

**T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TAKTİKSEL OYUN VE DOĞRUDAN ÖĞRETİM  
MODELLERİNİN  
ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİ VE BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Ezel Nur KORUR**

**Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı  
DOKTORA TEZİ**

**ANKARA**

**2021**

**T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TAKTİKSEL OYUN VE DOĞRUDAN ÖĞRETİM  
MODELLERİNİN  
ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİ VE BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Ezel Nur KORUR**

**Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı**

**DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN**

**ANKARA**

**2021**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TAKTİKSEL OYUN VE DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELLERİNİN  
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİ VE BECERİLERİNE ETKİSİ  
EZEL NUR KORUR  
PROF. DR. GIYASETTİN DEMİRHAN

Bu tez çalışması 17.09.2021 tarihinde jürimiz tarafından “Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı” nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

- Jüri Başkanı:** *Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU*  
*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*
- Üye:** *Prof. Dr. M. Levent İNCE*  
*Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi*
- Üye :** *Prof. Dr. Yunus ARSLAN*  
*Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*
- Üye:** *Doç. Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ*  
*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*
- Üye:** *Doç. Dr. Deniz HÜNÜK*  
*Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

11 Ekim 2021

*Prof. Dr. Diclehan ORHAN*  
Enstitü Müdürü

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir(1).
- Enstitü/fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ...ay ertelenmiştir (2).
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir (3).

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

(İmza)

Ezel Nur KORUR<sup>1</sup>

---

*“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” Madde 6.*

- (1) *Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez in erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez in erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tez in yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*  
*Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.*

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

*(İmza)*

Ezel Nur KORUR

## TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora sürecim boyunca vizyonumu geliştirmemde önemli bir yeri olan, tez danışmanım Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN'a; kendimi ifade etmeme izin verdiği, yaşamımda fark yaratmama katkıda bulunduğu için teşekkür ederim.

Ders dönemimde ve tez sürecimde hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ayrıca tez izleme jürimde bulunan değerli hocam, her yönüyle örnek aldığım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na, yapıcı eleştirileri ve güler yüzünü esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. M. Levent İNCE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde bulunan, sorularımı yanıtsız bırakmayan, yol gösteren değerli hocalarım; Prof. Dr. Yunus ARSLAN, Doç. Dr. Deniz HÜNÜK, Doç. Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ, Prof. Dr. Emine ÇAĞLAR'a; çalışma sürecinde katkıda bulunan Prof. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU, Doç. Dr. Yeşim BULCA, Dr. Öğr. Üyesi Burak GÜNEŞ'e; tezimin nicel veri analizleri aşamasında yol gösteren Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Prof. Dr. Nuri DOĞAN ve analiz süresince yardımcı olan değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Hasan SÖZEN'e; nitel verilerin analiz sürecini birlikte sürdürdüğümüz Dr. Öğr. Üyesi Esra EMİR'e; tezimin son okumalarını yapan kıymetli arkadaşlarım Dr. Elif KURT ve Doç. Dr. Ayhan DEVER'e; her ihtiyacım olduğunda desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Emre BİLGİN ve Arş. Gör. Yılmaz YÜKSEL'e teşekkür ederim.

Öğretmenliğin ne kadar kutsal bir meslek olduğunu bana öğreten, ilk öğretmenlerim, sevgili annem ve babam Seylan & Münür KARAMUSTAFA'ya, her zaman elimi tutan ablam Burcu'ya, abim Mustafa'ya ve akademisyen olmam için beni destekleyen Köy Enstitülerinin son mezunlarından dedem Emin BAŞ hocaya, tüm aile fertlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak attığım her adımda, aldığım tüm kararlarda yanımda duran, sevgili eşim Osman KORUR ve değerli anne-babası Aynur & Yaşar KORUR'a teşekkür ederim.

Kızlarım İpek ve İnci'ye...

## ÖZET

**Korur E., N. Taktiksel oyun ve doğrudan öğretim modellerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2021.** Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerini arttırmada Taktiksel Oyun ve Doğrudan Öğretim Modelleri'nin etkisini belirleyebilmektir. Araştırma grubunu Karadeniz Bölgesinde iki ayrı üniversitede 2019-2020 eğitim- öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 87 (Deney I n=30, Deney II n= 33, Kontrol n= 24) beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu yarı-deneysel gömülü karma desen kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)* ve *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT)*'nin Türkçe formlarıdır. Nitel veriler öğrenci yansıtıcı günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Nicel veriler için tanımlayıcı istatistik MANCOVA ve ANCOVA ile t-testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel veriler için betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. MANCOVA sonuçlarında eleştirel düşünme eğilim ve becerileri son-test toplam puanlarında Deney I grubunun lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ANCOVA sonuçlarında eleştirel düşünme eğilimleri meraklılık, analitiklik ve toplam puanlarda TOM grubunun lehine, Olgunluk alt boyutunda ise DÖM grubunun lehine sonuçlanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri analiz, tümevarımsal akıl yürütme ve toplam puanlarda TOM grubunun lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Yapılan t- testi sonuçlarına göre TOM grubunun ön-test ve son-test KEDEÖ değerleri arasındaki farklar incelendiğinde; KEDEÖ'nin alt boyutlarından olan *sistematiklikte* istatistiksel olarak fark tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Betimsel analiz sonuçlarına göre; "*düşünme yönelimi, düşünme becerisi, çözüm önerileri ve öğrenme çıktıları*" ana temaları altında 17 adet eleştirel düşünme bileşeni bulunmuş ve yapılan bireysel görüşmeler sonucunda beden eğitimi öğretmeni adaylarının TOM ile ders işlemenin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir. Sonuç olarak; beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerinin geliştirilmesinde 16 saatlik TOM ile ders işlenmesinin başarılı sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel düşünme, beden eğitimi öğretmen adayı, doğrudan öğretim modeli, taktiksel oyun modeli.

## ABSTRACT

**Korur E., N.** The effect of tactical game and direct instruction models on pre service teacher' critical thinking dispositions and skills. **Hacettepe University Graduate of Health Sciences, Sports Sciences and Technology Program Doctoral Thesis, Ankara, 2021.** The aim of this research is to determine the effect of Tactical Game and Direct Instruction Models on increasing the critical thinking dispositions and skills of pre service physical education teacher'. The research group consisted of 87 (Experiment I n=30, Experiment II n= 33, Control n= 24) physical education teacher candidates studying at two different universities in the Black Sea Region in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In the study, mixed methods pattern with embedded quasi-experimental pretest-posttest control group was used. Quantitative data collection tools are the Turkish versions of the California Critical Thinking Dispositions Scale (CCTDI) and the California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Qualitative data were obtained through student reflective diaries and semi-structured interviews. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics MANCOVA and ANCOVA and t-test techniques in dependent groups were used. Descriptive analysis method was used in the analysis of qualitative data. In the MANCOVA results, significant differences were found in favor of the Experimental I group in both critical thinking dispositions and critical thinking skills post-test total scores. In the ANCOVA results, critical thinking dispositions were in favor of the TOM group in inquisitiveness, analyticity and total scores, and in favor of the DOM group in the Maturity sub-dimension. Significant results were found in favor of the TOM group in critical thinking skills analysis, inductive reasoning and total scores. According to the descriptive analysis results; 17 critical thinking components were found under the main themes of "thinking orientation, thinking skills, solution suggestions and learning outcomes" and as a result of individual interviews, evidence was obtained that physical education teacher candidates' teaching with TOM contributes to critical thinking. As a result; Based on the evidence obtained for critical thinking and the changes observed, it can be said that 16-hour TOM lessons have shown successful results in developing the critical thinking dispositions and skills of physical education teacher candidates.

**Keywords:** Critical thinking, direct instruction model, physical education, pre service teacher, tactical game model.



## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
<b>1. GİRİŞ</b>	1
1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.2. Problem	7
1.2.1. Alt Problemler	7
1.3. Sayıtlar	8
1.4. Sınırlıklar	8
1.5. Tanımlar	9
1.6. Araştırmanın Önemi	10
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	13
2.1. Eleştirel Düşünme: Nedir? Neden önemlidir? Gerekli midir?	13
2.2. Eleştirel Düşünme Kuramı	19
2.3. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Önemi	21
2.4. Beden Eğitiminde Eleştirel Düşünme	26
2.4.1. Neden Önemli?	26
2.5. Taktiksel Oyun Modeli (TOM) Nedir?	32
2.6. Taktiksel Oyun Modelinin Eleştirel Düşünmeye Katkısı	38
2.7. Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM)	41
<b>3. YÖNTEM</b>	44
3.1. Araştırma Deseni	44
3.2. Araştırma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Süreci	46
3.3.1. Ön Uygulama	46
3.3.2. Ders Planlarının Hazırlanması	47
3.3.3. Etik Şartların Hazırlanması	48
3.3.4. Uygulama	48

3.4. Veri Toplama Süreci	50
3.5. Veri Toplama Araçları	50
3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları	51
3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları:	53
3.5.3. Geçerlik ve Güvenirlik	54
3.6. Verilerin Analizi	58
3.6.1. Nitel Verilerin Analizi	58
3.6.2. Nicel Verilerin Analizi	60
<b>4. BULGULAR</b>	61
4.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	62
4.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	63
4.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	66
4.4. Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	68
4.4.1. Öğrenci Yansıtıcı Günlük Bulguları	70
4.5. Beşinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	74
4.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	74
4.6. Altıncı Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	77
<b>5. TARTIŞMA</b>	88
5.1. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	88
5.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	93
5.3. Bir Bütün Olarak Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	98
<b>6. SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	107
6.1. Sonuçlar	107
6.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	107
6.1.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	108
6.1.3. Bir Bütün Olarak Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sonuçlar	109
6.2. Öneriler	109
6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	109
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	111
<b>7. KAYNAKLAR</b>	113
<b>8. EKLER</b>	131
<b>Ek-1:</b> Etik Kurul Raporu	
<b>Ek-2:</b> Ordu Üniversitesi İzin Yazısı	
<b>Ek-3:</b> Gönüllü Katılım Formu (Deney Grupları)	
<b>Ek-4:</b> Gönüllü Katılım Formu (Kontrol Grubu)	

**Ek-5:** Öğrenci Yansıtıcı Günlükleri

**Ek-6:** Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler

**Ek-7:** Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)

**Ek-8:** Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT)

**Ek-9:** Kişisel Bilgi Formu

**Ek-10:** Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Uygulama İzni

**Ek-11:** Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Uygulama İzni

**Ek-12:** Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçeye Uyarlama Çalışması Hakkında Ek

**Ek-13:** TOM ders planları

**Ek-14:** DÖM Ders Planları

**9. ÖZGEÇMİŞ**

**SİMGELER ve KISALTMALAR**

$\bar{X}$	Ortalama
%	Yüzde
<b>ANCOVA</b>	Tek Yönlü Kovaryans Analizi
<b>ANOVA</b>	Tek Yönlü Varyans Analizi
<b>APA</b>	American Philosophical Association
<b>BEÖ</b>	Beden Eğitimi Öğretmeni
<b>ED</b>	Eleştirel Düşünme
<b>DÖM</b>	Doğrudan Öğretim Modeli
<b>f</b>	Frekans
<b>KEDBT</b>	Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi
<b>KEDEÖ</b>	Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
<b>Max</b>	Maksimum Değer (En Büyük Değer)
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>Min</b>	Minimum Değer (En Küçük Değer)
<b>n</b>	Örneklem
<b>p</b>	Anlamlılık Düzeyi
<b>P21</b>	The Partnership for 21st Century Skills
<b>SE</b>	Standart Hata
<b>Ss</b>	Standart Sapma
<b>TOM</b>	Taktiksel Oyun Modeli
<b><math>\alpha</math></b>	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

**ŞEKİLLER**

<b>Şekil</b>	<b>Sayfa</b>
<b>2.1.</b> Beden eğitiminde eleştirel düşünme şeması (169).	30
<b>2.2.</b> TOM öğretim planlamasında kavramsal çerçeve (188).	37
<b>2.3.</b> Taktiksel Oyun Modeli basamaklaması (188).	37
<b>3.1.</b> Araştırma deseni akış şeması.	45
<b>4.1.</b> Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen düşünme yönelimi temasına bağlı düşünme bileşenlerine ilişkin yüzdeler.	84
<b>4.2.</b> Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen düşünme becerisi temasına bağlı düşünme bileşenlerine ilişkin yüzdeler.	85
<b>4.3.</b> Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen çözüm önerileri temasına bağlı kategorilere ilişkin yüzdeler.	85
<b>4.4.</b> Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen öğrenme çıktıları temasına bağlı kategorilere ilişkin yüzdeler.	86

## TABLOLAR

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
3.1. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve veri türleri	50
4.1. Ortalama ( $X$ ) ve standart sapma ( $S_s$ ) değerleri	62
4.2. Elde Edilen Nicel Verilerin MANCOVA Sonuçları	62
4.3. MANCOVA Sonuçlarına Göre Katılımcıların Gruplara Göre Dzeltiymiř Son Test Puan Ortalamaları	63
4.4. KEDE ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma ( $S_s$ ) değerler	64
4.5. KEDE ANCOVA sonuçları	65
4.6. KEDBT ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma ( $S_s$ ) değerleri	66
4.7. KEDBT ANCOVA Sonuçları	67
4.8. Katılım yüzdesi değerleri	69
4.9. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen temalar, kategoriler ile ED bileşenleri	70
4.10. TOM grubunun ön-test ve son-test KEDE değerleri arasındaki farklar	78
4.11. DM grubunun ön-test ve son-test KEDE değerleri farkları	79
4.12. Kontrol grubunun ön-test ve son-test KEDE değerleri farkları	80
4.13. TOM grubunun ön-test ve son-test KEDBT değerleri farkları	81
4.14. DM grubunun ön-test ve son-test KEBT değerleri farkları	82
4.15. Kontrol grubunun ön-test ve son-test KEBT değerleri farkları	82

## 1. GİRİŞ

*“Bir topluluk ulus olabilmek için mutlaka eğitimciler, öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki, toplumu bir ulus haline getirirler”* Atatürk’ün de söylediği gibi bunu sağlayabilecek olan nitelikli öğretmenlerdir. 21. yüzyılın küresel dünyasında, bilgi çağına ayak uydurabilmenin, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmenin ve bu becerileri eğitim yoluyla öğrencilere paylaşabilmenin gerekliliğinden yaygın olarak söz edilir. Bu nedenle, eğitim olgusunun temel öğelerinden biri olan öğretmene, öğrencileri değişen ve gelişen dünyaya hazırlamada önemli görevler düşmektedir.

Son dönemlerde eğitimin önemli amaçlarından biri değişik koşullara uyum sağlayabilen, esnek ve açık düşünebilen bireyler yetiştirmektir (231). Pasific Policy Research Center (205) artık öğrencilerden geçmişte beklenen bir takım bilgi, beceri ve yeterliklerin yerine, 21. Yüzyılda yaşamın getirdiği ihtiyaçlar olan eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, yaratıcı düşünebilme, iletişim becerileri, iş birliği yapabilme, ortak karar verebilme, bilgi paylaşımı, bilgi teknolojileri okuryazarlığı ve üst düzey üretkenlik gibi becerilerin beklendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, geçmişte beklenen davranışların yerine geçen önemli yaşam becerilerinden biri olan ve çağımızın önceliklerinden biri olarak nitelendirilen eleştirel düşünme; mantık yürütmeyi, farklı bakış açılarını, soru sormayı, problemlere çözüm üreterek aldığı kararlar üzerinde düşünebilmeyi gerektirir (83, 254).

Chance (41) eleştirel düşünmeyi sorun çözme becerilerinin bir bütünü olarak görerek gerçekleri analiz etmek, düşünceler üretip düzenlemek, düşünceleri savunmak, karşılaştırma yapmak, çıkarımlarda bulunmak, değerlendirme yapmak şeklinde tanımlar. Eleştirel Düşünme Vakfı, Eleştirel Düşünme ve Araştırma Gelişim Merkezi eski müdürü olan Richard Paul (209)’e göre ise eleştirel düşünme; analiz, sentez ile değerlendirme basamaklarındaki soruların nasıl cevaplandırılacağını öğrenerek, bilgiler ve gözlemler aracılığıyla anlamlı sorular çıkarma yeteneğidir.

Genel anlamda eleştirel düşünmenin tanımlamasının yanında beden eğitimi ve spor ortamında eleştirel düşünmenin tanımlarına bakıldığında öncelikle beden eğitiminin tanımını yapmak daha doğru olacaktır. Beden eğitimi dersi; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve motor becerilerin gelişimini hareket yoluyla arttırmayı

hedefleyen bir derstir. Bilişsel, duyuşsal, sosyal ve motor alanlar arasındaki bağ oyunlar, egzersizler, spor branşları veya fiziksel etkinliklerin gerçekleştirilmesini öğrenmeyi ayrıca geliştirebilmeyi, sürdürebilmeyi ve eleştirmeyi sağlar (99). Mc Bride ve diğerleri (175) beden eğitimi için eleştirel düşünmeyi, uygulanan bir fiziksel aktivite ve hareket hakkında mantıklı karar alırken yansıtıcı düşünmeyi kullanmak şeklinde tanımlamışlardır. Perkins (213), beden eğitiminde eleştirel düşünmenin kullanılmasıyla bireylerde maceracı düşünebilme, güncel problemlere çözümler bulabilme, değerlendirme yapmak amacıyla akıl yürütebilme, mukayese yapabilme, stratejik düşünebilme ve planlı olarak üst biliş kullanıp, fiziksel aktivite ve hareket görevleri karşısında mantıklı ve savunulabilir kararlar almanın gelişebileceğini ifade etmişlerdir. Bireylerin hareket yoluyla tüm gelişim alanlarında gelişimini sağlamak beden eğitiminin amacıdır dolayısıyla, gelişim alanları arasındaki ilişkiyi sağlayacak olan eleştirel düşünme, beden eğitimi için vazgeçilmezdir (173). Ülkemizde son yıllarda uygulanan beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarında, hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme gibi bilişsel beceriler yer almaktadır (188,189,190,191).

Beden eğitimi ile temel hareket becerilerinin yanı sıra, öğrencilere derslerde düşünme ile ilişkili problem çözme, tümdengelimli akıl yürütme, tümevarımlı akıl yürütme ve bilgilerin sınıflandırılması şeklinde eleştirel düşünme becerileri de kazandırılmalıdır (96). Ayrıca, McBride (173,174)'a göre; farklı seçeneklerde çözüm yolları bulabilme, bu çözüm yollarında öne sürülenlerden mantıklı olanları kabul edebilme, işbirliği yaparak çalışabilme, açık fikirli ve bilgiye dayanarak konuşabilme, empati yapabilme gibi eleştirel düşünmeye yönelik becerilerin kazandırılması için beden eğitimi dersinin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda eğer öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri, çağımızın gerektirdiği bir zorunluluksa ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi oluşturmaları ve eleştirel düşünme becerisini kendilerinin kazanmaları olanaklı görünmüyorsa, öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünebilen bireyler olması gerekir (173,175).

Brandt (30), eleştirel düşünme becerilerinin öğretimini; düşünmeyle ilgili öğretim ve düşünme öğretimi şeklinde sınıflandırmıştır. Düşünme öğretimi kısmı öğretmenlerin üstlenmesi gereken bir basamaktır ve öğrencileri düşünmeye



yöneltecek öğretme-öğrenme ortamları hazırlamaları öğretmenlerden beklenen, eleştirel düşünme öğretimini destekleyen en önemli basamaktır.

Ennis (70,71,72,73,74,75,76)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde odak noktası öğretmendir. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde eleştirel düşünme becerisi bakımından yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Okulların eleştirel düşünme bağlamında karşılaştığı en büyük engel eleştirel düşünme bilgi ve becerilerinden mahrum öğretmenlerin olması ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının güdülmemesidir (10). Walsh ve Paul (269), öğrencilerin eleştirel düşünür olarak geliştirmek hedefleniyorsa, öğretmenlere eğitimleri süresince, hem hizmet öncesinde hem de sonrasında eleştirel düşünme derslerinin verilmesinin uygun olacağından bahsetmişlerdir. Bailey (15), eleştirel düşünme beden eğitimi temel programının bir parçası olarak yer alacaksa beden eğitiminin faydalarının ve kazanımlarının problem çözme, analitik düşünme, bilgi analizi, etkili iletişim becerisi gibi 21. yüzyılın temel öğrenme alanları ile bağının kurulmasının temel gereklilik olduğunu ifade etmiştir (65). Channel (42), etkili öğretmen olmanın bileşenlerinden birinin eleştirel düşünme yeteneği olduğunu ve eğitimin en büyük önceliklerinden birinin öğretmenlere eleştirel düşünmeyi öğretmek olduğunu ifade etmektedir. Tüm bu gerekçelere dayanarak beden eğitimi (BE) öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için desteklenmesi gerekmektedir (200). Yüksek öğretim kurumu, öğretmen yetiştirme lisans programları, beden eğitimi öğretmeni müfredat derslerinden biri olan Özel Öğretim Yöntemleri dersi, öğretmen adaylarının eleştirel anlamda gelişmesine katkıda bulunabilecek derslerden biridir. Taktiksel Oyun Modeli (TOM)' de bu dersin içeriğinde yer alan bir öğretim modelidir. Bu bağlamda, Hawkins ve diğerleri (122) yapmış oldukları çalışmalarında, TOM'nin eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına dair teşvik edici olduğunu belirtmişlerdir.

McBride ve diğerleri (172), Taktiksel Oyun Modeli'nin öğrencilerin karar verme becerilerinin yanında eleştirel düşünme ve meta bilişsel süreçlerini desteklediğini belirtmişlerdir. National Association for Sport and Physical Education (NASPE, 197) TOM'nin oyunlar sırasında, karar vermeyi ve eleştirel düşünmeyi odak noktası aldığını ve bunları en iyi destekleyen bir öğretim modeli olduğunu

belirtmiştir. Zemelman ve diğerleri (279) TOM'nin kendine has bir özelliği ile öğrencileri beceri ve hareket seçimine karar vermelerinde eleştirel düşünmeye zorlayarak öğretim modelinin öğrencileri teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Taktiksel problemlerin çözümünde eleştirel düşünebilmek, Taktiksel Oyun Modeli'nin karakteristik bir özelliğidir. Ayrıca, ders esnasında öğrencilerin soruna ulaşmaları ve eleştirel düşünceleri için bilişsel hedeflere ulaşmada öğretmenlere de yardımcı olan TOM, öğrencilerin karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları için bu özellikleri içinde barındıran odak bir modeldir (38). Mitchell ve diğerleri (193), Taktiksel Oyun Modeli'nin özelliği gereği ilk oyunlardan sonra öğretmenlerin sordukları soruların kalitesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan katkılarında kilit noktası olduğunu ve eleştirel düşünme için TOM'nin kullanılması gerektiğini ısrarla belirtmişlerdir. Duyn (63) Taktiksel Oyun Modelini, taktik ve stratejik düşünce gelişimini, aynı zamanda beceri gelişimini sağlamak için oyunların kullanıldığı bir öğretmenlik ve antrenörlük yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Metzler (183, 184)'e göre Taktiksel Oyun Modeli, öğrencilerin oyun oynama kabiliyetini geliştirmeye yönelik bir öğretim yaklaşımıdır ve bu bakımdan öğrenimle ilgili bir bakış açısıdır. Ayrıca TOM, öğrencilerin becerileri gelişirken tam anlamıyla etkin spor katılımcısı olmak için gerekli taktik oyun bilgisine sahip olmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Etkinlik sırasında sürekli ortada duran bir taktik problem vardır, öğrenciler becerinin doğru uygulanması için bu taktik problemi çözmelidirler. Taktiksel Oyun Modelin'de ulaşılması hedeflenen düşünme ve karar verme becerileridir. TOM'nin amacı öğrencilerin oyun performansını geliştirirken aynı zamanda sportif becerilerini de taktiksel stratejiyle birlikte pratikleştirmektir (107). TOM'nin en önemli hedefi, kişinin sadece öğrenim hayatı boyunca değil, sonraki yaşantısında da aktif düşünen birey olmasına katkıda bulunmaktır.

Taktiksel Oyun Modelinin adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada daha önceden yapılmış çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak (4, 9, 18, 80, 101, 108, 111, 122, 143, 145, 146, 202, 224, 225, 226, 227) öğretmen adaylarına eleştirel düşünme eğilim ve becerisi kazandırılmaya çalışılmış, ileride öğretmen olarak öğrencilerine bu becerileri

kazandırmak için kullanabilecekleri öğretim modellerinin etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Akdere (4), öğretmen adaylarının öğrencilerinde olumlu eleştirel düşünmeyi geliştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmalarında farklılıklardan bahsederken öğretmen adaylarının eğitim süreci boyunca, eleştirel düşünme ile ilgili derslerle ya da etkinliklerle karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmen yetiştiren kurumlarda eleştirel düşünme içerikli dersler yahut etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Barak ve diğerleri (18), öğretmen adaylarının gerçek dünya problemleriyle karşılaştıklarında onların eleştirel düşünmeye teşvik edildiğini belirterek yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarına uyguladıkları deneysel çalışmanın, eleştirel düşünmeye katkısını belirtmişlerdir.

Erdoğan (80), öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin ilkokuldan itibaren kazandırılmasının önemini vurgulamış, seçmeli ders ya da diğer dersler içerisinde ünite olarak yer almasını belirtmiş erken yaşlardan itibaren eleştirel düşünme eğilim ve beceri düzeylerini yükseltmek üzerine çalışılmasını belirtmiştir. Bu beceriyi verecek olan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin eleştirel düşünmesi gerektiğini bunun içinde öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların önemini belirtmiştir.

Grosser ve Lombard (108), araştırmalarında, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının eleştirel düşünme becerilerinin yürütülmesi açısından işlevsiz olduğunu tespit etmişlerdir. Örneklemin eleştirel düşünme becerilerini uygulamadaki bariz yetersizliğini araştırmalarında dile getirmişler ve öğretmen adaylarının çeşitli eğitim olanaklarının onların eleştirel düşünme becerilerinin uygulanmasına hazırlamadığını dile getirmişlerdir.

Kong (143), yapmış olduğu çalışmasında eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için hangi kademe de olunursa olunsun geç kalınmadığını belirtmiş ve hizmet öncesinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutlarından en az

birinin bile gelişmesinin sağlanabileceğini belirterek lisans eğitimi müfredatına atıfta bulunmuştur.

Korur (146), çalışması sonucunda beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin düşük olduğunu belirterek eleştirel düşünmeyi bir bütün olarak geliştirici etkinliklere dönem içerisinde yer verilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir.

Saçlı (224, 225), aday öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarda, eleştirel düşünmenin bir bütün olarak ele alınmadığını, eğilim ve beceri boyutlarının birlikte ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Adaylarına eleştirel düşünmenin kazandırılma sürecinde bütünsel bir bakış açısı kazandırmayı öngörmüştür.

Hawkins ve diğerleri (122) çalışmalarında, Taktiksel Oyun Modeli'nin eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına dair teşvik edici olduğunu belirtmişlerdir.

Bu bağlamda çalışmalardan ve önerilerden yola çıkılarak eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin arttırılmasına yönelik Taktiksel Oyun Modelini uygulamanın faydalı olacağı düşünülmüştür. Doğrudan öğretim modelinin ise mevcut durumu değerlendirilmiştir. Gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak için değerli görülen eleştirel düşünmenin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde önemli yeri olacak olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının öncelikle kendilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri geliştirilmeye çalışılırken TOM'nin etkililiği incelenmiştir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı BE öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerini arttırmada Taktiksel Oyun Modelinin etkisini belirlemektir. Aynı zamanda yaygın olarak kullanımı tercih edilen, Doğrudan Öğretim Modelinin de eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi üzerine katkısı bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır. Buradan hareketle araştırmanın amaçları;

1. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine Taktiksel Oyun Modeli'nin etkisini araştırmak.

2. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine Doğrudan Öğretim Modeli'nin etkisini araştırmak,
3. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine Taktiksel Oyun Modeli'nin etkisini araştırmak,
4. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine Doğrudan Öğretim Modeli'nin etkisini araştırmak
5. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işleyen beden eğitimi öğretmeni adaylarının modele yönelik görüşlerini saptamak,
6. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işleyen beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik değişimlerini saptamaktır.

## **1.2. Problem**

Günümüzde, eğitimin önemli amaçlarından birinin eleştirel düşünme olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, genel eğitim alanında olduğu gibi, beden eğitimi alanında da eleştirel düşünmenin nin zayıf olduğu vurgulanmaktadır (4, 9, 18, 80, 101, 108, 111, 122, 143, 145, 146, 202, 224, 225, 226, 227). Gelişen dünyaya uyum sağlamak, teknolojiye ayak uydurmak, 21. yüzyılın küresel dünyasında bilgi çağına uyum sağlayabilmek ve bu becerileri öğrencilerle paylaşabilmek öğretmenlerin görevlerindedir. Öğretmeni adaylarının eğitimlerinde tercih edilen öğretim yaklaşımı, modeli ve yöntemlerinin onların eleştirel düşünmelerine katkı sağlayıp sağlamayacağının araştırılması, aday öğretmenlerin gelecekte eğitim verecekleri öğrencilere bu becerileri kazandırmaları noktasında ne derece etkili olabileceklerini ortaya koyma noktasında önem arz etmektedir. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerinin ne düzeyde olduğunun ortaya konması, Taktiksel Oyun Modeli'nin ve yaygın olarak tercih edilen Doğrudan Öğretim Modeli'nin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine etkisinin incelenmesini gerektirmektedir.

### **1.2.1. Alt Problemler**

Taktiksel Oyun ve Doğrudan Öğretim Modelleri'nin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerinin geliştirilmesine etkisi nedir?

1. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri son-test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri son-test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik kanıtlar var mıdır?
5. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının modele ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Taktiksel Oyun Modeli, Doğrudan Öğretim Modeli ve kontrol grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik değişim/ ler var mıdır?

### **1.3. Sayıtlar**

Deney gruplarında ve kontrol guruplarında yer alan BE öğretmeni adaylarının istenmedik değişkenlerden aynı şekilde etkilendiği, nitel ve nicel veri toplama araçlarına gönüllü ve içten cevaplar verildiği varsayılmıştır.

### **1.4. Sınırlıklar**

Bu araştırma;

- 2019-2020 Eğitimi Öğretim Yılı Güz Dönemi
- Karadeniz bölgesinde (benzer iklim koşulları, benzer ders içerikleri nedeniyle), iki ayrı üniversitede beden eğitimi ve spor öğretmenliği

programında öğrenim gören ve aynı zamanda Özel Öğretim Yöntemleri I dersine kayıtlı, 87 üçüncü sınıf öğrencisi,

- 1. ve 10. haftalarda ön-testler ve son-testlerin uygulanması, 11. ve 12. haftalarda yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması için toplam 12 hafta,
- TOM ve DÖM ile hazırlanmış araştırmacı tarafından sürdürülmüş, her biri için ayrı 16 ders, 32 saat ve 8 hafta, kontrol grubu ise dönem müfredatına uygun derslerin sürdürüldüğü,
- Deney ve kontrol guruplarında bulunan öğrencilerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar,
- Deney I (TOM) grubundaki öğrencilerin, öğrenci yansıtıcı günlüklerinde ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki ifadeleri
- İşlenen dersler sonunda video kayıtların tutulması
- Her ders sonunda araştırmacının bağlılık formuna verdiği yanıtlar ile sınırlandırılmıştır.

### 1.5. Tanımlar

Bu bölümde, araştırmanın bağımlı değişkenleri ve araştırma kapsamında kullanılan ifadeler açıklanmıştır.

**Eleştirel Düşünme Eğilimi:** 51 maddeden oluşan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeğinin (KEDEÖ) alt boyutları; *analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik* ile toplam boyutlarından alınan puanları yansıtmaktadır (134).

**Eleştirel Düşünme Becerisi:** 34 maddeden oluşan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testinin (KEDBT) alt boyutları; *analiz, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tümevarım yoluyla akıl yürütme, tümden gelim yoluyla akıl yürütme* ile toplam boyutlarından alınan puanları yansıtmaktadır (135).

**Taktiksel Oyun Modeli:** Öğrencilerin taktiksel farkındalığı sağlayacak şekilde, oyunları anlamlandırdıkları bu modelde karar verme becerileri ve oyun anlayışları planlanmış oyunlar yardımıyla geliştirilir (104).

**Doğrudan Öğretim Modeli:** Bilginin doğrudan öğrencilere iletiildiği ve dersin hedeflerine göre net bir şekilde yapılandırıldığı bir model olarak tanımlanabilir (278).

**Beden eğitimi öğretmeni adayı (BEÖA):** Ordu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programının üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencileri ve Giresun Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programının üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencileri ifade etmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarından mezun olan adaylar “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni” unvanı almaktadırlar ancak Millî Eğitim bünyesinde ve uluslararası yazında “Beden Eğitimi Öğretmeni” ifadesinin kullanılmasından dolayı bu çalışmada “beden eğitimi öğretmeni adayı” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

## 1.6. Araştırmanın Önemi

Çağdaş öğretim yaklaşımlarının yer aldığı öğrencilerin değerli olduğu ve kendini ifade edebildiği, bağımsız düşüncelerini özgürce söyleyerek tartışabildiği, korku ve otoritenin olmadığı, ezberden uzak eğitim-öğretim ortamlarında sorgulayabilen bireylerin yetişebileceği aşikârdır (13). Bu bağlamda, eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi gösterebilen öğrencilerin yetiştirilebileceği ortamı sağlayacak, derslerini bu hedeflere yönelik planlayacak en önemli kişilerin beden eğitimi öğretmenleri olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde genel eğitim alanında öğretmen yetiştirmeye yönelik hem yurt içi (4, 80, 101, 202, 227) hem yurt dışı (9,18, 112, 143, 145) kaynaklar, ayrıca beden eğitimi öğretmeni yetiştirmeye yönelik yurt içi (111, 146, 225, 226, 227) hem de yurt dışı (146, 151, 172, 173) çalışmalarının tümü aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşarak bunun geliştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.



Korur (146), 1036 kiři ile yapmıř olduđu çalıřmasında, BE retmeni adaylarının eleřtirel dūřunme eđilimlerinin dūřuk olduđunu ve bu becerileri geliřtirici çalıřmalar planlanması gerektiđini önermiřtir. Yine Saçlı (224), yapmıř olduđu çalıřmasında, aday beden eđitimi retmenlerinin eleřtirel dūřunme becerilerinin yetersiz olduđunu, eleřtirel dūřunme eđilimi ve becerilerinin birlikte incelendiđi çalıřmaların planlanmasını, eleřtirel dūřunme eđilimi ve eleřtirel dūřunme becerisinin geliřtirilmesine yönelik çalıřmalara ihtiyaç olduđunu vurgulamıřtır.

Yapılan alıřmalar deđerlendirildiđinde, üretme-renme sūrecinin bařrol oyuncusu olan retmenlere, rencilerini geliřtirmek ve gūncel yařam kořullarına hazırlamakta būyuk görevler dūřmektedir. rencilerinin tūm eđitim, kariyer ve yurttařlık ortamlarında yařamları boyunca uygulayabilecekleri becerilere daha fazla önem vermelerini isteyen eđitim reformlarında eleřtirel dūřunme merkezi bir kavramdır, böyle bir kavramın üretimle desteklenmesi kaçınılmazdır.

Beden eđitimi derslerinde model temelli üretim yapmanın avantajlarını sıralayan Metzler (184) modellerin genel bir plana sahip olduđunu ve retmene kolay anlařılır imkanlar sunduđunu ifade etmiřtir. Ayrıca modeller renme alanlarındaki önceliklere ve bu alanların birbirleriyle olan iliřkisine açıklık getirir. Model ile üretim renmenin daha geçerli deđerlendirilmesine imkanlar sađlarken aynı zamanda üretmenler için teorik bir dil sađlar. Ne yazıkki üretim modellerinin hem Yūsekretimde hem de Milli Eđitime bađlı kurumlarda gereken ilgiyi görmediđi dūřūnlmūřtur. Çocukların karmařık dūnyada geliřmesini istiyorsak onlara nasıl dūřūneceklerini üretmemiz gerekmektedir. Özellikle soru sormayı, sorgulamayı destekleyen üretim modelleri bu kapsamda iřimize yarayacaktır. Klasik retim modellerinden uzaklařıp, daha ađdař ve yapılandırmacı üretim modellerine geçiři desteklemek için, yapılan bu arařtırmanın sonuçlarının deđerli olacađı dūřūnlmūřtur.

Bu alıřma ile uygulanan modelin sonuçlarının, retmen olarak atanacak retmenlerin sınıflarında derslerini bu modellerle sūrdūreerek eleřtirel dūřunmeye yönelik ders planlarını hazırlamalarına ve rencilerini eleřtirel dūřunme açısından

geliştirmelerine yönelik farklı çalışmalar da planlayabileceklerini teşvik etmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın beden eğitimi dersi öğretim programları ile ilgili yapılacak olan araştırmaları teşvik edecek olması ve sonuçların ders uygulamalarına aktarılmasının alandaki eksiklikleri giderebilecek olması önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmanın, yurt dışındaki araştırmacılar tarafından değerlendirilebileceği ve beden eğitimi öğretmenlerine ve beden eğitimi dersi program geliştirme alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgiyi anlamlandırma gibi önemli bir gerekliliğin eleştirel düşünme ile sağlanabilecek olması aile ortamından çıkıp eğitim hayatına başlayan öğrencilerin, temelleri atılmış ya da atılmamış eleştirel düşünme becerisini okul ortamında yeniden yapılandırılması ya da devam ettirilmesi için bu beceriyi sağlayacak öğretmenlerin, beceriyi öncelikle kendilerinin sergilemesi önemli görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde doğrudan Öğretim Modelinin Aksine Taktiksel Oyun Modelinin katkısının olacağı düşünülüyor bu çalışmanın sonuçları beklenen nitelikte olursa, ders müfredatlarında Taktiksel Oyun modeli ile öğretimin kullanılması için örnek teşkil edecektir.

## 2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, eleştirel düşünmenin tanımı, eleştirel düşünmenin önemi ve gerekliliği, eleştirel düşünmenin eğitimdeki önemi, eleştirel düşünmenin beden eğitimindeki önemi, beden eğitimi öğretmeni adaylarının bu beceriyi neden kazanmaları gerektiği, eleştirel düşünmenin nasıl geliştirileceği, Taktiksel Oyun Modeli, Doğrudan Öğretim Modeli ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde Taktiksel Oyun Modeli'nin katkısı ele alınmıştır.

### 2.1. Eleştirel Düşünme: Nedir? Neden önemlidir? Gerekli midir?

Düşünme nedir? Bu soru, şaşırtıcı olmayacak şekilde eleştirel düşünme üzerine güncel literatürün merkezinde yer almaktadır (3, 16, 21, 29, 54, 74, 83, 93, 95, 194, 199, 209, 219, 211, 264) Eleştirel düşünme günümüz 21. yüzyılında insanoğlunun sahip olabileceği en değerli ve önemli beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Her insanın doğasında var olan eleştirel düşünmeyi aile, eğitim, çevre ve kültür hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Günümüz insanlarına bakıldığında çoğunlukla olumluyu görmeyen, olumsuz yönde etkilenen bir topluluğun olduğu söylenebilir. Bu durumun çağımızın teknolojik çağ olması olduğu düşünülebilir ve modern hayatın getirdiği akıllı telefonlar, tabletler ve sosyal medyanın insanların zihinlerini meşgul ettiği görülmektedir.

Eleştirel düşünme nedir? Bu soruyu yanıtlamaya çalışmak, beraberinde çeşitli konuları da açığa çıkarır. En basit hâliyle, eleştirel düşünmenin, bireyin neye inandığını ya da ne yapacağını bulmak amacıyla kendisine ya da başka bir kişiye ait düşünceye veya iddiaya meydan okuması olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme üzerine üretken ve çağdaş yazarlardan biri olan Robert Ennis, eleştirel düşünmeyi şu şekilde tanımlamıştır: “Eleştirel düşünme, kişinin nelere inandığı veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşüncedir” (210). Bu tanım, eleştirel düşünmenin amacını ve niyetini gösterse de eleştirel düşünme hakkında bilişsel bir süreç olarak çok fazla şey söylemez. Bununla birlikte, Diane Halpern'in tanımı bilişsel teoriye daha fazla gömülüdür. Eleştirel düşünme, istenen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin

kullanılmasıdır. Ayrıca, eleştirel düşünme amaçsal, mantıklı ve hedefe yönelik düşünmeyi tanımlamak için kullanılır. Eleştirel düşünme; problem çözme, çıkarımları formüle etme, olasılığın hesaplanması ve düşünürün belirli bir bağlam için düşünceli ve etkili olan becerileri kullandığı zaman karar vermeyi içeren düşünce türü, hatta düşünme görevi türüdür (114, 115).

Bu düşünce türü, düşünme sürecinden farklı olarak eleştirel düşünürün özelliklerine, eleştirel düşünmeyle meşgul olup alışkanlık hâline getirmiş, kişisel, eğitsel ve toplumsal bir değer olarak önemli gören kişinin tavırlarına, yatkınlığına ve eğilimlerine kadar tamamen bilişsel bir işlem olarak kaymıştır. Bu nitelikler Richard Paul tarafından şu şekilde örneklenmiştir, eleştirel olarak güçlü anlamda düşünmeye başladığımızda, zihnin özel özelliklerini geliştiririz. Bunlar; entelektüel alçakgönüllülük, entelektüel zekâ, entelektüel cesaret, entelektüel azim, entelektüel bütünlük, entelektüel empati, entelektüel tarafsızlık, entelektüel adalet anlayışı, akıl yürütmeye entelektüel güven (211).

Paul (211), işlediği derslerde eleştirel düşünmeyi; düşünme sırasında, düşüncenizi daha iyi bir vaziyete getirmek adına, kendi düşünceniz üzerine düşünmek şeklinde ifade eder. Eleştirel düşünme bireyin sistematik olarak bir düşünce üzerine ölçütleri ve entelektüel standartları dayattığı maksatlı düşünme sürecidir. Pierce (214) Eleştirel düşünmeyi, “Bir disiplinin, bu disiplinde uygulayıcılar tarafından gerekli olarak düşünülen doğru, ilgili, makul, titiz olduğunu düşünmesi ve buna dayanması, bunun argüman ve hipotezleri analiz edip değerlendirip değerlendirmemesi, problemleri çözmesi veya kararlar alması gerekliliği” düşüncesi olarak ifade etmiştir. Diğer yandan, “Eleştirel düşünme, iddialar ve argümanlar hakkında bilgilendirici, değerlendirmesi yapma yeteneğidir. Eleştirel düşünme adil ve açık fikirli; aktif ve bilgili, şüpheli; bağımsız olma ile nitelendirilir (3).

Nosich (199), Eleştirel düşünmenin yansıtıcı, belirli standartlar içeren, gerçekçi, mantıklı olmayı gerektiren bir süreç olduğunu dile getirmiştir. Eleştirel düşünme üzerinde uzun süreler çalışan ve Amerika Felsefe Derneğinin hazırladığı Delphi Raporu’nda eleştirel düşünme üzerine bilgilendirmesi ile çalışmalarını olan Facione (82) eleştirel düşünmeyi; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarımla

sonuçlanan amaca yönelik, kendi kendini düzenleyici yargılama ve bu kararın dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, eleştirel veya bağlamsal düşüncelerin açıklanması şeklinde tanımlayarak, eleştirel düşünmenin bir soruşturma aracı olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, eleştirel düşünmenin eğitimde özgürleştirici bir güç ve kişinin bireysel ve toplumsal yaşamında güçlü ve önemli bir kaynak olduğunu belirtmiştir. İdeal eleştirel düşünür; alışılmışın dışında merak uyandırıcı, iyi bilgilendirilmiş, akıl sahibi, fikirlerini gizlemeyen, görüş ve tutumlarında katı olmayan, değerlendirmede tarafsız, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, yargıda bulunma konusunda ihtiyatlı, yeniden gözden geçirmeye istekli, karmaşık konularda yeniden düşünen, uygun bilgi arayışında, kriterler seçiminde makul, soruşturma odaklı ve soruşturma izninin koşulları ve konusu kadar kesin sonuçlar elde etme konusunda ısrarcı kişi olmalıdır. Bu nedenle, iyi eleştirel düşünürler yetiştirmek, bu ideale doğru çalışmak anlamına gelebilir.

Eleştirel düşünmeyi eğitim alanında destekleyen ve savunan John Dewey, yansıtıcı düşünce ile bütün gördüğü eleştirel düşünmeyi, belli bir mevzu üzerinde dikkatli, detaylı, derinlemesine düşünmek şeklinde tanımlamıştır. Bireyler, Eleştirel düşünme becerilerini uygulayabilmek için daha yüksek düzeyli düşünmeyi kullandıklarından, literatür Bloom Taksonomisi'ni yaygın olarak kullanmıştır. Bloom, bu hiyerarşik teoriyi altı farklı seviyeyle tanımlar: Değerlendirme, sentez, analiz, uygulama, anlama ve bilgi (26). 2001 yılında taksonomide yeniden düzenleme yapan bilişsel psikolog, müfredat kuramcısı ve değerlendirme uzmanları taksonomiye *öğretme, öğrenme ve değerlendirme* taksonomisi adıyla yayınlamışlardır. Böylece *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme* ve *yaratma* şeklinde bilişsel süreçler tanımlanmıştır (8). Paul (210) eleştirel düşünme becerilerinin, Bloom'un Taksonomisi'nin fikirlerini yansıttığını ve bireylerin kendi inançlarını, fikirlerini ve kararlarını kullanarak bir durum için çözüm oluşturma sürecini açıkladığını ifade etmiştir. Üst düzey düşünme ve eleştirel düşünmenin ardındaki teorilerin uygulanmasının, yüksek öğretim üzerinde olumlu bir etki yaratmaya yardımcı olmak açısından büyük önem arz ettiği söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin önemi düşünüldüğünde çeşitli sorular sormak kaçınılmaz hâle gelebilir: eleştirel düşünmeyi destekleyen bilişsel süreçler,

düşünmenin daha açıklayıcı yönleri ile nasıl ilişkilidir? Bu yapılar nasıl ölçülebilir? Bu yapılar nasıl geliştirilebilir? Eleştirel düşünmeye değer veriliyor mu? Okullarda eleştirel düşünme kadar yaygındır? Eğitim sistemi bunu destekliyor mu? Özellikle, yüksek öğrenimde öğretim ve öğrenme için eleştirel düşünme önemli midir?

*Eleştirel düşünme neden önemlidir?* Eleştirel düşünme kişilerin özel hayatında, iş hayatında ve sosyal hayatında işe yarar. Eğer insanlar bir tartışma yayını dinliyorlarsa, yapılan iddiaların geçerliliğini, delillerin niteliğini, argümanın tutarlılığını sorgulamalıdır. Aynı şekilde, insanlar; internette, bir kitapta, gazetede vb. arama yapıyorlarsa karşılaştıkları bilginin kalitesi hakkında eleştirel bir bakış açısına sahip olmalıdırlar. Bu noktada, yanıtlanması gereken sorular şunlardır: Bilgi ne ölçüde tutarlı, buralarda farklı bakış açıları sunulmakta mı, bu bakış açıları nasıl ortaya çıkmış?

Günümüzde bu kadar bilgi bolluğu mevcutken (geçerli ya da geçersiz), eleştirel düşünmek önem arz etmektedir. İnsanlar, televizyonda, sosyal medyada her tür ürünün faydaları hakkında iddialarda bulunan reklamlarla sürekli olarak uyarılmaktadır İnsanlar iddiaların niteliğini analiz etmelidirler, palavra mı yoksa gerçekten mantıklı mı?

Ennis (76) ve Paul (211), istikrarlı bir demokratik toplumun sürdürülmesinde hayati öneme sahip olduğu için, toplumsal meselelerde oy kullanma ve başkalarına yardım etme gibi tüm vatandaşlık görevi olan kararlarda eleştirel düşünenler olma sorumluluğunun önemini vurgulamışlardır. Günümüz modern dünyasında eleştirel düşünür olmak çok önemliken, öğrencilerin de eleştirel düşünme bakımından açık bir şekilde öğrenim görmeleri, maruz kaldıkları farklı bakış açılarını anlamalarına yardımcı olmak, argümanlarında uygunluk sağlamak ayrıca kendi konumlarını savunmak, sonuçları tahmin etmek, kişisel ve toplumsal kararlar vermek adına çok önemlidir. Pressely (217), eleştirel düşünme öğretiminin ahlaki bir eğitim sağladığını öne sürerek bu iddiaları genişletir. Öğrencilerin modern toplumun farklı görüşlerini işlemesine ve değerlendirmesine izin vermenin önemini vurgular.

Aslında, toplumdaki eleştirel düşünmeye dair bir endişe yeni değildir. Eleştirel düşünmenin uzun bir tarihi vardır; Homo Sapiens ile başlamış ve iki bin

yıldan fazla bir süredir büyük zihinler tarafından tartışılmıştır. Sokrates, eleştirel düşünmeyi bilimsel olarak 2500 yıl önce kullanmış ve kendisini her şeyi sorgulayan bir “at sineği” olarak görmüştür. Kendisi hiçbir şey bilmediğini iddia etmiş fakat filozoflar arasında sorgulama yöntemini başlatan ilk düşünür olarak kabul görmüştür. Daha sonraları öğrencisi Plato ve onun öğrencisi Aristo bu yöntemi sürdürmüştür ve bu yöntem Bacon, Descartes, Machiavelli, Hobbes, Hooke, Erasmus, Moore, Boyle, Newton tarafından günümüzdeki hâline getirilmiştir (3).

Eleştirel düşünmede teorik bir pay sahibi olan ve bakış açıları saf bilimden felsefeye kadar değişen çok sayıda disiplin ile akademisyen mevcuttur. Eleştirel düşünmenin eksikliği dünya liderlerinden tutun da yoksulluk içinde yaşayan kişilere doğru her nitelikteki insanı etkiler. Toplumumuzda önemi yadsınamayacak olan öğretmenler de bu gruplar arasında yer alır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin öğretilmesi çok büyük önem arz etmektedir. Peki öğretimi nasıl planlamak gerekir? Eleştirel düşünme becerilerini öğretirken sıklıkla eksik olan unsurlardan biri, bu becerileri öğretmenin genel yaklaşımıdır. Eğitimciler, bu becerileri, olması gerekenin tam tersi bir derste sadece birkaç aktiviteye aktarmaya odaklanıyor olabilirler. Bu becerileri etkili bir şekilde öğretmek için eğitimciler, becerileri müfredata, bireysel derslere entegre etmeye odaklanmalı; ders planı ve öğrenme hakkında düşünürken genel sonuç olarak eleştirel düşünmeye sahip olmayı da bilmelidirler.

*Eleştirel düşünme gerekli midir?* Bir bilgi toplumu olarak karakterize edilen 21. yüzyılda işgücü piyasasında başka becerilere eskisinden daha fazla ihtiyaç vardır. Teknolojik değişimler nedeniyle, giderek karmaşıklaşan etkileşimli görevlerin çalışanlar tarafından tamamlanması beklenmektedir. Bu nedenle, mevcut öğrencilerin veya gelecekteki çalışanların işgücü piyasasında bu yeni zorluklar için uygun şekilde eğitim almış olmaları yani; yoğun iş birliği, başkalarıyla iletişim kurma ve eleştirel düşünme yoluyla zor problemleri çözme gibi becerilerin gerekliliği artmaktadır. Voogt ve Roblin (265)'de iş birliği yapma, iletişim becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme kavramlarını 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirmiştir. 21. yüzyıl becerilerini öğrenmede, öğrencilerin çalışmalarında öğretmenlerin ne kadar etkin olduğu, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak için öğretmenlerin önemli bir rol oynadığı aşikârdır. En önemlisi,

eleştirel düşünme, ihtiyaç duyulan bir beceridir; bireyler gerçek durumun aksini ispat ederken, bir şeylerin doğru olduğu düşüncesiyle kolayca kandırılabilir (128). Özellikle bilginin çok kolay erişilebilir olduğu ve “sahte haberlerin” günlük bir olay olduğu bir zamanda, eleştirel düşünme temel bir beceridir ve gereklidir.

Yükseköğretim, daha yüksek düzeyli düşünmenin önemini anlasa da eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için yeni teknikler kullanmaya devam edememiştir (89). Burris ve Garton (33), eleştirel düşünebilme yeteneğinin dünyada anlam bulmanın bir yolu olduğunu ifade eder. Eğitimciler, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin eğitim içindeki ana odak, amaç ve hedefler olması gerektiğine inanmaktadır (215). Eğitimcilerin, öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere bilgiyi analiz etme ve etkili sözlü-yazılı iletişim kurma fırsatı sunarken onlara problem çözme ortamına dâhil etmeleri gerekir (266). Lancelot (149), bireyin bilgi ve düşünme yeteneğinin, bu kişinin bilim-teknoloji alanında etkili, başarılı bir şekilde işlemesi için gerekli olduğunu gözlemlemiştir. Bu durumda günlük hayatta, iş ortamında, neredeyse uyanık olunan her dakikada düşünme gerekliliğinin önemi göz ardı edilemez.

McPeck (179, 180), eleştirel düşüncenin temel anlamının, yansıtıcı kuşkuculuğa sahip bir faaliyette bulunma eğilimi ve becerisi olduğunu ileri sürer. Bu yansıtıcı kuşkuculuk, eleştirel düşünmeyi yalnızca düşünmekten ayıran kritik parçayı tanımlar. Öğrencilerin eleştirel düşüncesinin teşvik edilmesi, yükseköğretimin temel bir amacı olmuştur ve günümüzde akademik disiplinler içinde eleştirel düşünmeyi öğretimine yer verilmesine doğru bir değişim söz konusudur (255). Paul (211), yetişkin hayatının birçok zorluğuyla karşılaşacak olan ve daha karmaşık bir dünyada etkili bir şekilde çalışması gereken öğrenciler için eleştirel düşünmenin gerektiğini bunun hayati önem taşıdığını ifade eder. Ancak, eğitimde müfredatın zorunlu tutulduğu öğretim ortamının öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin artmasına hiçbir katkısı olmadığı öne sürülmektedir (23). Beyer (23), eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin teşvik edilmesine ve kolaylaştıran öğretim stratejilerine ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin eğitimde önemli bir yeri vardır. Özellikle de bu becerinin işgücü piyasasına aktarılması çok önemli ve gereklidir.



Günümüzde işverenlerin çalışanlarından beklediği ve ihtiyaç duyduğu en yüksek işyeri becerilerinin eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme becerileri olduğu söylenebilir. Ancak, işyerinde eleştirel düşünme, görüldüğü kadar kolay değildir (212). Bununla birlikte, araştırmalar, eleştirel düşünmenin neredeyse tüm mesleklerdeki iş için son derece önemli ve işverenler tarafından başarı için gerekli görülen bir beceri olduğunu göstermektedir (37). 21. yüzyıl becerilerinin bir parçası olan eleştirel düşünmenin iyi gelişmesi, bu becerinin talebinin yüksek işgücü piyasasına girmek için önemli bir gerekliliktir. Dolayısıyla eleştirel düşünme, eğitimde her zaman gerekli olarak görülmelidir.

## 2.2. Eleştirel Düşünme Kuramı

ABD'deki filozoflar, çalışmaların çoğunu son 40-50 yılda eleştirel düşünme alanında gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalara “eleştirel düşünme hareketi” adı verilmiştir (19). Filozof Robert Ennis, ABD'deki mevcut eleştirel düşünme hareketinin babası olarak kabul edilir. Ennis (71), Harvard Eğitim İncelemesi'nde yazdığı "eleştirel düşünme kavramı " adlı makalesi ile bu ünvana sahip olmuştur. Bu makalede Ennis, eleştirel düşünme kavramını açıklığa kavuşturmaya çalışmakta ve on iki eleştirel düşünme yapısının bir taksonomisini önermektedir. Bu on iki yapının her birinin önemini, öğretme ve değerlendirme için açıklamaya çalışmıştır. Ennis, ED'nin doğası ve uygulaması üzerine birçok makale yayınlamıştır (68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78). Ayrıca Ennis, eleştirel düşünmenin değerlendirmesinde etkili olmuştur ve iki yetenek testi geliştirmiştir: *Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneyi Testi* (77) ve *Cornell Kritik Düşünme Testleri* (78, 79).

Şu anda, Linda Elder (66), Bob Swartz (246), ABD'de Matthew Lipman (161) ve Alec Fisher ve Michael Scriven (95) gibi Birleşik Krallığın yanı sıra dünyanın birçok yerinde eleştirel düşünme becerilerinin doğası ve uygulanması üzerine tartışmalara katkıda bulunmaya devam eden birçok filozof vardır.

Eleştirel düşünmenin tanımı üzerine farklı otoriteler mevcuttur. Başlangıçta bilişsel psikologların ve filozofların egemenliği söz konusu iken davranış odaklı psikologlar ile içerik uzmanları da son zamanlarda tartışmaya katılmışlardır. Aşağıda, eleştirel düşünmeyi tanımlama girişimlerinin bazı örnekleri verilmiştir:

... gerçekleri analiz edebilme, fikirler üreterek düzenleme, fikirleri savunabilme, karşılaştırmalar yapabilme, çıkarımlarda bulunabilme, iddiaları değerlendirebilme ve problem çözebilme yeteneği (41);

... kişinin inançları için yeterli desteği ve destek gelmedikçe ikna edilmek istemeyen bir akıl yürütme yolu (250);

... düşünceli inançlara, eylemlere rehberlik eden bir dizi yansıtıcı tutum ve yeteneklerle bilgi ve deneyimleri yorumlamak veya değerlendirmek için kullanılan bilinçli, kasıtlı bir süreç (181);

... argümanları anlamaya ve değerlendirmeye yönelik aktif, sistematik süreç. Bir argüman, bir nesnenin özelliği ya da birden fazla nesne arasındaki ilişki hakkında bir argüman ve argümanı destekleyerek çürütmek için kanıt sağlar. Eleştirel düşünürler, argümanları anlamak ve değerlendirmek için tek bir doğru yol olmadığını, tüm girişimlerin mutlaka başarılı olmadığını kabul ederler (170);

... gözlem yapma, deneyim sahibi olma, yansıtma, muhakeme yapma veya iletişimden elde edilen ya da bunlar tarafından üretilen bilgileri bir inanç, eylem rehberi olarak ustaca *kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme* veya *değerlendirme* süreçleri (230);

...neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul yansıtıcı düşünme (71); (1) kriterlere dayandığı, (2) kendi kendini düzelten ve (3) bağlama duyarlı olduğu için (162) iyi yargılamayı kolaylaştıran becerikli, sorumlu düşünme.

Eleştirel düşünmeyle ilgili tanımlamalar yapan ayrı grupların her biri, eleştirel düşünme anlayışımıza önemli katkılarda bulunmuştur. Bilişsel psikoloji alanından katkıda bulunanlar (Paul, Chance ve Mayer gibi), eleştirel düşünmeyle ilgili işlemler ve prosedürler dizisini betimler. Eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme gibi düşünmenin diğer önemli yönleri arasındaki farkları belirlemeye çalışırlar. Felsefe alanından katkıda bulunanlar (Richard Paul gibi) eleştirel düşünmenin standartlara göre bir düşünme süreci olduğunu hatırlatır. Davranış psikolojisi alanından katkıda bulunanlar, eleştirel düşünme ile ilişkili operasyonel tanımların oluşturulmasına

yardımcı olurlar. Nihai sonuçlarla ilişkili alt görevleri ve öğretmenlerin nihai sonuçlara yönelik ilk davranışları şekillendirmek için kullanabilecekleri metodolojileri tanımlamaya çalışırlar. Ayrıca, eğitimcilerin davranışı değiştirmek için uygun olasılıkları nasıl oluşturabileceklerini de gösterirler. İçerik uzmanları (Hickey ve Mertes gibi) okuma, edebiyat, sosyal bilgiler, matematik ve fen gibi farklı içerik alanlarında eleştirel düşünmenin nasıl öğretilbileceğini gösterir. Bu özellikle önemli bir katkıdır çünkü eleştirel düşüncenin -öğrencilere en iyi şekilde ayrı bir beceri seti olarak öğretilmesi yerine- öğrenciler tarafından belirli içerikle boğuşurken geliştirildiği görülmektedir (129).

### **2.3. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Önemi**

Bir eğitim öğrencisinin öğrenmesi gereken önemli becerilerden bazıları, bir konu hakkında hem eleştirel hem de nesnel düşünme ve iyi yapılandırılmış bir argümanı sunma yeteneğidir. Bunlar gibi eleştirel ve analitik düşünme becerileri, dersler dinleniyor, seminerlere katkıda bulunuluyor ya da konu hakkında okunuyor olursa da sahip olunan çalışmanın çoğu yönü için esastır (31).

Eleştirel düşünmenin ve gelişiminin tüm eğitim basamaklarında yaygın bir şekilde tanınmaya başlaması şaşırtıcı olmayacak bir hâl almaya başlamıştır. Bloom'un (26) eğitim hedeflerinin taksonomisi ve yenilenen hali (8) eğitimin farklı öğrenme biçimlerini destekleyebileceğini hatırlatır ve bilgiyi ezberden daha önemli bir yere taşır.

Lipman (163), zıt iki eğitim uygulama paradigmasından bahseder: Normal Uygulama Standart Paradigması ve Eleştirel Uygulama Yansıtıcı Paradigması. Normal Paradigma'ya göre eğitim; açık olmayan, kesin ve gizemli olmayan ayrıca örtüşmeyen disiplinler arasında dağıtılan, aktarılmayan, eğitim sürecinde öğretmenlerin yetkili bir rol oynadığı, öğrencilerin bilgiyi emerek bilgi edindikleri bir süreçtir. Buna karşılık, Yansıtıcı Paradigma, eğitimin öğretmen rehberli bir soruşturma topluluğuna katılımın sonucu olduğunu varsaymaktadır. Eğitim sürecinin odak noktası bilgi edinme değil, araştırılan konulardaki ilişkilerin anlaşılmasıdır. Eğitim sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler birbirlerini sorgularlar.

Yansıtıcı Paradigma, standart paradigmanın aksine, öğrencilerden sorgu topluluğuna katılıp katılmayacaklarını düşünmelerini bekler.

Eleştirel uygulamanın Yansıtıcı Paradigması bazı ilkeleri içerir (163):

1. Soruşturma olarak eğitim bu ilkelerin ilkidir. Bilim insanlarının problemleri durumların keşfi için bilimsel yöntemi uyguladıkları gibi, öğrenciler kendileri için düşünmeyi öğrenirlerse bilim insanları ile aynı şeyleri yapmak zorundadırlar. Bu nedenle, öğrencilerden bilim insanlarının keşfettiği şeylerin sonuçlarını çalışmalarını istemekten, süreci göz ardı etmekten ve ürüne karar vermektan kaçınılmalıdır.

2. Araştırma topluluğunun ilkesi, sınıfları; öğrencilerin birbirlerini saygı ile dinledikleri, birbirlerinin fikirleri üzerine inşa ettikleri, desteklenmeyen görüşlerin nedenlerini tahmin etmelerine yardımcı olacak sebepler sağlamak için birbirleriyle yarıştığı bir araştırma topluluğuna dönüştürmektir.

3. Sorunlu olana duyarlılık da temel olarak kabul edilir. Bu nedenle, müfredat, öğrencilerin dikkatini çekmek, onları bir sorgulama topluluğu oluşturmak adına teşvik etmek için dengesiz ve sorunlu olan konuların ortaya çıkmasını amaçlamaktadır.

4. Eğitim, gençlerin makul vatandaşlık, makul arkadaş ve makul ebeveyn olmalarını sağlayacak şekilde makul olmayı öğrendikleri bir bağlam olarak görülür.

5. Düşünmenin bağlantı bulma veya yapma süreci olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, olaylara uygulanan ilişkileri araştırmak ve incelemek de sağlam yargılarda bulunmak için hayati öneme sahiptir.

6. Yansıtıcı modelin temel amacı öğrencinin özerkliğidir. Özerk öğrenenler, kendileri için düşünebilen, delillerle ilgili kendi yargılamalarını yapan, dünyayla ilgili kendi anlayışlarını oluşturan, olmak istedikleri türlerle ilgili kendi fikirlerini geliştiren kişiler olarak kabul edilir ve kesinlikle sevilmezler. Sadece başkalarının söylediklerini veya düşündüklerini papağanlar gibi tekrar etmezler.

Yansıtıcı Paradigma'nın ilkeleri, bugünün eğitiminde, gerçeklerin edinilmesinden düşünme sürecine doğru bir kayma olduğu için büyük ilgi görmektedir. Çağdaş amaç, öğrencilerin kendileri için düşünmelerini sağlamaktır.

Birçok eğitimci için eleştirel düşünme, eğitimin bir yolu değil, bir önkoşuldur (179, 235). Bu ön koşul her bireyin düşüncelerini izlediği, diğer üyelerin yöntem ve prosedürlerini eleştirdiği bir soruşturma topluluğunun oluşturulmasıdır. Böylece bireyler sadece kendi kendini düzelten düşünme süreçlerini değil, aynı zamanda grup düşünme becerilerine de katkıda bulunurlar (162). Sorgulamanın bir yansıma yolu hâline geldiği böyle bir toplumda, öğretmenler de dâhil olmak üzere her birey bilgi kaynaklarının geçerliliğini sorgulamaya teşvik edilir (235). Ayrıca, öğretmenler öğrencilere bu becerileri kazandırmalıdır, çünkü araştırmalar birçok öğrencinin güçlü eleştirel düşünme becerileri göstermediğini göstermektedir (193). Lipman'ın (161) belirttiği gibi, eleştirel düşünme becerilerinin iki önemli gerçeği, büyük ölçüde geliştirilmiş okuma anlayışı ve artan anlayıştan edinilen derinlemesine algıyı iletme yeteneğidir.

Yükseköğretimde, eleştirel düşünme her zaman önemli bir amaç olmuştur ve son zamanlardaki gelişmeler onu daha belirgin hâle getirmiştir. 1990'lı yıllarda yükseköğretimdeki her bir disiplinden, disiplinindeki mezunlar için öğrenme çıktılarını belirleyen temel ifadeler geliştirmeleri istenmiştir. Bu ifadeler; bilgi ve anlayış referanslarını, konuya özel becerileri, genel becerileri içerir. Yüksek öğretimdeki birçok öğretim üyesi ve araştırmacı aktif olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirmek, değerlendirmek için yollar aramışlardır ve hala aramaktadırlar. Eleştirel düşünme çalıştaylarında, öğrenme ve öğretme ağlarına (örneğin, Psikolojide Öğretme ve Öğrenme Konusu Ağı, Ekim 2002, Belfast); konferanslarda, öğrenme ve öğretme sempozyumlarında tanınmış bir konu haline gelmektedir (örneğin, Psikoloji Öğretme ve Öğrenme Konferansı, Nisan 2004'te Strathclyde). Ayrıca, Birleşik Krallık'ta eleştirel düşünme müdahalelerini ve değerlendirmelerini rapor eden yayınlar ortaya çıkmaktadır (7, 205, 218).

Bu gelişmeler eleştirel düşüncenin doğası hakkında önemli teorik sorular ortaya koymaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneği var mı? Varsa genel mi yoksa alana özgü mü? Sorularıyla ilgili felsefi tartışmalar çok az çözümlenmiştir

(179, 180, 274). Buna rağmen, eleştirel düşünme üzerine derslerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi tüm dünyada devam etmektedir (260, 264).

Eleştirel düşünme, eğitim programlarını veya kurslarını “akredite” ederken kullanılacak önemli bir kriterdir. Birçok eğitimci, eleştirel düşünmenin gelişiminin özellikle yüksek öğrenim sürecinde önemli olduğunu ileri sürmüştür (19, 51, 98, 268).

İngiltere’de yükseköğretimdeki son çalışmalar (267), eleştirel düşünme gibi anahtar ve aktarılabılır becerileri teşvik etmek için üniversite kurslarına duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Rapor (Higher Education in the Learning Society, 267), diğer eğitim düzeyleriyle karşılaştırıldığında eleştirel düşünme gelişiminin yükseköğretimin ayırt edici bir özelliği olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca, üniversiteli olmanın eleştirel düşünmeyi desteklediği, bu iddianın üniversite yaşamı deneyimine ve eleştirel düşünme gelişimi üzerindeki etkisine bakılarak yapılan yerleşke kültürü (260,261), öğretim elemanlarının tutumları (260), deneyim çeşitliliği (208) gibi araştırmalarla kanıtlanmıştır. Kısacası, yüksek öğrenimin eleştirel düşünmenin gelişmesi ve desteklemesinde kritik bir yeri vardır. Avrupa’daki yüksek öğrenim kurumları; akreditasyon kriterleri, mezunların öğrenme çıktılarına eleştirel düşünmenin dahil edilip edilmediğine ve öğrencilerde eleştirel düşünceyi teşvik etmek için benimsenen öğretim yöntemlerine dikkat etmektedir.

Yükseköğretimde eleştirel düşünmenin önemi nedeniyle, birçok kurum öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için özel olarak tasarlanmış kurslar düzenlemektedir. Bu tür bir program dünyadaki çeşitli üniversitelerdeki değişik disiplinlerde popülerdir; California Eyalet Üniversitesi (Psikoloji); Dublin İşletme Okulu (Felsefe); Singapur Ulusal Üniversitesi (Mimarlık); New York Teknoloji Enstitüsü; Trinity College Dublin; University College Dublin (Psikoloji); Alberta Üniversitesi (Psikoloji); Liverpool Üniversitesi (Tıp) bu programlara örneklerdendir. Bu tür programlar, tek bir sınıftan birçok modüle kadar değişen sürelerle sahiptir. Ayrıca, ABD’deki bazı liberal sanat kolejlerinde olduğu gibi tüm üniversite müfredatının merkezî bir göstergesi eleştirel düşünme olabilir (Alverno Koleji-Wisconsin ABD). Burada yapılan müdahaleler aynı zamanda içerik ve üslupta

metabilişsel becerilerin geliştirilmesinden, problem çözmeden (116) muhakeme ve akran etkileşimlerine kadar uzanır (7).

Türk Millî Eğitim sistemindeki çeşitli konu alanları için hazırlanan eğitim programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gereğini vurgulayan ifadeler Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, "Genel Amaçlar" bölümünde bulunmaktadır. Genel amaçlardan ikincisi eğitim aracılığı ile düşünen bireyler yetiştirilmesini açıkça ortaya koymaktadır:

*"Türk Milletinin bütün fertlerini: beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişkin bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüslere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan: yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir" (191).*

Bu amaca ulaşmada eleştirel düşünmenin işe koşulması her bireyin gelişimine çok büyük katkı sağlayacaktır. TUSİAD (2013) sunduğu raporda 21. yüzyıl becerilerine ait farklı kurum ve kuruluşların tanımları karşılaştırmıştır. Bu bağlamda, Türk öğretmenlerinin kazanması gereken 21. yüzyıl becerileri belirlenmiştir. Bu becerilerin öğretmen eğitimi müfredatına alınmasıyla öncelikle öğretmen adaylarının bu becerileri kazanması, ardında da öğrencilerine kazandırması beklenmektedir.

Bu beceriler şunlardır:

1. Eleştirel düşünmek
2. Dijital teknolojiyi kullanmak
3. Halihazırdaki bilginin yönetimini sağlamak
4. Soruşturmaya dayalı problem çözmek
5. Yenilik ve yaratıcılık
6. Takım çalışması yapabilmek
7. Ayrı dil ve kültürlerde iletişim sağlamak
8. Global standartlarda kalite bilinci
9. Demokratik anlayış ve davranış sergilemek
10. Çevre bilinci ve doğayı koruma becerisi
11. Sağlıklı yaşam bilinci ve becerisi (TUSİAD, 2013).

Birçok düşünür tarafından nitelendirilen 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin günümüz bilgi dünyasında başarılı olabilmeleri için geliştirmeleri gereken yetenekler olarak görülmektedir. Farklı kurum ve kuruluşlar, istisnasız her çocuğun bu becerileri edinmesini misyon haline getirmişlerdir (207). Eleştirel düşünme becerisi, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan ve çocuklara kazandırılması gereken becerilerden biridir. Çoğu ülkeye bakıldığında eleştirel düşünme becerisinin eğitim hedeflerine alındığı görülmektedir.

Genel olarak eleştirel düşünme becerisinin eğitimdeki önemini özetlemek gerekirse; iyi eleştirel düşünme becerisine sahip kişiler; aktif ve dikkatli düşünür, sorun olan durumları araştırır, bağımsız düşünür, önemli soruları gündeme getirir ve net bir şekilde formüle eder, durumları hayatın farklı yönlerinden inceler, fikirlerin uygunluğunu, avantajlarını tanımlar, görüşlerini kanıtlarla destekler. Böylece sağlık eğitimi, beden eğitimi ile ilgili konularda kendi düşünce ve davranışlarını düşünür, değerlendirirler. Bireysel sağlık ve toplum sağlığı ile ilgili konular hakkında makul, savunulabilir kararlar alırlar. Hareket kültürünün rolünü, önemini ve günlük hayatımıza, topluluğumuzdaki insanların yaşamlarına etkisini anlarlar (237).

## **2.4. Beden Eğitiminde Eleştirel Düşünme**

### **2.4.1. Neden Önemli?**

*“Eleştirel düşünme daha iyi düşünmek için düşüncelerin hakkında düşünmektir.”*

— Richard W. Paul

Eleştirel düşünme evrenseldir ve alana yönelik genel bir düşünme becerisidir. Bu, hangi yol veya meslek takip edilirse edilsin bu becerilerin her zaman evrensellik ile alakalı olacağı ve başarı için her zaman faydalı olacağı anlamına gelir. Eleştirel düşünme herhangi bir alana özgü değildir. Gelecek teknolojiye, bilgiye ve yeniliğe bağlıdır. Hızlı büyüyen ekonomiler için, sorunları olabildiğince çabuk ve etkili bir şekilde çözmek adına eleştirel düşünme gereklidir. Eleştirel düşünme dil ve sunum becerilerini geliştirir; kendini en iyi şekilde ifade edebilmek için, net ve sistematik bir şekilde nasıl düşünüleceğini bilmek gerekir. Eleştirel düşünme yaratıcılığı teşvik



eder; Eleştirel düşünme pratiği yapılarak yalnızca sorunların çözmesine izin verilmemekte, aynı zamanda bunu yapılması için yeni ve yaratıcı fikirler üretilir. Eleştirel düşünme kendini düşünmek için önemlidir; Eleştirel düşünme olmadan, gerçekten anlamlı bir hayat nasıl yaşanabilir? Bireylerin kendi yaşam tarzlarını ve düşüncelerini yansıtmak ve haklı çıkarmak için bu beceriye ihtiyacı vardır. Eleştirel düşünme, bireye kendini ihtiyacı olan şekilde değerlendirmesi için kişilere araçlar sağlar. Eleştirel düşünme bilim ve demokrasinin temelidir; demokrasiye sahip olmak ve bilimsel gerçekleri kanıtlamak için dünyada Eleştirel düşünmeye ihtiyaç vardır. Bir toplumun etkin bir şekilde işlemesi için vatandaşlarının neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında fikir oluşturması gerekir (uopeople.edu).

Eleştirel Düşünme Birliğine göre (APA), eleştirel düşünme, ezberlemenin ötesinde bir yetenektir. Öğrenciler; eleştirel düşündüklerinde kendileri için düşünmeye, hipotezleri sorgulamaya, olayları analiz etmeye ve sentezlemeye, yeni hipotezler geliştirerek bir adım daha ileri gitmeye, gerçeklere karşı hipotezleri test etmeye teşvik edilirler. Sorgulama, eleştirel düşüncenin temel taşıdır, bu da bilgi oluşumunun kaynağıdır. Bu nedenle, sorgulama tüm öğrenme için bir çerçeve olarak öğretilmelidir.

Öğrenciler, öğrenme yaklaşımlarında sıklıkla öğretmen merkezli, ders kitabı odaklı sınıflardaki deneyimlerle koşullandırılır. Bu, çağdaş eğitimciler için rahatsız edici bir durumdur. Bu nedenle, çağdaş eğitimciler öğrencileri düşünmeye yönlendirmede daha etkili olan en yeni modelleri ve yöntemleri tercih ederler. Eleştirel düşünme; öğrenciler bilgiyi analiz ederken, değerlendirirken, yorumlarken veya sentezlerken ve bir argüman oluşturmak, bir problemi çözmek ya da bir sonuca ulaşmak için yaratıcı düşünceyi uygularken ortaya çıkar. Eleştirel düşünmenin amacı, düşünce ve eylemde bağımsız düşünmeyi, kişisel özerkliği ve gerekçeli yargıyı teşvik etmektir. Bu iki boyutu içerir:

1. İyi muhakeme yeteneği
2. Muhakeme yapma eğilimi.

Eleştirel düşünme, yaratıcılığın yanı sıra mantığı da içerir. Tümevarımsal ile tümdengelimsel akıl yürütme, analiz ve problem çözmeyle sorunların, zorlukların çözümüne yönelik yaratıcı, yenilikçi, karmaşık yaklaşımlar içerebilir (234).

İnsanların belki de en temel ihtiyacı olan eğitim, bireyin gelişimini sağlayan süreçtir. Meyer (187)'e göre eğitimin amacı; bireyi beslemek, yardım etmek, içinde zaten var olan tüm potansiyeli gerçekleştirmektir. Her zaman, çocuğun düşüncesini güçlendirmenin okulların ana işi olması gerekliliği bunun sadece tesadüfi bir sonuç olmaması gerektiği söylenir (163). Nitelikli eğitim, öğrencilere neyi ve nasıl öğrenecekleri konusunda yol göstermelidir.

Cotton (47)'un belirttiği gibi öğrenciler son derece teknik bir toplumda başarılı bir şekilde çalışacaklarsa, o zaman sürekli değişen bir dünyada bilgi edinmek, işlemek için gerekli olan yaşam boyu öğrenme ve düşünme becerileriyle donatılmalıdırlar. Eğitimin amaçlarından biri, iyi bilgilendirilmiş öğrenenler yetiştirmektir. Yani öğrenenler önemli, yararlı, güzel ve güçlü fikirleri anlamalıdır. Bir diğer amaç, analitik ve Eleştirel düşünme, bildiklerini kendi yaşamlarını iyileştirmek için kullanma, ayrıca toplumlarına, kültürlerine, medeniyetlerine katkıda bulunma iştahına sahip öğrenciler yaratmaktır.

Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için bir araç olarak eğitimin bu iki amacı, belirli varsayımlara dayanmaktadır (152):

1. Beyin biyolojiktir. Zihinler yaratılır. Müfredat bu nedenle zihin değiştiren bir araçtır. Bu, öğrenenlerin bağımsız bilinç merkezleri olarak, kendi zihinlerinin ve yaşamlarının dış hatlarını belirleyen temel beceriye sahip, ahlaki gerekliliğini ortaya çıkarır.

2. Eğitim, öğrencileri önceden tasarlanmış roller yerine, kendi kendilerine yönelim için hazırlamaya çalışmalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin hayatın bağımsız olarak sunacağı zorluklar labirentinde kendi yollarını düşünmeye hazır olmaları önemlidir.

3. Eğitim sistemleri genellikle, neofiti, insanların şimdiye kadar yaratmış olduğu temsil biçimlerine ve anlam alanlarına sokar.

4. Dikkatli analiz, açık düşünme ve gerekçeli tartışma, demokrasi ile demokratik yaşam için temeldir.

Bu düşünceler ışığında, eleştirel değerlendirme ve analiz kapasitesi, iyi bir yaşam kalitesinden yararlanmak için temel olarak ortaya çıkmaktadır.

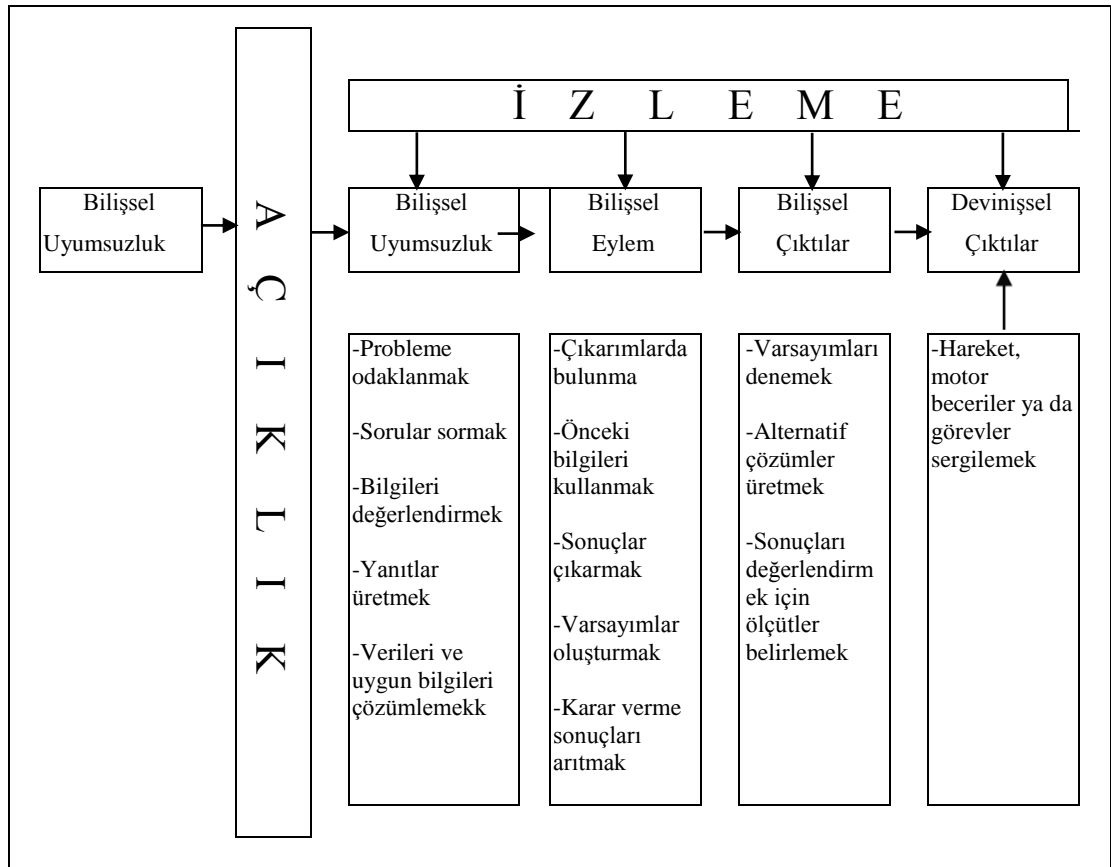
Her öğrencinin iyi birer eleştirel düşünür olarak, Eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları hakkıdır ve hiçbir şeyi olduğu gibi kabul etmemelidirler. Peki öğrencilere eleştirel düşünme nasıl öğretilir? Eleştirel düşünmeyi öğretim için düzenlemenin yolları vardır: Bağımsız bir ders veya üniteler şeklinde öğretilir. Öğretilen programlara eleştirel düşünme aşılanabilir veya karma bir yaklaşım kullanılabilir. Ayrı bir ders veya ünitenin özellikle eleştirel düşünme eğilimleri, becerileri ve bilgileri için materyaller içermesi gerekir. Ayrı derslerin olumsuz yanı, programın veya materyallerin o ders konusunda öğrettiklerinin müfredatın geri kalanına çok az transfer olabilmesidir. Eleştirel düşünmenin tüm konu alanlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğretilmesi gerekir (275). Bu durum eğitime de uyarlanabilir. Öğretmenler yüksek eleştirel düşünme becerileriyle donatılmış olsa iyi olur. Eleştirel düşünme geliştirilebilen bir beceridir (269).

Eğitimin amaçlarından biri, öğrencilerin düşünme becerilerinin yanı sıra eğitimde çağdaş yaklaşımların temel amacı olan motor becerilerini geliştirmek olmalıdır. Elder ve Paul (67)'e göre, öğrenciler eleştirel düşünmeyi gerçekleştirirken pasif değil aktiftirler. Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi öğretmek için çeşitli yaklaşımlar mevcuttur.

McBride ve Bonnette (178), beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi; kararlar almak, hareket sorumluluklarını ve zorlukları desteklemek için kullanılan yansıtıcı düşünme olarak tanımlar. Temel olarak, öğrenciler eleştirel bir şekilde düşündüklerinde, açıklanabilen ve savunulabilen makul bir karar vermek için farklı kaynaklar ile algılardan toplanan bileşik bilgileri düşünürler.

Walkuski, (268), McBride ve Bonnette (178)'in beden eğitiminde ilk eleştirel düşünme modeli önerdiğini belirtir. Bu modelde, beden eğitiminde eleştirel düşünmenin yapılandırılmış dört aşamalı bir süreç olarak görselleştirilebileceğini öne

sürer: Bilişsel düzenleme, bilişsel eylem, bilişsel sonuçlar ve devinişsel sonuçlar. Bilişsel düzenleme, bir bireyin bir hareket problemine odaklanırken ve o problemle ilgili bilgileri değerlendirip analiz ederken geçirdiği süreçtir. Bilişsel eylem, bir hareket problemine yönelik yanıtları geliştirmek ve iyileştirmek için organizasyon aşamasında toplanan bilgileri kullanma sürecidir. Bilişsel ve devinişsel sonuçlar, öğrencinin bir hareket probleminin çözümünü bir öğretmen veya koçla tartışarak daha sonra bunu gerçek motor performans yoluyla değerlendirebileceği birbirine bağımlı süreçler olarak görülebilir. McBride (174)'ın eleştirel düşünme modeli, bilginin organize edilerek, problemlerin çözümünde strateji geliştirmek için bu bilginin kullanılması ve bunun bir hareket durumunda uygulanması sürecidir.



Şekil 2.1. Beden eğitiminde eleştirel düşünme şeması (174'den Aktaran 225).

Tishman, Jay ve Perkins (256), beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi daha geniş anlamda tanımlar. Eleştirel düşünme onlar için, öğrencinin günlük deneyimlerini ve tüm yeteneklerini kapsayan bir süreçtir. Bir bireyin bir soruna çözüm üretirken, çeşitli olasılıkları, yaratıcı düşünmeyi de dahil ederek eleştirel düşündüklerini ifade ederler. Eleştirel düşünme günlük yaşadığımız karar verme,

problem çözüme türlerinden ayrılmayan temel düşünme şeklidir. Eleştirel düşünme yüksek düzeyde zekâ gerektirmez, sadece beceriyi çeşitli çözümlere bakmak, farklı görüşler almak ve bir soruna yönelik daha fazla seçenek keşfetmek gerekir. Bu nedenle, eleştirel düşünme konusundaki geniş tanımlarını dört alana uyarlamışlardır: “*Geniş ve Maceracı Düşünme, Nedensel ve Değerlendirici Akıl Yürütme, Planlama ve Stratejik Düşünme, Üstbilis.*”

Eleştirel düşünme, devinişsel alanda bir yere sahiptir. Beden eğitimi ve spor ortamları, bireylerin eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri için destekleyici bir ortam sağlayabilir. Fiziksel aktivitenin pratik doğası, bireyin yeni bir strateji uygulamasına, yeni bir hareket denemesine ve hemen yanıtın değerini değerlendirmesine izin verir.

NASPE (197), eleştirel düşünme ihtiyacının açık olduğunu, bir düşünce ve karar verme düzeyi olması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin; NASPE (197) anaokulundan 12. sınıfa kadar tüm çocukların yargıdaki bir artış sebebiyle beden eğitiminden yararlanmasına ihtiyaç olduğuna dikkat çekmiştir. Beden eğitimi derslerinde öğrenciler liderlik yapmayı, başkalarıyla işbirliği yapmayı ve kendi davranışları için sorumluluk almayı öğrenirler. Bu da eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde etkilidir.

Bugünlerde beden eğitimi öğretmenlerinin ve diğer eğitimcilerin çoğu, sınıf üzerinde daha fazla kontrole veya en azından karar alma mekanizmasına sahip oldukları için eski öğretim modelini kullanmaktadır. Eğitimciler, önce öğretecekleri becerileri veya kavramları belirler; sonra onu unsurlarına ayırırlar, verilen bir görevi yerine getirme şeklini tanımlarlar ve daha sonra görsel bir sunum hazırlarlar. Öğrenciler bu gerçekleri öğrenebilir ve diğer öğrencilerle işbirliği yapabilir, öğrenim istasyonuna gidebilir veya sadece kendi becerilerini uygulayabilirler. Daha sonra eğitimci dolaşır, öğrenenin performansını gözlemler ve düzeltici geri bildirim sağlar. Özetlemek gerekirse, geleneksel yöntemde eleştirel düşünme beklenmez ve teşvik edilmez (174).

Bir beden eğitimi dersinde veya başka herhangi bir sınıfta, öğrencilerin eleştirel düşünmeye katılma eğilimleri göstermesi isteniyorsa, eğitimciler beden eğitiminin eğitimsel yönünü oluşturmalı ve onaylamalıdır. Örneğin; bir üniversite

takım çalışmasında oyunun ve sportmenliğin önemini öğretmek isterse; bu eğilim sınıfta açıklanabilir ve tartışılabilir, öğrencilere bir araya gelme ve durumlarla kendileri gibi başa çıkma stratejileri öğretilir (175).

Eğitmen, öğrencilerin oyun durumlarında düzgün olmayan davranışlara duyarlı olmaları için onların sporun ruhunun farkında olmalarını sağlamalıdır. Öğrenci merkezli bir eğitim modeline geçerken yapılan yaygın bir hatanın erken bir zamanda çok büyük bir sıçrama yapmak olduğu unutulmamalıdır. Eğitmenler, öğrencilere eleştirel düşünme sürecinde tehdit edici olmayan bir şekilde rehberlik etmelidirler (174).

### **2.5. Taktiksel Oyun Modeli (TOM) Nedir?**

Bir öğretmenin öğretim yaklaşımları ile ilgili bilgisi, öğrencilerine olumlu ya da olumsuz spor deneyimleri yaşatıp yaşatmayacak olmasını etkiler. Olumlu bir spor deneyimi, fiziksel aktivite için sosyal bir yol sunar ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişim alanlarına katkıda bulunur (120, 197). Beden eğitimi öğretim programları incelendiğinde, derslerin uygunsuz uygulama örnekleri içerdikleri gözlenmiştir. Temel kavramların öğrenilmesi için üç veya dört ders boyunca başlangıç seviyesinde spor terimlerini tanıtmak, ilkokuldan başlayarak lise seçmeli derslerine devam ederek her yıl basit spor beceri alıştırmalarını (örneğin, basketbolda pas çeşitleri, voleybolda servis, koniler arasında top sürme gibi) tekrarlamak, ortalama ve daha düşük becerilere sahip öğrencilerin her oyuna katılmasını, başarılı olmasını beklemek aynı zamanda öğrencilerin düşük beceri seviyelerini ve kötü oyun oynamayı sürdüreceklerini kabul etmek (120, 197) öğretim programlarımızın en büyük eksikliklerindedir. Okullarımızdaki işleyiş incelendiğinde, birçok öğrencinin beden eğitiminde yetersiz eğitim ve uygunsuz uygulamalar nedeniyle olumsuz spor tecrübeleri yaşadıkları aşikardır (120, 281).

Okullarda beden eğitimi derslerinde öğrencilerin olumlu spor deneyimleriyle karşı karşıya getirmek için stratejiler belirlemek gerektiği söylenebilir. Beden eğitimi ve spor dersleri için öğretmenler benzersiz ekipmanlar oluşturabilir. Özelleştirilmiş oyun alanları ile değiştirilmiş oyunlar düzenleyebilir ve spor yoluyla yaşam boyu

fiziksel aktivite için, öğrencilere çeşitli seçenekler sunarak hem popüler hem de az bilinen sporların tanıtımı yapılabilir.

Öğretim modelleri -beden eğitimi ve spor derslerini yaratıcı stratejilerle renklendirmenin ötesinde- öğretmenlerin motivasyonu ile öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkararak anlamlı beden eğitimi birimleri tasarlaması ve öğretmesi için çok kapsamlı olabilir. Bu bağlamda Taktiksel Oyun Modeli beklenen becerilerin gerçekleştirilmesi ve günümüz yapılandırmacı eğitim sistemine uygun ders işlenebilmesi için uygun bir model olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de beden eğitimi ve spor dersi müfredat programı 2012- 2013 yılları arasında değiştirilmiştir. Bireylerin farklı bilişsel, duyuşsal, devinişsel düzeylerini ortaya çıkarabilmek ve geliştirebilmek amacıyla beden eğitimi ve spor derslerinde işlenecek konular 6 farklı etkinlik grubunda toplanmıştır. Beden eğitimi ve spor dersinin amaçlarından birisi öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin artırılmasıdır. Bu bakımdan, TOM’nin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağladığı düşünülerek, diğer modellere nazaran daha çok ön plana çıkartılmaktadır (191).

Beden eğitiminin odağını, hedeflerini ve amaçlarını bir eğitim modelinin ötesine genişletmenin bir yolu olarak Metzler (186), müfredat kapsamında doğrudan eğitim dışında kullanılan yedi alternatif pedagojik model önermiştir. Bu modeller; öğrencilerin beden eğitimi ders ortamındaki öğrenmelerinin daha anlamlı olmasını, oyun ve spor ortamındaki bireysel/grup sorumluluklarını kazanmalarını, karar alma becerileri kazanmalarını, takım çalışması deneyimlerini, teknik kadar taktiğinde önemli olduğunu anlamalarını isteyen öğretmenler için kullanışlı ve uygulamalı olabilir (56). Böyle bir model olan Taktiksel Oyun Modeli (Tactical Games Model), oyunları anlamayı öğretim modeli (Teaching Games for Understanding) yaklaşımının Amerikanlaştırılmış bir türevidir (193).

Günümüze kadar literatürde birden fazla oyun merkezli yaklaşım geliştirilmiştir. Bunlardan ilki Rod Thorpe tarafından Avusturalya’da ortaya çıkan, daha çok antrenörlerin tercih ettiği ve çok soru sormanın önemini ortaya koyan Oyunu Anlama (Game Sense) Modelidir (12). Daha sonra Craft (48) de Oyun Uygulamaları (Play Practice) Modelini geliştirmiş öğrencileri oyunlarda daha özgür bıraktığı modeli geliştirirken, Grehaigne ile diğerleri 2001 yılında Taktiksel Kararı

Öğrenme (Tactical Decision Learning Model) Modeli'ni ortaya sürerek öğrencilerin taktiksel bilgilerini yapılandırmayı ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Tallir ve diğerleri (249) Mücadele Oyunları Yeterlik (Invasion Games Competence Model) Modeli'ni geliştirerek birbirine benzer branşların transferine odaklanmışlardır.

Bunker ve Thorpe, doğrudan öğretim modelini eleştirmiş, çoğu öğrencinin bu modeli kullanarak öğretilen beden eğitimi dersleri sırasında çok az oyun anlayışı kazandığını, sonuç olarak esnek olmayan tekniklere ve zayıf karar verme becerilerine sahip olduklarını öne sürmüş, Taktiksel Oyun Modeli ile güçlü karar verme becerilerine aynı zamanda taktik bilince sahip öğrenciler yetiştirmek için TOM ile öğretime vurgu yapmışlardır (244).

Taktiksel Oyun Modeli, öğrencilere önce geleneksel beceri öğretimi yerine taktiklerle ilişkili becerileri takip eden oyun oynama taktiklerini öğretmek için tasarlanmıştır (32, 193). Öğrencilerin oyuna etkin bir şekilde katılım göstermeleri ve oyun oynayabilmek için gerekli kararların verilme sürecinde yer almaları hem oyun duygusu hem de fiziksel beceri gelişimini sağlamaları, tecrübe kazandıkça (becerilerini geliştirdikçe) oyun içerisinde daha iyi karar vermeleri oyuna daha etkin ve verimli olmaları TOM ile gerçekleşebilir. Bu anlamda Taktiksel Oyun Modeli, öğrencilerden taktiksel bir çözümün oyunda verilen özel durumlara nasıl aktaracağını keşfetmelerini bekleyen bir modeldir. Bu bağlamda TOM, öğrenci merkezli ve konu merkezli öğretim yaklaşımlarının sentezlendiği bir öğretim yaklaşımı olabilir (232).

Taktiksel Oyun Modeli'nin amacı, aşamalı olarak öğrencilerin oyun becerilerini geliştirmek ve onları oyun becerileri gelişmiş oyuncular olarak yetiştirmektir. TOM'nin rolü, taktiksel bilinci sağlamak ve öğrencilerin oyunu anlayarak karar vermelerini ve oyun anlayışlarını tasarlanmış oyunlar yoluyla geliştiren bir model olmasıdır. Düşünme ve karar verme becerisinin geliştirilmesi Taktiksel Oyun Modeli'nde ulaşılmak istenen hedeftir. TOM öğrencileri soru sormaya yöneltir, düşündürür ve düşündüğünü yansıtmaya teşvik eder. TOM'nde öğretmenin görevi, öğrencilerinin becerisi ne düzeyde olursa olsun onlara ilgi duyacakları, katılım sağlayabilecekleri ve oyunu anlayacakları fırsatlar yaratmaktır (232).



Taktiksel Oyun Modeli, öğretmenlerin taktiksel problemlere çözüm ürettirebilecekleri ve oyunları öğretmeleri için kullanabilecekleri öncelikli yollardan birisidir. TOM uygun zamanlarda üzerinde durulması gereken beceri uygulamalarıyla oyun içerisinde uygulanan beceriler arasında denge kurmayı ve öğrencilerin oyun içerisinde karşılaştıkları sorunların çözümü için gereken teknikleri ve taktiksel yöntemleri öğrenmelerini sağlamaktadır (238).

Taktiksel Oyun Modeli oyun merkezli öğretim modellerinden biridir. Oyun merkezli yaklaşımlar, 1960'larda öğrencilerin okuldan ayrılma endişeleri nedeniyle ortaya çıkmıştır. O yıllarda beden eğitimi derslerinin eksiklikleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Performansa yapılan vurgu nedeniyle az başarı,
2. Oyunlar hakkında çok az bilgi,
3. Oynama becerilerinin eksikliği ve zayıf karar verme,
4. Öğretmene çok fazla bağımlılık,
5. İleride düşünen seyirciler ve yöneticiler olarak çok az gelişme (32).

Başlangıçta Taktiksel Oyun Modeli'nin altı bileşeni vardır:

1. Oyun formu,
2. Oyun takdiri,
3. Taktik farkındalık,
4. Uygun kararlar almak,
5. Becerinin uygulanması,
6. Performans (32).

Mitchell ve diğerleri (193), Taktiksel Oyun Modeli için üç bileşen ekleyerek modeli basitleştirmişlerdir:

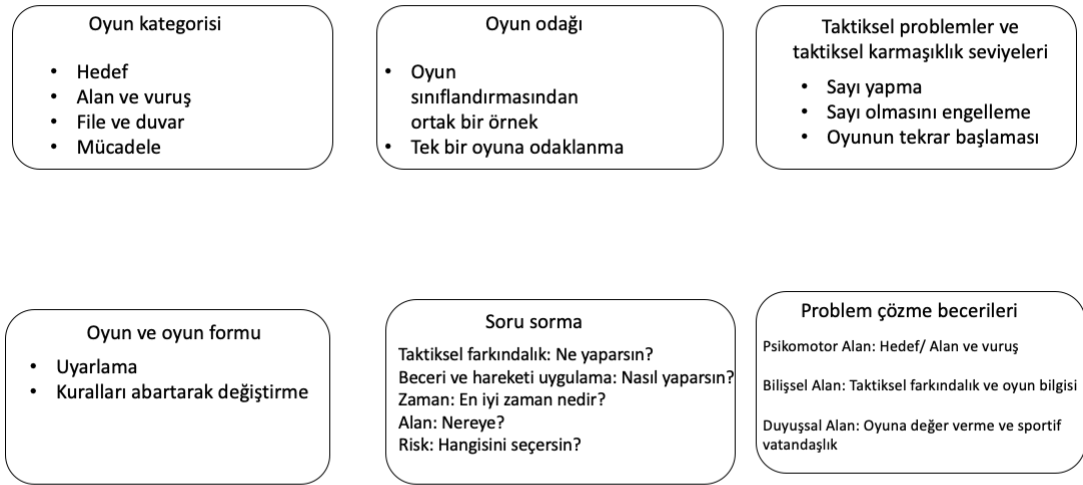
1. Oyun formu,
2. Taktiksel farkındalık
3. Beceri uygulama.

Doğrudan öğretim modelinin tersine, oyun merkezli yaklaşımlar (Game Centerd Approache'lar) ilk olarak bir başlangıç oyun formu; ikinci olarak ve gerektiğinde beceri pratiği sunar (193). Bu, kaliteli oyun oynamanın temel tekniklere uygun bir şekilde hâkim olununcaya kadar ortaya çıkamayacağı fikrini çürütür (201). Taktiksel Oyun Modeli, beceri ve zekâ ile performansı teşvik etme amacıyla teknikleri, taktikleri birbirine bağlamanın bir yolunu sunar. Taktikle teknik arasındaki bu bağlantı, Oslin ve Mitchell (201)'in öğretmenlere ders planlama ve öğretimde yardımcı olduğunu öne sürdükleri bir oyun-beceri-oyun formatının kullanılmasıyla Taktiksel Oyun Modeli desteklenmektedir.

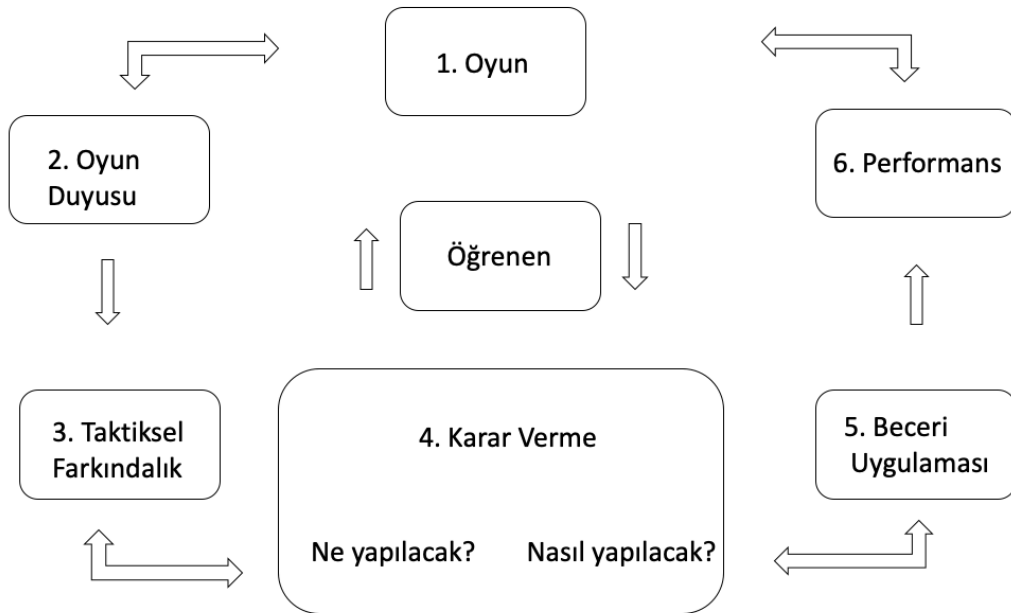
Taktiksel Oyun Modeli, öğrencilere taktik problemi sunmak için değiştirilmiş bir oyun formu ile başlamalıdır (32). Öğrenciler değiştirilmiş oyunu oynadıktan sonra, onlara eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek sorular sorulur (193). Böylece öğrenciler, değiştirilmiş oyunda başarılı olmak için öğrenmeleri gereken beceri ve taktiklerin farkına varırlar, bu da Taktiksel Oyun Modeli'nin üçüncü bileşeni olan beceri uygulamasına yol açar. Öğrenciler, dersin taktik problemini çözmek için gerekli becerileri pratik yaparlar. Uygulamadan sonra, öğrenciler derste öğrenilen becerileri pekiştirmek için değiştirilmiş oyunu tekrar oynama şansına sahip olurlar.

Taktiksel Oyun Modeli ile ders planlanırken sırasıyla aşağıdaki kavramlar seçilmelidir (193).

1. Branşın seçimi
2. Oyun odağının belirlenmesi.
3. Oyunun taktiksel problemlerinin seçimi.
4. Problemin çözümünde gerekli olan beceri veya hareketlerin belirlenmesi.
5. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına yönelik taktiksel karmaşıklık seviyesi.



**Şekil 2.2.** TOM öğretim planlamasında kavramsal çerçeve (193).



**Şekil 2.3.** Taktiksel Oyun Modeli basamaklaması (32).

Sonuç olarak Taktiksel Oyun Modeli, beden eğitim öğretimi süreci içerisinde bireyleri merkeze alan bir modeldir. TOM, oyun merkezli bir modeldir, geleneksel öğretim yollarından farklı olarak bireylerin taktiksel öğrenimini arttırmak amacıyla geliştirilmiştir (153, 262). Öğrencilerin bu modelle oyunlar sayesinde taktiksel farkındalığını geliştirip başarı elde etmesi hedeflenmektedir. Oyun içerisinde başarıyı

amaçlayan bireyler, taktiksel olarak farkındalığı sağlayıp eleştirel düşünürler bu sayede karar verme becerilerini geliştirebilirler. Bireylerin eleştirel düşünür olarak gelişmeleri taktiksel farkındalığının ve karar verme becerilerinin üzerinde etkilidir. Yapılmış olan çalışmalar Taktiksel Oyun Modeli'nin bireylerin zihinsel gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (262). TOM, bilişsel ve zihinsel öğrenmenin olduğu, öğrencilerin kendi kendilerini denetlediği, ortada duran problemlerin fark edildiği, problemlere çözüm yollarının üretildiği ve bu sonuçların denetlenebildiği bir modeldir. Taktiksel Oyun Modeli'nde öğrencilerden eleştirel düşünüp bir problem durumunda taktiksel olarak çözüm yollarını duruma uydurabilmeleri beklenmektedir. Bu açıdan Taktiksel Oyun Modeli'nin eleştirel düşünme bakımından öğrencilerin bilişsel ve devinişsel düzeylerine etki edeceği düşünülmektedir. Taktiksel Oyun Modeli ile bireylerde taktiksel oyun farkındalığı sağlanır, farkındalığı sağlanan bireyin oyunları kavrayabilmesi, problemlere çözümler üretebilmesi, sonuçlardan hangisini uygulayacağına karar verebilmesi ve bununla birlikte yeni ürünler ortaya çıkarabilmesi desteklenir. Bu şekilde TOM ile bireylerin eleştirel düşüncülerinin geliştirilebilmesi hedeflenir.

## **2.6. Taktiksel Oyun Modelinin Eleştirel Düşünmeye Katkısı**

Eleştirel düşünme, beden eğitimi öğrencilerinin bilgiyi, muhakeme yeteneğini ve kendi kendini düzenleyen öğrenmeyi geliştirmelerine yardımcı olmak için gereklidir. Fiziksel aktivitenin pratik doğası, bireyin yeni bir strateji uygulamasına, yeni bir hareket denemesine ve hemen yanıtın değerini değerlendirmesine izin verir. Öğrenciler, hareket sorunlarına benzersiz çözümler üretmeye, bir oyunun yeni sürümlerini oluşturmaya ve spor ve sağlıkla ilgili konular üzerinde düşünmeye zorlanabilir. Beden eğitimcileri, ifadeyi sıkı bir şekilde uyarın, öğretme- öğrenmeyle ilgili bilgi ve inançların rolünü temsil eden, eleştirel düşünmeyi öğreten, modelleyen, öğrenciler için tatmin edici destek sağlayan, açık görevlerin kullanılmasını sağlayan bir ortam hazırlayarak eleştirel düşünmeyi geliştirebilirler. Beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi teşvik etmek, öğrencilerin zihinsel motivasyonuna yardımcı olmanın yanı sıra, öğrencilerin aktivitelerine ek olarak diğer akademik konulara ve hayata meydan okuma becerisini kazanmalarını da sağlar (28).

Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin bir sorunu yaratıcı ve eleştirel bir şekilde incelemelerini, yalnızca kendilerine değil aynı zamanda başkalarına ve çevrelerine de zarar vermeyecek şekilde olumlu olarak fayda sağlayan kararlar vermelerini içermektedir. Öğretim programı bakımından Taktiksel Oyun Modeli'nin amacı, bilginin anlamlı olarak yapılandırılmasıdır. Oyunların anlaşıldığının göstergesi, sentez, karar verme, bilgiyi değiştirilmiş oyun ortamlarında ve durumlarda kullanabilme yeteneğinin kazandırılmasıdır. Bu bağlamda, yapılandırmacı oyun öğretiminin temel unsurları hatırlanarak, Taktiksel Oyun Modeli'nin beden eğitimi ortamında, öğrencinin oyunu neden, nasıl oynadığını anlaması, dersin gözlem ve fikir tartışması yoluyla gerçekleştirilmesi gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir. Öğrenci, dışarıdan aldığı bilgiyi içselleştirmekte zorlanabilir ve gözlemleyerek kendi kendine düşünme ortamı oluşturabilir. Taktiksel Oyun Modeli bireylerin kendi kendine deneyimlediği problemleri gözlemlemesine, tanımlamasına, değiştirmesine yardımcı olur. Bu sırada öğretmenin beceri öğretimine yardımcı olacağı düşünülmektedir (232).

Taktiksel Oyun Modeli, öğrencilere oyunla ilgili sorunları çözme fırsatı sağlayarak eleştirel düşünme ve analiz becerileri aracılığıyla aktif öğrenmeyi vurgular (125). Katılım ve eleştirel düşünme, bu modelin faydalarından ikisidir (270) ve bunlar öğrenciler arasında grup tartışmaları ve diğer iletişim fırsatları olarak tanımlanmaktadır (112).

Ha, Wang ve Collins, (112) çalışmalarında öğretmenlerle Taktiksel Oyun Modeli ile bir çalışma sürdürmüşler ve öğretmenlerden yazılı bildirim almışlardır. Genel olarak çalışma sonunda öğretmen adayları, Taktiksel Oyun Modeli'nin öğrencileri oyunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayan bir öğrenme deneyimine katılmaya teşvik ettiğini kabul etmişlerdir. Özellikle; eleştirel düşünme, analiz etme, yaratıcılık ve problem çözmeyi öğrencilerin edinebilecekleri beceriler olarak vurgulamışlardır. Taktiksel Oyun Modeli'nin öğrencinin oyun senaryoları aracılığıyla eleştirel düşünmesini geliştirme ve öğretmen tarafından önerilen zorluk veya problemi ele almak için kararlar alma fırsatı sağladığını, öğrencilerin becerilerini farklı bir şekilde geliştirmelerinin uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Yine Taktiksel Oyun Modeli'nin rekabetçi bir basketbol oyuncusu

olmak için gerekli olan analiz, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerini kesinlikle geliştirdiğini ifade ederek, yine TOM'nin öğrencinin spordaki yeteneklerini taktik geliştirmeyi, karar vermeyi ve eleştirel düşünmeyi teşvik edeceğini tekrar tekrar dile getirmişlerdir. Webb, Pearson ve McKeen, (272) beden eğitimi öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışma sonunda, TOM'nin bazı temaları ortaya çıkardığını belirterek eleştirel düşünmenin bunlardan biri olduğu söylemişlerdir.

Taktiksel Oyun Modeli, eleştirel düşünme, özerklik ve sınıf becerilerinin yanı sıra geleneksel beden eğitim yöntemlerine kıyasla fiziksel aktivite ve fiziksel okuryazarlığa katkıda bulunan etkili bir model olabilir. Katılımcıların gerçek bir oyunda gördüklerini dolaylı olarak deneyimlemelerini sağlayan oyun benzeri durumlar yaratmaya odaklanan (157) bu model aynı zamanda oyunları anlamayı öğretme modeline (Teaching Games for Understanding (TGfU) dayalıdır, her ikisinin de odak noktası oyun oynarken eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir.

Beden eğitiminde eleştirel düşünme, Lodewyk (164) tarafından “hareket görevleri ve zorlukları hakkında makul, savunulabilir kararlar vermek için kullanılan yansıtıcı düşünme” olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme içsel ve dışsal olarak iki kısma ayrılabilir (165). İçsel düşünme, karar vermenin zihinsel yönü veya öğrencilerin bilgiyi dahili olarak işlerken sordukları sorulardır (139, 154). İçsel düşünceden sonra dışsal düşünme veya sporcunun harekete geçmek için seçtiği eylemler ve kararlar gelir. Hem iç hem de dış düşünme öğrenilebilir ve bunlar öğrencinin entelektüel yeteneğine bağlı değildir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek; yaratıcılık, akıl yürütme, problem çözme, farkındalık, yansıtıcı yargı gibi akademik nitelikler ve becerilerle ilişkilidir (156, 164, 220).

Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri kullanmalarına, bunlar hafızalarına anlamlı bir şekilde entegre etmelerine (124), problem çözme ile zihinsel ve motivasyonel olarak meşgul olmalarına olanak sağlar (164, 220). Teaching Games for Understanding ile bu kavramdan türetilen oyun modelleri, TOM gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için iyi seçilebilecek modellerden biridir (103, 118, 119, 164).

Gray ve Sproule (103) ve Tallir ve diğeri (249), oyun tabanlı bir model kullanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, verimliliğini artırdığını ve eleştirel düşünmeyi (156, 165) bu modelin geliştirdiğini belirtmişlerdir. TOM ile beden eğitiminde eleştirel düşünme ve etkili karar verme becerileri geliştirilebilir (124, 220).

Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine Taktiksel Oyun modelinin etkili olacağını düşünüldüğü bu çalışmada, modelin doğasına uygun işlenen derslerin eleştirel düşünme eğilim ve becerisini bir bütün olarak geliştireceğine dair kanıtlar aranmıştır.

### **2.7. Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM)**

Doğrudan öğretim modelinin başlangıcı, Siegfried Engelmann ve meslektaşları tarafından 1960'larda Illinois Üniversitesinde geliştirilmiştir. Doğrudan Öğretim, öğretmen tarafından yönlendirilen bir öğretim yöntemidir. Bu, öğretmenin bir sınıfın önünde durduğu ve bilgileri sunduğu anlamına gelir. Öğretmenler öğrencilere rehberlik ederek açık talimatlar verir ve gösterip yaptırma şekliyle ders sürdürülür, ders içerisinde kontrollü uygulamaların bulunduğu doğrudan öğretim modeli; öğrenme işleminin bitişi değil, öğrencileri zor öğrenme etkinlikleriyle baş edebilmeleri konusunda daha yeterli hale getiren bir modeldir (219, 222, 223).

Doğrudan Öğretim, tüm öğrencilerin iyi tasarlanmış öğretimle öğrenebileceği varsayımına dayanır. Bir öğrencinin öğrenmemesi, öğrencide bir sorun olduğu anlamına gelmez, bunun yerine öğretimde bir sorun olduğu anlamına gelir. Bu nedenle, Doğrudan Öğretim altında yatan teori, öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin onların gelişim aşamalarına, anlayış oluşturma veya türetme yeteneklerine veya kendi öğrenme yaklaşımlarına bağlı olduğunu varsayan gelişimsel yaklaşımlar, yapılandırmacılık ve öğrenme stilleri teorilerine karşıttır. Bunun yerine, doğrudan öğretimde önkoşul bilgi ve becerilerde uzmanlaştıklarında ve talimat açık olduğunda tüm öğrencilerin yeni bilgileri öğrenebileceğini varsayar (69).

Doğrudan Öğretim Modeli öğretmen merkezli olarak sıkça anılsa da, diğer

öğretmen merkezli öğretim modellerinden farklılıklar gösterir. Geleneksel öğretim modeli gibi algılanan Doğrudan Öğretim modelinde, öğrenciler sıkıcı ve anlaşılması güç bilgiye boğan kitaplara maruz bırakılmamaktadır. Aksine yorumlama ve anlamaya yönelik, ezbercilikten uzaklaştırılmaya çalışılan bir öğretim modelidir (241).

Doğrudan öğretim modelinin amaçlarından biri az zamanda çok şey yapmaktır. Bu bağlamda öğretmenin bazı sorumlulukları vardır; ders planlarının hazırlanması, ders ortamının düzenlenmesi, yardımcı malzemelerin ve dönütlerin nasıl ve ne zaman verileceğinin planlanması gibi (141).

Doğrudan Öğretim Modeli ile ders sürdürecekt öğretmenin uyması gereken bazı noktalar vardır (184);

1. Öğrenmenin planlanması
2. Parçadan bütüne doğru belirli bir hızda dersi sürdürme
3. Kapsamlı ve sürekli olarak açıklamalarda bulunma
4. Uygulama esnasında bol sorular sorarak anlaşılır ve aktif uygulamalar yapma
5. Dönüt ve düzeltmeler kullanma
6. İçeriği geniş olan öğrenme görevlerinin daha iyi anlaşılması için küçük parçalara bölerek dersi uygulama

Altay (6), beden eğitimi dersinde Doğrudan Öğretim Modeli uygulaması yapan bir öğretmen için altı aşamalı uygulama basamakları belirtmiştir;

1. Önceki öğrenmeleri gözden geçirme
2. Yeni içeriği ve beceriyi sunma
3. İlk öğrenci uygulaması
4. Dönüt ve düzeltmeler
5. Bağımsız uygulamalar
6. Periyodik gözden geçirme.

Bu bağlamda, derslerini DÖM ile işleyecek öğretmenler önceki öğrenmeleri tekrar etmeli, sözel veya görsel materyaller aracılığı ile içeriği sunmalı, hazırlanan



alıştırmaları uygulatarak sınıf başarısını en üst seviyeye taşımalıdır. Uygulamalar sırasında öğretmenin görevi öğrencileri sürekli gözlemek ve anında dönüt düzeltme sunmaktır. Daha sonra öğrencinin kendi bağımsız uygulamalar yapmasına izin verilir. Son olarak verilen hareketlerin beceri haline dönüşüp dönüşmediğı kontrol edilerek, gerektiğine önceki öğrenmelerin kontrolü, ödevlerin kontrolü sağlanarak başarıya ulaşmak hedeflenmelidir.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bilimsel yöntem tüm güvenilirliğine karşın, temelde ispatlanmış ya da ispatlanamayan önemli varsayımlara dayalı olduğu aşikârdır. Olaylar arasında, düzenli neden- sonuç ilişkileri vardır ve bu nedenle doğa ve toplum, olayları gelişigüzel değil, belli bir sistem örüntüsü içinde ele alır, nedensiz bir olay yoktur ve bu ilkeler bilimsel yöntemlerle aranabilir (138). Araştırmalar, sundukları ifadelerle dünyayı, insanları, insanlığın durumunu veya insan pratiğinin bir yanını anlama olasılığı sağlarlar (81). Eğitim araştırmacıları, sadece durumları ya da olayları betimlemekten çok farklı bir şeyler yapmak istemekte, ilişkileri ve bağlantıları araştırarak olguyu daha iyi anlayabilmektedirler (35). Farklı türdeki araştırma desenleri, farklı bakış açılarından kaynaklanır (109). Bu araştırmada, yöntemin belirlenmesinde faydacı bakış açısıyla yaklaşım, modellerin birbirlerine göre avantaj ve dezavantajlarını tartışmak yerine, birlikte yürütülerek çalışma daha anlamlı ve değerli hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinin aşamalarında nicel ve nitel yaklaşımların bir arada veri toplama ve analiz işlemlerinin sürdürülmesine karma yöntem öncülük eder. Tek bir araştırmada nicel ve nitel verilerin karışık toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına olanak tanır. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin beraber kullanımı ile araştırma probleminin çok daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (117).

Araştırmada gömülü desen karma yöntem desenlerinden biri olarak kullanılmıştır. Gömülü karma desen, modellerden birinin daha öncelikli olduğu ve ikinci modelin öncelikli olana gömülü veya içinde saklı olduğu araştırma desendir (61, 117). Gömülü desenler nicel araştırma modellerinde deneysel ve ilişkisel araştırmaları nitel araştırmalarla desteklemek amacıyla kullanılmıştır (35). Eğitim araştırmalarında araştırmacılar gerçek deneysel çalışmalar yapamamaktadır. Çünkü sınıf ortamlarında bireylerin gruplara yansız dağıtılması olanaksız olabilmektedir. Bu durumda rastgele gruplardan biri deney, biri kontrol grubu olarak tayin edilir. Bu model, yarı deneysel desen olarak adlandırılır ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (203).

Johnson ve Onwuegbuzie (133)'ün dokuz farklı araştırma tasarımı dikkate alındığında bu çalışma için nicel ve nitel veriler farklı zaman diliminde ve sırasıyla toplanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma zamana göre sıralı, yöntemin önemine göre ise verilerin biri diğerinden daha önemli görüldüğünden baskın statü şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada, ön-test, son-test kontrol gruplu, gömülü yarı-deneysel karma yöntem kullanılmış, nicel veri toplama sürecine nitel veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Bu bağlamda, çeşitli araştırma sorularına cevaplar aranmıştır. Bu yöntem kullanılarak araştırma sürecinin güçlendirilmesi, uygulama süresince öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi ve derinlemesine bilgi toplanması sağlanmıştır. Taktiksel Oyun Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli'nin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine etkisi, gömülü karma desen kullanılarak, her iki paradigma açısından ilgili bölümlerde değerlendirilmiştir. Araştırma desenine ilişkin akış şeması aşağıdaki gibidir.

<b>1. Hafta Ön-test</b>	<b>2. ve 9. Haftalar TOM ve DÖM ile</b>	<b>10. Hafta Son-test</b>	<b>11. ve 12. Haftalar Yarı yapılandırılmış görüşmeler</b>
Deney 1(TOM) n=30 Deney 2 (DÖM) n=33 Kontrol grubu n=24	Haftada iki saat, sekiz hafta Deney 1 (TOM) n=30 Deney 2 (DÖM) n=33	Deney 1(TOM) n=30 Deney 2 (DÖM) n=33 Kontrol grubu n=24	Deney 1 (TOM) n=23
<b>Nicel Veriler</b> KEDEÖ KEDBT	<b>Nitel Veri</b> Her ders bitiminde yansıtıcı öğrenci günlükleri	<b>Nicel Veriler</b> KEDEÖ KEDBT	<b>Nitel Veriler</b> İçerik analizi Ana tema oluşturma
<b>Nicel Veri Analizi</b> Ortalama, Standart sapma, MANCOVA ve ANCOVA	<b>Nitel veri analizleri</b> İçerik analiz, Ana tema oluşturma  Süreç esnasında görülen değişimler için frekans ve yüzde hesaplama	<b>Nicel Veri Analizi</b> Ortalama, Standart sapma, MANCOVA ve ANCOVA	

**Şekil 3.1.** Araştırma deseni akış şeması.

### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini, amaçlı ve uygunluk yöntemi (81) ile seçilen; 2019-2020 eğitim – öğretim yılı güz döneminde Ordu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Giresun Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören, 30 Deney I (TOM), 33 Deney II (DÖM) ve 24 Kontrol gurubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adayları oluşturmuştur.

Bilgi açısından zengin durumlar üzerinde derinlemesine araştırma yapılmasını (35, 36) ve olayların kapsamlı bir şekilde çalışılmasını (277) sağlayan amaçlı örneklem yönteminde, önceden tanımlanarak belirlenmiş uygun birimler inceleme için seçilir (81). Ayrıca, yöntemlerden bir diğeri olan uygunluk örnekleme kolay ulaşılan (convenient) ve çalışmaya gönüllü katılan örnekleme seçme yöntemidir. Yarı deneysel desen (Quasi Experimental Designs) oluşturulurken denkleştirilmiş model (Counter balanced design or rotation model) ile geliş güzel yansız atama yoluyla 2 deney gurubu oluşturulmuştur. Deney guruplarına eşit süre ve yansız bir sıra ile deneysel müdahalede bulunulmuştur. Denkleştirilmiş modelin en önemli özelliği deneysel müdahaleler ile bağımlı değişkenler üzerindeki etkinin ortaya konulmasıdır (36) Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış, dersin ilgili öğretim elemanı, Özel Öğretim Yöntemleri I dersinin müfredatına uygun ders işlenmeye devam etmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Süreci

#### 3.3.1. Ön Uygulama

Çalışmaya başlamadan önce ders planlarının uygunluğu için araştırmacı tarafından hazırlanan Taktiksel Oyun Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile ikişer saatten üçer haftalık ders planları uzman görüşü almak üzere eleştirel düşünme üzerine çalışmalar sürdüren bir öğretim elemanına (Bknz bölüm 3.5.3), daha önce bu modellerle çalışma sürdürmüş iki öğretim elemanına gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ders planları yeniden düzenlenmiş ve ön uygulama yapmak üzere, Karadeniz bölgesinde, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (BESYO) öğrenimini

sürdüren, daha önce TOM ve DÖM ile basketbol branşında ders işlememiş, uygulamaya gönüllü katılan 40 öğrenci ile üç hafta ders işlenmiştir. TOM ile sürdürülen ders pazartesi günleri saat 13.00-15.00 saatleri arasında, DÖM ile işlenen dersler Cuma günleri 13.00-15.00 arasında okulun spor salonunda yürütülmüş ve tüm dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının kendisi kayıtları yeniden izlemiş ve basketbol branşında uzman ve model ile öğretim yöntemlerinde uzman iki ayrı öğretim üyesine kayıtları göndererek derslerin planlara uygun işlendiği konusunda birlik sağlanmıştır (Bknz. 3.5.3.).

### **3.3.2. Ders Planlarının Hazırlanması**

Çalışmanın TOM için ana uygulaması, Karadeniz Bölgesinde bulunan, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenimi süren, Özel Öğretim yöntemleri I dersine kayıtlı ve deney grubunda olmayı gönüllü kabul eden beden eğitimi öğretmeni adayları ile sürdürülmüştür. Araştırmada kullanılacak günlük ders planları hazırlanırken Kangalgil ve diğerlerinin (136) hazırladıkları Basketbol El Kitabı referans alınmış, Yüksek Öğretim Kurumunun beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı için belirlediği ders içerikleri incelenmiş, öğretmen adaylarının atandıkları okullarda öğretimi sürdürecekleri öğrencileri için MEB (191)'nin belirlediği öğretim programında yer alan kazanımlar göz önünde bulundurulmuş, sekiz hafta sürdürülebilecek şekilde hazırlanmıştır (Ek 12). Çalışmanın DÖM için ana uygulaması yine Karadeniz bölgesinde bulunan, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören, Özel Öğretim Yöntemleri I dersine kayıtlı ve deney grubunda olmayı gönüllü kabul eden beden eğitimi öğretmeni adayları ile sürdürülmüştür. Araştırmada kullanılacak günlük ders planları hazırlanırken TOM modeli için gerçekleşen süreç takip edilmiş, sekiz haftada sürdürülebilecek DÖM için ders planları hazırlanmıştır (Ek. 13). Hazırlanan ders içerikleri görüş birliği çizelgesi hazırlanarak alanlarında uzman üç ayrı öğretim elemanına gönderilmiştir (Modelle öğretim yöntemleri konusunda çalışma yapan bir, eleştirel düşünme çalışan bir ve basketbol branşında uzman bir). Miles ve Huberman'ın görüş ayrılığı ve görüş birliği formülü (126) kullanılarak hesaplanan uzmanlar arası görüş birliğinin sonucu her iki öğretim modeli için %100 olarak bulunmuştur. Buna göre hem TOM hem DÖM için sekiz haftalık ders içeriklerinde öğretilecek basketbol branşına yönelik

çalışmalar; top tutma, pas, şut, boş alan yaratma, üçlü tehdit, top sürme ve tek zamanlı stop, perdeleme, top çalma, topa sahipken savunma yapma şeklinde düzenlenmiştir. Hazırlanan planlar iki ayrı öğretim elemanına sunulmuş (modelle öğretim yöntemleri çalışmaları sürdüren bir ve eleştirel düşünme üzerine çalışmaları olan). Cohen (46) 'in Kappa katsayısı ile hesaplama yapılmış ve görüş birliği her iki model için  $k=1$  bulunmuştur.

### 3.3.3. Etik Şartların Hazırlanması

Çalışmaya başlamadan önce, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Komisyonundan alınan izin ile (Ek-1) birlikte, Karadeniz bölgesinde uygulamanın sürdürüleceği Yüksekokul Müdürlüğünden (Ek-2) ve katılımcılardan onay alınmıştır. Katılımcılara onay formları imzalatılmadan önce sözel olarak araştırmanın içeriği ve sahip oldukları haklardan bahsedilerek onay formları imzalatılmıştır. Öğrencilere bu çalışmanın, ders notlarına etki etmeyeceği ve isterlerse çalışmadan çekilebilecekleri hem sözel hem de yazılı olarak onam formunda sunulmuştur. Gizlilik için çalışmada takma isimler kullanılmış ve katılımcıların gerçek isimlerine ve ham veriye sadece araştırmacı, danışmanı, California Insight Assesment (134,135) şirketi ve katılımcıların kendileri ulaşabilmektedir. Bilimsel yayında etik ilkeler makalesinde Kansu (137) Avrupa Birliği Etik Kurul Standartları gereği verilerinin azami beş yıl süreyle saklanması belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmanın verileri, 2026 yılına kadar saklanacaktır.

### 3.3.4. Uygulama

Yapılan bu çalışma akış şemasında görüldüğü gibi (Şekil 4) on iki hafta sürmüştür. Öncelikle katılımcılara gönüllü katılım formları (Ek 3 ve Ek 4) verilmiş ve doldurulması sağlanmıştır. Daha sonra, birinci haftada online ortamda nicel veriler toplandığından, akıllı telefonlara kurulabilen bağlantı aracılığıyla test bataryası katılımcıların telefonlarına uygulama olarak indirilmiştir. California Insight Assesment (134,135) şirketiyle daha önceden belirlenen kullanıcı adı ve şifreler öğrencilere tek tek atanmıştır. Daha sonra belirlenen bir günde eş zamanlı hem deney guruplarına hem kontrol gurubuna ön test uygulaması yapılmıştır. İkinci haftadan itibaren deney guruplarıyla belirlenen günler ve saatlerde sekiz hafta boyunca, spor

salonunda dersler uygulanmaya başlamış, kontrol gurubu mevcut müfredatına devam etmiştir. Deney I (TOM) gurubu ile dersler pazartesi günleri saat 13.00-15.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiş ve her ders video kamera ile kaydedilmiştir, her ders sonrasında değerlendirilmesi yapılmıştır. Deney II (DÖM) gurubu ile dersler cuma günleri saat 13.00-15.00 saatleri arasında ve yine her ders video kamera ile kaydedilmiş, ders sonrasında değerlendirilmesi yapılmıştır. Derslerin uygulandığı spor salonu, spor salonu standartlarına uygun ahşap zeminli, basketbol saha kurallarına uygun saha ölçülerine ve pota yüksekliğine sahip bir çalışma alanıdır (251).

Deney I (TOM) gurubunda işlenen derslerin akışı, hazırlık ve ısınma safhasından sonra, taktiksel problemin ortaya konulması, oyun, sorgulama, pratik uygulama ve oyuna dönüş şeklinde ilerlemiştir.

Deney II (DÖM) gurubunda işlenen dersin akışı ise; hazırlık ve ısınma safhasından sonra, giriş, gelişme, etkinlikler, sonuç ve değerlendirme şeklinde sürdürülmüştür.

Kontrol grubu 2019-2020 güz dönemi, kayıtlı oldukları üniversitenin eğitim öğretim müfredatına uygun olarak, derslerini sürdürmeye devam etmiştir. Üç grubun tek ortak yanı Özel Öğretim Yöntemleri I dersine kayıtlı olmalarıdır.

TOM ve DÖM ile kayıt altına alınmış dersler arasından random olarak seçilen üçüncü, beşinci ve sekizinci dersler, planlara uygun bir şekilde işlenip işlenmediğinin değerlendirmesi için iki ayrı uzmana izletilmiş ve Cohen's Kappa istatistiği kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Buna göre görüş birliği sonuç her iki model için  $\kappa = 1$  bulunmuştur. Bu sonuca göre Landis ve Koch (150)'un verdiği referans aralığına göre (0.81-1.00) iki uzmanın değerleri derslerin planlara uygunluğunu göstermiştir. Ders planlarında belirtilen oyunların ve etkinliklerin sürelerinde katılımcıların sayıları ile oyunların ve etkinliklerin akışına göre bazı haftalarda değişiklikler olmuştur.

Nicel verilerin toplanması amacıyla, birinci haftada yapılan testlerin, onuncu haftada yeniden uygulanması sağlanmıştır. Nitel verilerin toplanması aşamasında,

sekiz haftalık sürdürülen dersler sonrasında, Deney I (TOM) grubundaki öğrencilerin yansıtıcı öğrenci günlüklerini bireysel olarak doldurmaları istenmiştir. On bir ve on ikinci haftalarda nicel verilerin sonuçlarına göre Deney I (TOM) ile ders işlenmiş öğrenciler ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye 23 öğrenci katılmış, 5 ile 10 dakika arasında değişen sürelerde iki gün süre ile veriler elde edilmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacının cep telefonunda bulunan ses kayıt özelliği aracılığı ile kayıt altına alınmış, mülakatlar bittikten sonra bilgisayar ortamına ses dosyası olarak aktarılmış ve çözümlenmesi yapılmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada nicel veriler California Insight Assessment (134, 135) tarafından toplanmıştır, bu süreçte araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Bölümü (Ek 9) şirket yetkilisine iletilmiş ve online olarak oluşturulan ölçeklerin ilk kısmına eklenmiştir, ikinci bölümde “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (KEDEÖ) (134)” (Ek 7) ve üçüncü kısımda “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT) (135)” (Ek 8) yer almıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise; Deney I (TOM) grubundan her dersin sonunda öğrenci yansıtıcı günlükleri (Ek 5) toplanmış ve 8 hafta sonunda yarı- yapılandırılmış bireysel görüşmeler (Ek 6) araştırmacı tarafından yapılmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

**Tablo 3.1.** Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve veri türleri

Araştırmanın alt problemleri	Veri toplama aracı	Veri türü
1. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği(KEDEÖ)</li> <li>– Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT)</li> </ul>	Nicel
2. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri son-test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği(KEDEÖ)</li> </ul>	Nicel



**Tablo 3.1. (Devam)** Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve veri türleri

Araştırmanın alt problemleri	Veri toplama aracı	Veri türü
3. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri son-test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	- Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT)	Nicel
4. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik kanıtlar var mıdır?	- Yansıtıcı öğrenci günlükleri	Nitel
5. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının modele ilişkin görüşleri nasıldır?	- Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Nitel
6. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik değişim/ler var mıdır?	- Yansıtıcı öğrenci günlükleri - Yarı-yapılandırılmış görüşmeler - KEDEÖ - KEDBT	Nicel Nitel

### 3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları

KEDEÖ (Ek 7) ve KEDBT (Ek 8) lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilere uygun tarafsız bir değerlendirmedir. Temel akıl yürütme becerilerinin geçerli, nesnel ve güvenilir bir ölçeği olarak dünya çapında güvenilmektedir (134, 135).

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Bilgi toplama aracında araştırmacının oluşturduğu “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, sınıf, yaş, not ortalaması, anne ve baba eğitim düzeyi ile aktif olarak spor yapma durumunu betimleyen yedi maddeye yer verilmiştir (Ek 9)

#### *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (KEDEÖ)*

APA (Amerikan Psychology Association)’nın düzenlediği Delphi projesi (1990) sonucunda geliştirilen ölçek kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş, toplam 7 boyut ve 75 maddeden oluşmaktadır. KEDEÖ’nün

alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları 0.60 ile 0.78 arasında değişmektedir. Toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur (148). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Kökdemir (148) tarafından 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin kullanım hakkı California Insight Assessment şirketine aittir (134). Uyarlama sonucunda ölçek 75 maddeden 51 maddeye, 7 boyuttan 6 boyuta (Analitiklik, Açık Fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiçlik) indirilmiştir. Böylece alt boyutların iç tutarlılık katsayıları 0.61 ile 0.78 arasında değişmiş ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise 0.88 olarak bulunmuştur. Puanlar toplanırken 5- 6- 9- 11- 15- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 25- 27- 28- 33- 36- 41- 43- 45- 47- 49- 50. maddeler tersinden toplanmaktadır. KEDEÖ'nün tamamı değerlendirildiğinde puanı 240'tan az olan kişinin ED eğiliminin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise ED eğiliminin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerine ait seçenekler 6'lı Likert puanlanmaktadır (Ek 7).

### ***Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT)***

Facione ve diğerleri (87) tarafından geliştirilen testin 34 maddesi bulunmaktadır. KEDBT'yi 5 temel ED becerisi ölçülmektedir. Bunlar; *analiz, çıkarsama, değerlendirme, tümevarımsal akıl yürütme, tümdengelimsel akıl yürütme* şeklindedir. Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu, Saçlı ve diğerleri (224) tarafından gerçekleştirilmiştir. Alınan puanlara göre ED becerileri düşük – orta - yüksek şeklinde sınıflandırılmıştır. Türkçe formunun iç tutarlık katsayısı  $KR-20=0.60$  bulunmuş ve bu tür testler için güvenilirlik değerinin kabul edilebilir olduğu California Insight Assessment tarafından doğrulanmış ve Türkçe formun araştırmalarda kullanımı onaylanmıştır. Testin kullanım hakkı California Insight Assessment'a ait olduğundan kâğıt kalem test veya online test uygulandıktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılıp analizlerinin yapılması için ilgili birime gönderilmektedir. Test, 0-1 puanlama yöntemi ile değerlendirilmektedir. Her doğru yanıt için 1 puan alınmaktadır. Testten en fazla 34 puan alınabilir. Alt boyuttan elde edilen doğru sayısının toplamı o alt boyuta ilişkin puanı yansıtmakta ve 34 sorudan elde edilen doğru yanıt toplamı ise genel olarak ED becerileri puanını yansıtmaktadır. Test maddeleri zorluk ve karmaşıklık bakımından çeşitlilik gösterir. Farklı sorular aşamalı olarak test katılımcılarını metin, grafik veya görüntülerde

sunulan bilgileri analiz etmeye veya yorumlamaya davet eder; doğru ve garantili çıkarımlarda bulunmak, çıkarımları değerlendirmek ve neden güçlü akıl yürütmeyi veya zayıf akıl yürütmeyi temsil ettiklerini açıklamak veya bir çıkarımın belirli bir değerlendirmesinin neden güçlü veya zayıf olduğunu açıklamak gibi. Ölçek tipik olarak 45-50 dakika içinde uygulanır; ölçeğin uzunluğu, hedeflenen test katılımcı grubu için olası çaba aralığında maksimum performans sağlayacak şekilde ayarlanmıştır (Ek 8).

### **3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları:**

#### ***Yansıtıcı öğrenci günlükleri***

Yansıtıcı öğrenci günlükleri için belirlenen sorular, McBride (174)'in beden eğitimi eleştirel düşünme şemasında belirttiği basamakları elde etmek üzere hazırlanarak aşağıdaki gibi katılımcılara sunulmuştur.

1. Bu derste neler öğrendiniz? Neden? Açıklar mısınız?
2. Bugün işlenen ders sizi düşündürdü mü? Evet, ise nasıl? Hayır, ise neden?
3. Bugün işlenen derste oynanan oyunlarda ne çeşit problem/ler ile karşılaştınız?
4. Bugün işlenen derste oynanan oyunlarda karşılaştığımız problem/lere ne çeşit çözümler düşündünüz/ürettiniz? (Ek 5)

#### ***Yarı-yapılandırılmış görüşmeler***

1. TOM ile işlenen ders sizi eleştirel olarak düşündürdü mü? Evet, ise nasıl? Hayır, ise neden?
2. TOM ile ders işlemiş öğretmen adayı olarak, TOM'un beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşüncülerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini düşünüyor musunuz? Evet, ise neden? Hayır, ise neden?
3. Öğretmen olarak atandığınız okullarda, TOM modeli ile derslerinizi düzenleyip uygulama yapar mısınız? (Ek 6)

### 3.5.3. Geçerlik ve Güvenirlik

#### *Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği*

Araştırmacının cep telefonu aracılığıyla kayıt altına alınan veriler, yine araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tüm nitel veriler birden çok ve farklı farklı zamanlarda okunmuş ve kodlama yapılarak birimlere ayrılmıştır. Nitel verilerin güvenirligi için araştırmacı ve nitel araştırma alanında deneyimli bir Dr. öğretim elemanı öncelikle bağımsız olarak verileri incelemiş daha sonra orijinal veri setleri ve kodlanan birimlerin analizleri üzerinde ortak karşılaştırması yapılmıştır.

Bir hafta süren ekip çalışması sonucunda, Miles ve Huberman (126)'ın sunduğu formüle göre görüş birliği veya görüş ayrılığı şeklinde işaretlemelerle iki ayrı uzman arasındaki görüş birliği hesaplanmıştır (Güvenirlik= %100).

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden toplanan veriler ve bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen veriler üzerinde %100 uyum sağlanana kadar görüş alışverişi devam etmiş, tartışılmıştır. Bu bağlamda yöntemsel çeşitleme, farklı araştırmacı denetimi yapılarak (56), nitel verilere ilişkin sonuçların geçerliği ve güvenirligi sağlanmıştır.

#### *Görüş Ayrılığı-Birliği*

Formül: [Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] kullanılarak, “görüş birliği” ya da “görüş ayrılığı” tespit edilir.

#### **Ön uygulama için hazırlanan üç ders planının puanları:**

Ders uygulaması beş bölümden oluşmaktadır.

	<b>Basketbol öğretimi çalışan</b>	<b>TOM Çalışan</b>
<b>İlk oyun</b>	var	var
<b>Sorgulama</b>	yok	var
<b>Pratik uygulama</b>	var	var
<b>Oyuna dönüş</b>	var	var
<b>Değerlendirme</b>	yok	var

Güvenirlik:  $8 / (8+2) \times 100 = \%80$

**Ön uygulama için hazırlanan üç dersin videoda izlenmesi:**

**Değerlendiriciler:** Eleştirel Düşünme Çalışan (A), TOM ile basketbol öğretimi çalışan (B) ve Öğr. Yön. Çalışan (C)

	A	B	C
<b>İlk oyun</b>	var	var	var
<b>Sorgulama</b>	yok	yok	var
<b>Pratik uygulama</b>	var	var	var
<b>Oyuna dönüş</b>	yok	var	var
<b>Değerlendirme</b>	var	var	var

Güvenirlilik:  $12 / (12+3) \times 100 = \%80$

**Ön uygulama için hazırlanan hedefler-kazanımlar için:**

**Değerlendiriciler:** Eleştirel Düşünme Çalışan (A), TOM ile basketbol öğretimi çalışan (B) ve Öğr. Yön. Çalışan (C)

	A	B	C
Hedefler	√	√	√
Kazanımlar	–	√	√

Güvenirlilik:  $5 / (5+1) \times 100 = \%83$

**Esas Uygulama hazırlanan sekiz ders planının puanları:**

Ders uygulaması beş bölümden oluşmaktadır.

**Değerlendiriciler:** Eleştirel Düşünme Çalışan (A), TOM ile basketbol öğretimi çalışan (B) ve Öğr. Yön. Çalışan (C)

		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>1. Ders planı</b>	<b>İlk oyun</b>	Var	Var	Var
	<b>Sorgulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Pratik uygulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Oyuna dönüş</b>	Var	Var	Var
	<b>Değerlendirme</b>	Var	Var	Var
<b>2. Ders planı</b>	<b>İlk oyun</b>	Var	Var	Var
	<b>Sorgulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Pratik uygulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Oyuna dönüş</b>	Var	Var	Var
	<b>Değerlendirme</b>	Var	Var	Var
<b>3. Ders planı</b>	<b>İlk oyun</b>	Var	Var	Var
	<b>Sorgulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Pratik uygulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Oyuna dönüş</b>	Var	Var	Var
	<b>Değerlendirme</b>	Var	Var	Var
<b>4. Ders planı</b>	<b>İlk oyun</b>	Var	Var	Var
	<b>Sorgulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Pratik uygulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Oyuna dönüş</b>	Var	Var	Var
	<b>Değerlendirme</b>	Var	Var	Var
<b>5. Ders planı</b>	<b>İlk oyun</b>	Var	Var	Var
	<b>Sorgulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Pratik uygulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Oyuna dönüş</b>	Var	Var	Var
	<b>Değerlendirme</b>	Var	Var	Var
<b>6. Ders planı</b>	<b>İlk oyun</b>	Var	Var	Var
	<b>Sorgulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Pratik uygulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Oyuna dönüş</b>	Var	Var	Var
	<b>Değerlendirme</b>	Var	Var	Var
<b>7. Ders planı</b>	<b>İlk oyun</b>	Var	Var	Var
	<b>Sorgulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Pratik uygulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Oyuna dönüş</b>	Var	Var	Var
	<b>Değerlendirme</b>	Var	Var	Var
<b>8. Ders planı</b>	<b>İlk oyun</b>	Var	Var	Var
	<b>Sorgulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Pratik uygulama</b>	Var	Var	Var
	<b>Oyuna dönüş</b>	Var	Var	Var
	<b>Değerlendirme</b>	Var	Var	Var

Güvenirlilik:  $120 / (120+0) \times 100 = \%100$

**Sekiz adet ders planının tamamı için görüş birliği:**

**Değerlendiriciler:** TOM ile basketbol öğretimi çalışan A, Öğretim Modelleri Çalışan B

		A	
		Kabul	Ret
B	Kabul	78	10
	Ret	10	00
Toplam		88	0

Cohen Kappa katsayısı ile hesaplanan görüş birliği  $\kappa=1$ ; bulunmuştur.

$\kappa$  değeri için yorum yapıldığında  $< 0$  şansa eseri olabilecek uyumdan daha kötü uyum olması anlamına gelirken; 0.01 — 0.20 önemsiz seviyede uyum olması; 0.21 — 0.40 zayıf seviyede uyum olması; 0.41 — 0.60 orta seviyede uyum olması; 0.61 — 0.80 iyi seviyede uyum olması; 0.81 — 1.00 çok iyi seviyede uyum olması anlamına gelmektedir (43).

**Deneysel işlem sonunda üçüncü, beşinci ve sekizinci derslere ilişkin video kayıtlarının izlenmesi:**

**Değerlendiriciler:** Ders gözlemi yapan iki beden eğitimi öğretmeni

İki beden eğitimi öğretmenin kabul ve ret arasındaki görüş birliği  $\kappa=1$  bulunmuştur (43).

		A	
		Kabul	Ret
B	Kabul	33	00
	Ret	00	00
Toplam		33	00

$\kappa$  değeri yorumu yine aynı şekilde Cohen'in Kappa sayısı aralıklarına göre yorumlanmıştır.

### Öğrenci yansıtıcı günlüğünde sorulan sorular için değerlendirme formu

**Değerlendiriciler:** Nitel çalışmalar yapan bir kişi (D), Araştırmacı (E), eleştirel düşünme çalışan bir kişi (F).

	D	E	F
Soru 1	√	√	√
Soru 2	√	√	√
Soru 3	√	√	√
Soru 4	√	√	√

Güvenirlilik:  $12 / (12) \times 100 = \%100$

### Bireysel görüşmelerde sorulan sorular için değerlendirme formu

**Değerlendiriciler:** Nitel çalışmalar yapan bir kişi (D), Araştırmacı (E), eleştirel düşünme çalışan bir kişi (F).

	D	E	F
Soru 1	√	√	√
Soru 2	√	√	√
Soru 3	√	√	√
Soru 4	√	√	√

Güvenirlilik:  $12 / (12) \times 100 = \%100$

### *Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği*

Karma yöntem de nicel ve nitel veriler birlikte kullanılarak, yöntemde çeşitleme yapılır. Farklı verilerin doğrulanmaya çalışılması araştırmanın geçerliğini ve güvenirlliğini artırır. Hem nicel yöntemin hem de nitel yöntemin kullanması güvenirlliği arttırmak içindir. Bu tezde yöntemsel çeşitleme, veri çeşitleme ve araştırmacı çeşitlemesi yapılarak tüm verilerin geçerliği ve güvenirlliği sağlanmıştır (56).

### **3.6. Verilerin Analizi**

#### **3.6.1. Nitel Verilerin Analizi**

Strauss ve Corbin (245)'e göre iki tür nitel veri analizi vardır. Betimsel analiz ve içerik analizi. Bu araştırmada betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir.



### ***Betimsel Analiz***

Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Aynı zamanda veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.

Betimsel analizde, toplanan veriler çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar şeklinde veya elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulabilir. Betimsel analiz ile elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir.

Betimsel analiz 4 aşamadan oluşur:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma sorularında, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca sonuçlar yazılırken kullanılan doğrudan alıntılar da seçilir.
3. Bulguların tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir.
4. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır. Bulgular arasındaki neden-sonuç

ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olur (240).

### 3.6.2. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan nicel testlerden elde edilen puanların güvenilirlikleri için Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Bademci (14), Cronbach's Alpha katsayısı 1'den 5'e kadar ölçümlenmiş maddelerle veya iki değerli ölçümlenmiş 1-0 gibi maddelerle kullanılabilceğini ifade etmiştir. İki değerli ölçümlenmiş maddeler için iç tutarlılık kat sayısı KR-20 ile hesaplanması yaygın olarak tercih edilse de her iki ölçüm için belirtilen formüller aynıdır, bu nedenle KEDBT ölçeğinin iç tutarlılığı da Cronbach's Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. KEDEÖ ölçeğinin iç güvenilirlik katsayıları toplam ölçek puanları için  $\alpha=.74$ , KEDBT ölçeğinin iç güvenilirlik katsayıları toplam ölçek puanları için  $\alpha=.86$  olarak bulunmuştur.

Nicel verilerin tanımlayıcı istatistikleri, California Insight Assesment tarafından yapılmıştır. Deneysel I (TOM), Deneysel II (DÖM) ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplarda t-testi kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda gerçek random atama yapılamadığı durumlarda da toplam puanlarda MANCOVA alt boyutlarda ANCOVA önerilmiştir (248). Birden çok sürekli bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki sonucunu görmek için MANCOVA testi kullanılır (91). Üç veya daha fazla grup ortalamaları arasındaki farkları belirlemek için de MANCOVA kullanılır, MANCOVA için analize bağımlı değişkenlerle ilişkili bir ya da daha fazla sayıda co-değişken eklenmesi gerekir (35). Ön-test son-test kontrol gruplu desenlerde deneysel işlemin tesirini test etmek için önerilen MANCOVA araştırmalarda etkisi sınıanan bağımsız değişkenlerin dışında bağımlı değişkenler ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak adlandırılan başka değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak, gruplar arası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir (36). Bu bağlamda araştırmada random atama yapılmadığından ED ölçme araçlarının son-test puanlarının karşılaştırılmasında MANCOVA alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise ANCOVA kullanılmıştır.

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde MANCOVA ve ANCOVA sonuçları ile öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen ana tema, temalara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler sunulmuştur. Karma bulgular için nicel olarak bağımlı guruplarda t-testi, nitel olarak ise öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen ana temalar ve temalara ilişkin kategorilerin frekans ve yüzde değerleri ile birlikte yarı-yapılandırılmış görüşmelerin sonuçları sunulmuştur. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini arttırmada Taktiksel Oyun ve Doğrudan Öğretim Modelleri'nin etkisi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın araştırma soruları sırasıyla aşağıdaki gibidir;

1. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri son-test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri son-test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik kanıtlar var mıdır?
5. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının modele ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Taktiksel Oyun Modeli, Doğrudan Öğretim Modeli ve Kontrol grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik değişim/ ler var mıdır?

#### 4.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

- Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 4.1.** Ortalama (X) ve standart sapma (Ss) değerleri

Bağımlı değişkenler	Gruplar	n		
			X	Ss
Son-test KEDEÖ	Deney 1	30	292,60	25,19
	Deney 2	33	288,54	21,82
	Kontrol	24	274,70	24,94
	Toplam	87	286,12	24,71
Son-test KEDBT	Deney 1	30	12,50	3,47
	Deney 2	33	10,57	3,23
	Kontrol	24	9,41	3,13
	Toplam	87	10,91	3,48

**Tablo 4.2.** Elde Edilen Nicel Verilerin MANCOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p	$\eta_p^2$
Düzeltilmiş Model	Son-test KEDEÖ	30213,123	4	7553,281	27,727	0,000	0,575
	Son-test KEDBT	398,259	4	99,565	12,674	0,000	0,382
Ön- test KEDEÖ	Son-test KEDEÖ	25177,018	1	25177,018	92,420	0,000	0,530
	Son-test KEDBT	0,414	1	7,845	0,999	0,321	0,012
Ön- test KEDBT	Son-test KEDEÖ	29,737	1	29,737	0,109	0,742	0,001
	Son-test KEDBT	235,585	1	235,585	29,989	0,000	0,268
<b>Grup</b>	Son-test KEDEÖ	3321,359	2	1660,680	<b>6,096</b>	<b>0,003*</b>	<b>0,129</b>
	Son-test KEDBT	107,020	2	53,510	<b>6,812</b>	<b>0,002*</b>	<b>0,142</b>
Hata	Son-test KEDEÖ	22338,486	82	272,421			
	Son-test KEDBT	644,178	82	7,856			
Toplam	Son-test KEDEÖ	7175097	87				
	Son-test KEDBT	11416	87				

\*p<0,05

MANCOVA'dan elde edilen grup değişkeni verileri incelendiğinde ön-test puanları kontrol edildiğinde grupların son-test KEDEÖ toplam ve KEDBT toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (KEDEÖ için  $F(2,81) = 45,646$ ; Wilks'  $\Lambda = .470$ ;  $\eta_p^2 = .530$ , KEDBT için  $F(2,81) = 15,225$ ; Wilks'  $\Lambda = .720$ ;  $\eta_p^2 = .273$ ). Katılımcıların son-test KEDEÖ den aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında

birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ( $F= 6,096$ ;  $P= 0,003$ ;  $\eta_p^2 = 0,129$ ). Katılımcıların KEDBT analiz sonuçlarına göre son-test puanları ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F= 6,812$ ;  $P= 0,002$ ;  $\eta_p^2 = 0,142$ ). Cohen, eta-kare gibi ölçütleri, büyüklükleri açısından yorumlamaya rehberlik edecek tanımlar vermiştir. Buna göre  $\eta^2$  (eta kare) değeri 0,00-100 arasında değişmektedir, .0099 küçük etki büyüklüğü, .0598 orta etki büyüklüğü, .1379 büyük etki büyüklüğü ve .20 çok büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir. Buna göre hesaplanan etki büyüklükleri KEDEÖ son-test orta etki büyüklüğüne sahip iken, KEDBT son-test büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.3.** MANCOVA Sonuçlarına Göre Katılımcıların Gruplara Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	<b>Grup</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>
Son-test KEDEÖ	TOM	291,187	3,018
	DÖM	288,742	2,876
	KONT	276,205	3,382
Son- test KEDBT	TOM	12,394	0,512
	DÖM	10,468	0,488
	KONT	9,698	0,574

MANCOVA sonuçlarından elde edilen anlamlı farklılıkların ortalama tablosuna göre Doğrudan Öğretim Modeli ve Kontrol grubuna göre Taktiksel Oyun Modeli grubunun lehine sonuçlandığı gözlemlenmiştir.

#### **4.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular**

- Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri son-test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 4.4.** KEDEÖ ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerler

Bağımlı değişkenler	Gruplar	n	Ön-test		Son-test	
			$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Doğruyu arama	Deney 1	30	34,03	8,03	33,30	6,69
	Deney 2	33	34,78	5,28	34,63	6,51
	Kontrol	24	32,00	5,95	30,41	7,56
Açık fikirlilik	Deney 1	30	40,66	5,42	41,10	5,43
	Deney 2	33	40,51	4,43	39,15	3,81
	Kontrol	24	39,54	5,38	39,54	5,83
Sistematiklik	Deney 1	30	37,20	4,60	39,26	4,80
	Deney 2	33	37,57	5,63	38,30	4,79
	Kontrol	24	38,75	5,55	37,87	4,24
Analitiklik	Deney 1	30	44,76	6,08	46,63	5,65
	Deney 2	33	44,60	4,77	45,39	3,66
	Kontrol	24	44,20	4,92	43,33	4,56
ED- Kendine Güven	Deney 1	30	46,06	7,29	46,83	6,39
	Deney 2	33	46,03	5,68	46,21	5,13
	Kontrol	24	48,45	7,48	47,41	6,84
Meraklılık	Deney 1	30	47,30	5,76	48,30	6,02
	Deney 2	33	46,63	6,37	46,06	6,04
	Kontrol	24	47,12	5,98	44,83	4,94
Toplam	Deney 1	30	289,40	28,92	292,60	25,19
	Deney 2	33	287,12	19,67	288,54	21,82
	Kontrol	24	285,08	26,35	274,70	24,94

40-50 puan arası alt boyutlar için 240-300 puan aralığı ise toplam puanlar için orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimleri düzeyini ifade eder (143). Bu bağlamda, BE öğretmeni adaylarının tüm alt boyutlarda ve bütünsel olarak eleştirel düşünme eğilimleri açısından orta düzeyde oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANCOVA analizi sonucu, alt boyutlar kapsamında aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 4.5.** KEDEÖ ANCOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Grup	Düzeltilmiş ortalamalar	S $\bar{X}$	Ortalamala Farkı(I-J)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	eta <sup>2</sup>
<b>Doğruyu Arama</b>	Deney 1	33,14	1,061	1,718	1	1176,682	34,892	1,000	,29
	Deney 2	34,04	1,016	2,622					
	Kontrol	31,42	1,198	-1,718					
<b>Açıkfikirlilik</b>	Deney 1	40,86	0,692	0,825	1	913,457	63,635	1,000	,43
	Deney 2	39,01	0,660	1,850					
	Kontrol	40,03	0,776	-0,825					
<b>Sistematiklik</b>	Deney 1	39,58	0,659	2,265		744,061	57,427	0,075	0,40
	Deney 2	38,41	0,627	1,090					
	Kontrol	37,32	0,738	-2,265					
<b>Analitiklik</b>	Deney 1	46,56	0,800	3,121	1	242,416	12,625	<b>0,038*</b>	,13
	Deney 2	45,37	0,763	1,933					
	Kontrol	43,44	0,895	-3,121					
<b>ED-kendine güven</b>	Deney 1	47,09	1,002	0,371	1	614,868	20,490	1,000	0,19
	Deney 2	46,48	0,955	-0,236					
	Kontrol	46,72	1,129	-0,371					
<b>Meraklılık</b>	Deney 1	48,15	0,908	3,381	1	735,348	29,770	<b>0,045*</b>	,26
	Deney 2	46,23	0,866	1,466					
	Kontrol	44,77	1,015	-3,381					
<b>Olgunluk</b>	Deney 1	36,19	1,100	3,865		748,521	21,408	<b>0,000**</b>	0,20
	Deney 2	38,91	1,030	-2,725					
	Kontrol	32,32	1,228	-3,865					
<b>Toplam</b>	Deney 1	291,16	3,001	14,881	1	25604,116	95,007	<b>0,004*</b>	0,53
	Deney 2	288,70	2,858	12,416					
	Kontrol	276,28	3,355	-14,881					

\*\*p<0,001

\*p<0,05

ANCOVA sonucuna göre, ön-test puanları kontrol edildiğinde, analitiklik, meraklılık, olgunluk alt boyutlarında ve toplam eleştirel düşünme eğilimleri puanlarında anlamlı farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak üzere yapılan post-doc testi sonucuna göre TOM grubunun hem analitiklik (0,0038, p<0,05), hem de meraklılık son-test puanlarının (0,0045, p<0,05) KONT grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Olgunluk alt boyutunda ise DÖM grubunun olgunluk son-test puanlarının KONT grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bulunduğu görülmektedir (0,000, p<0,001). Cohen, eta-kare gibi ölçütleri, büyüklükleri

açısından yorumlamaya rehberlik edecek tanımlar vermiştir. Buna göre  $\eta^2$  (eta kare) değeri 0,00-100 arasında değişmektedir, .0099 küçük etki büyüklüğü, .0598 orta etki büyüklüğü, .1379 büyük etki büyüklüğü ve .20 çok büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir. Buna göre bakıldığında Analitiklik, ED- kendine güven alt boyutları büyük etki düzeyinde iken diğer boyutların ve toplam puanların eta değeri etkisi çok büyük etki düzeyine sahiptir şeklinde değerlendirilebilir (46).

### 4.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

- Taktiksel Oyun modeli ile ders işlenen Deney I grubu, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri son-test alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 4.6.** KEDBT ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) değerleri

Bağımlı değişkenler	Gruplar	n	Ön-test		Son-test	
			$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Analiz	Deney 1	30	2,63	1,35	2,76	1,54
	Deney 2	33	2,72	1,20	2,63	1,27
	Kontrol	24	2,45	1,31	1,83	0,96
Çıkarılma	Deney 1	30	4,90	1,70	5,73	2,18
	Deney 2	33	4,96	1,96	4,78	1,96
	Kontrol	24	4,45	1,35	4,62	2,06
Değerlendirme	Deney 1	30	3,26	1,63	3,90	1,58
	Deney 2	33	3,15	1,34	3,15	1,58
	Kontrol	24	3,04	1,26	2,95	1,51
Tümevarımlı Akıl yürütme	Deney 1	30	6,13	2,06	7,23	2,09
	Deney 2	33	6,24	2,33	5,90	2,09
	Kontrol	24	6,16	1,60	5,33	1,90
Tümdengelimli Akıl yürütme	Deney 1	30	4,66	1,97	5,20	2,04
	Deney 2	33	4,60	2,14	4,66	1,67
	Kontrol	24	4,08	1,05	4,08	2,43
Toplam	Deney 1	30	10,80	3,19	12,50	3,47
	Deney 2	33	10,84	2,94	10,57	3,23
	Kontrol	24	10,25	1,89	9,41	3,13



Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları, alt boyutlar kapsamında aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 4.7. KEDBT ANCOVA Sonuçları**

Bağımlı değişkenler	Grup	Düzeltilmiş ortalamalar	S $\bar{x}$	Ortalama Farkı(I-J)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	eta <sup>2</sup>
<b>Analiz</b>	Deney 1	2,76	0,219	0,863	1	22,480	15,567	<b>0,031*</b>	,15
	Deney 2	2,59	0,209	0,695					
	Kontrol	1,89	0,246	-0,863					
<b>Çıkarsama</b>	Deney 1	5,68	0,339	0,869	1	73,131	21,232	0,278	,20
	Deney 2	4,69	0,324	-0,983					
	Kontrol	4,81	0,381	0,869					
<b>Değerlendirme</b>	Deney 1	3,86	0,277	0,875	1	15,078	6,559	0,115	,07
	Deney 2	3,15	0,264	-0,714					
	Kontrol	2,99	0,310	-0,875					
<b>Tümevarımlı Akıl Yürütme</b>	Deney 1	7,25	0,335	7,25	1	72,150	21,443	<b>0,012*</b> <b>0,001*</b>	,20
	Deney 2	5,88	0,319	5,88					
	Kontrol	5,34	0,374	5,34					
<b>Tümdengelimli Akıl yürütme</b>	Deney 1	5,12	0,343	0,863	1	54,125	15,393	0,298	,15
	Deney 2	4,61	0,327	0,356					
	Kontrol	4,25	0,385	-0,863					
<b>Toplam</b>	Deney 1	12,41	0,512	2,739	1	257,371	32,762	<b>0,002*</b> <b>0,021*</b>	,28
	Deney 2	10,46	0,488	0,785					
	Kontrol	9,67	0,574	-2,739					

\*p<0,05

ANCOVA analizi sonucu, ön-test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarında analiz, tümevarımlı akıl yürütme alt boyutlarında ve toplamda eleştirel düşünme becerileri son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan post-doc testi sonucunda analiz (0,031, p<0,05) altboyutunda TOM grubunun Kontrol grubuna göre lehine sonuçlandığı sonucuna varılmıştır.

Tümevarımlı akıl yürütme alt boyutunda ise post-doc test sonucu TOM grubunun son-test puanlarının hem DÖM grubuna göre (0,0012, p<0,05) hem de kontrol grubuna (0,001, p<0,05) göre istatistiksel olarak daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Toplam puanlarda post-doc test sonucu TOM grubunun son-test

puanlarının hem DÖM grubuna göre (0,021,  $p<0,05$ ) hem de kontrol grubuna (0,002,  $p<0,05$ ) göre istatistiksel olarak daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Cohen, eta-kare gibi ölçütleri, büyüklükleri açısından yorumlamaya rehberlik edecek tanımlar vermiştir. Buna göre  $\eta^2$  (eta kare) değeri .0099 küçük etki büyüklüğü, .0598 orta etki büyüklüğü, .1379 büyük etki büyüklüğü ve .20 çok büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir. Buna göre bakıldığında Değerlendirme alt boyutunun etki düzeyi orta iken, Analiz ve Tümdengelimli akıl yürütme büyük etki büyüklüğüne, Tümevarımlı akıl yürütme, Çıkarıma ve Toplam değerler ise çok büyük etki düzeyine sahip şekilde değerlendirilebilir.

#### **4.4. Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular**

- Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik kanıtlar var mıdır?

Taktiksel oyun modeli ile ders işlenen adaylarının modele ilişkin görüşleri, her ders sonunda toplanan yansıtıcı öğrenci günlüklerindeki sorulara verilen yanıtların incelenmesinin ardından her bir günlüğün nicel ölçeklerde bulunan kategorilere göre ana tema, alt tema ve kodları bulunarak betimsel analizi yapılmıştır.

Bu bağlamda adaylarından birinci haftadan itibaren doldurmaları istenen yansıtıcı öğrenci günlüklerinde, her ders sonunda, dersin kendilerini eleştirel yönden düşündürüp düşündürmediği kendi el yazıları ile ifade etmeleri istenmiştir. Her bir derse katılan öğrenci sayısı dikkate alınmış, verilen yanıtlara ilişkin yüzde değerleri “Evet yanıtı / o günkü derse katılan kişi sayısı\* 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.8.** Katılım yüzdesi değerleri

1. DERS						5. DERS					
GRUP	TOPLAM	KATILIM	KATILIM %	EVET	EVET %	GRUP	TOPLAM	KATILIM	KATILIM %	EVET	EVET %
TOM	30	25	83,333333	18	72	TOM	30	27	90	19	70,37037
DÖM	33	29	87,878788	16	55,17241	DÖM	33	30	90,909091	21	70

2. DERS						6. DERS					
GRUP	TOPLAM	KATILIM	KATILIM %	EVET	EVET %	GRUP	TOPLAM	KATILIM	KATILIM %	EVET	EVET %
TOM	30	28	93,333333	21	75	TOM	30	27	90	23	85,18519
DÖM	33	29	87,878788	15	51,72414	DÖM	33	28	84,848485	18	64,28571

3. DERS						7. DERS					
GRUP	TOPLAM	KATILIM	KATILIM %	EVET	EVET %	GRUP	TOPLAM	KATILIM	KATILIM %	EVET	EVET %
TOM	30	27	90	20	74,07407	TOM	30	28	93,333333	22	78,57143
DÖM	33	26	78,787879	16	61,53846	DÖM	33	31	93,939394	17	54,83871

4. DERS						8. DERS					
GRUP	TOPLAM	KATILIM	KATILIM %	EVET	EVET %	GRUP	TOPLAM	KATILIM	KATILIM %	EVET	EVET %
TOM	30	24	80	19	79,16667	TOM	30	26	86,666667	19	73,07692
DÖM	33	24	72,727273	17	70,83333	DÖM	33	32	96,969697	21	65,625

Her derse katılan öğrencilerin sayısı dikkate alınarak, verilen cevaplara ilişkin ortalama yüzde değerlerini hesaplamak için  $\text{* evet diyenlerin toplam sayısı} / \text{toplam katılımcı sayısı} \times 100$  formülü kullanılarak sekiz hafta süresince derse katılan adaylarının %86'sı Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemenin onları düşündürdüğünü ifade ettikleri söylenebilir.

Derinlemesine incelenen yansıtıcı öğrenci günlüklerinde dört ana tema elde edilmiştir. Bunlar; “*düşünme yönelimi, düşünme becerisi, çözüm önerileri ve öğrenme çıktıları*” Temalar, kategoriler ve eleştirel düşünme bileşenleri Şekil 1’de belirtilmiştir.

#### 4.4.1. Öğrenci Yansıtıcı Günlük Bulguları

**Tablo 4.9.** Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen temalar, kategoriler ile ED bileşenleri

Ana Temalar	Kategoriler	Eleştirel Düşünme Bileşenleri
Düşünme yönelimi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Düşünme yönelimi var çünkü</li> <li>2. Düşünme yönelimi yok çünkü</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açık fikirlilik</li> <li>• Meraklılık</li> <li>• Doğruyu arama</li> <li>• Analitiklik</li> <li>• Sistematiçlik</li> <li>• Olgunluk</li> </ul>
Düşünme becerisi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bireysel problemi değerlendirme</li> <li>2. Takım problemini değerlendirme</li> <li>3. Taktiksel problemi değerlendirme</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiz</li> <li>• Çıkarıama</li> <li>• Değerlendirme</li> </ul>
Çözüm önerileri	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teknik probleme çözümler</li> <li>2. Takım problemine çözümler</li> <li>3. Taktiksel probleme çözümler</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strateji geliştirme</li> <li>• Amaçlı hareket etme</li> <li>• İşbirliği</li> <li>• Empati</li> </ul>
Öğrenme çıktıları	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dersin odağı</li> <li>2. İş birliği</li> <li>3. Doğru teknik</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oyunun özellikleri</li> <li>• Grup uyumu</li> <li>• Yardımlaşma</li> <li>• Basamaklama ile öğrenme</li> </ul>

#### *Yüzde ve Frekans Değerleri*

30 kişilik Taktiksel Oyun Modeli gurubunun her ders sonunda doldurmuş oldukları yansıtıcı günlüklerin analizi sonucunda toplamda 793 kod bulunmuştur.

Analizlerin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki gibidir.

**Ana Temalar**

	n	%
Düşünme yönelimi	203	25,60
Düşünme Becerisi	195	24,59
Çözüm Önerileri	190	23,96
Öğrenme Çıktıları Ana Teması	205	25,85
Toplam	793	100

**Kategoriler**

## Düşünme Eğilimi

	n	%
Düşünme yönelimi var	158	77,83%
Düşünme yönelimi yok	45	22,17%
Toplam	203	100

## Düşünme becerisi

	n	%
Bireysel problemi değerlendirme	59	30,26%
Takım problemini değerlendirme	85	43,59%
Taktiksel problemi değerlendirme	51	26,15%
Toplam	195	100

## Çözüm önerileri

	n	%
Teknik probleme çözüm bulma	25	13,16%
Takım problemine çözüm bulma	69	36,32%
Taktiksel probleme çözüm bulma	96	50,53%
Toplam	190	100

## Öğrenme çıktıları

	n	%
Dersin odağı	171	83,41%
İş birliği	11	5,37%
Doğru teknik	23	11,22%
Toplam	205	100

Yansıtıcı öğrenci günlükleri sonucunda Tablo 4.9’da ifade edilen eleştirel düşünme bileşenleri;

**1. Düşünme Yönelimi:** Öğretmen adayları Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen haftalar boyunca eleştirel düşünme eğilimi bileşenleri olan açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama, analitiklik, sistematiklik, olgunluk boyutlarında düşünmeye yöneldiklerini yansıtarak, eleştirel düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda kanıtlar *Açık Fikirlilik* için; Oyunla Öğrenme, Taktiksel Farkındalık, Konunun Önemi, Meraklılık İçin Strateji Geliştirme, Mesleki Yaşama Faydası, Tekniğin Önemi, Eksik Yönünün Farkında Olma, Bireysel Hataları Düşünme, Taktiksel Farkındalık, *Doğruyu Arama* için Tekniğin Önemi, Eksik Yönünün Farkında Olma, Taktiksel Farkındalık, Zayıf Yönlerini Geliştirme İsteği, *Analitiklik* için Strateji Geliştirme, Takım Uyumunu, Tekniğin Önemi, Eksik Yönünün Farkında Olma, Bireysel Hataları Düşünme, Taktiksel Farkındalık, *Sistematiklik* için Strateji Geliştirme, Basamaklama İle Öğrenme, Mesleki Yaşama Faydası, Takım Uyumunu, Tekniğin Önemi, Eksik Yönünün Farkında Olma, Bireysel Hataları Düşünme, Taktiksel Farkındalık, Organizasyon ve *Olgunluk* için Öz Değerlendirme şeklinde kodlanmıştır. Bu bileşenlere verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

**Ders 1, No 18:** “Evet, çünkü bugün işlenen ders sporun önemini, eğlenceli olduğunu ve çeşitli spor dallarının önemiyle beraber sporu oyun haline getirerek öğrenmemizi sağladı.” **Ders 5, No: 33** “Evet bugün savunmada takımla beraber hareket etmediğimi fark ettim” **Ders 6, No 25:** “Evet başarılı bir şut için savunma oyuncusuna perdeleme yapıldığı zaman topa sahip olan oyuncu daha rahat pas ya da şut atar.” **Ders 4, No 22:** “Evet topu sektirme oyununda üç defa topu sektirdikten sonra iyi bir pozisyon almayı planlarken, boşa adam kaçırıp onu uygun bir pozisyonda topla buluştururken düşündüm.” **Ders 3, No 13:** “Evet, kendimi başarılı görmedim nedenini düşündüm.”

**2. Düşünme Becerisi:** Öğretmen adayları Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen haftalar boyunca eleştirel düşünme becerisi bileşenleri olan Analiz, Çıkarılma, Değerlendirme, boyutlarında düşünmeye yöneldiklerini yansıtan ifadelerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda kanıtlar *Bireysel*

*Problemi Değerlendirme Analiz için; Beklenen Becerinin Sergilenmemesi, Bireysel Problemi Değerlendirme Çıkarsama için; Beklenen Becerinin Sergilenmemesi, Oyun Kuralları. Takım Problemini Değerlendirme Analiz için; Arkadaşları Değerlendirme, Cinsiyet Ayrımı, Kuralların Uygulanmaması. Takım Problemini Değerlendirme Çıkarsama için; Arkadaşları Değerlendirme, Cinsiyet Ayrımı, Kuralların Uygulanmaması. Takım Problemini Değerlendirme, Değerlendirme için; Arkadaşları Değerlendirme. Taktiksel Problem Analiz İçin; Beklenen Becerinin Sergilenmemesi, Taktiksel Problemi Değerlendirme Çıkarsama İçin; Beklenen Becerinin Sergilenmemesi, Taktiksel Problemi Değerlendirme, Değerlendirme için; Arkadaşını Değerlendirme şeklinde kodlanmıştır. Bu bileşenlere verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.*

***Ders 2 No 1:** “Paslaşmada ayak hareketinde sıkıntılar yaşadım. El ayak koordinasyonumda sorunlarım oldu” **Ders 5 No 10:** “Topa hakim olmakta ve topu saklamakta zorlandım.” **Ders 1 No 14** “Her oynadığım oyunda farklı kurallar vardı, bu nedenle oyunlar karıştı” **Ders 7 No 25:** “Paslaşma problemi var, topa hakim olan oyuncu ya pas vermiyor ya da top isteyen oyuncuyu görmüyor.” **Ders 1 No: 8** “Erkek takım arkadaşlarımız kız takım arkadaşlarımızı paslaşma esnasında çok görmedi kendi aralarında daha çok pas yaptı.” **Ders 8 No 15:** “Oyun hırsına yenik düşüp kural ihlalleri yaptık bu da karmaşıklığa neden oldu.” **Ders 8 No 17:** “Kurallarda atış esnasında dokunulmaması söylenmesine rağmen rakibin halen daha müdahale ettiğini gördüm.” **Ders 5 No 21** “Birebir savunma oyununda en uzun adamla eş olduğum için sayı bulmada zorluk yaşadım.”*

**3. Çözüm Önerileri:** Öğretmen adayları Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen haftalar boyunca karşılaştıkları problemlere yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri arasında görülen eleştirel düşünme bileşenleri Strateji Geliştirme, Amaçlı Hareket Etme, İş birliği ve Empati olmuştur. Bu bağlamda kanıtlar Teknik Probleme Çözümler; Bireysel Eksikliği Tamamlama, Takım Problemine Çözümler; Strateji Geliştirme, Amaçlı Hareket Etme, İşbirliği, Cinsiyet Farklılığı, Empati, Taktiksel Probleme Çözümler; Amaçlı Hareket Etme, İşbirliği, Strateji Geliştirme, Oyun

Kurallarını Çözümleme şeklinde kodlanmıştır. Bu bileşenlere verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

*Ders 1 No 2: “Aramızda problemler hakkında konuştuk ve taktik uyguladık.” Ders 2 No 2:” İletişim sorunu yaşamamak adına konuşarak paslaşmayı denedik.” Ders 3 No 13: “Daha çok antrenman yaparak problemin çözüme ulaşacağını düşünüyorum.” Ders 4 No 14: “Sesli sesli sayarak top sektirdim uzun boylu arkadaşları pas vermek için tercih ettim.” Ders 5 No 9: “Daha çok takım oyununa dikkat ettim ve boşa koşu yapmaya çalıştım.” Ders 6 No 19: “Perdeleme yapacak arkadaşlar kendilerine yakın savunma oyuncusuna yapmalı, uzaktaki savunma oyuncusuna koşu yapmamalı.” Ders 7 No 20: “Aldatma ve perdeleme ile top çalmayı engellemeye çalıştım.” Ders 8 No 26: “Takım arkadaşlarımla kime nasıl perdeleme yapacağımızla ilgili fikir alış verişi yaptım.”*

#### **4.5. Beşinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular**

- Taktiksel Oyun Modeli ile ders işleyen beden eğitimi öğretmeni adaylarının modele ilişkin görüşleri nasıldır?

##### **4.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Bireysel görüşmeye 23 beden eğitimi öğretmeni adayı katılmıştır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarına yarı-yapılandırılmış görüşmelerde Taktiksel Oyun Modeli ile işlenen ders sizi eleştirel olarak düşündürdü mü? Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemiş beden eğitimi öğretmeni olarak, Taktiksel Oyun Modeli'nin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini düşünüyor musunuz? ve öğretmen olarak atandığınız okullarda, Taktiksel Oyun Modeli ile derslerinizi düzenleyip uygulama yapar mısınız? şeklinde sorular sorulmuştur.

*Taktiksel Oyun Modeli ile işlenen ders sizi eleştirel olarak düşündürdü mü?* Sorusuna katılımcıların 22'si “evet, kesinlikle evet, beni biraz düşündürdü, olumlu olarak düşündürdü” benzeri yanıtlar vermiş, bir kişi “çok düşündürmedi” şeklinde yanıt vermiştir.



**Abdullah:** “Beni düşündürdü, bu model kuralları gerçekleştirirken beni zorladı bu yüzden düşündürdü” **Ceren** “Evet düşündürdü çünkü taktik geliştiriyoruz en bastitten ve bilinç altına yerleşiyor yani kalıcı hafızaya atılabiliyor bu süreçte düşündüm.” **Elif:** “Düşündürdü çünkü önce adapte olmamız gerekiyordu, onu kendimize adapte ettik ondan sonra bunun bize ne kattı, sonuca ulaştık ne yollarda ulaştık. Bu bizi mutlu etti mi bizi nelere sevk etti bu konuda düşünmemi sağladı evet” **Esra:** “Evet düşündürdü, temelini oyuna dayanarak aldığı için problemleri oyuna uyarlanarak karşımıza gelmesi bizim için avantaj oluyor öğrenmek için güdüleniyoruz bu süreçte düşünüyoruz” **İbrahim:** “TOM beni düşündürdü, şöyle sınıfta işlediğimiz doğrudan öğretim modelinden daha çok derse katılıyorduk bazı problemleri çözmeye çalışıyorduk ondan düşündüm.” **İsmail:** “Bence düşünmeye yararlı oldu çünkü oyun oynarken hem öğreniyorduk hem de oyunun bize getirdiği avantajlar vardı sonuçta biz bilmiyorduk ne için ne yapıyorduk ama örnek veriyorum topu bir yere ulaştırmak için nasıl atmamız gerekiyorsa zaten onu yaptığımızda doğrudandı bu model başarılıydı ve bunu yaparken düşündürüyordu.” **Muhammed:** “Evet düşündürdü, dersi uygulama olarak işlediğimiz ve oyunlarla pekiştirdiğimiz için oyun içerisinde kademe kademe işlediğimizden zor problemlere yanıtlar verdik. Taktiksel oyun içerisinde düşündürdü beni.” **Yunus:** “Evet düşündürdü uygulamalarda kazanımlar daha etkili oldu, eşleşmeli çalışmalarda yardım sağladık bu süreçte daha derin düşündük.”

Bu bağlamda katılımcıların yanıtlarına bakıldığında Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemenin onları düşündürdüğü sonucuna varılabilir.

*Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemiş beden eğitimi öğretmeni adayı olarak, Taktiksel Oyun Modeli'nin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?* sorusuna 23 katılımcının hepsi “evet, kesinlikle kullanılmalı, kesinlikle kullanılmalı, kesinlikle kullanılmasını düşünürüm” benzeri şekilde yanıtlar vermiştir.

**Ayşenur:** “Bence kesinlikle kullanılmalı, hem bunu göstereceğiz, öğreteceğiz çocuklar için bence çok faydalı bir şey, öğretmenlerde bunları kullanmayı öğrenmeli, öğrencilerin bir sürü becerilerini geliştirebilir.” **Doğukan:** “Diğer aday öğretmenlerin kesinlikle benimle aynı şeyi düşüneceklerini düşünüyorum, Şöyle bir özelliği daha var bu modelin öğrencinin keşfedilmemiş bir özelliği var onu keşfedebiliriz. TOM modeli bu işimize de yarar, çocuğun geleceğine katkıda bulunabiliriz gibi geliyor.” **Elif:** “Kesinlikle bulunur, asıl onda faydalıdır öğrenci kendisi düşünerek bulmak zorunda bir şeyleri kendisine söyleneni olduğu gibi kabul etmek değil sonuca ulaşmak için mutlaka kendisi bir şeyler yapmak zorunda düşünmek zorunda o

yüzden düşünme yetisini de kuvvetlendirecektir. **İbrahim:** “Tabi onlarında kullanmaları lazım zaten, beden eğitimi derslerini daha verimli kılmak açısından bütün beden eğitimi öğretmenleri bu modeli kullanması lazım.” **Levent:** “Bence konulmalı, hep klasik olarak kullanılan yöntemler var biraz alışılmışın dışına çıkmak, farklılık yapmak bence önemli en azından bir denenmiş olur, ileride başarısız olunursa kaldırılır ama en azından diğerlerinden daha faydalı olacağını düşünüyorum.” **Merthan:** “Bence olmalı, eleştirel olarak kendilerini geliştirmek ve öğrencilerine daha etkili olacakları için olmalı.” **İsmail:** “Bence bulunur, insanoğlu herkes oyun oynayarak öğrenebilir, kendi bulabilir, ihtiyaç duyduğu şeyi kendisi zaten başka yollardan da bulabilir ama bu model düşünerek doğru yola çıkardı.” **İlayda:** “Bence bulunur, verimli olduğunu düşünüyorum hepimize verim sağladı bizlere verim sağladı çok düşündük.”

Bu bağlamda tüm katılımcılar aday beden eğitimi öğretmenlerinin, eleştirel düşüncülerinin geliştirilmesinde Taktiksel Oyun Modeli’nin kullanılmasının faydalı olacağını destekleyici ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğretmen olarak atandığınız okullarda, Taktiksel Oyun Modeli ile derslerinizi düzenleyip uygulama yapar mısınız? sorusuna yine tüm katılımcılar “evet, imkanlar dahilinde evet, şartlar el verirse evet, kullanmayı çok isterim” benzeri yanıtlar vermişlerdir.

**Batuhan:** “Büyük ihtimalle bolca kullanırım. Etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum.” **Burak:** “İmkanlar dahilinde uygulamak isterim, şartlar el verirse uygulamak istiyorum.” **Ceren:** “Kesinlikle düşünürüm çünkü hem ben eğlenirim hem öğrencilerim eğlenir hem daha çabuk öğrenecekleri için zamandan da kazanmış olurum daha çok işimize yarar diye düşünüyorum.” **Emre:** “Bu modelle ders işler miyim? Öğrenci yaş grubu lise düzeyinde olursa tabiki ama liseden orta okul veya ilkokul gibi düzeyde öğrencilere bu modeli kullanmam diye düşünüyorum. Çünkü ortaokul düzeyindeki öğrenci taktik olarak yeterli olmaya bilir. Taktiği kurabilecek kadar. Ama lisede bir takım kurarsın bu modeli orada çok güzel kullanırsın diye düşünüyorum.” **Ertuğrul:** “Uygulama imkanım olursa spor aletleri yeterli olursa uygulamak isterim.” **Mikail:** “Tabi atanadığım okulun seviyesinde önemli uygun koşullar olursa uygularım.” **Öztürk:** “Uygularım biz bu modeli işledik gördüm uygularım, görmeseydim uygulamadım. Daha kalıcı oluyor akılda.” **Pınar:** “Kesinlikle düşünürüm, öğrencilere daha verimli olabileceğimi düşünüyorum. Parçadan bütüne gittiğimizi düşünürsek ve bu sayede onlara daha verimli olabilirim kendimde dersi daha kolay ve pratik işleyebilirim.”

Bu bağlamda tüm katılımcılar öğretmen olarak atandıkları okullarda, Taktiksel Oyun Modeli ile derslerinizi düzenleyip uygulama yapacaklarını destekleyici ifadelerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak, bireysel görüşmeler sonucunda öğretmen adayları taktiksel oyun modeli ile ders işlemenin onları eleştirel yönden düşündürdüğünü, bu modelin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğunu ve öğretmen olarak atandıklarında okullarında bu model ile ders işleyeceklerini ifade etmişlerdir.

#### **4.6. Altıncı Araştırma Problemine İlişkin Bulgular**

- Taktiksel Oyun Modeli, Doğrudan Öğretim Modeli ve kontrol grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik değişim/ler var mıdır?

Beden eğitimi öğretmeni adaylarında sekiz hafta sürede işlenen dersler sonucunda eleştirel düşünmeye yönelik değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla grupların ölçeklerden aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımlı guruplar için t-testi kullanılarak bulunmuştur. Nicel verilerin derinlemesine anlaşılması için farklılıkların çıktığı Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen Deney I grubundan öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen temalara bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan frekanslardan hareketle hesaplanan yüzde değerleri grafiklerle gösterilmiştir.

**Tablo 4.10.** TOM grubunun ön-test ve son-test KEDEÖ değerleri arasındaki farklar

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Doğruyu arama	Ön-test	30	34,03	8,03	0,591	0,559
	Son-test		33,30	6,69		
Açık Fikirlilik	Ön-test	30	40,66	5,42	-0,591	0,559
	Son-test		41,10	5,43		
Meraklılık	Ön-test	30	47,30	5,76	-0,897	0,377
	Son-test		48,30	6,02		
Analitiklik	Ön-test	30	44,76	6,08	-1,577	0,126
	Son-test		46,63	5,65		
Sistematiklik	Ön-test	30	37,20	4,60	-2,429	0,022*
	Son-test		39,26	4,80		
ED kendine güven	Ön-test	30	46,06	7,29	-0,497	0,623
	Son-test		46,83	6,39		
Olgunluk	Ön-test	30	39,36	6,50	1,961	0,060
	Son-test		37,16	6,01		
Toplam	Ön-test	30	289,40	28,92	-0,847	0,404
	Son-test		292,60	25,19		

\*p&lt;0,05

Taktiksel Oyun Modeli grubunun ön-test ve son-test KEDEÖ değerleri arasındaki farklar incelendiğinde; KEDEÖ'nin alt başlıklarından olan *sistematiklikte* istatistiksel fark tespit edilmiştir (p<0,05). Bu farka göre Taktiksel Oyun Modeli grubunun son-test *sistematiklik* ortalamaları ön-test ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. Taktiksel Oyun Modeli grubunun KEDEÖ'nin diğer alt başlıklarında ve toplam puanlarında ise istatistiksel olarak fark tespit edilmemiştir (p>0,05).

**Tablo 4.11.** DÖM grubunun ön-test ve son-test KEDEÖ değerleri farkları

Değişken	Grup	n	X	SS	t	p
Doğruyu arama	Ön-test	33	34,78	5,28	0,164	0,871
	Son-test		34,63	6,51		
Açık Fikirlilik	Ön-test	33	40,51	4,43	2,679	0,012*
	Son-test		39,15	3,81		
Meraklılık	Ön-test	33	46,63	6,37	0,534	0,597
	Son-test		46,06	6,04		
Analitiklik	Ön-test	33	44,60	4,77	-0,837	0,409
	Son-test		45,39	3,66		
Sistematiklik	Ön-test	33	37,57	5,63	-1,459	0,154
	Son-test		38,30	4,79		
ED kendine güven	Ön-test	33	46,03	5,68	-0,201	0,842
	Son-test		46,21	5,13		
Olgunluk	Ön-test	33	36,96	6,77	-1,500	0,143
	Son-test		38,78	5,64		
Toplam	Ön-test	33	287,121	19,67	-0,592	0,558
	Son-test		288,545	21,82		

\*p&lt;0,05

DÖM grubunun ön-test ve son-test KEDEÖ değerleri arasındaki farklar incelendiğinde; KEDEÖ'nin alt başlıklarından olan *açık fikirlilikte* istatistiksel olarak fark tespit edilmiştir (p<0,05). Bu farka göre DÖM grubunun ön-test *açık fikirlilik* ortalamaları son-test ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. DÖM grubunun KEDEÖ'nin diğer alt başlıklarında ve toplam puanlarında ise istatistiksel olarak fark tespit edilmemiştir (p>0,05).

**Tablo 4.12.** Kontrol grubunun ön-test ve son-test KEDEÖ değerleri farkları

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Doğruyu arama	Ön-test	24	32,00	5,95	1,068	0,297
	Son-test		30,41	7,56		
Açık Fikirlilik	Ön-test	24	39,54	5,38	0,00	1,00
	Son-test		39,54	5,83		
Meraklılık	Ön-test	24	47,12	5,98	2,294	0,031*
	Son-test		44,83	4,94		
Analitiklik	Ön-test	24	44,20	4,92	0,892	0,0381*
	Son-test		43,33	4,56		
Sistematiklik	Ön-test	24	38,75	5,55	0,820	0,421
	Son-test		37,87	4,24		
ED kendine güven	Ön-test	24	48,45	7,48	0,794	0,436
	Son-test		47,41	6,84		
Olgunluk	Ön-test	24	35,00	6,03	2,431	0,023*
	Son-test		31,29	8,29		
Toplam	Ön-test	24	285,08	26,35	2,621	0,015*
	Son-test		274,70	24,94		

\*p&lt;0,05

Kontrol grubunun ön-test ve son-test KEDEÖ sonuçları arasındaki farklar incelendiğinde; KEDEÖ'nin alt başlıklarından olan *meraklılık*, *analitiklik*, *olgunluk* ve *toplam puanlarda* istatistiksel olarak farklar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu farklara göre kontrol grubunun ön-test *meraklılık*, *analitiklik*, *olgunluk* ve *toplam puan* ortalamaları son-test ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunun KEDEÖ'nin diğer alt başlıklarında ise istatistiksel olarak fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Sekiz hafta boyunca Taktiksel Oyun Modeli ile ders işleyen Deney I grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarında istatistiki olarak bir artış olduğu görülürken, Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işlenen Deney II grubu ve kontrol gurubunun puanlarında bir düşüş olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme

eğilimlerinin geliştirilmesinde sekiz haftalık Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemenin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.13.** TOM grubunun ön-test ve son-test KEDBT değerleri farkları

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Analiz	Ön-test	30	2,63	1,35	-0,611	0,546
	Son-test		2,76	1,54		
Çıkarsama	Ön-test	30	4,90	1,70	-2,188	0,037*
	Son-test		5,73	2,18		
Değerlendirme	Ön-test	30	3,26	1,63	-1,806	0,081
	Son-test		3,90	1,58		
Tümevarımsal Akıl Yürütme	Ön-test	30	6,13	2,06	-2,905	0,007*
	Son-test		7,23	2,09		
Tümdengelimsel Akıl yürütme	Ön-test	30	4,66	1,97	-1,610	0,118
	Son-test		5,20	2,04		
Toplam	Ön-test	30	10,80	3,19	-3,319	0,002*
	Son-test		12,50	3,47		

\*p<0,05

Taktiksel Oyun Modeli grubunun ön-test ve son-test KEDBT sonuçları arasındaki farklar incelendiğinde; KEDBT'nin toplam puanında ve alt başlıklarından olan *çıkarsama* ve *tümevarımsal akıl yürütme*de istatistiksel olarak farklar bulunmuştur (p<0,05). Bu farklara göre Taktiksel Oyun Modeli grubunun son-test toplam ile *çıkarsama* ve *tümevarımsal akıl yürütme* ortalamaları ön-test ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. Taktiksel Oyun Modeli grubunun KEDBT'nin diğer alt başlıklarında ise istatistiksel olarak fark tespit edilmemiştir (p>0,05).

**Tablo 4.14.** DÖM grubunun ön-test ve son-test KEBT değerleri farkları

Değişken	Grup	n	X	SS	t	p
Analiz	Ön-test	33	2,72	1,20	0,373	0,712
	Son-test		2,63	1,27		
Çıkarsama	Ön-test	33	4,96	1,96	0,498	0,622
	Son-test		4,78	1,96		
Değerlendirme	Ön-test	33	3,15	1,34	0,000	1,000
	Son-test		3,15	1,58		
Tümevarımsal Akıl Yürütme	Ön-test	33	6,24	2,33	1,000	0,325
	Son-test		5,90	2,09		
Tümdengelimsel Akıl yürütme	Ön-test	33	4,60	2,14	-0,150	0,882
	Son-test		4,66	1,67		
Toplam	Ön-test	33	10,84	2,94	0,571	0,572
	Son-test		10,57	3,23		

DÖM grubunun ön-test ve son-test KEDBT değerleri arasındaki farklar incelendiğinde; KEDBT'nin alt başlıklarında ve toplam değerlerinin ortalamalarında ön-test ve son-test puanlarına göre istatistiksel bir fark tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.15.** Kontrol grubunun ön-test ve son-test KEBT değerleri farkları

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Analiz	Ön-test	24	2,45	1,31	1,813	0,083
	Son-test		1,83	0,96		
Çıkarsama	Ön-test	24	4,45	1,35	-0,464	0,647
	Son-test		4,62	2,06		
Değerlendirme	Ön-test	24	3,04	1,26	0,209	0,836
	Son-test		2,95	1,51		
Tümevarımsal Akıl Yürütme	Ön-test	24	6,16	1,60	1,624	0,118
	Son-test		5,33	1,90		
Tümdengelimsel Akıl yürütme	Ön-test	24	4,08	1,05	0,000	1,000
	Son-test		4,08	2,43		
Toplam	Ön-test	24	10,25	1,89	1,180	0,250
	Son-test		9,41	3,13		

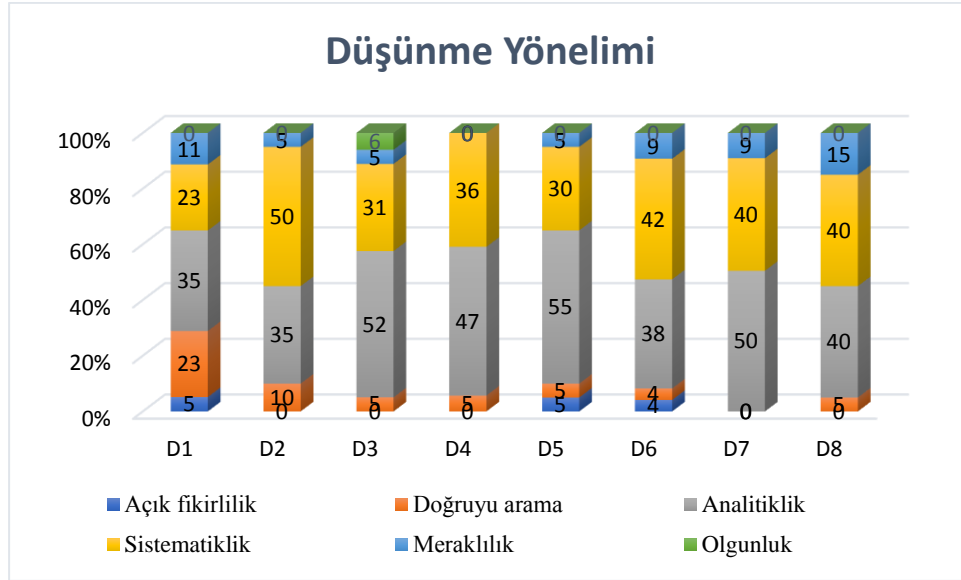


Kontrol grubunun ön-test ve son-test KEDBT değerleri arasındaki farklar incelendiğinde; KEDBT'nin alt başlıklarında ve toplam değerlerinin ortalamalarında ön-test ve son-test puanlarına göre istatistiksel bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Sekiz hafta boyunca Taktiksel Oyun Modeli ile ders işleyen Deney I grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri puanlarında istatistiki olarak bir artış olduğu görülürken, Doğrudan Öğretim Modelinde bulunan Deney II grubu ve kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir değişim görülmemiştir. Bu bağlamda; beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sekiz haftalık Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemenin olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

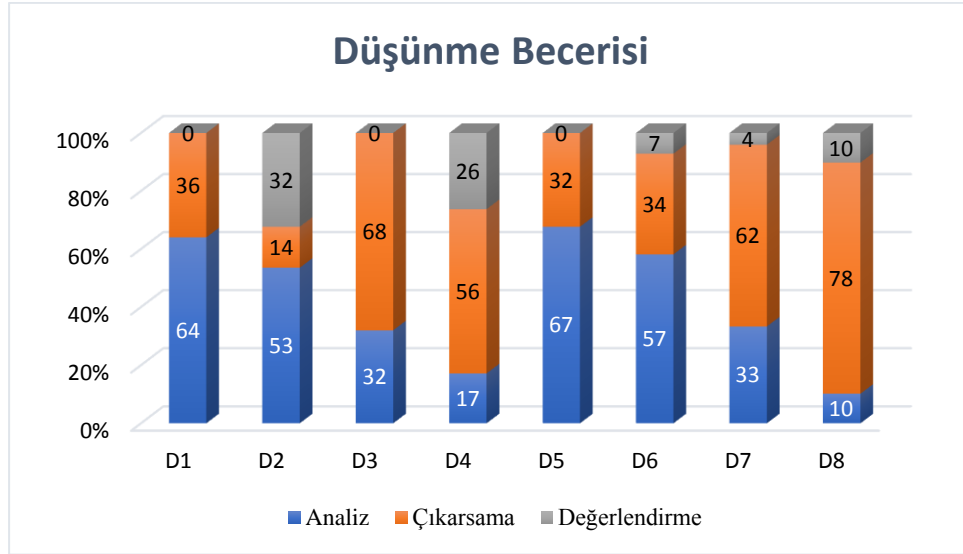
Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen Deney I grubunda eleştirel düşünmeye yönelik değişimlerin nicel bulgular ile bulunması sonucunda, derinlemesine değişimlerin olup olmadığını incelemek için, öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen nitel veriler için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Öncelikle tüm kategorilere katkıda bulunan bireylerin frekansı bulunmuş ardından o haftadaki katılımcı sayılarına oranı hesaplanmış ve yüzde değerleri elde edilmiştir. Buna göre birinci hafta %83 (n=25), ikinci hafta %93 (n=28), üçüncü hafta %90 (n=27), dördüncü hafta %80 (n=24), beşinci hafta %90 (n=27), altıncı hafta %90 (n=27), yedinci hafta %93 (n=28) ve son hafta %86 (n=26) olduğu görülmüştür.

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden tüm haftalar boyunca elde edilen *düşünme yönelimi, düşünme becerisi, çözüm önerileri ve öğrenme çıktuları* temalarına bağlı kategoriler ve yüzdeleri sırasıyla grafiklerde verilmiştir.



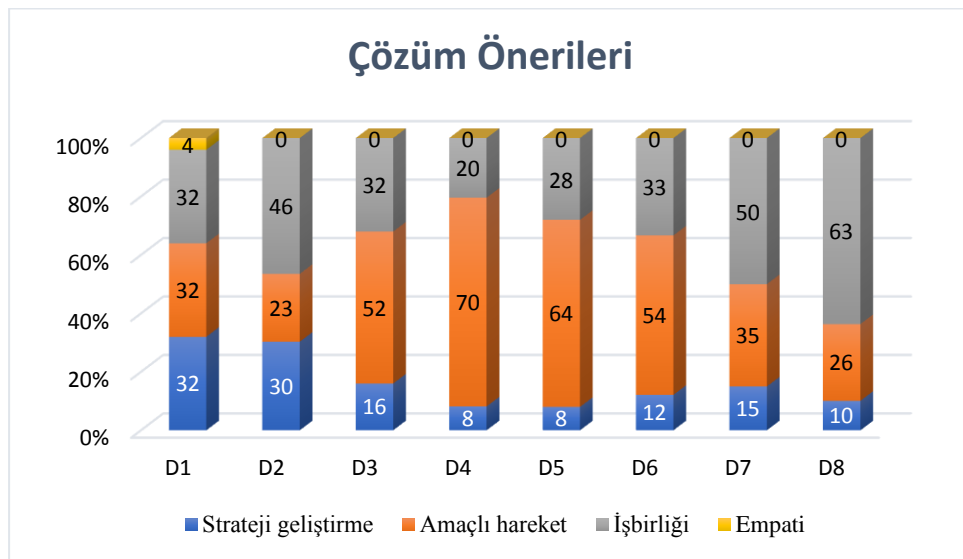
**Şekil 4.1.** Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen düşünme yönelimi temasına bağlı düşünme bileşenlerine ilişkin yüzdeler.

Şekil 4.1'e göre dönem başından sonuna kadar düşünme bileşenlerinden olan açık fikirlilik; %11, %5, %5, %0, %5, %9, %9 ve %15 iken doğruyu arama; %23, %10, %5, %5, %5, %4, %0, %5 analitiklik ise; %35, %35, %52, %47, %55, %38, %50 ve %4' dır. Sistematiklik için; %23, %50, %31, %36, %30, %42, %40, %40 oranındadır. Meraklılık boyutunda %11, %5, %5, %0, %5, %9, %9 ve %15 şeklinde sonuçlanmıştır. Olgunluk boyutu ise sadece üçüncü derste %6 oranında görülmüştür. Yüzdelerle bakıldığında, analitiklik ve sistematiklik bileşenleri derslerin başlangıcından bitişine kadar yüksek seviyelerde olduğu söylenebilir. Diğer bileşenler ise sırasıyla doğruyu arama, açık fikirlilik, meraklılık ve olgunluk şeklindedir.



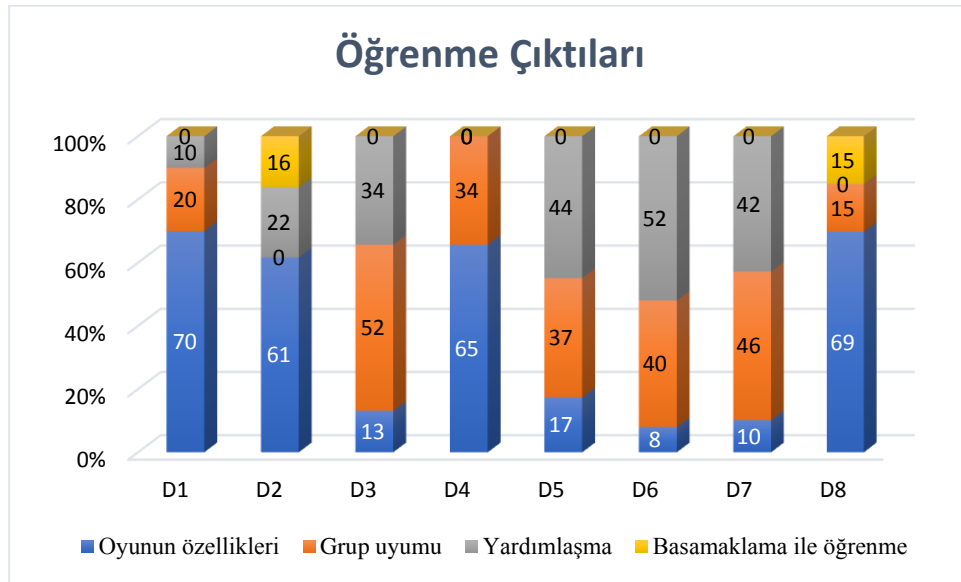
**Şekil 4.2.** Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen düşünme becerisi temasına bağlı düşünme bileşenlerine ilişkin yüzdeler.

Şekil 4.2'ye göre dönem başından sonuna kadar eleştirel düşünme bileşenleri olan analiz boyutunda %64, %53, %32, %17, %67, %57, %33 ve %10 iken çıkarsama boyutunda %36, %14, %68, %56, %32, %34, %62 ve %78 oranları görülmüştür. Değerlendirme boyutu yüzdeleri ise; %0, %32, %0, %26, %0, %7, %4 ve %10 oranında bulunmuştur. Yüzde değerlerine bakıldığında analiz ve çıkarsama bileşenleri ilk haftadan itibaren yoğun olarak gözlemlenirken değerlendirme bileşeni analiz ve çıkarsama bileşenine göre daha az gözlemlenmiştir.



**Şekil 4.3.** Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen çözüm önerileri temasına bağlı kategorilere ilişkin yüzdeler.

Şekil 4.3'e göre dönem başından sonuna kadar eleştirel düşünme bileşenleri olan strateji geliştirme %32, %30, %16, %8, %8, %8, %12, %15 ve %10 iken amaçlı hareket %32, %23, %52, %70, %64, %54, %35 ve %26 şeklinde oran göstermiştir. İşbirliği bileşeni ise; %32, %46, %32, %20, %28, %33, %50 ve %63 oranında bulunmuştur. Empati yüzdesi ise sadece ilk derste gözlemlenmiş ve %4 oranında bulunmuştur. Yüzdelerle bakıldığında eleştirel düşünme bileşenlerinden biri olan amaçlı hareket tüm dersler boyunca yüksek oranda öğrencilerin ifadelerinde yer almış sonrasında ise işbirliği ve strateji geliştirme bileşenleri gelmiştir.



**Şekil 4.4.** Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen öğrenme çıktıları temasına bağlı kategorilere ilişkin yüzdeler.

Şekil 4.4'e göre dönem başından sonuna kadar öğrenme çıktıları yüzdelere bakıldığında dersin odağı için %66, %61, %13, %100, %100, %100, %100, %100. İşbirliği ilk iki ders için %33, %22 ve doğru teknik için ikinci ders %17 üçüncü ders için %87 şeklinde yüzdeler hesaplanmıştır. Bu bağlamda eleştirel düşünme bileşenleri olan oyunun özellikleri %70, %61, %13, %65, %17, %8, %10, ve %69 iken grup uyumu %20, %0, %52, %34, %37, %40, %46, %15 oranlarında bulunmuştur. Yardımlaşma bileşeni ise; %10, %22, %34, %0, %44, %52, %42 ve %0.

Basamaklama ile öğretim ise ikinci derste %16 sekizinci derste %15 oranında bulunmuştur. Yüzelere bakıldığında en çok oranla öğrencilerin oyunun özellikleri, grup uyumu ve yardımlaşma bileşenlerine cevaplar verdikleri söylenebilir.

## 5. TARTIŞMA

Araştırmanın genel amacı beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine Taktiksel Oyun Modeli'nin etkisini belirleyebilmektir. Aynı zamanda yaygın olarak kullanımı tercih edilen, Doğrudan Öğretim Modeli'nin eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi üzerine katkısı bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır. Bu bölümde, belirtilen amaç doğrultusunda, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılıp, yorumlanmıştır.

Taktiksel Oyun Modeli'nin eleştirel düşünme üzerine etkilerini ortaya koymak için karma desen ile sürdürülmüş bu araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştiren programlar açısından değerlendirildiğinde; genel alan yazına eleştirel düşünmenin kazandırılması gereken bir beceri olduğu şeklinde katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşüncelerine katkıda bulunması açısından Taktiksel Oyun Modeli'nin işlevini ve Doğrudan Öğretim Modeli'nin durumunu ortaya koymuştur.

Taktiksel Oyun Modelinin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine olan etkisine bütünsel bir bakış açısı ile yaklaşabilmek için araştırma problemlerinin tümü birlikte ele alınıp tartışılmıştır. Grupların son test puanları arasında, kendi içlerindeki ön-test puanları ile son-test puanları arasında görülen anlamlı farklılıklar, öğrenci yansıtıcı günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen kanıtlar ve değişimler ile birlikte bir bütün olarak tartışılıp yorumlanmıştır. Bu bağlamda, eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bulgular, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bulgular ve bir bütün olarak eleştirel düşünmeye yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

### 5.1. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

KEDEÖ'den alınan son test puanları karşılaştırıldığında; *meraklılık*, *analitiklik*, *olgunluk* boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu, Deney I (TOM) ve Deney II (DÖM) gruplarında bulunan BEÖ adaylarının

puanlarının kontrol grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarının puanlarından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Grupların aynı ölçekten aldıkları ön- test puanları ile son-test puanlarına bakıldığında; Deney I (TOM) grubunun *sistematiiklik* alt boyutunda anlamlı bir artış gözlemlenirken kontrol grubunun son-test *meraklılık* ve *olgunluk* ortalamalarında ön-test puanlarına göre anlamlı bir düşüş gözlemlenmiştir. Bu düşüşün gözlemlenmesi süreç içerisinde, kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimini destekleyici öğretim modelleri ile desteklenmemiş olmasından kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin o döneme kadar görmüş oldukları derslere bakıldığında düşünme becerilerini geliştirici özelliği olan bir dersin olmadığı, işlenen derslerin tek tek içeriklerine (110) bakıldığında yine eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunacak türden bir planlama yapılmadığı görülmektedir. Deney II (DÖM) grubunda ise bakıldığında ön-test açıkfikirlilik ortalamaları son-test ortalamasına göre yüksek bulunmuştur. Bu durum Doğrudan Öğretim Modeli'nin işlenen ders kapsamında eleştirel düşünmeye katkısı olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. De Bono (50) düşünmenin beceri olarak geliştirilmesini destekleyen uluslararası bir otorite olarak kabul edilmiştir. De Bono, CoRT Düşünce Programı'nın yaratıcısı ve uygulayıcısıdır. Bu program altı yaş çocuklardan yetişkinlere kadar her yaşa düşünmeyi öğretmek üzere hazırlanmış okullarda uygulanan bir programdır. Düşünmenin derinleştirilmesini hedefleyen programda *Temel düşünme becerileri*, *Yaratıcı düşünme ve yazma becerileri*, *Genel amaçlı düşünme*, *Eleştirel düşünme*, *Etkileşimli düşünme*, *Kapsamlı düşünme* şeklinde 6 basamaktan oluşur. Böyle bir ders içeriği müfredat içerisine dahil edilmiş olsaydı, kontrol grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşüncelerinde oluşan düşüşlerin önüne geçilmiş olabilir aynı zamanda eleştirel düşünür olarak mezun olmaları sağlanabilirdi. Deney II (DÖM) grubunda açıkfikirlilik alt boyutunda gözlenen düşüş değerlendirildiğinde, sekiz hafta boyunca işlenen derslerde kişilerin kendi olası önyargılarına karşı duyarlı olarak farklı görüşlere hoşgörülü olmasını sağlayamadığı şeklinde değerlendirilebilir çünkü açıkfikirlilik boyutu bunu gerektirir ve eleştirel düşünme eğilimi için Doğrudan Öğretim Modeli açısından, bu çalışma kapsamında işlevini yerine getirmemiştir.

Bu bulgulara paralel olarak beden eğitimi öğretmeni adayları yansıtıcı öğrenci günlüklerinde eleştirel düşünme bileşenleri olarak; *açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama, analitiklik, sistematiklik ve olgunluk* bileşenleri bakımından düşünmeye yöneldiklerini yansıtmışlardır. *Meraklılık* ve *analitiklik* alt boyutları ile eleştirel düşünme bileşeni olarak da kabul edilen *meraklılık* ve *analitiklik* bileşenleri işlenen dersler bağlamında değerlendirildiğinde, *analitiklik* bileşeninin her derste fazlasıyla sergilenmiş olması *Strateji geliştirme, Takım uyumu, Tekniğin önemi, Eksik yönünün farkında olma, Bireysel hataları düşünme, Taktiksel farkındalık* kodları altında toplanmış olması Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlerken eleştirel düşünme eğilimin ortaya çıktığına dair bir kanıt niteliği taşımaktadır. *Meraklılık* bileşenine bakıldığında dersler bağlamında değerlendirildiğinde, öğrenci yansıtıcı günlüklerinden *strateji geliştirme, mesleki yaşama faydası, tekniğin önemi, eksik yönünün farkında olma, bireysel hataları düşünme, taktiksel farkındalık* kodları altında toplanmış olmasına rağmen işlenen her ders bağlamında bakıldığında *analitiklik* bileşeni kadar derslerde sergilenmediği gözlemlense de nicel anlamlılığı destekler nitelikte kanıt sunmuştur.

Yine derslerde öğrenci yansıtıcı günlüklerinde eleştirel düşünme bileşenleri olan *açık fikirlilik, doğruyu arama, olgunluk* bileşenlerinde nicel anlamda anlamlı farklılık görülmesi de öğrenciler eleştirel olarak kendilerini dersler bağlamında bu bileşenler açısından eleştirel düşünür olarak yansıtmışlardır. *Sistematiklik* bileşeni açısından değerlendirildiğinde deney bir grubunun ön-test, son-test sonuçları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın çıkmış olması, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenci yansıtıcı günlüklerinde dersler bağlamında yine en fazla sergilenen bileşenlerden biri olmasıyla paralellik göstermiştir.

Eleştirel düşünme eğilimlerinde görülen anlamlı gelişim ve değişimlerin aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimine ilişkin elde edilen kanıtların birbirlerini desteklemesinden hareketle, Taktiksel Oyun Modeli ile işlenen derslerin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine olumlu etki ettiği, sekiz haftalık süre içerisinde ders işlenen grupta gelişimler görülürken, DÖM ile ders işlenen grupta ve ders işlenmeyen grupta düşüş görüldüğü söylenebilir. Facione ve diğerleri (82), okullarda öğretilenlerin eleştirel düşünmeyi desteklemekten ve



geliştirmekten yoksun olduğunu belirtmeleri, hem Deney II (DÖM) hem de kontrol grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşüncelerinde anlamlı farklılık olmamasını ve düşüş olmasını destekler niteliktedir.

Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının, bu modelin onları eleştirel olarak düşündürdüğünü ve modelin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğunu ısrarla belirtmeleri, ayrıca sekiz ders boyunca *sistematiklik* ve *analitiklik* bileşenleri bağlamında yüksek oranda ortaya kanıtlar koymaları, her iki bileşen bağlamında ortak olarak problemler karşısında strateji geliştirdiklerini, eksik yönlerinin farkında olup düzeltmeye çalıştıklarını, bireysel hatalarını düşünerek karar vermeye çalıştıklarını ve takım uyumunun önemini kanıtlar koyarak yansıttıkları söylenebilir.

Filozof Adler (1); “*insanların karakterleri karşularına çıkan problemlere gösterdikleri tepkiler ile oluşur*” söyleminde bulunmuştur. Bu bağlamda, Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının karşılaştıkları durumlara yaptıkları ve verdikleri tepkiler onların düşünme şekillerini göstermiştir. Eleştirel düşünme sayesinde problem çözme becerileri gelişen, sorgulayan, argümanları değerlendiren, başkalarını ikna etme kabiliyetleri artan ve yaşamda karşularına çıkanları sorgulayan kendine özgü hayat felsefesi geliştiren birey olunur (3). Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz varsayımları ve sorgulama gibi zihinsel faaliyetleri içeren organize bir süreçtir. Düşünme süreci analiz etmeyi, eleştirmeyi içerir ve çıkarıma veya dikkatli değerlendirmeye dayalı bir sonuç arar (131). *Analitiklik* ve *sistematiklik* bağlamında bakıldığında; sorunların çözümünde ortaya kanıtlar koyan, mantık yürütme aşamasında planlı, özenli ve örgütlü ifadelerde bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarının olduğu söylenebilir.

Taktiksel oyun modeli, oyun temelli öğretim modellerinden biridir ve yapılan bu çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmeni adaylarının zihinsel süreçlerinden biri olan eleştirel düşüncelerine katkısı istatistiksel olarak ortaya konulmuştur. Bu sonucun Deney I (TOM) grubuna ders içinde Taktiksel Oyun Modeli'ne uygun basketbol becerileri uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Uygulama esnasında sorgulama bölümünde sorulan soruların, öğrencilerin problemleri çözerken etkin olarak düşüncelerini desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda literatürde

yapılmış Taktiksel Oyun Yaklaşımı Modeline dayalı çalışmalar yer almaktadır. Özellikle eleştirel düşünme üzerine Bayu ve Setyawan (20)'ın çalışması ve Tekin ve Gün (252), Şahin (247), Aslan, (11), Dustman ve diğerleri (62), Singer ve Singer (236) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile bizim çalışmamızın bulguları paralellik göstermektedir. Bu çalışmaların zihinsel süreçler üzerine olumlu etkilerinin olduğunu gösteren bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca, öğretimi destekleyici uygulamalardan biri olan yaratıcı drama öğretiminin eleştirel düşünme üzerine etkisini inceleyen Saçlı (225)'da eleştirel düşünme üzerine farklı öğretim modelinin uygulanmasının etkili olduğu sonucuna varmıştır. Doğrudan Öğretim Modeli'nin doğası gereği, düşünme becerilerinin öğrencilere doğrudan öğretilmesini içermektedir (23, 213) Bunun için düşünme sürecinin aşamaları belirlenmeli, her aşamada gerekli bilgiler ve teknikler sırasıyla öğretilmelidir. Bu bağlamda bakıldığında sekiz hafta süresince işlenen dersler öğrencilerin sorgulamadan, doğrudan düşünme sürecinin öğretilmesine maruz bırakılmasından kaynaklı eleştirel düşünme eğilimi yönünden desteklenmediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Perkins (213) farklı düşünme süreçlerini destekleyecek ve bunlara rehberlik edecek teknik ve taktiklerin öğretilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Doğrudan Öğretim Modelinde bu teknik ve taktiklerin öğretilmediği söylenebilir.

Light ve Robert (156), Taktiksel Oyun Modelinin bilişsel öğrenmeyi desteklediğini vurgulamış, üst düzey düşünme, taktikler ve stratejiler hakkında sorgulama ve tartışma ayrıca oyunlar sırasında vücudun akıllıca hareketler sergilediğini ifade etmiştir. Karar verme ve taktiklerin keşfedilmesi yoluyla bilişsel gelişim, oyunu anlamlı bir ortam sağlayacak şekilde değiştirerek becerilerin geliştirilmesi ile birleştirilen bir süreçtir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının hareket görevinde bilişsel yeteneklerini göstermelerinin zor olduğunu ifade eden Light (154), Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemenin bilişsel yetenekler üzerine etkisini ifade etmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın eleştirel düşünme üzerine etkili olduğunu destekleyen kanıtlar sunduğu aşıkardır. Maxwell (169), Taktiksel Oyun Modeli'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için beden eğitimi ve spor öğretimi ve öğreniminde uygulanmaya uygun olduğunu ileri sürmektedir. Oyun oynama, öğrenenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini

artırabilir (140, 216). Oyunlar, içerik ve becerilerin düzenlenmesinde derin muhakeme ve eleştirel düşünmeden yararlanma anlamında faydalıdır (102). Perkins (213) yapılandırıcılığın üç ilkesini vurgulamıştır; aktif öğrenen, sosyal öğrenen ve yaratıcı öğrenen. Aktif öğrenenler olarak, öğrenciler bilginin pasif alıcıları değildir, ancak karar vermeyi, eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi teşvik eden görevlere dahil olurlar. Bu çalışmada Taktiksel Oyun Modeli aktif öğrenmeyi destekleyen bir model olarak öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkıda bulunmuştur.

Ennis (72), açık fikirliliği, alternatifler aramayı eleştirel düşünmeye yönelik eğilimler olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının, kendilerini ve arkadaşlarının eksikliklerini rahatlıkla ifade etmeleri, karşılaştıkları problemlere farklı çözümler bulmak için mantık yürüterek farklı çözüm yolları önermeleri, Ennis (72)'in eleştirel düşünme eğilimi için bahsettiği özellikler ile paralellik göstermektedir.

Tishman, Jay ve Perkins (256) eleştirel düşünme eğiliminin bileşenlerinin açık fikirlilik, problem bulma yeteneği, problemleri kavramsallaştırma yeteneği, planları ve stratejileri geliştirme ve yorumlama, gerçeği arama ve zihinsel süreçleri kullanma ve yansıtma becerisi olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının TOM ile dersler işlerken strateji geliştirdiklerini belirtmeleri hem kendi eksikliklerini hem arkadaşlarının eksikliklerini önyargıdan uzak ve açık fikirlilikle dile getirmeleri aynı zamanda karşılaştıkları problemler karşısında zihinsel süreçlerini kullandıklarını ifade etmeleri, eleştirel düşünme eğilimi üzerine çalışmanın katkısını kanıtlar niteliktedir.

## **5.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

KEDBT'nden alınan son test puanları karşılaştırıldığında; *analiz* ve *tümevarımsal akıl yürütme* alt boyutları ve toplam puanlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu, Deney I (TOM) grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarının puanlarının kontrol grubunda ve Deney II (DÖM) grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adaylarının puanlarından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bağlamda *analiz* alt boyutunda Deney I (TOM) grubunun kontrol

grubuna göre farklılık gösterdiği ve *tümevarımsal akıl yürütme* ve toplamda Deney I (TOM) grubunun hem kontrol hem Deney II (DÖM) grubuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği analizler sonucunda elde edilmiştir.

Grupların aynı ölçekten aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları karşılaştırıldığında; Deney I (TOM) grubunda bulunan beden eğitimi öğretmeni adayların *çıkarsama*, *tümevarımsal akıl yürütme* ve toplam puanlarında artış gözlemlenirken, kontrol grubunda ve Deney II (DÖM) grubunda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Sekiz hafta boyunca Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri puanlarında istatistiki olarak bir artış olduğu görülürken, kontrol gurubunun puanlarında anlamlı bir değişim olmaması beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sekiz haftalık taktiksel oyun modeli ile ders işlemenin olumlu yönde etkisi olduğu yönünde yorumlanabilir. Deney II (DÖM) grubunda yine puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmaması bu çalışma kapsamında, Doğrudan Öğretim Modeli'nin eleştirel düşünmeye katkısı olmadığı yönünde yorumlanabilir.

Bu bulgulara paralel olarak beden eğitimi öğretmeni adayları öğrenci yansıtıcı günlüklerinde eleştirel düşünme bileşenleri olarak; *analiz*, *çıkarsama*, *değerlendirme*, boyutlarında düşünmeye yöneldiklerini yansıtan ifadelerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda kanıtlar bireysel problemi değerlendirme *analiz* için; beklenen becerinin sergilenmemesi, bireysel problemi değerlendirme *çıkarsama* için; beklenen becerinin sergilenmemesi, oyun kuralları. Takım problemini değerlendirme *analiz* için; arkadaşları değerlendirme, cinsiyet ayrımı, kuralların uygulanmaması. Takım problemini değerlendirme *çıkarsama* için; arkadaşları değerlendirme, cinsiyet ayrımı, kuralların uygulanmaması. Takım problemini *değerlendirme* için; arkadaşları değerlendirme. Taktiksel problem *analiz* için; beklenen becerinin sergilenmemesi, taktiksel problemi değerlendirme *çıkarsama* için; beklenen becerinin sergilenmemesi, taktiksel problemi *değerlendirme* için; arkadaşını değerlendirme şeklinde kodlanmıştır. Sekiz derslik çalışma kapsamında bakıldığında *çıkarsama* ve *analiz* alt boyutları en fazla ortaya çıkan eleştirel düşünme bileşeni olarak kabul edildiğinden Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemenin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkili olduğu üzerine nicel olduğu kadar nitel kanıtlar da sunmaktadır.

Yine dersler bağlamında eleştirel düşünme bileşeni olan *değerlendirme* bileşeni nicel sonuçlarda anlamlı sonuç doğurmasa da öğrenci yansıtıcı günlüklerinde beden eğitimi öğretmeni adayları tarafından derslerde ortaya çıkan eleştirel düşünmeye dair kanıt olduğu yönünde değerlendirilebilir.

Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin toplanan nicel ve nitel kanıtlara dayanarak Takitksel Oyun Modeli ile işlenen sekiz dersin, beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine olumlu etki ettiği, Deney II ve Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı farklılığın olmayışının Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlememelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Genel olarak oyun merkezli yaklaşımlar ile yapılan çalışmalar bireylerin zihinsel süreçlerine yönelik çalışmalar olduğundan ve eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi birlikte eleştirel düşünme olarak değerlendirildiğinden, özellikle eleştirel düşünme üzerine yapılan bir çalışma olan Bayu ve Setyawan (20)'in çalışması ve Tekin ve Gün (252), Şahin (247), Aslan (11), Dustman ve diğerleri (62), Singer ve Singer (236), tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile yapmış oldukları çalışma bulguları ve yaratıcılık üzerine yapılmış olan Savaş (216)'ın bulguları ile bizim yapmış olduğumuz çalışma bulguları paralellik göstermektedir. Bu çalışmaların, zihinsel süreçler üzerine etkili olmaları çalışmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca Saçlı (225), Saçlı ve Demirhan (226)'ın eleştirel düşünme üzerine yaratıcı drama uygulaması yaparak farklı öğretim uygulanmasının eleştirel düşünme üzerine etkili olduğu sonucuna varmıştır. Miri ve diğerleri (192), çalışmalarında lise öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim stratejileri kullandıkları çalışmada deney grubunun eleştirel düşünme becerileri ile birlikte değerlendirme ve çıkarımda bulunma gibi eleştirel düşünme bileşenlerinde anlamlı gelişme olduğunu ortaya koymaları bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Taktiksel Oyun Modeli'nin doğası gereği sorgulama basamağında sorulan sorularla bireylerin çıkarsama ve değerlendirme yapma süreçlerine destek olan bir yöntemdir (39). Değerlendirme boyutu olarak nicel anlamda anlamlı bir farklılık bu çalışma kapsamında görülmemiş olsa da öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen değerlendirme bileşeni bağlamında Taktiksel Oyun Modeli'nin eleştirel düşünmeyi desteklediği yönünde yorumlanabilir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel destekli eğitim modülünün etkisinin incelendiği çalışmada (143, 144, 145), çıkarımda bulunma, tümdengelim, varsayımların farkına varma ve toplam ED beceri puanlarında anlamlı artışların bulunması, Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlemenin de bilişsel destekli bir öğretim modeli olmasını destekler nitelikte, çalışmamız ile paralellik göstermiştir. Beyer ve Pasnak (24) ile Demircioğlu (54), düşünme becerilerin öğretilebileceğini, öğretmenlik eğitimi veren bölümlerde kullanılabileceğini ifade etmiş olmaları yine Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının ileride bu beceriyi sergileyebilme ihtimallerini destekler niteliktedir.

Eleştirel düşünmenin temel kurallarına bakıldığında problem çözme yönteminin aşamalarıyla benzer olduğu ifade edilmiş, bazı eğitimcilerin eleştirel düşünme ile problem çözmeyi iç içe değerlendirdiklerini ifade eden (54) problem çözme basamaklarını gerçekleştiren kişilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ve birbirlerine paralel olduğunu ifade etmiştir. Soytürk ve diğerleri (239), taktiksel oyun yaklaşımı ile sürdürdükleri çalışmalarında öğrenen öğrencilerin problem çözme becerilerinin arttığı yönünde bulgular bulmuşlardır. Maxwell (169), taktiksel oyun yaklaşımı modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için beden eğitimi ve spor öğretimi ve öğreniminde uygulanmaya uygun bir model olduğunu ileri sürmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın sonuçları eleştirel düşünme becerisi bağlamında desteklenir sonuçlar doğurmuştur.

Eleştirel düşünme sürecine başlayan bireyler dış dünya ve başkaları ile iletişime geçerek problem çözme sürecine başlarlar. Sonrasında kazanılan bilgiler ve onaylanan sonuçlardan faydalanarak tümevarımsal veya tümdengelimsel akıl yürütme ve yargılama becerilerini kullanarak çıkarımlarda bulunurlar. Bu süreç sonunda bireyler neye inanacaklarına ya da ne yapacaklarına karar verirler. Ennis (73)'in bu görüşü sekiz haftalık Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunduğunu destekler niteliktedir. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarında meydana gelen değişimlerin olması ve öğrenci yansıtıcı günlüklerinde eleştirel düşünme becerisine yönelik söylemleri ile paralellik göstermektedir.

Problem çözüme ya da karar verme durumlarında, eleştirel düşünmenin etkin olduğu zorlukların üstesinden gelirken, problemlere yönelik çözümler ortaya konurken karar verme süreci işlemeye başlar (243, 144). Bu bağlamda öğretmen adaylarının, oyunlar sırasında karşılaştıkları problemlere çözüm üretirken, zorlukların üstesinden gelirken karar verme süreçlerinde değerlendirmeler yaptıklarını söylemeleri ve yine çıkarımlarda bulduklarını ifade etmeleri eleştirel düşünme becerisine Taktiksel Oyun Modeli'nin katkıda bulunduğunu destekler niteliktedir.

Eleştirel düşünme becerileri, her bireyin karşılanması gereken temel ve entelektüel ihtiyaçlardandır (2). Eleştirel Düşünme yalnızca öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencileri çalışma alanında profesyonel olmaya hazırlayabilir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının meraklılık boyutunda yansıttıkları mesleki yaşama fayda bileşeni değerlendirilecek olursa, TOM' nin bu bağlamda etkili olduğu kanıtlanabilir.

Fatmawati ve diğerleri (89)'nin farklı akademik seviyedeki öğrencilere uygulamış oldukları probleme dayalı öğrenme modeli ile öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini araştırdıkları çalışmada, mevcut araştırmanın sonuçları, öğrencilerle sekiz hafta boyunca probleme dayalı öğretim yönteminin uygulanmasının eleştirel düşünme becerilerinde bir fark yarattığını kanıtlamıştır. Buna paralel olarak uygulanan TOM'nin sonuçlarının bu çalışmayla paralellik göstermesi, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde TOM'nin etkisini kanıtlar niteliktedir.

Facione ve diğerlerinin (82), çalışmalarında eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapmış oldukları uygulamanın hem eleştirel düşünme eğilimine hem de eleştirel düşünme becerilerinde görülen son-test artışlarının, yapılan uygulamanın etkilerine bağlı olduğunu ifade etmeleri, beden eğitimi öğretmeni adaylarının TOM ile işlenen dersler sonrasında hem eğilim hem beceri bağlamında eleştirel düşünme becerilerindeki anlamlı farklılıkları destekler niteliktedir.

### 5.3. Bir Bütün Olarak Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri birbirlerinden bağımsızmış gibi algılandığında birbirlerini destekleyici beceriler olduğu bilinmektedir (82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 142). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada Sokratik sorular sorularak eş zamansız online tartışmalar ile ders işlenmiştir. Bu çalışmada çıkan sonuçlara bakıldığında eleştirel düşünme eğilimlerinde görülen değişimin aynı zamanda ED becerisi üzerine de etki ettiği sonucuna varılması (276), bu araştırma kapsamında TOM ile işlenen derslerinde hem eleştirel düşünme eğilimi hem de eleştirel düşünme becerileri üzerine etkilerinin olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Düşünme becerileri, öğrenim yaşantıları sonucunda öğrencilerden beklenen beceriler arasındadır. Kant'ın da söylediği gibi *“İnsan ya sadece mekanik olarak terbiye edilir ya da gerçekten aydınlatılabilir. Amaç, çocukların düşünmeyi öğrenmeleridir. Bu amaç tüm etkinliklerin ilkesi olmalıdır”* (233). Taktiksel Oyun Modeli değerlendirildiğinde, modelin en önemli noktasının, katılımcıların öğrenme yaşantıları boyunca ve sonrasında düşüncelerini sağlamak olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi ve spor hareket becerilerinin baskın olduğu bir çalışma alanıdır. Hareket kullanarak eleştirel düşünme yaşantısı beden eğitimi ve sporda, üst düzey düşünme becerilerini teşvik etmenin hızlı bir yoludur, öğrencilerin öğretmen tarafından verilen hareket sorunlarına çözüm üretmeleri ve incelemeleri istenir (25, 44, 121, 173, 183, 196, 229). Beden eğitimi ve spor öğretiminde üst düzey düşünmeyi geliştirebilmek için oyunlarla sürdürülen dersler kullanılabilir. Taktiksel Oyun Modeli bu modellerden biri olarak ve çalışmamızın sonuçlarının eleştirel düşünme bileşenleri bakımından hem nicel hem nitel kanıtlar sunması beden eğitimi ve spor ortamında, öğrencilerden beklenen üst düzey düşünme becerilerini destekleyici sonuçlar doğurmuştur.

Margaret Mead (168)'in ‘çocuklara ne düşünecekleri değil, nasıl düşünecekleri öğretilmelidir’ söylemi düşünmenin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, TOM'nin doğası gereği düşündürücü sorular soran, onları düşünmeye yönelten öğretim modeli olması bireyleri tüm gelişim alanlarında



destekleyen nadir derslerden biri olan beden eğitimi ve spor ortamında kullanılması gerektiğini destekler niteliktedir.

Okullarda potansiyel olarak, Doğrudan Öğretim Modeli'ne aşırı güvenilen beden eğitimi müfredatının mevcut hâkimiyeti sürmektedir (218). Bu modelde, sporun ve oyunların kurucu kısımları ayrıştırılır ve teknikler, uygulamanın gerçek oyun koşullarına genelleme olasılığının düşük olduğu, izole edilmiş, arındırılmış koşullarda uygulanır (155, 158). Bu öğretim modelinin temel amacı, becerilerin kurallar ve oyun oynanmadan önce öğrenildiği bir ilk beceri yönelimini vurguladığı için "teknik yeterlilik" geliştirmektir (193). Bu öğretim modeli, aynı zamanda, Light ve diğerlerinin (158), öğretmenin nesnelleştirilmiş bilgiyi aktaran otoriter bir uzman olduğu ve öğretmen ve öğrenciler arasında bir güç dengesizliğine yol açtığı, sert bir erkekleştirilmiş pedagoji olarak adlandırdığı şeyle de karakterize edilir. Taktiksel Oyun Modeli, yapılandırmacılıktaki, beden eğitimi için öğretim modelleri listesinde (184) öne çıkmaktadır (68, 105, 106, 184, 193). Perkins (213), yapılandırmacılığın üç ilkesini vurgulamıştır, aktif öğrenen, sosyal öğrenen ve yaratıcı öğrenen öğrenciler. Aktif öğrenenler bilginin pasif alıcıları olmayan, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen kişilerdir. Bu bağlamda bakıldığında Doğrudan Öğretim Modelinin aksine Taktiksel Oyun Modelinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımının beklentilerini karşılayan bir model olması ve bu çalışma kapsamında sonuçların Eleştirel Düşünme becerisine katkıda bulunması modelin önemini bir kez daha açıklar niteliktedir.

Bunker ve Thorpe (32)'un da ifade ettikleri gibi beden eğitimi dersleri sırasında oyun anlayışı kazandıran ve sonuç olarak esnek tekniklere ve karar verme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek için oyun merkezli öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır (244).

Taktiksel Oyun Modeli ile sürdürülen dersler, öğrencileri oyun durumlarında ortaya çıkan yaygın sorunları çözmek için hangi becerilerin, hareketlerin ve kararların gerekli olduğu konusunda eleştirel düşünmeye zorlayarak öğrenme sürecini şekillendiren bir modeldir (60, 193). Bu bağlamda bakıldığında sekiz hafta boyunca işlenen derslerde beden eğitimi öğretmeni adaylarının *analiz, çıkarsama, tümevarımsal akıl yürütme, meraklılık, analitiklik* bileşenlerinde sergilemiş oldukları

anlamli farklılıkların nedeninin TOM ile işlenen dersler olduğu yine âşikardır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının taktiksel farkındalık aşamasında düşünerek nedenleri ortaya koymak amacıyla kanıtları ortaya koymaları, gerekçeler ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmaları ve eldeki kanıtlara dayanarak sonuçların doğruluğunu ortaya koymaya çalışmaları yine modelin eleştirel düşünmeyi desteklediğini kanıtlar niteliktedir.

Taktiksel Oyun Modelin'in temel özellikleri bilişsel talep ve öğrenmenin sosyal yapısı üzerine oluşmuştur. Örneğin, taktik problemlere yönelik çözümler hakkında eleştirel düşünme bilişsel talebe (43) cevap verirken küçük takımlarda öğrenme, öğrenmenin sosyal yapısına örnektir (273). TOM'nin öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme üzerine sürekli odaklanması, öğretmenlerin spor dersleri sırasında öğrencilerin öğrenmesine yönelik bilişsel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.

Eleştirel düşünme eğilimi bireyin eleştirel düşünme motivasyonu olarak kabul edilirken, eleştirel düşünme becerisi, bireyin bir sorunun çözümü için karar verme ve muhakeme becerilerine dayanmaktadır (280). Eleştirel düşünme becerileri problem çözme becerileriyle tanımlanmıştır (21, 127, 259) çünkü eleştirel düşünme karşılaşılan sorunlarla başa çıkan, bir bireyin çözmesi için problemi anlama ve tanımlama, çözmeye karar verme ve çözme süreçlerinden oluşur. Bu açıdan her iki kavramın da birbiriyle ilişkili olduğu ve bu iki kavram arasında tam bir ayırım yapmanın mümkün olmadığı söylenebilir.

Finkenberg ve Mohnsen (92) öğrencilerin problem çözmeyi, yaratmayı ve keşfetmeyi teşvik eden aktif anlamli öğrenme deneyimlerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu odak, Taktiksel Oyun Modeli' nin oyun oynama deneyimleri sırasında öğrenci karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye odaklanmasıyla uyumludur. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının ön bilgilerini kullanarak dersler boyunca sorgulandıkları aşamalarda mantıklı davranarak, öz eleştiri yapabilmeleri ve iş birliği içerisinde empati yapabilmeleri yine ED bileşenlerini yansıması bağlamında bir kanıt niteliği taşımaktadır.

Taktiksel Oyun Modeli ile öğrenciler, temel becerileri nasıl uygulayacaklarını bilmek yerine, oyun durumlarında ne yapacaklarını eleştirel bir şekilde düşünen, problem çözümler olmaya zorlanır. TOM hedefleri, öğrencilerin düşünmeyi ve hareket etmeyi geliştirmesi beklentisiyle bilişsel ve devinışsel alanlara öncelik verir. Sekiz haftalık dersler süresince beden eğitimi öğretmenleri adaylarının mantıksal çıkarımlarda bulunarak çıkarımları değerlendirerek sürdürdükleri derse ilişkin taktiksel farkındalıklarını kazanmaları eleştirel düşünme bakımından hem nicel hem nitel sonuçlar ile tutarlılık sergilemiştir.

Mitchell, Oslin ve Griffin (193)'e göre, Taktiksel Oyun Modelin'de ilk oyundan sonra sorular gereklidir. Sorularımızın kalitesi öğrencilerin eleştirel düşünmesini ve problem çözmesini teşvik etmenin anahtarıdır söylemine paralel olarak beden eğitimi öğretmenleri adaylarının öğrenci yansıtıcı günlüklerinde TOM ile derslerde sorulan sorular karşısında mantıksal çıkarımlarda buldukları ve bu çıkarımları değerlendirerek eleştirel düşünme bileşenlerine örnekler yansıtmaları çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğrenci yansıtıcı günlükleri sonucunda sekiz hafta boyunca, beden eğitimi öğretmenleri adaylarının ortalama %86'sının o gün işlenen dersin kendilerini eleştirel olarak düşündüğünü ifade etmiş olmaları ve aynı zamanda yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerde katılımcıların biri hariç hepsinin eleştirel yönden düşündüklerini ve TOM ile ders işlemenin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğunu ve mesleklerine başladıktan sonra bu modeli kullanabileceklerini ifade etmeleri çalışmada tutarlılık göstermektedir. Aynı zamanda bu verilere paralel olarak eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ve eleştirel düşünme becerileri testinden elde edilen puanlarda görülen olumlu farklar içinde TOM'nin destekleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının TOM ile sekiz haftalık dersler süresince sorunları, problemi ve iddiaları açık şekilde ifade edebilmeleri, çözüm önerilerinde bulunmaları, düşünme eğilimine ve düşünme becerisine yönelik kanıtlar ortaya koymaları, bir bütün olarak eleştirel düşünmeye dair etkili bir süreç geçirildiğini gösterebilir.

Ferret (90), eleştirel düşünebilen bireyler için durum ve tartışmaları değerlendirebilen, meraklı ve yeni çözüm yolları bulmak için istekli, durumu çözümlmek için ölçütlerden kanıtlardan ve karşılaştırmalardan yararlanan kişiler olarak ifade etmiştir. Taktiksel Oyun Modeli ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bilgiler ışığında *işbirliği yapmaları, empati yapmaları, strateji geliştirmeleri, amaçlı hareket etmeleri* eleştirel düşünme bileşenleri olarak değerlendirilmiştir. Eleştirel düşünebilen bireylerin özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde çalışmanın yine eleştirel düşünmeyi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Schafersman (228), eleştirel düşünebilen bireyleri bağımsız bir biçimde öğrenme isteği ve yeterliliği olan, açık fikirli, problem çözme tekniklerini yeni öğrendiği konular için uygulayan, sebep-sonuç-varsayım ilişkisi ile çıkarımda bulunan kişiler şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerisi olarak *çıkarımda bulunma ve tümevarımsal akıl yürütme* boyutlarında anlamlı farklılıkların olması, eleştirel düşünme bileşenleri bakımından *oyunun özelliklerine odaklanan, basamaklama ile öğrenmeyi yansıtan* beden eğitimi öğretmeni adaylarının bulunması aynı zamanda yine *strateji geliştirme* şeklinde kendini yansıtan katılımcıların olması, çalışmanın eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme konusunda destekleyici yönde olduğu anlamına gelebilir.

Özgül olarak, bir birey eleştirel düşünme becerilerini kullanma kapasitesine sahip olsa da eleştirel düşünmeye karşı sınırlı bir eğilimi varsa bu becerileri kullanamayabilir (263). Bu bağlamda bakıldığında eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin geliştirilmeye çalışılan bu çalışmanın bulgularındaki anlamlı farklılıklar, eleştirel düşünmeyi hem eğilim hem beceri bağlamında birlikte ele almak gerektiğinin bir kanıtı olabilir.

Alanyazında, eleştirel düşünme geliştirici kursların hem eleştirel düşünme becerilerini hem de eleştirel düşünme eğilimlerini hedeflemesi gerektiği belirtilmiştir (276). Çalışmamızın hedefi eleştirel düşünmeyi bir bütün olarak ele alarak etkilemeye çalışmak olduğundan, sonuçlar değerlendirildiğinde TOM ile ders işlemenin her iki bileşen anlamında eleştirel düşünmenin bütününe etkisi olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının düşünme becerilerini kazanması, çalışmaya başladıkları süreç içerisinde kendi derslerinde üst düzey düşünme becerilerini kullanacakları anlamına gelmektedir. Ayrıca, öğretmen olduklarında karar verme ve problem çözme gibi becerilerde etkin olabilmeyi öğrencilerine nasıl öğretebileceklerini üst biliş becerisini kullanarak uygulayacaklardır (143). TOM ile ders işlenen beden eğitimi öğretmeni adaylarının derslerde kullandıkları eleştirel düşünme bileşenleri değerlendirildiğinde, dersi işlerken ve sonrasında düşünerek kendi düşünme süreçlerini sorgulamaları üst-biliş becerilerini etkin hale getirdiklerini yansıttığı söylenebilir. McBride (173, 174)'a göre üst biliş, eleştirel düşünmede önemli bir unsurdur ve düşünmeye ilişkin düşünme eylemi olarak görülür. Bu bağlamda öğrenmeye dair bir görevin yerine getirilmesi sürecinde, bilişsel süreçlerin uygun olarak izlenmesi ve düzenlenmesi bireylerin diğerlerinden daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Facione ve Facione (82), bütünsel açıdan eleştirel düşünmeyi bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimlerden oluşan bir bütün olarak ifade ederler. Beceri olarak yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve öz düzenlemeyi belirtirlerken eğilim olarak da meraklılık, açık fikirlilik, sistematiklik, analitiklik, doğruyu aramak, kendine güvenmek ve olgunluk bileşenlerini vurgularlar. Taktiksel Oyun Modleleri ile işlenen derslerde, öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen cevaplarda hem eğilim bağlamında hem de beceri bağlamında kanıtlara rastlanmış olması, çalışmanın bir bütün olarak eleştirel düşünmeye katkı yaptığını destekler niteliktedir. Bu bağlamda düşünme becerisi olarak sekiz ders boyunca *analiz, çıkarsama, değerlendirme* bileşenlerinde kanıtlar ortaya konulmuşken, düşünme eğilimi için yine sekiz derste *analitiklik ve sistematiklik* bileşenleri en fazla hakim olan bileşenler olmuştur. Bilişsel olarak sundukları çözüm önerilerinde ise ortaya çıkan *amaçlı hareket ve işbirliği* eleştirel düşünme bileşenlerine kanıt olarak değerlendirilmiştir. Mitchell ve diğerleri (193), işbirliğine dayalı çalışmaların farklı bakış açılarını beraberinde getirdiğini dile getirmiştir. İşbirliği öğrencilerin grup içerisindeki empati yeteneklerini ortaya koydukları anlamına da gelebilir. Çünkü empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun bakış açısıyla düşünmesi olarak bilinen yaygın tanımdır. Eleştirel düşünme için, empatinin gerekli olduğu düşünüldüğünde, öğrenci

yansıtıcı günlüklerinden elde edilen *işbirliği* bileşeninin sekiz derste ortaya çıkmış olması, çalışmanın amacını destekler niteliktedir. Üniversite öğrencileri ile yapılmış bir çalışmada, grup tartışması yönteminin eleştirel düşünme üzerine etkisine bakılmış ve sonuç olarak analiz, sentez ve değerlendirme bileşenlerinde anlamlı gelişmelere yol açtığı gözlemlenmiştir (97).

Bu araştırmada bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimler bağlamında bir bütün olarak ele alınmaya çalışılan eleştirel düşünmenin, sekiz hafta boyunca, TOM ile ders işlenmesi sonucunda geliştirilebileceği ortaya konulmuştur. Kanıtlar eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri bağlamında sunulmaya çalışılmıştır. Buna karşın DÖM ile ders işlenen grubun eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinde anlamlı farklılıklar ve değişimler gözlemlenmemiş, normal öğretim programına devam eden kontrol grubunda ise bazı bileşenlerde düşüşlerin olduğu, diğerlerinde ise herhangi bir değişimin gözlemlenmediği görülmüştür. Buradan hareketle bu bulgular, öğretmen yetiştiren programların öğretim yöntemlerini çağın gerekliliği olan eleştirel düşünmeyi destekleyen nitelikte yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme karmaşık bir etkinliktir ve tek bir öğretim yönteminin, her bir bileşen parçasını geliştirmek için yeterli olacağını beklememeliyiz. Eleştirel düşünme ve bileşenlerini ayrı beceriler olarak öğretmek mümkün olsa da bunların en iyi şekilde belirli bir bilgi alanıyla bağlantılı olarak öğrenildiğinde geliştirilip kullanıldığı ifade edilmektedir (40).

Ölçeklerin bazı alt boyutlarından ya da toplam puanlarında anlamlı farklılıklar görülmüşken bazı alt boyutlar ve toplamda anlamlı farklılıkların çıkmamış olması bu şekilde değerlendirilebileceği gibi, bu araştırma kapsamında değerlendirildiğinde, katılımcıların sosyal-kültürel farklılıklarının yanında, ölçeklerin online olmasının ve aynı zamanda katılımcıların çoktan seçmeli testlerde kendilerini gösterememeleri, test kaygıları, motivasyonlarından kaynaklı olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda çalışma nitel verilerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Hummel ve Huitt (130)'in belirttiği gibi, ölçtüğünüz şey, elde ettiğiniz şeydir. Yani, öğrencilerin bu karmaşık becerileri belirli, açık beklentiler olmadan ve önemli

değerlendirmeler şeklinde ölçülmeden geliştirmeleri pek olası değildir. Ancak bu bile tam bir düşünme programı için yeterli değildir.

Eksiksiz bir eleştirel düşünme programı, modeldeki bileşenlerin her birini başarılı bir şekilde ele almalıdır. En uygun öğretim yöntemleri muhtemelen her bileşen için farklıdır. Örneğin, bildirimsel bilgiyi (anlamsal ve epizodik bellekte depolanan gerçekler, kavramlar, ilkeler, vb.) geliştirmek için, en uygun öğretim yöntemi muhtemelen bir tür didaktik, açık veya doğrudan öğretimdir. Öte yandan, odak noktası prosedürel bilgi ise, modelleme ve / veya kişisel deneyimin daha uygun öğretim yöntemleri olması muhtemeldir. Benzer şekilde, biri görüntülerin veya görselleştirmelerin belleğini etkilemeye çalışıyorsa, modelleme, aktif görselleştirme veya resimlerle çalışmak daha uygun olabilir. Tutumlar muhtemelen en doğrudan sosyalleşme ve işbirlikli öğrenmenin öğretme yönteminden etkilenir. Eleştirel düşünme sürecini öğrenmek, belirli içerik alanlarında didaktik eğitim ve deneyimin bir kombinasyonu ile en iyi şekilde kolaylaştırılabilir. Etkileyici konuşma, en iyi, hedef belirleme alıştırmaları ve eylem öğrenimi yoluyla yapılabilir. Son olarak, açık davranış ve geri bildirim kullanmayı öğrenmek, en iyi şekilde olumlu ve olumsuz pekiştirme kullanılarak gerçekleştirilebilir (129).

Bu bağlamda, eleştirel düşünme sürecinin her yönü için en iyi öğretim yöntemlerini belirlemeliyiz. Temel becerilerin standartlaştırılmış bir testinde iyi puan alabilmek öğrencilerimizin akademik başarısını ya da başarısızlığını yargılamak için kullandığımız tek araç olamadığı gibi eleştirel düşüncelerini de değerlendirmek için tek araç olamaz.

Doğrudan öğretim modeli ile ders işlenen grubun eleştirel düşünme eğilim (olgunluk hariç) ve becerilerinde farklılığın çıkmaması, Huitt, (129)'in ifadesi ile paralellik göstermiştir, bir okuma çalışmasında öğrenciler konuyu anlamada zorlanmayabilir, üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya başladıklarında analiz ve değerlendirme gibi, ana düşünce, yardımcı düşünceler arasından önemli ve genel olanları bulmakta zorlanabilirler. Eleştirel düşünmenin ilkeleri olan analiz etme, değerlendirme ve çıkarımda bulunma becerisi, öğretmen tarafından metin üzerinde öğrencilere doğrudan öğretilmeye çalışılabilir ancak doğrudan öğretim yönteminin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmakta yetersiz olduğu bilinmektedir (129). Bu

noktada eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde öğretmen tarafından becerinin açıklanmasının ve nasıl kullanılacağını anlatılmasının etkisiz olduğu söylenebilir (242). Hem beceriyi hem de becerinin nasıl kullanılacağını açıklayan öğretmen, öğrencinin gerçekleştirmesi gereken düşünme işini öğrenci yerine üstlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada DÖM ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir farklılığın çıkmadığı söylenebilir.

Bulgular değerlendirildiğinde eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin bazı alt boyutlarında ve toplamlarında anlamlı farklılıklar bulunurken, bazılarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuç araştırmanın sekiz hafta ile sınırlı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırma süreci uzatılarak farklılıkların çıkmadığı alt boyutlarda da anlamlı farklılıklar oluşabileceği ön görülebilir.



## 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

“Taktiksel Oyun ve Doğrudan Öğretim Modellerinin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerilerine Etkisi” isimli araştırmanın sonuç ve önerileri bu bölümde yer almaktadır.

### 6.1. Sonuçlar

#### 6.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

1. KEDEÖ’den alınan son-test puanları karşılaştırıldığında; *meraklılık*, *analitiklik* ve *olgunluk* boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. TOM grubunun *meraklılık* ve *analitiklik* alt boyutu kontrol grubunun puanlarından anlamlı ölçüde yüksektir.
2. KEDEÖ’den alınan son-test puanları karşılaştırıldığında; DÖM grubunun *olgunluk* alt boyutu kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde yüksektir.
3. KEDEÖ’den alınan ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında; TOM grubunun sistematiklik alt boyutunda anlamlı ölçüde artış olmuştur. Diğer boyutlarda herhangi bir farklılık yoktur.
4. KEDEÖ’den alınan ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında; kontrol grubunun *meraklılık* ve *olgunluk* alt boyut puanları ön-test puanlarından daha düşüktür.
5. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen “düşünme eğilimi, düşünme becerisi, çözüm önerileri ve öğrenme çıktıları” temaları altında ED bileşenleri olarak “*açıkfikirlilik*, *meraklılık*, *doğruyu arama*, *analitiklik*, *sistematiklik*, *olgunluk*, *strateji geliştirme*, *amaçlı hareket etme*, *işbirliği*, *empati*, *oyunun özellikleri*, *grup uyumu*, *yardımlaşma*, *basamaklama ile öğrenme*” bileşenlerinden oluşmuştur. Elde edilen bu bileşenler ED eğilimlerine yönelik kanıtlar sunmuştur.
6. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde *TOM ile ders işlemiş BEÖ adayı olarak*, *TOM’un BEÖ adaylarının eleştirel düşüncülerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?* sorusuna 23 katılımcının hepsi “evet, kesinlikle kullanılmalı, kesinlikle kullanılmalı, kesinlikle kullanılmasını düşünürüm” benzeri şekilde yanıtlar vermiştir.

*Öğretmen olarak atandığınız okullarda, TOM modeli ile derslerinizi düzenleyip uygulama yapar mısınız?* sorusuna yine tüm katılımcılar “evet, imkanlar dahilinde evet, şartlar el verirse evet, kullanmayı çok isterim” benzeri yanıtlar vermişlerdir.

### 6.1.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. KEDBT’nden alınan son test puanları karşılaştırıldığında; *analiz, tümevarımsal akıl yürütme ve toplam ED becerileri puanları* açısından gruplar arasında anlamlı farklar vardır. Buna göre TOM grubunun puanlarının kontrol grubunun puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın; *çıkarsama, tümdengelimsel akıl yürütme ve değerlendirme* boyutları açısından gruplar arasında farklılık yoktur.
2. KEDBT’alınan ön- test puanları ile son-test puanları karşılaştırıldığında; TOM grubunun, *çıkarsama, tümevarımsal akıl yürütme ve toplam ED becerileri* puanlarında anlamlı ölçüde artışlar olmuştur. Buna karşın, *değerlendirme, analiz ve tümdengelimsel akıl yürütme* puanlarında bir değişim görülmemiştir.
3. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen “*düşünme eğilimi, düşünme becerisi, çözüm önerileri ve öğrenme çıktıları*” temaları altında ED bileşenleri olarak “*analiz, çıkarsama, değerlendirme, amaçlı hareket etme, işbirliği, empati, oyunun özellikleri, grup uyumu, yardımlaşma, basamaklama ile öğrenme*” bileşenlerinden oluşmuştur. Elde edilen bu bileşenler ED becerilerine yönelik kanıtlar sunmuştur.
4. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde *TOM ile işlenen ders sizi eleştirel olarak düşündürdü mü?* sorusuna katılımcıların 22 si “evet, kesinlikle evet, beni biraz düşündürdü, olumlu olarak düşündürdü” benzeri yanıtlar vermiştir. *TOM ile ders işlemiş BEÖ adayı olarak, TOM’un BEÖ adaylarının eleştirel düşüncülerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?* sorusuna 23 katılımcının hepsi “evet, kesinlikle kullanılmalı, kesinlikle kullanılсын, kesinlikle kullanılmasını düşünürüm” benzeri şekilde yanıtlar vermiştir.

### 6.1.3. Bir Bütün Olarak Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sonuçlar

1. BEÖ adaylarının %86'sı öğrenci yansıtıcı günlüklerinde sekiz hafta boyunca TOM ile işlenen derslerde, o günkü dersin kendilerini düşündürdüğünü ifade etmiştir.
2. BEÖ adaylarının %95'i yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sekiz hafta boyunca TOM ile ders işlemenin onları eleştirel yönden düşündürdüğünü söylemiştir.
3. BEÖ adaylarının %100'ü yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sekiz hafta boyunca TOM ile ders işlemenin ED'nin geliştirilmesinde kullanılabileceğini ifade etmiştir.
4. BEÖ adaylarının %100'ü yarı-yapılandırılmış görüşmelerde mesleklerine başladıklarında TOM ile ders işleyebileceklerini söylemişlerdir.
5. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinde “düşünme eğilimi, düşünme becerisi, çözüm önerileri ve öğrenme çıktıları” temaları altında toplanan tüm kodlar EDyi bir bütün olarak ele alan kanıtlar sunmuştur.

## 6.2. Öneriler

### 6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesinde Taktiksel Oyun Modelinin etkisinin araştırıldığı bu çalışma karma araştırma yöntemiyle yapılarak, nicel bulguların nitel bulgularla desteklenmesiyle sonuçlandırılmaya çalışılmıştır. İleriki çalışmalarda boylamsal çalışmalara yer verilmesi, sürecin değerlendirilmesi beden eğitimi öğretmeni adayları için eleştirel düşünmenin ne kadar değerli olduğunu ortaya koyması açısından önerilebilir.
2. Araştırmanın sekiz haftalık bir uygulama ile sınırlı kalmaması açısından daha uzun süreçli araştırmalar planlanarak sonuçların değişip değişmeyeceği araştırılabilir.
3. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının okula başladıkları ilk seneden itibaren eleştirel düşünme ve TOM ile ilgili çalışmalar planlanıp, mezun

olduktan sonra mesleklerine başladıkları ana kadar takiplerinin sağlanabileceği boylamsal bir araştırma planlanarak eleştirel düşünmenin ne derece kazanıldığı ve kullanıldığı, kendi öğrencileri üzerinde ne kadar etkili oldukları ortaya çıkarılabilir.

4. Üniversitelerdeki tüm öğretim elemanları ile eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik taktiksel oyun modeli ile nicel, nitel ya da karma yöntemler planlanabilir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının eleştirel düşünme konusundaki bilgileri, yeterlikleri ortaya çıkarılarak onlara hizmet içi eğitimler planlanabilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı ile projeler geliştirerek şu an okullarda eğitim-öğretime devam eden beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşüncelerini geliştirmeye yönelik taktiksel oyun modelinin uygulanması sağlanabilir. Öğretmenlerinde kendi öğrencilerine bu modeli kullanarak ne kadar etkili olabilecekleri ortaya konulabilir.
6. Mesleklerine yeni başlamış öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri esnasında, eleştirel düşünmeyi destekleyici öğretim yöntemlerinden biri olan taktiksel oyun modelinin eğitim konuları arasına girmesi sağlanabilir.
7. Kontrol grubunun ve Doğrudan Öğretim Modeli ile ders işleyen grubun ön-test puanlarına kıyasla son-test puanlarında oluşmuş düşüşlerin nedenlerinin de incelendiği derinlemesine araştırmalar planlanabilir. Böylece üniversitelerde eleştirel düşünmeden mahrum mezun olacak beden eğitimi öğretmenlerinin önüne geçilebilir.
8. Hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde eleştirel düşünmeye ne derece yer verildiğinin derinlemesine araştırılması planlanarak, belki de eleştirel düşünme dersi olarak müfredatlarına konulmaları sağlanabilir.
9. Yapılacak yeni çalışmalarda Taktiksel Oyun Modeli ile Sorgulamaya Dayalı öğretim modelinin eleştirel düşünmeye olan katkısı derinlemesine araştırılabilir ve modellerin birbirlerine olan farklılıkları karşılaştırılabilir.
10. Eksiksiz bir eleştirel düşünme programı, modeldeki bileşenlerin her birini başarılı bir şekilde ele almalıdır. Eleştirel düşünme sürecinin her yönü

için en iyi öğretim yöntemlerini belirlemeye yönelik çalışmalar planlanabilir.

11. Temel becerilerin standartlaştırılmış bir testinde iyi puan alabilmek öğrencilerimizin akademik başarısını ya da başarısızlığını yargılamak için kullandığımız tek araç olmadığı gibi eleştirel düşüncelerini de değerlendirmek için tek araç olamaz. Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi ölçen yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

### 6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Beden eğitimi öğretmenliği müfredatına bakıldığında, öğretim modellerinin öğretildiği Beden eğitimi ve Spor öğretimi dersinin üçüncü sınıfta yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu eksiklerini tamamlayacakları sürenin az olduğu düşünülerek, öğretim yöntemlerinin her sene en az bir yarı yılda yer aldığı derslerin müfredata yerleştirilmesi, mezun olacak öğrencilerin en azından dört dönem bu dersleri görerek hem kendilerini geliştirebilecekleri hem de mesleklerine başladıklarında öğrencilerine katkıda bulunacakları ortam sağlanabilir.
2. Öğretim modellerinden ve yöntemlerinden, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini destekleyenlerin ortaya konularak yine her yarı yılda en az birinin derinlemesine uygulanması sağlanabilir.
3. Üniversitelerde seçmeli eleştirel düşünme dersleri müfredata konularak yine öğretmen adaylarının bu derslerden faydalanmaları sağlanabilir.
4. Eleştirel düşünme karmaşık bir etkinliktir ve tek bir öğretim yönteminin, her bir bileşen parçasını geliştirmek için yeterli olacağını beklememeliyiz. Taktiksel Oyun Modeli grubunda gerçekleşmiş anlamlı değişimlerin yanında eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin bazı alt boyutlarında da anlamlı değişimler olup olmayacağını araştırmak için Taktiksel Oyun Modeli yanında farklı öğretim modellerinin de uygulandığı çalışmalar planlanabilir.
5. Yine benzer şekilde Taktiksel Oyun modeli ile basketbol branşında planlanmış dersler yerine, modele uygun diğer branşların öğretimi

çalışılarak eleştirel düşünme üzerine spor branşının etkisinin nasıl olduğu ortaya konulabilir.

6. Doğrudan Öğretim Modeli, öğretim modelleri arasında en yaygın kullanılan modellerden biridir, bu araştırmada eleştirel düşünmeye yönelik Doğrudan öğretim modelinde anlamlı farklılıklar ve değişimler gözlemlenmemiştir. Bu açıdan modelin eleştirel düşünmeye katkısını nasıl arttırılabileceği konusunda çalışmalar planlanabilir.
7. Kontrol grubunda gerçekleşmiş düşüşlerden yola çıkarak, ders içeriklerine bakıldığında düşünme becerileri dersi, eleştirel düşünme dersi gibi derslerin müfredatta bulunması gerektiği çalışmanın sonuçlarına bakılarak önerilebilir.

## 7. KAYNAKLAR

1. Adler, A. (2013). *Understanding human nature (Psychology revivals)*. Routledge.
2. Aizikovitsh-Udi, E., Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: mathematics education from early childhood to high school. *Creative education*, 6(04), 455.
3. Akarsu, B. (2018). Eleştirel Düşünme Sanatı. Cinius Yayınları.
4. Akdere, N. (2012). *Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
5. Aksoy, N. (2003). Action research: A method for improving and changing educational practices. *Educational Administration in Theory and Practice*.
6. Altay, F. (2017). Doğrudan Öğretim Modeli. İçinde Mirzeoğlu, A. D. (Ed), *Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi
7. Anderson, T., Soden, R. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills. *Psychology Learning & Teaching*, 1(1), 37-40.
8. Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (Kısaltılmış basım). (Çev. Durmuş Ali Özçelik). New York: Longman (Orijinal basım, 2001). Ankara: Pegem A Yayınları.
9. Angeli, C., Valanides, N. (2009). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues *Learning and Instruction*, 19 (4), 322-334
10. Ashton, P. (1988). Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation. Gainesville: FL: University of Florida Press.
11. Aslan, E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16 (2), 19-40.
12. Australian Sports Commissio (1997). Games sense: Developing thinking players. Canberra, Australia: ASC
13. Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
14. Bademci, V. (2006). Tartışmayı sonlandırmak: cronbach'ın alfa katsayısı, iki değerli [0, 1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Atatürk üniversitesi kazım karabekir eğitim fakültesi dergisi*, (13), 438-446.
15. Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.

16. Baillargeon, N., (2017). A critical thinking guide in the light of the mind and science, original title: A short course in intellectual self-defense, trans: Ibrahim Yildiz. Istanbul-Turkey: Footnote Publications. pp: 9-14.
17. Baki, A., Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 11(42), 1-21.
18. Barak, M., Ben-Chaim, D., Zoller U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37, 353-369.
19. Barnes, C. A. (1992). *Critical Thinking: Educational Imperative. New Directions for Community Colleges, Number 77*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104 (Subscriptions: \$48.00 individuals; \$70.00 institutions)..
20. Bayu, W. I., Setyawan, R. (2015). Implementation Of Teaching Games For Understanding Model To Enhance Students'critical Thinking Skills. *Welcome Message*, 111.
21. Beyer, B. K. (1985). Critical Thinking: What Is It?. *Social education*, 49(4), 270-76.
22. Beyer, B. K. (1988). Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction. *Educational leadership*, 45(7), 26-30.
23. Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
24. Beyer, B. K., & Pasnak, R. (1993). Helping children think better: The developmental lesson set approach. *Journal of Research & Development in Education*.
25. Blitzer, L. (1995). It's a gym class... What's there to think about?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(6), 44-48.
26. Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, 20, 24.
27. Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York, Toronto: Longmans, Green.
28. Borhannudin Abdullah, Mina Badiei, Tajularipin Sulaiman, Roselan Baki, Enhance Critical Thinking in Physical Education among Malaysian University Students, *International Journal of Sports Science*, Vol. 4 No. 5, 2014, pp. 198-203.
29. Bowell T, kemp G (2015). *Critical Thinking: A Concise Guide 3rd Edition*. Routledge; 3rd edition (August 13, 2009)
30. Brandt, R. S. (1986). On Creativity and Thinking Skills: A Conversation with David Perkins. *Educational Leadership*, 43(8), 12-18.
31. Brenda Judge, Patrick Jones and Elaine McCreery (2009). *British Library Cataloguing in Publication Data* A CIP record for this book is available from



the British Library)

32. Bunker, D., Thorpe, R. (1986). The curriculum model. Rethinking games teaching, 7-10. *Loughborough: University of Technology, Loughborough*.
33. Burris, S., Garton, B. L. (2007). Effect of Instructional Strategy on Critical Thinking and Content Knowledge: Using Problem-Based Learning in the Secondary Classroom. *Journal of Agricultural education*, 48(1), 106-116.
34. Butler J. I., Griffin L. L. (2015). More teaching games for understanding: Moving globally (pp. 209–229). *Champaign, IL: Human Kinetics*.
35. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi, 17. Baskı*.
36. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
37. Carnevale, A. P., Smith, N. (2013). Workplace basics: The skills employees need and employers want. Human Resource Development International. Vol:16, No: 5, 491-501.
38. Carpenter, C. B., Doig, J. C. (1988). Assessing Critical Thinking Across the Curriculum. *New Directions for Teaching and Learning*.
39. Carpenter, E. J. (2010). The tactical games model sport experience: An examination of student motivation and game performance during an ultimate frisbee unit.
40. Carr, K. (1990). *How can we teach critical thinking?* ERIC Digest. (ERIC NO.: ED326304).
41. Chance, P. (1986). *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
42. Channel, W.S. (2000). Think different: A comparison of the critical thinking abilities of education majors. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Sociology College of Liberal Arts, University of Nevada, Las Vegas. confluences. In N.
43. Chen, A., Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for exercise and sport*, 72(2), 150-164.
44. Cleland, F., Pearse, C. (1995). Critical thinking in elementary physical education: Reflections on a yearlong study. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(6), 31-38.
45. Cohen, J. (1968). Weighted Kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213-220.
46. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
47. Cotton, K. (1991). Teaching thinking skills: Close-up No. 11. *Portland, OR: Northwest Regional Laboratory*.

48. Craft, T. J., Launder, B. E. (2001). Principles and performance of TCL-based second-moment closures. *Flow, turbulence and combustion*, 66(4), 355-372.
49. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., Hanson, W. E. (2003). An expanded typology for classifying mixed methods research into designs. A. Tashakkori y C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209-240.
50. Creswell, J.,W., ve Plano Clark, V.,L. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. (Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir Ed.)
51. Cromwell, L. S. (1992). Assessing critical thinking. *New directions for community colleges*, 77, 37-50.
52. Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Üçüncü baskı: Trabzon.
53. De Bono, E. (2002) Cort Thinking Lessons CD. Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road, Oxford OX27TW, Uk.
54. Demircioğlu A. (2018). Eleştirel düşünme eğitimi. Gece kitaplığı. 1. Basım, Ankara
55. Demircioğlu, Ö. Ü. H., & Tuncay, H. A. (2018). Matematik öğretmen adaylarının, matematik öğretmenlerinin ve akademisyenin ispat becerilerinin incelenmesi.
56. Denzin, N. K. (1973). The work of little children. *Children and Their Caretakers. New Brunswick: Transaction Books*, 117-126.
57. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2nd ed., pp. 1-28)*. Thousand Oaks, CA: Sage
58. Denzin, N., Lincon, G. (2003). Paradigmatic Controversies. Contradictions, and Emerging Confluences', in N. Denzin and Y. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Edition, pp. 163-188. Thousand Oaks, CA: Sage .
59. Doğanay, A. ve Ünal, F., (2006). Eleştirel Düşünmenin öğretimi. İçinde Ali Şimşek (Ed.), *içerik Türlerine Dayalı öğretim*. ss:209–264, *Ankara: Nobel*.
60. Doolittle, S. A., Girard, K. T. (1991). A dynamic approach to teaching games in elementary PE. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(4), 57-62.
61. Doyle, L., Brady, A. M., Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of research in nursing*, 14(2), 175-185.
62. Dustman, R. E., Emmerson, R., Shearer, D. (1994). Physical Activity, Age, And Cognitive-Neuropsychological Function. *Journal Of Aging And Physical Activity*, 2, 143–181.
63. Duyn, D., (1996). 'Why it makes sense to play games', *Sports Coach*, 19 (3).
64. Eales-Reynolds, L. J., Judge, B., McCreery, E., & Jones, P. (2013). *Critical thinking skills for education students*. Learning Matters.

65. Edginton, C. R., Mingkai, C. H. I. N., & Demirhan, G. (2010). Beden Eğitimi Ve Sağlık: Yeni Bir Küresel Görüş Birliği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 122-128.
66. Elder, L. (1997). Critical thinking: The key to emotional intelligence. *Journal of developmental education*, 21(1), 40.
67. Elder, L., & Paul, R. (2013). Critical thinking: intellectual standards essential to reasoning well within every domain of thought. *Journal of Developmental Education*, 36(3), 34-35.
68. Ennis, C., Rovegno, I., Griffin, L (2006). Bridging the research-practice gap: Constructing movement skills, fitness concepts, and game-play abilities. *Presentation at the Annual American Alliance of Health, Physical Education, Recreation, and Dance. Salt Lake City, UT.*
69. Ennis, R. (1992). *Critical thinking: What is it?* Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado.
70. Engelmann, S. (2014). Successful and confident students with Direct Instruction. Eugene, OR: NIFDI Press.
71. Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, v32 n1 p81-111.
72. Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
73. Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
74. Ennis, R. H. (1990). The extent to which critical thinking is subject-specific: Further clarification. *Educational researcher*, 19(4), 13-16.
75. Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
76. Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal logic*, 18(2).
77. Ennis, R. H., Weir, E. E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test: An instrument for teaching and testing*. Midwest Publications.
78. Ennis, R. H., Millman, J., Tomko, T. N. (1985). Cornell critical thinking tests level X & level Z: Manual. *Pacific Grove, CA: Midwest Publications*.
79. Ennis, R. J., Millman, J. (1985). Cornell tests of critical thinking. *Pacific Grove, CA: Midwest*.
80. Erdoğan, İ. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği anabilim dalı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan üniversitesi, Konya.

81. Erdoğan, İ. (2012). Pozitivist metodoloji ve Ötesi: Araştırma tasarımları, Niteliksel ve İstatiksel yöntemler. Geliştirilmiş 3. Baskı, *Ankara: Erk.yayınları*.
82. Facione N., Facione P. (2010). The California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI instrument user's manual. Millbrae, CA: The California Academic Press.
83. Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).
84. Facione, P. A. (2013). Critical Thinking: What it is and Why it Counts. Millbrae, CA: Measured Reasons and the California Academic Press. ISBN 13: 978-1- 891557-07-1.
85. Facione, P. A., & Facione, N. C. (2013). Critical thinking for life: Valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 28(1), 5-25.
86. Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. (2000). *The California critical thinking disposition inventory: CCTDI test manual*. California Acad. Press.
87. Facione, P. A., Facione, N. C., Winterhalter, K. (2010). California Critical Thinking Skills Test Manual. Millbrae, CA: The California Academic Press.
88. Facione, P. A., Giancarlo-Sanchez, C.A., Facione, N.C., Gainen, J. (1995). The Dispositions toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44 (1), 1-25.
89. Fatmawati, A., Zubaidah, S., & Mahanal, S. (2019, December). Critical thinking, creative thinking, and learning achievement: How they are related. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1417, No. 1, p. 012070). IOP Publishing.
90. Ferrett, S. (1997). Peak performance: Success in college and beyond. New York: Glencoe McGraw-Hill.
91. Field, A. P. (2005). Is the meta-analysis of correlation coefficients accurate when population correlations vary?. *Psychological methods*, 10(4), 444.
92. Finkenber, M. E., & Mohnsen, B. (2003). Virtual reality applications in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 13-15.
93. Fischer, C. G., Grant, G. E. (1983). Intellectual levels in college classrooms. In Ellner C. L., Barnes C. P. (Eds.), *Studies of college teaching* (pp. 47-60). *Lexington, MA: D.C. Heath*.
94. Fisher, A. (2005). Thinking skills and admission to higher education. *A special paper, commissioned by the University of Cambridge Local Examinations Syndicate and produced by Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia*.
95. Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical thinking its definition and assessment*. Centre for research in Critical Thinking.

96. Gabbard, C., McBride, R. (1990). Critical thinking in the psychomotor DÖMain, *International Journal for Health, Physical Education, and Recreation*, 26 (2), 24-27.
97. Garside, C. (2009). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, Vol:45 (3).
98. Giancarlo, C. A., Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 29-55.
99. Gillespie, L., Culpan, I. (2000). Critical thinking: ensuring the 'education' aspect is evident in physical education. *New Zealand Physical Educator*, 33(3), 84.
100. Glopper, K. (2002). Fisher, Alec and Scriven, Michael (1997). Critical Thinking. Its Definition and Assessment. *Argumentation*, 16(2), 247-251.
101. Göbel, D. Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
102. Graesser, A., Chipman, P., & Leeming, F. (2009). Deep learning and emotion in serious games. In *Serious games* (pp. 105-124). Routledge.
103. Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32.
104. Griffin, L. L., Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Human Kinetics.
105. Griffin, L. L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. In L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp. 1-17). Champaign, IL: Human Kinetics.
106. Griffin, L., Butler, J., Lombardo, B., & Nastasi, R. (2003). An introduction to Teaching Games for Understanding. In L. Griffin, J.
107. Griffin, L., Mitchell, S. Oslin, J. (1997). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
108. Grosser, M. M., Lombard, B. J. J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1364–1375.
109. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences.
110. GÜ, SBF ders içerikleri. <https://sporbilimleri.giresun.edu.tr/tr/page/ders-mufredati-ve-ders-icerikleri/3233> Erişim Tarihi: 19 Mart 2021
111. Gülle, M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

112. Ha, A. S., Wang, L., & Collins, J. (2014). Perceptions of Hong Kong physical education teachers on teaching games for understanding: Implications for continuing professional development. *Educational Research Journal*, 29(1/2), 91-110.
113. Haghparast, M., Nasaruddin, F. H., & Abdullah, N. (2014). Cultivating critical thinking through e-learning environment and tools: A review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 129, 527-535.
114. Halpern, D. F. (2003). Thinking critically about creative thinking. In M. A. Runco (Ed.), *Critical creative processes* (pp. 189–207). Hampton Press.
115. Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
116. Hanley, G. L. (1995). Teaching critical thinking: Focusing on metacognitive skills and problem solving. *Teaching of psychology*, 22(1), 68-72.
117. Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 224.
118. Harrison, N. (2004). Rethinking critical thinking: Indigenous students studying at university. *Teaching Education*, 15(4), 375-384.
119. Harvey, S., Cushion, C. J., Wegis, H. M., & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Teaching games for understanding in American high-school soccer: A quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 29-54.
120. Hastie, P. A. (2003) Teaching for lifetime physical activity through quality high school physical education (San Francisco, CA, Benjamin Cummings).
121. Hautala, R. (1996). Gym class with “coach Piaget.” *Teaching Elementary Physical Education*, 2, 20-22
122. Hawkins, J. R., Sharp, E. B., & Williams, S. M. (2015). Take a Page from Your Coach's Play Book: Teaching Technical and Tactical Skills in Athletic Training. *Athletic Training Education Journal*, 10(3), 244-248.
123. Hickey, M. (1990). Reading and social studies: The critical connection. *Social Education*, 54(3), 175-179.
124. Hopper, E. (2003). *The social unconscious: Selected papers* (Vol. 22). Jessica Kingsley Publishers.
125. Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(7), 44-48.
126. Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
127. Hudlicka, E. (2005, March). Modeling interactions between metacognition and emotion in a cognitive architecture. In *AAAI Spring Symposium: Metacognition in Computation* (pp. 55-61).

128. Hughes, W., & Lavery, J. (2015). *Critical Thinking: An Introduction to the Basic Skills-Canadian Seventh Edition*. Broadview Press.
129. Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational psychology interactive*, 3(6), 34-50.
130. Hummel, J. H. & Huitt, W. (1995). What you measure is what you get. ASCD Newsletter: The Reporter, 10-11.
131. Ibrahim, M. & Nur, M. (2000). *Pengajaran Berdasarkan Masalah*. Surabaya: UNESA University Press.
132. Johnson, D. W. and R. T. Johnson. 1997. Academic controversy: Increase intellectual conflict and increase the quality of learning, p. 211-241. In: W. E. Campbell and K. A. Smith (eds.). *New paradigms for college teaching*. Interactive Book Co. Edina, MN.
133. Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
134. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi KEDBT- Form 2000, <http://www.insightassessment.com/Translations%20CCTST.html>. Erişim Tarihi: 10 Eylül 2018
135. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği <http://www.insightassessment.com/Translations%20CCTST.html>. Erişim Tarihi: 10 Eylül 2018
136. Kangalgil M., Kural T., Coşkun F. (2014). *Basketbol El kitabı*. Ankara: Spor yayınevi ve Kitabevi.
137. Kansu E, (1994). Bilimsel Yanıltma ve Önlenmesi, Dünyada ve Türkiye’de Bilim, Etik ve Üniversite, *Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları*.
138. Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]. *Ankara: Nobel Yayınları*.
139. Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
140. Katz, J. (2000). Up, up, down, down. Slashdot.org. Originally published November, 30, 2000. (<http://slashdot.org/features/00/11/27/1648231.shtml>) Erişim Tarihi: 13 Ocak 2019
141. King, P. M., Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 1, 5–18.
142. Kim, T. ve Axelrod, S. (2005). Direct instruction: An educators’ guide and a plea for action. *The Behavior Analyst Today*, 6 (2), 111-120.
143. Kong, L.S. (2006). Effects of a cognitive-infusion intervention on critical thinking skills and dispositions of pre-service teachers. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, Australia*.

144. Kong, L.S. (2007). *Cultivating critical and creative thinking skills*. In A.G. Tan (Ed.) *Creativity: A Handbook for Teachers*. World Scientific Publishing, Singapore.
145. Kong, S. L. (2001). Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: A preliminary investigation. AARE Conference, Fremantle, Australia, 2-6 December 2001.
146. Korur, E. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
147. Kökdemir, D. (2003a). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Ankara: Kültür ve Sosyal dayanışma Vakfı Yayınları.
148. Kökdemir, D. (2003b). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
149. Lancelot, W. H. (1929). Developing Student-Teachers in Traits of Personality. *Educational Administration and Supervision*, 15, 361.
150. Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
151. Leaver-Dunn, D., Harrelson, G. L., Martin, M., Wyatt, T. (2002). Criticalthinking predisposition among undergraduate athletic training students. *Journal of Athletic Training*, 37 (4 supp.), S147-S151.
152. Lenin (2019) Critical Thinking and it's Importance in Education. Conference: Cognitive, Psychological and Behavioural Perspectives in Education. At: karaikudi
153. Li, C., & Cruz, A. (2008). Pre-Service PE Teachers' Occupational Socialization Experiences on Teaching Games for Understanding. *New Horizons in Education*, 56(3), 20-30.
154. Light, R. (2005). Making sense of chaos: Australian coaches talk about game sense. *Teaching games for understanding: Theory, Research and Practice*, 169-182.
155. Light, R. L., & Mooney, A. (2014). Introduction. In R. L. Light, J. Quay, S. Harvey, & A. Mooney (Eds.), *Contemporary developments in games teaching* (pp. 1-12). Abingdon, United Kingdom: Routledge.
156. Light, R. L., & Robert, J. E. (2010). The impact of Game Sense pedagogy on Australian rugby coaches' practice: a question of pedagogy. *Physical education and sport pedagogy*, 15(2), 103-115.
157. Light, R., & Tan, S. (2004). Early career teachers' experiences of implementing TGfU/GCA in Australia and Singapore. In *Conference Proceedings of the II International Conference for Physical Educators (ICPE2004)* (pp. 6-10).
158. Light, R., Kentel, J. A., Kehler, M., & Atkinson, M. (2010). Soft pedagogy for a hard sport: Disrupting hegemonic masculinity in high school rugby through



- feminist-informed pedagogy. *Boys' bodies: Speaking the unspoken*, 5(3), 323-338.
159. Lijuan Wang, C., & Ha, A. (2009). Pre-service teachers' perception of Teaching Games for Understanding: A Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15(3), 407-429.
  160. Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.
  161. Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1). [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198809\\_lipman.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf) Erişim Tarihi: 25 Haziran 2019
  162. Lipman, M. (1995). Critical thinking- what can it be? In A. Ornstein & L. Behar (Eds.) *Contemporary issues in curriculum* (pp. 145-152). Boston, MA: Allyn & Bacon.
  163. Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press. Online publication date: June 2012 Print publication year:2003
  164. Lodewyk, K. R. (2009). Fostering critical thinking in physical education students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 12-18.
  165. Lodewyk, K. R., Winne, P. H., Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*, 29(1), 1-25.
  166. Loken, M.L. (2005). Critical thinking abilities of undergraduate entry-level athletic training students, Unpublished Doctoral Dissertation. The University of South Dakota, USA.
  167. Luis Estrada Oliver and Anthony Meléndez Nieves (2018) Navigating The Benefits And Challenges Of The Teaching Games For Understanding Model.
  168. Margaret Mead. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Margaret\\_Mead](https://tr.wikipedia.org/wiki/Margaret_Mead) Erişim Tarihi: 25 Haziran 2021
  169. Maxwell, T. (2006). A progressive decision options approach to coaching invasion games: basketball as an example. *New Zealand Physical Educator*, 39(1), 58.
  170. Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. New York : W.H. Freeman.
  171. Mayer, R., & Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. New York: Wm. C. Brown.
  172. McBride R. E, Xing P., Wittenburg, D. (2002). Dispositions Toward Critical Thinking: The preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, 29-40. Rone.
  173. McBride, R. E. (1992). Critical thinking – An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, (2), 112-125.

174. McBride, R. E. (2004). If You Structure It, They Will Learn...: Critical Thinking in Physical Education Classes. *The Clearing House*, 77(3), 114-117.
175. McBride, R. E., Cleland, F. (1998). Critical thinking in physical education: Putting the theory where it belongs: In the gymnasium. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(7), 42-46.
176. McBride, R. E., Xiang P., Wittenburg, D., Shen, J. (2002a). An analysis of preservice teachers' dispositions toward critical thinking: A cross-cultural. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, 131-140.
177. McBride, R. E., Xiang, P., Wittenburg, D. (2002b). Dispositions toward critical thinking: The preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (1), 29-40.
178. McBride, R., Bonnette, R. (1995). Teacher and at-risk students' cognitions during open-ended activities: Structuring the learning environment for critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 373-388.
179. McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational researcher*, 19(4), 10-12.
180. McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.
181. Mertes, L. (1991). Thinking and writing. *Middle School Journal*, 22, 24-25.
182. Mertkan, Ş.,(2015). Karma Yöntem Araştırmaları. Pegem Akademi, 1. Baskı, Ankara.
183. Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.
184. Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishing.
185. Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
186. Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
187. Meyers, C. (1986). *Leaching students to think critically: A guide for faculty in all disciplines*. San Francisco, CA: JosseyBass.
188. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) .(2009). Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/06/01/118646/dosyalar/2013\\_08/22102326\\_10,11ve12.snflarnaaitaiftalkdersizelgeleri.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/118646/dosyalar/2013_08/22102326_10,11ve12.snflarnaaitaiftalkdersizelgeleri.pdf). Erişim Tarihi: 10 Şubat 2019
189. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2007). *Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
190. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). İlkokul Beden Eğitimi Öğretim Programı. <http://tegm.meb.gov.tr/www/oyun-ve-fiziki-etkinlikler-dersi-ogretim-programi/icerik/62>. Erişim Tarihi: 10 Şubat 2019.

191. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/ortaokul\\_bedenegitimi.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/ortaokul_bedenegitimi.pdf). Erişim Tarihi: 10 Şubat 2019
192. Miri, B., David, B. C., Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in science education*, 37(4), 353-369.
193. Mitchell, S. A., Oslin, J. L., Griffin, L. L. (2006). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
194. Moran, R. (1997). Self-knowledge: Discovery, resolution, and undoing. *European Journal of Philosophy*, 5(2).
195. Morgan D., L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *J Mixed Methods Res* 1: 48 – 76.
196. Mosston, M., Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. Fifth Edition. United States of America: Benjamin Cummings.
197. National Association for Sport and Physical Education, (NASPE) (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2nd ed.). Reston, VA: Author.
198. Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, 42(8), 40-45.
199. Nosich, G. M. (2012). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*. Pearson; 4th edition (January 20, 2011).
200. Ocansey, R. T., Chepyator-Thomson, J. R., & Kutame, M. A. (1992). Promoting critical thinking in student teaching practice. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(6), 66-69.
201. Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). Game-centred approaches to teaching physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 627–651). London, England: Sage
202. Özelç, Y. S. (2012). Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
203. Özmen, H. (2015). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Metin, M. *Araştırma ve temel özellikleri*, 9-11.
204. Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
205. Pacific Policy Research Center (PPRC) (2010). 21st Century Skills for Students and Teachers. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division. <http://www.ksbe.edu/spi/reports/> Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020
206. Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

207. Partnership For 21st Century Skills. (2019). Framework for 21st century learning. Retrieved from <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020
208. Pascarella, E. T., Palmer, B., Moye, M., & Pierson, C. T. (2001). Do diversity experiences influence the development of critical thinking?. *Journal of College Student Development*.
209. Paul, R., Elder, L. (2008) *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Publisher: Rowman & Littlefield.
210. Paul, R. W. (1985). Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction. *Educational leadership*, 42(8), 36-39.
211. Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1),
212. Paul, R., Elder, L. (2002). Critical thinking: Teaching students how to study and learn (part I). *Journal of Developmental Education*, 26(1), 36.
213. Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.
214. Pierce, T. S. (2011). Introductory computer programming courses used as a catalyst to critical thinking development.
215. Pithers, R. T., Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249.
216. Prensky, M. (2000). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw Hill.
217. Pressley, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Brookline Books.
218. Roberts, S., & Fairclough, S. (2011). Observational analysis of student activity modes, lesson contexts and teacher interactions during games classes in high school (11—16 years) physical education. *European Physical Education Review*, 17(2), 255-268.
219. Rovegno, I. (2010). *A model for TGfU in elementary school physical education*. In J. Butler, L. Griffin (Eds.) *More Teaching Games for Understanding: Moving Globally* (pp. 209-229). Champaign, IL: Human Kinetics
220. Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. *Center on Innovation & Improvement, Lincoln*, 1-10.
221. Ruggiero, V, R. (2012). *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking (9th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
222. Saçlı, F. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği antrenörlük ve rekreasyon programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

223. Rupley, W.H. (2009). Introduction to direct/explicit instruction in reading for the struggling reader: phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary and comprehension. *Reading & Writing Quarterly*. 25,119–124. [www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080) Erişim Tarihi: 25 Eylül 2021.
224. Rymarz, R.M. (2013). Direct instruction as a pedagogical tool in religious education. *British Journal of Religious Education*. 35(3). 326–341. <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2013> Erişim Tarihi: 25 Eylül 2021.
225. Saçlı, F. (2013) *Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
226. Saçlı, F., Demirhan, G. (2011). Beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük ve rekreasyon programlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 372-385.
227. Saçlı, F., Erturan İlker, G., Arslan, Y., Demirhan, G. (Proje Yürütücüsü). (2010). Farklı Öğretim Yöntemlerinin Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ve Başarı Hedefleri Üzerine Etkisi. Proje No: 08D09407001, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi.
228. Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. *Creative Education*, Vol.3 No.1
229. Schwager, S., Labate, C. (1993). Teaching for critical thinking in physical education, *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64, 24-27.
230. Scriven, M., Paul, R. (1992). Critical thinking defined. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA.
231. Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
232. SEG (2009). <https://sporegitimi.com/tr/> Erişim Tarihi: 10 Ağustos 2020
233. Sharma, M. B., Elbow, G. S. (2000). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in geography*. Greenwood Publishing Group.
234. Senemoglu, N. (2012). Gelisim öğrenme ve öğretim. *Kuramdan uygulamaya [Development, learning, and instruction: From theory to practice]*, 22.
235. Siegel, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal. In *The Educational Forum* (Vol. 45, No. 1, pp. 7-23). Taylor & Francis Group.
236. Singer, D. G. & Singer, J. L. (1990). *The House Of Make Believe: Children's Play And The Developing İmagination*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
237. Smyth, J. (2000). Reclaiming social capital through critical teaching. *The Elementary School Journal*, 100(5), 491-511.
238. Solmon MA. (2003). *Student issues in physical education classes; attitudes, cognition and motivation*. In J. Silverman and CD Enis (Eds), *Student Learning*

- in Physical Education: Applying research to Enhance Instruction. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 147-163.
239. Soytürk, M. (2007). 9-11 yaş grubu çocukların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde yaratıcı dramının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
240. Sternberg, R. (1987). *Questions and answers about the nature of and teaching of thinking skills*. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills—Theory and practice* (pp. 251-259). New York: W.H. Freeman.
241. Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. *Retrieved from <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>* on, 17, 2014.
242. Stein, M., Carnine, D. & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School And Clinic*, 33 (4), 227-234.
243. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence and its development*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 215–243). Jossey-Bass.
244. Stolz, S., Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
245. Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
246. Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction: A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Critical Thinking Press and Software, PO Box 448, Pacific Grove, CA 93950-0448.
247. Şahin, R. (2007). Hentbolun Öğretiminde Taktik Oyun Yaklaşımının Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
248. Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (3rd ed.)*. New York: HarperCollins.
249. Tallir, I., Musch, E., Lenoir, M., & Valcke, M. (2003). Assessment of game play in basketball. The 2nd International Conference: Sport and Physical Education, Melbourne, Australia. (Vol. 28, pp. 19-28).
250. Tama, M. C. (1989). *Critical thinking: Promoting it in the classroom*. ERIC Clearinghouse.
251. TBF (2020). <https://www.tbf.org.tr/> Erişim Tarihi: 10 Kasım 2020.
252. Tekin, M., Gün, H. (2020). Taktiksel Oyun Yaklaşımının Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Zihinsel Süreçlere Etkisi. *Journal Of International Social Research*, 69(1).

253. Tekin, N., Aslan, O., Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
254. The Partnership for 21st Century Skills (P21). (2011). Framework For 21st Century Learning. <http://p21.org/> Erişim Tarihi: 20 Nisan 219.
255. Tiruneh, D. T., Verburch, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4(1), 1-17.
256. Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into practice*, 32(3), 147-153.
257. Tishman, S., Perkins, D. N., Jay, E. S. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*: Allyn and Bacon Boston.
258. Tishman, S., Perkins, D.N. (1995). Critical thinking and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (6), 24-31.
259. Truxillo, D. M., Seitz, R., & Bauer, T. N. (2008). The Role of Cognitive Ability in Self-Efficacy and Self-Assessed Test Performance 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(4), 903-918.
260. Tsui, L. (2000). Effects of campus culture on students' critical thinking. *The Review of Higher Education*, 23(4), 421-441.
261. Tsui, L. (2001). Faculty Attitudes And The Development Of Students'critical Thinking. *The Journal of General Education*, 1-28.
262. Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research quarterly for exercise and sport*, 70(3), 286-296. understanding: Exploring and reconsidering its relevance in
263. Valenzuela, J., Nieto, A., & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation.
264. Van Gelder, T. (2001). *How to improve critical thinking using educational technology*. In G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught, & T. Petrovic (Eds.), *Meeting at the crossroads: proceedings of the 18 th annual conference of the Australian Society for computers in learning in tertiary education* (pp. 539-548).
265. Voogt, J., Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
266. Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational leadership*, 66(2), 20-24.
267. Walker, P., Finney, N. (1999). Skill development and critical thinking in higher education. *Teaching in Higher Education*, 4(4), 531-547.
268. Walkuski, J. J. (1997). Critical thinking in physical education. *Teaching and Learning*, 18(1), 83-92.

269. Walsh, D., Paul, R. (1988) *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. American Federation of Teachers Educational Issues Department.
270. Wang, L., Ha, A. S. (2009). Pre-service teachers' perception of teaching games for understanding. A Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15, 407-429
271. Webb, P., Pearson, P. (2012). Creative unit and lesson planning through a thematic/integrated approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). *New Zealand Physical Educator*, 45(3), 17-22.
272. Webb, P., Pearson, P., McKeen, K. (2005). A model for professional development of teaching games for understanding (TgfU) for teachers in Australia. In *3rd Teaching Games for Understanding International Conference, Hong Kong*.
273. Wilson, J. (1994). *Playing by the rules: Sport, society, and the state*. Wayne State University Press.
274. Wing JK. (1994). *Mental illness*. In: Stevens A, Raftery J, editors. Epidemiologically based needs assessment. London: HMSO.
275. Wright, T. S. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *Higher education policy*, 15(2), 105-120.
276. Yang, Y. T. C., & Chou, H. A. (2008). Beyond critical thinking skills: Investigating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 666-684.
277. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.
278. Zembat, İ. (2007). Yansıma Dönüşümü, Doğrudan Öğretim ve Yapılandırıcılığın Temel Bileşenleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 195-213
279. Zemelman, S., Daniels, H., Hyde, A. (1998). *Best practice: New standards for teaching and learning in America's schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.
280. Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.
281. Zidon, M. (1991). The road less traveled--A fable. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(2), 29-32.M
282. Quinn, V. (1994). In defence of critical thinking as a subject: If McPeck is wrong he is wrong. *Journal of Philosophy of Education*, 28(1), 101-111.



## 8. EKLER

### Ek-1: Etik Kurul Raporu



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 25.04.2019 16:18  
Sayı: 35853172-755.02.06-  
E.00000563007



Sayı : 35853172-755.02.06  
Konu : Ezel Nur KORUR Hk.

### SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.04.2019 tarihli ve 68111190-755.02.06/00000535940 sayılı yazınız.

Enstitünüz Spor Bilimleri ve Teknolojisi Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden **Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN** sorumluluğunda Doktora öğrencisi **Ezel Nur KORUR** tarafından yürütülen "**Taktiksel Oyun Modelinin (TOM) Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Becerileri Üzerine Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **16 Nisan 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Bu belgenin elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden e5eb6f2b-4867-42c4-939e-e7a48f0f6e12 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLF<sup>®1</sup>



**Ek-2: Ordu Üniversitesi İzin Yazısı**

T.C. ORDU ÜNİVERSİTESİ - Ordu  
Üniversitesi Rektörlüğü - Beden Eğitimi ve  
Spor Yüksekokulu Müdürlüğü  
09.07.2019 13:58  
Sayı: 11151409-806 01 03-E  
0000382372

T.C.  
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 11151409-806.01.03  
Konu : Tez Çalışması

Sayın Öğr. Gör. Ezel Nur KORUR

İlgi : 05.07.2019 tarihli ve 381873 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile yürütmüş olduğunuz tez çalışmanız için Yüksekokulumuzda deneysel uygulama yapılması talebiniz uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Ercüment ERDOĞAN  
Yüksekokul Müdürü

### Ek-3: Gönüllü Katılım Formu (Deney Grupları)

Sevgili Öğrenci,

Benim ünvanım ve adım Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan. Taktiksel Oyun Modelinin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine etkisi konusunda bir çalışma yapıyoruz. Amacımız Taktiksel Oyun Modelinin sizlerin eleştirel düşünme eğilim ve becerileriniz üzerine etkisi olup olmadığını öğrenmektir. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz. Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonun'dan gerekli izin alınmıştır. Araştırmayı yardımcı araştırmacı Ezel Nur KORUR ile birlikte yapıyoruz. Bu araştırmaya katılmayı kabul edecek olursan senden bazı anket ve ölçekleri doldurmanı isteyeceğiz, ortalama 10- 15 dakika sürecektir ayrıca araştırma kapsamında sizinle 8 hafta, haftada 1 gün, 2 saatlik dersler yapacağız. Bu dersler boyunca video kayıtları alınacaktır. Bu derslerin sonunda, sizin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinizi öğrenmeye yönelik öğrenci yansıtıcı günlükleri doldurmanız istenecektir. Ayrıca 8 haftalık sürenin sonunda bireysel görüşmeler yapılacaktır. Görüşmede özel sorular (politik görüş, cinsel yönelim, din vb.) sorulmayacaktır. Cevaplamak istemeyeceğiniz, özel olduğunu düşündüğünüz sorular olursa cevap vermeyebilirsiniz. Görüşmede sorulan sorulara vereceğiniz cevaplar, sadece araştırmacılar arasında kalacaktır. Araştırma sonuçları eğitim ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel bilgileriniz ihtimamla korunacaktır. Görüşmeler 30-45 dk arasında değişen sürede gerçekleşecektir. Görüşme anında konuşulanların not alınması zor olduğu için izin verdiğiniz takdirde ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşmeler çözümlendikten sonra görüşme metninizi okumanız ve onaylamanız için size verilecektir. Metin üzerinde ekleme, çıkartma ve düzeltme yapabilirsiniz.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya daha sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Telefon numaralarımız ve adresimiz bu kâğıtta yazıyor. Bu görüşme ya da araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru sorabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyasını vereceğiz.

**Deney Grubunda olmayı kabul ediyorum .**

**Ad-Soyad:**

**Adres- Telefon**

**Tarih / İmza:**

**Sorumlu Araştırmacı**

**Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN**

**Adres:** Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi  
Beytepe Yerleşkesi | 06800 Ankara / Türkiye  
90 (312) 2976890/130  
E-posta: [demirhan@hacettepe.edu.tr](mailto:demirhan@hacettepe.edu.tr)

**Araştırmacı**

**Öğr. Gör. Ezel Nur KORUR**

**Adres:** Ordu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu  
Cumhuriyet Yerleşkesi | Altınordu / 52200 Ordu-Türkiye  
[+90 452 226 52 49](tel:+904522265249) # 3913- 05556213247  
E-posta: [ezelnurkorur@odu.edu.tr](mailto:ezelnurkorur@odu.edu.tr)

#### Ek-4: Gönüllü Katılım Formu (Kontrol Grubu)

Sevgili Öğrenci,

Benim ünvanım ve adım Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan. Taktiksel Oyun Modelinin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine etkisi konusunda bir çalışma yapıyoruz. Amacımız Taktiksel Oyun Modelinin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri üzerine etkisi olup olmadığını öğrenmektir. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz. Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonun'dan gerekli izin alınmıştır. Araştırmayı ben, yardımcı araştırmacı olan Ezel Nur KORUR ile birlikte yapıyoruz. Bu araştırmaya katılmayı kabul edecek olursan senden bazı anket ve ölçekleri doldurmanı isteyeceğiz, ortalama 10- 15 dakika sürecektir ayrıca araştırma kapsamında deney grupları ile 8 hafta, haftada 1 gün, 2 saatlik dersler yapacağız. 8 hafta sonunda kontrol grubunda olan sizlerden yeniden bazı anket ve ölçekleri doldurmanızı isteyeceğiz.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya daha sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Telefon numaralarımız ve adresimiz bu kâğıtta yazıyor. Bu görüşme ya da araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru sorabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyasını vereceğim.

**Kontrol grubunda olmayı kabul ediyorum.**

**Ad-Soyad:**

**Adres- Telefon:**

**Tarih / İmza:**

**Sorumlu Araştırmacı**

**Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN**

**Adres:** Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi  
Beytepe Yerleşkesi | 06800 Ankara / Türkiye  
90 (312) 2976890/130  
E-posta: [demirhan@hacettepe.edu.tr](mailto:demirhan@hacettepe.edu.tr)

**Araştırmacı**

**Öğr. Gör. Ezel Nur KORUR**

**Adres:** Ordu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu  
Cumhuriyet Yerleşkesi | Altınordu / 52200 Ordu-Türkiye  
+90 452 226 52 49 # 3913- 05556213247  
E-posta: [ezelnurkorur@odu.edu.tr](mailto:ezelnurkorur@odu.edu.tr)

**Ek-5: Öğrenci Yansıtıcı Günlükleri****Adı:****Soyadı:****Hafta:****Gurup: TOM ( ) DÖM ( )**

1. Bu derste ne öğrendiniz? Neden? Lütfen açıklayınız.

2. Bugün işlenen ders sizi düşündürdü mü? Evet, ise nasıl? Hayır, ise neden?

3. Bugün işlenen derste yapılan oyunlarda ne tür problem/ler ile karşılaştınız?

4. Bugün işlenen derste yapılan oyunlarda karşılaştığınız problem/lere ne tür çözümler düşündünüz/ürettiniz?

**Ek-6: Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler****Adı:****Soyadı:**

1. TOM ile işlenen ders sizi eleştirel olarak düşündürdü mü?

-Evet, ise neden? Birkaç örnek veriniz.

-Hayır, ise neden?

2. TOM ile ders işlemiş aday beden eğitimi öğretmeni olarak, TOM'un aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşüncülerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?

- Evet, ise neden? Birkaç örnek veriniz.

-Hayır, ise neden?

3. Öğretmen olarak atandığınız okullarda, TOM modeli ile derslerinizi düzenleyip uygulama yapar mısınız?

**Ek-7: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)**

Ölçeğin kullanım hakkı <https://www.insightassessment.com/> aittir. Uygulama ve analizler online yapılmaktadır. Ölçeğin paylaşılması uygun bulunmadığından, Ölçeğin bir kaç maddesi aşağıdaki gibidir.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<b>1</b>	Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
<b>2</b>	İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
<b>3</b>	Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
<b>4</b>	Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
<b>5</b>	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6

**Ek-8: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT)**

Ölçeğin kullanım hakkı <https://www.insightassessment.com/> aittir. Uygulama ve analizler online yapılmaktadır. Ölçeğin paylaşılması uygun bulunmadığından, Ölçeğin bir kaç maddesi aşağıdaki gibidir.

**5. “Ezerniyanlar yalan söyler.” ifadesi aşağıdakilerden hangisi ile aynı anlamdadır?**

- Eğer herhangi bir kişi Ezerniyan ise, o halde o kişi yalancıdır.
- Eğer herhangi bir kişi yalancı ise, o halde o kişi Ezerniyanıdır.
- Yalan söyleyen ve Ezerniyan olan en az bir kişi vardır.
- Ezerniyan olmadıkları sürece insanlar yalan söylemezler.
- Yukarıdakilerin hepsi aynı şeyi ifade etmektedir.

**19. Bahçe bitkileri hakkında ders veren bir botanikçinin, “Gül pek çok renkte karşımıza çıkabilir.” Dediğini varsayın. Bu iddianın en iyi yorumu hangisi olabilir?**

- Bir gülün birden fazla rengi vardır.
- Birden fazla rengi olan bir şey vardır ve o bir güldür.
- Bütün güller birden fazla renklidir.
- Her gül aynı renk değildir.
- Yukarıdakilerin hepsi aynı derecede kabul edilebilir yorumlardır.

**31. Her kar yağdığında caddelerin ve kaldırımların ıslandığını ve kayganlaştığını varsayın. Varsayılan bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olmalıdır.**

- Eğer kaldırımlar ve caddeler kaygan ya da ıslak ise, kar yağıyordu.
- Eğer kar yağmıyorsa caddeler ve kaldırımlar kaygan değildir.
- Eğer kaldırımlar ıslak ya da caddeler kaygan ise, kar yağıyordu.
- Eğer kaldırımlar kaygan fakat caddeler kuru ise, kar yağmıyordu.
- Kar yağarken kaldırımlar ıslak ve caddeler kaygandır.



**Ek-9: Kişisel Bilgi Formu**

- 1- **Cinsiyetiniz** Kadın  Erkek
- 2- **Yaşınız** 18-20 yaş  21-23 yaş  24-26  27 ve üzeri
- 3- **Anne eğitim durumu:** Okur-yazar değil  İlkokul  Ortaokul   
Lise  Üniversite  Lisans üstü
- 4- **Baba eğitim durumu:** Okur-yazar değil  İlkokul  Ortaokul   
Lise  Üniversite  Lisans üstü
- 5- **Güncel not ortalamanız:** \_\_\_\_\_
- 6- **Aktif olarak spor yapıyor musunuz?** Evet  Hayır

**Ek-10: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Uygulama İzni**

*Advancing Thinking Worldwide*

March 7, 2019

Ezel Nur Korur:

This letter is to confirm that you've been approved by Insight Assessment to purchase individual use licenses of the CCTST for use in your dissertation. Please note that no actual CCTST items can be published in your dissertation in any way. However, sample items from our website and anything found in the instrument manual can be included. Please see our website for full privacy and security details and feel free to contact me directly with any questions.

Best,

James Morante  
Chief of Staff  
Insight Assessment  
*Measuring Thinking Worldwide*

**Ek-11:** Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Uygulama İzni

*Advancing Thinking Worldwide*

March 6, 2019

Ezel Nur Korur:

This letter is to confirm that you've been approved by Insight Assessment to purchase individual use licenses of the CCTDI for use in your dissertation. Please note that no actual CCTDI items can be published in your dissertation in any way. However, sample items from our website and anything found in the instrument manual can be included. Please see our website for full privacy and security details and feel free to contact me directly with any questions.

Best,

James Moranté  
Chief of Staff  
Insight Assessment  
*Measuring Thinking Worldwide*

## Ek-12: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçeye Uyarlama Çalışması Hakkında Ek

11 03 2019

Gmail - CCTDI



CCTDI

Dogan Kokdemir  
Alın: ezel nur korur

8 Mart 2019 10:32

Critical Thinking - Eleştirel Düşünme  
(An Important Information for Turkish Researchers)

Eleştirel düşünme konusunda çalışmak ve çalışmalarında CCTDI'yi kullanmak isteyen araştırmacıların dikkatine: 38s konusu ölçek 2013 yılında lisanslı olarak Türkçe'ye çevrilmiş durumda. Bu nedenle, bu ölçeği kullanmak istiyorsanız <http://www.insightassessment.com/> adresine başvurmanız ve lisanslı Türkçe versiyonunu kullanmanız gerekmektedir. Ben bu ölçeği 2003 yılında kullandığımda böyle bir lisans ya da kullanabileceğim bir Türkçe versiyonu maalesef bulunmamaktaydı ancak artık var ve doğal olarak şirket bu kullanımlarla ilgili kendilerine müracaat edilmesini istiyor. Aradan 10 yıldan fazla bir süre geçtiğini de düşünerek olursanız yeni versiyonunu kullanmanızda yarar olacaktır. Ölçeğin kullanımı ile ilgili bundan sonra, araştırmacılara yardımcı olamayacağımı üzülerek bildirmek zorundayım. Lütfen sorularınızı yukarıda belirtilen internet sitesi yardımıyla ilgililere iletiniz. Not: Şirketle herhangi bir hukuki ya da ticari bağım bulunmamaktadır. Bu bilgiyi yasal ve etik bir sorumluluk olarak paylaşıyorum.

-----  
Prof. Dr. Doğan Kokdemir  
Başkent Üniversitesi Psikoloji Bölümü

## Ek-13: TOM ders planları

<b>DERS PLANI 1</b>	
<b>Ders</b>	1
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	Basketbol branşına özgü kuralları sorgular. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.
<b>Temel Beceriler</b>	Top tutma, pas ve şut.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Taktiksel Oyun Modeli, demonstrasyon, soru cevap ve düz anlatım.
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği.
<b>Ders Alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.
<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Taktiksel Problem:</b> Potaya hücum etmek. <b>Dersin Odağı:</b> Potadan belli mesafe uzaklıktan şut atmak. <b>Amaç:</b> Gelen pası alarak potaya dönüp, doğru şekilde şut atmak.	
<b>Isınma (10 dk.)</b>	3 dakika hafif tempoda koşu ardından 2 dakika top sürerek koşu yapılarak lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketleri yapılır.
<b>Oyun (15 dk.)</b>	<b>Oyun</b> 7 x 7 yarı saha oyun oynanması. – Öğretmen öncelikle öğrencileri 7'şerli 4 gruba ayırır. Grupları rastgele birbiri ile eşleştirir. 15 dakikalık yarı saha sayı alma maçı oynayacaklarını söyler. Mümkün olduğunca çok sıklıkta sayı alınmasını ister ve oyunculara şut atmadan önce art arda üç pasın tamamlanması gerektiğini, her şut denemesinin 1, her isabetli basketin 2 puan alacağını söyler. Oyunun her seferinde yarı sahadan başlatılmasını ve top sürmenin yasak olduğunu belirtir. – Oyunların bitiminde öğretmen topun elde tutulma süresi ve bir takımın kaç saniye hücum süresi olduğunu buldurmaya yönelik sorular yöneltir. Cevaplar alınır, doğru cevaba ulaşıldığında sorgulama bölümüne geçilir.

<p><b>Sorgulama</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğrencilere taktiksek farkındalık kazandırmak için soruların yöneltilmesi. S: Oyunun amacı neydi? C: Mümkün olduğunca fazla sayı almak. S: En çok sayını sahanın neresinden attın? C: Potaya yakın yerdeni S: Neden potaya yakın şut atmak, uzaktan atmaktan daha iyidir? C: Sayı alma ihtimalinin daha yüksek olmasından. S: Sayı alma şansını arttırmak için başka ne yapabilirsin? C: Doğru atış formatını kullanırım. Hedef olarak panyayı kullanabilirim.</p>
<p><b>Uygulama</b> (25 dk.)</p>	<p>Öğretmen şut tekniğini öğrencilere gösterir. Öğrenciler ile şut becerisini geliştirmek için pratik uygulamalar yapılır. <b>Alıştırma 1</b> Öğretmen doğru şut tekniğini kullanarak topu hedefe göndermenizi istiyorum diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder. Öğrenciler 2'şerli eş olurlar, her öğrenci şut tekniğini kullanarak önce sandalyede oturarak at-tut yapar, daha sonra dizleri üzerinde at-tut yapar ve ardından yere konmuş hedefe şut atar, eşi yerden seken topu doğru bir pas ile tekrar şut atan arkadaşına verir. Öğretmen komut vererek eşlerin değişmesini sağlar. Öğretmen öğrencilerden temel duruşu gösterirken, şut çekerken <b>SDKH</b> yi hatırlamasını ister. <b>Sağlam dur- Dirsek topun altında- Kolu uzat- Hedef hizasını takip et</b> komutunu vererek geri bildirim, dönüt ve düzeltmeleri verir. <b>Alıştırma 2</b> Öğretmen her öğrencinin bir arkadaşı ile eşleşmesini istedikten sonra, potanın etrafında işaretlenmiş, 5 noktadan (1-2,5 metre) 3'er şut atmasını ister. Eşleştikleri oyuncuların ribaunt alarak arkadaşına doğru pas atmasını ister. Her öğrencinin amacı her üç atıştan ikisini sayı yapmaktır. Öğretmen gerekli dönüt ve düzeltmeleri verir ve yeni oyuna geçilir.</p>
<p><b>Oyuna Dönüş</b> (20 dk.)</p>	<p><b>Oyuna Dönüş</b> 7 x 7 yarı saha oyun oynanması. - Öğretmen öncelikle öğrencileri 7'şerli gruplara ayırır. Grupları rastgele birbiri ile eşleştirir. 15 dakikalık yarı saha sayı alma maçı oynayacaklarını söyler. Mümkün olduğunda çok sıklıkta sayı alınmasını ister ve oyunculara şut atmadan önce art arda üç pasın tamamlanması gerektiğini, her şut denemesinin 1, her isabetli basketin 2 puan alacağını söyler. Oyunun her seferinde yarı sahadan başlatılmasını ve top sürmenin yasak olduğunu belirtir. - Öğretmen öğrencilere pas almak için yer değiştir, üç pası tamamladıktan sonra şut at, potaya yakın pozisyonda pas almaya çalış şeklinde açıklamalarda bulunur. Her gruptan galip çıkanlar ile eşleşmeler yapılarak oyun sürdürülür. Daha sonra değerlendirmeye geçilir.</p>
<p><b>Değerlendirme</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen şut becerisi ile ilgili önemli noktaları yeniden özetler. Etkili şut atabilmek için neler yapılması gerektiğine dair soru cevap yöntemiyle tartışılmasını sağlar. Soğuma egzersizleri yapılarak ders bitirilir.</p>

<b>DERS PLANI 2</b>	
<b>Ders</b>	2
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Üçlü tehdit, top tutma ve pas.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Taktiksel Oyun Modeli, demonstrasyon, soru cevap ve düz anlatım.
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği.
<b>Ders Alanı</b>	Spor salonu
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<p><b>Taktiksel Problem:</b> Topa sahip olmak.</p> <p><b>Dersin Odağı:</b> Topsuz alan hamlesi, top kullanma becerisi ve pas hatları oluşturmak.</p> <p><b>Amaç:</b> Pas verecek oyuncuya el ile nereye pas atacağını göstermek. Üçlü tehdit pozisyonunda pası almak. Pas vermeden önce topla rakibi şaşırtmak. Eller ile hedefi göstererek sert bir pas atmak.</p>	
<b>Isınma (10 dk.)</b>	3 dakika hafif tempoda koşulur, ardından 2 dakika top sürerek koşulur sonrasında lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketleri yapılır.
<b>Oyun (15 dk.)</b>	<p><b>Oyun</b></p> <p>7 x 7 yarı basketbol oyununun oynanması.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen öncelikle öğrencileri 7'şerli gruplara ayırır. Grupları rastgele birbiri ile eşleştirir. 15 dakikalık yarı saha sayı alma maçı oynayacaklarını söyler. Şut atmadan önce art arda üç pasın tamamlanması gerektiğini, her şut denemesinin 1, her isabetli basketin 2 puan alacağını söyler. Oyunun her seferinde yarı sahadan başlatılmasını ve top sürmenin yasak olduğunu belirtir.</li> <li>- Oyunların bitiminde öğretmen şu anda yarı sahada oynuyorsunuz, tam sahada oynamış olsaydınız topu kaç saniyede rakip alana taşıyacıklarını buldurmaya yönelik sorular yöneltir. Cevaplar alınır, doğru cevaba ulaşıldığında sorgulama bölümüne geçilir.</li> </ul>

<p><b>Sorgulama</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğrencilere taktiksek farkındalık kazandırmak için soruların yöneltilmesi. S: Oyunun amacı neydi? C: Şut atmadan önce 3 pası tamamlamak. S: Şut atmadan önce defansın senden topu almaması için ne yaptın? C: Topu korumak için vücudumu ve kollarımı kullandım, pas aldatması ve adım aldatması kullandım, pivot ayağımın üzerinde dönüşler yaptım. S: Takım arkadaşlarının senin pas istediğini anlamaları için herhangi bir işaret kullandın mı? C: Pas verecek oyuncunun nereye pas vereceğini anlaması için elimle işaret ettim. S: Pas almak için başka hangi hareketleri kullandın? C: Yer değiştirdim, adım aldatmaları kullandım.</p>
<p><b>Uygulama</b> (25 dk.)</p>	<p><b>Alıştırma 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Öğretmen top tutma ve paslar ile ilgili genel bilgileri anlatır. Öğrencilerin 2'şerli eş olarak öğretmenin verdiği komutlar ile sırasıyla göğüs pas, yerden sektirmeli pas, baş üstü pas, çengel pas becerilerini uygulamalarını ister. Öğretmen gerekli dönüt ve düzeltmeleri verir.</li> <li>– Bu uygulamadan sonra öğretmen öğrencilerin 2 şerli eşleşmelerini ister, pas seçiminde serbest bırakıp istedikleri pası arkadaşlarına vermelerini ister. Daha sonra 4 erli eşleşmelerini ister ve öğretmenin komutla söylediği pas çeşidini uygulayarak, pasveren oyuncular kendi grubunun arkasına geçer.</li> <li>– Öğretmen öğrencilere pas öncesi çeşitli aldatma hareketleri yapabileceklerini söyler ve pas aldatması ve vücut aldatmasını öğrencilere gösterir ve pas vermeden önce bu aldatmaları yaparak pas vermelerini ister.</li> <li>– Öğretmen pas alan oyuncuya pası almak için bir hedef göstermesini ister ve pası üçlü tehdit pozisyonunda almaları gerektiğini söyler. Öğrencilerin karşılıklı olarak bu şekilde çalışmasını sağlar (Pas atan oyuncu: istediği pası yapar, pastan önce bir pas aldatması veya vücut aldatması yapar. Pası alan oyuncu: pas alacağı yeri eliyle gösterir, pas aldıktan sonra üçlü tehdit pozisyonuna geçer).</li> </ul> <p><b>Alıştırma 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Öğretmen sahada oyun kurucu, forvet, kenar çizgi, kanat, yüksek ve alçak gönderi noktalarını bantla işaretler. Ardından Oyuncuların 5x5 oyunda pas yaparak işaretlenmiş bölgelerde yer değiştirerek pas pratiği yapmalarını ister. (Topu alan oyuncu pas veren oyuncu için hedef gösterir, topu üçlü tehdit pozisyonunda karşılar ve zıplar, pas vermeden önce top ya da ayak aldatmacası yapar.)</li> <li>– Öğretmen 10 pastan sonra ya da 2 dk. dan sonra hücum ve savunmanın yer değiştirmesini söyler, süre boyunca devam edilir.</li> </ul>
<p><b>Oyuna Dönüş</b> (20 dk.)</p>	<p><b>Oyun</b> 4 x 4 yarı saha oyun oynanması.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Öğretmen öncelikle öğrencileri 4'erli gruplara ayırır. Grupları rastgele birbiri ile eşleştirir. 5 dakikalık yarı saha sayı alma maçı oynayacaklarını söyler. Şut atmadan önce art arda üç pasın tamamlanması gerektiğini, her şut denemesinin 1, her isabetli basketin 2 puan alacağını söyler. Oyunun her seferinde yarı sahadan başlatılmasını ve top sürmenin yasak olduğunu belirtir.</li> <li>– Öğretmen öğrencilere pas almak için el ile işaret kullanmalarını, üçlü tehdit pozisyonunda top almalarını, pas vermeden önce top ya da ayak aldatmaları yapmalarını söyler.</li> </ul>
<p><b>Değerlendirme</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen pas becerisi ile ilgili önemli noktaları yeniden özetler. Etkili pas atabilmek için neler yapılması gerektiğini soru cevap yöntemiyle tartışılmasını sağlar. Soğuma egzersizlerinin yapılarak dersi bitirir.</p>



<b>DERS PLANI 3</b>	
<b>Ders</b>	3
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Pas, top tutma ve şut
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Taktik Oyun Yaklaşımı, demonstrasyon, soru cevap ve düz anlatım
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği.
<b>Ders Alanı</b>	Spor salonu
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<p><b>Taktiksel problem:</b> Topa sahip olmayı sürdürme.  <b>Dersin odağı:</b> Topsuz alanda pas hatları oluşturma.  <b>Amaç:</b> oyuncu pas almak için hızlı kat, aldatma, yer değiştirme hareketlerini kullanması.</p>	
<b>Isınma (10 dk.)</b>	3 dakika hafif tempoda koşulur, ardından 2 dakika top sürerek koşulur sonrasında lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketleri yapılır.
<b>Oyun (15 dk.)</b>	<p><b>Oyun</b>  7x7 topa sahip olma oyununun oynanması.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmenin 5 defa peş peşe pas yapmanızı istiyorum diyerek öğrencileri hedeften haberdar etmesi. Öğretmenin 5 ardışık olarak her 5 pasta 1 puan, her başarılı baskette 2 puan alacaksınız diyerek oyunu anlatması. Öğretmenin top sürmenin yasak olduğunu ve şuttan önce 5 pası tamamlamak zorunda olduğunu ve 5 pastan sonra atış denemesinin zorunlu olduğunu öğrencilere açıklaması.</li> <li>- Öğretmenin boyalı alanda bir hücum oyuncusunun kaç saniye kalabileceğini öğrencilere sorması ve soru cevap yöntemiyle uygun cevabın bulunması.</li> </ul>

<p><b>Sorgulama</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmenin taktiksel farkındalığı yaratmak için öğrencilere sorular yöneltilir. S: Bu oyunun amacı nedir? C: Şuttan önce 3 pası tamamlamak. S: Ardışık üç pas yapmak için ne yaptın? C: Boş alan yarattım ve savunmadan kaçtım. S: Savunmadan nasıl uzak kalmayı başardın? C: Yer değiştirme ve aldatmaları kullanarak.</p>
<p><b>Uygulama</b> (25 dk.)</p>	<p><b>Alıştırma 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmenin pas alanı yaratmak ve pas almak için aldatma ve yer değiştirme hareketlerini kullanmanızı istiyorum diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder.</li> <li>- Öğretmen 5 hücum bölgesini işaretler ve öğrencilerden bu bölgelerde 4x4 oyunda pas pratiği yapmalarını ister.</li> <li>- Oyun serbest atış noktasından başlatılır. Öğrencilerin oyun kurmasına izin verilir, takım arkadaşlarının kat etmeleri, pas için boş alan yaratmaları istenir.</li> <li>- Öğretmen öğrencilerin 5 hücum bölgesinde yer değiştirerek pas pratiği uygulamalarını ister. Burada amaç pas hattı oluşturmak ve gelecek pası üçlü tehdit pozisyonunda beklemektir. Oyuncu pas vermeden önce şaşırtma yapmak zorundadır. Birbirleriyle işaretleşmek zorundadır. 10 pas yapan takım 1 puan alır. Süre el verdiğince devam edilir.</li> </ul> <p><b>Alıştırma 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aynı oyun tekrar oynanır fakat öğrencilerin <u>pota altından</u> şut atmasına izin verilir. Öğretmen daha hızlı pas alanı oluşturulmasını, daha hızlı kat edilmesini belirtir ve topu almak için işaret ile pas isteyin, üçlü tehdit pozisyonunda pas alın, pastan önce pas aldatma yapın, çabuk yer değiştirin diyerek dönüt verir.</li> </ul>
<p><b>Oyuna Dönüş</b> (20 dk.)</p>	<p><b>Oyuna dönüş</b> 4x4 topa sahip olma oyunu. Öğretmen topa sahip iken 3 pası tamamlamanızı istiyorum diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder. Öğretmenin şuttan önce</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en az 3 pas yapacaksınız ve</li> <li>- her üç pasa 3 puan,</li> <li>- her baskette 1 puan ve</li> <li>- her üç ardışık topa sahip olmaya 5 puan kazanacaksınız diyerek oyun kurallarını açıklar.</li> </ul>
<p><b>Değerlendirme</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen pas becerisi ile ilgili önemli noktaları yeniden özetler. Etkili pas atabilmek için neler yapılması gerektiğini soru cevap yöntemiyle tartışılmasını sağlar. Soğuma egzersizlerinin yapılarak dersi bitirir.</p>

<b>DERS PLANI 4</b>	
<b>Ders</b>	4
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Top sürme, pas ve şut.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Taktik Oyun Yaklaşımı, demonstrasyon, soru cevap ve düz anlatım.
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği.
<b>Ders Alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<p><b>Taktiksel problem:</b> Hücum anında boşluğu kullanabilme.</p> <p><b>Dersin odağı:</b> Pas verebilecek konuma gelmek için top sürme.</p> <p><b>Amaç:</b> Uygun top sektirme tekniğini kullanma, vücudunu savunma oyuncu ile topun arasına yerleştirme, pas hatları oluşturmak için yeniden nerelere konumlanacağını tespit etme.</p>	
<b>Isınma (10 dk.)</b>	3 dakika hafif tempoda koşulur, ardından 2 dakika top sürerek koşulur sonrasında lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketleri yapılır.
<b>Oyun (15 dk.)</b>	<p><b>Oyun</b></p> <p>7x7 yarı saha oyun oynama.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen top sürmeden en çok sayı alanın oyunu kazanacağını belirtir. Oyuncular şut atmadan önce art arda 3 pas yapmalıdırlar, eğer pota altından şut atacak kişiye pas vermediler ise, hücum hakları biter. Çünkü şutun ancak pota altından atılacağını söyler.</li> <li>- Öğrenciler toplu alanda aktif savunma, topsuz alanda mücadele savunması yaparlar, hiçbir şekilde topa müdahale yoktur.</li> </ul>

<p><b>Sorgulama</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmenin taktiksel farkındalığı yaratmak için öğrencilere sorular yöneltilir. S: Neden top sürmeden sayı almak zordur? C: Tüm takım arkadaşlarım savunma tarafından engelleniyor olabilir. S: Oyuncular takım arkadaşları savunma tarafından engellenmiş ise ne yapabilirler? C: Topsuz alandakilerin kat yaparak boşa çıkmalarını beklerken, top sektirebilirler. S: Topsuz alandaki oyuncular, pas hatları oluşturmak için ne yapabilirler? C: Kat verme, şaşırtma ve çalım tekniklerini kullanabilirler.</p>
<p><b>Uygulama</b> (25 dk.)</p>	<p><b>Alıştırma 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen sahaya hunileri zig-zag şeklinde yerleştirir. Öğrencilerin hücum ve savunma olarak 2'şerli eş olmalarını ister. Öğretmenin şimdi bu hunilerde topa müdahale etmeyen savunmaya karşı top sürmenizi ve yön değiştirmenizi istiyorum diyerek öğrencilere çalışmanın amacını söyler.</li> <li>- Öğretmen çalışmayı açıklar; sahaya zig-zag olarak dizilmiş hunilerde hücum oyuncusunun top sürmesi ve savunma oyuncusunun kayma adımları ile hücum oyuncusuna eşlik etmesi gerekiyor. Öğretmenin sağa giderken sağ el ile sola giderken sol el ile top süreceğiz, karşıya bakarak, hunilerin sonuna kadar top süreceğiz, savunma oyuncusundan topu korumak için top sürmediğin el ile topu koruyacağız şeklinde ip uçlarını öğrencilere verir. Daha sonra pota altına gelindiğinde durarak şut atılmalı şeklinde öğrencilere bilgi verir.</li> </ul> <p><b>Alıştırma 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmenin şimdi sizden 2x1 oyunda top sürerek pozisyon yaratmanızı ve eğer topsuz iseniz pas yolu yaratmanızı istiyorum diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder.</li> <li>- Öğrencilerin 2-2-1 şeklinde potalara yerleşmeleri ve oyunun oyun kurucu bölgesinde başlatılması sağlanır.</li> <li>- Toplu oyuncunun pas atabilmek için top sürmeyi kullanması, pas vermesi ve uygun ise şut atması gerektiği ve 3şut girişiminden sonra görevlerin değişeceği bildirilir.</li> <li>- Öğretmen, savunma ve top arasına vücudunu koy, çabuk yer değiştir, hücum oyuncusunun aldatma girişimini izle, oyunu oku ve tahmin gibi ip uçlarını öğrencilere verir.</li> </ul>
<p><b>Oyuna Dönüş</b> (20 dk.)</p>	<p><b>Oyuna dönüş</b> 7x7 yarı saha oyun oynama.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen her oyuncunun topu aldıktan sonra 3 kere top sektirebileceklerini söyler. Bu zaman diliminde arkadaşlarının boşa kaçmaları gerektiğini belirtir ya da potaya sokulmak için top sürüp sayı atmaya çalışabileceklerini belirtir.</li> <li>- Öğretmen şutlar sadece pota altından atılır. Yine 3 pas yapmadan şut atmak yasaktır şeklinde bildirim verir.</li> <li>- Öğretmen öğrencilere toplu alanda aktif savunma, topsuz alanda mücadele savunması yapacaklarını, hiçbir şekilde topa müdahale etmeyeceklerini söyleyerek kuralları belirtir.</li> </ul>
<p><b>Değerlendirme</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen top sürme ile ilgili önemli noktaları yeniden özetler. Potaya sokulmak için neler yapılması gerektiğini soru cevap yöntemiyle tartışmaya açar. Soğuma egzersizlerinin yapılarak dersin bitirilmesini sağlar.</p>

<b>DERS PLANI 5</b>	
<b>Ders</b>	5
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Top sürme, şut ve pas.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Taktik Oyun Yaklaşımı, demonstrasyon, soru cevap ve düz anlatım.
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği.
<b>Ders Alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<p><b>Taktiksel problem:</b> Potaya hücum etmek.</p> <p><b>Dersin odağı:</b> Sayı almak için ver kaç kullanmak.</p> <p><b>Amaç:</b> Kandırma, pas verme ve potaya doğru kat yapma, kat yapan oyuncuya zamanında pas verebilmek, sert pas verebilmek.</p>	
<b>Isınma (15 dk.)</b>	5 dakika hafif tempoda koşulur, ardından 5 dakika top sürerek koşulur. Lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketleri yapılır.
<b>Oyun (15 dk.)</b>	<p><b>Oyun</b></p> <p>7x7 yarı saha en yüksek skoru alma oyunu oynanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen burada topsuz alandaki oyuncuların, pota alanı içerisinde boşa çıkmaya çalışacaklarını anlatılır.</li> <li>- Öğretmen en çok skoru almanızı istiyorum diyerek hedeften haberdar eder. Bunun için serbest atış çizgisi ile yarı saha arasında sadece paslaşma, serbest atış çizgisi hizasında ise top sürülebileceğini söyleyerek oyunu başlatır.</li> </ul>

<p><b>Sorgulama</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmenin taktiksel farkındalığı yaratmak için öğrencilere sorular yönelir.  S: Topsuz alandaki oyuncular, pota alanı içinde nasıl boşa çıkabilirler?  C: Pas vermenn ardından kat yaparak ya potanın uzağına doğru ayak aldatmacası yaparak ya da potaya süratle koşarak boşa çıkabilirler.  S: Savunma oyuncusunun senin ve topun arasına girmesine nasıl engel olursun?  C: Güçlü bir ayak oyunu kullandım, (Jab step, crossover step) ya da potaya doğru süratle ilerledim.  S: Potaya sokulmadan önce neyi düşünmen gerek?  C: Topun ve diğer savunma oyuncularının konumunu.</p>
<p><b>Uygulama</b> (25 dk.)</p>	<p><b>Alıştırma 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen öğrencilerin basketbol potalarında 4 gruba ayrılarak 3'erli eş olmaları ve birinin savunma 2 sinin hücum oyuncusu olmasını söyler. Eslerden birinde top olmasını söyler.</li> <li>- Şimdi güçlü bir şekilde top sürmenizi ve ver kaç yaparak, potaya sokularak, şut atmanızı istiyorum diyerek çalışmanın amacını belirtir.</li> <li>- Öğretmen eşleşilen kişilerin topa dokunmadan savunma yapacağını, bir sonraki uygulamada hücum ve savunmanın yer değişeceğini belirtir.</li> <li>- Öğretmen çalışmada güçlü şekilde top sürülmesini ve potaya sokularak sıçrayıp durup isabetli şut atılmasını istediğini söyler. Panyaya vurdurarak şut atmanın isabetli atış olabileceği konusunda dönüt verir.</li> </ul> <p>Daha sonra taktiksel farkındalığı arttırmak için soru sorulur.  <b>S:</b> Rakip oyuncu seni savunurken ver kaç uygulayabilmek için ne yaptın?  <b>C:</b> Daha fazla kandırma (fake) yaptım, pas hatları oluşturabilmek için top sürdüm, topa sahip olan oyuncuyu desteklemek için boşa kaçtım.</p> <p><b>Alıştırma 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen şimdi 15 saniyede skor üretmenizi istiyorum diyerek öğrencilere çalışmanın amacını belirtir.</li> <li>- Öğrencilerden 2'şerli eş olmalarını ister ve 4 gruba ayrılarak serbest atış çizgisinden başlayacak şekilde 1x1 oyun oynayacaklarını anlatır.</li> <li>- Burada top sürme becerilerini kullanarak rakibi geçip şut atmaya çalışmaları gerektiğini belirtir. Öğretmenin topu aşağıda tut, karşıya bak, tek zamanlı stop kullan, şutu kareye at gibi ipuçları kullanır.</li> </ul>
<p><b>Oyuna Dönüş</b> (20 dk.)</p>	<p><b>Oyuna dönüş</b>  7x7 yarı saha en yüksek skoru alma oyunu oynama.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen en çok skoru almanızı istiyorum, bunun için pota altına yaklaşmak haricinde top sürmek yok, oyuncular sadece potaya sokularak şut çekebilir, topu sektirerek pota altına girmeye çalışın diyerek hedeften haberdar eder.</li> <li>- Her isabetli atış 2, her ver kaç yapılması 1 puandır şeklinde oyunun kuralını açıklar.</li> </ul>
<p><b>Değerlendirme</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen top sürme ve ver kaç ile ilgili önemli noktaları yeniden özetler. Potaya sokulmak için neler yapılması gerektiğini soru cevap yöntemiyle tartışmaya açar. Soğuma egzersizlerinin yapılarak dersin bitirilmesini sağlar.</p>

<b>DERS PLANI 6</b>	
<b>Ders</b>	6
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Perdeleme, top sürme, pas ve şut.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Taktik Oyun Yaklaşımı, demonstrasyon, soru cevap ve düz anlatım.
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği.
<b>Ders Alanı</b>	Spor salonu
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<p><b>Taktiksel problem:</b> Hücum boşluğu oluşturma.  <b>Dersin odağı:</b> Boşluk oluşturmak için perdeleme kullanma.  <b>Amaç:</b> Top süren oyuncunun, savunma oyuncusundan kurtulabilmesi için perdeleme yapma.</p>	
<b>Isınma (15 dk.)</b>	5 dakika hafif tempoda koşulur, ardından 5 dakika top sürerek koşulur. Lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketleri yapılır.
<b>Oyun (15 dk.)</b>	<p><b>Oyun</b>  7x7 yarı saha oyun oynama.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen oyunun amacının topa sahip olan oyuncunun şut atması için ona boş alan oluşturabilmek olduğunu bildirir. Bunun için ona yardımcı olunmasını söyler.</li> <li>- Öğretmen oyunun her zaman farklı oyuncu tarafından başlatılacağını, her oyuncu için perdeleme yapılarak şut atmasının sağlanması gerektiğini belirtir.</li> <li>- Pota altından potaya değen her atış 1, her isabetli atış 2 puan alır şeklinde kurallar açıklandıktan sonra oyuncuların faullerini kendileri vereceğini ve spor ortamında dürüst olunması gerektiği konusunda dikkat çeker.</li> </ul>

<p><b>Sorgulama</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmenin taktiksel farkındalığı yaratmak için öğrencilere sorular yöneltilir. S: Topa sahip olan oyuncuyu şut çekmesi için nasıl boşa çıkarırsın? C: Perdeleme yaparım S: Perdeleme yapan oyuncu için uygun pozisyon nedir? C: Vücut geniş, dizler bükük, kollarda vücudu korumak üzere vücudun üzerinde olduğu pozisyon uygundur. S: Topa sahip oyuncunun perdelemeyi kullanabilmesi için en iyi yol nedir? C: En iyi yol kandırma ve perdelemeden kurtularak topu potaya sürmek ya da şut atmak için boş alan oluşturmaktır.</p>
<p><b>Uygulama</b> (25 dk.)</p>	<p><b>Alıştırma 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen 4 kişilik gruplar oluşturur. Kendi aralarında 2'şerli eşleşmelerini ister.</li> <li>- Daha sonra toplu oyuncuyu savunan oyuncuya, perdeleme yapılacağını belirtir. Perde yapanın devrileceğini ve pas vermesi için kat yapacağını söyler.</li> <li>- Topla başlayanlar yer değiştirir. Her takım 3 kere alıştırma yaptıktan sonra, takımlar yer değiştirir.</li> </ul> <p><b>Alıştırma 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen 4 kişilik gruplar oluşturur. Kendi aralarında 2'şerli eşleşmelerini ister.</li> <li>- Daha sonra bir taraf savunma bir taraf hücum olarak belirlenir. Toplu oyuncuyu savunan oyuncuya perdeleme yapılır. Perde yapan devrilir ve pas vermesi için kat yapar ardından pota yakınından şut atılır.</li> <li>- Diğer oyuncular kat hareketi yapmaya çalışır. Şut denemesinden sonra takımlar yer değiştirir.</li> </ul> <p><b>Dönüt:</b> Sağlam dur Ellerini göğsünde uygun konumda birleştir. Şutu atan oyuncu, kandır, çapraz adım sür ve şut at.</p>
<p><b>Oyuna Dönüş</b> (20 dk.)</p>	<p><b>Oyuna dönüş</b> İlk oyun tekrarlanır. 7x7 yarı saha oyun oynanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen oyunun amacının topa sahip olan oyuncunun şut atması için ona boş alan oluşturabilmek olduğunu belirterek oyuncuya yardımcı olunmasını söyler.</li> <li>- Öğretmen oyunun her zaman farklı oyuncu tarafından başlatılacağını, her oyuncu için perdeleme yapılarak şut atmasının sağlanması gerektiğini belirtir.</li> <li>- Pota altından potaya değen her atış 1, her isabetli atış 2 puan alır şeklinde kurallar açıklandıktan sonra Oyuncuların faullerini kendileri vereceğini ve dürüst olunması gerektiği konusunda dikkat çekilir.</li> </ul>
<p><b>Değerlendirme</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen perdeleme ile ilgili önemli noktaları yeniden özetler. Potaya sokulmak için neler yapılması gerektiğini soru cevap yöntemiyle tartışmaya açar. Soğuma egzersizlerinin yapılarak dersin bitirilmesini sağlar.</p>



<b>DERS PLANI 7</b>	
<b>Ders</b>	7
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Top çalma, topa sahipken savunma yapma.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Taktik Oyun Yaklaşımı, demonstrasyon, soru cevap, düz anlatım .
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği.
<b>Ders Alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<p><b>Taktiksel problem:</b> Topu kaybedince savunma pozisyonuna geçme.</p> <p><b>Dersin odağı:</b> Topa sahipken savunma yapma.</p> <p><b>Amaç:</b> Uygun savunma konumlanması göster, vücudunu savunma oyuncusu ile pota arasına koy ve topu izle, topu yanına alarak topsuz alandaki oyunculara pas hattı oluşturma, ellerinin ve ayaklarının hareketliliğini koru.</p>	
<b>Isınma (10 dk.)</b>	3 dakika hafif tempoda koşulur, ardından 2 dakika top sürerek koşulur, Lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketleri yapılır.
<b>Oyun (15 dk.)</b>	<p><b>Oyun</b></p> <p>7x7 yarı saha oyun oynanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen oyunun amacının topa sahip olan oyuncunun pas vermesine engel olmak olduğunu söyler. Top sürmenin yasak olduğunu, oyuncuların şut atmadan önce en az 3 art arda pas yapılması gerektiğini belirtir. Savunma oyuncuları top çalmalar için 2, başarılı şut için 1 puan alır.</li> </ul>

<p><b>Sorgulama</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmenin taktiksel farkındalığı yaratmak için öğrencilere sorular yöneltilir.  <b>S:</b> Rakip takımın sayı almasını engellemek için en yaptın?  <b>C:</b> Topu yakınımda tuttum ve ikinci bir şansları olmasını diye ribaunt aldım.  <b>S:</b> En çok hangi savunma pozisyonları ve hareketleri hücumun karşısına çıktı ve rakibin sayı almasına engel oldu?  <b>C:</b> Vücudunuzu rakiple hedefin arasında tutmak, topu kenarda tutmak, diğer elimizle top ve rakip arasına bariyer oluşturmak, elleri ve ayakları aktif kullanmak  <b>S:</b> Topa sahip oyuncunun pas vermesini nasıl engelledin?  <b>C:</b> Potansiyel pas hatlarını kısıtlamak için baskı yaptım, oyuncuyu topla beraber tuttum, ellerimi blok yapmak için kullandım.</p>
<p><b>Uygulama</b> (25 dk.)</p>	<p><b>Alıştırma 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen 3 kişilik gruplar oluşturur. İşaretlenmiş bölgelere öğrencileri yerleştirir. 2*1 kişilik oyun kurulacağını söyler.</li> <li>- Hücum oyuncuları top sürerek paslaşma yapar ve savunma oyuncusunun serbest atış bölgesine geldiğinde topu çalıp kaçmasına izin verilir ve hücum oyuncuları önüne geçerek atış yapması engellemeye çalışılır.</li> </ul> <p><b>Alıştırma 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen öğrencilerden basketbol dip çizgisine 4 ayrı grup şeklinde sıraya geçmelerini ister.</li> <li>- Ardından öğretmenin komutu ile voleybol çizgisine alçak top, komut ile basketbol yarı sahasına yüksek top ve yine komut ile alçak top, yüksek top şeklinde top sürülmesini ister.</li> </ul>
<p><b>Oyuna Dönüş</b> (15dk.)</p>	<p><b>Oyuna dönüş</b> 7x7 yarı saha oyun oynanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen oyunun amacının topa sahip olan oyuncunun pas vermesine engel olmak olduğunu söyler.</li> <li>- Top sürmenin yasak olduğunu, oyuncuların şut atmadan önce en az 3 art arda pas yapılması gerektiğini belirtir. Savunma oyuncuları top çalmalar için 2, başarılı şut için 1 puan alır.</li> </ul>
<p><b>Değerlendirme</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen top çalma ile ilgili önemli noktaları yeniden özetler. Topa sahipken savunma yapmak için neler yapılması gerektiğini soru cevap yöntemiyle tartışmaya açar. Soğuma egzersizlerinin yapılarak dersin bitirilmesini sağlar.</p>

<b>DERS PLANI 8</b>	
<b>Ders</b>	8
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Savunma Boşluğu yaratma, Adam adama savunma.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Taktik Oyun Yaklaşımı, demonstrasyon, soru cevap, düz anlatım.
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği.
<b>Ders Alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<p><b>Taktiksel problem:</b> Savunma boşluğu.  <b>Dersin odağı:</b> Adam adama savunma.  <b>Amaç:</b> Perdeleme yapmak için işaret vermek. Perdeleme yapanların etrafından dolaşmak ve oyuncuyla birlikte kalmak. Rakibin boşta kalıp şut atmasını engellemek.</p>	
<b>Isınma (10 dk.)</b>	3 dakika hafif tempoda koşulur, ardından 2 dakika top sürerek koşulur, alider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketleri yapılır.
<b>Oyun (15 dk.)</b>	<p><b>Oyun</b>  7x7 yarı saha oyun oynama</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Öğretmen oyunun amacının rakibe sayı vermemek için adam adama savunma yapmak olduğunu söyler. Hücum ederken sayı almak için perdeleme yapılmasını her başarılı perdeleme girişiminin 1 sayı olduğunu, hücum anında her art arda 3 pasın 1 puan olduğunu ve top sürmenin sadece 3 sayılıklı atış çizgisinin içerisinde potaya sokulurken olduğunu söyler.</li> <li>– Oyucular faullerini kendileri sayar 5 faul yapan oyuncu oyundan çıkar.</li> </ul>

<p><b>Sorgulama</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen taktiksel farkındalığı yaratmak için öğrencilere sorular yöneltir.  <b>S:</b> Adam adama savunmanın avantajları nelerdir?  <b>C:</b> Tüm oyuncular yakında tutulur, bu top çalma şansını artırır ve bütün savunma oyuncuları da kendi sorumluluklarını bilir.  <b>S:</b> Peki dezavantajları nelerdir?  <b>C:</b> Savunma potanın çok uzağında dağılabilir. Eşit becerilere sahip oyuncuları eşleştirmek zordur.  <b>S:</b> Adam adama savunmada takım arkadaşlarına nasıl yardım edebilirsin?  <b>C:</b> Bir perdeleme kurulduğunda takım arkadaşlarıma haber veririm ve sayı alma tehlikesi olan rakibi tutarım.  <b>S:</b> Perdelediğimde ne yapman gerekir?  <b>C:</b> Tuttuğun oyuncuyla birlikte kalabilmek için perdelemenin etrafında dolaşman gerekir.</p>
<p><b>Uygulama</b> (25 dk.)</p>	<p><b>Alıştırma 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen öğrencilerden 4 kişilik gruplar oluşturmasını ister. Sırasıyla 2 hücum 1 savunma oyuncusu olacaklarını ve ilk önce önden perdeleme daha sonra arkadan perdeleme ve son olarak yandan perdeleme çalışması yapacaklarını söyler.</li> </ul> <p><b>Alıştırma 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen öğrencilerden 4 kişilik gruplar oluşturmasını ister. 2 kişi hücum 2 kişi savunma olur. Toplu oyuncuyu savunan oyuncuya hücum oyuncularından birinin perdeleme yapmasını ister. Perde yapan devrilir ve perde yapan oyuncuya pas verilmesini söyler.</li> </ul>
<p><b>Oyuna Dönüş</b> (20 dk.)</p>	<p><b>Oyuna dönüş</b> 7x7 yarı saha oyun oynama.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen oyunun amacının rakibe sayı vermemek için adam adama savunma yapmak olduğunu söyler. Hücum ederken sayı almak için perdeleme yapılmasını her başarılı perdeleme girişiminin 1 sayı olduğunu, hücum anında her art arda 5 pasın 1 puan olduğunu ve top sürmenin sadece 3 sayılık atış yayının içerisinde potaya sokulurken olduğunu söyler.</li> <li>- Oyuncular faullerini kendileri sayar 5 faul yapan oyuncu oyundan çıkar.</li> </ul>
<p><b>Değerlendirme</b> (5 dk.)</p>	<p>Öğretmen adam adama savunma ile ilgili önemli noktaları yeniden özetler. Adam adama savunma yapmak için neler yapılması gerektiğini soru cevap yöntemiyle tartışmaya açar. Soğuma egzersizlerinin yapılarak dersin bitirilmesini sağlar.</p>

## Ek-14: DÖM Ders Planları

<b>DERS PLANI 1</b>	
<b>Ders</b>	1
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<p>9. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</p> <p>10. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</p> <p>11. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</p> <p>12. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</p> <p>13. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</p> <p>14. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</p> <p>15. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</p> <p>16. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</p>
<b>Temel Beceriler</b>	Basketbol kuralları, top tutma.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Doğrudan öğretim modeli (Gösterip Yaptırma, Komut, Soru-cevap, Alıştırma).
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği, renkli tabaklar, çalışma yaprağı.
<b>Ders alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.

<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Giriş</b>	<p>Yoklama alınır ve selamlama yapılır.</p> <p>Öğretmen bu hafta basketbolda oyun kuralları ve top tutma becerisini öğreneceğiz diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder.</p> <p>Önceki öğrenmelerini hatırlatmak amacı ile düşünmelerini sağlayarak kurallar hakkında neler biliyorsunuz sorusunu yöneltir.</p> <p>Daha sonra 5 dakika hafif tempoda koşu, ardından 5 dakika top sürerek koşu, ardından lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketlerinin yapılmasını sağlar.</p>
<b>Gelişme</b>	<p>Öğretmen basketbol oyun kurallarından bahseder.</p> <p>Öğretmen top tutmanın nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgileri göstererek anlatır.</p> <p>Sunumdan sonra öğretmen, daha önce basketbol oynamış bir öğrenciyi model olarak kullanarak topsuz ve toplu olarak top tutma aşamalarını gösterir. Her aşamadan sonra sınıfça uygulama basamaklarında dikkat edilmesi gerekenler konuşulur.</p>
<b>Etkinlik 1</b>	<p>Öğretmen öğrencilerin 2'şerli eşleştikleri arkadaşlarına düz durarak topu bilekten yukarı beş defa attıktan sonra göndermelerini söyler. On defa yapıldıktan sonra diz çökerek topu on defa yukarı bir defa arkadaşına göndermelerini söyler.</p> <p>Öğrencilerin arasında dolaşarak dönüt ve düzeltmelerini yapar.</p>
<b>Etkinlik 2</b>	<p>Öğretmen öğrencilerden ellerindeki topu pota altında işaretlenen bölgeye kadar bilekten yukarı at tut yaparak yürümelerini, işarete geldiklerinde potaya atmalarını ister. Öğrencilerin arasında dolaşarak dönüt ve düzeltmelerini yapar.</p>
<b>Etkinlik 3</b>	<p>Daha sonra öğrencilere top tutma ile ilgili hazırladığı çalışma yaprağını (Ed. Mirzeoğlu, 2017) dağıtır öğrencilerin 4'erli eşleşerek çalışmalarını ister.</p> <p>Öğrencilerin arasında dolaşarak dönüt ve düzeltmelerini yapar.</p>
<b>Etkinlik 4</b>	<p>Öğretmen öğrencilere on pas oyununu anlatır ve oynanmasını ister.</p>
<b>Sonuç</b>	<p>Öğretmen anlattıklarını hatırlatmak amacıyla öğrencilere basketbol kuralları, topu tutma becerisi ile ilgili sorular yöneltir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişini yapmalarını ister ve soğuma hareketleri ile dersi bitirir.</p>

<b>DERS PLANI 2</b>	
<b>Ders</b>	2
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Tek zamanlı stop, top sürme.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Doğrudan öğretim modeli (Gösterip Yaptırma, Komut, Soru-cevap, Alıştırma).
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği, renkli tabaklar.
<b>Ders alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.

<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Giriş</b>	<p>Yoklama alınır ve selamlama yapılır.</p> <p>Öğretmen bu hafta basketbolda tek zamanlı stop ve top sürme becerisini öğreneceğiz diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder.</p> <p>Önceki öğrenmelerini hatırlatmak amacı ile bir önceki derste yapılanları tekrar eder, düşünmelerini sağlayarak doğrudan öğrenme ortamını sağlar.</p> <p>Daha sonra 5 dakika hafif tempoda koşu, ardından 5 dakika top sürerek koşu, ardından lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketlerinin yapılmasını sağlar.</p>
<b>Gelişme</b>	<p>Öğretmen tek zamanlı stop ve top sürmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgileri teorik olarak anlatır. Önce tek zamanlı stop becerisini kendisi gösterip basketbol oyuncusu bir öğrencinin göstermesini sağlayarak dikkat edilmesi gereken noktaları belirtir. Daha sonra öğrenciler arasından basketbol ile ilgilenen bir öğrenciye alçak ve yüksek top sürdürür bu esnada dikkat edilmesi gereken noktaları hatırlatır.</p>
<b>Etkinlik 1</b>	<p>Öğretmen tek zamanlı stop becerisini gösterir ve topsuz alanda öğrencilere komutla uygulama yaptırır. Daha sonra işaretli bölgelere koşu yaptırıp işarete gelince stop yapılmasını sağlar. Bu esnada öğrencilere dönüt ve düzeltmeler yapar.</p>
<b>Etkinlik 2</b>	<p>Öğretmen basketbol sahası içerisinde serbest dolaşarak yüksek ve alçak top sürülmesini ister. Topa bakılmamasını, boşta kalan kol ile topun korunmasını söyler.</p>
<b>Etkinlik 3</b>	<p>Öğretmen basketbol dip çizgisine öğrencileri gruplandırır ve düdükle sırasıyla işaretli bölgelere kadar alçak top sürüp tek zamanlı stop yapılmasını söyler. Aynı çalışma yüksek top için tekrarlanır. Bu esnada öğrencilere dönüt verir, düzeltmeleri yapar, uygulamada zamana ihtiyacı olan öğrencileri, basketbol becerisini kazanmış öğrencilerle eşleştirip grupla çalışma yapılmasını sağlar.</p>
<b>Etkinlik 4</b>	<p>Öğretmen basketbol dip çizgisinden başlayan guruplara karışık bir şekilde komut vererek top sürüp işaretli bölgede tek zamanlı stop yapılmasını sağlar.</p>
<b>Etkinlik 5</b>	<p>Öğretmen sahaya zig zag şeklinde işaretleri yerleştirip sağa giderken sağ elde sola giderken sol elde slalom yapılarak top sürülmesini sağlar. Kafanın dik gözlerin potaya bakmasını, sadece slaloma gelindiğinde kafanın aşağıya bakabileceğini ve boşta kalan elin topu her zaman koruma pozisyonunda olması gerektiğini belirtir.</p>
<b>Sonuç</b>	<p>Öğretmen anlattıklarını hatırlatmak amacıyla öğrencilere tek zamanlı stop ve top sürme becerileri ile ilgili sorular yöneltilir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişini yapmalarını ister ve soğuma hareketleri ile dersi bitirir.</p>



<b>DERS PLANI 3</b>	
<b>Ders</b>	3
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Pas çeşitleri, top sürme.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Doğrudan öğretim modeli (Gösterip Yaptırma, Komut, Soru-cevap, Alıştırma).
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği, çalışma yaprağı.
<b>Ders alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.

<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Giriş</b>	Yoklama alınır ve selamlama yapılır. Öğretmen bu hafta basketbolda pas çeşitlerini öğreneceğiz diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder. Daha sonra öğrenciler işaretli yere kadar alçak, işaretli yere kadar yüksek top sürerek ısınma koşulunu yaparlar ve ardından basketbol branşına özgü açma-germe hareketlerinin yapılmasını sağlar.
<b>Gelişme</b>	Öğretmen pas çeşitleri ile ilgili bilgileri görsel materyal ile anlatır. Daha sonra karşısına seçtiği bir öğrenci ile karşılıklı göğüs pas, yerden pas, baş üstü pas ve yandan çengel pas becerilerini uygulayarak gösterip anlatır. Oyun esnasında pas verirken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatır.
<b>Etkinlik 1</b>	Öğretmen öğrencileri 2'şerli eşleştirir. Öğretmen karşılıklı eşlerin birbirlerine verilen komuttaki pası ulaştırmasını ister. Öğretmen karışık bir şekilde pasları söyler, bu esnada öğrencilerin arasından geçerek dönüt ve düzeltmelerini yapar.
<b>Etkinlik 2</b>	Öğretmen Öğrencileri 4'erli eşleştirir ve çalışma yaprağındaki uygulamayı yapmalarını ister (Ed. Mirzeoğlu,2017).
<b>Etkinlik 3</b>	Öğretmen öğrencileri 3'erli eşleştirir ve sahada koşarak örme hareketiyle paslaşmalarını ister. Pota altına en yakında kalan son pası alan oyuncunun tek zamanlı stop yaparak durmasını söyler.
<b>Etkinlik 4</b>	Öğretmen sınıfı eşit olarak 4 ayrı takım oluşturur. Öğrencilere yarı sahada paslaşmalarını, her öğrencinin topu aldıktan sonra 3 defa topu sektirdikten sonra arkadaşına pas atması gerektiğini söyler. Art arda 10 pas yapan takımın kazanacağını söyler. Oyuncunun 3 defa yerde sektirme yapmaması halinde oyunun yarı sahadan başlayacağını belirtir.
<b>Sonuç</b>	Öğretmen anlattıklarını hatırlatmak amacıyla öğrencilere pas çeşitleri ile ilgili sorular yöneltir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişi yapmalarını ister ve soğuma hareketleri ile dersi bitirir.

<b>DERS PLANI 4</b>	
<b>Ders</b>	4
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Şut.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Doğrudan öğretim modeli (Gösterip Yaptırma, Komut, Soru-cevap, Alıştırma).
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği, bilgisayar.
<b>Ders alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.

<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Giriş ve Isınma (20dk.)</b>	<p>Yoklama alınır ve selamlama yapılır.</p> <p>Öğretmen bu hafta basketbolda şut becerisini öğreneceğiz diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder. Bir önceki derste yapılan etkinlikleri hatırlatarak doğrudan öğretime geçilir. Öğretmen örme çalışmasıyla öğrencilerin koşarak ısınmalarını sağlar ardından, basketbol dip çizgiden birbirlerine eşleşen öğrencilerin orta noktadaki işaretlere geldiklerinde tek zamanlı stop yaparak karışık paslaşmalarını ister ardından basketbol branşına özgü açma-germe hareketlerinin yapılmasını sağlar.</p>
<b>Gelişme</b>	<p>Öğretmen şut atmanın nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgileri anlatır. Öğrencilere bilgisayar ortamında ünlü basketbolcuların şut atışlarını izletir.</p>
<b>Etkinlik 1</b>	<p>Öğretmen basketbolda şut becerisini gösterir ve sırasıyla eşleştikleri arkadaşlarının önünde bulunan işaretlere şut atmalarını ister. 10 denemeden sonra eşleri yer değiştirir.</p>
<b>Etkinlik 2</b>	<p>Öğretmen sahadaki bölge oyuncularının yerlerini işaretler ve eşleşen eşlerden biri şut denemesi yaparken diğer eş ribaunt alarak dönüşümlü çalışmayı sürdürülür.</p>
<b>Etkinlik 3</b>	<p>Öğretmen serbest atış çizgisinden şut denemesi yapılmasını sağlar</p>
<b>Etkinlik 4</b>	<p>Öğretmen sınıfı eşit olarak 4 ayrı takım oluşturur. Öğrencilere yarı sahada paslaşmalarını, boyalı alana gelindiğinde en fazla 3 defa topu sektirebileceklerini belirterek tek zamanlı stop yaparak şut denemesi yapılmasını söyler. En az 5 pastan sonra şut denemesi yapılmasını zorunlu olduğunu belirtir ve her şuttan sonra karşı takımın oyunu yarı sahadan başlatmasını söyleyerek oyun oynatır.</p>
<b>Sonuç</b>	<p>Öğretmen anlattıklarını hatırlatmak amacıyla öğrencilere şut becerisi ile ilgili sorular yöneltir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişini yapmalarını ister ve soğuma hareketleri ile dersi bitirir.</p>

<b>DERS PLANI 5</b>	
<b>Ders</b>	5
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Top tutma, tek zamanlı stop, top sürme, pas çeşitleri, şut.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Doğrudan öğretim modeli (Gösterip Yaptırma, Komut, Soru-cevap, Alıştırma).
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği, renkli tabaklar, çalışma yaprağı.
<b>Ders alanı</b>	Spor salonu
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders islerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.

<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Giriş</b>	Yoklama alınır ve selamlama yapılır. Öğretmen bu hafta basketbolda bu derse kadar öğrendiklerimizi tekrar edeceğiz diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder. Kısa bir özet yaparak ısınma için sahaya zig zag şeklinde dizilmiş hunilerden geçerek slalom yapılmasını potaya gelindiğinde tek zamanlı stop yapılmasını ve şut atılmasını söyler. Daha sonra basketbol branşına özgü açma-germe hareketlerinin yapılmasını sağlar.
<b>Gelişme</b>	Öğretmen top tutma, tek zamanlı stop, top sürme, pas çeşitleri, şut atmanın nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgileri tekrar eder. Daha önce basketbol oynamış öğrencilerden bu becerileri göstermesini ister ve o esnada dönütler verir.
<b>Etkinlik 1</b>	Öğretmen öğrencileri eşleştirdikten sonra öğrencilere sahada işaretlenen yere kadar top süreceklerini, eşleştikleri arkadaşının onlara baskı yapacağını ve işaretli yere geldiklerinde dönüş yaparak geldikleri tarafa geri gitmelerini söyler.
<b>Etkinlik 2</b>	Öğretmen yine aynı çalışmayı yapacaklarını ama çalışma sonunda işaretli pivot bölgesine gelinerek atış atılacağını söyler.
<b>Etkinlik 3</b>	Öğretmen öğrencileri 3'erli eşleştirir. Bir savunma bir hücum oyuncusu olacağını ve iki hücum oyuncusu paslaşırken bir savunma oyuncusunun baskı yapacağını belirtir. Pota altına en yakın oyuncunun şut denemesi yapmasını söyler.
<b>Etkinlik 4</b>	Öğretmen öğrencilere 5'er dakikadan yarı sahada basketbol maçı yaptırır.
<b>Sonuç</b>	Öğretmen anlattıklarını hatırlatmak amacıyla öğrencilere derste yapılan çalışmaları özetler ve bu beceriler ile ilgili sorular yöneltir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişi yapmalarını ister ve soğuma hareketleri ile dersi bitirir.

<b>DERS PLANI 6</b>	
<b>Ders</b>	6
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Perdeleme, top sürme, pas, şut.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Doğrudan öğretim modeli (Gösterip Yaptırma, Komut, Soru-cevap, Alıştırma, Videolu anlatım).
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleşği,
<b>Ders alanı</b>	Spor salonu.
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.

<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Giriş</b>	Yoklama alınır ve selamlama yapılır. Öğretmen bu hafta basketbolda perdeleme yapmayı öğreneceğiz diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder. Düşüncelerini sağlamak ve aynı zamanda daha önce perdeleme nasıl yapıldığına dair bilgilerini öğrenmek üzere sorular sorar. Isınma için örme yapılmasını ister. Daha sonra basketbol branşına özgü açma-germe hareketlerinin yapılmasını sağlar.
<b>Gelişme</b>	Öğretmen basketbolda perdelemenin öneminden bahsederek, videodan perdelemenin nasıl olduğunu izlettirir. Ardından öğrencileri 4 erli gruplara ayırır.
<b>Etkinlik 1</b>	Öğretmen eşleşmiş öğrencilerin de kendi arasında ikişerli eşleşmesini ister. Gruplardan birinin hücum birinin savunma yapacağını söyler. Toplu oyuncuyu savunan oyuncuya, perdeleme yapılacağını ve pota altına gelindiğinde şut denemesine izin verileceğini, her hücum oyuncusunun denemesinin ardından grupların ve oyuncuların yer değiştirerek etkinliğin sürdürüleceğini söyler.
<b>Etkinlik 2</b>	Öğretmen dörderli grupların 3 hücum 1 savunma şeklinde gruplaşmasını sağlar. Daha sonra toplu oyuncuya perdeleme yapılır. Perde yapan devrilir ve pas vermesi için kat yapar. Diğer oyuncular da kat yaparak pas almaya çalışır. Pası alan şut denemesinde bulunur. Oyuncular kendi aralarında savunma ve hücum şeklinde yer değişiklikleri yapar.
<b>Sonuç</b>	Öğretmen anlattıklarını ve uygulananları hatırlatmak amacıyla öğrencilere perdeleme konusunda sorular yönelir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişi yapmalarını ister ve soğuma hareketleri ile dersi bitirir.



<b>DERS PLANI 7</b>	
<b>Ders</b>	7
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Top çalma, topa sahipken savunma yapma, top sürme.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Doğrudan öğretim modeli (Gösterip Yaptırma, Komut, Soru-cevap, Alıştırma).
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği, poster.
<b>Ders alanı</b>	Spor salonu
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.

<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Giriş</b>	Öğretmen basketbolda top çalma, topa sahipken savunma yapma, top sürme becerilerini pekiştireceklerini söyleyerek öğrencileri hedeften haberdar eder. Daha sonra 5 dakika hafif tempoda koşu, ardından 5 dakika top sürerek koşu, ardından lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketlerinin yapılmasını sağlar.
<b>Gelişme</b>	Öğretmen topa sahipken savunma yapma ve top çalıp savunma yapma becerilerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili öğrencilerinden yardım alarak gösterip yapılmasını sağlar. Birebir öğrencilere uygulatıp dönüt ve düzeltmelerini yaptıktan sonra etkinliklere geçer
<b>Etkinlik 1</b>	Öğretmen öğrencileri üçer kişilik gruplar halinde ayırır. Sahada üç sayılı çizgisi, serbest atış çizgisi ve yanına işaret koyup iki kişi hücum bir kişi savunma oyuncusu olacak şekilde oyun kurmalarını sağlar. Hücum oyuncuları top sürerek paslaşma yapar ve savunma oyuncusunun beklediği serbest atış bölgesine geldiğinde topu çalıp kaçmasına izin verilir hücum oyuncuları topu çalan savunma oyuncusuna engel olmaya çalışır.
<b>Etkinlik 2</b>	Öğretmen öğrencileri basketbol dip çizgisine 4 ayrı grup oluşturacak şekilde derin kolda yerleştirir. Öğretmen düdük yardımı ile komut vererek daha önceden işaretlediği sahadaki alanlara önce yüksek top, işaretle alçak top, yine işaretle yüksek top ve işaretle alçak top şeklinde top sürülmesini ister.
<b>Sonuç</b>	Öğretmen anlattıklarını hatırlatmak amacıyla öğrencilere top çalma, topa sahipken savunma yapma, top sürme becerileri ile ilgili sorular yöneltilir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişi yapmalarını ister ve soğuma hareketleri ile dersi bitirir.

<b>DERS PLANI 8</b>	
<b>Ders</b>	8
<b>Tarih</b>	
<b>Süre</b>	80 dk.
<b>Sınıf mevcudu</b>	28
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basketbol branşına özgü kuralları sorgular.</li> <li>2. Basketbol branşına özgü hareket kavramlarını değerlendirir.</li> <li>3. Basketbol branşına özgü temel hareketleri beceri haline getirir.</li> <li>4. Basketbol branşına özgü birleşik hareketleri gösterir.</li> <li>5. Basketbol etkinlikleri sırasında rekabet ve işbirliği içerisinde hareketi tercih eder.</li> <li>6. Basketbol etkinlikleri sırasında kontrollü duruş ve adil oyun ilkelerini destekler.</li> <li>7. Basketbol branşına özgü savunma ve hücum becerilerini sergiler.</li> <li>8. Basketbol etkinliklerinde kendisi ve çevresi ile ilgili güvenlik önlemlerine karar verir.</li> </ol>
<b>Temel Beceriler</b>	Adam adama savunma, savunma boşluğu yaratma.
<b>Öğretim Yöntemleri</b>	Doğrudan öğretim modeli (Gösterip Yaptırma, Komut, Soru-cevap, Alıştırma).
<b>Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler</b>	Basketbol potası, Basketbol topu, huni, antrenman yeleği, poster.
<b>Ders alanı</b>	Spor salonu
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Öğrenciler ders işlerken dikkat edilmesi gereken kurallara uyarlar, ders esnasında sakatlanmaya sebep verecek malzemeler ortadan kaldırılır, sağlık çantası bulundurulur.

<b>ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ</b>	
<b>Giriş</b>	Öğretmen basketbolda adam adama savunma yapma becerisini öğreteceğini söyleyerek öğrencileri hedeften haberdar eder. Daha sonra 5 dakika hafif tempoda koşu, ardından 5 dakika top sürerek koşu, ardından lider öğrenci eşliğinde 5 dakika basketbol branşına özgü açma-germe hareketlerinin yapılmasını sağlar.
<b>Gelişme</b>	Öğretmen savunma boşluğu yaratma ve adam adama savunma becerileri için gerekli olan perdeleme yapmak için işaret vermeyi, perdeleme yapanların etrafından dolaşmayı ve oyuncuyla birlikte kalmanın nasıl olduğunu gösterip yaptırır. Rakibin boşta kalıp şut atmasını engellemeleri için birbir öğrencilere uygulayıp dönüt ve düzeltmelerini yaptıktan sonra etkinliklere geçer.
<b>Etkinlik 1</b>	Öğretmen öğrencileri dört kişilik gruplara ayırır. Sırasıyla iki hücum bir savunma oyuncusu olacaklarını ve ilk önce önden perdeleme daha sonra arkadan perdeleme ve son olarak yandan perdeleme çalışması yapacaklarını söyler.
<b>Etkinlik 2</b>	Öğretmen öğrencilerden dört kişilik gruplar oluşturmasını ister. İki kişi hücum iki kişi savunma olur. Toplu oyuncuyu savunan oyuncuya hücum oyuncularından birinin perdeleme yapmasını ister. Perde yapan devrilir ve perde yapan oyuncuya pas verilmesini söyler.
<b>Sonuç</b>	Öğretmen anlattıklarını hatırlatmak amacıyla öğrencilere perdeleme şekilleri ve adam adama savunma ile ilgili sorular yöneltir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişini yapmalarını ister ve soğuma hareketleri ile dersi bitirir.

## 9. ÖZGEÇMİŞ