan ölçümlerde 2 (grup) x 2 (cinsiyet) x 3 (beceri düzeyleri) faktöriyel ANOVA analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile işlenen futbol ünitesi Teknik Odaklı Öğretim ile karşılaştırıldığında pas-kontrol, top sürme ve şut tekniklerinde benzer performans gelişimi sağlarken öğrencilerin taktik bilgisi ve oyun performansında daha etkili gelişim sağladığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: durumsal öğrenme, oyun senaryosu, ilişkisel analiz, karar verme

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of the Situated Game Teaching Through Set Plays on the tactical knowledge, technique and game performance of sixth grade middle school students in an 18-lesson football unit. The study was conducted in accordance with the unequalized control group model, one of the quasi-experimental research models. Participants were randomly assigned to the appropriate study group (Situated Game Teaching Through Set Plays) and comparison group (A Technique-Focused Approach). A total of 77 students, 34 in the study group and 43 in the comparison group, participated in the study. In the five-week study, students' tactical knowledge, football passing-control, dribbling, shooting techniques and game performance pre-test and post-test data were collected and analyzed. Descriptive and repeated measures 2 (group) x 2 (gender) x 3 (skill levels) factorial ANOVA analyses were used to analyze the data obtained. As a result of the analyses, it was shown that the football unit taught with the Situated Game Teaching Through Set Plays provided similar performance development in passing-control, dribbling and shooting techniques compared to A Technique-Focused Approach, but provided more effective development in students' tactical knowledge and game performance.

Keywords: situational learning, game scenarios, relational analysis, decision making

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ ..... *ii*

ÖNSÖZ ..... *iv*

ÖZET ..... *v*

ABSTRACT ..... *vi*

İÇİNDEKİLER ..... *vii*

KISALTMALAR ..... *ix*

Tablolar Listesi ..... *x*

Şekiller Listesi ..... *xii*

Bölüm I: Giriş *1*

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **3**

1.2.1. Araştırmanın alt problemleri 3

1.3. Araştırmanın Önemi **5**

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları **6**

1.5. Araştırmanın Varsayımları **6**

1.6. Araştırma Tanımları **6**

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar *7*

2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programları **7**

2.2. Beden Eğitiminde Modeller ve Oyun Temelli Yaklaşımlar **9**

2.2.1. Spor Eğitim Modeli 9

2.2.2. Taktiksel Oyun Modeli 11

2.2.3. Oyun Uygulamaları Yaklaşımı 12

2.3. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli **13**

2.3.1. Durumsal Öğrenme Teorisi 13

2.3.2. Beden Eğitiminde Durumsal Öğrenme 15

2.3.3. Yenilikçi Bir Model: Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli 17

2.4. Teknik Odaklı Öğretim **23**

2.5. İlgili Araştırmalar 24

2.5.1. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile İlgili Araştırmalar 24

2.5.2. Spor Eğitim Modeli ile İlgili Araştırmalar 26

2.2.2. Taktiksel Oyun Modeli ile İlgili Araştırmalar 31

2.2.3. Oyun Uygulamaları Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar 33

Bölüm III: Yöntem 36

3.1. Araştırma Modeli 36

3.2. Uygulama Okulu 37

3.3. Katılımcılar 37

3.3.1. Öğretmen eğitimi 38

3.4. Veri Toplama Araçları 39

3.4.1. Futbol taktik bilgi testi 39

3.4.2. Futbol teknik testleri 40

3.4.3. Futbol oyun performansı testi 43

3.5. Verilerin Toplanması 45

3.5.1. Çalışma/Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu 45

3.5.2. Karşılaştırma/Teknik Odaklı Yaklaşım Grubu 47

3.5.3. Ders içerikleri ve planları 49

3.5.4. Ders planlarının uygulamada aslına uygunluğu 49

3.6. Verilerin Analizi 50

Bölüm IV: Bulgular 51

4.1. Futbol Taktik Bilgisine İlişkin Bulgular 51

4.2. Futbol Tekniklerine İlişkin Bulgular 53

4.3. Futbol Oyun Performansına İlişkin Bulgular 65

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler 94

5.1. Tartışma 94

5.2. Sonuç 102

5.3. Öneriler 102

Kaynakça 104

Ekler 111

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Tablolar Listesi

Tablo 3.1. Veriye Dahil Edilen Öğrenci Sayısı
Tablo 3.2. Futbol Ünitesi Teknik ve Taktik Ders İçerikleri
Tablo 4.1. Taktik Bilgi Testi Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.2. Taktik Bilgi Testi Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.3. Taktik Bilgi Testi Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.4. Taktik Bilgi Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.5. Pas-Kontrol Teknik Testi Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.6. Pas-Kontrol Teknik Testi Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.7. Pas-Kontrol Testi Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.8. Grupların Futbol Pas-Kontrol Testi Ön Test-Son Test Sonuçları
Tablo 4.9. Pas-Kontrol Teknik Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.10. Top Sürme Teknik Testi Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.11. Top Sürme Teknik Testi Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.12. Top Sürme Teknik Testi Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.13. Grup-Cinsiyet Top Sürme Top Sürme Testi Ön Test-Son Test Sonuçları
Tablo 4.14. Top Sürme Teknik Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.15. Şut İsabet Teknik Testi Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.16. Şut İsabet Teknik Testi Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.17. Şut İsabet Teknik Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.18. Şut Kalite Teknik Testi Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.19. Şut Kalite Teknik Testi Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.20. Şut Kalite Teknik Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.21. Oyun Performansı Hücumda Topla Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.22. Oyun Performansı Hücumda Topla Karar Verme Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.23. Oyun Performansı Hücumda Topla Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.24. Grupların Hücumda Topla Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları
Tablo 4.25. Oyun Performansı Hücumda Topla Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.26. Oyun Performansı Hücumda Topsuz Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.27. Oyun Performansı Topsuz Karar Verme Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.28. Oyun Performansı Topsuz Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.29. Grupların Hücumda Topsuz Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları

Tablo 4.30. Oyun Performansı Hücumda Topsuz Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.31. Oyun Performansı Defansif Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.32. Oyun Performansı Defansif Karar Verme Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.33. Oyun Performansı Defansif Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.34. Grupların Savunmada Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları
Tablo 4.35. Oyun Performansı Defansif Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.36. Oyun Performansı Tüm Hücum Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.37. Oyun Performansı Tüm Hücum Karar Verme Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.38. Oyun Performansı Tüm Hücum Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.39. Grupların Tüm Hücum Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları
Tablo 4.40. Oyun Performansı Tüm Hücum Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.41. Oyun Performansı Tüm Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.42. Oyun Performansı Tüm Karar Verme Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.43. Oyun Performansı Tüm Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.44. Grupların Tüm Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları
Tablo 4.45. Oyun Performansı Tüm Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.46. Oyun Performansı Hücumda Beceri Uygulaması Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.47. Oyun Performansı Hücumda Beceri Uygulaması Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.48. Oyun Performansı Hücumda Beceri Uygulaması Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.49. Oyun Performansı Defansif Beceri Uygulaması Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.50. Oyun Performansı Defansif Beceri Uygulaması Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.51. Oyun Performansı Defansif Beceri Uygulaması Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.52. Oyun Performansı Defansif Beceri Uygulaması Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.53. Oyun Performansı Tüm Beceri Uygulaması Tanımlayıcı Bulgular
Tablo 4.54. Oyun Performansı Tüm Beceri Uygulaması Etkileşim Sonuçları
Tablo 4.55. Oyun Performansı Tüm Beceri Uygulaması Grup İçi ANOVA Sonuçları
Tablo 4.56. Oyun Performansı Tüm Beceri Uygulaması Gruplar Arası ANOVA Sonuçları
Tablo 4.57. Oyun Performansı Yüzdelik Fark Tablosu

Şekiller Listesi

Şekil 2.1. Örnek Durumsal Oyun Senaryosu

Şekil 2.2. Öğrencilerin Gruplarıyla Analiz Etme ve Karar Vermeleri

Şekil 2.3. Öğrencilerin Gruplarıyla Durumsal Oyun Senaryosunu Uygulaması

Şekil 2.4. Öğrencilerin Durumsal Oyun Senaryosunu Maç Uygulamasında Sergilemesi

Şekil 2.5. Modelin Pedagojik Adımları

Şekil 3.1. Araştırma Süreci

Şekil 3.2. Örnek Taktik Bilgi Testi Sorusu

Şekil 3.3. Top Sürme Testi

Şekil 3.4. Pas-kontrol Testi

Şekil 3.5. Şut Testi

Şekil 3.6. Oyun Performansı Testi

Şekil 3.7. Çalışma Grubu Örnek Ders Akış Planı

Şekil 3.8. Karşılaştırma Grubu Örnek Ders Akış Planı

1

Bölüm I: Giriş

Çalışmanın bu bölümü problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemleri, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve araştırma tanımlarını içermektedir.

1.1.Problem Durumu

Beden eğitimi ve spor dersi ile spor ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programlarında, model temelli öğretimin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018a, 2018b). Model temelli öğretimde; amaç, içerik, uygulama, ölçme ve değerlendirme öğelerinin bir arada yer alması öğretimi ve öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (MEB, 2018a).

Öğretim programları bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarını içerirken bazı özel çıktılara ulaşmayı da hedeflemektedir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı incelendiğinde "çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini gerçekleştirme", "hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanma", "hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanma" gibi bazı çıktıların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a). Öğretim programında önerilen oyun temelli yaklaşımlardan olan Spor Eğitimi Modeli (Siedentop, Hastie ve Van der Mars, 2011) öğrencilerin, öğretilen branşta yer alan antrenör, hakem, istatistikçi gibi rollere ait görevlerde yer alması "beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirme" ve "beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirme" gibi çıktılara ulaşmada kullanılabilirken Taktiksel Oyun Modeli (Michell, Oslin ve Griffin, 2021) uyarlanmış oyunlar aracılığıyla sorular sorarak, oyunda, alanda ve kurallarda değişiklikler yaparak "çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini gerçekleştirme" ve "hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanma" gibi çıktılara ulaşmada kullanılabilir.

Oyun temelli yaklaşımlarda teknik, taktik farkındalık ve karar verme becerileri öğretilirken, otantik öğrenme fırsatları da sunulmaktadır. Böylece bu modellerle bütüncül öğrenme ortamı yaratılmaktadır. Modellerin hedefledikleri gelişim doğrultusunda kullandıkları stratejileri ve pedagojik ilkelerin beden eğitimi öğretmenlerin tarafından

bilinmesi uygulamada etkililiği artırabilir (Keske Aksoy ve Gürsel, 2015) ve öğretim programındaki çıktılara ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Dervent, Devrilmez, Xie ve Li (2019) tarafından beden eğitimi ve spor dersi için oyun temelli yaklaşımlardan olan Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli, öğretim programındaki eğitim felsefesi, kazanım ve çıktılara ulaşmadaki uygun teorik çerçevesi ve etkili öğretim stratejiyle kullanılması tavsiye edilmektedir. Li, Xie ve Li (2018) tarafından kavramsallaştırılan Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli köklerini durumsal öğrenme teorisinden almaktadır.

Durumsal öğrenme teorisi öğrenme süreçlerine aktif katılım yoluyla öğrenme topluluklarındaki ilişkiler aracılığıyla anlamlı öğrenmelerin sağlandığı ve bireyin grup içerisinde zamanla tam katılımcı olduğu görüşüne dayanır. Meşru çevresel katılım, öğrenme topluluklarında var olan kişiler ile buraya sonradan dahil olan kişilerin aktiviteler, kimliklikler, ürünler ve topluluğun bilgi, becerileri arasındaki etkileşimini sağlar. Meşru çevresel katılım, bireylerin kimliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrenme topluluklarının yeniden oluşturulmasında ve dönüştürülmesinde önemlidir. Öğrenmenin bireyler arasında etkileşim ile gerçekleşmesi ve kimlik kazanılması, toplulukları bireylerin öğrenme sürecine dahil olmasının yanı sıra öğrenmenin içeriğini oluşturması nedeniyle sosyal bir yapı oluşturmaktadır (Lave ve Wenger, 1991). Durumsal öğrenme teorisinde bilginin aktif katılım, sosyal ilişkiler, biliş, anlam ve aktiviteler arasındaki etkileşim yoluyla dinamik bir süreçte bireyin zamanla tam katılıma erişmesi yapılandırmacılık yaklaşımı açısından temellendirildiği söylenebilir (Kirk ve Macdonald, 1998; Lave ve Wenger, 1991).

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak belirlenen gerçek maç koşullarını yansıtan teknik, taktik ve stratejiler ile oyunun diğer ögelerinin de içinde bulunduğu, ipuçlarının kavranması, ilişkisel analizin yapılması ve karar verme durumlarını içeren oyun senaryoları ile oyuncuların oyunsal yeterliliklerini geliştirmek, yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımı kazandırmak ve keyif alınmasını hedeflemektedir (Dervent vd., 2019, Li vd., 2018).

Literatür çalışmaları incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin öğrencilerin teknik (Dervent, Li, Nayır ve Devrilmez, 2023), taktik bilgisi (Dervent, Xie, Devrilmez, Nayır ve Li, 2022), durumsal ilgi (Xie, 2018) ve oyun performansını (Çabıtçı, 2021; Dervent vd., 2023) geliştirdiği görülmüştür. Bu çalışma ile Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile ilgili sınırlı sayıda yapılmış olan çalışmalarda önerilen defansif karar vermeye yönelik ders içeriklerinin

eklenmesi (Dervent vd., 2023), örneklem sayısının arttırılması (Dervent vd., 2022; Xie, 2018) ve daha uzun çalışma süresini kapsayarak literatüre katkı yapılması hedeflemektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretimin ortaokul futbol ünitesinde öğrencilerin taktik bilgisi, teknik ve oyun performansı üzerine etkisini incelemektir. Çalışmanın araştırma soruları ve hipotezleri aşağıda belirtilmiştir:

Araştırma sorusu 1. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen iki farklı futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol taktik bilgileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören ortaokul öğrencilerin futbol taktik bilgileri Teknik Odaklı Öğretim grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Araştırma sorusu 2. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen iki farklı futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol teknikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen iki farklı futbol ünitesine ortaokul öğrencilerin futbol teknikleri arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırma sorusu 3. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen iki farklı futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol oyun performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören ortaokul öğrencilerin futbol oyun performansları Teknik Odaklı Öğretim grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

1.2.1. Araştırmanın alt problemleri

Araştırmanın alt problemleri ve hipotezleri grup içi ön test-son teste göre sunulmuştur;

Alt problem 1. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeliyle ve Teknik Odaklı Öğretimle işlenen futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol taktik bilgisi ön test-son testler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin futbol taktik bilgisi ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin futbol taktik bilgisi ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Alt problem 2. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeliyle ve Teknik Odaklı Öğretimle işlenen futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol tekniklerinde ön test-son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin pas-kontrol ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin top sürme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin şut isabet ve kalite tekniği ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin pas-kontrol tekniği ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin top sürme tekniği ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin şut isabet ve kalite tekniği ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Alt problem 3. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeliyle ve Teknik Odaklı Öğretimle işlenen futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol oyun performansı ön test-son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı topla karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı topsuz karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı defansif karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı tüm hücum karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı tüm karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı hücumda beceri uygulaması ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı defansif beceri uygulaması ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı tüm beceri uygulaması ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı topla karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı topsuz karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı defansif karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı tüm hücum karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı tüm karar verme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı hücumda beceri uygulaması ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı defansif beceri uygulaması ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı tüm beceri uygulaması ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu çalışma Li vd. (2018) tarafından durumsal öğrenme teorisine dayandırılarak kavramsallaştırılan Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile ilgili literatürdeki sınırlı sayıdaki (Çabıtçı, 2021; Dervent vd., 2022, Dervent vd., 2023; Yilin, 2021; Xie, 2018) çalışmaya katkı sağlaması açsından önem taşımaktadır. Çalışmada kullanılan araştırma modeliyle taktik bilgisi, teknik ve oyun performansı bulgularıyla deneysel kanıtlar sunulmuştur. Böylelikle modelin kuramsal vurgularını yansıtması amaçlanmıştır. Futbol oyun performansının ön test ve son testle değerlendirilmesi (Dervent vd., 2023), katılımcı

sayısı ile ders sayısının arttırılması (Dervent vd., 2022; Xie, 2018) ve defansif oyun senaryolarının eklenmesi (Dervent vd., 2023) çalışmanın önemini göstermektedir. Dervent vd. (2019) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin felsefesi ve teorik yapısıyla Türkiye beden eğitimi ve spor öğretim programına uygunluğuna yapmış olduğu vurguyla oyun ve sporlarının öğretiminde kullanılabileceğini söylemişlerdir. Bu çalışma Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli kullanılarak futbol ünitesinin nasıl öğretileceğine yönelik bir rehber sunması açısında da ayrıca önem taşımaktadır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur:

- Çalışmada öğretmenin öğrencilere sunduğu geri bildirim, uyarlamalar ve iyileştirmeler dikkate alınmamıştır.
- Seçilen spor branşı göz önüne alındığında öğrencilerin ders dışında futbola olan ilgisi, etkinlik ve aktivitelere katılımı çalışmaya olan etkisini sınırlandırmış olabilir.
- Çalışmada bir öğretmenin iki farklı öğretim yöntemini de kullanmış olması çalışmayı sınırlandıran faktörlerden biri olabilir.
- Çalışmanın haftada dört ders saati olacak şekilde yoğun yürütülmüş olması performans sonuçlarını etkilemiş olabilir.
- Çalışmadaki katılımcıların uygun örneklemle yöntemiyle seçilmiş olması nedeniyle elde edilen bulgular evrene genellenememektedir.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

- Çalışmada yer alan katılımcıların tüm testlerde en iyi performansını sergilediği varsayılmıştır.
- Çalışmada yer alan katılımcıların tüm derslerde en iyi performansını sergilediği varsayılmıştır.
- Çalışmada yer alan öğretim içerik ve oyun senaryoları tüm katılımcılar için uygun olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmada ders planlarının aslına uygunluğu kontrol edilerek veri zehirlenmesinin engellendiği varsayılmıştır.

1.6.Araştırma Tanımları

Öğrenme topluluğu: zaman içerisinde bireyler, aktivite, çevre arasında ve diğer öğrenme topluluklarıyla kesişen ya da örtüşen ilişkiler kurmaktır (Lave ve Wenger, 1998)

Çevresel meşru katılım: Bireylerin sahip olduğu bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak öğrenme topluluklarında sahip olduğu konumdur (Lave ve Wenger, 1998)

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1.Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programları

Beden eğitimi ve spor dersi ile spor ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programlarında, model temelli öğretimin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018a, 2018b). Model temelli öğretimde; amaç, içerik, uygulama, ölçme ve değerlendirme öğelerinin bir arada yer alması öğretimi ve öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (MEB, 2018a). Öğretim programları bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarını yönelik öğrenme çıktılarına ulaşmayı hedeflemektedir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı incelendiğinde "çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini gerçekleştirme", "hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanma", "hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanma" gibi bazı öğrenme çıktılarının yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a). Farklı uluslararası öğretim programları incelendiğinde benzer kazanımların hedeflendiği görülmektedir. Amerika Sağlık ve Beden Eğitimcileri Birliği'nin (Society of Health and Physical Educators America [SHAPE America, 2013]) belirlemiş olduğu standartlar incelendiğinde motor becerilerin, strateji ve taktiklerin uygulanmasının yanı sıra kişisel ve sosyal davranışlarında geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin; beden eğitimi dersini alan öğrenciyi tanımlamak için kullanılan beden okuryazarı birey için aşağıdaki standartlar belirlenmiştir (2013, s.1):

- Çeşitli motor beceriler ve hareket kalıplarında yetkinlik gösterir,
- Hareket ve performansla ilgili kavramlar, ilkeler, stratejiler ve taktikler hakkındaki bilgilerini uygular,
- Kendine ve başkalarına saygılı, sorumlu kişisel ve sosyal davranışlar sergiler,
- Sağlık, keyif, meydan okuma, kendini ifade etme ve/veya sosyal etkileşim için fiziksel aktivitenin değerini bilir.

Kanada öğretim programı incelendiğinde ulaşılması istenilen kazanımların dört ana bölüme ayrıldığı görülmektedir (The Ontario Curriculum, 2019). Motor becerilerin, stratejilerin ve taktiklerin yer aldığı "Hareket Yetkinliği: Beceriler, Kavramlar ve Stratejiler" (2019, s.24) bölümünde motor becerilerin, tekniklerin ve taktiklerin fiziksel aktivite ve sporda uygulanması vurgusu yapılırken; eleştirel ve yaratıcı düşünme, öz farkındalık ve aktif

katılım gibi becerilerin "Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri" (2019, s.24) bölümünde kazandırılması hedeflenmiştir.

İrlanda beden eğitimi öğretim programında (The Stationery Office, 1999) ise fiziksel ve motor beceriler için "çeşitli ekipmanlar kullanarak fırlatma, yakalama ve topla hareket etme oyun becerilerinde kişisel yeterlilik geliştirmek ve bu becerileri oyun durumlarında uygulamak" (s.11, 1999), sosyal ve kişisel gelişim becerileri için "katılım ve rekabet yoluyla adil oyun ve takım ruhu anlayışını geliştirmek" (1999, s.11), bilgi ve anlama becerileri için "hareket performansını gözlemlemek, tartışmak, analiz etmek, yorumlamak ve bundan keyif almak" (1999, s.12) gibi hedeflerin yer aldığı görülmektedir.

Avustralya sağlık ve beden eğitimi müfredatında (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2021) kazandırılmak istenen amaçlar "çeşitli fiziksel aktivite bağlamlarında ve ortamlarında özgüvenli, yetkin ve yaratıcı bir şekilde tepki vermek için hareket becerilerini, kavramlarını ve stratejilerini edinmek, uygulamak ve değerlendirmek" (s.4, 2021), "düzenli hareket temelli öğrenme deneyimlerine katılmak ve bunlardan keyif almak ve bunların kişisel, sosyal, kültürel, çevresel ve sağlık uygulamaları ve sonuçları açısından önemini anlamak ve takdir etmek" (2021, s. 4) şeklinde ifade edilmektedir.

Uluslararası Bakalorya Programı'nda (International Baccalaureate, 2014) performans için planlama bölümünde "Öğrenciler sorgulama yoluyla beden ve sağlık eğitiminde performansı artırmak için bir plan tasarlar, analiz eder, değerlendirir ve uygular.", uygulama ve performans bölümünde "Öğrenciler, çeşitli fiziksel aktivitelere katılımları yoluyla pratik beceriler, teknikler, stratejiler ve hareket kavramları geliştirir ve uygularlar.", performansın yansıtılması ve iyileştirilmesi bölümünde "Öğrenciler kişisel ve sosyal gelişimlerini geliştirir, hedefler belirler, sorumlu eylemlerde bulunur ve kendi performansları ile başkalarının performansları üzerine düşünürler." gibi çıktılar yer almaktadır.

Sonuç olarak ulusal (MEB, 2018a, 2018b) ve uluslararası öğretim programları (SHAPE America, 2013; The Ontario Curriculum, 2019; The Stationery Office, 1999; Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2021; International Baccalaureate, 2014) incelendiğinde fiziksel aktivite ve spor yoluyla öğrencilere motor beceriler, spor branşlarına ait teknik, taktik ve stratejilerinin bilişsel düzeyde kazandırılması ve uygulanması, bu becerilerin oyun performansında sergilenmesinin yanı sıra adil oyun, problem çözme, analiz etme, meydan okuma, öz eleştiri gibi kişisel ve sosyal becerilerinde kazandırılması hedeflenmektedir. Bu farklı hedeflerin kazandırılmasında model temelli öğretimler psikomotor (Çabıtcı, 2021; Dervent vd., 2023; Farias, Mesquita ve Hastie, 2015) bilişsel

(Dervent vd., 2022; Çabıtcı, 2021; Saraç Oğuzhan, 2019; Farias vd., 2015) ve duyuşsal (Çangır, 2023; Saraç Oğuzhan, 2019) hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Oyun temelli yaklaşımlarda teknik, taktik farkındalık ve karar verme becerileri öğretilirken, otantik öğrenme fırsatları da sunulmaktadır. Böylece bu modellerle bütüncül öğrenme ortamı yaratılmaktadır. Modellerin hedefledikleri gelişim doğrultusunda kullandıkları stratejileri ve pedagojik ilkelerin beden eğitimi öğretmenlerin tarafından bilinmesi uygulamada etkililiği arttırabilir ve öğretim programındaki çıktılara ulaşmayı kolaylaştırabilir (Keske Aksoy ve Gürsel, 2015).

2.2.Beden Eğitiminde Modeller ve Oyun Temelli Yaklaşımlar

MEB (2018a) Spor Eğitimi Modeli, Taktiksel Oyun Modeli, Kişisel ve Sosyal Sorumluluk gibi model temelli öğretimlerin fiziksel aktivite ve sporların öğretiminde kullanılmasını önerir. Metzler (2017) beden eğitiminde en çok kullanılan modeller arasında Spor Eğitim Modeli ve Taktiksel Oyun Yaklaşımının olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca oyun temelli yaklaşımlar arasında Oyun Uygulamaları Yaklaşımı da gösterilebilir. Oyun temelli yaklaşımlarda teknik, taktik farkındalık ve karar verme becerileri öğretilirken, otantik öğrenme fırsatları da sunulmaktadır. Böylece bu modellerle bütüncül öğrenme ortamı yaratılmaktadır. Modellerin hedefledikleri gelişim doğrultusunda kullandıkları stratejileri ve pedagojik ilkelerin beden eğitimi öğretmenlerin tarafından bilinmesi uygulamada etkililiği artırır ve öğretim programındaki çıktılara ulaşmayı kolaylaştırır.

2.2.1. Spor Eğitim Modeli

1990'lı yıllarda Siedentop tarafından geliştirilen Spor Eğitim Modelinin amacı becerikli, bilgili ve istekli spor insanı yetiştirmektir. Bu amaçla uzun ünite planları ile sezonlar oluşturulur, öğrenciler ilgili spor branşında yer alan farklı rolleri üstlenir ve festivallere katılır (Siedentop vd., 2011). Ünite planlarında öğrencilerin spora özgü teknik ve fiziksel özelliklerin sergilendiği, oyuna özgü stratejileri kavradığı ve uyguladığı, gelişimsel olarak uygun katılım gösterdiği, planlama ve yönetimin paylaşıldığı, sorumlu liderliğin sergilendiği, ortak hedeflere ulaşmak için bir ekiple etkili bir şekilde çalışıldığı, spora özgü ritüellerin ve geleneklerin kavrandığı, aktivitelere katılarak spor deneyimleri yaşar. İstenilen becerikli, bilgili ve istekli spor insanı amacına bu zengin öğrenme deneyimleriyle ulaşılır. Spor Eğitim Modelinin uygulanmasında bazı temel özellikler bulunmaktadır (Siedentop, 1998; Siedentop vd., 2011; Hünük ve Saraç Oğuzhan, 2017).

(a) Sezonlar. Genel olarak ilkokullarda 10-12 ders arası ortaokul ve liselerde 18-20 ders boyunca etkinliklerinin yapıldığı ünitelerdir.

(b) Takım üyeliği. Farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilerden takımlar oluşturulur. Takımlar oluşturulurken eşit olmalarına dikkat edilir. Böylelikle sezon boyunca öğrenciler takım üyeliklerini koruyarak etkinliklere katılım gösterir. Aynı zamanda her öğrencinin oyuncu rolü dışında spor branşının özellikleri göz önünde bulundurularak antrenör, hakem, istatistikçi, materyal sorumlusu vb. rolleri bulunur.

(c) Resmi müsabakalar. İstenilen teknik ve taktik becerilerin öğretilmesi için etkinlikler ve müsabakalar öğrencilerin beceri düzeylerine göre uyarlanır. Müsabakalar bire bir formatından kademeli olarak dörde dört formatında oynatılabilir. Müsabakalar sırasında iki takım karşılıklı yarışırken üçüncü takım oyuncuları üstlendikleri rollerin (hakem, antrenör, istatistikçi vb.) sorumluluklarını yerine getirir.

(d) Sonuç etkinlikleri. Tüm öğrencilerin sezon boyunca gelişimlerinin taktir edildiği ve final müsabakaların yapılarak öğrencilerin en iyi performanslarını sergiledikleri festival havasındaki etkinlerdir.

(e) Kayıt tutma. Öğrencilerin ders etkinlikleri ve müsabakada göstermiş oldukları performansı istatistiksel olarak kayıt altına alınır. Üretilen sayı, gerçekleştirilen başarılı performans sayısı, en iyi savunmacı gibi kişisel istatistikler ve en iyi takım çalışması, en başarılı adil oyun davranışı sergileyen takım, turnuvanın takımı gibi ögelerden oluşan puanlama sistemi oluşturulabilir. Bu istatistik kazanını ya da şampiyonu belirleme yanı sıra öğrencilerin bireysel olarak sergilemiş oldukları performansın gelişimi hakkında da bilgi verir.

(f) Festival. Tüm sezon festival havasında tasarlanmalıdır. Bunun için final müsabakalarının yapılması, öğrenci ve takımların ödüllerinin verildiği, sezon içinde takımların kendi renklerini ve logolarını oluşturdukları bazı etkinlikler yapılmalıdır.

Böylelikle öğretim programında önerilen oyun temelli yaklaşımlardan olan Spor Eğitim Modeli (Siedentop vd., 2011) öğrencilerin, öğretilen branşta yer alan antrenör, hakem, istatistikçi gibi rollere ait görevlerde yer alması beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun, sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirme ve beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirme gibi çıktılara ulaşmada kullanılabilir.

2.2.2. Taktiksel Oyun Modeli

Bunker ve Thrope (1986) bir spor branşını öğretmek için altı basamaktan oluşan Oyunları Anlamayı Öğretme modelini tasarlamışlardır. Mitchell vd. (2021) bu modeli temel alarak, üç basamaktan oluşan Taktiksel Oyun Modelini geliştirmiştir. Taktiksel Oyun Modeli taktiksel bağlam içeresinde uygun zamanlamayla taktikler ile becerilerin öğretilmesi ve uygulanmasında bağlantı kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Oyun performansı için öneme sahip olan taktiksel farkındalık; oyun içindeki problemlere yönelik tespitte bulunarak taktiksel kararların alındığı ve uygun bir beceri ya da taktiksel tercihlerin uygulanmasıdır. Bu uygulamalar arasında pas ve şut gibi toplu beceriler ile destek ve hareketlilik gibi topsuz becerilerin gerçekleştirilmesi yer almaktadır. Bu sebeple öğretimde taktiksel farkındalığın geliştirilerek oyun performansının arttırılması hedeflendiği söylenebilir (Mitchell vd., 2021). Taktiksel Oyun Model, uygulanırken kullanılması gereken üç basamak vardır (Mitchell vd., 2021, Alagül ve Gürsel, 2017).

(a) Uyarlanmış oyun. Dersin başında öğrencilerin ilgilerini çekmek ve heyecanını arttırmak amacıyla spor branşının gerçek koşullarının yansıtıldığı sınırlı alan içerisinde oyun oynanır. Bu bölümde amaç oyunla ilgili kuralların öğrenilmesi ve oyunun yapısının anlaşılmasıdır.

(b) Taktiksel farkındalık. Spor branşına özgü taktiklerin keşfedilmesi ve uygulanmasıdır.

(c) Beceri uygulaması. Spor branşındaki taktiğin uygun becerilerin (teknik) seçilerek uygulanmasıdır.

Bu üç aşamanın öğretilmesi öğrencilerin spor branşını bütüncül olarak öğrenmesini sağlayarak gerçek oyun formuna transferini hedeflemektedir. Bunun için öğretmenin kolaylaştırıcı rolünde olduğu, öğrenciler ne yapılmalı ve nasıl yapılmalı sorularını sorarak keşif yoluyla kendi öğrenmelerini yapılandırmaları gerekmektedir. Taktiksel Oyun Modelinin kullanımında dört tane pedagojik uygulama vardır (Mitchell vd., 2021).

(a) Örnekleme. Uyarlanmış oyun ve sporlarla gerçek maç/oyun koşullarının deneyimlenmesidir.

(b) Abartma. Spor branşına ait kural, görev, ekipman ve mekânda değişiklikler yapılarak istenilen taktiksel problemin çözüme ulaşılmasıdır.

(**c) Temsil etme.** Spor branşının özgünlüğü korunarak taktiksel içeriklerin uyarlanmış oyunlarda yer almasıdır.

(d) Soru sorma. Öğrencilerin taktiksel farkındalığını ve uygulaması gereken becerilerin keşfetmesini sağlamak amacıyla öğretmen tarafından birbiriyle ilişkili ve yol gösterici soruların sorulmasıdır.

Taktiksel Oyun Modeli (Mitchell vd., 2021) uyarlanmış oyunlar aracılığıyla sorular sorarak, oyunda, alanda ve kurallarda değişiklikler yaparak sporlara özgü hareket becerilerini gerçekleştirme ve hareket stratejilerini ve taktiklerini, sporlarda kullanma gibi çıktılara ulaşmada kullanılabilir.

2.2.3. Oyun Uygulamaları Yaklaşımı

Launder (1973) oyuncu sayısı, oyun alanı, kurallar, malzemelerde yapılan uyarlamalar ve kolaylaştırıcı uygulamalar sayesinde daha etkili bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Daha sonrasında bu yaklaşımını 2001 yılında kavramsallaştırarak kitap haline getirmiş ve Oyun Uygulamaları Yaklaşımını oluşturmuştur. Oyun Uygulamaları Yaklaşımının amacı olumlu spor deneyimleriyle iyi oyun alışkanlıklarına sahip, katılımcı olmaktan zevk duyan becerikli oyuncu geliştirmektir (Launder ve Piltz, 2013). Launder ve Piltz (2013) becerikli oyuncunun sahip olması gereken sekiz tane öge olduğunu belirtmektedir.

(a) Teknik yetenek. Oyunlarda topun yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi eylemleridir.

(b) Oyun algısı. Oyunu okumak, yorumlamak, iyi kararlar vermek ve kararların uygulanmasıdır.

(c) Adil oyun. Odaklanma becerisi sporda önemli bir yere sahiptir. Oyuncular dış etkenlerle başa çıkmak amacıyla adil oyun davranışına sahip olarak spor deneyimlerini keyifli, tatmin edici ve daha başarılı hale getirebilirler.

(d) Zihinsel dayanıklılık ve esneklik. Oynamaya hazır, oyuna sürekli konsantre olan, sonraki pozisyonda dikkati toplanmış ve sürece odaklanılmasıdır.

(e) Çeviklik. İleriye, geriye, yana koşulara, yavaşlama, hızlanma, durma, yön değiştirme gibi çok yönlü hareketleri yaparken vücut kontrolün sağlanmasıdır.

(f) Dayanıklılık. Oyun süresi boyuncu teknik, taktik ve fiziksel becerilerin sergilenmesidir.

(g) Fiziksel cesaret. Oyuncuların fiziksel yetersizlikleri ve kendilerine ait düşük algılarının üstesinden gelerek oyunda gereken becerilerin gerçekleştirilmesidir.

(h) İletişim. İyi karar alma, alan yaratma, aynı hedef için ortak bir anlayış geliştirme ve zaman yaratmak için oyuncuların sözel ya da görsel olarak anlaşmasıdır.

Becerikli oyuncular geliştirmek amacıyla etkinliklerin bu ögeleri içermesi gerekmektedir. Becerikli oyuncu geliştirmede kullanılabilecek dört strateji bulunmaktadır (Launder ve Piltz, 2013).

(a) Aktivitelerin kolaylaştırılması. Oyuncuların dikkatini çekme ve özgüvenlerini geliştirmek amacıyla etkinliklerin karmaşıklığını sadeleştirerek başarılı deneyimlerini arttırmaktır.

(b) Uygulamaların şekillendirilmesi. Becerikli oyuncunun ögelerinin gelişimini sağlamak amacıyla oyuncu sayısında, çeşitli oyun kurallarında değişiklikler, oyun alanı boyutu, farklı sayı üretme sistemleri gibi unsurlarda yapılan uyarlamalardır.

(c) Odaklanma uygulamaları. Öğretmenlerin uygulamalar sırasında daha etkili öğretim, optimum anlama ve gelişimi sağlamak amacıyla ipucu, mola, durdur-başlat ve spesifik geribildirim gibi stratejileri kullanarak yaptığı müdahalelerdir.

(d) Oyun deneyimlerinin zenginleştirilmesi. Öğrencilerin öğrenme kararlılıklarını arttırma, keyif alma ve motivasyonlarını en üst düzeyde tutmak amacıyla kontrollü oyun süresi, fantezi (hayali) oyunlar, final etkinlikleri ya da aktiviteleri stratejilerinin kullanılmasıdır. Sonuç olarak becerikli oyuncu geliştirmek öğretim programında yer alan sporlara özgü hareket becerilerini gerçekleştirme ve hareket stratejilerini ve taktiklerini, sporlarda kullanma gibi çıktılara ulaşmada kullanılabilir.

2.3.Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli

Bu bölüm modelin teorisini oluşturan Durumsal Öğrenme Teorisi, beden eğitiminde durumsal öğrenme ve modelin yer aldığı kısımlardan oluşmaktadır.

2.3.1. Durumsal Öğrenme Teorisi

Rink (1999) öğretim programları ve modellerinin bir öğrenme teorisine dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli teorik temel olarak Durumsal Öğrenme Teorisini kullanmaktadır (Li vd., 2018). Yapılandırmacı yaklaşımın bir parçası olarak kabul edilen (Kirk ve Macdonald, 1998) Durumsal Öğrenme Teorisi Lave ve Wegner (1991) tarafından geliştirilmiştir. Durumsal öğrenme teorisinin ilk varsayımı bilginin sosyal ve kültürel olarak inşa edildiği, ikinci varsayımı ise öğrenmenin birey, aktivite, bilgi ve beceriler arasındaki ilişki ve etkileşime bağlı olarak gerçekleştiğidir. Durumsal öğrenme teorisi öğrenme süreçlerine aktif katılım yoluyla öğrenme topluluklarındaki ilişkiler aracılığıyla anlamlı öğrenmelerin sağlandığı ve bireylerin zamanla

tam katılımcı olduğu görüşüne dayanır (Lave ve Wenger, 1991). Durumsal öğrenme teorisi öğrenmeye, kolektivist bir bakış açısıyla ele alır. Öğrenme, toplumsal bir sosyal uygulamalar olarak ele alınır. Özetle öğrenme "değişen ortak uygulamalar bağlamında yeni gelenler ve eskiler arasındaki değişen ilişkiler" (s.49) açısından sosyal dönüşüm sürecidir (Lave ve Wenger, 1991). Teorinin önemli vurgularından biri de durumsal olmasıdır. Durumsal öğrenme teorisi bireyi, aktiviteyi ve sosyal-kültürel çevreyi bütün olarak görür. Bu nedenle öğrenme aktivitenin gerçekleştiği bağlamda durumsaldır. Durumsal öğrenme teorisinde öğrenmenin anlamlı, uygulanabilir ve ilişkisel olması gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak öğrenmenin merkezinde yer alan birey, dinamik süreçlerle öğrenme topluluklarında meşru çevresel katılımla adım adım tam katılımcı olma yolunda sosyal dönüşüm yaşar (Lave ve Wenger, 1991). Bu noktada çevresel meşru katılım ve öğrenme toplulukları iki anahtar kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Meşru Çevresel katılım

Öğrenme kişinin bütüncül olarak dahil olduğu, sadece belirli bir aktiviteyle değil tüm sosyal toplulukla ilişkili olduğu yani tam katılımcı olma anlamına gelir. Katılım ifadesi durumsal olarak uzlaşma ve yeniden uzlaşma anlamında kullanılır. Böylelikle anlamanın ve deneyimin sürekli etkileşimde olduğu ve karşılıklı kurucu olduğu ifade edilir. Yani ikiliklerin ortadan kaldırılarak kişiler, eylemler ve dünya tüm düşünce, konuşma, bilme ve öğrenme süreçlerine dahildir (Lave ve Wenger, 1991). Yeni aktivitelere dahil olma, yeni görevler ve işleyişler sosyal toplulukla ilişkide olma ve yeniden üreterek gelişme, öğrenmenin bu ilişkiler sisteminde farklı bir kişi olma süreci anlamına gelir. Böylelikle öğrenmenin sosyal bir üye olma durumu değil öğrenme topluluklarındaki yeri, ilişkisi ve katılımla üyeliğin gelişen bir formu anlamına gelir (Lave ve Wnger, 1991). Çevresel meşru katılım bireylerin bilgili olma ve kimliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrenme topluluklarının yeniden oluşturulmasında ve dönüştürülmesinde önemlidir. Öğrenmenin bireyler arasında transfer ile gerçekleşmesi, yeni kimliklerin oluşturulması, toplulukların bireylerin öğrenme sürecine etkileşimde olması ve bireyin aynı zamanda öğrenmenin içeriğini oluşturması gibi faktörlerle sosyal bir yapının oluşması katılımın meşruluğunu oluşturmaktadır. Katılımın çevreselliği ise sosyal dünyada konumlanmakla ilgilidir. Topluluğun tanımlamasına bağlı olarak ve kişinin deneyim durumuna göre birey öğrenme topluluğunda bir konuma sahiptir. Çevresel katılımda birey böylelikle devam eden bir aktiviteye kısmi olarak da yer alabileceği anlamına gelir. Bu katılım ilgisiz aktivitelere dahil olma değil aksine çevresel katılımcı olmasıyla eriştiği kaynaklar, sosyal uygulamalarda artan

aktiviteler ve yeni kimlikler geliştirmesiyle topluluklarda üyelikler gerçekleştirmesini sağlayan dinamik bir süreçtir (Lave ve Wenger, 1991). Meşru çevresel katılım, bilgili kimlik üretimi ve yeni öğrenme topluluklarının oluşturulmasındaki dinamik süreçte köprü görevi görmektedir (Lave ve Wenger, 1991).

Öğrenme toplulukları

Öğrenme topluluğu zaman içerisinde bireyler, aktivite, çevre arasında ve diğer öğrenme topluluklarıyla kesişen ya da örtüşen ilişkiler kurmaktır (Lave ve Wenger, 1991). Bu ilişkiler öğrenme topluluklarında meşru çevresel katılıma sahip olan yeni katılımcılara bir müfredat oluşturmuş olur. Topluluk kavramı ile farklı ilgi ve bakış açılarına sahip olan üyelerin aktivitelere çeşitli katkılarda bulunmalarına vurgu yapılmaktadır. Bu durum topluluğa, çoklu ve farklı düzeylerde katılımı sağlar. Topluluk, katılımcıların neler yaptıkları ve yaptıklarının yaşamlarında ne anlama geldiğine ilişkin paylaşım yaptıkları bir aktivite sistemidir (Lave ve Wenger, 1991). Özetle bilginin taklit edilerek ya da özümsenerek öğrenilmediği, topluluğa katılım yoluyla ve topluluğun gelişimsel döngüsüyle gerçekleştiğini söylenebilir (Lave ve Wenger, 1991).

2.3.2. Beden Eğitiminde Durumsal Öğrenme

Rovegno (2012) beden eğitiminde durumsal öğrenme için farklı bakış açılarından yola çıkarak bazı kavramları sentezlemiştir. Analiz birimi kavramına yapılan atıfta Lave'ın (1988, s.1) şu ifadelerine yer vermektedir:

> Mesele, zihnin içindeki bilgi düzenlemelerinin zihin dışındaki sosyal dünyaya karmaşık bir şekilde karşılık gelmesi değil, bunların bölünemez olacak şekilde sosyal olarak düzenlenmiş olmasıdır. Gündelik pratikte gözlemlenen "biliş", zihin, beden, aktivite ve kültürel olarak düzenlenmiş ortamlar (diğer aktörleri de içeren) arasında bölünmüş değil, yaygın bir şekilde dağıtılmıştır.

Buradan yola çıkarak bilginin zihin dışında aktivite ve sosyal-kültürel çevreye dağıldığı ifade edilmektedir. Böylelikle durumsal öğrenmede analiz biriminde kişiye, kişinin katılmış olduğu etkinliğe ve sosyokültürel çevreye odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu parametrelere bağlı olarak bilişte ve uygulamada bağlamsal farklılıklar ortaya çıkabilir.

Birey, çevre ve aktivitenin ilişkisi kavramı Rovegno'nun (2012) durumsal öğrenme için yapmış olduğu diğer bir vurgudur. Rogoff'a (1990) göre bu ilişki şu ifadelerle anlatmaktadır:

> Biliş ve bağlama ilişkin daha geniş bir bakış açısı; görev özelliklerinin ve bilişsel performansın, aktivitenin amacı ile kişiler arası ve sosyokültürel bağlamın ışığında değerlendirilmesini gerektirir (1990, s.6).
>
> Bireysel ve toplumsal olan, gelişimin seyri üzerinde analitik olarak ayrı etkiler değildir. İlişki bir etkileşim de değildir, çünkü bu haliyle bireylerin ve sosyal bağlamın ayrılabilirliğini ima eder. Bunun yerine, bireyi, sosyal ortakları ve kültürel ortamı, çocuk gelişiminin gerçekleştiği devam eden aktiviteleri ayrılmaz katkıda bulunanlar olarak görüyorum (1990, s.18).

Rovegno (2012) buradan yola çıkarak dağıtılmış biliş yani zihin, aktivite ve sosyal-kültürel çevreye bilginin dağıtıldığından dolayı belirli bağlamda durumsal olarak gerçekleştiğini vurgular. Böylelikle öğrenmenin karşılıklı ve ilişkili olduğunu söylemektedir.

Rovegno (2012) bir diğer kavram olan otantiklikte ise Brown, Collins ve Duguid'in (1989) yaptıkları analize vurgu yapmaktadır:

> (…) aktivite ve durumların neden biliş ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve neyin uygun öğrenme etkinliği olduğuna dair farklı fikirlerin nasıl çok farklı sonuçlar doğurduğunu açıklamaya çalışıyoruz. Eğitimin, bilişin durumsal doğasını göz ardı ederek, kullanılabilir, sağlam bilgi sağlama hedefine zarar verdiğini öne sürüyoruz (1989, s.32).

Buradan hareketle okulda öğretilen bilginin okul dışındaki öğrenme topluluklarına yansıtılması gerektiğini savunmuştur. Sonuç olarak Rovegno durumsal öğrenmede farklı bakış açılarından yola çıkarak üç temel kavramı vurgulamıştır (Li vd., 2018).

(a)Analiz birimi. Bilginin zihin, aktivite ve sosyo-kültürel çevreye dağılarak ilişkili olduğunu, buradaki değişen ilişkilere bağlı olarak bilişte ve uygulamada farklılıklara neden olmaktadır.

(b) İlişkisel. Bilişin dağıtıldığına yapılan vurguyla birey, aktivite ve çevre arasındaki ilişkiye bağlı olarak öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir.

(c) Otantiklik. Öğrenme içeriklerinin sosyal-kültürel çevrede ve öğrenme topluluklarında uygulanabilecek şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Beden eğitimi öğretiminde kullanılan Spor Eğitim Modeli ve Taktiksel Oyun Modeli için durumsal öğrenme teorisi bazı araştırmacılar tarafından uygun bir teorik çerçeve olarak kullanılabileceği öne sürülmüştür. Kirk ve Macdonald (1998) Spor Eğitim Modelinde yer alan rollerin, sezonların ve festival şenliklerinin öğrencilere anlamlı ve otantik bir öğrenme fırsatı sunarak durumsal öğrenme teorisini yansıttığını vurgulamışlardır. Bu yöntemle

yapılan okul temelli beden eğitimi öğretiminde öğrenciler sporun özünde yer alan antrenör, hakem, yönetici, müsabaka, antrenman gibi unsurları otantik bir ortamda öğrenme topluluğunda gerçekleştirerek meşru çevresel katılım sağlayarak uygular. Buradaki öğrenme topluluğunun becerileri sporda yer alan üst düzey performans sergileme ve olumsuzluklardan ziyade (hile, doping vb.) seyirci ya da rekreasyonel anlamda katılımcı olma durumudur (Kirk ve Macdonald, 1998).

Kirk ve MacPhail (2002) Taktiksel Oyun Modelinin durumsal öğrenmene teorisiyle nasıl ilişkilendirileceğini açıklamıştır. Şöyle ki uyarlanmış oyunlarla öğrencinin bilgi ve beceri düzeyi dikkate alınarak oyun kuralları, ekipmanlar ve oyun yapısı ile değişiklikler yapılır. Böylelikle öğrenci ve uyarlanmış oyun ilişkisine bağlı olarak yapılan değişiklikler oyunun otantikliğini koruyarak farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilere meşru çevresel katılım olanağı sağlamaktadır. Taktiksel farkındalık ve karar verme becerilerinin yer aldığı modelde oyun kuralları, taktik ve stratejiler, oyuncuların konumlanması gibi parametrelerin ilişkisi öne çıkmaktadır. Bu oyun parametrelerinin birbiriyle olan etkileşimi durumsal öğrenme teorisinin ilişkili olma durumuna da vurgu yapmaktadır. Farklı beceri düzeylerine sahip öğrenciler karar verme ve teknik gelişimlerini sağladıkça öğrenme topluluğunda (takım içinde) tam katılımcı olma yolunda ilerlemektedir.

Sonuç olarak bir öğrenme modeli kuramsal çerçevesini bir öğrenme teorisinden alması gerektiği vurgulanmaktadır (Rink, 1999). Beden eğitiminde kullanılan bazı modellerin durumsal öğrenme teorisiyle ilişkilendirilmelerine (Kirk ve Macdonald, 1998; Kirk ve MacPhail, 2002) karşın durumsal öğrenme teorisinin tüm bileşenlerini içermemesi nedeniyle tek boyutlu olarak ele alındığı söylenebilir (Liv d., 2018).

2.3.3. Yenilikçi Bir Model: Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli

Li vd. (2018) tarafından kavramsallaştırılan Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli oyun temelli öğretim modellerinden biridir. Bu modelin ayırıcı özelliklerinden biri durumsal öğrenme teorisine dayanması ve bu çerçevede sistematik olarak modelin pedagojik bileşenlerden ve adımlardan oluşmasıdır.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli oyuncuların gelişim düzeylerine uygun olarak belirlenen gerçek maç koşullarını yansıtan teknik, taktik ve stratejiler ile oyunun diğer ögelerinin de içinde bulunduğu, ipuçlarının kavranması, ilişkisel analizin yapılması ve karar verme durumlarını içeren oyun senaryoları ile oyuncuların oyunsal yeterliliklerini geliştirmenin yanı sıra yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımı kazandırmak ve keyif

alınmasını hedeflemektedir (Dervent vd., 2019.; Li, vd., 2018). Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin dört tane bileşeni bulunmaktadır (Dervent vd., 2019; Li vd., 2018).

(a) Durumsal oyun senaryoları. Oyuncuların gelişim düzeylerine uygun, gerçek maç koşullarını yansıtan, teknik, taktik ve stratejiler gibi ana öğelerin birbiriyle ilişkisinin belirlendiği eylem planlarıdır.

(b) İpuçlarının kavranması, ilişkisel analiz ve karar verme. Oyun senaryolarında yer alan ana öğelerin birbiriyle ilişkisindeki ipuçların kavranması, ilişkiyi kurup bütüncül yaklaşımı gerçekleştirmesi ve eleştirel düşünerek eylem planı için uygun karar vermenin gerçekleştiği bileşendir.

(c) Durumsal oyun senaryolarının uygulanması. Karar verme sonrası eylem planın öğrenciler tarafından uygulanmasını ifade eder. Burada öğrenciler aldıkları kararın doğruluğunu, etkililiğini ve işe yarayıp yaramadığını uygulamaları sonrası belirlerler.

(d) Oyun performansı. Öğrencinin, maç ortamındaki başarılı performansının yansıtıldığı, farklı oyun senaryolarındaki performansların (teknik ve taktik beceriler) bütünleştirilerek maç ortamına taşındığı bileşendir. Oyun performansındaki başarı durumuna bağlı olarak durumsal oyun senaryosundaki eylem planları öğrencilerin gelişim düzeylerine göre kolaylaştırılıp zorlaştırılmalıdır.

Şekil 2.4. Öğrencilerin Durumsal Oyun Senaryosunu Maç Uygulamasında Sergilemesi

Bu öğretim modelinin ayrıca yedi tane anahtar özelliği bulunmaktadır (Dervent vd., 2019; Li vd., 2018).

(a) Analiz birimi. Durumsal oyun senaryoları, öğrenciler, aktivite ve çevre arasındaki ilişkiye bağlı olan ve herhangi birinde yapılacak değişiklikle ilişkilerde farklılıklara yol açacak analiz birimini yansıtır.

(b) İlişkisel. Analiz biriminde vurgulanan birey, aktivite ve çevre arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. İçerik ve öğretim tasarımlarında bunlar hem birbirinden bağımsız hem de ilişkilidir.

(c) Durumsal ve spesifik. Öğretim tasarımlarında gerçek maç koşullarının yansıtılmasının vurgusudur. Durumsal oyun senaryolarında potansiyel ipuçlarını oluşturan; oyuncuların pozisyonu, güçlü ve zayıf yanları, teknik, taktik gibi öğelerin vurgusudur.

(d) Otantik. Öğretilecek olan içeriğin, anlamlı, pratik ve amaca uygun olması yani gerçek maç koşullarında oluşan aynı zamanda okul dışı sosyal aktivitelerde de kullanılmasıdır.

(e) Bilişsel ve problem çözme. Oyun senaryoları, öğrencilerin ipuçlarına bağlı olarak problem çözmeye yöneliktir. Bu süreçte oyun senaryolarında ne yapılacak ne zaman yapılacak, nasıl yapılacak ve nerede yapılacağını içeren çözüm sürecinde öğrenciler karar vermenin merkezindedir.

(f) Gelişim düzeyine uygunluk. Öğretilecek olan içeriğin öğrencilerin yaş, beceri seviyesi ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun olarak tasarlanmasıdır.

(g) Güdüleyici. Öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, anlamlı ve beceri düzeylerine uygun içeriklerin öğretilmesi, gelişim sağladıkça alınan keyfin artmasına ve diğer anahtar özelliklere bağlı olarak durumsal oyun senaryolarıyla öğretim modeli öğrencileri güdüleyici olduğunu göstermektedir.

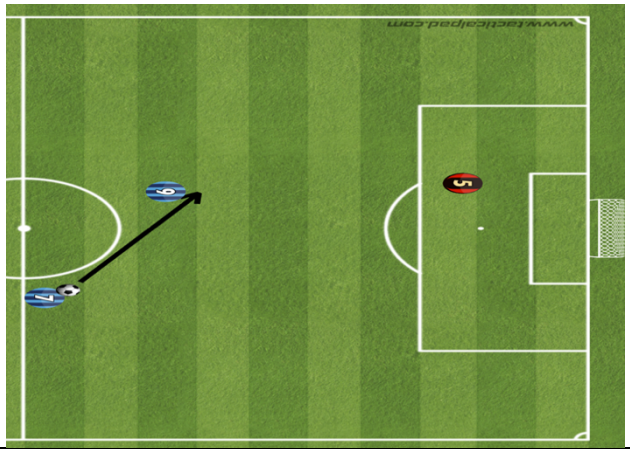
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin uygulanmasında takip edilmesi gereken beş adet pedagojik adım bulunmaktadır (Dervent vd., 2019; Li vd., 2018). Modelin hedeflerine ulaşılmasında bu pedagojik adımlarının takip edilmesi önemlidir.

(a) Durumsal oyun senaryolarının sunumu. İlk adımda öğretmen, grafik, resim ya da video gibi görsellerle oyun senaryolarını sunar.

İpuçları

- Mavi takım hücum, kırmızı takım savunma yapıyor.
- 9 numaralı oyuncu arkasındaki takım arkadaşı 7'den pası alır.
- 5 numaralı savunma oyuncusu 7 ve 9 numaralı hücum oyuncularından uzakta ve kendi kalesine yakındır.

Eğer siz 9 numara olsaydınız, arkanızdaki takım arkadaşınızdan pası aldığınızda ne yapardınız?



Şekil 2.1. Örnek Durumsal Oyun Senaryosu

(b) İpuçlarının kavranması ve ilişkisel analiz. Öğrencilerin ipuçlarını aradığı ve uygun karar için tartıştığı, ilişkisel analiz kurduğu bu bölümde öğretmen yönlendirici sorularla öğrencilerin uygun kararı verebilmesine rehberlik eder.

Şekil 2.2. Öğrencilerin Gruplarıyla Analiz Etme ve Karar Vermeleri

(c) Gösterim ve öğretim. Oyun senaryosundaki kararın alınmasından sonra öğretmenin teknik ve taktiklerin kritik özelliklerini açıklaması ve öğretim tasarımının gösterimi gerçekleştirir.

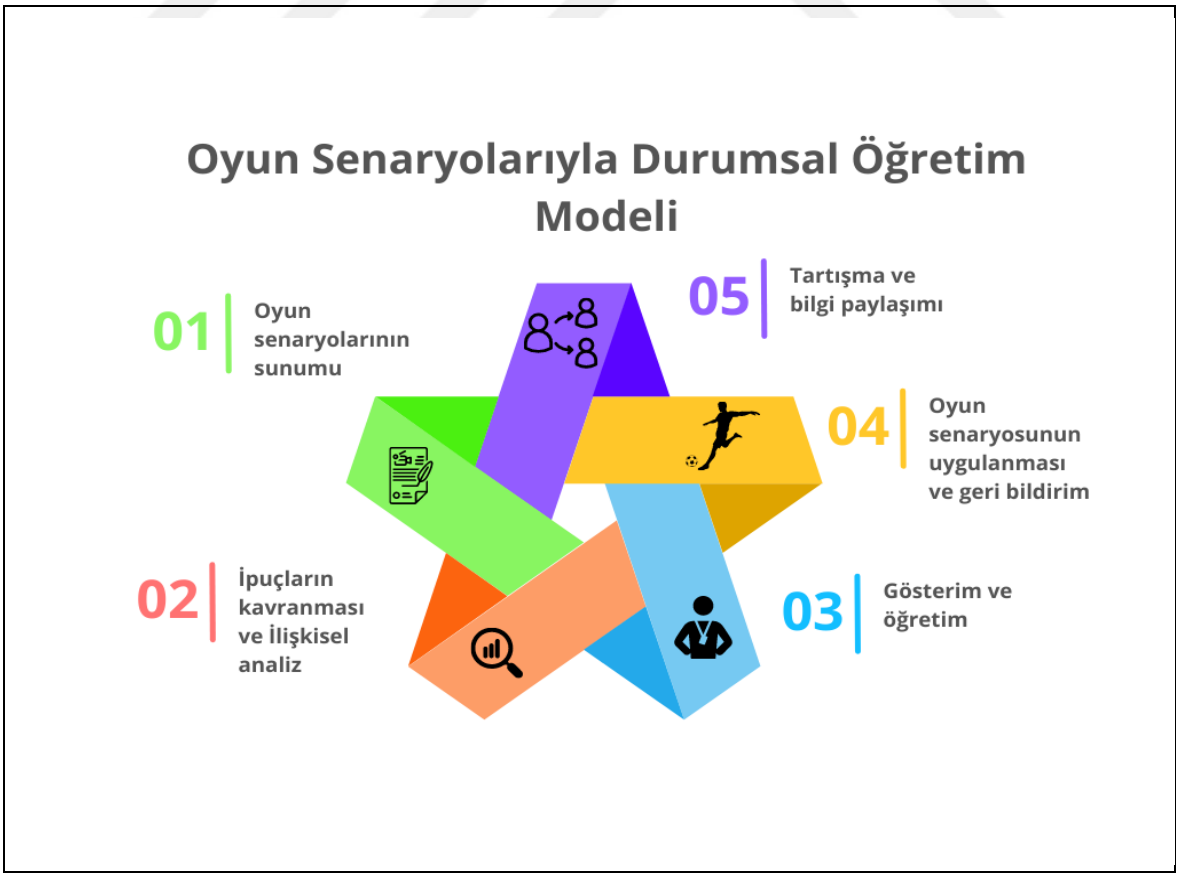
Şekil 2.3. Oyun Senaryonun Gösterimi

(d) Oyun senaryosunu uygulaması ve geri bildirim. Öğrenciler oyun senaryolarında aldıkları kararın uygulamasını yapar. Bu esnada öğretmen, uygun taktik ve teknik kritik özelliklere ve oyun senaryosundaki ipuçları ve ilişkisel analizlere yönelik spesifik geri bildirimlerde bulunur.

Şekil 2.3. Öğrencilerin Gruplarıyla Durumsal Oyun Senaryosunu Uygulaması

(e) Tartışma ve bilgi paylaşımı. Öğretim sonunda, durumsal oyun senaryolarında alınan kararlar, uygulamaları, teknik ve taktik ile ilgili kritik özelliklere yönelik rehberlik eden ve yönlendirici sorular sorulur.

Şekil 2.3. Öğrencilerin Ders Sonu Bilgi Paylaşımı



Şekil 2.5. Modelin Pedagojik Adımları

Durumsal öğrenme teorisine dayanan Oyun Senaryolarıyla Öğretim Modeli, teorik çerçevesi ve çağdaş öğretim yöntemlerine uygunluğuyla oyun temelli öğretim modelleri arasında gösterilebilir.

2.4.Teknik Odaklı Öğretim

Beden eğitimi öğretmenleri derslerinde hem öğreten merkezli hem de öğrenen merkezli öğretim stillerini kullandıklarını belirtmiş olsalar da yapılan ders gözlemleri beden eğitimi öğretmenlerinin daha çok öğreten merkezli stilleri kullandıklarını ortaya koymaktadır (Parsak ve Saraç, 2020). Beden eğitimi ve spor öğretim programı güncel gelişmeler ışığında yapılandırmacı yaklaşım bakış açısıyla öğreneni merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2007; MEB, 2018a). Bu değişime karşın öğretmenler öğreten merkezli öğretim stillerine daha fazla değer verdikleri (İnce ve Hünük, 2010) ve kullandıkları ortaya çıkmıştır (İnce ve Hünük, 2010; Parsak ve Saraç, 2020). Öğreten merkezli ya da diğer ifadeyle doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen (Byra, 2012) teknik odaklı öğretim; izole bir ortamda spor branşlarına ait teknik performansın gelişimi amaçlanır (Sweeting ve Rink, 1999; Launder ve Piltz, 2013). Teknik odaklı öğretim gerçekleştirilirken tekniğin sunumu, yapılandırılmış görev tasarımı, geri bildirim ve yeni görev şeklindeki öğretim sıralaması takip edilir (Rink, 2002).

(a) Tekniğin sunumu. Öğretmen spor branşıyla ilgili öğreteceği tekniğin kritik özelliklerini açıklar ve gösterir.

(b) Yapılandırılmış görev tasarımı. Öğrencinin tekniği uyguladığı, uygun öğretim basamaklamasıyla tekniğin öğretimini kolaylaştıran ve tekniğin uygulanması için yeterli pratik zamanın verilmesidir.

(c) Geri bildirim. Öğrencinin performansı üzerine öğretmen tekniğin kritik özelliklerine yönelik spesifik geri bildirim sunar.

(d) Yeni görev. Öğrenciler değerlendirilir ve gerçekleştirdikleri öğrenmelerde göz önüne alınarak bir sonraki ders için yeni öğretim tasarımları gerçekleştirilir.

Teknik odaklı yaklaşımı kullananlar iki temel varsayımda bulunmaktadır (Rink, French ve Tjeerdsma, 1996). İlk olarak becerikli öğrencilerin derste daha katılımcı ve aktif bir yaşam tarzına sahip olduğudur. Bunun için bir oyuna katılım sağlayabilmek için belirli bir teknik yeterliliğe sahip olunmalıdır. İkinci olarak teknik gelişim en etkili doğrudan öğretim yöntemiyle sağlanır. Bu yüzden derste oyun formlarıyla taktik ve stratejilerin öğretilmesinin

etkili olunmayacağı çünkü taktik ve stratejilerin uygulanabilmesi için belirli bir seviyede teknik yeterliliğe sahip olunması varsayımında bulunulmuştur.

Oyunu oynamak için belirli bir teknik yeterliliğe ulaşma varsayımına karşın teknik odaklı yaklaşım izole bir şekilde tekniklerin öğretildiği, oyun performansına dönüşmediği ve etkili olmadığına yönelik eleştiriler almaktadır (Thorpe, Bunker ve Almond, 1986; Siedentop, Hastie ve van der Mars, 2004; Launder ve Piltz, 2013). Futbolda karşılıklı iki öğrencinin karşılıklı top sürmesi, mesafenin arttırılarak top sürülmesi ve konilerin arasından geçerek top sürme öğretim tasarımı izole ders örneği olarak söylenebilir. Bu eleştirilen sebebi; spor branşının özgünlüğü düşünüldüğünde oyun performansı sırasında sergilenen taktikler, stratejiler, problem çözme ve karar alma süreçleri, oyun kuralları ve oyun içinde sergilenmesi gereken teknikler vb. parametrelerin birbiriyle ilişkili olmasına bağlı olarak teknik odaklı yaklaşımda göz ardı edilmesi olabilir. Bu sebeple oyun temelli yaklaşım kategorisinde yer alan ve beden eğitiminde kullanılan Spor Eğitim Modeli (Siedentop, 1994), Taktiksel Oyun Modeli (Mitchell vd., 2021), Oyun Uygulamaları (Launder ve Piltz, 2013) vb. model ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

2.5.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmalar incelenirken çalışmada yer alması sebebiyle taktik bilgisi, beceri ve oyun performansları ile ilgili bulgular incelenmiştir.

2.5.1. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile İlgili Araştırmalar

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin öğrencilerin taktik bilgisi, teknik, oyun performansı ve durumsal ilgileri üzerindeki etkileri incelenmiştir (Çabıtçı, 2021; Dervent vd., 2022; Dervent vd., 2023; Xie, 2018).

Xie (2018) yaptığı çalışmada Durumsal Oyun Senaryolarıyla Öğretim Modelini geleneksel yaklaşım grubuyla ortaokul öğrencilerinin futbol ünitesinde karşılaştırmıştır. Altıncı sınıf öğrencilerinden, 12'si Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli dokuzu geleneksel yaklaşım grubu olmak üzere toplam 21 öğrenci katılmıştır. Beş hafta yapılan çalışmada öğrencilerin taktik bilgi testi ve durumsal ilgi gelişimleri incelenmiştir. Oyun Senaryolarıyla Öğretim Durumsal Modeli grubunun taktik bilgisi ön test son test sonuçlarında anlamlı fark olmamasına karşın geleneksel yaklaşım grubuna göre ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca durumsal ilgi ölçeğinin toplam

ilgi, keşif ilgisi ve dikkat talepleri alt boyutunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda düşük becerili grupta bulunan öğrencilerin sonuçları daha yüksekken, geleneksel yaklaşım grubunda yer olan orta ve yüksek becerili öğrencilerin aynı alt boyutlardaki sonuçları daha yüksek bulunmuştur.

Çabıtçı (2021) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelini ortaokul beden eğitimi dersi badminton ünitesinde öğrencilerinin taktik bilgisi, teknik gelişimi, motivasyonları ve oyun performansları üzerine etkisini incelemiştir. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda 79, geleneksel yaklaşım grubunda 79 toplam 158 öğrenci çalışmaya katılmıştır. On derslik badminton ünitesinde taktik bilgisi, teknik ve oyun performansında ön test ve son test sonuçlarında her iki grubunda anlamlı gelişim sağladığı tespit edilmiştir. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve geleneksel yaklaşım grupları kıyaslandığında taktik bilgisi, teknik ve oyun performanslarında Oyun Senaryolarıyla Öğretim Durumsal Modeli lehine anlamlı gelişim olduğu bulunmuştur. Durumsal ilgi ölçeğinde yer alan ilgilenme isteği ve meydan okuma alt boyutlarında Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunun daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yilin (2021) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelini üniversite öğrencilerinin tenis taktik bilgisi, beceri gelişimi, oyun performansı ve durumsal ilgileri üzerine tasarlamıştır. Ancak Covid-19 nedeniyle ilgili verileri toplayamamıştır. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelini tenis branşında nasıl uygulanacağı ile ilgili bir çerçeve oluşturmuştur.

Dervent vd. (2022) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada Oyun Senaryolarıyla Öğretim Durumsal Modelinin futbol taktik bilgisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda 14, Teknik Odaklı Öğretim grubunda 13 olmak üzere toplam 27 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Beş hafta, haftada iki ders saati süren çalışma sonunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunun taktik bilgi testi sonuçlarında teknik odaklı gruba göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışma süreci içerisinde öğrencilerden alınan yansıtıcı günlükler sonucunda teknik ve taktik bilgisine ilişkin temada "Daha önce yapamadığım top sürme tekniğini yaparak artık rakibimi geçebiliyorum" ile Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve diğer yaklaşımlar arasındaki farklılıkları yansıtan temada "Bu çalışmayla kendimi gerçek bir futbolcu gibi hissediyorum." ifadeleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin öğrenciler üzerindeki etkisini gösteren diğer bulgulardandır.

Dervent vd. (2023) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin on derslik futbol ünitesinde tekniğe ve oyun performansına etkisini incelemiştir. Toplamda 27 öğrencinin katıldığı çalışmada 14 öğrenci Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alırken 13 öğrenci Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer almıştır. Çalışmada öğrencilerden futbolda pas-kontrol, top sürme ve şut tekniklerine yönelik ön test-son test verileri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki grubunda pas-kontrol testlerinde anlamlı bir gelişim gösterdiği bulunmuştur. Şut ve top sürme testlerinde her iki grubunda anlamlı bir gelişim göstermediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak her iki gruptaki öğrenciler teknik testlerde benzer gelişim göstermiştir. Oyun performansı verileri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunun hücumda topsuz karar verme, hücumda topla karar verme, tüm hücum karar verme ve tüm karar vermede Teknik Odaklı Öğretim grubuna göre daha çok gelişim gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerin oyun performansının hücumda beceri uygulaması alt boyutunda Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilere göre daha yüksek yüzdeye sahip olduğu bulunmuştur. Beceri düzeylerine göre incelendiğinde yüksek ve orta beceri düzeyine sahip öğrencilerin oyun performansının topla karar verme alt boyutundaki yüzdesinin düşük beceri düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan analiz sonuçlarında ise erkek öğrencilerin oyun performansının hücumda topsuz karar verme, tüm hücum karar verme, hücumda beceri uygulaması, defansif beceri uygulamasında ve tüm beceri uygulamasında kız öğrencilere göre yüzdelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2.5.2. Spor Eğitim Modeli ile İlgili Araştırmalar

Korkmaz (2021) Spor Eğitim Modeli ile işlenen tenis dersinin beşinci sınıf öğrencilerindeki tenis tekniğine etkisini incelemiştir. Toplam eğitim 12 hafta süren çalışmada 24 öğrenci karşılaştırma grubunda temel tenis eğitimi alırken 25 öğrenci çalışma Spor Eğitim Modeli ile tenis eğitimi almıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre Spor Eğitim Modeli grubundaki öğrencilerin tenis tekniklerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştiği ve karşılaştırma grubuna göre yine son test ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Doydu ve Çoknaz (2013) Spor Eğitim Modeli ile işlenen 16 haftalık ders dışı futbol egzersizlerinin tekniğe, oyun performansına ve bilgi düzeylerine etkisini incelemiştir.

Geleneksel yöntemle işlenen karşılaştırma grubunda 24 ve Spor Eğitim Modeli grubunda 24 öğrenci olmak üzere çalışmaya toplam 48 öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler sonunda yapılan analizlerde Spor Eğitim Modeli ve geleneksel yöntemle işlenen etkinliklerin her grubun bilgi düzeylerini ve şut tekniklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiği bulunmuştur. Spor Eğitim Modeli yöntemiyle işlenen etkinliklerin top sürme tekniğini, pas tekniğini, oyun performansı ve oyun performansından beceri ile destekleme bileşenlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiği bulunurken, geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen etkinliklerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki yöntemle işlenen etkinliklerin oyun performansı karar verme bileşenini etkisi olmadığı bulunmuştur. Gruplar arası karşılaştırma yapıldığında iki yöntemin bilgi düzeyi, top sürme tekniği ve oyun performansı karar verme bileşeninde bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Grupların erişi puanları karşılaştırıldığında Spor Eğitim Modeli grubundaki öğrencilerin şut ve pas teknikleri, oyun performansı ve oyun performansı beceri ile desteleme bileşenleri karşılaştırma grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Erdem (2019) altıncı sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada Spor Eğitim Modeli yöntemini karşılaştırma grubu olarak kullandığı çalışmasında voleybol ünitesinde 30 kişilik öğrenci yer almıştır. Voleybol branşında yapılan çalışmada bilgi ve beceri testleri kullanılmıştır. Ön test ve son test değerlerinde yapılan analiz sonucunda Spor Eğitim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin parmak pas, manşet, servis teknikleri ile bilgi düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştiği bulunmuştur.

Hastie, Calderon, Rolim ve Guarino (2013) Spor Eğitim Modeli ve geleneksel yaklaşımla işlenen atletizm ünitesinde öğrencilerin teknik, bilgi düzeyi ve performansı üzerine etkisini incelemişlerdir. Beş hafta toplam on dersten oluşan çalışma üç farklı okulda yürütülmüştür. 50'si erkek ve 69'u kız olmak üzere toplam 119 öğrenci yer alırken, çalışmanın uygulamasını beden eğitimi öğretmenliği eğitimi alan üniversite son sınıf öğrencileri gerçekleştirmiştir. Her iki yöntemle işlenen derslerde öğrencilerin atletizm teknikleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişim göstermiştir. Öğrencilerin ön test-son test atletizm bilgi düzeyleri incelendiğinde Spor Eğitim Modeli grubundaki öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış olduğu bulunurken geleneksel yaklaşım grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmamıştır. Gülle atma ve engelli koşu performansı ön test-son test sonuçlarında her iki grubunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği bulunmuştur. Üç adım atlama performansında Spor Eğitim Modeli grubu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişim gösterirken, geleneksel yaklaşım grubu gelişim göstermesine karşın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Koyuncuoğlu (2015) haftada dört ders saati ve toplam 14 hafta süren çalışmasında üniversite öğrencilerinin cimnastik bilgi düzeyleri ve tekniklerini incelemiştir. Spor Eğitim Modeli grubunda 19 erkek, 21 kız ve Doğrudan Öğretim Modeli grubunda 23 erkek, 17 kız toplam 80 üniversite öğrencisi çalışmada yer almıştır. Her iki grubunda cimnastik bilgi düzeyleri anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir. Son testlerinde yapılan karşılaştırmada Spor Eğitim Modeli grubu lehine anlamlı farklılık olurken, erişi düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Spor Eğitim Modeli grubunu daha fazla erişi değerine sahiptir. Öne takla, geriye takla, amut takla, çember ve kartvil teknik testleri ile tekniklerin toplam değerleri analiz edildiğinde grupların son testleri ön testlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Tüm teknikler ve tekniklerin toplamlarında hem son test değerleri hem de erişi değerleri Spor Eğitim Modeli grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Sural ve Savaş (2017) Spor Eğitim Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile işlenen basketbol derslerinin üniversite öğrencilerinin bazı basketbol becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada toplam 60 erkek öğrenci yer alırken uygulama 12 hafta sürmüştür. Doğrudan Öğretim Modeli grubundaki ön dört tekniğin tümü ve toplam teknik değerlerinin son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur. Spor Eğitim Modeli grubunda ise sadece dokuz teknik ve toplam teknik sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Son test değerleri karşılaştırıldığında Doğrudan Öğretim Modeli grubu lehine anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir.

Pereira vd. (2016) Spor Eğitim Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile işlenen gülle atma, üç adım zıplama ve engelli koşu atletizm branşlarında öğrencilerin cinsiyet ve beceri seviyelerine (yüksek ve düşük) göre atletizm bilgi düzeyi gelişimine etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcı grubunu bir beden eğitimi öğretmeni, 25 erkek ve 22 kız olmak üzere toplam 47 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen veriler sonucunda yapılan analizlerde erkeklerde Spor Eğitim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son testlerinde gülle atma, üç adım atlama ve toplam değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken engelli koşuda gelişim göstermesine karşın anlamlı farklılık bulunmamıştır. Doğrudan Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerin üç adım ve toplam değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken gülle atma ve engelli koşuda artış göstermişlerdir ancak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki grupta yer alan kız öğrenciler gülle atma ve toplam değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Üç adım atlamada Spor Eğitim Modeli grubundaki kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterirken Doğrudan Öğretim Modeli grubundaki kız

öğrenciler gelişim göstermelerine karşın istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Engelli koşuda Doğrudan Öğretim Modeli grubundaki kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterirken Spor Eğitim Modeli grubundaki kız öğrenciler gelişim göstermelerine karşın istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Spor Eğitim Modeli grubundaki düşük becerili öğrencilerin gülle atma, üç adım atlama ve toplam değerlerinin ön test-son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, engelli koşuda gelişim göstermelerine rağmen anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı beceri düzeyine sahip öğrencilerin yer aldığı Doğrudan Öğretim Modeli grubunda engelli koşu ve toplam değerlerinde istatistiksel anlamlı farklılık bulunurken, gülle atma ve üç adım atlamada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yüksek becerili öğrenciler değerlendirildiğinde Spor Eğitim Modeli grubundakilerin tüm değerlerinde, Doğrudan Öğretim Modeli grubundakilerin gülle atma ve engelli koşuda bilgi düzeylerinde gelişim göstermelerine karşın istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamıştır. Doğrudan Öğretim Modeli grubunda yer alan yüksek becerili öğrenciler üç adım atlama ve toplam değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Pereira vd. (2015) Spor Eğitim Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile işlenen gülle atma, üç adım zıplama ve engelli koşu atletizm branşlarında öğrencilerin cinsiyet ve beceri seviyelerine (yüksek ve düşük) göre teknik gelişime ve kalıcılığı etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcı grubunu bir beden eğitimi öğretmeni, 25 erkek ve 22 kız olmak üzere toplam 47 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Spor Eğitim Modeli grubundaki erkek öğrencilerin gülle atma, üç adım atlama, engelli koşu ve toplam değerlerinin ön test-son test ve ön test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Doğrudan Öğretim Modeli grubundaki erkek öğrencilerin gülle atma, engelli koşu ve toplam değerlerinin ön test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak Doğrudan Öğretim Modeli grubundaki erkek öğrencileri üç adım atlama ön test ile kalıcılık testi, tüm branşlardaki ön test-son test ve son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Spor Eğitim Modeli grubundaki erkek öğrencilerin son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı raporlanmıştır. Spor Eğitim Modeli grubundaki kız öğrencilerin tüm değerlerinin ön test-son test ve ön test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat tüm değerlerinin son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Doğrudan Öğretim Modeli grubundaki kız öğrencilerin gülle atma, üç adımla, engelli koşu ve toplam değerlerinin ön test-son test, ön

test ile kalıcılık testi ve son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Spor Eğitim Modeli grubunda yer alana düşük beceri düzeyine sahip öğrencilerin ön test-son test ve ön test ile kalıcılık testi tüm değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişme olduğu tespit edilmiştir. Ancak son test ile kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamıştır. Doğrudan Öğretim Modeli grubundaki düşük beceri düzeyine sahip öğrencilerin tüm testler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki grupta yer alan yüksek becerili öğrencilerin gülle atma değerleri dışında tüm değerlerinin ön test-son testlerin istatistiksel olarak anlım düzeyde farklılaşmıştır. Ön test ile kalıcılık testinde Spor Eğitim Modeli grubundaki öğrencilerin gülle atma değerleri dışında her iki grubun değerleri istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdiği bulunmuştur. Son test ile kalıcılık testi arasında her iki grupta bir farklılık olmamıştır.

Pritchard, Hawkins, Wiegand ve Metzler (2008) Spor Eğitim Modeli ve geleneksel yöntemle işlenen 20 derslik voleybol dersinin dokuzuncu sınıf öğrencilerin teknik, bilgi düzeyi ve oyun performansına etkisini incelemişlerdir. Her bir ders saatinin 50 dakika sürdüğü iki farklı okuldan toplam 47 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Elde edilen bulgularda incelendiğinde her iki yaklaşımla işlenen voleybol dersinde öğrencilerin becerileri geliştiği ancak hem ön test-son test hem de gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Geleneksel yaklaşımla işlenen manşet tekniğinde ise düşük miktarda gerileme olduğu görülmüştür. Voleybol bilgi düzeylerinde öğrencilerin zaman içerisinde anlamlı bir artış gösterdiği ancak grup etkileşiminin olmadığı bulunmuştur. Oyun performansı incelendiğinde Spor Eğitim Modeli grubunun anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği bulunurken, geleneksel yaklaşımda düşüş olduğu bulunmuştur. Ayrıca oyun performansı grup etkileşiminde Spor Eğitim Modeli lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Rocamora, González-Víllora, Fernández-Río ve María (2019) Spor Eğitim Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli yöntemiyle işlenen hentbol derslerinin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin oyun performansına etkisini incelemişlerdir. Toplam 88 öğrencinin yer aldığı çalışma haftada üç ders toplam 15 ders olarak gerçekleştirilmiştir. Her iki grubunda oyun performansları anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Ancak Spor Eğitim Modeli ile işlenen hentbol dersinin oyun performansı Doğrudan Öğretim Modeli grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı etkisi daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Chenchen, Rong ve Shuaijing (2019) 16 derslik masa tenisinde öğretiminde Spor Eğitim Modeli ve geleneksel yöntemlerinin tenis tekniklerine etkisini incelemişlerdir. Spor

Eğitim Modeli grubunda 36, geleneksel yöntem grubunda 28 toplam 64 lise öğrencisiyle çalışma yürütülmüştür. Forehand ve backhand drive ön test-son test değerlerinde her iki grubunda anlamlı bir gelişim gösterdiği bulunmuştur. Topspin serviste ise sadece Spor Eğitim Modeli grubunın anlamlı gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Forehand ve backhand drive tekniklerinde grupların son test değerlerinde anlamlı farklılık bulunmamasına karşın topspin servis tekniğinde Spor Eğitim Modeli grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

2.2.2. Taktiksel Oyun Modeli ile İlgili Araştırmalar

Chatzopoulos, Drakou, Kotzamanıdou, ve Tsorbatzoudıs (2006) Taktiksel Oyun Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile 5 hafta boyunca işlenen toplam 15 derslik futbol ünitesinin oyun performansına etkisini incelemişlerdir. Ortaokul sekizinci sınıftan 72 kız öğrencinin yer aldığı çalışmada, Taktiksel Oyun Modeli grubundaki kız öğrenciler oyun performansı karar verme, beceri uygulaması ve destekleme boyutlarının hepsinde anlamlı düzeyde gelişim gösterirken teknik odaklı yaklaşım grubu sadece beceri uygulamasında anlamlı düzeyde gelişim göstermiştir. Gruplar karşılaştırıldığında Taktiksel Oyun Modeli grubu lehine karar verme ve destekleme oyun performansı bileşeni lehine anlamlı fark olurken, beceri uygulaması bileşeninde farklılık bulunmamıştır.

Gray ve Sproule (2011) 52 ortaokul öğrencisinin 4'e 4 basketbol oyun performansı ve taktik bilgisi algıları üzerine inceleme yapmıştır. Yirmi yedi öğrenci Taktiksel Oyun Modeli grubunda, 25 öğrenci teknik odaklı öğretim grubunda yer alırken çalışma beş hafta sürmüştür. Son test topla ve topsuz karar verme değerlerinde Teknik Odaklı Öğretime göre Taktiksel Oyun Modeli grubunda yer alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır. Her iki yöntemle işlenen basketbol ünitesinin grup içi ve gruplar arası farklılık bulunamamıştır. Ancak Taktiksel Oyun Modeli grubunda daha fazla artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca Teknik Odaklı Öğretim grubunun topsuz karar verme değerlerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Taktiksel Oyun Modeli grubunda yer alan öğrencilerin taktik bilgisi algılarında Teknik Odaklı Öğretime göre anlamlı bir farklılık olduğu rapor edilmiştir.

Nathan (2016) Taktiksel Oyun Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen badminton etkinliklerin 32 badminton okul takımı oyuncusunun oyun performanslarına etkisini incelemiştir. Beş hafta süren çalışmada grupların beceri uygulaması boyutunda son test değerlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Karar verme son test değerleri açısından iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Turner ve Martinek (1999) altıncı ve yedinci sınıflardan oluşan 71 öğrenciyle Taktiksel Oyun Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen çim hokeyi ünitesinde teknik, bilgi düzeyi ve oyun performansına etkisini incelemişlerdir. Bir dersin 45 dakikadan oluştuğu çalışma 15 ders sürmüştür. Oyun performansı karar verme bulguları incelendiğinde Taktiksel Oyun Modeli grubu lehine kontrol ve pas tekniklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak top sürme, şut ve top kapma tekniklerinde gruplar arası anlamlı fark tespit edilmemiştir. Oyun performansı beceri uygulaması bileşeninde pas tekniği değerlerinde Taktiksel Oyun Modeli grubu lehine anlamlı fark olurken diğer tekniklerde anlamlı bir farklılık olmamıştır. Bilgi düzeyi ve beceri testlerinde gruplar arası istatistiksel farklılık bulunmamıştır.

French vd. (1996) Taktiksel Oyun Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen 3 haftalık badminton ünitesinde bilgi düzeyine, tekniğe ve oyun performansına etkisini incelemişlerdir. Kırk sekiz dokuzuncu sınıf öğrencinin yer aldığı çalışma üç hafta sürmüştür. Bir ders saati 55 dakikadan oluşurken öğrenciler haftada beş gün badminton ünitesine katılmışlardır. Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında bilgi düzeyi, teknik ve oyun performansları arasında farklılık olmamıştır.

French vd. (1996) Taktiksel Oyun Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim işlenen 6 haftalık badminton ünitesinde öğrencilerin bilgi düzeyine, tekniğe ve oyun performansına etkisini incelemişlerdir. Elli iki dokuzuncu sınıf öğrencinin yer aldığı çalışma altı hafta ve 30 ders sürmüştür. Bir ders saati 45 dakikadan oluşurken öğrenciler haftada beş gün badminton ünitesine katılmışlardır. Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında bilgi düzeyi, teknik ve oyun performansları arasında farklılık olmamıştır.

Balakrıshnan, Rengasamy ve Aman (2011) Taktiksel Oyun Modeli ve Teknik Odaklı Öğretimle işlenen dört haftalık hentbol ünitesinde dördüncü sınıf öğrencilerinin oyun performansına etkisini incelemişlerdir. Son test değerlerinde yapılan analizlerde Taktiksel Oyun Modeli grubu lehine anlamlı gelişme olduğu bulunmuştur.

Mitchell, Oslin ve Griffin (1995) 22 öğrencinin Taktiksel Oyun Modeli grubunda ve 21 öğrencinin Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer aldığı altıncı sınıf öğrencilerinin bilgi düzeyi, teknik ve oyun performanslarını incelemiştir. Dokuz derslik voleybol ünitesinde elde edilen bulgular sonucunda iki grubun taktik bilgi testinde yer alan teknik ile ilişkili sorularda bilgi düzeylerinde farklılık olmadığı ancak iki grup anlamlı düzeyde taktik ile ilişkili bilgi testinde gelişim göstermelerine karşın gruplar arasında Taktiksel Oyun Modeli lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İki grubun teknik gelişimlerinde anlamlı farklılık

bulunmazken Taktiksel Oyun Modeli ile işlenen voleybol ünitesinin oyun performansını arttırmada daha etkili olduğu bulunmuştur.

Lee ve Ward (2009) Taktiksel Oyun Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen 20 derslik bayraklı rugbi ünitesinin öğrencilerin destek taktiği üzerine etkisini incelemiştir. Seksen üç öğrencinin yer aldığı iki tane yedinci ve bir tane sekizinci sınıflardan toplam 12 öğrenci cinsiyet ve beceri düzeyleri göz önüne alınarak uygun şekilde seçilmiştir. 12 öğrencinin hem öğretim sırasında hem de ders sonunda yapılan maçlarda gözlemciler tarafından destekleme taktiği kodlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgularda düşük becerili kız ve erkek öğrenciler ile orta becerili kız öğrencilerin Teknik Odaklı Öğretim grubundaki öğrencilere göre destek taktiğinde anlamlı gelişme kaydettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca düşük becerili kız ve erkek öğrenciler ile orta becerili kız öğrencilerin maç uygulamalarında destek taktiğini kullanmada Taktiksel Oyun Modeli grubunda daha etkili olduğu bulunmuştur.

2.2.3. Oyun Uygulamaları Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar

Asma ve Soytürk (2018) Oyun Uygulamaları Yaklaşımı ve öğretmen merkezli yaklaşımla işlenen voleybol ünitesinin üniversite öğrencilerinin voleybol bilgi düzeyine ve tekniklerine etkisini incelemiştir. Toplam 62 öğrencinin yer aldığı çalışmada dokuz haftalık voleybol ünitesinde parmak pas, manşet ve servis teknikleri öğretilmiştir. Oyun Uygulamaları Yaklaşımı grubunda yer alan öğrencilerin lehine bilgi düzeyi erişi puanında öğretmen merkezli yaklaşıma göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Servis tekniğinde, düşük ve orta beceri düzeyindeki öğrencilerin değerlerinde Oyun Uygulamaları Yaklaşımı grubun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Orta beceri düzeyinde parmak pas ve yüksek beceri düzeyinde manşet tekniklerinde öğretmen merkezli grubun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Zhang vd. (2012) yaptıkları çalışmada Oyun Uygulamaları Yaklaşımı ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen masa tenisi ünitesinin 52 üniversite öğrencisinin tekniğine etkisini incelemiştir. Toplam 11 hafta süren çalışmada bir ders 48 dakika sürerken öğrenciler hafta iki kez derse katılmışlardır. Drive tekniğinde iki grubun anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği ortaya çıkarken gruplar arası farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Forehand tekniğinde iki grubun son test değerleri ön test değerlerine göre anlamlı olarak gelişim gösterdiği ancak Oyun Uygulamaları Yaklaşımı grubu istatistiksel olarak daha iyi gelişim gösterdiği bulunmuştur. Servis tekniğinde ise iki grupta istatistiksel olarak anlamlı düzeyde

gelişim gösterirken Oyun Uygulamaları Yaklaşımında daha iyi gelişim olduğu tespit edilmiştir.

Liu, Wang, He ve Hastie (2020) Oyun Uygulamaları Yaklaşımı ile işlenen badminton ünitesinin beden eğitimi öğretmen adaylarının teknik, taktik anlayışı ve oyun performansı gelişimlerine etkisini incelemiştir. 36 öğretmen adayının yer aldığı çalışma bir ders 90 dakika sürerken toplam 16 haftada tamamlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının teknik, taktik oyun anlayışı ve oyun performansında istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu bulunmuştur.

Hastie, Wang, Liu ve He (2022) Oyun Uygulamaları Yaklaşımı ile işlenen badminton ünitesinin beden eğitimi öğretmen adaylarının teknik, taktik anlayışı ve oyun performansı gelişimlerini Teknik Odaklı Öğretim grubuyla kıyaslayarak incelemişlerdir. Her iki grupta 36 öğretmen adayı yer alırken, öğretmen adayları 90 dakikalık toplam 24 derse 16 haftada boyunca katılmışlardır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının tekniklerinde grup etkileşimi olmamasına karşın iki gruptaki öğretmen adaylarının ön testleri ile son testler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Taktik anlayışı incelendiğinde iki grupta yer alan katılımcıların zaman içinde anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği ancak Oyun Uygulamaları Yaklaşımında yer alan öğretmen adaylarının önemli ölçüde daha fazla gelişim gösterdiği bulunmuştur. Oyun performansı değerleri incelendiğinde iki grupta yer alan katılımcıların zaman içinde anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği ancak Oyun Uygulamaları Yaklaşımında yer alan öğretmen adaylarının istatistiksel olarak daha fazla gelişim gösterdiği bulunmuştur.

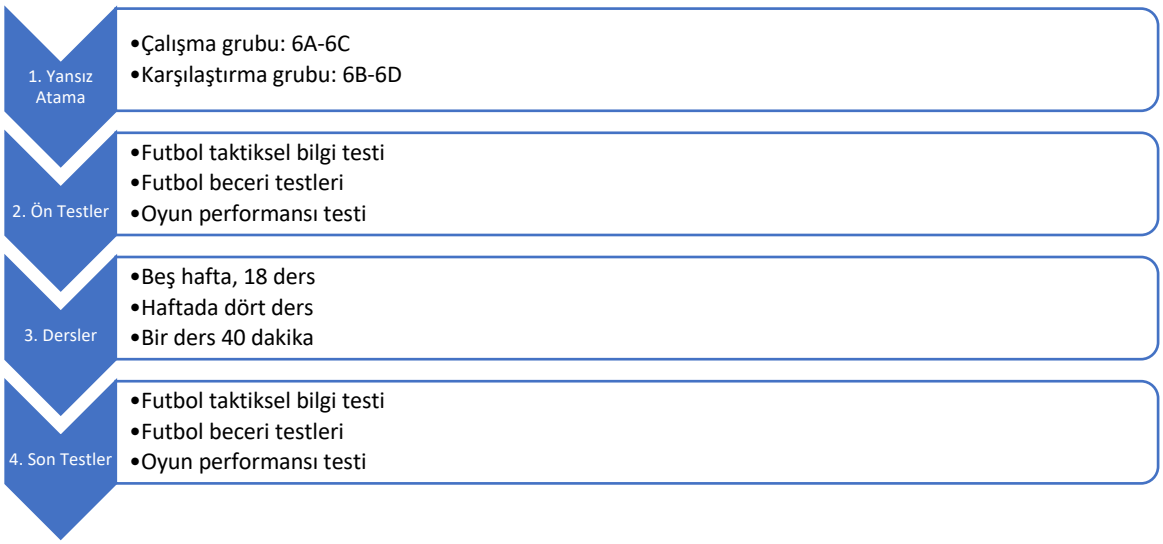
Liu, Wang, Zhang ve Hastie (2021) Oyun Uygulamaları Yaklaşımı ile işlenen badminton ünitesinin beden eğitimi öğretmen adaylarının teknik, taktik anlayışı ve oyun performansı gelişimlerini Teknik Odaklı Öğretim grubuyla kıyaslayarak incelemişlerdir. Çalışmaya Çin ve Amerika'dan toplam 66 öğretmen adayı katılmıştır. Çin'deki katılımcılar 90 dakikalık haftalık bir derse 16 haftada boyunca katılırken, Amerika'daki katılımcılar 50 dakikalık derse haftada üç kez 16 hafta boyuncu katılmışlardır. Çin'de yer alan katılımcıların teknik testlerde her iki grubunda anlamlı derecede gelişim göstermesine karşın yöntemler arasında farklılık bulunmamıştır. Taktik anlayışı değerlerinde hem grup içi hem de gruplar arası farklılık olmamıştır. Oyun performansında Oyun Uygulamaları Yaklaşımı grubunda yer alan katılımcıların son test ile ön testleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken teknik odaklı öğretim grubunda son test değeri ön test değerine göre düşüş göstermiştir. Amerika'da yer alan katılımcıların teknik testlerde her iki grubunda anlamlı derecede

gelişim göstermesine karşın Oyun Uygulamaları Yaklaşımında yer alan katılımcıların istatistiksel olarak daha fazla gelişim gösterdiği bulunmuştur. Taktik anlayışı değerlerinde her iki grubunda ön test ve son test değerleri arasında anlamlı farklılık bulunurken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Oyun performansında Oyun Uygulamaları Yaklaşımı grubunda yer alan katılımcıların son test ile ön testleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı raporlanmıştır.

Bölüm III: Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Çalışma yarı deneme araştırma modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu modele uygun yürütülmüştür. Araştırmacı katılımcıları yansız bir şekilde belirleyemediği için yarı deneme modeli kullanılmıştır. Rastgele belirlenemeyen katılımcıların oluşturduğu yarı deneme modelleri gerçek deneme modellerine en yakın modeldir (Karasar, 2012). Eşitlenmemiş kontrol gruplu model, ön test-son test modeline benzemektedir. Ön test-son test modelinde grupların birbirine benzer olarak seçilmesine dikkat edilirken eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde yansız atama ile grupları benzer oluşturma çabası yoktur. Katılımcıların deney ya da kontrol grubu olarak belirlenmesi rastgele olarak seçilmiştir (Karasar, 2012). Katılımcılar yansız bir şekilde uygun çalışma grubuna (Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli) ve karşılaştırma grubuna atanmıştır (Teknik Odaklı Öğretim). Grupların birden fazla olup yansız atanması ve ön test-son test ölçümlerinin yapılması bilimsel değerini yükseltebilmektedir (Karasar, 2012). Çalışma toplam yedi hafta sürmüştür. İlk ve son hafta veriler toplanmıştır. İkinci ve altıncı haftalar arasında futbol ünitesi öğretilmiştir. Her sınıf haftada iki saat beden eğitimi ve spor, iki saat spor ve fiziki etkinlikler dersi olmak üzere toplam dört ders saati futbol ünitesine katılmıştır. Her sınıfın bu iki dersi farklı günlerde, 40 dakika ders on dakika teneffüs ve 40 dakika tekrar ders olarak blok halinde yürütülmüştür. Birinci hafta iki ders saati olmak üzere kalan dört hafta boyunca dört ders saati de kesintisiz sürdürülmüştür. Beş hafta boyunca toplam 18 ders işlenmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Süreci

3.2. Uygulama Okulu

Çalışma, İstanbul Başakşehir'de ikinci hizmet alanı, beşinci hizmet bölgesinde yer alan sosyoekonomik düzeyi düşük-orta olduğu düşünülen bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir (MEB, 2022). Okulda toplam beş beden eğitimi öğretmeni bulunmaktadır. Beş, altı ve yedinci sınıflarda zorunlu iki saatlik beden eğitimi ve spor dersine ek olarak iki saatlik seçmeli spor ve fiziki etkinlikler dersi sunulmaktadır. Beden eğitimi ve spor derslerinin yapılması için okulun fiziki imkânları olarak ön ve arka olmak üzere iki bahçesi, arka bahçede bulunan asfalt zeminli açık bir basketbol sahası, biri açık biri kapalı olan iki halı sahası ve okul binasında bulunan bir spor odası vardır. Öğretmen görüşüne göre dört sınıfın aynı anda ders işleyebileceği kadar spor malzemesi bulunmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük-orta olarak tanılanmasına karşın okulun fiziki imkanları göz önünde bulundurulduğunda beden eğitimi ve spor dersleri için çevre okullara göre avantajlı olduğu söylenebilir. Bu çalışma okulun açık ve kapalı sahalarında gerçekleştirilmiştir.

3.3. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar olasılıksız örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanamadığında kolay, hızlı erişebildiği ve gönüllü katılımcı grubuna ulaşabildiği için kullanılmıştır (Yıldız, 2017). Buna göre bu çalışmanın katılımcılarını 45 kız, 44 erkek olmak üzere toplam 89 altıncı sınıf öğrencisi ve 28 yaşındaki bir erkek beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya öğrenciler gönüllü olarak katılmış ve veli izin formu ile öğrencilerin ailelerinden izin alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler, beden eğitimi ve spor ya da seçmeli spor ve fiziki etkinlikler dersinde daha önce futbol eğitimi ve model temelli eğitim almamışlardır. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan bir erkek öğrenci ile Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan bir erkek öğrenci futbolda lisanslı sporcudur. Öğrencilerin ön test sonuçları ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin öğrenciler hakkında deneyimleri göz önüne alınarak öğrenciler düşük, orta ve yüksek becerili olarak üç gruba ayrılmışlardır. Daha sonrasında her sınıfın mevcuduna bağlı olarak öğrenciler cinsiyet ve beceri düzeylerine göre gruplara ayrılarak çalışma boyunca birlikte dersi işlemişlerdir. Çalışmanın sonunda yine aynı sırayla öğrencilerin son test verileri toplanarak çalışma tamamlanmıştır. Son testte derslerin %80 bölümüne devam etmeyen, kayıt sildirme, son teste katılmama ve sağlık problemleri nedeniyle 12 öğrencinin verisi dahil edilmemiştir. Son test verisi toplanan 77 öğrencinin

verileri analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda 15 kız, 19 erkek olmak üzere toplam 34 öğrenci kendi sınıflarında bütüncül (sınıfa kayıtlı tüm öğrencilerin dahil olmasıyla) olarak yer alırken; bunlardan 10'u düşük, 11'i orta ve 13'ü yüksek becerilidir. Teknik Odaklı Öğretim grubunda 21 kız, 22 erkek olmak üzere toplam 43 öğrenci kendi sınıflarında bütüncül olarak yer alırken; bunlardan 15'i düşük, 14'ü orta ve 14'ü yüksek becerilidir.

Tablo 3.1. Veriye Dahil Edilen Öğrenci Sayısı

		Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu			**Teknik Odaklı Öğretim Grubu**		
		6A (N=14)	6C (N=20)	Toplam (N=34)	6B (N=20)	6D (N=23)	Toplam (N=43)
Cinsiyet	Kız	6	9	15	10	11	21
	Erkek	8	11	19	10	12	22
Beceri Düzeyi	Düşük	5	5	10	6	9	15
	Orta	4	7	11	6	8	14
	Yüksek	5	8	13	8	6	14

Çalışmayı yürüten beden eğitimi öğretmeni bir devlet üniversitesinden beden eğitimi ve spor öğretmenliği yanında antrenörlük eğitimi bölümü futbol uzmanlık dalı mezunudur. Bir devlet okulunda iki yıldır beden eğitimi öğretmenliği yapmakta olup 5-19 yaş arası oyunculara yedi sene futbol antrenörlüğü yapmıştır. Türkiye Futbol Federasyonu (TFF) C antrenörlük lisansına sahip olan öğretmen ayrıca amatör düzeyde lisanslı olarak sekiz sene futbol oynamıştır. Daha önce Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile ilgili bir eğitimi tamamlayan öğretmen beş haftalık futbol ünitesinde bu modeli kullanmıştır.

3.3.1. Öğretmen eğitimi

Öğretmen eğitimine başlamadan önce çalışmanın akademik danışmanı tarafından hazırlanmış olan el kitapçığı ve örnek ders planları öğretmene e-posta ile ulaştırılmıştır. El kitapçığında Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin; teorik çerçevesi, modelin bileşenleri, özellikleri ve pedagojik adımları sunulmuştur. Örnek ders planlarında hem oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeline uygun hem de Teknik Odaklı Öğretime uygun on derslik futbol ünitesi paylaşılmıştır. Öğretmen eğitime başlamadan önce el kitapçığını ve futbol ünitesini incelemiştir. Eğitim toplam beş adımdan oluşmuştur:

(a) Akademik danışmanın sunumu. Danışman, öğretmene yüz yüze ortamda model ile ilgili bir sunum yapmıştır. Sunumda modelin teorik çerçevesi, modelin bileşenleri, özellikleri, pedagojik adımları ve örnek oyun senaryoları yer almıştır.

(b) Model hakkında tartışma. Eğitim başlamadan önce el kitapçığı ve örnek ders planları üzerinden yapılan inceleme ve akademik danışmanın yapmış olduğu sunum sonunda öğretmenin model hakkındaki soruları cevaplanmış ve teorik olarak anlaşılmayan yerler açıklığa kavuşturulmuştur.

(c) Öğretim tasarımlarının sağlanması. Futbol ünitesiyle ilgili öğretilecek içerikler öğretmene verilmiştir. İçeriklerde öğrencilere öğretilecek olan teknik ve taktikler yer almıştır. Aynı zamanda da bu teknik ve taktiklerin kritik özellikleri, ipuçları, öğrenci hataları ve öğrenci hatalarına yönelik iyileştirmelere yer verilmiştir.

(d) Oyun senaryolarının provası. Uygulamada öğretilecek olan içerikleri beden eğitimi öğretmeni çalışma da yer alamayan 6. sınıf öğrencilerine öğretmiştir. Bu öğretim sırasında video kaydı alınmıştır. Buna göre öğretmene hem model ile ilgili hem de içerik ile ilgili geri bildirim akademik danışman tarafından verilmiştir.

(e) Yazılı sınav. Öğretmen eğitimin son aşamasında 21 sorudan oluşan, modelin teorik çerçevesi, bileşenleri, özellikleri, pedagojik adımlarının ve futbol ünitesinde yer alan içeriklerinde olduğu yazılı sınavı tamamlamıştır. Sınav sonucunda %95 oranında başarı sağlayan öğretmen çalışma başlamadan önce eğitimi tamamlamıştır. Eğitim üç hafta sürmüş ve toplam 12 saatten oluşmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada futbol taktik bilgi testi, futbol teknik testleri ve oyun performansını kodlama ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.4.1. Futbol taktik bilgi testi

Çalışmada daha önce Xie (2018) ve Dervent vd. (2022) tarafından uzman geçerliliği yapılmış 11 sorudan oluşan çoktan seçmeli futbol taktik bilgi testi kullanılmıştır. Soruların on tanesi üç cevap şıkkı içerirken, bir soru ise dört cevap şıkkı içermektedir. Dört soruda yalnızca bir doğru cevap, yedi soru da bir doğru cevap bir de ikinci doğru cevap yer almaktadır. Doğru cevap için dört puan, ikinci en doğru cevap için ise iki puan verilmiştir. Testte toplam alınabilecek en yüksek puan 44'tür. Öğrencilerin gelişimine uygun olarak hazırlanmış olan testte taktiksel karar vermeye dayalı soruların yer aldığı, görsel ve yazılı ipuçlarının olduğu oyun senaryolarıyla öğrencilere sunulmuştur (Şekil 3.2.). Öğrencilerin

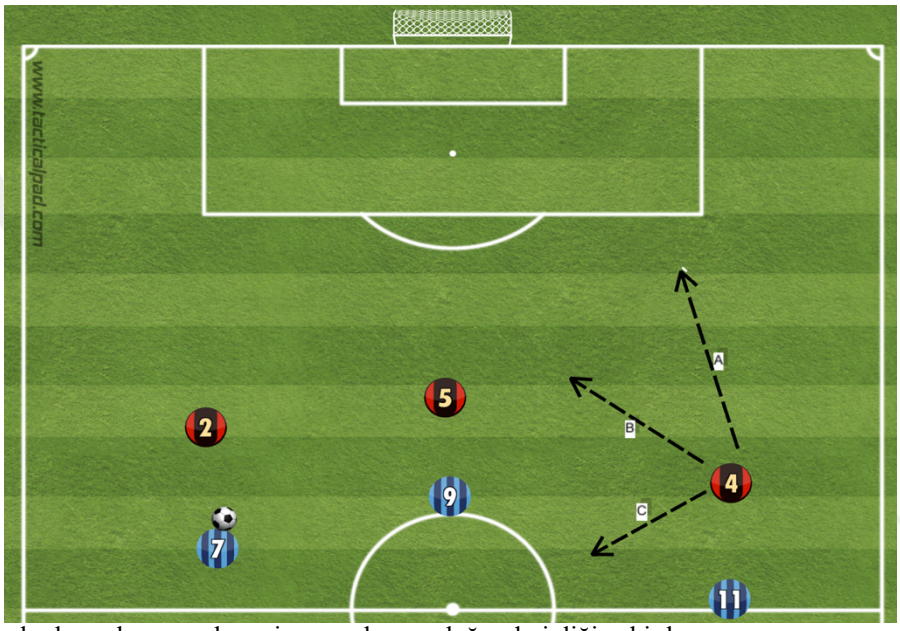
testi tamamlaması için 40 dakika süre verilmiştir ve ek süre tanınmamıştır. Öğrencilere ihtiyaç duydukları zaman gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere futbol taktik bilgi testinde elde edecekleri puanın ders notunu etkilemeyeceği hatırlatılmıştır.

Oyun Senaryosu

a. Mavi renk hücum takımını, kırmızı renk savunma takımını temsil ediyor.
b. Takımınız **savunma** yapıyor.
c. Hücum oyuncusu 7 topun sahibi.
d. Hücum oyuncusu 11 orta sahanın diğer tarafında savunma oyuncusu 4'e yakın.
e. Hücum oyuncusu 9 orta sahanın merkezinde savunma oyuncusu 5'e yakın. Savunma oyuncuları 2 ve 5 alan daraltmak için öne doğru hareket etmiş.

Eğer savunma oyuncusu 4 siz olsaydınız, o an bulunmanız gereken doğru pozisyon ne olurdu?

A.Kaleye



yakınlaşmak amacıyla geri ceza sahasına doğru derinliğine bir koşu yaparım.
B. 9 topu aldığında onu savunmak için 5'e yaklaşırım.
C. 11'e atılabilecek potansiyel bir pası engellemek için öne içeri doğru hareketlenirim.

Bu cevabı neden tercih ettiğinizi açıklayınız.

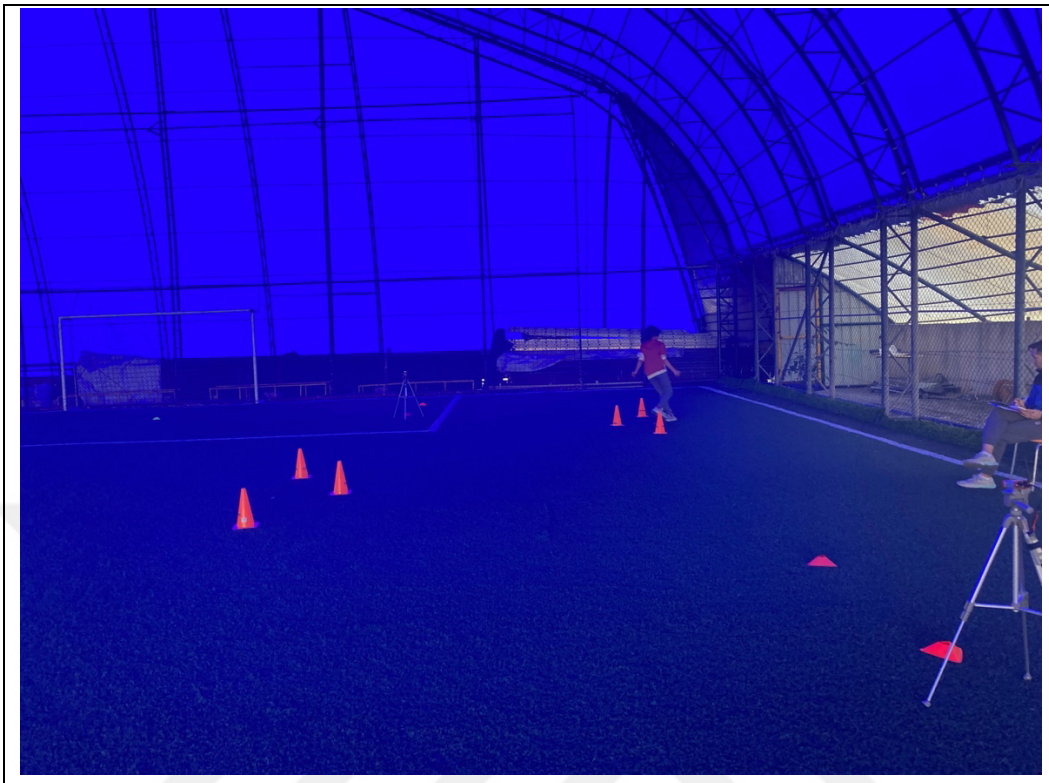
Şekil 3.2. Örnek Taktik Bilgi Testi Sorusu (Xie, 2018)

3.4.2. Futbol teknik testleri

Çalışmaya katılan öğrencilerin pas-kontrol, top sürme ve şut tekniklerini ölçmek amacıyla Almanya Yetenek Belirleme ve Geliştirme Programı'ndaki testler (Höner vd., 2015) kullanılmıştır.

Top sürme testi: Öğrenciler 13 m x 4 m alanda, aralarında 1 m mesafe bulunan altı adet koninin arasından top sürerek bitiş çizgisine en kısa sürede ulaşmıştır. Başlangıç ve bitiş çizgilerinde bulunan fotosellerden öğrenciler komut beklemeden, kendileri hazır

olduklarında teste başlamışlardır. Her öğrenci iki deneme yapmıştır ve her deneme arasında en az 60 saniye dinlenmiştir. En iyi derece analiz için kaydedilmiştir.



Şekil 3.3. Top Sürme Testi

Pas-kontrol testi: Öğrenciler 7.5 m x 7.5 m alana kurulmuş olan, merkezdeki 1.5 m x1.5 m sınırlı alan içerisinde kalarak pas-kontrol testini yapmışlardır. İki kenarda bulunan pas duvarından yararlanarak toplam altı pası en kısa sürede tamamlamışlardır. İlk pasın atılmasıyla kronometre başlamış, altıncı pasta merkezdeki sınırlı alan içerisinde top kontrol edildiğinde süre durdurulmuştur. Birinci pasla başladıktan sonra önce top kontrolü daha sonrasında pas olacak şekilde yapılmıştır. Her öğrenci iki deneme yapmıştır ve her deneme arasında en az 60 saniye dinlenmiştir. En iyi derece analiz için kaydedilmiştir.

Şekil 3.4. Pas-Kontrol Testi

Şut testi: Öğrenciler 2.44 m x 4.88 m sınırlı alan içerisinden, 16.5 m uzaklıktaki 2.44 m x 7.32 m ölçülerindeki nizami kaleye toplam sekiz şut atmışlardır. Kaleler sağdan ve soldan 2.44 metre bölünmüştür. Öğrencilerden bu alanlarda isabetli ve kaliteli şut atmaları istenmiştir. Sınırlı alan çizgisi üzerinde merkeze topu yerleştiren öğrenci, komut beklemeden hazır olduğunda topa bir kez temas ettikten sonra sınırlı alanda kalmak koşuluyla şutunu atmıştır. Dört turda toplam sekiz şut atışın yapıldığı testte birinci turda; sağ ayakla soldaki hedefe iki şut, ikinci turda; sol ayakla soldaki hedefe iki şut, üçüncü turda; sağ ayakla sağdaki hedefe iki şut, dördüncü turda; sol ayakla sağdaki hedefe iki şut şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her isabetli şut isabet bölümüne, çalışmanın öğretmeni tarafından değerlendirilen bir ile üç arasındaki şut hızı öğrencilerin yaşı ve cinsiyetleri göz önüne alınarak değerlendirilip kalite bölümüne yazılmıştır. Öğrenci testi tamamladıktan sonra toplam şut isabeti en yüksek sekiz, toplam şut kalitesi en yüksek 24 olacak şekilde analiz için kaydedilmiştir.

Şekil 3.5. Şut Testi

3.4.3. Futbol oyun performansı testi

Öğrencilerin futbol oyun performansının değerlendirmek amacıyla çalışma öncesinde ve sonrasında beş dakikalık sınırlı alan oyunu oynatılmıştır. Saha alanın 15 m x 25 m olduğu, takımların beş kişiden oluştuğu maçlar üç farklı kamera ile üç farklı açıdan kaydedilmiştir. Kaydedilen görüntüler sonrasında öğrenciler futbol oyun performansını değerlendirmek amacıyla Blomqvist vd. (2005) tarafından geliştirilen oyun performansı değerlendirme kodlama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada Blomqvist ve diğerlerinin (2005) geliştirdiği, Farias, Mesquita ve Hastie'nin (2015) (EK-1) kendi araştırmalarında kodlama aracının alt boyutlarında ekleme yaparak kullandıkları versiyonu kullanılmıştır. Oyun performansı kodlama aracı karar verme ve beceri uygulaması olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Karar verme bölümü; topla karar verme, hücumda topsuz karar verme ve defansif karar verme olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Beceri uygulaması bölümü; hücum beceri uygulamaları ve defansif beceri uygulamaları olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Kodlamada karar verme ile ilgili kategoriler uygun ya da uygun değil şeklinde kodlanırken, beceri uygulamaları ile ilgili kategoriler başarılı ya da başarısız şeklinde kodlanmıştır. Kaydedilen oyun performansı görüntüleri eğitimini tamamlamış olan iki beden eğitimi öğretmeni tarafından kodlanmıştır.

Şekil 3.6. Oyun Performansı Testi

Kodlama eğitimi

Kodlayıcılar üç aşamadan oluşan eğitimi tamamlamışlardır.

(a) Kodlama kategorilerinin açıklanması ve eşleştirilmesi. Kodlama aracındaki iki ana bölüm ve yedi alt kategoride yer alan toplam 40 kod çalışmanın akademik danışmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve açıklaması yapılmıştır. Daha sonra kodlayacılar 40 kodu tamamı doğru olacak şekilde alt kategorilere yerleştirmiştir. Örneğin; hareketlenmeye gerek yok (zaten boşta) kodunu topsuz karar verme ve uygun kategorisine, takım topa sahip olmayı kaybeder kodunu hücum becerisi ve başarısız kategorisine olacak şekilde yerleştirmiştir.

(b) Örnek kodlama uygulaması. Kodlayıcılar https://www.youtube.com/watch?v=4KI48fuXLsY ve https://www.youtube.com/watch?v=MzCN6HN3s0Q yer alan maç görüntülerinden yararlanarak örnek kodlama uygulaması yapmışlardır. Her kod için en az bir örneğin yer aldığı maç görüntülerinde kodlayıcılar bağımsız olarak kodlama yapmışlardır. Farklı bir kodlama yapıldığında kodlayıcılar kararları üzerine tartışmış ve ardından uzlaşma sağlanmıştır.

(c) Kodlayıcılar arası uyum. Kodlayıcılar arası uyumu belirlemek amacıyla çalışmadan elde edilmiş olan rastgele üç video kaydı kodlanmıştır. Yapılan kodlamalarda kodlayıcılar arası uyumu belirlemek amacıyla $\frac{uzlaşılan\ sayı}{uzlaşılan\ sayı+uzlaşılmayan\ sayı} x100$

formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşma %97,82 olduğu belirlenmiştir. Kodlayacılar arası uyum için belirlenen %85 kriteri göz önüne alındığı uyumun çok yüksek olduğu görülmüştür (Van der Mars, 1989).

3.5. Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce Marmara Üniversitesi Enstitü Müdürlüğünde E-16541545-302.14.01-339613 sayılı eser kabulü ve 425013 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/ adresi üzerinden başvuru formu oluşturularak İstanbul İl Milli Eğitiminden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerin gönüllülük esasına bağlı olarak veli onam formu ile ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerin ilk ve son hafta sırasıyla futbol taktik bilgi testi, futbol beceri testleri ve oyun performansı verileri toplanmıştır.

3.5.1. Çalışma/Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu

Çalışma grubunda iki tane altıncı sınıf yer almıştır. Çalışma grubu sınıflarının toplam mevcudu 46'dır. Testlere katılmama, yeni kayıt, kayıt sildirme, sınıf değişikliği vb. durumlardan dolayı çalışmaya dahil edilen öğrenci sayısı 34'tür. Çalışma grubunun ders akışı beş bölümden oluşmuştur. Bu akış sırasına göre oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin beş pedagojik adımlarının takip edildiği tablo 3.2.'de yer alan teknik ve taktikler öğretilmiştir. Çalışma grubunun örnek bir ders planı şekil 3.7.'de sunulmuştur.

(a)Açılış. Bir önceki dersin konusuyla ilgili soruların yer aldığı bölümdür.

(b)Isınma. Bir önceki dersin sonunda uyarlanmış oyun kurallarıyla oynan mini maçın yapıldığı bölümdür.

(c)Öğrenme görevi. Futbol ünitesinde ilgili teknik ve taktik içeriklerin öğretildiği bölümdür.

(d)Mini oyun formu. Öğretilen teknik ve taktik içeriklerin uyarlanmış oyun kurallarıyla sınırlı alan içerisinde uygulanmaya çalışıldığı mini maç bölümüdür. Öğretmen bu bölümde öğrenilen teknik ve taktiklerle ilgili geri bildirimlerde bulunmuştur.

(e)Kapanış. Ders sonunda, öğretilen teknik ve taktiklerle ilgili soruların yer aldığı bölümdür.

(a) Açılış: Bir önceki dersin konusuyla ilgili soruların yer aldığı bölümdür.

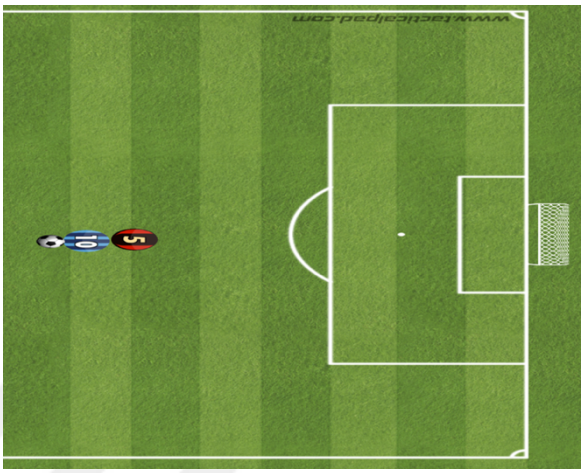
1. Ayak üstü top sürerken topun neresine temas edilir?
2. Top sürerken kafa neden yukarı kaldırılır?
3. Rakip baskısı yokken top nereye doğru sürülür?
4. Bire bir pozisyonda top sürerken rakip baskıya geldiğinde ne yapılır?
5. Top sürerken hangi alanlara yön değiştirmeliyiz?
6. Yön değiştirdikten sonra neye dikkat edilir?
7. Karar verirken kimlerin pozisyonuna dikkat edilir?

(b) Isınma: Bir önceki dersin sonunda uyarlanmış oyun kurallarıyla oynan mini maçın yapıldığı bölümdür.

Top sürmeyle ilgili mini maç

(c) Öğrenme görevi: Futbol ünitesinde ilgili teknik ve taktik içeriklerin öğretildiği bölümdür.

Pedagojik adım 1. Durumsal oyun senaryosunun sunumu



Soru: Mavi takım hücum, kırmızı takım savunma yapıyor. 10 numaralı oyuncu topa sahip. Pas atabileceği takım arkadaşı bulunmamaktadır. 5 numaralı oyuncu yakın bir şekilde 10 numarayı markaj altına almış durumda. 10 numaralı oyuncunun sırtı rakip kaleye dönük ve top sürebilecek bir pozisyonda değil. Siz 10 numaralı oyuncu olsaydınız bu durumda ne yapardınız? Grubunuzla tartışın.

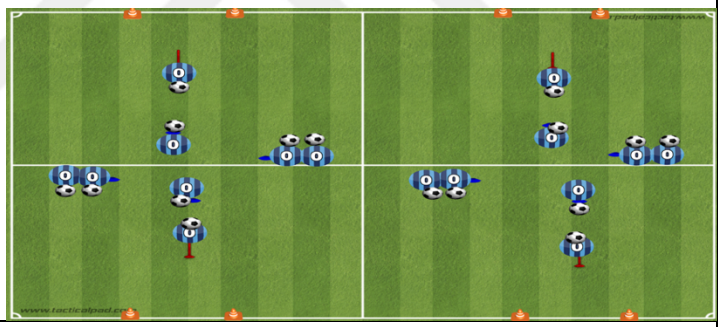
Pedagojik adım 2. İpuçlarının kavranması ve ilişkisel analiz

-Hücum oyuncusunun pas atabilecek takım arkadaşı yoktur.
-Rakip arkada ve topu kaptırmak istemiyorsun.
-Topa sahip olmayı sürdürebilmek için ne yapabilirsin?

Pedagojik adım 3. Gösterim ve öğretim

Vücut konumu: Vücudunuz top ile rakip savunma oyuncusu arasına yerleştirin.
Vücut pozisyonu: Dizleri bük, kolları dışarı çıkar, savunma oyuncusunu geriye yaslamak için vücut ağırlığını kullan. Savunma oyuncusuna sadece omzun ile temas et.
Topu koruyun: Topu kontrol altında tutarken, topu rakip defans oyuncusundan en uzakta tutun. Makas örneği!

-Öğretmen top saklama ile ilgili kritik özellikleri açıklar ve top saklama öğrenme görevini uygulamalı olarak gösterir.

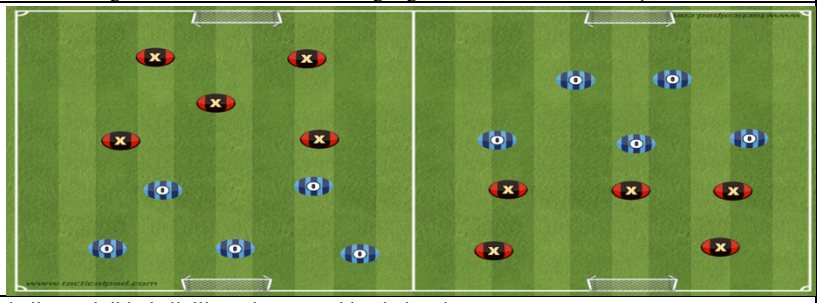


Pedagojik adım 4. Öğrencilerin oyun senaryosunu uygulaması ve öğretmenin geri bildirimi

-Öğrenciler oyun senaryosunu uygular. Bu sırada öğretmen öğrencilere geri bildirim verir. Öğretmen öğrenme görevini kolaylaştırmak ya da zorlaştırmak için basamaklamaları kullanır.

(d) Mini oyun formu: Öğretilen teknik ve taktik içeriklerin uyarlanmış oyun kurallarıyla sınırlı alan içerisinde uygulanmaya çalışıldığı mini maç bölümüdür. Öğretmen burada öğrenilen teknik ve taktiklerle ilgili geri bildirimlerde bulunmuştur.

Uyarlanmış oyun kuralları
1'e 1 savunma
Rakip yarı sahada pasif baskı (top saklamayı gerçekleştirmek için)
Başarılı bir top saklamadan sonra atılan goller x2 sayılır.



(e) Kapanış: Ders sonunda, öğretilen teknik ve taktiklerle ilgili soruların yer aldığı bölümdür.

Pedagojik adım 5. Tartışma
Top saklarken vücudumuzun pozisyonu nasıl olmalı?
Top saklarken hangi durumda ayak pozisyonunu değiştirmeliyiz?
Top saklarken vücudumu neyin arasına yerleştirmeliyim?

Şekil 3.7. Çalışma Grubu Örnek Ders Planı

3.5.2. Karşılaştırma/Teknik Odaklı Yaklaşım Grubu

Karşılaştırma grubunda iki tane altıncı sınıf yer almıştır. Çalışma grubunda sınıfların toplam mevcudu 50'dir. Testlere katılmama, yeni kayıt, kayıt sildirme, sınıf değişikliği vb. durumlardan dolayı çalışmaya dahil edilen öğrenci sayısı 43'tür. Karşılaştırma grubunun dersleri; çalışma grubundaki gibi beş akış takip edilerek gerçekleştirilirken, tablo 3.2.'de yer alan tekniklerin öğretildiği dört pedagojik ilke (Rink, 2002) dikkate alınarak işlenmiştir. Karşılaştırma grubunun örnek bir ders akış planı şekil 3.8.'de sunulmuştur.

Dört pedagojik adım;

(a) Tekniğin sunumu. Öğretmen öğretilecek tekniğin kritik özelliklerini açıklamıştır. Daha sonra tekniği uygulamıştır.

(b) Yapılandırılmış görev tasarımı. Öğretmen tarafından ilgili teknik ile ilgili basitten karmaşığa olacak şekilde öğretim tasarımları oluşturulmuştur.

(c) Geril bildirim. Öğrenciler öğretim tasarımında istenilen tekniği uygularken öğretmen öğrencilerin performanslarına yönelik geri bildirimlerde bulunmuştur.

(d) Yeni görev. Ders sonunda öğrencilere tekniğin kritik özellikleri ile ilgili sorular sorulmuş ve uygulamalı olarak göstermeleri istenilmiştir. Ders gözlemlerinde dikkate alınarak bir sonraki ders için yeni öğretim görevleri tasarlanmıştır.

(a) Açılış: Bir önceki dersin konusuyla ilgili soruların yer aldığı bölümdür.

Ayak üstü top sürerken topun neresine temas edilir?
Yön değiştirdikten sonra neye dikkat edilir?
Yön değiştirirken topun neresine temas edilir?

(b) Isınma: Bir önceki dersin sonunda uyarlanmış oyun kurallarıyla oynan mini maçın yapıldığı bölümdür.

Top sürmeyle ilgili mini maç

(c) Öğrenme görevi: Futbol ünitesinde ilgili teknik içeriklerin öğretildiği bölümdür.

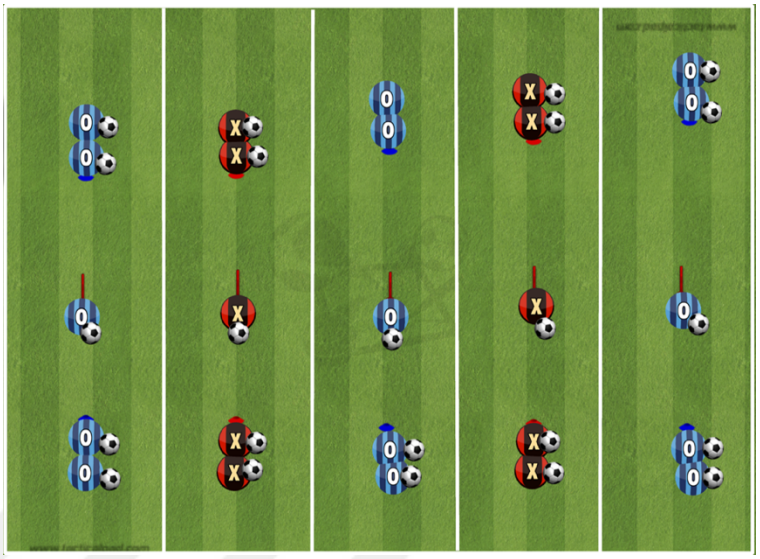
Pedagojik adım 1. Tekniğin sunumu. Öğretmen öğrenme görevinin kritik özelliklerini açıklar ve uygulamalı olarak gösterir.

Kritik Özellikler ve Gösterim

Vücut konumu**:** Vücudunuz top ile rakip savunma oyuncusu arasına yerleştir.

Vücut pozisyonu: Dizleri bük, kolları dışarı çıkar, savunma oyuncusunu geriye yaslamak için vücut ağırlığını kullan. Savunma oyuncusuna sadece omzun ile temas et.

Topu koruyun: Topu kontrol altında tutarken, topu rakip defans oyuncusundan en uzakta tutun. Makas örneği!



Pedagojik adım 2. Yapılandırılmış görev tasarımı. Öğrenciler tekniği uygulamıştır.

Pedagojik adım 3. Geri bildirim. Öğretmen, öğrenciler tekniği uygularken performanslarına yönelik geri bildirim vermiştir.

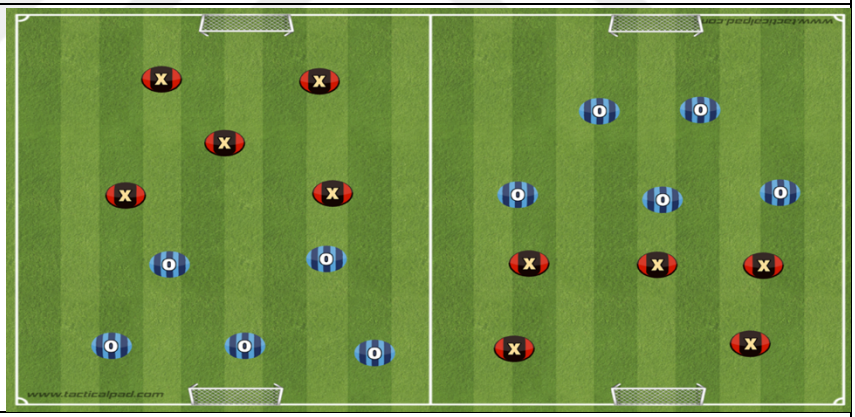
(d) Mini oyun formu: Öğretilen teknik içeriklerin uyarlanmış oyun kurallarıyla sınırlı alan içerisinde uygulanmaya çalışıldığı mini maç bölümüdür. Öğretmen burada öğrenilen teknikle ilgili geri bildirimlerde bulunmuştur.

Uyarlanmış oyun kuralları

1'e 1 savunma

Rakip yarı sahada pasif baskı (top saklamayı gerçekleştirmek için)

Başarılı bir top saklamadan sonra atılan goller x2 sayılır.



(e) Kapanış: Ders sonunda, öğretilen teknikler ilgili soruların yer aldığı bölümdür.

Pedagojik adım 4. Yeni görev. Hem sözel olarak hem de uygulamalı olarak öğrenciler soruları cevaplamıştır.

Bilgi alma: Öğretilen teknik ile ilgili kritik özelliklerin sorularak öğrencilerden cevapların alındığı bölüm.

Top saklarken vücudumuzun pozisyonu nasıl olmalı?
Top saklarken hangi durumda ayak pozisyonunu değiştirmelisin?
Top saklarken topu korumak için hangi ayakla temas edilir?
Top saklarken vücudumu neyin arasına yerleştirmelisin?

Şekil 3.8. Karşılaştırma Grubu Örnek Ders Akış Planı

3.5.3. Ders içerikleri ve planları

Ders içerikleri oluşturulurken Li, Dervent ve Xie (2018) tarafından beden eğitiminde sınıf düzeyine göre öğretilebilecek futbolda teknik ve taktikler listesi incelenmiştir. Daha sonra Xie'nin (2018) doktora tezi ile Dervent ve diğerlerinin (2022) çalışmalarındaki ders içerikleri incelenmiştir. Çalışmalarda hücuma yönelik top sürme, top saklama, pas, kontrol ve şut teknikleri ile hareketlenen oyuncuya pas, uygun pozisyona hareketlenme, ver-kaç, atağın yönünü değiştirme taktiklerine yönelik içerikler kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda daha fazla sayıda dersin yapılması (Dervent vd., 2022; Dervent vd., 2023) ve savunmayla ilgili içeriklerin eklenmesine (Dervent vd., 2023) yönelik yapılan öneriler dikkate alınarak bu çalışmaya savunma tekniklerinden baskı ile kademe ve savunma taktiklerinden sırtı dönük oyuncuya baskı taktiği eklenmiştir.

Tablo 3.2. Futbol Ünitesi Teknik ve Taktik Ders İçerikleri

Teknik	Taktik
- Ayak üstü top sürme	- Topla yön değiştirme
- Top saklama	- Hareketlenen oyuncuya pas
- Ayak içi pas	- Uygun pozisyona hareketlenme
- Ayak içi kontrol	- Sırtı dönük oyuncuya baskı
- Baskı	- Ver-kaç
- Kademe	- Atağın yönünü değiştirme
- Şut	

3.5.4. Ders planlarının uygulamada aslına uygunluğu

Hastie ve Casey (2014) spor pedagojisinde model temelli çalışmaların raporlanmasında detaylandırılması gereken unsurlardan birininde "model uygulamasının detaylı bir şekilde doğrulanması" olduğunu vurgulamışlardır (2014, s.425). Model uygulamasının detaylı bir şekilde doğrulanmasında öğretmenin oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin pedagojik adımlarını takip etmesi ve teknik odaklı öğretimle işlenen gruba transferin engellenmesi için iki aşama takip edilmiştir. İlk olarak öğretmen oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeliyle ilgili eğitimi tamamlamış ve eğitim sonunda sınavda başarılı olmuştur. İkinci aşamada uyguluma sırasında dersler video kayıt altına alınmış ve öğretmen kendi sesini kaydetmiştir. Her dersin sonunda video kayıtları çalışmanın akademik danışmanı tarafından izlenmiş, oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modelinin pedagojik adımlarının takip edilip edilmediği ve teknik odaklı öğretim grubuna transfer yapılıp yapılmadığı kontrol edilmiştir. Aynı zamanda çalışmanın öğretmeni her dersin sonunda kendi ses kaydını dinleyerek ve videoları izleyerek pedagojik adımları takip edip etmediğini,

ders planlarını uygulayıp uygulamadığını ve gruplar arasındaki öğretim transferi olup olmadığını kontrol etmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizlerinde tanımlayıcı analiz ve tekrarlayan ölçüm analizleri kullanılmıştır. Grupların ön test-son test, gruplar arası farkı belirlemek için 2 (grup) x 2 (cinsiyet) x 3 (beceri düzeyleri) faktöriyel ANOVA analizi kullanılmıştır.

Bölüm IV: Bulgular

4.1. Futbol Taktik Bilgisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Futbol Taktik Bilgi Testi Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**x̄**	**Ss**	**x̄**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	25.87	7.190	28.27	5.391
		Erkek	19	24.00	4.899	30.74	6.505
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	24.60	5.739	27.60	5.060
		Orta	11	26.00	6.261	27.82	6.897
		Yüksek	13	24.00	6.272	32.77	5.069
		Toplam	34	24.82	5.992	29.65	6.080
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	20.86	5.816	20.86	6.150
		Erkek	22	24.45	8.256	26.73	6.096
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	22.40	6.512	20.67	6.956
		Orta	14	22.14	7.252	23.71	4.497
		Yüksek	14	23.57	8.564	27.43	6.991
		Toplam	43	22.70	7.314	23.86	6.739

Tablo 4.1.'de yer alan futbol taktik bilgisi ön test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin (x̄=25.87, Ss=7.190), düşük becerili öğrencilerin (x̄=24.60, Ss=5.739), orta becerili öğrencilerin (x̄=26.00, Ss=6.261) ve yüksek becerili öğrencilerin (x̄=24.00, Ss=6.272) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden (x̄=20.86, Ss=5.816), düşük becerili öğrencilerden (x̄=22.40, Ss=6.512), orta becerili öğrencilerden (x̄=22.14, Ss=7.252) ve yüksek becerili öğrencilerden (x̄=23.57, Ss=8.564) daha yüksek olduğu bulunmuştur.
Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin futbol taktik bilgisi ön test ortalama değeri (x̄=24.45, Ss=8.256), Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerden (x̄=24.00, Ss=6.272) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin futbol taktik bilgisi ön test ortalamaları (x̄=24.82, Ss=5.992) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden (x̄=22.70, Ss=7.314) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.1.'de yer alan futbol taktik bilgisi son test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin (x̄=28.27, Ss=5.391), erkek öğrencilerin (x̄=30.74, Ss=6.505), düşük becerili öğrencilerin (x̄=27.60, Ss=5.060), orta becerili öğrencilerin (x̄=27.82, Ss=6.897) ve yüksek becerili öğrencilerin (x̄=32.77, Ss=5.069) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız

öğrencilerden ($\bar{x}$=20.86, Ss=6.150), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=26.73, Ss=6.096), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=20.67, Ss=6.956), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=23.71, Ss=4.497) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=27.43, Ss=6.991) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin futbol taktik bilgisi son test ortalamaları ($\bar{x}$=29.65, Ss=6.080) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=23.86, Ss=6.739) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.2. Futbol Taktik Bilgi Testi Etkileşim Tablosu

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Taktik Bilgi Testi	Pillai's Trace	13.107	1.000	65.000	.001	.168
	Wilks' Lambda	13.107	1.000	65.000	.001	.168
Taktik Bilgi Testi * Grup	Pillai's Trace	.304	1.000	65.000	.583	.005
	Wilks' Lambda	.304	1.000	65.000	.583	.005
Taktik Bilgi Testi * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	2.010	1.000	65.000	.161	.030
	Wilks' Lambda	2.010	1.000	65.000	.161	.030
Taktik Bilgi Testi * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	.581	2.000	65.000	.562	.018
	Wilks' Lambda	.581	2.000	65.000	.562	.018
Taktik Bilgi Testi * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.017	2.000	65.000	.141	.058
	Wilks' Lambda	2.017	2.000	65.000	.141	.058

Tablo 4.2.'de bağımsız değişkenlerin futbol taktik bilgi testi ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 13.107$, $p<.05$, $\eta^2=.168$). Ancak grupların($F(1)= .304$, $p<.05$, $\eta^2=.005$), grup ve cinsiyet($F(1)= 2.010$, $p<.05$, $\eta^2=.030$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= .581$, $p<.05$, $\eta^2=.018$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 2.017$, $p<.05$, $\eta^2=.058$) ön test-son testleri arasında anlamlı etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 4.3. Futbol Taktik Bilgi Testi Grup İçi ANOVA Sonuçları

		Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Taktik Bilgi Testi	Sphericity Assumed	1	291.912	13.107	.001	.168
	Greenhouse-Geisser	1.000	291.912	13.107	.001	.168
Hata (Taktik Bilgi Testi)	Sphericity Assumed	65	22.272			
	Greenhouse-Geisser	65.000	22.272			

Tablo 4.3. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(1)= 13.107$, $p<.05$, $\eta^2=.168$).

Tablo 4.4. Futbol Taktik Bilgi Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	259.760	4.176	.045	.060
Grup * Cinsiyet	1	121.395	1.952	.167	.029
Grup * Beceri Düzeyi	2	9.428	.152	.860	.005
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	45.076	.725	.488	.022
Hata	65	62.197			

Tablo 4.4. incelendiğinde grupların ortalama değerleri birbirinden istatistiksel olarak kısmen farklılaşmıştır ($F(1)= 4.176$, $p<.05$, $\eta^2=.060$). Ancak ortalama değerlerin grup ve cinsiyet ($F(1)= 1.952$, $p>.05$, $\eta^2=.029$), grup ve beceri düzeyi($F(1)= .152$, $p>.05$, $\eta^2=.005$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 45.076$, $p>.05$, $\eta^2=.022$) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin futbol taktik bilgi testi ortalama değeri Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin ortalama değerinden istatistiksel olarak kısmen anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur ($p<.05$).

4.2. Futbol Tekniklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. Pas-Kontrol Teknik Testi Tanımlayıcı Bulgular

			Ön Test		**Son Test**		
			N	**x̄**	**Ss**	**x̄**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	30.96	8.314	21.30	4.953
		Erkek	19	24.62	7.155	18.88	5.992
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	32.38	4.850	25.41	5.986
		Orta	11	27.84	9.647	18.84	3.833
		Yüksek	13	23.25	7.125	16.69	3.164
		Toplam	34	27.42	8.212	19.95	5.611
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	35.98	10.009	23.36	4.986
		Erkek	22	22.01	7.011	15.21	3.532
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	38.00	9.619	24.19	5.531
		Orta	14	25.77	6.806	18.54	3.802
		Yüksek	14	22.07	9.616	14.49	3.590
		Toplam	43	28.83	11.054	19.19	5.925

Tablo 4.5.'te yer alan pas-kontrol teknik ön test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin

($\bar{x}$=30.96, Ss=8.314) ve düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=32.38, Ss=4.850), teknik odaklı öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=35.98, Ss=10.009) ve düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=38.00, Ss=9.619) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=22.01, Ss=7.011), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=25.77, Ss=6.806) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=22.07, Ss=9.616) pas-kontrol teknik ön test ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=24.62, Ss=7.155), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=27.84, Ss=9.647) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=23.25, Ss=7.125) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin pas-kontrol teknik ön test ortalaması ($\bar{x}$=27.42, Ss=8.212) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=28.83, Ss=11.054) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.5.'ye yer alan pas-kontrol teknik son test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=21.30, Ss=4.953) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=23.36, Ss=4.986) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=15.21, Ss=3.532), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=24.19, Ss=5.531), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=18.54, Ss=3.802) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=14.49, Ss=3.590), pas-kontrol teknik son test ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=18.88, Ss=5.992), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=25.41, Ss=5.986), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=18.84, Ss=3.833) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=16.69, Ss=3.164) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin pas-kontrol teknik son test ortalaması ($\bar{x}$=19.19, Ss=5.925) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=19.95, Ss=5.611) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.6. Pas-Kontrol Teknik Testi Etkileşim Tablosu

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Pas Kontrol	Pillai's Trace	78.313	1.000	65.000	.000	.546
	Wilks' Lambda	78.313	1.000	65.000	.000	.546
Pas Kontrol * Grup	Pillai's Trace	4.856	1.000	65.000	.031	.070
	Wilks' Lambda	4.856	1.000	65.000	.031	.070
Pas Kontrol * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	1.754	1.000	65.000	.190	.026
	Wilks' Lambda	1.754	1.000	65.000	.190	.026
Pas Kontrol * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.331	2.000	65.000	.105	.067
	Wilks' Lambda	2.331	2.000	65.000	.105	.067
Pas Kontrol * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	6.277	2.000	65.000	.003	.162
	Wilks' Lambda	6.277	2.000	65.000	.003	.162

Tablo 4.6.'da bağımsız değişkenlerin pas-kontrol beceri testi ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde çalışmaya katılan öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 78.313$, $p<.05$, $\eta^2=.546$). Grup ve pas-kontrol sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 4.856$, $p<.05$, $\eta^2=.070$). Grup, cinsiyet, beceri düzeyi ve pas-kontrol sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 6.277$, $p<.05$, $\eta^2=.162$). Ancak grup, cinsiyet ve pas-kontrol ($F(1)= 1.754$, $p>.05$, $\eta^2=.026$), grup, beceri düzeyi ve pas-kontrol ($F(1)= .2.331$, $p>.05$, $\eta^2=.067$) sonuçları arasında istatistiksel anlamlı etkileşim bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.7. Pas-Kontrol Testi Grup İçi ANOVA Sonuçları

		Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Pas-Kontrol	Sphericity Assumed	1	1786.029	78.313	.000	.546
	Greenhouse-Geisser	1.000	1786.029	78.313	.000	.546
Pas Kontrol * Grup	Sphericity Assumed	1	110.739	4.856	.031	.070
	Greenhouse-Geisser	1.000	110.739	4.856	.031	.070
Pas Kontrol * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Sphericity Assumed	2	143.150	6.277	.003	.162
	Greenhouse-Geisser	2.000	143.150	6.277	.003	.162
Hata (Pas-Kontrol)	Sphericity Assumed	65	22.806			
	Greenhouse-Geisser	65.000	22.806			

Tablo 4.7. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin pas-kontrol son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(1)= 78.313$, $p<.05$, $\eta^2=.546$). Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda ve Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin pas-kontrol son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(1)= 4.856$, $p<.05$, $\eta^2=.070$). Her iki grupta yer alan öğrenciler aldıkları eğitim sonucunda pas-kontrol beceri testinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir ($p<.05$). Grup, cinsiyet ve beceri düzeyi pas-kontrol ön test-son test değerleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1)= 6.277$, $p<.05$, $\eta^2=.162$).

Tablo 4.8. Grupların Pas-Kontrol Testi Ön Test-Son Test Sonuç Tablosu

	Ortalama farkı	Standart hata	p
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	-6.655	1.246	.000
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	-11.068	1.568	.000

Tablo 4.8. incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin pas-kontrol son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p<.05). Çalışma grubunda yer alan öğrenciler pas-kontrol testinde -6.655 saniye gelişme göstermiştir. Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin pas-kontrol son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p<.05). Karşılaştırma grubunda yer alan öğrenciler pas-kontrol testinde -11.068 saniye gelişme göstermiştir.

Tablo 4.9. Pas-Kontrol Teknik Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	53.359	1.243	.269	.019
Hata	65	42.918			

Tablo 4.9. incelendiğinde grupların ortalama değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(1)= 1.243$, $p>.05$, $\eta^2=.019$). Yapılan analiz sonucunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin pas-kontrol ortalama değeri ile Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin ortalama değeri benzer düzeyde gelişmiştir (p>.05).

Tablo 4.10. Top Sürme Teknik Testi Tanımlayıcı Bulgular

			Ön Test		Son Test	
			N	**$\bar{x}$**	**Ss**	**$\bar{x}$**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	27.27	8.173	20.45	5.736
		Erkek	19	17.96	4.159	16.91	4.395
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	28.72	9.020	23.48	5.984
		Orta	11	22.46	5.194	16.58	3.460
		Yüksek	13	16.62	3.417	16.21	3.092
		Toplam	34	22.07	7.730	18.47	5.262
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	28.92	7.215	23.99	4.430
		Erkek	22	16.82	3.546	15.29	2.718
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	31.18	6.761	24.33	5.120
		Orta	14	20.75	4.886	19.08	3.748
		Yüksek	14	15.65	2.772	14.85	3.463
		Toplam	43	22.73	8.279	19.53	5.692

Tablo 4.10.'da yer alan top sürme teknik ön test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=27.27, Ss=8.173) ve düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=28.72, Ss=9.020), teknik odaklı öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=28.92, Ss=7.215) ve düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=31.18, Ss=6.761) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.
Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=16.82, Ss=3.546), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=20.75, Ss=4.886) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=15.65, Ss=2.772) top sürme teknik ön test ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=17.96, Ss=4.159), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=22.46, Ss=5.194) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=16.62, Ss=3.417) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin top sürme teknik ön test ortalaması ($\bar{x}$=22.07, Ss=7.730) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=22.73, Ss=8.279) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.10.'da yer alan top sürme teknik son test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=20.45, Ss=5.736), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=23.48, Ss=5.984) ve orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=16.58, Ss=3.460) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=23.99, Ss=4.430), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=24.33, Ss=5.120) ve orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=19.08, Ss=3.748) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur. Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=15.29, Ss=2.718) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=14.85, Ss=3.463) top sürme teknik son test ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=16.91, Ss=4.395) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=16.21, Ss=3.092) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin top sürme teknik son test ortalaması ($\bar{x}$=18.47, Ss=5.262) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=19.53, Ss=5.692) süre bazlı daha kısa olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.11. Top Sürme Teknik Testi Etkileşim Tablosu

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Top Sürme	Pillai's Trace	26.590[b]	1.000	65.000	.000	.290
	Wilks' Lambda	26.590[b]	1.000	65.000	.000	.290
Top Sürme * Grup	Pillai's Trace	2.532[b]	1.000	65.000	.116	.037
	Wilks' Lambda	2.532[b]	1.000	65.000	.116	.037
Top Sürme * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	5.586[b]	1.000	65.000	.021	.079
	Wilks' Lambda	5.586[b]	1.000	65.000	.021	.079
Top Sürme * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.381[b]	2.000	65.000	.100	.068
	Wilks' Lambda	2.381[b]	2.000	65.000	.100	.068
Top Sürme * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.836[b]	2.000	65.000	.066	.080
	Wilks' Lambda	2.836[b]	2.000	65.000	.066	.080

Tablo 4.11.'de bağımsız değişkenlerin top sürme teknik testi ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde çalışmaya katılan öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 26.590$, $p<.05$, $\eta^2=.290$). Grup, cinsiyet ve top sürme sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 5.586$, $p<.05$, $\eta^2=.079$). Ancak çalışmada grup ve top sürme ($F(1)= 2.532$, $p>.05$, $\eta^2= .037$), grup, beceri düzeyi ve top sürme ($F(1)= 2.381$, $p>.05$, $\eta^2=.068$) ve grup, cinsiyet, beceri düzeyi ve top sürme($F(1)= 2.836$, $p>.05$, $\eta^2.080$) sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmamıştır

Tablo 4.12. Top Sürme Teknik Testi Grup İçi ANOVA Sonuçları

		Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Top Sürme	Sphericity Assumed	1	232.997	26.590	.000	.290
	Greenhouse-Geisser	1.000	232.997	26.590	.000	.290
Top Sürme * Grup * Cinsiyet	Sphericity Assumed	1	48.947	5.586	.021	.079
	Greenhouse-Geisser	1.000	48.947	5.586	.021	.079

Tablo 4.12. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin top sürme son test değerleri ile ön test değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(1)= 26.590$, $p<.05$, $\eta^2=.290$). Her iki grupta yer alan öğrenciler aldıkları eğitim sonucunda top sürme beceri testinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir ($p<.05$).

Grup, cinsiyet ve top sürme sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (F(1)= 5.586, p<.05, η2=.079).

Tablo 4.13. Grup-Cinsiyet Top Sürme Top Sürme Testi Ön Test-Son Test Sonuç Tablosu

		Ortalama farkı	Standart hata	p
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Kız	-6.485	1.147	.000
	Erkek	-1.892	1.035	.072
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Kız	-1.575	1.541	.311
	Erkek	-2.851	1.184	.019

Tablo 4.13 incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin top sürme son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p<.05). Çalışma grubunda yer alan kız öğrenciler top sürme testinde -6.485 saniye gelişme göstermiştir. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerin top sürme son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05). Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin top sürme son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p<.05). Karşılaştırma grubunda yer alan erkek öğrenciler top sürme testinde -2.851saniye gelişme göstermiştir. Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin top sürme son test ile ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 4.14. Top Sürme Teknik Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	.001	.000	.995	.000
Hata	65	25.399			

Tablo 4.14. incelendiğinde grupların ortalama değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (F(1)= .000, p>.05, η^2=.000). Yapılan analiz sonucunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin top sürme ortalama değeri ile Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin ortalama değeri benzer düzeyde gelişmiştir (p>.05).

Tablo 4.15. Şut İsabet Teknik Testi Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**x̄**	**Ss**	**x̄**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	1.87	1.302	2.20	1.373
		Erkek	19	2.32	1.157	2.21	1.182
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	2.00	1.414	1.80	1.398
		Orta	11	1.91	1.300	2.36	1.362
		Yüksek	13	2.38	1.044	2.38	1.044
		Toplam	34	2.12	1.225	2.21	1.250
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	1.19	1.030	1.76	1.221
		Erkek	22	2.14	.941	2.32	1.393
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	1.33	1.113	1.80	1.014
		Orta	14	1.43	1.016	1.86	1.231
		Yüksek	14	2.29	.914	2.50	1.653
		Toplam	43	1.67	1.085	2.05	1.327

Tablo 4.15.'te yer alan şut isabet teknik ön test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin (x̄=1.87, Ss=1.302) erkek öğrencilerin (x̄=2.32, Ss=1.157), düşük becerili öğrencilerin (x̄=2.00, Ss=1.414), orta becerili öğrencilerin (x̄=1.91, Ss=1.300) ve yüksek becerili öğrencilerin (x̄=2.38, Ss=1.044) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden (x̄=1.19, Ss=1.030), erkek öğrencilerden (x̄=2.14, Ss=.941), düşük becerili öğrencilerden (x̄=1.33, Ss=1.113), orta becerili öğrencilerden (x̄=1.43, Ss=1.016) ve yüksek becerili öğrencilerden (x̄=2.29, Ss=.914) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin şut isabet teknik ön test ortalaması (x̄=2.12, Ss=1.225) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden (x̄=1.67, Ss=1.085) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.15.'te yer alan şut isabet teknik son test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin (x̄=2.20, Ss=1.373) ve orta becerili öğrencilerin (x̄=2.36, Ss=1.362) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden (x̄=1.76, Ss=1.221) ve orta becerili öğrencilerden (x̄=1.86, Ss=1.231) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=2.32, Ss=1.393) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=2.50, Ss=1.653) şut isabet teknik son test ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=2.21, Ss=1.182) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=2.38, Ss=1.044) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan düşük becerili öğrencilerin şut isabet teknik son test ortalaması ($\bar{x}$=1.80, Ss=1.398) ile Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan düşük becerili öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=1.80, Ss=1.014) eşit olduğu bulunmuştur. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin şut isabet teknik son test ortalaması ($\bar{x}$=2.21, Ss=1.250) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=2.05, Ss=1.327) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.16. Şut İsabet Teknik Testi Etkileşim Tablosu

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η2
Şut İsabet	Pillai's Trace	.447	1.000	65.000	.506	.007
	Wilks' Lambda	.447[b]	1.000	65.000	.506	.007
Şut İsabet * Grup	Pillai's Trace	.031	1.000	65.000	.860	.000
	Wilks' Lambda	.031[b]	1.000	65.000	.860	.000
Şut İsabet * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.154[b]	1.000	65.000	.696	.002
	Wilks' Lambda	.154[b]	1.000	65.000	.696	.002
Şut İsabet * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	.367[b]	2.000	65.000	.695	.011
	Wilks' Lambda	.367[b]	2.000	65.000	.695	.011
Şut İsabet * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	1.520[b]	2.000	65.000	.226	.045
	Wilks' Lambda	1.520[b]	2.000	65.000	.226	.045

Tablo 4.16.'da bağımsız değişkenlerin şut isabet teknik testi ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde çalışmaya katılan öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmamıştır ($F(1)$= .447 p>.05, η^2=.007). Grup ve şut isabet sonuçları ($F(1)$= .031, p>.05, η^2=.000), grup, cinsiyet ve şut isabet sonuçları ($F(1)$= .154 p>.05, η^2=.002), grup, beceri düzeyi ve şut isabet sonuçları ($F(1)$= .367 p>.05, η^2=.011) ve grup, cinsiyet, beceri düzeyi ve şut isabet sonuçları ($F(1)$= 1.520 p>.05, η^2=.045) arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 4.17. Şut İsabet Teknik Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	5.399	3.258	.076	.048
Hata	65	1.658			

Tablo 4.17. incelendiğinde grupların ortalama değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(1)= 3.258$, $p>.05$, $\eta^2=.048$). Yapılan analiz sonucunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin şut isabet ortalama değeri ile Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin ortalama değeri benzer düzeyde gelişmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.18. Şut Kalite Teknik Testi Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**x̄**	**Ss**	**x̄**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	12.40	3.661	12.33	3.266
		Erkek	19	13.05	3.153	13.16	2.387
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	9.90	1.595	10.50	2.593
		Orta	11	13.09	3.754	13.09	2.737
		Yüksek	13	14.69	2.496	14.31	1.797
		Toplam	34	12.76	3.349	12.79	2.794
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	10.38	2.291	10.10	1.179
		Erkek	22	13.55	3.128	13.68	3.153
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	9.67	1.589	10.20	1.656
		Orta	14	11.86	2.248	11.29	2.128
		Yüksek	14	14.64	3.249	14.43	3.275
		Toplam	43	12.00	3.155	11.93	2.987

Tablo 4.18.'de yer alan şut kalite teknik ön test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=12.40, Ss=3.661), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=9.90, Ss=1.595), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=13.09, Ss=3.754) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=14.69, Ss=2.496) Teknik Ddaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=10.38, Ss=2.291), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=9.67, Ss=1.589), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=11.86, Ss=2.248) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=14.64, Ss=3.249) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=13.55, Ss=3.128) şut kalite teknik ön test ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=13.05, Ss=3.153) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin şut kalite teknik ön test ortalaması ($\bar{x}$=12.76, Ss=3.349) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=12.00, Ss=3.155) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.18.'de yer alan şut kalite teknik son test ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=12.33, Ss=3.266), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=10.50, Ss=2.593) ve orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=13.09, Ss=2.737) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=10.10, Ss=1.179), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=10.20, Ss=1.656) ve orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=11.29, Ss=2.128) daha yüksek olduğu bulunmuştur.
Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=13.68, Ss=3.153) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=14.43, Ss=3.275) şut kalite teknik son test ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=13.16, Ss=2.387) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=14.31, Ss=1.797) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin şut kalite teknik son test ortalaması ($\bar{x}$=12.79, Ss=2.794) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=11.93, Ss=2.987) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.19. Şut Kalite Teknik Testi Etkileşim Tablosu

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Şut Kalite	Pillai's Trace	.060	1.000	65.000	.807	.001
	Wilks' Lambda	.060[b]	1.000	65.000	.807	.001
Şut Kalite * Grup	Pillai's Trace	.766[b]	1.000	65.000	.385	.012
	Wilks' Lambda	.766[b]	1.000	65.000	.385	.012
Şut Kalite * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	1.220[b]	1.000	65.000	.273	.018
	Wilks' Lambda	1.220[b]	1.000	65.000	.273	.018
Şut Kalite * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	.957[b]	2.000	65.000	.390	.029
	Wilks' Lambda	.957[b]	2.000	65.000	.390	.029
Şut Kalite * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.016[b]	2.000	65.000	.141	.058
	Wilks' Lambda	2.016[b]	2.000	65.000	.141	.058

Tablo 4.19'da bağımsız değişkenlerin şut kalite teknik testi ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde çalışmaya katılan öğrencilerin ön test-son test

sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmamıştır (F(1)=.060 p>.05, η^2=.001). Grup ve şut kalite sonuçları (F(1)= .766, p>.05, η^2=.012), grup, cinsiyet ve şut kalite sonuçları (F(1)= 1.120 p>.05, η^2=.018), grup, beceri düzeyi ve şut kalite sonuçları (F(1)= .957 p>.05, η^2=.029) ve grup, cinsiyet, beceri düzeyi ve şut kalite sonuçları (F(1)= 2.016 p>.05, η^2=.058) arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 4.20. Şut Kalite Teknik Testi Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	1.670	.181	.672	.003
Hata	65	9240			

Tablo 4.20. incelendiğinde grupların ortalama değerlerin birbirinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (F(1)= 1.670, p>.05, η^2=.003). Yapılan analiz sonucunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin şut kalite ortalama değeri ile Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin ortalama değeri aynı düzeyde olduğu bulunmuştur (p>.05).

4.3.Futbol Oyun Performansına İlişkin Bulgular

Tablo 4.21. Oyun Performansı Hücumda Topla Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**x̄(%)**	**Ss**	**x̄(%)**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	15.55	22.018	46.80	39.118
		Erkek	19	16.95	21.826	60.68	24.385
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	3.33	10.539	53.38	33.853
		Orta	11	9.09	16.855	56.81	41.126
		Yüksek	13	32.47	22.145	53.56	23.146
		Toplam	34	16.33	21.587	54.56	31.975
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	26.66	34.765	14.08	22.533
		Erkek	22	46.95	26.747	40.97	31.127
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	26.22	38.356	14.44	23.667
		Orta	14	44.22	30.656	32.64	34.102
		Yüksek	14	41.46	24.885	37.39	29.108
		Toplam	43	37.04	32.225	27.84	30.185

Tablo 4.21.'de yer alan oyun performansı hücumda topla karar verme ön test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=26.66, Ss=34.765), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=46.95, Ss=26.747), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=26.22, Ss=38.356), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=44.22, Ss=30.656) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=41.46, Ss=24.885) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=15.55, Ss=22.018), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=16.95, Ss=21.826), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=3.33, Ss=10.539), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=9.09, Ss=16.855) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=32.47, Ss=22.145) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda topla karar verme ön test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=37.04, Ss=32.225) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=16.33, Ss=21.587) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.21.'de yer alan oyun performansı topla karar verme son test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=46.80, Ss=39.118), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=60.68, Ss=24.385), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=53.38, Ss=33.853), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=56.81, Ss=41.126) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=53.56, Ss=23.146) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=14.08, Ss=22.533), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=40.97, Ss=31.127), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=14.44, Ss=23.667), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=32.64, Ss=34.102) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=37.39, Ss=29.108) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda topla karar verme son test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=54.56, Ss=31.975) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=27.84, Ss=30.185) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.22. Oyun Performansı Hücumda Topla Karar Verme Etkileşim Tablosu

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Topla Karar Verme	Pillai's Trace	4.874[b]	1.000	65.000	.031	.070
	Wilks' Lambda	4.874[b]	1.000	65.000	.031	.070
Topla Karar Verme * Grup	Pillai's Trace	23.720[b]	1.000	65.000	.000	.267
	Wilks' Lambda	23.720[b]	1.000	65.000	.000	.267
Topla Karar Verme * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.846[b]	1.000	65.000	.361	.013
	Wilks' Lambda	.846[b]	1.000	65.000	.361	.013
Topla Karar Verme * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	1.593[b]	2.000	65.000	.211	.047
	Wilks' Lambda	1.593[b]	2.000	65.000	.211	.047
Topla Karar Verme * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	.094[b]	2.000	65.000	.910	.003
	Wilks' Lambda	.094[b]	2.000	65.000	.910	.003

Tablo 4.22'de bağımsız değişkenlerin oyun performansı hücumda topla karar verme ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 4.874$, $p<.05$, $\eta^2=.070$). Topla karar verme ve grup ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 23.720$, $p<.05$, $\eta^2=.267$). Ancak grup ve cinsiyet($F(1)= .846$, $p>.05$, $\eta^2=.013$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= 1.593$, $p>.05$, $\eta^2=.047$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= .94$, $p>.05$, $\eta^2=.003$) ön test-son testleri arasında anlamlı etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 4.23. Oyun Performansı Hücumda Topla Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları

		Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Topla Karar Verme	Sphericity Assumed	1	2809.170	4.874	.031	.070
	Greenhouse-Geisser	1.000	2809.170	4.874	.031	.070
Topla Karar Verme * Grup	Sphericity Assumed	1	13672.033	23.720	.000	.267
	Greenhouse-Geisser	1.000	13672.033	23.720	.000	.267
Hata (Topla Karar Verme)	Sphericity Assumed	65	576.386			
	Greenhouse-Geisser	65.000	576.386			

Tablo 4.23. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin son test değerleri ile ön test değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(1)= 4.874$, $p<.05$, $\eta^2=.070$). Topla karar verme ve grup etkileşimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1)= 23.720$, $p<.05$, $\eta^2=.267$). Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin topla karar verme son test değerleri ile ön test değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($p<.05$). Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin topla karar verme son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.24. Grupların Hücumda Topla Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları

	Ortalama farkı	Standart hata	p
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	35.632	6.266	.000
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	-13.404	7.881	.094

Tablo 4.24. incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin hücumda topla karar verme son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda topla karar verme düzeylerinde %35.362'lik gelişme olmuştur. Teknik Odaklı Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin hücumda topla karar verme son test ile ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmamıştır (p>.05). Karşılaştırma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda topsuz karar verme düzeylerinde %13.404'lük düşüş olmuştur.

Tablo 4.25. Oyun Performansı Hücumda Topla Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	37.819	.036	.851	.001
Grup * Cinsiyet	1	2567.868	2.424	.124	.036
Grup * Beceri Düzeyi	2	595.187	.562	.573	.017
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	184.811	.174	.840	.005
Hata	65	1059.535			

Tablo 4.25. incelendiğinde hücumda topla karar verme ortalama değerlerin grup ($F(1)= .36$, $p>.05$, $\eta^2=.001$), grup ve cinsiyet ($F(1)= 2.424$, $p>.05$, $\eta^2=.036$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= .562$, $p>.05$, $\eta^2=.017$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= .174$, $p>.05$, $\eta^2=.005$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.26. Oyun Performansı Hücumda Topsuz Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**$\bar{x}$**	**Ss**	**$\bar{x}$**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	30.55	22.961	71.85	19.468
		Erkek	19	39.69	20.885	66.36	24.367
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	16.69	16.756	60.64	18.170
		Orta	11	39.70	19.986	74.05	23.681
		Yüksek	13	46.83	18.287	70.59	23.551
		Toplam	34	35.66	21.973	68.78	22.188
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	34.43	23.400	29.32	23.144
		Erkek	22	56.85	24.953	46.37	27.227
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	32.72	22.630	27.51	19.485
		Orta	14	48.17	25.860	46.26	30.255
		Yüksek	14	57.75	26.193	41.11	26.958
		Toplam	43	45.90	26.469	38.05	26.458

Tablo 4.26'da yer alan oyun performansı hücumda topsuz karar verme ön test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=34.43, Ss=23.400), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=56.85, Ss=24.953), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=32.72, Ss=22.630), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=48.17, Ss=25.860) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=57.75, Ss=26.193) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=30.55, Ss=22.961), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=39.69, Ss=20.885), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=16.69, Ss=16.756), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=39.70, Ss=19.986) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=46.83, Ss=18.287) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda topsuz karar verme ön test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=45.90, Ss=26.469) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=35.66, Ss=21.973) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.26.'da yer alan oyun performansı topsuz karar verme son test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=71.85, Ss=19.468), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=66.36, Ss=24.367), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=60.64, Ss=18.170), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=74.05, Ss=23.681) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=70.59, Ss=23.551) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=29.32, Ss=23.144), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=46.37, Ss=27.227), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=27.51, Ss=19.485), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=46.26, Ss=30.255) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=41.11, Ss=26.958) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda topsuz karar verme son test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=68.78, Ss=22.188) teknik odaklı öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=38.05, Ss=26.458) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.27. Oyun Performansı Topsuz Karar Verme Etkileşim Sonuçları

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Topsuz Karar Verme	Pillai's Trace	7.808[b]	1.000	65.000	.007	.107
	Wilks' Lambda	7.808[b]	1.000	65.000	.007	.107
Topsuz Karar Verme * Grup	Pillai's Trace	21.687[b]	1.000	65.000	.000	.250
	Wilks' Lambda	21.687[b]	1.000	65.000	.000	.250
Topsuz Karar Verme * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.123[b]	1.000	65.000	.727	.002
	Wilks' Lambda	.123[b]	1.000	65.000	.727	.002
Topsuz Karar Verme * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	.785[b]	2.000	65.000	.461	.024
	Wilks' Lambda	.785[b]	2.000	65.000	.461	.024
Topsuz Karar Verme * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	.882[b]	2.000	65.000	.419	.026
	Wilks' Lambda	.882[b]	2.000	65.000	.419	.026

Tablo 4.27'de bağımsız değişkenlerin oyun performansı hücumda topsuz karar verme ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 7.808$, $p<.05$, $\eta^2=.107$). Topsuz karar verme ve grup ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 21.687$, $p<.05$, $\eta^2=.250$). Ancak grup ve cinsiyet($F(1)= .123$, $p>.05$, $\eta^2=.002$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= .785$, $p>.05$, $\eta^2=.024$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= .882$, $p>.05$, $\eta^2=.026$) ön test-son testleri arasında anlamlı etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 4.28. Oyun Performansı Topsuz Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları

		Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Topsuz Karar Verme	Sphericity Assumed	1	3401.400	7.808	.007	.107
	Greenhouse-Geisser	1.000	3401.400	7.808	.007	.107
Topsuz Karar Verme * Grup	Sphericity Assumed	1	9447.885	21.687	.000	.250
	Greenhouse-Geisser	1.000	9447.885	21.687	.000	.250
Hata (Topsuz Karar Verme)	Sphericity Assumed	65	435.646			
	Greenhouse-Geisser	65.000	435.646			

Tablo 4.28. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin son test değerleri ile ön test değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(1)= 7.808$, $p<.05$, $\eta^2=.107$). Topsuz karar verme ve grup etkileşimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1)= 21.687$, $p<.05$, $\eta^2=.220$). Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin topsuz karar verme son test değerleri ile ön test değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($p<.05$). Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin topsuz karar verme son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.29. Grupların Hücumda Topsuz Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları

	Ortalama farkı	Standart hata	p
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	32.611	5.448	.000
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	-8.152	6.851	.238

Tablo 4.29. incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin hücumda topsuz karar verme son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda topsuz karar verme düzeylerinde %32.611'lik gelişme olmuştur. Teknik Odaklı Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin hücumda topla karar verme son test ile ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmamıştır (p>.05). Karşılaştırma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda topsuz karar verme düzeylerinde %8.152'lik düşüş olmuştur.

Tablo 4.30. Oyun Performansı Hücumda Topsuz Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	108.113	.176	.676	.003
Grup * Cinsiyet	1	504.164	.821	.368	.012
Grup * Beceri Düzeyi	2	272.153	.443	.644	.013
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	1908.467	3.109	.051	.087
Hata	65	613.920			

Tablo 4.30. incelendiğinde topsuz karar verme ortalama değerlerin grup ($F(1)= .176$, $p>.05$, $\eta^2=.003$), grup ve cinsiyet ($F(1)= .821$, $p>.05$, $\eta^2=.012$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= .443$, $p>.05$, $\eta^2=.013$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 3.109$, $p>.05$, $\eta^2=.087$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.31. Oyun Performansı Defansif Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**$\bar{x}$**	**Ss**	**$\bar{x}$**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	38.29	20.606	71.83	22.230
		Erkek	19	65.05	23.063	82.55	16.251
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	34.59	18.138	73.83	21.752
		Orta	11	46.25	20.599	78.62	21.472
		Yüksek	13	73.51	20.323	80.21	17.147
		Toplam	34	53.24	25.536	77.82	19.568
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	50.27	24.246	47.51	20.524
		Erkek	22	71.10	20.186	60.96	22.524
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	49.16	25.922	45.42	20.827
		Orta	14	66.40	20.357	58.88	20.481
		Yüksek	14	68.06	23.160	59.51	24.239
		Toplam	43	60.93	24.386	54.39	22.372

Tablo 4.31.'de yer alan oyun performansı defansif karar verme ön test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin

($\bar{x}$=50.27, Ss=24.246), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=71.10, Ss=20.186), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=49.16, Ss=25.922) ve orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=66.40, Ss=20.357) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=38.29, Ss=20.606), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=65.05, Ss=23.063), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=34.59, Ss=18.138) ve orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=46.25, Ss=20.599) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=73.51, Ss=20.323), oyun performansı defansif karar verme ön test yüzdelik ortalama değerleri Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=68.06, Ss=23.160) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı defansif karar verme ön test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=60.93, Ss=24.386) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=53.24, Ss=25.536) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.31.'de yer alan oyun performansı defansif karar verme son test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=71.83, Ss=22.230), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=82.55, Ss=16.251) düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=73.83, Ss=21.752), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=78.62, Ss=21.472) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=80.21, Ss=17.147) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=47.51, Ss=20.524), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=60.96, Ss=22.524), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=45.42, Ss=20.827), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=58.88, Ss=20.481) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=59.51, Ss=24.239) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı defansif karar verme son test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=77.82, Ss=19.568) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=54.39, Ss=22.372) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.32. Oyun Performansı Defansif Karar Verme Etkileşim Sonuçları

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Defansif Karar Verme	Pillai's Trace	8.574[b]	1.000	65.000	.005	.117
	Wilks' Lambda	8.574[b]	1.000	65.000	.005	.117
Defansif Karar Verme * Grup	Pillai's Trace	27.602[b]	1.000	65.000	.000	.298
	Wilks' Lambda	27.602[b]	1.000	65.000	.000	.298
Defansif Karar Verme * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.119[b]	1.000	65.000	.731	.002
	Wilks' Lambda	.119[b]	1.000	65.000	.731	.002
Defansif Karar Verme * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.299[b]	2.000	65.000	.108	.066
	Wilks' Lambda	2.299[b]	2.000	65.000	.108	.066
Defansif Karar Verme * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.485[b]	2.000	65.000	.091	.071
	Wilks' Lambda	2.485[b]	2.000	65.000	.091	.071

Tablo 4.32.'de bağımsız değişkenlerin oyun performansı defansif karar verme ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 8.574$, $p<.05$, $\eta^2=.117$). Defansif karar verme ve grup ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 27.602$, $p<.05$, $\eta^2=.298$). Ancak grup ve cinsiyet($F(1)= .119$, $p>.05$, $\eta^2=.002$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= 2.229$, $p>.05$, $\eta^2=.066$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 2.485$, $p>.05$, $\eta^2=.071$) ön test-son testleri arasında anlamlı etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 4.33. Oyun Performansı Defansif Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları

		Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Defansif Karar Verme	Sphericity Assumed	1	2157.795	8.574	.005	.107
	Greenhouse-Geisser	1.000	2157.795	8.574	.005	.107
Defansif Karar Verme * Grup	Sphericity Assumed	1	6946.682	27.602	.000	.298
	Greenhouse-Geisser	1.000	6946.682	27.602	.000	.298
Hata (Defansif Karar Verme)	Sphericity Assumed	65	251.675			
	Greenhouse-Geisser	65.000	251.675			

Tablo 4.33. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin son test değerleri ile ön test değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır (F(1)= 8.574, p<.05, η^2=.107). Defansif karar verme ve grup etkileşimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (F(1)= 27.602, p<.05, η^2=.298). Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin defansif karar verme son test değerleri ile ön test değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır (p<.05). Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin defansif karar verme son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 4.34. Grupların Savunmada Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları

	Ortalama farkı	Standart hata	p
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	27.217	4.141	.000
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	-7.736	5.208	.142

Tablo 4.34. incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin savunmada karar verme son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<.05). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı savunmada karar verme düzeylerinde %27.217'lik gelişme olmuştur. Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin savunmada karar verme son test ile ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05). Karşılaştırma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı savunmada karar verme düzeylerinde %7.736'lık düşüş olmuştur.

Tablo 4.35. Oyun Performansı Defansif Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	21.806	.037	.849	.001
Grup * Cinsiyet	1	13.703	.023	.880	.000
Grup * Beceri Düzeyi	2	192.504	.323	.725	.010
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	806.561	1.355	.265	.040
Hata	65	595.075			

Tablo 4.35. incelendiğinde defansif karar verme ortalama değerlerin grup (F(1)= .037, p>.05, η^2=.001), grup ve cinsiyet (F(1)= .023, p>.05, η^2=.000), grup ve beceri düzeyi

(F(1)= .323, p>.05, η^2=.010) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri (F(1)= 1.355, p>.05, η^2=.040) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.36. Oyun Performansı Tüm Hücum Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**x̄**	**Ss**	**x̄**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	23.05	16.079	59.32	25.060
		Erkek	19	28.32	18.371	63.52	20.233
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	10.01	11.483	57.01	23.745
		Orta	11	24.39	11.907	65.43	23.658
		Yüksek	13	39.65	13.894	62.08	20.940
		Toplam	34	25.99	17.344	61.67	22.230
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	30.54	24.236	21.70	19.417
		Erkek	22	51.90	22.013	43.67	24.112
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	29.47	26.146	20.98	16.291
		Orta	14	46.19	23.200	39.45	30.531
		Yüksek	14	49.60	22.963	39.25	21.128
		Toplam	43	41.47	25.271	32.94	24.365

Tablo 4.36.'da yer alan oyun performansı tüm hücum karar verme ön test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin (x̄=30.54, Ss=24.236), erkek öğrencilerin (x̄=51.90, Ss=22.013), düşük becerili öğrencilerin (x̄=29.47, Ss=26.146), orta becerili öğrencilerin (x̄=46.19, Ss=23.200) ve yüksek becerili öğrencilerin (x̄=49.60, Ss=22.963) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerden (x̄=23.05, Ss=16.079), erkek öğrencilerden (x̄=28.32, Ss=18.371), düşük becerili öğrencilerden (x̄=10.01, Ss=11.483) ve orta becerili öğrencilerden (x̄=24.39, Ss=11.907) ve yüksek becerili öğrencilerden (x̄=39.65, Ss=13.894) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm hücum karar verme ön test yüzdelik ortalaması (x̄=41.47, Ss=25.271) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerden (x̄=25.99, Ss=17.344) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.36'da yer alan oyun performansı tüm hücum karar verme son test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda

yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=59.32, Ss=25.060), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=63.52, Ss=20.233) düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=57.01, Ss=23.745), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=65.43, Ss=23.658) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=62.08, Ss=20.940) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=21.70, Ss=19.417), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=43.67, Ss=24.112), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=20.98, Ss=16.291), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=39.45, Ss=30.531) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=39.25, Ss=21.128) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm hücum karar verme son test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=61.67, Ss=22.230) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=32.94, Ss=24.365) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.37. Oyun Performansı Tüm Hücum Karar Verme Etkileşim Sonuçları

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Tüm Hücum Karar Verme	Pillai's Trace	10.974[b]	1.000	65.000	.002	.144
	Wilks' Lambda	10.974[b]	1.000	65.000	.002	.144
Tüm Hücum Karar Verme * Grup	Pillai's Trace	40.603[b]	1.000	65.000	.000	.384
	Wilks' Lambda	40.603[b]	1.000	65.000	.000	.384
Tüm Hücum Karar Verme * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.193[b]	1.000	65.000	.662	.003
	Wilks' Lambda	.193[b]	1.000	65.000	.662	.003
Tüm Hücum Karar Verme * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	1.567[b]	2.000	65.000	.216	.046
	Wilks' Lambda	1.567[b]	2.000	65.000	.216	.046
Tüm Hücum Karar Verme * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	.643[b]	2.000	65.000	.529	.019
	Wilks' Lambda	.643[b]	2.000	65.000	.529	.019

Tablo 4.37'de bağımsız değişkenlerin oyun performansı tüm hücum karar verme ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)$= 10.974, $p<.05$, η^2=.144). Tüm hücum karar verme ve grup ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)$= 40.603, $p<.05$, η^2=.384). Ancak grup ve cinsiyet($F(1)$= .193, $p>.05$, η^2=.003), grup ve beceri düzeyi ($F(1)$= 1.567, $p>.05$, η^2=.046)

ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri (F(1)= .643, p>.05, η^2=.019) ön test-son testleri arasında anlamlı etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 4.38. Oyun Performansı Tüm Hücum Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları

		Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Tüm Hücum Karar Verme	Sphericity Assumed	1	3098.210	10.974	.002	.144
	Greenhouse-Geisser	1.000	3098.210	10.974	.002	.144
Tüm Hücum Karar Verme * Grup	Sphericity Assumed	1	11462.668	40.603	.000	.384
	Greenhouse-Geisser	1.000	11462.668	40.603	.000	.384
Hata (Tüm Hücum Karar Verme)	Sphericity Assumed	65	282.313			
	Greenhouse-Geisser	65.000	282.313			

Tablo 4. 38. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır (F(1)= 10.974, p<.05, η^2=.144). Tüm hücum karar verme ve grup etkileşimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (F(1)= 40.603, p<.05, η^2=.384).

Tablo 4.39. Grupların Tüm Hücum Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları

	Ortalama farkı	Standart hata	p
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	34.121	4.385	.000
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	-10.778	5.515	.055

Tablo 4.39. incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin tüm hücum karar verme son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<.05). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm hücum karar verme düzeylerinde %34.121'lik gelişme olmuştur. Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin tüm hücum karar verme

son test ile ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05). Karşılaştırma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm hücum karar verme düzeylerinde %10.778'lik düşüş olmuştur.

Tablo 4.40. Oyun Performansı Tüm Hücum Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	68.455	.112	.739	.002
Grup * Cinsiyet	1	1336.916	2.186	.144	.033
Grup * Beceri Düzeyi	2	84.094	.137	.872	.004
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	631.377	1.032	.362	.031
Hata	65	611.690			

Tablo 4.40. incelendiğinde tüm hücum karar verme ortalama değerlerin grup ($F(1)= .112$, $p>.05$, $\eta^2=.002$), grup ve cinsiyet ($F(1)= 2.186$, $p>.05$, $\eta^2=.033$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= .137$, $p>.05$, $\eta^2=.004$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 1.032$, $p>.05$, $\eta^2=.031$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.41. Oyun Performansı Tüm Karar Verme Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**$\bar{x}$**	**Ss**	$\bar{x}$	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	28.13	14.262	63.49	22.326
		Erkek	19	40.56	18.428	69.86	15.872
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	18.20	12.866	62.62	19.214
		Orta	11	31.68	9.848	69.83	20.879
		Yüksek	13	50.93	11.375	68.12	17.970
		Toplam	34	35.08	17.629	67.05	18.952
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	37.12	22.223	30.30	17.043
		Erkek	22	58.30	18.927	49.43	19.839
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	36.03	23.469	29.12	13.748
		Orta	14	52.93	20.878	45.93	24.885
		Yüksek	14	55.75	20.587	46.00	18.682
		Toplam	43	47.96	23.000	40.09	20.704

Tablo 4.41.'de yer alan oyun performansı tüm karar verme ön test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=37.12, Ss=22.223), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=58.30, Ss=18.927), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=36.03, Ss=23.469), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=52.93, Ss=20.878) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=55.75, Ss=20.587) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=28.13, Ss=14.262), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=40.56, Ss=18.428), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=18.20, Ss=12.866), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=31.68, Ss=9.848) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=50.93, Ss=11.375) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm karar verme ön test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=47.96, Ss=23.000) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=35.08, Ss=17.629) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.41.'de yer alan oyun performansı tüm karar verme son test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=63.49, Ss=22.326), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=69.86, Ss=15.872) düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=62.62, Ss=19.214), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=69.83, Ss=20.879) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=68.12, Ss=17.970) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=30.30, Ss=17.043), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=49.43, Ss=19.839), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=29.12, Ss=13.748), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=45.93, Ss=24.885) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=46.00, Ss=18.682) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm karar verme son test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=67.05, Ss=18.952) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=40.09, Ss=20.704) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.42. Oyun Performansı tüm Karar Verme Etkileşim Sonuçları

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Tüm Karar Verme	Pillai's Trace	16.287[b]	1.000	65.000	.000	.200
	Wilks' Lambda	16.287[b]	1.000	65.000	.000	.200
Tüm Karar Verme * Grup	Pillai's Trace	57.898[b]	1.000	65.000	.000	.471
	Wilks' Lambda	57.898[b]	1.000	65.000	.000	.471
Tüm Karar Verme * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.268[b]	1.000	65.000	.606	.004
	Wilks' Lambda	.268[b]	1.000	65.000	.606	.004
Tüm Karar Verme * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.860[b]	2.000	65.000	.064	.081
	Wilks' Lambda	2.860[b]	2.000	65.000	.064	.081
Tüm Karar Verme * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	1.331[b]	2.000	65.000	.271	.039
	Wilks' Lambda	1.331[b]	2.000	65.000	.271	.039

Tablo 4.42.de bağımsız değişkenlerin oyun performansı tüm karar verme ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 16.287$, $p<.05$, $\eta^2=.200$). Tüm karar verme ve grup ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 57.898$, $p<.05$, $\eta^2=.471$). Ancak grup ve cinsiyet($F(1)= .268$, $p>.05$, $\eta^2=.004$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= 2.860$, $p>.05$, $\eta^2=.081$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= .1.331$, $p>.05$, $\eta^2=.039$) ön test-son testleri arasında anlamlı etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 4.43. Oyun Performansı Tüm Karar Verme Grup İçi ANOVA Sonuçları

		Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Tüm Karar Verme	Sphericity Assumed	1	2765.891	16.287	.000	.200
	Greenhouse-Geisser	1.000	2765.891	16.287	.000	.200
Tüm Karar Verme * Grup	Sphericity Assumed	1	9832.339	57.898	.000	.471
	Greenhouse-Geisser	1.000	9832.339	57.898	.000	.471
Hata (Tüm Karar Verme)	Sphericity Assumed	65	169.822			
	Greenhouse-Geisser	65.000	169.822			

Tablo 4. 43. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır (F(1)= 16.287, p<.05, η^2=.200). Tüm karar verme ve grup etkileşimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (F(1)= 57.898, p<.05, η^2=.471).

Tablo 4.44. Grupların Tüm Karar Verme Ön Test-Son Test Sonuçları

	Ortalama farkı	Standart hata	p
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	31.820	3.401	.000
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	-9.764	4.278	.026

Tablo 4.44. incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin tüm karar verme son test ile ön test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<.05). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm karar verme düzeylerinde %31.820'lik gelişme olmuştur. Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin tüm karar verme son test ile ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<.05). Karşılaştırma grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm karar verme düzeylerinde %9.764'lük düşüş olmuştur.

Tablo 4.45. Oyun Performansı Tüm Karar Verme Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	50.019	.103	.750	.002
Grup * Cinsiyet	1	535.551	1.101	.298	.017
Grup * Beceri Düzeyi	2	115.296	.237	.790	.007
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	674.665	1.387	.257	.041
Hata (Tüm Karar Verme)	65	486.539			

Tablo 4.45. incelendiğinde tüm karar verme ortalama değerlerin grup (F(1)= .103, p>.05, η^2=.002), grup ve cinsiyet (F(1)= 1.101, p>.05, η^2=.017), grup ve beceri düzeyi (F(1)= .237, p>.05, η^2=.007) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri (F(1)= 1.387, p>.05, η^2=.041) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.46. Oyun Performansı Hücumda Beceri Uygulaması Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**x̄**	**Ss**	**x̄**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	36.79	39.528	54.45	37.645
		Erkek	19	50.44	27.586	61.29	15.921
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	32.50	40.909	65.63	30.545
		Orta	11	34.52	31.587	52.23	29.960
		Yüksek	13	61.97	21.579	57.72	23.230
		Toplam	34	44.42	33.545	58.27	27.411
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	40.42	38.104	35.81	36.614
		Erkek	22	49.70	29.152	58.16	23.677
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	36.42	42.690	43.00	40.688
		Orta	14	50.06	26.608	35.31	26.338
		Yüksek	14	49.64	29.522	63.72	20.931
		Toplam	43	45.17	33.739	47.25	32.350

Tablo 4.46.'da yer alan oyun performansı hücumda beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin (x̄=40.42, Ss=38.104), düşük becerili öğrencilerin (x̄=36.42, Ss=42.690) ve orta becerili öğrencilerin (x̄=50.06, Ss=26.608) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerden (x̄=36.79, Ss=39.528), düşük becerili öğrencilerden (x̄=32.50, Ss=40.909) ve orta becerili öğrencilerden (x̄=34.52, Ss=31.587) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerin (x̄=50.44, Ss=27.586) ve yüksek becerili öğrencilerin (x̄=61.97, Ss=21.579) oyun performansı hücumda beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalama değerleri Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerden (x̄=49.70, Ss=29.152) ve yüksek becerili öğrencilerden (x̄=49.64, Ss=29.522) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalaması (x̄=45.17, Ss=33.739) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerden (x̄=44.42, Ss=33.545) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.46.'da yer alan oyun performansı hücumda beceri uygulaması son test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli

grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=54.45, Ss=37.645), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=61.29, Ss=15.921) düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=65.63, Ss=30.545) ve orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=52.23, Ss=29.960) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=35.81, Ss=36.614), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=58.16, Ss=23.677), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=43.00, Ss=40.688) ve orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=35.31, Ss=26.338) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=63.72, Ss=20.931) oyun performansı hücumda beceri uygulaması son test yüzdelik ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=57.72, Ss=23.230) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı hücumda beceri uygulaması son test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=58.27, Ss=27.411) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=47.25, Ss=32.350) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.47. Oyun Performansı Hücumda Beceri Uygulaması Etkileşim Sonuçları

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Hücumda Beceri Uygulaması	Pillai's Trace	2.985[b]	1.000	65.000	.089	.044
	Wilks' Lambda	2.985[b]	1.000	65.000	.089	.044
Hücumda Beceri Uygulaması * Grup	Pillai's Trace	.007[b]	1.000	65.000	.932	.000
	Wilks' Lambda	.007[b]	1.000	65.000	.932	.000
Hücumda Beceri Uygulaması * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.151[b]	1.000	65.000	.699	.002
	Wilks' Lambda	.151[b]	1.000	65.000	.699	.002
Hücumda Beceri Uygulaması * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.421[b]	2.000	65.000	.097	.069
	Wilks' Lambda	2.421[b]	2.000	65.000	.097	.069
Hücumda Beceri Uygulaması * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.072[b]	2.000	65.000	.134	.060
	Wilks' Lambda	2.072[b]	2.000	65.000	.134	.060

Tablo 4.47.'de bağımsız değişkenlerin oyun performansı hücumda beceri uygulaması ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde öğrencilerin hücumda beceri uygulaması (F(1)= 2.985, p>.05, η^2=.044), grup (F(1)= 007, p>.05, η^2=.000), grup ve cinsiyet (F(1)= .151, p>.05, η^2=.002), grup ve beceri düzeyi (F(1)= 2.421, p>.05, η^2=.069)

ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri (F(1)= 2.072, p>.05, η^2=.060) ön test-son testleri arasında anlamlı etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 4.48. Oyun Performansı Hücumda Beceri Uygulaması Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	87.144	.086	.770	.001
Grup * Cinsiyet	1	9.328	.009	.924	.000
Grup * Beceri Düzeyi	2	275.003	.272	.763	.008
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	1474.893	1.456	.241	.043
Hata	65	1012.846			

Tablo 4.48'de incelendiğinde hücumda beceri uygulaması ortalama değerlerin grup (F(1)= .086, p>.05, η^2=.001), grup ve cinsiyet (F(1)= .009, p>.05, η^2=.000), grup ve beceri düzeyi (F(1)= .272, p>.05, η^2=.008) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri (F(1)= 1.456, p>.05, η^2=.043) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.49. Oyun Performansı Defansif Beceri Uygulaması Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**x̄**	**Ss**	**x̄**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	38.88	45.280	64.77	31.148
		Erkek	19	54.56	30.491	72.89	31.612
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	40.33	38.182	65.66	41.396
		Orta	11	62.27	43.667	71.97	25.197
		Yüksek	13	40.90	31.398	69.87	29.062
		Toplam	34	47.64	37.939	69.31	31.199
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	36.82	40.352	51.78	42.58
		Erkek	22	52.32	29.882	62.38	33.004
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	31.55	40.822	56.94	42.773
		Orta	14	47.61	32.593	49.70	37.427
		Yüksek	14	56.03	30.696	65.00	33.842
		Toplam	43	44.75	35.823	57.20	37.907

Tablo 4.49.'da yer alan oyun performansı defansif beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=38.88, Ss=45.280), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=54.56, Ss=30.491), düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=40.33, Ss=38.182) ve orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=62.27, Ss=43.667) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=36.82, Ss=40.352), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=52.32, Ss=29.882), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=31.55, Ss=40.822) ve orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=47.61, Ss=32.593) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=56.03, Ss=30.696), oyun performansı defansif beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=40.90, Ss=31.398) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı defansif beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=47.64, Ss=37.939) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=44.75, Ss=35.823) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.49.'da yer alan oyun performansı defansif beceri uygulaması son test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=64.77, Ss=31.148), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=72.89, Ss=31.612) düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=65.66, Ss=41.396), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=71.97, Ss=25.197) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=69.87, Ss=29.062) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=51.78, Ss=42.58), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=62.38, Ss=33.004), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=56.94, Ss=42.773), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=49.70, Ss=37.427) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=65.00, Ss=33.842) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı defansif beceri uygulaması son test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=69.31, Ss=31.199) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=57.20, Ss=37.907) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.50. Oyun Performansı Defansif Beceri Uygulaması Etkileşim Sonuçları

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Defansif Beceri Uygulaması	Pillai's Trace	7.386[b]	1.000	65.000	.008	.102
	Wilks' Lambda	7.386[b]	1.000	65.000	.008	.102
Defansif Beceri Uygulaması * Grup	Pillai's Trace	.045[b]	1.000	65.000	.832	.001
	Wilks' Lambda	.045[b]	1.000	65.000	.832	.001
Defansif Beceri Uygulaması * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.006[b]	1.000	65.000	.938	.000
	Wilks' Lambda	.006[b]	1.000	65.000	.938	.000
Defansif Beceri Uygulaması * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	.092[b]	2.000	65.000	.912	.003
	Wilks' Lambda	.092[b]	2.000	65.000	.912	.003
Defansif Beceri Uygulaması * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	2.277[b]	2.000	65.000	.111	.065
	Wilks' Lambda	2.277[b]	2.000	65.000	.111	.065

Tablo 4.50'de bağımsız değişkenlerin oyun performansı defansif beceri uygulaması ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde öğrencilerin ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 7.386$, $p<.05$, $\eta^2=.102$). Ancak grup ($F(1)= .045$, $p>.05$, $\eta^2=.001$), grup ve cinsiyet ($F(1)= .006$, $p>.05$, $\eta^2=.000$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= 092$, $p>.05$, $\eta^2=.003$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 2.277$, $p>.05$, $\eta^2=.065$) ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.51. Oyun Performansı Defansif Beceri Uygulaması Grup İçi ANOVA Sonuçları

			Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Defansif Uygulaması	Beceri	Sphericity Assumed	1	8144.835	7.386	.008	.107
		Greenhouse-Geisser	1.000	8144.835	7.386	.008	.107
Hata (Defansif Uygulaması)	Beceri	Sphericity Assumed	65	1102.750			
		Greenhouse-Geisser	65.000	1102.750			

Tablo 4.51. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin oyun performansı defansif beceri uygulaması son test değerleri ile ön test değerleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(1)= 7.386$, $p<.05$, $\eta^2=.107$).

Tablo 4.52. Oyun Performansı Defansif Beceri Uygulaması Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	4666.035	3.271	.075	.048
Grup * Cinsiyet	1	653.033	.458	.501	.007
Grup * Beceri Düzeyi	2	761.664	.534	.589	.016
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	1589.893	1.115	.334	.033
Hata	65	1426.339			

Tablo 4.52. incelendiğinde defansif beceri uygulaması ortalama değerlerin grup ($F(1)= 3.271$, $p>.05$, $\eta^2=.048$), grup ve cinsiyet ($F(1)= .458$, $p>.05$, $\eta^2=.007$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= .534$, $p>.05$, $\eta^2=.016$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 1.115$, $p>.05$, $\eta^2=.033$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.53. Oyun Performansı Tüm Beceri Uygulaması Tanımlayıcı Bulgular

				Ön Test		Son Test	
			N	**$\bar{x}$**	**Ss**	**$\bar{x}$**	**Ss**
Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu	Cinsiyet	Kız	15	37.84	34.364	59.61	21.316
		Erkek	19	52.50	18.889	67.09	18.681
	Beceri Düzeyi	Düşük	10	36.41	29.954	65.65	21.244
		Orta	11	48.39	33.522	62.10	19.299
		Yüksek	13	51.44	18.436	63.79	20.936
		Toplam	34	46.03	27.390	63.79	19.933
Teknik Odaklı Öğretim Grubu	Cinsiyet	Kız	21	38.62	31.999	43.79	30.615
		Erkek	22	51.01	18.891	60.27	16.140
	Beceri Düzeyi	Düşük	15	33.99	34.681	49.97	25.907
		Orta	14	48.84	20.479	42.51	26.772
		Yüksek	14	52.84	18.492	64.36	19.533
		Toplam	43	44.96	26.557	52.22	25.418

Tablo 4.53'te yer alan oyun performansı tüm beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=52.50, Ss=18.889) ve düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=36.41, Ss=29.954) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=51.01, Ss=18.891) ve düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=33.99, Ss=34.681) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=38.62, Ss=31.999), orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=48.84, Ss=20.479) ve yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=52.84, Ss=18.492) oyun performansı tüm beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=37.84, Ss=34.364), orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=48.39, Ss=33.522) ve yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=51.44, Ss=18.436) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm beceri uygulaması ön test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=51.44, Ss=18.436) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=44.96, Ss=26.557) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.53'te yer alan oyun performansı tüm beceri uygulaması son test yüzdelik ortalama değerleri incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan kız öğrencilerin ($\bar{x}$=59.61, Ss=21.316), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$=67.09, Ss=18.681) düşük becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=65.65, Ss=21.244) ve orta becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=62.10, Ss=19.299) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerden ($\bar{x}$=43.79, Ss=30.615), erkek öğrencilerden ($\bar{x}$=60.27, Ss=16.140), düşük becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=49.97, Ss=25.907) ve orta becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=42.51, Ss=26.772) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan yüksek becerili öğrencilerin ($\bar{x}$=64.36, Ss=19.533) oyun performansı tüm beceri uygulaması son test yüzdelik ortalama değerleri Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan yüksek becerili öğrencilerden ($\bar{x}$=63.79, Ss=20.936) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansı tüm beceri uygulaması son test yüzdelik ortalaması ($\bar{x}$=63.79, Ss=19.933) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{x}$=52.22, Ss=25.418) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.54. Oyun Performansı Tüm Beceri Uygulaması Etkileşim Sonuçları

		F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Tüm Beceri Uygulaması	Pillai's Trace	10.480[b]	1.000	65.000	.002	.139
	Wilks' Lambda	10.480[b]	1.000	65.000	.002	.139
Tüm Beceri Uygulaması * Grup	Pillai's Trace	.010[b]	1.000	65.000	.919	.000
	Wilks' Lambda	.010[b]	1.000	65.000	.919	.000
Tüm Beceri Uygulaması * Grup * Cinsiyet	Pillai's Trace	.043[b]	1.000	65.000	.837	.001
	Wilks' Lambda	.043[b]	1.000	65.000	.837	.001
Tüm Beceri Uygulaması * Grup * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	1.453[b]	2.000	65.000	.241	.043
	Wilks' Lambda	1.453[b]	2.000	65.000	.241	.043
Tüm Beceri Uygulaması * Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	Pillai's Trace	3.047[b]	2.000	65.000	.054	.086
	Wilks' Lambda	3.047[b]	2.000	65.000	.054	.086

Tablo 4.54.'te bağımsız değişkenlerin oyun performansı tüm beceri uygulaması ANOVA etkileşim tablosu sunulmuştur. Elde edilen verilerde çalışmaya katılan bütün öğrencilerin tüm beceri uygulaması ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı etkileşim bulunmuştur ($F(1)= 10.480$, $p<.05$, $\eta^2=.139$). Ancak grup ($F(1)= .010$, $p>.05$, $\eta^2=.000$), grup ve cinsiyet ($F(1)= .043$, $p>.05$, $\eta^2=.001$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= 1.453$, $p>.05$, $\eta^2=.043$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 3.047$, $p>.05$, $\eta^2=.086$) ön test-son testleri arasında anlamlı etkileşim bulunmamıştır.

Tablo 4.55. Oyun Performansı Tüm Beceri Uygulaması Grup İçi ANOVA Sonuçları

			Sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Toplam Uygulaması	Beceri	Sphericity Assumed	1	5046.523	10.480	.002	.139
		Greenhouse-Geisser	1.000	5046.523	10.480	.002	.139
Hata (Tüm Uygulaması)	Beceri	Sphericity Assumed	65	481.524			
		Greenhouse-Geisser	65.000	481.524			

Tablo 4.55. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin tüm beceri uygulaması son test değerleri ile ön test değerleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(1)= 10.480$, $p<.05$, $\eta^2=.139$).

Tablo 4.56. Oyun Performansı Tüm Beceri Uygulaması Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

	sd	$\bar{x}^2$	F	p	η^2
Grup	1	869.462	1.193	.279	.018
Grup * Cinsiyet	1	204.615	.281	.598	.004
Grup * Beceri Düzeyi	2	470.016	.645	.528	.019
Grup * Cinsiyet * Beceri Düzeyi	2	30.013	.041	.960	.001
Hata	65	728.526			

Tablo 4.56. incelendiğinde tüm beceri uygulaması ortalama değerlerin grup ($F(1)= 1.193$ $p>.05$, $\eta^2=.018$), grup ve cinsiyet ($F(1)= .281$, $p>.05$, $\eta^2=.004$), grup ve beceri düzeyi ($F(1)= .645$, $p>.05$, $\eta^2=.019$) ile grup, cinsiyet ve beceri düzeyleri ($F(1)= 0.41$, $p>.05$, $\eta^2=.001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.57. Oyun Performansı Yüzdelik Fark Tablosu

	Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu			Teknik Odaklı Öğretim Grubu		
	Ön test	**Son Test**		**Ön test**	**Son Test**	
	$\bar{x}$	**$\bar{x}$**	**Yüzdelik Fark**	**$\bar{x}$**	**$\bar{x}$**	**Yüzdelik Fark**
Tüm Karar Verme	%35.08	%67.05	+%31.97	%47.96	%40.09	-%7.4
Tüm Hücum Karar Verme	%25.99	%61.67	+%35.68	%41.47	%32.94	-%8.53
Hücumda Topla Karar Verme	%16.33	%54.56	+%38.23	%37.04	%27.84	-%9.2
Hücumda Topsuz Karar Verme	%35.66	%68.78	+%33.12	%45.90	%38.05	-%7.85
Defansif Karar Verme	%53.24	%77.82	+%24.58	%60.93	%54.39	-%6.54
Tüm Beceri Uygulaması	%46.03	%63.79	+%17.76	%44.96	%52.22	+%7.26
Hücumda Beceri Uygulaması	%44.42	%58.27	+%13.85	%45.17	%47.25	+%2.08
Defansif Beceri Uygulaması	%47.64	%69.31	+%21.67	%44.75	%57.20	+%12.45

Tablo 4.57'de grupların oyun performansı yüzdelik farkı gösterilmektedir. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubundaki öğrenciler tüm karar vermede +%31.97, tüm hücum karar vermede +%35.68, hücumda topla karar vermede +%38.23, hücumda topsuz karar vermede +%33.12, defansif karar vermede +%24.58, tüm beceri uygulamasında +%17.76, hücumda beceri uygulamasında +%13.85 ve defansif beceri uygulamasında +%21.67 artış göstermiştir.

Teknik Odaklı Öğretim grubundaki öğrenciler tüm beceri uygulamasında +%7.26, hücumda beceri uygulamasında +%2.08, defansif beceri uygulamasında +%12.45 artış göstermiştir. Teknik odaklı öğretim grubundaki öğrenciler tüm karar vermede -%7.4, tüm hücum karar vermede -%8.53, hücumda topla karar vermede -%9.2, hücumda topsuz karar vermede -%7.85 ve defansif karar vermede -%6.54 azalma göstermiştir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1.Tartışma

Çalışmanın amacı Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin futbol taktik bilgi, teknik ve oyun performansına etkisini incelemektir. Elde edilen bulgular çalışmanın problem ve alt problemlerine uygun olarak tartışılmıştır. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile ilgili sınırlı çalışma yer aldığında beden eğitiminde oyun temelli farklı modellerle de tartışma desteklenmiştir.

Araştırma sorusu 1. *Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen iki farklı futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol taktik bilgileri arasında fark var mıdır?*

"Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören ortaokul öğrencilerin futbol taktik bilgileri Teknik Odaklı Öğretim grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksektir." hipotezi savunulmuştur. Elde edilen bulgularda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin futbol taktik bilgileri Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilere göre istatistiksel olarak kısmen anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bulgular çalışmanın hipotezini doğrulamaktadır. Literatürdeki sınırlı sayıdaki çalışma incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeliyle işlenen badminton (Çabıtcı, 2021) ve futbol (Dervent vd., 2022) ünitelerinde Teknik Odaklı Öğretim grubuna göre taktik bilgi düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmayla benzer sonuçları yansıtan çalışmalar olmasına karşın Xie (2018) yapmış olduğu on derslik futbol ünitesinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim grupları arasında taktik bilgileri arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Çalışmanın on dersle ve az sayıda katılımcıyla sınırlandırılmış olması öğrencilerin taktik bilgileri üzerine anlamlı düzeyde etki etmemiş olabilir. Ancak yine de Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin taktik bilgi düzeylerinde daha fazla artış olduğu görülmüştür. Literatürdeki oyun temelli öğretim yöntemleri incelendiğinde atletizm (Hastie vd., 2013), cimnastik (Koyuncuoğlu, 2015), voleybol (Asma ve Soytürk, 2018; Mitchell vd., 1995) bilgi düzeylerinde ve badminton (Hastie vd., 2022), basketbol (Gray ve Sproule, 2011) sporlarının taktik anlayışlarında Teknik Odaklı Öğretime göre daha fazla artış olduğu bulunmuştur.

Alt problem 1. *Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeliyle ve Teknik Odaklı Öğretimle işlenen futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol taktik bilgisi ön test-son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

"Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin futbol taktik bilgisi ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır." ve "Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin futbol taktik bilgisi ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur." hipotezleri savunulmuştur. Elde edilen bulgularda zaman içinde ana etki olarak öğrencilerin taktik bilgi düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu bulunurken grup açısında bir etkileşimin olmadığı sonucuna varılmıştır ($p>.05$). "Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin futbol taktik bilgisi ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır." hipotezi reddedilirken, "Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin futbol taktik bilgisi ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur." hipotezi doğrulanmıştır. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da ön test-son test değerleri Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla arttığı görülmüştür.

Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim yöntemleriyle işlenen futbol ünitesinde Xie (2018) her iki grubun futbol taktik bilgisi ön test ve son testleri arasında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Dervent vd. (2022) futbol ünitesinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test taktik bilgi düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu ancak Teknik Odaklı Öğretim grubunun ön test ve son testlerinde istatistiksel farklılık olmadığını bulmuşlardır. Çabıtçı (2021) aynı yöntemlerle işlediği badminton ünitesinde öğrencilerin taktik bilgilerinde zaman içinde anlamlı düzeyde gelişim olduğu ve grup açısından istatistiksel olarak anlamlı etkileşim olduğunu Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerinde daha fazla gelişim kaydettiğini bulmuştur. İlgili araştırmalar incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunun son testleri ön testlerine göre artış gösterdiği bazı çalışmalarda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin taktik bilgisinin artış göstermesinin modelin yapısıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Modelde sunulan oyun senaryoları oyunun özünü yansıtan ve teknik, taktik, stratejiler ve oyun kuralları gibi parametreleri içermektedir. Öğrenciler gruplarındaki (öğrenme topluluğu) farklı bilgi ve beceri düzeyinde katılımcının yer aldığı

bir ortamda oyun senaryosunu analiz etmişlerdir. Analiz birimi sonrasında farklı öğrenci görüşleriyle oyunun bahsedilen parametreleriyle ilişki kurarak en doğru kararı almaya ve sonrasında uygulamaya çalışmışlardır. Böylelikle bireyler, aktivite, bilgi ve beceriler arasında etkileşim ile sosyal dönüşüm yaşayarak öğrencilerin futbol taktik bilgi düzeyinde artış olduğu düşünülmektedir. Teknik Odaklı Öğretim grubunda ise branşa özgü tekniğin fazlaca tekrarı ve oyuna katılım için teknik yeterli sahip olma varsayımı göz önüne alındığında oyunun taktik ve stratejileri göz ardı edilmektedir. Bunun sonucunda öğrenciler teknik yeterliliklerini arttırmalarına karşın bunları ne zaman ve nerede uygulayacakları yani taktiksel farkındalığa etki etmediği düşünülmektedir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeliyle yürütülen beden eğitimi derslerinde taktik bilgisi geliştirmede daha fazla etkili olduğu görülmüştür (Çabıtçı, 2021; Dervent vd., 2022; Xie, 2018). Yapılan ön test-son test analizlerinde anlamlı farklılık bulunmamasının nedeni olarak yapılan analizler ya da taktik bilgisinin testinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Taktik bilgisinin uzman geçerliliği olmasına karşına görünüş geçerliliği, yapı geçerliliği ve test-tekrar-test güvenirliliği yapılmamıştır.

Araştırma sorusu 2. *Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen iki farklı futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol teknikleri arasında anlamlı fark var mıdır?*

"Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen iki farklı futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerin futbol teknikleri arasında anlamlı fark yoktur." hipotezi savunulmuştur. Yapılan analizlerde iki farklı yöntemle işlenen futbol ünitesinde öğrencilerin teknikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Sonuç olarak hipotez kabul edilmiştir. Dervent vd. (2023) Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile Teknik Odaklı Öğretim yöntemiyle işlenen on derslik futbol ünitesinde gruplar arasında pas-kontrol, top sürme ve şut tekniklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Elde edilen bulgular Dervent ve diğerlerinin (2023) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Çabıtçı (2021) badminton ünitesinde bu iki yöntemi kullanarak işlediği derslerde gruplar arasında Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Badmintonun bireysel spor olması daha fazla pratik şansı vermesi etkili gelişim sağlayabileceği söylenebilir. Bu nedenle iki çalışmadaki farklılığın

nedeni spor branşlarının taşıdığı kendine özgü teknik gereksinimlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Literatürdeki oyun temelli öğretim yöntemleri incelendiğinde Teknik Odaklı Öğretim ile kıyaslanarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin teknik gelişimleri Spor Eğitim Modeli futbol top sürme tekniği (Doydu ve Çoknaz, 2013), voleybol (Pritchard vd., 2008) ve masa tenisi (Chenchen vd., 2019) ünitelerinde, Taktik Oyun Modeli futbol (Chatzopoulos vd., 2006), çim hokeyi (Turner ve Martinek, 1999), badminton (French vd., 1996a; French vd., 1996b) ve voleybol (Mitchell vd., 1995) ünitelerinde, Oyun Uygulamaları Yaklaşımı masa tenisi drive tekniği (Zhang vd., 2012) ve badminton (Hastie vd., 2022; Liu vd., 2021) ünitelerinde teknik gelişimlerinin gruplar arasında farklılık göstermediği bulunmuştur. Bazı çalışmalarda oyun merkezli öğretim yöntemlerinin lehine anlamlı fark bulunurken (Korkmaz, 2021; Koyuncuoğlu, Liu vd., 2021; 2015; Rocamora vd., 2019; Zhang vd., 2012) bazı çalışmalarda da Teknik Odaklı Öğretim yöntemi lehine bulgular (Pereira vd., 2016; Sural ve Savaş, 2017) yer almaktadır. Teknik Odaklı Öğretimin, tekniğin gelişiminde taktik ve stratejilerden ayrılarak öğretilmesi gerektiği varsayılmaktadır.

Literatürde farklı sonuçlar bulunsa da Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve diğer oyun temelli öğretim modelleri kullanılarak gerçekleştirilen teknik öğretimde öğrencilerin gelişim kaydettiği ve Teknik Odaklı Öğretimle çoğunlukla bir farklılığı olmadığı görülmüştür. Bu da taktik ve stratejileri içeren oyun formuyla yapılan öğretimin teknik gelişimi sağlayabileceğini göstermektedir.

Alt problem 2. *Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeliyle ve Teknik Odaklı Öğretimle işlenen futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol tekniklerinde ön test-son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

"Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin futbol pas-kontrol ve top sürme ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.", "Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin pas-kontrol ve top sürme tekniği ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık vardır.", "Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin şut isabet ve kalite tekniği ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur." ve "Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin şut isabet ve kalite tekniği ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur." hipotezleri savunulmuştur. Elde edilen bulguların analiz sonucunda her iki grubun pas-kontrol teknik ön test son testlerinde zaman etkisine bağlı olarak anlamlı farklılık

vardır. Grup etkileşimin olduğu ve her iki grupta yer alan öğrencilerin son testleri ile ön testleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Böylelikle hipotez kabul edilmiştir.

Top sürme sonuçları incelendiğinde öğrencilerin anlamlı olarak gelişim gösterdiği ancak grup etkileşimi olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Sonuç olarak hipotez reddedilmiştir.

Şut isabet ve kalite teknikleri sonuçları incelendiğinde her iki grubunda ön test-son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda hipotez kabul edilmiştir.

Dervent vd. (2023) yapmış olduğu çalışmada Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim yöntemiyle işlenen futbol ünitesinde öğrencilerin pas-kontrol, top sürme ve şut tekniklerini incelemişlerdir. Pas-kontrol tekniğinde her iki grubun ön test-son testlerinde anlamlı farklılık bulunduğu ve bu çalışmayla benzer sonuca ulaştığı görülmektedir. Top sürme tekniğinde her iki grubunda ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, istatistiksel olarak gelişim göstermediği bulunurken bu çalışmayla aynı sonuca ulaşıldığı bulunmuştur. Şut tekniğinde her iki grubunda ön test-son testleri arasında anlamlı farklılık olmamıştır. Şut tekniği ile ilgili sonuçlar bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Pas-kontroldeki anlamlı farklılığın ders içeriklerinin ve öğretim tasarımlarındaki basamaklamalarında ağırlıklı olarak yer alması sonuçlara olumlu etki ettiği söylenebilir. Şut tekniğinin son haftalarda öğretilmiş olması ve taktiksel öğelerin öğretiminde ağırlıklı olarak pas-kontrol tekniğinin kullanılması top sürme ve şut tekniklerinin gelişmemesinin nedenlerinden olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ders sonlarındaki mini maçlarda farklı düzeydeki öğrencilerin ve cinsiyet katılımını arttırmak amacıyla uyarlanmış kuralların olması (farklı cinsiyetteki birine pas atma, üç pas yapmadan hücum yapmama vb.) top sürme ve şut tekniklerinin öğretim sırasında daha az kullanılmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bu uyarlamalar sözü edilen tekniklerin gelişmesini engellemiş olabilir. Şut teknik testinde öğrencilerin isabet ve kalitesinin birlikte değerlendirilmesi sonuca etki edileceği varsayılmaktadır. Öğrenciler isabetli bir vuruş gerçekleştirmek amacıyla düşük kalitede ya da yüksek kalitede bir vuruş gerçekleştirmek amacıyla isabetsiz vuruşlar gerçekleştirebilmektedir.

Araştırma sorusu 3. *Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ve Teknik Odaklı Öğretim ile işlenen iki farklı futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol oyun performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

"Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören ortaokul öğrencilerin futbol oyun performansları Teknik Odaklı Öğretim grubundaki öğrencilere göre

istatistiksel olarak daha yüksektir.” hipotezi savunulmuştur. Bulguların analizinde elde edilen sonuçlara göre oyun performansı karar verme ve beceri uygulaması boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu nedenle hipotez reddedilmiştir. Dervent vd. (2023) yaptıkları çalışmada oyun performansı karar verme bileşeninde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli lehine anlamlı farklılık bulurken, beceri uygulaması bileşeninde gruplar arası farklılık olmadığını bulmuştur. Bu çalışma oyun performansı karar verme bileşeni açısından farklılık gösterirken beceri uygulaması bileşeninde benzer sonuç bulunduğu ortaya çıkmıştır. Teknik gelişim, oyun performansında beceri uygulamasında önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çalışmada yeterli düzeyde teknik gelişimi sağlamamış olması oyun performansında beceri uygulamamasına yansımamış olabilir. Ortaokul öğrencilerinin katılmış olduğu Taktik Oyun Modeli ile işlenen futbol, çim hokeyi ve badminton oyun performansı beceri uygulaması bileşeninde Teknik Odaklı Yaklaşım ile kıyaslandığında farklılık olmadığı bulunmuştur (Chatzopoulos vd., 2006; French vd., 1996a; French vd., 1996b; Turner ve Martinek, 1999). Ancak Spor Eğitim Modeli ile işlenen futbol (Doydu ve Çoknaz, 2013), voleybol (Pritchard vd., 2008) ve hentbol (Rocamora vd., 2019) ünitelerinde oyun performansı beceri uygulaması bileşeninde Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerle kıyaslandığında anlamlı olarak daha fazla gelişim gösterdiği bulunmuştur.

Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinde yer alan öğrencilerin karar verme bileşeninde gelişim göstermesinin nedeni modelin yapısıyla açıklanabilir. Modelin otantik olma ve karar alma süreçlerinde öğrencileri dahil etmesi etkili olabilir. Otantik olma durumu; oyun senaryosunun gerçek maçı yansıtan bir parça olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenmelerinin gerçeğe en yakın koşullarda yapıldığı söylenebilir (Li vd., 2018; Rovegno, 2012). Bu senaryolarda öğrenciler analiz ederek ve ilişki kurarak karar verme süreçlerinde merkezde olması oyun performansı karar verme bileşeninde artış göstermesinin nedeni olarak açıklanabilir. Sonuç olarak Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin oyun performansında Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla gelişim gösterdiği bulunmuştur. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin özünde yer alan analiz etme, ilişkisellik ve otantiklik öğretimin gerçek oyun koşullarına aktarılmasını kolaylaştırmış olabileceği söylenebilir (Li vd., 2018; Rovegno, 2012). Bunun yanı sıra pedagojik ilkelerin uygulanmasında öğrencilerin karar verme süreçlerine öğrenme topluluğunda yer alarak dahil olması ve öğretmenin yansıtıcı

soruları sorması anlamlı öğrenmeyi sağlayarak oyun performansına katkıda bulunmuş olabilir.

Alt problem 3. *Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeliyle ve Teknik Odaklı Öğretimle işlenen futbol ünitesine katılan ortaokul öğrencilerinin futbol oyun performansı ön test-son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

"Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı topla karar verme, topsuz karar verme, defansif karar verme, tüm hücum karar verme ve tüm karar verme ön test-son testi arasında anlamlı farklılık vardır.", "Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı topla karar verme, topsuz karar verme, defansif karar verme, tüm hücum karar verme ve tüm karar verme ön test-son testi arasında anlamlı farklılık yoktur.", "Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı hücumda beceri, defansif beceri ve tüm beceri uygulaması ön test-son testi arasında anlamlı farklılık yoktur." ve "Teknik Odaklı Öğretim grubunda öğretim gören öğrencilerin oyun performansı hücumda beceri, defansif beceri ve tüm beceri uygulaması ön test-son testi arasında anlamlı farklılık yoktur." hipotezleri savunulmuştur. Elde edilen bulguların analizleri sonucunda Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin topla karar verme, topsuz karar verme, defansif karar verme, hücumda tüm karar verme ve tüm karar verme ön test-son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Böylelikle hipotezler kabul edilmiştir. Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin topla karar verme, topsuz karar verme, defansif karar verme ve hücumda tüm karar verme ön test-son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak tüm karar vermede istatistiksel olarak anlam düzeyde düşüş bulunmuştur. Tüm karar verme hipotezi reddilerken diğer hipotezler kabul edilmiştir.

Beceri uygulaması ile ilgili sonuçlar incelendiğinde zaman içerisinde defansif beceri uygulaması ve tüm beceri uygulamasında anlamlı gelişim olsa da grup etkileşimi bulunmamıştır. Hücumda beceri, defansif beceri ve tüm beceri uygulamaları her iki grubunda ön test-son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Dervent vd. (2023) oyun performansını ön test-son test modelli değerlendirmeseler de Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin karar vermede daha yükse değere sahip olduğu bulunmuş ve bu çalışmayla benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Hücumda beceri ve tüm beceri uygulamalarında Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan

öğrencilerin Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilere göre yüzdelik değerlerinin daha fazla olduğu ve yapılan bu çalışmayla benzerlik olduğu bulunmuştur. Dervent vd. (2023) Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilere göre defansif beceri uygulamasında yüzdelik olarak daha başarılı olduğunu bulmuştur. Ancak yapılan bu çalışmada her iki grupta defansif beceri uygulamasında artış gösterse de Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli grubunda yer alan öğrencilerin daha fazla başarılı performans sergilediği görülmüştür. Dervent vd. (2023) çalışmalarında ağırlık olarak hücumla ilgili tekniklere odaklanmış olması bu farklılığa sebep olmuş olabilir.

Teknik Odaklı Öğretim grubunda yer alan öğrencilerin tüm karar vermede anlamlı bir düşüş yaşamasının nedeni durumsal öğrenme teorisine göre açıklanabilir ve ders öğretiminde kullanılan uyarlanmış kurallardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Durumsal öğrenme teorisinde meşru çevresel öğrenme ile öğrenme topluluklarında adım adım tam katılımcı olma durumu göz önüne alındığında futbolda düşük becerili ve kültürel açından kız öğrencilerin bu süreci yaşadığı düşünülmektedir. Kullanılan öğretim yöntemi sadece teknik odaklı olması ve taktik vurgusunun olmaması farklı parametrelerle ilişki kurulmamasına neden olmaktadır. Ders öğretiminde kullanılan üç pas yapmadan hücum yapılamaz, farklı cinsiyette biriyle paslaşarak hücum yapılabilir vb. uyarlanmış kurallar farklı düzeydeki öğrencilerin derse katılımını sağlamanın yanı sıra teknik gelişimde etkili olsa da karar verme süreçlerini etki etmemektedir. Bu çerçeveden bakınca öğrenciler oyun performansı son testinde sürece katılımlarını arttırmış ve teknik gelişimlerinde artış olduğu da görülmüştür. Ancak beceri uygulamasını başarılı yapsalar da doğru kararları verememişlerdir. Örneğin; ön testte düşük ve kız öğrencilerin yüksek becerili öğrencilerin verdiği görev kapsamında sahanın belirli bir yerinde beklerken, son testte oyun alanında topun olduğu yer bulunmaya başlamışlardır. Rakipteki topa takım arkadaşı baskı yaparken yanlış karar vererek kendisi de baskıda bulunmuş ancak topu rakipten kaptığı için başarılı beceri uygulaması göstermiştir.

Sonuç olarak öğretim yöntemi ve uyarlanmış oyun kurallarından kaynaklı öğrenciler oyunun teknik dışındaki parametrelerinde gelişim sağlayamadığı, analiz edemeyip ilişki kuramadığı için düşüş olduğu düşünülmektedir. Gray ve Sproule (2011) Taktik Oyun Modeli ile Teknik Odaklı Öğretim yöntemiyle işlenen basketbol ünitesinde öğrencilerin oyun performanslarını incelemiştir. Elde edilen bulgularda Teknik Odaklı Öğretim grubunun oyun performansı topsuz karar verme son test değerlerinde ön test değerlerine göre azalma olduğu bulunmuştur.

5.2.Sonuç

Bu çalışmanın amacı Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile işlenen futbol ünitesinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin futbol taktik bilgisi, teknik ve oyun performansına etkisini incelemektir. Teknik Odaklı Öğretim yöntemi karşılaştırma grubu olarak kullanırken çalışmaya toplam 77 öğrenci katılmıştır. On altı derste futbol teknik ve taktik öğretimi iki derste öğrenilen ders içeriklerine yönelik yapılan mini maçlar ile toplam 18 ders olacak şekilde işlenmiştir. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin öğrencilerin taktik bilgisini ve oyun performansını geliştirmede Teknik Odaklı Öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknik gelişimde her iki yaklaşımda öğrencilerin benzer performans sergilediği görülmüştür. Sonuç olarak öğretim programlarında yer alan kavram, ilke, taktik ve stratejileri bilme gibi bilişsel kazanımların yanı sıra bu bilişsel kazanımların uygulanması ile motor beceri ve hareket kalıplarının sergilenmesi gibi psiko-motor kazanımlara ulaşmada Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Aynı zamanda teknik gelişimde taktik ve stratejileri ayrıştırarak yapılan öğretimle Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin benzer gelişim sağlamış olması bütüncül öğrenmeyi sağladığı bulunmuştur. Sonuç olarak beden eğitimi dersinde Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modelinin kullanılması programda yer alan farklı kazanımlara ulaşmada ve öğrencilerin taktik, teknik ve oyun performansını geliştirmede etkili bir model olduğu görülmüştür.

5.3.Öneriler

Elde edilen bulgular ışında araştırmacılar, öğretim programları ve öğretmenler için öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılar için:

- Sonraki yapılacak çalışmalarda farklı spor branşlarının öğretimi ve farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi,
- Karşılaştırmalı yapılacak çalışmalarda öğretmen ve öğrenci davranışları gibi değişkenlerin kontrol edilerek uygulamadaki etkisi göz önüne alınması,
- Karşılaştırmalı çalışmalarda benzer özelliklere sahip birden fazla öğretmen kullanılarak veri zehirlenmesi engellenmeye çalışılması,
- Durumsal öğrenme teorisi göz önüne alındığında Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli ile işlenen derslerde öğrencilerin öğrenme topluluğunda adım adım

tam katılımcı olma yolundaki dinamik sürece ışık tutması amacıyla nitel çalışmaların yapılması,

- Spor branşının oyun kuralları, teknikleri, taktikleri ve stratejileri gibi parametreleri dikkate alınarak bir oyun senaryosunun nasıl oluşturulacağına dair beden eğitimi öğretmenlerine rehber tablo oluşturulması,

Öğretim programı için:

- Bu modelin, model temelli öğretimlerde kullanılmasına yönelik teşvik,
- Hizmet içi eğitimlerle tanıtılması,

Beden eğitimi öğretmenleri için:

- Programda yer alan kazanımlara ulaşmada spor branşlarının öğretiminde modelin kullanılması,

Spor ve fiziki etkinlikler dersinin yıllık planlaması model kullanılarak oluşturulması önerilmektedir.

Kaynakça

Alagül & Gürsel (2017). Taktiksel Oyun Modeli (TOM). A. Dilşad Mirzeoğlu (ed.), Model temelli beden eğitimi öğretimi içinde (s.163-184). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi

Asma, M. & Soytürk, M. (2018). Oyun uygulamaları ve öğretmen merkezli öğretim ile gerçekleştirilen voleybol derslerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 4.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2021). The shape of the Australian Curriculum: Health and physical education. https://www.australiancurriculum.edu.au/download?view=f10

Balakrishnan, M., Rengasamy, S., & Aman, M.S. (2011). Effect of teaching games for understanding approach on students' cognitive learning outcome. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 5(5), 714–716.

Blomqvist, M., Vänttinen, T., & Luhtanen, P. (2005). Assessment of secondary school students' decision-making and game-play ability in soccer. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 10(2), 107-119. https://doi.org/10.1080/17408980500104992

Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. doi:10. 3102/0013189X018001032

Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R. Thorpe, Bunker, D., & Almond, L (Ed.), Rethinking games teaching (pp. 7-10). Loughborough: University of Technology, Loughborough.

Byra, M. (2012). Teaching styles andinclusive pedagogies. David Kirk, Doune Macdonald & Mary O'Sullivan (ed.), The handbook of physical education içinde (s.449-466). London, UK: Sage Publications.

Chatzopoulos, D., Drakou, A., Kotzamanidou, M. & Tsorbatzoudis, H. (2006). Girls' soccer performance and motivation: Games vs technique approach. *Perceptual and Motor Skill*, 9103, 463-470.

Chenchen, X., Rong, G. & Shuaijing, X. (2019). Impact of a sport education season on students' table tennis skills and attitudes in china's high school. *International Journal of Information and Education Technology*, 9, 11, 820-825. doi: 10.18178/ijiet.2019.9.11.1311

Çabıtçı, M. (2021). Oyun senaryolarıyla durumsal öğretim modeli uygulamasının ortaokul öğrencilerinin taktik bilgisi, beceri gelişimi, motivasyonları ve oyun performansları üzerine etkisi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Çangır, O. K. (2019). *Uzun süreli spor eğitim modeli uygulamalarında öğretmen ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Dervent, F., Devrilmez, E., Xie, X. & Li, W. (2019). Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim: Beden Eğitimi Derslerinde Spor Öğretimi için Yenilikçi Bir Model. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi,* 11(1); 22-36. DOI:10.30655/besad.2019.13

Dervent, F., Xie, X. Devrilmez, E., Nayır, N. & Li, W. (2022). Effects of situated game teaching through set plays on soccer tactical knowledge among Turkish secondary school students. *Journal of Teaching in Physical Education* 41, 3, 382-390 doi: https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0042

Dervent, F., Xie, X. Devrilmez, E., Nayır, N. & Li, W. (2023). Effects of situated game teaching through set plays on middle school students' soccer skills and game performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42, 3, 410-419. doi: 10.1123/jtpe.2021-0295

Doydu, İ. & Çoknaz, H. (2013). İlköğretim II. kademe ders dışı futbol çalışmasında uygulanan spor eğitimi modelinin öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve oyun performansı erişi düzeylerine etkisi. *International Journal of Human Sciences,* 10(1), 925-958.

Erdem, S. (2019). 6. sınıf voleybol dersinin etkileşimli video ve spor eğitimi modeli ile öğretiminin öğrencinin erişi ve tutumuna etkisinin değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Farias, C. F., Mesquita, I. R. & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149

French, K.E., Werner, P.H., Rink, J., Taylor, K, & Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418–438. https://doi. org/10.1123/jtpe.15.4.418

French, K.E., Werner, P.H., Taylor, K., Hussey, K., & Jones, J. (1996). The effects of a 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 439–463. https:// doi.org/10.1123/jtpe.15.4.439

Gray, S. & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16, 1, 15-32. doi: 10.1080/17408980903535792

Griffin, L. L., Oslin, J. L. & Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two ınstructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66:sup1, A-15-A-89. doi: 10.1080/02701367.1995.10608846

Hastie, P. A. & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 3, 422-431 doi: http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141

Hastie, P. A., Calderon, A., Rolim R. J. & Guarino A. J. (2013). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 336–344. doi: 10.1080/02701367.2013.812001

Hastie, P., Wang, W., Liu, H. & He, Y. (2022). The effects of play practice ınstruction on the badminton content knowledge of a cohort of chinese physical education majors. *Journal of Teaching in Physical Education,* 41, 347-355 doi: https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0075

Höner, O., Votteler, A., Schmid, M., Schultz, F., & Roth, K. (2015). Psychometric properties of the motor diagnostics in the German football talent identification and development programme. *Journal of Sports Sciences*, 33(2), 145-159. https://doi.org/10.1080/02640414.2014.928416

Hünük & Saraç Oğuzhan (2017). Spor Eğitim Modeli (SEM). A. Dilşad Mirzeoğlu (ed.), Model temelli beden eğitimi öğretimi içinde (s. 139-162). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi

International Baccalaureate. (2014). Middle years programme: Physical and health education. https://www.ibo.org/programmes/ middle-years-programme/curriculum/physical-and-health-education/

İnce, M. L., & Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. Eğitim ve Bilim, 35 (157), 128-139.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler* (23. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık

Keske Aksoy, G., & Gürsel, F. (2015). Modele Dayalı Uygulamada Beden Eğitimi Öğretmenini Güçlendiren ve Yavaşlatan Ögeler. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 73-82. DOI: 10.1501/Sporm_0000000271

Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177–192. doi:10.1123/jtpe.21. 2.177

Korkmaz, M. (2021). Spor eğitim modeline dayalı temel tenis eğitiminin 10–11 yaş çocuklarda temel motor ve tenis becerileri ile liderlik özelliği gelişimine etkisi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

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

Launder, A. (1973). Soccer for schools-A modern approach. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 44:9, 25-27.

Launder, A. & Piltz, W. (2013). *Play practice : Engaging and developing skilled players from beginner to elite (2nd ed.).* New Zealand: Human Kinetics.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everday life*. New York, NY:Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY:Cambridge University Press.

Lee, M. A. & Ward, P. (2009) Generalization of tactics in tag rugby from practice to games in middle school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 2, 189-207, DOI: 10.1080/17408980801974937

Li, W., Dervent, F., & Xie, X. (2018) Soccer Techniques and Tactics for 3rd-8th Grade Students in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance.*

Li, W., Xie, X., & Li, H. (2018). Situated game teaching through set plays: A curricular model to teaching sports in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education,* 37, 352-363. doi:10.1123/jtpe.2018-0001

Li, Y. (2021). *Effects of situated game teaching through set plays on college students' tactical knowledge, skill performance, game play, and situational interest in physical education* [Doctoral dissertation, Ohio State University].

Liu, H., Wang, W., He, Y. & Hastie, P. (2020). The impact of play practice on chinese physical education pre-service teachers badminton content knowledge. *The Asian Journal of Kinesiology*, 22, 3, 17-23 · DOI: https://doi.org/10.15758/ajk.2020.22.3.17

Liu, H., Wang, W., Zhang, W. & Hastie, P. (2021). College students' development of badminton skills and tactical competencies following play practice. *Journal of Teaching in Physical Education,* 40, 264-292 doi: https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0292

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education (3th ed.).* Routledge London and New York.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2007). *Beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018a). 5-8. sınıflar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018b). 5-8. sınıflar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201892712158152-13.1-%C3%96P%202018-115%20Spor%20ve%20Fiziki%20Etkinlikler.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2022/2772_Subat_2022.pdf

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L (2021). *Teaching sport concepts and skills: (4th ed.).* Champaign, IL: Human Kinetics.

Nathan, S. (2016). Badminton instructional in malaysian schools: A comparative analysis of tgfu and sdt pedagogical models. *SpringerPlus,* 5, 1215. doi: 10.1186/s40064-016-2872-3

Parsak, B., & Saraç, L. (2020). Turkish physical education eeachers' use of teaching Styles: self-reported versus observed. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 137-146. https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0320

Pereira, J., Araujo, R., Farias, C., Bessa, C. & Mesquita, I. (2016). Sport education and direct ınstruction units: comparison of student knowledge development in athletics. *Journal of Sports Science and Medicine*, 15, 569-577.

Pereira, J., Hastie, P., Araujo, R., Farias, C., Rolim, R. & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct ınstruction approach. Journal of Sports Science and Medicine, 14, 118-127.

Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R. & Metzler, J. N., I. (2008). Effects of two ınstructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(4), 219-236. doi: 10.1080/10913670802349774

Rink, J. (1999). *Instruction from a learning perspective*. Colin A. Hardy & Mick Mawer (ed.), Learning and teaching in physical education içinde (s.149-167). London, UK: Falmer.

Rink, J. E. (2002). *Teaching physical education for learning (4th ed.)*. New York, NY: The McGraw-Hill.

Rink, J. E., French, K. E. & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.

Rocamora, I., González-Víllora, S., Fernández-Río, J. & María, A. P. N. (2019): Physical activity levels, game performance and friendship goals using two different pedagogical models: Sport education and direct instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 24, 1, 87-102. doi: 10.1080/17408989.2018.1561839

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.

Rovegno, I. (2012). *Situated perspectives on learning*. David Kirk, Doune Macdonald & Mary O'Sullivan (ed.), The handbook of physical education içinde (s.262-274). London, UK: Sage Publications.

Saraç Oğuzhan, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin spor eğitim modeline ilişkin deneyimleri: boylamsal bir çalışma*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality physical education through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69, 4, 18-20.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Society of Health and Physical Educators America [SHAPE America]. (2013). Grade-level outcomes for k–12 physical education. Human Kinetics. https://www.shapeamerica.org/Common/Uploaded%20files/document_manager/standards/pe/Grade-Level-Outcomes-for-K-12-Physical-Education.pdf

Sural, V. & Savaş S. (2017). Farklı öğretim yöntemleriyle işlenen basketbol dersinin öğrencilerin psikomotor erişi düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 1, 345-360.

Sweeting, T. & Rink J. E. (1999). Effects of direct ınstruction and environmentally designed ınstruction on the process and product characteristics of a fundamental skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 2, 216-233.

The Ontario Curriculum. (2019). Grade 1–8: Health and physical Education. https://preview-assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/db4cea83-51a1-458d-838a-4c31be56bc35/2019-health-pysical-education-elem-PUBLIC.pdf

The Stationery Office. (1999). Physical education curricculum. https://www.curriculumonline.ie/getmedia/ca8a385c-5455-42b6-9f1c-88390be91afc/PSEC05_Physical-Education_Curriculum.pdf

Turner, A. P. & Martinek, T. J. (1999). An ınvestigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 3, 286-296. doi: 10.1080/02701367.1999.10608047

Van der Mars, H. (1989). Observer reliability: Issues and procedures. *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*, 2, 53-80.

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi,* 3, 11, 421-442.

Zhang, P., Ward, P., Li, W., Sutherland, S. & Goodway, J. (2012). Effects of play practice on teaching table tennis skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 1 71-85. doi: 10.1123/jtpe.31.1.71

Xie, X. (2018). *Effects of situated game teaching through set plays on secondary students' tactical knowledgeand situational interest in physical education.* Yayınlanmamış doktora tezi. The Ohio State University, Columbus, OH, USA.

Ekler

EK-1. Oyun Performansını Değerlendirme Ölçeği

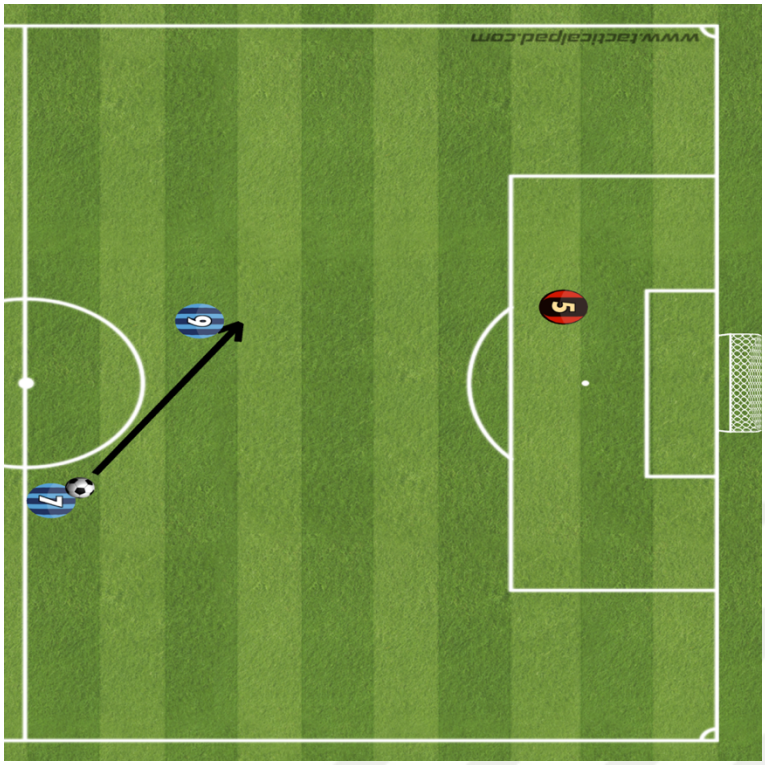
Ana kategori – (1) Karar Verme			
Alt kategori – (2) Topla karar verme			
1=Uygun	**Kod**	**0=Uygun değil**	**Kod**
Boştaki takım arkadaşına pas (markajda olmayan, çok uzakta ya da çok yakında olmayan)	**POT**	Markajdaki takım arkadaşına pas	**PCT**
Top tutma (boşta takım arkadaşı yok)	**HB**	Çok yakın ya da çok uzaktaki takım arkadaşına pas	**PTCF**
İyi gol girişimi (kale tamamen açık, uygun mesafe)	**GSA**	Top tutma (pas ya da şut daha uygunken)	**HBI**
		Engellenen şut ya da uygun olmayan mesafe	**BSID**
Karar yok. Pozisyon oyuncunun karar vermesi için çok hızlı gelişti, oyuncu artık pozisyonun sonucuna etki edemez			**NDOB**
Alt kategori – (3) Hücumda topsuz karar verme			
1=Uygun	**Kod**	**0=Uygun değil**	**Kod**
Oyunun akışının gerektirdiği şekilde hareketlenme	**MRFGO**	Oyunun akışına uygun olmayan şekilde hareketlenme	**IMRFGO**
Hareketlenmeye gerek yok (zaten boşta)	**NMN**	İhtiyaç olduğunda hareketlenme yok (markaj altında kalma, amaç yok)	**NMWN**
Pas almak için bir pozisyona hareketlenme	**MRP**	Zayıf hareketlenme (çok yakına, uzağa ya da kalabalığa, başka takım arkadaşının yanına)	**PM**
Alt kategori – (4) Defansif karar verme			
1=Uygun	**Kod**	**0=Uygun değil**	**Kod**
Oyunun akışının gerektirdiği şekilde hareketlenme	**MRFGD**	Oyunun akışına uygun olmayan şekilde hareketlenme	**IMRFGD**
Bir rakibe karşı savunma (savunma ya da markaj)	**DAO**	Savunma yok ya da defansif yardım sağlamamak (kademe, markaj ya da savunma)	**NDPDH**
Defansif yardım sağlamak (kademe)	**PDH**	Uygun olmadığında topu kazanmaya çalışmak	**TWBNA**
Uygun olduğunda topu kazanmaya çalışmak (ikili mücadele ya da pas arası)	**TWB**	Kaleyi savunmamak	**NDG**
Kaleyi savunma	**DG**		

Karar yok. Pozisyon oyuncunun karar vermesi için çok hızlı gelişti, oyuncu artık pozisyonun sonucuna etki edemez		**NDOFB**

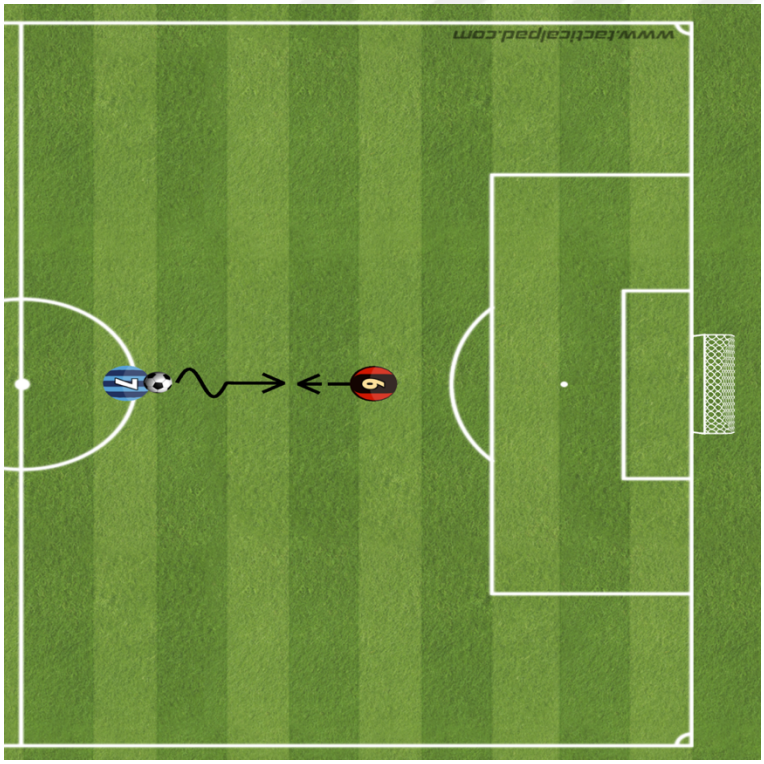
Ana kategori – (5) Beceri uygulaması				
Alt kategori – (6) Hücum beceri uygulaması				
	1=Başarılı	**Kod**	**0=Başarısız**	**Kod**
Kontrol	Topun kontrolünün sağlanması	**SERA**	Topun kontrolünün sağlanamaz	**SERI**
Pas	Kendi takımı topa sahip olmayı sürdürür	**SEPA**	Rakip topun sahibi olur ya da top dışarı gider	**SEPIR**
Top saklama	En az 2 dokunu, (Kendi takımı topa sahip olmayı sürdürür)	**SEHA**	Takım topa sahip olamaz	**SEHI**
Top sürme	En az 2 dokunuş, 4 metre, ya da rakibe çalım atmak	**SEDA**	Oyuncu top sürdüğünde topu kaybeder ya da top dışarı gider	**SEILB**
Şut	Gol	**SESG**	Gol yok	**SESNG**
Alt kategori – (7) Defansif beceri uygulaması				
	1=Başarılı	**Kod**	**0=Başarısız**	**Kod**
İkili mücadele	Kendi takımı için takımı kazanır ya da atağı durdurmak amacıyla topu dışarı atar	**SEDA**	Rakip topa sahip olmaya devam eder	**SEDI**
Pas arası	Rakibin topuna pas arası yapar ve kendi takımına avantaj kazandırır	**SEIA**	Rakibin topuna pas arası yaptığında rakibe avantaj kazandırır	**SEII**
Kaleyi savunma	Gol yok	**SEDGNG**	Gol	**SEDGG**

EK-2. Oyun Senaryolarıyla Durumsal Öğretim Modeli Grubu Ders Planları

Ders 1-2

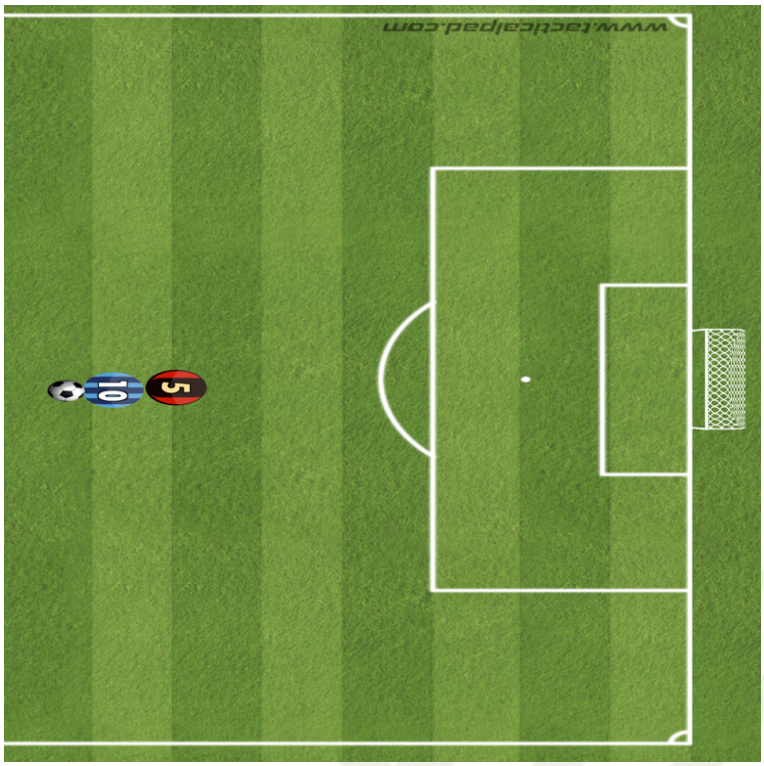


Öğrenme Görevi 1: Ayak üstü top sürme
Oyun Senaryosunun Sunumu:
9 numaralı oyuncu arkasındaki takım arkadaşı 7'den pası alır.
5 numaralı savunma oyuncusu 7 ve 9 numaralı hücum oyuncularından uzakta ve kendi kalesine yakındır.
Soru: Eğer siz 9 numara olsaydınız, arkanızdaki takım arkadaşınızdan pası aldığınızda ne yapardınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Rakip kimden uzakta?
7 sizin nerenizde?
9'un amacı ne?

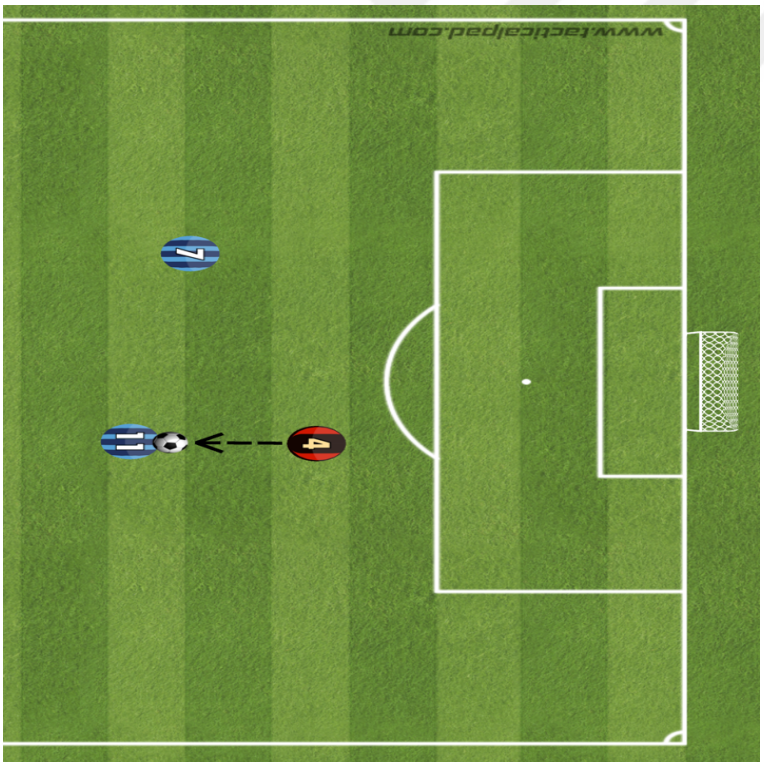


Öğrenme Görevi 2: Yön değiştirme
Oyun Senaryosunun Sunumu: 7 numaralı mavi oyuncusunuz. Topa sahipsiniz ve rakip kaleye doğru top sürüyorsunuz. 6 numaralı savunma oyuncusunun size baskıya geldiğiniz gördünüz. Bu durumda ne yaparsınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Topa sahipsin ve rakip yakınında senden neyi alabilir?
Ne yaparsan senden topu alamaz?
Rakip baskıya geldiğinde nereye gidersin?

Ders 3-4

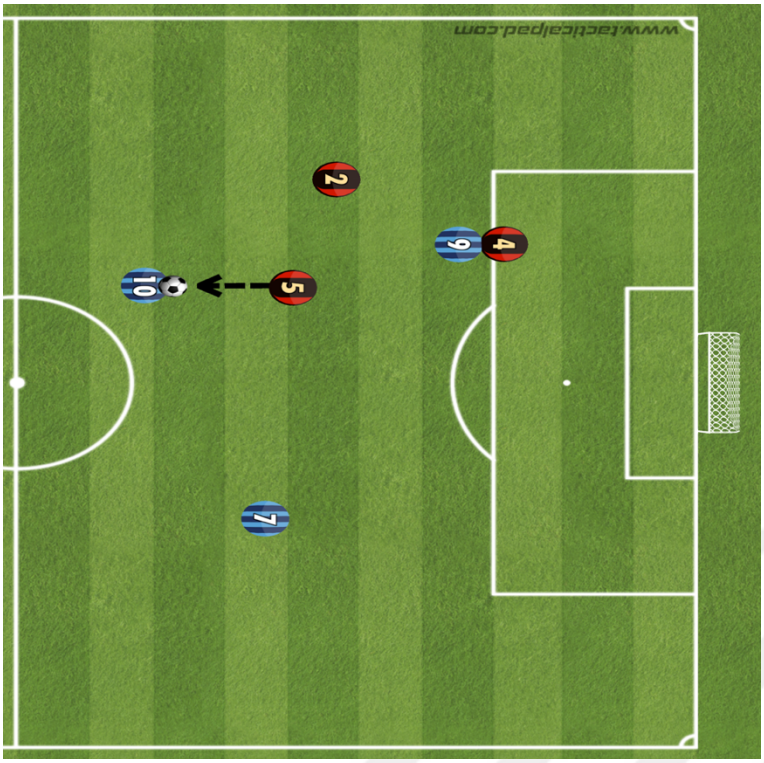


Öğrenme Görevi 3: Top saklama
Oyun Senaryosunun Sunumu: 10 numaralı oyuncu topa sahip. Pas atabileceği takım arkadaşı bulunmamaktadır. 5 numaralı oyuncu yakın bir şekilde 10 numarayı markaj altına almış durumda. 10 numaralı oyuncunun sırtı rakip kaleye dönük ve top sürebilecek bir pozisyonda değil. Siz 10 numaralı oyuncu olsaydınız bu durumda ne yapardınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Hücum oyuncusunun pas atabilecek takım arkadaşı yoktur.
Rakip arkasında ve topu kaptırmak istemiyorsun.
Topa sahip olmayı sürdürebilmek için ne yapabilirsin.

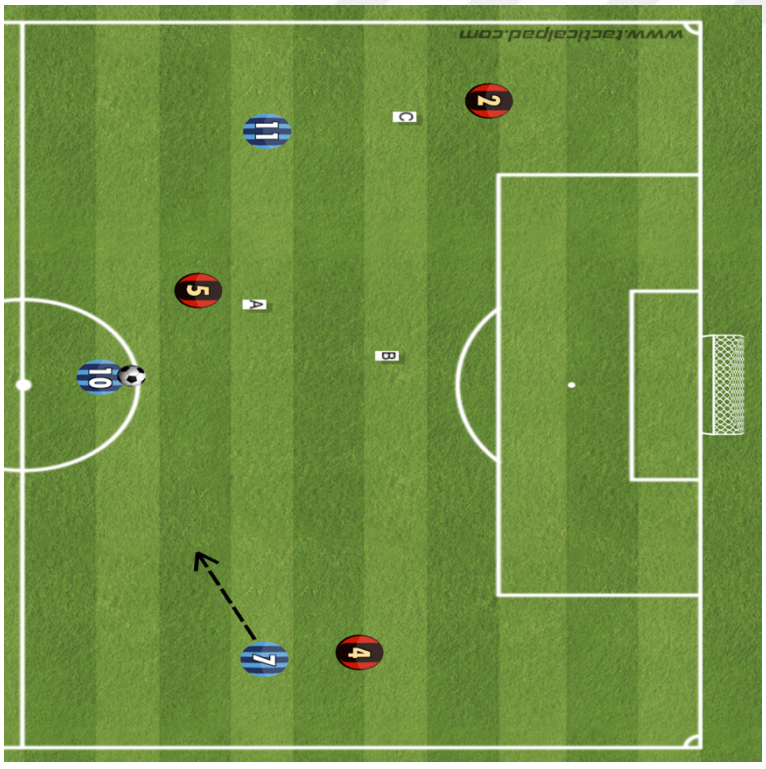


Öğrenme Görevi 4: Pas ve kontrol
Oyun Senaryosunun Sunumu: 11 numaralı oyuncu topa sahip ve takım arkadaşı 7 numara boşta. 4 numaralı oyuncu 11 numaralı oyuncuya baskıya geliyor. 11 numaralı oyuncu siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Rakip size baskıya geldiğine göre, hangi oyuncu daha rahat pozisyonda?
Takımınızın topa sahip olmayı sürdürmesi için ne yapmalısınız?

Ders 5-6

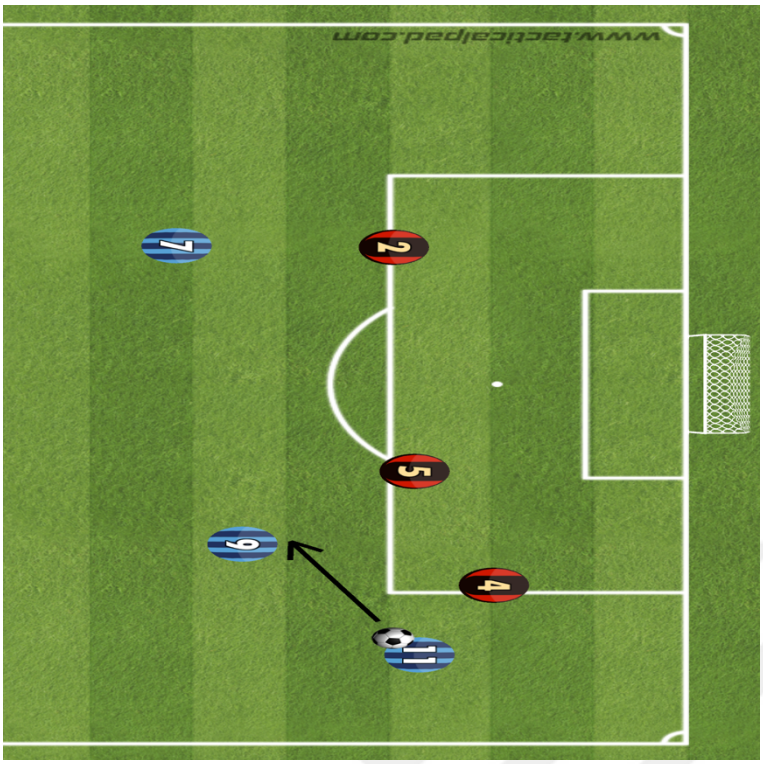


Öğrenme Görevi 5: Hareketlenen oyuncuya pas
Oyun Senaryosunun Sunumu: 10 numara topa sahip. 5 numara tarafından savunuluyor. Hücum oyuncusu 9, savunma oyuncusu 4 tarafından savunuluyor. 2 numara, 5'in kademesinde bekliyor. 7 numara kanat bölgesinde boşta. Önündeki boş alanı değerlendirmek amacıyla ileriye doğru bir koşu yapmış durumda.
Eğer siz 7 olsaydınız ne yapardınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Boş alan nerede?
Ne yaparsan takımın kaleye yaklaşabilir?
Hücum yaptığına göre takımının amacı ne?
Takımın gol atmak için nereye yaklaşmalı?

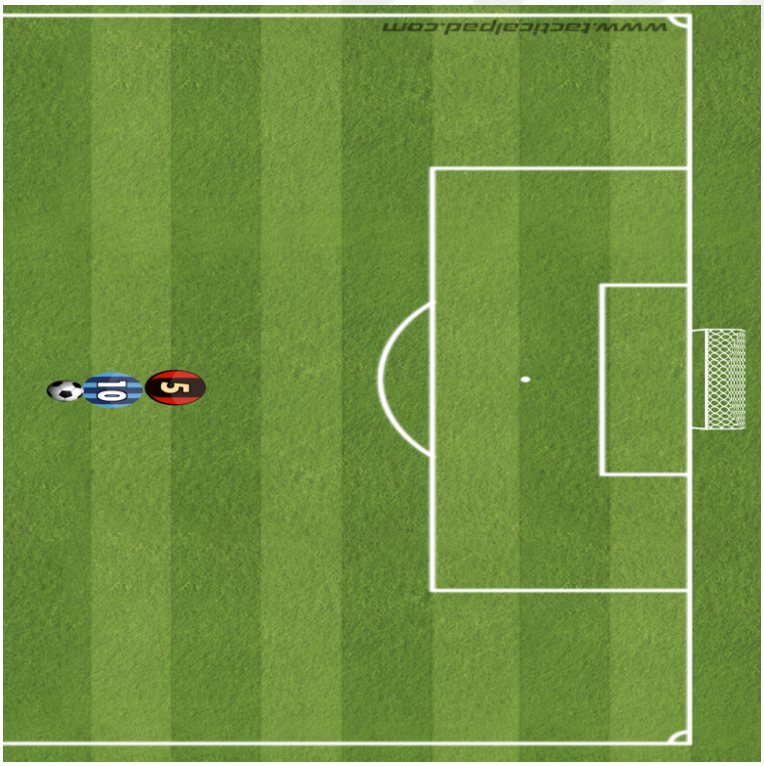


Öğrenme Görevi 6: Uygun pozisyona hareketlenme
Oyun Senaryosunun Sunumu: Hücum oyuncusu 10 orta sahada topa sahip ve dört adım uzaklıkta 5 tarafından savunuluyor. Hücum oyuncusu 7, savunma oyuncusu 4 tarafından savunuluyor. 7 numara pas almak amacıyla 10'a doğru bir koşu yapıyor. Hücum oyuncusu 11 ve savunma oyuncusu 2 kenardadır. 11 numara kimse tarafından savunulmuyor. Siz hücum oyuncusu 11 olsaydınız hangi bölgeye hareketlenirdiniz? Neden?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Hücum yapan takımın amacı ne?
Hangi oyuncu boşta?
Hangi alan boş?
Oyuncu nereye hareketlenirse kaleye daha çok yaklaşır?
Hangi alana hareketlenirseniz rakip sizi savunamaz?

Ders 7-8

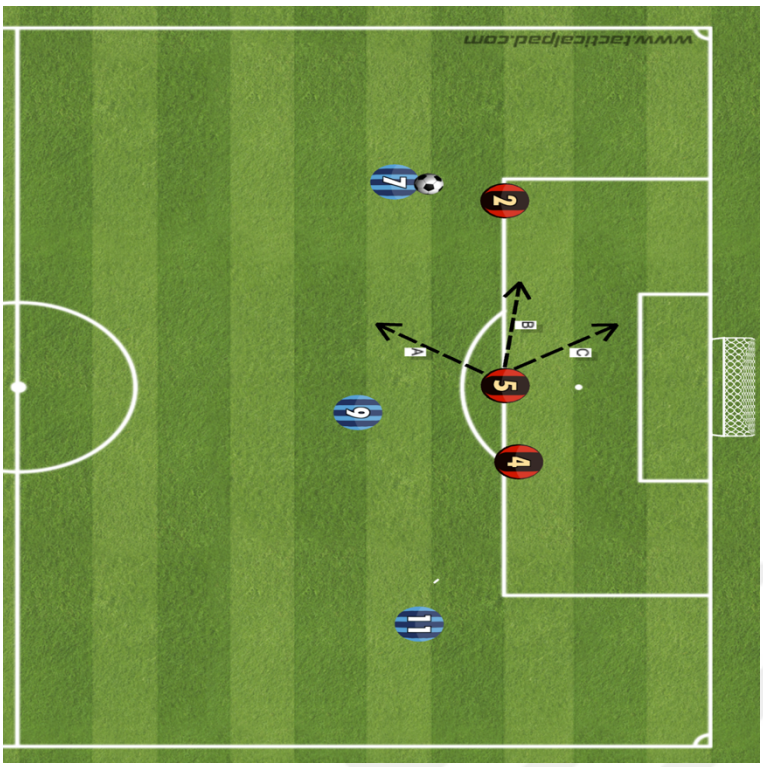


Öğrenme Görevi 7: Baskı
Oyun Senaryosunun Sunumu: 11 numara topa sahip ve yakınında 4 numaralı savunma oyuncusu bulunuyor. Hücum oyuncusu 7 ve savunma oyuncusu 2 diğer kanat bölgesindedir. 11 numaralı oyuncu 9 numaraya pas atıyor. 5-6 adım uzaklıkta 5 numaralı savunma oyuncusu bulunuyor. Siz 5 numaralı savunma oyuncusu olsaydınız top 9 numaraya atılırken ne yapardınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Takımın savunma yapıyor. Nereyi korumaya çalışıyorsun?
Kalenden neyi uzak tutmalısın?
Hangi oyuncu senin kaleni tehdit ediyor olabilir?
Topa sahip hücum oyuncusunu rahat oynatmamak için ne yapmalısın?



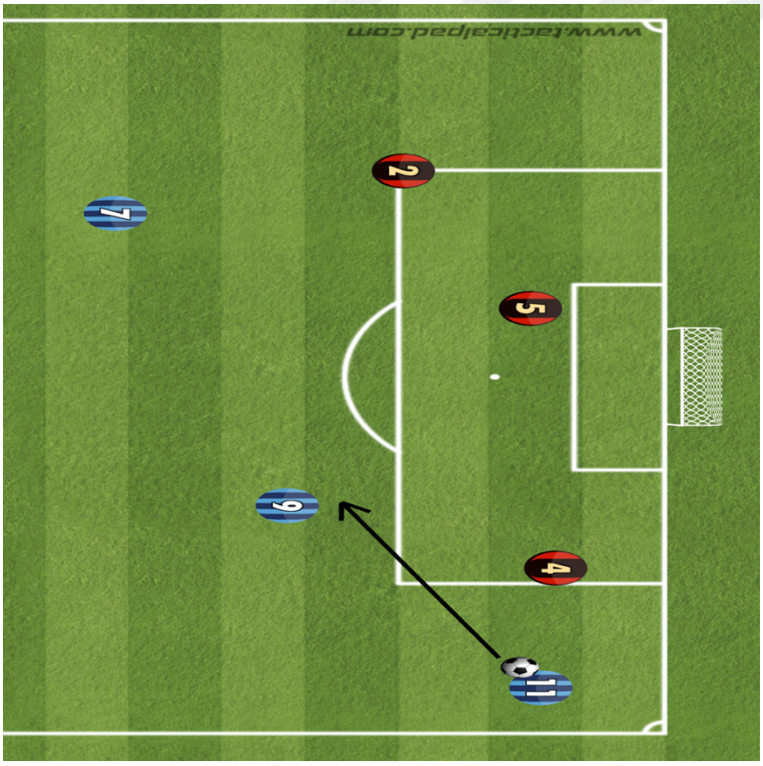
Öğrenme Görevi 7: Sırtı dönük rakibe baskı (ilişkisel analiz-öğrenme görevi 3)
Oyun Senaryosunun Sunumu: 10 numaralı oyuncu topa sahip. Pas atabileceği takım arkadaşı bulunmamaktadır. 5 numaralı oyuncu yakın bir şekilde 10 numarayı markaj altına almış durumda. Siz 5 numaralı oyuncu olsaydınız 10 numaralı oyuncunun kalenize gelmemesi için ne yapardınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Ne yaparsan 10 numara kalenden uzaklaşır?
Kalenin konumu nerede?
Kale merkezdeyse hücum oyuncusunu nereye giderse kaleden uzaklaşır?
Rakip ne yaparsa tehlike oluşturabilir?

Ders 9-10



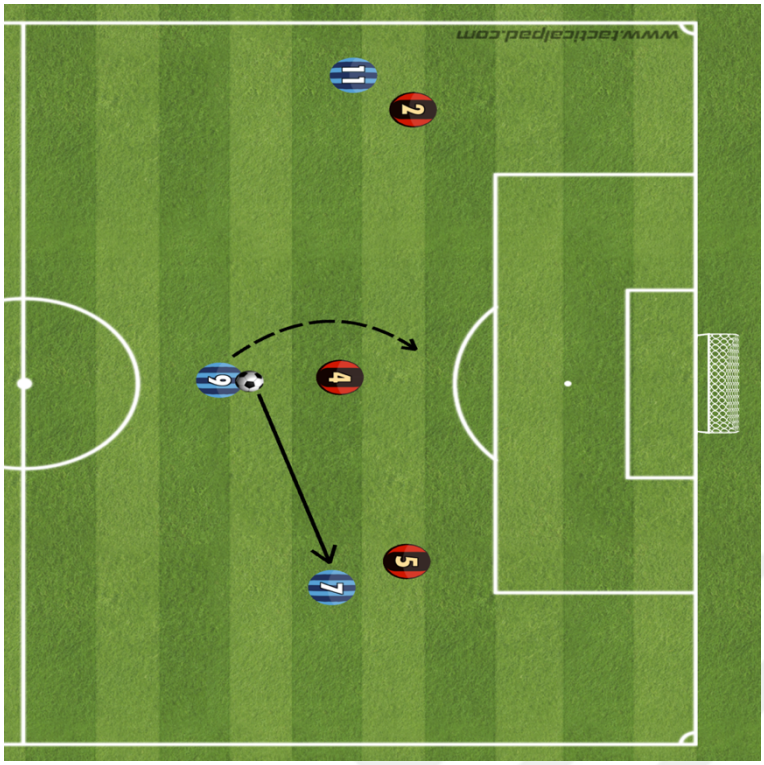
Öğrenme Görevi 8: Kademe
Oyun Senaryosunun Sunumu: 7 numara kaleye yakın bir yerde tehlike bölgesinde topa sahip ve 2 numara tarafından savunuluyor. 11 numara sağ kanatta, 9 numara merkezdedir. 5 ve 4 numara savunma oyuncuları ceza sahası çizgisindedir. Siz 5 numaralı oyuncu olsaydınız hangi bölgeye hareketlenirdiniz?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Kırmızı takımın amacı ne?
7 numara 2'yi geçerse nereye yaklaşır?
7'nin kaleye yaklaşması durumunda 5 ne yapmalı? Hangi alanları savunmalı?
Rakip ne yaparsa tehlike oluşturabilir?

Ders 11-12



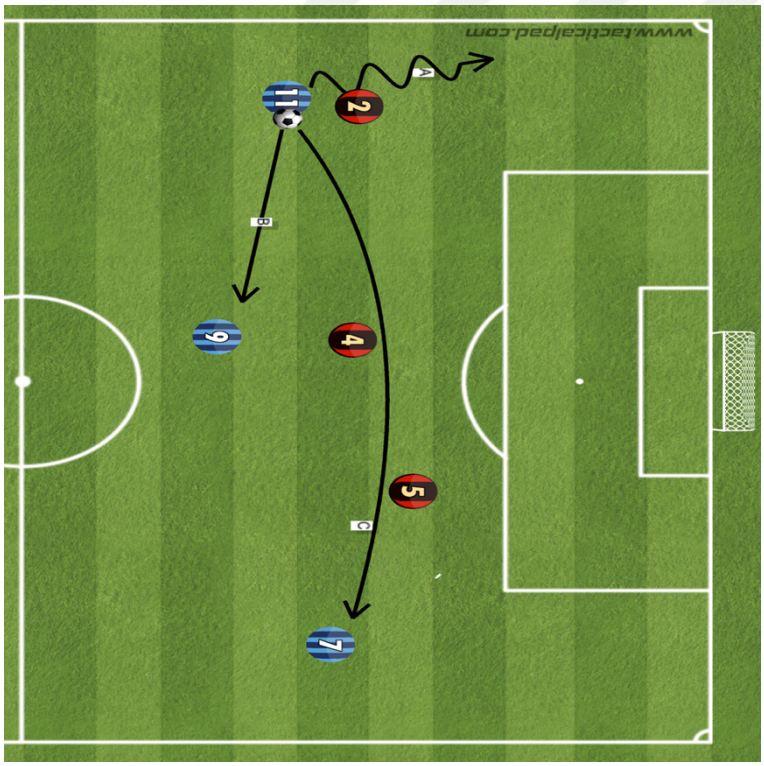
Öğrenme Görevi 9: Şut
Oyun Senaryosunun Sunumu: 11 numaralı oyuncu kanat bölgesindedir. 4 numara oyuncu tarafından savunuluyor. 7 numara orta sahada geridedir. 2 numara ise kendi ceza sahası köşesindedir. 5 numara ceza sahası içinde pozisyon almış durumdadır. 11 numara ceza sahası yakınındaki boşta olan 9 numaraya pas atıyor. Siz 9 numara olsaydınız top size geldiğinde ne yapardınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
Hücum yapan takımın amacı ne?
Gol atmak için ne yapmalısınız?
9 numara önündeki boş alanı nasıl değerlendirir?

Ders 13-14



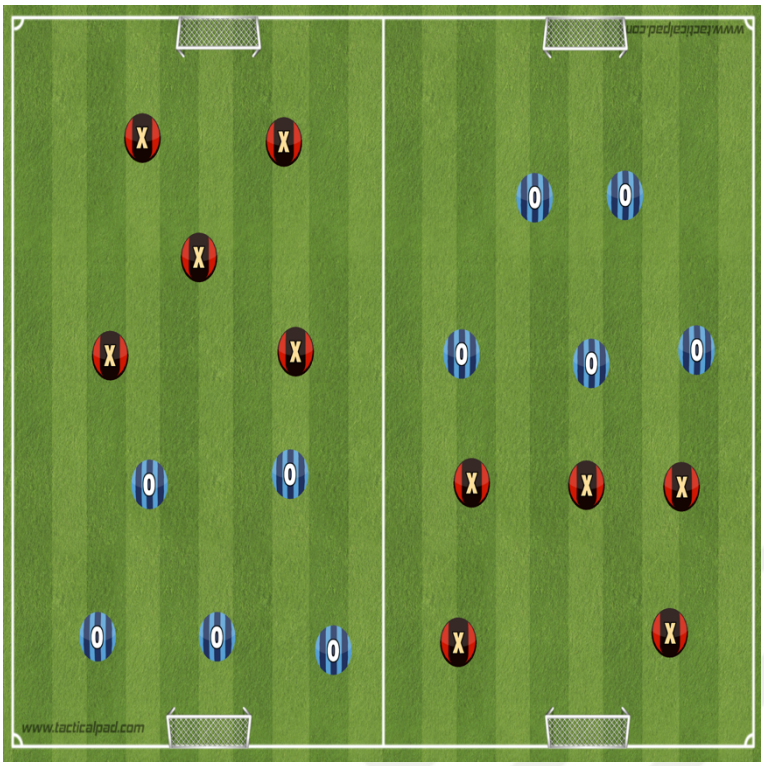
Öğrenme Görevi 10: Ver-kaç
Oyun Senaryosunun Sunumu: 9 numara topa sahip ve 4 numara tarafından dört adım uzaklıkta savunuyor. 5 numara 7 numaraya üç adım uzaklıktadır. 11 numara ters kanatta ve 2 numara tarafından yakından marke edilmiş durumdadır. 9 numara 7 numaraya pas attıktan sonra rakip kaleye doğru koşu yapıyor. Siz 7 numara olsaydınız bu durumda ne yapardınız?
İpuçları & İlişkisel Analiz
9 numara nereye hareketlendi?
Kim kaleye daha yakın durumda?
Hangi savunmacının arkasına koşu yapılmış durumda?

Ders 15-16



Öğrenme Görevi 11: Atağın yönünü değiştirme
Oyun Senaryosunun Sunumu: Top sol kanattaki hücum oyuncusu 11'dedir. Savunma oyuncusu 2 öne gelerek toplu oyuncu 11'e baskı yapıyor. 9 merkezde, savunma oyuncusu 4 kendisine altı adım uzakta. Savunma oyuncusu 5, hücum oyuncusu 7'den uzakta, savunma oyuncusu 4 ve kale arasındaki alanı savunuyor. Hücum oyuncusu 7 sağ kanatta boş pozisyonda ve savunmanın arkasına rakip kaleye doğru koşu yapmak üzere.
İpuçları & İlişkisel Analiz
Hangisinde pas daha güvenli olur?
Hangi kanat daha boş?
Hangi oyuncu koşu yapmak üzere?
Oyun nereye sıkışmış/yığılmış durumda?
Yerden pas güvenlidir.

Ders 17-18

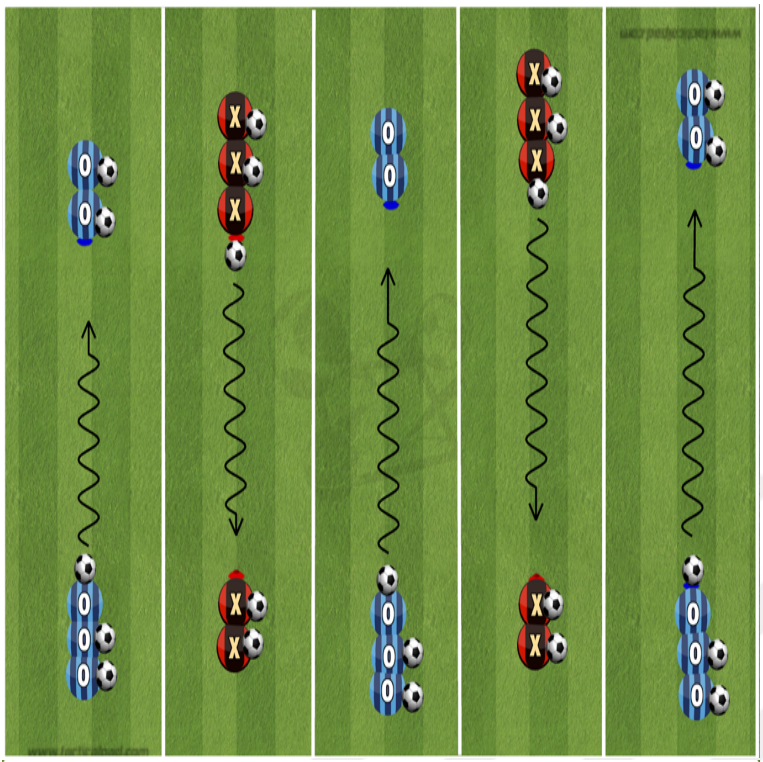


Öğrenme Görevi 12: Turnuva

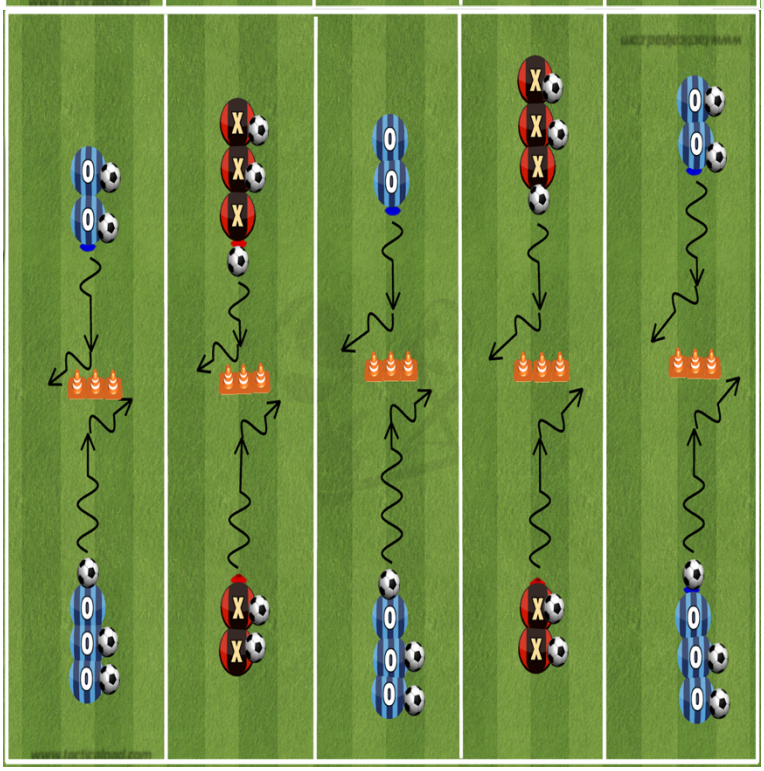
Her takımın birbiriyle karşılaştığı 5 dakikalık mini maçlar yapmıştır.

EK-3. Teknik Odaklı Öğretim Grubu Ders Planları

Ders 1-2

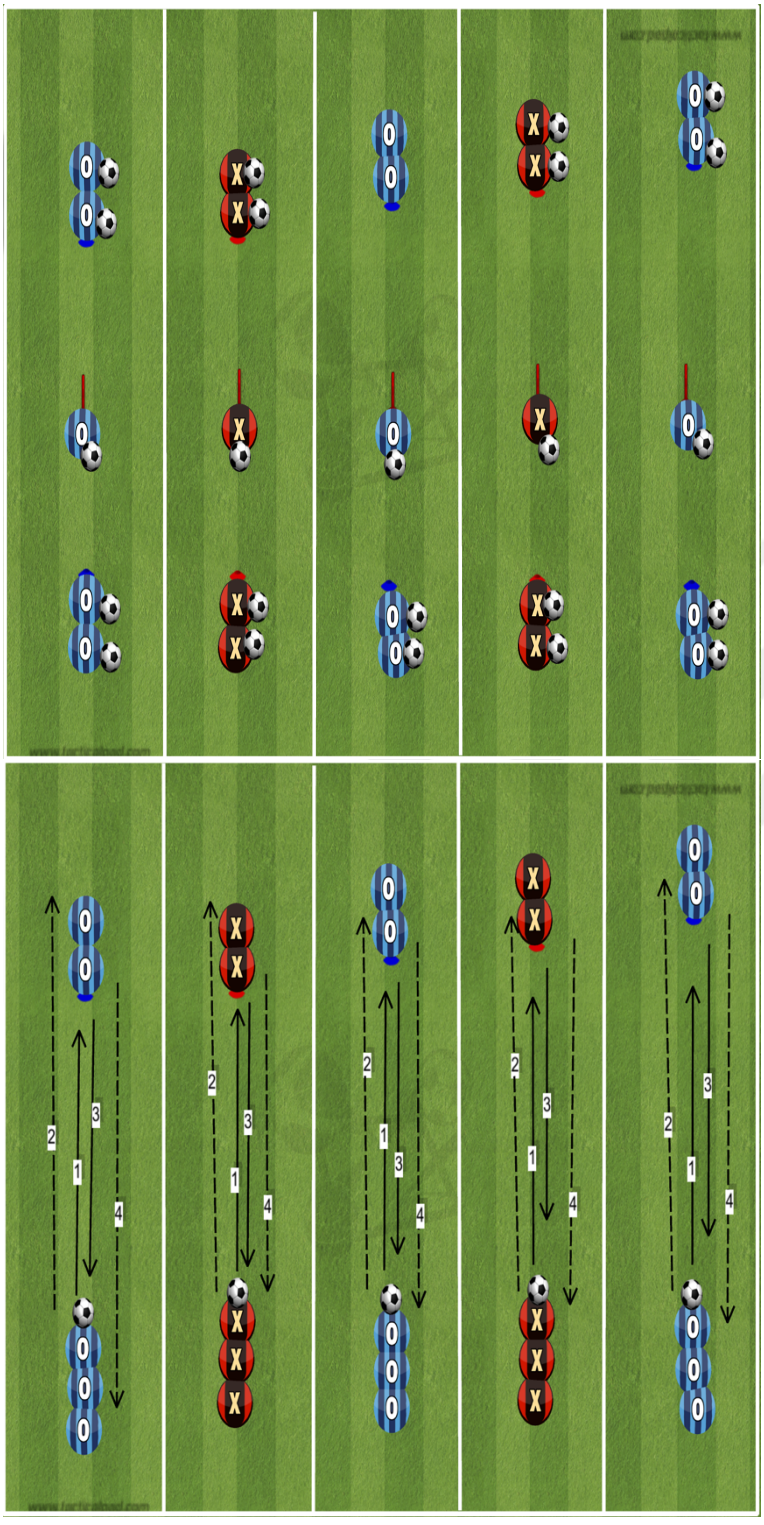


Öğrenme Görevi 1: Ayak üstü top sürme
Öğretim Tasarımının Sunumu: Ayağınızın üstü ile topa sık bir şekilde dokunarak karşıya top sürün. Daha sonra sıranın arkasına geçin.
Öğretim Basamaklaması
Hızı arttırma
Mesafe arttırma
Koniler arasında top sürme
Konilerde çapraz top sürme



Öğrenme Görevi 2: Yön değiştirme
Öğretim Tasarımının Sunumu: Ayağınızın üstü konilere doğru topu sürüp yaklaştığınızda şut atarmış gibi ayağınızı kaldırın, topun kenarına hafifçe ayağınız iç kısmıyla temas ederek sağ tarafa yön değiştirin. Yön değiştirdikten sonra hızlanarak karşıdaki grubun arkasına geçin.
Öğretim Basamaklaması
Sol tarafa yön değiştirme
Ayak dışı yön değiştirme
Hız arttırma
Ters ayakla yön değiştirme

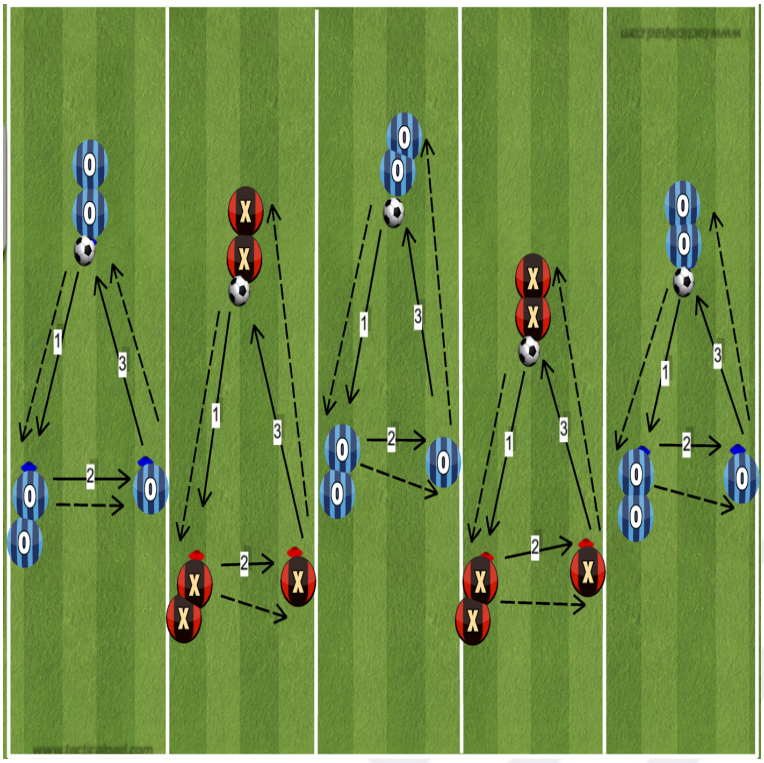
Ders 3-4



Öğrenme Görevi 3: Top saklama
Öğretim Tasarımının Sunumu: Topunuzla beraber koniye (rakip) yerleşin. Rakiple koni arasına vücudunuzu yerleştirip, uzak ayağınızla topa temas ederek, dizlerinizi büküp topu saklayın.
Öğretim Basamaklaması
Top sür ve top sakla
Pasif savunmaya karşı top saklama
Aktif savunmaya karşı top saklama

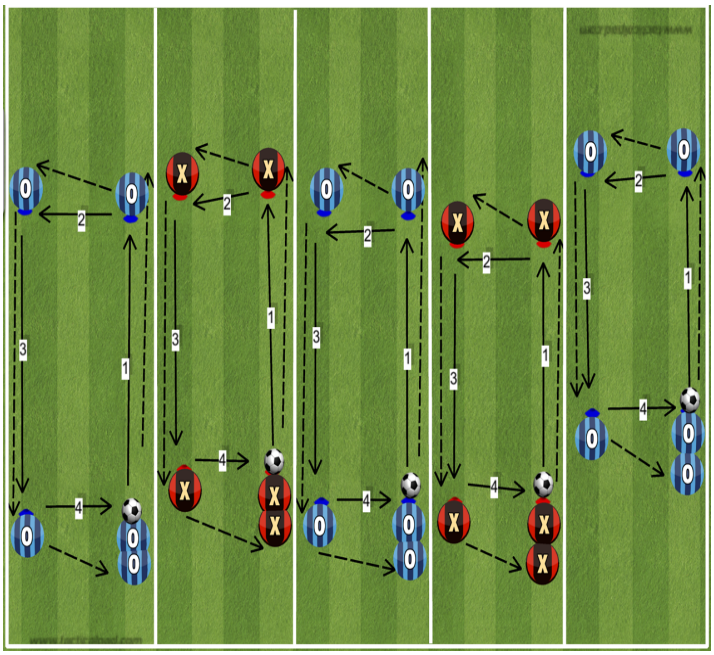
Öğrenme Görevi 4: Pas ve kontrol
Öğretim Tasarımının Sunumu: Ayağının içiyle, topun merkezine temas ederek karşıdaki oyuncuya pas ver. Pas verirken vücudun arkadaşına dönük, ayak bileğin sıkı ve ayağını salıncak gibi salla. Pas verdikten sonra kenardan topsuz koşu ile karşı sıranın arkasına geç. Topu kontrol etmek için vücudun topa dönük, gözlerin topta, top sana gelirken ayağın içini kaldır ve geriye çekerek süngerle yumuşatırmış gibi kontörlünü yap. Kontrolden sonra pasını karşıdaki arkadaşına pasını ver.
Öğretim Basamaklaması
Mesafe arttırma
Pas şiddetine arttırma
Ters ayak ile pas verme

Ders 5-6



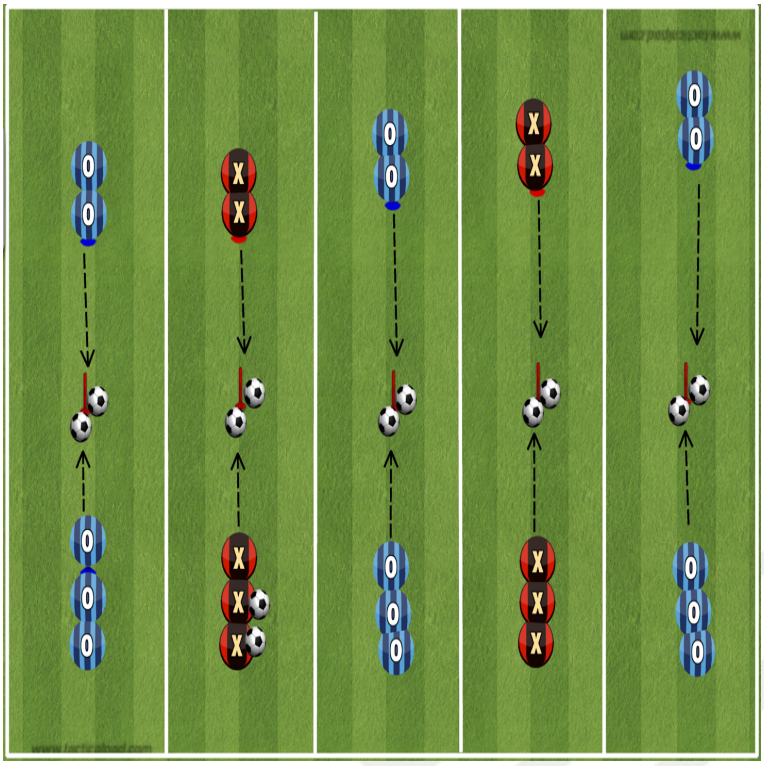
Öğrenme Görevi 5: Üçgen paslaşma
Öğretim Tasarımının Sunumu: Ayağının içiyle, topun merkezine temas ederek sağ tarafındaki oyuncuya pas ver. Pası alan oyuncu kendi sağındaki oyuncuya pas vererek üçgeni tamamlasın. Pas verirken ve kontrol yaparken vücudunuzu topa dönün. Her öğrenci pas attığı grubun arkasına geçsin.
Öğretim Basamaklaması
Ters yönde (sol) paslaşma
Pas şiddetine arttırma
Üçgeni top sürme ile tamamlama
Üçgeni yön değiştirme ile tamamlama

Ders 7-8

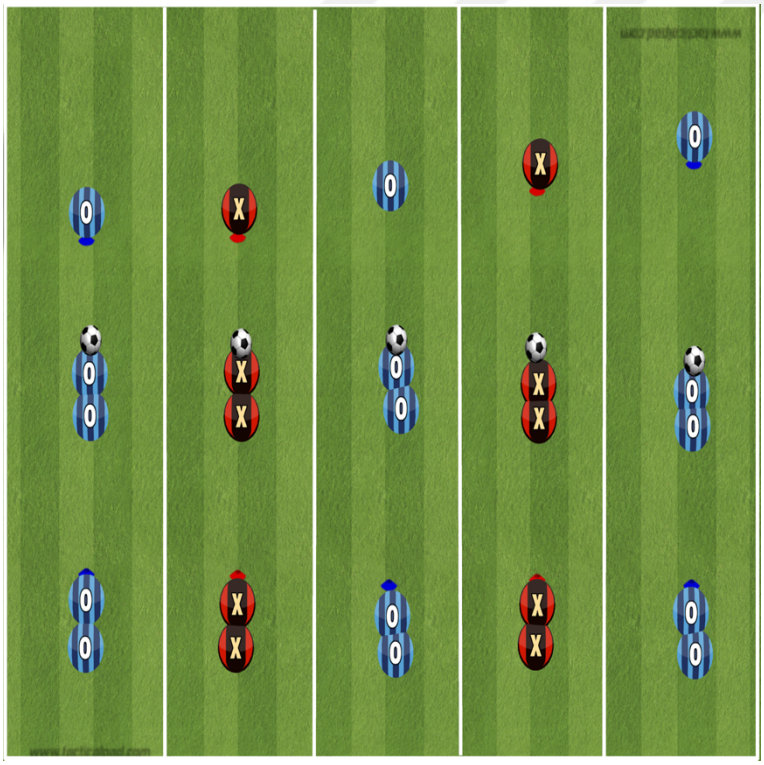


Öğrenme Görevi 6: Kısa ve uzun pas
Öğretim Tasarımının Sunumu: Ayağının içiyle, topun merkezine temas ederek sağ tarafındaki oyuncuya pas ver. Pası alan oyuncu kendi sağındaki oyuncuya pas vererek paslaşmayı sürdürsün. Pas verirken ve kontrol yaparken vücudunuzu topa dönün. Kenarların uzunluğuna göre pasın şiddetini ayarlayın Her öğrenci pas attığı kişinin arkasına geçsin.
Öğretim Basamaklaması
Ters yönde (sol) paslaşma
Pas temposunu arttırma
Dörtgeni top sürme ile tamamlama
Merkezdeki oyuncuya pas verme

Ders 9-10

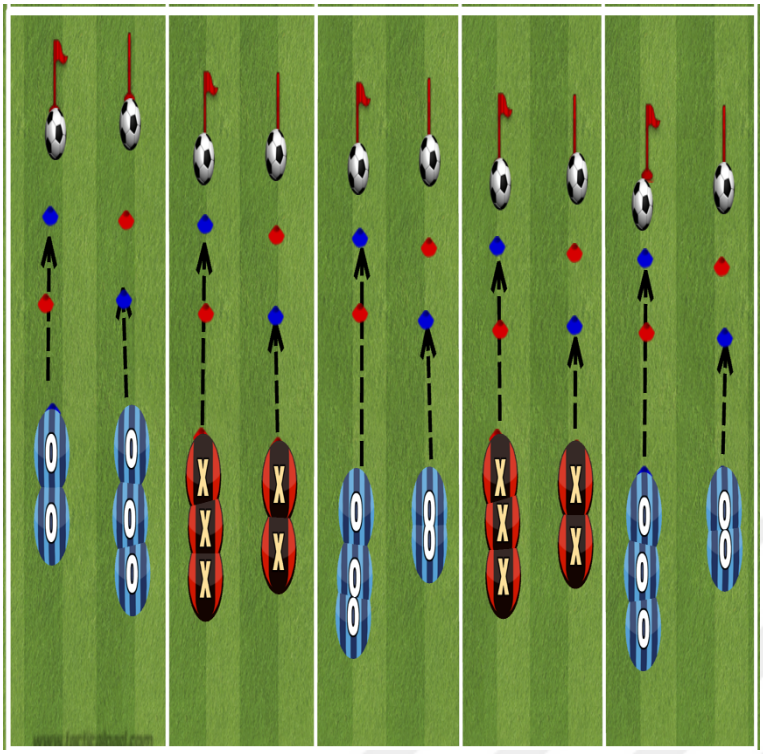


Öğrenme Görevi 7: Baskı
Öğretim Tasarımının Sunumu: Karşındaki topa sahip olan rakibe (koniye) koşu hızını ayarlayarak baskıya git. Rakibe yaklaştıkça hızını düşür. Vücudun çapraz, dizlerden bükülü ve gözler topta olacak şekilde pozisyonunu al.
Öğretim Basamaklaması
Mesafe arttırma
Durağan pasif hücuma karşı baskı yapma
Top süren pasif hücuma karşı baskı yapma
Aktif hücuma baskı yapma



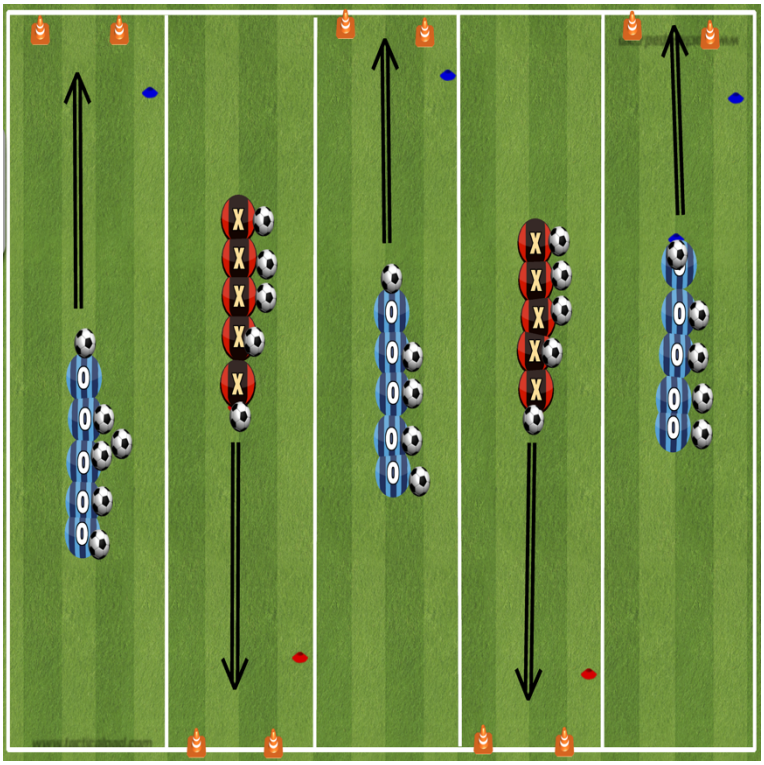
Öğrenme Görevi 8: Sırtı dönük rakibe baskı
Öğretim Tasarımının Sunumu: Topa sahip ve sırtı dönük olan rakibe bir kol mesafesi olacak şekilde baskını yap. Vücudun çapraz, dizlerden bükülü ve gözler topta olacak şekilde pozisyonunu al. Rakibini elinle temas ederek kontrol altına al.
Öğretim Basamaklaması
Pasif hücum
Aktif hücum
Yarışmacı hücum

Ders 11-12



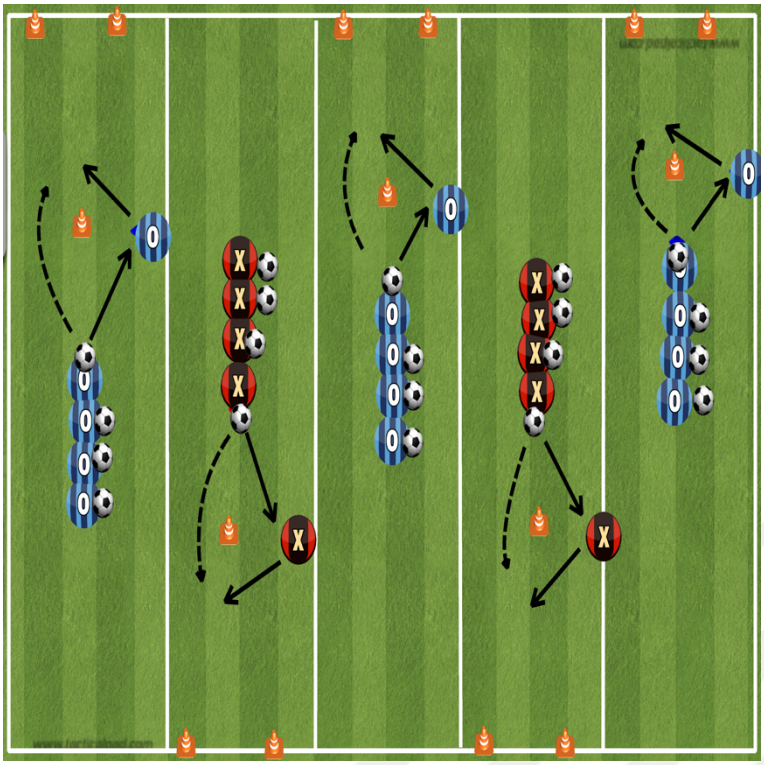
Öğrenme Görevi 9: Kademe
Öğretim Tasarımının Sunumu: Arkadaşınız baskıya çıktığında (mavi tabağa) sizde önünüzdeki arkadaşınızın çaprazına (mavi tabağa) kademeye geleceksiniz. Kademede, vücudunuz baskı yönüne dönük, gözler topta ve takım arkadaşınızda olacak şekilde çaprazda pozisyon alın. Düdük çaldığımda kademedeki oyuncu baskıya (kırmızı tabağa), baskıdaki oyuncu kademeye (kırmızı tabağa) geçer.
Öğretim Basamaklaması
Mesafe arttırma
Pasif hücum
Aktif hücum
Yarışmacı hücum

Ders 13-14

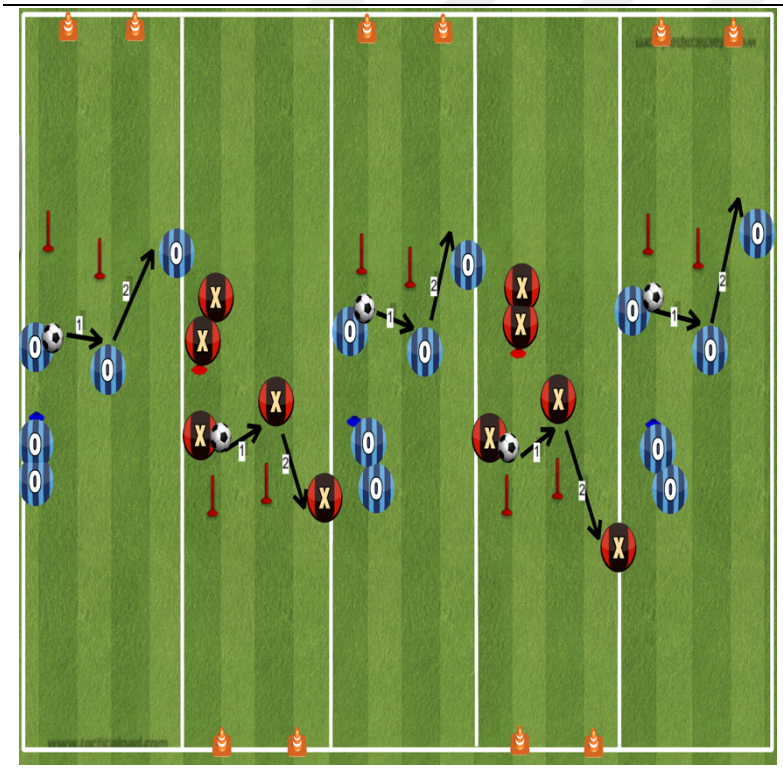


Öğrenme Görevi 10: Şut
Öğretim Tasarımının Sunumu: Topunuzu önünüze yerleştirdikten sonra topa yaklaşım açınızı belirleyin. Topa koşarak geldikten sonra ayağınızın üst (bağcık) kısmıyla topun alt tarafına temas ederek şutunuzu atın. Şut sırasında vücudunuzun, şut ayağı ve destek ayağınızın kaleyi gösterdiğinden emin olun. Topa temas sırasında ayağınızdaki gücü elektrik akımı gibi topa aktararak ayağınızı roket gibi sallayın. Şut attıktan sonra topunu alıp grubunuzun arkasına geçin.
Öğretim Basamaklaması
Mesafe arttırma
Top sür ve şut
Pas ve şut
Havadan gelen topa şut
Pasif savunmada şut
Aktif savunmada şut

Ders 15-16

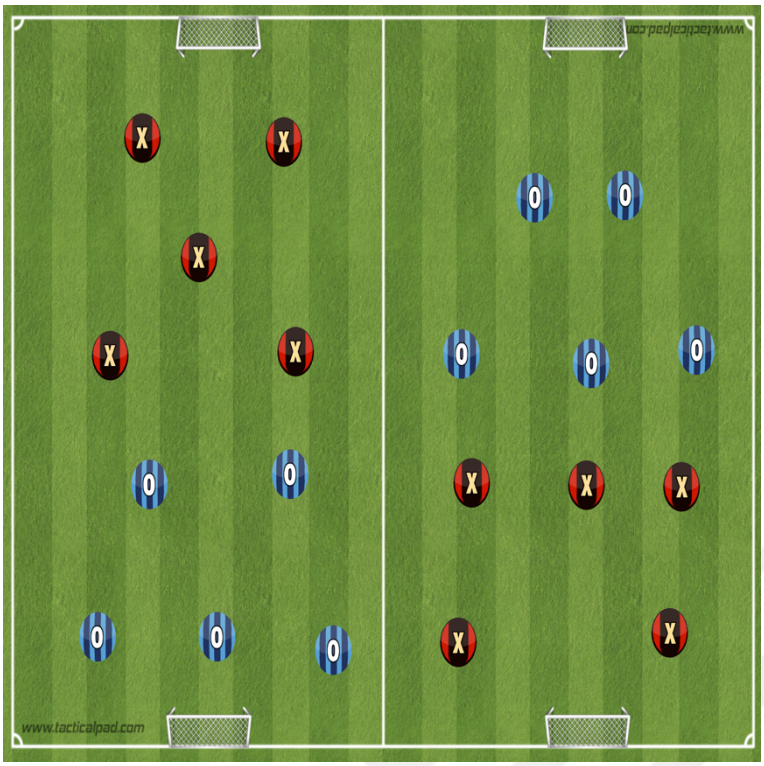


Öğrenme Görevi 11: Ver-kaç
Öğretim Tasarımının Sunumu: Sağ tarafınızda bulunan takım arkadaşınıza pasınızı attıktan sonra diğer taraftan koşunuzu devam ettirin. Rakibi (koniyi) geçtikten sonra tekrardan pas isteyin. Topsuz oyuncu pası aldıktan sonra koşuya devam eden takım arkadaşına pası vererek ver-kaçı tamamlayın.
Öğretim Basamaklaması
Sol taraftan
Top sür, ver-kaç
Ver-kaç sonrası şut atma



Öğrenme Görevi 12: Atağın yönünü değiştirme
Öğretim Tasarımının Sunumu: Merkezde bulunan takım arkadaşınıza kısa pas verin. Merkezdeki oyuncu topla buluştuktan sonra sağ taraftaki takım arkadaşına uzun pas ile atağın yönünü değiştirsin.
Öğretim Basamaklaması
Sol taraftan
Mesafe arttırma
Atağın yönünü değiştirme ve şut

Ders 17-18



Öğrenme Görevi 13: Turnuva

Her takımın birbiriyle karşılaştığı 5 dakikalık mini maçlar yapmıştır.