T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Spor Eğitim Bilim Dalı

FİZİKSEL ETKİNLİK KARTLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİKKAT ve PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Özlem KANBİR
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul- 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Spor Eğitim Bilim Dalı

FİZİKSEL ETKİNLİK KARTLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİKKAT ve PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Özlem KANBİR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Sinan Bozkurt

İstanbul- 2018

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018

ONAY

Özlem Kanbir tarafından hazırlanan "Fiziksel Etkinlik Kartlarının Ortaokul Öğrencilerinin Dikkat ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi" konulu bu çalışma, 16.08.2018.... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Dr. Öğr. Üyesi Sinan Bozkurt	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Oya Erbaş	
JÜRİ ÜYESİ	Nuri TOPSAKAL	

ÖZGEÇMİŞ

1998- 2001 Dilek Sabancı Anadolu Ticaret Meslek Lisesi

2010- 2014 Marmara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü (Bölüm ve Yüksekokul 1.liği)

2015- 2018 Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı

İş

2013- 2017 Özel Maltepe Genç Beyinler Akademi- Genel Koordinatör (Kurucu Üye)

2013-…… Özel Yüzme ve Tenis Antrenörlüğü

İletişim Bilgileri

E-posta: ozlemkanbir@gmail.com

Telefon: +90 532 465 26 88

ÖNSÖZ

Eğitim, bireylerin kendilerini tanımalarını, yaşam biçimlerini geliştirmelerini, bilgi ve beceri düzeylerini arttırmalarını ve bu öğrenilenleri kalıcı bir şekilde istendik davranışlar olarak sergilemelerini sağlar. Çeşitli eğitimlerin kişilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, psikolojik ve daha birçok özelliklerini iyileştirme ve geliştirerek hem kendilerine hem de yaşadıkları toplum için her açıdan sağlıklı birey olmalarına katkısı yapılan bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir. Okullarda ders olarak işlenen Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi de bu amaçları hedeflemektedir. Çocuklara fiziksel aktivite ve spor bilinci oluşturarak, bu disiplini hayatlarında yer vermelerini sağlayarak, her açıdan sağlıklı gelecekler yetiştirme çabası içerisindedir. 2012 yılında Milli Eğitim Müfredatına girerek çocuklara oyun oynatarak, fiziksel aktivite katılımlarını sağlamak, oyun oynamaları ve iş birliği içerisinde öğrenme sürecinin oluşturulması, dezavantajlı öğrencilerinde aktif olarak katılımlarını sağlayacak bir şekilde tasarlanan Fiziksel Etkinlik Kartları bu çabaları önemli bir şekilde destekleyici bir özellik taşımaktadır.

Bu araştırmada, Fiziksel etkinlik kartlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat ve problem çözme becerilerine etkisinin belirlenmesine ilişkin durumun tespiti amacı ile yapılmıştır.

Böyle bir çalışma içerisinde bulunabilme yeterliliğine sahip olmama vesile olan ve bana hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim boyunca emek veren tüm Marmara Üniversitesi'nin çok değerli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma süresince benimle akademik anlamda bigilerini paylaşan, yardımlarını esirgemeyen, tüm çalışma boyunca beni inandıran, yüreklendiren, çalışmanın yönetilmesi ve bu aşamaya gelmesinde büyük katkı sağlayan tez danışmanım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sinan BOZKURT'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimde tanışma fırsatı yakaladığım hayata karşı olan güçlü duruşunu taktir ettiğim, tüm öğrencilerine bilgi, tecrübe ve deneyimlerini aktaran, yardımlarıyla yanımda olan tez komitesinde ki değerli hocam Doç. Dr. Oya ERKUT'a çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimim boyunca akademik çalışmalarını ve öğrencilerine karşı olan sıcak ve sevecen tavırlarını örnek aldığım çok saygı duyduğum hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Serap MUNGAN AY ile Doç. Dr. Nurper ÖZBAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın istatistik kısımları için bilgilerini, yorumlarını ve yardımını esirgemeyen Selçuk Üniversitesi Dr.Öğr. Üyesi Mustafa Agâh TEKİNDAL'a teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulanması süresince yardımlarını ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, Sultanbeyli Genç Osman Ortaokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olan aynı zamanda bana bu hayatta örnek alabileceğim bir kardeş olan Leyla KANBİR KEMERKAYA'a çok teşekkür ederim.

Üzerimde büyük emeği olan, her zaman desteklerini hissettiğim ANNEM, BABAM, KARDEŞLERİM'e sonsuz teşekkürler.

Beni her zaman her konuda destekleyen, dostluğunu ve kardeşliğini hiç esirgemeyen, kendime olan inancı sağlayan, sürekli yeni şeyler öğreten, hayatım da olan tüm güzelliklerin baş mimarı sayın NöroPsikolog Reyyan TEKİN'e teşekkürlerimi sunarım.

ÖZLEM KANBİR

ÖZET

Bu araştırma fiziksel etkinlik kartlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat ve problem çözme becerilerine olan etkisini araştırmak amacı için yapılmıştır. Deneysel modele uygun olarak düzenlenen bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Fiziksel etkinlik kartlarındaki oyunların öğrencilerin dikkat gelişiminde etkisi var mıdır?
2. Fiziksel etkinlik kartlarınki oyunların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor derslerini fiziksel etkinlik kartı eşliğinde işleyen öğrenciler ile normal müfredat dersi işleyen öğrencilerin dikkat ve problem çözme becerilerinde cinsiyete göre değişkenlik var mıdır?
4. Beden eğitimi ve spor derslerini fiziksel etkinlik kartı eşliğinde işleyen öğrenciler ile normal müfredat dersi işleyen öğrencilerin dikkat ve problem çözme becerilerinde sınıflara göre fark var mıdır?

Araştırmanın örneklemini; 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Sultanbeyli Genç Osman ortaokulundaki öğrencilerinden basit seçkisiz yöntemi ile seçilen 233 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler 114'ü kız, 119'u erkek olmak üzere toplam 233 öğrencidir. Çalışma deneysel bir özellik taşıdığından örneklem grubu deney grubu (127 kişi) ve kontrol grubu (106 kişi) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubu öğrenciler 8 hafta boyunca, fiziksel etkinlik kartlarında bulunan oyunlardan sekiz tanesini, haftada iki gün olmak üzere toplamda 16 defa oynamışlardır. Bu oyunlar deney grubunun beden eğitimi ve spor derslerinde oynatılmıştır. Kontrol grubu ise kendi beden eğitimi ve spor derslerinde mevcut müfredatlarını uygulamışladır.

Araştırmada kullanılan ölçekler; Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu) ile Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Problem Çözme Envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın analizinde; Shapiro Wilk ve Levence Testi ile değerlendirilmiştir. Veri analizi yapılırken, iki grup karşılaştırması için bağımsız iki grup t testi, ön şartlar sağlanmadığında ise Mann Whitney-U testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırılması için Tek Yönlü Varyans Analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi ile sağlanmadığında ise Kruskal Wallis ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni-Dunn testi kullanılmıştır. Bağımlı iki grup arasında ki farklılıkların parametrik test ön şartlarını sağladığı durumda 'Eşleştirme t testi; sağlamadığında ise Wilcoxon testi ile değerlendirilmiştir. Kategorik veriler Fisher's Exact Test ve Ki Kare testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular; araştırmaya katılan öğrencilerden çalışma grubu öğrencilerinin Bourdon dikkat testinden almış oldukları genel puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.01$). Dikkat testinden çalışma ve kontrol grup öğrencilerinin ön test ile son test puanları karşılaştırılmış olup çalışma grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.01$). Beden eğitimi derslerini fiziksel etkinlik kartı eşliğinde işleyen öğrenciler ile normal müfredat dersi işleyen öğrencilerin dikkat testi cinsiyete göre farklılığın sonuçlarına göre, çalışma ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerinin puan karşılaştırıldığında çalışma grubu kız öğrencilerin dikkat testinden aldıkları puanların ön ve son test ölçümlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu, çalışma grubu kız öğrencilerinin lehine bir farklılık vardır ($p<0.01$). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin dikkat test sonuçları karşılaştırılmasında çalışma grubu erkek öğrencilerinin dikkat test puanları arası anlamlı bir farklılığın olduğu, çalışma grubu erkek öğrencilerin lehine bir farklılık vardır ($p<0.01$), dikkat testinin sınıf değişkenine göre bakıldığında, çalışma ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten almış aldıkları puana göre sınıflar açısından istatistik olarak çalışma grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.01$). Fiziksel etkinlik kartlarının ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Problem çözme becerilerine cinsiyet açısından bakıldığında çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup çalışma grubu kız öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerin problem çözme envanterinden almış oldukları puanlar karşılaştırıldığından her iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit

edilmiştir (p>0,05). Çalışma grubu içerisinde yer alan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyet açısından karşılaştırılmış olup kız öğrencilerin düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarından almış oldukları ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup, çalışma grubu kız öğrencilerinin lehine bir farklılık vardır (p<0,05)**.** Problem çözme envanteri ölçüm sonuçlarına bakıldığında çalışma ve kontrol grupları arasında sınıf değişkeni açısından bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

Araştırmanın sonucunda fiziksel etkinlik kartlarının çalışma grubundaki öğrencilerin dikkat düzeylerini geliştirmede etkili olduğu gözlemlenmiştir. Fiziksel etkinlik kartlarının ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Anahtar Kelimeler; Beden Eğitimi, Fiziksel Etkinlik Kartları, Dikkat, Problem Çözme Becerisi, Ortaokul

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of physical activity cards on attention and problem solving skills of secondary school students. In this research, which was organized in accordance with the experimental model, the answers to these questions were sought.

1. Does the games on physical activity cards have any effect on students ' attention development?
2. Does the games on physical activity cards have any effect on the problem solving skills of the students?
3. Are there any gender differences in the attention and problem solving skills of the students who study Physical Education and sports with the physical activity card and the students who work study normal curriculum course?
4. Are there any difference between the class variable and the attention and problem solving skills of the students who Physical Education and sports with the physical activity card and the students who work normal curriculum course?

The participants of the study ;The sample consisted of 233 students selected by simple random sampling among the students from Istanbul Sultanbeyli Genç Osman secondary school in 2016-2017 academic year. These students consist of 114 girls and 119 boys. Because research is an experimental study, students are divided into two: 127 experimental groups and 116 control groups. Experimental group students played 16 times during 8 weeks, eight of the games on physical activity cards, two days a week. These games were played in the physical education and sports classes of the experimental group. The control group has studied the physical education courses in their curricula.

The instruments used in this study; Problem Solving Inventory developed Heppner and Peterson (1982), this study is adapted into Turkish language by Şahin, Şahin and Heppner (1993), Bourdon Attention Test (Letter Form) and Personal Information Form developed by researcher were used. The analyses applied related to the data collected, Shapiro Wilk and Levence test were evaluated. Mann Whitney U, Kruskal Wallis- H, Independent t-test and One Way Anova are used in the data anlysis.

The findings of the study are the followings; according to the experimental and control group, there is a statistically significant difference between the pre-test and post-test score of the students in the genereal score type that the students of experimental group received from bouron attention test ($p<0.01$). There is a difference between experimental and control group students ' attention test scores ($p<0.01$). There is a difference between the attention tests of the girl students who are studying physical education courses with the physical activity card and the girl students who are studying the normal curriculum ($p<0.01$). There is a difference between the attention tests of the boy students who are studying physical education courses with the physical activity card and the boy students who are studying the normal curriculum ($p<0.01$). There is a difference between the experimental and control groups in terms of class variables ($p<0.01$). It was determined that physical activity cards had no effect on problem solving skills of students in secondary school ($p>0,05$). There is a significant difference in the gender of the problem solving skills in the experimental and control group girl students ' thinking, self-confident sub-dimension and there is a significant difference in the support of the experimental group girl students ($p<0,05$). There is a no significant difference in the gender of the problem solving skills in the experimental and control group boy students ' thinking sub-dimension and there is a significant difference in the support of the experimental group boy students ($p>0,05$). There is a significant difference between the pre-test and last-test scores that girls and boys have taken from the sub-dimensions of the thinking approach, the avoidance approach, and the self-confident approach according to the gender variable of the problem solving skills of the students in the experiment group ($p<0,05$). There is a no difference between study and control groups in terms of class variables according to the result of problem solving inventory ($p>0,05$).

As a result of the study; physical activity cards were found to be effective in improving the attention levels of the students in the experimental group. It has been determined that physical activity cards have no effect on problem solving skills of experimental students.

Keywords: Pyhsical Education, Physical Activity Cards, Problem Solving Ability, Secondary School

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLO LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xv**
KISALTMALAR ..... **xvi**

BÖLÜM I GİRİŞ **1**
1.1. Problem 4
1.2. Alt Problemler 5
1.3. Amacı 6
1.4. Önemi 6
1.5. Varsayımlar 6
1.6. Sınırlılıklar 7
1.7. Tanımlar 7
1.8. Kısaltmalar 8

BÖLÜM II İLGİLİ ALAN **9**
2.1. Temel Eğitim Kavramları 9
2.1.1. Eğitim 9
2.1.2. Eğitimin Amacı 10
2.1.3. İlköğretim 11
2.1.4. İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri, İlgi ve İhtiyaçları 13
2.2. Beden Eğitimi ve Spor 15
2.2.1. Okullarda Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları 18
2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Faydaları 20
2.3. Fiziksel Aktivite 23
2.4. Fiziksel Etkinlik Kartları 25

2.5. Dikkat 27
2.5.1. Dikkat Türleri 30
2.6. Problem Çözme Becerisi 32
2.6.1. Problem Çözme Süreci Aşamaları 34

BÖLÜM III 3.GEREÇ VE YÖNTEM 37
3.1. Araştırmanın Modeli 37
3.2. Evren ve Örneklem 38
3.3. Veri Toplama Araçları 38
3.3.1. Burdon Dikkat Testi 47
3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE) 48
3.4. Verilerin Toplanması 49
3.5. Verilerin Analizi 50

BÖLÜM IV BULGULAR 51
4.1. FEK Grubuna Uygulanan Ölçeklere İlişkin Ön ve Son Test Bulguları 52
4.2. Kontrol Grubuna Uygulanan Ölçeklere İlişkin Ön ve Son Test Bulguları 57
4.3. Çalışma ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ölçeklerin Ön ve Son Test Bulgularının Karşılaştırmaları 63

BÖLÜM V SONUÇ 75
5.1. Yargı 75
5.2. Tartışma 76
5.2.1. Fiziksel Etkinlik Kartlarındaki Oyunların Öğrencilerin Dikkat Gelişimine Etkisi 76
5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kartlarındaki Oyunların Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi 78
5.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Derslerini FEK Eşliğinde İşleyen Öğrenciler İle Normal Müfredat Dersi İşleyen Öğrencilerin Dikkat ve Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet Açısından Farklılık 80

5.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Derslerini FEK Eşliğinde İşleyen Öğrenciler İle Normal Müfredat Dersi İşleyen Öğrencilerin Dikkat ve Problem Çözme Becerilerinde Sınıflara Göre Farklılık 81
5.3. Sonuç ve Öneriler 83
5.3.1. Sonuç 83
5.3.2. Öneriler 85

KAYNAKLAR 86
EKLER 98
Ek 1: Anket Formu 98
Ek 2: Bourdon Dikkat Testi 99
Ek 3: Problem Çözme Envanteri 100
Ek 4: Fiziksel Etkinlik Takvimi 102
Ek 5. M.E.B Anket Araştırma İzni 103
Ek 6. M.E.B Anket Araştırma İzin Talebi 104
Ek 7. Veli Onay Mektubu 105

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 38

Tablo 4.1. Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu 51

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grupları Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu 51

Tablo 4.3. Çalışma Grubunun Dikkat Testi Ön ve Son Test Puan Karşılaştırması 52

Tablo 4.4. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puan Karşılaştırması 52

Tablo 4.5. Çalışma Grubunun Dikkat Testi Puanları Arasında Cinsiyet Değişkeni Puan Karşılaştırması 53

Tablo 4.6. Çalışma Grubunun Problem Çözme Envanteri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması 54

Tablo 4.7. Çalışma Grubunun Dikkat Testi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırması 55

Tablo 4.8. Çalışma Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanlarının Sınıf Değişkeni Açısından Puan Karşılaştırması 56

Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Dikkat Testi Ön ve Son Test Puan Karşılaştırması 57

Tablo 4.10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 58

Tablo 4.11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkat Testi Ön ve Son Test Puanlarında Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 59

Tablo 4.12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 60

Tablo 4.13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkat Ön Test ve Son Test Puanları ile Sınıf Değişkeni Açısından Karşılaştırması 61

Tablo 4.14. Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön Test ve Son Test Puanları ile Sınıf Değişkeni Açısından Puan Karşılaştırması 62

Tablo 4.15. Çalışma ve Kontrol Grubu Dikkat Testinin Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 63

Tablo 4.16. Çalışma ve Kontrol Grunun Problem Çözme Envanterinin Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 64
Tablo 4.17. Çalışma ve Kontrol Grubunun Dikkat Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması 65
Tablo 4.18. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Aceleci Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırması 66
Tablo 4.19. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Düşünen Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırılması 66
Tablo 4.20. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Kaçıngan Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırılması 67
Tablo 4.21. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırılması 68
Tablo 4.22. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırılması 68
Tablo 4.23. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Planlı Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırması 69
Tablo 4.24. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Toplam Puan Karşılaştırılması 69
Tablo 4.25. Çalışma ve Kontrol Grubunun Dikkat Ön ve Son Test Puanları ile Sınıf Değişkeni Açısından Puan Karşılaştırılması 70
Tablo 4.26. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile 6.Sınıfların Puan Karşılaştırılması 71
Tablo 4.27. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile 7.Sınıfların Puan Karşılaştırılması 72
Tablo 4.28. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile 8.Sınıfların Puan Karşılaştırılması 73

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 3.1. Hücum Oyunları: Boşluğu Bul 39
Şekil 3.2. Hücum Oyunları; Boşluğu Bul Açıklamalar 40
Şekil 3.3. Hücum Oyunları; Alanı Koru 40
Şekil 3.4. Hücum Oyunları; Alanı Koru Açıklamalar 41
Şekil 3.5. Hücum Oyunları; Çok Kaleli Oyun 41
Şekil 3.6. Hücum Oyunları; Çok Kaleli Oyun Açıklama 42
Şekil 3.7. File ve Raket Oyunları; Uçan Toplar 42
Şekil 3.8. File ve Raket Oyunları; Uçan Topla Açıklama 43
Şekil 3.9. File ve Raket Oyunları; Seken Topu Karşılama 43
Şekil 3.10. File ve Raket Oyunları; Seken Topu Karşılama Açıklama 44
Şekil 3.11. File ve Raket Oyunları; Uzağa-Yakına-Yana 44
Şekil 3.12. File ve Raket Oyunları; Uzağa-Yakına-Yana Açıklama 45
Şekil 3.13. Vurma ve Yakalama Oyunları; Hızlı Koş Güvenli Yakala 45
Şekil 3.14. Vurma ve Yakalama Oyunları; Hızlı Koş Güvenli Yakala Açıklama 46
Şekil 3.15. Vurma ve Yakalama Oyunları; Hedefe Fırlat 46
Şekil 3.16. Vurma ve Yakalama Oyunları; Hedefe Fırlat 47

KISALTMALAR

FEK **:** Fiziksel Etkinlik Kartları

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

WHO **:** Dünya Sağlık Örgütü

PÇÖ **:** Problem Çözme Ölçeği

BÖLÜM I
GİRİŞ

Hareket insanların daha sağlıklı ve nitelikli bir hayat sürdürmelerini sağlamaları için ihtiyaç duyulan bir devinimdir. Bu devinim bireylerin tüm hayatları boyunca her dönemde vazgeçilmez unsurudur. Bunlar; sağlık, dinginlik, eğlence, etkileme, etkilenme, estetik, biçimleme, performans, kendine güven, macera, toplumsallık, rekreasyon ve daha birçok hareketin ve aktivitenin yer aldığı fonksiyonlar olabilir. İlköğretim dönemi ele alındığında 7-9 yaş grubundaki öğrenciler temel hareket becerileri, 10-11 yaşındaki öğrenciler özelleşmiş hareketler becerileri , 12-14 yaş grubundaki öğrenciler ise içerisinde sportif hareket becerileri vasıtasıyla bu amaçları gerçekleştirerek, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılır (Temel, Avşar,2008;10).

Sanatsal ve sportif faaliyetlerin varlığı ve bunlara katılım çağdaş toplumlar oluşması ve gelişmesi açısından çok önem taşımaktadır. Bu alanların bireylerin hem kişisel gelişimlerine farklılık katarak birçok açıdan yenilenmelerine fırsat veren özellikleri içerisinde toplamışlardır. Bu nedenle spora karşı olumlu bir bakış açısı geliştirerek birey açısından önemli bir özellik kazandıran beden eğitimi dersleri, eğitimin önemli bir unsurunu oluşturduğu öne sürülebilir. Bu açıdan spora yönelik bu değerlerin kazandırılması ve olumlu anlamda bir bakış açısı geliştirilmesi açısından eğitim kurumlarında başlamalıdır (Balyan, Kiremitçi, Balyan, 2012).

Eğitim, en geniş tanımıyla öğretme ve öğrenmenin birbirleri ile etkileşim içerisinde olduğu bir süreçtir. Ancak eğitim sürecinin en temel öğesi öğrenmedir. Öğrenmeyi gerçekleştirmek, eğitim ve öğretimin amaç ve hedefidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi durumunda eğitimin ve öğretimin amacına ulaştığının belirlenmesidir (Hesapçıoğlu,1994, s.69).

Eğitimin ana noktası olarak gösterilen öğretim programlarının bireylerin bedenen, zihnen (bilişsel) ve psiko-sosyal gelişimlerine önemli bir derecede destek sağladığı ve onların yaşamları süresince öğrenmeleri için ihtiyaç duyulan temel öğrenme ekipmanları ile birlikte bireysel ve toplumsal yaşamları için ihtiyaç duydukları paylaşımlı temel bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandıkları temel eğitim için bu başlangıçların ilköğretimde önemi çok daha fazladır. Bir başka ifadeyle ülkedeki

ilköğretim programları tüm eğitim sistemin seyrini ve niteliğini belirleyecek bu yüzden de daha duyarlı bir yaklaşımı önemli kılan bir konudur (Gürün, 1984, s.69; akt: Dengiz ve Yılmaz, 2007).

Beden eğitimi, bireyin fiziksel hareketlere katılarak davranışlarında istendik ve kasıtlı olarak beden eğitiminin amacına uygun olan (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişim içerisinde olma sürecidir. Beden eğitiminde diğer eğitim alanlarından benzersiz olarak hareketi öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme felsefesini taşımaktadır. Kısacası; Beden eğitimi fiziksel hareketlilik ile insanın eğitilme sürecidir (Tamer ve Pulur,2001).

Fiziksel aktivite, enerji tüketimine artış oranına bağlı olarak motor kaslar tarafından belli hareketlerin otonom bir şekilde bazı hareketleri yerine getirmesidir. Bundan ötürüdür ki fiziksel aktivite içerisinde birçok günlük hareketi barındıran bir sportif aktivitedir. Bunlara örnek olarak yürüyüş yapmak veya merdiven çıkmak gibi günlük sıradan aktivitelerde dahildir (Soyuer, 2008).

Dünya Sağlık Örgütü' (WHO) nün tanımına göre; çocukların ve gençlerin eyleme geçirecekleri fiziksel aktiviteleri aileleriyle birlikte okulda ya da dışarıda oyun oynamak, aktif spor yapmak, rekreasyon faaliyetleri, beden eğitimi veya planlı egzersizler kategorisinde yer almaktadır (WHO, 2008).

Ülkemizde de tıpkı dünyadaki diğer ülkelerdeki gibi beden eğitimi dersleri, okul öncesi eğitim kurumlarından başlar, ilkokulda buna Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi denilir, ortaokulda ve lisede Beden Eğitimi ve Spor dersi adı altında müfredat gereği olması gereken derslerden biridir. Beden eğitimi dersleri, eğitimin genel hedefleri çerçevesinden bakıldığında, bir yandan fiziksel aktivite ve spor yoluyla bireyin fiziksel açıdan gelişimini sağlarken, bir yandan bilişsel, sosyal ve duygusal alanlardaki gelişim ve değişimine de katkısı bulunmaktadır. Bundan dolayı, sadece bireylerin gelişimlerinin bedenen ve fiziken değil, bireylerin içerisinde bulundukları tüm bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamak beden eğitimi dersinin ilgilendiği konudur (Hünük,2006).

İlköğretim okullarında çocukların tüm aktif yaşamlarını ve oyun oynamaları için gerekli olan fırsatı beden eğitimi dersi sunmakta olup öğrencilerin bedensel ve ruhsal eğitimini sağlar. Tüm çocukların kendi yeteneklerinin keşfi, bu yeteneklerin geliştirilmesi ve

sağlıklı yaşam gelişimleri için beden eğitimi derslerine katılmaları gerekmektedir (Özmen, 1999;27).

Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının amacı kapsamında; bütün öğrencilerin hayatları süresince kullanmış olacakları hareket becerilerini, daha aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, tüm bilgileri kazandırmak ve bu yeni bilgilerle harmanlayarak bir sonraki eğitim düzeyine hazır olma sürecinin sağlanmasıdır. Okul öncesinden başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar olan bu dönemde, beden eğitimine ve spora katılım öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede önemi oldukça büyüktür. Beden eğitimi ve spor dersinden beklenen öncelikli alışkanlık öğrencilere hareket yetkinliği kazandırma ve geliştirme ile birlikte hayatlarında daha aktif ve sağlıklı yaşam becerileri kazandırmaktır. Bu alışkanlıkları kazandırmada en önemli dönem diyebileceğimiz çocuğun okul öncesinden başlayıp, ortaöğretim sonuna kadar olan dönemdir. Bununla birlikte öğrenciler bu vesileyle kendi öz farkındalıklarını, öz yönetim ve denetimlerini, sosyal beceri ile olumlu düşünme becerileri kazanmış olurlar (MEB, 2013;4).

Ortaokul düzeyinde hareket yetkinliği gelişimindeki temel amaç; öğrencilerin ilkokulda kazanmış oldukları temel ve lokomotif hareket beceri yetilerini, takım, bireysel su sporları, doğa sporları, raket sporları ve daha birçok spor etkinliklerinde kullanabilecekleri duruma gelmeleri açısından hazırlayıcı bir amacı vardır. Ortaokul dönemindeki öğrenciler için öncelikli olarak her türlü fiziksel etkinliklerini denemek ve bu denemelerle kendilerini yapılacak olan kompleks hareketlerden oluşan spor faaliyetlerine hazırlamaktır. Ortaokul öğrencilerinin bu yaş dönemi içerisinde içinde bulundukları fiziksel ve bilişsel gelişim; özellikle 5-7. sınıflar arasında yapılacak olan sportif etkinliklerin müsabaka sporlarından daha ziyade hazırlayıcı oyunlar denilen uygulamaların oynanması gerekmektedir. Tüm bunlara ilave olarak öğrenciler 5-8. sınıflar seviyesinde farklı spor ve etkinlik gruplarına ait hareket becerilerini geliştirirken bunlarla ilgili her türlü taktik, teknik, planlama, ilkeleri ve stratejileri öğrenmelidirler (MEB, 2013).

Eğitimin aktif ve sürekli değişen bir yapısal özelliğinden dolayı öğretimin kişiler arası farklılıkları, farklı durumlar altında gelişen öğrenme türleri, sportif faaliyetlerdeki bireysel farklılıklar, oyun yoluyla öğrenme, işbirlikçi öğrenme, yaratıcılık gibi farklı

stil ve tekniklerle öğrenimi destekleyen öğretim türleri, öğrenciler için bir fayda sağlamaktadır. Türk Milli Eğitim sistemi içerisine 2012 yılında dahil olan Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK) geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 12/04/2013 tarihli ve 43769797/101.01/589507 sayılı yazısı üzerine ortaokul beden eğitimi ve spor dersi (5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) öğretim programı kapsamında da 2013-2014 öğretim yılından itibaren FEK uygulanmaya başlanmıştır. FEK ile işlenen beden eğitimi dersleri her öğrenci için bireysel farklılıkların içerisinde barındıran ve bu farklılıklarını keşfetmelerini, dersin işleyişinden zevk almalarını, eğlenerek öğrenmelerini ve derse olan ilginin artışını hedeflemek amacıyla yapılmıştır (Usluoğlu,2013, s.5).

Bu bilgiler doğrultusunda beden eğitimi ve spor derslerinin amacına uygun olarak FEK ile işlenen derslerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerine olumlu katkıları olacağı gibi kendini tekrar etmeyen, yeniliğe ve çeşitliliğe açık, öğretmene konu açısından zengin bir kaynak, öğrencilerin daha çok aktif oldukları, her cinsten öğrencinin rahatlıkla oynayabileceği ve yapabileceği temel fiziksel hareketleri barındırdığından, öğrencilerin derse tutumunu olumlu anlamda etkileyecek daha keyifli bir ders süreci işlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem

Beden Eğitimi ve Spor dersleri öğrencilerin daha çok eğlendikleri, enerjilerini attıkları, fiziksel aktivite ihtiyaçlarını karşıladıkları, her türlü spor faaliyetlerini uyguladıkları, yeni spor branşları ile tanıştıkları, aktif yaşama dahil oldukları ve stresle başa çıkma yolları geliştirdiği gibi öğrencilere kendi gelişimleri açısından fayda sağladığı bilinmektedir. Özellikle ortaokul öğrencilerinin içinde bulundukları gelişimsel dönem çocukların daha çok fiziksel aktiviteye ihtiyaç duydukları dönemi kapsamaktadır. Bu ihtiyaçlarını karşılayabildikleri beden eğitimi ve spor dersleridir. Bu derslerin amaçları çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri geliştirmektir. Yapılan spor ve fiziksel aktiviteler öğrencilerin dikkat gelişimlerini ve olası durumlarda problemlerle başa çıkma yollarını öğrenmeleri konusunda yardımcı olması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin olumlu davranışlar ve kazanımlar elde edeceği öğretim kurumlarında işlenmekte olan Beden Eğitimi ve Spor derslerinin içerik bakımından

zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi bu amaçlara uygun olarak beklentileri karşılayacağı hedeflenmektedir.

Bu bağlamda MEB tarafından fiziksel etkinlik dersleri ve beden eğitimi derslerine katkı amaçlı geliştirilen 2012-2013 yılında Milli Eğitim Müfredatına giren FEK kartlarının uygulanması, çocukların yapılandırmacı anlayışa uygun ve beyin temelli öğrenme modeline uygun olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmelerini sağlamıştır. FEK kartlarının içeriğinde; çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi hedef alınmış olup, her öğrencinin oyunların içerisinde kendi bireysel farklılıklarından kaynaklanan bilgi ve becerilerini uygulayabilecekleri zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte oluşturulan tüm oyunlar farklı beceriler kazandırma amacı hedeflemiştir. FEK kartlarının içerik ve oyun bakımından zenginliği, beden eğitimi derslerinin materyal ve malzeme sıkıntısı olmadan basit oyunlar şeklinde çocuklara oynatılması, içerisinde barındırılan geleneksel oyunların nesillere aktarımı, beden eğitimi derslerinin çocuklara kazandırılması gereken becerileri kapsadığı varsayılmaktadır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin eğitim ve gelişim öncelikleri göz önünde bulundurularak 2018 yılı Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Programında açık bir şekilde belirtilerek, programın amacına ulaşmada öğretmen ve öğrencilere kılavuz olarak Fiziksel Etkinlik Kartlarının (FEK) kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçlar Beden Eğitimi ve Spor derslerinde FEK kartlarının uygulatılıp ve oynatılması, çocukların dikkat ve problem çözme becerilerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Alt Problemler

i. Fiziksel etkinlik kartlarında ki oyunların öğrencilerin dikkat gelişiminde etkisi var mıdır?

ii. Fiziksel etkinlik kartlarında ki oyunların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?

iii. Beden eğitimi ve spor derslerini fiziksel etkinlik kartı eşliğinde işleyen öğrenciler ile normal müfredat dersi işleyen öğrencilerin dikkat ve problem çözme becerilerinde cinsiyete göre değişkenlik var mıdır?

iv. Beden eğitimi ve spor derslerini fiziksel etkinlik kartı eşliğinde işleyen öğrenciler ile normal müfredat dersi işleyen öğrencilerin dikkat ve problem çözme becerilerinde sınıflara göre fark var mıdır?

1.3. Amacı

Bu çalışmanın amacı fiziksel etkinlik kartlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat ve problem becerilerine etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır.

1.4. Önemi

Günümüzde çocuklarda sık gördüğümüz fiziksel aktivite yetersizliği çeşitli sağlık sorunları ile olumsuz davranış kazanımında büyük rol oynamaktadır. Bu sorunlara çocuklarda yapılan bir işte, eylemde, öğrenmede optimum düzeyde dikkatin sağlanması ile birlikte karşılaşılan problemlerde çözüm becerileri geliştirmekte zorlandıkları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen (MEB) İlkokul ve Ortaokullarda kullanılmakta olan fiziksel etkinlik kartları (FEK) çocukların kartlar üzerindeki oyunlara bağlı bulunan kurallar dahilinde anlayıp, kurgulayıp, komutlar eşliğinde oynamaları hareket eğitimlerine katkıda bulunmak ile birlikte bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Fiziksel etkinlik kartlarında bulunan oyunların öğrencilerin dikkat gelişimine ve problem çözme becerilerilerine katkısı olduğu, fiziksel etkinlik kartları ile öğretimin okullarda yaygın olmadığı, bu alanda yapılan çalışmalar beden eğitimi öğretmenlerine, program geliştirme uzmanları ile bu alanda çalışma yapacak olan kişilere katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu çalışma önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

i. Öğrencilere uygulanan dikkat testlerinde, dikkatlerini dağıtacak herhangi bir dış uyaran olmadığı varsayılmıştır.

ii. Öğrencilerin Problem Çözme Envanterini doldururken samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

iii. Öğrencilerin bu çalışma için gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

iv. Örneklem grubun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

i. Bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'un Sultanbeyli ilçesi Genç Osman Ortaokulu 6.-7.-8. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

ii. Veriler uygulanan anketin istatistiklerinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Fiziksel Etkinlik Kartları: Fiziksel etkinlik kartları İngiltere ve İskoçya'da okullarda öğretmenler, öğretmen olmak için eğitim alan öğrenciler, okul dışı faaliyette bulunan antrenörler ve tüm spor eğitimi veren eğitmenler için geliştirilmiş. Beden eğitimi ve fiziksel etkinlikleri kapsayan yardımcı kaynaklardır. Bu kartları orijinalinde TOPS kartları olarak adlandırılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Beden Eğitimi Müfredatı temel alınarak özellikle sınıf öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, antrenör ve spor uzmanları TOPS kartlarını ilham alarak fiziksel etkinlik kartlarını geliştirilmiştir (Fiziksel Etkinlik Kartları, 2012; akt: İrez,2012).

Fiziksel Aktivite: Vücutta bulunan mevcut enerji dengesinin ve kilo kontrolünü sağlamak için yapmış olduğu enerji harcamasıdır. Belli bir rutinde yapılan fiziksel aktiviteler egzersiz olarakta tanımlanabilir. Egzersizin içeriğini düzenli olarak ve bu düzenin tekrarlı olarak yapılan vücut hareketleri oluşturur. Bu düzenli yapılan egzersizler özellikle adolesan dönemde olan çocuklarda esneklik, kas kuvveti, dayanıklılığı, kardiorespiratuar dayanıklılığı arttırmak amaçlı kullanılmalıdır (Baltacı ve Düzgün, 2012).

Dikkat: Etrafımızda bulunan birçok uyarandan sadece o andaki ihtiyaçların ve amaçların doğrultusundakilerle ilgilenmeyi sağlayan sinir sisteminin bir işlevidir (Banich 1997, Kolb 1996, Parasuraman 2000; akt: Asan, 2012).

Problem Çözme Becerisi: Arzu edilen hedefe ulaşmak amacıyla etkili olabilecek ve yararlı olabilecek araç ve davranışları, diğer alternatifler içerisinden seçmesi ve bu seçimi uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Özden,1999, s.161).

1.8. Kısaltmalar

FEK : Fiziksel Etkinlik Kartları

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

WHO : Dünya Sağlık Örgütü

BÖLÜM II
İLGİLİ ALAN

2.1. Temel Eğitim Kavramları

2.1.1. Eğitim

Eğitimin insanlık tarihi kadar eski olduğu, bireylerin çevreyle olan etkileşimleri yoluyla elde ettikleri bilgi ve becerilerin kazanmaları ve bu bilgi ve becerileri nesilden nesile aktarımı içerisinde bulunmaları eğitimin başlangıcı olarak söylenebilir (Fidan ve Erdem,1998).

Eğitim; kişilerin davranışlarında yaşantıları yoluyla, kasıtlı olarak, belli bir plan dahilinde istendik ve kalıcı davranışlar meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994; 12).

Eğitim literatürde istendik davranış değiştirme ya da oluşturma diyerek tanımlanmaktadır. İstendik davranışlar olarak anlatılmak istenen kişinin yaşantısı yoluyla meydana getirme sürecidir. Öğrenme ise yine kişinin yaşantısı ve tecrübeler yoluyla ortaya çıkan davranışları üzerine değişme sürecidir. Eğitim ise kişinin kendi iradesi ya da zorunlu bir eğitim içerisinde olsun, sadece istendik nitelikte davranış değişimlerini kapsar. Eğitimin sisteminin içerisinde olup yani okul sistemi içerisinde kazanılan bazı istenmedik davranışların öğrencilerin kötü tavır ve huy kazanmalarına etki etmekte olup, bunlar eğitimin hatalı yan öğretileri olarak gözlemlenmektedir. Burada amaç eğitim süresi boyunca verimli bir öğrenme sağlamak, istenmedik hatalı yan ürün denilen olumsuz davranışları en aza indirmek , hatta yok etmek olmalıdır. Öğrenme insanların biyolojik olarak gelişim ile birlikte, tüm hayatı boyunca öğrenme ile ortaya çıkan davranışlarda kalıcı bir değişim sürecidir (Senemoğlu, 2009).

Eğitim, insanın doğasında var olan güçlerin geliştirilip istenmiş olan özelliklerle yoğunlaştırılıp bir kimlik altında oluşumunu sağlayacak en önemli araçtır. Eğitim sadece insanlara bilgi ve beceri kazandırmak değil, toplumun belli mevcut değerlerinin bir arada durmasını sağlamak, toplumun yaşayıp, kalkınması ve gelişmesi için yeni değerler sistemi üretmek, yeni ve eski değerler arasında köprü oluşturma sorumlulukları da vardır. Örgün ve yaygın, formal ve informal eğitim süreçleri ele alındığında eğitimin çok yaygın ve kompleks bir yapıya sahip olduğu düşülmektedir, dolayısıyla eğitimi yer ve zaman kavramları ile daraltmak mümkün değildir.

Toplumların bir arada yaşamaları için bir arada tutacak en önemli faaliyetlerden biri eğitimdir. Toplumlar tüm yaşantıları boyunca eğitimin her türlüsü ile karşı karşıyadır (Balcı,2004).

Ülkelerin geleceği, çocuklara verilen eğitimle paralel bir bağlantı içerisindedir. Eğitim yıllardan beri süre gelen insanlar tarafından oluşturulan bilgi, paydaş değerler ve birikimleri çağa ayak uydurarak gelecek nesillere aktarım sürecidir. Bu bağlamda ülkeler arasındaki iki önemli alan olan ekonomik ve politik birlikteliklerin sağlanması, farklı etnik gruplar ve kültürler içerisinde bulunan kişiler arasındaki zıtlaşmanın en az seviyede yaşanması eğitim yoluyla mümkündür (MEB,1997).

2.1.2. Eğitimin Amacı

Genel anlamda ele alındığında eğitimin temel amaçlarını dört ana başlıkta görebiliriz. Bunlar; bireyin kültürlenmesini sağlamak, toplumsallaştırma sürecine dahil etmek, verimli ve üretken olmasını sağlamak ve bireyselleştirmektir. Bireyselleştirme fonksiyonunda kişinin içinde var olan gizil güçlerini ortaya çıkarmasına fırsat ve olanak sağlamak ve arzu edilen durumlara göre değiştirilmesi söz konusudur. Toplumsallaştırma süreci, kişilerin mevcut yaşam içerisinde bulundukları o toplumdaki mevcut yazılı olan veya olmayan kuralları benimseyerek yaşamını sürdürmesidir. Üretkenlik de, kişilerin kendi bilgi, yeteneklerine ve becerilerine uygun olan bir meslek sahibi olarak kendi yaşamını idame etmesi, toplumun var olan tüm zenginliklerini muhafaza eden ve toplumun kalkınmasına olumlu anlamda katkı ve fayda sağlayacak, fiziksel olarak sağlıklı ve psikolojik olarak mutlu ve dengeli bir insan olmasıdır. Böylelikle eğitimin amacı sadece bireylerin vatandaş olduğu kadar iyi bir insan modeli olarak şekillenmesi sağlamaktır (Özcan, 2014, s.13).

Eğitim bağımsız bir toplum oluşturup bu toplumun ulusal düzeye yetişmesine, psikolojik açıdan sağlıklı yüksek düzeye sahip insanların oluşmasını ve bu insanların sağlıklı yetiştirilmesini, bireysel ve evrensel değerlere sahip olan her açıdan donanımlı bir toplum yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Eğitimin toplumsal yapısına etkisi olduğundan dolayı yapılacak olan ilerlemeler ve gelişmeler tüm toplumu ilgilendirmektedir. Toplumların refah seviyeleri ve mutluluk düzeyleri nitelikli ve sürdürülebilen bir eğitim almaları sonucuyla kazanmış oldukları bilgi ve becerilerin ekonomik yapıya doğrudan olumlu katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı toplumsal

eğitim düzeyinin yüksekliği, doğrudan sosyo ekonomik gelişmelere devam ettirebilecek güce sahip olup verimliliği desteklemektedir (Eres, 2005).

2.1.3. İlköğretim

18 Ağustos 1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 4306 sayılı yasa ile ilkokul ve ortaokul birleştirilerek zorunlu temel eğitimin süresi beş yıldan sekiz yıla çıkartılarak ilköğretim okulu adını almıştır.

Zorunlu ilköğretim çağı 6-13 yaş grubu dahilinde olan çocukları kapsar. Bu yaş dönemi çocuğun 5 yaşını tam olarak doldurduğu yılın Eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşın bitip, 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (MEB, Temel Kanun).

İlköğretim amaç ve görevleri kapsamında, Milli Eğitimin temel ilkeleri ve genel amaçları görüşüne uyumlu olarak , her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olabilmesi için ihtiyaç duyulan temel bilgi, davranış, beceri ve alışkanlıkları kazanmalarını; onun milli ahlak anlayışı içerisinde buna bağlı ve uygun olarak yetiştirmektir (MEB, Temel Kanun).

İlköğretim kız veya erkek olarak ayırmaksızın tüm vatandaşlar için mecburi ve devlet okullarında parasız olarak hizmet verilmektedir. İlköğretim kurumlarında sekiz yıllık kesintisizi bir eğitim yapılıp, sekiz yıl sonunda ilköğretim diploması verilir.

Milli Eğitim Temel Kanunu İlköğretim okulları Beden Eğitimi dersi öğretim programlarında ki özel hedefler öğrencilerin bazı fiziksel yeterliliklerinin ve özelliklerinin geliştirmesini amaçlamaktadır. Bu fiziksel yeterlilikler dayanıklık, koordinasyon, çabukluk, sürat, hareketlilik ve kuvvet gibi fiziksel dayanıklılığa dayalı özelliklerdir. Ancak bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması konusunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha açıklayıcı ve düzgün bir şekilde ifade edebilme yetkinlikleri olduğu görülmektedir. Tüm sınıf ve yaş seviyesinde kazandırılmaya çalışılan bu özellikler, atma, serbest jimnastik, voleybol, atlama, hentbol, koşu, güreş, futbol ve halk oyunları gibi sportif beceriler aracılığıyla kazandırıldığı için, bunlar programının ilk basamaklarını oluşturur (Yaylacı, 1998).

Milli Eğitim Temel Kanun'nun ikinci maddesinde ifade edilen Türk Milli Eğitimin amaçları esas alınarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.06.2013 tarih ve 56 sayılı kararı ile 2013-2014 Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ortaokul beden

eğitimi ve spor dersi 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar öğretim programları kabul edilmiştir. Bu programın amacı; öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları hareket, sağlıklı yaşam, öz yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmaları olarak belirlenmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın amacı; öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal beceriler ve düşünme becerileri de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlanmalıdır. Bu amaçlar doğrultusunda, Beden Eğitimi ve Spor dersini alan öğrencilerin belli program çıktılarına ulaşmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu hedefler;

1. Çeşitli fiziksel aktivitelere ve sporlara has olan hareket becerileri geliştirir.
2. Hareket kavramını ve ilkelerini öğrenerek, bunları türlü fiziksel etkinlerde ve sporda kullanır.
3. Türlü fiziksel aktivitelerde hareket stratejilerini ve taktiklerini kullanır.
4. Sağlıklı hayata özgü fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkeleri açıklar.
5. Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek gibi bilince sahip olarak fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.
7. Beden eğitimi ve spor vasıtasıyla öz yönetim becerilerini geliştirir.
8. Beden eğitimi ve spor vasıtasıyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun, sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özellikleri geliştirir.

Bu amaçlara ulaşmak için öğretmenlerin ve öğrencilerin yardım alabilmeleri amacıyla hazırlanan fiziksel etkinlik kartları (FEK) kullanılmalıdır.

Okul öncesinde ve ortaöğretimde öğrencilerin spora ve beden eğitimi derslerine katılımları ile birlikte öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerinin gelişiminde büyük pay sahibi olduğunu bununla birlikte beden eğitimi ve spor dersinden ilk olarak beklenen, çocukların hareket becerilerini geliştirme, aktif ve zinde yaşam alışkanlığı kazandırmada kılavuzluk etme ve öğrencilerin spor yoluyla bir takım sosyal düşünme becerilerine katkı sağlayacak gelişmeleri kazandırmayı amaçlamıştır.

Öğrencilerin zihinsel, duyusal ve diğer sosyal açılardan sağlıklı ve dengeli bir şekilde ilerleme göstermeleri, beden eğitimi ve sporun genel hedeflerinden ilk sırada yer almaktadır (Avşar, 2009).

Bu kapsamda bakıldığında Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programı, ortaokulda öğrenim gören 5-8. sınıflar seviyesinde bulunan öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim önceliklerinin dikkate alınarak onlara 'Hareket Yetkinliği' ve 'Aktif Sağlıklı Hayat' gibi iki önemli öğrenme ve gelişim alanı becerisi kazandırılmak üzerine oluşturulmuştur. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin içerisinde bulunan bireysel denetim, sosyal ve düşünme aktivitelerini geliştirme fırsatlarından faydalı bir şekilde yararlanmalarını sağlamak için bu boyutlarla ilgili kazanımlar da öğretim programlarına dahil edilmiştir. (MEB, 2018).

2.1.4. İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri, İlgi ve İhtiyaçları

Adolesan dönem, bireylerin anatomik ve fizyolojik değişim süreçlerinden dolayı ve değişim sürecinin en yüksek düzeyde olduğu, bazı değişikliklere uyum sağlamada problemlerin yaşandığı dönemdir. Bu dönem içerisinde olan kişilerin gelişimin etkisiyle kas kuvvetlerinde ve esnekliğindeki düzensizlikten dolayı yoğun kullanım durumlarında bir takım yaralanmalara maruz kalabilirler (Baltacı ve Düzgün, 2012).

10-12 Yaş Gelişim Özellikleri

- Hareketleri olması gerektiği gibi ve hızlı kavrar. Sportif etkinliklerde verimli olduğu dönemidir.
- Öğrenme arzusu oldukça yüksektir.
- Kendine güveni tamdır.
- Kendisiyle ilgili eleştiriye açık olup, başkalarını doğru bir şekilde eleştirebilir.
- Bedenen tüm organ ve sistemleri arasında uyum vardır.
- Dikkati erişkin bir bireyinkine yakın sürelidir.
- İçinde bulunduğu yaş döneminin sonunda büyüme hızı artarak vücudunda değişiklikler başlar.

İlgi ve İhtiyaçları;

- Kız ve erkek çocuklar birlikte oynamazlar.
- Grup içerisinde yapılan faaliyetlerden ve gruba liderlik etmekten hoşlanır.
- Bir önceki bulunduğu yaş grubuna kıyasla ilgileri daha gerçekçi bir dönem kazanır.
- Enerji harcaması üst düzeydir. Bundan dolayı iyi beslenme ve dinlemeye ihtiyaç duyar.

12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Gelişimi Özellikleri

- Eleştirilmeyi sevmez, saldırgan ve öfkeli olur. Duygusal açıdan oluşan dengesizliği sevgide de belli eder.
- Bazen çok haraketli, bazen çok tembeldir.
- Kız çocuklarındaki gelişme ve büyüme, erkek çocuklara kıyasla yaklaşık bir yıl öndedir.
- Hızlı bir büyüme ve gelişme dönemi içerisinde olup, kollar ve bacaklar diğer vücut bölümlerine göre daha hızlı büyüdüğünden oransız bir büyüme içerisinde olur. Eller ve ayaklar 14. yaşın sonunda olabileceği büyüklüğe ulaşmaya yakındır. Oransız bir şekilde büyüyen bu organları kullanmakta zorlanırlar.
- Cinsel olgunlaşma başlamıştır. Tüy ve kıllar çoğalır, ses değişir ve cinsel organları gelişir.
- İç salgı bezlerinin faaliyeti artmış olup, aşırı terleme olur. Yüzde sivilceleri çıkar.
- Kalp ve dolaşım sistemindeki gelişim normal seyrinin sürdürür.

İlgi ve İhtiyaçları:

- Takım oyunlarına ve spor branşlarına aşırı ilgi duyar. Okul ve kulüp takımlarına dahil olmak isterler.
- Kendisine büyükler gibi davranılmasını ve özgür olmayı ister. Erkekler kuvvetli ve cesur, kızlar güzel olmaya özenirler.
- Büyüklerinden ilgi ve anlayış bekler.

- Bir gruba dahil olmak ve samimi arkadaşlık kurmak isterler. Ancak uyum sağlamakta güçlük çekerler.
- Vücut gelişimi ile ilgili endişeleri vardır. Bu korkuyu yenmek için beden eğitimi, spor, halk oyunları ve dans faaliyetlerine katılmaya aşırı isteklidirler.
- Dinlenme ve beslenmelerine özen göstermeli ve günde 8-10 saat uyumalıdırlar.
- Karşı cinse ilgi duyar, cinsel konularda bilgi edinmek ister.
- Kendince yarattığı kahramana tapar, onları örnek alır.
- Vücudun gelişimi ve davranışlarındaki değişikliklerin nedeninin açıklanması gerekir.
- Başarıları göz önünde bulundurulup, övüp özendirilmelidir (Harmandar,2004, s.44).

2.2. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi, sportif faaliyetler ve içerisinde fiziksel aktivitelerin yer aldığı oyunlar vasıtasıyla kazanılmış olan psikoljik ve sosyal anlamdaki değişikliklerin, kişinin tüm yaşantısına etkisi olduğunu ve bu etkiler konusunda yapılan araştırmaların, bu tür yapılan bedensel aktivitelerin, kişilerin fiziksel ve psiko-sosyal alanlarda ki davranışların, günlük hayatlarındaki gerekli ve alakalı benzerlik gösteren durumlara aktarıldığı görülmektedir (Çamlıyer, 1997 s.18).

İnsanın tüm bütünlüğünü oluşturan fiziksel, ruhsal ve mental özelliklerinin bulunduğu yaşın ve genetik potansiyelin ihtiyaç duyduğu güce ulaşması için içerisinde yarış veya rekabet olmayan bu faaliyetlere beden eğitimi denir (Özşaker ve Orhun, 2005).

Hareket yoluyla bireylere kazandırılmak istenen bilişsel, sosyal, fiziksel, ruhsal ve duygusal becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişimlerini fiziksel aktiviteler yoluyla kazandırmayı hedefleyen beden eğitiminin tüm gelişim dönemleri ile aralarında sıkı bir ilişki vardır. Beden eğitimi spor, hareket veya fiziksel etkinliklerin düşünülerek yapılması ile birlikte bilişsel, devinişsel ve duyuşsal gelişim alanlarının kişilerin bireysel durumlarda ya da grupla hareket halinde yapılan bu aktivitelerle gelişimini devam ettirme ve eleştirme becerileri kazandırmaktadır (Saçlı ve Demirhan, 2008).

Beden eğitimi; oyun, sportif faaliyetler ve jimnastik gibi kişilerde maksimum güç harcamalarına gerek kalmayan ama kişilerin psikolojik, fiziksel ve bilişel olarak olgunlaştıran ve geliştiren bir bilim dalıdır. Beden eğitimi; oyun, jimnastik ve spor gibi içerisinden eğitsel bedensel etkinliklerin dahil olduğu bir kavram olmakla birlikte, bedensel etkinlikler ile bedensel gelişimi amaçlayan bir eğitimdir (Açak, 2006 s.16).

Beden eğitimi ve spor dersinin çocuklara hareket becerileri ve aktif sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirme sürecinde gibi önem gerektiren bakış açısı, öğrencilerin yaşamla ilgili olarak tanımlanan sosyal, düşünme ve özyönetim becerilerini kazanmak ve bu alanlardaki özelliklerini iyileştirmek için etkin bir kazanç sağlar. Bu kazançlar dahilinde bireysel farkındalık, bireysel ve sosyal sorumluluk, eşit oyun, takım çalışması, karşılıklı iletişim, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme ve eleştirel düşünme gibi beceriler oluşabilir. Bunlar hem hareket becerilerinin kazanımı hem de aktif ve sağlıklı yaşam öğrenme alanı içinde ele alınmalıdırlar (MEB, 2013).

Spor eğitimin önemli bir parçası olan beden eğitimi, okul eğitimlerinde, ders saatleri içerisinde olan tüm çalışmalardan oluşmaktadır. Çağımızda spor eğitimi daha farklı bir şekilde ve daha geniş bir anlam taşımaktadır. Artık spor tek bir kavramla değil içerisinde rekreasyon, okul sporu, fiziksel aktivite olarak birçok farklı kavram kazanmıştır (Açıkada, 1993).

Spor özünde belli kurallar dahilinde, zamanın, hassasiyet gerektiren bedensel hareketlerin yapılırken kişilere haz ve eğlence duygusunu veya bir dinlenme aktivitesi olarak uygulanan bir eylemdir. Bu eylemler her zaman içerisinde yarışma veya rekabet barındırmak zorunda değildir, eğer içerisinde rekabet olacaksa o zaman verimliliği dikkati arttırıcı farklı motivasyon araçların olması gerekmektedir (Özbaydar, 1983).

Sporun en önemli özellikleri arasında kişilerin ve toplumların tüm kimliklerinden arınarak din, dil, ırk veya siyasi farklılıklarının ayrımı yapılmadan aynı amaç ve şartlar dahilinde bir arada olmalarını sağlayan bir eylemdir. Bu nedenle beden eğitimi ve sporu çocuklar ve gençler arasında özellikle okul eğitimlerinde daha geniş bir şekilde yer almalıdır. Bunların sağlanmasında ihtiyaç duyulan tüm alt yapısal faaliyetler, hizmetler, tesis, araç, ekipman ve eğitim hizmeti birlikte sunulmalıdır (Hergüner, 2001, s.95).

Sporda, bilim, sanat, felsefe, din gibi insanlar için büyük önem taşıyan, kültürlerin vazgeçilmezi olan olgulardandır. Bunu da insanların sporu hayatlarına sokarak daha

organize bir şekilde hareket etmeleri ve bunları bazen rekabete dönüştürerek sportif gösteriler şeklinde yapıldığı hemen hemen her toplumun kültüründe yer almaktadır. Bu da kültürlerin tıpkı diğer kavramlara olduğu kadar spora da verdiklerini önemi ve yaşattıkları görülmektedir (Erkal, 1998, s.19).

Spor sadece kişilerin sağlıklı olmaları, fiziksel gelişimleri için değil, aynı zamanda karakter ve mental özelliklerinin de gelişimlerine katkısı bilindiğinden insan hayatı için çok önemli bir yer tutmaktadır. Spor yapan, sporun içerisinde olan çocukların spor yoluyla öğrendikleri becerilerinden dolayı bireysel deneyimlerini, yaratıcılık becerileri geliştirir ve daha fazla sorumluluk duygusu kazanmış olurlar. Benlik gelişimleri için gerekli olan yardımlaşma, iş birliği içerisinde öğrenme, oyun kurallarına saygı duyma ve diğer sosyal beceriler gibi olumlu benlik gelişimi gösterecekleri davranışlar kazanırlar. Oysa ki çağımızda rekabet sporları çok erken yaşlarda çocuklara sunulduğundan ve içerisinde yer aldıklarından, çocukların zevk ve mutluluk içerisinde yapacakları tüm aktiviteler, ağır antrenman şartları, kaygı, stres ve kazanma hırsı ile yaptırılıp, bunun asıl pay sahiplerinin antrenörler, aileler olarak bilinmektedir (Koç, 2006, s.209).

Özünde çocuğun spor yapmasında ki asıl amaç, onlardaki kalp ve damarlarının dayanıklılığı arttırma, sinir-kas koordinasyonlarını geliştirme, kuvvetin oluşumunu sağlama ve esnekliği geliştirmek olmalıdır. Bu özellikler, okul öncesi ve ilkokul dönemi çocuklarda pedagojik yaklaşımlar yapılacak olan uygulamalarla kazandırılmalıdır (Koç, 2006, s.209).

Beden eğitimi ve spor faaliyetleri; insanların hem bedensel hem de zihinsel açısından sağlıklı bir ilerleme içerisinde olmalarını sağlayan ve bu yönde kazanmış oldukları tüm bilgi, beceri ve olumlu alışkanlıkların daha ahlaki değerlere sahip olmalarını sağlayan ve bu doğrultuda büyük bir pay sahibidir (Özşaker ve Orhun, 2005).

Spor eğitimi alan çocukların kazanmış olduğu özellikler;

- Farklı fiziksel aktiviteleri yapabileceği için gerekli olan becerileri kazanmıştır.
- Vücudunun ve kapsadığı alanın farkında olma, güç ve bağlantı gibi bileşikleri kullanarak hareket etmesini öğrenme.
- Manipulatif lokomotor ve non lokomotor becerilerde yeterlilik gösterme.

- Kişisel olarak ve diğerleriyle performe edilmiş beceri kombinasyonlarında yeterlilik gösterme.
- Yaptığı fiziksel aktivite de uzmanlık gösterme.
- Tüm yaşam içinde fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmıştır.
- Fiziksel aktivite ile sağlıklı yaşam tarzının yararlarını anlar.
- Dikkat etme yeteneği, düşünceyi bir arada toplama, yaratıcılık ve hayal gücünü kullanma alanlarında ki yeteneklerini geliştirmiştir.
- Hoşgörü ve işbirliği kazanıp kurallara saygı göstermeyi, yenilgi ve başarıyı görmüştür.
- Temel motorsal özellikler kazanma ve sağlıklı bünyeye sahip olma.
- Fiziksel egzersizler sağlık ve beceri olmak üzere iki ana özelliği içerir. Kalp-solunum yeterliliği, kas kuvveti ve dayanıklılığını, esneklik ve vücut gelişimi, sağlıkla ilgili fitness elemanları olup optimum sağlığı destekleyen faktörler üzerinde odaklanırlar ve hareketsizlikten meydana gelen problemlerin oluşumunu önlerler. Hareket, spor, dans ve cimnastikteki performansıyla ilişkili, beceri ile ilgili elemanlar kabiliyet üzerinde odaklanırlar (Mengütay, 1999)

2.2.1. Okullarda Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları

Beden eğitimi genel eğitim programının bir parçası olup temelinde çocuklara hareket ve deneyimlerle birlikte çocukların büyümelerine ve gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Beden eğitimi hareket yoluyla eğitim olarak tanımlanabilir ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yani tüm öğrenme alanlarına dikkatin verildiği bir öğretim programıdır. Okul programında hiçbir ders çocuklara motor becerileri ve hayat boyu fiziksel aktivite becerileri kazandırmak için düzenlenmemiştir. Bundan dolayı beden eğitimi genel okul programının temel bir öğesidir. Çünkü önemli olan okullarda çocuklara sadece akademik bir eğitim değil bununla birlikte fiziksel olarak da eğitim verilmesidir (Pangrazi, 2007).

Sportif etkinlikler aracılığıyla bireyin gelişimine katkıda bulunan Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim sistemi içerisinde yer alan programlar incelendiğinde spora ilişkin derslerin ilköğretim ve lise daha sonra ise zorunlu ve seçmeli olarak yer aldığı, ayrıca ders dışı

olan boş zamanların rekreatif faaliyetler ile değerlendirilmesi, okullar arası yarışmalar ve şenlikler şeklinde yapıldığı görülmektedir (Demirhan, 2006).

Birey, beden eğitimi ve spor etkinlikleri yoluyla eğitilirken, öğrenme etkinlikleri beden eğitimi ders ortamında gerçekleşir ve etkinlikler genel eğitim felsefesi çerçevesinde şekillenmiş plan ve programlar doğrultusunda bireye sunulur (Demirci ve diğerleri, 2013).

Beden eğitimi dersi öğretim programlarında genel amaçlardan birisi çocukların tüm organ ve sistemlerin seviyesine uygun olarak güçlenmeyi ve gelişmeyi sağlamaktır. Bu kısa sürede bir veya birkaç beden eğitimi dersi ile ulaşılacak bir düzey değildir. Ya da çocukların sözü edilen amaca ilişkin bir veya birkaç hedefe ulaşmış olmaları sözü edilen amacı mümkün kılmaz. Belirtilen amaç düzeyine ulaşmak için onlarca hedef ve bu hedeflere ilişkin yüzlerce davranışın gerçekleşmesi gerekir (Topkaya,2004).

Beden eğitimi, Atatürk ilke ve inkılapları, Anayasa, Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi Temel Amaçları doğrultusunda genel eğitimi tamamlayan ve ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak birey ve toplum açısından sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı, dengeli bir kişilik yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini, demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri için en önemli araç olarak yer almaktadır (İnal, 1998)

Beden Eğitimi dersi öğretim programı incelendiğinde görülecektir ki, dersin öğretim amaçlarının ifadelendirilmesinde ‘Genel Amaçlar’ ve ‘Amaçlar’ kavramı kullanılmaktadır (MEB, 2000). Amaçları takip eden en alt hiyerarşik kavram ise davranışlar kavramı ile ifadelendirilmiştir. Bu durumda da açıkça görülmektedir ki, Genel Amaçlar başlığı ile verilen ve ilköğretimde 17 madde, ortaöğretim de ise, 18 maddeden oluşan hususlar beden eğitimi ve öğretimi programı sonucunda ulaşılması istenen genel düzey ile ilgilidir.

1. Atatürk’ün ve diğer düşünür olan kişilerin beden eğitimi ve spor konusunda söylemiş oldukları sözleri açıklayabilme.
2. Tüm vücut organ ve sistemlerini seviyelerine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem aralarında ki koordinasyonunu geliştirebilme.

4. İyi duruş alışkanlığı edinme.
5. Beden eğitimi ve spor ile ilgili her türlü temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritm ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8. Milli bayramlar ile kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak serbest zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili, bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11. Doğayı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
12. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma, liderlik yapma.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
15. Arkadaşça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları kazanma.
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
18. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Faydaları

Milli Eğitim Bakanlığının eğitim üzerine olan öncelikli beklentileri; temel eğitim alan ya da almış olan öğrencilerin milli, manevi, evrensel değerlere sahip, bilgi, beceri, akademik ve sosyal anlamda başarılı olabilecek her türlü yeniliklere ve teknolojik ilerlemelere adapte olabilen, bireysel, toplumsal saygı duymayı başarabilen, sadece

kendi kültüre değil farklı kültürlere de aynı anlayış ve saygı duyabilen, her açıdan yaşama hazır, mutlu ve zinde bireyler yetiştirme yönündedir (MEB, 2017).

Hayattaki yenilikler ve teknolojinin sanayi devriminden sonra bu kadar hızlı ilerlemesi ile birlikte insanların hayatlarında büyük ölçüde yeniliklere ve farklılıklara sebep olmuştur. Temel olarak insan gücüne bağlı işlerin teknolojinin de gelişmesiyle makineşlemesi, sonucunda daha az enerji harcayan ve hareket eden insanların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.Böylece insan doğasına çokta uygun olmayan yaşam tarzları gelişmiş ve bu istemsiz gelişmeler insanların iş ve sosyal çevrelerindeki stresten, ve hareketsizlikten kaynaklanan rahatsızlıklara sebep olmuştur. Bu hastalıklar özellikle büyük şehirlerde yaşayan insanları tehdit etmektedir. Beden eğitimi, spor ve oyunsal faaliyetler modern zamanın getirmiş olduğu olumsuzluklar karşısında olan insanlara daha sağlıklı, aktif, streslerini atabilecekleri fiziksel zindeliklerini sağladıkları sağlıklı bir ortam sunmakta ve onları korumaktadır. (Demirci, 2013).

Beden eğitimi ve spor, insanın sağlığı, karakter gelişimi, psikolojik verimliliğini, milli irade bilincine sahip, her açıdan güçlü, toplumsal duyguyu paylaşabilen, tutarlı davranışlara sergileyen, sağlıklı bir insan gücü yetiştirilmesi açısından fayda sağlayabilecek en etkili ve verimli faaliyettir (Alpman, 1972).

Beden eğitimi ve spor çağımızda artık daha sağlıklı nesiller yaratmak için kullanılan ve eğitimin en önemli unsurları haline getirmektedir. Bu sebepten devletler beden eğitimi ve spora politikalarında daha fazla yer vererek vatandaşlarının bu olguyu içselleştirip tüm yaşamları boyunca sürdürmelerini sağlayacak şekilde yenilikler yapmaktadırlar. Bu disiplinin özellikle kazandırılması, sevdirilmesi ve yaptırılmasında okullarda öğretimi devam eden beden eğitimi ve spor derslerinin büyük bir payı vardır (Bilge, 1989. s.3).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların zevk ve mutluluk duyacakları oyunlar şeklinde tasarlanması onların hangi gelişim dönemlerinde olursa olsunlar bu süreçlerini olumlu destekleyecektir (Demirci, 2013, s.2).

İnal' göre (2015, s.20) beden eğitimi ve sporun sınırsız faydaları vardır, bu faydalar dört ana başlık altında incelendiğinde;

Fizyolojik ve Biyolojik faydaları:

1. Bireylerin enerjilerinin daha yüksek olmasını sağlar,
2. Tüm bedensel ve zihinsel yıpranmışlıklara ve yorgunluklara karşı tepkiyi artırır,
3. Kilo almayı önlediği gibi kilo vermeye yardımcı olur, yağ oranını düşürür,
4. Bedensel uğraş gerektiren işlerde geç yorulmayı, erken dinlenmeyi sağlar,
5. İç salgı bezlerinin düzenli çalışmasını sağlar,
6. Vücutta kılcal damar sayısını artırır,
7. Kalp volümü artar, kalbin pompaladığı kan miktarı artar, sol vertikülde hipertrofi olur, kalbi besleyen damarlar genişler.

Sosyolojik Faydaları:

1. Farklı kültüre sahip insanları kaynaştırır,
2. Belli amaçlara ulaşmada, eğitsel bir araçtır,
3. Grup ve takım çalışmaları ile kişiler arasındaki dayanışmayı ve işbirliğini sağlar,
4. Kişilere kuralların uyumunu ve dürüst olma becerilerini geliştirir,
5. Bireyler arasında ki sosyalleşmeyi artırır,
6. Tüm insanlara boş zaman değerlendirme bilinci sağlar,
7. Toplumun arzu ettiği şekilde sevgi ve saygı bağlarını güçlendirir,
8. Olumsuz alışkanlıklardan uzak tutar, toplum tarafından dışlanan bireyleri topluma geri kazandırır,
9. Kişilerin toplum içinde belli bir rol kazanmalarını sağlar.

Psikolojik Faydaları:

1. Zekayı ve iradeyi güçlendirir,
2. Kompleksli insanların tedavisine yardımcı olur,
3. Cinsel istek ve arzuları daha çok fiziki harcamalara çevirir,
4. Kişiliğe yapıcı ve olumlu fayda sağlar, mücadele ve sabır gücünü artırır,

5. Ani değişikliklere adapte olabilme, hızlı karar verebilme, yüksek sorumluluk duygusu geliştirir,
6. İnsanın yeniden tazelenmesine daha hoşgörülü ve empatik becerileri yüksek insan olmasını sağlar.

Ekonomik Faydaları:

1. Daha sağlıklı ve güçlü bireyler yetiştirdiğinden çalışma hayatlarında başarılı insanların oluşmasını sağlar,
2. Spor endüstrisinin gelişimine katkı sağlar,
3. Spor ile birlikte yeni bir sanayi ve iş ortamı oluşur. Bu durum ülke ekonomisine olumlu anlamda katkı sağlar.

2.3. Fiziksel Aktivite

Bilinenin aksine fiziksel aktivite ve spor eş anlamlı kelimeler değildir.Toplumda bu iki etkinliğin aynı şey olduğu hakkında düşünceleri vardır. Oysa fiziksel aktivite, daha çok içerisinde günlük işlerimizi bile yaptığımız içinde kas ve eklem hareketlerinin kullanılıp, enerji harcaması ile oluşan, kalp ve solunum ritminde artışa sebep olan ve çeşitli yoğunluklarda devam eden aktiviteler bütünüdür. Bu bilgiler dahilinde spor aktivitelerinden farklı olarak egzersiz, oyunlar ve gün içerisinde yapmış olduğumuz tüm etkinlikler fiziksel aktivite olarak geçmektedir (http://beslenme.gov.tr/content/files/yayinlar/kitaplar/fiziksel_aktivite_bilgi_serisi/E4.pdf 23.09.2017 tarihinde erişildi).

Fiziksel aktivite, enerji harcanarak ağırlık kontrolünün sağlanması ve belli bir enerji dengesi durumudur. Belli periyotlarda yapılan fiziksel aktiviteler egzersiz olarak tanımlanabilir. Egzersizin içeriğinde yapılan hareketlerin düzen ve sıralı hareketler bütününü oluşturur. Düzenli bir biçimde yapılan fiziksel aktivite egzersiz olarak tanımlanabilir. Egzersiz, düzenli ve tekrarlı vücut hareketlerini içerir. Özellikle adolesan dönemde yapılan fiziksel aktiviteler bireylerin kas kuvvetlerine, kalp dolaşım sistemleri ile dayanıklığı arttırmaya yönelik faydalar sağlayacağından düzenli ve belli aralıklarla yapılmalıdır (https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/kitaplar/fiziksel-aktivite-bilgi-serisi/adolesan-ve-egzersiz.pdf 03.01.2018 tarihinde erişildi).

Fiziksel aktivite, sağlıklı ve mutlu günlük yaşantı, şişmanlığın önlenmesi amacı ile vücuttan alınmış olan kiloların atılması, vücudun hastalıklara karşı direnç göstermesi, kalp-damar ve solunum yollarının sağlığının korunması, eklem ve dokularının işlevsellik özelliklerinin korunması gibi koşullara karşı korunmamıza fayda sağlar. Bununla birlikte sosyal aktivite içerisinde bulunarak yalnızlık hissinden kurtulmamıza yardımcı olur (Arabacı, Çankaya, 2007).

Fiziksel aktivite, iskelet kasları ve bunların iş birliği içerisinden çalışarak vücudun hareketi sonucunda enerji harcamasıdır. Yapılan her türlü fiziksel aktivite enerji harcaması ile sonuçlanır. Fiziksel aktivitelerde çalışmaların yapıldığı durum ve şekillere göre farklı türde yapılabilir. Bunlar aerobik, anaerobik, statik veya dinamik olabilirler (Zorba, 2008, s.1).

Fiziksel aktivite, iskelet kaslarının kasılarak ve bunun sonucunda eklemler tarafından ortaya çıkartılan enerjinin ve bazal düzeydeki bu enerjiyi harcama sonucuyla gerçekleştirilen vücut hareketleridir (Casperen, Powell, Christenson, 1985).

Fiziksel aktivite, günlük yaşamda yapılan tüm vücut hareketlerini kapsamaktadır. Vücudun enerji tüketimiyle sonuçlanan, iskelet kasları tarafından üretilen, istendik hareketler olarak tanımlanmaktadır (Soyuer, 2008).

Fiziksel aktivite özellikle çocukların büyüme ve gelişimlerine katmış olduğu faydalardan dolayı çocuklar için önem taşımaktadır. Ayrıca fiziksel aktivite toplumsal sağlığın da gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Çocukların kazanmış oldukları iyi alışkanlıklar erken yaşlarında kazanılır ve bundan dolayı hastalıklardan korunma bilincinin de bu yaşta verilmesi gerekmektedir. Fiziksel aktivitenin bir alışkanlık olarak kazandırılması, vücuda alınan enerji ve o enerjinin harcanması durumunda bir dengesizlikten kaynaklanan çocukluk obezitesinin de koruma konusunda önemli bir yere sahiptir. Ergenliğin öncesinde çocuklarda fiziksel aktivitenin rolü önemlidir. Çünkü her türlü fiziksel aktivitenin çocukların sağlığını, çocukluk ve yetişkinlik dönemlerini bir şekilde etkileyecek psikolojik ve fizyolojik etkileri vardır (Zorba, Özcan, 2013, s.272).

Çocukların erken yaşlarda kazanmış oldukları fiziksel aktivite ve spor yapma alışkanlığı, onları daha ileri dönemlerde oluşabilecek bedensel rahatsızlıklardan, sağlıksız bir hayat sürmekten koruyacaktır. Çocukların erken yaş dönemlerinde

içlerinde bulundukları dönemin getirmiş olduğu potansiyel hareketliliğin, okul dönemlerinde daha belli bir düzen içerisinde yapılan spor ve fiziksel aktivitelere dönüştürülmesi ve bunları belli bir plan içerisinde yapmaları, onlara gelecek dönemlerde daha düzenli bir fiziksel aktivite alışkanlığı sağlayacaktır. Düzenli yapılan bu sporlar sadece bireylerin sağlıklı veya daha zinde hissetmeleriyle ilgili değil, hoş vakit geçirme ve eğlenme fırsatı da vererek olumlu faydalar sağlar (Takken, Net, Kuis, Helders, 2003, s.885-889).

2.4. Fiziksel Etkinlik Kartları

Fiziksel etkinlik kartları İngiltere ve İskoçya'da okullarda öğretmenler, öğretmen olmak için eğitim alan öğrenciler, okul dışı faaliyette bulunan antrenörler ve tüm spor eğitimi veren eğitmenler için geliştirilmiştir. Beden eğitimi ve fiziksel etkinlikleri kapsayan yardımcı kaynaklar olarak kullanılmaktadır. Bu kartları orijinalinde TOPS kartları olarak isimlendirilmektedir. TOPS kartları ilkokulda öğrenim gören çocukların hem fiziksel aktivite hem de beceri düzeylerini arttırmak amaçlı dizayn edilmiştir. TOPS play kartları hedefinde 4 ve 9 yaş çocukları için atma, yakalama, koşma ve atlama gibi gerekli becerileri geliştirmeyi amaçlarken, TOPS sport kartları ise 7 ve 11 yaş çocukları için uygun olabilecek tenis, net bol, rugbi ve hokey gibi sporları uygulamayı hedeflemiştir (http://www.west-dunbarton.gov.uk/education-and-learning/learning-and-teaching/sport-and-activities/active-schools/curricular-programmes/top-play-sport/:25.07.2012 akt: İrez, 2012).

Ülkemizde yapılandırmacı anlayışa uygun bir biçimde 2005 programlarından sonra, 11 Nisan 2012' de 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine geçilmiş ve yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla devam eden bu sistem 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında ülkemizde uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistemde yenilenen öğretim programlarına ek olarak, ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin hem temel hem özelleşmiş hareket becerilerine katkı sağlamak, hem de onların yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğrenme-öğretme sürecinde etkin rol almasını sağlamak için 2012 yılında ülkemize 1-4 sınıflara oyun ve fiziki etkinlikler dersinde yardımcı olması amacıyla Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK) geliştirilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 12/04/2013 tarihli ve 43769797/101.01/589507 sayılı yazısı üzerine Ortaokul Beden

Eğitimi ve Spor Dersi (5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı kapsamında da 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren FEK uygulanmaya başlanmıştır. FEK ile derslerin içeriğinin zenginleştirilmesi, öğrencilerin öğretilen oyunlar doğrultusunda hem okulu daha çok sevmeleri hem de yaşlarına uygun oyunları oynamalarını hedeflemektedir (Usluoğlu, 2014).

İlköğretimde öğrenim gören öğrencilerin hem basit ve temel düzeyde hem de daha kompleks ve özel hareket becerilerine ihtiyaç duyulan yeteneklerine katkı sağlamak, onların bu becerileri öğrenirken yapılandırmacı yaklaşıma paralel bir öğrenme, öğretme sürecinin etkin bir şekilde işleyişini sağlamak amacıyla 2012 yılından itibaren ülkemizde FEK dediğimiz kartlar geliştirilmiştir (MEB, 2012).

Bu bilgiler ışığında FEK sarı ve mor kart gruplarından oluşmaktadır. Sarı kartlar (6-9 yaş) Öğretmen Kartı, Temel Hareket Becerileri ve Kavrama Kartı, Birleştirilmiş Hareket Kartları, Sağlıklı Anlayış Kartları, Spor Engel Tanımaz Kartı, Hareket Yetkinliği Kartı, Fiziksel Etkinlik ve Beslenme Piramidi Kartı olmak üzere 34 kart vardır. Mor kart grubunda (10-13 yaşlar) ise Öğretmen Kartları, File ve Raket Oyunları, Hücum Oyunları, Vurma ve Yakalama Oyunları, Etkin Katılım, Sağlık Anlayışı ve Spor Engel Tanımaz kartları dahil olmak üzere 49 kart vardır (MEB, 2012).

Sarı kart grubunun öncül hedefi beşinci sınıf kazanımlarını desteklemektedir. Mor kartlar ise altıncı ve yedinci sınıf kazanımları için uygundur. Öğretmenler kartları inceledikten sonra sınıf düzeyine ve kazanımlara uygun olan kartları derslerinde uygulayabilirler (MEB, 2018).

Fiziksel etkinlik kartlarında öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini destekleyecek şekilde olan oyunlar mevcuttur. Öğretmenlerin kartları daha etkin ve verimli kullanabilmeleri için gerekli açıklamalar bulunmakla birlikte oynanması önerilen oyunların okul bahçelerinde veya çok amaçlı kullanılan spor salonlarında çok rahatlıkla oynanabilecek olan oyunlar olduğu görülmüştür. Kartlarda bulunan oyunlar ve fiziki etkinlikler hazırlanırken engelli öğrencilerin de aktiviteye katılabileceği oyunlar özellikle vurgulanmış kartlarda fiziki hareketlerle birlikte ulusal ve evrensel oyunlara da yer verildiği gözlemlenmiştir (MEB, 2013).

FEK kartları fiziksel hareket becerileri kazandırmanın yanı sıra çocuklara hem ulusal oyunları hem de daha evrensel oyunların öğretilmesi ve oynatılmasını sağlamaktadır.

Bu programların içeriği oluşturulup, materyaller hazırlanırken öğrencilerin; okulu sevmeleri, yaşlarına uygun oyunları oynamalarını, okulda arkadaşlık bağlarını oluşturmaları ve bunu geliştirmelerini, fiziksel ilerlemelerine katkı sağlamayı, engelli öğrencilerinde oyunlara katılımını sağlamayı, sağlık bilincinin kazandırılması, takım birliği ruhu oluşturulması, düşünme ve problem çözme becerilerinin gelitirilmesi gibi çocuklara fayda sağlayacak çıktıları hedeflemektedir (http://tegm.meb.gov.tr/www/oyun-ve-fiziki-etkinlikler-dersi-ogretim-programi/icerik/62, 18.10.2016 da erişildi akt: Atlı, 2017).

Beden eğitimi ve spor dersi ortaokul 5-8. sınıflarında okuyan tüm öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve spora katılımlarına ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmelerine katkı sağlayacak tüm eğitim süreçlerini oluştuğu derstir. Bu eğitim süresi boyunca öğrencilerin yaşları, hazır bulunuşlukları, ilgi odakları, beklentileri gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Dersler, öğrencilerin yaşlarıyla ve fiziksel özelliklerine uygun olan fiziksel etkinlikler ve spor aktivitelerinden oluşmalıdır. Bu doğrultuda beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, ortaokul 5-8. sınıflar düzeyindeki öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri göz önüne alınarak ‘Hareket Yetkinliği’ ile ‘Aktif ve Sağlıklı Hayat’ olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine tasarlanmıştır. Aynı zamanda, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin içindeki öz yönetim, sosyal ve düşünme becerileri geliştirme fırsatlarından etkili bir şekilde yararlanmak için bu boyutlarla ilgili kazanımlara da öğretim programında yer vermiştir. Programın yapısal amaçlarına uygun olan amaçlara ulaşmada öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterici olarak fiziksel etkinlik kartları (FEK) kullanılacaktır (MEB, 2018).

2.5. Dikkat

Zihnin, aynı esnada ortaya çıkan nesne ya da düşüncelerden birini açık ve belirgin bir şekilde sahiplenmesidir. Dikkatin temeline bakıldığında odaklanma, konsantrasyon, ve bilinçlilik faktörlerinin etkin olduğu görülür. Dikkat denildiğinde, bazı şeylerle daha etkili olarak uğraşabilmek için diğerlerinden vazgeçme olarak anlaşılır (James, 1890 akt: Solso ve diğerleri, 2013).

Dikkat zihinsel çabanın duyusal veya zihinsel olaylara yoğunlaştırılmasıdır diyebiliriz. Dikkat ile ilgili yapılan araştırmalar; işlem kapasitesi, seçici dikkat, uyarılma derecesi, dikkatin kontrolü, bilinçlilik ve bilişsel nörobilim olmak üzere 5 temel alanda toplanmış gibi görülür (Solso, 2013).

Dikkat uyarıcının farkında olması ile birlikte dışarıdan gelen uyarıcıların anı ve düşünceler de ki gibi içsel veya görüntü ve seslerdeki gibi dışsal olabilirler. Beyin sınırlı bir kapasiteye sahip olmasından dolayı, dışarıdaki uyarıcıların büyük bir kısmı, duyu organlarınca yakalanır ve beyne belirli değişkenlerin etkisi ile birlikte gelen uyarıcıların bir kısmını seçici olarak algılamasını sağlar (Karaduman, 2004, s.1).

Dikkat, duyu organları tarafından alınan uyaranlardan herhangi birinin, diğer uyaranlardan belli koşullar doğrultusunda seçilip ayıklanması sürecidir. Her durumun özgün koşullarına göre, diğerlerinden seçilerek ayıklanan ve üzerinde yoğunlaşan uyaran grubu farklılaşabilir. Bu da dikkatin organizmanın ihtiyaç duyduğu gereksinimler açısından yönlendirilen ve yapılandırılan bir süreç olduğunu göstermektedir (Aydın,2000, s.140).

Dikkat, uyarıcılara yönelim gösteren bilinçli bir odaklanma işlevi ve sürecidir. Bilinçli olmak, odaklanmada sınırlı bir kapasite miktarını ortaya koyar ve bu da diğer uyarıcıların bilinç sistemine ulaşmadan kaybolmasına neden olur. Çünkü daha yoğun bir düzeyde işlevi yerine getirebilmesi için duyusal bellekten kısa süreli belleğe aktarılacak olan bilgilerin bu aktarım esnasında dikkat yoluyla farkına varılarak seçilmesi gerekir. Bu seçimin ve farkındalığın içerisine giremeyen bilgiler ise kısa sürede duyusal bellekte kaybolurlar (Öztürk, Kısaç, 2003).

Dikkat bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin daha iyi olması için öğrencilerin derse karşı olan dikkatlerinin yüksek olması gerekir. Bunu da pekiştirme ve kaygılandırma gibi araçlar kullanılarak, güdülenmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin kullanmış oldukları güdüleme yöntemlerinden en belirgin ve en önemlisi nottur. Ayrıca öğrencilere konunun önemi belirtilerek de bu güdülenme oluşturulabilir ve böylece dikkat düzeyleri arttırılabilir (Bacanlı, 2015).

Dikkat sınırlı bir kaynak özelliği taşıdığından, duyusal kayıt alanına giren farklı uyaranların hepsine aynı eşikte dikkat etme olanağı yoktur. Bireyler aynı anda sadece

bir tane ya da onlar için daha belirleyici olan uyarıcılara dikkat edebilirler (Arı, Üre, Yılmaz, 2011).

Yetişkinler çocuklara dikkatlerinin belli bir noktaya yoğunlaştırılması konusunda yardımcı olarak fayda sağlayabilirler. Bunu sağlamak için konuyla ilgili örnekler kullanmak, konularda ki önemli yerlere vurgu yapmak, öğrencilere dersin amacını açıklamak, öğrenilecek materyalin öğrencilerin ne işine yarayacağını ve onlar için önemini açıklamak, öğrencilere sorular sorarak merak uyandırmak, öğrencinin çok sayıda duyu organına hitap etmek yararlı olabilir (Arı,Üre, Yılmaz, 2011).

Dikkat ile ilgili kuramsal bilgiler ele alındığında özellikle bilgiyi işleme aşamasında önemli bir faktör olan seçici dikkat mekanizmalarının yuğun bir şekilde üzerinde durulduğu görülmektedir. Burada önemli bilgi olan ile olmayanı arasında bir ayrım yapabilmek için dikkati toplayarak ve belli bir süre o konu üzerinde odaklanmak gerekmektedir (Sturm, 2005).

Günlük bazı deneyimlerimiz dışarıdan gelen uyaranlara, diğer uyaranlardan farklı olarak, daha fazla ilgi gösterdiğimiz ve bu uyaranları daha ileri bir seviyede işlem yapmak üzere seçilmiş olduğunu göstermektedir. Bu uyaranlardan hangisi ile daha çok ilgilendiğimizi ya da ilgilenmediğimiz yapmış olduğumuz tekrar, kontroller ve deneyimlerimizden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu da dikkat mekanizmasının bazı uyaranlara, bir diğer uyarandan daha fazla odaklanması demektir. Bununla birlikte dışarıdan alınan uyaranların hepsi elenmemekle birlikte, sadece gözlenir ön planda tutulmaz (Solso, Maclin, Maclin, 2013).

Sporda performansın başarılı olabilmesi ve bunu başarılı bir şekilde sergilemek için, sporcuların bu aşamada amaçlarına yönelik olmayan uyaranları görmezden gelerek, ilgili uyaranlara konsantrasyon sağlamalıdır. Sporcuların müsabaka öncesi ve sırasında oluşan stres, psikolojik baskılara rağmen konsantrasyon durumunu müsabaka boyunca devam ettirdiği takdirde başarıları artacaktır. Spor süresince meydana gelen bazı psikolojik süreçler olan dikkat, algılama, hayal ve düşünme tüm bu fonksiyonları bilinçli dikkat olarak tanımlamak mümkündür. Dikkatin yoğunluğu ise bu bilinçli hareketlenmenin oluşmasını sağlayan yetenek olarak kendisini gösterir (Tavacıoğlu, 1999).

Spor oyunlarında dikkati toplama ve yayma arasında sürekli bir değişikliğe ayak uydurmak gerekir. Oyunun kurulması aşamasında tüm takım arkadaşları ve rakip takım oyuncuları dikkate alınmalıdır. Kale atışı esnasında sahadaki algı alanını süratle daraltır ve hedefe yönelen uyanıklık derecesinin en yüksek seviyede olmasını sağlar. Yapılacak olan antrenmanlarla dikkati yoğunlaştırma ve dikkati yaygınlaştırma becerileri gelişebilir. Spor dalına has kabul edilmiş olan hedefler, ihtiyaçlar, istekler, tavırlar ve diğer güdüler burada dikkat edilmesi gereken faktörü meydana getirir (İkizler ve Özcan, 1994).

2.5.1. Dikkat Türleri

Dikkat konusu nörobilimler alanında da ele alınmıştır. Nörobilimlerde bu sürecin beyindeki temellerini ortaya koyan çalışmalar yapılmaktadır. Dikkat ve bunun beyinle ilişkisi konusunda kuramlar geliştirilmiştir. Bütün bu çalışmalar sonucunda dikkat farklı alt süreçlere bölünmüş bulunmaktadır. Hedefle olan ilişkileri açısından farklılaşan türler arasında odaklanmış dikkat (seçici), sürdürülen dikkat (vijilans), ve bölünmüş dikkat türleri vardır (Dinçer, Karakaş, 2008).

Dikkat kavramına ilişkin nörolojik modellerin getirdiği yaklaşımlar doğrultusunda dikkati seçici dikkat, sürekli dikkat ve bölünmüş dikkat olmak üzere değerlendirmek mümkündür (Posner, Peterson, 1990).

Seçici Dikkat: Diğer uyarıcıların göz ardı edilip, dikkatin belli bir uyarıcıya yönelmesi durumudur (Stenberg,1996).

Seçici dikkat aynı anda tüm duyusal uyaranlarla uğraşmamamızdan ve yetersiz kanal kapasitesinden kaynaklanır. Buna göre, bilgi işlenirken geçilen bir dar boğaz vardır ve bu nörolojik kısıtlamalardan kaynaklanır. Seçici dikkat, karanlık bir odaya fenerle bakarken ilgimizi çeken nesneler üzerine ışık tutup diğerlerini karanlıkta bırakmaya benzer. Tepki verdiğimiz ve hatırladığımız bilgi miktarına bakıldığında duyusal kısıtlamaların yanında bilişsel gücümüzün de kısıtlı olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla, dikkat fenerimizi ilgilendiklerimizin üzerine tutup diğer bilgileri ihmal etmekteyiz (Solso, Maclin, Maclin, 2013).

Sinir sistemi bu işlevleri tekrar tekrar yerine getirmek durumunda kalır. İlk olarak çevredeki duyusal enformasyonun seçici olarak işlenmesidir. Sinir sistemine, aynı anda

işleyebileceğinden çok daha fazla duyusal enformasyon ulaştığından, bu enformasyonun bir kısmı, o anda ki amaç ve ihtiyaç doğrultusunda sinir sistemi tarafından işlenmek üzere seçilir ve bir kısmı ise filtrelenir (Banich 1997, Bear 1996 , Freids 2000, Heilman1998'ten akt: Güneş, 2002).

Seçici dikkat sürecinde sınırlı işlem kaynağı olduğu için, sinir sistemi performansı etkileyecek, ilgili ve temel bilgileri elde etmesine izin vererek, ilgisiz ve yanıltıcı, işlemi zor olan bilgi kaynaklarının elenmesini sağlar (Abernethy ve diğerleri, 2007).

Dış dünyadan gelen uyarıcılar duyusal hafızaya gelirler, ancak buraya gelmeden önce tanıma ve dikkat süreçlerinden geçerler. Tanıma süreci, kişinin karşı karşıya olduğu uyarıcıları bir şeye benzetmesini ifade eder. Tanınmayan bir nesnenin algılanıp algılanmayacağı şüphelidir. Genel olarak büyüklük, yoğunluk, renk, yenilik ve beklentiler gibi anlamlı olan uyarıcılara dikkat ettiğimiz söylenebilir (Bacanlı, 2015, s.240).

Sürekli Dikkat: Dikkatin kesintisiz olarak belli bir görev üstünde odaklanabilme yeteneği seçici dikkat olarak tanımlanır (Allport, 1989).

Ortaya konulacak olan eylemin yapılması sırasında, görevin ihtiyaç duyduğu kapasite miktarının organizma tarafından belirlenerek atanması ve dikkat durumunun sürmesi olarak tanımlanmaktadır (Baddeley,1990).

Sürekli dikkat belli bir süre boyunca istenilen malzemeye dikkatin üzerine odaklanması ve sürdürülebilmesidir. Tanımlayıcı özellikleri, genişletilmiş zaman dönemlerinden sonra dikkate odaklanma yeteneklerinin konumudur (Yaycı,2007).

Okul ortamında ki birçok görev, yaşa uygun yeterli performans gösterebilmek için dikkatin sürekliliğini gerektirir. Sürekli dikkat, seçiciliğin ve yoğunlaşmanın uygun ve gerekli olduğu durumda harekete geçmesi ve devam etme yeteneğidir (Sürücü ,Kula, 2016, s.135).

Yoğunlaştırılmış Dikkat: Öğrenenlere bilgiyi aktarırken kullanılan uyarıcıları çeşitlemek dikkati arzu edilen şeye çekme açısından etkili olmaktadır. Ancak bu uyarıcılar sunulurken dikkat bölünmekte ve bireylerin zihinsel çabaları da farklı yerlere yönelebilmektedir (Mayer,2001).

Dikkatin odaklanması belli bir şeyin seçilip, onun sabit tutulması anlamına gelmektedir. Dikkatin bu bileşeni seçici dikkat olarak da bilinir ve dikkatin keskinliği, yoğunlaşma durumunu tanımlar. Odaklanmış dikkat istemli olan dikkatin temel özelliğidir. Organizmanın dış çevreden gelen uyarıcılara yönelik olarak seçmesi odaklanmış dikkatin göstergesidir. Bazı faktörlerin odaklanmış dikkati sürdürme açısından zorlayıcı ya da kolaylaştırıcı özellikleri bulunmaktadır. Ayrıca dikkatin edilen ve edilmeyen uyarıcılarla ilgili odaklanmış dikkat performansının ne olduğu sorusunun da üzerinde durulması gerekmektedir (Baddeley, 1990).

2.6. Problem Çözme Becerisi

Problem, zihni karıştırması sebebiyle karşılaşılan ve birey tarafından çözme isteği uyandıran ve daha önce karşılaşmaması durumundan kaynaklanmasından dolayı, standart bir çözüm yolu bulunmayan, sadece çözme durumunda olan kişinin mevcut bilgi ve birikimlerini doğru bir şekilde kullanması durumunda çözülmesi mümkün olan sorun olarak tanımlanır (Türnüklü, Yeşildere, 2005)

Problem, kişi için karşılaşmış olduğu yeni ve bilinmeyen tarafları olan bir güçlük çekme durumudur. Bununla birlikte öğrenme süreci içerisinde yer alan bir olgudur. Öğrenmenin davranıştaki kalıcı değişiklikler olarak tanımlanması, problem çözmenin de bir öğrenme biçimi olması yönüyle birlikte, bu durum bireylerin davranışlarında uzun süreli etki edecek değişikliklere sebep olabileceği düşünülmektedir. Problem çözme, kavramların öğrenilmesi, prensiplerin öğrenilmesi, ilişkiler oluşturma ve kurma ile birlikte var olan bir süreçtir (Güven, 2000 ,s.29).

Problem, bireyin ulaşmak istediği amaca doğru ilerlerken bu yolda karşılaştığı engellenme ve çatışma durumudur. Bu engelleme amaca ulaşma sürecini zorlaştırabilir. Bu tür durumlarda problem, engeli aşmak için mümkün olan en iyi yolunu bulmaktır. Bir problem karşısında düşünmenin sağlanabilmesi için, öncelik olarak bunun kişi tarafından problem olarak nitelendirilmesi gerekir. Bireyin kazanmak istediği ve ona ulaşmak için çaba harcayacağı bir amacı olmalıdır. Problem çözme sürecinin en temel amacı; problemle uğraşmak zorunda kalan bireyin, bozulan ve iç dengesini yeniden sağlaması şeklinde ifade edilebilir. Eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. Problemin çözülmesinden ziyade, çözülmek

istenen problem için oluşturulan sürecin eğitim ortamında önemi daha fazladır. Problem çözme becerisi etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri, becerileri geliştirme yoludur (Çubukçu ve diğerleri, 2014 s.282).

Problem çözme hem tepkilerin oluşumunu hem de olası tepkiler arasından en uygun olanını seçmeyi içeren, spesifik bir problemin çözümüne yönlendirilmiş düşünme eylemidir (Solso,Maclin,Maclin,2013).

Problem çözme bireylerin bir takım problemlerle karşılaşabilme durumunda, bu karşılaşılan problemlere karşı bireyin etkili bir şekilde bu zorlukların üzerinden kalkabilmesi için oluşturduğu ve geliştirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler olarak adlandırılmaktadır (D'Zurilla ve Nezu, 1990, akt: Kiremtiçi ve Canpolat, 2014).

Problem çözme insanların yapmış olduğu tüm faaliyetlerin her birine etkisi olup bilim, hukuk, eğitim, iş dünyası, spor, tıp, endüstri, edebiyat ve çeşitli alanların ortak unsurudur. Fakat uzmanlık alanlarımızda, mesleki yaşantılarımız ve eğlencenin birçok biçiminde yeterince problem çözme faaliyeti yokmuş gibi görünür. İnsanlar, maymunlar ve diğer memeliler, hayatta kalma ve uyarılma ihtiyaçlarından dolayı karşılaştıkları ve çatışma gereken tüm zorlukları halleden zeki problem çözücülerdir (Solso,Maclin,Maclin,2013).

Problem çözme, bireyin bir problemi algılaması ile başlayan, ve probleme bir çözüm üretene kadar devam eden bilişsel ve davranışsal düzeydeki bir süreçtir. Problem çözme, hedeflenen bir amaca ulaşmak için bu süreçte karşılaşılan tüm zorlukları ortadan kaldırma girişimine yönelik bir takım çabalardan oluşur. Bu süreç içinde bulunan şartlar ayak uydurmayı, engelleri aşmayı ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikleri içermektedir (Öğülmüş, 2001).

Problem çözme bireylerin çocukluk döneminden itibaren öğrenilmeye başlanılan ve okul yıllarında ise problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Miller, Nunn, 2001).

Çocuklar problem çözmeye yönlendirildikçe kendilerine olan saygı ve özgüven duyguları da gelişir. Çocuk kimseye bağımlı olmadan bir şeyler yapabilme duygusuna sahip olur. Çözüme ulaşabilmek için mevcut olan iç ve dış kaynakları nasıl kullanabileceğini öğrenir (Bingham,1998, s.29).

Eğitim bir problem çözme süreci olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerden beklenen daha ilköğretim döneminden itibaren iyi bir problem çözücü olma becerilerine sahip olmalarıdır. Kendilerini iyi bir problem çözme becerilerine sahip olduğunu düşünen bireylerin, bireyler arası ilişkilerinde daha özgüvenli, daha yüksek bir benlik algısına sahip oldukları ve akademik açıdan daha uygun çalışma yöntem ve durumları ortaya koydukları görülmüştür. (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

Problem çözme becerisi bireylerin sahip olmuş olduğu tüm bilgileri, yaşamlarına aktarma süreçlerinden oluşmaktadır (Mayer, 2002).

Bireylerin problem çözme becerileri üyesi oldukları toplumda bulunan diğer kişiler, grupların ve faaliyetlerin etkileşimi sonucunda gelişir. Sporun da bu tür etkileşimlerin oluştuğu en önemli faaliyetler arasında olduğunu söylenebilir. Sporsal faaliyetlerdeki sosyalleşme ile birlikte sporcu sahada, salonda, minderde, sporcu kendi pozisyonunu ve yapacağı hareketi, hem rakip oyuncunun pozisyonuna hem de takım arkadaşlarının pozisyonlarına göre şekillendirmeye çalışır. Bireylerde yaratıcılığın gelişmesi ve bununla birlikte problem çözme becerisi kazandırmada sporun önemli bir fonksiyonel görevi olduğu bilinmektedir. (Adair, 2000).

Spor ile uğraşan ve yapan kişilerin olası bir problemle karşılaşmaları durumunda, düşünce yolu ile tecrübelerinden yola çıkarak düşünme şemalarını esas alıp o problemi çözmeye çalışmaktadırlar. Problem çözme düşüncesiyle, sporcular kendilerinde bulunan mevcut yetenek ve becerilerini amaçlarına yönelik kullanabilir (İkizler, Özcan, 1994).

2.6.1. Problem Çözme Süreci Aşamaları

Problem çözmenin karmaşık bir çözüm süreci olduğundan dolayı uzmanlar, bu süreci çeşitli aşamalara göre bölmüştür. Aşamalara bölünmekle birlikte hem öğrenme süreci hem de öğretme süreci daha da kolaylaşmaktadır. Üst bir zihinsel süreç olan problem çözme her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirir. Bu becerinin gelişmesi insanlık için olumlu gelişmelere ve refah seviyenin artımına neden olacaktır. Ancak her şeyden önce bireylerin, kişisel problem çözme becerilerinin gelişmesi gerekir. Çünkü insan çevresindeki ve kendi mevcut sorunlarıyla kendi gücü şartları altında mücadele etmek durumundadır (Fidan, 1985).

John Dewey, problemi insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamış ve problem çözme sürecine bilinen en önemli katkıyı getirmiştir. Dewey'e göre, bir problemin çözümü 6 aşamada formüle edilmiştir:

1. Problemin farkına varılması,
2. Problemin tanınması ve sınırlandırılması,
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguların toplanması,
4. Problemi sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi,
5. Problemin çözümüne yönelik en uygun hipotezlerin seçilmesi,
6. Problemin çözülüp ve sonrasında sonuca ulaşılması,

Heppner ve Krauskopf (1987 akt: Temel ,Ayan, 2015) bu aşamaları birbirlerinden bağımsız olarak danışma ile ilişkili olarak incelemiş ve her bir aşama farklı süreçlerden meydana gelmiştir. Bu aşamalar;

1.Genel Yaklaşım: Bireyin belirli bir çözüm yolunu benimseme ya da reddetme durumunu sağlayan, destekleme veya engelleme özelliği taşıyan ve kişinin belirli bir şekilde davranışlara yönelmesini sağlayan zihinsel eğilimden oluşmaktadır.

2. Problemin Tanımlanması: Burada sorunun biçimi ve tanımlanması ile ilgili olan aşamadır.

3. Seçeneklerin Oluşturulması: Seçeneklerin oluşturulup hedefe yönelik bir süreç olması, doğal olarak bir seçimi zorunlu kılar.

4. Karar Verme: Bu süreç eyleme yönelik bir çok seçenekler arasından sadece bir tanesini seçme olarak tanımlanabilir.

5. Değerlendirme: Bu aşamada eylem planının uygulanıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını durumunu içerir. Eğer kişi, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da durdurur.
Tersine yapmış olduğu eylemleri belli bir standartla uyuşmuyorsa birey işlemine devam eder.

Problem çözme becerisi, insanların yaşamları üzerine etkisi olan basitten karmaşıklığa bütün etkinliklerde yer alan önemli bir yaşam becerisi olup, bireylerin karşılaşmış

oldukları tüm sorunları bazen basit eylemlerle, bazen oldukça yoğun bir düşünme eylemi ile veya sahip oldukları yeteneklerle çözebilirler (Gülşen, 2008).

Bu sporcular içinde aynen geçerli olup, beden eğitimi ve sporda öğrencilerin sahip olmuş oldukları değerleri, davranışları, düşünme biçimleri ve yetenekleri büyük bir önem taşımaktadır. Sahada, salonda, ringde, minderde sporcu kendi pozisyonuna ve hareketine göre hem de takım arkadaşının bulunduğu pozisyon ve hareketine göre ayarlayabilmelidir (Karabulut, 2009).

BÖLÜM III
3.GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatiksel tekniklerle ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin fiziksel etkinlik kartlarının kullanıldığı beden eğitim derslerinde öğrencilerin dikkat ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek için yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada ön test ve son testlerin uygulandığı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel araştırma bilimsel yöntemler arasında en net sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü burada araştırmacı karşılaştırılabilir özellikte olan işlemler uygular, sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en net yorumlara götürmesi beklenir. Bu yöntemlerde öğrencilerin yetenek düzeyleri, yaşları, not durumları, materyaller ve öğretmenin özellikleri gibi değişkenlerin hepsi incelenir ve bununla birlikte sonucu etkileyebilecek diğer tüm değişkenler kontrol edilmeye çalışılmaktadır. Bu tür kontrol yöntemleri, dersleri aynı ya da yakın ilişkili zaman dilimlerinde devam ettirmeyi, her iki grupta da aynı materyalleri kullanmayı, aynı yaş aynı sınıf düzeyindeki öğrencileri karşılaştırmayı içerebilir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s.17).

Deneysel araştırma kısaca araştırmacıların oluşturmuş olduğu farklı bağımlı değişken üzerine etkisini test etmeye yönelik çalışmadır. Deneysel desenler üzerine oluşturulmuş olan çalışmalardaki temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmeye yöneliktir. Araştırmacı bu hedefini gerçekleştirmek için bağımsız olan değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek, dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır (Borg ve Gall, 1989; akt: Büyüköztürk, 2007b; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973; akt. Büyüköztürk,2015, s.195). Tüm bu deneysel araştırmaların altında yatan temel düşünce, kısacası bazı şeyleri denemek ve neler olduğunu sistematik olarak gözlemleme olarak açıklamaktadır (Fraenkel, Wallen; akt. Büyüköztürk, 2015, s.195).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim gören tüm 6-7-8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise İstanbul Sultanbeyli ilçesindeki Genç Osman Ortaokulunda öğrenim gören 6-7-8. Sınıflardan basit seçkisiz yöntem ile seçilen beden eğitimi derslerini fiziksel etkinlik kartlarındaki oyunları oynayıp işleyen grup ve kontrol grubu olmak üzere toplam 233 öğrenci oluşturmaktadır.

Basit seçkisiz örneklendirme her bir örnekleme eş oranda seçilme olasılığı tanıyarak seçilen birimlerin örneklemi oluşturduğu yöntemdir. Burada her bir örneklem birimine eşit seçilme şansı verilmesinin anlamı örneklem uzaydan her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s.85).

Gruplarda bulunan öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımları tablo 3.1'de verilmiştir:

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***	***%gec***	***%yig***
Kadın	114	48,9	48,9	48,9
Erkek	119	51,1	51,1	100,0
Toplam	233	100,0	100,0	

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 233 tanesinin 114'ünü (%48,9) kız öğrenciler , geri kalan 119'unu (%51,1) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

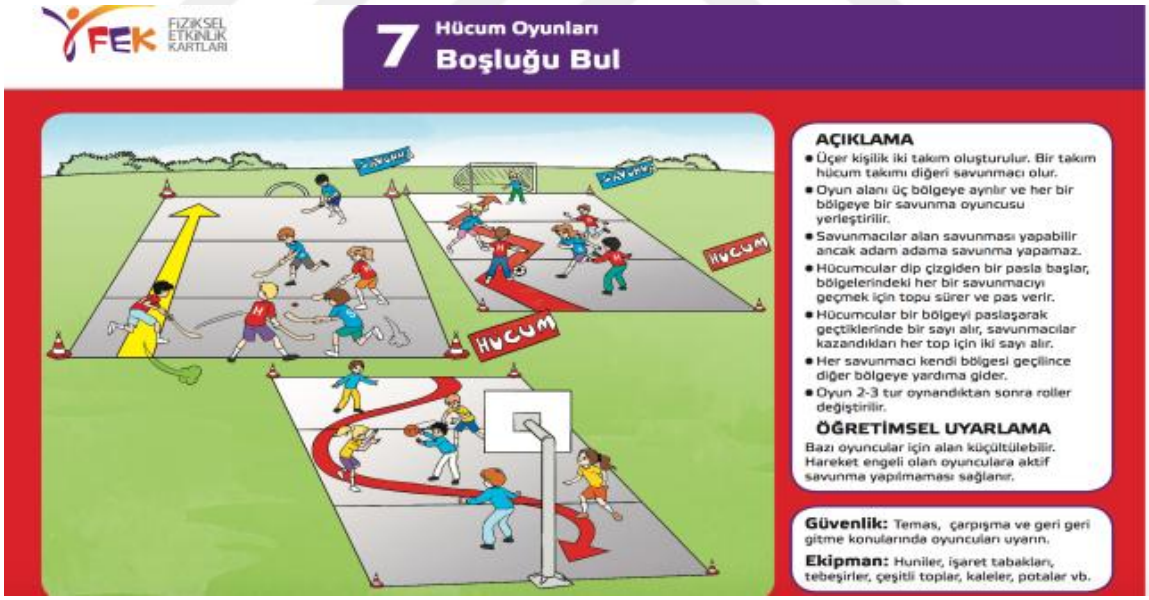
3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin hepsinin dikkat durumlarının tespiti için Burdon Dikkat Testi ile problem çözme becerilenin tespiti için Problem Çözme Envanter (PÇE) uygulanmıştır. Bu ölçekler çalışma ve deney gruplarının hepsine ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

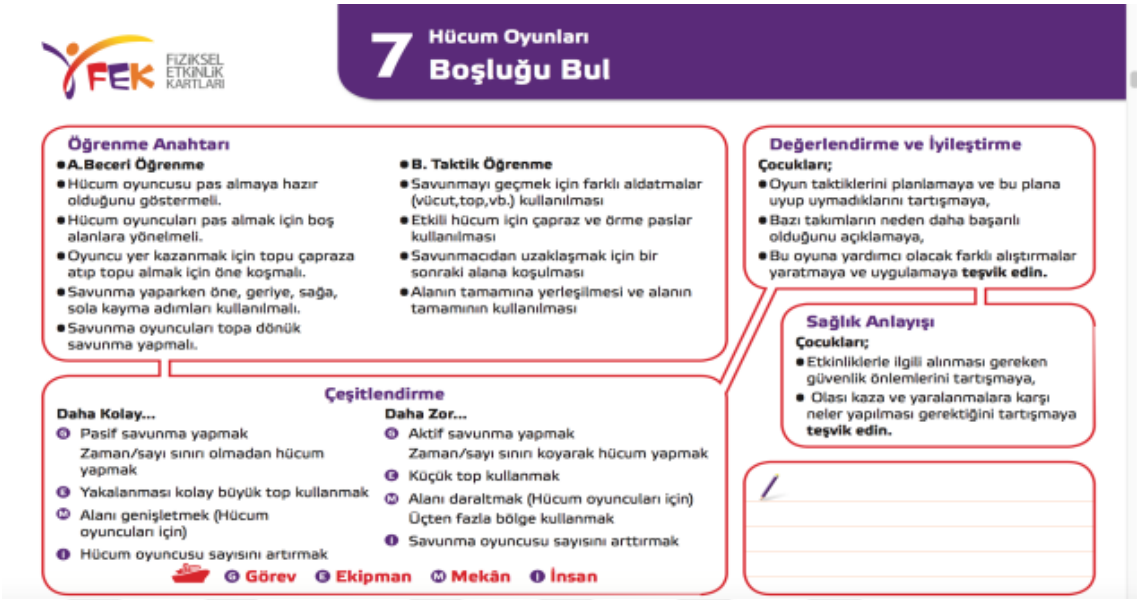
Araştırma 8 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere fiziksel etkinlik kartlarından oluşan 8 adet oyun haftada 2 gün olmak üzere toplamda 16 kere oynatılmıştır. Bu oyunlar deney grubunun beden eğitimi ve spor derslerinde, Genç Osman Ortaokulunun okul bahçesinde ve kapalı oyun alanında araştırmacı ve okulun beden eğitimi ve spor öğretmeni eşliğinde uygulanmıştır. Kontrol grubu ise kendi beden eğitim ve spor derslerinde mevcut müfredatlarını uygulamışlardır.

Deney grubuna oynatılan oyunlar; Hücum Oyunları, Vurma ve Yakalama Oyunları, File ve Raket oyunlarından seçilen 8 farklı oyundan oluşmaktadır.

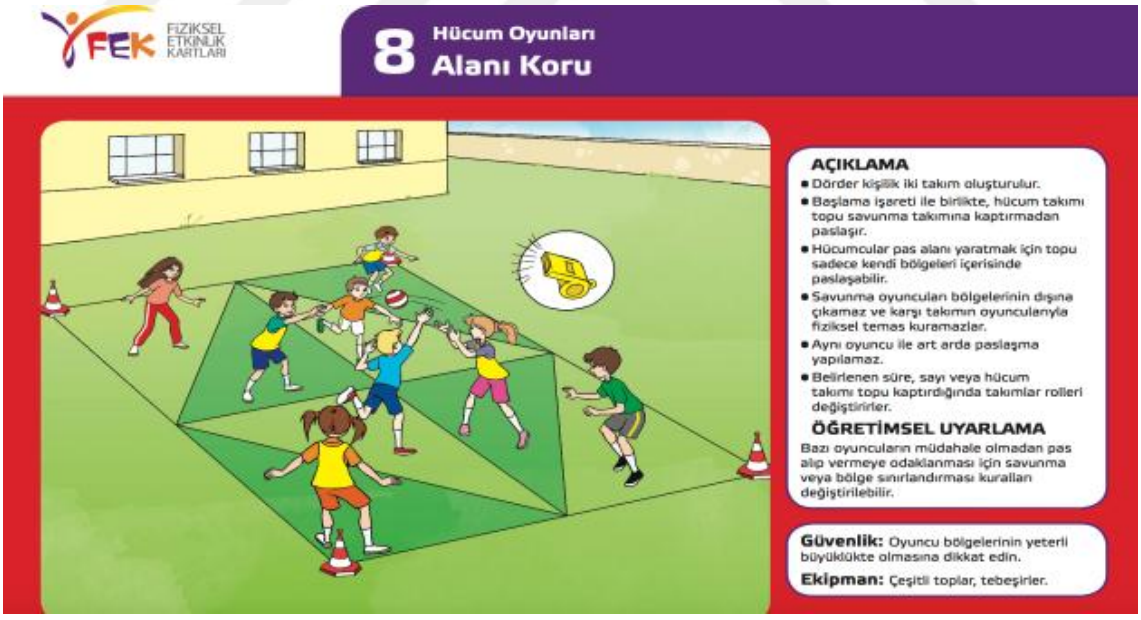
- Hücum Oyunları; Alanı Koru, Boşluğu Bul, Çok Kaleli Oyun
- Vurma ve Yakalama Oyunları; Hızlı Koş Güvenli Yakala, Hedefe Fırlat
- File ve Raket Oyunları; Seken Topu Karşılama, Uçan Toplar, Uzağa-YakınYana



Şekil 3.1. Hücum Oyunları: Boşluğu Bul



Şekil 3.2. Hücum Oyunları; Boşluğu Bul Açıklamalar



Şekil 3.3. Hücum Oyunları; Alanı Koru



Şekil 3.4. Hücum Oyunları; Alanı Koru Açıklamalar



Şekil 3.5. Hücum Oyunları; Çok Kaleli Oyun



Şekil 3.6. Hücum Oyunları; Çok Kaleli Oyun Açıklama



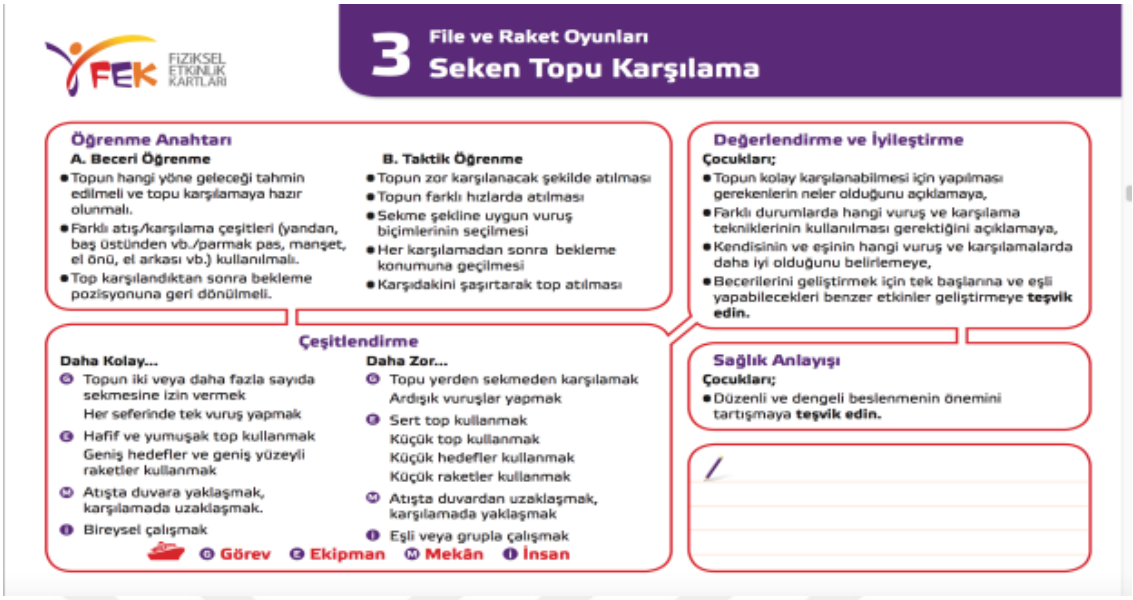
Şekil 3.7. File ve Raket Oyunları; Uçan Toplar



Şekil 3.8. File ve Raket Oyunları; Uçan Topla Açıklama



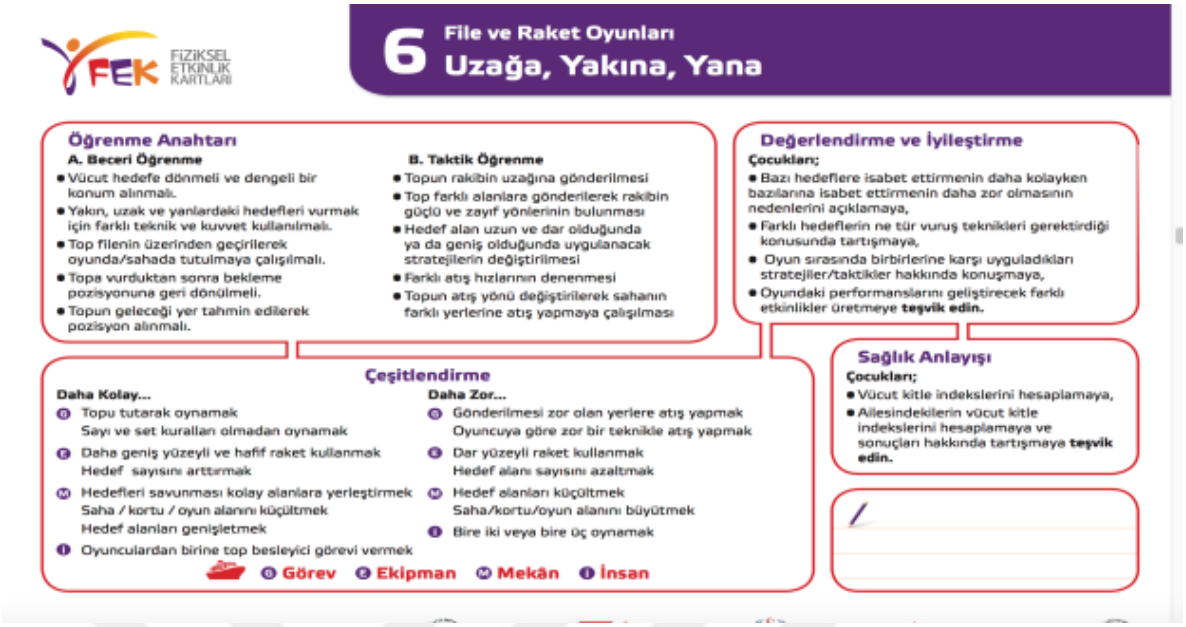
Şekil 3.9. File ve Raket Oyunları; Seken Topu Karşılama



Şekil 3.10. File ve Raket Oyunları; Seken Topu Karşılama Açıklama



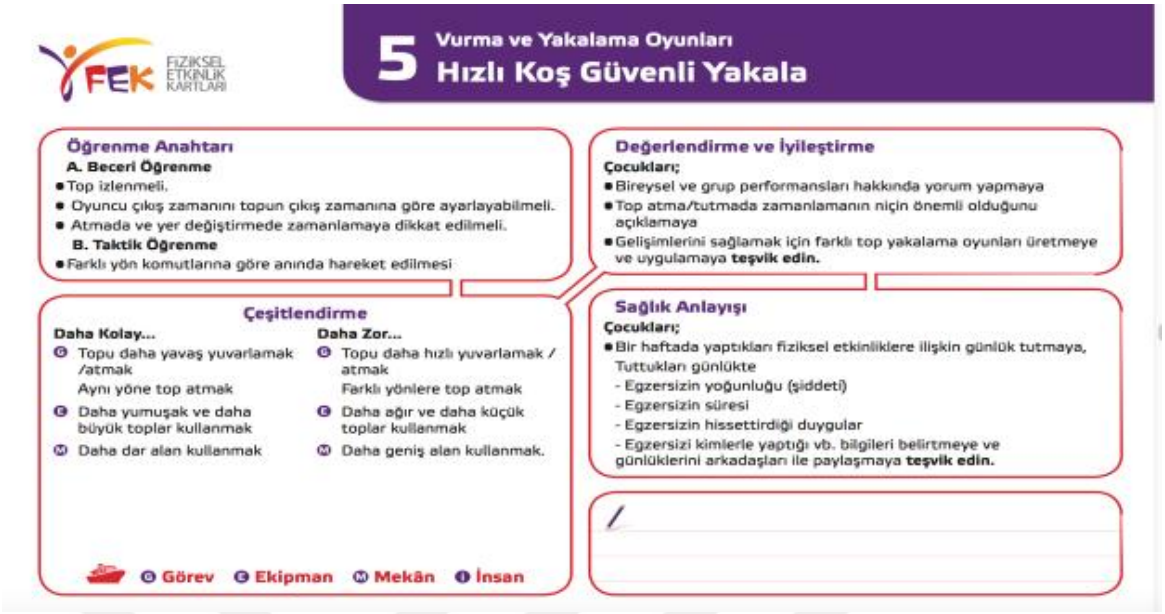
Şekil 3.11. File ve Raket Oyunları; Uzağa-Yakına-Yana



Şekil 3.12. File ve Raket Oyunları; Uzağa-Yakına-Yana Açıklama



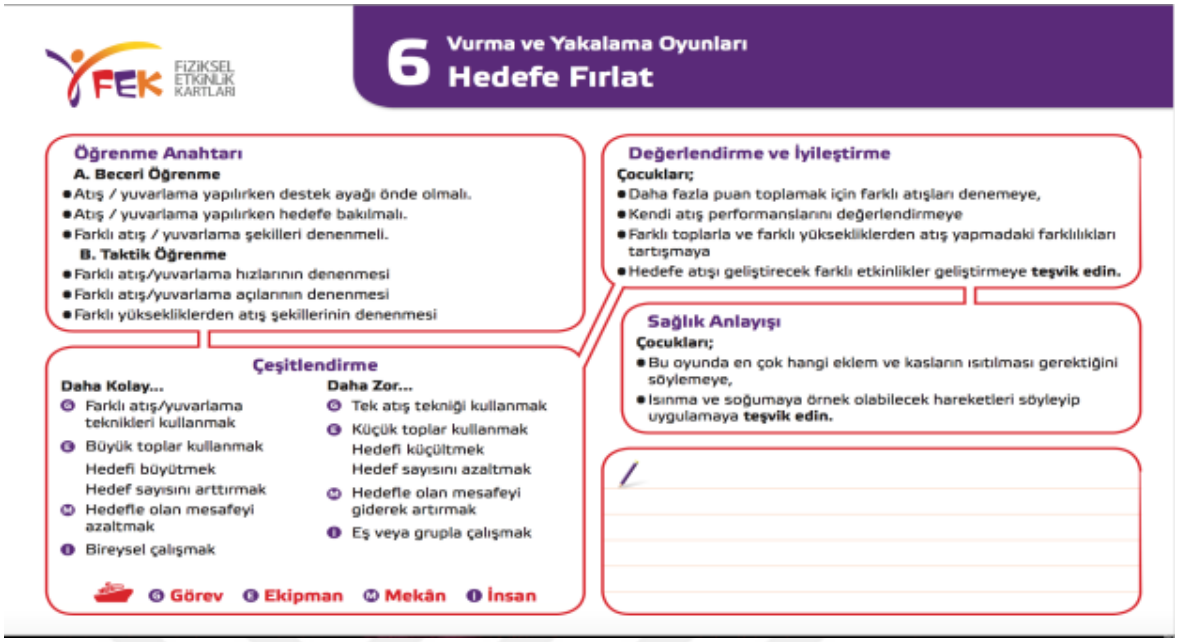
Şekil 3.13. Vurma ve Yakalama Oyunları; Hızlı Koş Güvenli Yakala



Şekil 3.14. Vurma ve Yakalama Oyunları; Hızlı Koş Güvenli Yakala Açıklama



Şekil 3.15. Vurma ve Yakalama Oyunları; Hedefe Fırlat



Şekil 3.16. Vurma ve Yakalama Oyunları; Hedefe Fırlat

3.3.1. Burdon Dikkat Testi

Burdon Dikkat testinin kullanılan en son formu Benjamin Burdon tarafından 1955 yılında geliştirilmiştir ve bu test iki formdan oluşmaktadır. Birincisi belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme; ikincisi ise belli figürleri karışık olarak verilmiş figürler arasından bulma ve işaretlemedir (Brickenkamp, 1975 akt: Kaymak, S. (2003).

Toplu grup çalışmalarında Bourdon Dikkat testi kullanılan araştırmalarda çok belirgin ve başarılı sonuçlara varılmaktadır. Zamanla bu testin üzerine başka uzmanlar tarafından eklemeler ve değişiklikler uygulanmıştır. Bourdon Dikkat testi hem sağlıklı hem de hasta insanların fiziksel ve psikolojik durumlarında ortaya çıkan değişikliklerideki hassasiyetle belirlemektedir (Brunner, 2006, Demirova, 2008, akt: Sert: 2010).

Bu test yaş aralığı 9-20 olan bireylere uygulanabilir, testte araştırmaya katılan bireylere rastgele bir sayfada belirlenen harfler verilir. Bu harfler sayfada belirli bir sırayla ayarlanır ve her sayfada 660 harf vardır. Deneysel bir sayfada 31 adet ‘a’, 29 adet ‘g’, 30 adet ‘b’ ve 29 adet ‘d’ harfi bulunmaktadır. Teste katılacak olan bireylere teste başlamadan önce bilgi verilmeli ve bireylerin önlerindeki sayfada bulunan a,b,d,ve g harflerinden sadece bir harfin altını işaretlemeleri belirtilmelidir.

Bu çalışmada Bourdon Dikkat testinin ilk formu olan kitap harfleri bulma yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan testte 3 farklı kümeden oluşup her kümede harfler karışık şekilde yerleştirilmiştir. Kümelere göre harf dağılımı ise; birinci kümede a:11, b:10, d:10, g:10; ikinci kümede ise a:10, b:10, d:10, g: 9 ve üçüncü kümede ise; a:10, b:11, d:9 g:10 adettir. Öğrencilere her küme için 3'er dakikalık süre içerisinde kümelerdeki karışık olarak verilen harflerin bulunması ve işaretlenmesi istenmiştir. İşaretlenmemiş veya yanlış olarak işaretlenen harfler hatalı olarak kabul edilmiştir.

Test bittikten sonra, test satırları sayılarak değerlendirilir (Yarımkaya, Akandere, Topal, 2015, akt: Gür, Gençay, Gür,2017).

Testin değerlendirilmesi katılımcıların verdiği doğru cevaplar dikkate alınır ve her doğru cevap bir puan olarak kaydedilir (Bozan, 2012, akt: Gür, Gençay, Gür,2017).

3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri, Heppner ve Petersen tarafından araştırmalar sonucu ortaya çıkan 'genel yönelim', 'problemin tanımı', 'alternatif üretme', 'karar verme' ve 'değerlendirme' gibi problem çözme aşamalarını göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirtmek amacıyla geliştirilmiştir (Heppner, Petersen, 1982).

Envanterin Türkçeye uyarlanması ilk olarak Akkoyun ve Öztan, daha sonra Taylan, Savaşır ve Şahin tarafından yapılmıştır (Savaşır, Şahin,1997).

Çalışmada öğrencilerin karşılaştıkları günlük problemleri çözerken sergilemiş oldukları tutum, davranış ve becerilerin tespiti için Heppner ve Peterson(1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilen 'Problem Çözme Envanteri' kullanılmıştır.

Bu envanterde 35 maddeden 6'lı likert ölçeği olarak oluşturulmuştur. Maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan ve alt ölçeklere ilişkin puanları vermektedir.

Yanıtlarda birey her madde için, hangi sıklıkta o maddelerdeki gibi davrandığını işaretler ve bu seçenekler (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. Maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1,2,3,4,11,13,14,15,17,21,25,26,30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri 1=6, 5=2, 4=3, 2=5, 1=6 olarak ters çevrilip hesaplanır. Envanterden alınacak puan ranjı, 32-192 arasındadır.

Problem çözme ölçeği; 'Aceleci Yaklaşım, 'Düşünen Yaklaşım', 'Kaçınan Yaklaşım', 'Değerlendirici Yaklaşım', Kendine Güvenli Yaklaşım' ve 'Planlı Yaklaşım' olmak üzere toplam altı adet alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan düşük puan, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisine yeterli, yüksek puan ise bireyin, problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Özgün ölçek, Şahin ve Şahin tarafından Türkçeye çevrilmiş ve özgün maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanan faktör analizi sonucunda 'Aceleci Yaklaşım' (13,14,15,17,21,25,26,30,32), 'Düşünen Yaklaşım' (18,20,31,33,35), 'Kaçınan Yaklaşım' (1,2,3,4 a=0.74), 'Değerlendirici Yaklaşım' (6,7,8), 'Kendine Güvenli Yaklaşım' (5,23,24,27,28,34), 'Planlı Yaklaşım' (10,12,16,19) olmak üzere altı alt faktör tespit edilmiştir (Savaşır ve Nesrin,1997).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında öğrencilerin dikkat düzeylerini belirlemek ve problem çözme becerilerinin tespitini amacıyla iki test uygulanmıştır. Bu testler öğrencilere kişisel bilgi formu ile birlikte dağıtılmıştır. Testlerin uygulama aşamasında seçkisiz yöntem ile belirlenen sınıfların beden eğitimi ve spor ders saatlerinde ön testlerini yapmak için bir

sınıfta toplanıp, araştırmacı ve okulun beden eğitimi ve spor öğretmeni ile birlikte test öncesi açıklamalar yapılmıştır ve öğrencilere Bourdon Dikkat testinden sadece ‘a, b, d, g’ işaretlemeleri açıkça ifade edilmiştir. Yönergeler açık bir şekilde belirtildikten sonra, ilk olarak Bourdon Dikkat testi verilmiş ve üç farklı küme için öğrencilere her bir küme için 3 dakikalık bir süre verilmiştir. Süre bitiminden sonra tüm testlerin toplanıp ikinci diğer test olan Problem Çözme Envanteri öğrencilere verilmiştir. Bu testler araştırmanın başlangıcında ve bitiminde deney ve kontrol grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20 istatistik paket programı kullanılmıştır. Değişkenler ortalama ±standart sapma ile yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Değişkenler normallik, varyansların homojenliği ön şartlarının kabulü yapıldıktan sonra Shapiro Wilk ve Levence Testi ile değerlendirilmiştir. Veri analizi yapılırken, iki grup karşılaştırması için Bağımsız 2 grup t testi, ön şartlar sağlanmadığında ise Mann Whitney-U testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırılması için Tek Yönlü Varyans Analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi ile sağlanmadığında ise Kruskal Wallis ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni-Dunn testi kullanılmıştır. Bağımlı iki grup arasında ki farklılıkların parametrik test ön şartlarını sağladığı durumda ‘Eşleştirme t testi; sağlamadığında ise Wilcoxon testi ile değerlendirilmiştir. Kategorik veriler Fisher’s Exact Test ve Ki Kare testi ile analiz edilmiştir. Beklenen frekansların %20’den küçük olduğu durumlarda bu frekansların analize dahil edilmesi için ‘Monte Carlo Simulasyon Yöntemi’ ile değerlendirme yapılmıştır. Testlerin anlamlılık düzeyi için $p<0,05$ ve $p<0,01$değeri kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV
BULGULAR

Bu bölümde toplanmış olan verilerin, belirtilen ölçeklerin ön test ve son test uygulanmalarından sonra, yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sınıf, cinsiyet, grup değişkenleri arasındaki karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 4.1. Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

Gruplar	*f*	*%*	*%gec*	*%yig*
6.sınıf	89	38,2	38,2	38,2
7.sınıf	72	30,9	30,9	69,1
8.sınıf	72	30,9	30,9	100,00
Toplam	233	100,00	100,00	

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımına bakıldığında 233'ünün 89'unu (%38,2) 6. sınıf öğrencileri, 72'sinin (%30,9) 7.sınıf öğrencileri ve 72'sinin (%30,9) ise 8. sınıf öğrencilerinden oluştuğu saptanmıştır.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grupları Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

Gruplar	*f*	*%*	*%gec*	*%yig*
Çalışma	127	54,5	54,5	54,5
Kontrol	106	45,5	45,5	100,0
Toplam	233	100,0	100,0	

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Deney ve Kontrol grubuna göre dağılımına bakıldığında 233 öğrencinin %54,5'ini deney grubu oluştururken, %45,5'ini kontrol grubu oluşturmaktadır.

4.1. FEK Grubuna Uygulanan Ölçeklere İlişkin Ön ve Son Test Bulguları

Tablo 4.3. Çalışma Grubunun Dikkat Testi Ön ve Son Test Puan Karşılaştırması

Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışma	Ön test	127	69,71	21,52	6,89	0,001*
	Son test	127	90,68	21,33		

Tablo 4.3'de çalışma grubu öğrencilerinin Bourdon dikkat testinin ön testinden almış oldukları puan ortalaması $\bar{X}$ =69,71 iken son testten almış oldukları puana bakıldığında ortalama $\bar{X}$ =90,68'dir. Bu grubun ön ve son test ölçüm bulgularına bakıldığında istatiksel olarak anlamlı bir fark vardır. ($p<0.05$)

Tablo 4.4. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puan Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	26,08	6,71	1,44	0,942
		Son test	127	26,13	7,08		
Düşünen Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	13,92	5,20	2,54	0,067
		Son test	127	12,90	5,20		
Kaçıngan Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	13,83	4,18	1,64	0,657
		Son test	127	10,65	4,83		
Değerlendirici Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	8,69	3,60	1,54	0,530
		Son test	127	8,44	3,36		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	11,27	5,17	1,69	0,593
		Son test	127	16,98	4,78		
Planlı Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	10,28	4,35	1,68	0,631
		Son test	127	10,57	4,19		
Toplam	Çalışma	Ön test	127	103,33	18,40	0,65	0,156
		Son test	127	100,84	19,20		

Tablo 4.4'de çalışma grubuna katılan öğrencilerin problem çözme envanterinden almış oldukları ön test puan ortalamaları öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aceleci yaklaşım puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Düşünen yaklaşım puan türüne bakıldığında ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Kaçıngan yaklaşıma ön ve son testlerine bakıldığında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Değerlendirici yaklaşımın ön ve son testlerinin bulguları

arasında bir farklılık yoktur (p>0,05). Kendine güvenli yaklaşımın ön ve son test değerlendirilmesinde iki sonuç arasında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur (p>0,05). Planlı yaklaşım alt boyutunun ön ve son ölçümleri arasında da bir farklılık yoktur (p>0,05). Genel puan toplamına da bakıldığında yapılan ön ve son testler açısından da istatistiksel açıdan fark yoktur (p>0,05).

Tablo 4.5. Çalışma Grubunun Dikkat Testi Puanları Arasında Cinsiyet Değişkeni Puan Karşılaştırması

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Çalışma-Kız	Ön test	62	68,55	20,89	-9,37	0,000*
	Son test	62	89,67	22,69		
Çalışma-Erkek	Ön test	65	70,60	22,09	-11,69	0,001*
	Son test	65	91,44	20,36		

Tablo 4.5'de çalışma grubu öğrencilerinin bourdon dikkat testinin tüm kümelerinden aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin tüm kümelerden almış oldukları ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=68,55 son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=89,67'dir. Erkek öğrencilerin tüm kümelerden almış oldukları puan ortalamasına bakıldığında ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=70,60 son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=91,44'tür. Kız öğrencilerin genel puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<0.01). Erkek öğrencilerin genel puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<0.01).

Tablo 4.6. Çalışma Grubunun Problem Çözme Envanteri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Kız	Ön test	62	24,60	5,94	-1,715	0,091
		Son test	62	26,27	7,29		
	Erkek	Ön test	65	27,49	7,14	1,851	0,069
		Son test	65	25,98	6,90		
Düşünen Yaklaşım	Kız	Ön test	62	14,85	5,58	3,090	0,003*****
		Son test	62	12,61	5,33		
	Erkek	Ön test	65	13,03	4,66	-0,233	0,817
		Son test	65	13,17	5,09		
Kaçıngan Yaklaşım	Kız	Ön test	62	9,92	4,27	-0,783	0,043*
		Son test	62	10,42	4,97		
	Erkek	Ön test	65	11,69	3,91	1,350	0,182
		Son test	65	10,86	4,71		
Değerlendirici Yaklaşım	Kız	Ön test	62	8,61	3,69	-0,349	0,072
		Son test	62	8,79	3,65		
	Erkek	Ön test	65	8,77	3,53	1,233	0,222
		Son test	65	8,11	3,04		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kız	Ön test	62	17,68	5,58	-0,045	0,019*
		Son test	62	17,71	5,08		
	Erkek	Ön test	65	16,88	4,75	1,043	0,301
		Son test	65	16,29	4,41		
Planlı Yaklaşım	Kız	Ön test	62	10,65	4,70	-0,471	0,640
		Son test	62	10,97	4,50		
	Erkek	Ön test	65	9,94	3,98	-0,453	0,652
		Son test	65	10,20	3,86		
Toplam	Kız	Ön test	62	102,73	20,82	0,408	0,685
		Son test	62	101,74	21,01		
	Erkek	Ön test	65	103,91	15,88	2,260	0,270
		Son test	65	99,98	17,40		

Tablo 4.6'da çalışma grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden almış oldukları puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılmalı puanlarına yer verilmiştir. Bu tabloya göre her iki grubunda problem çözme envanterinin alt boyutları ön ve son test puan karşılaştırmalarına bakıldığında aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, ve planlı yaklaşım puan türlerinden istatistiksel olarak bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Kız öğrencilerinin Düşünen yaklaşım puan türünün ön testinden almış oldukları puan ortalaması $\bar{X}$=14,85 iken, son testten almış oldukları puana bakıldığında $\bar{X}$=12,61'dir. Kız öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan almış oldukları ön test puan ortalaması $\bar{X}$=17,68 olup, son testten almış oldukları puan ortalaması $\bar{X}$=17,71 olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin kaçıngan yaklaşım alt boyutundan almış oldukları ön test puan ortalaması $\bar{X}$=9,42 olup, son testten almış oldukları puan ortalaması $\bar{X}$=10,42 olarak bulunmuştur. Çalışma grubu kız öğrencilerinin problem

çözme envanteri alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutları ön ve son test ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<0,05)**.**

Tablo 4.7. Çalışma Grubunun Dikkat Testi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırması

Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
6.Sınıf	Ön test	47	64,17	20,99	-9,153	0,000*
	Son test	47	85,30	22,51		
7.Sınıf	Ön test	43	73,00	20,65	-10,345	0,000*
	Son test	43	95,14	22,69		
8.Sınıf	Ön test	37	72,92	20,76	-6,638	0,000*
	Son test	37	92,32	22,05		

Tablo 4.7'de çalışma grubunun sınıf değişkeni açısından ön test son test puanlarına bakıldığında 6.sınıf öğrencilerinin ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=64,17 son test puan ortalamaları $\bar{X}$=85,30 olduğu bulunmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin dikkat sonuçlarına göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<0.01). Çalışma grubu 7. sınıf öğrencilerinin ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=73,00 iken son test puan ortalamaları $\bar{X}$=95,14 olarak bulunmuştur. 7.sınıf öğrencilerinin dikkat testlerinden almış oldukları puanların ön ve son test bulgularında aralarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.01). Çalışma grubunun 8. sınıf öğrencilerinin dikkat ön testinden almış oldukları puana bakıldığında ön test puan ortalamalarının $\bar{X}$=72,92 olarak, son test puan ortalamalarının ise $\bar{X}$=92,32 olarak bulunmuştur. 8.sınıf öğrencilerinin ön ve son test ölçümlerinde istatiksel olarak bir anlamlılık tespit edilmiştir (p<0.01).

Tablo 4.8. Çalışma Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanlarının Sınıf Değişkeni Açısından Puan Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	47	26,60	7,12	0,290	0,773
		Son test	47	26,32	6,92		
	7.sınıf	Ön test	43	24,77	6,22	-0,980	0,333
		Son test	43	25,74	6,60		
	8.sınıf	Ön test	37	26,95	6,68	0,423	0,675
		Son test	37	26,32	7,91		
Düşünen Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	47	12,53	5,17	1,120	0,268
		Son test	47	11,79	4,87		
	7.sınıf	Ön test	43	14,14	5,17	0,740	0,463
		Son test	43	13,51	4,87		
	8.sınıf	Ön test	37	15,43	4,97	1,825	0,076
		Son test	37	13,59	5,22		
Kaçıngan Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	47	11,30	4,57	2,321	0,025*
		Son test	47	9,66	4,44		
	7.sınıf	Ön test	43	10,74	4,04	0,647	0,521
		Son test	43	10,35	4,10		
	8.sınıf	Ön test	37	10,32	3,81	-2,057	0,047*
		Son test	37	12,24	5,71		
Değerlendirici Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	47	7,66	3,47	-0,312	0,756
		Son test	47	7,85	3,62		
	7.sınıf	Ön test	43	9,72	3,36	1,436	0,159
		Son test	43	8,84	3,35		
	8.sınıf	Ön test	37	8,81	3,73	0,114	0,910
		Son test	37	8,73	2,97		
Kendine Güvenli Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	47	15,40	4,10	-0,314	0,755
		Son test	47	15,57	4,38		
	7.sınıf	Ön test	43	18,37	5,03	0,068	0,946
		Son test	43	18,33	4,70		
	8.sınıf	Ön test	37	18,35	5,93	0,996	0,326
		Son test	37	17,22	4,99		
Planlı Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	47	9,66	4,30	-0,550	0,585
		Son test	47	10,11	3,98		
	7.sınıf	Ön test	43	10,30	4,13	-1,128	0,226
		Son test	43	10,95	3,95		
	8.sınıf	Ön test	37	11,05	4,64	0,355	0,725
		Son test	37	10,73	4,73		
Toplam	6.sınıf	Ön test	47	99,02	18,70	1,550	0,128
		Son test	47	95,70	17,23		
	7.sınıf	Ön test	43	104,40	15,84	0,520	0,606
		Son test	43	103,51	18,26		
	8.sınıf	Ön test	37	107,57	20,01	0,861	0,395
		Son test	37	104,27	21,59		

Tablo 4.8'de çalışma grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin sınıf değişkeni açısından ön ve son test bulgularına yer verilmiştir. 6-7-8. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceriler alt boyutlarından olan Aceleci yaklaşım puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Düşünen yaklaşım puan türüne bakıldığında ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Değerlendirici yaklaşımın ön ve son testlerinin bulguları arasında bir farklılık yoktur (p>0,05). Kendine güvenli yaklaşımın ön ve son test değerlendirilmesinde iki sonuç arasında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur (p>0,05). Planlı yaklaşım alt boyutunun ön ve son ölçümleri arasında da bir farklılık yoktur (p>0,05). Genel puan toplamında problem çözme becerilerinin sınıf değişkeni açısından aralarında istatistiksel açıdan fark yoktur (p>0,05). 6. ve 8. sınıfların kaçıngan yaklaşım ön ve son testlerine bakıldığında istatiksel açıdan bir farklılık vardır (p<0,05).

4.2. Kontrol Grubuna Uygulanan Ölçeklere İlişkin Ön ve Son Test Bulguları

Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Dikkat Testi Ön ve Son Test Puan Karşılaştırması

Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kontrol	Ön test	106	67,94	22,61	1,14	0,321
	Son test	106	76,70	22,85		

Tablo 4.9'da kontrol grubu öğrencilerinin bourdon dikkat testinin ön testinden almış oldukları puan ortalaması $\bar{X}$ =67,94 iken son testten almış oldukları puana bakıldığında son test puan ortalaması $\bar{X}$ =76,70'dir. Bu grubun ön ve son test ölçüm bulgularına bakıldığında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 4.10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Kontrol	Ön test	106	25,70	7,31	-0,651	0,517
		Son test	106	26,09	7,20		
Düşünen Yaklaşım	Kontrol	Ön test	106	13,08	5,08	-1,415	0,160
		Son test	106	13,70	5,12		
Kaçıngan Yaklaşım	Kontrol	Ön test	106	11,27	3,84	-2,095	0,039*
		Son test	106	11,99	4,20		
Değerlendirici Yaklaşım	Kontrol	Ön test	106	8,81	3,16	-2,306	0,023*
		Son test	106	9,37	3,36		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kontrol	Ön test	106	17,44	5,68	0,182	0,856
		Son test	106	17,36	5,33		
Planlı Yaklaşım	Kontrol	Ön test	106	11,06	3,94	0,435	0,665
		Son test	106	10,90	3,86		
Toplam	Kontrol	Ön test	106	104,70	20,38	-0,559	0,577
		Son test	106	105,57	19,88		

Tablo 4.10'da kontrol grubu öğrencilerin problem çözme envanterinden almış oldukları ön test puan ortalamaları öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aceleci yaklaşım puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Düşünen yaklaşım puan türüne bakıldığında ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Kendine güvenli yaklaşımın ön ve son test değerlendirilmesinde iki sonuç arasında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Planlı yaklaşım alt boyutunun ön ve son ölçümleri arasında da bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin kaçıngan yaklaşım ön ve son testlerine bakıldığında istatiksel açıdan bir farklılık vardır ($p<0,05$). Değerlendirici yaklaşımın ön ve son testlerinin bulguları arasında bir farklılık vardır ($p<0,05$). Genel puan toplamına da bakıldığında yapılan ön ve son testler açısından da istatistiksel açıdan fark yoktur ($p>0,05$).

Tablo 4.11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkat Testi Ön ve Son Test Puanlarında Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Kontrol-Kız	Ön test	52	70,14	23,06	-3,976	0,000*
	Son test	52	78,33	23,64		
Kontrol-Erkek	Ön test	54	65,91	22,19	-4,95	0,001*
	Son test	54	75,18	20,21		

Tablo 4.11'de kontrol grubu öğrencilerinin bourdon dikkat testinin tüm kümelerinden aldıkları ön test ve son test puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin tüm kümelerden almış oldukları ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=70,14 iken son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=78,33'tür. Erkek öğrencilerin tüm kümelerden almış oldukları puan ortalamasına bakıldığında ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=65,91 bulunurken, son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=75,18 olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin genel puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.01$). Erkek öğrencilerin genel puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.01$). Kontrol grubu öğrencilerinin kendi grupları içerisinde incelendiğinde aralarında istatiksel açıdan bir farklılık bulunmuştur($p<0.01$).

Tablo 4.12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Kız	Ön test	52	27,08	6,81	0,688	0,495
		Son test	52	26,52	7,03		
	Erkek	Ön test	54	24,37	7,58	-1,469	0,148
		Son test	54	25,69	7,40		
Düşünen Yaklaşım	Kız	Ön test	52	13,92	5,11	-0,301	0,765
		Son test	52	14,12	5,57		
	Erkek	Ön test	54	12,28	4,96	-1,736	0,088
		Son test	54	13,30	4,66		
Kaçıngan Yaklaşım	Kız	Ön test	52	12,04	4,17	-0,295	0,769
		Son test	52	12,19	4,61		
	Erkek	Ön test	54	10,54	3,36	-2,872	0,006*
		Son test	54	11,80	3,79		
Değerlendirici Yaklaşım	Kız	Ön test	52	8,83	3,28	-1,523	0,134
		Son test	52	9,40	3,42		
	Erkek	Ön test	54	8,80	3,08	-1,757	0,085
		Son test	54	9,33	3,34		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kız	Ön test	52	18,81	4,96	0,936	0,353
		Son test	52	18,27	5,07		
	Erkek	Ön test	54	16,13	6,05	-0,484	0,630
		Son test	54	16,48	5,46		
Planlı Yaklaşım	Kız	Ön test	52	11,56	4,01	1,320	0,193
		Son test	52	10,79	3,86		
	Erkek	Ön test	54	10,57	3,83	-0,950	0,346
		Son test	54	11,00	3,90		
Toplam	Kız	Ön test	52	109,90	19,97	0,929	0,357
		Son test	52	108,04	20,12		
	Erkek	Ön test	54	99,69	19,67	-1,511	0,137
		Son test	54	103,19	19,54		

Tablo 4.12'de kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme envanteri ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test bulgulara yer verilmiştir. Aceleci yaklaşım puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Düşünen yaklaşım puan türüne bakıldığında ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Değerlendirici yaklaşımın ön ve son testlerinin bulguları arasında bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Kendine güvenli yaklaşımın ön ve son test değerlendirilmesinde iki sonuç arasında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Planlı yaklaşım alt boyutunun ön ve son ölçümleri arasında da bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Kontrol grubu erkek öğrencilerin kaçıngan yaklaşım alt boyut ön ve son test ölçümleri arasında bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin

problem çözme envanteri ve alt boyutlarına ilişkin yapılan ön ve son test sonuçlarında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05).

Tablo 4.13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkat Ön Test ve Son Test Puanları ile Sınıf Değişkeni Açısından Karşılaştırması

Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
6.Sınıf	Ön test	42	54,40	20,18	-4,874	0,000*
	Son test	42	67,71	22,00		
7.Sınıf	Ön test	29	76,52	20,02	-2,001	0,055
	Son test	29	81,24	22,40		
8.Sınıf	Ön test	35	77,09	19,53	-3,015	0,005*
	Son test	35	83,71	21,16		

Tablo 4.13'de kontrol grubu öğrencilerinin dikkat ön ve son test puan karşılaştırmalarının bulgularına yer verilmiştir. Bu tabloya göre 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ön test puan ortalaması $\bar{X}$=54,40 bulunmuş son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=67,71 olarak bulunmuştur. 6.sınıf öğrencilerinin kontrol grubu içerisinde dikkat ön ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.01). Bununla birlikte 7.sınıf öğrencilerinin dikkat ön test puan ortalaması $\bar{X}$=76,52 iken, son test puan ortalamaları $\bar{X}$=81,24 olarak tespit edilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin ön ve son test bulguları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05). 8. sınıf öğrencilerinin dikkat ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=77,09 son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=83,71'dir. Kontrol grubu 8. sınıf öğrencilerinin dikkat ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<0,05).

Tablo 4.14. Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön Test ve Son Test Puanları ile Sınıf Değişkeni Açısından Puan Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	42	25,67	6,86	-0,070	0,944
		Son test	42	25,74	6,20		
	7.sınıf	Ön test	29	26,90	6,65	-0,524	0,604
		Son test	29	27,41	7,89		
	8.sınıf	Ön test	35	24,74	8,34	-0,602	0,551
		Son test	35	25,43	7,76		
Düşünen Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	42	13,74	4,09	-0,925	0,361
		Son test	42	14,36	4,11		
	7.sınıf	Ön test	29	14,31	5,37	0,291	0,773
		Son test	29	14,00	5,64		
	8.sınıf	Ön test	35	11,29	5,53	-2,535	0,016*
		Son test	35	12,66	5,22		
Kaçıngan Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	42	11,07	2,96	-2,160	0,037*
		Son test	42	12,45	4,03		
	7.sınıf	Ön test	29	12,69	4,84	-1,236	0,227
		Son test	29	13,31	4,69		
	8.sınıf	Ön test	35	10,34	3,60	-0,000	1,000
		Son test	35	10,34	5,49		
Değerlendirici Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	42	9,10	2,99	-1,335	0,189
		Son test	42	9,69	3,31		
	7.sınıf	Ön test	29	9,97	3,19	0,378	0,708
		Son test	29	9,86	3,58		
	8.sınıf	Ön test	35	7,51	2,97	-2,437	0,020*
		Son test	35	8,57	3,19		
Kendine Güvenli Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	42	18,14	5,96	-0,835	0,408
		Son test	42	16,93	5,89		
	7.sınıf	Ön test	29	18,37	5,03	1,363	0,184
		Son test	29	18,33	4,70		
	8.sınıf	Ön test	35	16,57	5,57	0,258	0,798
		Son test	35	16,43	5,14		
Planlı Yaklaşım	6.sınıf	Ön test	42	12,26	4,05	-1,070	0,291
		Son test	42	11,50	3,55		
	7.sınıf	Ön test	29	11,34	3,36	-0,053	0,958
		Son test	29	11,38	3,83		
	8.sınıf	Ön test	35	9,37	3,74	0,833	0,411
		Son test	35	9,77	4,09		
Toplam	6.sınıf	Ön test	42	107,52	16,21	0,536	0,595
		Son test	42	109,12	16,93		
	7.sınıf	Ön test	29	110,55	20,88	0,637	0,529
		Son test	29	108,71	20,88		
	8.sınıf	Ön test	35	96,46	22,31	-1,134	0,265
		Son test	35	98,69	21,05		

Tablo 4.14'te kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin sınıf değişkeni açısından ön ve son test bulgularına yer verilmiştir. 6-7-8. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceriler alt boyutlarından olan aceleci yaklaşım puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Kendine güvenli yaklaşımın ön ve son test değerlendirilmesinde iki sonuç arasında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur (p>0,05). Planlı yaklaşım alt boyutunun ön ve son ölçümleri arasında da bir farklılık yoktur (p>0,05). Kontrol grubu 8. sınıf öğrencilerinin düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutları ön ve son test ölçümlerinde istatiksel olarak bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Kontrol grubu 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme envanteri kaçıngan yaklaşım alt boyutu ön ve son test bulgularına göre istatistiksel olarak bir farklılık (p<0,05). Genel olarak bakıldığında kontrol grubunun, grup içi puan karşılaştırmasının problem çözme becerilerinin sınıf değişkeni açısından aralarında istatistiksel açıdan fark yoktur (p>0,05).

4.3. Çalışma ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ölçeklerin Ön ve Son Test Bulgularının Karşılaştırmaları

Tablo 4.15. Çalışma ve Kontrol Grubu Dikkat Testinin Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışma	Ön test	127	69,71	21,52	6,89	0,001*
	Son test	127	90,68	21,33		
Kontrol	Ön test	106	67,94	22,61	1,14	0,321
	Son test	106	76,70	22,85		

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi öğrencilerin bourdon dikkat testinin tüm kümelerinden almış oldukları puanların genel ortalamalarına bakıldığında çalışma grubunun genel puan ortalaması ön test de $\bar{X}$=69,71 iken, son testte $\bar{X}$= 90,68 olmuştur. Kontrol grubunun ise genel ortalama puanlarına bakıldığında ön test puan ortalamaları X=67,94 olurken, son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=76,70 olarak bulunmuştur. Çalışma grubunda

genel puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<0.01). Kontrol grubunda genel puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05).

Tablo 4.16. Çalışma ve Kontrol Grunun Problem Çözme Envanterinin Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	26,08	6,71	1,44	0,942
		Son test	127	26,13	7,08		
	Kontrol	Ön test	106	25,70	7,31	2,01	0,517
		Son test	106	26,06	7,20		
Düşünen Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	13,92	5,20	2,54	0,067
		Son test	127	12,90	5,20		
	Kontrol	Ön test	106	13,08	5,09	1,98	0,101
		Son test	106	13,70	5,12		
Kaçıngan Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	13,83	4,18	1,64	0,657
		Son test	127	10,65	4,83		
	Kontrol	Ön test	106	11,27	3,84	3,25	0,029*
		Son test	106	11,99	4,20		
Değerlendirici Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	8,69	3,60	1,54	0,5
		Son test	127	8,44	3,36		
	Kontrol	Ön test	106	8,81	3,17	3,99	0,009*
		Son test	106	9,37	3,38		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	11,27	5,17	1,69	0,593
		Son test	127	16,98	4,78		
	Kontrol	Ön test	106	17,44	5,68	1,45	0,703
		Son test	106	17,36	5,33		
Planlı Yaklaşım	Çalışma	Ön test	127	10,28	4,35	1,68	0,631
		Son test	127	10,57	4,19		
	Kontrol	Ön test	106	11,06	3,94	0,98	0,92
		Son test	106	10,90	3,86		
Toplam	Çalışma	Ön test	127	103,33	18,40	0,65	0,156
		Son test	127	100,84	19,20		
	Kontrol	Ön test	106	104,70	20,38	1,47	0,486
		Son test	106	105,57	19,88		

Tablo 4.16'da ki bulgulara göre çalışma ve deney gruplarının problem çözme becerilerin ve alt faktörlerinin ön ve son test sonuçları arasında bir farklılık yoktur (p>0,05). Bununla birlikte gruplar arası Aceleci yaklaşım, Düşünen yaklaşım, Kendine güvenli yaklaşım, Planlı yaklaşım alt boyutlar arasında da grupların ön ve son test değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır(p>0,05). Kontrol grubunda, öğrencilerin Kaçıngan Yaklaşım alt boyutu puan türünden ön test puan

ortalaması $\bar{X}$ = 11,27 bulunup, son test puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 11,99 dur. Aynı grubun Değerlendirici Yaklaşım ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 8,81 iken, son test puan ortalaması $\bar{X}$ = 9,37' dir. Bu grubun Kaçıngan Yaklaşım ve Değerlendirici

yaklaşım alt boyutlarından ön ve son test puanları karşılaştırıldığından testler arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<0,05)**.**

Tablo 4.17. Çalışma ve Kontrol Grubunun Dikkat Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Ç-Kız	Ön test	62	68,55	20,89	7,39	0,001*
	Son test	62	89,67	22,69		
K-Kız	Ön test	52	70,14	23,06		
	Son test	52	78,33	23,64		
Ç-Erkek	Ön test	65	70,60	22,09	8,54	0,001*
	Son test	65	91,44	20,36		
K-Erkek	Ön test	54	65,91	22,19		
	Son test	54	75,18	22,21		

Tablo 4.17'de ki bulgulara göre çalışma grubu kız öğrencileri arasında yapılan dikkat testi ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=68,55 bulunurken, son test puan ortalamaları $\bar{X}$=89,67 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu kız öğrencilerinin dikkat ön testinden almış oldukları puan ortalaması $\bar{X}$=70,14 son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=78,33 olarak bulunmuştur. Çalışma ve Kontrol grubu kız öğrencilerinin puan karşılaştırmasına bakıldığında çalışma grubu ve kontrol grubu kız öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.01). Çalışma grubu erkek öğrencileri arasında yapılan dikkat testi ön test puan ortalamaları $\bar{X}$=70,60 bulunurken, son test puan ortalamaları $\bar{X}$=91,44 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu erkek öğrencilerinin dikkat ön testinden almış oldukları puan ortalaması $\bar{X}$=65,91 son test puan ortalamaları ise $\bar{X}$=75,18 olarak bulunmuştur. Çalışma ve kontrol grubu erkek

öğrencilerinin puan karşılaştırmasına bakıldığında çalışma grubu ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.01$)

Tablo 4.18. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Aceleci Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Ç-Kız	Ön test	62	24,60	5,94	1,481	0,315
		Son test	62	26,27	7,29		
	K-Kız	Ön test	52	27,08	6,81		
		Son test	52	26,52	7,03		
	Ç-Erkek	Ön test	65	27,49	7,14	2,042	0,712
		Son test	65	25,98	6,90		
	K-Erkek	Ön test	54	24,37	7,58		
		Son test	54	25,69	7,40		

Tablo 4.18 bulgularına göre çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$)

Tablo 4.19. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Düşünen Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Düşünen Yaklaşım	Ç-Kız	Ön test	62	13,85	5,58	3,542	0,023*
		Son test	62	12,61	5,33		
	K-Kız	Ön test	52	13,92	5,11		
		Son test	52	14,12	5,57		
	Ç-Erkek	Ön test	65	13,03	4,66	1,895	0,069
		Son test	65	13,17	5,09		
	K-Erkek	Ön test	54	12,28	4,96		
		Son test	54	13,30	4,66		

Tablo 4.19'da bulunan verilere göre çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05)**.** Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından düşünen yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05)

Tablo 4.20. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Kaçıngan Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kaçıngan Yaklaşım	Ç-Kız	Ön test	62	9,92	4,27	1,447	0,306
		Son test	62	10,42	4,97		
	K-Kız	Ön test	52	12,04	4,17		
		Son test	52	12,19	4,61		
	Ç-Erkek	Ön test	65	11,69	3,91	2,254	0,721
		Son test	65	10,86	4,71		
	K-Erkek	Ön test	54	10,54	3,36		
		Son test	54	11,80	3,79		

Tablo 4.20'deki bulgulara göre çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından kaçıngan yaklaşım puan türünde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından kaçıngan yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05)

Tablo 4.21. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Değerlendirici Yaklaşım	Ç-Kız	Ön test	62	8,61	3,69	2,042	0,142
		Son test	62	8,79	3,65		
	K-Kız	Ön test	52	8,83	3,28		
		Son test	52	9,40	3,42		
	Ç-Erkek	Ön test	65	8,77	3,53	0,993	0,875
		Son test	65	8,11	3,04		
	K-Erkek	Ön test	54	8,80	3,08		
		Son test	54	9,33	3,34		

Tablo 4.21'deki bulgulara göre çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan türünde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05)

Tablo 4.22. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kendine Güvenli Yaklaşım	Ç-Kız	Ön test	62	17,68	5,58	1,494	0,016*
		Son test	62	17,71	5,08		
	K-Kız	Ön test	52	18,81	4,96		
		Son test	52	18,27	5,07		
	Ç-Erkek	Ön test	65	16,88	4,75	1,456	0,529
		Son test	65	16,29	4,41		
	K-Erkek	Ön test	54	16,13	6,05		
		Son test	54	16,48	5,46		

Tablo 4.22'deki bulgulara göre çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05). Çalışma ve kontrol grubu erkek

öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05)

Tablo 4.23. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Planlı Yaklaşım Alt Boyut Puan Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Planlı Yaklaşım	Ç-Kız	Ön test	62	10,65	4,70	1,784	0,739
		Son test	62	10,97	4,50		
	K-Kız	Ön test	52	11,57	4,01		
		Son test	52	10,79	3,86		
	Ç-Erkek	Ön test	65	9,94	3,98	0,784	0,406
		Son test	65	10,20	3,86		
	K-Erkek	Ön test	54	10,57	3,83		
		Son test	54	11,00	3,90		

Tablo 4.23'teki bulgulara göre çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından planlı yaklaşım puan türünde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutlarından planlı yaklaşım puan türünde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05).

Tablo 4.24. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Toplam Puan Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Toplam	Ç-Kız	Ön test	62	102,73	20,82	0,556	0,514
		Son test	62	101,74	21,01		
	K-Kız	Ön test	52	109,90	19,97		
		Son test	52	108,04	20,12		
	Ç-Erkek	Ön test	65	103,91	15,88	1,770	0,852
		Son test	65	99,98	17,40		
	K-Erkek	Ön test	54	99,69	19,67		
		Son test	54	103,19	19,54		

Tablo 4.24'teki bulgulara göre çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puan türünde her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puan türünde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05).

Tablo 4.25. Çalışma ve Kontrol Grubunun Dikkat Ön ve Son Test Puanları ile Sınıf Değişkeni Açısından Puan Karşılaştırılması

Gruplar		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
	Ön test	47	64,17	20,81		
Ç- 6.Sınıf	Son test	47	85,30	19,72		
					-9,623	0,000*
K- 6.Sınıf	Ön test	42	54,40	20,18		
	Son test	42	67,71	22,00		
	Ön test	43	73,00	21,17		
Ç- 7.Sınıf	Son test	43	95,14	21,35		
					-8,049	0,000*
K- 7.Sınıf	Ön test	29	76,52	20,02		
	Son test	29	81,24	22,40		
	Ön test	37	72,92	21,93		
Ç- 8.Sınıf	Son test	37	92,32	22,34		
					-6,658	0,000*
K- 8.Sınıf	Ön test	35	77,09	19,53		
	Son test	35	83,71	21,16		

Tablo 4.25'de bulunan sonuçlara göre dikkat ön ve son testlerinden çalışma ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf değişkenine göre puan karşılaştırması yapılmıştır. 6. sınıflar çalışma ve kontrol gruplarının sınıf değişkeni açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.01). 7. sınıfların çalışma ve kontrol gruplarının

sınıf değişkeni açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.01). 8.sınıfların çalışma ve kontrol gruplarının sınıf değişkeni puan karşılaştırmalarına bakıldığında aralarında anlamlı bir farklılık vardır (p<0.01).

Tablo 4.26. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile 6.Sınıfların Puan Karşılaştırılması

	Gruplar		**N**	**X̄**	**Ss**	**t**	**p**
Aceleci Yaklaşım	Ç- 6.Sınıf	Ön test	47	26,60	7,12	1,25	0,872
		Son test	47	26,32	6,92		
	K- 6.Sınıf	Ön test	42	25,67	6,86		
		Son test	42	25,74	6,20		
Düşünen Yaklaşım	Ç- 6.Sınıf	Ön test	47	12,53	5,17	1,98	0,939
		Son test	47	11,79	4,87		
	K- 6.Sınıf	Ön test	42	13,74	4,09		
		Son test	42	14,36	4,11		
Kaçıngan Yaklaşım	Ç- 6.Sınıf	Ön test	47	11,30	4,57	1,69	0,914
		Son test	47	9,66	4,44		
	K- 6.Sınıf	Ön test	42	11,07	2,96		
		Son test	42	12,45	4,03		
Değerlendirici Yaklaşım	Ç- 6.Sınıf	Ön test	47	7,66	3,47	1,97	0,222
		Son test	47	7,85	3,62		
	K- 6.Sınıf	Ön test	42	9,10	2,99		
		Son test	42	9,69	3,31		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Ç- 6.Sınıf	Ön test	47	15,40	4,10	2,01	0,695
		Son test	47	15,57	4,38		
	K- 6.Sınıf	Ön test	42	17,69	5,61		
		Son test	42	18,43	5,00		
Planlı Yaklaşım	Ç- 6.Sınıf	Ön test	47	9,66	4,30	1,78	0,961
		Son test	47	10,11	3,98		
	K- 6.Sınıf	Ön test	42	12,26	4,05		
		Son test	42	11,50	3,55		
Toplam	Ç- 6.Sınıf	Ön test	47	99,02	18,70	1,64	0,366
		Son test	47	95,70	17,23		
	K- 6.Sınıf	Ön test	42	107,52	16,21		
		Son test	42	109,12	16,93		

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi çalışma ve kontrol grubu 6.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aceleci yaklaşım puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık yoktur. (p>0,05). Düşünen yaklaşım puan türüne bakıldığında ön ve son testler arasında

anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Kaçınan yaklaşım ön ve son testlerine bakıldığında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur (p>0,05). Değerlendirici yaklaşımın ön ve son testlerinin bulguları arasında bir farklılık yoktur (p>0,50). Kendine güvenli yaklaşımın ön ve son test değerlendirilmesinde iki sonuç arasında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur (p>0,05). Planlı yaklaşım alt boyutunun ön ve son ölçümleri arasında da bir farklılık yoktur (p>0,05).

Tablo 4.27. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile 7.Sınıfların Puan Karşılaştırılması

	Gruplar		**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**	**t**	**p**
Aceleci Yaklaşım	Ç- 7.Sınıf	Ön test	43	24,77	6,22	1,54	0,271
		Son test	43	25,74	6,60		
	K- 7.Sınıf	Ön test	29	26,90	6,65		
		Son test	29	27,41	7,89		
Düşünen Yaklaşım	Ç- 7.Sınıf	Ön test	43	14,14	5,10	1,67	0,948
		Son test	43	13,51	5,42		
	K- 7.Sınıf	Ön test	29	14,31	5,37		
		Son test	29	14,00	5,64		
Kaçıngan Yaklaşım	Ç- 7.Sınıf	Ön test	43	10,74	4,04	2,14	0,821
		Son test	43	10,35	4,10		
	K- 7.Sınıf	Ön test	29	12,69	4,84		
		Son test	29	13,31	4,69		
Değerlendirici Yaklaşım	Ç- 7.Sınıf	Ön test	43	9,72	3,36	2,98	0,119
		Son test	43	8,84	3,35		
	K- 7.Sınıf	Ön test	29	9,97	3,19		
		Son test	29	9,86	3,58		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Ç- 7.Sınıf	Ön test	43	18,37	5,03	1,68	0,421
		Son test	43	18,33	4,70		
	K- 7.Sınıf	Ön test	29	18,14	5,96		
		Son test	29	16,93	5,89		
Planlı Yaklaşım	Ç- 7.Sınıf	Ön test	43	10,30	4,13	1,88	0,418
		Son test	43	10,95	3,95		
	K- 7.Sınıf	Ön test	29	11,34	3,36		
		Son test	29	11,38	3,84		
Toplam	Ç- 7.Sınıf	Ön test	43	104,40	15,84	1,84	0,627
		Son test	43	103,51	18,26		
	K- 7.Sınıf	Ön test	29	110,55	20,88		
		Son test	29	108,72	20,88		

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi 7.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aceleci yaklaşım puan türünde ön ve son test ölçümleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Düşünme yaklaşım puan türüne bakıldığında ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Kaçınan yaklaşım ön ve son testlerine bakıldığında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur (p>0,05). Değerlendirici yaklaşımın ön ve son testlerinin bulguları arasında bir farklılık yoktur (p>0,05). Kendine güvenli yaklaşımın ön ve son test değerlendirilmesinde iki sonuç arasında istatiksel açıdan bir farklılık yoktur (p>0,05). Planlı yaklaşım alt boyutunun ön ve son ölçümleri arasında da bir farklılık yoktur (p>0,05). Genel puan toplamına da bakıldığında yapılan ön ve son testlerin sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak bir fark yoktur (p>0,05).

Tablo 4.28. Çalışma ve Kontrol Grubunun Problem Çözme Envanteri Ön ve Son Test Puanları ile 8.Sınıfların Puan Karşılaştırılması

	Gruplar		**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**	**t**	**p**
Aceleci Yaklaşım	Ç- 8.Sınıf	Ön test	37	26,95	6,68	1,45	0,988
		Son test	37	26,32	7,91		
	K- 8.Sınıf	Ön test	35	24,74	8,34		
		Son test	35	25,43	7,76		
Düşünen Yaklaşım	Ç- 8.Sınıf	Ön test	37	15,43	4,97	1,78	0,979
		Son test	37	13,59	5,22		
	K- 8.Sınıf	Ön test	35	11,29	5,53		
		Son test	35	12,66	5,71		
Kaçıngan Yaklaşım	Ç- 8.Sınıf	Ön test	37	10,32	3,81	2,69	0,125
		Son test	37	12,24	5,71		
	K- 8.Sınıf	Ön test	35	10,34	3,605		
		Son test	35	10,34	3,497		
Değerlendirici Yaklaşım	Ç- 8.Sınıf	Ön test	37	8,81	3,73	2,94	0,086
		Son test	37	8,73	2,97		
	K- 8.Sınıf	Ön test	35	7,51	2,97		
		Son test	35	8,57	3,19		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Ç- 8.Sınıf	Ön test	37	18,35	5,93	1,99	0,417
		Son test	37	17,22	4,99		
	K- 8.Sınıf	Ön test	35	16,57	5,57		
		Son test	35	16,43	5,14		
Planlı Yaklaşım	Ç- 8.Sınıf	Ön test	37	11,05	4,64	1,54	0,874
		Son test	37	10,73	4,73		
	K- 8.Sınıf	Ön test	35	9,37	3,74		
		Son test	35	9,77	4,09		
Toplam	Ç- 8.Sınıf	Ön test	37	107,57	20,01	1,78	0,621
		Son test	37	104,27	21,59		
	K- 8.Sınıf	Ön test	35	96,46	22,31		
		Son test	35	98,69	21,05		

Tablo 4.28'deki bulgulara göre 8.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutuna göre öğrencilerin ön ve son test sonuçlarında istatistiksel olarak bir farklılık yoktur (p>0,05). Düşünen Yaklaşım alt boyutuna göre ön ve son test bulgularında da anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Kaçınan yaklaşım puan türü incelendiğinde ön ve son testler arasında bir farklılık yoktur (p>0,05). Değerlendirici yaklaşım puan türü incelendiğinde ön ve son test ölçümlerinde bir farklılık yoktur (p>0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda da ön ve son test bulgularında istatistiksel açıdan bir farklılık yoktur (p>0,05). Planlı yaklaşım puan türünde ön ve son test değerlendirmeleri arasında da bir farklılık yoktur (p>0,05). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme envanterinden almış oldukları puanlara göre ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

BÖLÜM V
SONUÇ

Bu araştırmanın amacı; fiziksel etkinlik kartlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Bu bölüm yargı, tartışma ve öneri kısımlarından oluşmaktadır, araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara ait bilgiler alan yazın desteği ile yer almaktadır.

5.1. Yargı

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, fiziksel etkinlik kartlarındaki oyunların öğrencilerin dikkatlerine olumlu anlamda bir etkisinin olduğu görülüp, çalışma grubunun ön ve son test sonuçları karşılaştırmasında farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Dikkat testinden çalışma ve kontrol grup öğrencilerinin ön test ile son test puanları karşılaştırılmış olup çalışma grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.01$).

Araştırmanın ikinci alt problemine göre fiziksel etkinlik kartlarındaki oyunların ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerine bir etkisi olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre beden eğitimi derslerini fiziksel etkinlik kartı eşliğinde işleyen öğrenciler ile normal müfredat dersi işleyen öğrencilerin dikkat ve problem çözme becerilerine cinsiyete göre farklılığın; dikkat testi sonuçlarına göre çalışma ve kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerinin puan karşılaştırmalarında, çalışma grubu kız öğrencilerin dikkat testinin üç farklı kümesinden de aldıkları puanların ön ve son test ölçümlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu, çalışma grubu kız öğrencilerinin lehine bir farklılık vardır ($p<0.01$). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin dikkat test sonuçları karşılaştırılmasında çalışma grubu erkek öğrencilerinin üç kümeden de aldıkları puanlar arası anlamlı bir farklılığın olduğu, çalışma grubu erkek öğrencilerin lehine bir farklılık vardır ($p<0.01$), Problem çözme becerilerine bakıldığında cinsiyet açısından çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık olup çalışma grubu kız öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Problem

çözme ölçeğinin alt boyutlarından kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, aceleci yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür (p>0,05). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerin problem çözme envanterinden almış oldukları puanlar karşılaştırıldığından her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmayıp problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Çalışma grubu içerisinde yer alan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyet açısından karşılaştırılmış olup kız öğrencilerin düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarından almış oldukları ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup, çalışma grubu kız öğrencilerinin lehine bir farklılık vardır (p<0,05)**.**

Araştırmanın dördünce alt probleminde problemine göre beden eğitimi derslerini fiziksel etkinlik kartı eşliğinde işleyen öğrenciler ile normal müfredat dersi işleyen öğrencilerin dikkat ve problem çözme becerilerinin sınıflara göre farklılığın; dikkat test sonuçlarının çalışma ve kontrol grubu 6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık sınıfların karşılaştırılmasında çalışma grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puan alıp, çalışma grubunun 6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin lehine bir farklılık bulunmuştur (p<0.01). Problem çözme envanteri ölçüm sonuçlarına bakıldığında çalışma ve kontrol grupları arasında sınıf değişkeni açısından bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

5.2. Tartışma

5.2.1. Fiziksel Etkinlik Kartlarındaki Oyunların Öğrencilerin Dikkat Gelişimine Etkisi

Yapılan çalışma sonuçlarında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerinde fiziksel etkinlik kartlarının kullanılarak yapılan derslerde çalışma ve kontrol grup karşılaştırmalarında, çalışma grubunun dikkat düzeylerinin arttığının ve fiziksel etkinlik kartlarındaki oyunların öğrencilerin dikkat gelişimlerine olumlu etki sağladığı görülmüştür p<0.01). Oynanan oyunların çalışma grubundan elde edilen sonuçların, kontrol grubundan daha yüksek puanda olması fiziksel etkinlik oyunlarının çocukların

dikkat gelişimini ve dikkat sürelerini verimli bir şekilde geliştirmektedir. Bu bilgiler ışığında çocukların gelişim dönemlerinde yapmış oldukları her türlü fiziksel aktivite ve oyunların onların psikomotor becerilerine katkısı olduğu gibi bilişsel düzeyde gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu sonuçları destekler nitelikte alan yazına baktığımızda Altun (2017)'un Fiziksel etkinlik kartları ile zeka oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine ilişki yapmış olduğu çalışmada deney ve kontrol grubu arasında dikkat düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu tespit etmiştir. Tunç (2013)'un yapmış olduğu çalışmada dikkat üzerine, 14-15 yaş grubu golf sporu yapan öğrencilerin dikkat düzeylerinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmada golf egzersizlerinin 14-15 yaş grubu çocuklarda dikkat özelliklerini geliştirdiği belirlenmiştir.. Asan (2011)'ın masa tenisi egzersizi yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi maksadı ile yapılan bir araştırmasında masa tenisi egzersizlerinin 9-13 yaş grubu çocuklarda dikkat düzeylerine olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Beden eğitimi dersinde çocuklara yönelik yapılan eğitsel oyun uygulamalarının çocukların dikkat düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada, 9-13 yaş grubu öğrencilere 8 hafta uygulanan eğitsel oyun programının dikkat düzeylerini etkilediği ve eğitsel oyun programlarını uygulayan deney grubu dikkat değerlerinin kontrol grubundan almış olduğu puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akandere ve diğerleri, 2010). Yapılan bir çalışmada, 6-14 yaş arasındaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı olan 65 çocuk ergen ile benzer yaşta öğrenmek bozukluğu tanısı olan 32 çocuk ergenin spora katılım ile anksiyete açısından karşılaştırılmış ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan grupta spora katılımın depresyon ve anksiyete düzeylerinin spora katılmayan gruba göre, spora katılmayan gruba göre daha belirgin bir şekilde azaldığı belirlenmiştir (Kiluk BD, Weden S, akt: Alpaslan,2012). Cliekman ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan dikkat eğitimi ile ilgili yaptıkları araştırmaya göre, dikkat eğitimi alan gruptaki öğrencilerin dikkat ve işitsel dikkatlerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Kartal ve arkadaşlarının (2016) yapmış olduğu eskrim sporu yapan veya yapmayan 10-12 yaş arası çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi çalışmasında eskrim sporu yapan öğrencilerin Bourdon dikkat test düzey testi sonuçları yapmayanlara oranla daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada Fiziksel etkinlik kartları ile ilgili öğrencilerin görüşlerini, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu, yapılan görevde daha uzun

bir süre odaklanabildikleri, daha fazla katılım oranlarına sahip oldukları şeklinde rapor etmiştir (Spode 1997, akt: Atlı, 2017).

Tüm bu bilgiler ışığında yaptığımız çalışmanın amacını destekler nitelikte olduğu yani fiziksel etkinlik kartlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat düzeylerine olumlu katkı sağlayıp geliştirdiği tespit edilmiştir ($p<0.01$).

5.2.2. Fiziksel Etkinlik Kartlarındaki Oyunların Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Araştırmanın sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinden kaçıngan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuş, kontrol grubu öğrencilerinin lehine bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kaçıngan ve değerlendirici yaklaşım ön ve son test puanlarına bakıldığında istatiksel farklılığın öğrencilerin düzenli olarak oynamış oldukları oyunların etkisi dahilinde olduğu düşünülmektedir. Karabulut ve Ulucan (2011) tarafından çalışmada araştırmayı destekler nitelikte bulgulara ulaşmış; spor yapan ve yapmayan çocukların problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılmasında kaçıngan yaklaşım alt boyutunda spor yapan ve spor yapmayan çocuklar arasında bir farklılık tespit etmiştir. Spor yapan öğrencilerin puanları, spor yapmayanlar öğrencilerin oranlarına göre daha yüksek bulunmuştur, bu durum spor yapmayan öğrencilerin daha kaçıngan bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Acar (2013) yaptığı futbol eğitimi alan çocuklarda problem çözme becerilerinin ve fonksiyonel olmayan tutumların incelenmesinde 10 haftalık futbol egzersiz programının 11-14 yaş arası öğrencilerin problem çözme becerilerine gelişim sağladığını saptamıştır. Erhan ve diğerleri (2008) tarafından yapılan satranç oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesinde satranç oynayan ve oynamayan öğrenciler arasında, satranç oynayan öğrencilerin kaçıngan yaklaşım ve aceleci yaklaşım puan türlerinden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Aldemir (2014) yaptığı futbolcularda imgeleme çalışmalarının problem çözme üzerine etkisi adlı çalışmasında çalışma grubunun kaçıngan yaklaşıma ve değerlendirici yaklaşıma ilişkin problem çözme becerilerinin arttığını, kontrol grubunda ise bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Çağlayan ve diğerleri (2008) tarafından yapılan spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerinin çeşitli değişkenler açısında incelenmesinde spor yapan öğrencilerin

kaçıngan yaklaşım alt boyutundan ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarından, spor yapmayan öğrencilerinden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda Bahadır (2010) rekreatif faaliyetlerin etkinliklerin sürekli kaygı ve düzeyini düşürdüğünü saptamıştır. Dündar (2009) yapmış olduğu çalışmada rekreatif faaliyetlerin sosyal ve kişisel uyuma katkı sağladığını belirtmiş, bunun kaçıngan yaklaşımlarını engelleyerek algılanan problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Bu sonucun öğrencilerin yaş ortalamalarının düşük olduğundan ve aynı sosyo- kültürel koşullar içerisinde yetiştiklerinden olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadaki bulgulara paralel olarak Özdenk ve Kaya (2017) yapmış oldukları düzenli egzersizin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi çalışmasında problem çözme becerisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının yaş değişkenlerine göre farklılaşıp, farklılaşmadığının incelenmesinde, problem çözme alt boyutlarından planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, güvenli yaklaşım ve kaçıngan yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Kuru ve Karabulut (2009) yaptıkları ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi çalışmasında yaş değişkenine göre problem çözme becerileri karşılaştırıldığında yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır. Bulunan sonuçlar doğrultusunda, çalışmayı destekler nitelikte Altun (2013), Çağlayan ve diğerleri (2008), Sözen (2012), yapmış oldukları çalışmalarda kişilerin problem çözme becerilerinin yaş ve aynı sosyo-kültürel şartlar içerisinde olduklarından problem çözme becerilerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak; çalışma grubu öğrencilerine uygulanan oyun programı sonucunda problem çözme becerilerinin gelişimine bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

5.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Derslerini FEK Eşliğinde İşleyen Öğrenciler İle Normal Müfredat Dersi İşleyen Öğrencilerin Dikkat ve Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet Açısından Farklılık

Araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor derslerini FEK eşliğinde işleyen öğrenciler ile beden eğitimi ve spor dersini normal müfredat altında işleyen öğrenciler arasında dikkat ve problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılığın olup olmadığı sonuçları tespit edilmiştir. Dikkat test sonuçlarında çalışma grubunda bulunan kız ve erkek öğrencilerin grup içi cinsiyet puan karşılaştırılmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları ve çalışma grubu kız öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Dikkat testinin kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin grup içi cinsiyet puan karşılaştırılmalarında kontrol grubu kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek bir puan aldığı ve kontrol grubu kız öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Dikkat testinin çalışma ve kontrol grubu olarak kız ve erkek öğrencilerinin gruplar arası cinsiyet karşılaştırmasında çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerinin dikkat test sonuçlarında anlamlı bir farklılık olup çalışma grubu kız öğrencilerinin lehine bir farklılık vardır($p<0.01$). Dikkat testinin çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin gruplar arası cinsiyet karşılaştırmasında çalışma grubu erkek öğrencilerinin kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerden daha yüksek puan alıp çalışma grubu erkek öğrencilerinin lehine bir farklılık vardır ($p<0.01$). Alan yazına bakıldığında Göktepe ve diğerleri (2016) kayak sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi çalışmasında cinsiyet ile dikkat düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Yarımkaya ve diğerleri (2015) tarafından yapılan 12 haftalık sprint antrenmanlarının dikkat üzerine etkisinin incelendiği çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön ve son test karşılaştırmalarında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan problem çözme becerilerinin cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında çalışma grubundaki kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri genel toplam puan türünde ön ve son test sonuçlarından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Kız öğrencilerin problem çözme alt boyutlarından olan kendine güvenli yaklaşım düşünen yaklaşım ve kaçıngan yaklaşım puan türlerinden ön ve son testleri arasında farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kontrol

grubundaki kız ve erkek öğrencilerin problem çözme envanteri ön ve son test puanlar arasında bir farklılık yoktur (p>0,05). Kontrol grubundaki kız öğrencilerin kaçıngan yaklaşım alt boyutun ön ve son test ölçümlerinde bir farklılık vardır (p<0,05). Problem çözme becerilerini çalışma ve kontrol gruplarının kız ve erkek öğrencilerinin gruplar arası cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerin problem çözme envanterinden almış oldukları genel puan türünde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05). Çalışma ve kontrol grubu kız öğrencilerin düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda çalışma grubu kız öğrencilerinin lehine bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Çalışma ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin problem çözme envanteri ölçümlerinden almış oldukları puanlar karşılaştırılmış olup aralarında bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Problem çözme becerilerini inceleyen bazı araştırmalarda problem çözme becerileri arasında bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Saracaloğlu ve diğerleri (2001) tarafından yapılan Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki çalışmasında öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Özdenk ve Kaya (2017) yapmış oldukları çalışmada kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutları arasında ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde çeşitli araştırmacılar da (Şahin, 1999; Taylan, 1990; Kasap, 1997; Sonmaz, 2002; Saygılı, 2000) araştırmayı destekleyecek sonuçlara ulaşmışlardır. Akaydın'ın (2002), yaptığı çalışmada erkeklerin kızlara oranla problem çözmede kendilerini daha az yeterli algıladıkları anlaşılmış, anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

5.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Derslerini FEK Eşliğinde İşleyen Öğrenciler İle Normal Müfredat Dersi İşleyen Öğrencilerin Dikkat ve Problem Çözme Becerilerinde Sınıflara Göre Farklılık

Araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor derslerini FEK eşliğinde işleyen öğrenciler ile beden eğitimi ve spor dersini normal müfredat altında işleyen öğrenciler arasında dikkat ve problem çözme becerilerinin sınıflara göre farklılığın olup olmadığı sonuçları tespit edilmiştir. Dikkat testi analiz sonuçlarının çalışma grubu içerisinde bulunan 6-7-8. sınıfların ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0.01). Bu bilgiler doğrultusunda 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasında, 6.

sınıflar ile 8. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Kontrol grubu öğrencilerinin 6-7-8. sınıf dikkat testi sonuçlarına bakıldığında 6. sınıfların ön ve son test bulgularında bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0.01$). Kontrol grubu 7. sınıf öğrencilerinin dikkat testi sonuçlarına göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Kontrol grubu 8. sınıf öğrencilerinin dikkat testi ön ve son puan karşılaştırmasında bir farklılık vardır ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma ve kontrol grubu olarak gruplar arası sınıf değişkenine göre bakıldığında çalışma grubu 6.sınıflar ile kontrol grubu 6. sınıflar arası anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur bu farklılığın çalışma grubu lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$). Çalışma grubu 7. sınıflar ile kontrol grubu 7. sınıflar arasında yapılan ölçümler sonucunda çalışma grubu 7. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Çalışma grubu 8. sınıflar ile kontrol grubu 8. sınıflar arasında yapılan ölçümler sonucunda çalışma grubu 8. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Çalışma ve kontrol gruplarının kendi içlerinde sınıflar arası çıkan bu farklılığın öğrencilerin yaş farklılıklarından olduğu düşünülmektedir. Davies ve Parasuraman'a (1982 akt: Altun,2017) göre, normal çocukların dikkat düzeylerinin yaş faktöründen etkilendiğini söylemektedir. Karaduman (2004) yapmış olduğu dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeyleri çalışmasında 4. ve 5. sınıfların dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu bulgulara paralel Arık ve Ayçiceği (1990) yapmış oldukları yaş ve zaman değişkenine göre dikkat performansını inceleme çalışmalarında yaş değişkeni ile dikkat performansı arasında anlamlı bir farklılık bulmuş olup, dikkat süresinin yaşa bağlı olarak arttığını bildirmişlerdir. Çalışma ve kontrol grupları arası dikkat testinden çıkan farklılığı aynı yaş döneminde de olsalar oyun ve fiziksel aktivitelerin dikkat gelişimine etkisinden olduğu düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında araştırmayı destekler nitelikte Adsız (2010)'ın ilköğretim çağında öğrencilerin düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılması adlı çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinden alınan sonuçlar doğrultusunda spor yapanların, spor yapmayanlara oranla %83 daha dikkatli olduğu saptanmıştır. Başka bir çalışmada Can (2007) 10-12 yaş grubundaki erkek masa tenisçiler ve aynı yaş grubundaki sedanterlerin dikkat ve reaksiyon zamanlarının karşılaştırılmasında düzenli egzersiz yapan masa tenisçilerinin sedanterlere göre daha yüksek dikkat puanları olduğunu saptamıştır. Altun (2017) de yapmış olduğu fiziksel

etkinlik kartları ile zeka oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi adlı çalışmasında fiziksel etkinliklerin uygulandığı grupta hem görsel algı hem de dikkat gelişiminde olumlu bir farklılığın olduğunu saptamıştır.

Problem çözme becerilerinin sınıf değişkenine göre toplam puan türlerine bakıldığında hem çalışma ve kontrol grubu karşılaştırmasında hem de grupların kendi içlerinde yapılan ön ve son test puanlarına bakıldığında sınıflar arası problem çözme becerileri arasında bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Öğrencilerin bilişsel düzey olarak aynı düzeyde olmaları, bu yaş grupları aralıklarında karşılaştıkları problemlerin benzer durumlarda geliştiğinden, bu tür olaylara karşı geliştirecekleri tutumlarda birbirlerine benzerlik göstermekte olduğu düşünülmektedir. Alan yazında bu bilgiler ile benzer sonuçlara ulaşmış çalışmalar bulunmaktadır. Karabulut ve Kuru (2009) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin problem çözme becerileri karşılaştırıldığında yaş grupları arasında anlamlı farklılığa rastlamıştır. Buna benzer sonuçları Çam (1995) Öğretmen Adaylarının Ego Durumları ile Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi , Çağlayan (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, Yurttaş (2001) Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması , Tanrıkulu (2002) ve Güçlü (2003) yapmış oldukları çalışmalarda yaşın problem çözme becerisine etkisi olmadığını bulmuşlardır. Bu sonuçlarda yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir.

5.3. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarını ve alt problemlerin sonuçlarına dayalı alana ve ileride yapılacak çalışmalara yol gösterebileceği düşünülen öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Sonuç

Ortaokul öğrencilerinden deney grubunda ki öğrencilere 8 hafta boyunca Fiziksel etkinlik kartlarından 8 adet oyunu haftada 2 gün olmak üzere toplamda 16 kere oynatılmış ve bunun sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dikkat düzeylerini geliştirmede etkili olduğu göstermektedir.

Fiziksel etkinlik kartlarının çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin problem çözme becerilerinden kendine güvenli yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kaçıngan yaklaşım alt boyutlarında etkili olduğu görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanları karşılaştırıldığında dikkat düzeylerinin arttığını, özellikle kız öğrencilerin son testte ki dikkat seviyelerinin ön testteki seviyelerinden daha iyi oldukları belirlenmiştir. Yine deney grubundaki öğrencilerin problem çözme alt boyutlarına baktığımızda genel toplam puanda anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat kız öğrencilerin düşünen yaklaşım alt boyutu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarının son testten almış oldukları puanın, ön testten almış oldukları puandan daha çok olduğunu ve kız öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Bu gelişimin fiziksel etkinlik kartlarının kendini tekrar etmeyen, her yaştan çocukların rahatlıkla oynayabileceği, uygulama açısından kolay olması ve dersleri daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin aktif rol almasını sağladığı için olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan 6.,7.,ve 8. sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyleri arasında sınıf değişkeni açısından bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın problem çözme becerilerinde bulunmadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak Fiziksel etkinlik kartlarının kullanılarak yapılan derslerin içeriğinin oyun temalı fiziksel aktivitelerden oluşması, her yaş ve farklı becerilere sahip bireylerin kolaylıkla ve kendini tekrar etmeyen yapısından dolayı öğrencilerin yüksek düzeyde oyunlara odaklanması, dikkatli bir şekilde oyunda içindeki gelişmeleri takip ederek dikkat becerilerinin gelişimlerine olumlu bir etki yaratmıştır. Aktif bir oyun içerisinde ani değişen ve gelişen durumlara ayak uydurmak, çok kısa bir sürede ortaya çıkan duruma bir çözüm üretmesi, fiziksel etkinlik kartlarında ki oyunların, oyun içerisinde ki her bireye önemli görev ve sorumluluk üsteleyerek oyun içerisinde aktif rol alması gibi görev ve sorumluluklar yüklediğinden öğrencilerin belli durumlarda problem çözme becerilerine de etkisi olduğunu gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkarak özel öğretim gereksinimi duyan, dikkat eksikliği sıkıntısı yaşayan, rehabilitasyon ihtiyacı olan, sosyal gelişim eksikliği olan çocuklara, psikolojik sağlamlıklarının gelişmesi açısından etkisi olabileceği gözlemlenip, fiziksel etkinlik kartlarının eğitim ve psikoloji alanında yapılacak olan çalışmalara fikir sağlayacağı düşünülmektedir.

5.3.2. Öneriler

Değişen ve gelişen eğitim modelleri ile birlikte öğrencilerin daha aktif, keşfedici, kurgulayıcı, direk uygulamanın içinde olacağı ve onlara eğlenerek öğrenebilecekleri fiziksel etkinlik kartları gibi materyallerin kullanımının yaygınlaştırılması ve desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders planlamalarında FEK kartlarından derlenen oyunları dahil ederek, öğrencilerin yoğun bir aktivite içerisinde olmalarını sağlamalıdırlar. Böylelikle çocukların aktif bir şekilde hareket etmelerinden kaynaklı kilo kontrollerinin ve kas-kemik sağlıklarının gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu da genç nüfusu yoğun olan ve gelişen ülkemizin, gelecekte daha sağlıklı bireylerinin bulunduğu, sporun, oyunun ve fiziksel etkinliklerin önemini bilen bir neslin temelini oluşturabilir. Bu oyunları oynarken öğrencilerin iş birliği ve takım ruhu duygu bütünlüğünü sağlayacak şekilde oynamaları gerektiğini belirtmek gerekmektedir. Bu oyunların beceri, koordinasyon, hız, kuvvet becerilerine katkısı olduğu gibi sosyal ve psikolojik becerilerine katkıları da bulunduğundan tüm öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Fiziksel etkinlik kartlarının uygulandığı okullarda uygulanmanın sağlıklı gerçekleşmesi için çeşitli materyaller ile desteklenmelidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kurum içi eğitimlerle desteklenerek fiziksel etkinlik kartları hakkında daha geniş bir şekilde bilgilendirilmelidirler. Bu çalışmaların ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki tüm okullarda uygulanarak beden eğitimi ve spor derslerini daha ilgi çekici hale getirerek önemli bir ders olarak görülebilir ve spora teşvik amacı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Abernethy, B., Maxwell, J.P., Masters, R.S., W, Kamp J.V.D., Jackson, R.C. (2007). Handbook of Sport Psychology, John Wiley, s.245-246 a

Acar, K., (2013). Futbol Eğitimi Alan Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin ve Fonksiyonel Olmayan Tutumların İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Açak, M. (2006). Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı, İstanbul: Morpa Yayınları

Açıkada, Caner. (1993). Beden Eğitiminden Spor Eğitimine, Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, 16–18 Aralık, Manisa, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s. 57-71.

Adair, J. (2000). Karar Verme ve Problem Çözme. (Çev: Dr. Nurdan Kalaycı), Ankara: Gazi Kitabevi.

Adsız, E. (2010). İlköğretim Çağındaki Öğrencilerde Düzenli Yapılan Sporun Dikkat Üzerine Etkisinin Araştırılması (Yüksek Lisans Tezi). İzmir, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Akandere, M., Baştuğ, G., Asan, R., ve Baştuğ, K. (2010). Çocuklarda Eğitsel Oyunun Dikkat Üzerine Etkisi. İnternational Scientific Conference Perspectives in Physical Education and Spor, Constanta, Romania (21-23 May)

Akaydın, F.Ş. (2002), Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Aldemir, Y.G., Biçer, T., ve Kale, E.K. (2014). Futbolcularda İmgeleme Çalışmalarının Problem Çözme Üzerine Etkisi, Spor ve Performans Araştırması Dergisi, Cilt:5 Sayı:2

Alpaslan, A.H. (2012). Ergen Ruh Sağlığı ve Spor, Kocatepe Tıp Dergisi, 13: 181-185

Allport, A. (1989) Visual attention, MI Posner (Ed) Foundations of Cognitive Science, Cambridge, MA:MIT Press

Alpman, C. (1972). Eğitim Bütünlüğü içinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyu Gelişimi, İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi

Altun, M. (2013). Düzenli Eğitsel Oyun Oynayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Altun, M. (2017). Fiziksel Etkinlik Kartları İle Zeka Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi (Doktora Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Arabacı, R., Çankaya, C., (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Araştırılması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 20 (1): 1-15

Arı, E., Şafak, P., Yüksel, G., Kan, A., Şen, Ş., Tertemiz, M., Durmuş, K., Doğan, A., Temur, Ö., Bilasa, P., Çetin, Ş., Ünsal., Çubukçu, Z., Aslim, S., Çetin, F., Karaçanta., Topbaş, E. (2014). Probleme Dayalı Öğrenme, Düşünme Becerileri. Editör. Büyükalan, F., Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Ankara: Pegem Yayıncılık

Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H.,(2001) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Eğitimin Psikolojik Temelleri, Konya: Mikro yarınları

Asan, R. (2011). Sekiz Haftalık Masa Tenisi Egzersizinin 9-13 Yaş Arası Çocuklarda Dikkat Üzerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Atlı, K., (2017). Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Fiziksel Etkinlik Kartları Uygulamaları ile Yürütülen Akran Öğretimi Modeline İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ayçiceği, A. ve Arık, İ.A. (1990) Yaş ve Zaman Değişkenlerinin Dikkat Gerektiren Görevlere Etkisi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

Aydın, A. (2000). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, İstanbul: Alfa Yayınları

Avşar, Z. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Dersi Değerlendirme Süreci ile İlgili Görüşlerin Belirlenmesi, Spor Bilimleri Dergisi, 20 (3), 81-89

Bacanlı, H. (2015). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegem Akademi

Baddeley, A. (1990) Human memory: Theory and Practice. London, Erlbaum Associates, Publishers.

Bahadır, K.T. (2010). Rekreasyon Aktivitelerine Katılan 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi ve Bazı Psikolojik Özelliklerinin İncelenmesi (Doktora Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Baltacı, G. ve Düzgün, İ. (2008). Adolesan ve Egzersiz. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730.

Balcı, B. (2004). Milli Eğitime Bağlı Meslek Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Banich, M.T.(1997). Attention. In: Neuropsychology The Neural Bases Of Mental Function, Boston: Houghton Mifflin Company, s.234-73.

Balyan, M., Balyan, K. Y., Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerine etkileri, Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14(2), 196-201

Bear, M.F., Connors, B.W., Paradiso, M.A. (1996). Language and Attention. In: Neuroscience Exploring the Brain, Williams and Wilkins, Baltimore: p.576-614

Bilge, N., (1989). Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi, Ankara: Ofset Repromat Matbaası

Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev. A. Ferhan Oğuzhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi

Caspersen, C.J., Powell, K.E., Christenson, G.M., (1985). Physical activity Exercise and Physical fitness, Definitions and Distinctions For Health Related Research, Public Health Rep; 100: 126–31

Çağlayan, H.S. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Doktora Tezi). Ankara,Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çağlayan, H.S., Taşğın, Ö. ve Yldız, Ö. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt.2 Sayı.1

Çam, S. (1995). Öğretmen Adaylarının Ego Durumları İle Poblem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adana, Çukurova Üniversitesi

Çamlıyer, H. (1997). Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. İzmir: Can Ofset Yayıncılık

Clikeman, M.S., Nielsen, K.H.,Clinton, A., Sylvester, L., Parle, N., ve Connor, R.T. (1999). An İntervention Approach For Children With Teacher and Parent İdentified Attentional Difficulties. Journal of Learning Disabilities, 32: 581 - 590

Sema, C. (2007). 10-12 yaş grubundaki erkek tenisçiler masa tenisçiler aynı yaş grubu sedanterlerin reaksiyon zamanlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.

Demirci, A., Demirci, E., Demirci, N.,(2013). Oyunlarla Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi, Ankara: Nobel Yayın

Demirhan, G. (2006). Spor Eğitiminin Temelleri. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi-Bağırgan Yayımevi.

Dengiz, A.Ş, Yılmaz, Y. (2007). İlköğretim Programında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Bilgi Dünyası. 8(2): 203-229

Dinçer, E. ve Karakaş, S. (2008). Nöropsikolojik Dikkat Testleri Arasındaki İlişkilerin Modellenmesi, Klinik psikofarmakoloji Bülteni, Cilt:18, Sayı:1

Dündar, S. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24 (2): 139-150

Erden, M., Fidan, N. (1998). Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları

Ereş, F. (2005). Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye–AB Karşılaştırması, Milli Eğitim Dergisi, 167, 33-42

Erhan, E., Hazar, M. ve Tekin, M. (2008). Satranç Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, 10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi

Erkal, E.M.,Güven,Ö., Ayan, D. (1998), Sosyolojik Açıdan Spor, İstanbul: Der Yayınları

Ertürk, S. (1994). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan A.Ş

Fidan, N. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme, İstanbul: Alkım Yayınları

Freides, D. (2000). Attention and its Disorders In Developmental disorders: a neuropsychological approach, Blackwell Publishers, Oxford: p.160-92

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri, Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı.160: 272-300

Göktepe, M., Akalın, T.C. ve Göktepe, M.M. (2016). Kayak Sporu Yapan Çocukların Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi, International Journal of Science Culture and Sport, 4: (SI 3), 722-731

Gülşen, D. (2008). Farklı Lig Düzeyinde Oynayan Futbolcuların Oynadıkları Mevkilere, Öğrenim Durumu ve Spor Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi) Adana, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Güven, Yıldız. (2000). Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik, İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Harmandar, İ.H. (2004). Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, 1.Baskı, Ankara:Nobel Yayın

Heilman, K.M. (1998). Attentional Asymmetries. In: Davidson RJ, Hugdahl K eds, Brain Asymmetry, Cambridge: The MIT Press, p. 217-34

Heppner, P.P. ve Petersen, C.H. (1982). The Development and İmplications Of A Personal Problem-Solving İnventory, Journal of counseling psychology, 29(1), 66.

Hergüner, Gülten. (2001). Farklı Liselerdeki Sporcu Öğrencilerin Problem ve Beklentilerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması (Doktora Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Hesapçıoğlu, M. (1994) . Öğretim İlke ve Yöntemleri, 4. Baskı, Eğitim Programları ve öğretim, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A Ş.

Hünük, D. (2006). Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İkizler, C. ve Özcan, A.O. (1994). Uygulamalı Spor Psikolojisi, İstanbul: Alfa Yayınevi

İnal, A.N., (1998).Beden Eğitimi ve Spor Bilimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

İnal, A.N., (2015). Futbol da Eğitim ve Öğretim, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

İrez, S.G., (2012). Fiziksel Etkinlik Kartları Ugulamasının İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerindeki Fiziksel Aktivite Düzeyleri Ders İçerikleri ve Öğretmen Davranışları Üzerine Etkisi (Doktora Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Karabulut, E.O. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Bakımından Belirlenmesi ve Karşılaştırılması (Doktora Tezi) Ankara, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Karabulut, E.O. ve Ulucan, H. (2011). Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi (Kırşehir İli Örneği). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1; 227-238.

Karabulut. E.O. ve Kuru, K. (2009). Ritim Eğitimi ve Dans Dersi Alan ve Almayan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt.29, Sayı.2: 441-458

Karaduman, B.D., (2004).Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kartal, R., Dereceli, Ç., Kartal, A. (2016). Eskrim Sporu Yapan ve Yapmayan 10-12 Yaş Arası Çocukların Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi, Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 82-88

Kaymak, S. (2003). Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi(Doktora Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kiremitçi, O. ve Canpolat, A.M. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Üstbilişsel Farkındalık ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolü. Hacettepe Journal of Sport Sciences, 25 (3), 118–126.

Koç, S. (2006). Beden Eğitimi ve Sporda Beceri Gelişimi, İstanbul: Morpa Yayınları

Kolb B., Winshaw IQ. (1996). Attention, Imagery, and Consciosness. In: Fundamentals of Human Neuropsychology, New York: W.H. Freeman and Company, s. 465-89.

Kula, E. ve Sürücü, A. (2016). Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar: Dikkat Becerisinin Geliştirilmesi, Konya: Çizgi Kitapevi

Mayer, R. E. (2001). Multimedia learning, New York, USA: Cambridge University Press.

Mayer, R.E. (2002). Invited reaction: Cultivating problem-solving skills through problem-based approaches to professional development, Human Resource Development Quarterly, 13(3), 263-269

MEB. (1997). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Tertip:4, Cilt:1, s.1460 Resmi Gazete

MEB. (1997). Beden Eğitimi Öğretmen Kılavuzu. İstanbul: M.E. B. Yayınları

MEB. (2000). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi, Ankara: Milli Eğitim Yayınevi s:152-153.

MEB. (2012). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı 1-4. Sınıflar. Ankara

MEB. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu. Ankara: Meb Yayınları

MEB. (2017). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretim Programlarının Güncellenmesi, Ankara

MEB. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, Ortaokul 5.6.7. ve 8. Sınıflar, Ankara

Mengütay, S. (1999). Okul Öncesi ve İlkokullarda Hareket Gelişimi ve Spor, Ankara: Tütibay Ltd.Şti

Miller, M. ve Nunn, G.D. (2001). Using group discussions to improve social problem-solving and learning. Education (Chula Vista, Calif), 121, 470-475.

Öğülmüş, S. (2001). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Ankara: Nobel Yayınları

Özbaydar, S. (1983). İnsan Davranışlarının Sınırları ve Spor Psikolojisi, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Özdenk, S. ve Kaya, O. (2017). Düzenli Egzersizin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi,Spor Science (NWSASPS), 2B0107, 12 (1): 1-13

Özşaker, M. ve Orhun, A. (2005). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Amaç ve İçeriğine İlişkin Sorunlar, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi, Bursa, s.112.

Özmen, Ö. (1999). Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni. Ankara: Bağırgan Yayınevi

Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme, 3.Baskı,Ankara: Regan A Yayıncılık

Özcan, C. (2014). Sağlık Sporcu Nasıl Yetişmeli, İstanbul: Molay Yayıncılık

Öztürk, B. & Kısaç, İ. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Pegem Yayıncılık

Pangrazi, R. (2007). Dynamic physical education for elementary school children (15th ed.). San Francisco: Benjamin Cummings

Parasuraman, R. Warm, JS. See, JE.(2000). Brain Systems of Vigilans. In: Parasuraman R ed. The Attentive Brain, Cambridge: MA: MIT Press, s.221-56.

Posner, M.I ve Peterson, S.E. (1990) The Attention System Of The Human Brain, Ann Rev Neurosci, 13: 25-42.

Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması Ve Karşılaştırılması, Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 19 (2), 92-110

Saracaloğlu, S. A., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S.14. ss.121-134.

Savaşır, I. ve Şahin, H. N. (1997). Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme. Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, öğrenme ve öğretim, Kuramdan uygulamaya (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sert, A., (2010). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sternberg, R.J. (1996) .Cognitive Psychology, New York, Harcourt Brace College Publishers

Solso, R.L., MacLin, M.K., MacLin, O.H. (2013). Bilişsel Psikoloji, İstanbul: Kitabevi Yayınları

Soyuer F., Soyuer A. (2008). Yaşlılık ve Fiziksel Aktivite. İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi 15 (3): 219-224.

Sözen, H., Doğan, E. ve Erdoğan, E. (2012). Farklı Branşlardaki Sporcuların Stres Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı.9: 97-110

Sturm, W., (2005). Aufmerksamkeitsstörungen, Hogrefe Verlag, Göttingen

Şahin, N., Şahin, N.H. ve Heppner, P.P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. Cognitive Therapy and Research, 17, 379-396

Takken, T., Net, J.V.D., Kuis, W., Helders, P.J.M., (2003). Physicial Activity and Health Related Physical Fitness İn Childeren With Junevile İdiopathic Arthritis Annal Of The Rheumatic Disease, 62: 885-889

Tamer K., Pulur A. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ankara: Ada Matbaacılık

Tanrıkulu, T., (2002). Yetiştirme Yurtlarında ve Aile Ortamında Yasayan Ergenlerin Bilişsel Yapıları Olumsuz Otomatik Düşünceler ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tavacıoğlu, L. (1999). Spor psikolojisi-bilişsel değerlendirmeler, Ankara: Bağırgan Yayımevi.

Temel, V. ve Ayan, V. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri,KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 17(29): 70-76

Temel C. Avşar P. (2008). İlköğretim Beden Eğitimi Dersi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı. İkinci Baskı. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları Saray Matbaacılık; 2009.

Topkaya, İ. (2004). Oyun, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Eğitsel Temelleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Tunç, A. (2013). Golf Sporu Yapan Çocukların Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3, 107-123

Usluoğlu, Z. (2014). Fiziksel etkinlik kartlarına ilişkin görüşler ve kartların öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

World Health Organization. (2008). Dünya Sağlık Örgütü, Global Recommendations On Physical Activity For Health, İsviçre

Yarımkaya, E., Akandere, M., Topal, A. (2015). Çocuklarda Sprint Antrenmanının Dikkat Üzerine Etkisi, SSTB International Refereed Academic Journal of Sports, 14

Yaycı, L. (2007).İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaylacı, F. (1998). İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:1, s.96

Yurttaş, A., (2001). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerilerinin Karsılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Zorba, E., (2008). Fiziksel Aktivite Fiziksel Uygunluk, Ankara: İnceler Ofset

Zorba, E., Saygın, Ö., (2013). Fiziksel Aktivite Fiziksel Uygunluk, İstanbul: Fırat Matbaacılık

http://beslenme.gov.tr/content/files/yayinlar/kitaplar/fiziksel_aktivite_bilgi_serisi/E4.pdf 23.09.2017 tarihinde erişildi

https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/kitaplar/fiziksel-aktivite-bilgi-serisi/adolesan-ve-egzersiz.pdf 03.01.2018 tarihinde erişildi

EKLER

Ek 1: Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Yüksek lisans tezi olarak yürütmekte olduğum araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı ve gizlilik esasına göre değerlendirilecektir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Özlem Kanbir

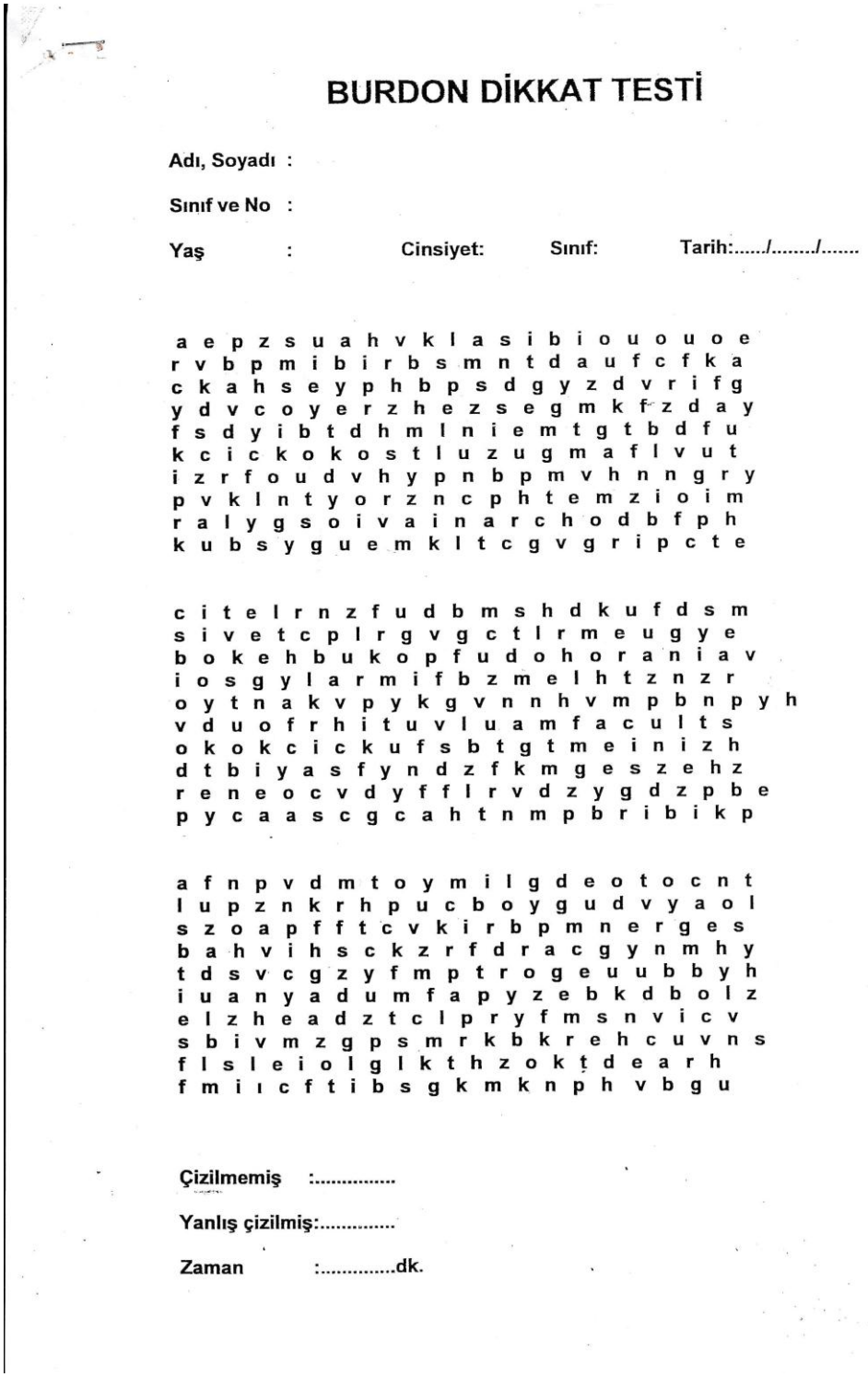
Marmara Üniversitesi

1) Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kız

2) Yaşınız : ….....

3) Sınıfınız : 6 ( )- 7 ( )- 8 ( )

Ek 2: Bourdon Dikkat Testi



BURDON DİKKAT TESTİ

Adı, Soyadı :

Sınıf ve No :

Yaş : Cinsiyet: Sınıf: Tarih:...../...../.....

a e p z s u a h v k l a s i b i o u o u o e
r v b p m i b i r b s m n t d a u f c f k a
c k a h s e y p h b p s d g y z d v r i f g
y d v c o y e r z h e z s e g m k f z d a y
f s d y i b t d h m l n i e m t g t b d f u
k c i c k o k o s t l u z u g m a f l v u t
i z r f o u d v h y p n b p m v h n n g r y
p v k l n t y o r z n c p h t e m z i o i m
r a l y g s o i v a i n a r c h o d b f p h
k u b s y g u e m k l t c g v g r i p c t e

c i t e l r n z f u d b m s h d k u f d s m
s i v e t c p l r g v g c t l r m e u g y e
b o k e h b u k o p f u d o h o r a n i a v
i o s g y l a r m i f b z m e l h t z n z r
o y t n a k v p y k g v n n h v m p b n p y h
v d u o f r h i t u v l u a m f a c u l t s
o k o k c i c k u f s b t g t m e i n i z h
d t b i y a s f y n d z f k m g e s z e h z
r e n e o c v d y f f l r v d z y g d z p b e
p y c a a s c g c a h t n m p b r i b i k p

a f n p v d m t o y m i l g d e o t o c n t
l u p z n k r h p u c b o y g u d v y a o l
s z o a p f f t c v k i r b p m n e r g e s
b a h v i h s c k z r f d r a c g y n m h y
t d s v c g z y f m p t r o g e u u b b y h
i u a n y a d u m f a p y z e b k d b o l z
e l z h e a d z t c l p r y f m s n v i c v
s b i v m z g p s m r k b k r e h c u v n s
f l s l e i o l g l k t h z o k ţ d e a r h
f m i ı c f t i b s g k m k n p h v b g u

Çizilmemiş :.....

Yanlış çizilmiş:.....

Zaman :.....dk.

Ek 3: Problem Çözme Envanteri

		Hep Böyle Davranırım	Çoğunlukla Böyle Davranırım	Sıklıkla Böyle Davranırım	Arada Sırada Böyle Davranırım	Ender Olarak Böyle Davranırım	Hiç Böyle Davranmam
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye başlarım.	1	2	3	4	5	6
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık terimlerle ifade etmeye uğraşırım.	1	2	3	4	5	6
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha karmaşık ve zordur.	1	2	3	4	5	6
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14	Bazen durup sorunların üzerine düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce duru ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17	Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer,tartar,birbirleriyle karşılaştırır,sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20	Belli bir çözüm planı uygulamaya koymadan önce,nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum	1	2	3	4	5	6
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6

26	Ani kararlar verir sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27	Yeni ve zoru sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
30	Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5	6
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

Ek 4: Fiziksel Etkinlik Takvimi

HAFTA/ TARİH	OYUN	AÇIKLAMA	KAZANIM
1.HAFTA 10.04.2017-14.04.2017	File ve Raket Oyunları: Uzağa-Yakına-Yana	Masa tenisi masasının üzerinde belirli hedefler belirlenir, öğrenciler, o hedeflere topu atarak puan kazanmayı amaçlamaktadır.	Öğrencilerin yer- yön algılarının artırımı, dikkat süreleri arttırma ile kas gruplarını ve kuvveti dengeli kullanma becerisi geliştirme.
2.HAFTA 17.04.2017-21.04.2017	File ve Raket Oyunları: Seken Topu Karşılama	Masa üzerinden ya da direk olarak topu duvara raket kullanarak belli bir süre boyunca, yere bir defa vurup, sonra duvara vurmaları istenmektedir. Amaç topu belli bir süre boyunca duvara isabet ettirmektir.	Öğrencilerin göz ve kas koordinasyonlarının gelişmesini ve dikkat düzeylerinin artmasını sağlamak.
3.HAFTA 24.04.2017-28.04.207	Hücum Oyunları: Alanı Koru	2 takım şeklinde oynanır. Zeminde belli bir alan çizilir, daha sonra bu alan kendi içinde bölümlere ayrılır, her bölüme aralarına rakip takımdan bir kişi olacak şekilde düzenlenir. Öğrenciler bu alanlardan çıkmadan diğer bölümlerde ki arkadaşlarına topu atmaya çalışır.	Öğrencilerin vücutlarını nasıl kullanmaları gerektiği ve denge becerilerinin gelişimini sağlamak.
4.HAFTA 01.05.2017-05.05.2017	Hücum Oyunları: Çok Kaleli Oyun	2 takım şeklinde oynanır. Yerde belli bir alan belirlenir, bu alan dikey olarak ikiye bölünür. Her dikey alanın sonunda belli aralıklarla konulmuş kaleler vardır. Rakip oyuncuların topu yere düşürmeden, paslaşarak çoklu kalelerden birinin içine bırakmaktır.	Öğrencilerin iş birliği içerisinde sistematik bir şekilde hedefe odaklanmaları, anlık gelişen güçlüklere çözüm bulmalarını sağlamaktır.
5.HAFTA 08.05.2017-12.05.2017	Vurma ve Yakalama Oyunları: Hızlı Koş Güvenli Yakala	4 kişi ile oynanır, ikili takım olurlar.Yerde belli bir alan belirlenir. Aynı takımdan olan öğrenciler çapraz olarak o alanın her bir köşesine geçer. Takım oyuncuları çaprazında bulunan takım arkadaşının yanında bulunan boşluğa doğru topu atar topun yere düşmeden havada yakalaması beklenir.	Öğrencilerin hızlarını kontrollü bir şekilde kullanmalarını ve dikkatli olmalarını sağlamak. Yapacakları hamleleri, kafalarında tasarlamak.
6.HAFTA 15.05.2017-19.05.2017	File ve Raket Oyunları: Uçan Toplar	Oyuncular ikişerli gruba ayrılırlar, kare bir alanın her bir kenarında durur. Çiftler birbirlerine yüzleri dönüktür ve aralarında topları atarlar amaç iki takımında birbirlerinin toplarını havada vurmalarıdır.	Öğrencilerin sözel, görsel ve işitsel olarak yönerge ile çalışmaları, hedef kontrolleri ve birlikte çalışmayı öğrenme becerilerinin gelişimini sağlamak.
7.HAFTA 22.05.2017-26.05.2017	Hücum Oyunları: Boşluğu Bul	Üç kişilik iki takım oluşur, bunların biri savunmacı diğeri hücum takımıdır. Oyun bölgesi üçe bölünür, her bir bölgeye bir savunmacı geçer. Savunmacılar sadece alanlarından çıkamaz, hücum oyuncuları, paslaşarak ya da top sürerek savunma oyuncularını geçmelidir.	Öğrencilerin ani değişen ve gelişen durumlara göre anlık çözüm üretmeleri, vücutlarını etkin kullanmaları gibi beceri gelişimi sağlamaktadır.
8.HAFTA 29.05.2017-02.06.2017	Vurma ve Yakalama Oyunları: Hedefe Fırlat	Bez bir branda ya çeşitli puanlamalar yazılır ve o branda asılır veya yere serilir. Öğrencilerin belli bir mesafeden ellerinde ki topları ya da fasulye keselerini en yüksek puan olan hedefe fırlatmaları ve yüksek puan toplamaları gerekmektedir.	Öğrencilerin atış becerilerinin gelişimi, geçerli ve iyi bir atış için vücut pozisyonlarının dengeli bir şekilde belirlenmesi, göz ve kas koordinasyonun gelişimini sağlamaktır.

Ek 5. M.E.B Anket Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7863854
Konu: Anket Araştırma İzni

30.05.2017

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 09.05.2017 tarih ve 1700139978 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 29.05.2017 tarih ve 7786337 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Özlem KANBİR'in **"Fiziksel Etkinlik Kartlarının Ortaokul Öğrencilerinin Dikkat ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi"** konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2c94-ceba-3847-8385-f446 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. M.E.B Anket Araştırma İzin Talebi

İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7786337 29/05/2017
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 09.05.2017 tarih ve 1700139978 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.05.2017 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Özlem KANBİR'in **"Fiziksel Etkinlik Kartlarının Ortaokul Öğrencilerinin Dikkat ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi"** konulu tezi kapsamında, ilimiz Sultanbeyli ilçesinde bulunan Genç Osman Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere; burdon dikkat testi ve problem çözme envanterini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
29/05/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6c43-f089-31b7-a5a8-c898 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7. Veli Onay Mektubu

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ

Veli Onay Mektubu **Kod: ÖĞR.1.**

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Spor Eğitimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Bitirme tezi kapsamında "Fiziksel etkinlik kartlarının ortaokul öğrencilerinin dikkat ve problem çözme becerilerine etkisi " başlıklı araştırma projesini yürütmekteyim.. Araştırmamızın amacı Ortaokul çağındaki çocukların Beden Eğitimi ve Spor dersine uygulatılacak olan fiziksel etkinlik kartları oyunlarının, çocukların dikkat ve problem çözme becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için çocuklarınızın bazı anketleri doldurmalarına ihtiyaç duymaktayım.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresimi veya telefon numaramı kullanarak yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla; Özlem Kanbir

İMZA

Tel: 05324652688

e-posta: ozlemkanbir@hotmail.com

Bu araştırmaya çocuğumun katılmasını **ONAYLIYORUM / ONAYLAMIYORUM .**

Veli Kodu:……..

İMZA……

