



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

YÖNLENDİRİLMİŞ BULUŞ YÖNTEMİ İLE İŞLENEN BEDEN EĞİTİMİ
DERSİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÜSTÜ BECERİLERİNE ETKİSİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Murat TEKİN

HAZIRLAYAN

FARUK ERGÜN

2019

KARAMAN





T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÖNLENDİRİLMİŞ BULUŞ YÖNTEMİ İLE İŞLENEN BEDEN EĞİTİMİ
DERSİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÜSTÜ BECERİLERİNE ETKİSİ

Hazırlayan

Faruk ERGÜN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Murat TEKİN

KARAMAN- 2019



ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU

Doküman No	FR-285
İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
Revizyon Tarihi	
Revizyon No	00
Sayfa No	1/1

YÖNLENDİRİLMİŞ BULUŞ YÖNTEMİ İLE İŞLENEN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ BECERİLERİNE ETKİSİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 10 / 01 / 2020

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan: Doç. Dr. Murat TEKİN

Üye: Doç. Dr. Haktan SİVRİKAYA

Üye: Doç. Dr. Selahattin AKPINAR

Üye:

Üye:

İmzası

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 31...../12.../2019 tarih ve 60/905 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü:
Doç. Dr. İdris Nebi UYSAL
Enstitü Müdürü



Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLO LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİ	3
2.1. Bilış Nedir?.....	3
2. 1. 1. Yürütücü Bilış Nedir?.....	3
2. 1. 2. Üstbilış Nedir?.....	4
2. 1. 3. Bilışüstü Beceri Nedir?.....	5
2. 1. 4. Öğretimde Bilışsel Yöntem.....	6
2. 1. 4. 1. Öğrenme Sürecinde Bilışsel Yaklaşım.....	6
2. 1. 4. 2. Bilışsel Süreçler.....	7
2.1.4.3. Bellek Türleri.....	8
2. 2. Buluş Yoluyla Öğrenme.....	9
2. 2. 1. Buluş Yoluyla Öğrenmenin Özellikleri.....	10
2.2.2. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi.....	11
2. 2. 2. 1. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ile İlgili Yurtiçi Çalışmalar.....	15
2. 2. 2. 2. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ile İlgili Yurtdışı Çalışmalar.....	16
2. 2. 3. Yönlendirilmiş Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi.....	17
2.2.4. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ve Beden Eğitimi.....	18
2.3. Beden Eğitimi Öğretim Modelleri.....	19
2.3.1.Spor Eğitimi Modeli.....	19
2.3.2.Taktiksel Oyun Modeli.....	21
2.3.3.Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli.....	22
2. 4. Geleneksel Öğretim Yaklaşımları.....	23
2. 4. 1. Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri.....	23
2. 4. 1. 1. Komut Yöntemi.....	23
2. 4. 1. 2. Alıştırma Yöntemi.....	24
2. 4. 1. 3. Eşli Çalışma Yöntemi.....	25

2. 4. 1. 4. Kendini Değerlendirme Yöntemi.....	25
2. 4. 1. 5. Katılım Yöntemi.....	26
2. 4. 1. 6. Problem Çözme Yöntemi.....	26
2. 4. 1. 7.Öğrencinin Başlatması Yöntemi.....	27
2. 4. 1. 8. Kendine Öğretme Yöntemi.....	28
3. YÖNTEM.....	30
3. 1. Amaç.....	30
3. 2. Tasarım- Metotlar ve Prosedürler.....	30
3. 3. Araştırma Grubu	31
3. 4. Araştırmanın Önemi	31
3. 5. Sayıtlılar.....	32
3. 6. Çalışmanın Varsayımları ve Kısıtlıları.....	32
3. 7. Araştırmanın Hipotezi.....	33
3. 8. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Yöntemi.....	33
3. 8. 1. Bilişüstü Yeti Envanteri.....	33
3. 8. 2. Veri Toplama Yöntemi.....	34
3. 9. Verilerin Çözümlemesi.....	34
3. 10. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği Uygulaması Esnasında Öğrencilerde Görülen Avantajlı Durumlar.....	35
4. BULGULAR.....	37
4. 1. Haftalara Göre Öğrencilere Yöneltilen Sorular ve Öğrencilerin Cevaplarını Gösteren Tablolar.....	44
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	53
5. 1. Genel Sonuç.....	66
5. 2. Genel Öneriler.....	67
5. 3. Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler.....	68
6. KAYNAKÇA.....	70
7. EKLER.....	81

ÖNSÖZ

Bu çalışma, “Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ile İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerine Etkisi” ni araştırmak için 60 deney grubu ve 60 kontrol grubu olmak üzere toplam 120 öğrenciye uygulanmıştır.

Bu araştırmanın yapılmasında bana destek veren, yapmış olduğu çalışmalar ile örnek aldığım, tüm bilgi birikiminden faydalandığım, çalışmam esnasında yanımda olup sürekli yönlendiren ve tez danışmanlığımı üstlenen Sayın Doç. Dr. Murat TEKİN hocama; yüksek lisans eğitimimi tamamlamam için ders programında esneklik gösteren Ermenek Hasan Kalan Anadolu Lisesi idari personeline ve öğretmenlerine; benim bu günlere gelmemde her türlü maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen ve hep yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

YÖNLENDİRİLMİŞ BULUŞ YÖNTEMİ TEKNIĞI İLE İŞLENEN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLÜŞÜSTÜ BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu çalışmanın amacı; Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Lise Öğrencilerinin Bilüşüstü Becerilere etkisinin incelenmesidir.

Araştırma grubunu; 2019-2020 Eğitim-öğretim yılında Ermenek Hasan Kalan Anadolu Lisesinde 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden 34’ü kadın 24’ü erkek (yaş ort). 15,8833 + 0,32373) olmak üzere toplamda 60 öğrenci deney grubunu; Ermenek İMKB Anadolu lisesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 10. sınıfta öğrenim gören 28’i kadın, 32’si erkek (yaş ort.)15,9667+0,44973) olmak üzere toplamda 60 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşmak için, kişisel bilgi formu; Sperling ve diğerleri, (2002) tarafından geliştirilip, Aydın ve Ubuz, (2010)’un Türkçeye uyarladıkları ‘Bilüşüstü yeti envanteri’ ve “yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği” kullanılmıştır.

8 Haftalık süreçte ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Verilerin çözümü ve yorumlanmasında; verilerin normal dağılıma uygunluğu One Sample Kolmogrov-Simirnov Testi ile test edilmiş ve daha sonra bu verilere göre ilişkili örneklem için Paired Samples t Testi, bağımsız örneklem için ise Independent Sample t Testi kullanılmış, bir veya birden fazla dağılışı karşılaştırmak için de tanımlayıcı istatistik testi ve Frekans analizi yapılarak $P < 0,005$ alınmıştır.

Bu çalışmada; Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına bakıldığı zaman, bilişin bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken, bilişin düzenlenmesi alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bilişsel ön test toplam puanlarında da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Deney ve kontrol grupları son test puanları incelendiğinde ise; Deney ve kontrol grupları arasında bilişin bilgisi, bilişin düzenlenmesi ve bilişsel son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık “Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile beden eğitimi dersi işleyen deney grubu lehinedir.

Sonuç olarak; Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test puanları incelendiğinde; bilişin bilgisi, bilişin düzenlenmesi alt boyutlarında ve bilişsel kalıcılık testi toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Beden eğitimi dersinde kullanılan “Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi” tekniğinin, lisede öğrenim gören öğrencilerin bilişüstü becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi, Lise, Bilişüstü Beceriler



ABSTRACT

THE EFFECT OF PHYSICAL EDUCATION COURSE TEACHED BY ORIENTATED DISCOVERY METHOD ON THE METACOGNITIVE SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The aim of this study is to investigate the effect of Physical Education Course Taught by Orientated Discovery Method on the Metacognitive Skills of High School Students.

Research group; In the 2019-2020 academic year in Ermenek Hasan Kalan Anatolian High School a total of 60 students (34 female and 24 male) (age) mean) $15,8833 + 0,32373$) in the 10th grade are the experimental group; In the 2019-2020 academic year at Ermenek IMKB Anatolian High School, a total of 60 students (28 female and 32 male) (age) mean) $15,9667 + 0,44973$) in the 10th grade are the control group.

In order to achieve the aim of the research; a personal information form, the 'Metacognitive ability inventory' developed by Sperling et al. (2002) and adapted into Turkish by Aydın and Ubuz (2010) and the 'Orientated Discovery Method' were used. In the 8-week period, experimental design with control group including pre-test, post-test and retention test was used.

For the solution and evaluation of data; the relevance of the data for normal distribution was tested with One Sample Kolmogrov-Simirnov Test and then according to this data, Paired Samples t Test was used for related samples and Independent Sample t Test was used for independent samples. On account of comparing one or more distributions, descriptive statistical test and frequency analysis were carried out and $P < 0.005$ was taken.

In this study; When the pre-test scores of the experimental and control groups were examined, there was no significant difference in cognition knowledge sub-dimension, but a significant difference was found in favor of the experimental group in the regulation of cognition sub-dimension. A significant difference was found in the total scores of cognitive pre-test in favor of the experimental group.

After examining the post-test scores of the experimental and control groups; a significant difference between the total scores of cognitive knowledge, cognitive regulation and cognitive post-test between the experimental and control groups were found. This difference is in favor of the experimental group teaching physical education with Orientated Discovery Method.

As a result; When the retention test scores of the experimental and control groups are examined, there is a significant difference between cognitive knowledge, cognitive regulation sub-dimension and total scores of cognitive retention test.

It can be said that the Orientated Discovery Method used in physical education course contributes positively to the metacognitive skills of high school students.

Keywords: Orientated Discovery Method, High School, Metacognitive Skills



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimdersine ait günlük ders planı örneği.....	12
Tablo 2: Geleneksel öğretim yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi dersine ait günlük ders planı örneği.....	14
Tablo 3: Araştırmada Kullanılacak Deneysel Desen.....	30
Tablo 4: Araştırmanın modeli.....	31
Tablo 5: Bilişüstü Yeti Envanterinin Boyutları.....	33
Tablo 6: İşlenen konuların haftalara göre dağılımı.....	34
Tablo 7: DeneY Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Yaş Dağılımlarını Gösteren Frekans Sonuçları.....	37
Tablo 8: DeneY Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımlarını Gösteren Frekans Sonuçları.....	37
Tablo 9: DeneY Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Spor Yapıp Yapmama Dağılımlarını Gösteren Frekans Dağılımı Sonuçları.....	37
Tablo 10: DeneY Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumunu Gösteren Frekans Sonuçları.....	37
Tablo 11: DeneY Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumunu Gösteren Frekans Sonuçları.....	38
Tablo 12: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Yaş Dağılımlarını Gösteren Frekans Sonuçları.....	38
Tablo 13: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımlarını Gösteren Frekans Sonuçları.....	38
Tablo 14: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Spor Yapıp Yapmama Dağılımlarını Gösteren Frekans Dağılımı Sonuçları.....	39
Tablo 15: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumunu Gösteren Frekans Sonuçları.....	39
Tablo 16: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumunu Gösteren Frekans Sonuçları.....	39
Tablo 17: DeneY ve Kontrol Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Ön Test Independent Samples t Testi Sonuçları.....	39

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Son Test Independent Samples t Testi Sonuçları.....	40
Tablo 19: Deney Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Ön Test Son Test Sonuçlarını Gösteren Paired Samples t Testi Sonuçları.....	41
Tablo 20: Kontrol Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Ön Test Son Test Sonuçlarını Gösteren Paired Samples t Testi Sonuçları.....	42
Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Kalıcılık Test Sonuçlarını Gösteren Independent Samples t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 22: 1. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Voleybolda dizilişleri Öğrenir.” Kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar.....	44
Tablo 23: 2. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Voleybolda hücum yapar.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar.....	45
Tablo 24: 3. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Voleybolda savunma yapar.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar.....	47
Tablo 25: 4. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Voleybolda smaç ve blok yapar.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar.....	48
Tablo 26: 5. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Basketbolda top sürer.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar.....	49
Tablo 27: 6. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Basketbolda şut atar.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar.....	50
Tablo 28: 7. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Basketbolda ribaund alıyorum ve topu saklıyorum.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar.....	51
Tablo 29: 8. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Basketbolda paslaşma tekniklerini uygular.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar.....	51

KISALTMALAR

M.E.B: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

Ort: Ortalama

N: Kişi Sayısı

Ss: Standart Sapma

t: T- Değeri

p: Anlamlılık

ÜBFÖ: Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

BFOA: Bilişsel Farkındalık- Okuduğunu Anlama

BŞET: Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi

1. GİRİŞ

Öğrenme faaliyeti, insanoğlunun var olduğu süreçten başlar ve içinde bulunduğumuz anı da kapsayarak devam eder. Her dönemde eğitime dair fikir akımları ortaya çıkmış ve belirli bir döneme damgasını vurmuştur. Savunulan fikir akımları bir önceki akım ile kıyaslanmış, artıları ve eksileri eğitimciler tarafından hep tartışma konusu olmuştur. Örneğin kimi eğitimciler eğitimde şiddet zaman zaman var olmalı derken kimisi de şiddete tamamen karşı çıkmıştır.

Günümüz eğitim dünyasında ise eğitimciler tarafından sürekli karşılaştırması yapılan ve hangisinin daha verimli olduğuna dair her geçen gün yeni teorilerin ortaya atıldığı anlayış iki ana başlıkta toplanmaktadır; Geleneksel eğitim anlayışı ve öğrenci merkezli eğitim. Uzmanların kimisi geleneksel yaklaşımın daha disipline bir yaklaşım olduğunu savunsa da genel görüş, öğrenci merkezli yaklaşımın verimliliği noktasında birleşmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında öğrenci, bilgiye hazır bir şekilde ulaşır, sorgulama yapmaz, analiz yapmaz, düşünme yetisini kullanmaktan uzaktır. Bunun aksine modern bir eğitim olan öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında öğrenci; sorgulayan, bilgiye ulaşan, analiz, sentez ve değerlendirme aşamasında bilişsel alanı kullanan konumundadır. Bu sayede öğrenci bilgileri zihinsel şemasında kendisine göre konumlandırarak ve unutulması neredeyse imkânsız olan bilgi temelini atacaktır. Geleneksel eğitim anlayışında bilmek yeterli iken öğrenci merkezli yaklaşımda bilmek yetmez; uygulamaya da dökmek gerekir (Gürses, 2010).

Birçok psikolog, eğitimci ve araştırmacı öğrenmenin ne olduğu-nasıl gerçekleştirildiği konularında yıllardan beri tartışmaktadır. Globalleşen dünyada hemen her şeyde yapılan tartışmalar öğrenme konusunda da yapılmaktadır. Öğrenme konusunda bazı başlıklar belirli zaman aralıklarında ilgiyle karşılanmıştır. Öğrenmeye dair birçok yaklaşım vardır. Kimi araştırmacılar öğretmen merkezli bir yaklaşım savunurken kimileri de tamamı ile sorumluluğun öğrenciye verilmesini bunun da en verimli yöntem olarak buluş yolu yaklaşımı olduğunu savunmuşlardır. Bu farklı yaklaşımları baz alarak değişik öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmeye çalışılmıştır (Temizöz ve Koca, 2008).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışın benimsendiği günümüz Türkiye'sinde öğrenciden beklenen; bilişsel alanı kullanarak kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve öğrenmelerini yapılandırmasıdır. Biliş ise; bireyin çevresiyle girmiş olduğu etkileşim

sonucunda yapmış olduğu tanımlamalar bütünüdür. Daha kısa tanımla biliş; Bilmek ve anlamlandırmak ya da farkında olmaktır (Akpınar, 2011).

Modern bir yaklaşım olan öğrenci merkezli eğitimde bilmek başlı başına yeterli değildir. Bilme işini beceri haline getirmek ve hayata uyarlamak önemlidir. Bu yüzden öğrencinin öğrenme işinde biliş-üstü becerilerini kullanması öğrenmenin kalıcılığı açısından ince bir çizgidir. Biliş-üstü beceri için bilim adamları değişik tanımlar yapsalar da en kalıp tanım; Kişinin karşılaşmış olduğu problem karşısında çözüm üretme yetisi-Problem durumuna karşı strateji üretip uygulamaya koyma kabiliyetidir (Oktay ve Özcan, 2017).

Eğitim sistemimizin öğretmen merkezli anlayıştan çıkıp öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemesiyle öğretmen rehber konumuna geçmiş; öğrenme sorumluluğu öğrenciye atfedilmiştir. Öğrencinin, öğrenmesini gerçekleştirebilmesi için kullanılan yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile öğrenme işi çocuğun etrafında şekillenmeye başlamış ve sorumluluk öğretmenden öğrenciye evrilmiştir (Ergün, 2018).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında öğrenci bilgiye ulaşan ve bilgiyi yapılandıran konumundadır. Öğretmen, öğretim faaliyetinde hedef davranışı kazandıran değil; hedef davranışa yönlendiren kişidir. Bruner'in savunuculuğunu yaptığı öğrenci merkezli bir yöntem olan yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği tam olarak bu anlayışa hizmet etmektedir. Geleneksel öğretimde olduğu gibi bilgiyi doğrudan vermek terk edilmiş ve öğrencinin bilgiye ulaşması için çeşitli sorularla hedef öğrenmeye öğrenci sevk edilmiştir. Yönlendirilmiş buluş yöntemi; Öğrencinin bilgiyi bulması anlamına gelir. Öğretmen planlamış olduğu soruları sorarak öğrenciye ivme kazandırır ve almak istediği cevaba ulaşana kadar soru sormaya devam eder. Öğretmen ve öğrenci arasında iletişim-etkileşim üst seviyede seyrederken öğrenci aynı zamanda öğrenme sorumluluğunu da üstlenmiş olmaktadır (Akçınar ve diğerleri, 2018).

Öğrencinin geleneksel öğretim yaklaşımlarıyla mı yoksa modern eğitim yaklaşımlarıyla mı başarıyı yakaladığı hep merak konusu olmuştur. Biliş yetisini kullanan ve beraberinde biliş-üstü becerilerini geliştiren bir öğrenci mi yoksa klasik eğitim anlayışı ile eğitilen bir öğrenci mi daha başarılıdır?

Yapılan tüm tanımlar ve ortaya atılan tezler doğrultusunda öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olan yönlendirilmiş buluşun öğrencide nasıl değişiklikler meydana getirdiği akıllarda cevap bulmayı bekleyen bir sorudur. Bu çalışma "Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerine Etkisi" nin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır

2. GENEL BİLGİ

2.1. Biliş Nedir?

Biliş, dışardan gelen uyarıları algılama ve özümseme yapma işlemidir. Biliş, zihinsel şemayı oluşturan ve elde ettiğimiz bilgilerin barındığı bellektir (Uçak ve Güzeldere, 2006).

Kişinin üst seviyedeki zihin yeteneklerini kapsar (MEM, 2014).

İnsanın kendi etrafında olup bitenleri anlamlandırmaya yönelik yapmış olduğu işlem veya işlemlerin tamamı olarak açıklanmıştır (Akpınar, 2011).

Sözlükte yer alan tanımıyla ise; Bir şeyin farkına varma süreci ya da bilme eylemi için harekete geçme, etrafında olup bitenleri anlamlandırma olarak karşımıza çıkmaktadır (Mutlu, 2016).

Biliş kavramı, kişinin içselleştirmiş olduğu zihinsel süreçlerdir. Zihnin içinde olan birçok kavramı çevreleyen geniş yelpazeli bir terim olarak karşımıza çıkar. Algı, bellek, problemlerin çözümü ve dikkat bilişe bağlı başlıklardan sadece bazılarıdır (Büyük, 2013).

Bu başlıklardan yola çıkarak başka bir tanım yapmamız gerekirse biliş; bilme ve farkında olma olarak düşünülebilir. Daha çerçevesel baktığımız zaman kişinin evreni ve kendi dünyasını tanımlaması ve anlamlandırmasıdır. Farkında olma, kıyaslama yapma, bir olguya anlam kazandırma olarak bahsedilmektedir (www.nkfu.com).

2.1.1.Yürütücü Biliş Nedir?

Bireyin kendisinde var olan yeteneklerin farkında olması ve bu yetenekleri nasıl kullanması gerektiğini bilmesi ile ilgilidir. Başka bir deyimle bireyin öğrenme işinde yürüteceği stratejileri tasarlaması, tasarladığı stratejiyi uygulamaya koyması ve bunları yaparken eksik olan yönlerinin farkına vararak süreçte aşama kaydetmesi olarak düşünebiliriz. Yürütücü biliş her bireyde farklılık gösterir. Bu yüzden her bireyin öğrenme zamanı farklıdır. Yürütücü biliş mekanizmasını kullanan birey sadece öğrenmeye odaklanmaz. Öğrenme işlemini başlatmadan önce izleyeceği yol haritasını tasarlar. Yürütücü biliş dediğimiz kavram, zihinsel süreçlerin denetimini sağlayan içgüdüsel kontrol sistemidir (Senemoğlu, 1997).

Yürütücü biliş becerilerinin gelişimi küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Hatta bazı araştırmacılar bunun 4 ile 8 yaş arasında başladığını söylemektedir (Gage ve Berliner, 1998).

Yürütücü bilişte bazı noktalar önemlidir:

- Zihinde meydana gelen değişiklikler yaşantılardan elde edilen birikimlere sayesinde olur,
- Bireyde meydana gelen kapasite artışı, kişinin girmiş olduğu etkileşimler sonucunda meydana gelir,
- Bilgiler arası geçişler sınırlar ile gerçekleşir,
- Öğrenme için çaba sarfedilmeden meydana gelen ürünler değişen çevre şartlarına uyumun bir meyvesidir,
- Problemlerin çözümünde üretilen fikirler ve üst düzey düşünme kapasitesi artarak devam eder (Çeliköz ve diğerleri, 2012).

2. 1. 2. Üstbiliş Nedir?

Düşünmeyi düşünme olarak da bilinen üstbiliş, kişinin algılamasında, hatırlamasında ve düşünce yapısında bulunan zihin hareketlerinin bilincinde olması ve bu hareketlere hükmedebilmesidir (Özsoy, 2008).

Literatürde yer alan başka bir bilgiye göre ise üstbiliş, bireyin sahip olduğu düşünce yapısını kapsamakla birlikte kişinin karşılaşmış olduğu durumlar karşısında nasıl hareket etmesi ve nasıl çözümler üretmesi gerektiğini bilmesidir. Zihninde var olan bilgiyi nasıl kullanacağını ve olası problemlerin üstesinden nasıl geleceğini bilmesidir. Bir başka deyişle bilgisini işe koşturmasıdır (Hıdıroğlu, 2018).

Bireyin kendi zihinsel işleyişinin farkında olması; izleme, denetleme ve düzenleme gibi yapmış olduğu işlem ya da işlemlerin açıklanması için kullanılan bir kavramdır üstbiliş (Karakelle, 2012).

Üstbiliş, "Bireyin çıkarına uygun davranışlar sergilemek için zihninde düzenlemeler yapması ve bu zihin hareketlerini de kontrol altında tutmasıdır. Kendini denetim ve kendini kontrol edebilmek olarak da düşünülebilir (Yurdakul ve Demirel, 2011).

Bilgiyi işe koşturmaktan kasıt; nerede hangi stratejiyi kullanacağını bilmektir. Hedeflediği amaç için hangi davranışı sergileyeceğinin farkında olur ve ona uygun taktik geliştirir. Kendi bilişsel durumunu gözden geçirip ne derecede yeterli olduğunu bilir. Örnek vermek gerekirse, herhangi bir şiiri ezberlemek için bir çaba içerisine giren

birey şiiiri ezberleyip ezberlemediğine karar verebilir. Eğer yeterli ezber seviyesine çıkamamışsa zihinsel süreçlerini gözden geçirip yeni stratejiler üretebilir (Özaslan ve Bilgin, 2017).

2.1.3 Bilişüstü Beceri Nedir?

Bilişüstü beceri, bireyin bir problem karşısında sergilediği davranışı kapsar. Problemin üstesinden nasıl geleceğini zihinsel süreçlerini organize ederek ürettiği stratejiler sayesinde bilir. Diğer bir deyişle sorumluluk kişinin kendisindedir. Bir problem karşısında kendisinin planları doğrultusunda hareket eder ve onun üstesinden gelir (Deniz ve diğerleri, 2014).

Kişinin neleri bildiğinin farkında olması ve bildiklerini de kontrol edebilmesi anlamına gelen bilişüstü beceri birçok davranıştan meydana gelmektedir. Öğrencinin bu yetiye ulaşmasını sağlamak için en uygun ortam okul ve en uygun zaman ise eğitsel yaklaşımların benimsendiği ders esnasıdır. Bu yüzden ders öğretmenin bilişüstü becerileri geliştirecek strateji, yöntem ve teknikleri bilmesi gerekmektedir (Özcan ve Oktay, 2019).

Bu şekilde işlenen dersler sayesinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümü için planlamalar yaptıkları görülmüştür. Yaptığı planları zihin süzgecinden geçiren öğrenci, kendi öğrenmesini sağlayarak başarıya duygusunu tatmaktadır. Düşünmeyi düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve bu zihinsel süreçleri işe koşmayı başaran öğrenci üst-biliş becerisini kullanmaktadır. Başka bir deyişle başarı ve bilişüstü beceri arasında anlamlı bir ilişki vardır (Kahramanoğlu ve Deniz, 2017).

Biliş-üstü beceri “Bireyin herhangi bir alanda kat ettiği yolu gözlemlene, zihinsel bir edinimin elde edilmesini sağlama ve zihinsel stratejilerini gözden geçirmek için yararlandığı planlamalarını içerir. Bilişüstü becerileri gelişen bir birey kazanımlarını kıyaslar, edindiği bilginin ne derecede kendisine fayda sağlayacağını bilir (Flavell, 1979: akt; Karslı, 2014).

Kıyaslama ve neyi nasıl elde edeceğini bilmesi ise kişinin üst-biliş farkındalığı ile açıklanabilir. Üst-biliş farkındalık ve biliş-üstü beceri arasında üst düzey bir ilişki vardır. Çünkü bilişsel farkındalığa sahip olan birey elde edeceği kazanıma ulaşmak için anlık strateji değiştirebilir ve bunu anında uygulayabilir Biliş-üstü becerisi gelişmiş olan birey aynı zamanda karşısındaki insanı kolaylıkla ikna edebilir (Karababa ve Kaya, 2018).

Yapılan birçok araştırma gösteriyor ki; öğrencilerin zihinsel olarak kendini denetlemesi ve bunu düzenlemesi-elde ettiği bilgileri sınıflayıp kategorize etmesi onların bilişüstü becerilerini kullandığının delilidir. Öz düzenleme kapasitesi yüksek olan bireylerin akademik anlamda da başarılı oldukları görülmektedir. Biliş-üstü becerisi gelişen öğrenciler okulda anlatılan derslere dair kendisini denetler; konunun ana fikrini yine kendisine sorar. Dersi anlamamışsa öğretmene soracağı sorunun nasıl olması gerektiğini düşünür. Elde edeceği kazanım için hangi aktivasyonu uygulayacağını belirler ve hedefine kendi aldığı sorumluluklarla ilerler (Bağçeci ve diğerleri, 2011).

2. 1. 4. Öğretimde Bilişsel Yöntem

Zihinsel süreçlerin öne çıkmasını savunan bu yöntem, öğrencinin psikolojik olarak ne durumda olduğunu göz ardı etmeden bilgiye ulaşma çabasını ve elde ettiği bilgiyi zihin süzgecinden geçirerek anlamlı öğrenmeler oluşturmasını ele alır. Derste tüm denetim ve tüme varım yöntemleri kullanılır. Eğer bir öğretimi aktiviteler ile aktarılacaksa öğretmen burada iyi bir yönlendirici olmalıdır (Memiş ve Erdem, 2013).

Öğrencisinin elde ettiği kazanımları gören öğretmen derse daha adapte bir şekilde gelecek ve öğretim sürecinde daha verimli olacaktır. Öğrenci ise sekiz zekâ alanının hangisinde daha başarılı olduğunu bilmeli ve öğretim stratejilerini ona göre belirlemelidir (Çelenk, 2016).

Öğrencide zihinsel süreçlerinin aktif hale gelmesi ve bunu akademik anlamda kullanması şeklinde tanımlanan bu yöntem; bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme başlıklarını da içine alır. Çocukların futbol oyunu ile ilgili olarak oyun kurallarını bilmeleri “bilgi,” oyunu nasıl oynaması gerektiğini anlaması “kavrama,” ve bu şekilde oynaması “uygulama,” oyun esnasında rakibinin ve kendisinin zayıf-güçlü yanlarını fark etmesi “analiz,” ona göre strateji üretmesi “sentez” ve oyun sonunda başarılı mı değil mi diye sonuca ulaşması “değerlendirme” olarak tanımlanabilir (Temiz, 2017).

2.1.4.1. Öğrenme Sürecinde Bilişsel Yaklaşım

İnsanoğlunun öğrenmesini nasıl gerçekleştirdiği ve bu öğrenmelerin kalıcılığını nasıl sağladığına dair araştırmalar her geçen gün artarak devam etmektedir. Bilim

adamlarının araştırmalarına temel oluşturan yaklaşımlar; Davranışçı yaklaşım, Bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımdır. Kategorize ederken bu yaklaşımları birbirine eşdeğer görmek ya da birbirlerinin yerini alabileceklerini dşnmek yanlışlıktır. Her ne kadar böyle olsa da birçok konuda hemfikir oldukları söylenebilir (Ally, 2008: Akt; elikz ve diğerleri, 2012).

Mesela, kaynakların bazılarında buluş yoluylarenme yöntemi bilişsel olarak ele alınır. Başk bir kaynaktaki ise gelişimsel veya yapılandırmacı olarak sınıflamaya dahil edilmiştir. Sınıflama yaparken bu şekilde karışıklıklara rastlamak doğal bir sonuçtur. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımdan bahsederken bilişsel yaklaşımı kenara atmak; bilişsel yaklaşımı aıklarırken davranışsal yaklaşımı yok saymak olanaksızdır. Bilişsel yaklaşıma greretme işinin olabilmesi için olması gerekenler;

- Öğretim yapılacak ortamınğrenci açısından derse odaklayıcı, rahat ve huzurlu olması,
- Kodlama ve bilginin geri getirilmesi evresininğrenciyeğretilmesi ve bunu yapması için olanak sağlanması,
- Eski bilgilerin yeniğrenilen bilgilere dayanak (temel) olması,
- Öğrencinin bilişsel süreçlerini ynebilmesi için gerekli desteğin sağlanması (Mırdık ve Durak, 2008).

2.1.4.2. Bilişsel Süreçler

Dikkat: Herhangi bir uyarana karşı kişinin odaklanabilme yetisidir. Başka bir tanımlama ile dikkat, uyarılma esnasında uyarana yönelme olarak yazında yer almaktadır (Suthers, 1996).

Bilginin işlenmesi burada başlar. Çevreden gelen uyarıcılar hiç bozulmadan olduğu haliyle duyuşsal kayıta gelir ve saklanır. Sonrasında kısa süreli hafızaya gönderilir. Eğer dikkat çevredeki bir uyarıcıya yönelim göstermezse uyarıcılar kaybolmaktadır. Bu yüzden kısa süreli belleğe hangi bilginin gönderilip hangisinin gnderilmeyeceğini dikkat belirler (elikz ve diğerleri, 2012).

Algılama: Çevreden gelen uyarıcıları tanımlama yapma işlemidir. Algılama işleminde geçmişin izlerini taşır. Her bireyin yaşantısı farklı olduğu için algılama kabiliyeti ve algılama işlemindeki tanımlama da farklılık gösterir. Bu yüzden bilgilerinrgtlenmesi de bireysel farklılık süzgecine takılmaktadır. Kişi ancak algılayabildiği bilgileri kısa süreli belleğe gönderebilir (elikz ve diğerleri, 2012).

Tekrar: Elde edilen bilgilerin kısa süreli bellekte daha uzun süreli kalması için tekrarlar yapmak gerekir. Bilginin uzun süre kalabilmesi ise kodlamalar sayesinde uzun süreli belleğe gönderilmesidir. Bilgilerin uzun süreli saklanması için belirli zaman aralıklarıyla tekrarı sağlanmalıdır (Koptagel, 1984: akt; Çeliköz ve diğerleri, 2012).

Kodlama: Bu işlem olmadan elde edilen bilgilerin uzun süreli bellekte kalıcı olması mümkün değildir. Uzun süreli bellekte olan bilgiler ile kısa süreli bellekte olan bilgilerin arasında bağlantı kurularak geri getirilmesi kodlamaya bağlıdır. Uzun süreli bellekte bilginin saklanması için her birey kendine özgü kodlama yapar. Yaşantılar kişinin kodlama yapmasında etkilidir (Eggen ve Kauchak, 1992).

Depolama: Araştırmacılar bilginin bellekte nasıl tutulduğunu açıklamak için bir modelleme öne sürmüşlerdir. Bu modelde bilgiler, daha çok bireyin yaşantılarına dayalı olarak sözel bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Çünkü bilgiler hafızada saklanırken anısal, anlamsal ve işlemsel bellek türlerine uyan bölümlere yerleşir. Böylece ihtiyaç duyulduğu zaman geri getirme işlemi kolay olur (Anderson ve Bower, 1973).

Geri Getirme: Var olan bilginin ihtiyaç duyulması halinde uzun süreli bellekten geri getirilmesi işlemidir. Burada önemli olan nokta bilgilerin geri getirilmesi sürecinde doğru ipucu kullanarak doğru bilgiye ulaşılmasıdır. Bilginin geri getirilememesi gibi bir olgusu yoktur. Sadece hatırlamada aksaklıklar vardır (Ashcraft, 1989).

2. 1. 4. 3. Bellek Türleri

Duyusal Bellek: İnsanoğlu çevreyle girmiş olduğu etkileşim sürecinde sonsuz bilgiye ulaşır. Bu bilgilerin kısa süreliğine tutulup saklandığı yer duyusal bellektir. Duyusal bellek, kişinin duyu organlarıyla elde ettiği bilgileri barındırır. Görme, tatma, duyma vb. Bilgilerin ilk durak noktası olan duyusal bellek, kısa süreli belleğe bilgilerin hazırlandığı yerdir (Özenici, 2009).

Kısa Süreli Bellek: Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmadan önce saklandığı yerdir. Buradaki bilgiler durağan değil aksine sürekli değişebilen bir yapıya sahiptir. Duyusal bellek ile uzun süreli bellek arasındaki köprü görevini üstlenir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Uzun Süreli Bellek: Öğrenmiş olduğumuz bilgilerin devamlı olarak saklandığı bellek türüdür. Burada bilgilerin uzun süre kalmasını sağlayan ana etken, kodlama işidir.

Uzun süreli bellekte bulunan bilgiler, bireyin ihtiyaç duyması halinde geri getirme işlemi yapılarak hatırlanır (Senemoğlu, 2005).

Anlamsal Bellek: Bu bellekteki bilgiler kolay kolay unutulmaz. Hayatımızda anlam kazanan her şey bu bellekte depolanır. Renklerin tanımlanması, sözcük dağarcığının geniş olması ve anlam kazanması ve düşüncelerimizin şekillenmesi bu belleğin işlevidir. Özellikle dil öğrenimi ve kullanımı bu bellek sayesinde olmaktadır (Gültekin ve Coşguner, 2017).

Anısal Bellek: Kişinin yaşamış olduğu olay örgüsünü ve hatıralarını kapsar. Kolay kolay unutulmaz fakat bilgilerin uzun süre kullanılmamasına bağlı olarak hatırlamayı zorlaştırır (Www.bilimist.com).

İşlemsel Bellek: Bir işlemin nasıl olacağını bilmek bu bellek türünde var olan bilgilerle mümkündür. Örneğin arabanın nasıl kullanılacağı bilgisi burada saklıdır. İşlemlerin nasıl bir yol izleyecek işe yaracağı bilgisi bu bellekte depolanmıştır (Çilkız, 2012).

2. 2. Buluş Yoluyla Öğrenme

Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının savunucusu Bruner bu yaklaşımı 60'lı yılların başında literatüre kazandırmıştır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan bu yöntem öğrencinin kendi öğrenme sorumluluklarını alması esasına dayalıdır. Geleneksel öğretim yöntemlerinde var olan öğretmen hakimiyeti bu yaklaşımda yerini öğrenci hakimiyetine bırakmış fakat öğretmeni tamamen öğretim ortamından çıkarmamıştır. Bu yaklaşımda öğrenci durağan pozisyondan aktif pozisyona geçmiştir (Ekengin ve Başbuğ, 2018).

Buluş yoluyla öğretim modelinde öğrenci bilişsel alanı kullanarak var olan bilgiler ışığında yeni bilgilere ulaşır. Bu bilgilere ulaşırken birey modelleme yapabilir. Bu model genelde öğretmenidir. Öğretmenin karşılaştığı problemler karşısında nasıl bir çözüm yolu bulduğuna odaklanabilir. Bu sayede kendisine referans olan rol modeli oluşturmuş olur (Erden ve Akman, 1997).

Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının literatürde yer alan uygulama sıralaması şu şekildedir;

- Öğretmen örnekler verir,
- Öğrenciler örnekleri tanımlar,
- Öğretici ek örnekler verir,

- Öğrenciler ek örnekleri tanımlar ve kıyaslama yapar,
- Öğretici örnek olmayan bir durumu sunar,
- Öğrenciler örnek olan ve örnek olmayan durumları kıyaslar, örnek olmayanı bulur,
- Öğrenci kendi tanımını yapar, ilke ve genellemelere ulaşır,
- Öğrenciler kendilerine has örnekler sunar (www.webdersanesi.com).

Bu yöntemde kitabi bilgiler bu şekilde sıralansa da uygulaması öğretmenin kendi becerisine bağlıdır. Bu sıralamaya uymak zorunda değildir. Öğretici örneğini sunar, öğrenciler ise ana fikri bulmak, konunun yapısını keşfetmek, ilke ve genellemelere ulaşabilmek için sürekli olarak örnekler ışında çalışmasını sürdürür. Burada geleneksel öğretim yaklaşımından kesit bulmak güçtür. Çünkü buluş yoluyla öğretim tamamen öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Kara ve Koca, 2004).

2. 2. 1. Buluş Yoluyla Öğrenmenin Özellikleri

Merkeze öğretmeni alan yaklaşımlarda öğrenci, anlatılan ne varsa hepsini ezberlemek zorundaydı. Bu yaklaşım genel hatlarıyla ezbere dayalı bir öğretimdir. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında ise öğretim, öğrencinin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınarak hazırlanır ve uygulamaya konulur. Merkezde öğretmen yerine öğrenci vardır. Öğretmen yönlendirmelerde bulunur ama asla hedef davranışı kendisi yapmaz (Kansu, 1952: Akt; Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2009).

Yöntemin özellikleri;

Yeni bilgiyi bulmak, uyumunu sağlamak ve genele yaymak için buluş yapma-problemleri çözmeye: Öğrenciler bilgiye ulaşmak için aktif olmalı ve sorumluluk almaktan geri durmamalıdır. Öğrencilerin geleneksel öğretim yaklaşımlarında olduğu gibi bilgiyi alan değil bunun aksine bilgiye ulaşmak için risk almaktan korkmayan, problem çözme becerilerini kullanarak sorunların üstesinden gelmeyi hedefleyen bireyler olması önemlidir. Öğretmen rehber konumunda pasif iken öğrenci, öğrenme işini yürütücü rolündedir (Hugs, 1994).

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler:

Bu yöntem öğrencinin kendi hızına uygun öğrenme stratejisi üretmesi ve öğrenme işlemini gerçekleştirmesine olanak sağlar. Öğrenciler kendi istedikleri eğitsel faaliyetlere daha fazla önem verecek ve kendi isteklerinin önemsendiğinin farkına varacaklardır. Kendi istek ve ihtiyaçları önemsenen öğrenci kendisini değerli

hissedecek ve öğrenme faaliyetlerine daha aktif katılım sağlayacaktır. Bu durum öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayacaktır (Çeliköz ve diğerleri, 2012).

Keşfedilen bilginin eski bilgilerle kaynaşmasını sağlamak:

Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının bir diğer özelliği ise; eski bilgilerin yeni bilgilere temel oluşturmasını sağlamaktır. Öğrencilerin yaşantılar yoluyla elde bilgileri yeni keşfetmiş olduğu bilgiler ile harmanlaması önemlidir. Bu şekilde oluşan bilgi temeli unutulması güç olan yapıların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Üredi, 1999).

2. 2. 2. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi

Bilişsel süreçlerin işe koşulduğu bu yöntemde ulaşılması gereken sadece bir doğru cevap vardır. Öğretmenin yönelttiği sorulara cevap arayan öğrenci hedeflenen doğruya ulaşana kadar ipuçlarıyla yönlendirilir. Öğrenciyi düşünmeye sevk eden bu yöntem çocukların bireysel ya da gruplar halinde çalışmasına olanak sağlar. Ama her öğrenci öğrenmesinden kendisi sorumludur (Akçınar ve diğerleri, 2018).

Öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenci zihinsel yetilerini kullanarak bilgiye kendisi ulaşır. Bu bağlamda analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel basamaklarını işe koşar. Öğretmenin merak uyandırıcı soruları, öğrencinin düşünme becerisini ve problem çözme yetisini kullanmasını sağlar. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğinin hazırlanış aşamasında öğretmen aktif rol oynarken kullanım aşamasında bu rol öğrenciye geçer (Demirhan ve diğerleri, 1999).

Öğretici ve öğrenen arasında özel bir bağ kuran bu yöntem, öğrencinin kendisini değerli hissetmesi açısından da önemlidir. Ayrıca uygulayıcı konumunda olan öğretmen, öğrencisinin bilgi düzeyini iyi ölçmeli, üstesinden gelemeyeceği bir sorumluluğu ona vermemelidir. Başarma duygusunun öne çıktığı bu yaklaşımda öğrenci sürece ne kadar aktif katılırsa kavrama ve hatırlama düzeyi yüksek olacağı gibi bilgilerin kalıcılığı da yüzdeler olarak fazla olacaktır (Üredi, 1999).

Öğrenmede kalıcılık oranının yüksek olması akademik anlamda da başarıyı beraberinde getirmektedir. Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimi derslerinde öğretmenin öğrencisine verdiği değer, çocuğun derse karşı tutumunu olumlu yönde etkileyecek ve ders içerisinde daha aktif olmasını sağlayacaktır (Ünal ve Ergin, 2006).

Tablo 1: Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersine ait günlük ders planı örneği

DERS'İN ADI	BEDEN EĞİTİMİ Ve SPOR
SINIF	10. Sınıflar
SÜRE	40 + 40
ÖĞRENME ALANI	A. 1. “Voleybolda dizilişleri öğreniyorum.”
ALT ÖĞRENME ALANI	Genel hareket bilgileri ve becerisi, Özel ve genel hareket bilgi ve becerileri
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar alıp verme yetisi, girişimcilik becerisi, gözleme becerisi, mekân tanıyıp algılama yetisi, öğrenmeyi öğrenme yetisi.
KAZANIMLAR	A.1. 1. Seçili spor dalına özgü problemleri bulur. A. 1. 2. Tanımlama yapar. A. 1. 3. Düşünme becerilerini geliştirir. A. 1. 4. Problem çözme yetisini kazanır. A. 1. 5. Zihinsel süreçleri kullanır A. 1. 6. Sonuca ulaşır
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	“Yönlendirilmiş Buluş yöntemi”, Problem çözme
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, Voleybol topu vb. Kalem, defter
DERS ALANI	Okul bahçesi
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Öğrenciler ders işlemede açıklanan kurallara uyarlar, öğretmen tehlikesizce ders işler ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİ	
Dikkati Çekme	Voleybol sahasında U düzeni şeklinde bekleyen öğrencilere selamlama yapılarak ders başlar.

<p>Güdüleme</p> <p>Derse Geçiş</p> <p>Yönlendirilmiş Buluş ile Ders İşleme (Uygulama)</p> <p>Grupla ve bireysel öğrenme Etkinlikleri</p>	<p>İçinde buldukları sahanın hangi spor branşına ait olabileceği öğretmen tarafından sorulur. Çocuklardan gelen cevaplara öğretmen geri dönütler verir. Voleybol sahası cevabını alana kadar sorularla yönlendirmeler yapan öğretmen voleybol oyununun oynanabilmesi için oyuncuların nasıl pozisyon almaları gerektiğini öğrencilerine sorar.</p> <p>Gelen cevaplara ipuçları vererek öğrencilerine “Şimdi sizlerden voleybol oyunu için oyuncular nasıl dizilmelidir.” Sorusunu elinizde bulunan kâğıda çizmenizi istiyorum der.</p> <p>Herkesin tek başına ya da en fazla iki kişiden oluşan gruplar halinde bu görseli oluşturmalarına müsaade eder.</p> <p>Öğrencilerin var olan bilgiler ile kendi yeteneklerini birbirine karıştırarak görseller hazırlarlar.</p> <p>Öğretmen “Basketbolda bu şekilde dizilme olabilir mi?” Diye örnek olmayan başka bir durum ortaya atar. Çocuklar bu durumu ayırt ettikleri başlıkları öğretmenlerine söyler.</p> <p>Ellerinde bulunan görseller ile basketbolda olan diziliş arasındaki fark nedir sorusuna ise kendi eleştirel bakış açılarını kullanmalarını ve buna göre hareket etmelerini ister.</p> <p>Son olarak voleybolda diziliş kesin olarak nasıl olmalı sorusuna öğrencilerin hücum ve savunma noktalarını da işin içine katarak Pasör, Smaçör ve blok mevkilerini bulana kadar yönlendirme yapılır. Gelen cevaplar ipuçları ile şekillendirilir ama cevap söylenmez.</p> <p>Sonrasında ise öğrencilerin kendi akıllarında olan dizilişleri oyun alanında uygulamalı olarak göstermeleri istenir.</p>
<p>Değerlendirme</p>	<p>Öğrencilerin voleybolda dizilişleri öğrendiği saptanmıştır.</p>

Tablo 2: Geleneksel öğretim yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi dersine ait günlük ders planı örneği

DERS'İN ADI	BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR
SINIF	10
SÜRE	40 + 40 Dakika
ÖĞRENME ALANI	A. 1. Voleybolda Dizilişleri Öğreniyorum
ALT ÖĞRENME ALANI	Genel ve Özel Hareket Bilgileri ve Becerileri
TEMEL BECERİLER	Problemi çözme, iletişim kurma, karar alabilme yetisi, gözlemleme yapabilme becerisi
KAZANIMLAR	A. 1. 1. Zamanı iyi kullanma yetisi gelişim gösterir A. 1. 2. Seçilen spor branşına uygun ısınma hareketleri yapar A. 1. 3. Seçilen spor branşına uygun kuralları uygular A. 1. 4. Seçilen spor branşına uygun ısınma hareketleri yapar
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım Yöntemi, soru cevap yöntemi, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, huni, yelek, vb.
DERS ALANI	Okul Bahçesi
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	Açıklanan ders kurallarına çocuklar uyar, öğretmen; tehlikeli durumları ders ortamından uzak tutar ve yanında sağlık çantası bulundurur.
ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİ	
-Dikkati Çekme -Güdüleme -Gözden Geçirme -Derse Geçiş -Bireysel Öğrenme	Voleybolda dizilişleri öğreniyorum’: 1-) Voleybol sahasında toplanan öğrencilere selamlama yapıldıktan sonra konu hakkında bilgi verilir. 2-) Altı tane öğrenci seçilerek sahada hangi pozisyonda duracakları anlatılır.

Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.) -Grupla Öğrenme Etkinlikleri -(Proje, gezi, gözlem vb.) -Özet	3-) Pasör, Smaçör ve diğer savunma oyuncularının alması gereken pozisyonlar anlatım yöntemi ile öğrencilere aktarılır. 4-) Sayı kaybettikten sonra kendi hanesine sayı ekleyen takımın saat yönünde dönüşleri uygulamalı olarak gösterilir. 5-) Dizilişler anlatıldıktan sonra iki tane takım oluşturulur ve öğrencilerin uygulamalı olarak öğrenmeleri açısından maç yapmaları istenir.
Değerlendirme	Öğrencilerin voleybolda dizilişleri öğrendiği saptanmıştır.

2. 2. 2. 1. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ile İlgili Yurtiçi Çalışmalar

Beden eğitimi öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri yöntemlerden birisi de yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğidir (Yıldız ve Kangalgil, 2014).

Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim metotları incelendiğinde; bilişsel yetiler için yönlendirilmiş buluş yönteminden bahsetmek mümkün. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğinin öğrencide bilişsel süreçleri harekete geçirdiği ve psiko-motor beceriler için de yaratıcı organizmayı çalıştırdığı görülmüştür (Böke, 2016).

Bireyin alacağı sorumluluk kendisine olan güveni artıracaktır. Bu yüzden insancıl yaklaşımın benimsediği yöntemlerden birisi de buluş yöntemi tekniğidir. Buluş yöntemi tekniğinde birey, yaratıcılık yetisini kullanacak ve öğrenmede inisiyatif almaya başlayacaktır. Bu şekilde öğrenmeler daha etkili ve kalıcı olacaktır (Özer, 2005).

Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğinde öğretene ve öğrenen arasında üst düzey bir bağ vardır. Doğru yol bulunana kadar öğretmen öğrencisine yol gösterir ve ipuçlarıyla yönlendirir. İpuçları öğrenci için bir basamak görevi görür ve her basamak hedefe giden bir araçtır (Akçınar ve diğerleri, 2018).

Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği, diğer geleneksel yöntemlere göre başarıyı artırmaktadır. Özellikle bilişsel alana olan etkisinden bahsetmek mümkündür (Çelik, 2011).

Öğrencilerin belirlenen kazanıma ulaşmak için kendileri tarafından üretilen stratejileri kullanmaları gereklidir. Burada öğretmen sadece sorular ve ipuçlarıyla yönlendiren konumundadır. Yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğrencilerin kendi başlarına bir şeyler başarma duygusunu hissettirir (Üredi, 1999).

Öğrencinin aktif olarak rol aldığı eğitim süreci, öğrenmedeki kalıcılığı olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü birey, her basamakta kendi emeğini vermekte ve öğrenmedeki işlem basamaklarını kendisi oluşturmaktadır (Şahin, 2015).

2. 2. 2. 2. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ile İlgili Yurtdışı Çalışmalar

Çocukların ortaya atılan belirsizlikler zincirinde kendine yol bulması ve içsel faaliyetlerini devreye sokması bu stratejinin en önemli özelliğidir. Buluş yöntemi tekniğinde bilişsel süreçlerin çalışması, çocuğun kendi öğrenmelerinden sorumlu olması gibi bireysel farklılıkları ön plana çıkarmaktadır. Belirsizlik içinde kalan çocuk, düşünsel süreç deneyiminden sonra ortaya atılan problemi kendi cümleleriyle yorumlamaktadır. Yaşamış olduğu deneyimleme sonucunda da kendine olan özgüveni artmakta ve bilişsel açıdan kendini geliştirmektedir (Kapur ve Rummel, 2012).

Öğretmenin yönlendirme yapmadan evvel ortaya attığı belirsizliği çocuğun içsel süreçlerini kullanarak olası çözümler üretmesi istenir. Klasik öğretim yöntemlerinin aksine öğrenci merkezli bir yaklaşım olan buluş yönteminde aktif olan öğrenci pasif olan öğretmendir. Öğrenci kendi içinde sorgulama yaparak analiz ve sentezleme işini kendisi yapar. Buna “Öğrenmede bireyselleşme” de denir (Holmes ve diğerleri 2012).

Yönlendirilmiş buluş yöntemi stratejisinin öğrencinin bilişsel süreçleri ile ilgili olduğu, öğrenme faaliyetinin işe koşulduğu süreçlerde öğrencinin çerçevesel düşünmesinin sağlandığı araştırmalar sonucunda ortaya konmaktadır. Buluş yöntemi tekniğinde öğrencinin meta-bilişsel süreçlerini kullanıp önceki öğrenmelerini de devreye soktuğu ve önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağ kurduğu da saptanmıştır. İçsel süreçlerini kullanarak kendi öğrenmesini sağlayan çocuk kendine olan güven duygusunu üst seviyeye taşıyarak öğrenmedeki motivasyonunu artırmaktadır (Barak, 2010).

Yönlendirilmiş buluş yönteminde öğrencinin öz-düzenleme ile elde ettiği öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır. Bunu yapabilmek için geleneksel öğretim

yöntemlerinin dışında günümüz eğitim sistemine daha uygun olan öğrenciyi merkeze alan öğretim modelleri tercih edilmelidir. Öz-düzenleme kapasitesi gelişen bir öğrenci, kendi öğrenmelerini öğretmenden bağımsız gerçekleştirebilir. (Randi ve Corno, 2000).

Yeni bir bilgi elde etmek için çıkılan yollar bütününe öğrenme süreçleri denir. Öğrenme süreçlerinde elde edilen kazanımlara da öğrenme denir. Öğrenme eğer geleneksel yollar ile elde ediliyorsa öğretmen aktif-öğrenci pasif; eğer öğrenci merkezli bir yaklaşımla elde ediliyorsa öğrenci aktif-öğretmen pasif konumdadır. Eğitim bilimciler tarafından kabul gören öğretim yöntemi ise keşfetme (buluş yoluyla öğretim) yöntemidir. Bu yöntemde öğrenci bilişsel süreçler ile hareket eder; sorgular, analiz yapar, neden-sonuç ilişkisi kurar ve hedefe kendisi ulaşır. Sorumluluk çocuğun kendisindedir (Hodgins ve Autodesk, 2002).

Öğrencilerin akranlarıyla etkileşimini de önemli kılan buluş yöntemi, diğer öğrenme yöntemlerine kıyasla öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Çünkü analiz, sentez, çıkarımda bulunma gibi içsel süreçleri kullanmak bireye öznel bilgi birikimi sağlar (Gull ve Shehzad, 2015).

2.2.3. Yönlendirilmiş Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi

Çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılan eğitim öğrencinin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırır ve öğrenme kapasitesini artırır. Bu yüzden beden eğitimi dersleri çocuğun gelişimine uygun şekilde işlenmelidir. Bruner, bilişsel yapının çocuğun yaşantılarına ve izlenimlerine göre oluştuğunu söyler. Her öğrenci özeldir ve öğrenme hızları dikkate alındığında her çocuk başarılıdır. Öğrenme ortamına katılan duyu organının fazlalığı kadar, öğrenmedeki kalıcılık olumlu yönde etkilenecektir. Kalıcı olan öğrenme ise akademik başarıyı etkileyecektir. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile işlenen beden eğitimi dersleri de bu başarı da yüzdelik olarak payını alacaktır. Öğrencinin derse aktif katılımı, öğretmenin rehber konumunda olup merkeze öğrenciyi koyması, işleyişin öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre şekillenmesi, öğrencinin tutumunu olumlu yönde etkileyecek ve derse daha da istekli gelmesini sağlayacaktır (Şahin, 2015).

Yönlendirilmiş buluş yönteminde sorumluluğun öğrencide olması öğrencinin öğrenme işini yaparken bilişsel alanı kullanmasına neden olmaktadır. Bu sayede

öğrenmede kalıcılık sağlanırken ders başarısı yükselmektedir. Öğrenci öğrenirken bilişsel alanın hemen her yönünü kullanmayı fark etmeden öğrenir. Problemin çözümü için tanım yapar, analizler, kendi tezini ortaya çıkarır, kıyaslama yapar ve ortaya bir sentez çıkarır. Öğrenmeyi öğrenen çocuk başarı duygusunu her tattığında kendine olan güveni yerine gelecek ve öğrenme sorumluluğunu üstlenecektir. Literatür incelendiğinde ise; Zihinsel süreçlerini kullanan birey akademik anlamda başarıyı yakalar. Çünkü elde ettiği bilginin her basamağı yine kendisi tarafından oluşturulmuştur (Akpınar, 2003).

Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile işlenen derslerin diğer klasik yöntemle işlenen derslere oranla öğrenci başarısını yükselttiği görülmüştür. Geleneksel öğretim yaklaşımlarına kıyasla öğrenci merkezli öğretim olan yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği lehine anlamlı fark olduğu araştırma sonucuna yansımıştır (Çelik, 2011).

2.2.4. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ve Beden Eğitimi

Beden eğitimi dersi, hafta boyunca sınıflarda oturup ders işleyen öğrencide biriken enerjinin olumlu yönde kullanılıp atılması için bir fırsattır. Öğrencinin sağlıklı bir şekilde hayatına devam edebilmesi, çevresiyle etkileşim kurabilmesi, saygı ve sevginin öz değerlerimiz açısından bireyde yer etmesi açısından önem arz etmektedir. Öğrencinin eğitim öğretim sürecine en aktif katıldığı ders olarak beden eğitimi dersi düşünüldüğü zaman çocuğun kendini ifade edebilmesi, ekip işi olan takım oyunlarında bütünü bir parçasını oluşturması kendisine olan güvenin artmasını sağlamaktadır. Öğrencinin kendini değerli görmesi, kendine güvenmesi, başarabilirim duygusunun yerleşmesi ve denemekten vazgeçmemesi için dersin işleniş çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılabilir. Bu yöntem ve teknikler içerisinde öğrencinin sürece dahil olmasını ve bilişsel alanlarını kullanabilmesine daha çok yarayacak olan yöntem ise yönlendirilmiş buluştur (Demirhan, 2006).

Beden eğitimi dersinde kullanılacak yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğine beden eğitimi öğretmeninin uygulama açısından kendini geliştirmiş olması gerekmektedir. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğinin uygulama esnasında kurallarına dikkat edilmesi, yöntemden sonuç alınabilmesi için önemlidir. Hazır-bulunmuşluk ve merak uyandırma dersin başında olmalı ki öğrenci öğrenme işine zihinsel süreçlerinin hepsini kullanarak katılabilir. Uygulama yönü belirli bir sıraya göre seyretmezse

yönlendirilmiş buluş tekniğinden başka bir tekniğe kayılabilir. Bu da uygulamada aksaklıklara neden olacaktır (Fidan, 2012).

Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yönlendirilmiş buluş yöntemi, öğretmenin süreci kontrolü altında tutması açısından önemlidir. Bruner'e göre öğrenme işi düşünmeyle başlar ve her öğrenmede doğal olarak düşünme işi yani zihinsel bir işleyiş vardır. Beden eğitimi öğretmenin öğrencisini düşünmeye sevk etmesi hem zihinsel becerilerin hem de psiko-motor becerilerin gelişimine katkı sağlar. Beden eğitimi dersinin yönlendirilmiş buluş yöntemi ile harmanlanması öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi ve düşünmeyi düşünmesine yardımcı olur. Spor yapan bireylerin kendine olan özgüveni ve kendisini ifade etmesindeki başarısı yönlendirilmiş buluş ile birleşince ortaya öğretimsel açıdan yeni bir sentez kazandırabilir (Kazancı, 1989).

Eğitim uzmanları tarafından ortaya atılan genel kanı; öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve bu sayede zihinsel süreçlerini kullanmasıdır. Bunun beden eğitimi dersi açısından önemi ise yönlendirilmiş buluş yöntemi kullanarak dersi ilginç hale getirmek, öğrencinin zihinsel becerilerini ve dersin muhtevasına uygun olan psiko-motor becerilerini geliştirmektir (Özer, 2005).

2.3. Beden Eğitimi Öğretim Modelleri

2.3.1. Spor Eğitimi Modeli

Bu eğitim modelinin ortaya çıkmasının nedenleri; Öğrencilerin ders esnasında sürekli olarak grup değiştirmesi ve her seferinde farklı bir gruba uyum sağlama problemi, beceri olarak öne çıkan öğrencilerin haricinde diğer öğrencilerin geri planda kalması, birkaç öğretmeni hariç başka bir öğretimin yapılamaması, vb. olarak gösterilebilir. Bu modeli 1980'lerin başlarında "Daryl Siedentop" geliştirmiştir. Daryl Siedentop, okul dışı çalışmalardan yola çıkarak bu sistemi geliştirmiştir. Çünkü okul dışında yapılan çalışmalarda (okul takımları, grup çalışmaları, vb.) öğrencilerin daha istekli ve arzulu olduklarını görmüştür. Bu çalışmalarda öğrenciler heyecanlı ve atılgan olma eğilimindedir. Bunun nedeni ise gruba aitlik, grubun ve kendisinin başarısı, yapabilirim duygusunun yerleşmesiyle birlikte gelişen olumlu benlik algısı ve kendine güvendir. Bununla beraber kazanma arzusunun verdiği heyecan ile fair-play'in terk edilmesi, rakibe saygının azalması ya da hiç gösterilmemesi ve öğrencilerin

antrenmanlarda ve maçlarda öğreticinin verdiği görev dışında başka bir şey öğrenmemesi modelin olumsuzlukları arasında gösterilebilir (İnce ve diğerleri, 2010).

Modelin Temel Özellikleri

-Sezonlar: Sporcunun belirli bir yeteneği kazanması için harcadığı zaman dilimidir. Bu zaman dilimi öğrenciye yeterli yeteneği kazandıracak uzunlukta olması açısından önemlidir (Güçlü, 1996).

-Takım Üyeliği: Bir takıma üye olmak öğrenci açısından oldukça önemlidir ve kendini değerli hissetmesini sağlar. Belirli bir hedefe yönelme ve grup başarısı için mücadele etme, öğrenmenin kalitesinin artıracak aynı zamanda da kendini yönetebilme becerisi kazandıracaktır. Öğrenci burada görevler alacak ve sorumluluk alma bilinci ile kendini geliştirecektir. Böylece takım üyelerinin bir problemin üstesinden gelmesi kolaylaşacaktır (Zehir ve Özşahin, 2008).

-Resmi Müsabakalar: Sezonu kapsayan tüm hazırlıklar resmi müsabakalar içindir. Resmi müsabakalarda öğrenci, yapmış olduğu hazırlığın karşılığını aldığı sahnedir. Resmi müsabaka kuraları sene başında çekilir ve belirli tarihleri kapsar. Öğrenci de bu müsabakalarda yeteneğini gösterme şansı elde eder (M.E.B., 2009).

-Sonuç Etkinliği: Bu etkinlikler eğlenceli ve ilgi çekici olmalıdır. Bir sene boyunca verilen mücadelenin karşılığında kazanılan yetilerin sergilendiği bir arena olarak görülmelidir. Öğrencilerin resmi müsabakalarda aldıkları sonuçlar ve verdikleri mücadeleler için takdir toplamayacağı faaliyetler olarak görülür (İnce ve diğerleri, 2010).

-Kayıt Tutma: Burada öğrencilerin bir sezon boyunca yer aldıkları resmi müsabakalardaki istatistiki verilerin tutulması gerekir. Örneğin voleybolda bir öğrencinin kaç kez sayı kazandığı, kaç kez blok yaptığı, kaç kez smaç vurduğu ve kaç kez servis çizgisine geldiği kayıt altına alınır. Sonrasında bu değerlendirilir. Bunlardan sorumlu olan ise istatistiki bilgilerin tutulması görevi verilen öğrencilerdir (www.e-sehir.com).

-Festival: Spor eğitimindeki etkinlikler birer eğlence aracı olarak görülmelidir. Takımlara isimler bulmak, en başarılı öğrenciyi veya takımı seçmek, turnuvanın enlerini belirlemek ve bunu tüm okulla paylaşmak öğrencinin motivasyonunu yükseltecek olan etmenlerdir. Bu tür faaliyetler okul şenlikleri gibi düşünülmeli ve böyle organize edilmelidir (Yıldırım, 1996).

2.3.2. Taktiksel Oyun Modeli

Bu modelde amaçlanan şey; öğrencinin oyun içerisinde strateji geliştirmesi ve bu sayede kendi gelişimine katkı sunmasıdır. Bu modelin eğitimdeki kilit noktası, taktik anlamında öğrencinin oyunları anlaması ve kararlar verebilmesi-planlaması iyi yapılmış oyunlar ile oyun anlayışlarını geliştirmeleridir. Öğretmenin ya da antrenörün verdiği taktiğin oyun içerisinde öğrenci tarafından uygulanması ve değişkenleri hesaplayarak yeni stratejiler üretmesi beklenir. Açıklamadan anlaşılacağı gibi bu model öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bazı araştırmacılar konu merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşımlarının bileşenlerinin bir araya gelmesiyle oluştuğundan bahseder.

Modelin özellikleri;

- Oyun içerisindeki taktiğin öğrenciye söylenmesi,
- Söylenen taktiğin uyarlanıp uygulanmasına elverişli bir oyun seçilerek öğrencinin bu oyunu oynamasına cesaretlendirilmesi,
- Öğrencilerin içerik ile ilgili özel sorulara cevap verebilecekleri sorular eşliğinde yönlendirilmeleri (Koca ve diğerleri, 2010).

Taktiksel oyun modelinin Oyun Basamakları

1-) Oyun: Oyuna başlama evresi burasıdır. Bu basamakta öğrencinin gelişim seviyesine uygun oyunlar tasarlanmalıdır. Oyunun çocuklar için bir yaşam felsefesi olduğu gerçeğini unutmamak gerekir. Yetişkin insanlar boş kalan zamanlarında oyunlar oynarken çocuklar her gün oyun oynarlar (Aksoy ve Çiftçi, 2014).

2-) Oyun Duyusu: Öğrencilerin oyuna dair ölçü ve kuralları anlamaya çalıştıkları evredir. Çocuk burada oyunu tanır, oynayacağı atmosfere uyum sağlar (Pilten ve Pilten, 2013).

3-) Taktiksel farkındalık: Öğrencinin oynadığı oyunu kurallarına uygun şekilde oynarken oyunu kazanmaya yönelik hareketlerde bulunması şeklinde tanımlanır. Örneğin; futbol oynarken takımı atağa kaldırmak için ters top yapmak ya da boş alan oluşturmak vb. (Mollaoğulları ve Şentürk, 2013).

4-) Doğru Karar Verme: Öğrencilerin oyunu kazanmaları (istek) için oyun esnasında uygun stratejiye karar vermeleri gerekir. Basketbolda oyuncunun üçlük atması mı gerek yoksa içerdeki bir arkadaşına asist mi yapması gerek ya da oyunun diğer

yönlerini okuyup turnikeye girerek sayı yapması mı gerek? Tüm bu bileşenleri değerlendirip doğru karar vermesi öğrencinin öğretmeninden alacağı taktikleri uygulama becerisine dayalıdır (Sağır, 2006).

5-) Beceri Uygulaması: Oynanacak oyuna dair hareket ve becerilerin nasıl sergilenmesi gerektiğine odaklanılmalıdır (Gönüllü ve diğerleri, 2018).

6-) Performans: Oyunun sonucuna etki edecek davranışa performans denir. Başka bir deyişle; öğrencinin (oyuncunun) müsabaka esnasında sergilediği her hareket bir performanstır (Kahraman ve diğerleri, 2010).

2.3.3. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli

Bu modelde sorumluluk alma üzerine değerler eğitimi vermek esastır. Beden eğitimi dersinde öğrenci hem kendi haklarını hem de rakip olan öğrencinin haklarını bilip saygı göstermek zorundadır. Sorumluluk almanın ilk hali;

- Diğer insanların sahip olduğu haklara ve duygularına saygı duymak,
- Bir iş için gerekli çabanın gösterilmesi,
- Kendi kendini kontrol edebilme,
- İnsanları görmezden gelmemek ve onlara ihtiyaç duydukları yardımı sağlamak olarak karşımıza çıkmaktadır (Kirazcı ve diğerleri, 2010).

Bu modelde dört tema vardır ki bu temalar sadece beden eğitimi dersi için değil tüm dersler için olmalıdır (www.prezi.com).

1-) Bütünleşme: Bu temanın amacı dersler ve fiziki etkinlikler arasında bir bütün oluşturmak (bağ kurmak)'tır. Öğrencilerin hem zihinsel hem bedensel hem de psikolojik olarak gelişimleri sağlanmalıdır. Çocukların sorumluluk almaları fiziksel etkinlikler ile desteklenmeli ve reel hayata uygulamaları sağlanmalıdır (Aksoy ve Gürsel, 2017).

2-) Transfer: Çocukların yaşantıları sadece beden eğitimi ya da diğer dersler işlenirken değil bu derslerden çıktıktan sonra da devam eder. Çocukların derste öğrendiklerini gerçek hayata uyarlamaları sağlanmalıdır. Mesela evde yapacağı bir davranış için; "Öğretmenin bunu şu şekilde yapmanı isterdi." Şeklinde bilinç evrelerinin çalışmasına yardım edilebilir. Bu sayede öğrenilenler sadece okulda değil günlük hayatta da kullanılır (Kaya, 2006).

3-) Yetkileri Devretmek: Öğretmenin kademeli olarak öğrenciye ders içerisinde sorumluluk vermesi şeklinde düşünülebilir. Tamamen verilen sorumluluklar bir takım

sorunlara neden olabilir. Bunların en başında da dersin ana temasından uzaklaşması gösterilebilir. Burada amaç; Öğrencinin ahlâki değerler ışığında sorumluluk almasını sağlamaktır. Her öğrenciye bu fırsatlar sunulmalıdır. Gerek sınıf gerekse grup faaliyetleri şeklinde çocuğa yüklenen sorumluluk genele yayılacak ve sosyal bir bütünü oluşturacaktır. Yetki devri şu şekilde gerçekleşebilir;

- Öğrenciler kendi aralarında yaptıkları toplantıda fikirlerini söyler ve paylaşır,
- Çocuklar düzenlenen bir etkinlik esnasında kararlar alır,
- Çocuklar kendi aralarında arkadaşlarında yardım alarak öğrenme işini yapar (Akran Öğretimi).
- Çocuklar yaş kategorisi olarak kendilerinden daha küçük olan öğrencilere öğretim yaparlar (Kirazcı ve diğerleri, 2010).

4-) Öğretmen-Öğrenci İlişkisi: İyi bir öğretmen hatalarının farkında olan ve bunları kabullenip düzeltmeye çalışan öğretmendir. Çocuklara bir şeyler öğreteceği gibi çocuklardan öğreneceği şeylerin de olduğunu bilincindedir. Her birey özeldir. Öğrenci saygın bir grubun üyesi olmak isteyeceği gibi söyleyeceği şeylerin dinlenmesini ve saygı duyulması ister. Kısaca o bir bireydir ve o şekilde karşılık bulmayı diler. Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak ders programları öğretmenler tarafından yapılır ve derste işlenir. Öğretmen, öğrencisine gerekli fırsatı sunmalı ve öğrencisinin gelişimi için çaba göstermelidir (Erden ve diğerleri, 2014).

2. 4. Geleneksel Öğretim Yaklaşımları

2. 4. 1. Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri

Öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesine olanak sağlayan derslerin başında beden eğitimi ve spor gelir. Çocuğun gelişimi öğretmenin derste uyguladığı yöntemlere hakimiyeti ile de ilintilidir. Bu yöntemler;

2. 4. 1. 1. Komut Yöntemi

Geleneksel öğretim modellerine uygun olan bu yöntemde öğrenci, öğretmenden gelecek olan direktiflere göre hareket eder. Merkezde öğretmen vardır ve öğretmen bilgileri aktaran konumdadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin vereceği direktifleri

uygulamaya koymaya çalışır. Geri dönütleri bireysel ya da grup olarak öğretmen sağlar. Bu yöntemde öğretmen, tüm öğrencilerin rahat bir şekilde görüp duyabileceği bir konumda dersi anlatmalıdır. Buna en uygun düzen ise U düzenidir. Komut yönteminde öğretmenin verdiği direktifleri öğrenci uygulamaya koyar. Anında dönüt ve düzeltme yapılır (Temiz, 2017).

Öğretmen bu yöntemi kullanırken öğrencinin özelliklerine (yaş, ilgi, istek, genel uyarılmışlık) dikkat etmelidir. (Ünlü ve Aydos, 2007).

Komut yönteminde öğretmen sade ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır. Beden eğitimi dersinde öğretmen sözlü olarak ya da düdük yardımıyla komutlar verebilir. Örneğin bir yarışma başlayacağı zaman öğretmen düdük çalarak başlama komutunu verir veya bir hareketin nasıl yapılacağını sözlü bir şekilde tarif edebilir. Komut yönteminin hazırlanması ve planlanması öğretmen tarafından yapılır, uygulanışı öğretmenin komutu ile öğrenci tarafından yapılır. Bu evrede görev dağılımı, zaman ve süre kullanımı öğretmen tarafından belirlenir. Dersin sonunda ise öğretmen, daha evvel belirlediği ölçütlerle doğrultusunda bireysel olarak ya da sınıfın tamamını değerlendirir (Demirhan ve diğerleri, 1999).

2. 4. 1. 2. Alıştırma Yöntemi

Daha evvel planlanmış bir becerinin öğrenciye antrenmanlar yoluyla yaptırılıp öğretilmesi şeklinde tanımlanabilir (Demirel, 1999).

Birçok eğitimci tarafından bu yöntem tercih edilmektedir. Eğitim hayatını bu yöntemle şekillendirmek isteyen öğretmen, öğrencilerinde var olan akademik başarıyı bu yöntemle bir üst noktaya taşıyabilir. Geleneksel öğretim yaklaşımına daha çok uyan yöntem, beden eğitimi tarafından oldukça fazla uygulanmaktadır. Öğretmenin aktardığı bilginin antrenmanlar ve alıştırma yoluyla beceri haline getirilmesi yöntemidir (Garn ve Byra, 2002).

Klasik görev dağılımının olduğu yöntemde öğrencilerin bir kısmı uygulama yaparken bir kısmı da aktivitelerin uygulanmasından sorumludur. Öğrenciler öğretmenlerinden alacağı direktiflerle de öğrenme sürecini şekillendirebilir. (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Konunun anlatılması, kuralların belirlenip uygulanması, grupların belirlenmesi öğretmen tarafından yapılırken, diğer karar verme süreçleri öğrenciye verilebilir. Ama öncesinde bu görev paylaşımı yapılmalı ki; öğrenci üzerine düşen sorumluluklardan

haberdar olsun. Örneğin futbolda kaleye beş (5) şut atılıp en az ikisinin gol olması bekleniyorsa;

-Kaleye atılacak olan şut sayısının ve gol olması istenen vuruşun öğretmen tarafından belirlenmesi gerekirken,

-Kaleye şut atma ve skor üretme işi öğrencinindir (Çöndü, 2004).

2. 4. 1. 3. Eşli Çalışma Yöntemi

Öğrencinin özgür bir biçimde öğrenmesine olanak sağlayan bu yöntem diğer öğretim yöntemlerine nazaran öğrenciye daha fazla sorumluluk vermektedir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olmasından dolayı ortamın hazırlanması görevi öğretmene verilirken uygulama noktası öğrencidedir. Burada da sorumluluk öğrenciye aittir (Ünlü ve Aydos, 2007).

Bu yüzden dönütler sağlama yine öğrencinin kendi elindedir. Öğreticinin kriterlerine uygun olarak eşleştiği arkadaşıyla gözlem yapar, sonuçlar çıkarır, değerlendirme yapar. Öğrenmeye ayrılan süre her zaman aynı standartta kalmayabilir. Bunun nedeni ise eşli çalışma yönteminin öğrenci merkezli bir öğretim modeli olmasıdır (Munusturlar ve diğerleri, 2014).

Öğrencilerden birisi öğretmenin verdiği görevler doğrultusunda üzerine düşenleri yaparken diğeri onu gözlemler. Bu yöntemde görev dağılımı vardır, çünkü eşlerin görevleri birbirinden farklıdır. Öğrenci hem uygulayıcı hem de değerlendirici rolündedir. Paylaşılan roller zaman aralıklarıyla değişebilir. Gözlem yapan öğrenci uygulama yapan eşine geri dönüşler yaparak sürecin doğruluğu hakkında bilgi verir. Öğrenci ile öğretmen arasında yüz yüze iletişim neredeyse yoktur. Bunun nedeni ise öğrenme işi yapılırken eşlerin birbirinin öğrenmelerinden sorumlu olmaları, dönüt ve değerlendirmenin eşler arasında yapılmasıdır (Temiz, 2017).

2. 4. 1. 4. Kendini Değerlendirme Yöntemi

Bu yöntemi savunan eğitimciler çocuğun öğrenmedeki özerkliğine ve sorumluluk alabilmesine dikkat çeker. Bu noktada çocuk kendini değerlendiren ve başkalarına ihtiyaç duymayan bir bireydir. Öğretmenin yapılması gerekenleri önceden planlaması ve uygulama esnasında sorumluluğu öğrenciye devretmesi yöntemidir (Uzunöz ve Aktepe, 2018).

Kendi öğrenmesini gerçekleştiren öğrenci süreç sonunda değerlendirmesini yine kendisi yapar. Bu sayede öğretmenin eksiklerini söylemesinden ziyade kendi eksiklerinin farkına varır. Öğrencinin değerlendirme aşamasında kendini analiz etmesi ve sonuca ulaşması öz değerlendirme açısından önemlidir. Fiziksel ve zihinsel açıdan öğrencinin gelişimini sağlayan bu yöntemde öğreticinin bazı görevleri vardır;

- Ders konularının hazırlanması,
- Programların açıklanıp gösterilmesi,
- Gözlemlenme yapıp yanlışları düzeltmesi,
- Önemli yerlerin altını çizerek öğrenciyi değerlendirir,
- Hareket sırasına karar verir,
- Hareket becerisinde problem gördüğü öğrenciye yardım eder,
- Muhtemel yardım etmesi gereken yerleri önceden kestirir ve bunu öğrencilerden bağımsız bir şekilde yapar (Çöndü, 2004).

2. 4. 1. 5. Katılım Yöntemi

Bu öğrenme stilinde öğrencinin yaparak ve yaşayarak sürece dahil olması bilişsel-duyusal alanlarını kullanması ve geliştirmesi açısından önemlidir. Problemlerin üstesinden gelmeyi öğrenen öğrenci, öğrenme işinde sorumluluk alacak, analiz yapma becerisine ulaşacaktır (Maden, 2013).

Bu stilde dikkate alınması gerekenler; çocuğun seviyesine uygun çalışmalar yaparak aktif olarak sürece katılımını sağlamak, kişisel farklılığını dikkate almak, çocuğun yeteneğine göre uygulamalara katılım düzeyini belirlemek, başarılı olabilmeleri için gerektiğinde bir alt seviyeye indirmek ve çocuğun güdülenmesini sağlamaktır (İlhan ve diğerleri, 2018).

Derse güdülenen öğrenci aktif olarak sürece dahil olmaya çalışacak ve okula karşı olumlu benlik algısı geliştirecektir. Öğretmenin üzerine düşen ise öğrenciyi aktif katılım sağlaması için cesaretlendirmek ve bunun için aktiviteler düzenleyerek öğrenciye görev ve sorumluluk vermektir (Sever ve diğerleri, 2014).

2. 4. 1. 6. Problem Çözme Yöntemi

Çocukların bilişsel düşünme yeteneğini kazanmasına yardımcı olur. Kazanılan bilgilerin işe yarayıp yaramadığının test edilmesi sağlanır. Bilgilerin kalıcılığı daha

uzun vadeli olur. Bilişsel ve duyuşsal öğrenmeyi sağladığı gibi çocukların sorumluluk alma becerisini de geliştirmektedir (Gelbal, 1991).

Problem çözme yöntemi, öğrencinin bilişsel yeteneklerini kullanarak var olan probleme en hızlı ve en etkili yolu buldurmayı amaçlar. Çocuk, kendisine mantıklı gelen çözümü seçer ve onu uygulamaya koyar. Hemen her yöntemde olduğu gibi problem çözme yönteminde de bazı ilkeler vardır.

Yöntemin Temel ilkeleri;

- Öğretim işine problem durumu ile başlangıç yapılır.
- Problem ile çocuğun yaşantısı arasında bağ oluşturulur.
- Problem dersler üzerine değil sadece başlık üzerine tutturulur.
- Çocuğa problem durumuna yön vermesi ve çözümleri tepeden tırnağa yönetmesi için tam sorumluluk verilir.
- Öğrenmelerin gerçekleşmesi için küçük kümeler oluşturmak kolaylık sağlar.
- Çocukların performans ve çözümleri için devamlı açıklamalar yapılır. Çocuklar problem durumlarında ürettikleri çözümleri uzun süreli belleğine atar ve başka benzer bir problem durumunda o çözüm yöntemini kullanır (Aksoy, 2003).

2. 4. 1. 7. Öğrencinin Başlatması Yöntemi

Eğitim ve öğretim faaliyetinde sorumluluk genel olarak öğretmene yüklenmiştir. Fakat geleneksel öğretim yaklaşımının terk edilip öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi ile sorumluluklar paylaşılmaya başlanmıştır. Öğrencinin başlatması yöntemi de bu sorumlulukların öğrenci ile paylaşılmasına olanak sağlayan bir yöntemdir. Bu sayede öğrenci otokontrol yetisini de kazanmaya başlayacaktır (Demirhan ve diğerleri, 2014).

Çocukların küçük kümelere ayrılması ile meydana gelen etkinliklerde, eleştirel düşünmesinin önünü açacak ve gelişim göstermesine imkân verecek öğretim yöntem ve teknikleri yer almaktadır. Tartışmalara odaklanması, çocukların disiplinleri yönetme yetisi, öğrenme ve rol oynama biçiminde belirtilmiştir. Buna bağlı olarak akademik açıdan tartışmalara katılmak, eleştirel düşünmesi açısından önem arz etmektedir. (Demirhan ve diğerleri, 1999)

Öğrenmedeki kalıcılık; Duyu organlarının öğrenme sürecine katılımının fazlalığıyla doğru orantılıdır. Beden eğitimi derslerine çocukların aktif olarak katılması,

etkinlikleri kendilerinin planlaması, kendilerini ölçecek ve sınavacak testlerin kullanılması da çocuğun verimliliğini artıracaktır (Çelenk, 2016).

2. 4. 1. 8. Kendine Öğretme Yöntemi

Çocuğun kendi öğrenmelerini sağlaması için sarf ettiği çabaya denir. Bunu da yaparken bir eğitim kurumundan ya da bir eğitmenen yardım almazlar. Öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda kendinde eksik gördüğü öğrenmelerini tamamlamak için başlattığı çalışma yöntemidir. Kendi istekleri doğrultusunda öğrenmeye çalışan birey kendi kendini güdüler, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmek için çaba gösterir ve asla pes etmez. Öğrenmelerinden kendisi sorumlu olduğu için öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi düşünme becerilerini geliştirir (Alkan ve Erdem, 2013).

Bu süreçte birey, bilişsel alanın; bilgi, kavrama, analiz, sentezleme ve değerlendirme basamaklarının hepsini kullanır. Bilgilere kendisi ulaşır ve anlamlandırır (kavrar). Eksik olan bilgilerini görür (analiz). Var olan bilgilerini kullanıp kendi öğrenmelerini oluşturur (Sentez). Öğrenme işi bittikten sonra “Eksiklerimin ne kadarını tamamlayabildim?” sorusuna cevap arar (değerlendirme) (Ulusoy ve Karakuş, 2018).

Kendine öğretme, bir başka tanımıyla öz yönetimli öğrenme; bireyde eleştirel düşünme yetilerini devreye sokar. Kişi kendini eleştirip değerlendirdiği için içsel güdülenme vardır. Yeni fikirle açık olma, öğrenmeye istekli olma, problemlerden kaçınmak yerine onların çözümü için analizler yapma, çözüm odaklı olma, kendini denetleme gibi kazanımlar kendine öğretme yönteminin özelliklerindedir. Bu öğrenme yönteminde içsel süreçler devreye girdiği için öğrenmedeki kalıcılık fazladır. Bu da doğrudan akademik başarıyı etkilemektedir (Tokyürek, 2001).

Kendine öğretme yönteminde öğrenci, kendisini huzurlu ve öğrenme süreçlerini aktif kullanmaya (hazırbulunuşluk) açık olmalıdır. Öğretim ortamını düzenlemeli ve dikkat dağınıklığına neden olacak materyalleri ortadan kaldırmalıdır. Kendine öğretme yöntemi aynı zaman bir beceridir ve okul öncesi döneminde bu becerinin kazanıldığı literatürde yer almaktadır (Küçükler ve Selvi, 2016).

Kendine öğretme yönteminin bireye kazandırdığı temel beceriler;

-Öz denetim -İçsel güdülenme -Eleştirel bakış açısı -Öğrenmede sorumluluk alabilme -Kendini değerlendirme -öğrenmeyi kendisinin başlatabilmesi -Zaman kontrolü -Başarma duygusu vb.

Bu yöntemde sorumluluk öğrencinin kendi omuzlarında olduğu için öğrenmeye ayrılan zaman öğrencinin kendi ihtiyaç duyduğu kadardır. Yöntemin birçok olumlu yönü olduğu kadar olumsuz yönleri de vardır. Örneğin; Zamanı etkili kullanamama, konuların içinde kaybolma, öğrenme işi gerçekleşmediği zaman kendine olan özgüvenin düşmesi gibi başlıklar çoğaltılabilir (Taşpınar, 2017).



3. YÖNTEM

3. 1. Amaç

Bu çalışmanın amacı; Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerine etkisinin incelenmesidir.

3. 2. Tasarım- Metotlar ve Prosedürler

Bu araştırmada, yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile işlenen beden eğitimi dersinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla ön test- son test-kalıcılık testi, deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 3: Araştırmada Kullanılacak Deneysel Desen

Gruplar	Ön-test	Deneysel İşlem	Son test-Kalıcılık test
Deney Grubu	T1	Beden Eğitimi dersi müfredatına uygun olarak “yönlendirilmiş buluş” yöntemi tekniği ile ders işleme süreci	T1
Kontrol Grubu	T1	Müfredata uygun olarak beden eğitimi ve spor dersinin ders işleme süreci	T1

T1: Bilişüstü Yeti Envanteri

3.3. Araştırma Grubu

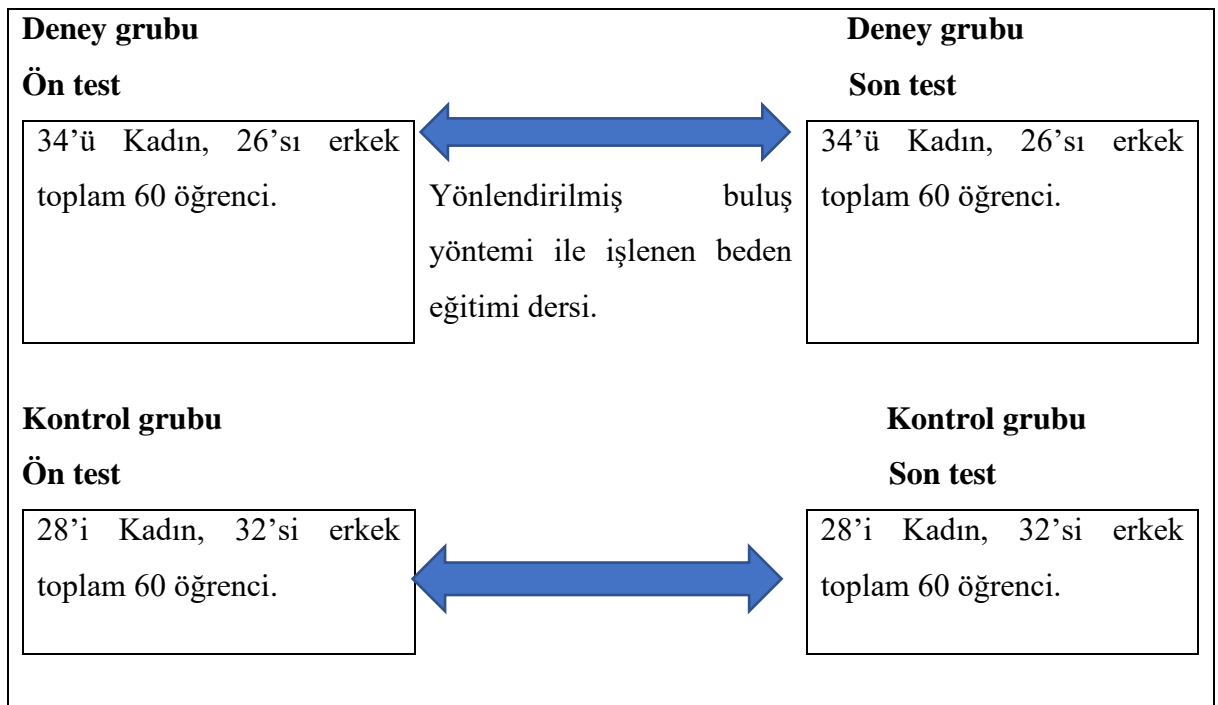
Araştırma grubunu; 2019-2020 Eğitim-öğretim yılında Ermenek Hasan Kalan Anadolu Lisesinde 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden 34'ü kadın 24'ü erkek (yaş) ort.) 15,8833+ 0,32373) olmak üzere toplamda 60 öğrenci, deney grubunu; Ermenek İMKB Anadolu lisesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 10. sınıfta öğrenim gören 28'i kadın, 32'si erkek (yaş) ort.) 15,9667 + 0,44973) olmak üzere toplamda 60 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

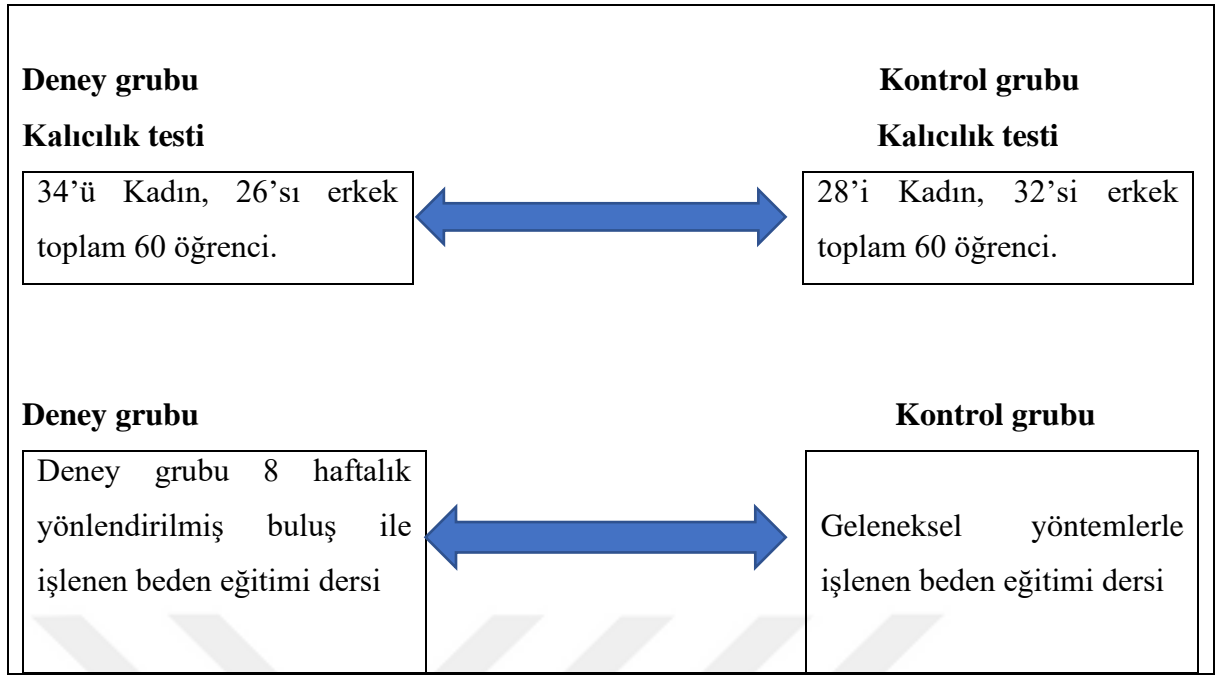
3.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile; Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersinin lisede öğrenim gören öğrencilerin bilişüstü becerilerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Yönlendirilmiş buluş yöntemi; öğrenmeye, bilişsel süreçleri aktif hale getirmeye, parçadan bütüne bir yol izleyip hedefe ulaşmaya yardımcı olacaktır. Bu yöntemde öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi, kendisinin zihinsel süreçleri hakkında bilgisinin olması ve öğrenmelerini kendisinin gerçekleştirmesi beklenir.

Tablo 4: Araştırmanın modeli





3. 5. Sayıtlar

1. Öğrenciler tarafından doldurulan ölçeklerin doğru ve samimi olarak cevapladığı düşünülmektedir.
2. Kullanılan “Bilişüstü Yeti Envanteri” ölçeğinin ölçme açısından yeterli olduğu kabul edilmektedir.

3. 6. Çalışmanın Varsayımları ve Kısıtları

Varsayım, doğruluğu kabul edilmiş fikirleri temsil eden ifadelere denir.

Bu çalışma için hazırlanan Yönlendirilmiş buluş yöntemi öğrenme modeli ile uygulanan etkinliklerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilir.

- Lisede öğrenim gören çocukların, soruları doğru ve içten olarak yanıtladıkları kabul edilecektir.
- Sorulara verilecek yanıtların doğruyu yansıttığı kabul edilecektir.
- Araştırmanın grubunu oluşturan lise öğrencilerinin araştırmaya gönüllü katıldıkları ve anket sorularına objektif yanıt verdikleri varsayılacaktır.

Çalışmamızın kısıtları ise şu şekildedir;

- 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Ermenek Hasan Kalan Anadolu Lisesinde öğrenim gören 10. Sınıf öğrencileri ile,
- Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile işlenen beden eğitimi dersi etkinlik programı ile,

— Çalışma sekiz hafta ile sınırlandırılacaktır.

3.7. Araştırmanın Hipotezi

- Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği öğretim modeli anlayışının Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu son test lehine anlamlı bir farklılık olacağı öngörülmektedir.
- Yönlendirilmiş buluş yöntemi öğrenme modelinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerine etkisinin olacağı düşünülmektedir.

3.8. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Yöntemi

3.8.1. Bilişüstü Yeti Envanteri

İlk aşamada ön test olarak Sperling ve diğerleri, (2002)'nin geliştirdiği, Aydın ve Ubuz (2010)'un Türkçeye uyarladığı 'Bilişüstü yeti envanteri' kullanılmıştır. İkinci aşama olarak Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile beden eğitimi derslerinin işleniş 8 hafta süreyle devam etmiştir. Daha sonra tekrar son test olarak Aydın ve Ubuz (2010)'un Türkçeye uyarladıkları 'Bilişüstü yeti envanteri' kullanılmıştır. Bu envanter toplamda 17 maddeden oluşmakla beraber güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5: Bilişüstü Yeti Envanterinin Boyutları

Boyutlar	Maddeler	Madde sayısı
Bilişin bilgisi	6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17	9
Bilişin düzenlenmesi	1, 2, 3, 4, 5, 11, 12, 13	8
Toplam		17

Yeti envanterindeki maddelerin derecelendirilmesi beşli likert tipinde formunda; Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4), Her zaman (5) şeklindedir (Aydın ve Behiye, 2010).

3. 8. 2. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmamız deneysel çalışma şeklinde yapılmış olup; Ön test uygulandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırma süremiz sekiz haftadan oluşmuş olup, işlenen konular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: İşlenen konuların haftalara göre dağılımı

Haftalar	Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen konular;
1. Hafta	Voleybolda dizilişleri öğreniyorum.
2. Hafta	Voleybolda hücum yapıyorum.
3. Hafta	“Voleybolda savunma yapıyorum.”
4. Hafta	“Voleybolda smaç ve blok yapıyorum.”
5. Hafta	“Basketbolda top sürüyorum.”
6. Hafta	“Basketbolda şut atıyorum.”
7. Hafta	“Basketbolda ribaund alıyorum ve topu saklıyorum.”
8. Hafta	“Basketbolda paslaşma tekniklerini uyguluyorum.”

Sekizinci haftadan sonra deney- kontrol gruplarına son test ve kalıcılık testi yapılmıştır.

3. 9. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözüm ve yorumlanmasında; verilerin normal dağılıma uygunluğu One Sample Kolmogrov-Simirnov Testi ile test edilmiş ve daha sonra bu verilere göre ilişkili örneklem için Independent samples t Test-Paired Samples Testi ve Frekans analizi yapılarak $P < 0,05$ alınmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmıştır.

3. 10. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği Uygulaması Esnasında Öğrencilerde Görülen Avantajlı Durumlar

- Öğrencilerin derse hazırlıklı geldikleri,
- Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile ders işlemeye alıştıkları,
- Bilişsel süreç ve bilişüstü beceri kavramlarına dair araştırma yaparak derse geldikleri,
- Sorulan soruların bir ipucu olduğunu kavradıkları,
- Bireysel ve grup olarak aynı hedef için mücadele etmeye istekli oldukları,
- Öğrenmelerinden kendisinin sorumlu olduğunu bilmeleri,
- Araştırma yapma yetisini geliştirdikleri,
- Yapmış olduğu her etkinliğin bir amaca hizmet ettiğini bildikleri,
- Amaç için durağan değil aktif bir rol almasının önemini kavradığı,
- Kendi öğrenmesini oluşturması için nasıl bir yol izlemesi gerektiğinin farkında olduğu,
- Öğrenmeye ayrılan zamanın önemli olduğunu fark ettikleri,
- Kendini yönetme becerilerinin geliştiği,
- Öğretmenden bağımsız olarak öğrenme süreçlerini tasarlayabileceğinin farkına varmaları,
- Öğrenme üzerine kendilerinin de işe yarar şeyler üretebildiğini kavradıkları,
- Hedef için tek doğrunun olmadığını, herkesin kendisine göre öğrenme şekli olduğunu kavradıkları,
- Analiz yapma becerilerinin geliştiği,
- Kendisinin de ortaya bir beceri sunabileceği gerçeğini kavradığını gördüğü, şeklinde sıralanabilir.

Dezavantajlı Durumlar

- Derse karşı ilgisiz olan öğrencilerin “yönlendirilmiş buluş yöntemi” ile ders işlenmesini fırsat bilerek kendilerini dersten soyutladıkları,
- Sorulan sorular ile bunalan öğrencilerin artık cevap vermeye istekli olmaması,
- Gruplu yapılan etkinliklerde iş yükünün sadece bir öğrenciye kalması,

- Derse karşı istekli olan öğrencilerin ön plana çıkıp diğer öğrencilerin geri planda kalması,
- Mantıklı verilen bir cevap etrafında diğer cevapların şekillenmesi,
- İşe yaramayacağı düşüncesi ile cevapların üstünkörü verilmesi,
- Tek bir doğru var düşüncesi ile hareket eden öğrencilerin cevap vermekten çekinmesi,
- Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği uygulanırken hedefe ulaşma noktasında uzayan ders ve buna bağlı olarak yetişmeyen zaman, dezavantajlı durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.



4. BULGULAR

Tablo 7: Deney Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Yaş Dağılımlarını Gösteren Frekans Sonuçları

	N	%
15 Yaş	7	11,7
16 Yaş	53	88,3

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin %11,7 si 15 yaşında, % 88,3'ü 16 yaşındadır.

Tablo 8: Deney Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımlarını Gösteren Frekans Sonuçları

	N	%
Kadın	34	56,7
Erkek	26	43,3

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin %56,7 si kadın, %43,3 ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 9: Deney Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Spor Yapıp Yapmama Dağılımlarını Gösteren Frekans Dağılımı Sonuçları

	N	%
Evet	43	71,7
Hayır	17	28,3

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin %71,7 si spor yaptıklarını, %28,3 ü ise spor yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 10: Deney Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumunu Gösteren Frekans Sonuçları

	N	%
İlkokul Mezunu	22	36,7
Ortaokul Mezunu	25	41,7
Lise Mezunu	12	20,0
Lisans Mezunu	1	1,7

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumları; %36,7 si ilkökul mezunu, %41,7 si ortaokul mezunu, %20,0 ı lise mezunu ve %1,7 si lisans mezunudur.

Tablo 11: Deney Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumunu Gösteren Frekans Sonuçları

	N	%
İlkokul Mezunu	16	26,7
Ortaokul Mezunu	22	36,7
Lise Mezunu	16	26,7
Lisans Mezunu	5	8,3
Lisansüstü Mezunu	1	1,7

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumları; %26,7 si ilkökul mezunu, %36,7 si ortaokul mezunu, %26,7 si lise mezunu, %8,3 ü lisans mezunu ve %1,7 si lisansüstü mezunudur.

Tablo 12: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Yaş Dağılımlarını Gösteren Frekans Sonuçları

	N	%
15 Yaş	7	11,7
16 Yaş	48	80,0
17 Yaş	5	8,3

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan lise öğrencilerinin %11,7 si 15 yaşında, %80,0'ı 16 yaşında, %8,3'ü 17 yaşındadır.

Tablo 13: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımlarını Gösteren Frekans Sonuçları

	N	%
Kadın	28	46,7
Erkek	32	53,3

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan lise öğrencilerinin %46,7'si kadın, %53,3 ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 14: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Spor Yapıp Yapmama Dağılımlarını Gösteren Frekans Dağılımı Sonuçları

	N	%
Evet	37	61,7
Hayır	23	38,3

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan lise öğrencilerinin %61,7'si spor yaptıklarını, %38,3'ü ise spor yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 15: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumunu Gösteren Frekans Sonuçları

	N	%
İlkokul Mezunu	33	55,0
Ortaokul Mezunu	19	31,7
Lise Mezunu	8	13,3

Tablo 12 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumları; %55,0'ı ilkokul mezunu, %31,7 si ortaokul mezunu, %13,3'ü lise mezunudur.

Tablo 16: Kontrol Grubunda Yer Alan Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumunu Gösteren Frekans Sonuçları

	N	%
İlkokul Mezunu	19	31,7
Ortaokul Mezunu	22	36,7
Lise Mezunu	16	26,7
Lisans Mezunu	3	5,0

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumları; %31,7 si ilkokul mezunu, %36,7 si ortaokul mezunu, %26,7 si lise mezunu, %5,0'ı lisans mezunudur.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Ön Test Independent Samples t Testi Sonuçları

	Ort	N	Ss	t	p
Deney Grubu Bilişin Bilgisi Ön	31,7000	60	5,94124	1,799	0,075
Kontrol Grubu Bilişin Bilgisi Ön	29,7167	60	6,13711		

Deney Grubu Bilişin Düzenlenmesi Ön	33,0500	60	4,39347	2,682	0,008
Kontrol Grubu Bilişin Düzenlenmesi Ön	30,7500	60	4,98345		
Deney Grubu Bilişsel Toplam Ön	64,7500	60	9,29666	2,422	0,017
Kontrol Gurubu Bilişsel Toplam Ön	60,4667	60	10,06330		

Tablo 17 incelendiğinde: Deney ve kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren ön test Independent samples t testi sonuçları;

Deney ve kontrol grubuna göre; lise öğrencilerinin bilişim bilgisi alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t: 1,799 p: >0,075).

Deney ve kontrol grubuna göre; lise öğrencilerinin bilişin düzenlenmesi alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 2,682 p: <0,008). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 33.0500 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi 30.7500 dir.

Deney ve kontrol grubuna göre; lise öğrencilerinin bilişsel toplam alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 2,422 p: <0,017). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 64.7500 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi 60.4667 dir.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Son Test Independent Samples t Testi Sonuçları

	Ort	N	Ss	t	p
Deney Grubu Bilişin Bilgisi Son	33,4167	60	6,45005	2,970	0,004
Kontrol Grubu Bilişin Bilgisi Son	29,8167	60	6,82093		
Deney Grubu Bilişin Düzenlenmesi Son	33,5833	60	,48438	5,584	0,000
Kontrol Grubu Bilişin Düzenlenmesi Son	28,0333	60	,86781		
Deney Grubu Bilişsel Toplam Son	67,0000	60	9,27362	4,475	0,000
Kontrol Gurubu Bilişsel Toplam Son	57,8500	60	12,84038		

Tablo 18 incelendiğinde: Deney ve kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren son test Independent samples t testi sonuçları;

Deney ve kontrol grubuna göre; lise öğrencilerinin bilişin bilgisi alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 2.970 p: <0,004). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 33.4167 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi 29.8167 dir.

Deney ve kontrol grubuna göre; lise öğrencilerinin bilişin düzenlenmesi alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 5,584 p: <0,000). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 33.5833 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi 28.0333 tür.

Deney ve kontrol grubuna göre; lise öğrencilerinin bilişsel toplam alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 4,475 p: <0,000). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 67. 0000 ike kontrol grubu bilişin düzenlenmesi 57.8500 dır.

Tablo 19: Deney Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Ön Test Son Test Sonuçlarını Gösteren Paired Samples t Testi Sonuçları

	Ort	N	Ss	t	p
Bilişin Bilgisi Ön	31,7000	60	5,94124	-2,081	0,42
Bilişin Bilgisi Son	33, 4167	60	6,45005		
Bilişin Düzenlenmesi Ön	33,0500	60	4,39347	-,904	0,369
Bilişin Düzenlenmesi Son	33,5833	60	3,75202		
Bilişsel Toplam Ön	64,7500	60	9,29666	-1,734	0,088
Bilişsel Toplam Son	67,0000	60	9,27362		

Tablo 19 incelendiğinde Deney grubuna göre lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren ön test son test sonuçlarını gösteren Paired Samples t testi sonuçları;

Deney grubuna göre bilişin bilgisi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (t: -2,081 p: >0,42).

Deney grubuna göre bilişin düzenlenmesi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t: -,904 p:> 0,369).

Deney grubuna göre ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t: -1,734 p: >0,088).

Tablo 20: Kontrol Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Ön Test Son Test Sonuçlarını Gösteren Paired Samples t Testi Sonuçları

	Ort	N	Ss	t	p
Bilişin Bilgisi Ön	29,7167	60	6,13711	-,101	0,920
Bilişin Bilgisi Son	29,8167	60	6,82093		
Bilişin Düzenlenmesi Ön	30,7500	60	4,98345	3,000	0,004
Bilişin Düzenlenmesi Son	28,0333	60	6,72200		
Bilişsel Toplam Ön	60,4667	60	10,06330	1,510	0,136
Bilişsel Toplam Son	57,8500	60	12,84038		

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren ön test son test sonuçlarını gösteren Paired Samples t testi sonuçları;

Kontrol grubuna göre bilişin bilgisi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t: -,101 p: >0,920).

Kontrol grubuna göre bilişin düzenlenmesi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 3,000 p: <0,004). Bu farklılık sonucunda bilişin düzenlenmesi ön test ort. 30,7500 iken son test ort. 28,0333 tür.

Kontrol grubuna göre ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t: 1,510 p: >0,136).

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubuna Göre Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerini Gösteren Kalıcılık Test Sonuçlarını Gösteren Independent Samples t Testi Sonuçları

	Ort	N	Ss	t	p
Deney Bilişin Bilgisi Kalıcılık	33,3167	60	6,45320	4,118	0,000
Kontrol Bilişin Bilgisi kalıcılık	29,8833	60	7,27916		
Deney Bilişin Düzenlenmesi Kalıcılık	33,3333	60	4,05332	2,734	0,007
Kontrol Bilişin Düzenlenmesi Kalıcılık	27,9833	60	6,88770		
Deney Bilişsel Toplam Kalıcılık	66,6500	60	9,48652	5,185	0,000
Kontrol Bilişsel Toplam Kalıcılık	57,8667	60	13,52520		

Tablo 21 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına göre lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren ön test son test sonuçlarını gösteren Independent samples t testi sonuçları;

Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bilişin bilgisisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 4,118 p:<0,000). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin bilgisisi kalıcı test ort. 33,3167 iken, kontrol grubu bilişin bilgisisi kalıcılık testi ort. 29,8833' tür.

Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bilişin düzenlenmesi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 2,734 p: <0,007). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 33,3333 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi ort. 27,9833'tür.

Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu bilişsel toplam kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 5,185 p: <0,000). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişsel toplam kalıcı test ort. 66,6500 iken kontrol grubu bilişsel toplam kalıcılık testi ort. 57,8667'dir.

4.1. Haftalara Göre Öğrencilere Yöneltilen Sorular ve Öğrencilerin Cevaplarını Gösteren Tablolar

Tablo 22: 1. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Voleybolda dizilişleri Öğrenir.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar

<p>Soru:</p> <p>Voleybol oynamak için oyuncular sahada nasıl pozisyon alır?</p> <p>Öğrenci Cevapları:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nasıl ki bir öğretmen dersi kuralına göre anlatıyor, ya da dünya belirli bir kurala göre dönüyorsa voleybolda da dizilişler belirli bir kurala göre olmalıdır. - Sahaya çıkan oyuncular aldıkları pozisyona göre üzerine düşen neyse onun yapmalı ve başka alana müdahale etmemelidir. - Oyuncular V şeklinde pozisyon alırsa oyun esnasında paslaşma daha kolay olur. - Oyuncular U düzeninde pozisyon alırlarsa pasör daha geniş alan bulur ve smaçöre daha iyi pozisyon hazırlar. - Oyuncular nerde daha iyi oynuyorsa sürekli orada oynamalı ve yer değiştirmemelidir. - Dokuz metre olan voleybol oynama sahası içinde 3 kişi önde hücum oyuncusu, 3 kişi arkada savunma oyuncusu pozisyonunda olmalıdır.

<p>Soru:</p> <p>Takım sayı kazandıktan sonra nasıl bir pozisyon almalıdır?</p> <p>Öğrenci Cevapları:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Karmaşık bir şey yaşamamak için herkes oyuna nerde devam etmek istiyorsa orda devam etmelidir. - Nasıl ki dünya güneşin etrafında dönüyorsa takım da sahada belirli bir düzen dahilinde sayı kazandıktan sonra dönmelidir. - Takım saat yönünde dönmelidir. Çünkü her şey zamana göre ayarlıdır.

Soru:

Sahada yerleşim düzeni alan oyuncular numaralandırılırsa 1 numaralı oyuncu kim olmalıdır?

Öğrenci Cevapları:

- Oyunu başlatan oyuncu servis kullanan oyuncu olduğu için 1 numara onun olmalı.
- Nasıl ki arabayı çalıştıran şey kontak anahtarı ise oyunu başlatan oyuncu da servis atan kişidir. Bu yüzden 1 numarada servis atan oyuncu olmalıdır.
- Sayı saymaya başlarken bile 1 diye başlarız. O yüzden başlangıç pozisyonunda olan oyuncu, yani servis atan kişi 1 numarada olmalıdır.

Soru:

Voleybolda farklı bir diziliş olabilir mi?

Öğrenci Cevapları:

- Olamaz. Çünkü alan dar. Olması gereken neyse oyuncular zaten alışlagelmiş pozisyonları alıyorlar.

Tablo 23: 2. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Voleybolda hücum yapar.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar

Soru:

Voleybolda sayı alabilmek için ne yapmamız lazım?

Öğrenci Cevapları:

- Takımın topu karşıya göndermesi gerekli.
- Boş gördüğümüz alana topu atmalıyız.
- Smaç vurup rakibin topu karşılayamamasını sağlamalıyız.

Soru:

Futbolda gol atmak için ne yapmamız gerekiyorsa voleybolda da benzerini yapmamız gerek. Şimdi iyi düşünün ve voleybolda sayı alabilmek için yapmamız gereken şeyi söyleyin.

Öğrenci Cevapları:

- Futbolda gol atabilmek için topu rakip sahaya taşımam gerekiyorsa voleybolda da taşımam gerek. Bu yüzden atak yapılmalı. -Hücum yapmam lâzım.

Soru:

Hücum yapabilmek için nasıl organize olmamız gerekli?

Öğrenci Cevapları:

- Takımın birbirini iyi tanması lazım her şeyden önce.
- Savunma oyuncularını ilk topa pasöre iyi buluşturmalı.
- Smaçör topa iyi çakmalı.

Soru:

Rakipten gelen topu ilk kiminle buluşturmalıyız?

Öğrenci Cevapları:

- Pasörle buluşturmalıyız. Çünkü smaçöre pozisyon ayarlayan kişi pasördür.

Soru:

Sayı alabilmek için yapmanız gerekenleri sıralayınız?

Öğrenci Cevapları:

- İyi servis kullanmamız gerekli.
- Paslaşma iyi olmalı.
- Blok yapmamız lazım.
- Sahte smaçörleri kullanıp rakibin savunma düzenini bozmamız lazım.

Tablo 24: 3. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Voleybolda savunma yapar.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar

<p>Soru:</p> <p>Voleybolda rakipten gelen topu karşılama olayına ne denir?</p> <p>Öğrenci Cevapları:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defans. - İleriye dönük hareket. - Top kesme. - Savunma yapma

<p>Soru:</p> <p>İlk savunma yapacak olan oyuncu grubu genelde hangi alandır? Neden?</p> <p>Öğrenci Cevapları:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arka alandır. Çünkü servis genelde arka alana düşüyor. - Arka alandaki orta oyuncu genelde ilk topu karşılayan oyuncudur. Çünkü oyunun merkezinde o vardır. - Arka üçlü genelde ilk savunmayı yapan oyunculardır. - Ön alandaki oyuncular, rakip takımın atağını kesmek için blok yapar. Çünkü rakibini durdurmak zorundalardır.

<p>Soru:</p> <p>Voleybolda savunma nasıl yapılır?</p> <p>Öğrenci Cevapları:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hücum yapmak da bir savunma çeşididir. - Blok yaparak. - Rakipten gelen servisi karşılamak için hafif dizleri kırıp vücudu savunmaya hazır tutarak. - Oyuncular arasında koordinasyonu üst seviyede tutarak.

Tablo 25: 4. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Voleybolda smaç ve blok yapar.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar

Soru:

Voleybolda ön alandaki oyuncuların takım içim önemi nedir?

Öğrenci Cevapları:

- Sayı kazanmak için takımın merkez oyuncularındırlar.

Soru:

Ön alandaki oyuncular pozisyona göre isimlendirilirse bu oyuncuların isimleri yani mevkileri nasıl adlandırılır?

Öğrenci Cevapları:

- Ortadaki oyuncu pasör, sağ ve sol file dibindeki oyuncular smaçör olarak isimlendirilir.

Soru:

Smaç ve blok nasıl yapılır?

Öğrenci Cevapları:

- Smaç; Pasörün hazırladığı pozisyona smaçör pozisyondaki oyuncunun sert bir şekilde rakip alana topu çakması demektir.

- Smaç; File dibindeki oyunculardan birinin pasörün kaldırdığı topa yükselip sert bir şekilde yere vurmasına (çakmasına) denir.

- Blok; Ön alanda bulunan pasör ve smaçörün rakipten gelen topu engellemeye yönelik hareketidir.

- Blok; Ön alandaki hücum oyuncularının rakipten gelen topa müdahale edip topun kendi sahasına düşmesini engelleme olayıdır.

Soru:

Arka alandaki bir oyuncu smaç vurabilir mi?

Öğrenci Cevapları:

- Vurabilir evet.
- Üç metre çizgisinin arkasından vurup ön alana düşebilir ama ön alana gelip smaç vuramaz. Bu aynen basketbolda üçlük çizgisinin dışından atıp yapıp ceza alanına düşmek gibidir.

Tablo 26: 5. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Basketbolda top sürer.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar

Soru:

Tek başına bir potadan diğer potaya elinde basketbol topu ile nasıl gidersin?

Öğrenci Cevapları:

- Topu sektirerek.
- Koşarak.
- Yürüyerek.

Ben buraya gelmek için arabayı ne yapıyorum? (İpucu)

Cevap: Haaaa top sürerek.

Soru:

Voleybol topu ile basketbolda olduğu gibi top sürebilir miyiz?

Öğrenci Cevapları:

- Daha küçük olduğu için süremeyiz.
- Hafif olduğu için süremeyiz.
- Çatalla çorba içilmez. Yani Süremeyiz.

Soru:

Basketbolda top sürerken kural hatası yapmamak için (steps) ne yapmam lazım?

Öğrenci Cevapları:

- Topu taşımamak lazım.
- Üç adımdan fazlasını topu yere vurmada n atmamak lazım.
- Kısacası steps yapmamak lazım.

Tablo 27: 6. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Basketbolda şut atar.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar

Soru:

Her spor dalının kendine özgü sayı alma şekli vardır. Basketbolda da aynıdır. Peki basketbolda sayı alabilmek için ne yapmamız gereklidir?

Öğrenci Cevapları:

- Topu potaya atmamız lazım.
- Topu çemberden geçirmemiz gerekli.

Soru:

Verdiğiniz cevaplar güzel. Ama bu cevapların basketbol literatüründeki adı nedir?

Öğrenci Cevapları:

- İki sayılık atış ya da üç sayılık atış.
- Serbest atış.

Soru:

Daha genel bir şema çizmek gerekirse biz bu atışlara ne diyoruz? Yani ikilik atış ya da üçlük atış mı diyoruz? Örneğın futbolda gol atmak için ne yapmamız gerek? Düşünün ve basketbola uyarlayın.

Öğrenci Cevapları:

- Futbolda gol atmak için kaleye şut atarız.
- Basketbola uyarlırsak da basketbolda şut atarız.

Tablo 28: 7. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Basketbolda ribaund alıyorum ve topu saklıyorum.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar

Soru:

Basketbolda potadan dönen topu alma olayı nasıl adlandırılır?

Öğrenci Cevapları:

- Dönen topu kazanma.
- Savunma topu alma.
- İngilizce bir terim var (ipucu).
- Ribaund alma.

Soru:

Ribaund aldıktan sonra yapmam gereken ilk iş nedir?

Öğrenci Cevapları:

- Arkadaşıma topu atarım.
- Top sürüp atağa çıkarım.
- Topu oyun kurucuya aktarırım.
- Önce topu tutar karın boşluğuma yapıştırırım.
- Genel bir çıkarım yapacak olursak öncelikle topu saklarım.

Tablo 29: 8. Haftada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği ile İşlenen “Basketbolda paslaşma tekniklerini uygular.” kazanımına öğrencilerin verdiği cevaplar

Soru:

Basketbolda topu arkadaşına vermek nasıl adlandırılır?

Öğrenci Cevapları:

- Pas atmak.

Soru:

Peki kaç tane paslaşma tekniği vardır?

Öğrenci Cevapları:

- Yerden atarız.
- Başımızın üstünden atarız.
- Çene altından atarız. (Sence çene mi orası?)
- Yani göğüs daha mantıklı.

Soru:

Verdiğiniz bu cevaplara teknik bir isimlendirme yaparsak nasıl teorik bir bilgi ortaya çıkar?

Öğrenci Cevapları:

- Yerden attığımız topa yerden pas deriz, diğerine baş üstü pas deriz, öbürüne de göğüs pas deriz.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular araştırma hipotezleri rehberliğinde tartışılarak kuramsal çerçeveye doğrultusunda yorumlanmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde; Deney ve kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin ön test bilişin bilgisi alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p:>0,075$).

Arslan ve Gelişli, (2017) “Üstbilişsel Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi” çalışmasında deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kemankaşlı ve Gür, (2016)’ün yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında; Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Bilişsel Özellikler” Alt Boyutuna ait t-Testi Sonuçları tablosu incelendiğinde; deney ve kontrol grubu arasında bilişsel özellik t testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Doğan, (2013) “Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim” çalışmasında da bizim çalışmamıza paralellik gösteren sonuçlar elde edilmiştir.

Kaya, (2013) “İşbirlikli Öğrenme Ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi” çalışmasında ön test bilişin bilgisi alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla başarı ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bizim çalışmamızda ise deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test sonuçları bilişin bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Farklı ders ve yaş kategorisinde bizim çalışmamıza benzer bir çalışma yapan Ünlü ve Dursun, (2017) “Ortaokul Matematik Dersinde Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Üst Bilişlerine Etkisi” çalışmasında deney ve kontrol grubuna yapılan ön test sonuçlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hatta başarı dereceleri aynı istatistiki veriyi vermiştir.

Yapılan bu çalışmalarla bizim yapmış olduğumuz çalışma arasında ön test puan sonuçları parallik göstermektedir. Deney grubu, herhangi bir metot ile öğrenim görmediği zaman kontrol grubundan bir farkının olmadığı veri analizleriyle sabittir. Çalışmamızda “Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi tekniği” ile ders işlenmeden önce

deney grubunun diğer yapılan çalışmalarda olduğu gibi kontrol grubuyla başarı seviyeleri aynı noktadadır.

Farklı alanlarda araştırma yapan Dankbaar, ve diğerleri, (2015) “Bir simülasyon oyununun öğrencilerin klinik bilişsel becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkileri üzerine deneysel bir çalışma” araştırması, Gull ve Shehzad, (2015) “İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” çalışması bizim yapmış olduğumuz çalışma ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmalar, bizim yapmış olduğumuz çalışma ile aynı konu kapsamında olmamasına rağmen deneysel çalışma olmaları ve bilişüstü becerileri incelemeleri-bulgularına bakıldığı zaman ise bizim bulduğumuz sonuçlar ile paralellik göstermesi noktasında benzerlik göstermektedir.

Tablo 17 incelendiğinde; Deney ve kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişin düzenlenmesi ön test alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p: <0,008$). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 33.0500 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi 30.7500'dır.

Farklı yaş kategorileri ve farklı deneysel çalışmalara bakıldığında; Yıldız ve Ergin, (2007) “Bilişüstü ve Fen Öğretimi” çalışmasında; Birey önceki öğrenmelerinden yola çıkarak öğrenmesini zorlaştıran etkenleri devre dışı bırakır ve daha kolay öğrenmesini sağlayan yöntemlere eğilir demektedir. Aktürk, (2010) “Bilgisayar Dersinde Üstbiliş Öğretim Stratejilerinin Etkisi” çalışmasında genel olarak bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyutlarını karşılaştırmış, bilişin düzenlenmesi alt boyutunda ise kavramayı izleme boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kapucu ve Öksüz, (2015) “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi” Sınıf bazlı karşılaştırmasında bilişin düzenlenmesi alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bizim yapmış olduğumuz çalışmada ön test bilişin düzenlenmesi alt boyut puanları dikkate alındığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çelik, (2011) “Basketbol Öğretiminde farklı Öğretim Yötemlerinin Öğrencilerin Öğrenme alanları Üzerine etkisi”adlı deneysel çalışmasında, deney ve kontrol grupları bilişsel alan ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bizim çalışmamızda ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde; Deney ve kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişsel toplam alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p: <0,017$). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 64.7500 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi 60.4667'dir.

Akpınar, (2011) “Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi” çalışmasında son yıllarda öğrenmeyi öğrenme ve kendi kendine öğrenme kavramlarının öneminin anlaşıldığını ve bu yetileri kazanan bireylerin akademik başarılarının arttığından bahsetmektedir. Çünkü bu durum, bireyin öz denetimli olmasının yanı sıra öğrenme stratejilerini de aktif bir şekilde kullanması anlamına gelmektedir.

Yapmış olduğumuz çalışma göstermektedir ki; içten denetimli bireyler öğrenme hızlarına kendileri karar verir ve kendi kendilerini güdüler. Bu yüzden öğrenmedeki kalıcılık geleneksel öğrenme yaklaşımlarına oranla daha fazla olacaktır.

Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile işlenen beden eğitimi dersinin, öğrencilerin bilişüstü becerilerine etkisini gösteren tablolar incelendiğinde öğrenci merkezli öğretim yaklaşımın eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını olumlu yönde ne kadar etkilediğini somut bir şekilde göreceğiz.

Bizim çalışmamıza benzer diğer deneysel araştırmalar incelendiğinde; Güzel, (2011) “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Biliş Üstü Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması ve Empati Eğilimleri ile Olan İlişisinin İncelenmesi” çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin bilişüstü ön test toplam beceri puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Gün, (2019) “Taktiksel Oyun Yaklaşımının Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Zihinsel Süreçlerine Etkisi” çalışmasında; ortaöğretim kademesindeki çocukların toplam bilişsel alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 18 incelendiğinde deney ve kontrol grubuna göre; araştırmaya katılan lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren bilişin bilgisi alt boyut son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,004$).

Beden eğitimi dersi, öğrencilerin vakit geçirmekten hoşlandığı aynı zamanda düşünce becerilerini ortaya koyduğu, problem çözme yetisini kullandığı vb. birçok becerisini geliştirdiği bir derstir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirirken dersten zevk almaları ve derse karşı olumlu düşünceleri beklenir (Richard, 2001).

Öğrencilerin dersten zevk almaları ve becerilerini geliştirmeleri öğretmenin ders anlatırken kullanacağı yöntem ile yakından ilgilidir. Öğretmenlerin kullanacağı yöntem konusunda oldukça seçici olmaları ve öğrencide yeni davranışlar meydana getirmeyi hedeflemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin beceri kazanabilmeleri için öğretmenlerin onlara fırsatlar sunması önemlidir. Öğrenme fırsatı bulan çocuk öz denetimli olur ve becerilerini kendisi geliştirip sorumluluk alabilir (Demirel, 1997).

Tablo 18 incelendiğinde; Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına bakıldığı zaman bilişüstü becerilerinde istatistiksel olarak artış gözlenmiştir.

Bu durum, bilişüstü beceriler üzerine farklı yaş sınıflarında araştırma yapan Koç ve Karabağ, (2013) İlköğretim ikinci kademe (6-8. Sınıf) Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği), Zeybek, (2017) “Bilgisayar Dersinde Dizgeli Öğretim Yönteminin Öğrenci Erişilerine Etkisi” araştırmasında deney ve kontrol grupları arasında bilgi düzeyindeki erişileri ve ilişkisiz örneklem t testi sonuçları; ön test- son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı çalışmada kavrama düzeyi erişileri ve ilişkisiz örneklem t testi; ön test- son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Farklı deneysel çalışmalardan olan; Ünal ve Ergin, (2006) “Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışma bulguları ile bizim yapmış olduğumuz çalışma bulguları paralellik göstermektedir.

Şahin, (2015) Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi, adlı çalışmada; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olmasına ve bunun öğrenmedeki kalıcılığa etkisine değinmiş, bu süreçlere en uygun yöntemin ise buluş yöntemi tekniğinin olduğunu söylemiştir.

Bu ifadeden yola çıkarak; Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersinin lisede öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişüstü becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu sonuç araştırmamızın hipotezini destekler niteliktedir. Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile beden eğitimi dersi işleyen deney grubu öğrencilerinin bilişin bilgisi son test puanlarının yüksek bulunması, yönlendirilmiş buluş tekniğinin öğrencilerin bilişüstü becerilerini artırdığı söylenebilir.

Özsoy, (2008) “Üstbiliş” adlı çalışmada üstbilişi kullanmanın öneminden bahsetmiş; bireyin kendini kontrol edebilmesine dikkat çekerek, bunu beceri haline getiren kişilerde kendini kontrol edebilme ve karar alma becerilerinin üst seviyede olabileceğinden söz etmektedir.

Doğan, (2013) yapmış olduğu “Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim” adlı araştırmasında bilişüstü becerilerin öğretime ve elde edilecek sonuçlara değinmiştir. Bizim çalışmamız ise Doğan, (2013)’ün çalışmasını destekler niteliktedir.

Tablo 18 incelendiğinde; Deney ve kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişin düzenlenmesi alt boyut puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p: <0,000$).

Mutlu, (2016) “Öğrenme Deneyimlerinin Yönetiminde Üstbilişsel Düzenleme” adlı çalışmasında bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu zaman daha başarılı olduğundan bahsederken, öz düzenleme kapasitesinin öğrenmelerin kalıcılığına etkisinin ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır.

Hıdıroğlu,(2018) “Üstbiliş Kavramına Ve Problem Çözme Süreccinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bir Bakış” çalışmasında, bireyin neyi öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği, öğrenmeyi öğrenme kavramına hakim olan bireylerin bilgiyi düzenlemedeki yetilerinin başarılarına pozitif yönde etki ettiğinden bahsetmektedir.

Baysal ve diğerleri, (2013) farklı yaş kategorileri üzerine yaptıkları deneysel çalışma olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, birinci sınıf ve dördüncü sınıflar arasında bilişin düzenlenmesi alt boyutunda dördüncü sınıflar lehine istatistiki fark bulunmuştur. Bu durum bilişin düzenlenmesi aşamasında sınıf bazlı tecrübenin daha etkin olduğunu göstermektedir. Bizim çalışmamızda ise bu tecrübe bizzat öğretmen tarafından öğrencilere öğretilmiş ve bilişin düzenlenmesi alt boyutunda deney grubu lehine istatistiki farklılık görülmüştür.

Farklı deneysel çalışmalar incelendiğinde; Karakelle ve Saraç, (2007) “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” Karataş, (2017) Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması”, Sezgin ve Aygar, (2019) “Üniversite Öğrencilerinde Üstbilişsel Farkındalık ve Epistemolojik İnancın İncelenmesi” farklı farklı deneysel çalışmalar olmakla birlikte bizim yaptığımız çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda olduğu gibi bizim çalışmamızda da bilişin düzenlenmesi alt boyut puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bilişin düzenlenmesi alt boyutunda kontrol grubunun deney grubuna göre daha başarılı olması, öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerini bilmelerinden ve yöntemin öğrenciyi merkeze alan yapısından kaynaklandığını söylemek mümkün. Sekiz haftalık uygulama derslerinde öğrencilerin son haftalara yaklaşıldığında ilk haftalara nazaran daha fazla derse katıldıkları ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilir şekilde hareket ettikleri

gözlemlenmiştir. Bu durum, yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğinin öğrenci öğrenmelerine (Öz denetimli olma, bilgiye nasıl ulaşacağını bilme, öğrenmelerinden sorumlu olma, bilgiyi düzenleme vb.) ne denli katkı sağladığını görmemiz açısından önemlidir.

Tablo 18 incelendiğinde; Deney ve kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişsel toplam alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p: <0,000$).

Deniz ve diğerleri, (2014) büyük yaş gruplarına yaptıkları deneysel çalışma olan; “İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Öztürk ve Aytaç, (2017) küçük yaş grubu öğrencilere yaptıkları “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi” adlı deneysel çalışmalarında bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyut değişkenleri ile bizim çalışmamızda yer alan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyut toplam puanları paralellik göstermektedir. Tablolar incelendiğinde bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyut toplam puanları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Tablo 19 incelendiğinde; Deney grubuna göre bilişin bilgisi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p: <0,42$).

Kızıltepe ve diğerleri, (2017) çocuklar üzerine yaptıkları “Bilişsel Becerileri Destekleme Programının 61-72 Aylık Çocukların Yaratıcı Düşünme, Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi” çalışmasında 5-6 yaş grubundaki çocukları deney ve kontrol grubu seçmiş, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Mirzeoğlu ve diğerleri, (2006) “Beden Eğitimi ve Sporda Klasik Yöntem ile Aktif Öğrenme Yaklaşımının karşılaştırılması” adlı deneysel çalışmada, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test futbol puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Basketbol ön test son test puanlarına bakıldığında ise deney grubu için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubu futbol ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde; Akyıldız, (2015) “Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencileri Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi” çalışmasında Deney Grubunun YDDBÖ'nin “Anlama” Alt Boyutuna İlişkin ön test anlama son test anlama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde son

test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnal ve Ömeroğlu, (2011) “Bilişsel Yetenekler Testi Form 6’nın 61–72 Aylar Arasında Olan Çocuklar İçin Geçerlik Güvenirlik Çalışması” test ve tekrar test şeklinde yapılan bir çalışma olmakla beraber; sözel boyut, sayısal boyut, sözel olmayan boyut ve BYT- Form 6 toplam testi yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada bilişsel yetenek testleri sonucunda tekrar test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kartallıoğlu, (2018) “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” çalışmasında hazırlıklı konuşma, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan çalışmalar genel hatlarıyla son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmışken bizim yapmış olduğumuz çalışmada deney grubu bilişin bilgisi ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 19 incelendiğinde; Deney grubuna göre bilişin düzenlenmesi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < 0,42$).

Balyan ve diğerleri, (2012) “Farklı Sportif Etkinliklerin İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum, Sosyal Beceri ve Öz yeterlik Düzeylerine Etkileri” çalışmasında deney grubu öğrencilerinin, olumlu ve olumsuz sosyal beceriler alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 19 incelendiğinde; Deney grubuna göre ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < 0,088$).

Yokuş, (2010) “Üstbilişin Gitar Performans Başarısına Etkisi” araştırmasında üstbilişsel farkındalık envanteri deney grubu ön test-son test toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise bilişsel toplam puanları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özabacı ve Olgun, (2011) “Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutum, Bilişüstü Beceriler Ve Fen Bilgisi Başarısı Üzerine Bir Çalışma” araştırmasında deney ve kontrol grupları arasında bilişüstü beceriler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Verilen eğitimin deney grubu lehine bir anlam farklılığı oluşturmadığı görülmektedir. Bu da geleneksel eğitim ve bilgisayar destekli eğitim arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bizim çalışmamızda da benzer sonuçlar ön test ve son test sonrası ortaya çıkmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim olan yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile beden eğitimi

dersi işlemiş olan deney grubu ve geleneksel eğitim anlayışı ile beden eğitimi dersi işlemiş olan kontrol grubu arasında anlam farklılığı bulunmamıştır.

Tablo 20 incelendiğinde; Kontrol grubuna göre bilişin bilgisi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p: <0,920$).

Marangoz ve Demirtaş, (2017) “Mekânîk Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel beceri Düzeylerine Etkisi” çalışmasında kontrol grubuna yapılan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Serin, (2014) “İşbirliğine Dayalı Ortamlarda Gerçekleştirilen Üstbilişsel Sorgulama Temelli Öğretimin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi” çalışmasında kontrol grubu öğrencilerinin problemi anlama alt boyutunda t testi; ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Plan/strateji geliştirme alt boyutunda da t testi; ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine aynı çalışmada planı uygulama boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin t testi; ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada kontrol ve değerlendirme boyutunda da t testi; ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Problem kurma boyutunda t testi; ön test- son test puanları arasında anlam farklılığı bulunmamıştır.

Yapılan başka bir araştırmada Kızıltepe ve diğerleri, (2017) “Bilişsel Becerileri Destekleme Programının 61-72 Aylık Çocukların Yaratıcı Düşünme, Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi” çalışmalarında kontrol grubuna yapılan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bozkurt, (2012) “Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi” çalışmasında kontrol grubu akademik başarı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yaklaşımı ile ders işleme etkinliği yaş grupları da dikkate alındığında akademik başarıyı yükseltmiştir.

Divarcı ve Saltan, (2017) “Multimedya Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Fen Eğitiminde Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi” çalışmasında kontrol grubu akademik başarı ön test ve son test puanlarına ait ilişkili örneklem t-testi tablosu incelendiğinde s kontrol grubunda son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bizim yapmış olduğumuz çalışmada ise kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren ön test son test sonuçlarını gösteren Paired samples t testi sonuçlarına bakıldığında bilişin bilgisi alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 20 incelendiğinde; Kontrol grubuna göre bilişin düzenlenmesi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: 3,000 p:>0,004). Bu farklılık sonucunda bilişin düzenlenmesi ön test ort. 30,7500 iken son test ort. 28,0333 tür.

Balyan ve diğerleri, (2012) “Farklı Sportif Etkinliklerin İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum, Sosyal Beceri ve Öz yeterlik Düzeylerine Etkileri” çalışmasında kontrol grubu öğrencilerinin, olumlu ve olumsuz sosyal beceriler alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Farklı alanlarda yapılmış olan deneysel çalışmalara bakıldığında; Erdoğan ve Şengül, (2017) “Matematik Dersinde Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Üstbilişsel Becerilerine Etkisi” çalışmasında kontrol grubuna yapılan ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu da kontrol grubuna uygulanan eğitim sürecinin öğrencilerin üstbilişsel becerilerine etkisinin olmadığını göstermektedir.

Seçer ve Sarı,(2014) “Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stillere Etkisi” araştırmasında impulsif özellikleri olan öğrenme güçlüğü çeken çocukların kontrol grubunda olanlara ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Seçer ve Sarı, (2014) “Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stillere Etkisi” araştırmasında kontrol grubundaki öğrencilerin BŞET20 (Benzer şekilleri eşleştirme testi) düşünsel sürelerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Durmuş ve Özdemir, (2013) “Çoklu Zekâya Dayalı öğretimin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarına ve Üstbilişlerine Etkisi” çalışmasında kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası üstbilişlerinin farklılaşmasına ilişkin t testi tablosu incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ünlü ve Soylu, (2017) “Ortaokul Matematik Dersinde Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Üst Bilişlerine Etkisi” araştırmasında kontrol grubuna

uygulanan ön test ve son test puanları arasında son test ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bizim çalışmamızda da Ünlü ve Soylu, (2017) çalışmasında olduğu gibi son test lehine kontrol grubunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımı ile beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubundaki öğrencilerin yaş kategorileri de dikkate alındığında bu farklılığın oluşması çok yadsınmamaktadır.

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubuna göre ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p:<0,136$).

Dönmez ve Gündoğdu, (2018) farklı yaş kategorisine yapmış oldukları deneysel çalışma olan “7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılık Birleşme Tekniği (Jigsaw) Kullanımının Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerisi, Tutum, Erişi ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi” araştırmasında kontrol grubuna ait Türkçe dersine karşı tutum ölçeği ön test ve son test genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kartallıoğlu, (2018) “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” çalışması incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön- son test hazırlıklı konuşma puanlarına ait ilişkili ölçümler t testi sonuçları ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 21 incelendiğinde; Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile işlemiz olduğumuz beden eğitimi dersinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada kalıcılık testi bulgularına bakıldığı zaman deney grubu lehine tüm testlerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 21 incelendiğinde; Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bilişin bilgisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p:>0,000$). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin bilgisi kalıcı test ort. 33,3167 iken, kontrol grubu bilişin bilgisi kalıcı test ort. 29,8833’ tür.

Akbaba ve diğerleri, (2007) yapmış oldukları çalışmada öğrenci merkezli öğretim olan buluş yolu yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi olan sunuş yöntemini, öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarına bakarak karşılaştırmışlar; buluş yöntemi tekniği ile ders işleyen deney grubunun puan ortalamalarını sunuş yoluyla ders işleyen öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek bulmuşlardır.

Deneysel farklı çalışmalara bakıldığında; Gelen, (2004) “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi” araştırmasında; Deney ve kontrol gruplarına yapılan BFOA son test puanları

kontrol altına alındığında; kalıcı test puanları arasında deney ya da kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kalıcılık test ortalamaları, son test ortalamalarına oranla daha yüksek veriler vermiştir. Deney grubunda son test puan ortalaması, kalıcı test puan ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Geleneksel eğitimin son testten sonra belirli bir müddet daha devam ettiği düşünüldüğünde kontrol grubu ortalamalarında kalıcılık test puanları az da olsa bir artış gösterirken; ortalamaları düşmüştür. Ancak deney grubunda bir değişiklik meydana gelmemiştir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin BFOA strateji adımlarını unutmadıkları anlamına gelmektedir.

Yapılan çalışmalar bizim yapmış olduğumuz çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu da tezimizin varsayımlarını desteklemektedir.

Tablo 21 incelendiğinde; Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bilişin düzenlenmesi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p > ,007$). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 33,3333 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi ort. 27,9833'tür.

Farklı bir deneysel çalışma olan; Köksal, (2014) "7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Başarılarına Tutumlarına Ve Kalıcı Öğrenmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi" çalışmasında; 7E modeli ile ders işleyen deney gurubu kalıcılık test puanları ile normal eğitimdeki aktiviteler ile İngilizce öğretimi kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu da 7E modelinin mevcut programdaki öğretim etkinliklerinden daha verimli olduğunu göstermektedir.

Bayram ve Kılıç, (2017) farklı yaş kategorilerine yaptıkları "5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi" çalışmasında, sıfatlar konusu 5E modeline göre işlenen deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcı test puanlarına bakıldığında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık test puanlarına bakıldığı zaman son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun son test ve kalıcılık test puanlarının ortalamalarına bakıldığı zaman deney grubu öğrencilerinin hem son test hem de kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksektir.

Çelik ve Şengül, (2005) "Tam Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Kalıcılık Düzeylerine Etkisi" çalışmasında deney grubuna yapılan son test ve kalıcılık test puanlarının bağımlı grup t testi

puanlarına bakıldığı zaman son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı çalışmada kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun beraber bakıldığı son test ve kalıcılık test puanları arasında bağımsız grup t test puanları karşılaştırıldığı zaman deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Farklı alan ve yaş gruplarına yapılan bir başka deneysel çalışma olan Sarı ve Tertemiz, (2017) “İlkokul 4. Sınıfta Dienes İlkelerine Göre Yapılandırılmış Geometri Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi” araştırmasında grupların son-test puanlarına göre düzeltilmiş geometri düzey belirleme testi kalıcılık testi puanlarına ait ancova sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin geometri düzey belirleme testi son test puanlarına göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 21 incelendiğinde; bizim yapmış olduğumuz çalışmada yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile işlenen beden eğitimi dersinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilene dair yapmış olduğumuz çalışmada; grupların kalıcılık testi bilişim bilgisi alt boyutunda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 21 incelendiğinde; Kalıcılık test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bilişin düzenlenmesi alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p > 0,007$). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişin düzenlenmesi ort. 33,3333 iken kontrol grubu bilişin düzenlenmesi ort. 27,9833'tür.

Yılar ve Şimşek, (2017) farklı bir deneysel çalışma olan “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Başarı ve Kalıcılığa Etkileri” çalışmasında ABT'nin kalıcılık puanlarından elde edilen verilerin Bonferroni analiz sonuçlarına bakıldığında GAG grubunun JG gurubu ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı; OYUG ile GAG arasında GAG'ın lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bakaç, (2011) “Çalışma Yapraklarının Erişi ve Kalıcı Düzeyine Etkisi” deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik teması başarı testi kalıcılık puanlarına göre “Bir Boyutlu Varyans Analizi” Sonuçları tablosuna baktığımızda, deney grupları ve kontrol grubu “Yaşamımızdaki Elektrik Teması Başarı” testi kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dünya, Güneş ve Ay Teması Başarı Testi kalıcılık puanlarına Göre “Bir Boyutlu Varyans Analizi” Sonuçları incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin Dünya, Güneş ve Ay teması başarı testi

kalıcılık puanları arasında deney gruplarının lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Erkoç ve Artut, (2015) farklı yaş gruplarına yaptıkları deneysel çalışma olan “Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi” araştırmasında, matematik dersi son test ve kalıcılık test sonuçlarında, deney grubu ve kontrol grupları arasında (kontrol 1 ve kontrol 2) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kullanılan tekniklerin farklı olması kalıcılığı etkilemiştir. Aynı çalışmada “küme destekli bireyselleştirme tekniğinin” matematik dersine dair bilgilerin kalıcılığını artırmada kontrol gruplarına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Kontrol gruplarına uygulanan mevcut öğretim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına benzer katkılar sağladığı görülmüştür. Kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Farklı çalışmalara bakıldığında; Mor ve Akbaba, (2018) “7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Işık" Ünitesinde Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi ve Yöntem ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” çalışmasında; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi kalıcılık puanları karşılaştırması tablosu incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık sonucunda deney grubunun bilgi kalıcılık testi ortalaması 54.7647 iken kontrol grubunun bilgi kalıcılık test ortalaması 31.1176’dır. Buradaki farklılık deney grubu lehinedir.

Tablo 21 incelendiğinde; bizim yapmış olduğumuz çalışmada yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile işlenen beden eğitimi dersinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerine dair yapmış olduğumuz çalışmada; grupların kalıcılık testi bilişim düzenlenmesi alt boyutunda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 21 incelendiğinde; Kalıcılık test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu bilişsel toplam kalıcı test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p > 0,000$). Bu farklılık sonucunda deney grubu bilişsel toplam kalıcı test ort. 66,6500 iken kontrol grubu bilişsel toplam kalıcı test ort. 57,8667’dir.

Sezgin, (2009) farklı bir deneysel çalışma olan “Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuramın İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Bilişsel yükü, Öğrenme Düzeylerine Ve Kalıcılığa Etkisi” yapmış olduğu doktora tezi araştırmasında; Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test, Son test ve Kalıcılık Testine Ait Toplam, Hatırlama,

Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanlarının Betimsel İstatistikleri tablosunda yer alan, kalıcılık testi toplam puan ortalamaları; deney grubu kalıcılık testi ort. 37.24 iken, kontrol grubu kalıcılık testi ort. 29.50 olarak bulunmuştur.

Bizim yapmış olduğumuz çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik gösteren Usta ve Mahiroğlu, (2008) yaptıkları farklı deneysel çalışma olan “Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi” adlı araştırmasında, öğrencilerin toplam kalıcılık test puanları ortalamalarına bakıldığı zaman harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Yüksek, (2010) değişik yaş gruplarına yaptığı deneysel araştırma olan “İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım" Ünitesi Öğrenme Öğretme Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Çevre Bilgisi, Çevreye Karşı Tutumları ve Bunların Kalıcılık Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmasında öğrencilerin cinsiyetlerine-anne ve baba eğitim düzeylerine göre; çevre bilinci test puanlarına göre düzeltilmiş çevre bilinci testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani çevre bilinci testi toplam puanları, cinsiyet değişkenine göre bir farklılık yaratmamıştır. Ama aile gelirleri baz alındığı zaman son test düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamaları çevre bilinci testi, farklı düzeyde geliri olan öğrenciler arasında farklılık göstermiştir.

5. 1. Genel Sonuç

“Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerine etkisi” adlı çalışma bulgularına göre genel bir sonuca varacak olursak; Bilişüstü yeti envanteri bilişin bilgisi alt boyutunda deney ve kontrol grupları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bilişin düzenlenmesi alt boyutunda deney ve kontrol grupları ön test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test bilişsel toplam puanlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi” ile işlenen beden eğitimi dersinin, Bilişüstü beceri puanlarını gösteren son test sonuçlarının deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılması sonucu elde edilen puanlar incelendiğinde; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyutlarında ve bilişsel toplam puanlarında deney grubu lehine

anlamli bir farklılık bulunmuştur. Sonuçların bu şekilde çıkması, “Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi” tekniğinin bilişüstü beceriler üzerine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

“Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi” ile işlenen beden eğitimi dersinin bulgularında; Bilişüstü becerileri gösteren kalıcılık testi puanları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyut puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

“Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi” ile işlenen beden eğitimi dersi bulgularında; Deney ve kontrol grubu bilişüstü beceriler testi; toplam kalıcılık testi puanlarına bakıldığı zaman deney, grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu durum göstermektedir ki; Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile ders işleyen deney grubu öğrencileri, elde ettikleri bilişüstü beceri kazanımlarını aktif olarak kullanmaya devam etmekte ve bunu akademik başarı yüzdesi olarak bize sunmaktadır.

Sonuç olarak; Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile beden eğitimi dersi işleyen deney grubu öğrencilerinin ön test-son test bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyutları, bilişsel ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; öğrencilerin ortalamaları son test lehine artış göstermiştir.

Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi tekniğinin bilişüstü becerilere etkisine göre genel bir sonuca varacak olursak; Araştırma “Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi” tekniğinin lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırmada lise öğrencilerinin;

1. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile ders işleyen öğrencilerin bilişüstü becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.
2. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına bakıldığında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
3. Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
4. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğinin, lise öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi düşünme gibi bilişüstü becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

5. 2. Genel Öneriler

1. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile farklı alanlarda deneysel çalışmalar yürütülebilir.

2. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının merkezine “yönlendirilmiş buluş yöntemi” tekniği konulabilir.
3. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile beden eğitimi alanında öğrencilerin bilişsel veya psiko-motor becerileri üzerine daha fazla araştırma yapılabilir.
4. Öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi düşünme becerilerinin kazanımı için yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği daha fazla tercih edilebilir.
5. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yönlendirilmiş buluş yönteminin, geleneksel öğretim yaklaşımları ile öğrenmedeki kalıcılık üzerine kıyaslaması yapılabilir.
6. Çalışma süresi daha uzun tutularak öğrencilerin değişimleri ve öğrenmeye odaklanmaları ayrı bir çalışma tezi olarak değerlendirilebilir.
7. Bilişüstü becerilere etki edebilecek diğer öğrenci merkezli yaklaşımlar üzerine de deneysel çalışmalar yürütülebilir.
8. Yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniği ile ders işleyen öğrencilerin öz denetimli olma, derslere karşı ilgi ve tutumları araştırma konusu olabilir.

5. 3. Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler

Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersinin bulgularında; Deney ve kontrol grubuna göre lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren son test Paired samples t testi sonuçları incelendiğinde bilişin bilgisi, bilişin düzenlenmesi ve bilişsel toplam puanları karşılaştırıldığı zaman, tüm alt boyutlarda ve toplamda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgulara göre;

- Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yönlendirilmiş buluş yöntemi tekniğinin sürekli olarak derslerde kullanımı özendirilmeli.
- Öğretimin, geleneksellikten çıkarılıp öğrenci merkezli bir yapıya doğru evrimi gerçekleştirilmeli.

- Öğrenciye sorulacak olan sorular önceden tasarlanmalı ve hedefe yöneltici tiplerde olmalı.

- Ders esnasında oluşacak olan iklim, öğrenciyi motive edici ve derse aktif katılımını sağlayıcı olmalı.

Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersi bulgularında; Deney grubuna göre lise öğrencilerinin bilişüstü becerilerini gösteren ön test son test sonuçlarını gösteren Paired samples t testi sonuçları incelendiğinde; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyutlarında ve bilişsel toplam puanlarında son test aritmetik ortalamalarının ön test aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre;

- Öğretim, öğrenci merkezli bir yapıya sahip olan “Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Tekniği” ile yapılırken; öğretmen, öğrenme öğretme sürecinde rehber konumda olduğunu unutmamalı ve gerekli yerlerde gereken yönlendirmeleri yapmalı.

- Ders öncesinde gerekli hazırlıklar yapılmalı, ders esnasında sadece uygulamaya odaklanılmalıdır.

- Yönlendirilmiş buluş yöntemi ile ders işlenirken verilen örnekler, öğrenciyi sorgulamaya itmelidir.

- Teknik uygulanırken öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi düşünme becerilerini öğrencinin kavraması sağlanmalıdır.

- Öğrenmedeki sorumluluğun öğrencinin kendisine ait olduğu yer yer vurgulanmalı ve öğrencinin sorumluluk alması sağlanmalıdır.

- Aktif katılımın öğrenme sürecindeki önemine dikkat çekilmeli ve olabildiğince öğrenciyi sürece dahil etmelidir.

6. Kaynakça

- Akbaba, S., Yazıcı, H., & Samancı, O. (2007). Buluş Sunuş Metodu ve Grup Rehberliğinin Duygusal İçerikli Olumlu Sosyal Kavramları Kazandırması Üzerine Etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 3*.
- Akçınar, S. T., Uğraş, S., Timurkaan, H. S., Özen, G., & Akçınar, F. (2018). 12. Sınıf Özel Alan Çalışması. *M.E.B. Devlet Kitapları, Üçüncü Baskı. S: 8*.
- Akpınar, E. (2003). Buluş Stratejisiyle Enerji İlişkili Fen Öğretimi: Canlılar için Madde ve Enerji Ünitesi. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- Akpınar, B. (2011). Biliş Ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4 Fall p, 355-356*.
- Aksoy, A. B., ve Çiftçi, H. D. (2014). *1. Baskı: Erken Çocukluk Döneminde Oyun. Duyu-Motor Oyundan Kurallı Oyuna*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 2 Sayı:14 S, 86*.
- Aksoy, G. K., ve Gürsel, F. (2017). The Implementation of Personal and Social Responsibility Model in Physical Education Classes: An Action Research. *Education and Science Tedmem*.
- Aktürk, A. O. (2010). Bilgisayar Dersinde Üstbiliş Öğretim Stratejilerinin Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı. Konya*.
- Akyıldız, S. T. (2015). Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencileri Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yanıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Eğitim Anabilim Dalı. Elâzığ*.
- Alkan, F., & Erdem, E. (2013). Kendi Kendine Öğrenmenin Laboratuvarda Başarı, Hazırbulunuşluk, Laboratuvar Becerilerine Tutumu ve Endişeye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education] 44: 16*.
- Ally, M. (2008). Foundations Of Educational Theory For Online Learning. In T. Anderson (Ed.) *Theory And Practice Of Online Learning*.
- Anderson, J., & Bower, G. (1973). *Human Associative Memory*. Washington, D.C.:Winston.
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2017). Üstbilişsel Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi. Sayı: 10*.
- Ashcraft, M. (1989). *Human Memory And Cognition*, Glenview, II; Scott, Foresman .

- Aydın, U., & Behiye, U. (2010). Bilişüstü Yetiler Envanteri'nin Tütçke'ye Uyarlanması: Geçerlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16) S, 553.
- Bakaç, E. (2011). Çalışma Yapraklarının Erişi ve Kalıcı Düzeyine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Edirne*.
- Balyan, M., Balyan, Y. K., & Kiremitçi, O. (2012). Farklı Sportif Etkinliklerin İlköğretim 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).
- Barak, M. (2010). Motivating self-regulated learning in technology education. *International Journal of Technology and Design Education, Volume 20, Issue 4, pp, 1*.
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., & Malbeği, F. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı. 37.
- Bozkurt, O. (2012). Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 9 Sayı: 18.
- Böke, H. (2016). Beden Eğitimi Derslerinde Farklı Özel Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Davranışlarına Etkisinin Araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Malatya*.
- Büyük, C. (2013). Düalizm, Bilinç ve Tanrı. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 39 Erzurum*, 134.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. Beta.
- Çelenk, S. (2016). Öğretim İlke ve Yöntemleri. *Pegem Akademi*. 1. Baskı, Bölüm: 8 S: 248.
- Çelik, N. G., & Şengül, S. (2005). Tam Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVIII (1).
- Çelik, Z. (2011). Basketbol öğretiminde farklı öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Öğrenme Alanları Üzerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve spor Öğretmenliği Bilim Anabilidalı, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenli Bilim Dalı. Ankara*.
- Çeliköz, N., Erişen, Y., & Şahin, M. (2012). Öğrenme Ve Öğretme: Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller, 3. Bölüm Bilişsel Öğrenme Kuramları. *Pegem Akademi*.

- Çilkız, S. (2012). Bellek Türleri. <https://www.gundemturkiye.com/birey/btilgiler/bellek-turleri.html> Erişim Tarihi: 25.09.2019.
- Çöndü, A. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri. 2. Baskı*. Ankara: Nobel Yayın.
- Dankbaar, M. E., Alsmā, J., Jalsen, E. E., Merrienboer, J. J., Saase, J. L., & Schuit, S. C. (2015). Bir simülasyon oyununun öğrencilerin klinik bilişsel becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkileri üzerine deneysel bir çalışma. *Adv Sağlık Bilimi Eğitim Teorisi Uygulaması*. .
- Demirel, Ö. (1997). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. *UseM yayınları*. Ankara. (A)
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimden Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.(B)
- Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., & Kangalgil, M. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(2)*, 58.
- Demirhan, G., Şahin, R., Altay, F., Dursun, Z., Aşçı, A., Çelenk, B., Coşkun, F. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, İlköğretimde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi*. Ankara.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:22 No:1 S, 308*.
- Divarcı, Ö. F., & Saltan, F. (2017). Multimedya Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Fen Eğitiminde Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 18, Sayı 3*.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2018). 7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılabilir Birleşme Tekniği (Yapboz) Kullanımının Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerisi, Tutum, Erişi ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi. *İlköğretim Çevrimiçi. Cilt. 17 Sayı 2*.
- Durmuş, F., & Özdemir, A. Ş. (2013). Çoklu Zekâya Dayalı öğretimin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısına ve Üstbilişlerine Etkisi. . *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 8/12* .
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1992). *Educational Psychology: Classroom Connections*, New York , Macmillian.

- Ekengin, Ç., & Başbuğ, Z. (2018). Temel Sanat Eğitiminde Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Önemi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1/1): 138.
- Erden, A., Aytaç, T., & Altunçekiç, A. (2014). Orta Öğretim Kademesinde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:22 No:2.
- Erden, M., & Akman, Y. (1997). Gelişim- Öğrenme- Öğretme. *Eğitim Psikolojisi*. S, 177- 179.
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2017). Matematik Dersinde Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Üstbilişsel Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt: 42 Sayı: 92.
- Ergün, M. (2018). *Modern Eğitim sistemlerinin Doğuşu Ve Gelişimi*. Cilt I. Baskı II. Ankara: Pegem akademi.
- Erkoç, A., & Artut, P. D. (2015). Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. .
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring, A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *AMERICAN PSYCHOLOGIST*.
- Gage, N., & Berliner, D. C. (1998). *Educational Psychology*, (Dördüncü Baskı), Boston, Houghton Mifflin.
- Garn, A. C., & Byra, M. (2002). *Teaching Elementary Physical Education*. *Spectrum Teaching Styles Psychomotor, Cognitive, And Social Development Spectrum Styles*.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 6 S, 167- 168.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Gönüllü, İ., Atasay, F. B., Şengül, E., Gökmen, D., & Çelik, G. E. (2018). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Mesleksi Beceri Uygulamalarına Yönelik Geribildirimleri. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*. 71 (1) S, 2.
- Gull, F., & Shehzad, S. (2015). Effects of Cooperative Learning on Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Learning*. Vol. 9(3).
- Güçlü, N. (1996). Eğitim Yöneticiliği Ve sosyal Beceriler. Yıl 2, Sayı 4. . *Eğitim Yönetimi Dergisi*.
- Gültekin, T., & Coşguner, M. (2017). Episodik- Anlamsal Bellek Ve Bağ Yönetimi Yaklaşımında Anlamsal Belleğin İz'i. *İdil Dergisi*. Cilt 6, Sayı 32, S, 1157.
- Gün, H. (2019). Taktiksel Oyun Yaklaşımının OrtaÖğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Zihinsel Süreçlerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karamanoğlu

Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.

- Gürses, A. (2010). Geleneksel Öğretim Nedir, Ne Değildir? *Araştırma Projesi Eğitimi Çalıştayı. 03-11 Temmuz 2010, Çanakkale.*
- Güzel, A. (2011). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Biliş Üstü Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması ve Empati Eğilimleri İle Olan İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı.*
- Hidroğlu, N. Ç. (2018). Üstbiliş Kavramına ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bir Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. sayı 32.*
- Hodgins, H. W., & Autodesk, I. (2002). The Future of Learning Objects. *A i Untedi Engineering Foundation Conferance (s. 78).* Davos, Switzerland: Learning Outcomes Providing Future Possibilities.
- Holmes, N. G., Güneş, J., & Bonn, D. (2012). Evaluating metacognitive scaffolding in Guided Invention Activities Cilt 40, Sayı 4 s.1. *Instructional Science.*
- <https://www.nkfu.com/soru-cevap/question/bilis-nedir/>. (Erişim Tarihi: 04. 09. 2019).
- Hugs, B. (1994). Teaching To Transgress. New York: Routledge.
- İnal, G., & Ömeroğlu, E. (2011). Bilişsel Yetenekler Testi Form 6'nın 61–72 Aylar Arasında Olan Çocuklar İçin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim, 4 (2).*
- İnce, M. L., Cengiz, C., Ebem, Z., Hünük, D., Kangalgil, M., Saçlı, F., Yapar, A. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Öğretim Modelleri Ve Güncel Araştırmalar. Spor Eğitimi Grubu Yayını. Ankara.
- Kansu, N. A., (1952). *Pedagoji Tarihi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Kahraman, E., Kocahan, T., Haner, B., Hamamcılar, O., Tekelioğlu, A., Bayraktar, I., & Deliceoğlu, G. (2010). *Sporcu Eğitim Merkezlerindeki Sporcuların Sağlık Ve Performans Profilleri*. Ankara: GSGM.
- Kahramanoğlu, R., & Deniz, T. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Matematik Özyeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 18, Sayı 3, s. 194.*
- Kapucu, M. S., & Öksüz, R. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi. Cilt: 6 Sayı: 12.*
- Kapur, M., & Rummel, N. (2012). Productive failure in learning from generation and invention activities. *Instructional Science, Volume 40, Number 4, Page 646.*
- Kara, Y., & Koca, A. Ö. (2004). Buluş Yoluyla Öğrenme Ve Anlamlı Öğrenme Yaklaşımlarının Matematik Dersinde Uygulanması: " İki Terimin Toplamının Karesi" Konusu Üzerine İki Ders Planı. *İlköğretim Online E-Dergi. 3 (1), S. 5.*

- Karababa, S., & Kaya, D. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal. Volume 5(5), S, 17.*
- Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar . *Eğitim ve Bilim Cilt 37, Sayı 164, 239.*
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları. 10 (20).*
- Karataş, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 32(2).*
- Karlı, T. A. (2014). İlköğretim Dönemindeki Ergenlerde Üst-Biliş İşlevleri İle Karar Verme Ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:14 Sayı:55 s: 17.*
- Kartallıoğlu, N. (2018). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi.6(4).*
- Kartallıoğlu, N. (2018). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi. 6(4).*
- Kaya, S. (2013). İşbirlikli Öğrenme Ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti Ve Yardım Davranışlarına Etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Eğitim Bilim dalı. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi .*
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyak Geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya,* Ankara.
- Kemankaşlı, N., & Gür, H. (2016). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Sosyal ve Psikomotor Becerileri ile Psikolojik ve Bilişsel Özelliklerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6, Sayı 1.*
- Kirazcı, S., Erturan, A. G., & Aslan, Y. (2010). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Öğretim Modelleri Ve Güncel Araştırmalar. Bireysel Ve Sosyal Sorumluluk Modeli.* Ankara: Spor Eğitimi Grup Yayını.
- Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C., & Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel Becerileri Destekleme Programının 61-72 Aylık Çocukların Yaratıcı Düşünme, Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 32 (3).*
- Koca, C., Çiçek, Ş., Şahin, R., Bulca, Y., & Altay, F. (2010). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Öğretim Modelleri ve Güncel Araştırmalar. Taktiksel Oyun Yaklaşımı (TOYA). Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretim Modeli (TOYA).* Ankara.

- Koç, C., & Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. Sınıf) Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*.
- Koptagel, G. (1984). Tıpsal Psikoloji, (Genişletilmiş ikinci Baskı), Fatih Gençlik VakfıMatbaa İşletmesi, İstanbul.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt: 15 No: 1 S, 97*.
- Köksal, O. (2014). 7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Başarılarına Tutumlarına Ve Kalıcı Öğrenmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 9/5*.
- Küçüker, G. F., & Selvi, K. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model (İÖDKKÖM) Önerisi. *Eğitim ve Bilim. Cilt 41, Sayı 185, s, 195*.
- M.E.B. (2009). *Orta Öğretim Okulları Öğrenci Kulüp Faliyetlerine Yönelik Eğitim Materyali Ve Donanım İhtiyacının Belirlenmesi*. Ankara. Earged.
- Maden, S. (2013). Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi. , 1(2), S, 21-22*.
- Marangoz, D., & Demirtaş, Z. (2017). Mekânîk Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel beceri Düzeylerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 10 Sayı: 53*.
- MEM. (2014). Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi- Bilişsel Gelişim. Ankara.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume: 8 P: 305*.
- Mıdık, Ö., & Durak, H. İ. (2008). Tıpta İyi Ve Etkili Bir Öğretme İçin Öğrenme Kuramlarından Çıkarılabilecek Bazı İpuçları. Sayı:27 S, 3. *Tıp Eğitim Dünyası*.
- Mirzeoğlu, D. E., Doğan, U., & Efe, F. (2006). Beden Eğitimi ve Sporda Klasik Yöntem ile Aktif Öğrenme Yaklaşımının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi. Cilt: 1 Sayı: 12*.
- Mollaoğulları, H., & Şentürk, H. E. (2013). Beceri Öğreniminde Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeninin Rolü. *International Journal Of Human Sciences. Volume: 10 Issue: 1 S: 1728*.
- Mor, S., & Akbaba, U. (2018). 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi "Işık" Ünitesinde Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi Ve Yöntem İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı: 21*.

- Munusturlar, S., Mirzeoğlu, N., & Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden Eğitiminde Kullanılma Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Öğrenme Zamanına Etkisi. *Eğitim Ve Bilim Dergisi. Cilt: 39 Sayı: 173 S, 379.*
- Mutlu, M. E. (2016). Öğrenme Deneyimlerinin Yönetiminde Üstbilişsel Düzenleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt:5 Sayı:2 S, 266.*
- Mutlu, M. E. (2016). Öğrenme Deneyimlerinin Yönetiminde Üstbilişsel Düzenleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 27 .*
- Oktay, A., & Özcan, Z. Ç. (2017). *Biliş Üstü Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özabacı, N., & Olgun, A. (2011). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutum, Bilişüstü Beceriler Ve Fen Bilgisi Başarısı Üzerine Bir Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:10 Sayı:37 .*
- Özaslan, Z., & Bilgin, H. (2017). Şizofrenide Üstbiliş. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. Cilt 3, Sayı 3, s. 34.*
- Özcan, Z. Ç., & Oktay, A. (2019). *Biliş Üstü Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özenici, S. (2009). İşleyen Belleği Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*
- Özer, M. A. (2005). Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme. *Bilig, Sayfa: 127.*
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Güz 6(4)*
- Öztürk, B., & Aytaç, K. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. .*
- Pilten, P., & Pilten, G. (2013). Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, S, 25.*
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Handbook of Self-Regulation . *Self-Regulation, 651.*
- Rayne, A. S., Bruce, C. H., Lee, A. M., & Cheryl, M. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology.*
- Richard, B. (2001). A handbook for Primary and Secondary Teachers,London: Kogan Page. *Teaching Physical Education.*
- Sağır, C. (2006). Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler Ve Karar Verme Sürecinde Etiğin Önemi: Uygulamalı Bir Araştırma. *Yüksel Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Edirne.*
- Sarı, H. M., & Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. Sınıfta Dienes İlkelerine Göre Yapılandırılmış Geometri Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi. *Eğitim ve Bilim. Cilt: 42 Sayı: 190.*

- Seçer, Z., & Sarı, H. (2014). Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stilllerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim. Cilt: 39 Sayı: 171*.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Spot Matbaacılık, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Gazi Kitabevi, 598s, Ankara.
- Serin, M. K. (2014). İşbirliğine Dayalı Ortamlarda Gerçekleştirilen Üstbilişsel Sorgulama Temelli Öğretimin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Konya*.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., & Türe, E. (2014). Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Derse Katılımlarının İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim. Cilt 39, Sayı 176, S, 193-195*.
- Sezgin, M. E. (2009). Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuramın İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Bilişsel yüke, Öğrenme Düzeylerine Ve Kalıcılığa Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana*.
- Sezgin, M., & Aygar, B. B. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Üstbilişsel Farkındalık Ve Epistemolojik İnancın İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15(1)*.
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Miller, L.A., & Murphy, C., (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology. 27, 51- 79*
- İlhan, E., Çam, Ş., S., Çam, Z., (2018). Yükseköğretimde Öğrencilerin Akademik, Sosyal ve Kültürel Faliyetlere Katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt: 16 Sayı: 2*
- Suthers, D. (1996). Attention and automaticity. Pittsburgh: Universty Of Pittsburg, Learning Research And Development Center. Haziran 2002'de
<http://www.pitt.edu/~suthers/insfci1042//attention.html> Erişim: 04. 09. 2019
- Şahin, M. (2015). Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. Yıl: 3, Sayı: 9, S: 9*.
- Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara.
- Temiz, A. (2017). Özel Öğretim Yöntemleri- 2 Ders Notları. *Musatafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü. Hatay S,6*.
- Temizöz, Y., & Koca, A. Ö. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı Konusundaki Görüşleri*. *Eğitim ve Bilim. Cilt 33, Sayı 149*.

- Tokyürek, T. (2001). Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi Ölçeği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.*
- Uçak, N. Ö., & Güzeldere, Ş. O. (2006). Bilişsel Yapının ve İşlemlerin Bilgi Arama Davranışı Üzerine Etkisi. *Hakemli Yazılar / Refereed Papers Türk Kütüphaneciliği 20,1 S, 9.*
- Ulusoy, B., & Karakuş, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14(2).*
- Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD. Cilt: 9 Sayı: 2.*
- Uzunöz, A., & Aktepe, V. (2018). *Özel Öğretim Yöntemleri. Cilt: 1.* Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi. Yıl 3, Sayı 1.*
- Ünlü, H., & Aydos, L. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre; Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 2 S, 74.*
- Ünlü, V., & Dursun, S. (2017). Ortaokul Matematik Dersinde Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Üst Bilişlerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF 37(1).*
- Üredi, L. (1999). İlköğretimde Buluş Yolu ile Fen Öğretimi. *Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. İstanbul.*
- www.bilimist.com. <http://bilimist.com/blog-53/epizodik-bellek-semantik-bellek-ya-danlamsal-bellek-nedir-hafiza-guclendirmek-icin-ne-yapmalı.html> Erişim Tarihi: 25.09.2019.
- www.e-sehir.com <http://www.e-sehir.com/egitim/meslekler/istatistikci-meslegi-tanimi.html> Erişim Tarihi: 26.09.2019.
- www.prezi.com. <https://prezi.com/nzvt0xuytede/bireysel-ve-sosyal-sossrumluluk-modeli/> Erişim Tarihi: 29.05.2019
- www.webdersanesi.com. (Erişim tarihi: 06.09.2019). <https://www.webdersanesi.com/egitim-bilimleri/ogretim-yontem-ve-teknikleri/bulus-kesfeyme-yoluyla-ogretim-bruner/111/>.
- Yeşiltaş, N. K., & Kaymakçı, S. (2009). John Dewey'nin Eğitim Anlayışı ve Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Örnek Uygulamaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı: 4.*
- Yılar, B. M., & Şimşek, U. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Başarı ve Kalıcılığa Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:25 No:2 .*

- Yıldırım, Y. (1996). Lise Beden Eğitimi Müfredat Programında Belirtilen Beden Eğitimi Genel Amaçları ile Atletizm Eğitimi İçin Belirlenen Özel Amaçların Gerçekleşme Düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek İrtifa ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı. Kayseri.*
- Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve Fen Öğretimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 3.*
- Yıldız, E., & Kangalgil, M. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri ve Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences. Vol.5, No.1, pg. 61.*
- Yokuş, T. (2010). Üstbilişin Gitar Performans Başarısına Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 31.*
- Yurdakul, B., & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi. Cilt: 1, Sayı: 1 s. 72.*
- Yüksek, R. (2010). İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım" Ünitesi Öğrenme Öğretme Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Çevre Bilgisi, Çevreye Karşı Tutumları ve Bunların Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.*
- Zehir, C., & Özşahin, M. (2008). Takım Yönetimi Ve Takım Etinliğini Belirleyen Faktörler: Savunma Sanayinde Ar-ge Çalışması Yapan Takımlar Üzerinde Bir Saha Araştırması. *9 (2) S, 268. Doğu Üniversitesi Dergisi.*
- Zeybek, G. (2017). Bilgisayar Dersinde Dizgeli Öğretim Yönteminin Öğrenci Erişilerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 50 Sayı: 1.*

7. EKLER

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.09.2019-E.26397



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 22618298-044-E.26397
Konu: Anket Çalışması

23.09.2019

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİ VE OKULLARA
(Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: 23.09.2019 tarihli dilekçe.

İlgi yazı ile istenen Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı 170481102 numaralı öğrencisi Faruk Ergün Karaman İl'in Ermenek ilçesinde bulunan Hasan Kalan Anadolu Lisesi'nde görüşmelerde bulunmak ve "Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi İle İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Lise Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerine Etkisi" konulu çalışması için 8 haftalık uygulama aşamasını gerçekleştirmek istemektedir. Adı geçen öğrencinin düzenleyeceği anket çalışmasının Enstitümüz açısından bir sakıncası bulunmamakta olup öğrenciye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. İdris Nebi UYSAL
Müdür

EK : Dilekçe

23.09.2019 Enstitü Sekreteri

: İhsan ARI

Mevcut Elektronik İmzalar

İDRİS NEBİ UYSAL (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü - Müdür) 23.09.2019 15:14

Evrak Doğrulama İçin : https://dogrulama.kmu.edu.tr/en/vison-sorgula/validate_doc.aspx?v=BELCEHFB

Yunus Emre Yerleşkesi 70100/
KARAMAN
Tel 0338 226 21 23
Belge Göçer: 0338 226 21 20
E-Posta : sbe@kmu.edu.tr
Elektronik Ağ : <http://kmu.edu.tr/sbe>

Ayrıntılı Bilgi için İrtibat
Gülşahar Çevik
Bilgisayar İşletmeni

Telefon No



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bilişüstü Yeti Envanteri

KİŞİSEL BİLGİLER:

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Yaş:.....

Sınıfı: ()9 ()10 ()11 ()12

Genel Not Ortalaması:.....

Anne Eğitim Durumu:

()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Lisans ()Lisans üstü

Baba Eğitim Durumu:

() İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Lisans ()Lisans üstü

Spor yapıyor musun? () Evet ()Hayır

Cevabınız “Evet” ise hangi branş?.....

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, “Yönlendirilmiş Buluş Tekniği kullanılarak işlenen Beden Eğitimi derslerinin lise öğrencilerinin “Biliş üstü” becerilerine olan etkisini incelemektir. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Cevaplar kendi görüşlerinizi yansıtmaktadır. Her cümleyle ilgili cevap verirken öncelikle cümleyi dikkatle okuyunuz, sonra cümlede belirtilen durumun size ne derece uygun olduğuna karar veriniz.

Lütfen size uygun olan kutucuğa işaret koyunuz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Bir şeyi anladığımı bilirim.					
2. Gerektiğinde öğrenmek için kendimi motive edebilirim.					
3. Daha önce benim için işe yaramış çalışma yollarını denerim.					
4. Öğretmenimin benden ne öğrenmemi beklediğini bilirim.					
5. Konu hakkında öncen bilgim varsa daha iyi öğrenirim.					

6. Öğrenirken anlamama yardımcı olacak resimler ya da grafikler çizerim.					
7. Çalışmamı bitirdiğimde kendime “Öğrenmek istediğim şeyi öğrendim mi?” diye sorarım.					
8. Bir problemi çözmek için çeşitli çözüm yollarını denerim ve daha sonra en uygun olanını denerim.					
9. Çalışmaya başlamadan önce neyi öğrenmem gerektiğini düşünürüm.					
10. Yeni bir şey öğrenirken kendime iyi gidip gitmediğime dair sorular sorarım.					
11. Konuya ilgim varsa daha çok öğrenirim.					
12. Zihinsel açıdan güçlü olduğum noktaları, zayıf olduğum noktaları telafi etmek için kullanırım.					
13. Önemli bilgiye gerçekten dikkat ederim.					
14. Verilen işe bağlı olarak farklı öğrenme stratejilerini kullanırım.					
15. Çalışmamı zamanında bitireceğimden emin olmak için ara sıra kontrol ederim.					
16. Bir işi bitirdikten sonra kendime “Daha kolay bir yol var mıydı?” diye sorarım.					
17. Bir işe başlamadan önce neyi tamamlamam gerektiğine karar veririm.					

