



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**DÜZENLİ FİZİKSEL ETKİNLİKLERİN ORTAÖĞRETİMDE
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÖTESİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ VE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE İLİŞKİN
TUTUM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

İsmail DOĞAN

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Murat TEKİN

KARAMAN – 2017



T.C.

**KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DÜZENLİ FİZİKSEL ETKİNLİKLERİN ORTAÖĞRETİMDE
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÖTESİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ VE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE İLİŞKİN
TUTUM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

İsmail DOĞAN

**Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi**

Danışman

Doç. Dr. Murat TEKİN

KARAMAN – 2017

**DÜZENLİ FİZİKSEL ETKİNLİKLERİN ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENİM
GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÖTESİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE İLİŞKİN TUTUM DÜZEYLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Tezin Kabul Ediliş Tarihi:04.08.2017

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan: Doç. Dr. Murat TEKİN

Üye: Doç. Dr. Selahattin AKPINAR

Üye: Doç. Dr. Meriç ERASLAN

İmzası

[Handwritten signatures of the jury members]

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 20.07.2017 tarihli ve 2017/22-123 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. İdris Nebi UYSAL



ÖNSÖZ

Bu çalışma, düzensiz yaşam içinde düzen oluşturmak için; ortaöğretim öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin tutum düzeylerinin tespiti amacı ile Karaman Merkez ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 300 öğrenciye uygulanmıştır. Bilişötesi tanımından da anlaşılacağı üzere bir şeylerin bilinmesi demektir. Yani kişi ne bildiğini bilmeli ve bunu bilirken belli bir sıralama yapmalı öğreneceklerini planlamalı, planladıklarını örgütlemeli, örgütlenen bilgileri denetlemeli ve denetlediklerini de değerlendirerek doğru öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini denetlemeli. Bütün bu bilişsel süreçler sonucunda öğrenmemizin gerçekleştiği bilinmektedir. Peki ya düzenli fiziksel egzersiz yaparsak öğrenmemiz gelişir mi sorusuna bir cevap olarak bu çalışma ortaya çıkmıştır. Düzenli fiziksel etkinlik yaparak öğrenmeleri gelişen bireylerin beden eğitimi ve spor derslerinin öneminin artmasına katkı sağlaması umut edilmektedir.

Bu araştırmanın yapılmasına destek veren, hayatımda örnek aldığım ve benim bu seviyelere kadar ulaşmam için kılavuzluk yapan sayın Doç. Dr. Murat TEKİN hocama, Karaman Spor Lisesi ailesine ayrıca fikirleri ile bana destek olan Beden Eğitimi Öğretmeni Halil GÜN kardeşime, bu çalışmanın ortaya çıkmasında sabır gösteren eşim Özlem DOĞAN ve çocuklarım Muhammed Yakup ve Fatma Nur DOĞAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışma da Düzenli Fiziksel Etkinliklerin Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerine Etkisinin bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırma grubu Karaman İl merkezinde liselerde öğrenim gören 78'i erkek, 72'si kadın Deney Grubu, 69'u erkek, 81'i kadın Kontrol grubu olmak üzere toplam 300 öğrenciden oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşmak için; araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" Namlu (2004) tarafından geliştirilen "Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği", Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen, 12' si olumlu 12' si olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan "Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin çözüm ve yorumlanmasında, Kolmogorov-Smirnov testi, Wilcoxon testi, Man Whitney U testi ve Kruskall Wallis testi kullanılarak anlamlılık $P<0,05$ alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Biliş ölçeği için 0.93, Tutum Ölçeği için 0,80' dir. Ölçüt geçerliliği katsayısı da 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre düzenli fiziksel egzersizin ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları ve toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Düzenli fiziksel egzersizin ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilişötesi, Ortaöğretim, Beden Eğitimi ve Spor, Tutum.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF REGULAR PHYSICAL ACTIVITIES ON METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES OF STUDENTS STUDYING AT THE HIGH SCHOOL AND THEIR ATTITUDE LEVELS ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORT LESSON

In this study, the effects of regular physical activities on metacognitive learning strategies of students in high school and their attitude levels on physical education and sport lesson were searched to determine whether they differ in terms of independent variables or not.

The research group consists of totally 300 students that 78 male, 72 female, 69 male experimental group and 81 female control group who receive education at Karaman city center.

To achieve the purpose of the research; “Personal Information Form”, “Metacognitive Learning Strategies Form” which was developed by Namlu (2004) and “Physical Education And Sport Attitude Scale” which consists of 12 positive and 12 negative totally 24 items developed by Demirhan and Altay (2001) were used.

In the analysis and assessment of the data, Kolmogorov-Smirnov test, Wilcoxon test, Man Whitney U test and Kruskall Wallis test was used and significance was taken as $P < 0.05$ and in the evaluation of the data and the determination of the calculated values, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) package program was used. The Cronbach Alpha reliability co-efficient of the scale has been calculated as 0.93 for cognitive scale and 0.80 for attitude scale. The validity co-efficient of the scale has been calculated as 0.83.

According to the findings obtained from the research; while a meaningful difference has been found of regular physical activities on metacognitive learning strategies sub-dimension and total points of secondary school students, a meaningful difference could not be found between regular physical activities and attitudes to Physical Education and Sport lesson.

Key Words: Metacognitive, High School, Physical Education and Sport, Attitude.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	5
GENEL BİLGİLER.....	5
1. Fiziksel Aktivite	5
1.2. Fiziksel Aktivitenin Yararları	6
1.2.1. Bedensel Sağlığımız üzerine Etkileri	7
1.2.1.1. Kas İskelet Sistemi Üzerine Etkileri:	7
1.2.1.2. Diğer vücut sistemleri üzerine etkisi:	8
1.2.2. Ruh sağlığı ve Sosyal Gelişim Üzerine Etkileri.....	9
1.2.3. Gelecekteki Yaşantımız (Yaşlılık) Üzerine Etkileri.....	9

2.	Bilişötesi.....	10
2.1.	Biliş ve Bilişötesi	15
2.2.	Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	18
2.3.	Bilişötesinin Önemi.....	21
2.4.	Fiziksel Aktivite ve Bilişötesi Öğrenme Stratejileri.....	23
3.	Beden Eğitimi.....	25
3.1.	Fiziksel Aktivite ve Beden Eğitimi	28
3.2.	Beden Eğitiminin Gelişime Etkileri	29
3.2.1.	Fiziksel Gelişime Etkisi	30
3.2.2.	Psikomotor Gelişime Etkisi	32
3.2.3.	Zihinsel, Bilişsel Gelişime Etkisi	33
3.2.4.	Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi.....	34
4.	Tutumun Tanımı	36
4.1.	Tutum ve Beden Eğitimi	38
4.2.	Tutumu Oluşturan Temel Öğeler	41
4.2.1.	Bilişsel Öğeler	41

4.2.2.	Duygusal (Duyuşsal) Öge	42
4.2.3.	Davranışsal Öge	43
İKİNCİ BÖLÜM.....		44
2. YÖNTEM		44
2.1.	Amaç	44
2.2.	Araştırmanın Önemi	44
2.3.	Sayıtlar.....	45
2.4.	Çalışmanın Varsayımları ve Kısıtları	45
2.5.	Araştırma Sorusu ve Hipotezler	46
2.6.	Araştırma Grubu	48
2.7.	Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Yöntemi.....	48
2.7.1.	Bilişötesi Öğrenme strateji Ölçeği	48
2.7.2.	Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği	50
2.8.	Veri Toplama Yöntemi.....	50
2.9.	Verilerin Çözümlemesi:	51
BULGULAR.....		52

TARTIŞMA VE SONUÇ	77
SONUÇ VE ÖNERİLER	89
EKLER	115

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bilişötesi Alanında Çalışan Önemli Araştırmacıların Bilişötesi Tanımları.....	14
Tablo 2 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formunu Gösteren Yüzdelik Dağılımı	52
Tablo 3 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formunu Gösteren Yüzdelik Dağılımı	53
Tablo 4 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Beden Eğitimi Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi.....	54
Tablo 5 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Beden Eğitimi Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi.....	54
Tablo 6 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	55
Tablo 7 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	55
Tablo 8 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	55
Tablo 9 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	56
Tablo 10 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları.....	56

Tablo 11 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	56
--	-----------

Tablo 12 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	57
--	-----------

Tablo 13 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları.....	57
---	-----------

Tablo 14 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları.....	58
--	-----------

Tablo 15 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları.....	58
--	-----------

Tablo 16 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	59
---	-----------

Tablo 17 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..	59
---	-----------

Tablo 18 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..	60
---	-----------

Tablo 19 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..	60
--	-----------

Tablo 20 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme	
---	--

Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	61
---	-----------

Tablo 21 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	62
--	-----------

Tablo 22 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..	62
---	-----------

Tablo 23 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..	63
---	-----------

Tablo 24 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..	64
--	-----------

Tablo 25 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	64
--	-----------

Tablo 26 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	65
--	-----------

Tablo 27 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	65
---	-----------

Tablo 28 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	66
---	-----------

Tablo 29 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	67
--	-----------

Tablo 30 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 67

Tablo 31 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları 68

Tablo 32 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları 68

Tablo 33 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 69

Tablo 34 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 69

Tablo 35 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 70

Tablo 36 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 70

Tablo 37 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 71

Tablo 38 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları 71

Tablo 39 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları 72

Tablo 40 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları 72

Tablo 41 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları..... 73

Tablo 42 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları 73

Tablo 43 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Ön Test ve Son Test Sonuçları..... 74

Tablo 44 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Ön Test ve Son Test Sonuçları..... 74

Tablo 45 Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Ön Test ve Son Test Sonuçları..... 75

Tablo 46 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Ön Test ve Son Test Sonuçları..... 75

Tablo 47 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Ön Test ve Son Test Sonuçları..... 76

GİRİŞ

Düzenli fiziksel egzersiz hayatımızın her alanında mevcut olan ama faydalı görmediğimiz aktiviteler bütünüdür. Yani ülkemiz insanları Fiziksel aktivitenin ne kadar faydalı olduğunu bildiği halde uygulamaması düşündürücüdür. Halı sahalarda hafta da bir defa maç yapmayla o haftaki fiziksel aktivitesini tamamladığını düşünen bir toplum olma yolunda ilerlemekteyiz. Aslında durum biraz daha vahim olmakla beraber sadece televizyondan bir spor müsabakası izleyerek te fiziksel aktivite yapılabileceğine inanan insanlarda vardır. Tüm bunların sonucunda fiziksel aktiviteyi tanımlamak ülkemiz için önemsiz ve gereksiz bir durum iken yabancı ülkelerde anasınıfına kadar indirgenebilmesi takdire şayan bir durumdur. Fiziksel aktivite vücudumuzun kas ve iskelet sistemlerini kullanması sonucuyla enerji tüketilebilmesi işlemine denmektedir. Yapılan her fiziksel aktivitede enerji harcanması gerekmektedir. Fiziksel aktiviteyi hemen hemen her tür ve ortamda yapmak mümkündür. Yeter ki kişi neyi nasıl yapabileceğinin ve kendisine ne kadar faydalı olacağının farkında olmalıdır.

Günümüzde toplumun fiziksel aktivite konusunda bilgi düzeyinin yetersiz olması, fiziksel aktivitenin sağlık için öneminin yeterince anlaşılamaması ve giderek daha hareketsiz bir yaşam tarzının benimsenmesi, toplumda obezite, kalp-damar hastalıkları, hipertansiyon, diyabet, osteoporoz gibi kronik hastalıkların görülme sıklığını artıran önemli nedenlerden biri olmuştur. “Toplumun büyük bir çoğunluğunda fiziksel aktivite, “spor” kelimesi ile eş anlamlı olarak algılanmaktadır. Oysa fiziksel aktivite, günlük yaşam içinde kas ve eklemlerin kullanılarak enerji harcaması ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını artıran ve farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda spor aktivitelerinin yanı sıra egzersiz, oyun ve gün içinde yapılan çeşitli aktiviteler de fiziksel aktivite olarak kabul edilmektedir”(Aydoğdu, 2016, Akt: Bek, 2012). Fiziksel aktivite, her yaşta sağlığa yararlıdır. Düzenli fiziksel aktivite, çocukların ve gençlerin sağlıklı büyümesi ve gelişmesinde, istenmeyen kötü alışkanlıklardan kurtulmada, sosyalleşmede, yetişkinlerin çeşitli kronik hastalıklardan korunmasında veya bu hastalıkların tedavisinde veya tedavinin desteklenmesinde, yaşlıların aktif bir yaşlılık dönemi geçirmelerinin sağlanmasında bir başka deyişle tüm hayat boyunca yaşam kalitesinin artırılmasında önemli farklar yaratabilmektedir (Aydoğdu, 2016, Akt: Bek,2012).

Gelişen ve değişen dünyada; sorunlarının çözümü için gerekli temel öge eğitimidir. İyi eğitilen bireyler toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü oluşturmaktadırlar; bu açıdan bakınca eğitimin hayatımızda ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir. Eğitim istendik, amaçlı kasıtlı davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. İnsanın kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen kalıcı izli değişme ise öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2004).

Günümüzde artık bilgi birikimi hızlı bir şekilde artmaktadır ve var olan bilgiler çok çabuk eskimektedir. Sonuç olarak bilginin depolanmasını içeren ezber merkezli eğitim artık hem imkânsız hem de gereksizdir. Bilginin ezberlenmesinin yerine öğrencilere bilgiye ulaşmayı araştırma yapmayı ve öğrenmeyi öğretmek gerekmektedir. Öğrenciler başarıya ulaşmak için; öğrenmeyi öğrenerek bilgiyi kullanmayı alışkanlık haline getirmelidir (Bayındır ve Özel, 2008).

Biliş insanlığın başlangıcından beri var olan gerek doğayı tanıma, gerek doğa ile mücadele etmede insanoğluna bütün mahlûkattan daha büyük değer kazanmasına sebep olan bir yetidir. Biliş önceleri çok fazla önemi olmayan ama günümüzde en önemli kabul ettiğimiz öğrenme – öğretmede varlığı günümüze kadar önem kazanmamış bir yetenektir denilebilir. Aslında yaptığımız ve yapacağımız her şey önce biliş sayesinde ortaya çıkmaktadır. Kitabı tanımlara baktığımızda ise biliş insanın neyi bilip neyi bilmediğidir. Bir işi ya da öğrenmeyi yapmadan önce belli bir plan dâhilinde tasarlayıp, düzenleyip, örgütlere ayırıp en son iş veya oluşu gerçekleştirdikten sonra da faydalı ya da faydasız olduğuna karar verme sürecinin tamamı biliş sayesinde olmaktadır. Dünyada büyük bir öneme sahip iken ülkemizde hala varlığı sorgulanan bir yetidir.

Bilişötesi öğrenme stratejilerinin önemsendiği eğitimdeki bu anlayışın gelecekte daha önemli bir yer tutması beklenmektedir. Öğrencilere öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendini motive etme becerilerini öğretmek artık zorunlu hale gelmiştir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu nedenle bireyin yeteneklerini fark ederek etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için nasıl daha iyi öğrenebildiğini fark etmesi anlamına gelen bilişötesi öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini bilmek eğitimin planlanması ve geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir (Pillay, 1998).

Bu çalışmanın önemi ise Düzenli fiziksel etkinliklerin ortaöğretim öğrencilerinin Bilişötesi öğrenmelerine ne kadar katkısının olduğunun belirlenerek, fiziksel etkinlik

sayılarının artırılmasının sağlanmasıdır. Bu çalışmanın sonucunda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim uzmanları ile paylaşılarak öğrenciler için düzenli fiziksel etkinliklerin artırılması yönünde temel oluşturabilecektir. Öğrencilerimizin Beden Eğitimi ve Spor Dersine karşı tutumlarının bilinmesi bu dersin öğrenciler tarafından önemsenip önemsenmediği, gerekliliği ve ders saatlerinin artırılması veya kaldırılması yönünde kılavuzluk yapması planlanmaktadır.

Bu doğrultuda; öğrencilerin, öğretmenlerin ve antrenörlerin fiziksel, devinışsel, duyuşsal ve zihinsel gelişimine katkı sağlama amacına yönelik olarak düzenli fiziksel egzersiz yapmanın, bilişötesi öğrenme stratejilerinde etkin bir yeri olduğu aynı zamanda beden eğitimi ve spor derslerine olan tutum düzeylerine etkisinin olduğu görölmektedir. Öğrencilerin düzenli fiziksel etkinlik yaparak öğrenme şekil ve hızlarının artırılması dikkat, algı ve öğrenme yetileri zayıflayan öğrenciler için önemlidir. Düzenli fiziksel etkinlik yapan öğrencilerin Bilişötesi öğrenmelerinin artacağı, öğrenmeleri belirli bir plan dâhilinde yaptıkları ortaya çıkmaktadır.

Bugüne kadar Düzenli Fiziksel etkinliklerin Bilişötesi öğrenme stratejilerine ve beden eğitimi ve spor derslerine olan etkisini inceleyen çalışmaların az olması nedeniyle, elde edilen verilerle konuya farklı bir boyut kazandırılarak eğitimcilere, beden eğitimi öğretmenlerine, antrenörlere, eğitim denetçilerine, eğitim psikologlarına ve ebeveynlere ipuçları verilmesi amaçlanmaktadır. Toplumumuzda yer edinmiş olan öğrenciler düzenli fiziksel etkinlik yapar ise öğrenmeleri zayıflar, akademik başarıları düşer anlayışının kırılması açısından önem arz etmektedir. Düzenli fiziksel etkinlikler insanların sadece beden ve ruh sağlıklarına olumlu katkı sağlamayıp onların bilişötesi öğrenme stratejilerine de faydasının olduğu, sadece bedensel sağlık için değil aynı zamanda bilişsel öğrenme içinde yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu yöndeki eksikliklerin giderilmesiyle, öğrencilerin hem okul hayatında hem de günlük yaşamında düzenli fiziksel etkinlikler yaparak hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerileri, çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıllı problemleri keşfetme yeteneklerinin artırılması, öğrencilerin sadece bilişsel olarak değil aynı zamanda bedensel olarak aktif olmalarının önemli olduğu sadece akademik başarının önem kazandığı günümüz şartlarında, fiziksel enerjiye sahip öğrencilerin monotonluktan sürekli ders çalışmak için değil aynı zamanda düzenli hareket becerileri ile yetiştirilmesi açısından önlemleri olduğu düşünölmektedir.

Çalışmamızın amacı; düzenli fiziksel etkinliklerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeylerine etkisinin incelenmesi olacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1. Fiziksel Aktivite

Fiziksel Aktivite üzerine birden fazla tanım yapılmış olsa da tanımlar genelde birbirine anlamca yakınlık göstermektedir.

Fiziksel aktivite, iskelet kasları vasıtasıyla vücudun hareketi sonucunda oluşan enerji harcanmasıdır. Her türlü fiziksel aktivite enerji harcanmasını gerektirmektedir. Fiziksel aktivite, çalışmaların özelliklerine göre farklı şekillerde ortaya konabilir (aerobik, anaerobik ve ya statik, dinamik gibi çeşitlendirilebilir).Fiziksel aktivite alışkanlığının değerlendirilmesinin önemi, fiziksel aktivite kelimesinin açıklanması ve yorumudur. Çünkü insanoğlu enerjisinin korunması kuralına ve besinden oluşan enerjisiyle tüm aktivite yakıtının sağlandığına inanır (Zorba ve Saygın, 2013).

Günlük yaşam içerisinde, iskelet kasları kullanılarak yapılan ve enerji harcamasını gerektiren her hareket fiziksel aktivite olarak tanımlanır (Sağlık Bakanlığı Yayınları, 2014)

Fiziksel aktivite enerji tüketimi ile sonuçlanan iskelet kasları tarafından meydana gelen vücut hareketlerinin tümüdür. Enerji tüketimi kilokalori ile ölçülebilir. Günlük fiziksel aktiviteler, meslek, spor, kondisyon, ev işleri ve diğer aktiviteler olarak sınıflandırılabilir (Caspersen ve ark., 1985, Akt: Küçük, 2012).

Hayatımız içerisinde kas ve eklemlerimizi kullanarak enerji tüketimi ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını arttıran, farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler fiziksel etkinlik olarak tanımlanabilir (Aydoğdu, 2016).

Yürümek,

Koşmak,

Sıçramak,

Yüzmek,

Bisiklete binmek,

Çömelmek – kalkmak,
 Kol ve bacak hareketleri,
 Baş ve gövde hareketleri,
 gibi temel vücut hareketlerinin tümünü ya da bir kısmını içeren çeşitli spor dalları, dans, egzersiz, oyun ve gün içerisindeki aktiviteler fiziksel aktivite olarak kabul edilebilir. Bütün bu faaliyetlerde enerji tüketmek ve kaslarımızı yoğun bir şekilde kullanmak durumundayız. Enerji tüketmez ve kaslarımızı çalıştırmaz isek fiziksel aktivite yapmamış oluruz (Bek, 2012).

1.2. Fiziksel Aktivitenin Yararları

Günümüzde birçok ülkede çocuk ve yetişkinlerde obezite prevalansındaki artış ürkütücü boyutlara ulaşmıştır. Birçok hastalıkla ilişkisi olan ve son yıllarda en önemli sağlık sorunlarından biri haline gelen obezite, enerji alımı ve enerji harcanması arasındaki dengenin bozulması nedeniyle vücut ağırlığının değişmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Obezite giderek artan ciddi bir sağlık sorunudur. Bu sorun, fiziksel aktivite eksikliği ile doğrudan ilişkilidir. Gerçekten de fiziksel aktivite eksikliği sinsi şişmanlığın nedenlerindendir. İnsanları aktiviteye teşvik etmek ve onu yaşamlarının bir parçası haline getirmeye çalışmak gerekir (Arslan, 2001, Akt: Ayhan, 2014).

Düzenli fiziksel aktivite, çocukların ve gençlerin sağlıklı büyümesi ve gelişmesinde, istenmeyen kötü alışkanlıklardan kurtulma da, sosyalleşmede, yetişkinlerin çeşitli kronik hastalıklardan korunmasında veya bu hastalıkların tedavisinde veya tedavinin desteklenmesinde, yaşlıların aktif bir yaşlılık dönemi geçirmelerinin sağlanmasında bir başka deyişle tüm hayat boyunca yaşam kalitesinin artırılmasında önemli farklar yaratabilmektedir (Aydoğdu, 2016, Akt: Ayhan, 2014).

İbni Sina “Sağlığı korumanın üç temel prensibi; hareket, gıda ve uykudur” sözüyle, sağlıklı yaşamın ana kurallarını belirtmiştir (Zorba, 2010, Akt: Can, 2013).

Düzenli aerobik fiziksel aktivite, egzersiz kapasitesini geliştirir ve kardiyovasküler hastalıkların önlenmesinde birincil ve ikincil olarak rol oynar. Kemikler, kaslar, ligamentler ve tendonların kuvvetini artırır. Hipertansif çocuklarda kan basıncını düzenler; aerobik kapasite, kas kuvveti ve enduransı geliştirir, anksiyete ve depresyon azalır (Lelieveld ve ark, 2010, Akt: Küçük, 2012).

Başta sağlığımız olmak üzere hemen hemen vücudumuzun her sistemine faydaları bulunmaktadır. Fiziksel aktivite kalp dolaşım sistemi olmak üzere bedensel, ruhsal dengelerin korunması yönünde de faydaları mevcut olup genel anlamda üç bölüme ayrılmaktadır.

1. Bedensel sağlığımız üzerine etkileri,
2. Ruhsal ve sosyal sağlığımız üzerine etkileri,
3. Gelecekteki yaşantımız (yaşlılık) üzerine etkileri (Baltacı ve Arkadaşları, 2012).

1.2.1. Bedensel Sağlığımız üzerine Etkileri

Fiziksel Aktivitenin Bedensel Sağlığımız Üzerine Etkileri iki ana başlık altınca incelenir.

1.2.1.1. Kas İskelet Sistemi Üzerine Etkileri:

- Kas kuvvetinin korunması ve artırılması,
- Kas tonusunun korunması ve düzenlenmesi,
- Vücut segmentlerini hareket ettiren aksi grup kaslar arasındaki dengenin sağlanması,
- Kas - eklem kontrolünü arttırarak dengenin sağlanması,
- Eklem hareketliliğinin korunması ve artırılması,
- Kas ve eklemlerin esnekliğinin korunması ve artırılması (fleksibilite),
- Hareket alışkanlığının ve fiziksel aktivite toleransının artması,
- Kondisyon ve dayanıklılığın artırılması,
- Fiziksel aktivite içerisinde yapılan hareketlerin daha fazla tekrar sayılarında yapılabilecek oranda gelişmesi (endurans),
- Reflekslerin ve reaksiyon zamanının gelişmesi,
- Vücut düzgünlüğünün ve postürün korunması,
- Vücut farkındalığının geliştirilmesi,
- Denge ve düzeltme reaksiyonlarının gelişmesi,
- Yorgunluğun azaltılması,

- Kas kasılması ve aktivitenin etkisiyle kemik mineral yoğunluğunun korunması ve osteoporozun önlenmesi,
- Kas dokusunca kullanılan enerji ve oksijen miktarının artması,
- Olası yaralanma, sakatlık ve kazalara karşı bedensel korunma geliştirmesi (Baltacı ve Arkadaşları, 2012).

-

1.2.1.2. Diğer vücut sistemleri üzerine etkisi:

- Kalbin dakikadaki atım sayısı azalır,
- Kalbin boşluklarında genişleme meydana gelir ve bir atımda pompalanan kan miktarında artış olur,
- Kalp ritminin düzenlenmesi,
- Damarların kan akışına olan direnci azalır ve kan basıncı (Tansiyon) düşer,
- Damar yapısının elastikiyetini artırır,
- Yüksek kan kolesterol ve trigliserit düzeyini etkileyerek damar hastalıkları riskini azaltır,
- Kalbi güçlendirerek kalbe olan kan akışını artırır ve kalp krizi geçirme riskini azaltır. Ayrıca geçirilmiş kalp krizleriyle başa çıkma oranını artırır,
- Akciğerlerin havalanması artar, solunum kapasitesinde artış meydana gelir,
- Düzenli aktivite yapan bireyler sigara bağımlılığından kurtulma konusunda inaktif bireylerden daha başarılıdırlar,
- Düzenli fiziksel aktivite insülin aktivitesinin kontrolünü sağlayarak şeker hastalığının ve kan şekerinin kontrolüne yardımcı olur,
- Vücudun su, tuz, mineral kullanımının dengelenmesine yardımcı olur,
- Enerji gereksinimini yağları yakarak karşılama alışkanlığı getirerek metabolizmayı hızlandırır ve kilo alımını önler,
- Kadınlarda menopoza girme başlangıç yaşını geciktirir, menopozun olumsuz etkilerinin hafifletilmesinde yardımcıdır,
- Damar yapısına etkileri nedeniyle beyine olan kan akışının artışına bağlı olarak erken demans (bunama) ve unutkanlık gelişim riskini azaltır,
- Beyin damar hastalıkları gelişim riskini azaltır,

- Yetişkinlerde sağlıklı cinsel aktivite üzerinde olumlu etkileri vardır (Baltacı ve Arkadaşları, 2012).

-

1.2.2. Ruh sağlığı ve Sosyal Gelişim Üzerine Etkileri

Bireylerin tam sağlıklı sayılabilmeleri için beden sağlıklarının yanında ruh sağlıklarının da tam olması gerekir. Düzenli yapılan fiziksel aktiviteler bireylerin beden sağlıklarının yanında ruh sağlıklarını ne derece etkilediğini aşağıdaki maddelerde inceleyebiliriz,

- Egzersiz zamanları bireyin kendine ayırdığı zaman dilimleridir ve yaşama karşı toleransı artırır,
- Kendini iyi hissetme ve mutluluk oluşturur,
- Fiziksel aktivite vücut ağırlığının korunması konusundaki etkileri nedeniyle bireylerin toplum içindeki konumu açısından etkilidir, vücut ağırlığını koruyan ve kilolu görünmeyen bireyin özgüveni ve toplum içindeki saygınlığı artar,
- Sağlıklı kas, kemik ve eklem yapısı üzerine olumlu etkileri nedeniyle vücut düzgünlüğü ve farkındalığını geliştirerek bedeni ile barışık, özgüvenli bireyler yaratır,
- Bireyler arası iletişim becerilerini geliştirir,
- Olumlu düşünebilme ve stresle başa çıkabilme yeteneğini geliştirir,
- Her yaştan bireyler için sosyal uyum ve kabul görme oranını artırır.
- Zihinsel yetilerde düzelme,
- Sosyal ilişkilerde gelişme,
- Yorgunluk hissinde azalma (Baltacı ve Arkadaşları, 2012).

1.2.3. Gelecekteki Yaşantımız (Yaşlılık) Üzerine Etkileri

Yaşlılık, tüm organ sistemlerinde yapısal ve fonksiyonel değişiklikler ve bunun sonucu olarak da başlıca aerobik kapasite, kas kitlesi ve kas gücünde azalma ile karakterizedir. Toplum içindeki yaşlı nüfusun oranı giderek artmaktadır ve kişiler daha sağlıklı, kaliteli ve uzun bir yaşam arayışı içine girmektedir. Bu aşamada da fiziksel aktivitenin ve egzersizin önemi gündeme gelmektedir. Yaşlılık denildiği zaman genellikle kronolojik yaş dikkate

alınır. Ancak bireylerin özellikleri birbirinden farklıdır ve kronolojik ve fiziksel yaş arasındaki ilişki de genellikle zayıftır. Kronolojik yaş kişinin fiziksel durumunu ve fonksiyonel kapasitesini tam olarak yansıtmaz. Bu nedenle yaşlılığı gösteren en önemli gösterge, fonksiyonel kapasite ve disabiledir. Fonksiyonel kapasiteyi artırmak ana hedef olmalıdır. Fonksiyonel kapasiteyi artırmanın amacı ise yaşam kalitesini arttırmaktır (Cindaş, 2001, Akt: Ayhan, 2014).

Düzenli fiziksel aktivite yapan bireyler hem bedenlen hem ruhen sağlıklı olduğu gibi bundan sonra ki yaşantıları yaşlılık diye tabir ettiğimiz dönemde de birçok yaşlıtından daha sağlıklı bir hayat sürdüklerini ve daha kaliteli zaman geçirdikleri söylenebilir. Yaşlıları hastanelerden gelmezken veya yataktan kalkamazken düzenli fiziksel aktivite yapmış olan bireyler yaşlılıklarını daha sağlıklı geçirmiş olurlar.

- Sağlıklı yaşlanmayı beraberinde getirerek bağımsız ve aktif yaşlı bireyler yaratır,
- Olası ani ve sistemik hastalıklar nedeniyle ölüm riskini azaltır,
- Kanseri gelişim riskini azaltır ve kansere karşı koruma sağlar,
- Aktif yaşayan bireylerde vücudun oksijen kullanma yeteneği arttığı için vücut direnci artar ve enfeksiyonlara karşı koruma gelişir,
- Kas- iskelet sistemini güçlü tutarak yaşlılıkta sık görülen düşmeler ve düşmelere bağlı kırık riskini azaltılır,
- Depresyon, anksiyete ile başa çıkma gücünü artırır, bireylerin yaşamdan keyif almasını sağlar,
- Yaşlılık ve ileri yaşlılık dönemlerinde insanları etkisi altına alan atıl kalma, işe yaramama duygularından kurtulma konusunda yardımcı olur (Baltacı ve Arkadaşları, 2012).

Bir aktivitenin yukarıda sayılan hususlar açısından faydası olabilmesi için düzenli olması, belli bir süre boyunca yapılması, şiddeti ve yoğunluğunun olması gerekir.

2. Bilişötesi

Bilişötesi en basit bir şekilde “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Bu kelime son yıllarda eğitim psikologları tarafından yoğun biçimde

araştırılmasına rağmen, insanoğlu bilişsel tecrübeleri hakkında düşünmeye devam ettiği müddetçe bilişötesinin tam olarak ne olduğu konusunda tartışmalar sürüp gidecektir. Aslında karmaşıklığın asıl nedeni aynı kelimeyi açıklamak için günümüzde birçok terimin (öz-düzenleme, yönetici kontrol, üst biliş, yürütücü biliş vb.) olması ve bu terimlerin alanyazında sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmasıdır. Tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen bilişötesinin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenlemeleri üzerindeki rolünü vurgular niteliktedir (Akın, 2006).

Eğitimin temel hedefi; nasıl öğrenileceğini öğrenmek, problemleri çözmek için düşüncelerin yelpazesini geliştirmektir. Yaşadığımız hayatta öğrenilen yanıtlarla çözülemeyen bir durum ortaya çıktığında üstbilişsel davranışlar devreye girer. Alışlagelmiş tepkiler başarılı olmadığında üst bilişsel becerilere ihtiyaç duyulur. Üst bilişsel beceriler sorunları tanımada ve uygulamada rehberlik ederek sorunların çözülmesine yardımcı olur(Blakey, 1990).

Bilişötesinin terim olarak karmaşık olması, soyut olarak algılanmasının zorluğu olmasına rağmen giderek somutlaştırmak için yoğun çalışmaların devam etmesi ve daha net açıklanmaya çalışılmasının yanında ülkemizde bilişötesi ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmalar incelendiğinde her çalışmanın aslında bilişin bilgisi, bilişsel süreçlerin düzenlenmesi ve yönetilmesini kastettiği ama farklı tanımlar kullandığı görülmektedir. Tanımların farklılaşması alan ile ilgili çalışmalar için olumsuz durum teşkil etse de tüm çalışmalar ‘metacognition’ olarak algılanıp yürütülmektedir. Bu çalışmalar ülkemiz dışında bu şekilde adlandırılmaktadır (Ayazgök, 2013).

Önceki konularda belirtildiği gibi bilişötesi kendi alanının dışında diğer tüm alanlara uzanır. Bu avantaj bilişötesi süreçlerin farklı durumlara yönelik çok geniş bir uygulamaya sahip olmasını sağlar. Aynı zamanda bu süreçler öğrencilerin öğretilen konudan çok daha ileri gitmelerine ve öğrendiklerini diğer benzer durumlarda da uygulamalarına imkân tanır. Eğer öğretmenler öğrencilerin nasıl daha fazla öğreneceklerini öğretmeden sadece onlara olguları, kuralları ve prensipleri öğretme eğiliminde olurlarsa öğrencilerinin potansiyellerini en üst düzeye çıkaramazlar. Verimli düşünme yeteneği olan öğrenciler öğrenme esnasında zaman ve kaynaklarını stratejik biçimde planlar, yönetir ve gelişmelerini izlerler. Ayrıca bu öğrenciler bilişötesi yetenekler sergiler, kendi düşünceleri hakkında düşünür ve onları yönlendirirler (Akın, 2006).

Bilişötesi eğitim psikolojisinde son yıllarda gelişen bir kavramdır ancak bilişötesi tam olarak nedir? Kelimenin kapsamı ve soyutluğu ilk etapta karmaşık gelmesine rağmen görüldüğü kadar karmaşık bir kavram değildir. İnsanlar her gün bilişötesi süreçlerle meşgul olmaktadır ve bilişötesi öğrencilerin başarılı birer öğrenici olmalarına imkân sağlar. Bir öğrenme çalışmasının nasıl ele alınacağını planlama, kavramayı izleme ve öğrenmenin sonunda değerlendirme yapma gibi aktiviteler aslında bilişötesi aktivitelerdir. Bilişötesinin öğrencilerin başarılı öğrenmelerinde kritik bir rol oynamasından dolayı bu aktiviteleri kullanmak ve bilişsel kaynakların bilişötesi kontrole nasıl daha iyi uygulanabileceğini öğrenmek çok önemlidir (Akın, 2006).

İlgili konular ve çalışmalar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde İngilizcede “metacognition” olarak adlandırılan, kendi dilimizde ise “üst biliş (Topçu, 2007; Yıldız ve Ergin, 2007), bilişüstü (Aydın ve Ubuz, 2010; Yıldız ve diğerleri, 2009), bilişötesi (Akın ve diğerleri, 2007; Demirel ve Turan, 2010) terimleri ile kullanıldığını görmekteyiz. Bu çalışmada bilişötesi terimi yaygın olarak kullanılacaktır (Çikrıkci, 2012).

Bilişötesi basit olarak “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından çok farklı şekillerde tanımlar yapıldığı görülmektedir. Aslında bu çok farklı tanımların nedeni aynı kavramı açıklamak için günümüzde birçok terimin (yönetici kontrol, özdüzenleme, bilişötesi, yürütücü biliş, metakognitif bilgi, üst biliş, bilişsel farkındalık) bulunması ve bu terimlerin ilgili araştırmalarda sürekli aynı kavramı kastetse dahi birbirlerinin yerine kullanılması gösterilebilir (Ayazgök, 2013).

Bilişötesi bilişin farklı bir formudur, bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren yüksek düzeyli bir düşünme sürecidir. Bilişötesinin öğrenme çıktılarında ilerleme sağlaması ve öğrenmeyle ilgili bilişsel teorilere ilgi ve alakanın artması, bilişötesi kavramının yoğun biçimde araştırılmasını ve keşfedilmesini sağlamıştır. Bu ilginin nedenlerinden en önemlisi öğrenme psikolojisinin, davranışsal bakış açısını zamanla terk ederek okuma ve öğrenmede yeni ortaya çıkmış olan bilişötesini ön plana alan bilişsel-gelişimsel bakış açısına odaklanmasıdır (Akın, 2006).

Kavramı anlaşılabilir düzeye getirmek ve gelecek araştırmalara kolaylık sağlamak için, bilişötesinin farklı tanımlamalarından kaynaklanan Bir dizi bilişötesi model önerilmiştir. Bunların birçoğu geneldir ve Flavell ve Brown’un modelleri gibi bilişötesi

için teorik bir çerçeve çizer. Diğerleri ise bellek süreçleri ve bellek-ötesi, metinden çalışma gibi bilişötesinin daha özgül yönlerine yoğunlaşmıştır (Akın, 2006).

Bilişötesi kavramı John Flavell tarafından daha önceden tasarlanmış olduğu bellek-ötesi (meta-memory) terimine dayandırılarak 1970'lerin başlarında ortaya çıkmıştır. Bilişötesini gelişimsel psikolojinin alanına dâhil eden araştırmacının John Flavell olduğu bu alanda çalışma yapanlar tarafından ortak kabul görmektedir. Flavell 1976 yılındaki makalesinde bilişötesinin, izleme ve düzenleme unsurlarından meydana geldiğini belirtmiştir. Bilişötesi terimi ilk kez bu makalede resmi olarak yer edinmiştir. Flavell (1976)'nın bilişötesi tanımı şu şekildedir:

Bilişötesi insanların, bilişsel işlemleri ve çıktıları onlarla ilgili bir şeyler hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysa birey; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişötesiyle meşgul oluyorum demektir. Bilişötesi aynı zamanda somut amaçlara hizmet eden bilişsel objelerle ilişkili olarak, aktif izlemeyi ve sürekli düzenlemeyi ve bu süreçlerin tutarlı biçimde organizasyonunu ifade eder (Flavell, 1976, Akt: Akın, 2006).

Bilişötesinin birden fazla alt boyutları ortaya çıkmıştır en çok kabul görenleri arasında: Borkowski (1996) bilişötesi düşünme ve bilişötesi izlemenin, bir görevi yerine getiren öğrencilerin öğrenme süreci boyunca yararlandıkları faaliyetlere veya işlemlere yansıdığını belirtmektedir. Pintrich ve arkadaşları bilme duygusunu, kavramayı izlemeyi, öğrenme ve kendine güvenmeye yönelik düşünmeyi bilişötesinin önemli birer alt grubu olarak göstermektedirler. Bu düşünsel faaliyetlerin her birinin öğrenme ve hafızanın etkin olarak kullanıldığı durumlardaki performansı yordadığı hakkında oldukça güvenilir bilgi birikimi olmasına rağmen, bu yapıların kendi aralarındaki etkileşimsel ilişkileri ve gelişimsel tarihlerinin büyük bir kısmı keşfedilememiştir (Çıkrıkci, 2012).

Bilişötesi, bireyin düşünme süreçleri hakkında yordama yapması ve bu süreçleri izleme ve düzenlemesi gibi faaliyetleri içerir. Bilişötesi kavramının, bir zamanlar bilişötesi olan ancak şu anda bilinçsiz ve otomatik olan düşünceleri tanımlamak için kullanılıp kullanılmayacağı tartışmalı bir konudur. Bununla birlikte alanda çalışma yapan birçok araştırmacı bilişötesi terimini bilinçli ve kasıtlı düşünceler için kullanmayı tercih etmiştir.

Bilişötesi, düşünme süreçlerinin bilgi ve düzenlenmesini içerir, akademik çalışmalarda ve yaşamın diğer alanlarında başarı sağlar (Akın, 2006).

Tablo 1. Bilişötesi Alanında Çalışan Önemli Araştırmacıların Bilişötesi Tanımları

Yazar	Çalışma Alanı	Tanım: Unsurlar ve Alt ölçek veya Süreçler
Flavell (1976)	Özdüzenleme	2 unsur: Bilisin bilgisi; kişi değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri. Bilisin düzenlenmesi; bireyin amaca ulaşmak için kullandığı mekanizmalar.
Brown (1978)	Sözel ifadeler	2 unsur: Bilisin bilgisi; bireyin kendi düşünmesine ilişkin sahip olduğu sabit ve açıklanabilir, sıklıkla yanılabilir bilgi. Bilisin düzenlenmesi; planlama ve izleme aktivitelerini ve çıktıları kontrol etmeyi içerir.
Borkowski (1990)	Okuma	3 unsur: Özel strateji bilgisi, bellek-ötesi kazanma süreçleri ve genel strateji bilgisi.
Osman ve Hannifin (1992)	Yönetici Kontrol	2 unsur: Bilisin bilgisi; teorik, prosedürel ve durumsal bilgiyi içerir. Bilisin düzenlenmesi; bireyin sahip olduğu bilgiyi nasıl düzenleyeceğine yönelik aktiviteler.
Schraw ve Dennison (1994)	Yönetici Kontrol	2 unsur: Bilisin bilgisi; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi. Bilisin düzenlenmesi; planlama, bilgi yönetme, kavramayı yönetme, hatayı ayıklama stratejileri ve değerlendirme.
Wellman (1985)	Özdüzenleme	Tam bir bilişötesi teorisini 5 süreç oluşturur: Var olma, belirgin süreçler, bütünleştirme, değişkenler ve bilişsel izleme.
Zimmerman (1986)	Özdüzenleme	Bilişötesi öz-düzenlenmiş öğrenmenin üç unsurundan Birisidir. Bu üç unsur öğrenmede (a) bilişötesi unsurlar, (b) motivasyonel unsurlar ve (c) davranışsal unsurlardır.

Kaynak: (Moore, 1999, Akt: Akın, 2006)

Bilişötesi alanında yapılan araştırmalarda bilişötesi becerilerin yaşla ve öğrenme deneyimiyle doğru orantılı olarak geliştiği tespit edilmiştir. Bilişötesi süreçlere şirketlerde çalışan yöneticiler örnek olarak gösterilebilir. Bilişötesi de düşünme ve öğrenmenin yöneticisidir. Müdürün şirketi yönetmesi gibi bilişötesi süreçlerde bir öğrenciyi öğrenme hakkında düşünmesi ve plan yapması için yönetir. Bilişötesi öğrenme için temel bir beceri ve öğrencinin bilgiden anlam elde edebileceğini garanti eder. Bunu sağlayabilmek için, öğrenci kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, en sağlıklı işleyen öğrenme stratejilerini tanıyabilmeli ve bilinçli bir şekilde onları yönetebilmelidir. Bilişötesi

öğrenme yapacak olanlar öğrenme süreçlerinde kendilerine aşağıdakilere benzer sorular sorup cevaplarlar:

Bu konu ya da sorun hakkında ne biliyorum?

Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?

Bilgi elde etmek için nereye başvurabileceğimi biliyor muyum?

Bu bilgiyi öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?

Bu bilgiyi öğrenmek için kullanabileceğim strateji ve taktikler nelerdir?

Gördüklerimi, duyduklarımı veya okuduklarımı anladım mı?

Bir hata yaparsam bunu nasıl fark edebilirim?

Eğer planım beklentilerimi karşılamazsa onu nasıl yenileyebilirim?

Okuduğumu veya duyduğumu anladım mı? Başarımı nasıl ölçebilirim?

2.1. Biliş ve Bilişötesi

Fidan'a (1986) göre biliş; oldukça geniş içerikli bir kavramdır. Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik yaptığı işlerin bütünüdür (Akt: Selçuk, 2000). Öğrenen bireyin dikkat, imgelem, algı, hafıza ve iç görü gibi süreçleri kullanması bilişsel bir işlemdir (Fidan, 1986, Akt: Ayazgök, 2013).

Bir bilişsel hedefin karşılanıp karşılanmadığını denetlemekle ilgili Bilişin üst bilişine "düşünmeyi düşünmek" denir. Üst bilişsel alanı belirlemek için tanımlayıcı kriterler bulunmalıdır. Bilişsel stratejiler, belirli bir amaca (örn. Bir metni anlama) yardımcı olurken; hedefe ulaşılmasını sağlamak için Bilişötesi stratejiler kullanıldığında devreye girer ve aktifleşir (ör. Bir kişinin o metni anlayışını değerlendirmek için kendine sınav yapması). Üstbilişsel deneyimler genellikle bilişsel bir faaliyetin öncesinde veya sonrasında gerçekleşir. Bilişler başarısız olduğunda, genellikle kişi okuduğu konuyu anlamaz, öğrenci o anki durumu düzeltmeye çalıştıkça üst bilişsel süreçleri aktif hale getirerek bir çözüm yolu bulmaya çalışır (Roberts ve Erdos, 1993).

Biliş ile bilişötesi arasında birçok fark bulunmaktadır; biliş herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama, bilişötesi ise, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2004). Bilişötesi, bireyin kendi düşünme süreçlerinin içsel olarak farkında olması, izlemesi, kontrol etmesi, kendi bilişini

düzenlemesi ve değerlendirmesidir denilebilir. Bilişötesi bilişin bir formudur, bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren yüksek düzey bir düşünme sürecidir (Boyacı, 2012).

Üst biliş kişinin kendi bilgisini geliştirme ve “nasıl öğrenileceğini öğrenme” yeteneği ile ilişkilendirilmesidir. Bu yüzden üstbiliş öğrenmede önemli bir yer almaktadır. Teknolojik olarak sürekli gelişen bir dünyada bulunduğumuz göz önüne alındığında bireylerin var olan bütün bilgilerin hepsini öğrenebilmesi mümkün görünmektedir ama insan gelecekte hangi bilgilerin kendisine fayda sağlayacağını bilmesi çokta mümkün olmamaktadır. Bu nedenle okul müfredatlarının geleceğe yönelik olarak geliştirilmesi için üstbilişsel süreçlerin kullanılması gerekmektedir (Noushad, 2008).

Biliş bir şeyin ne olduğunun, ne anlama geldiğinin farkına varılması olarak tanımlanırken, bilişötesi biliş hakkındaki bilgi ve bilişin kontrolü olarak anlamlandırılmaktadır. Başka bir ifade ile bireyin zihinsel süreçte bilgi akışını bilinçli olarak yürüten süreçlerin farkında olmak bilişötesi kavramının doğasını tanımlamaktadır (Öztürk ve Kısaç, 2011). Biliş ve bilişötesi temel olarak birbirleriyle bağlantılı olan farklı işleyen iki süreçlerdir. Bilişsel beceriler bir görevi ya da amacı yerine getirebilmek için gerekli olan yapı taşlarıdır bunlar bilişsel becerilerin olmazsa olmazlarıdır. Bilişötesi becerileri ise, bir görevin ya da amacın nasıl gerçekleştirildiğini kavrayabilmek, anlayabilmek ve anlamlandırabilmek için gereklidir (Schraw, 2002, Akt: Çıkrıkci 2012).

Üstbiliş ve yürütme işlevinin daha fazla araştırılması kişilere çeşitli şekillerde faydalı olabilir. Birincisi, uzmanların birbirlerinin dilini daha iyi anlayabilmesi için; eğitim hayatında nöropsikolojide ve üst bilişte yönetici işlev kavramlarını birleştirmeye yardımcı olacaktır.

İkincisi, yürütme işlevleri ve üstbiliş becerileri arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için; zihinsel süreçleri iyi yürütebilen problemleri çözebilen kişilerin strateji öğretiminden yararlanabilecektir. Örneğin, zihinsel süreç işlevi düşük olan bireylerin strateji kullanımının çok az olduğu ve strateji öğretiminden fayda sağlanmaz ise çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak geliştirilmelidir (Jansiewicz, 2008).

Forrest-Pressley ve Waller (1984)’e göre “biliş okuyucular tarafından kullanılan gerçek işlem ve stratejileri; bilişötesi ise öncelikle bireyin bilişleri hakkında ne bildiğini ve ikinci olarak, bu bilişleri kontrol yeteneğini ifade eden bir yapıdır” (Ocak, 2008).

Bilişötesi ile ilgili makaleler yazılmaya başlayınca; bilişötesini kullanan bireylerin özelliklerinin neler olduğu tartışılmaya başlanmıştır. Örneğin, Drmrod (1990)’a göre

bilişötesi yeteneklere sahip olan bir öğrencinin göstermesi gereken davranışlar aşağıda ki gibidir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Kendisi için hangi öğrenme yönteminin etkili, hangi öğrenme yöntemlerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini kendi amaçları doğrultusunda etkili biçimde kullanması,
- İçinde bulunduğu öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Öğrencinin belleğinde önceden depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi beklenir (Drmrod,1990, Akt: Özsoy, 2007).

Bilişötesi ve biliş arasındaki bağlantıyla ilgili şüpheli noktalar vardır. Bilişötesinin bilişten bağımsız geliştiği ve onun üzerinde gerçek bir etkisinin olmadığıdır. Fakat diğer taraftan bilişötesinin bilişin bir ürünü olduğu da kaçınılmaz bir gerçektir. Biliş gelişirken ve daha profesyonel olurken bilişötesini etkilemektedir. Bilişötesi ile biliş arasındaki bağlantıyı ortaya çıkaracak deneysel kanıtlar sağlamak zordur. Zorluklardan birisi ilgili alanda kullanılan bilişötesi tanımlarının çok farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan bilişötesi ve biliş arasındaki bağlantıyı doğrulayan güçlü bir kanıt da vardır (Baker, 1994). Bilişötesi ve biliş arasındaki ilişkinin tipik olarak yaşla birlikte artması bilişötesinin gelişimsel yönünü de ortaya koymaktadır (Akın, 2006).

Wilson (1999) ise bilişötesini “bireyin kendi düşünme ve değerlendirmesi hakkında sahip olduğu farkındalığı ve kendi düşünmesini düzenleme yeteneği” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlama da üç farklı süreç ve üç değişik işlem vardır. Bunlardan birincisi olan bilişötesi farkındalık, bireylerin öğrenme süreçlerindeki farkındalığını, içerik bilgisi hakkındaki bilgilerini, kişisel öğrenme stratejilerini ve neyin yapıldığını ve neyin yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade eder. İkincisi bilişötesi değerlendirmedir ve bireyin belli bir durumda kullandığı öz-yüklemeler olan, düşünme kapasitesi ve sınırlılıkları hakkındaki yargıları ifade eder. Üçüncüsü ise bilişötesi düzenlemedir ve bireyin bilişsel kaynaklarını verimli biçimde kullanabilmek için bilgiyi düzenler ve yönetici becerileri kullanır (Ocak, 2008).

Weinert (1987) konuyla ilgili olarak şöyle demiştir: “Yüzeysel anlamda biliş ve bilişötesini ayırmak kolay gibi görünmektedir. Bilişötesi ikinci-derece bilişlerdir: Düşünmeler hakkında düşünmeler, bilgi hakkında bilgi ve eylemler hakkında düşünmeler. Ancak birisi bu genel bilişötesi tanımlarını özel örneklere uygulamaya kalkıştığında problemler ortaya çıkmaktadır. Bu problemler şu gibi zorunluluklarla ilgilidir: bilişötesi bilginin uygulanabilir olup olmaması zorunluluğu, onun bilinçli ve ifade edilebilir olup olmaması zorunluluğu ve tüm durumlara genellenebilir olup olmaması zorunluluğudur (Ayazgök, 2013).

2.2. Bilişötesi Öğrenme Stratejileri

Öğrenme; genel olarak kişilerin, çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan duygu, düşünce ve davranış değişikliği şeklinde açıklanabilir. İnsanların nasıl öğrendikleri bu zamana kadar hep merak konusu olmuştur. Bu alanda çalışma yapan birçok araştırmacı, kuramlarında, öğrenme kavramını açıklamaya çalışmıştır. Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı, izli değişikliklerdir. Davranış değişikliği sadece istediğimiz beklediğimiz yönde değil, istenmeyen yönde de oluşabilir. Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu gerçekleşir ve hayat boyu sürer (Saban 2000, Akt: Boyacı, 2010).

Bilişsel ve bilişsel stratejileri sorgulanırken aynı stratejinin, o stratejiyi kullanma amacına bağlı olarak bilişsel ya da metabilişsel bir strateji olarak görmek gerekir. Örneğin, bilgi edinmek için (bilişsel) okuma yaparken veya okuduğunuz şeyi (meta bilişsel) gözlemleyebilmek için kendi kendine sorgulayıcı bir strateji kullanabiliriz. Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler birbirine yakından bağlıdır ve birbirine bağımlı olduğundan, birini tanımadan herhangi bir inceleme yapmak yeterli olmayacaktır (Haribhai, 2012).

Saban (2000), öğrenme formlarını üç ana başlık altında ele almıştır:

□ Algılama yoluyla öğrenme; bireyin çevresindeki nesneler hakkında duyu organları (görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma) yardımıyla edindiği verilerin beyinde anlamlandırılması sonucunda gerçekleşir.

□ Gözlem ve taklit yoluyla öğrenme; bireyin bir davranışı etrafından gözlemleyerek, taklit etmesi sonucunda oluşmaktadır.

□ Model alma yoluyla öğrenme; bireyin çevresinde kabul gören bir davranışı kendisinin de göstermesidir (Boyacı, 2010).

Biliş ötesi kavramı kelime anlamı olarak kişinin kendi bilmesi, bilişsel süreçler ve bu süreçlerin işleyişi hakkındaki bilgi sahibi olması ile ilgilidir. Bu stratejiler öğrenme süreci ile ilgili düşünme, bunu planlama, kavrama ve anlamlar çıkarmayı yönetme ve öğrenmelerden sonra kendini değerlendirme stratejilerinin bütününden oluşur. Biliş ötesi stratejiler daha çok öğrenme stratejilerinin üstünde yer alan yönetici işleve sahip stratejilerdir (Açıkgöz, 2003).

Öğrenme stratejilerin gündemde olmasının nedeni, davranışsal teorilerden bilişsel teorilere yönelimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu iki teori arasındaki baskın farklılık, birincisinin öğretme-öğrenme sürecini uyarı ve tepki modeliyle anlamlandırma, ikincisinin de bu iki farklı eylem arasında yaşanan sürecin ya da bilginin nasıl işlendiğinin ve hafızada yapılandırıldığının altının çizilmesidir. Bu nedenden dolayı, davranışsal modelde öğrenmenin, uyarıcı niteliğindeki çevreyi değiştirmenin doğrudan davranışsal sonucu olduğu anlayışı önem kazanırken; bilişsel modelde, öğrencinin bilişsel yetkinliğini ve donanımını artırarak davranış değiştirme anlayışı yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifreleme prensiplerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin hale getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, Akt: Namlu, 2004).

Öğrenciler öğrenme sürecinde öğrenici olarak güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri önemlidir. Öğrenciler kendi potansiyellerini bildiklerinde, öğrenme süreçlerini, öğrenme özelliklerini belirleyip, o özelliklere ve duruma göre hareket edeceklerdir. Böylece öğrenciler bireysel öğrenme stratejisi geliştirerek öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğrenmenin verimini üst düzeyde artıracak, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini ve ortamlarını tasarlarken de önemli yardımcı etken olacaktır. Bilişötesi; iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, sosyal biliş, dikkat, öz-kontrol, bellek, öz öğretim, yazma, problem çözme ve kişilik gelişiminde önemli bir rol oynar (Flavell, 1979). Ayrıca yüksek düzeyde bilişötesi becerisine sahip olan öğrenciler öğrenme süreçleriyle kalmayıp bu becerilerini sosyal ortamlarında, arkadaş çevrelerindeki olumlu ya da olumsuz durumlarda, gündelik yaşamında ve aileleriyle olan ilişkilerinde de kullanabilmektedirler (Ayazgök, 2013).

İnsanlar farklı biliş ötesi bilgi ve becerisine sahiptirler. Her bireyin öğrenme düzey ve hızları farklılık gösterir. Biliş ötesi öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine olanak sağlayan stratejilerdir. Kişinin kendisi hakkındaki farkındalığını ifade eder. Düşünme hakkında düşünme, neyi bilip bilmediğimizi bilme önemlidir. Farklı araştırmacılara göre biliş ötesi öğrenme stratejileri farklı gruplarda toplanmaktadır (Namlu, 2004).

Bilişötesi öğrenme stratejilerin geliştirilmesi için Blakey ve Spence (1990) aşağıdaki yöntemleri önermişlerdir:

a. Neleri bildiğini ve neleri bilmediğini tanımlama: Çalışmaya başlamadan önce öğrenciler sahip oldukları bilgiler hakkında bilinçli kararlar alırlar. Öncelikli olarak kişi öğrenmeye başlamadan “Bu konu hakkında ne biliyorum?” ve “Ne öğrenmek istiyorum?” sorularını kendisine sorar. Sonra öğrenci konu hakkında bilgi sahibi olmaya başladığında, başlangıçta sorduğu soruları, netleştirir, genişletir ve daha doğru bilgilerle değiştirmeye başlar.

b. Düşündüklerini ifade etme: Öğrencilerin konu hakkındaki fikirlerini ifade edebilmeleri önemlidir. Çünkü insanlar düşünen işleyen bir kelime dağarcığına ihtiyaç duyarlar. Konunun planlanması ve problem çözme durumlarında, öğretmenlerin sesli düşünceleri önemlidir. Çünkü model olma ve tartışma öğrencilerin düşünme ve düşündüklerini ifade etmeleri için ihtiyaç duydukları kelime hazinelerinin geliştirilebilmesi açısından önemlidir.

c. Düşünme Günlüğü oluşturma: Bilişötesi öğrenme stratejileri geliştirmede kullanılan bir diğer yöntemde düşünme süreçleri hakkında notlar tutmaktır. Düşünme süreçleri günlüğü öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini yansıttıkları belirsizliklerinin ve tutarsızlıklarının farkında oldukları ve bu konularda not aldıkları bir günlüktür. Ayrıca zorluklarla nasıl başa çıktıkları hakkında yorumlarda da bulunurlar. Bu günlük sayesinde öğrenciler öğrenme süreçleri hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olabilirler.

d. Öğrenilecek konu hakkında önceden plan yapma ve kendini izleme: Öğrenme süreçlerine başlamadan önce öğrenciler plan yapma ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda gerekli sorumluluğa sahip olmalıdırlar. Konunun değerlendirmesi sürecinde kullanılacak ölçütler öğrencilerle birlikte geliştirilmelidir ki; öğrenciler bu sayede düşünmeyi öğrensinler ve öğrenme etkinliği sırasında kendilerine sorular sorabilsinler.

e. Düşünme sürecini sorgulama: Öğrenme işlemlerinin sonunda yapılacak etkinlikler, öğrencilerin sonraki öğrenme durumlarına uyarlayabilecekleri stratejileri fark edebilmeleri için düşünme süreçleri ile ilgili tartışmalar üzerine yoğunlaşmalıdır.

f. Öğrencinin kendini değerlendirmesi: Bir rehberle birlikte yapılacak olan kendini değerlendirme deneyimleri, bireysel konferanslar ve düşünme işlemlerine yoğunlaşan kontrol listeleri ile yürütülebilir. Örneğin dereceli kendini değerlendirme daha özgürce uygulanabilir. Öğrenciler farklı disiplinlerdeki öğrenme etkinliklerinin benzer olduğunu fark ettiklerinde, öğrenme stratejilerini de yeni durumlara transfer etmeye başlayacaklardır (Blakey ve Spence 1990, Akt: Özsoy, 2007).

2.3. Bilişötesinin Önemi

Bilişötesine gösterilen ilginin ve dikkatin nedeni onun biliş ve duygu arasında bir arabirim olmasından ve öğrenmede başarıya ulaşmak için gerekli olan öz düzenlemede temel bir etken olasından kaynaklanmaktadır (Akın, 2006).

Üstbiliş aslında biliş hakkında bilgi sahibi olmak demektir. Yani düşünceler hakkında düşünceler ortaya koymakta denilebilir. Kişinin kendi bilişsel durumunu bilinçli olarak yükseltmeye çalışmasına üstbiliş denilmektedir (Eleonora, 2008).

Akın (2006)' a göre, Araştırmacılar bilişötesinin, bilginin sözel yolla iletimi, sözel ikna, sözel kavrama, okumayı kavrama, yazma, dil kazanma, dikkat, hafıza, problem çözme, sosyal biliş ve öz-kontrol gibi alanlarda önemli rol oynadığı sonucuna varmıştır. Aynı zamanda bilişötesinin; sosyal öğrenme teorisi, bilişsel-davranışçı modifikasyon, kişilik gelişimi ve eğitim alanlarıyla bağlantılı olduğu konusunda net belirtiler vardır (Ocak, 2008).

Bilişötesi bireyin nasıl öğreneceğini öğrenmesine ilişkin öz-bilgisi ve yeteneğiyle ilişkili olarak geliştiği için, yüksek düzeyde bir öğrenme becerisi olarak düşünülmektedir. Son derece zengin olan ve hızlı gelişen teknoloji dünyasındaki sürekli değişim, bireylerin bütün bilgileri elde etmelerini imkânsızlaştırmakla beraber gelecekte hangi bilginin daha gerekli olduğunu kavramalarını da zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı bilişötesinin okul programlarının içeriğinde yer alması tamamen mantıklı gibi görünmektedir (Akın, 2006).

Bilişötesi ile ilgili düşünceler son zamanlarda eğitimde popüler bir konu olmuştur. Araştırmacılar ve eğitimciler öğrencilerin bilgi düzeyleri ve tipleriyle ilgili geniş bilgileri

okuldan elde ederler. Bilginin pasif biçimde verilir alınması, gerçeklerin hafızada tutulması, gelecekte başarılı olabilmek için gerekli bir öğrenme türü değildir. Öğrenciler duyma, okuma, idealleriyle ilişkili olarak tanımlama yapma, karar verine kompleksinde pratik olarak kritik şeyler umabilirler. Çalışmalar bilişötesi becerilerin akademik başarı için etkili öğrenmede önemli bir rol oynadığını açıkça göstermektedir (Çetinkaya ve Erkin, 2002). Bilişötesinin öğrenme üzerinde oynadığı bu rol çerçevesinde Bağcı'ya (2003) göre öğrencinin öğrenim gereksinimlerinin bilinmesi, dersten beklentinin artmasına, bilginin örgütlü olarak hafızada kodlanmasına ve gelecek yaşantılara sağlıklı aktarılmasına katkı sağlayacaktır. Modern eğitim anlayışı bilgi aktarımlarını en belirleyici özellik olarak gören öğretim metotlarını reddetmektedir. Yeni yaklaşımlarda bilgiyi yönetmenin ve örgütlemenin elzem olduğu her fırsatta vurgulanmaktadır (Baltacı, 2009).

Swanson (1990), strateji ve performanstaki farklılıkların zihinsel yetenekteki değil bilişötesi farkındalıktaki farklılıklardan kaynaklandığını bulmuştur. Bu bulgular, bilişötesinin strateji kullanımını geliştirerek bilişsel performansta telafi edici bir rol oynadığını ileri sürmektedir (Swanson, 1990, Akt: Ocak, 2008).

Namlu (2004) yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında bilişötesi öğrenme stratejilerini gruplamada, bireyin öğrenme etkinliğini düzenlemesinde ve nasıl öğrendiğine ilişkin farkındalığını artırmada önemli dört alan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu alanlar; öğrenmeyi planlama, öğrenilecek bilgileri örgütleme, öğrenmenin daha etkili olması için kendini denetleme ve öğrenme sonucunda kendini değerlendirme stratejileri olarak belirlenmiştir. Yapılan bu sıralama literatürdeki bilişötesi sınıflamaları ile paralellik göstermektedir (Namlu, 2004, Akt: Boyacı, 2010).

Birey bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğinin farkına vardığında, bu süreçleri denetleyebilir ve kaliteli bir öğrenme için süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilir. Bilişötesinin gelişimini artıracak öğretim düzenlemelerinin sağlanması ve öğrencilerin süreci kontrol etmesi gibi özellikleri içermesi şartıyla, bilişötesi stratejiler öğretim yoluyla artırılabilir. Bilişötesi stratejilerinin öğretimi, uygun problem çözme süreçlerini keşfetmelerine izin vererek ve bu süreçleri farklı durumlarda kullanmalarını sağlayarak, öğrencileri üst düzey bir bilişsel sürece ulaştırır (El-hindi, 1996, Akt: Boyacı, 2010).

2.4. Fiziksel Aktivite ve Bilişötesi Öğrenme Stratejileri

Bilişötesi stratejiler bireylerin öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir. Bilişötesi stratejiler bireyin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder. Örneğin bir paragrafı okuduktan sonra öğrenci paragrafta tartışılan kavram hakkında kendini sorgulayabilir. Bu öz-sorgulama bir bilişötesi izleme stratejisidir ve bu aşamada öğrencinin bilişsel amacı metni anlamaktır. Eğer öğrenci kendi sorularına cevap veremezse “metni anlamak” olan bilişsel amacını gerçekleştirmek için neye ihtiyacı olduğunu saptamak zorundadır. Kendi sorusuna cevap verebilmeye yeterli hale gelmek amacıyla örneğin, paragrafı tekrar okumaya karar verebilir. Eğer metni tekrar okuduktan sonra sorusuna cevap verebilirse konuyu anladığını saptayabilir. Böylece öz-sorgulama olan bilişötesi strateji, “kavrama” olan bilişsel amacı yerine getirmiş olur (Akın, 2006).

Bilişötesi stratejiler (bireyin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için öz sorgulama yapması) amaca ulaşılmasını garanti altına alırken, bilişsel stratejiler (bir metni anlamak) bireye özel bir amaca ulaşması için yardım etmede kullanılır. Bilişötesi ve bilişsel stratejiler birbirleriyle örtüşebilir, sorgulama; stratejiyi kullanmadaki amaca bağlı olarak bilişsel ve bilişötesi strateji sayılabilir. Örneğin okuma çalışmasında öz-sorgulama, bilgi elde etme (bilişsel) veya ne okuduğunu gözleme (bilişötesi) amacıyla kullanılabilir. Bilişsel ve bilişötesi stratejilerin birbirlerine sıkı şekilde bağımlı ve girişik olmalarından dolayı herhangi birini kabul etmeden, diğerini incelemek yeterli bir bakış açısı sağlamayacaktır. Eğer bilgi stratejik bir tutum içerisinde amaçları yerine getirmeyi sağlamak için aktif olarak kullanılırsa bilişötesi sayılabilir. Örneğin bir öğrenci bilgiyi matematik sınavına yaklaşım tarzını planlamada kullanabilir; “Ben (kişi değişkeni) sözel problemlerde (görev değişkeni) sıkıntı yaşadığımı biliyorum, bunun için öncelikle sayısal problemleri çözecek sözel problemleri sonraya bırakacağım (strateji değişkeni)” (Akın, 2006).

İnsanlar farklı bilişötesi bilgi ve becerisine sahiptirler. Bu yüzden herkesin öğrenme düzey ve hızları farklılık gösterir. Bilişötesi öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine olanak sağlayan stratejilerdir. Kişinin kendisi hakkındaki farkındalığını ifade eder. Düşünme hakkında düşünme, neyi bilip bilmediğimizi bilme

önemlidir. Farklı araştırmacılara göre bilişötesi öğrenme stratejileri farklı gruplarda toplanmaktadır (Namlu, 2004).

Baltacı'nın Jacobs and Paris (1987)' ten aktardığına göre bilişötesi stratejiler 3 öğeden oluşmaktadır.

Çalışma planı geliştirme, Planı uygulama ve izleme, Planı değerlendirme.

Çalışma planı hazırlamadan önce bireyin kendisine sorması gereken sorular şunlardır?

Konu ile ilgili bana yardımcı olacak önceden sahip olduğum bilgiler nelerdir?

Bunlardan çalışma planımda yer almasını istediklerin hangileridir?

İlk olarak ne yapmalıyım?

Seçeneklerimi niçin okumalıyım?

Çalışma planımı tamamlamak için ne kadar süreye ihtiyacım var?

Planı uygulama ve izleme süresince neler yapmam gerekir?

Nasıl yapmalıyım?

Doğru yolda mıyım?

Nasıl uygulasam iyi olur?

Hatırlamaya yardımcı olacak bilgiler nelerdir?

Başka yollar denesem nasıl olur?

Zorluğa bağlı olarak ilerleme hızımı nasıl ayarlamalıyım?

Anlamadıysam neler yapmalıyım?

Çalışma planını değerlendirdik ten sonra neler yapmalıyım?

Nasıl daha iyi olabilirdi?

Düşüncelerime yön veren ürettiklerim beklenen miktarda mıydı?

Daha farklı neler yapabilirdim?

Bu yöndeki düşüncelerimi diğer problemlere nasıl aktaracağım?

Çalışma planında yer alan anlamadığım yerler var mıdır? Varsa dönmeme gerek var mıdır?

Başarılı bir öğrenme durumu için bilişötesi stratejiler şunlardır; farkında olma, planlama, izleme ve yansıma farkında olma, bildiklerini tanımla, öğrenme hedeflerini tanımla, elinde bulunan kaynaklarını dikkate al (ders kitabı, kütüphaneye erişim, sessiz bir ortam), çalışman için gerekli olan ihtiyaçlar (testler, raporlar), performansını nasıl değerlendireceğine karar ver, motivasyon düzeyini dikkate al, kaygı düzeyini dikkate al

planlama, çalışmayı tamamlaman için ne kadar süreye ihtiyacın olacağını belirle, çalışma planına önceliklerini belirle, nelere ihtiyacın olacağını belirle, materyalleri organize et, çalışma boyunca izlenecek stratejilerin çerçevesini, adımlarını, grafik ve şemalarını belirle, izleme ve yansıma, öğrenme adımlarını derinlemesine analiz et, çalışmaların için doğru olan yollar ve çalışmanı olumsuz etkileyen yolları belirle, öğrenmelerini, testlerle ve kendini test ederek değerlendir, geribildirimlerini al, motivasyon ve konsantrasyonunu arttıracak şeyleri belirle, koru (Jacobs and Paris, 1987, Akt: Baltacı, 2009).

3. Beden Eğitimi

İnsanlık tarihinin başlangıç aşamasında, insanoğlu kendini tanıyabilmek ve hayatta kalabilmek için belli bir amaca yönelik olmayan çeşitli davranışlarda bulunmuştur. Bunu gerek kendi aralarında itişip kakışma gerekse yeme ve giyinme gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile hayvanları avlama şeklinde göstermişlerdir. Bunlara benzer davranışlardan anlaşılacağı üzere insanoğlunun ilk hareketlerinin tamamı hayatta kalma arzusunun bir göstergesidir. Yavaş yavaş kendini tanıyan ve doğaya hâkim olan insan, hareket ve davranışlarını bilinçli bir şekilde sergilemeye başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Beden eğitimi öğrenciyi fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleriyle geliştirmektedir. Beden eğitimi etkinlikleriyle birey kendi yeteneklerini ve başkasının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda yarışmayı, yenilgiyi kabullenerek başkalarını takdir edebilmeyi, kazandığı zaman mütevazı olabilmeyi, zamanını ve emeğini en iyi şekilde kullanmayı öğrenir. Bu anlamda beden eğitimi insanı çok yönlü olarak hayata hazırlamayı amaçlayan çağdaş eğitim sisteminin önemli bir aracıdır (Mirzeoğlu, 2003, Akt: Kılıç, 2014).

Beden Eğitimi ve Spor bireyin birçok yönden gelişimini sağlayan; fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde rol alan bir olgu, bir disiplindir. Çok yönlü gelişimi sağlaması nedeniyle beden Eğitimi; eğitim, öğretim amaçlarının tümüyle gerçekleştirebildiği hemen hemen tek alan niteliğidir (Gülüm, 2008).

Beden eğitimi; bireyin tüm vücut ve sistemlerinin gelişip güçlenebilmesi ve günlük yaşamında kullanılmasına yönelik temel bilgi, tavır ve alışkanlıklar edinmesini sağlayan önemli bir süreçtir. Bu önemi dolayısıyla da genel eğitimin tamamlayıcısı ve onun ayrılmaz bir parçasıdır (Tuncay, 1991, Akt: Tokat, 2013).

Bilindiği gibi bedensel hareketlerin ve becerilerin çocuk ve gençlerin genel eğitimlerinde önemli bir araç olarak görülmesi ve bir sisteme dönüştürülmesi, tarihin derinliklerine kadar uzanır. Bu olgunun tarih süreci içerisinde en bilinçli ve belirgin olanını Eski Yunan Uygarlığında görmekteyiz. Bugünkü batı uygarlığının temel dayanaklarından birini oluşturan eski Yunan uygarlığında yüksek düşünce, felsefe ve sanat etkinliklerinin yanı sıra insanın genel eğitiminde başlı başına bir yeri ve değeri olan “Cimnastik” kavramıyla ifade olunan bedensel etkinlikler bugünkü modern beden kültürünün ve sporların başlangıcını oluşturur (Gülüm, 2008).

Beden eğitimi dersi toplumda genellikle oyun ve boş vakit geçirme olarak algılanmaktadır. Ancak bu durum beden eğitimi kavramının geniş bir yelpazeyi kapsamamasından kaynaklanmaktadır. Beden eğitimi dersine ihtiyaç duyulmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Beden eğitimi düzenli bir fiziksel aktivite olanağı sunmaktadır, aynı zamanda beceri gelişimini ve fiziksel uygunluğu artırır, okul sonrasında da bu fiziksel aktivitelere devam edilmesine teşvik eder. Kültürel gelişimin yanında karakter ve kişilik gelişimini de sağlamaya yardımcı olur. Kendimizi disipline etmemizi ve sağlığımız ile ilgili hedeflerimizi belirlememize yardımcı olur. Liderlik ve işbirliğini öğretici özelliğinin yanında, kendimize olan güveni artırır, stresi azaltır ve insanlarla olan ilişkilerimizi güçlendirir. Doğal olarak sağlıklı bireyler sağlıklı toplumları oluşturur (Ağbuğa ve Aslan, 2010, Akt: Kılıç, 2014)

Beden eğitiminin tanımına ilişkin en geniş kapsamlı açıklamalardan birini Açak (2006) yapmıştır. Buna göre beden eğitiminin dört temel tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların hepsinin birbiri ile yakın ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Beden eğitime ilişkin söz konusu dört tanım şu şekilde sıralanmıştır:

- Beden eğitimi “Kişiyi fikren, bedenen ve ruhsal açıdan olgunlaştıran, geliştiren, en fazla faydayı en az yorgunluk ile sağlayan, oyun, spor ve jimnastik faaliyetlerini içine alan bilim dalıdır.”
- Beden eğitimi “Oyun, spor ve jimnastik gibi eğitici bedensel etkinliklerden oluşan, bedensel etkinlikler aracılığı ile kişiyi eğiten bir eğitim aracıdır.”
- Beden eğitimi “Vücudun yapısal ve fonksiyonel özelliklerinin geliştirilebilmesi, kas ve eklem kontrolünün dengeli bir biçimde sağlanabilmesi, boş zamanların verimli bir biçimde değerlendirilmesi, fiziksel gücün ekonomik bir biçimde kullanılması, buna paralel

olarak organların kontrolünün sağlanması amacıyla gerçekleştirilen, metotlu bir biçimde hareket etmeyi öğreten bir faaliyet sistemidir.”

- Beden eğitimi “organizmanın bütünlüğünün bozulmadan dengeli bir biçimde gelişmesini sağlayan, kişinin fiziksel, ruhsal ve fikren gelişimini destekleyen, bireyi kendisine ve yaşadığı topluma faydalı bir fert olarak yetiştirmeyi amaçlayan bilimsel beden faaliyetleridir” (Açak, 2006, Akt: Ünal, 2016).

Beden eğitiminin geçmişi, uygarlıklar tarihi kadar eskidir. Günümüzden yaklaşık 2400 yıl önce yaşamış olan Yunanlı filozof Platon’un "Gerçek müzisyen ve sanatçı, müzikle jimnastiği en doğru oranlarda birleştirebilen kişidir." sözü, Eski Yunan’da beden eğitime verilen önemi gösterir. Beden eğitimi, insanın beden sağlığını ve becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere denir. Beden eğitimi, insanın zihinsel eğitim kadar bedensel eğitime de ihtiyacı olduğu düşüncesine dayanır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016)

Hareketli olmak insanların doğasında var olan bir durumdur. İnsanlığın başladığı dönemlerde insanlar sahip oldukları ilkel güdüler ile hareket etmeye çalışmışlar, hareketi genellikle varlığını koruma ve yaşamını sürdürme için yapmıştır. İnsanların sergiledikleri hareketler içinde bulundukları doğa koşullarına göre şekillenmiştir (Ünal, 2016).

Bireyin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak yalnız beden eğitime özgü bir amaçtır. Hareket, bireyin doğasında vardır. Hareket sisteminin temelini aktif olarak kaslar, pasif olarak kemikler oluşturur. Yani bedensel etkinlikler normal kas ve kemik gelişimi için zorunludur. Okullarda beden eğitimi etkinlikleri bilimsel ilkeler doğrultusunda yapıldığında organizmanın fiziksel uygunluk ve dayanaklılığını buna bağlı olarak iç organları fonksiyonlarını geliştirir. Böylece toplumdaki bireylerin değişen koşullara uyum sağlaması ve yorgunluğa karşı koyma güçleri artar daha zinde daha dinamik daha sağlıklı toplumlar meydana gelir (Gülüm, 2008).

Beden eğitimi etkinliklerini her bireyin kendi fiziksel, sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılacağı kendini ifade edeceği etkinlikler olduğunu, vücudun yapı ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi, eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde didaktik olarak gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve yaratımcı faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemidir (Yıldız, 2012).

Güneş (2004)'e göre beden eğitimi, oyun, jimnastik ve spor gibi eğitici bütün bedensel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup, bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimidir (Kır, 2012).

3.1. Fiziksel Aktivite ve Beden Eğitimi

Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve amaçları olan iki kavram olmasına rağmen aralarında çeşitli farklılıkları da mevcuttur. Bu farklılıkları şu şekilde özetleyebiliriz. Beden eğitimi, bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir. Spor ise, oyun, eğlence, karşı karşıya gelmek için yarıştığı, insanlardan oluşan takımlar ve insanlar arasında karşılıklı olarak yapılan fiziksel çabaların tümüdür (Zengin, 2013).

Beden eğitimi ve spor kavramları sık sık birbirlerinin yerine ya da yan yana kullanılan iki kavramdır. Beden eğitimi genel eğitim içerisinde ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak bireyin kendini geliştirmesi ve gerçekleştirmesi için katkıda bulunan bir bilim dalı olduğu bilinmektedir. Beden eğitimi insanı bir bütün olarak ele almaktadır ve amaçlarını gerçekleştirirken araç olarak da insan doğasında var olan hareketleri kullanmaktadır. Bu noktada beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Balcıoğlu ve ark. 2003, Akt: Kılıç, 2014).

İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinde, çeşitli tehlikelerden korunma ve avlanma ihtiyacı sporu ortaya çıkarmıştır. Savaşların beden gücüne dayalı olduğu bir dönemde, insanın kendini koruma ve yaşam mücadelesi ile daha da gelişmiştir. Günümüzde ise gerek bireyler gerekse toplumlar arasındaki olumlu ilişkileri artırmaktadır. Bu nedenle ülkelerin vatandaşlarını küçük yaşlarda beden eğitimi ve spor faaliyetine yönlendirdiğini ve bu faaliyetlere çok önem verdiğini görmekteyiz. Spor barış, kardeşlik, dostluk gibi önemli işlevlerinin yanı sıra ülkelerin birbirlerine karşı üstünlük kurma aracı olarak da görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Beden Eğitimi ve Spor bireyin birçok yönden gelişimini sağlayan; fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde rol alan bir olgu, bir disiplindir. Çok yönlü gelişimi

sağlaması nedeniyle beden eğitimi; eğitim, öğretim amaçlarının tümüyle gerçekleşebildiği hemen hemen tek alan niteliğidir (Yıldız, 2012).

“Spor İnsanla ilgilidir, bir insan olayıdır ve düzgün, düzenli olarak yapıldığında; yani bireyin beden yapısı ve isteğine uygun olan spor dalının seçilip, küçük yaşlardan başlanarak, uygun bir gelişme çizgisi içinde, yalnızca yarışma yanıyla değil, bütünüyle genç insana öğretildiği, orada yaratıcı olması ve sportif hazzı yaşaması sağlanarak, bir yaşama tutumu olarak benimsetildiği zaman insan yaşamına çok büyük katkıları vardır. Bu özelliği nedeniyle Spor toplumda olumlu bir insan tipinin yaygınlaştırılması bakımından eğitimde kullanılabilir ve birçok toplumda bu uygulama yapılmaktadır (Erdemli, 2002, Akt: Esen, 2010)

Beden eğitimi, bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir. Spor ise, oyun, eğlence, karşı karşıya gelmek için yarıştığı, insanlardan oluşan takımlar ve insanlar arasında karşılıklı olarak yapılan fiziksel çabaların tümüdür (Şentürk, 2012).

Özetle, beden eğitimi ve spor; sağlıklı yaşantının, fiziksel zindeliğin ve moral gücünün üstün düzeyde tutulmasının, önemli bir eğitim yaklaşımı ve uygulamasıdır. Fizik ve moral gücünü artırıcı beden eğitimi ve spor kültürünün eğitim düzeni içerisinde verilmesi; toplumun kalkınması ve sosyal kaynaşmaya olumlu yararlar sağlamaktadır (Erkan, 1979, Akt: Esen, 2010).

3.2. Beden Eğitiminin Gelişime Etkileri

Beden eğitiminin kişinin ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu katkısı bilimsel olarak kanıtlanınca eğitim kavramı içerisinde beden eğitimi kavramı da dâhil olmuştur. Beden eğitimi pedagojik bir disiplin, bir bilim ve sanat olup, eğitim biliminde olduğu gibi insanın davranış ve alışkanlıklarına yönelmiştir. Bu nedenledir ki günümüzde toplumlar sağlıklı kuşaklar yaratmak için beden eğitimi ve sporunu genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı parçası olarak görmektedirler. Okul ve eğitim kurumları beden eğitimi ve spor etkinliklerinin sevdirmesinde ve uygulanmasında önemli derecede etkilidirler (Bilge, 1989).

Lumpkin (1990) beden eğitiminin amaçlarını üç grupta toplamıştır.

Bilişsel alan: Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, motor öğrenme, oyun ve emniyet kural ve becerilerini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme,

Duygusal alan: Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, meraklılığı geliştirme, sportmenlik becerileri,

Psikomotor alan: Vücudu ısındırma ve alıştıırma becerileri, temel hareket becerileri, motor becerileri, bedeni mekanik ve yeterlilik (Akt: Şentürk, 2012).

3.2.1. Fiziksel Gelişime Etkisi

Bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak yalnız beden eğitime özgü bir amaçtır (Gökmen, 1988). Bedensel etkinlikler normal kas ve kemik gelişimi için zorunlu olmakla birlikte kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini arttırarak bunları baskı ve gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri düzenli yapıldıklarında, organizmanın fiziksel uygunluk ve dayanıklılığını buna bağlı olarak iç organların fonksiyonlarını geliştirir (Barrow, 1977, Akt: Gökmen, 1988). Beden eğitimi ve spora katılım günümüzün önemli hastalıklarının başında gelen obezitenin önlenmesinde büyük katkı sağladığı, koroner kalp hastalıkları, diyabet, yüksek tansiyon ve kolon kanseri riskini azalttığı, solunum ve dolaşım sistemlerinin daha iyi çalışmasını sağladığı ve böylece özellikle kalp ve dolaşım sistemlerinde görülebilecek rahatsızlıkları önleyebileceği düşünülmektedir (Mirzeoğlu, 2014; Riddoch, 1994; Sallis ve Patrick, 1994). Beden eğitiminin fiziksel gelişime etkileri arasında kardiyovasküler dayanıklılık, esneklik, kas kuvveti ve dayanıklılığını geliştirmek, ağırlık ve beden kompozisyonunu düzenlemek, genel sağlık ve zindeliği desteklemek, kemikleri güçlendirmek, hareket becerilerini geliştirmek değer almaktadır (Lumpkin, 2005, Akt: Keskin, 2015).

Bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak yalnız beden eğitime özgü bir amaçtır. Hareket, bireyin doğasında vardır. Hareket sisteminin temelini ise aktif olarak kaslar, pasif olarak da kemikler oluşturur. Hareket bunların daha güçlü olmasına yardımcı olur. Yani, bedensel etkinlikler normal kas ve kemik gelişimi için zorunlu olmaktadır. Aynı zamanda beden eğitimi etkinlikleri, kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini arttırarak bunları baskı ve gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi

etkinlikleri düzenli yapıldıklarında, organizmanın fiziksel uygunluk ve dayanıklılığını buna bağlı olarak iç organların fonksiyonlarını geliştirir. Böylece organizmanın değişen koşullara daha kolay uyum sağlaması ve yorgunluğa karşı koyma gücü artar. En fazla etki, becerilerin gelişmesi, kassal hareketle verimliliğin artması dolayısıyla kassal güç ve dayanıklılığın artmasında görülür. İnsan sağlığını tehdit eden fazla kiloların atılmasında katkıda bulunduğu gibi, hastalıkları, sakatlıkları ve özellikle kalp-kan dolaşım sistemlerinde görülebilecek rahatsızlıkların önlenmesi, onların iyileştirilmesi, gelişmiş kas, iskelet ve eklem oluşumu, fiziksel ve anatomik kondisyon ile yüksek performans bakımından beden eğitimi etkinliklerinin önemi tartışılmaz (Aracı, 2000, Akt: Holoğlu, 2007).

Gençlik döneminde gerçekleşen en dikkat çekici fiziksel gelişim boy ve vücut ağırlığındaki değişimdir. Hızlı fiziksel büyüme, sıkılganlık ve utangaçlığa sebep olmaktadır. Bu özellikle fiziksel beceri ve vücut koordinasyonu gerektiren beden eğitimi dersleri için gereklidir. Boy ve ağırlığın yanında bu dönemdeki en belirgin değişikliklerden biri de cinsiyet özelliklerinin gelişimidir. Kız ve erkeklerde görülen bu farklılaşma ve gelişme onların fiziksel görünümelerini etkileyeceği gibi psikolojilerini de etkiler. Bu değişikliklerin yanında fizyolojik değişimlerde görülmektedir. Yine belleğin güçlenmesi de bu döneme denk gelmektedir. Temel motor becerileri gelişimi açısından da bu dönem oldukça önemlidir (Tamer ve Pulur, 2001, Akt: Kır, 2012).

Hareket etmeyi öğrenme açısından beden eğitiminin amacı hareket becerileri edinme ve arttırılan fiziksel aktivite ile fiziksel uygunluğun geliştirilmesine dayanmaktadır. Hareket ile öğrenme açısından ise beden eğitiminin amacı etkili beden eğitiminin çocukların hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu etkileyebileceği gerçeğine dayanmaktadır. Hareket etmeyi öğrenerek ve hareket yoluyla öğrenerek fiziksel olarak eğitilmiş hale gelmek beden eğitiminin önemli bir amacıdır (Gallahue ve Donnelly, 2003, Akt: Keskin, 2015).

Bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmanın sadece beden eğitimine özgü bir amaç olduğu söylenebilir. Hareket, bireyin doğasında vardır. Hareket sisteminin temelini ise aktif olarak kaslar, pasif olarak da kemikler oluşturur. Hareket bunların daha güçlü olmasına yardımcı olur. Aynı zamanda beden eğitimi etkinlikleri, kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini artırarak bunlara direnç kazandırarak güçlendirir. Beden eğitimi etkinlikleri düzenli yapıldığında, insan vücudunun fiziksel uygunluk ve

dayanıklılığını, buna bağlı olarak, iç organların fonksiyonlarını geliştir. Böylece organizmanın değişen koşullara daha kolay uyum sağlaması ve yorgunluğa karşı koyma gücü de artar (Mirzeoğlu, 2003, Akt: Kır, 2012).

3.2.2. Psikomotor Gelişime Etkisi

Psikomotor gelişim genel olarak vücut kontrolü ile koordinasyonunun, sinir-kas sistemleri koordinasyonlarının gelişmesi demektir. Koşma, tırmanma, sıçrama, takla atma gibi temel hareketlerin gelişimi, motor gelişiminin temelini oluşturur. İlkokul çağında kazanılan beden eğitimi becerilerinin büyük bir kısmı çocukların yaşam boyu değerlendirebilmeleri için araç olarak kullanılabilir (Kishalı, 1999). Bu yüzden beceri gelişiminin ilköğretimdeki eğitim programlarının temelini oluşturmasının sebebi budur. Psikomotor becerilerin gelişimi birikimli yaşam boyu süren ve planlı bir süreçtir. Bu sürecin şüphesiz en temel ögesi beden eğitimi ve spor dersidir (Kır, 2012).

Psikomotor gelişim, temelde kendisini harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla ortaya koyar. Genel olarak, vücut kontrolü, vücut koordinasyonu, yani sinir-kas sistemlerinin gelişimi demektir. Koşma, sıçrama, tırmanma, yakalama, takla atma vb. hareketlerin temelini oluşturur. Bu hareketlerin gelişiminde olgunlaşma kadar çevresel faktörler arasında yer alan olanaklar, motivasyon ve öğretim de önemlidir. Becerilerin geliştirilmesi beden eğitimi programlarının temelini oluşturur. Ancak bu yol ile bireyin, bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunulabilir. Kazanılan beceriler sonunda bireyin gruba uyumu kolaylaşacaktır. Bireyin kazandığı beceriler serbest zamanların değerlendirilmesi açısından da önem taşır. Beceriler, serbest zamanların nasıl kullanılacağını ve bireyin yaşam biçimini belirler (Aracı, 2000, Akt: Holoğlu, 2007).

“Temelde kendisini harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla ortaya koyan ve genel olarak vücut kontrolü, vücut koordinasyonu ve sinir-kas sistemlerinin gelişimini ifade eden psikomotor gelişim, kalıtım dışında çevresel etki olarak psikomotor öğrenmeler sonucu gerçekleşir (Aracı, 2006, Topkaya, 2004). Motor becerilerin gelişimi, bireyin tepki zamanı, hız, kuvvet, dayanıklılık, koordinasyon, vücut yapısı, boy, ağırlık vb. özelliklerin yanı sıra zihinsel ve duygusal özelliklere de bağlıdır. Psikomotor öğrenmenin engellendiği ya da kısıtlandığı ortamlarda, büyüme, olgunlaşma ve öğrenme kısıtlılığına bağlı olarak hareketlerin çeşitliliği ve beceri düzeyi olması gereken ölçüde gelişmez

(Topkaya, 2004).Becerilerin gelişimi birikimli ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Beden eğitimi programlarının temelinde yer alan becerilerin geliştirilmesiyle ancak bireyin bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir (Aracı, 2006). Oyun, beden eğitimi ve spor öğretiminde psikomotor öğrenmeler sonucu, hareket yetisi beceriye dönüşür, beceriye dönüştürülen hareket ya da hareket grupları belli biliş süreçlerinden geçirilerek farklı ortam ve koşullarda kullanılabilme yetisi kazanır (Topkaya, 2004). Bu sayede birey ihtiyaç duyduğu fiziksel çalışma taleplerini karşılar, yaşam kalitesi, psikolojik sağlık ve rekreatif faaliyetler için yeteneklerine katkıda bulunur (Sallis ve Patrick, 1994, Akt: Keskin, 2015).

3.2.3. Zihinsel, Bilişsel Gelişime Etkisi

Fiziksel etkinlikler zihinsel gelişime şu şekilde katkıda bulunurlar; fiziksel becerilerin yapılması çocuğun beyni ile kasları arasında bir koordinasyon kurmasını, zihnin uyanık olmasını ve çaba sarf edilmesini gerektirir. Düşünmek sadece fiziksel becerilerin öğrenilmesi ile gerçekleşmez. Aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesinde gerekli bilgileri de içerir. Bu bilgiler kuralların, tekniklerin, yöntemlerin ve kullanılan terimlerin öğrenilmesi ile alakalıdır. Tüm bu bilgiler yapılan hareketin öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için elzemdir. Çocuklar fiziksel aktiviteler yoluyla beden hareketleri ve alıştırmaları ilkelerinin yaşamlarındaki önemini kavrarlar. Sağlıklı olmanın ve fiziksel uygunluğun önemini ve bunların nasıl geliştirildiğini öğrenirler (Kishalı, 1999, Akt: Kır, 2012).

Eğitim yelpazesinin tüm alanlarınca paylaşıldığı gibi beden eğitimi de bilginin birikimi ve iç görü ile anlaşılmasını sağlar. Bilginin edinilmesi, anlaşılması ve iç görü kazanma zihinsel gücün malzemesini oluşturur. Bu malzeme, yorum yapabilme, değerlendirme, karar verme, düşünme süreçlerinde kullanılır. Eğitilmiş birey düşünen bireydir. Günümüzde bilim, düşünmeye yalnız zihinsel bir süreç olarak değil, tüm beden katıldığı bir süreç olarak bakmaktadır. Beden eğitimi etkinlikleri aracılığıyla birey, sağlık ilkeleri ve hareketin yaşamdaki önemini kavrar. İnsan hareketinin doğası, büyüme ve gelişmedeki önemi, temizlik, hastalıklardan korunma, dengeli ve yeterli beslenme, iyi sağlık alışkanlıkları vb. konularda bilgi edinir. Bu gerçeklere ilişkin bilgilerin birikimi ile

etkinlikler yeni bir anlam kazanacak bu da her bireyin daha sağlıklı ve amaçlı bir yaşam sürdürmesine yardımcı olacaktır (Aracı, 2000, Akt: Holoğlu, 2007).

Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitiminin zihinsel gelişime sağladığı katkılar kaçınılmazdır (Erkal, Güven ve Ayan, 1998). Beden ve zekâ arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kapsayan zihinsel gelişim Piaget'ye göre bireyin çevre ile etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Birey çevresindeki nesnelere, duyuları aracılığıyla topladığı bilgiler doğrultusunda çeşitli tepkilerde bulunur, daha sonra bu tepkilerinde değişiklik yapar. Böylece çevreye, nesnelere ve yeni durumlara uyum sağlar (Özer ve Özer, 2009). Dolayısıyla beceriler kendiliğinden değil, öğrenilerek kazanılır. Bu nedenle bireyin öğrenmesini sağlayan algılama, düşünme, mantık yürütme gibi zihinsel eylemlere gereksinimi vardır. Becerinin öğrenilmesi yalnız o beceriye ilişkin düşünmeyi değil, buna ek olarak kurallar, teknikler, yöntemler ve terimlerin öğrenilmesini de içerir (Gökmen, 1988).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri aracılığıyla bireyler, sağlık, güzel vücut hareketleri ve alıştırma ilkelerinin yaşamlarındaki önemini kavrar, dengeli ve yeterli beslenme, iyi sağlık alışkanlıkları gibi konularda bilgi edinirler (Aracı, 2006). Sağlıklı olmanın değerini öğrenirken bunların nasıl geliştirilerek korunduğunu da öğrenirler. Öğrenciler ayrıca, beden eğitimi yoluyla kendilerinin zayıf ve güçlü yönlerini daha iyi tanıma olanağı bulurlar (Tamer, 1987). Bunların yanı sıra pek çok araştırma, bilişsel ve sosyal gelişimde bir merkez olan beden eğitimi ve spor uygulamalarının bireyin konsantrasyon, öğrenme ve akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, öğrenme ilgisi, muhakeme becerisi, öz-disiplin gibi becerileri geliştirmelerine, hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşmada cesaretlenmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Colchico, Zybert, ve Basch, 2000; Davis ve diğ., 2007; Lumpkin, 2005; Sibley ve Etnier, 2003, Akt: Keskin, 2015)

3.2.4. Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi

Beden eğitimi dersinde yapılan aktivitelerle öğrenciler sosyal bir çevre edinip bu çevrede etkileşime girerler. Bireysel ve grup olarak yapılan bu aktiviteler kişilik gelişimi üzerinde oldukça olumlu etkiler bırakır. Örneğin aktivitelerin demokratik bir ortamda

yapılması, birlikte çalışma ve sorumluluk sahibi olma gibi demokratik değerler geliştirir (Tamer, 1987, Akt: Kır, 2012).

Bazı araştırmacılar sporun sosyal davranışlar üzerine etkilerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Spor etkinliklerine katılım karakteri şekillendirmektedir.
2. Bireysel sporlar ile ilgilenmek bireyin disiplin algısını geliştirmektedir.
3. Takım sporları ile ilgilenmek bireyin işbirliği yaparak çalışma duygularını geliştirmektedir.
4. Spor etkinliklerine katılım insanların erkekçe mücadele etme ruhuna sahip olmalarına katkı sağlamaktadır.
5. Beden eğitimindeki serbestlik ve zorunlu olmayış öğrenci-öğretici ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlayarak öğrencinin sosyal açıdan gelişimini desteklemektedir.
6. Tehlikeli sportif etkinlikler ve antrenmanlar sporcunun cesaretinin artmasına katkı sağlamaktadır.
7. Bedensel temasın olduğu sporlar başta olmak üzere spor etkinlikleri yüksek iletişim değerine sahiptir. Bu nedenle spora katılım insanların iletişim becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır.
8. Spor etkinlikleri insanların saldırganlık dürtülerinden doğal yollar ile kurtulmalarına katkı sağlamaktadır (Küçük ve Koç, 2004, Akt: Ünal, 2016).

Duygusal ve toplumsal gelişim birbiriyle karşılıklı etkileşim halindedir. Duygusal gelişimin tam olarak kazanılmasından sonra birey topluma katkıda bulunabilir. Her beden eğitimi etkinliği toplumsal bir deneyimdir ve çoğunlukla duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan birey hareketler aracılığıyla duygularını ifade etme olanağı bulur. Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık vb. duygularında boşalım sağlar, bunları kontrol etmesini öğrenir. Baskı altındaki duygusal enerjiden kurtulmanın bir yolu spor ya da oyun etkinliklerine katılmaktır. Beden eğitimi programlarında çok çeşitli etkinliğe yer verilerek, bu etkinliklerde başarılı olabilmek için gerekli beceriler geliştirebilir. Böylece her bireyin kişisel başarıyı yaşama olasılığı artar. Başarıyı yaşama bireylerin, beden eğitimine ilişkin olumlu bir tutum geliştirmelerine de katkıda bulunur (Aracı, 2000, Akt: Holoğlu, 2007).

Aracı (2006)'a göre, duygusal ve toplumsal gelişim birbirleriyle karşılıklı etkileşim halindedir. Her beden eğitimi etkinliği, toplumsal bir deneyimdir ve çoğunlukla duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan birey, hareketler yoluyla duygularını ifade etme olanağı

bulur. Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık vb. duygularında boşalım sağlar, bunları kontrol etmesini öğrenir (Yılmaz, 2012).

Beden eğitimi ve spor, insanın ruhsal yapısının da eğitilmesine katkı sağlamaktadır. Çünkü beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanların kendilerini ruhsal açıdan daha iyi tanımalarına imkân vermektedir. Antik çağın ünlü filozoflarından Platon “zihinsel eğitim ve bedensel yetilerini en güzel şekilde bağlayan ve onları en ölçülü şekilde ruhun hizmetine sokan tam eğitilmiş ve uyum sağlamış insandır.” görüşünü ortaya atmıştır. Bu görüş günümüzde de etkinliğini hala korumaktadır. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanların ruhsal gelişimlerini desteklemek için hem amaç hem de araç olarak kullanılmaktadır. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanların zihinsel olarak daha uyanık, disiplinli ve bilinçli olmalarına katkı sağlamaktadır. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri fiziksel açıdan daha güçlü, dayanıklı ve kuvvetli, iş verimi üst düzeye çıkmış, becerikli, yaratıcı ve üretken olmaya katkı sağlamaktadır (Harmandar, 2004).

Beden eğitimi ve sporun psikolojik ve ruhsal açıdan faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Bedensel etkinlikler bireyin keşfedilmemiş zekâ gücünü hayata geçiren önemli bir unsurdur.
2. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım ile birey günlük yaşamın getirdiği stres ve gerilimden bir nebze olsun uzaklaşmaktadır. Bunun yanında beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım zihinsel dinlenme ve psikolojik rahatlama sağlamaktadır.
3. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım bireyin kendine olan güvenini, ruhsal dayanıklılığını, ani durumlarda pratik ve mantıklı kararlar verebilme becerisini geliştirmektedir.
4. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım kişilik ve karakterin şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım bireyde cesaret, ataklık, yapabilme düşüncesi ve hissinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Açak, 2006, Akt: Ünal, 2016).

4. Tutumun Tanımı

Genelde tutum, bireyin çevresinde herhangi bir obje veya nesneye karşı sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Tutumun konusu bir eşya, nesne veya bir birey, bireyler grubu olabileceği gibi, herhangi soyut bir kavram mutluluk, mutsuzluk, tanrı vb. da

olabilir. Bireyin çevresinin sayısız tutum konuları ile dolu olduğunu dikkate aldığımızda, her biri için ayrı ayrı bir tutum oluşturma karmaşıklığı açıkça görülebilir. Bu nedenle, birey belli konuları, belli ölçülere göre gruplandırmaktan ve bu gruplara uygun tutumlar oluşmaktadır. Bireyin belli bir konuya ilişkin tutum oluşturma için o konu ile doğrudan ilişkiye girmesi gerekmez (Bektaş, 2014).

Eserpek'e göre, insan içinde olduğu toplumda ve toplumsal gruplarda diğer insanlarla birbirlerini etkilemesinin ürünü olan karmaşık bir varlıktır. İnsan dünyaya geldiği andan itibaren hem fiziki hem de sosyal çevresiyle birbirini etkilemekte ve istekleri yönünde kişilik özellikleri, tutumlar, davranış biçimleri ve dünya görüşü geliştirecek yönde sosyalleşmektedir. Tutumların oluşması, değişmesi, değiştirilmesi veya tespit edilmesi genel de psikolojinin, özel de ise sosyal psikolojinin önemli konu alanlarından biridir (Yıldırım, 2016).

Ergenlik dönemi birçok gencin fiziksel ve sosyal gelişiminde hayatında izler taşıdığı bir dönemdir. Birçok bilim adamı gençlerin bu dönemlerini açıklamaya çalışmaktadırlar. Ergenlik döneminde ortaya çıkan değişikliklerin ana sebebi genelde ekonomik ve sosyal statüler arasında ki kültürel farklılıkların olmasıdır. Beden Eğitimi programları gençlerin ihtiyaçlarını belirleyerek onları motive etmek için düzenli egzersiz alışkanlığı kazandırmalıdır. Bunu yaparken önce gençlerin ve ailelerin Beden Eğitimi ve Spor yapma düzeylerini belirleyerek işe başlamalıdır (Rosenberg, England, 1994).

Tutumun kavram olarak ortaya çıkışı Herbert Spencer'in 1862'de bireyin zihinsel durumunu ifadesiyle başlar. Ardından Lange benzer şekilde tutumu tanımlamıştır. Günümüzde ise psikologlar ve sosyologlar tarafından araştırılan ve tartışılan popüler bir konudur. Öyle ki bu araştırmalar ve tartışmalar sosyal psikoloji bilim dalının doğmasında oldukça etkindir (Güllü ve Güçlü, 2009, Akt: Kır, 2012).

Tutum yaptığımız her şeyin içinde vardır. İnsan çabalarının her alanında önemli bir bileşendir. Bir takım belirli faaliyetlere başlamamıza veya devam etmemize ve belli alanlarda başarılı olup olmamamıza neden olmaktadır. Tutum geliştirme erken yaşlarda başlayıp devam eden bir süreçtir. Hayatın farklı yönlerine yönelik çok farklı tutumlar geliştirilebilmektedir. Öğretmenler, antrenörler, işverenler ve diğer insanlar başka birinin potansiyelini değerlendirirken; onların tutum düzeylerini göz önüne alarak değerlendirme yaparlar (Silverman, Subramaniam, 1999).

Tutum bilimsel alanlarda değişik anlamlarda kullanılan bir kavramdır. 18.yy' da tutum kavramı sahne sanatçıların sahne gösterdikleri duruşu açıklamak amacıyla kullanılırdı. Bugün kinesiyologlar tutum kavramını hala aynı anlamda kullanmaktadırlar. Darwin 18.yy' da tutum kavramını hayvanların bir tehlike durumunda gösterdiği duygusal eğilim olarak görmüştür. Tutumun, gerçek hayata taşınmasına ve aynı dönemlerde Herbert Spencer ve Alexander Bain'in de zihinsel bir kavram olarak görmesine rağmen bir yan anlam olarak, fiziksel bir kavram olarak görülmesi 1950' li yıllara dek devam etmiştir. İlerleyen yıllarda tutum, fiziksel anlamından çok bireyin psikolojik durumuna yönlendiren bir kavram olarak görülmeye başlanmıştır (Özmenteş, 2006, Akt: Yıldırım, 2016).

Ülgen (1995)' e göre: Bireylerin tutumları gözle görülemez fakat onun davranışlarına bakılarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir. Buna bir örnek olarak; bir öğrencinin yalnızca coğrafya ödevlerini yapmaması ve coğrafya derslerine devamsızlık yapması onun coğrafya dersine karşı olumsuz bir tutum içinde olduğunu gösterir. Bir obje ya da bir olaya karşı geliştirdiğimiz tutum eğer olumlu ise, onunla ilgili kararlarımızın olumlu olma olasılığı, eğer tutumumuz olumsuzsa onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır. Tutumlarımız geleceğe yönelik bir karar niteliği taşımaktadır (Aras, 2013).

4.1. Tutum ve Beden Eğitimi

Öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları, 1930'lu yıllarda sorgulanmaya başlanmıştır. Geleneksel olarak, böyle bir araştırmanın amacı, beden eğitimine etki eden olumlu ve olumsuz duygulara katkıda bulunan faktörleri belirleyebilmektir. Bunu başarabilmek için; öğretmenlerin müfredat veya programları belirlerken öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak. Öğrencilerin fiziksel etkinliklere yoğun katılımın sağlanması gerçekleşmiş olacaktır (Chakrabort, Nandy, Adhikari, 2012).

Öğrencilerin derslere ve meslek alanlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi, onların gelecekteki meslek alanlarının belirlenmesi ve yaşam tarzlarının ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde başarılı olabilmesi açısından da önemlidir. Öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırmalar (Silverman, 1993), öğretme ve öğrenmenin karmaşık doğasını anlamaya yardımcı olur çünkü eğitim sistemi içerisinde yer alan müfredatın önemli birer parçası olan derslere

yönelik öğrencilerin olumlu tutum sergilemesi, öğrencilerin bu derslerdeki başarılarını etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öğrencilerin tutumlarının araştırmalara dahil edilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine bütünsel bir bakış açısı getirmiştir. Öğrencilerin tutum bilgilerinin elde edilmesi hem öğretmenler hem de öğrencilere öğrenme sürecinde yardım edebilir. Birçok alanda öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının belirlenmesi için yapılan araştırmaların temel amacı, bu öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını belirlemek ve varsa olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesiyle, derslerdeki başarılarının artırılmasıdır (Arul, 2002, Akt: Karakılıç, 2009).

Beden eğitiminde öğrencinin hangi seviyede olduğunu ölçebilmek için, nicel ve nitel yöntemler kullanılmalıdır. Niceliksel ve niteliksel yöntemler, tutum ölçümünde farklı veri toplama yöntemleri olarak kullanılmaktadır. Niceliksel yöntemleri kullanarak öğrenci tutumunu inceleyen araştırmacılar, daha önce geliştirilmiş olan araçları veya verileri toplamak için kendi araçlarını geliştirirler. Öğrenci tutumunu araştırmak için nitel yöntemlerin kullanılması, soru kaynakları, gözlemler, röportajlar, belgeler ve kritik olay raporlarına veri kaynakları olarak dayanmaktadır. Bu yaklaşım, ilköğretim notlarındaki çocuklar ile ilgili sözel problemleri çözmektedir. Beden eğitiminde öğrencinin tutumunu ölçmek için hangi metodun kullanıldığına bakılmaksızın, ölçümün kalitesini incelemek önemlidir (Silverman, Subramaniam, 1999).

Beden eğitimi dersi önemli bir eğitim sürecidir. Fiziksel aktiviteler vasıtasıyla insanın gelişmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamlı ve dengeli bir müfredatta ortaya çıkarılabilir. Ayrıca, bireyin yaşamın her yönü (yani fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal) gelişmesinde büyük bir katkıda bulunmaktadır (Chakrabort ve arkadaşları, 2012).

Tutumlar, kişilerin davranışlarını şekillendiren duyuşsal etmenlerdir. Kişinin davranışının yönünü ve şiddetini etkilerler. Eğitim ortamında son yıllarda yapılan çalışmalar öğrencilerin derse, materyale ve öğretmene ilişkin oluşturdukları tutumların ders başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Görücü, 2007).

Liselerde bu çalışmanın yapılmasının amacı; öğrencilerin ve velilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların ne seviyede olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Ortaya çıkarılacak bu veriler ile gençlerin ihtiyaçları belirlenip program geliştirmede bu veriler dikkate alınacaktır (Rosenberg, England, 1994).

Bireyin bir konuya ilişkin olarak bilgi ve becerisinin yeterli olması, o konuyla ilgili davranışları göstermede onu yeterli kılabilir. Fakat birey güdülenmez ve olumlu tutum

içerisinde olmazsa davranışları gerçekleştirmeye dönük yeterli eğilim göstermeyebilir. Bu sebeple, öğretme-öğrenme ortamındaki bireylerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerekir. Öğrenciler okul hayatları süresince konular, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarına ilişkin olarak genellikle olumlu bakış açısı oluştururlar. Kurallara uyarlar, başkalarıyla uyumlu çalışırlar, onlara saygı gösterirler ve serbest zamanlarını yararlı etkinlikler için kullanırlar (Şişko ve Demirhan, 2002, Akt: Görücü, 2007).

Geleneksel anlayışla işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip oldukları gerçeği önemslenmemekte, bir-iki zekâ alanına yönelik etkinliklerle dersler verilmektedir. Genellikle sözel-dilsel ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarına yönelik olarak yapılan etkinlikler, farklı zekâ alanlarındaki öğrencilerin öğrenmesine yetmemekte, bunun sonucu olarak beden eğitimi derslerinin amacına ulaşması sınırlı kalmaktadır. Bununla beraber, öğrenmenin tekdüze bir anlayışla hep aynı yöntem veya yöntemlerle verilmesi, öğrencilerde sıkılmaya sebep olmakta, derslerden beklenen verimin düşmesine yol açmakta, derse karşı olumsuz tutum geliştirilmesine sebep olabilmektedir. Bu anlamda, öğrencilerde istenilen olumlu gelişmeyi sağlama ve dolayısıyla derslerin daha verimli hale gelmesi açısından çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile işbirliğine dayalı öğrenim yönteminden yararlanılabilir. Hatırlanacağı gibi, hem kuram ve hem de yöntem öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme anlayışına sahiptir. Çoklu zekâ kuramı uygulamalarıyla, farklı zekâ alanlarındaki öğrencilerin etkinliklere katılımı ve öğrenmeleri kolaylaştırılırken, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle de, demokratik bir öğrenme ortamı sunularak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları desteklenebilir. Bir başka ifade ile çoklu zekâ uygulamalarının işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi desteğiyle verilmesi, öğrencilerin beden eğitimi ve spor etkinliklerini öğrenmelerinde yararlı bir yol olarak görülebilir. Kısaca, yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda, ayrı ayrı kullanımlarında öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılan çoklu zekâ kuramı ve işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin, birlikte kullanılması halinde beden eğitimi dersindeki öğrenci tutumları, başarı ve kalıcılık konularında etkili olup olmadığını sınamaya ihtiyaç duyulmuştur (Görücü, 2007).

4.2. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

Bu konuyla ilgili Nartgün'ün yapmış olduğu çalışmada belirttiği gibi Franzoi'ye göre tutumla ilgili olarak yapılan çalışmaların yoğunluk kazandığı 1960'lı yıllarda, tutumların bilişsel, duyuşsal ve edimsel bileşenlerini ayrı ayrı ele alan kuramlar ve yaklaşımlar ortaya konmuş ve tutumla ilgili tanımlamalar, tutumların oluşumu, değişimi ve ölçülmesi bu kuramlar ve yaklaşımlar çerçevesinde incelenmiştir. Daha sonraki yıllarda ise tutumların yukarıda belirtilen üç bileşeni içeren bir bütün olduğu dolayısıyla da tutumların tanımlanması, oluşumu, değişimi ve ölçülmesinde bilişsel, duyuşsal ve edimsel (devinişsel) bileşenlerin üçünün birlikte ele alınması görüşü savunulmuş ve tutumla ilgili çalışmalar bu çerçevede incelenmeye başlanmıştır (Nartgün, 2002, Akt: Zengin, 2013).

Tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı,1999). Basit bir yapıya sahip olmayan tutumu oluşturan 3 temel öge vardır; (Bernstein 1994, Lindgren 1973, Penner 1978, Kağıtçıbaşı 2005, Berkowitz 1980, Aronson, Wilson ve Akert 2005) -Bilişsel Öge, -Duyuşsal (Duygusal) Öge, -Davranışsal Öge, Bu ögeler Taylor ve arkadaşları (2003) tarafından tutumların ABC' si olarak nitelendirilmektedir. Bu ögeler arasında genel bir iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkındaki bildikleri (Bilişsel Öge) ona olumlu bakmasını gerektiriyorsa (Duygusal Öge), birey o nesneye karşı olumludur (Davranışsal Öge).Bu tutumu sözleri ya da davranışlarıyla ortaya koyar (İnceoğlu, 2000,Akt: Kır, 2012).

4.2.1. Bilişsel Öge

Baysal'a (1981) göre: Tutumların bilişsel öğeleri, tutum uyarıcıları hakkındaki bilgi ve inançlardan oluşur. Bunlar bireyin çevresindeki tutum konusu ile ilgili bilgilerdir. Bu bilgiler ya kişinin tutum objesi ile doğrudan deneyim geçirmesiyle ya da farklı kaynaklardan öğrenmesiyle oluşur. Bu açıklama da gösteriyor ki tutumlar varlığı bilinen ve kabul edilen bir konuya karşı oluşur. Varlığı bilinmeyen bir konuya karşı tutum oluşmaz. Tutum objesi ile ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Kır, 2012).

Sakallı (2001)' ya göre: Bireyin tutum nesnesi hakkındaki bilgi, inanç veya düşünceleri pozitif veya negatif olabilir. Örneğin, bireyin beden eğitimi ders aktivitelerinin fiziksel gelişimi katkısının olduğuna inanması veya beden eğitimi ders aktivitelerinin akademik başarıyı düşürdüğüne inanması gibi. Ancak burada su konu da belirtilmelidir ki, tutumların bilişsel ögesinin doğruluğu veya yanlışlığından söz edilemez. Eğer bir insan beden eğitimi ders aktivitelerinin akademik başarıyı düşürdüğüne inanıyorsa, bu bilimsel açıdan yanlış bile olsa o kişi için doğrudur (Aras, 2013).

4.2.2. Duygusal (Duyuşsal) Öge

Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekinarslan, 1996). Tutumun duyuşsal ögesi bilişsel ögesine göre daha basittir. Kendini olumlu ya da olumsuz bir tepki önerilimi olarak gösterir. Dikkat edilecek husus ise; duyuşsal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür; özellikle bireyin egosunu ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha yoğun yüklüdür (İnceoğlu, 2000). Daha açık bir ifadeyle duyuşsal öge: Bireyin tutum nesnesine ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmelerini içeren hislerinden meydana gelir (Taylor vd., 2003). Ancak bireyin herhangi bir tutum konusunda olumlu ya da olumsuz duygular içerisinde olması hayatındaki birikimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu veya olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki bireyin bu uyarıcılarla daha önce deneyimleri olmuş ve bunları onaylamış veya kabul etmemiştir. Birey ne zaman bu uyarıları hatırlasa olumluluk, olumsuzluk içinde olacaktır. Bu nedenle, o tutum konusuna tepkileri pozitif ya da negatif olacaktır (İnceoğlu, 2010, Akt: Kır, 2012).

Bu duruma, bir öğrencinin beden eğitimi dersini sevmesi veya beden eğitimi dersinden nefret etmesi örnek olarak verilebilir. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu veya olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki, bireyin bu uyarıcılarla daha önce ilişkisi olmuş ve bunları kabullenmiş veya reddetmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsasa olumluluk/ olumsuzluk içinde olacaktır. Bu nedenle, o tutum konusuna tepkileri olumlu/olumsuz olacaktır (İnceoğlu, 2000). Örneğin bir öğrencinin beden eğitimi derslerinde ilk kez karşılaştığı ve yapmaya çalıştığı jimnastik hareketlerini yapamaması veya hareketleri yaparken sakatlanması

sonucu jimnastik dalına karşı olumsuz duygular oluşturabilir. Öğrenci daha sonraki yıllarda beden eğitimi derslerinde jimnastik hareketleri konusu geldiğinde geçmiş anılarını hatırlayarak, jimnastik dalına karşı olumsuz duygular içerisinde olabilir. Bu durumda öğrenci jimnastik dalına ilişkin tutumu da olumsuz olabilir (Aras, 2013).

4.2.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin tutum nesnesine ilişkin davranış eğilimini içerir (Sakallı 2001, Wilson ve Akert, 2005, Taylor vd., 2003). Bu davranış eğilimleri sözler ya da davranışlardan gözlenebilir. Ancak davranışsal öge davranışın kendisi değil, davranış eğilimidir. Davranış eğilimleri ferdin alışkanlıkları, değerleri ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarında etkisi altında olabilir. Bundan dolayı davranışsal ögeden söz ederken önce iki tür davranış birbirinden ayırmak gerekir. Bu davranış türleri duygusal ve kuralsal davranışlardır (İnceoğlu, 2000). Örnekle açıklayacak olursak, okul içerisinde okul kurallarına aykırı davranmaktan hoşlanmayan bir öğrenci, içinde bulunduğu arkadaş grubu tarafından bu kuralların bozulması doğal ve doğru bir davranış olarak görülürse, öğrenci istemese de arkadaşlarına uyararak kuralları çiğneyebilir. Burada toplulukla birlikte hareket etme güdüsü vardır ve bunun sonucu olarak bu isteği yerine getirir. Özetlemek gerekirse bir tutum; bireyin düşünme, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etki eder. Bu üç öge, yerleşmiş güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir. Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Bunun sonucu, bireyin çevresindeki çeşitli objelere ilişkin beslediği duyguları, o objelerle ilgili bilgileri, düşünceleri ve onlara yönelik davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999, Akt: Kır, 2012).

Bir tutum, bireyin düşünme, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Bu üç öge, yerleşimi güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir. Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Bunun sonucu, bireyin çevresindeki çeşitli objelere ilişkin beslediği duyguları, o objelerle ilgili bilgileri, düşünceleri ve onlara yönelik davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999, Akt: Zengin, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı; düzenli fiziksel etkinliklerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeylerine etkisinin incelenmesidir.

2.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile Düzenli Fiziksel Etkinliklerin Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum düzeylerine etkisinin olup olmadığı incelenecektir.

Bu Çalışma ile bu alanda yeni yaklaşımların oluşması düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar eğitim alanında çalışan uzmanlara, araştırmacılara önemli veri kaynağı oluşturacaktır. Bu çalışma Beden eğitimi alanında çalışan akademisyen personel içinde önemli bir kaynak olacaktır.

Bazı araştırmacılar Bilişötesi öğrenmeyi bireyin düşünme becerilerinin farkında olması, neyi bilip bilmediğinin farkında olmasına, kişinin kendi düşünceleri bilmesi olarak tanımlamışlardır. Tutum ise; bir duruma, insana, eşyaya karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olma somut bir objeye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı ya da ondan yana olma olarak tanımlanmıştır. Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerimizin yapmış olduğu ve yapacağı düzenli fiziksel etkinliklerin onların öğrenme hayatlarına ne derece etkili olduğu üzerinde durularak öğrencilerimizin sınıf ortamında kapalı tutularak sürekli test çözdürerek mi daha iyi öğreneceği ya da sınıf dışı ortamlarda veya herhangi bir kulüp ortamında düzenli fiziksel etkinlik yaparak mı daha iyi öğrenebileceği üzerinde durarak bir sonuç elde edilmeye çalışılacaktır.

Yapılan bu incelemenin, öğrencilerin hayatında büyük bir öneme sahip olan düzenli fiziksel etkinliklerin ve beden eğitimi Dersine karşı tutumlarının incelenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Öğrenciler arasında çok önemli yeri olan düzenli fiziksel

etkinliklerin ve Beden Eğitimi derslerinin eğitim alanında gereksiz bir hal almasının önüne geçmek gençlerimizin düzenli fiziksel etkinliklerin düşünme yapılarına olumlu katkılar sağladığının ortaya çıkarılmasını sağlayarak Beden Eğitimi derslerinin gençlerimizin hayatında ne kadar önemli olduğunun bir ispatı olacaktır.

Öğrenci ve velilerimizi bilinçlendirerek bir Matematik, bir Edebiyat, bir Coğrafya dersi kadar Beden Eğitimi dersinin de öğrencilerin bilişsel durumlarının önemi kadar psikomotor alanda da faaliyet göstermesinin ne kadar önemli olduğunun farkındalığını ortaya çıkarması düşünülmektedir.

2.3. Sayıtlar

1. Öğrenciler tarafından doldurulacak ölçeklerin doğru ve samimi olarak cevaplanacağı düşünülmektedir.
2. Kullanılacak ölçeklerin Bilişötesi Öğrenme stratejileri ve Beden Eğitimi Dersine karşı tutumlarını ölçme açısından yeterli olacağı varsayılmaktadır
3. Çalışmamız deneysel bir çalışmadır ve sekiz hafta da tamamlanmıştır.

2.4. Çalışmanın Varsayımları ve Kısıtları

Varsayım, doğru olarak kabul edilen bir fikri temsil eden bir ifadedir.

Bu araştırma:

- Bu araştırma için hazırlanan Bilişötesi Öğrenme Strateji Ölçeği ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilir.
- Ortaöğretim öğrencilerinin, soruları doğru ve samimi olarak cevapladıkları kabul edilmiştir.
- Sorulara verilecek cevapların doğruluğu yansıttığı kabul edilmiştir.
- Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin araştırmaya gönüllü katıldıkları ve anket sorularına objektif yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Çalışmamızın kısıtları ise şu şekildedir:

- 2015-2016 eğitim öğretim yılında Karaman Spor Lisesi ve Karaman Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile,
- Bilişötesi öğrenme strateji ölçeği ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutum ölçeği ile
- Çalışma sekiz hafta ile sınırlandırılmıştır.

2.5. Araştırma Sorusu ve Hipotezler

Deney grubuna ön test ve Son test yaptırılacaktır. Kontrol grubuna ön test yaptırılacaktır.

- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin düzenli fiziksel etkinliklerin bilişötesi öğrenme stratejileri ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Lisesinde öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin düzenli fiziksel etkinliklerin bilişötesi öğrenme stratejileri test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin düzenli fiziksel etkinliklerin bilişötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutları ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Lisesinde öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin düzenli fiziksel etkinliklerin bilişötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutları test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin düzenli fiziksel etkinliklerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyleri ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Lisesinde öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin düzenli fiziksel etkinliklerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyleri test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin sınıf değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.

- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin sınıf değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutlarının ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin sınıf değişkenine göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyi ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutları ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyi ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutları ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyi ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin baba öğrenim düzeyi değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin baba öğrenim düzeyi değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutları ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.

- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin baba öğrenim düzeyi değişkenine göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyi ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin spor branş değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin spor branş değişkenine göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutları ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.
- Karaman Spor Lisesinde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin spor branş değişkenine göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyi ön test ve son test sonuçlarına etkisi vardır.

2.6. Araştırma Grubu

2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Karaman Spor Lisesinde ve Karaman Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; Karaman Spor Lisesi 78 Erkek ve 72 kız öğrenci, Karaman Anadolu Lisesinden 69 erkek, 81 kız olmak üzere toplam 300 öğrenciden oluşmuştur.

2.7. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın amacına ulaşmak için; araştırmacılar tarafından geliştirilen " Kişisel Bilgi Formu", 'Namlu, 2004 tarafından geliştirilen Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği ve Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen, 12'si olumlu 12'si olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan beden eğitimi ve spor tutum ölçeği kullanılmıştır.

2.7.1. Bilişötesi Öğrenme Strateji Ölçeği

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla Namlu (2004) tarafından geliştirilen bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği dördümlü Likert türünde

bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler (ters ifade edilmiş olan bir, iki ve beş numaralı maddeler hariç) 4 puandan 1 puana doğru “her zaman” “sık sık”, “bazen” ve “hiçbir zaman” biçiminde tasarlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek “planlama stratejileri”, “örgütlenme stratejileri”, “denetleme stratejileri” ve “değerlendirme stratejileri” olarak adlandırılan 4 faktörden ve 21 maddeden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 84’dür.

Toplam 21 madde ve dört faktörden oluşan ölçekte birinci faktörde altı madde bulunmaktadır. Bu maddelerin içerdiği anlamlar dikkate alındığında, bu faktörde öğrenmeye yönelik yapılan planlama stratejilerinin toplandığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu faktöre “planlama stratejileri” ismi verilebilir. İlk altı soru planlama stratejilerini ölçmeye yöneliktir. ” 1. Haftalık ders çalışma programı hazırlamakta güçlük çekerim, 2. Ödevlerimi son anda yaparım, 3. Derse girmeden önce işlenecek konuya ilişki hazırlık yaparım, 4. Çalışma planı hazırlarken en verimli çalışma saatlerini dikkate alırım, 5. O gün derste işlenecek konudan ancak ders başladıktan sonra haberim olur, 6. Derse gelmeden önce dersin konusundan haberim vardır.”

Altı maddeden oluşan ikinci faktörde öğrenme etkinliğini düzenlemede yapılacak ön düzenlemeler ile ilgili maddelerin toplandığı görülmektedir. Bunun için bu faktöre “örgütlenme stratejileri” adı uygun düşebilir. İkinci altı madde örgütlenme stratejilerini ölçmeye yöneliktir. “7. Ödevlerimi hazırlamadan önce çalışmamın ana taslak planlamasını yaparım, 8. Sözlü anlatım ödevlerime hazırlanırken içeriği tam oluşturmadan önce konu başlıklarını belirlerim, 9. Ders çalışırken öncelikle çalışacağım konunun ana temalarına göz atarım, 10. Ders için yapacağım okumalara geçmeden önce metni hızla gözden geçiririm, sonra esas okumaya geçerim, 11. Çalışacağım konunun temel kilit kavramlarını çalışmadan önce belirlerim, 12. Ders öncesi çalışacağım konunun genel şemasını kafamda oluştururum.”

Üçüncü faktörde ise beş madde bulunmaktadır ve bu maddelerin ortak özelliğinin öğrencinin öğrenmesine yönelik kontrol ve denetleme stratejileri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu faktöre “denetleme stratejileri” adı verilebilir. Denetleme stratejilerini ölçen beş madde 13. sorudan başlayıp 17. soruya kadar olan bölümdür. “ 13. Dersi dinlerken anlayıp anlamadığı mı kendi kendime sorarım, 14. Bir konuyu dinlerken veya okurken anlayıp anlamadığı mı kontrol ederim, 15. Dinlediğim veya okuduğum bilginin doğruluğunu önceki bilgilerimle kontrol ederim, 16. Konuya ilişkin bilgileri öğrenirken

tutarlılığına dikkat ederim, 17. Çalıştığım konunun üst bilgisini ve alt bilgilerini ayırt edebilirim.”

Değerlendirme stratejilerinin toplandığı dördüncü faktörde ise dört madde bulunmaktadır. Bu maddelerin taşıdığı anlamdan yola çıkarak bu faktöre “değerlendirme stratejileri” adı uygun düşmektedir. Değerlendirme stratejilerini ölçen maddeler 18. Sorudan başlayıp 21. soruya kadar devam eden sorulardan oluşmaktadır. “ 18. Ders çalıştıktan sonra ne kadar iyi öğrendiği mi ancak sınavda çıkan sorulara verdiğim cevaplardan sonra anlarım. 19. Her ders çalıştıktan sonra çalıştığım konudan kendi mi sınav yaparım, 20. Çalıştığım dersin sınavından aldığım sonuçları bir sonraki sınav için değerlendirmeye alırım, 21. Sınavda bilemediğim soruların nedenlerini araştırarak analiz ederim.”

2.7.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği

Ortaöğretim öğrencilerin tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen, ilk ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde kullanılan, 12'si olumlu, 12'si olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 120'dir. Ölçeğin Cronback Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, araştırma grubuna benzer 30 kişiye iki kez uygulama sonucu elde edilen sınıf içi korelasyon katsayısı 0.85'tir. Ölçüt geçerliliği için kullanılan ve Pehlivan (1998) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin benzer bir 34 kişilik gruba uygulanmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı da 0.83 olarak hesaplanmıştır.

2.8. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmamız deney ve kontrol grubundan oluşmakta olup deney grubuna ön test uygulandıktan sonra Uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmamızın toplam süresi sekiz haftadan oluşmaktadır. Deney grubuna her hafta farklı etkinlikler içeren eğitsel oyunlar (fiziksel etkinlikler) yaptırılmıştır. Kontrol grubuna ise beden eğitimi ders müfredatı uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan eğitsel oyunların süresi 9.sınıflarda Temel Spor Dersinde haftada üç ders saati, 10. 11. ve 12.sınıflarda, Spor dersinde haftada üç ders saati olarak belirlenmiş olup etkinlikler, her ders başlangıcı ve sonunda 10- 15 dakika olarak

yaptırılmıştır. Birinci hafta öğrencilerin dikkatini geliştirici etkinlikler, ikinci hafta hem dikkat hem de çabukluk geliştirici etkinlikler, üçüncü hafta strateji geliştirici etkinlikler, dördüncü hafta dikkat de seçiciliği artıran etkinlikler, beşinci hafta hem çabukluk hem strateji geliştirici etkinlikler, altıncı hafta dikkat ve koordinasyon geliştirici etkinlikler, yedinci hafta koordinasyon ve dikkat geliştirici etkinlikler, sekizinci hafta dikkat, çabukluk ve strateji geliştirici etkinlikler yaptırılmıştır. Sekiz haftalık sürenin sonunda deney grubuna son test uygulanarak çalışmamız sona ermiştir.

2.9. Verilerin Çözümlemesi:

Verilerin analizinde önce kolmogorow simirnov testi ile test edilmiş olup araştırmamızın normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ve bu sonuçlar ışığında Verilerin değerlendirilmesinde Wilcoxon testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılarak. Anlamlılık düzeyi $P < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formunu Gösteren Yüzdelik Dağılımı

Deney Grubu		N	%
Cinsiyet	Erkek	78	52,0
	Kadın	72	48,0
	Toplam	150	100,0
Sınıf	9. Sınıf	75	50,0
	10. Sınıf	15	10,0
	11. Sınıf	28	18,7
	12. Sınıf	35	21,3
	Toplam	150	100,0
Yaş	14 Yaş	6	4,0
	15 Yaş	57	38,0
	16 Yaş	28	18,7
	17 Yaş	43	28,7
	18 Yaş	16	10,6
	Toplam	150	100,0
Spor Branşı	Takım Sporları	98	65,3
	Bireysel Sporlar	52	34,7
	Toplam	150	100,0
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur Yazar Değil	1	0,7
	İlkokul Mezunu	64	42,7
	Ortaokul Mezunu	41	27,3
	Lise mezunu	37	24,7
	Lisans Mezunu	7	4,7
	Toplam	150	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur Yazar Değil	4	2,7
	İlkokul Mezunu	78	52,0
	Ortaokul Mezunu	45	30,0
	Lise mezunu	19	12,7
	Lisans Mezunu	4	2,7
	Toplam	150	100,0

Tablo 2 İncelendiğinde, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, cinsiyet değişkenine göre; %52,0'ı erkek, %48,0' ı kadın öğrenciden oluşmaktadır.

Sınıf değişkenine göre; %50,0'ı 9. sınıf, %10,0'ı 10. sınıf, %18,7'si 11.sınıf, %21,3'ü 12. sınıftan oluşmaktadır.

Yaş Değişkenine göre; % 4,0'ı 14 yaş, % 38,0'ı 15 yaş, % 18,7'si 16 yaş, % 28,7'si 17 yaş, % 10,6' s 18 yaş, spor branşlarına göre; % 65,3' ü takım sporları, % 34,7'si bireysel sporlar ile ilgilenenlerden oluşmaktadır.

Baba öğrenim düzeyine göre; % 0,7'si, okur yazar değil, % 42,7'si ilkokul mezunu, % 27,3'ü ortaokul mezunu, % 24,7'si lise mezunu, % 4,7'si lisans mezunundan oluşmaktadır.

Anne öğrenim düzeyine göre; % 2,7'si okur yazar değil, % 52,0'ı ilkokul mezunu, % 30,0'ı ortaokul mezunu, % 12,7'si lise mezunu, % 2,7'si lisans mezunundan oluşmaktadır.

Tablo 3 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formunu Gösteren Yüzdelik Dağılımı

Kontrol Grubu		N	%
Cinsiyet	Erkek	69	46,0
	Kadın	81	54,0
	Toplam	150	100,0
Sınıf	9. Sınıf	82	54,7
	10. Sınıf	17	11,3
	11. Sınıf	27	18,0
	12. Sınıf	24	16,0
	Toplam	150	100,0
Yaş	14 Yaş	2	1,3
	15 Yaş	72	48,0
	16 Yaş	24	16,0
	17 Yaş	39	26,0
	18 Yaş	13	8,7
	Toplam	150	100,0
Düzenli Olarak Spor Yapıyor musunuz	Evet	38	25,3
	Hayır	112	74,7
	Toplam	150	100,0
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur Yazar Değil	3	2,0
	İlkokul Mezunu	45	30,0
	Ortaokul Mezunu	46	30,7
	Lise mezunu	42	28,0
	Lisans Mezunu	9	6,0
	Lisans Üstü	5	3,3
	Toplam	150	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur Yazar Değil	2	1,3
	İlkokul Mezunu	75	50,0
	Ortaokul Mezunu	40	26,7
	Lise mezunu	26	17,3
	Lisans Mezunu	6	4,0
	Lisans Üstü	1	0,7
	Toplam	150	100,0

Tablo 3 İncelendiğinde, ortaöğretimde öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin, cinsiyet değişkenine göre; %46,0'ı erkek, %54,0' ı kadın öğrenciden oluşmaktadır.

Sınıf değişkenine göre; % 54,7' si 9. sınıf, % 11,3'ü 10. sınıf, % 18,0'ı 11.sınıf, % 16,0'ı 12. sınıftan oluşmaktadır.

Yaş değişkenine göre; % 1,3'ü 14 yaş, % 48,0'ı 15 yaş, % 16,0'ı 16 yaş, % 26,0'ı 17 yaş, % 8,7' si 18 yaş, düzenli spor yapma değişkenine göre; % 25,3' ü evet, % 74,7'si hayır seçen öğrenciden oluşmaktadır.

Baba öğrenim düzeyine göre; % 2,0'ı okur yazar değil, % 30,0' ı ilköğretim mezunu, % 30,7'si ortaokul mezunu, % 28,0'ı lise mezunu, % 6,0' ı lisans mezunu, % 3,3'ü lisans üstü mezunundan oluşmaktadır.

Anne öğrenim düzeyine göre; % 1,3'ü okur yazar değil, % 50,0'ı ilköğretim mezunu, % 26,si ortaokul mezunu, % 17,3'ü lise mezunu, % 4,0'ı lisans mezunu, % 0,7' si lisans üstü mezunundan oluşmaktadır.

Tablo 4 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Beden Eğitimi Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi

	Planlama	Örgütlenme	Denetleme	Değerlendirme	Bilişötesi Toplam	Tutum Test
N	150	150	150	150	150	150
Mean	3,2067	14,6067	13,8867	8,5200	50,2200	109,0733
Std. Deviation	,87151	3,60257	3,04890	2,56387	8,67370	8,19240
Kolmogorov-Smirnov Z	,162	,099	,112	,143	,111	,103
P	,000	,001	,000	,000	,000	,001

Tablo 4 incelendiğinde, bilişötesi öğrenme stratejileri ve beden eğitimi spor dersine ilişkin tutum düzeylerini içeren verilerin normal dağılıma uygun olmadığı bulunmuştur.

Tablo 5 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Beden Eğitimi Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi

	Planlama	Örgütlenme	Denetleme	Değerlendirme	Bilişötesi Toplam	Tutum Test
N	150	150	150	150	150	150
Mean	13,3467	15,2333	13,1733	9,8933	51,6467	93,1800
Std. Deviation	2,81412	3,95684	3,25586	2,73223	10,00143	13,96692
Kolmogorov-Smirnov Z	,122	,070	,101	,109	,076	,091
P	,000	,068	,001	,000	,033	,004

Tablo 5 incelendiğinde, bilişötesi öğrenme stratejileri ve beden eğitimi spor dersine ilişkin tutum düzeylerini içeren verilerin normal dağılıma uygun olmadığı bulunmuştur.

Tablo 6 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Test- Kontrol Grubu Bilişötesi Test	Negatif Sıra	24	43,46	1043,00	-8,615	,000
	Pozitif Sıra	125	81,06	10132,00		
	Eşit	1				
	Toplam	150				

Tablo 6 incelendiğinde, ortaöğretimde öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -8,615$, $P = ,000$).

Tablo 7 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Planlama Alt Boyutu – Kontrol Grubu Bilişötesi Planlama Alt Boyutu	Negatif Sıra	47	58,95	2770,50	-3,474	,001
	Pozitif Sıra	83	69,21	5744,50		
	Eşit	20				
	Toplam	150				

Tablo 7' incelendiğinde, ortaöğretimde öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutu test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -3,474$, $P = ,001$).

Tablo 8 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Örgütlenme Alt Boyutu – Kontrol Grubu Bilişötesi Örgütlenme Alt Boyutu	Negatif Sıra	18	23,97	431,50	-9,285	,000
	Pozitif Sıra	120	76,33	9159,50		
	Eşit	12				
	Toplam	150				

Tablo 8’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutu test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -9,285$, $P = ,000$).

Tablo 9 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Denetleme Alt Boyutu – Kontrol Grubu Bilişötesi Denetleme Alt Boyutu	Negatif Sıra	25	31,36	784,00	-8,705	,000
	Pozitif Sıra	116	79,54	9227,00		
	Eşit	9				
	Toplam	150				

Tablo 9’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutu test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -8,705$ $P = ,000$).

Tablo 10 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Değerlendirme Alt Boyutu – Kontrol Grubu Bilişötesi Değerlendirme Alt Boyutu	Negatif Sıra	21	40,14	843,00	-7,967	,000
	Pozitif Sıra	109	70,39	7672,00		
	Eşit	20				
	Toplam	150				

Tablo 10’ da görüldüğü gibi, orta ortaöğretimde öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutu test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -7,967$ $P = ,000$).

Tablo 11 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Son Test- Deney Grubu Bilişötesi Ön Test	Negatif Sıra	9	38,28	344,50	-9,939	,000
	Pozitif Sıra	140	77,36	10830,50		
	Eşit	1				
	Toplam	150				

Tablo 11’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonrası bilişötesi öğrenme stratejilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları verilmiştir. analiz sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -9,939$, $P = ,000$).

Tablo 12 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Planlama Alt Boyutu – Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Planlama Alt Boyutu	Negatif Sıra	46	63,23	2908,50	-3,713	,000
	Pozitif Sıra	89	70,47	6271,50		
	Eşit	15				
	Toplam	150				

Tablo 12’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonrası bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutlarını gösteren wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutu olan planlama testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -3,713$, $P = ,000$).

Tablo 13 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu bilişötesi Son Test Örgütlenme Alt Boyutu – Deney Grubu bilişötesi Ön Test Örgütlenme Alt Boyutu	Negatif Sıra	6	22,08	132,50	-10,160	,000
	Pozitif Sıra	138	74,69	10307,50		
	Eşit	6				
	Toplam	150				

Tablo 13’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonrası bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutlarını gösteren wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları incelendiğinde; araştırmaya

katılan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutu testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -10,160$, $P = ,000$).

Tablo 14 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Denetleme Alt Boyutu – Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Denetleme Alt Boyutu	Negatif Sıra	6	38,25	229,50	-9,390	,000
	Pozitif Sıra	124	66,82	8285,50		
	Eşit	20				
	Toplam	150				

Tablo 14’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonrası bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutlarını gösteren wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutu testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -9,390$ $P = ,000$).

Tablo 15 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu bilişötesi Son Test Değerlendirme Alt Boyutu – Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Değerlendirme Alt Boyutu	Negatif Sıra	21	40,14	843,00	-7,967	,000
	Pozitif Sıra	109	70,39	7672,00		
	Eşit	20				
	Toplam	150				

Tablo 15’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonrası bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutlarını gösteren wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutu testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -7,967$ $P = ,000$).

Tablo 16 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test	Okur Yazar Değil	4	43,75	5,665	,226	Yok
	İlk Okul Mezunu	78	79,65			
	Ortaokul Mezunu	45	78,56			
	Lise Mezunu	19	60,76			
	Lisans Mezunu	4	61,88			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test	Okur Yazar Değil	4	93,75	4,098	,393	Yok
	İlk Okul Mezunu	78	80,31			
	Ortaokul Mezunu	45	66,46			
	Lise Mezunu	19	76,39			
	Lisans Mezunu	4	61,00			
	Toplam	150				

Tablo 16’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 5,665 P= ,226).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 4,098 P= ,393).

Tablo 17 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Planlama Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	4	66,00	1,261	,868	Yok
	İlk Okul Mezunu	78	77,65			
	Ortaokul Mezunu	45	72,91			
	Lise Mezunu	19	71,45			
	Lisans Mezunu	4	91,38			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Planlama Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	4	112,00	8,253	,083	Yok
	İlk Okul Mezunu	78	80,42			
	Ortaokul Mezunu	45	62,84			
	Lise Mezunu	19	75,89			
	Lisans Mezunu	4	83,50			
	Toplam	150				

Tablo 17’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 1,261 P= ,868).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 8,253 P= ,083).

Tablo 18 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Örgütlenme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	4	48,25	,856	,097	Yok
	İlkokul Mezunu	78	80,23			
	Ortaokul Mezunu	45	79,58			
	Lise Mezunu	19	58,74			
	Lisans Mezunu	4	44,25			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Örgütlenme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	4	84,25	,721	,949	Yok
	İlkokul Mezunu	78	73,98			
	Ortaokul Mezunu	45	79,07			
	Lise Mezunu	19	72,03			
	Lisans Mezunu	4	72,75			
	Toplam	150				

Tablo 18’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(X^2 değeri= 7,856 P= ,097).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= ,721 P= ,949).

Tablo 19 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Denetleme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	4	48,25	4,051	,399	Yok
	İlkokul Mezunu	78	80,28			
	Ortaokul Mezunu	45	75,24			
	Lise Mezunu	19	64,03			
	Lisans Mezunu	4	66,88			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Denetleme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	4	77,00	1,761	,313	Yok
	İlkokul Mezunu	78	80,03			
	Ortaokul Mezunu	45	70,08			
	Lise Mezunu	19	77,39			
	Lisans Mezunu	4	37,75			
	Toplam	150				

Tablo 19’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 4,051 P= ,399).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 1,761 P= ,313).

Tablo 20 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Değerlendirme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	4	57,63	2,395	,664	Yok
	İlk Okul Mezunu	78	75,54			
	Ortaokul Mezunu	45	81,31			
	Lise Mezunu	19	67,32			
	Lisans Mezunu	4	66,00			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Değerlendirme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	4	77,38	1,374	,849	Yok
	İlk Okul Mezunu	78	78,67			
	Ortaokul Mezunu	45	70,59			
	Lise Mezunu	19	71,76			
	Lisans Mezunu	4	84,88			
	Toplam	150				

Tablo 20’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 2,395 P= ,664).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 1,374 P= ,849).

Tablo 21 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test	Okur Yazar Değil	1	80,00	6,712	,152	Yok
	İlkokul Mezunu	64	75,24			
	Ortaokul Mezunu	41	87,13			
	Lise Mezunu	37	67,97			
	Lisans Mezunu	7	48,86			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test	Okur Yazar Değil	1	116,50	1,861	,761	Yok
	İlkokul Mezunu	64	77,05			
	Ortaokul Mezunu	41	77,82			
	Lise Mezunu	37	69,30			
	Lisans Mezunu	7	74,64			
	Toplam	150				

Tablo 21’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 6,712 P= ,152).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 1,861 P= ,761).

Tablo 22 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Planlama Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	1	6,00	2,932	,569	Yok
	İlkokul Mezunu	64	76,98			
	Ortaokul Mezunu	41	73,10			
	Lise Mezunu	37	77,89			
	Lisans Mezunu	7	73,36			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Planlama Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	1	31,50	5,199	,267	Yok
	İlkokul Mezunu	64	83,46			
	Ortaokul Mezunu	41	69,27			
	Lise Mezunu	37	72,42			
	Lisans Mezunu	7	61,79			
	Toplam	150				

Tablo 22’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 2,932 P= ,569).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 5,199 P= ,267).

Tablo 23 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Örgütlenme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	1	112,50	4,909	,297	Yok
	İlkokul Mezunu	64	75,60			
	Ortaokul Mezunu	41	84,56			
	Lise Mezunu	37	67,59			
	Lisans Mezunu	7	58,00			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Örgütlenme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	1	140,50	3,118	,538	Yok
	İlkokul Mezunu	64	72,29			
	Ortaokul Mezunu	41	79,24			
	Lise Mezunu	37	74,19			
	Lisans Mezunu	7	80,57			
	Toplam	150				

Tablo 23’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 4,909 P= ,297).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 3,118 P= ,538).

Tablo 24 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X ²	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Denetleme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	1	125,50	10,665	,031	3-4 3-5
	İlkokul Mezunu	64	75,48			
	Ortaokul Mezunu	41	88,78			
	Lise Mezunu	37	65,05			
	Lisans Mezunu	7	45,93			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Denetleme Alt boyutu	Okur Yazar Değil	1	109,00	1,175	,882	Yok
	İlkokul Mezunu	64	75,61			
	Ortaokul Mezunu	41	77,87			
	Lise Mezunu	37	71,12			
	Lisans Mezunu	7	79,00			
	Toplam	150				

Tablo 24’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 10,665 P = ,031).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 1,175 P = ,882).

Tablo 25 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X ²	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Değerlendirme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	1	47,00	2,786	,594	Yok
	İlkokul Mezunu	64	73,66			
	Ortaokul Mezunu	41	83,12			
	Lise Mezunu	37	73,92			
	Lisans Mezunu	7	60,14			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Değerlendirme Alt Boyutu	Okur Yazar Değil	1	86,50	1,593	,810	Yok
	İlkokul Mezunu	64	77,30			
	Ortaokul Mezunu	41	76,35			
	Lise Mezunu	37	68,95			
	Lisans Mezunu	7	87,14			
	Toplam	150				

Tablo 25’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 2,786 P = ,594).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 1,593 P= 0,810).

Tablo 26 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test	9. Sınıf	75	79,07	15,093	,002	9-10 9-12 10-11 11-12
	10. Sınıf	15	54,27			
	11. Sınıf	28	96,18			
	12. Sınıf	32	58,98			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test	9. Sınıf	75	80,25	1,844	,605	Yok
	10. Sınıf	15	72,47			
	11. Sınıf	28	70,70			
	12. Sınıf	32	69,98			
	Toplam	150				

Tablo 26’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 15,093 P= ,002).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 1,844 P= ,605).

Tablo 27 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Planlama Alt Boyutu	9. Sınıf	75	83,52	11,392	,010	9-10 10-11 10-12
	10. Sınıf	15	42,90			
	11. Sınıf	28	71,66			
	12. Sınıf	32	75,34			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Planlama Alt Boyutu	9. Sınıf	75	89,88	17,455	,001	9-10 9-11 9-12
	10. Sınıf	15	62,60			
	11. Sınıf	28	61,00			
	12. Sınıf	32	60,53			
	Toplam	150				

Tablo 27’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 11,392 P= ,010).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 17,455 P= ,001).

Tablo 28 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Örgütlenme Alt Boyutu	9. Sınıf	75	75,10	220,022	,000	9-11 9-12 10-11 11-12
	10. Sınıf	15	66,87			
	11. Sınıf	28	104,32			
	12. Sınıf	32	55,27			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Örgütlenme Alt Boyutu	9. Sınıf	75	66,67	7,797	,050	9-10 9-12
	10. Sınıf	15	94,97			
	11. Sınıf	28	78,73			
	12. Sınıf	32	84,23			
	Toplam	150				

Tablo 28’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 20,022 P= ,000).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 7,797 P= ,050).

Tablo 29 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	X ²	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Denetleme Alt Boyutu	9. Sınıf	75	81,77	6,736	,081	Yok
	10. Sınıf	15	70,07			
	11. Sınıf	28	80,27			
	12. Sınıf	32	59,17			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Denetleme Alt Boyutu	9. Sınıf	75	79,94	1,659	,646	Yok
	10. Sınıf	15	73,03			
	11. Sınıf	28	70,73			
	12. Sınıf	32	70,42			
	Toplam	150				

Tablo 29’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 6,736 P= ,081).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 1,659 P= ,646).

Tablo 30 Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	X ²	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Değerlendirme Alt Boyutu	9. Sınıf	75	71,07	8,334	,040	9-11 10-11 11-12
	10. Sınıf	15	70,10			
	11. Sınıf	28	96,64			
	12. Sınıf	32	69,92			
	Toplam	150				
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Değerlendirme Alt Boyutu	9. Sınıf	75	81,53	6,447	,092	Yok
	10. Sınıf	15	51,43			
	11. Sınıf	28	75,79			
	12. Sınıf	32	72,41			
	Toplam	150				

Tablo 30’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 8,334 P= ,040).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(X^2 değeri= 6,447 P= ,092).

Tablo 31 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test	Erkek	78	70,28	5482,00	2401,000	1,533	,125
	Kadın	72	81,15	5843,00			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test	Erkek	78	71,03	5540,50	2459,500	,316	,188
	Kadın	72	80,34	5784,50			
	Toplam	150					

Tablo 31’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(U=2401,000 P= ,125).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(U= 2459,500P= ,188).

Tablo 32 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Planlama Alt Boyutu	Erkek	78	76,54	5970,00	2727,000	,307	,759
	Kadın	72	74,38	5355,00			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Planlama Alt Boyutu	Erkek	78	73,63	5743,00	2662,000	,566	,572
	Kadın	72	77,53	5582,00			
	Toplam	150					

Tablo 32’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U= 2727,000 P= ,759).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U= 2662,000 P= ,572).

Tablo 33 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Örgütlenme Alt Boyutu	Erkek	78	68,42	5337,00	2256,000	2,085	,037
	Kadın	72	83,17	5988,00			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Örgütlenme Alt Boyutu	Erkek	78	70,59	5506,00	2425,000	1,464	,143
	Kadın	72	80,82	5819,00			
	Toplam	150					

Tablo 33’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U= 2256,000 P= ,037).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U= 2425,000 P= ,143).

Tablo 34 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Denetleme Alt Boyutu	Erkek	78	68,81	5367,00	2286,000	1,975	,048
	Kadın	72	82,75	5958,00			
	Total	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Denetleme Alt Boyutu	Erkek	78	73,18	5708,00	2627,000	,692	,489
	Kadın	72	78,01	5617,00			
	Toplam	150					

Tablo 34’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U= 2286,000 P= ,048).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U= 2627,000 P= ,489).

Tablo 35 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Değerlendirme Alt Boyutu	Erkek	78	70,83	5524,50	2443,500	1,385	,166
	Kadın	72	80,56	5800,50			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Değerlendirme Alt Boyutu	Erkek	78	74,79	5833,50	2752,500	,213	,832
	Kadın	72	76,27	5491,50			
	Toplam	150					

Tablo 35' de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U= 2443,500 P= ,166).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U= 2752,500 P= ,832).

Tablo 36 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test	Takım	98	71,01	6959,00	2108,000	-1,740	,082
	Bireysel	52	83,96	4366,00			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test	Takım	98	73,71	7223,50	2372,500	-,696	,487
	Bireysel	52	78,88	4101,50			
	Toplam	150					

Tablo 36' de görüldüğü gibi, branş değişkenine göre; ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U=2108,000 P= ,082).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=2372,500$ $P=,487$).

Tablo 37 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Planlama Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Planlama Alt Boyutu	Takım	98	71,71	7028,00	2177,000	1,476	,140
	Bireysel	52	82,63	4297,00			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Planlama Alt Boyutu	Takım	98	75,66	7414,50	2532,500	,063	,950
	Bireysel	52	75,20	3910,50			
	Toplam	150					

Tablo 37' de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=2177,000$ $P=,140$).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri planlama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=2532,500$ $P=,950$).

Tablo 38 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Örgütlenme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Biliş Ön Test Örgütlenme Alt Boyutu	Takım	98	74,67	7317,50	2466,500	,323	,747
	Bireysel	52	77,07	4007,50			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Örgütlenme Alt Boyutu	Takım	98	77,51	7596,00	2351,000	,790	,429
	Bireysel	52	71,71	3729,00			
	Toplam	150					

Tablo 38' de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=2466,500$ $P=,747$).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri örgütlenme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 2351$ $P = ,429$).

Tablo 39 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Denetleme Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Denetleme Alt Boyutu	Takım	98	69,20	6781,50	1930,500	2,453	,014
	Bireysel	52	87,38	4543,50			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Denetleme Alt Boyutu	Takım	98	70,34	6893,00	2042,000	2,031	,042
	Bireysel	52	85,23	4432,00			
	Toplam	150					

Tablo 39’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = 1930,500$ $P = ,014$).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = 2042$ $P = ,042$).

Tablo 40 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme stratejileri Değerlendirme Alt Boyutu Ön Test ve Test Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Bilişötesi Ön Test Değerlendirme Alt Boyutu	Takım	98	74,99	7349,00	2498,000	,199	,842
	Bireysel	52	76,46	3976,00			
	Toplam	150					
Deney Grubu Bilişötesi Son Test Değerlendirme Alt Boyutu	Takım	98	75,34	7383,00	2532,000	,064	,949
	Bireysel	52	75,81	3942,00			
	Toplam	150					

Tablo 40’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 2498,000$ $P = ,842$).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 2532,000$ $P = ,949$).

Tablo 41 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Tutum Test – Kontrol Grubu Tutum Test	Negatif Sıra	27	30,33	819,00	-8,935	,000
	Pozitif Sıra	120	83,83	10059,00		
	Eşit	3				
	Toplam	150				

Tablo 41’ incelendiğinde, ortaöğretimde öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini gösteren wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları verilmiştir. analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri testinden aldıkları test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir ($Z = -8,935$, $P = ,000$).

Tablo 42 Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri Ön Test ve Son Test Düzeylerini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Deney Grubu Tutum Ön Test – Deney Grubu Tutum Son Test	Negatif Sıra	56	74,82	4190,00	-1,426	,154
	Pozitif Sıra	83	66,75	5540,00		
	Eşit	11				
	Toplam	150				

Tablo 42’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonrası beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar test sonuçları verilmiştir. analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($Z = -1,426$, $P = ,154$).

Tablo 43 Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Ön Test ve Son Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Tutum Ön Test	Okur Yazar Değil	4	55,00	6,644	,156	Yok
	İlkokul Mezunu	78	83,32			
	Ortaokul Mezunu	45	67,30			
	Lise Mezunu	19	72,79			
	Lisans Mezunu	4	48,63			
	Toplam	150				
Deney Grubu Tutum Son Test	Okur Yazar Değil	4	43,75	6,549	,162	Yok
	İlkokul Mezunu	78	83,12			
	Ortaokul Mezunu	45	70,12			
	Lise Mezunu	19	67,18			
	Lisans Mezunu	4	58,63			
	Toplam	150				

Tablo 43’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 6,644 P= ,156).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 6,549 P= ,162).

Tablo 44 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Ön Test ve Son Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Tutum Ön Test	Okur Yazar Değil	1	22,00	11,027	,026	2-3 2-5
	İlkokul Mezunu	64	84,98			
	Ortaokul Mezunu	41	65,46			
	Lise Mezunu	37	77,99			
	Lisans Mezunu	7	42,14			
	Toplam	150				
Deney Grubu Tutum Son Test	Okur Yazar Değil	1	25,50	13,018	,011	2-3 2-5 3-5 4-5
	İlkokul Mezunu	64	86,57			
	Ortaokul Mezunu	41	67,13			
	Lise Mezunu	37	74,55			
	Lisans Mezunu	7	35,43			
	Toplam	150				

Tablo 44’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 11,027 P= ,026).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 13,018 P= ,011).

Tablo 45 Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Kruskal-Wallis Ön Test ve Son Test Sonuçları

	SINIFINIZ	N	Sıra Ortalaması	X^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu Tutum Ön Test	9. Sınıf	75	79,12	7,688	,053	Yok
	10. Sınıf	15	67,30			
	11. Sınıf	28	88,21			
	12. Sınıf	32	59,73			
	Toplam	150				
Deney Grubu Tutum Son Test	9. Sınıf	75	83,46	9,856	0,20	9-12 11-12
	10. Sınıf	15	70,80			
	11. Sınıf	28	79,70			
	12. Sınıf	32	55,38			
	Toplam	150				

Tablo 45’ da görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (X^2 değeri= 7,688 P= ,053).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2 değeri= 9,856 P= 0,20).

Tablo 46 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Ön Test ve Son Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P	
Deney Grubu Tutum Ön Test	Erkek	78	68,26	5324,00	2243,000	2,128	,033	Var
	Kadın	72	83,35	6001,00				
	Toplam	150						
Deney Grubu Tutum Son Test	Erkek	78	69,81	5445,50	2364,500	1,671	,095	Yok
	Kadın	72	81,66	5879,50				
	Toplam	150						

Tablo 46’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = 2243,000$ $P = ,033$).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 2364,500$ $P = ,095$).

Tablo 47 Spor Branşı Değişkenine Göre Ortaöğretimde Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeylerini Gösteren Mann-Whitney U Ön Test ve Son Test Sonuçları

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney Grubu Tutum Ön Test	Takım	98	74,52	7302,50	2451,500	,382	,703
	Bireysel	52	77,36	4022,50			
	Toplam	150					
Deney Grubu Tutum Son Test	Takım	98	73,60	7212,50	2361,500	,738	,461
	Bireysel	52	79,09	4112,50			
	Toplam	150					

Tablo 47’ de görüldüğü gibi, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 2451,500$ $P = ,703$).

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 2361,500$ $P = ,461$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin düzenli fiziksel etkinliklerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular araştırma hipotezleri rehberliğinde tartışılarak ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırmamızda deney ve kontrol grubu bilişötesi öğrenme stratejileri test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P < 0,05$). Bu farklılık sonucunda fark puanları sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani Deney Grubu test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenli fiziksel etkinliklerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmanın hipotezlerini destekler nitelikte bir çalışma olmuştur. Düzenli fiziksel etkinlik yaptırılan deney grubu öğrencilerinin test puanlarının yüksek bulunması yaptırılan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin bilişötesi algılama seviyelerini artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutu olan planlama alt boyutu testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0,05$). Bu farklılık sonucunda fark puanları sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani deney grubu test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin bilişötesi planlama düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencileri düzenli fiziksel etkinliğin faydası olarak günlük yaşamlarında ve öğrenmelerinde kontrol grubuna göre daha fazla planlama yaparak hayatlarını daha düzenli yaşadıkları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutu olan örgütlenme alt boyutu testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0,05$). Bu farklılık sonucunda fark puanları sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani deney grubu test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutu olan örgütlenme düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutu olan denetleme alt boyutu testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0,05$). Bu farklılık sonucunda fark puanları sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif

sıralar, yani deney grubu test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin bilişötesi denetleme düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrenmek için planlanan ve örgütlenen bilgiler düzenli fiziksel etkinlikler sayesinde denetlenerek kalıcı öğrenme aşamasına geçilmiş olmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin bu yeteneği daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutu olan değerlendirme alt boyutu testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0,05$). Bu farklılık sonucunda fark puanları sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani deney grubu test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin bilişötesi değerlendirme düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencileri düzenli fiziksel etkinler sayesinde planlanan, örgütlenen, denetlenen bilgileri son olarak değerlendirme süzgecinden geçirerek kalıcı öğrenmeyi sağladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P < 0,05$). Bu farklılık sonucunda fark puanları sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenli fiziksel etkinliklerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler üzerinde fazla çalışma yapılmamış olup diğer alanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde; (Doğan ve Arkadaşları, 2015; Sağlam, 1999; Vural, 2011; Boyacı, 2010; Baykara, 2011; Namlu, 2004; Kılıç ve Öncü, 2014; Okçu ve Kahyaoğlu, 2007; Deniz, 2015; Tunca ve Şahin, 2014; Kartal ve Arkadaşları, 2013; Ünal, 2010; Yeşilyurt, 2013) tarafından yapılan çalışmalar ile yapmış olduğumuz çalışma bulguları arasında paralellik bulunmaktadır. Bilişötesi alanıyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda ise bilişötesi öğrenme stratejileri orta seviyede bulunmuştur (Sonnur, 2000; Çoban, 2010; Baykara, 2011; Şara, 2012; Kartal ve Diğerleri, 2013; Kılıç ve Öncü, 2013; İflazoğlu, 2010). Konu ile ilgili bilişötesi öğrenme stratejileri düşük seviyede çıkan çalışmalar da mevcuttur (Dural, 2008). Çalışmamızda bilişötesi öğrenme stratejilerinin yüksek çıkması düzenli fiziksel egzersizlerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerini olumlu yönde etkilemesine bağlanabilir. Deney grubuna düzenli

olarak yaptırılan fiziksel egzersizlerin onların düşünme ve öğrenme becerilerinde olumlu etki gösterdiği, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrenmeden önce planlama yapabildiklerini, planladıkları bilgileri örgütleyebildikleri ve örgütlenen bilgilerin denetlendikten sonra değerlendirilerek kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin planlama alt boyutu testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre fiziksel etkinliklerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin alt boyutu olan planlama alt boyutunun gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışma (Küçük ve Özcan, 2000; Boyacı, 2010, Namlu, 2004; Deniz, 2015; Ünal, 2010; Yeşilyurt, 2013) tarafından yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin sıklıkla öğrenmeyi planladığını, öğrenme için zihinlerini hazırladıklarını söylemek mümkündür.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin örgütleme alt boyutu testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre fiziksel etkinliklerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin alt boyutu olan örgütleme alt boyutunun gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışma (Küçük ve Özcan, 2000; Boyacı, 2010, Deniz, 2015; Kartal ve Arkadaşları, 2013, Namlu, 2004; Okçu ve Kahyaoğlu, 2007) tarafından yapılan çalışmaları destekler nitelikte bir çalışmadır. Bu sonuçlar düzenli fiziksel egzersiz yapan deney grubundaki öğrencilerin planladıkları bilgileri örgütleyerek herhangi bir karışıklık olmadan daha önce öğrenmiş oldukları geçici bilgileri örgütleyerek öğrenme ortamını daha aktif ve verimli geçirmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri denetleme alt boyutu testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Fiziksel etkinliklerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme

stratejilerinin alt boyutu olan denetleme alt boyutunun gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. (Okçu ve Kahyaoğlu, 2007; Deniz, 2015; Kartal ve Arkadaşları, 2013; Tunca ve Şahin, 2014) tarafından yapılan çalışmalar yapmış olduğumuz çalışmamızı destekler niteliktedir. Örgütlenen bilgilerin denetlenerek önceki öğrenmelerin kalıcı öğrenme aşamasına geçmesinde daha aktif rol edinilmiş olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutu testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Fiziksel etkinliklerin ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin alt boyutu olan değerlendirme alt boyutunun gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. (Okçu ve Kahyaoğlu, 2007; Deniz, 2015; Kartal ve Arkadaşları, 2013) tarafından yapılan çalışmalar yapmış olduğumuz çalışmayı destekler niteliktedir. Düzenli fiziksel egzersizler sayesinde Planlanan, örgütlenen, denetlenen bilgiler son olarak değerlendirmeye tabi tutularak bilişsel öğrenmenin sağlıklı bir şekilde oluşmasının ve kalıcılığının sağlandığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin anne öğrenim düzeyi durumuna göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri karşılaştırılmış, yapılan analizlerin sonucunda; araştırmaya katılan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri Anne öğrenim düzeyi ön test ve son test açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P > 0,05$). Farklılık bulunmamasının nedeni olarak bireylerin kendi bilişsel süreçlerini bağımsız olarak kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak Boyacı, 2010 tarafından yapılan çalışmada anne öğrenim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin anne eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Bilişötesi öğrenme stratejisinin geliştirilmesinde uygun sorgulayıcı çevrenin önemi büyüktür. Annenin eğitim seviyesinin yüksek olması çocuğuna onun kendini geliştirebileceği uygun ortam sağlayabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bilişötesi öğrenme stratejileri anne öğrenim düzeyi değişkeni ile bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları incelendiğinde ise; planlama, örgütleme, denetleme, değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P > 0,05$).

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile baba öğrenim düzeyi değişkenine göre; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P > 0,05$). Baba öğrenim düzeyi ile bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları incelendiğinde ise; planlama, örgütleme, değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken, denetleme alt boyutuna göre ön test sonuçları incelendiğinde; ortaokul mezunlarının; lise mezunu ve lisans mezunlarına göre farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak; günümüzün toplumsal yapısının ataerkil aileden uzaklaşarak, anaerkil aile yapısına yaklaştığı ve bu yaş grubu öğrencilerinin babadan daha çok annenin görüşlerine daha çok değer verdiği düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri sınıf değişkenine göre incelendiğinde; Ön test ve son test toplam puanları arası ön test sonuçları incelendiğinde; 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre, ayrıca 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 10. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre toplam puanları yüksek çıkmıştır. Bu farklılığın nedeni sınıf değişkeninin öğrencilerin duyuşsal becerilerini etkilediği ve buna bağlı olarak derslere karşı uyarılmışlık hallerinin üst düzeyde olduğu 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin dersi ve okulu meraklı bir şekilde takip etmeleri 11.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin de sınav kaygısından meydana gelen değişmeden kaynaklandığı düşünülmektedir. (Kılıç ve Öncü, 2014; Efe ve arkadaşları, 2009; Yalız, 2010;) bilişötesi öğrenme stratejileri ile sınıf değişkeni arasında yapmış oldukları araştırmalarda farkın önemsiz olduğu sonucuna ulaşılırken, yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde (Aydın, 2011; Hamurcu, 2002; Şen, 2006; Çağlayan ve arkadaşları, 2008; Tunca ve Şahin, 2014; Özsoy ve arkadaşları, 2010; Demir ve Özmen, 2011; Kartal ve arkadaşları, 2013; Baykara, 2011; Karadeniz, 2010) bilişötesi öğrenme stratejileri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak deneyimlerin, üst bilişin gelişimine ve bilişötesi öğrenme stratejilerinin kullanımına katkı sağladığı (Brown, 1987, Akt: Özsoy, 2008) dikkate alındığında farklı alanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde; dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıflara göre bilişötesi öğrenme stratejilerini daha fazla kullanıyor olmaları beklenmektedir. Alanyazında bilişötesi öğrenme stratejileriyle ilgili bu kuramsal açıklamayı destekleyen ve araştırma bulgusuyla örtüşmeyen çalışmalar da vardır. Örneğin, (Özsoy ve Günindi, 2011;

Savaş ve arkadaşları, 2014, Memnun ve Akkaya, 2009) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin daha alt sınıflara göre bilişötesi öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$). Bunun nedeni olarak ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri hazırbulunmuşluk seviyelerinin son testte artış göstermesi olabileceği düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları ile sınıf değişkeni incelendiğinde; denetleme alt boyutu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$).

Deney grubu öğrencilerinin planlama alt boyutu ön test sonuçları incelendiğinde; 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre planlama alt boyutu yüksek bulunurken, 10. sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 11. sınıf ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre planlama alt boyutu düşük bulunmuştur. Planlama alt boyutu son test sonuçları incelendiğinde; 9. sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre planlama alt boyutu yüksek bulunmuştur. 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin planlama alt boyutunun yüksek bulunmasının nedeni olarak öğrencilerin öğrenmeyi planlama seviyelerinin üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla olduğu düşünülmektedir. Öğrenmeyi planlamanın sınıfların yükselmesiyle ters orantılı şekilde azaldığı düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin örgütleme alt boyutu ön test sonuçları incelendiğinde; 9. sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre örgütleme alt boyutu yüksek bulunmuştur. Son test sonuçları incelendiğinde ise; 9. sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. ve 12.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre örgütleme alt boyutu son test puanları düşük bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin değerlendirme alt boyutu ön test sonuçları incelendiğinde; 11. sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 9., 10. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre değerlendirme alt boyutu yüksek bulunmuştur. Değerlendirme alt boyutu son test sonuçlarında ise; bir farklılık bulunmamıştır.

9. sınıfların bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları puanlarında yüksek puan almalarının nedeni olarak bu yaş grubu öğrencilerinin öğrenmeye açık oldukları yaş ve sınıf ilerledikçe öğrenme ortamları ve değişkenlerinden daha az etkilendikleri

düşünülmektedir. Senemoğlu (2007), öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin gereğine dikkat çekerek, öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğretiminin ilkokuldan başlayarak, yükseköğrenimi de içine alacak şekilde devam etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle öğrenme stratejilerinin sınıf ilerledikçe doğalından kazanılan bir beceri olmadığı ve her sınıf seviyesinde öğretimi için çaba harcanması gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak diğer yandan, derslerde kullanılan farklılaştırılmış öğretim tasarımları (Yabaş ve Altun, 2009), proje tabanlı öğrenme yaklaşımları (Tonbuloglu ve arkadaşları, 2013) gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin bilişötesi becerileri geliştirdiğine yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0.05$). (Doğan ve arkadaşları, 2015; Baykara, 2011; Şeker ve Yılmaz, 2011; Aydın ve Yılmaz, 2010; Kiremitçi, 2012; Sevindik ve arkadaşları, 2012, Özsoy ve Günindi, 2011; Kartal ve arkadaşları, 2013; Okçu ve Kahyaoğlu, 2007; Şükrü ve arkadaşları, 2014) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine bağlı bir farkın olmadığı sonucuna varmışlardır. Cinsiyet değişkeni üzerine yapılan tüm bu çalışmalar yapmış olduğumuz çalışma bulgularını destekler niteliktedir. (Efe ve arkadaşları, 2009; Saban ve Saban, 2008; Yalız, 2010; Aydemir, 2007; Aydın, 2011; Karadeniz, 2010; İflazoğlu ve Bal, 2010; Şen, 2006; Kılıç ve Öncü, 2014; Saban ve Tümkaya, 2008; Karasakaloğlu ve diğ., 2012; Bağçeci ve diğ., 2011; Karatay, 2010; Deniz, 2015; Ünal, 2010; Yeşilyurt, 2013; Akın, 2013; Doğan ve arkadaşları, 2015; Bağçeci ve diğ., 2011, Karatay, 2010) yaptıkları çalışmalarda bilişötesi öğrenme stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Kılıç ve Öncü (2014) tarafından yapılan çalışma ise erkek öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Kişinin düşünme becerilerinin bireylerin bedensel yeteneklerini etkilediği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise; planlama ve değerlendirme alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$). Fakat örgütlenme ve denetleme alt boyutu ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Örgütlenme ve denetleme alt boyutu son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$). Yapılan çalışmalar cinsiyet değişkeni ve bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları açısından incelendiğinde (Memnun

ve Akkaya, 2009; Özsoy ve arkadaşları, 2010; Aydın ve Coşkun, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Dilci ve Kaya, 2012; Tunca ve Şahin 2014; Savaş ve arkadaşları, 2014) cinsiyetin bilişötesi öğrenme stratejilerinin kullanımına etki etmediğini göstermektedir. Fakat literatür araştırmalarında araştırma sonuçları ile farklılık gösteren çalışma sonuçları da görülmektedir. (Pajares ve Grham, 1999; Peklaj ve Pecjak,2002; Demir ve Özmen, 2011), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmalarında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla bilişötesi öğrenme stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Baykara (2011) ise öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algılarını incelediği çalışmasında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre “örgütlenme stratejilerini” daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Örgütlenme ve denetleme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık vardır ($P<0,05$). Bu farklılık örgütlenme ve denetleme boyutunda kız öğrenciler lehinedir. Bilişötesi öğrenme stratejisi ve cinsiyet değişkeni açısından yapılan bazı çalışmalar (Baykara,2011; Boyacı,2010; Tunca ve Şahin,2014; Kartal ve arkadaşları,2013) yapmış olduğumuz çalışmamızı destekler niteliktedir.

Namı (2004) ‘ya göre, ders çalışmaya başlarken, zihni hazırlama stratejileri olarak yer alan bu maddeler, öğrenilecek bilginin zihinde yer alan bilişötesi şemalara göre önceden belirlenerek çalışmasını göstermektedir. Herhangi bir öğrenme etkinlikleri için, önceden konu başlıklarının ve anahtar kavramlarının belirlenmesi, bunun için öğrenilecek içeriğin gözden geçirilmesini ifade eden bu strateji, bilişötesi öğrenmede önemli bir yere sahiptir.

Bu sonuçlar; fiziksel aktivite alanında bilişötesi farkındalık gelişimin ölçülebilmesinin önemli olduğunu, öğrencilerin sadece bilişsel düzeylerini değil aynı zamanda psikomotor düzeylerine bağlı olarak hedef yönelimlerinin ortaya çıkarılmasında olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri spor branşı değişkenine göre incelendiğinde; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$).

Deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları ile spor branşı değişkeni incelendiğinde; planlama, örgütlenme, değerlendirme alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$). Farklılık bulunamamasının nedeni olarak bireysel spor antrenmanlarının takım sporları

antrenmanlarına göre farklı olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Fakat denetleme alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($P<0,05$). Bu farklılık bireysel spor yapanlar lehinedir. Şükrü ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmanın spor branşı değişkeni toplam puanları incelendiğinde takım sporu ile uğraşan öğrencilerin bireysel spor yapanlara göre anlamlı farklılık bulunduğu alt boyutlarında da planlama hariç örgütlenme, denetleme ve değerlendirme boyutlarının da takım sporları lehine olduğu görülmektedir. Şükrü ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışma ile yapmış olduğumuz çalışma arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bireysel spor yapanların denetleme alt boyutunun yüksek çıkması öğrencilerin yaptıkları spor branşlarının düşünme şekillerini biçimlendirmesine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Ortaöğretimde öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P<0,05$). Bu farklılık sonucunda fark puanları sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani deney grubu test puanı lehinde olduğu görülmektedir. bu sonuçlara göre düzenli fiziksel etkinlik yaptırılan deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyleri kontrol grubuna göre daha fazla çıkmıştır. Bunun nedeni olarak deney grubunun spor lisesi öğrencilerinden oluşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ölçeği incelendiğinde; ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P > 0,05$). Ön test ve son test arasında herhangi bir farkın olmaması deney grubu öğrencilerinin spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmasından kaynaklandığı söylenebilir. Spor liselerinin öğretim müfredatı incelendiğinde (9. sınıflar) öğrencilerin fiziksel aktivite gerçekleştirebileceği beden eğitimi dersinin diğer anadolu liselerinde iki ders saati iken spor liselerinde üç ders saati Temel Spor, dört ders saati Takım Sporları ve dört ders saati Spor Uygulamaları dersi toplamda 11 saat fiziksel etkinlik yapabileceği (beden eğitimi dersi) olduğu görülüyor. Deney grubunda öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeylerinin düşük çıkması bu nedenden kaynaklanıyor olabilir. Alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Balyan veArkadaşları,2012; Güllü ve Korucu,2005; Taşmektepligil ve arkadaşları, 2006; Erkmen ve arkadaşları, 2006; Erhan ve Tamer,2009;

Balyan ve arkadaşları, 2005; Koçak ve Hürmeriç,2004; Kangalgil ve arkadaşları,2004; Chung ve Phillips,2002; Stelzer ve arkadaşları,2004) yapmış oldukları çalışmalarda beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeyleri yüksek bulunmuştur. Richard ve Tokie (2006) Japon ve İngiliz öğrencilerin beden eğitimine karşı tutumlarını araştırmış ve çalışmanın sonucunda; her iki ülkenin öğrencilerinin de beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir (Ekici ve ark, 2011).

Deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları ile anne öğrenim düzeyi değişkenleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$). Sonucun bu şekilde olması bu yaş grubu öğrencilerin annelerine bağılıklarının daha az olmasına bağlanabilir. Öğrenciler evde durmak yerine daha sosyal ortamlarda bulunmak istemesinden dolayı anneye bağılılığın en aza inmesine bağlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin ön test ve son test tutum puanları ile baba öğrenim düzeyi değişkenleri incelendiğinde; tutum puanları ile baba öğrenim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0,05$). Bu farklılık ön test sonuçlarına göre; baba öğrenim düzeyi ilkokul olanların, ortaokul ve lisans olanlara göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları yüksek bulunmuştur. Son test sonuçları incelendiğinde ise; ilkokul mezunlarının ortaokul mezunlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum puanları yüksek bulunurken, lisans mezunu olanların ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre beden eğitimi ve spor dersi tutum puanları düşük bulunmuştur.

Sonuçların incelendiğinde; genellikle bu yaş grubu öğrencilerin yapmış oldukları sporun aile bağları ile doğru orantılı olarak geliştiği düşünülmektedir. Evde aile içinde lider olarak babayı kabul etmeleri saygı ve bağılılık tutumunu anneden daha çok babaya göstermelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenciler annelerinin aksine babalarının sözlerini daha çok dinleyip onları hem kendilerinin hem de ailenin lideri konumuna çıkarmalarını sağlamaktadır. Baba izin vermediği sürece spora bile devam etmeleri mümkün olmamaktadır. Ön test ve son testte ilkokul mezunu puanlarının yüksek olmasının bir nedeni de kendilerinin ortaokul, lise ve daha yukarısını okuyamadıklarından çocuklarının daha ileri seviyelere kadar okumasını istemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları sınıf değişkenine göre incelendiğinde; ön test sonuçlarına göre; anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır ($P>0,05$). Fakat son test düzeyleri incelendiğinde ise; gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0,05$). Bu farklılık sonucunda; 12.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 9. ve 11.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin toplam puanları düşük bulunmuştur. Deney grubunda 9.sınıfa başlayan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeylerinin fazla olması henüz yeteri kadar spor dersi görmediklerinden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf seviyesi yükseldikçe tutum düzeylerinde azalma görülmektedir. Bunun nedeni spor liselerinde görülen spor (beden eğitimi ve spor) dersinin yoğun olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaş ve sınıf seviyesi yükseldikçe tutum düzeylerinde artış bulunmuştur. Beden eğitimi dersine ilişkin yapılan bir çalışmada yaşı küçük çocukların yaşı büyük olanlara göre daha olumlu tutum gösterdiği, tutumun yaş düzeyinin bir fonksiyonu olarak azaldığı bulunmuştur (Wersch 1992).

Wersch, 1992; Silverman ve Subramaniam, 1999; Butcher,1983)'in yapmış oldukları çalışmalar yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ergenlik döneminin içinde olan ortaöğretim öğrencilerinin yaş kategorilerine göre çeşitli gelişimsel farklılıkların olabileceği ve yaşları küçük olan öğrencilerin yaşları büyük olanlara göre sempatik sinir sistemi aktivitelerinin daha yüksek olması ve gelişimsel farklılıkların bulunması öğrencilerin tutumlarına aynı oranda yansıtacağı düşünülmüştür

(Akandere ve ark,2010; Balyan ve ark, 2012; Kangalgil ve arkadaşları, 2004; Erkmen ve arkadaşları, 2006; Tekin, 2006) yaptıkları çalışmalarda Beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş ilerledikçe olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilendiği sonucunu bulmuşlardır.

Deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken ön test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Fiziksel etkinlikler yaptırıldıktan sonra; kız öğrencilerde son testte 3 puanlık bir düşüş gözlenmektedir. Wersch, Trew ve Turner (1992)'nin yaptıkları araştırmaya göre de 11-14 yaş grubundaki kızların beden eğitimine ilişkin ilgileri erkeklerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Bu bulgu cinsiyet ile beden eğitimi ve spor dersine tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu nedenle, derslerin işlenmesi sırasında öğretmenlerin bu durumu dikkate alarak, kız ve erkek öğrencileri

ayırmak ya da her birine farklı etkinlikler yaptırmak gibi düşünce ile hareket etmemeleri gerekmektedir. Spor yapma durumuna göre, kendisi ya da ailesinden biri spor yapan öğrencilerin tutumları, diğerlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Çalışmamıza benzer çalışmalar incelendiğinde genellikle beden eğitimi ve spor derslerine erkek öğrencilerin daha fazla ilgi gösterdiği görülmektedir (Kangalgil ve Ark, 2004; Şişko ve Demirhan, 2002; Smoll ve Schutz, 1980; Hünük, 2006; Arslan ve Mendeş, 2002; Güllü ve Güçlü, 2008; Koca ve Aşçı, 2002; Akandere ve Ark, 2010; Koca ve Demirhan, 2004; Stewart ve arkadaşları, 1991; Tekin, 2006; Balyan, 2009; Chung ve Philips, 2002; Aybek ve arkadaşları, 2011; Taşgın ve Tekin, 2009; Koca ve Demirhan, 2004; Kangalgil ve arkadaşları, 2006; Zekeriya ve Atilla, 2011).

Çalışmamızın diğer çalışmalardan farklı çıkmasının nedeni olarak deney grubu öğrencilerinin spor lisesinde öğrenim görmeleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin tamamının erkek öğretmenlerden oluşması nedeniyle kız öğrencilerin duygusal yaklaşım ve ilgilerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Cinsiyete göre farklılık göstermeyen çalışmalarda mevcuttur (Balyan ve Ark, 2012; Bostancı ve arkadaşları, 2005; Kahraman ve arkadaşları, 2006).

Deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları spor branşları değişkenine göre incelendiğinde; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$). Farklılığın olmaması bireysel spor yapan öğrencilerin genelde birebir antrenörler eşliğinde çalışma yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Takım sporları ile uğraşan öğrencilerin ilimizde spor kulüpleri sayısının fazla olması ve daha çok antrenörlerinin yaptırmış oldukları antrenmanların daha değerli bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde; Fiziksel aktivite alanında bilişötesi farkındalık gelişimin ölçülebilmesinin önem arz ettiği, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin sadece bilişsel süreçlerle değil aynı zamanda psikomotor faaliyetlerle de gelişebileceği ortaya çıkmıştır. Günde ortalama 10 -15 dakika yaptırılan fiziksel etkinliklerin öğrencilerin beden sağlığı üzerine olan etkilerinin yanı sıra bilişsel süreçlerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bilinenin aksine düzenli spor yapmak insanların sadece bedensel olarak geliştirmeyip onların bilişsel (düşünme, algılama, karar verme) süreçlerini de geliştirmiştir. Düzenli yapılacak her türlü fiziksel etkinlik düşünme sistemine katkı sağlayarak beden, ruhen ve bilişsel alanda tam bir iyilik halinin oluşmasına imkân

tanımlanmaktadır. Bununla birlikte beden eğitimi derslerinde uygulanan fiziksel aktivitelerin, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarına göre; ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri toplam puanları ve planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bilişötesi öğrenme stratejileri ile deney ve kontrol grubu değişkenine göre; bilişötesi öğrenme stratejileri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları ile deney ve kontrol grubu değişkenine göre incelendiğinde; planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bilişötesi öğrenme stratejileri ile anne öğrenim düzeyi değişkenine göre; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anne öğrenim düzeyi ile bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları incelendiğinde ise; planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bilişötesi öğrenme stratejileri ile baba öğrenim düzeyi değişkenine göre; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baba öğrenim düzeyi ile bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları incelendiğinde ise; planlama, örgütleme, değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken, denetleme alt boyutuna göre ön test sonuçları incelendiğinde; ortaokul mezunlarının; lise mezunu ve lisans mezunlarına göre farklı olduğu tespit edilmiştir.

Bilişötesi öğrenme stratejileri sınıf değişkenine göre incelendiğinde; ön test ve son test toplam puanları arası ön test sonuçları incelendiğinde; 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. ve 12.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre, ayrıca 11.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 10. ve 12.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre toplam

puanları yüksek çıkmıştır. Son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları ile sınıf değişkeni düzeyi incelendiğinde; denetleme alt boyutu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Planlama alt boyutu ön test sonuçları incelendiğinde; 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre planlama alt boyutu yüksek bulunurken, 10.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 11. sınıf ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre planlama alt boyutu düşük bulunmuştur. Planlama alt boyutu son test sonuçları incelendiğinde; 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10.sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre planlama alt boyutu yüksek bulunmuştur.

Örgütlenme alt boyutu ön test sonuçları incelendiğinde; 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre örgütlenme alt boyutu yüksek bulunmuştur. Son test sonuçları incelendiğinde ise; 9.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 10. ve 12.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre örgütlenme alt boyutu son test puanları düşük bulunmuştur.

Değerlendirme alt boyutu ön test sonuçları incelendiğinde; 11.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 9., 10. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre değerlendirme alt boyutu yüksek bulunmuştur. Değerlendirme alt boyutu son test sonuçlarında ise; bir farklılık bulunmamıştır.

Bilişötesi öğrenme stratejileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları incelendiğinde ise; planlama ve değerlendirme alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat örgütlenme ve denetleme alt boyutu ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Örgütlenme ve denetleme alt boyutu son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bilişötesi öğrenme stratejileri spor branşı değişkenine göre incelendiğinde; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutları ile spor branşı değişkeni incelendiğinde; planlama, örgütlenme, değerlendirme alt boyutları ön test ve son test puanları arasında

anlamalı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat denetleme alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamalı bir fark bulunmuş olup bu farklılık Bireysel spor yapanlar lehinedir.

Ortaöğretimde öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ölçeği incelendiğinde; ön test ve son test puanları arasında anlamalı bir farklılık bulunmamıştır.

Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları ile anne öğrenim düzeyi değişkenleri incelendiğinde; anlamalı bir farklılık bulunmamıştır.

Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin ön test ve son test tutum puanları ile baba öğrenim düzeyi değişkenleri incelendiğinde; tutum puanları ile baba öğrenim düzeyi değişkenleri arasında anlamalı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ön test sonuçlarına göre; baba öğrenim düzeyi ilkokul olanların, ortaokul ve lisans olanlara göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları yüksek bulunmuştur.

Son test sonuçları incelendiğinde ise; ilkokul mezunlarının ortaokul mezunlarına göre beden eğitimi ve spor dersi tutum puanları yüksek bulunurken, lisans mezunu olanların ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre beden eğitimi ve spor dersi tutum puanları düşük bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları sınıf değişkenine göre incelendiğinde; ön testte anlamalı bir farklılık bulunmamıştır. Son test düzeyleri incelendiğinde ise; 12.sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin 9. ve 11.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin toplam puanları düşük bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; son test sonuçlarında anlamalı bir farklılık bulunmaz iken ön test sonuçlarında anlamalı bir farklılık bulunmuş olup. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir.

Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları spor branşları değişkenine göre incelendiğinde; ön test ve son test toplam puanları arasında anlamalı bir farklılık bulunmamıştır.

Genel sonuca bakıldığında; bu araştırmanın en önemli katkısı düzenli fiziksel egzersiz yaptırılan bireylerin bilişötesi öğrenme stratejileri üzerinde dikkate değer sonuçlar ortaya koymasıdır. Aynı zamanda bilişötesi öğrenme gelişiminde bilişin sadece bilişsel süreçlerle gelişebileceği düşüncesinin aksine bilişsel süreçlerin psikomotor yollarla da

gelişebileceği yönünde önemli veriler elde edilmiştir. Bu sonuçların tümü araştırmamızın hipotezlerini destekler niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak hem eğitim ortamları hem de bu alanda yapılacak sonraki araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Genel Öneriler:

- Örneklem grubu olarak spor liseleri dışında anadolu liselerinin seçilmesi faydalı olacaktır.
- Fen ve sosyal bilimler liseleri gibi beden eğitimi ders saatlerinin az olduğu sürekli kendilerini ders çalışmaya yoğunlaştıran öğrenci grubunun seçilmesi uygun olacaktır.
- Örneklem grubunun daha farklı öğretim kademelerinden oluşması bilişötesi öğreniminin erken keşfedilmesine olanak sağlayabilir.
- Haftalık ders programında beden eğitimi ders saatlerinin artırılması öğrencilerin hem bedenlen hem ruhen, hem de bilişsel olarak gelişmelerini sağlamak için faydalı olacaktır.
- Düzenli fiziksel egzersizler sadece beden eğitimi derslerinde değil diğer derslerde de uygulanmalıdır.
- Programda belirlenen amaçlara ulaşabilmek için farklı bölgelerde de uygulama yapılmalıdır.
- Bu araştırmanın örneklemini ortaöğretim öğrencileriyle sınırlıdır ve elde edilen bulguların diğer eğitim kurumlarındaki öğrenciler için genellenebilmesi oldukça zordur. Ancak ortaöğretim dışındaki diğer öğrenci popülasyonu üzerinde buna benzer bir çalışmanın yapılması, bu alandaki sorunların belirlenmesi ve çözüm yolları geliştirilmesi noktasında önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öneriler:

- Farklı ortaöğretim türlerinde okuyan öğrencilerinde içinde yer aldığı cinsiyet değişkeninin araştırma bulgularına göre etkisini inceleyen bir araştırma yapılabilir.
- 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeylerinin yer aldığı yeni bir araştırma yapılabilir.

- Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumun anne ve baba eğitim durumuna göre incelendiği yeni bir çalışma yapılarak eğitimi durumunun öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının ortaya çıkarıldığı yeni bir çalışma yapılabilir.

- Bu çalışmanın farklı liselerde öğrenim gören daha geniş bir öğrenci örneklemiyle tekrarlanması sonuçların genellenebilme olasılığını artıracakı düşünülmektedir. Bu anlamda yapılacak bir çalışma yararlı olabilir.

- Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyleri ile bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin incelendiği ve bu araştırmadaki yöntemin dışında farklı bir metodun kullanıldığı çalışmaların yapılması, farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir. Daha farklı deneysel yöntemlerle yapılacak çalışmalar yeni bakış açıları ortaya koyabilir.

- Düzenli fiziksel etkinlikler ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen bağımsız bir ölçeğin kullanıldığı bir çalışmanın yapılması önemli sonuçların elde edilmesine yardımcı olabilir.

- Hem bilişötesi farkındalık kavramlarının hem de beden eğitimi ve spor dersi tutum düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin ortalama akademik başarı puanlarının da sürece dahil edildiği farklı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açak, M. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağbuğa, B., Aslan, Ş. (2010). *İlköğretim Okulları İçin Oyunlarla Beden Eğitimi*. Nobel. Ankara.
- Akandere, M., Özyalvaç, N.,T., Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği).
- Akın, Ö. (2013). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları: Pamukkale Üniversitesi Örneği”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-10.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., ve Diğerleri. (2007). “The Validity And Reliability of The Turkish Version of The Metacognitive Awareness Inventory”, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (2), 671-678.
- 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 2011, p. 353-365,
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aracı, H. (2000).“*Öğretmenler ve Öğrenciler için Okullarda Beden Eğitimi*”. Ankara. Bağırhan Yayıncılık.
- Aracı, H. (1999). *Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara. Bağırhan Yayınevi.
- Aras, Ö. (2013). *İlköğretim Kurumları İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Öğrenci ve Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi (Kars İli Örneği)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Aronson, E., Wilson T. D., Akert, R. M. (2005). Social Psychology. 5th Edition. New York: *Pearson Education International*, p:200.

Arslan, P. (2001). Normal ve Şişman Bireylerin Enerji Harcaması, I.Ulusal Obezite Kongresi Diyetisyenler Sempozyumu Sunuları, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu Beslenme ve Diyetetik Bölümü ve Türkiye Diyetisyenler Derneği*, İstanbul, s.11-13.

Arslan, C.,Mendeş, B. (2002). Orta dereceli okullarda beden eğitimi dersine yönelik öğrencilerin ilgi ve tutumlarının araştırılması (Elazığ Örneği). *Ege Üniversitesi Performans Dergisi*; 8: 1-2, 30-47.

Arul, M. J. (2002). *Measurement of Attitudes*.<http://www.geocities.com/Athens/5503/atti2-a.html>.

Ayazgök, B. (2013). *Basit Makineler Konusunun Dayandığı Fizik İlkeleri Hakkındaki İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri İle Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Aybek, A., İmamoğlu, O., Taşmektepligil, M. Y. (2011). Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi ve Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi Journalof Sports and Performance Researches*, Cilt / Vol : 2 Sayı / No :2 Yıl / Year : 2011

Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi. Edirne.

Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3 (2):551-557.

Aydın, Utkun ve Ubuz, Behiye. (2010). “Bilişüstü Yetiler Envanteri’ nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik Çalışması”. *Eğitim ve Bilim*, 35, 157.

Aydın F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Turkish Studies*. 2011; 6 (2): 199-212.

Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). “Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:39 s.57-68.

Aydoğdu, G. (2016). Bingöl’de Gençlerin Sosyal Aktiviteleri. Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Vize Ödevi. Bingöl.

Ayhan, F, Y. (2014). *Çocukluk ve Ergenlik Dönemindeki Fiziksel Aktivite Deneyimleri İle Yetişkinlikteki Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Beden Kompozisyonlarının İncelenmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.

Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 159.

Bağçeci, B., Döş, B., Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16), 551-566.

Baker, L. (1994). “Fostering metacognitive development”, In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour* (s.201–239). San Diego: Academic Press.

Bal, E. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Beden Eğitimi Dersinin Yapılmasında Karşılaşılan Yetersizliklerin Giderilmesinde Yönetici ve Öğretmenlerin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcıoğlu, B.,Özbek, A., Sungur, N., Sivrikaya, K. (2003). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi*. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu. Bursa.

Baltacı, G. (2012). *Obezite ve Egzersiz*, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730, Reklam Kurdu Ajansı Org. Tan. Tas. Rek. San. Tic. Ltd. Şti., Ankara.

Baltacı, G., Kaya, D.Ö. (2012). *İş Yerinde Fiziksel Aktivite*. T.C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. Obezite Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Dairesi Başkanlığı. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730. Reklam Kurdu Ajansı Org. Tan. Tas. Rek. San. Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Baltacı, G., Düzgün, İ. (2012). *Adolesan ve Egzersiz*, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730. Reklam Kurdu Ajansı Org. Tan. Tas. Rek. San. Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Baltacı, G., Ersoy, G., Derman, O., Kanbur, N. (2012). *Ergenlerde Sağlıklı beslenme ve Hareketli Yaşam*. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730. Reklam Kurdu Ajansı Org. Tan. Tas. Rek. San. Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Baltacı, M. (2009). *Web Tabanlı Exel Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Bilişötesi Farkındalık Düzeyine Etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Balyan M. (2009). *İlköğretim 2. Kademe ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları*. Sosyal Beceri ve Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir.

Balyan, M., Moralı, S., Onursal, A. M. (2005). The Attitudes of Various Secondary School Students toward Physical Education Lessons (İzmir Sample). *The 46th ICHPER SD Anniversary World Congress (9-13 November 2005)*. İstanbul. Turkey.

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*, 2012; 14 (2): 196-201.

Bayındır, N., Özel, A. (2008), *Gelişim Öğrenme ve Eğitim*, Pelikan Yayıncılık, Ankara.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011; 40: 80-92.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul Üniversitesi Yayınları İşletme Fakültesi Yayınları, s:14–15

Baysal, A. C., Tekinarslan, E. (1996). *İşletmeler için Davranış Bilimleri*. 2. Baskı. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın, s:254.

Bek, N. (2012). *Fiziksel Aktivite ve Sağlığımız*. T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Obezite, Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Daire Başkanlığı. Sağlık Bakanlığı Yayınları Yayın No: 730. Reklam Kurdu Ajansı. Ankara.

Bektaş, Z. (2014). *İstanbul Büyük Şehir Belediyesi Spor A.Ş.'de Çalışan Antrenörlerin Liderlik Tutum Davranışlarının İncelenmesi*. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya.

Berkowitz, L. (1980). *A Survey of Social Psychology*. 2nd Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston, p:275.

Bernstein, D.A. (1994). *Psychology*. 3rd Edition. Boston: Houghton Mifflin Company, p:623.

Bilge, N. (1989). *Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi*. 1. Baskı. Ankara: Kültür bakanlığı yayınları.

Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Developing metacognition. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, ED 327 218.

Bostancı, H., Demirhan, G., Bulca, Y. (2005). Comparison of Primary School Students’ Attitude Toward Physical Education Lesson. The 46’t^h ICHPER*SD Anniversary World Congress, 2005; November, 186- 187, İstanbul.

Boyacı, M. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Yetenek Düzeyleri ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Tokat.

Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of metacognition, In R. Galaser (Ed.). *Advances in instructional psychology* (p.225- 223),

Bucher, A. C. (1979). *Foundations of Physical Education*. USA: The C.V.Mosby Company.

Can, S. (2013). *Masa başı Çalışan Kadınlarda Fiziksel Aktivite Düzeyi Ölçüm Yöntemlerinin Karşılaştırılması ve Fiziksel Aktiviteyi Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Tezi. Ankara.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100 (2), 126-131.

Chakrabort, B., Nandy, S., Adhikari, S. (2012). A Study on Physical Education Teachers’ Training Programme on Development of Attitude towards Physical Education, *IOSR Journal of Humanities and Social Science (JHSS)* ISSN: 2279-0837, ISBN: 2279-0845. Volume 2, Issue 4 (Sep-Oct. 2012), PP 01-03 www.iosrjournals.org

Chung, M., Phillips, A. (2002). The Relationship Between Attitude Toward Physical Education and Leisure-Time Exercise in High School Students. *The Physical Educator*. 2002; 59 (3): 126-38.

Cindaş, A. (2001). Yaşlılarda Egzersiz Uygulamasının Genel İlkeleri. *Turkish Journal of Geriatrics*, Geriatri 4 (2): 77-78, Isparta.

Colchico, K., Zybert, P. and Basch, C. E. (2000). Effects of after-school physical activity on fitness, fatness, and cognitive self-perceptions: a pilot study among urban, minority adolescent girls. *American Journal of Public Health*, 90 (6), 977-978.

Çağlayan, H. S., Şirin, E. F., Yıldız, Ö. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2008; 12 (2): 45-62.

Çetinkaya, P., Erkin, E. (2002). Biliş üstünün Ölçümü ve Okuduğunu Anlama, Okul Başarısı ve Yetenekle Olan İlişkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt 19, s 216.

Çıkrıkçı, Ö. (2012). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algılarının Yaşam Doyumunu Yordama Gücü*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Çoban, H. (2010). *Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Becerileri ile Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat.

Çöndü, A. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Davis, C. L., Tomporowski, P. D., Boyle, C. A., Waller, J. L., Miller, P. H., Naglieri, J. A., Etal. (2007). *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 78 (5), 510-519.

Demir, Ö. ve Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 3, 145- 160.

Demirel, M. ve T., Belma, A. (2010). “Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık ve Güdü Düzeyine Etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.

Demirhan, G., Altay, F. (2001). Lise Birinci sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği II, *Spor Bilimleri Dergisi*, Hacettepe J. of Sports Sciences, 2001,12.

Deniz, J. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 3, Sayı: 14, Haziran 2015, s. 1-14.

Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

Doğan, İ., Tekin, M., Kolayış, İ. (2015). Düzenli Fiziksel Egzersizin Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişötesi Düzeylerine Etkisi. *Disiplinler Arası I. Uluslararası Spor, Eğitim ve Sağlık Bilimleri Kongresi*. Sakarya.

Drmrod, J.E. (1990). Human Learning. New York: Macmillan.

Efe N, Sağırılı MÖ, Ünlü İ, Kaşkaya A. (2009). Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2009; 11 (2): 227-238.

Ekici, S., Bayrakdar, A., Hacıferoğlu, B. (2011).Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*. cilt:8, Sayı:1.

Eleonora, Papaleontiou-Louca. (2008). Metacognition and Theory of Mind. Cambridge Scholars Publishing. 15 Angerton Gardens, Newcastle, NE5 2JA, UK.

El-Hindi, A. E. (1996). “Enhancing metacognitive awareness of college learners”. *ReadingHorizons*. 36 (3), 214-230.

Erdemli, A. (2002). *Temel Sorunlarıyla Spor Felsefesi*, E Yayınları, İstanbul.

Erhan, E., S., Tamer, K. (2009). *Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersi İçin Gereken Tesis Araç-Gereç Durumları İle Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Erzurum Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Ankara

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

Erkan, N. (1979). *ODTÜ Haber Bülteni Yayını*, 14 Mayıs, Ankara.

Erkmen, G., Tekin, M., Taşgın, Ö. (2006). *Özel ilköğretim okullarında Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre beden eğitim dersi hakkındaki tutum ve görüşleri*. 9. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi, 3–5 Kasım, Nobel Yayın Dağıtım Muğla Üniversitesi. Muğla

Ersoy, G., Bilgiç, P., Akyol, A. (2008). *Fiziksel Aktivite, Beslenme ve Sağlıklı Yaşam*, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 729, Klasmat Matbaacılık.

Esen, G. (2010). *İlköğretim Okulları 2. Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine ve Ders Dışı Spor Etkinliklerine Yönelik Tutumlarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Rolü*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Spor Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Fidan. N. (1986). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Forrest - Pressley, D. L, ve Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition andreading*, New York: Springer-Verlag.

Flavell, J. H. (1976). “Metacognitive aspects of problem solving”, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (s.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1979). “Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry” *American Psychologist*, 34 (10), 906–911.

Flavell, J. H. (1981). “Cognitive monitoring”, In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (s.35 - 60), New York: Academic Press.

Flavell, J. H. (1985), *Cognitive development*, Englewood Cliffs, NY: PrenticeHall, Inc.

Flavell, J. H. (1987). “Speculations about the nature and development ofmetacognition”, In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation, andunderstanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 21–29.

Flavell, J. H. (1992). “Perspectives on perspective taking”, In H. Beilin and P.Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (s.107-139), Hillsdale, N J: Erlbaum.

Gallahue, D. L. and Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for allchildren* (4th ed.). Champaign IL: Human Kinetics.

Gökmen, H. (1988). *Gençlerin Gelişmelerinde Beden Eğitiminin Rolü (Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Gelişmede), Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Sorunları*.

Dinçtürk, S. (Ed.), Türk Eğitim Derneği VI. Öğretim Toplantısı içinde (s. 59-60). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları Öğretim Dizisi.

Gökmen, M., Koca, C., Altun, A.P., *Gençler İçin Fiziksel Aktivite Rehberi*. Kayahan Kaya Tasarım ve illistrasyon. Aktif Yaşam Derneği, Hayata Artı Kat.

Gökmen, M., Koca, C., Altun, A.P., *Yetişkinler İçin Fiziksel Aktivite Rehberi*, Kayahan Kaya Tasarım ve İllüstrasyon, Aktif Yaşam Derneği, Hayata Artı Kat.

Görücü, A. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Beden Eğitimi Derslerinde İşbirliğine Dayalı Öğrenim Destekli Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Öğrencilerin Performans, Tutum ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Tezi. Konya.

Güçlü, M. B., Sağlam, M., İnce, D. İ., Arıkan, H., Savcı, S. (2012). *Şeker Hastalığı ve Egzersiz*. T.C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Obezite Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Dairesi Başkanlığı. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730. Reklam Kurdu Ajansı Org. Tan. Tas. Rek. San. Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Güçlü, M. B., Sağlam, M., İnce, D.İ., Arıkan, H., Savcı, S. (2012). *Kalp Damar Hastalıkları ve Egzersiz*. T.C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Obezite Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Dairesi Başkanlığı, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730. Reklam Kurdu Ajansı Org. Tan. Tas. Rek. San. Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Güllü, M., Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.3 (2) s:138–151.

Güllü, M., Korucu, G. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. 10–11 Haziran, Bursa: Burfaş Ofset Tesisleri.

Gülüm, V. (2008). *Adana İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Güneş, A. (2004). *Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Hamurcu H. (2002). *Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23: 127-134.

Haribhai., T.,S., (2012). Complex Relation Between Metacognition and Cognition. Indian Journal Of Research. Assistant Professor, Department of Education, Hemchandracharya North Gujarat Uni. Patan.

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

Harriet D, Richard B. and Tokie I. (2006). Japanese and English School Students' Views of Physical Education: A Comparative Study. *International Journal of Sport and Health Science*, Vol. 4 pp.74– 85.

Hekim, M., (2015a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitiminde Beden Eğitimi Derslerinin Yeri ve Önemi*. Muğla: VII Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.

Hekim, M. (2015b). *Ortaöğretim beden eğitimi ders içeriklerinin öğrencilerin fiziksel ve motorsal gelişimlerine etkilerinin değerlendirilmesi*. Muğla: VII Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.

Heper, E., (2012). *Spor Bilimleri İle İlgili Kavramlar ve Sporum Tarihsel Gelişimi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

Holoğlu, O, G. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları*, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Eğitim-Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.

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

İflazoğlu, A., Bal, A. P. (2010). Matematik ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 11 (2): 1-19.

İflazoğlu, A. (2010). Polis meslek yüksekokulu giriş ve akademik başarı puanları ile çoklu zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*. 12 (2): 83-106.

İmamoğlu, F. (1992). *Beden Eğitimi ve Sporum Genel Eğitim İçinde Yeri*. Ankara. *Eğitim Dergisi*; 1 (2).

- İnal, A. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum- Algı-İletişim*. 3.baskı. Ankara İmaj Yayıncılık, s:8.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum- Algı-İletişim*. 5.baskı. Beykent Üniversitesi Yayınevi. İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık, s:26
- Jacobs, J. E., Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues indefinition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jansiewicz, E. M. (2008). The relationship between executive functions and metacognitive strategy learning and application. Dissertation, Georgia State University. Retrieved from http://scholarworks.gsu.edu/psych_diss/42.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005a). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Basım. İstanbul Evrim Yayınevi, s: 103.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005b). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Basım. İstanbul Evrim Yayınevi, s: 121.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. Evrim Yayınevi, s:103.
- Kahraman, C., Bulut, A., Aksüt, İ., Ayhan, N. (2006).*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. 5.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 2-3 Kasım, Kangalgil, M, Hünük, D, Demirhan, G. (2004). *Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları*. 10 th Ichper.SD Europe Congress, 2004; November, Antalya.
- Karadeniz, C. B. (2010). The geography learning strategies of the education facultystudents. *Hacettepe University Journal of Education*. 2010; 39: 69-80.
- Karakılıç, M. (2009).*Beden Eğitimi Dersi İçin Hazırlanan Tutum Ölçeğinin Psikometrik Kuramlar Açısından İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı Doktora Tezi. Ankara.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., Özelçi, S. Y. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üstbilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (1), 207-221.
- Kartal, T., Kayacan, K., Selvi, M. (2013). Öğretmen Adaylarının bilimsel Tutum ve Bilişötesi Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Çoklu Değişkenler

Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 6 Issue 1, p. 913-939, January.*

Keskin, N. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlikleri*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Kılıç, M. (2014). *İlkokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programının Sınıf Öğretmenleri ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi (Şahinbey/Gaziantep Örneği)*. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.

Kılıç, S. K., Öncü, E. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Akademik Öz-Yeterlikleri, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, Cilt / Vol : 5 Sayı / No :2 Yıl / Year : 2014.

Kır, R. (2012). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum ve Davranışları (Kırıkkale İli Örneği)*, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale.

Kışalı, M. F. (1999). *İlköğretimde Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Uygulanabilirliği, Samsun İl Örneği*. Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi s:13.

Kiremitçi, O. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Pamukkale Journal of Sports Sciences*. Yıl: 2013, Sayı: 4, Cilt: 3

Koca, C., Aşçı, F. H. (2002). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitime Yönelik Tutumları ve Atletik Yeterlik Düzeyleri*. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: 27-29 Ekim Antalya.

Koca, C. & Demirhan, G. (2004). An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation. *Percept Motor Skill*, 98, 754-758.

Koçak, S., Hürmeriç, I. (2004). Attitudes of Primary School Students Toward Their physical Education Classess in Turkey. 10 th Ichper SD Europe Congress, 2004; November, Antalya

Küçük, Ö. E. (2012). *Serebral Palsili Çocukların Fiziksel Aktivite Seviyelerinin Belirlenmesi ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Fiziksel Aktivite Seviyeleri İle Karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kardiyo pulmoner Rehabilitasyon Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Küçük, V., Koç, H. (2004). *Psiko- Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi*. Dumlupınar Üniversitesi.

Küçük, Z., Özcan, Ç. (2000). *Teaching Metacognitive Strategies to 6th Grade Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Lelieveld, O. T., Armbrust, W., Geertzen, J. H., de Graaf, I., van Leeuwen, M.A., Sauer, P.J. ve diğerleri. (2010). Promoting physical activity in children with juvenile idiopathic arthritis through an internet-based program: results of a pilot randomized controlled trial. *Arthritis Care & Research*, 62 (5), 697-703.

Lindregen, H. C. (1973). *An Introduction to Social Psychology*. 2nd Edition. New York: John Wiley&Sons, p:90.

Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview. <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>. (10.01.2017).

Lumkin, A. (1990). *Physical Education and Sport: A Contemporary Introduction*. St. Luis, Toronto, Boston, Los Altos: Times Mirror/Mosby College Publising.

Lumpkin, A. (1990). *Physical Education and Sport: A Contemporary Introduction*, St: Louis: Times Mirror/ Mosby College Publishing.

Lumpkin, A. (2005). *Introduction to physical education, exercise science, and sport studies (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

M. E. B. (2006). *Beden Eğitimi ve Spor Tarihi Dersi Program Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu*, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Beden Eğitimi ve Spor Tarihi Dersi Öğretim Programı (9.Sınıf). Erzurum.

M. E. B. (2006). *İlköğretim Beden Eğitimi Dersi (1–8. Sınıf) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Memnun, D. S. ve Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1919-1923.

Mirzeoğlu, N. (2003). *Spor Bilimlerine Giriş (Ed.)*. Ankara: Bağırhan.

Mirzeoğlu, D. (2014). *Eğitim (pedagoji) temelleri*.

N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor Bilimlerine Giriş içinde* (s. 116). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Mirzeoğlu, N. (2014). *Bilim Temelleri*. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor Bilimlerine Giriş içinde* (s. 81). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Moore, K. C. (1999). *Effects of knowledge of cognition cues and regulation of cognition cues on learner performance when embedded within an internetbased learning module*, Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Kentucky, Lexington, KY.

Namlu, G. A. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 2004.

Nartgün, Z. (2002). *Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek ile Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Noushad, P. P. (2008). *Cognitions About Cognitions: The Theory Of Metacognition*.

Ocak, R. (2008). *Mesleki ve Teknik Eğitim Gören Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları ile Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Şişli İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Okçu, Kâhyaoğlu, V. M. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2007, sayı: 6.

Özer, D. S. ve Özer, K. (2009). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel.

Özmenteş, S. (2013). Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 439-453.

Özsoy, G. (2007). *Başarı İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbilişsel Stratejiler Öğretmenin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.

Özsoy, G., Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10 (2), 430-440.

Özsoy, G., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, G. H. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 20-22 Mayıs 2010, 489-492. 2010.

Öztürk, Bülent ve Kısaç, İbrahim. (2011). “*Bilgiyi İşleme Modeli*”, Binnur Yeşilyaprak (Ed.), Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim, 8. Baskı içinde (303-335), Ankara: Pegem Akademi.

Penner, L. A. (1978). *Social Psychology*. New York: Oxford University Press, 168. Research and Practice, 2nd edition içinde (3-16), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Pillay, H. (1998), *An Investigation of the Effect Of Individual Cognitive Preferences on Learning Through Computer-Based Instruction*, *Educational Psychology*, 18 (2), 171-183.

Riddoch, C. (1994). Relationships between physical activity and health in young people. In S. Biddle, J. Sallis and N. Cavill (Eds.), *Young and active? Young people and ealthenhancing physical activity: Evidence and implications* (pp. 17-48). London: *Health Education Authority*.

Roberts, M. J., & Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 13, 259-266.

Rosenberg, D., England, K. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work, *Journal Of Teaching In Physical Education*, 1994.13, W 20, *Human Kinetics Publishers, Inc*.

Saban, A. İ., Tümkaya, S. (2008). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Sosyo-Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 1-22.

Saban, A. (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*, Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Saban, A. İ., Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (9)1, 35-58.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler*, Ankara: İmge Kitapevi.

Sallis, J. F. and Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensusstatement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.

Savaş, M., Ş., Uludere, E., Ötürk, F., Elcan, B., Karagülle, A. (2014). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi*.

S.B.Y. (2014). *Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi*, T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Obezite, Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Daire Başkanlığı, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 940, Kuban Matbaacılık Yayıncılık. Ankara.

Schraw, Gregory. (2002). “Promoting General Metacognitive Awareness”, Hope J. Hartman (Ed.), *Metacognition In Learning And Instruction: Theory*.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Semenoglu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara. Ertem Matbaacılık.

Senemoğlu, N. (2005), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. 12. Basım, Gazi Kitabevi, Ankara.

Sevindik, F., Sönmez, M. ve Güneş, G. (2012). “*Hemşirelik öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*”. 15. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Kitabı. ss. 657-658. Bursa.

Sibley, B. A. and Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.

Silverman, S. (1993). Student Characteristics, Practice, and Achievement in Physical Education. *Journal of Educational Research*. Vol.87, pp.54- 61.

Silverman, S., Subramaniam, R., P. (1999). Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes, *Journal Of Teaching In Physical Education*. 1999; 19,97-125 O I9w Human Kınetics Publishers. Inc.

Smith, F. (1994). Understanding reading (5 th ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Smoll, F.L., Schutz, R.W. (1980). Children attitudes toward physical activity. *ALongitudinal Analysis Journal of Sport Psychology*. 2: 137–147.

Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110): 31-39.

Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J., Langford, G. (2004). Attitudes Toward Physical Education: A Study Of High School Students From Four Countries - Austria, CzechRepublic, England, and USA. *College Student Journal*, 2004; 38 (2).

Stewart, M.J., Green, S.R. (1991). Secondary Student Attitudes Toward Physical Education. 1991; 48 (2).

Subramaniam, P.R. and Silverman, S. (2000). Validation of Scores From an Insurment Assessing Student Attitude Toward Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4, (1), 29-43.

Spencer, H. (2013). *Zihin, Ahlak ve Beden Eğitimi*. (Çev: M. M. Erteğün). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Swanson, H. L. (1990). "Influence of metacognitive knowledge and aptitude onproblem solving", *Journal of Educational Psychology*.

Şeker, M., Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2011; 19 (1): 251-266.

Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Şentürk, H, E. (2012). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ders İçi Tutum ve Davranışları İle Kullandıkları Özel Öğretim Yöntemlerinin. Ortaöğretim Öğrencilerinin Beceri Öğrenimleri İle Spor Alışkanlığı Kazanımları Üzerine Etkileri*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.

Şişko, M., Demirhan, G. (2002). İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 205-210.

Tamer, K. (1987). Beden eğitimi ve oyun öğretimi. *Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.

Tamer, K., Pulur, A. (2001a). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Ada Matbaacılık, s:21

Tamer, K., Pulur, A. (2001b). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Ada Matbaacılık, s:3

Tamer, K., Pulur, A. (2001c). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Ada Matbaacılık, s:41

Taşgın, Ö.& Tekin, M. (2009). Çeşitli Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 457-466

Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., Kılıcıgil, E. (2006). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2006, 4,139–147, Ankara.

Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Kılıcıgil E. (2006). İlköğretimokullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,4 (4), 139-147.

Taylor, S. E., Peplav, L. A., Sears, D. O. (2003). *Social Psychology*. Eleventh Edition. New Jersey: *Pearson Education International*, p:133.

Tekin, M. (2006). *Bazı İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Uygulanma Düzeyi*. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 2006; 655-659. Muğla.

Tobias, S., Everson, H. T., & Laitusis, V. (1999, April). “Towards a performance based measure of metacognitive knowledge monitoring: Relationships with self-reports and behavior ratings”. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal*.

Tokat, S. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Etkinliği Üzerine Görüşlerin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Tonbuloglu, B., Aslan, D., Altun, S., Aydın, H. (2013).“Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Bilişüstü Becerileri ve Öz-yeterlik Algıları ile Proje Ürünleri Üzerindeki Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 97-117.

Topçu, A. (2007). “Metin Tabanlı Çevrimiçi Forum Tartışmalarında Okuma Stratejilerine Üst-Bilişsel Farkındalığın Bilişsel Düzeyle İlişkisi”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 191-204.

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

Tunay, B. V. (2012). *Yetişkinlerde Fiziksel Aktivite*. T.C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. Obezite Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Dairesi Başkanlığı, Sağlık

Bakanlığı Yayın No: 730, Reklam Kurdu Ajansı Org. Tan. Tas. Rek. San. Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Tunca, N., Şahin, S. A. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri İle Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January 2014, 4 (1).

Tuncay, R. (1991). *Rehberlik ve Beden Eğitimi*. 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, 334. İzmir.

S. B. Y. (2014). *Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi*. T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Obezite, Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Daire Başkanlığı. Sağlık Bakanlığı Yayınları Yayın No: 940 Kuban Matbaacılık.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Birey ve Öğrenme. Bilim Yayınları.

Ünal, İ. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel ve Psikomotor Erişileri Üzerine Etkisi İle Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Programı. Burdur.

Wersch, A. V., Trew, E. ve. Turner, I. (1992). Post-Pri Mary School Pupil's Interest In Physical Education: Age And Gender Differences. *British Journal of Educational Psychology*. 62,1,56-72.

Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011; 16: 46-65.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*.

Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, (315-327) New York NY: Macmilian Publishing Company.

Weinert, F. E. (1987). *Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding*". In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds) *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1–16.

Wilson, J. (1999). "Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Melbourne.

Wilson, T. D., Akert, R. M. (2005). *Social psychology*. 5th Edition. New York: Pearson Education International.

Yabaş, D., Altun, S. (2009). “Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.

Yalız, D. (2011). *Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Eskişehir.

Yalız, D. (2010). Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme stratejileri. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2010; 5 (3): 78-86.

Yeşilyurt, E. (2013). “*An Analysis of Teacher Candidates’ Usage Level of Metacognitive Learning Strategies: Sample of a University in Turkey*”, *Educational Research and Reviews*, 8 (6), 218-225.

Yıldız, E. (2012). *İlk ve Ortaöğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas.

Yıldız, Eylem ve diğerleri. (2009). “İlköğretim Öğrencileri İçin Geliştirilen Bilişüstü Ölçeğinin Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1573-1604.

Yıldırım, Ş. (2016). *Spor Merkezlerine Gelenlerin Ahlaki Tutum Farklarının İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Yılmaz, A. (2012). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici, Beden Eğitimi Öğretmeni ve Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin Tespit Edilmesi: Nitel Bir Çalışma*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Yıldırım, Ş. (2016). *Spor Merkezlerine Gelenlerin Ahlaki Tutum Farklarının İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve

Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı. Burdur.

Yıldız, Eylem ve Ergin, Ömer (2007), “Bilişüstü ve Fen Öğretimi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 175-196.

Yuvacı, H. (2015). *Sınıf ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Mezunu Öğretmenlerin Beden Eğitimi Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

Zekeriya, Ç., Atilla, P. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları*. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi 25-27 Mayıs 2011, VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı, 115-121

Zengin, S. (2013). *Çocuk ve Gençlik Merkezlerinde Hizmet Alan 12-18 Yaş Arası Erkek Çocukların Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri İle Benlik Saygılarının İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Zorba, E. ve Saygın, Ö. (2013). *Fiziksel Aktivite ve Fiziksel Uygunluk*. Fırat Matbaacılık, 3.bs. Ankara.

Zorba, E. (2010). *Herkes İçin Yaşam Boyu Spor*. Ankara.

EKLER

Değerli öğrenci arkadaşlarım; bu anketi yapmaktaki amacımız, sizlerin biliş ötesi öğrenme strateji düzeyleriniz ile Beden Eğitimi ve Spor Dersine karşı tutumlarınızı belirleyebilmektir. Şimdiden vereceğiniz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Erkek () Kız () **Yaşınız:**..... **Sınıfınız:**.....

Düzenli Olarak Spor Yapıyor musunuz: Evet () Hayır ()

Cevabınız Evet İse Spor Branşınız :..... **Takım () Bireysel ()**

Babanızın Öğrenim Düzeyi () Okur Yazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Lisans mezunu () Lisans Üstü

Annenizin Öğrenim Düzeyi () Okur Yazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Lisans mezunu () Lisans Üstü

	Hiç bir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
Haftalık ders çalışma programı hazırlamakta güçlük çekerim				
Ödevlerimi son anda yaparım				
Derse girmeden önce işlenecek konuya ilişki hazırlık yaparım				
Çalışma planı hazırlarken en verimli çalışma saatlerini dikkate alırım.				
O gün derste işlenecek konudan ancak ders başladıktan sonra haberim olur				
Derse gelmeden önce dersin konusundan haberim vardır				
Ödevlerimi hazırlamadan önce çalışmamın ana taslak planlamasını yaparım				
Sözlü anlatım ödevlerime hazırlanırken içeriği tam oluşturmada önce konu başlıklarını belirlerim.				
Ders çalışırken öncelikle çalışacağım konunun ana temalarına göz atarım.				
Ders için yapacağım okumalara geçmeden önce metni hızla gözden geçiririm, sonra esas okumaya geçerim.				
Çalışacağım konunun temel kilit kavramlarını çalışmadan önce belirlerim.				
Ders öncesi çalışacağım konunun genel şemasını kafamda oluştururum.				
Dersi dinlerken anlayıp anlamadığı mı kendi kendime sorarım.				
Bir konuyu dinlerken veya okurken anlayıp anlamadığı mı kontrol ederim.				
Dinlediğim veya okuduğum bilginin doğruluğunu önceki bilgilerimle kontrol ederim.				
Konuya ilişkin bilgileri öğrenirken tutarlılığına dikkat ederim.				
Çalıştığım konunun üst bilgisini ve alt bilgilerini ayırt edebilirim.				
Ders çalıştıktan sonra ne kadar iyi öğrendiği mi ancak sınavda çıkan sorulara verdiğim cevaplardan sonra anlarım.				
Her ders çalıştıktan sonra çalıştığım konudan kendi mi sınav yaparım.				
Çalıştığım dersin sınavından aldığım sonuçları bir sonraki sınav için değerlendirmeye alırım.				
Sınavda bilemediğim soruların nedenlerini araştırarak analiz ederim.				

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu formda bulunan cümleler sizin **Beden Eğitimi ve Spor** dersi ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Her cümleyle ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle vereceğiniz cevap, sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derecede uygun olduğuna karar veriniz. Her bir cümlenin karşısındaki size en uygun olan kısmı **(X)** işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Lütfen boş bırakmayınız. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Beden eğitimi ve spor derslerinde hep korku hissine kapılıyorum.					
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde çok sıkılırım.					
Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim.					
Beden eğitimi ve spor dersinde başarılı olmak için çaba sarf etmem.					
Beden eğitimi ve spor dersine diğer dersler gibi zorunlu olduğu için katılırım.					
Beden eğitimi ve sporla ilgili konuşmak zevklidir.					
Beden eğitimi ve spordan çok zevk aldığım için dersi özlemlerim beklerim.					
Beden eğitimi dersinde ön plana çıkmaktan kaçınırım.					
Beden eğitimi dersinde işbirliği duygularım gelişir.					
Beden eğitimi ve spor dersi sağlıklı ve temiz olmayı öğretir.					
Gelecekteki öğrencilik yaşantımda beden eğitimi ve spor dersi almak					
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanırım.					
Okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli değildir.					
Beden eğitimi ve spor uğraşının gelecek yaşamımda önemli yarar sağlayacağına inanırım.					
Okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor dersi olmalıdır.					
Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmak beni dinlendirir.					
Beden eğitimi ve sporla ilgili etkinliklerin dürüstlük ve demokratik yaşam davranışları kazandırdığına inanırım.					
Egzersiz ve spor yaparak serbest zamanların daha iyi değerlendirildiğine inanırım.					
Beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle uğraşmanın zaman kaybı olduğuna					
Serbest zamanlarımda egzersiz ve spor yapmak içimden gelmez.					
Beden eğitimi ve spor etkinliklerine önemli bir zaman ayırıyorum.					
Beden eğitimi ve sporla ilgili hiçbir şeye ilgi duymam.					
Beden eğitimi ve spor etkinlikleri her zaman ilgimi çeker.					
Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmayı başkalarına önermem.					

YAPTIRILAN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

HAFTA	YAPILACAK ETKİNLİK	SÜRE
	ÖN TEST UYGULANIR	
1. HAFTA	DİKKAT GELİŞTİRİCİ ETKİNLİK ÖRNEĞİ (KAYMA ADIMI) Etkinlik Grubu dörderli geniş kolda çift kol aralığı oluştururlar ve yan yana durular. Ön tarafta duran öğretmen hem sözlü hem de işaret ile gidilecek yönü gösterir ve öğrenciler komutla birlikte o tarafa doğru gider. Belli bir süre sonra sözlü komut yerine sadece işaret komutları ile grubu yönlendirir çeşitlendirmek için işareti bırakıp sözel komuta veya tam tersine de yapabilir. Öğrencilerin birbirlerine çarpmamaları için aralıkların iyi ayarlanması gerekmektedir. Oyunu çeşitlendirmek ve zorlaştırmak için ek hareketler ve ara yönler eklenebilir.	10 – 15 Dakika
2. HAFTA	DİKKAT VE ÇABUKLUK GELİŞTİRİCİ ETKİNLİK ÖRNEĞİ (KUYRUĞUNU YAKALA) Etkinlik grubu 10 kişiden oluşan iki gruba ayrılır, her grubun rengi farklı olacak şekilde belirlenir. Her öğrenci sırt kısmına antrenman yeleklerini dışarıdan tutulabilecek şekilde takar ve komutla birlikte kendi sırtında ki yeleği kaptırmadan diğer öğrencilerin yeleklerini toplamaya çalışır. Oyun bulunabilecek farklı malzemeler ile farklı şekillerde çeşitlendirilebilir.	10 – 15 Dakika
3. HAFTA	STRATEJİ GELİŞTİRİCİ ETKİNLİK ÖRNEĞİ (BALIK AĞI) Etkinlik grubundan iki öğrenci ebe olarak seçilir ve el ele tutuşarak öğretmenin belirlediği oyun alanı dışına çıkmadan diğer öğrencilerin üzerine doğru koşarlar, tutulan öğrenci gruba dahil olur tek öğrenci kalana kadar devam eder.	10 – 15 Dakika
4. HAFTA	DİKKAT VE SEÇİCİLİK ARTIRAN ETKİNLİK ÖRNEĞİ (MEYVE SEPETİ) Etkinlik grubu 4 derli gruplara ayrılır. Grup sayısındaki öğrenci sayıları eşit olmalıdır. Her grubun birinci öğrencisinden başlanarak son öğrenciye kadar diğer grupların duymayacağı şekilde meyve isimleri verilir, toplanma alanı belirlenir ve düdükle birlikte oyun başlar grup sayısı kadar doğru meyveyi toplayan grup birinci olur. Her turda meyve isimleri değiştirilerek oyun çeşitlendirilir.	10 – 15 Dakika

5. HAFTA	ÇABUKLUK VE STRATEJİ GELİŞTİRİCİ ETKİNLİK ÖRNEĞİ (HUNİ KAPMACA) Etkinlik grupları 6 kişilik gruplara ayrılır. Başlangıç çizgisine sıra olunur çizgiden 10 metre ileride düdükle birlikte dağınık şekilde bulunan hunilerin üzerinde durmaları istenir. Her turda huniler bir eksiltirir sona kalan öğrenci elenir tek öğrenci kalana kadar oyun devam eder.	10 – 15 Dakika
6. HAFTA	DİKKAT VE KOORDİNASYON ETKİNLİK ÖRNEĞİ (AYAK BASMA) Etkinlik grubu ikiye ayrılır, eşler birbirlerine doğru dönerek ayakkabıların üzerine basmaları istenir diğer öğrencide ayakkabısının üzerine basmasına engel olur. Arka arkaya 5 defa ayağına basılan elenir.	10 – 15 Dakika
7. HAFTA	DİKKAT VE KOORDİNASYON ETKİNLİK ÖRNEĞİ (ÇUBUKLARI YAKALA) Etkinlik grubu çubuk sayısı kadar 5 veya daha fazla olabilir gruplara ayrılır. Her öğrenciye bir çubuk verilir ve daire oluşturulması istenir. Öğretmen 1 dediğinde kendi çubuğunu bırakarak sağ taraftaki çubuğu düşmeden yakalaması istenir. Tek öğrenci kalana kadar devam eder. Oyun farklı şekillerde çeşitlendirilebilir.	10 – 15 Dakika
8. HAFTA	DİKKAT ÇABUKLUK VE STRATEJİ GELİŞTİRİCİ ETKİNLİK ÖRNEĞİ (OYUN SAHASI İÇERİSİNDE EBELEMECE ETKİNLİĞİ) Voleybol, hentbol veya basketbol saha çizgileri üzerinde oynanabilir veya badminton oyun sahasında. Bir öğrenci elinde top ile ebe seçilir çizgilerin üzerinden koşarak diğer öğrencilere top ile değmesi istenir top ile yakalanan ebe olur. Oyun bu şekilde devam ettirilir.	10 – 15 Dakika
	SON TEST UYGULANIR	

*** ETKİNLİKLER MALZEME VE GRUBUN ÖZELLİKLERİNE GÖRE ÇEŞİTLENDİRİLEBİLİR**