

# Asma

*By Asma Asma*

---

WORD COUNT

7279

TIME SUBMITTED

10-MAR-2018 05:06PM

PAPER ID

35642252



10

International

Journal of Human Sciences

ISSN:2458-9489

Volume 15 Issue 1 Year: 2018

1  
2  
3  
4

Examination of volleyball lessons performed by different forms in terms of learning outcomes <sup>1</sup>	Farklı öğretim biçimleri ile gerçekleştirilen voleybol derslerinin öğrenme çıktıları açısından incelenmesi
<b>Mehmet Asma<sup>2</sup></b> <b>Mümine Soytürk<sup>3</sup></b>	
<b>22</b> <b>Abstract</b> The aim of the research is to examine the volleyball lessons performed with Sport Education Model (SEM), Play Practice Approach (PPA) and Teacher Centered Teaching (TCT) in terms of learning outcomes. The research employed pre-test post-test control group design. The study group consisted of first-year university students (n = 60). Independent variables are SEM, PPA and TCT volleyball teaching programs; dependent variables are cognitive learning levels and volleyball skills of the students. "Volleyball Knowledge Test" for the cognitive domain; "Volleyball Skill Test" developed by Bartlett et al. (1991) for the psychomotor domain was used before and after 9 weeks of implementation. Two-way ANCOVA and one-way ANOVA test techniques were used in data analysis. Although improvement is observed between all groups pretest and posttest performance scores, in the psychomotor domain PPA; in the cognitive domain PPA and SEM groups have the highest test scores. Based on the findings of this research, it is envisaged that the use of different teaching approaches in terms of meeting the different needs of students will be beneficial for teachers.	<b>Özet</b> Araştırmanın amacı, Spor Eğitimi Modeli (SEM), Oyun Uygulamaları Yaklaşımı (OUY) ve Öğretmen Merkezli Öğretim (ÖMÖ) ile gerçekleştirilen voleybol derslerinin öğrenme çıktıları açısından incelenmesidir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenedir. Çalışma grubunu üniversite birinci sınıf öğrencileri (n=60) oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler SEM, OUY ve ÖMÖ voleybol eğitim programları; bağımlı değişkenler ise öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeyleri ve voleybol becerileridir. Bilişsel boyut için "Voleybol Bilgi Testi"; psikomotor boyut için ise Bartlett ve ark. (1991) tarafından geliştirilen "Voleybol Beceri Testi", 9 haftalık uygulama öncesi ve sonrasında kullanılmıştır. Veri analizinde deneysel işlemin etkisini test etmek için iki yönlü ANCOVA ve tek yönlü ANOVA test teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, uygulamalar sonucunda tüm gruplarda ilerleme kat edilmesine karşın, psikomotor boyutta OUY, bilişsel boyutta ise OUY ve SEM gruplarının en yüksek skorları elde ettiği görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama açısından öğretmenlerin farklı öğretim yaklaşımlarını kullanmalarının faydalı olacağı öngörülmektedir.

<sup>1</sup>Bu araştırma 23-26 Kasım 2017 tarihleri arasında Manisa'da düzenlenen Dünya Spor Bilimleri Araştırmaları Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Ars. 28. Dr. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, mehmet.asma@bayar.edu.tr

<sup>3</sup>Yrd. Doç. Dr. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi mümine.soyturk@cbu.edu.tr

**Keywords:** Physical Education, Sports Education Model, Play Practice Approach, Teacher Centered Teaching, Volleyball

**Anahtar kelimeler:** Beden eğitimi, Spor Eğitimi Modeli, Oyun Uygulamaları Yaklaşımı, Öğretmen Merkezli Öğretim, Voleybol

10

(Extended English summary is at the end of this document)

5

6

## Giriş

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

On dokuzuncu yüzyılın başlarında modern beden eğitiminin kurucusu olarak bilinen Friedrich Ludwig Jahn'ın Turnen Cımnastığı ile başlayan; 1890'larda Dewey ve arkadaşlarının başını çektiği eğitim reformu ile okul sisteminde kendine yer bulan beden eğitimi ve spor, zamanla önce Avrupa, ardından da tüm dünyada genel eğitimin önemli bir parçası olmaya başlamıştır (Swanson ve Spears, 1995: 87). 1920'li yıllardan itibaren ise beden eğitimi derslerinde öğretmen merkezli ve çok aktiviteli öğretim programları daha yaygın olarak kullanılır olmuştur. Araştırmalar, yakın tarihimizde beden eğitiminde yaşanan önemli gelişmelere ve öğrenci merkezli modern yaklaşımların eğitim çevrelerinde yoğun ilgi görmesine rağmen beden eğitiminde öğretmen merkezli geleneksel beden eğitimi uygulamalarının kullanımının yaygın şekilde devam ettiğini ortaya koymaktadır (Azzarito ve Solomon, 2005: 26; Siedentop ve van der Mars, 2012: 128).

Son yıllarda, dünyadaki genel eğitime paralel olarak ülkemizde beden eğitimi programları, fiziksel beceri gelişimi odaklıktan, sağlıklı ilgili fiziksel uygunluk ve yaşam boyu fiziksel etkinlik odaklı yönde dönüşmektedir (İnce ve Hünük, 2010: 131). Ancak bu programlar: 1. Derinlemesine bir öğretim ve öğrenmeye imkân tanımaması (Siedentop, 2012: 128) 2. Öğretilen becerilerin oyun performansına dönüştürülememesi (Bunker ve Thorpe, 1982: 5; Launder ve Piltz, 2013: 4) 3. Becerilerin öğretimi ve oyun performansı arasındaki bağlantı eksikliği (Kim, 2016: 16; Ward, Lehwald, ve Lee, 2015: 39) 4. Öğrencilerin oyun oynama ihtiyaçlarının karşılanamaması (beceri kazanım alıştırmalarına odaklılık) (Bunker ve Thorpe, 1982: 29; Launder ve Piltz, 2013: 7) 5. Tüm öğrencilerin ilgisini çekmemesi ve özellikle düşük becerili öğrencilerin derslerde kendilerini başarısız hissetmesi (Çamliyer ve Çamliyer, 2001; 118; Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch ve McCauley, 1999: 275; Lawson, 1998: 19) 6. Cinsiyet, ırk ve sosyal tabaka açısından çeşitli ayrımcılıklara yol açması gibi eleştirilere maruz kalmaktadır (Azzarito ve Solomon, 2005: 28; Dunbar, ve O'Sullivan, 1986: 170; Mandigo, Butler ve Hopper, 2007: 14; Siedentop, 2012: 122).

Beden eğitimi ve spor öğretiminde mevcut eleştirileri bertaraf etmeyi hedefleyen öğrenci merkezli model ve yaklaşımlara olan ilgide ise gün 2 eçtikçe artış görülmektedir (Dyson, Griffin ve Hastie, 2004: 227). Joyce ve Weil'e göre (1980), "öğretim modeli, müfredatları şekillendirmek için öğretim materyalleri tasarımı, sınıf ve diğer ortamlarda öğretime rehberlik etmek için kullanılacak kapsamlı bir plan ve desendir" (Joyce ve Weil, 1980; akt: Keske Aksoy ve Gürsel, 2015: 74). Metzler ve McCullick (2008: 514), beden eğitimi alanında modele dayalı öğretim uygulamalarının kullanımının, öğretimin verimliliğini kalıcı şekilde arttırdığını ileri sürmektedir. Holcombe'a göre ise (1989: 116), modeller yardımıyla karmaşık gerçeklikler daha basit 2 ilişkiler ise daha anlaşılır hale getirilmektedir. Metzler ve McCullick (2008: 526), bunun nedenini modele dayalı yaklaşımların, öğretmene birçok alandaki (psikomotor, duyuşsal, bilişsel) kazanımları, öğrenci merkezli yaklaşımlarla, konu süresince derinlemesine öğ 2 mek için fırsatlar sunması olarak açıklamıştır. Ayrıca Metzler ve McCullick, model uygulamalarının, öğretim ve öğrenme sürecinde planlı ve tutarlı bir yaklaşım ile etkileşim ve öğrenme alanı önceliklerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığı düşüncesindedir.

Metzler (2011: 14), (i) genel bir plan ve öğretmen tarafından kolayca anlaşılmasını sağlayan tutarlı bir yaklaşım sağlaması, (ii) öğrenme alanı öncelik ve etkileşimlerini netleştirilmesi, (iii) öğretimsel tema oluşturması (iv) öğretmen ve öğrencilerin devam eden öğretim ve öğrenme sürecini anlamalarına olanak tanınması (v) birleştirilmiş bir teorik çerçeve oluşturması, (vi) araştırma temelli olması, (vii) öğretmenler için teknik bir dil birliği sağlaması, (viii) öğretim ve öğrenme arasındaki

48 ilişkinin teyidinde olanak tanınması, (ix) öğrenmeyi daha geçerli şekilde değerlendirmeyi mümkün  
49 kılması, (x) birleşik bir kapsam teşkil ederek, öğretmenlerin karar verme süreçlerini desteklemesi, (xi)  
50 özgün standart ve öğrenme çıktıları doğrudan ortaya koyması gibi nedenlerle model temelli  
51 öğrenme yaklaşımlarının beden eğitimi ve spor açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

52 Özellikle, 70'li yıllarda gündeme gelmeye başlayan ve beden eğitimi programlarında yer bulan  
53 model temelli yaklaşımların başında, Siedentop'un (1982) Spor Eğitimi Modeli (SEM) gelmektedir.  
54 SEM, beden eğitimi ve spor konularının pedagojik açıdan uygun, sezonluk turnuvalar içerisinde,  
55 öğrencilerin çeşitli rol ve görevleri yerine getirerek, gerçek öğrenme yaşantıları yolu ile davranış  
56 eğitimlerini gerçekleştirmeyi hedefleyen bir öğretim modelidir. Siedentop, Hastie ve van der Mars'a  
57 göre (2012: 1), SEM'in on önemli unsuru bulunmaktadır. Bunlar: (i) üniteler ya da sezonlar normal  
58 bir beden eğitimi ünitesinden daha uzundur (ilkokul için yaklaşık 10-12 ders, ortaokul ve lise için 18-  
59 20 ders), (ii) takımlar farklı yeteneklerdeki öğrencilerden oluşturulur. Takım üyeliği sezon boyu devam  
60 ettiği için tüm takımların eşit yetenek düzeyinde oluşturulması oldukça önemlidir (iii) öğrenciler  
61 sporculuk performanslarının yanında antrenör, malzeme koruyucu gibi farklı görev ve roller üstlenir,  
62 sezon boyunca bu görevlerini yerine getirir, (iv) aktiviteler genelde ana formlarının yeniden  
63 tasarlanmış küçük saha uygulamaları şeklinde gerçekleştirilir (örn: 3'e3 futbol, 2'ye2 voleybol) (v)  
64 beceriler ana aktivitenin öğrenciler tarafından uygun şekilde sergilenmesine imkan tanıyacak şekilde  
65 teknik ve taktik odaklı şekilde öğretilir (vi) sezonlar bir seri turnuva şeklinde gerçekleştirilir. Örneğin  
66 futbol sezonu, 1'e 1 karşılaşmalarla başlayıp 2'ye 2 şeklinde devam ederek 4'e 4 final karşılaşmaları ile  
67 bitirilebilir. (vii) iki takım karşılaşırken üçüncü bir takımın oyuncuları hakemlik, istatistikçilik gibi diğer  
68 görevleri yerine getirir (viii) sezon boyunca oyunculara ve takımlara ait performans skor kayıtları  
69 tutulur ve panolar veya gruplar tarafından hazırlanan mecmualar yolu ile ilan edilir (ix) sezonların  
70 puanlama sistemleri işbirliği, fair play davranışları, verilen görevleri yerine getirme ve takım  
71 performansı gibi derslerde geliştirilmek istenen hedef davranışları kapsayacak şekilde oluşturulur (x)  
72 sezonlar festival havasında yürütülür, sezon sonu, ödüllerin de verildiği en büyük festival  
73 gerçekleştirilir.

74 SEM, çocuk ve gençler için otantik, eğitim açısından zengin spor deneyimleri sağlamak üzere  
75 tasarlanmış pedagojik bir öğrenme modelidir (Siedentop, 2008: 409). Zengin deneyimler sunma  
76 amacının bir parçası olarak, SEM'in tasarımında, spor ortamlarında ve okulun dışında yaşanan olumlu  
77 özelliklerin, beden eğitiminde vurgulanması ve çoğaltılması amaçlanmaktadır. SEM'de öğrenciler,  
78 tipik bir beden eğitimi ünitesinden genellikle iki ya da üç kat uzun sezonluk etkinliklere katılır. Bu  
79 sezonlarda öğrenciler, ünite boyunca birlikte olacakları takımların üyesi olur. Bu tutarlı ekip üyeliği,  
80 öğrencilere devam eden bir gruba üyelikle birlikte gelen tüm sosyal gelişim fırsatlarından  
81 yararlanmanın yanı sıra planlama, uygulama ve rekabet etme olanağı sağlar. Bu modelde öğrenciler, bir  
82 müsabaka programı dâhilinde alıştırmaya yapma ve fairplay'e uygun şekilde müsabakalar gerçekleştirme  
83 fırsatına sahiptir. Kapanış festivalinde ise, sezon boyu gösterilen çaba ve başarılar kutlanır ve  
84 ödüllendirilir. Öğrenci ve takım kayıtlarının tutulmasındaki amaç, motivasyonu arttırmak, geribildirim  
85 sağlamak, değerlendirme yapmak ve spora özgü standart ve geleneklerin oluşturulmasını sağlamaktır  
86 (Siedentop, 2002: 410).

87 Siedentop, Hastie ve van der Mars (2011: 4), SEM ile öğrencilerin, bilgili, becerili ve coşkulu  
88 spor insanları olarak yetiştirilmeleri yanı sıra, iyi ve kötü performansı ayırt edebilecek kadar iyi bir  
89 oyun algısına (game sense) sahip olabileceklerini vurgulamıştır. SEM ile öğrencilerin spor kültürüne  
90 ait önemli unsurları öğrenmeleri, bunları koruma, kollama ve geliştirmeleri hedeflenmektedir.  
91 Siedentop (2002: 415), SEM ile spor kültürünün olumlu unsurları vurgulanarak öğrencilerin sorumlu  
92 birer vatandaş olarak yetiştirilmesine önemli katkı sağlanacağını ileri sürmektedir. Kirk ve  
93 Macdonald'a göre (1998: 384) Siedentop, okul dışı sportif faaliyetleri, çocukların gelişimi açısından  
94 oldukça önemli görmektedir. Ancak öğrenciler kimi zaman rekabet koşulları, kimi zaman ise  
95 olanaksızlıklar nedeniyle bu faaliyetlere tam anlamıyla katılamamaktadır. SEM'de ise tüm öğrencilerin  
96 aktif katılımı, modelin olmazsa olmazıdır. Bu nedenle SEM'de oyunlar, gelişimsel açıdan uygun ve  
97 tam katılımı teşvik edecek şekilde yeniden tasarlanır. SEM'in önemli unsurlarından bir diğeri ise  
98 öğrencilerin sporcu olarak katılımlarının dışında hakem, antrenör, gazeteci, istatistikçi gibi sporla

99 ilişkili rol ve sorumluluklar almalarıdır (Siedentop ve ark., 2011: 6). Pope'a göre (2007: 12), öğrenciler  
100 SEM'de modelin uygulanmasını sahiplenmeye ve modelin işlerliğini yerine getirme açısından  
101 sorumluluk almaya teşvik edilmektedir. Bu modelden elde edilmesi hedeflenen pedagojik çıktılara  
102 ulaşmak ancak bu şekilde mümkündür.

103 Son yıllarda, model temelli programlara paralel olarak, okullardaki geleneksel beceri odaklı  
104 öğretimin aksine, öncelikle taktiksel yapının ve oyun anlayışının öğretilmesini amaçlayan, oyun  
105 merkezli yaklaşımlara (OMY) olan ilgide artış gözlenmiştir (Alağül ve Gürsel, 2017: 165). Eğitimsel  
106 açıdan bakıldığında yaklaşım, bir amaca ulaşmak için eylem birliği sağlama ve düzenleme sanatıdır  
107 (Paykoç, 1995: 70). "Strateji" diye de ifade edilen "yaklaşım" kavramı, "yöntem ve teknik"  
108 kavramlarını da içine alan ve "belirlenmiş bir hedef için ilgili konuya geniş bir açıdan bakış şekli"  
109 olarak tanımlanan eğitimsel bir kavramdır (Calp, 2005: 247). Launder ve Piltz tarafından ilk olarak  
110 2001 yılında geliştirilen ve beden eğitimi ve spor öğretiminde popülaritesi gün geçtikçe artmakta olan  
111 Oyun Uygulamaları Yaklaşımı (OUY), basitleştirme, şekillendirme, odaklanma ve zenginleştirilme  
112 gibi temel öğeleri ile beden eğitimi ve spora ait tutum, davranış ve becerilerin oyun formatında  
113 kazandırılmasını hedefleyen pedagojik bir öğretim yaklaşımıdır.

114 OUY, Taktiksel Oyun Modeli'ne (TOM) olan benzerliği nedeniyle çeşitli eleştirilere maruz  
115 kalmaktadır. Ancak, her iki yaklaşımın benzerlikleri bulunmasına karşın, aralarında önemli farklılıklar  
116 mevcuttur. Her iki yaklaşımın temel hareket noktası, başlangıç düzeyindeki oyunculara, oyunun  
117 orijinalinde yer alan temel unsurlarından ayrılmayacak şekilde, yeniden tasarlanmış ve basitleştirilmiş  
118 oyunlar ile bu oyunları oynamanın keyfini çıkararak öğrenme fırsatı vermesidir (Harvey ve van der  
119 Mars, 2010: 32). TOM, öğrencinin daha etkin bir performans elde edebilmesi için gelişmiş tekniğin  
120 gerekliliğini, taktik farkındalık elde edilinceye kadar, teknik uygulamaların gerçekleşmemesi gerektiğini  
121 ileri sürerken, OUY, oyun anlayışını ve teknik beceriyi, oyun uygulama senaryolarıyla eş zamanlı olarak  
122 geliştirmeyi amaçlamaktadır (Harvey ve van der Mars, 2010: 36). Holt, Ward ve Wallhead'e göre  
123 (2006: 103) belirli bir düzeyde beceriye sahip olmadan taktik unsurlara odaklanılması doğru değildir.  
124 Launder ve Piltz'e göre de (2013: 13) TOM ve benzeri modellerin taktiğe gereğinden fazla  
125 odaklanmaktadır. Öğrenciler taktik ya da teknik öğretim gibi bir ikileme karşı karşıya bırakılmamalı,  
126 oyun algısının oluşması açısından oyunun tüm unsurları otantik bir çerçevede ve birlikte  
127 öğretilmelidir. OUY'un odak noktası, oyunun önemli unsurları korunurken, oyuncuların üst düzey  
128 rekabet taleplerini karşılayacak, geniş kapsamlı ve gerçekçi uygulama senaryolarının oluşturulmasıdır.  
129 TOM ve OUY arasındaki bir diğer önemli fark da, TOM özellikle takım sporları ile ilişkilendirilirken  
130 (Werner, Thorpe ve Bunker, 1996: 29); OUY ilkelerinin, atletizm, yüzme ve kayak gibi bireysel  
131 sporlarda da etkili şekilde uygulanabilmesidir (Launder ve Piltz, 2013: 207). TOM'a yönelik  
132 eleştirilerden bir diğeri ise modelin yeni başlayanlar ve acemiler için uygun olması ancak ileri düzeydeki  
133 öğrenciler ve sporcular için uygun olmamasıdır (Chandler, 1996: 50; Piltz, 2003; 192). Launder'a göre  
134 (2013: 11), OUY her yaş ve yetenek grubu için uyarlanmaya müsaittir.

135 Launder ve Piltz'e göre (2013: 4), bir sporun temel tekniklerini açıklamak, göstermek ya da  
136 parçalı beceri alıştırmaları yapmak, etkili bir öğrenme iklimi oluşturulması açısından yeterli değildir.  
137 OUY ile yeniden tasarlanmış oyun aktivitelerine katılan oyuncular, öğretmen ya da antrenör figürü  
138 tarafından eleştirilme baskısı altında olmadan, gerçek oyun durumlarında, farklı strateji ve taktikleri  
139 deneme fırsatına sahip olmaktadır. Launder ve Piltz'e göre (2013: 57), beden eğitimi dersleri klasik  
140 şekilde gerçekleştirildiğinde, teknik ve taktik becerilerinin etkili öğrenimi açısından zaman kısıtlığı,  
141 öğrenci sayısı ve benzeri nedenlerle uygun değildir. OUY, getirdiği düzenlemelerle ders zamanının  
142 daha etkin şekilde kullanılmasına yardımcı olmaktadır.

143 OUY'un ilk önemli unsuru olan basitleştirme, oyuncuların tümünün en üst düzeyde ve aktif  
144 katılımına izin verecek şekilde oyunun basitleştirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için; fiziksel teması en  
145 aza indiren, korku ve yaralanma riskini azaltıcı kural değişiklikleri yapılmalıdır. Ayrıca voleybolu tam  
146 saha yerine küçük sahada ya da alçak file yerine yüksek filede oynamaya gibi düzenlemelerle, çeviklik  
147 ile ilgili dezavantajlar ortadan kaldırılabilir. Benzer şekilde, dayanıklılık, oyunun teknik ve taktiksel  
148 unsurları, idrak ve zamanlama gibi oyunu zorlaştırıcı unsurlar, tüm öğrencilerin üst düzeyde katılımına  
149 izin verecek şekilde basitleştirilmelidir. Tam saha yerine, küçük saha uygulamalarının tercih

150 edilmesinin nedeni ise gerçek oyun ortamlarında ve değişen koşullarda oyuncuların kendi karar ve  
 151 taktiklerini uygulayarak kaliteli ve çok tekrar yapma olanağına sahip olmasıdır. OUY'un diğer bir  
 152 önemli unsuru olan şekillendirme, oyuncu sayısı, hücumcu-savunmacı oranı, birincil ve ikincil kurallar,  
 153 oyun koşulları, sayı alma sistemi, oyun alanı boyutları, ekipman, yıldız oyuncuların oyuna  
 154 hükmetmesini önleyici kısıtlamalar ve müsabaka zamanı ile ilgili düzenlemeleri içerir. Buradaki amaç,  
 155 oyunun tüm oyuncuların etkin olarak katılabileceği ve üst düzeyde keyif alacağı, gerçek formunun  
 156 benzeri bir şekilde yeniden tasarlanmasıdır. Odaklanma ise, oyuncuların oyunun kilit unsurlarının  
 157 farkında olmasına yönelik düzenlemeleri içermektedir. Teknik ipuçlarının kullanılması, oyun açısından  
 158 önemli bir kararlar oyuncular karşı karşıya kaldığında özel bir sinyal ile (düdük vb.) oyunun  
 159 durdurulması ve bu önemli unsurla ilgili öğrencilerin keşfetmelerine ilişkin sorular sorulması ve  
 160 oyunun tekrar başlatılması gibi uygulamalardır. Örneğin, yarım saha basketbol oyunu esnasında,  
 161 sadece üç sayılık atışa izin verilmesi, gerek hücum takımı gerekse savunma takımının odaklanması  
 162 gereken unsurlar açısından farklı deneyimlerin yaşanmasına sebebiyet verecektir. OUY'un son unsuru  
 163 ise zenginleştirmedir. Zenginleştirme, öğretmen ya da antrenörlerin öğrencilerin aktivitelere üst  
 164 düzeyde katılmalarını sağlamanın yanı sıra, keyif alarak öğrenmeleri amacıyla çeşitli motivasyonel  
 165 stratejileri kullanması ile ilişkilidir. Örneğin, zaman kısıtlamaları getirildiğinde, katılımcılar için her  
 166 saniyenin ve alınan her sayının önemi daha da artacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin kullanabileceği  
 167 önemli enstrümanlardan biri de oyun senaryolarıdır. Öğrencilerin ilgi, heyecan ve motivasyonlarının  
 168 artırılmasına yönelik hayali oyun senaryolarının canlandırılması, daha dinamik bir öğrenme iklimi  
 169 yaratacaktır. Daha netleştirmek gerekirse, Türkiye basketbol milli takımının Avrupa şampiyonasında  
 170 İspanya ile finalde oynadığı ve mücadelenin son üç dakikasında Türkiye'nin 90-84 geride olduğu bir  
 171 senaryo düşünelim. Kendilerini milli takım oyuncularının yerine koyan öğrenciler için, geçen her  
 172 saniye oldukça önemli olacaktır. Bu senaryo durumunda, maçı kazanmak için atak oynamak  
 173 gerekmektedir. Ancak atak oynamaya çalışılırken, hazırlıksız yakalanarak yenilen her basket maçı  
 174 kazanma açısından durumu daha da zor hale getirecektir. Öğrenciler bu yeni durumla baş edebilmek  
 175 için çözüm yollarına odaklanacak, kendi taktiklerini ve çözüm stratejilerini geliştirecektir.  
 176 Zenginleştirmenin bir diğer önemli unsuru ise öğrencilerin öğrendikleri her beceri basamağındaki  
 177 durumu içeren basitleştirilmiş oyunların ders sonlarında kullanımı, takımlar oluşturularak sezon  
 178 formatında her hafta maçların yapılması ve sezon sonunda final organizasyonu ile şampiyonun  
 179 belirlenmesidir. OUY'da, SEM'de olduğu gibi öğrencilere oyunculuk dışında hakemlik, antrenörlük  
 180 gibi yönetsel roller verilir; şampiyon takım dışında, rolünü en iyi gerçekleştiren oyuncular, fair play'e  
 181 en uygun davranan oyuncu ve takımlar sezon sonunda gerçekleştirilen etkinliklerde ödüllendirilir.

182 İlki ve en kapsamlısı 2006-2007 eğitim öğretim yılında olmak üzere, son dönemde ülkemiz  
 183 beden eğitimi programlarında üç önemli (diğer ikisi 2013 ve 2017'de) güncelleme yapılmıştır. Bu  
 184 güncellemelerle, öğretmen merkezli ve geleneksel programlar terk edilmiş, yerine Piaget'in bilişsel ve  
 185 Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık teorilerine dayalı (Powell ve Kalina, 2009: 242); daha çok  
 186 öğrencilerin bilişsel ve sosyal yönlerini geliştirmeyi hedefleyen yapılandırmacı öğrenme gündeme  
 187 getirilmiştir. 2007 beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı uygulamaya konulurken,  
 188 öğretmenlerin yeterince bilgilendirilememesi gibi nedenlerle, uygulamada çeşitli aksaklıklar  
 189 yaşanmıştır (Bıkmaz, 2006: 105; Dalkıran, Gündüz ve Çiçek, 2011: 116; Gülüm ve Bilir, 2011: 64).  
 190 2013 ve 2017'de düzenlenen Oyun ve Fiziki Etkinlikler (1-4.sınıf) ve Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5-  
 191 8. Sınıf) öğretim programlarında ise, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının yanı sıra, model temelli  
 192 öğrenme yaklaşımlarının kullanımı tavsiye edilmiştir. Programlar yolu ile öğrencilere kazandırılması  
 193 amaçlanan eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, iletişim gibi temel beceriler dışında,  
 194 derslerde öğrencilerin sevgi, saygı, sorumluluk ve centilmenlik gibi değerleri içselleştirerek bu değerleri  
 195 yaşam boyu kullanmayı öğrenmesi hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaşmada ise, öğrencilere yaparak  
 196 yaşayarak öğrenme deneyimleri sunan öğrenme modellerinin faydalı olduğu öngörülmüştür (Meb,  
 197 2013, 2017). Yine, 2013 yılında modüller şeklinde hazırlanan Seçmeli Beden Eğitimi ve Spor Dersi  
 198 (5-8. Sınıf) öğretim programı, SEM temel alınarak hazırlanmıştır.

199 Literatürde SEM üzerine yapılan birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar taktiksel gelişim,  
 200 akırdan öğrenme (Hastie, 1998a; Farias, Mesquita, Hastie ve O'Donovan, 2017; Schneider ve

201 Marriott, 2010), düşük becerili ve kız öğrencilerin katılımı (Hastie, 1998a; Hastie, 1998b; Parker ve  
 202 Curtner-Smith, 2005; Synder, 1997; Wallhead, Hagger ve Smith, 2010); katılımcıların algı düzeyleri  
 203 (Bennet ve Hastie, 1997) beceri gelişimi ve oyun performansı (Araújo, Hastie, Lohse, Bessa,  
 204 Mesquita, 2017; Browne, Carlson ve Hastie, 2004; Pritchard, Hawkins, Wiegand ve Metzler., 2008),  
 205 öğrenci motivasyonu, zevk alma ve duyuşsal gelişim (Lee, 2015; Perlman, D., 2012; Spittle ve Byrne,  
 206 2009; Wallhead ve Ntoumanis, 2004); bilişsel gelişim (Browne, ve ark., 2004: 203; Ward, Hastie,  
 207 Wadsworth, Foote, Brock ve Hollett, 2017); fair play eğitimi (Vidoni ve Ward, 2009), modeli  
 208 uygulayan öğretmen ve öğrenci görüşleri (Alexander ve Luckman, 2001; Cruz, 2008; Kinchin,  
 209 Macphail ve Chroinin; 2006; Layne ve Hastie, 2016; MacPhail, Gorely, Kirk ve Kinchin, 2008;  
 210 Sinelnikov ve Hastie, 2010), öğretmen adaylarının SEM ile ilgili görüşleri (Curtner-Smith ve Sofo,  
 211 2004; Glotova, 2011; Hordvik, MacPhail ve Ronglan, 2017), öğrencilerin psiko sosyal  
 212 gereksinimlerinin karşılanması ve özerkliklerinin desteklenmesi (Perlman ve Karp, 2010); engelli  
 213 öğrencilerin katılım ve gelişimleri (Lee ve Baek, 2015) gibi bir çok farklı başlıkta gerçekleştirilmiş ve  
 214 bu araştırmalarda geleneksel yöntemlere göre SEM'in oldukça etkili sonuçlar meydana getirdiği ortaya  
 215 konulmuştur. Ülkemizde gerçekleştirilen az sayıda çalışmada ise, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve  
 216 psikomotor gelişimleri (Çelen, 2012; Doydu ve Çoknaz, 2013, Kalyoncu, 2015), ritim becerileri (Doğu  
 217 ve Altay, 2010), beden eğitimi ve spora karşı tutumları (Doydu, Çelen ve Çoknaz, 2013), psikomotor  
 218 erişimi düzeyleri (Sural ve Savaş, 2017) açılarından SEM'in kullanımı ile oldukça olumlu öğrenme çıktıları  
 219 elde edilmiştir.

220 SEM'e göre daha yeni sayılabilecek OUY üzerine sınırlı sayıda (Holt ve ark., 2006; Li, Kim ve  
 221 Kim, 2010; Zhang, Ward, Li, Sutherland ve Goodway, 2012; Zhang, Ward, Roderigues-Neto, ve Lee,  
 222 2007) araştırma bulunmaktadır. Bunların dışında, öğretmenlere verilen alan bilgisi eğitimi ile  
 223 desteklenen ve OUY'un pedagojik öğretim modeli olarak kullanıldığı bazı çalışmalarda (Ayvazo, Ward  
 224 ve Stuhr, 2009; Iserbyt, Ward ve Li, 2015; Kim, 2016, Lee, 2011; Ward, Kim, Ko ve Li, 2014) öğrenme  
 225 çıktıları açısından son derece önemli sonuçlar elde edilmiştir. Benzer bir çalışma ülkemizde Asma,  
 226 Akarçesme, Ward, Çamlıyer ve Yıldırım (2016) tarafından gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin geleneksel  
 227 yöntemlere kıyasla, OUY ile gerçekleştirilen derslerde, beceri gelişimleri açısından oldukça müspet  
 228 sonuçlar elde edilmiştir.

229 Beden eğitimi ve spor öğretiminde, model ve yaklaşımların kullanılmaya başlanması ile önemli  
 230 bir boşluğun doldurulduğu konusunda ülkemize kıyasla öğrenme model ve yaklaşımları açısından  
 231 daha önemli tecrübelerle sahip Avrupa ülkeleri ve Amerika'da görüş birliği mevcuttur. Ancak bu  
 232 model ve yaklaşımların öğreniminin, öğretmenler açısından yoğun gayret gerektirmesi (Dyson ve ark.,  
 233 2004: 237), organizasyon becerilerine ağırlık vermesi (Ennis ve ark., 1999: 274), öğretmenlerin  
 234 uygulamada desteğe ihtiyaç duyması (Gubacs-Collins ve Oslen 2010: 39), üst düzey pedagojik alan  
 235 bilgisi gerektirmesi (Hastie ve Curtner-Smith 2006: 22) ve sürekli mesleki gelişim aktivitelerine ihtiyaç  
 236 duyulması (McCaughy, Sofo, Rovegno ve Curtner-Smith., 2004: 154; Sinelnikov 2009: 146; Wright  
 237 ve Burton 2008: 151) gibi nedenlerle, model ve yaklaşımların kullanımından elde edilebilecek  
 238 kazanımlara istenilen manada ulaşılamadığı düşünülmektedir (Bechtel ve O'Sullivan, 2007 233; Casey,  
 239 2014: 29; Goodyear ve Casey, 2015: 200). Model ve yaklaşım temelli uygulamaların kullanımı  
 240 ülkemizde çok eski olmamasına rağmen, durumun bizde de benzerlik gösterdiği söylenebilir (İnce ve  
 241 Hünük, 2010: 137, Mirzeoğlu, 2017: 20). Beden eğitimi öğretmenlerin, derslerinde öğretim  
 242 modellerini kullanımı, öğretmenlerin bunlara karşı duydukları inanç ve modelleri uygulamaları için  
 243 yeterli bilgiye sahip olup olmaları ile doğrudan ilişkilidir (Ennis, 1994: 165). Bu nedenle, model ve  
 244 yaklaşım temelli uygulama örneklerinin artırılması, bunların kullanımı ile beden eğitimi ve spor  
 245 öğretimi alanına sağlanacak katkıların somut bulgulara dayalı olarak ortaya konulması önemlidir.

#### 246 Amaç

247 Beden eğitimi ve spor öğretiminde, modern model ve yaklaşımların kullanımı ile istenilen  
 248 öğrenme hedeflerine ne kadar ulaşıldığının ve bu yaklaşımların klasik yaklaşımlara kıyasla güçlü veya  
 249 zayıf yönlerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmanın amacı  
 250 SEM, OUY ve ÖMÖ ile gerçekleştirilen voleybol derslerinin öğrencilerin öğrenme çıktıları açısından  
 251 incelenmesidir.

## 252 Yöntem

### 253 Araştırma modeli:

254 Araştırma kontrol ve deney gruplarına ait öntest-sontest verilerinden oluşan deneysel desende  
255 gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan bu durum elde edilen bulguların  
256 neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, 2007: 24).

### 258 Katılımcılar

259 Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
260 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören ve Voleybol I dersini alan birinci  
261 sınıf öğrencileridir (n= 60).

262

Tablo 1. Katılımcıların gruplara ve cinsiyetlere göre dağılımları

Grup	Kadın	Erkek	Toplam
SEM	7	12	19
OÜY	9	9	18
ÖMÖ	9	14	23

263

264 Tablo 1’de yer alan araştırma gruplarının cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde, OÜY grubunda  
265 kadın ve erkek katılımcıların sayısının eşit olduğu; diğer gruplarda ise erkek katılımcı sayısının  
266 kadınlara göre fazla olduğu anlaşılmaktadır.

267

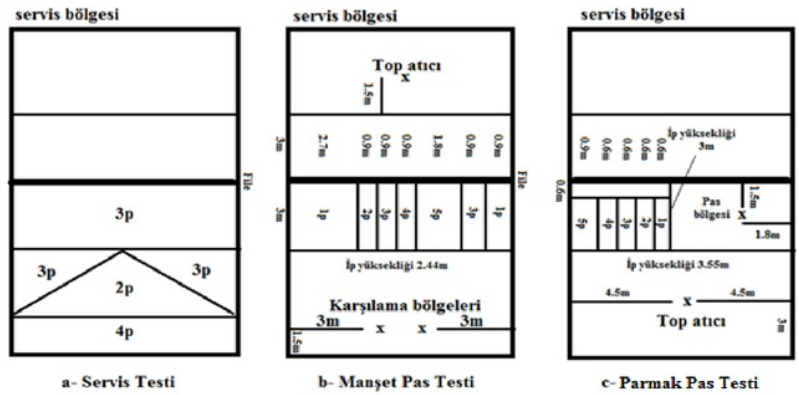
### 268 Veri toplama araçları

#### 269 Voleybol Beceri Testi

270 Psikomotor alan için ise Bartlett, Smith, Davis ve Peel (1991) tarafından geliştirilen “Voleybol  
271 Beceri Testi” 9 haftalık voleybol dersleri öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Beceri  
272 testinde parmak pas, manşet pas ve servis olmak üzere voleybola ilişkin üç temel beceri ölçülmektedir  
273 (Bkz. şekil 1). Ölçme aracının her bir beceri için alpha değeri sırasıyla servis için .65, manşet pas için  
274 .73 ve parmak pas için .88’dir (Bartlett ve ark., 1991: 21).

### 275 Şekil 1

#### 276 Voleybol beceri testi



Bartlett, J., Smith, L., Davis, K., & Peel, J. (1991) Development of a Valid Volleyball Skills Test Battery *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Volume 62, 1991-2

277

278 Bartlett ve ark. (1991) tarafından geliştirilen voleybol beceri testi servis, manşet ve parmak pas  
279 olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Servis testinde, test protokolüne uygun olarak, üstten 10  
280 servis atışı gerçekleştiren katılımcılar, servisin karşı alanda düştüğü bölgenin daha önceden belirlenmiş



281 ve bölgeye işaretlenmiş puanını almıştır. Başarısız servislere puan verilmemiştir. Testten elde  
282 edilebilecek en yüksek skor 40'dır. Manşet pas testinde ise, katılımcılar arka oyun alanında yer alan iki  
283 farklı servis karşılama noktasında (beşer adet), karşı oyun alanından ve aynı atıcı tarafından gönderilen  
284 hücum vuruşlarını karşılamışlardır. Karşılanan toplar, 2.44 m yüksekliğindeki bir ipin üzerinden, ön  
285 oyun bölgesinde düştükleri alana göre, test protokolünde daha önceden belirlenen puanı (1 ile 5  
286 arasında) almıştır. Katılımcılar buldukları noktaya gelen her topu karşılamak zorundadır.  
287 Katılımcıların uzağına gönderilen atışlar geçersiz sayılmış ve tekrar edilmiştir. Karşılanan hücum  
288 vuruşlarından puan alınabilmesi için topun 2.44 m'lik ipin üzerinden ve ipe temas etmeden puan  
289 bölgelerinden birisine düşmesi gerekmektedir. Testten alınabilecek en yüksek puan 50'dir. Parmak  
290 pas testinde ise, arka oyun alanındaki 5 numaralı bölgeden bir top atıcı tarafından 3.55 m yükseklikteki  
291 ipin üzerinden gönderilen topa, katılımcılar 2 m geride ve çaprazda bulunan bir huninin arkasından  
292 gelip topun altında pozisyon alarak pas işlemi gerçekleştirmektedir. Pasın geçerli olabilmesi için,  
293 voleybol oyun kurallarına uygun şekilde icra edilmesi, 3 m yükseklikteki ipin üzerinden ve ipe temas  
294 etmeden hücum bölgesine aktarılması gerekmektedir. Katılımcılar fileden 60 cm uzaklıkta, daha  
295 önceden belirlenmiş ve her pasın 0 ile 5 arasında bir puan alabileceği bölgelere topu göndermeye  
296 çalışmıştır. İki farklı puan alanı aralığındaki çizgiye isabet eden paslarda, yüksek olan alanın puanı  
297 yansıtılmıştır. Nizami olmayan paslara puan verilmemiş, atıcı tarafından uygun olmayan şekilde atılan  
298 paslar ise tekrar edilmiştir.

299

### 300 Voleybol Bilişsel Alan Testi

301 Öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeyleri için uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından  
302 geliştirilen ve voleybola ilişkin ders kazanımlarını içeren voleybol bilgi testi kullanılmıştır. 25  
303 maddeden oluşan bu test, araştırmada yer almayan başka bir öğrenci grubuna uygulanmış, uygulama  
304 sonrasında gerekli görülen düzeltmeler yapılarak bilgi testine son şekli verilmiştir. Tek boyuttan oluşan  
305 ölçeğin ön uygulama toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88, gerçek uygulamada ise .91  
306 olarak tespit edilmiştir.

307

### 308 İşlem Basamakları

309 Araştırma için gerekli izinler alınmış, katılan öğrencilere araştırmanın amacı anlatılmış ve  
310 gönüllü katılım formları öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrenciler, kendi ders programlarına  
311 göre tercih ettikleri üç ayrı sınıfta derslere katılmıştır. Hangi gruba hangi öğretim modelinin  
312 uygulanacağına seçkisiz olarak karar verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenini SEM, OUY ve  
313 öğretmen merkezli olarak hazırlanmış voleybol eğitim programları; bağımlı değişkenlerini ise,  
314 öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeyleri (bilişsel alan) ve voleybol temel beceri performansları  
315 (psikomotor alan) oluşturmuştur. İlk iki hafta, araştırmayı birlikte yürüten iki öğretim elemanı  
316 tarafından tüm gruplara saha ve topa alışmaya yönelik standart alıştırmalar yaptırılmıştır. SEM  
317 grubunda, takımların ve öğrenci rollerinin uygun şekilde dağıtılabilmesi için öğrenciler beceri düzeyi  
318 ve kişilik özellikleri açısından araştırmacılar tarafından incelenmiş ve öğrenme gruplarına ve gruplarda  
319 öğrencilerin üstleneceği rollere karar verilmiştir. Üçüncü hafta, tüm grupların ön test değerleri alınmış,  
320 dördüncü hafta ise uygulamalara başlanmıştır. Katılımcıların voleybol özgeçmişleri, ilk iki haftalık  
321 araştırmacı gözlemleri ve ön test verilerine dayalı olarak daha önce voleybol takımlarında oynamış ve  
322 üst düzey voleybol becerisine sahip iki öğrenci çalışma grubundan çıkarılmış ancak bu öğrenciler  
323 derslerine normal şekilde katılmaya devam etmiştir.

324 Psikomotor alandaki her bir testin uygulamasına başlanmadan önce, 20 dakikalık genel ısınma  
325 yapılmıştır. Katılımcılar her bir voleybol becerisi için, önce 10'ar tekrarlı denemeler yapmış, ardından  
326 gerçekleştirilen ve 10 tekrarı içeren gerçek öğrenci performans skorları kayıt altına alınmıştır.

327

### 328 Veri Analizi

329 Verilerin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri belirlenmiştir. Katılımcılar  
330 gruplara seçkisiz olarak atanmasına rağmen OUY ile diğer grupların ön test değerleri arasında  
331 istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Brong ve Call (1989)'a göre denekler gruplara random atansa da

332 ortalama öntest skorları arasında bazen fark anlamlı çıkabilmektedir (çev. Köklü, 1997). Bu durum  
 333 nedeniyle öntest-sontest kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkisini test etmek ve ön test  
 334 skorlarının son test skorları üzerindeki etkisini ortadan kaldırmak amacıyla iki yönlü ANCOVA  
 335 (Kovaryans Analizi) ve tek yönlü ANOVA istatistiki test teknikleri kullanılmıştır. ANCOVA testi için;  
 336 modelde öntest puanları kontrol (covariate) edilmiş, grup (uygulama-kontrol) birinci bağımsız  
 337 26 işken, cinsiyet ikinci bağımsız değişken ve sontest puanları bağımlı değişken olarak 12 anmıştır.  
 338 Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına her bir değişken için çarpıklık ve  
 339 basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları  
 340 incelenerek karar verilmiştir (Kalaycı, 2008: 6). Tablo 1’de grupların servis, manşet, parmak pas ve  
 341 bilişsel alan öntest-sontest puanları, normal dağılım durumlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri  
 342 verilmiştir. ANCOVA analizi ön koşullarından biri olan ortak ve bağımlı değişkenler arasındaki  
 343 doğrusal ilişkilerin varlığına saçılım diyagramları incelenerek karar verilmiştir. Diğer ön koşullardan  
 344 biri olan ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki regresyon doğrularının eşitliği ile ilgili değerler  
 345 sırasıyla [ $F_{\text{grup}^* \text{öntest (servis)}}(2,49)=4.4880, p=.012$ ;  $F_{\text{cinsiyet}^* \text{grup (servis)}}(1,49)=5.215, p=.027$ ;  
 346  $F_{\text{grup}^* \text{öntest(manşet)}}(2,49)=.120, p=.887$ ;  $F_{\text{cinsiyet}^* \text{grup(manşet)}}(1,49)=.878, p=.353$ ;  $F_{\text{grup}^* \text{öntest(parmakpas)}}(2,49)=.156,$   
 347  $p=.856$ ;  $F_{\text{cinsiyet}^* \text{grup(parmakpas)}}(1,49)=.422, p=.519$ ;  $F_{\text{grup}^* \text{öntest(bilişselalan)}}(2,49)=.210, p=.811$ ;  
 348  $F_{\text{cinsiyet}^* \text{grup(bilişselalan)}}(1,49)=2.272, p=.138$ ] olarak belirlenmiş ve servis için regresyon doğrularının eşitlik  
 349 şartının sağlanmadığı diğer değişkenler için ise sağlandığı görülmüştür. Servis erişiş puanlarının  
 350 Shapiro-Wilks normal dağılım değerleri 8 EM için  $p=.899$ , OUY için  $p=.231$  ve ÖMÖ için  $p=.257$   
 351 olarak bulunmuş ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tip 1 hata %5 olarak kabul edilmiştir.  
 352  
 353

Tablo 2. Çalışma Gruplarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	T	N	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max		
SEM	ÖN TEST	Servis	19	21,68	6,896	-,565	2,416	3,00	34,00	
		Manşet pas	19	19,11	9,345	,423	-,120	5,00	40,00	
		Parmak pas	19	27,11	8,906	-,269	-,963	11,00	41,00	
		Bilişsel test	19	9,74	1,881	-1,142	1,372	5,00	12,00	
	SON TEST	Servis	19	28,52	3,687	-,633	,419	20,00	34,00	
		Manşet pas	19	25,15	8,166	,083	-1,093	11,00	38,00	
		Parmak pas	19	33,63	6,404	-,598	-,512	20,00	42,00	
		Bilişsel test	19	19,78	3,029	-,767	,299	13,00	24,00	
	OUY	ÖN TEST	Servis	18	11,47	5,702	-1,023	,303	0	19,00
			Manşet pas	18	15,24	6,638	,322	,531	2,00	30,00
			Parmak pas	18	16,24	8,533	-,168	-,108	0	33,00
			Bilişsel test	18	11,29	2,823	-,491	-,380	6,00	15,00
SON TEST		Servis	18	28,47	3,411	-,651	,976	20,00	34,00	
		Manşet pas	18	30,58	8,246	,629	,684	16,00	49,00	
		Parmak pas	18	38,29	6,816	-,567	-,634	25,00	47,00	
		Bilişsel test	18	21,05	2,135	-1,309	2,941	15,00	24,00	
ÖMÖ	ÖN TEST	Servis	23	22,48	7,698	-1,436	3,234	0	36,00	
		Manşet pas	23	23,26	11,978	-,009	-,689	0	45,00	
		Parmak pas	23	25,83	10,329	-,006	-,662	8,00	44,00	
		Bilişsel test	23	12,91	4,263	,447	-,043	6,00	23,00	
	SON TEST	Servis	23	23,65	7,474	-1,314	2,626	3,00	36,00	
		Manşet pas	23	31,26	9,621	-,649	,542	6,00	45,00	
		Parmak pas	23	37,65	5,725	,276	-,981	29,00	48,00	
		Bilişsel test	23	18,65	3,283	-1,206	,681	11,00	22,00	

354

### 355 Bulgular

356 Tablo 3’de öğrencilerin tenis servisi becerisinin erişiş puanları yer almaktadır. Erişiş puanları  
 357 sırasıyla büyükten küçüğe doğru OUY ( $\bar{x}=16.83 \pm 5.227$ ), SEM ( $\bar{x}=6.84 \pm 5.975$ ) ve ÖMÖ  
 358 ( $\bar{x}=1.7 \pm 5.549$ ) şeklinde gerçekleşmiştir. Erişiş puanları arasındaki fark, Tek Yönlü ANOVA testi ile  
 359 tespit edilmiş ve tablo 3’de sunulmuştur.

360

361

Tablo 3: Grupların Tenis Servis Becerisinin Erişim Puanlarına İlişkin Bulgular

	Ön Test			Son Test			Fark	
	n	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	Ss	
SEM	19	21.68	.896	28.53	3.687	6.84	5.975	
OUY	18	11.33	5.562	28.17	3.552	16.83	5.227	
ÖMÖ	23	22.48	7.698	23.65	7.475	1.17	5.549	

362

363

364

365

366

367

Tablo 4'de öğrencilerin buldukları gruba göre tenis servis skorları arasında ( $F_{57}=39.851$ ,  $p<.05$ ) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başka bir deyişle, öğrenci skorları katıldıkları grubun öğrenme biçiminden etkilenmiştir ve bu en yüksek skorlar OUY grubunca ( $\bar{x}=16.83\pm 5.227$ ) gerçekleşmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Buldukları Gruplara Göre Tenis Servis Puanlarının ANOVA sonuçları

GRUP	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
TENIS SERVİS	Gruplararası	2495.003	2	1247.501	39.851	.001*	1-2-3
	Gruplararası	1784.331	57	31.304			
	Toplam	4279.333	59				

368

369

370

371

372

373

374

375

Tablo 5'de öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş manşet pas sontest puan ortalamaları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde SEM grubu skorlarının hem kadınlarda ( $\bar{x}=24.47\pm 2.66$ ) hem de erkeklerde ( $\bar{x}=26.03\pm 2.02$ ) diğer gruplara göre düşük olduğu görülmektedir. Buna göre gruplar arası manşet pas skor farkının anlamlılığına ilişkin ANCOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 5: Grupların Manşet Pas Ön Test-Son Test ve Ön teste göre Düzeltilmiş Son test Puanları

	Ön Test			Son test					
	SEM	OUY	ÖMÖ	SEM	SEM	OUY	OUY	ÖMÖ	ÖMÖ
Cinsiyet	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS
Kadın	25.71	11.67	28.00	28.14	24.47	29.75	34.02	34.44	29.40
	7.56	8.031	10.48	6.69	2.66	8.69	2.52	9.60	2.43
Erkek	15.25	17.67	20.21	23.41	26.03	31.33	32.50	29.21	28.85
	8.22	3.96	12.23	8.70	2.02	8.27	2.29	9.39	1.83
Toplam	19.11	14.67	23.26	25.15	25.25	30.58	33.262	31.04	29.127
	9.34	6.87	11.97	8.16	1.60	8.24	1.727	9.62	1.53

376

377

378

379

380

381

382

383

384

T<sub>(11, 6)</sub>'da görüldüğü üzere, öğrencilerin öntest skorlarına göre düzeltilmiş manşet pas sontest skorları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu belirlenmiştir ( $F(2,52)=5.623$ ,  $p=0.006$ ). Bu fark OUY grubunun skorlarından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifade ile OUY grubunun düzeltilmiş son test skorları diğer gruplardan yüksek bulunmuştur. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın manşet pas sontest skorlarındaki değişkenliğin %17.8'ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 6: Manşet Pas Ön Test Puanlarına göre Son Test Puanlarının İki Yönlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	$\eta^2$
Model	2325.759	6	387.626	8.262	.000	.488
Manşet Ön test	1626.222	1	1626.222	34.662	.000	.400
Grup	527.584	2	263.792	5.623	.006	.178
Cinsiyet	.383	1	.383	.008	.928	.000
Grup*Cinsiyet	20.054	2	10.027	.214	.808	.008
Hata	2439.631	52	46.916			
Toplam	54733.000	59				

385 Tablo 7'de yer alan, öğrencilerin öntest skorlarına göre düzeltilmiş parmak pas sontest skor  
 386 ortalamaları incelendiğinde, OUY grubunun skorlarının hem kadınlarda ( $\bar{x}=41.26\pm 1.63$ ) hem de  
 387 erkeklerde ( $\bar{x}=42.35\pm 1.45$ ) diğer gruplara göre yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre gruplar arası  
 388 parmak pas puan farkının anlamlılığına ilişkin ANCOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5' de  
 389 verilmiştir.

390  
 391

19 **Tablo 7: Grupların Parmak pas Ön Test-Son Test ve Ön teste göre Düzeltilmiş Son test Skorları**

	Ön Test			Son test					
	SEM	OUY	ÖMÖ	SEM	SEM (Düzeltilmiş)	OUY	OUY (Düzeltilmiş)	ÖMÖ	ÖMÖ (Düzeltilmiş)
Cinsiyet	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS
Kadın	26.71 8.20	14.33 10.63	26.44 8.06	32.42 7.63	30.89 1.63	36.37 6.94	41.26 1.63	36.55 4.66	35.09 1.43
Erkek	27.33 9.64	18.67 4.97	25.43 11.83	34.33 5.82	32.44 1.25	40.00 6.63	42.35 1.45	38.35 6.38	37.39 1.15
Toplam	27.11 8.90	16.50 8.35	25.83 10.32	33.63 6.40	31.64 1.04	38.29 6.81	41.81 1.13	37.65 5.72	36.24 0.92

392

393 Tablo 8'de öğrencilerin öntest skorlarına göre düzeltilmiş parmak pas sontest skorları arasında  
 394 anlamlı düzeyde bir fark olduğu belirlenmiştir ( $F(2,52)=20.140$ ,  $p=0.001$ ). Farkın tüm gruplar  
 395 arasında olduğu tespit edilmiştir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı gruplarda olmanın  
 396 parmak pas sontest skorlarındaki değişkenliğin %43.7'sini açıkladığı görülmektedir.

397  
 398  
 399

16 **Tablo 8: Parmak Pas Tekniği Ön Test Skorlarına göre Son Test Puanlarının İki Yönlü Kovaryans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	$\eta^2$
Model	1491.098(b)	6	248.516	13.552	.000	.610
Parmak Pas Öntest	1160.146	1	1160.146	63.267	.000	.549
Grup	738.650	2	369.325	20.140	.001	.437
Cinsiyet	38.352	1	38.352	2.091	.154	.039
Grup*Cinsiyet	3.525	2	1.762	.096	.909	.004
Hata	953.546	52	18.337			
Toplam	81230.000	59				

400

401 Tablo 9'da yer alan, öğrencilerin öntest skorlarına göre düzeltilmiş bilişsel test sontest skor  
 402 ortalamaları incelendiğinde ÖMÖ grubunun skorlarının hem kadınlarda ( $\bar{x}=17.80\pm 0.99$ ) hem de  
 403 erkeklerde ( $\bar{x}=18.58\pm 0.74$ ) diğer gruplara göre düşük olduğu görülmektedir. Buna göre gruplar arası  
 404 bilişsel test skor farkının anlamlılığına ilişkin ANCOVA testi uygulanmıştır.

405  
 406

**Tablo 9: Grupların Bilişsel Test Ön Test-Son Test ve Önteste göre Düzeltilmiş Sontest Skorları**

	Ön Test			Son test					
	SEM	OUY	ÖMÖ	SEM	SEM (Düzeltilmiş)	OUY	OUY (Düzeltilmiş)	ÖMÖ	ÖMÖ (Düzeltilmiş)
Cinsiyet	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS	X SS
Kadın	9.86 2.11	10.11 2.75	14.44 3.53	21.71 1.79	22.10 1.06	21.12 2.79	21.44 0.99	18.55 4.41	17.80 0.99
Erkek	9.67 1.82	12.33 2.39	11.93 4.51	18.66 3.08	19.10 0.82	21.00 1.50	21.44 0.99	18.71 2.49	18.58 0.74
Toplam	9.74 1.88	11.22 2.75	12.91 4.26	19.78 3.02	20.60 0.69	21.05 2.13	21.11 0.67	18.65 3.28	18.19 0.63

407 11 lo 10'da görüldüğü üzere, öğrencilerin öntest skorlarına göre düzeltilmiş bilişsel sontest  
408 skorları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu belirlenmiştir ( $F(2,52)=5.489$ ,  $p=0.007$ ). Başka bir  
409 değişle OUY grubu puanları, ÖMÖ grubun puanlarından yüksek bulunmuştur. Eta-kare değerleri  
410 incelendiğinde ise farklı gruplarda olmanın bilişsel test sontest puanlarındaki değişkenliğin %17.4'ünü  
411 açıkladığı görülmektedir.

412 7  
413 **Tablo 10: Bilişsel Test Ön Test Puanlarına göre Son Test Skorlarının İki Yönlü Kovaryans Analizi**  
414 **Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Model	131.454(b)	6	21.909	2.844	.018	.247
Bilişsel Test Öntest	33.402	1	33.402	4.335	.042	.077
Grup	84.585	2	42.293	5.489	.007	.174
Cinsiyet	12.939	1	12.939	1.679	.201	.031
Grup*Cinsiyet	34.627	2	17.313	2.247	.116	.080
Hata	400.647	52	7.705			
Toplam	23457.000	59				

415

416 **Sonuç ve Tartışma**

417 Psikomotor boyut parametreleri açısından değerlendirildiğinde, tüm gruplarda gelişim  
418 kaydedildiği görülmektedir. Ancak, başlangıç değerleri ile son test değerleri arasındaki farkın  
419 analizinde, OUY grubunun diğer gruplara göre ön plana çıktığı gözlenmiştir. Öğrencilerin oyuna  
420 yönelik becerileri, yeniden tasarlanmış oyun ortamlarında, mümkün olduğunca çok sayıda ve kaliteli  
421 şekilde tekrar etmesi OUY'un temel unsurlarından biridir. OUY'da, öğrencilerin klasik yaklaşımlarda  
422 yer alan oyundan bağımsız beceri alıştırmaları yerine, oyunu tüm unsurları ile sıklımadan ve yaşayarak  
423 öğrenebilmeleri esastır. Yaklaşımın en önemli unsurlarından olan "oyun algısı" öğrencilerde bu tür  
424 aktiviteler yardımıyla yaratılmaya çalışılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu uygulamaların  
425 sonuç verdiğini, öğrencilerin voleybolun üç temel unsuru olan servis, parmak ve manşet pas  
426 becerilerinde önemli düzeyde gelişme kaydettiğini göstermektedir. Holt ve ark. (2006: 115), OUY ile  
427 futbola ilişkin becerilerin farklı yetenek düzeylerindeki öğrenciler tarafından, gerçek oyun ortamlarına  
428 transfer edilebilirliğini incelemiştir. Genel anlamda, OUY'a özgü küçük saha uygulamalarının  
429 kullanımı ile elde edilen becerilerin gerçek oyuna transferi boyutunda başarılı sonuçlar elde edilmiştir.  
430 Ancak, orta yetenek düzeyindeki öğrenciler haricinde, düşük ve yüksek beceri düzeyindeki  
431 öğrencilerde tutarsız sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada, OUY'un psikomotor açıdan etkili bir yaklaşım  
432 olduğu ortaya konulmuş ancak tüm yetenek düzeyindeki öğrenciler için uygunluğu net olarak ortaya  
433 konulamamıştır. Lee ve Ward tarafından (2009), rugbyde, Li, Kim ve Kim tarafından (2010) futbolda,  
434 Zhang ve ark. (2012, 2007) tarafından masa tenisinde OUY'un öğretimsel model olarak kullanıldığı  
435 iki araştırmada, psikomotor boyutta yaklaşımın kullanımı ile oldukça etkili öğrenme çıktıları elde  
436 edilmiştir. Ayrıca, yapılan çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin yeterli alan bilgisine sahip olduklarında,  
437 oyun uygulaması yaklaşımı ile üst düzey öğrenme hedeflerine ulaşabileceğini göstermektedir (Asma  
438 ve ark., 2016; Ayvazo ve ark., 2009; Iserbyt ve ark., 2015; Kim, 2016, 2017; Lee, 2011; Ward ve ark.,  
439 2014;). Bu araştırmadan elde edilen bulguların, genel anlamda literatür bulguları ile örtüştüğünü  
440 söylemek mümkündür.

441 Siedentop (2002:411), SEM'in en önemli unsurlarından birisinin bilgili, becerili ve coşkulu spor  
442 insanları yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, en yüksek  
443 bilişsel test skorlarına OUY'un ardından SEM grubunda ulaşılmıştır. Bu yüksek bilişsel gelişim  
444 skorlarını, öğrencilerin SEM içerisinde aldıkları rol ve sorumluluklardan kaynaklandığı şeklinde  
445 yorumlamak mümkündür. SEM'de öğrenciler, sporcu ya da öğrenci olarak derslere katılımlarının yanı  
446 sıra, antrenör, hakem, istatistikçi gibi farklı roller üstlendiklerinde, bu rollerin gereği olarak,  
447 kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olmaktadır. SEM'in kullanımı, öğrencilerin  
448 psikomotor açıdan gelişimlerinin yanı sıra, onlara arkadaşlarına liderlik etme, bireysel ve takım halinde  
449 sorumluluk alma fırsatları sunarak sosyal ve bilişsel becerilerin gelişimini üst düzeyde

450 desteklemektedir. Araújo ve ark.'nın (2017) voleybol derslerinde SEM'i kullandıkları çalışmalarında,  
 451 öğrenciler hedeflenen üst düzey bilişsel öğrenme hedeflerine ulaşmıştır. Benzer şekilde, Browne ve  
 452 ark.'nın (2004) rugby, Ward ve ark.'nın (2017) ise fitness ünitelerinde gerçekleştirdiği çalışmanın  
 453 bulgularına göre SEM, öğrencilerin bilişsel gelişimi açısından oldukça olumlu sonuçlar vermiştir.  
 454 Ülkemizde Çelen tarafından voleybolda (2012), Kalyoncu tarafından cimnastikte (2015), Doydu ve  
 455 Çoknaz (2013, 950) tarafından ise futbol ünitesinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da bu  
 456 araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bilişsel boyutta elde edilen bir başka  
 457 önemli bulgu ise SEM gibi OUY grubunda da yüksek bilişsel test skorlarına ulaşılmasıdır. Şimdiye  
 458 kadar, doğrudan OUY üzerine gerçekleştirilen araştırmaların, daha çok öğrenciler 23 psikomotor  
 459 gelişim boyutuna odaklandığı görülmektedir (Holt ve ark., 2006; Lee ve Ward, 2009; Li ve ark., 2010;  
 460 Zhang ve ark., 2007; Zhang ve ark., 2012). Bu araştırmaların dışında, öğretmenlerin alan bilgilerinin  
 461 zenginleştirilmesiyle birlikte, OUY'un pedagojik açıdan etkili bir öğretim modeli olarak  
 462 kullanılabilirliğini deneysel şekilde ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Asma ve ark., 2016;  
 463 Ayvazo ve ark., 2009; Iserbyt ve ark., 2015; Kim, 2012, 2016, Lee, 2011; Ward ve ark., 2014). Bu  
 464 araştırmadan elde edilen bulgular, psikomotor boyutun dışında, öğrencilerin bilişsel boyutta  
 465 gelişimleri açısından, OUY'un önemli katkılar sağlayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak buradan  
 466 kesin bir yargıya varabilmek için farklı seviye ve disiplinlerde gerçekleştirilecek çok daha fazla sayıda  
 467 araştırmaya gereksinim vardır.

468 Elde edilen, bulgulara dayalı olarak altı çizilmesi gereken bir diğer önemli konu, öğrencilerin  
 469 öğretmenin birçok yetkisini devralarak arkadaşlarının öğreniminden bizzat sorumlu olduğu SEM'in,  
 470 öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine odaklı olarak algılanmasına karşın, bu modelin kullanımı  
 471 ile voleybola ait psikomotor becerilerin öğretiminde önemli sonuçlar elde edilmesidir. Bu sonuçları,  
 472 psikomotor becerilerin öğretiminde SEM'in etkili bir şekilde kullanımı ile psikomotor becerilerin  
 473 öğretiminde üst düzey hedeflere ulaşmanın mümkün olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.  
 474 Bulgular SEM'in psikomotor gelişim açısından olumlu sonuçlarına işaret eden, literatürdeki ilgili  
 475 çalışmalarla örtüşmektedir (Araújove ark., 2017; Browne ve ark., 2004: 203; Çelen, 2012; Doğu ve  
 476 Altay, 2010; Doydu ve Çoknaz, 2013; Kalyoncu, 2015; Pritchard, Hawkins, Wiegand ve Metzler.,  
 477 2008; Sural, Savaş, 2017).

478 Tüm öğrenme alanlarında, farklı yaklaşımlarla elde edilen yüksek skorlar, öğrencilerin farklı  
 479 ihtiyaçlarına cevap verme açısından öğretmenlerin bu öğretim model ve yaklaşımlarını öğretim  
 480 portföylerinde buldurmasının faydalı olacağı görüşünü desteklemektedir. Öğrenciler açısından  
 481 eşsiz öğrenme deneyimleri sunan modern model ve yaklaşımları derslerinde etkili bir şekilde  
 482 kullanmak için öğretmenlerin, öncelikle istekli olmaları, ardından üst düzey alan ve pedagojik alan  
 483 bilgisine sahip olmalarının yanı sıra, organizasyon becerilerine odaklanarak bazı yetkilerini öğrencilere  
 484 devretmeyi benimsemiş olmaları gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların, programlarında  
 485 model temelli yaklaşımların uygulamalı olarak öğretimine ağırlık vermesi, beden eğitimi  
 486 öğretmenlerine yönelik modern model ve yaklaşımları içeren hizmet içi eğitim faaliyetlerinin  
 487 artırılması ve üniversite destekli olarak gerçekleştirilmesi, öğretim programlarında öğretmenlerin  
 488 yararlanabilecekleri uygulama örneklerinin sunulması, bu modern yaklaşımların eğitim kurumlarında  
 489 kullanımının yaygınlaştırılması açısından önemli görülmektedir. Araştırmacılar açısından ise, farklı  
 490 disiplinlerde gerçekleştirilecek çalışmalarla, model ve yaklaşımların kullanımı sonucu elde edilecek  
 491 kazanımların daha net olarak ortaya konulmasının; farklı yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel çevre ve beceri  
 492 düzeylerindeki öğrenciler açısından bu yaklaşımların yansımalarının irdelenmesinin alana önemli  
 493 katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

494  
 495

#### Extended English Summary

496 Today, the contributions of the deliberate practices on cognitive and psychomotor  
 497 development of children and youth are often emphasized 1. In this context, interest in play-based  
 498 learning approaches in physical education environments is increasing day by day. One of the most  
 499 important of these approaches, the Sport Education Model (SEM), is a model that aims to teach  
 500

501 physical education and sports topics in a pedagogically appropriate way and in a competition format.  
 502 Similarly, the Play Practice Approach (PPA) is another pedagogical learning approach aimed at  
 503 gaining physical education and sports attitudes, behaviors and skills in play format. It is important to  
 504 examine whether the desired learning outcomes have been achieved when these learning approaches  
 505 are used and determining the strengths and weaknesses of these approaches relative to classical ones.  
 506 The use of instructional models by physical education teachers is possible only if teachers have  
 507 enough knowledge about this models and believe benefits of them. In this context, it is important  
 508 that the use of pedagogical models and approaches and the contributions to the field of physical  
 509 education and sport education are based on concrete findings.

510 The aim of this research is to compare volleyball classes taught with sport education model,  
 511 play practice approach and teacher centered instructional styles in terms of the effects on  
 512 students' cognitive and psychomotor development.

513 In the research the pre-test and post-test control group model was applied. The study group  
 514 of the study constitutes 60 first-grade students who are studying at the Department of Physical  
 515 Education and Sport Teacher Education at Manisa Celal Bayar University. Students have participated  
 516 in three separate classes depending on their course schedule. It has been decided randomly which  
 517 teaching approach will be applied in which group. Independent variables are SEM, PPA and Teacher  
 518 Centered Teaching (TCT) volleyball teaching programs; dependent variables are cognitive learning  
 519 levels and volleyball skills of the students. "Volleyball Knowledge Test" for the cognitive domain;  
 520 "Volleyball Skill Test" developed by Bartlett et al. (1991) for the psychomotor domain was used  
 521 before and after 9 weeks of implementation. Arithmetic mean, standard deviation, two-way  
 522 ANCOVA and one-way ANOVA test techniques were used in data analysis.

523 Tennis service improvement scores between pretest and posttest were PPA ( $\bar{x}=16.83\pm5.227$ ),  
 524 SEM ( $\bar{x}=6.84\pm5.975$ ), and TCT ( $\bar{x}=1.17\pm5.549$ ), respectively. When the difference between  
 525 improvement scores was examined by one way ANOVA test, there was a significant difference  
 526 between tennis service scores according to group variable ( $F_{57} = 39.851, p < .05$ ). When cognitive  
 527 test improvement scores between pretest and posttest examined TCT group scores were found to  
 528 be lower in both females ( $\bar{x} = 17.80 \pm 0.99$ ) and males ( $\bar{x} = 18.58 \pm 0.74$ ) than the other groups.  
 529 According to the ANCOVA test results regarding the significance of the cognitive test score  
 530 difference, it was determined that there was a significant difference between the cognitive posttest  
 531 scores according to the students' corrected pre-test scores ( $F(2,52) = 5.489, p = 0.007$ ). When Eta-  
 532 square values were examined, it was seen that being in different groups explained 17.4% of the  
 533 variance in cognitive posttest scores.

534 Although improvement is observed between all groups pretest and posttest performance  
 535 scores, in the psychomotor domain PPA; in the cognitive domain PPA and SEM groups have the  
 536 highest test scores. In PPA, it is essential to learn by playing with all the elements of the game, instead  
 537 of skill-based exercises. One of the most important elements of the approach, "game sense", is trying  
 538 to be created with the help of such activities. Findings from the research show that these practices  
 539 have proved successful and that students have improved significantly in serve, forearm and overhead  
 540 pass skills, which are three important elements of volleyball. Another noteworthy finding from  
 541 the study is the high cognitive test scores of the SEM group. It is possible to interpret these high  
 542 development scores as a result of the roles and responsibilities students have in SEM  
 543 implementations. Another important issue that needs to be underlined based on findings is to obtain  
 544 important results in the teaching of psychomotor skills of volleyball with SEM, although it is mostly  
 545 perceived as focusing on the cognitive and emotional development of the students.

546 Until now, researches directly on PPA seem to focus more on the psychomotor development  
 547 dimension of students. Findings obtained from this research can be interpreted as the fact that PPA  
 548 can provide important contributions in terms of the development of students at the cognitive  
 549 dimension except psychomotor dimension. However, there is a need for much more research to be  
 550 carried out at different levels and disciplines in order to arrive at a definite judgment. Generally, based

551 on the findings of this research, it is envisaged that the use of different teaching approaches in terms  
552 of meeting the different needs of students will be beneficial for teachers. It is also thought that it  
553 would be beneficial for the teacher education institutions to focus on teaching model-based  
554 approaches in their programs. Finally, it is believed that teaching these models and approaches to in-  
555 service training activities to the physical education teachers will provide important contributions to  
556 the field.  
557



# Asma

## ORIGINALITY REPORT

7%

## SIMILARITY INDEX

## PRIMARY SOURCES

1	<a href="http://www.ices-uebk.org">www.ices-uebk.org</a> Internet	72 words — 1%
2	KESKE AKSOY, Gülay and GÜRSEL, Ferda. "MODELE DAYALI UYGULAMADA BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİNİ GÜÇLENDİREN VE YAVAŞLATAN ÖGELER", Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 2015. Publications	71 words — 1%
3	<a href="http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr">www.efdergi.hacettepe.edu.tr</a> Internet	63 words — 1%
4	<a href="http://icits2017.inonu.edu.tr">icits2017.inonu.edu.tr</a> Internet	60 words — 1%
5	<a href="http://www.iconte.org">www.iconte.org</a> Internet	33 words — < 1%
6	Fernandez. Encyclopedia of Psychological Assessment Publications	26 words — < 1%
7	<a href="http://www.academia.edu">www.academia.edu</a> Internet	22 words — < 1%
8	TEPEKÖYLÜ ÖZTÜRK, Özden and SOYTÜRK, Mümine. "Beden Eğitimi, Müzik ve Resim/Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi*", Ahi Evrans Üniversitesi, 2015. Publications	21 words — < 1%
9	<a href="http://dergipark.gov.tr">dergipark.gov.tr</a> Internet	20 words — < 1%

10	<a href="http://www.j-humansciences.com">www.j-humansciences.com</a> Internet	20 words — < 1%
11	<a href="http://www.e-sosder.com">www.e-sosder.com</a> Internet	18 words — < 1%
12	<a href="http://rak2015.anadolu.edu.tr">rak2015.anadolu.edu.tr</a> Internet	18 words — < 1%
13	<a href="http://tredocs.com">tredocs.com</a> Internet	17 words — < 1%
14	<a href="http://egitimvebilim.ted.org.tr">egitimvebilim.ted.org.tr</a> Internet	16 words — < 1%
15	SARI, Mehmet Hayri and TERTEMİZ, Neşe. "İlkokul 4. Sınıfta Dienes İlkelerine Göre Yapılandırılmış Geometri Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi", Kaligrafi Yayıncılık, 2017. Publications	16 words — < 1%
16	TEPEL&#304;, Kezban. "Frostig G&#246;rsel Alg&#305; E&#287;itim Program&#305; ile Birlikte Verilen Nesne Kontrol Beceri E&#287;itiminin 54-59 Ayl&#305;k &#199;ocuklar&#305;n Nesne Kontrol Becerilerine Etkisi", Selcuk University Social Sciences Institute Journal, 2013. Publications	14 words — < 1%
17	<a href="http://www.zgefdergi.com">www.zgefdergi.com</a> Internet	12 words — < 1%
18	<a href="http://www.iet-c.net">www.iet-c.net</a> Internet	12 words — < 1%
19	<a href="http://library.cu.edu.tr">library.cu.edu.tr</a> Internet	11 words — < 1%
20	<a href="http://www.avantgardespa.net">www.avantgardespa.net</a> Internet	11 words — < 1%
21	<a href="http://kibriseab.org">kibriseab.org</a>	

10 words — &lt; 1 %

22 [www.sporbilim.com](http://www.sporbilim.com)  
Internet

10 words — &lt; 1 %

23 [www.sstbdergisi.com](http://www.sstbdergisi.com)  
Internet

8 words — &lt; 1 %

24 HORZUM, Mehmet Barış and BALTA ÇAKIR, Özlem. "Farklı WEB Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri", Hacettepe Üniversitesi, 2008.  
Publications

8 words — &lt; 1 %

25 KURT, Erdoğan and ACAT, M. Bahaddin. "YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENEN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZERKLİK ALGILARININ İNCELENMESİ", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2016.  
Publications

8 words — &lt; 1 %

26 ALEMDAĞ, Serdar, ÖNCÜ, Erman and SAKALLIOĞLU, Ferdi. "Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2014.  
Publications

7 words — &lt; 1 %

27 &#350;&#304;R&#304;NKAN, Ahmet. "&#214;&#287;retmenlerin &#304;lk&#246;&#287;retim Beden E&#287;itimi ve Spor Dersi &#214;&#287;retim Program&#305; ve Planlar&#305;na &#304;li&#351;kin Alg&#305;lar&#305;", İlkogretim Online/13053515, 20110101  
Publications

7 words — &lt; 1 %

28 ESEN, Erol and SİYEZ, Diğdem Müge. "Cinsel Sağlık Eğitimi Programının 9. Sınıf Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Bilgi Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi", Hacettepe Üniversitesi, 2017.  
Publications

7 words — &lt; 1 %

---

29 G&#252;ne&#351;, Perihan and Soran, Haluk. "DERECELE&#304;  
PUANLAMA ANAHTARININ  
&#304;LK&#214;&#286;RET&#304;M  
&#214;&#286;RENC&#304;LER&#304;N&#304;N  
ARA&#350;TIRMA BECER&#304;S&#304; VE  
B&#304;L&#304;&#350;SEL ALAN D&#220;ZEY&#304;NE  
ETK&#304;S&#304;", Hacettepe University Journal of Education,  
2012.  
Publications

6 words — < 1%

---

30 Salkind. Encyclopedia of Educational Psychology  
Publications

6 words — < 1%

---

EXCLUDE QUOTES OFF  
EXCLUDE BIBLIOGRAPHY ON

EXCLUDE MATCHES OFF