

Beden Eğitimi Dersinde Taktiksel Oyun Yaklaşımının Bilişsel Esneklik ve Akademik Öz Benlik Üzerindeki Etkisi

Gizem Nur Çağlayan¹, Eser AĞGÖN²

Özet

Yayın Bilgisi

Gönderi Tarihi: 16.11.2025

Kabul Tarihi: 27.12.2025

Online Yayın Tarihi:

27.12.2025

Anahtar Kelimeler:

Beden Eğitimi ve Spor,
Taktiksel Oyun Yaklaşımı,
Bilişsel Esneklik,
Akademik Benlik Algısı

DOI:

10.55238/seder.1824879

Amaç: Bu çalışmada beden eğitimi ve spor dersinde taktiksel oyun yaklaşımının bilişsel esneklik ve akademik benlik üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Gereç ve Yöntem: Araştırmanın örneklemini ortaokulda öğrenim gören 34 öğrenci (17 deney, 17 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Öğrencilere 10 hafta boyunca uygulanan Taktiksel Oyun Yaklaşımı Modelli beden eğitimi dersi işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu” Burden tarafından geliştirilmiş, Erten tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan ‘Akademik Benlik Ölçeği ve Martin ve Rubin, tarafından geliştirilmiş, Çelikkaleli tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan ‘Bilişsel Esneklik Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı analizler, deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanlarını grup içinde karşılaştırmak için bağımlı gruplar paired t testi ve gruplar arası karşılaştırma yapmak için ANCOVA (Kovaryans Analizi) analizi kullanılmıştır. ANCOVA analizinde değişkenler ayrı ayrı modeller şeklinde analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmaya göre deney grubundaki öğrencilerin; akademik benlik ve bilişsel esneklik son test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin; Akademik Benlik ve Bilişsel Esneklik ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Sonuç: Araştırma sonuçlarına göre taktiksel oyun modelinin uygulandığı deney grubunun bilişsel esneklik ve akademik benlik algılarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Beden eğitimi ve sporda salt becerilerin kazanılmasının yanı sıra bilişsel ve duyuşsal alana ait becerilerinde gelişmesi için taktiksel oyun yaklaşımının beden eğitimi derslerinde uygulanmasının öğrencilerin gelişimine fayda sağlayacağı söylenebilir.

The Effect of Tactical Game Approach on Cognitive Flexibility and Academic Self in Physical Education Course

Abstract

Article Info

Received: 16.11.2025

Accepted: 27.12.2025

Online Published:

27.12.2025

Keywords: Physical
Education and Sports,
Tactical Game Approach,
Cognitive Flexibility,
Academic Self Perception

Aim: The aim of this study is to examine the effect of tactical games approach on cognitive flexibility and academic self in physical education and sports classes.

Method: The sample of the study consists of 34 secondary school students (17 subjects, 17 control groups). The tactical game model was applied to the students in physical education classes for 10 weeks. As a data collection tool were used the ‘Academic Self Scale’ developed by Burden and adapted by Erten and the ‘Cognitive Flexibility Scale’ developed by Martin and Rubin and adapted to Turkish by Çelikkaleli. The analysis of the data was used descriptive analyzes, paired t-test for dependent groups to compare the pre and post-test scores of the both groups within the group, and Analysis of Covariance to make comparisons among groups. In ANCOVA analysis, variables were analyzed as separate models.

Results: According to the results, it was determined that the students’ the Academic Self and Cognitive Flexibility posttest mean scores in the experimental group were statistically significantly higher than the pre-test mean scores ($p < .05$). There was no significant difference between the Academic Self and Cognitive Flexibility pre-test mean scores of the students in the control group ($p > .05$).

Conclusion: The cognitive flexibility and academic self-perception of the experimental group in which the tactical game model was applied developed positively. The tactical game approach in physical education and sports teach will be beneficial for the acquisition of physical skills as well as the development of skills in the cognitive and affective domain.

¹MEB gizemcaglayan1092@gmail.com, ORCID: 0000000167458778

²Marmara Üni.Spor Bilimleri Fak. eser.aggon@marmara.edu.tr, ORCID: 0000000226236869

Giriş

Eğitimin en temel ilkelerinden biri, insanları zihinsel ve bedensel yönleriyle bir bütün olarak geliştirmektir. Bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum, toplumsal kalkınmayı gerçekleştirme yolunda önemli bir avantaja sahip demektir. Bu çerçevede beden eğitimi; okul beden eğitimi programlarında fiziksel aktiviteler ile öğrenci gelişimine, bilgisine, tutumlarına, motor ve duyuşsal becerilerine eğlenceli katılım sağlamak amacıyla yapılan ve fiziksel devamlılık içeren aktif hayat şeklidir (Doydu, 2012). Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitiminin zihinsel gelişime sağladığı katkılar oldukça fazladır (Erkal, Güven ve Ayan 1998). Birey çevresindeki nesnelere, duyuları aracılığıyla topladığı bilgiler doğrultusunda çeşitli tepkilerde bulunur ve bu tepkilerinde değişiklik yapar. Böylece çevreye, nesnelere ve yeni durumlara uyum sağlar (Özer D ve Özer, K., 2009). Okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitimi ve spora katılımın; öğrencilerin devinişsel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel özelliklerini geliştirmede aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır. Aynı zamanda öğrenciler beden eğitimi ve spor yoluyla özyönetim, sosyal ve düşünme becerilerini de geliştirebilir (MEB. 2013).

Beden eğitimi ve spor insanın bedensel ve ruhsal eğitimine doğrudan olumlu etkiler gösterirken, kişinin bu eylem içerisinde kendisini tanımasına, tanımasına toplum hayatında yerini almasına yardımcı olur (Yetim, 2005). Yenilenen MEB programına esasen beden eğitimi ve spor dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan beceriler; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim becerileri, özyönetim gibi zihinsel ve duyuşsal alana hizmet eden beceriler olabilir. Duyuşsal özellikler içerisinde yer alan öğrenme düzeyini yordama bakımından en güçlü değişkenlerinden birinin akademik benlik kavramı olduğu vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 1990). Bireyin kendi öğrenme öz geçmişine dayanarak bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Çocuğun etkili öğrenme-öğretme ortamlarında beden eğitimi ve spor dersini yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, kendi kavramlarını yapılandırması, beden eğitimi ve sporun dinamik sürecinde yer alması, kendilerini başarılı hissetme olanağı da tanıyabilir. Benlik kavramı, çevreyle etkileşim yoluyla oluşan ve kendine inançtan meydana gelen algılardır (Chiu ve Klassen, 2010). Beden eğitimi ve spor yolu ile öğrencinin derste aktif katılım sağlaması, kendi bedeni ile tanışması, arkadaşları ile sürekli iletişim kurması, neleri yapabildiğini ve ya yapamadığını somut bir şekilde idrak etmesi ile öğrencinin akademik benlik, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerini geliştirebilir.

Beden eğitimi; okul beden eğitimi ve spor programlarında fiziksel aktiviteler ile öğrenci gelişimin, bilgisine, tutumlarına, motor ve davranışsal becerilerine eğlenceli katılım sağlamak amacıyla yapılan ve fiziksel devamlılık içeren bir hayat şeklidir (Doydu, 2012).

Beden eğitimi ve spor derslerine katılımında bulunan öğrenciler, oyunun, sporun, bedensel aktivitelerin tanımlarını, kavramlarını kurallarını, alan ölçülerini, malzemelerini öğrenirler. Ayrıca etkinliklere ait tekniksel özellikleri, taktik anlayışı ve stratejiyi öğrenirler veya geliştirirler. İşte tüm bu öğrenmelerde öğrenciler bilişsel gelişim sağlarlar (Gülay, 2008).

Öğrencinin problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi ve kendi benliğini ifade edebilmesi için de yeni yollar ve yaratıcı çözümler aramasına yardım etmede öğrenme ortamı için hareket eğitiminden

yararlanılır (Demirhan, 2006). Hareket ve spor eğitimiyle öğrencilerin merak duygusunu uyandırarak ve güdüleyerek, çevrelerini keşfedebilme, problemleri çözebilme, değişen koşullara karşı esnek olabilme ve uyum gösterebilme gibi hedeflere ulaşılmaya çalışılır (Demirhan, 2006).

Hareket ve spor eğitimi etkinlikleri bireyleri gruplayabilme, analiz yapabilme, hipotezler oluşturabilme, senteze varabilme problem çözebilme gibi zihinsel becerilerin kazandırılabilmesi için son derece uygun bir ortam hazırlar (Çamlıyer, ve Çamlıyer, H., 2009). Stadler ve Sayın (1991) “Beden eğitimi ve spor dersinin amacı, hareketin bilişsel destekle yapılmasını sağlamaktır. Öğrenciye ne bildiğini gösterebilme fırsatı verilmeli, öğrenci motive edilmeli” demiştir (Stadler ve Sayın, 1991).

Woods (1997); beden eğitimi ve sporun, düşünme ve bilgi sürecini içeren bilişsel alanın gelişmesinde önemli olduğunu ve beden eğitimi ve spor aracılığıyla, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılığı geliştirme bir içerikten diğerine hareket hakkında aktarım yapmayı öğrendiklerini belirtmektedir (Woods, 1997).

Beden eğitimi ve spor dersinde spor yoluyla bilişsel becerilerin geliştirilip, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak strateji ve taktikleri uygulayabilir. Bireyin bilişsel, fiziksel, sosyal, zihinsel, ruhsal ve duygusal becerilerinin gelişimini hareket ve beceri yoluyla arttırmayı amaçlayan beden eğitimi ve sporda bu gelişim alanları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanı arasındaki bu ilişki, bireysel ortamlarda yada grup ortamlarında oyun, egzersiz, spor veya fiziksel etkinliklerin düşünülerek gerçekleştirilmesini öğrenmeyi, geliştirmeyi, beceri haline getirmeyi ve analiz yapmayı sağlar (Gillespie ve Culpan, 2000).

2006 tarihi itibarıyla Türkiye’de beden eğitimi ve spor programı değişmiş öğrenen merkezli, yaparak yaşayarak, öğrenmeyi öğretmeyi amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yeni ilköğretim beden eğitimi programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. Bu amacın yerine getirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik süresince ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekir. Bunun için kazanımlar belirlenirken ve etkinlik örnekleri düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ile öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretim programı uluslararası karşılaştırma yapılarak standartlar bütünsel olarak ele alınmıştır (Erdoğan ve Öcalan, 2010).

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim yöntemleri: 1) Spor eğitim modeli, 2) Sosyal sorumluluk modeli, 3) Taktiksel oyun modelidir. Beden eğitimi derslerinin amaçları da öğrencilerin zihinsel düzeylerinin üst seviyelere yükseltilmesidir. Buna bağlı olarak da taktiksel oyun modeli anlayışının; öğrencilerin zihinsel yönden gelişimine katkı da bulunması bakımından önemli bir rol olarak görülmekte ve diğer modellere göre ön plana çıkartılmaktadır (MEB, 2013).

Taktiksel oyun yaklaşım modeli ilk defa Bunker ve Thorpe tarafından 1982’ de ortaya çıkmıştır (Bunker ve Thorpe,1982). Bu modelin amacı, öğrencilerin oyun becerilerini geliştirmek ve onların taktiksel farkındalığını sağlayacak bir biçimde gelişmesini sağlamaktır. Aşamalı işlem modeli ile karar verme ve taktiksel düşünme becerilerini uyarlanmış oyunlar yolu ile geliştirir. TOYA modeli öğrenci odaklı, problem

çözmeye dayalı ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir öğretim yöntemidir. Taktiksel oyun yaklaşımı modeli geleneksel oyun yönteminden farklı olarak oyunda taktiksel öğretiminden beceri öğrenimine doğru bir geçiş göstermesidir (Turner ve Martinek,1999).

Taktiksel oyun modeli bireyin zihinsel süreçleri taktiksel düşünme ve karar verme becerilerini etkiler. Alan taraması yapılan çalışmalar incelendiğinde TOYA modelinin öğrencilerin zihinsel süreçlerine olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Turner ve Martinek, 1999).

Beden Eğitimi Öğretmenleri öğrencilerin, psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarının gelişmesine yardım etmekte kılavuz oldukları düşünüldüğünde, öğrencileri bu üç alandaki özel amaçlara ulaştırmak için eğitimsel niteliklere sahip olmaları gerekebilir. Beden eğitimi ve sporun, öğrencinin sosyal etkileşim ve bilişsel süreçlerini harekete geçirmesi için sağladığı deneyimlerle bu amaçlara yardım edebilir.

Taktiksel oyun modeli yaklaşımı ile beden eğitimi ve spor dersini yöneten öğretmenin, öğrencilerinin problem çözme, karar verme, taktiksel farkındalık vb. gibi bilişsel süreçlerinin geliştirmesi beklenir. Bilişsel esneklik bir problemin nasıl çözüleceğini veya çeşitli alanlarda bir hedefi, görevi yerine getirmeye karar verirken içeriğe özgü çeşitli bilgi unsurlarını göz önünde bulundurma veya görevini yürütmeyi bir uyarılma eğilimi olarak tanımlanabilir. Bilişsel esnekliğin hem algısal hem de temsil edici bileşenleri vardır. Esnek olabilmek için bağlamdaki değişiklikleri fark etmek ve yeni bilgileri algılamak gerekir (Elen ve ark. G., 2011).

Stevens (2009)'a göre bilişsel esneklik birbirini takip eden süreçlerden oluşur. Bilişsel esneklik, karşılaşılan bir probleme çoklu stratejilerle yaklaşma, düşünceler arası geçişler yapma ve bu sayede var olan duruma uyum sağlamayı içerir (Stevens, 2009). Çelikkaleli (2014), bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin problemler karşısında çoklu bakış açısı yakalayarak yaratıcı çözümler ürettiğini ve özgüvenli bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Problemlere hazırlıklı olmak öğrencilerin özgüvenini ve akademik benlik algılarını olumlu etkileyebilir (Çelikkaleli, 2014).

Beden eğitimi ve spor derslerinde taktiksel oyun yöntemi ile öğrencilerin biliş becerileri uyarılabilir. Karar verme, kararlarını değiştirebilme, esnek düşünebilme, farklı çözüm yollarını görebilme, birden fazla çözüm üretebilme gibi bilişsel esnekliğini destekleyecek faktörlerin geliştirmesi beklenilebilir. Ayrıca akademik benlik algısı, benlik algısı, tutumları, ortama uyum sağlama, fikir birliği oluşturma, işbirlikli çalışma, iletişim becerileri gibi duyuşsal becerilerini de geliştirebilir.

Çalışmanın amacı; taktiksel oyun yaklaşımı modelinin, beden eğitimi ve spor dersinde bilişsel esneklik ve akademik benlik algısı üzerine etkisini incelemektir.

Materyal ve Yöntem

Araştırma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığının 01/14 sayılı kararı ile yapılması uygun görülmüş ve tez çalışması olarak aynı isimde yayınlanmıştır. 'Ayrıca 15th International Istanbul Scientific Research Congress on Humanities And Social Sciences' kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırmanın Türü

Bu çalışmada, taktiksel oyun yaklaşımı uygulamasının ortaöğretim öğrencilerinin zihinsel süreçlere etkisini tespit etmek amacıyla, ön test, son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Literatürde deneysel desenler, bilimsel değeri en yüksek denemelerin olduğu desenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Karasar, 2007). Bu model tekrarlı ölçümleri (ön test- son test) ve farklı kategorilerde yer alan denekleri (deney-kontrol) gösteren iki faktörlü deneysel desendir (Büyüköztürk, 2016). Çalışmanın başında, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan ile ilgili ön testler uygulandı. Çalışma esnasında deney grubuna taktiksel oyun modeli çerçevesinde hazırlanan ders planı uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yaklaşımla hazırlanan ders planı uygulandı. Her grup için 10 hafta uygulanan ders planı hazırlanarak, 80 dakika süresince işlenmiş olup, her grup için haftada bir dersten oluştu.

Tablo 1.Kontrol Grublu Ön Test-Son Test Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	Akademik Benlik-Bilişsel Esneklik	Taktiksel Oyun Modeli	Akademik Benlik-Bilişsel Esneklik
Kontrol Grubu	Akademik Benlik-Bilişsel Esneklik	Geleneksel Yaklaşım Modeli	Akademik Benlik-Bilişsel Esneklik

Araştırma Grubu

Çalışma grubu Kars Susuz 75. Yıl İMKB Yatılı Bölge Ortaokulda aktif öğrenim gören 34 (17 deney – 17 kontrol) öğrenciden oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubu rastgele seçimle oluşturulmuştur. Deney grubunda 8 kadın 9 erkek, kontrol grubunda 6 kadın 11 erkek bulunmaktadır. Araştırma alışma grubuna 10 hafta boyunca haftada 2 gün 80 dakika araştırmacı tarafından uygulamalı eğitim verilmiştir.

Tablo 2.Deney Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımları ve Yaş Değişkenlerinin Ortalama Değerleri

Değişken	N	Kadın	Erkek	Yaş / Min-Max	Yaş / X±Ss
Deney Grubu	17	8	9	12-14	12.94±.429
Kontrol Grubu	17	6	11	12-14	13.00±.354
Toplam	34	14	20	12-14	12.97±.388

Veri Toplama Araçları

Akademik Benlik Ölçeği (Öğrenci Olarak Ben Ölçeği): Akademik Benlik Ölçeği (Öğrenci Olarak Ben Ölçeği): ‘Öğrenci Olarak Ben Ölçeği’ Burden tarafından (1998) geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Erten tarafından (2015) yapılmış, yirmi likert tipi maddeden oluşan 5 boyutlu bir ölçektir (Erten, İ. H., 2015). Ölçek; Bir kişinin akademik benlik kavramını, öğrenen ve problem çözen bir kişi olarak algısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, okullarda 9- 16 yaş grubundaki öğrencilere kullanılmak üzere tasarlanmıştır.

Öğrencilerin, “Kesinlikle benim için doğru” ile “Kesinlikle benim için doğru değil” arasında değişen 5 puanlık bir ölçekte kendilerini her bir maddeyle değerlendirmeleri gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20’dir.

Burden tarafından yapılan ölçeğin orijinal çalışmasında yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu, güçlü güvenilirlik katsayısı verdiğini bildirilmiştir ($\alpha = .85$). 12 yaşında çocuklardan oluşan 22 karma yetenek grubuna uygulanan test-tekrar test güvenilirlik ölçümünde, iki ölçüm arasında güçlü korelasyona sahip olduğu görülmüştür ($r(22) = .96$). Erten (2015) yılında ölçeğin Türkçe uyarlamasında ise Türkiye’nin çeşitli şehirlerinde 483 katılımcıya (yaş=14.31 ± 2.08) uygulamıştır. Açımlayıcı faktör analizi, MALS skorlarındaki toplam varyansın %50.99’unu açıklayan 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkarmıştır).

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) : Kişinin bilişsel esneklik düzeyini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiş ve toplam 12 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi derecelendirmenin (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Biraz Katılmıyorum, 4- Biraz Katılıyorum, 5- Katılıyorum, 6- Kesinlikle Katılıyorum) kullanıldığı bir ölçektir (Martin ve Rubin, 1995). Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır (Çelikkaleli, 2014). Toplam puan her bir maddeye verilen yanıtların toplanmasıyla elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 iken, en yüksek puan 72'dir. Yüksek puanlar yüksek düzeyde bilişsel esnekliği gösterirken, düşük puanlar, düşük düzeyde bilişsel esnekliği göstermektedir. Ölçekte şöyle maddeler bulunmaktadır: "Bir problemle uğraşırken, farklı seçenekleri dinlemeye ve gözden geçirmeye istekliyimdir." , "Çözumsuz gibi görünen problemlere karşı işe yarar çözümler bulabilirim". Maddeler bilişsel esnekliğin üç boyutu (farkındalık, isteklilik ve öz yeterlilik) kullanılarak düzenlenmiştir. Ölçeğin 3 farklı örnekleme yapılan güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .75 olarak bulunmuştur. Tüm örneklemlerde yapılan iki yarı güvenirlik katsayısı ise .77 olarak elde edilmiştir. Dil geçerliliği açısından Türkçe Form ile İngilizce Form arasındaki korelasyon .88'dir (Çelikkaleli, 2014). Araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanları üzerinden işlemler yapılmış ve alt boyutları üzerinde bir işlem yapılmadığı için güvenirlik analizleri ölçek tümü üzerinde yapılmıştır. MALS Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0.924, BEÖ için Cronbach Alfa değeri 0.926 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının .80 ve üzeri olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğu ve maddelerin aynı davranışı ölçmek için uygun olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, Ş., 2018). Madde toplam korelasyonunda değerlerinin yüksek olması katılımcıların maddeleri doğru anladığı yönünde fikir vermektedir. Bu değerler .30 ve üzerinde değere sahip maddeler iyi; .20 ile .30 arası değer alan maddeler zorunlu olduğu durumlarda ölçekte yer alabilecek maddeler; .20'nin altındaki değerler ise ölçekten çıkarılması gereken maddeler biçiminde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, Ş., 2011). Araştırmada kullanılan her iki ölçeğinde gerekli özellikleri taşıdıkları görülmektedir.

Kişisel bilgi formu (KBF): Araştırmacı tarafından öğrencilerin yaş, cinsiyet gibi tanımlayıcı özelliklerini dolayısıyla bağımsız değişkenlerini elde etmek amacıyla geliştirilmiştir.

Kullanılan Taktiksel Oyun Modeli Öğretim Planı

Deney grubuna uygulanacak Taktiksel Oyun Yaklaşım Modeli (TOYA) 1982 yılında Bunker ve Torpe tarafından ortaya konmuştur (Bunker, D., & Thorpe, R., 1982). TOYA, öğrenci merkezli yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir modeldir. TOYA geleneksel oyun öğretimi modelleriyle karşılaştırıldığında, öğrencinin gelişimine ve oyun anlayışına odaklanan bir yaklaşıma sahiptir. Bu modelde neden yapıyorum? sorusu, nasıl yapıyorum? sorusunun önünde yer almaktadır (Demirhan ve ark. 2010). TOYA'nın beden eğitimi dersinde eğitsel bir model olarak kullanılmasına ilişkin gerekçelerden birisi, modelin merkezinde yer alan bilişsel boyuttur.

TOYA modeli için mücadele sporlarından futbol ünitesi tercih edilmiştir. Mücadele sporlarının bir nesnenin kontrol edilmesi, rakipten korunması ve bir hedefe gönderilerek sayı yapılması, oyun içindeki karmaşık beceriler, sürekli değişen hücum ve savunma rolleri hızlı ve etkili problem çözme/karar verme gibi kategorileri içermektedir. Taktiksel problemler arasında sayı yapma, sayı olmasını engelleme ve oyunun tekrar başlatılması vardır. Ders planında uyarlanmış oyun formları ve normal oyun formu bulunmaktadır.

Ders planı genel basamaklaması

1. Uyarlanmış oyun oynatılır?
2. Taktiksel farkındalık yaratılır. (ne yapmalı?)
3. Beceriye gerçekleştirebilmesi beklenir. (nasıl yapılmalı?)

Deney grubuna uygulanmak için hazırlanan taktiksel oyun modeline dayalı ders planı Kayhan'ın (2019) yüksek lisans tezinden yararlanılarak uyarlanarak yapılmıştır (Kayhan, O., 2019). Ders içerikleri olduğu gibi uygulanırken ders süresi 60 dakikadan 80 dakikaya uzatılmıştır. Ders planı ile ilgili gerekli uzman görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı analizlerine ek olarak deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanlarını grup içinde karşılaştırmak için bağımlı gruplar t testi (paired t test) kullanılmıştır. Ayrıca deneysel işlemin etkinliğini test etmek ve gruplar arası karşılaştırma yapmak için ANCOVA (Kovaryans Analizi) analizi kullanılmıştır. ANCOVA analizinde MALS ve BE değişkenleri ayrı ayrı modeller şeklinde analiz edilmiştir. Modellerde ön test puanları kontrol edilerek (covariate), grup (deney-kontrol) bağımsız değişken ve son test puanları bağımlı değişken olarak analizlere dâhil edilmiş, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları hesaplanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin parametrik testler için uygunluğunun kontrolünde tüm değişkenler için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri ve Levene testi sonuçları (varyansların eşitliği) incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Bunlara ek olarak ANCOVA analizi varsayımlarından olan ortak değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin varlığına saçılım diyagramları aracılığıyla karar verilmiştir. ANCOVA analizinin diğer ön koşulları arasında yer alan ortak değişken ile bağımlı değişkenler arasında regresyon doğrularının eşitliği ile ilgili değerler incelendiğinde ise [F grup*ön test (MALS)(1,30)=.1.185, p=.285] ve [F grup*ön test (BEÖ)(1,30)=.022, p=.882] olduğu görülmüş ve regresyon doğrularının eşitlik şartının da sağlandığı tespit edilmiştir. Tüm testler için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir

Bulgular

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

Grup		N	Min.	Max.	$\bar{x} \pm Ss$	Skewness	Kurtosis	
Deney	Öntest	MALS	17	38.00	88.00	67.64 ± 3.14	-.748	.276
		BEÖ	17	27.00	66.00	48.17 ± 2.40	-.151	.045
	Sontest	MALS	17	75.00	96.00	85.58 ± 1.38	-.153	-.242
		BEÖ	17	55.00	71.00	60.47 ± 1.27	.433	-1.097
Kontrol	Öntest	MALS	17	33.00	84.00	60.52 ± 3.47	-.221	-.668
		BEÖ	17	27.00	75.00	43.05 ± 3.27	.705	.078
	Sontest	MALS	17	49.00	90.00	65.35 ± 2.57	.282	.510
		BEÖ	17	16.00	61.00	43.88 ± 2.59	-.742	1.742

Deney ve kontrol gruplarının MALS ve BEÖ ön test-son test puanları dağılımlarına yönelik çarpıklık değerleri (-.151 ile -.748) ve basıklık değerleri (.045 ile 1.742) arasında olduğu belirlenmiştir. Ek olarak

Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında olması durumunda parametrik analizlerin kullanılmasının uygun olduğu belirtilmektedir (George, D. ve Mallery, M., 2010).

Tablo 4. Deney Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup		n	\bar{x}	Ss	Sd	T	P	
Deney	Akademik Benlik	Ön test	17	67.64	12.95	16	-6.812	.000*
		Son test	17	85.58	5.69			
	Bilişsel Esneklik	Ön test	17	48.17	9.91	16	-6.420	.000*
		Son test	17	60.47	5.25			

$p < .05^*$

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin; MALS son test puan ortalamalarının ($\bar{x} = 85.58$) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x} = 67.64$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(16)} = -6.812$, $p < .05$). Deney grubundaki öğrencilerin BEÖ puan ortalamaları incelendiğinde ise son test puan ortalamalarının ($\bar{x} = 60.47$) ön test puan ortalamalarından ($\bar{x} = 68.17$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{(16)} = -6.420$, $p < .05$).

Tablo 5. Kontrol Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup		n	\bar{x}	Ss	Sd	t	P	
Kontrol	Akademik Benlik	Ön test	17	60.52	14.32	16	-1.712	.106
		Son test	17	65.35	10.61			
	Bilişsel Esneklik	Ön test	17	43.05	13.50	16	-.245	.810
		Son test	17	43.88	10.68			

$p < .05^*$

Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin; MALS ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 60.52$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 65.35$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(16)} = -1.712$, $p > .05$). Ayrıca öğrencilerin BEÖ puan ortalamaları incelendiğinde de ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 43.05$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 43.88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(16)} = -.245$, $p > .05$).

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MALS Son Test Puanları ve Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları

Grup	N	$\bar{x} \pm Ss$	\bar{X}^* (Düzeltilmiş)
Deney	17	85.58 \pm 5.96	84.32
Kontrol	17	65.35 \pm 10.61	66.61

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş MALS puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun puan ortalamalarının ($\bar{x} = 84.32$) kontrol grubu puan ortalamalarından ($\bar{x} = 66.26$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre gruplar arası MALS puan farkının anlamlılığına ilişkin ANCOVA testi yapılmıştır.

Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MALS Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Model	4234.500	2	2117.250	41.913	.000	.730
Ön test (MALS)	754.030	1	754.030	14.927	.001	.325
Grup	2485.255	1	2485.255	49.198	.000	.613
Hata	1565.970	31	50.515			
Toplam	199458.000	34				

Deney ve kontrol grubunun ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(1-31)=49.198, p=.000$]. Etkinlikler sonunda deney grubundaki öğrencilerin MALS puan ortalamalarının daha olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Eta- kare değeri incelendiğinde ise farklı gruplarda yer almanın son test puanlarındaki değişkenliğin %61.3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 8 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BEÖ Son Test Puanları ve Ön test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları

Grup	N	$\bar{x} \pm Ss$	\bar{x} (Düzeltilmiş)
Deney	17	60.47 \pm 5.25	59.70
Kontrol	17	43.88 \pm 10.68	44.64

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş BEÖ puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun puan ortalamalarının ($\bar{x}=59.70$) kontrol grubu puan ortalamalarından ($\bar{x}:44.64$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre gruplar arası BEÖ puan farkının anlamlılığına ilişkin ANCOVA testi yapılmıştır.

Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BEÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Grup	n	$\bar{x} \pm Ss$	\bar{x} (Düzeltilmiş)			
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Model	2741.539	2	1370.770	22.756	.000	.595
Ön test (BEÖ)	402.598	1	402.598	6.683	.015	.177
Grup	1835.823	1	1835.823	30.476	.000	.496
Hata	1867.402	31	60.239			
Toplam	97170.000	34				

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(1-31)=30.476, p=.000$]. Buna göre yapılan etkinlikler sonunda deney grubundaki öğrencilerin BEÖ puan ortalamalarının daha olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Eta-kare değeri incelendiğinde ise farklı gruplarda yer almanın son test puanlarındaki değişkenliğin %49.6'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Taktiksel Oyun Yaklaşım modelinin ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin bilişsel esneklik ve akademik benlik algılarına yönelik etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular araştırma hipotezleri rehberliğinde tartışılarak, kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırmamızın bulguları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin akademik benlik algısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Taktiksel oyun yaklaşımına dayalı eğitimin, deney grubundaki öğrencilerin akademik benlik algılarına yönelik pozitif yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerinin yüksek olması öğrencinin kendine ve başarısına, hazırbulunuşluk düzeyine, hedef davranışları kazanmasına olumlu etki edebilir. Bu duruma göre öğrencinin öğrenmeyi öğrenme, kendi kendine öğrenme, ne kadar öğrendiğini fark etme özellikleri gelişebilir. Belando ve ark. (2018), taktik oyun yaklaşımı esas alan 8 dersten oluşan ve yaş ortalaması 12 olan 41 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, taktik oyun yaklaşımının öğrencilerin oyun

performansına etkisinin yanında, oyun esnasında algılanan yeterlilik, oyundan zevk alma, fiziksel olarak aktif olma isteği gibi duyuşsal beceriler üzerindeki etkisini incelemişlerdir (Belando ve ark. 2018). Çalışmanın sonucunda, tüm duyuşsal beceri puanlarında öğrencilerin iyileşme kaydettikleri sonucuna varmışlardır. Araştırmada duyuşsal becerilerin alt boyutu olan akademik benlik algı puanlarında görülen iyileşme Belando'nun çalışması ile benzerlik göstermektedir. Öğrencinin akademik benlik algısının iyileşmesi olumlu öğrenme ortamını pekiştireceğinden başarıyı artırabilir. Akademik benlik kavramının okul eğitimiyle pozitif bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilir. Öğrenme yeteneklerine güvenen ve özünün değerli olduğunu hisseden çocuklar okulda daha çok çaba harcamaktadır. Bu durum çocuğun başarısını arttırmada önemli rol oynamaktadır (Schunk, 2011).

Araştırmamız sonuçları; Taktiksel oyun yaklaşım modelinin ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Taktiksel oyun yaklaşım modeli ile eğitim verilen grubun test puanlarının yüksek bulunması deney grubunun akademik benlik algılarını ve bilişsel esneklik düzeylerini artırdığı söylenebilir. Bilişsel esnekliklerin yüksek olması eğitim durumları ve eğitim öğretim sürecinde olası durumları daha esnek karşılamasını, daha kolay uyum sağlamasını olumlu yönde etkileyebilir. Taktiksel oyun modeli ile öğretimde bilişsel süreçlerin aktif işlediği düşünüldüğünde öğrencinin bilgiyi yönetme, karar verme, hipotez oluşturma ve denenceler deneme gibi süreçleri geliştirilebilir.

Balakrishnan ve arkadaşları (2011), 10 yaşındaki 72 ilköğretim okulu öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, hentbol oyununun öğretiminde taktik oyun yaklaşımının öğrencilerin bilişsel çıktıları üzerindeki etkilerini incelemişler ve öğrencilerin karar verme aşamasındaki bilişsel süreçlerde gelişme kaydettikleri sonucuna varmışlardır (Balakrishnan ve ark. 2011). Bu sonuçta araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Belando ve arkadaşları (2018) yaptıkları bir çalışmada, ülkemizde çok tanınmayan bir oyun olan florbol oyunu ünitesinde taktik oyun yaklaşımının oyun performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir (Belando ve ark. 2018). Yaş ortalaması 12 olan 41 ilköğretim öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilerin oyun esnasında karar alma sürecinde gelişme sağladıkları sonucuna varılmıştır. Bilişsel süreçlerle ilgili sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Yunanistan'da yaş ortalamaları 14 olan ve devlet okulunda öğrenim gören 140 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada Mastrogiannis ve arkadaşları (2017), beden eğitimi dersinde voleybol oyun taktiklerinin öğretilmesi hususunda, taktiksel yaklaşımla geleneksel yaklaşımı karşılaştırmıştır. 8 taktiksel problemi içeren sorulardan oluşan testi çalışmanın başında ve derslerin işlenişinden sonra uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, taktik oyun yaklaşımının uygulandığı grup lehine istatistiksel olarak pozitif sonuçlar elde edilmiştir (Mastrogiannis ve ark.2017). Bu çalışma bilişsel alan becerileriyle ilgili gelişimi kontrol etmek amacıyla yapılmış olup bizim çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Taktiksel oyun yaklaşım modelleri ile bilişsel süreçlerin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin akademik performans algısına katkı yaptığı görülmektedir.

Öpengin'in (2011) çalışmasında akademik benlik algısına yönelik bulgular; kültür, eğitim sistemi, hazırlanan program içeriklerine bağlı olarak açıklanmaktadır (Öpengin, 2011). Bu bulgulara istinaden eğitim

öğretim durumlarının, eğitim programının yöntemi ve modelinin, öğretim programının içeriğinin öğrencinin akademik benlik algısı üzerine etkisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmamızın bulguları incelendiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benlik algısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel esneklik ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Birsen'in (2017) yaptığı ilköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinde taktiksel oyun yaklaşımının problem çözme becerilerine etkisi adlı çalışmada kontrol grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme beceri puanları ve kendine güven puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Birsen, 2017). Taktiksel oyun modeli ile ilgili araştırmalara baktığımızda bu sonucu destekleyen bulgular olduğu görülmektedir.

Zuffova ve Zapletalova (2015), yaptıkları bir çalışmada frizbi oyununun öğretiminde taktiksel oyun yaklaşımı ile geleneksel oyun yaklaşımını karşılaştırmışlardır. İlköğretim okulunda öğrenim gören 66 kız öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada bir gruba taktiksel oyun yaklaşımıyla, diğer gruba ise geleneksel öğretim yaklaşımıyla 12 hafta üzerinden planlanan dersler işlenmiş, grupların bilişsel gelişimlerini ölçmek amacıyla frizbi oyun kuralları ve taktikleri ile ilgili hazırlanan sorular hem çalışmadan önce hem de çalışmanın sonunda uygulanmış ve her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir (Zuffova ve Zapletalova, 2015).

French ve arkadaşları, (1996), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin beceri, taktiksel ve kombine taktiksel olmak üzere 3 ayrı yöntem ile gerçekleştirdikleri badminton eğitimleri sonrasında, öğrencilerin bilişsel alan düzeylerine etkilerini değerlendirmiştir. 3 haftalık çalışmanın sonucunda, üç yöntemin de bilişsel alan üzerinde kontrol grubuna göre daha iyi gelişim gösterdiğini tespit etmiştir (French ve ark. 1996).

Tallir ve arkadaşları, (2003), basketbol oyununda oyun ağırlıklı ve taktiksel ağırlıklı farklı iki modelin, oyuncuların bilişsel karar verme ve hafıza kapasiteleri üzerine etkilerini incelemiş ve her iki modelde de bilişsel test sonuçlarında benzer oranlarda artış ve bu artışa bağlı olarak oyuncuların bilişsel hafıza kapasitelerinde gelişimler olduğunu tespit etmişlerdir (Tallir ve ark.2003). Osman (2017), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, futbol oyununda taktiksel farkındalık ve karar verme becerileri üzerinde taktik oyun yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımın etkisini karşılaştırmış, taktiksel farkındalık ve karar verme becerilerinde taktik oyun yaklaşımıyla ders işlenen grubun anlamlı olarak iyi sonuçlar elde ettiğini gözlemlemişlerdir (Osman, 2017). Bu sonuçlar bizim bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Güneş (2017), 9.sınıfta öğrenim gören 30 lise öğrencisine basketbol başarı testi uygulamış ve taktiksel oyun modeli ile eğitim alan öğrencilerin başarı test puanlarının son testler lehine artış olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Güneş, 2017). Supriadi (2018), yaptığı çalışmada, vuruş oyunlarının (kriket, softbol, beyzbol) öğretiminde taktik oyun yaklaşımı ile geleneksel yaklaşımı karşılaştırmıştır. 120 üniversite öğrencisiyle yapılan deneysel çalışma, haftada iki saat ve altı hafta süresince planlanan 12 saatlik plan çerçevesinde tamamlanmıştır. Oyun performans değerlendirme ölçeği kullanılarak belirlenen sonuçlara bakıldığında, taktik oyun yaklaşım temelinde eğitim alan grubun oyun performansı alanında geleneksel yaklaşım grubuna göre istatistiksel olarak çok daha iyi sonuçlara ulaştığı gözlemlenmiştir (Supriadi, 2018). Bu sonuçlar bizim bulgularımızı desteklemektedir.

Capel (1991), iki grup ortaokul öğrencisi arasındaki beceri, taktik ve karar verme farklılıklarını gözlemlemiştir. Gruplardan biri geleneksel yöntemlerle eğitilirken diğeri interaktif aktivitelerle eğitilmiştir. Çalışma sonucunda, interaktif yöntemle öğrencilerin sadece iyi karar verme becerileri değil teknik becerileri de kazandıklarını göstermişlerdir (Capel, 1991). Bu farklılığın, geleneksel yöntemle eğitilen öğrencilerin hücum oyunlarında topu rastgele atmaya eğilimli oldukları ve hangi durumda hangi becerinin kullanılması gerektiğini bilmedikleri sonucuna varılmıştır. Bu çalışmadan hareketle yapılandırmacı yaklaşım modelleri ile öğrenciyi kazanıma ulaştırmada oyunu ve oyunun amacını anlama, karar verme, kazanıma daha çabuk ulaşma ve becerileri amacın farkında olarak geliştirmesi sağlanabilir.

Araştırmamızın bulgularından yola çıkarak taktiksel oyun modeli ile duyuşsal becerilerin gelişmesi amaçlanabilir. Öğrencinin akademik benlik algısı, tutum ve motivasyonunun olumlu yönde gelişmesi ile genel başarısının artması öngörülebilir.

Bu sonuçlara göre taktiksel oyun modeli yaklaşımında bireylerin neleri bildiklerinin ve ne kadar başarılı olduklarının farkında olmaları, bilişsel olarak hazır oldukları, problem durumuna uygun karar verebildikleri, değişen durum ve ortamlara uyum gösterebildikleri ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki artış taktiksel oyun modeline dayalı eğitimin başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan; taktiksel oyun modelinin uygulandığı deney grubunun bilişsel esneklik ve akademik benlik algılarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Okullarda uygulanan Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilere fiziksel becerilerin kazanımlarının yanı sıra bilişsel ve duyuşsal alandaki becerilerinin de kazanımlarının önemli olduğu düşünüldüğünde, taktiksel oyun yaklaşım modeli uygulanacak derslerin öğrenim süreçlerine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Kaynaklar

- Balakrishnan, M., Rengasamy, S. ve Aman, M.S. (2011). Effect of Teaching Game of Understanding Approach on Students Cognitive Learning Outcome. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 5, 77.
- Belando, M., Calderon, A. ve Estero, A. (2018). Improvement in Game Performance and Adherence After an Aligned Tgfu Floorball Unit in Physical Education. *Physical Edu.and Sport Pedagogy*, 6, 657.
- Birsen, Ş. (2017). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Taktiksel Oyun Yaklaşımının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi*. Pegem
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *DeneySEL Desenler: Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Capel, S. (1991). Teaching Games As Interactive Activities. *Int. Journal of Physical Education*. 27(2), 6-9.
- Chiu, M. M. ve Klassen, R. M. (2010). Relations of Mathematics Self Conceptandits Calibration with Mathematics Achievement: Cultural Differences Among Fifteen-Year-Olds in 34 Countries. *Learning and Instruction*, 20, 2-17.

- Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (2009). Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. Manisa: Can Ofset.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki. Eğitim ve Bilim, 39(176), 347-354.
- Demirhan, G. (2006). Spor Eğitiminin Temelleri. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Demirhan, G., İnce, M.L., Koca, C. ve Kirazcı, S. (2010). Öğretim Modelleri ve Güncel Araştırmalar. Ankara: Spor Eğitim Grubu Dizisi 2.
- Doydu, İ. (2012). İlköğretim II. Kademe Ders Dışı Futbol Çalışmasında Uygulanan Spor Eğitimi Modelinin Öğrencilerin Bilişsel, Psikomotor ve Oyun Performansı Erişi Düzeylerine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Elen, J., Stahl, E., Bromme, R. ve Clarebout, G. (2011). Links Between Beliefs and Cognitive Flexibility: Lessons Learned. Springer Science & Business Media, 2-4.
- Erdoğan, M. ve Öcalan, M. (2010). İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7(4), 151-162.
- Erkal, M. E., Güven, Ö. ve Ayan, D. (1998). Sosyolojik Açından Spor. İstanbul: Dergi.
- Erten, İ. H. (2015). Validating My self- As -A – Learner Scale (Mals) In The Turkish Context Novitas. ROYAL (Research on Youthand Language), 9(1), 46-59.
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K., & Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. Journal of Teaching in Physical Education, 15(4), 418.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update. (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gillespie, L. ve Culpan, I. (2000). Critical Thinking: Ensuring The 'Education' Aspectis Evidentin Physical Education. Journal Of Physical Education New Zealand, 33(3), 84-96.
- Gülay, O. (2008). Ortaöğretim 9. Sınıf Beden Eğitimi Dersinde, İşbirlikli Oyunların Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine ve Bedene Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Güneş, B. (2017). Basketbol Ünitesinde Taktik Oyun Yaklaşımının Lise ÖğrencilerininBilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2018). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (8). Ankara: Dinamik akademi.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, O. (2019). Futbol Oyununun Öğretiminde Taktiksel Oyun Yaklaşımının Erişiyeye Etkisi. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. Psychological Reports, 76(2), 623-626.
- Mastrogiannis, P., Antoniou,S. ve Gialamas, V. (2017). Integrating the Inducement of Cognitive Conflict into the Pedagogical Model of the Tactical Approach to Teaching Volleyball Tactics in Physical Education. Journal of Physical Education and Sports Management, 4, 1-24.
- MEB. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu (Ortaokul 5-8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Osman, A. (2017). Effects of Teaching Game for Understanding of Tactical Awareness and Decision Making in Soccer for College Students. *Science, Movement and Health*, 2, 170-176.
- Öpengin, E. (2011). Üstün Zekalı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zeka Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, D. S. ve Özer, K. (2009). Çocuklarda Motor Gelişim. Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H. (2011). Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri. (2.Basım). (M.Şahin, Çev.Ed.). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (1990). Öğrenci Giriş Nitelikleri ile Öğretme-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Matematik Derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü. Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Dergisi, 5, 259-270.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Stadler, R. ve Sayın, M. (Ed). (1991). Beden Eğitiminde, Motorsal ve Bilişsel Öğrenmenin Bağlanması. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu (16-18 Aralık) Manisa.
- Stevens, A. D. (2009). Social Problem Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behaviour of At-Risk Young Children, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Seattle Pacific University, Seattle, USA.
- Supriadi, D. (2018). Implementation of teaching game For Understanding Model on Play Skills in the Strike and Fielding Games. *Journal Pendidikan*, 18, 270-275.
- Tallir, I. B., Musch, E., Valcke, M. ve Lenoir, M. (2003). Effects of Two Instructional Approaches for Basketball on Decision-Making and Recognitionability. 2nd International Conference: Teaching Sport and Phy. Education for Understanding, 2003. University of Melbourne, Australia (p.119-127).
- Turner, A. ve Martinek, T. (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.
- Woods, A.M. (1997). Assessment of the Cognitive Domain. *Teaching Elementary Physical Education*. May.
- Yetim, A. (2005). Sosyoloji ve Spor. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Zuffová, Z. ve Zapletalová, L. (2015). Efficiency of Different Teaching Models in Teaching Frisbee Ultimate. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 55(1), 64- 73.

Makale Alıntısı

Çağlayan, G.N. & Ağgön, E. (2025) Beden Eğitimi Dersinde Taktiksel Oyun Yaklaşımının Bilişsel Esneklik ve Akademik Öz Benlik Üzerindeki Etkisi [The Effect of Tactical Game Approach on Cognitive Flexibility and Academic Self in Physical Education Course], *Spor Eğitim Dergisi*, 9 (3), 529-542.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.