



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BASKETBOL TEMEL BECERİLERİNİN
KAZANILMASINDA KULLANILAN ÖĞRETİM
STİLLERİNİN MOTOR BECERİLERDE ÖZ
DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNE
ETKİSİ

GİZEM OKYAR

YÜKSEKLİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK

MANİSA-2020





TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BASKETBOL TEMEL BECERİLERİNİN
KAZANILMASINDA KULLANILAN ÖĞRETİM STİLLERİNİN
MOTOR BECERİLERDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİNE ETKİSİ

HAZIRLAYAN: GİZEM OKYAR
YÜKSEKLİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK

TEZ SAVUNMA JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi M. Gökhan ÇOBANOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YANIK

MANİSA-2020

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından, veri toplanması ve yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmayla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Gizem OKYAR

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı gerçekleştirebileceğim konusunda beni destekleyen, inancımı kaybettiğim zamanlarda bana destek olan, bilgisini hiçbir zaman esirgemeyen, bu zorlu süreci tamamlamamda büyük emeği olan danışmanım Doç. Dr. Üyesi Mümine Soytürk'e

Basketbol branşı ile ilgili engin bilgilerini ve emeğini esirgemeyen, Dr. Öğr. Üyesi M. Gökhan Çobanoğlu'na,

Çalışmam için ayırdığı zaman ve sağladığı katkılardan dolayı Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yanık'a

Bu süreç boyunca tüm aşamaları yakından takip eden, günlere gelebilmemi sağlayan üzerimde çok emeği olan canım aileme,

Çalışmam süresince yapabileceğime olan inancını hiç kaybetmeyen, beni her zaman motive eden, sevgisini ve desteğini esirgemeyen can yoldaşım Barış Köksal'a
Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gizem Okyar

KISALTMALAR VE SİMGELER

AGFI	Düzenlenmiş İyiilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
CSRL	The Components of Self-Regulated Learning
GFI	İyiilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)
LASSI	The Learning and Study Strategies Inventory
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MSLQ	The Motivated Strategies for Learning Questionnaire
n	Katılımcı Sayısı
ss	Standart Sapma
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi(Normed Fit Index)
NNFI	Normlaştırılmamış Uyum İndeksi(Non-normed Fit Index)
RMSEA	Yaklaşık Hataların Karakökü (Root Mean Square Error Of Approximation)
SRLIS	Öz-düzenleyici Öğrenme Görüşme Formu
TDK	Türk Dil Kurumu

İÇİNDEKİLER

BEYAN	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
1. ÖZET.....	1
2. ABSTRACT	2
3. GİRİŞ VE AMAÇ	3
3.1 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
3.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
4. GENEL BİLGİLER	8
4.1 ÖZ DÜZENLEME.....	8
4.2 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	13
4.3 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELLERİ.....	14
4.3.1. Boekaerts ‘in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli:.....	14
4.3.2.Borkowski’nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli:	17
4.3.3 Winne ve Hadvin’in Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli:	18
4.3.4 Pintrich’in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli	18
4.3.5 Zimmermann’ın Sosyal Bilişsel Öz düzenleme Modeli.....	20
4.4 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ	23
4.4.1 Bilişsel Stratejiler	24
4.4.2 Üst Biliş (Metacognition) Stratejileri	25
4.4.3 Kaynakları Yönetme Stratejileri.....	26
4.5 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEDE MOTİVASYONEL İNANÇLAR	28
4.5.1 Öğrenme ve Performansa İlişkin Öz Yeterlik İnancı	29

4.5.2 Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı.....	30
4.5.3 Görev Değeri	30
4.5.4 Hedef Yönelimi	31
4.5.5 Sınav Kaygısı	32
4.6 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖLÇÜLMESİ	33
4.7 KATILIM MOTİVASYONU.....	35
4.7.1 Hür İrade (Öz Belirleme) Kuramı	36
4.7.2 Beden Eğitiminde Durumsal Güdülenme ve Yapılan Çalışmalar	39
4.8 ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	40
5. GEREÇ VE YÖNTEM	45
5.1 ARAŞTIRMANIN TİPİ	45
5.2 ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI YER VE SÜRESİ	46
5.3 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	46
5.4 ARAŞTIRMA SORULARI VEYA ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ.....	47
5.4.1 Araştırmanın Problem Cümlesi:	47
5.4.2 Araştırmanın Hipotezleri:	47
5.5 BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	48
5.6 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	48
5.6.1 Kişisel Bilgi Formu	48
5.6.2 Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği	48
5.7 VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	51
5.8 VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	52
5.9 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	53
5.10 ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ.....	53
6. BULGULAR.....	54
6.1 Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine farklı öğretmen merkezli öğretim stillerinin kullanılması, komut stiline göre farklılıkların sunulması.	

6.2	Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine cinsiyet faktörünün etkisinin sunulması.	63
7.	TARTIŞMA	67
7.1	Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine farklı öğretmen merkezli öğretim stillerinin kullanılması, komut stiline göre farklılık oluşturmalarına ilişkin tartışma.....	67
7.2	Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine cinsiyet faktörünün etkisinin tartışılması.....	71
8.	SONUÇ VE ÖNERİLER	74
8.1	SONUÇ	74
8.2	ÖNERİLER	75
8.2.1	Uygulama Alanına Yönelik Öneriler.....	75
8.2.2	Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	75
9.	KAYNAKLAR	77
10.	EKLER.....	91
	EK 1: MCBÜ- SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEZ KONUSU ONAYI	91
	EK 2: MCBÜ- TIP FAKÜLTESİ, ETİK KURUL ONAYI	92
	EK 3 : VELİ VE ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	93
	EK 4: İZMİR VALİLİĞİ, UYGULAMA OKULU İZİN ONAYI.....	98
	EK 5: ÖLÇEĞİ GELİŞTİREN YAZARDAN ALINAN İZİN YAZISI	99
	EK6: MOTOR BECERİLERDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ.....	100
	EK 7: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	104
	EK 8: UYGULAMADA KULLANILAN ÇALIŞMA YAPRAKLARI	105
	EK 9: BENZERLİK DEĞERLENDİRME FORMU.....	141
11.	ÖZGEÇMİŞ	142

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli Aşamaları	20
Tablo 2: GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Alt Boyutları.....	35
Tablo 3: Ön test Katılımcılarının Motivasyonel İnançlar ve Öğrenme Stratejileri puanlarının karşılaştırılması	47
Tablo 4: Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yapısı	49
Tablo 5: Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum Katsayıları	50
Tablo 6: Ön Test Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum Katsayıları.....	50
Tablo 7: Kullanılan Öğretim Stillerinin Haftalık Ders Planına Göre Konu Dağılımı	51
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	52
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	54
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	57
Tablo 13: Deney Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	58
Tablo 14: Deney Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 15: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	60
Tablo 16: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	61
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Fark Puanlarının Karşılaştırılması.....	62
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Fark Puanlarının Karşılaştırılması.....	63

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubundaki Kadınların Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubundaki Kadınların Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	64
Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubundaki Kadınların Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	64
Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubundaki Kadınların Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	64
Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkeklerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	65
Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkeklerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	65
Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkeklerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	65
Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkeklerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Boekaerts ‘in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli	16
Şekil 2: Zimmermann’ın Sosyal Bilişsel Öz düzenleme Modeli	23



Tezin Adı: Basketbol Temel Becerilerinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Stillerinin Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine Etkisi

Öğrencinin Adı: Gizem OKYAR

Danışman: Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK

Anabilim Dalı: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

1. ÖZET

Amaç: Beden Eğitimi ve Spor dersinde basketbol teknik becerilerinin öğretimi için uygulanan farklı öğretim stillerinin motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Gereç ve yöntem: Çalışma ön test- son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 6.sınıf, 26 deney ve 26 kontrol olmak üzere 52 ortaokul öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Ön test- son testte veri elde etmede ‘Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine farklı öğretim stilleri (A-E) ile kontrol grubuna ise komut stiliyle (A) basketbol temel becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde, bağımsız gruplar için t test, tekrarlı ölçümler için t test, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskall Wallis testleri, ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen bulgulara göre ön testler arasında fark tespit edilmemiştir. Deney grubunun motivasyonel inançlar alt ölçeği ortalama puanları ve görev değeri alt boyutu puanları, aynı zamanda, öğrenme stratejileri alt ölçeği ortalama puanları ve metabilışsel öz düzenleme ve akran işbirliği alt boyutları son test puanları kontrol grubuna göre yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu fark (eriş) puanlarında da aynı değerde bulunmuştur. Deney grubu son test öğrenme stratejileri alt ölçeği ortalama puanları ve yardım arama ve akran işbirliği alt boyutları ön test puanlarına göre yüksek ve istatistiksel olarak farklı bulunmuştur. Cinsiyet faktörüne göre deney grubu erkekleri kontrol grubu erkelerden öğrenme stratejileri alt ölçeği ortalama puanlarından yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Sonuçlar: Uygulanan öğretim stilleri motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejilerinin önemli bir ayırt edicisidir ve cinsiyetin de öğrenme stratejilerine etki eden bir faktör olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, Beden eğitimi, Öğretmen merkezli yöntem, Öz düzenlemeli öğrenme, Motor beceriler, Basketbol.

Title: The Effect of Teaching Styles Used in Obtain of Basketball Basic Skills on Self-Regulated Learning Strategies in Motor Skills

Student Name: Gizem OKYAR

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Mümine SOYTÜRK

Department: Manisa Celal Bayar University, Department of Physical Education and Sports Teacher

2. ABSTRACT

Purpose: It is aimed to investigate the effect of different teaching styles applied for teaching basic technical skills of basketball on self-regulated learning strategies in motor skills in Physical Education and Sports course.

Material and Method: This study was conducted with pretest-posttest control group in an experimental design. In total 52 secondary school students, 6th grade, 26 experiments and 26 controls, voluntarily participated in the study. "Self-Regulated Learning Strategies Scale in Motor Skills" was used to obtain data in the pretest-posttest. The basic skills of basketball were tried to be acquired with different teaching styles (A-E) for the experimental group students and with the command style (A) for the control group. In the analysis of the data, t test for independent groups, t test for paired measurements, One Way Variance Analysis and Kruskal Wallis tests, further Confirmatory Factor Analysis were used.

Findings: Results: According to the findings, there was no difference between the pretests. It was found the motivational beliefs subscale mean scores and “task value” subscale scores of the experimental group, as well as the learning strategies subscale mean scores, and the “metacognitive self-regulation” and “peer collaboration” subscales posttest scores were higher than the control group. This finding was found to be the same in difference (access) scores. Experimental group posttest learning strategies subscale mean scores and “asking for help” and “peer collaboration” subscales were found to be higher and statistically different from the pretest scores. According to the gender factor, the experimental group men were found to be higher than the mean scores of the learning strategies subscale of the control group men and statistically significant.

Results: The applied teaching styles are an important distinguisher of motivational beliefs and learning strategies, and gender has also been identified as a factor affecting learning strategies.

Keywords: Secondary school students, Physical education and training, Teacher centered method, Self- regulated learning, Motor skills, Basketball.

3. GİRİŞ VE AMAÇ

Eğitimdeki bakış açısının değişmesi nedeniyle öğretmene, öğrenciye ve öğrenmeye olan bakış açısı da değişmektedir. Değişen bu bakış açısına göre öğrenciye, bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi kullanmanın yollarını öğretmeye çalışmak öğretim sürecinde önem kazanmaktadır (Kayıran ve Doğanay 2017). Günümüzde bireysel farklılıkların el alındığı, yaratıcı ve hızlı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan ve bilgiye nasıl ulaşacağını bilen bireyler yetiştirmeye çalışılmaktadır (Umay 2004). Öğretmenler öğrenme ortamını, öğretim yöntem ve tekniklerini, bireysel farklılıklara göre düzenlerse başarıyı önemli ölçüde arttırabilir (Kayıran ve Doğanay 2017). Konuyla ilgili ön bilgi ve beceriler, sahip olunan öğrenme stratejileri ve bunları kontrol eden bilişsel farkındalık da öğrenmeyi etkileyen ve başarıyı artıran diğer bireysel farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır (Pintrich ve De Groot 1990). Bunu yanı sıra öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılması, bilgiye ulaşması ve bilgiyi nasıl ulaşacağını bilmesi, öğrenme sürecini denetleyebilmesi ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş, kendine güvenen bireyler yetiştirmek giderek önem kazanmıştır (Kayıran ve Doğanay 2017). Bu bilgi doğrultusunda eğitimdeki en önemli amaçlardan biri de öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme becerisini kazandırmaya çalışmaktır. Öğrenciler bu becerileri kazandıklarında bağımsız birer öğrenen haline gelebilirler (Kayıran ve Doğanay 2017). Öğrencilerin kendi öğrenme sürecini düzenleme ihtiyacı ve öğretmenlerin bu doğrultuda gerekli becerileri kazandırma düşüncesi ile öz düzenleme (self-regulation) kavramı önem kazanmıştır (Eker ve Arsal 2014). Öz-düzenleyici öğrenme kuram ve araştırmaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde nasıl uzman olabilecekleri sorusuna cevap olarak ortaya çıkmıştır (Zimmerman 2001). Öz düzenlemeli öğrenme yurt dışında yapılan çalışmalarda üzerinde durulan bir konudur. Türkiye’de de bu alanlarda yapılan yeni çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı sınıf ortamında bulunan öğelerin gözlemlenerek, öz düzenleme açısından analiz edilmesine odaklanılmış ve başarıya etkisinin ne ölçüde olduğu araştırılmıştır (Üredi ve Üredi 2007). Öğrenciler öğrenme sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bazıları bir problemi çözerken çok

çalışmasına rağmen başarılı olamazken bazıları da daha az çalışarak uzun süre çalışanlar ile aynı düzeyde başarıyı elde edebilir ya da daha başarılı olabilirler (Çiltaş 2011). Öğrencilerin başarılı ve başarısız olmalarının nedenleri olarak öz düzenleyici öğrenme becerilerinin düzeyinin bu durumu açıklamaya yardımcı olacağı ve başarıyı arttırmada etkili olacağı düşünülmektedir (Schunk 2005). Eğer öğrenci kendi belirlediği öğrenme stratejisini uygulayarak, öğrenme yolunu belirleyebiliyorsa, karşılaştığı problemlerin üstesinden kolaylıkla gelebilmektedir (Çiltaş 2011). Öğrenciler kendi güçlü ve zayıf yönlerini iyi bildikleri, hedefler koydukları ve konuya ilişkin stratejiler kullandıkları ve işe yarayan stratejileri benzer durumlara da uyarlayarak kullandıklarında öz düzenleme stratejilerini kullandıkları söylenebilir (Zimmerman 2002). Öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler hedef belirleme, hedefi analiz etme, tanımlama, planlama, uygulama ve sonuçları izleme basamaklarını uygulayabilen öğrencilerdir (Derry ve Murphy 1986). Duman (2004) öğrencinin öğrendiğini görmesinin onu öğrenmeye istekli hale getirdiğini vurgulamaktadır. Öz düzenleme stratejilerinin öğrenilmesi, öğrencinin kendine hedef belirlemesi, kendini gözlemlemesi, kendini değerlendirmesi gibi süreçlerden geçmesi gerekmektedir (Bandura 1994). Zimmerman (2002) öz düzenleme stratejilerinin üç temel nedenden dolayı okullarda kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

1. Öz düzenleme öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecini sürdürmeleri için önemlidir (Kriewaldt 2001; akt. Eker ve Arsal 2014). Öz düzenleme, öğrencilerin okul içi ve okul dışı yaşantılarında da öğrenmeleri için gereklidir.

2. Öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için, öz düzenleme stratejilerini etkin kullanan, hedeflerini belirleyen, öğrenme sürecini düzenleyebilen ve hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yöntemleri belirleyen, öğrenmelerini gözden geçirerek değerlendirme gibi yetilere sahip olması gerekir (Zimmerman 2002).

3. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, üst düzey motivasyona sahiptirler. Ayrıca ileriye görme ve planlama yeteneğine de sahiptirler (Zimmerman 2002). Öz düzenleme becerilerin kazanılması deneyimlenen öğrenme sayısına bağlıdır (Bandura 1986).

Boekaerts ve Niemivirta (2005) öğrencilerin kendi amaçlarına uygun olarak öğrenmelerini düzenleyebilecekleri bir ortamda olmalarına izin verildiğinde etkin bir öz düzenleme stratejisi geliştirebilmelerinin mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretme- öğrenme ortamının gelişime açık bir ortam haline getirilmesi

gerekmektedir. Öz düzenleme stratejisine sahip olan öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar (Eker ve Arsal 2014).

Birey kendi öğrenme sorumluluğunu alması, planlaması, gerekli taktik ve stratejileri bilmesi ve kendi öğrenmesini yapılandırması gibi beceriler öğrenme ile kazanılan öz düzenleme kavramını gündeme getirmiştir (Schuitema ve ark. 2012). Alan yazında birçok bilim adamı tarafından farklı ele alınmasına karşın, öz-düzenleyici öğrenme kavramı, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik hedef belirlediği, planlar geliştirdiği, öğrenme süreci boyunca kendilerini izlediği, motivasyonlarını ve bilişlerini kontrol ederek kendi öğrenmelerine bilişsel, motivasyonel ve üst bilişsel olarak katıldıkları etkin ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanabilir (Pintrich 2004; Schunk 2005; Zimmerman 1998). Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalar ile eğitimciler, öğrencilerin; akademik öğrenme becerileri ve öz kontrol bilgisinin gelişerek öğrenmenin kolaylaşmasını, öğrenmeye daha güdülenmiş olmasını, dolayısıyla öğrenme için istekli ve becerili olmalarını amaçlamaktadır (Martin 2004). Öz-düzenleme stratejileri, başarı değişkenliğinin %93'ünü açıklamaktadır (Zimmerman ve Martinez-Pons 1986). Bu alanda yapılan çalışmalar, amaçlarına ulaşmak için var olan şartları göz önüne aldıkları ve bunun için çabaladıklarını (Boekaerts 2002), öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu, öz-düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullandıklarını (Zimmerman 1998), öğrenme ortamını ayarlayarak zamanı etkili bir şekilde kullanan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olduğunu (Zimmerman ve ark. 1992) ortaya koymuştur. Öğrenciler, üst bilişsel, bilişsel ve davranışsal stratejileri öz düzenleyici öğrenme boyunca kullanamaya çalışırlar ve motivasyonel öğelerin (öz-yeterlik, ilgi vb.) de bu süreçte önemli bir yere sahiptir (Pintrich 2004). Alan yazında üst bilişin öz düzenlemeye bağlı olduğu ve öz düzenlemenin önemli bir kolu olduğu ve bu konuda farklı görüşler olduğu düşünülmektedir (Veenman ve ark. 2006). Son yirmi (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) ve SRLIS (Self-Regulated Learning Interview Scale) gibi ölçekler, dünyanın birçok yerinde çeşitli dillere çevrilerek, farklı kültürler, farklı dersler ve farklı gelişim özelliklerine sahip bireyler üzerinde uygulanarak öz-düzenleyici öğrenmenin birey, başarı ve motivasyon gibi öğelerle ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır (Ocak ve Yamaç 2013). İlköğretim seviyesinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Üredi ve Üredi'nin (2005) araştırmalarında öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile matematik ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Matematik

başarısı, problem çözme becerisi ve üstbilişle, öz düzenleyici öğrenmenin ilişkisi göz önüne alındığında ilköğretim seviyesinde öz düzenleme becerilerinin kazanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Erdoğan ve Şengül 2014).

3.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Beden eğitimi ve spor dersi ile öğrencilerin fiziksel, duyuşsal ve bilişsel becerileri geliştirilebilmektedir. Spor yaparken yapılan spor dalına ait becerilere hakim olmak, sergileyebilmek ve motor becerilerin gelişimini sağlamak karmaşık bir süreçtir. Yapılacak hareket sürecini anlamak ve hareketi uygulama esnasında eksikliklerinin nedenlerini kavramak ve bu eksiklikleri gidermek için neye ihtiyaç duyduğunu, kullanması gereken stratejileri iyi bilmesi gerekir. Tüm bu süreci gerçekleştirebilmek için bilişsel süreci iyi kavrayan yani öz düzenleme sürecini iyi yönlendiren bireyler yetiştirmek Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da desteklenen bir konudur. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ile öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilecek ve kendi öğrenme süreçlerine aktif katılacaklardır. Aynı zamanda öğrencilerde sorumluluk kazandırma sürecine de olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmek için uygun öğretim yöntemleri kullanıldığında öz düzenlemeli öğrenme sürecini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmamızda kullanılan öğretim yöntemleri; Alıştırma Stili (B), İş Birliğine Dayalı Stil (C), Kendini Denetleme Stili(D), Katılım Stili (E)'dir. Bu öğretim stillerinin öğretmen merkezli yaklaşıma sahip ve öz düzenleme sürecini destekleyici olduğu düşünülmekte ve uygulanan süre sonucunda hareketleri uygularken öz düzenleme becerilerinin ortaya çıkması beklenmiştir. B, C, D ve E stili uygulanırken öz düzenleme becerisine yönelik kazanımlar esas alınarak öğrencilerin belirlenen beceride deneyim ve gelişim kazanması sağlanacaktır.

Ortaokul 6.sınıf öğrencilerine yönelik olarak, Beden Eğitimi ve Spor dersinde basketbol teknik becerilerinin öğretimi için uygulanan farklı öğretim stillerinin motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme becerileri geliştirildiğinde öğrenme kolaylaşacağından eğitim programında belirlenen hedef ve kazanımlara ulaşmakta kolaylaşacaktır. Ayrıca öz düzenleme her ne kadar bilişsel bir süreç olsa da öğrencilerde kendine olan

güveninin de gelişebileceğinin düşünülmesi öğrencilerde duyuşsal olarak da gelişimine destek olacağını göstermektedir.

3.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Beden Eğitimi ve Spor dersi ortaokul 5-8. sınıflarda okuyan öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve spora katılmalarına ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olarak değerlendirilen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir (Yıldırım ve Yetim 1996). Spor yaparken yapılan spor dalına ait becerilere hakim olmak, sergileyebilmek ve motor becerilerin gelişimini sağlamak karmaşık bir süreçtir. Yapılacak hareket sürecini anlamak ve hareketi uygulama esnasında eksikliklerinin nedenlerini kavramak ve bu eksiklikleri gidermek için neye ihtiyaç duyduğunu, kullanması gereken stratejileri iyi bilmesi gerekir. Tüm bu süreci gerçekleştirebilmek için bilişsel süreci iyi kavrayan yani öz düzenleme sürecini iyi yönlendiren bireyler yetiştirmek Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da desteklenen bir konudur (MEB 2013). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ile öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilecek ve kendi öğrenme süreçlerine aktif katılacaklardır. Aynı zamanda öğrencilerde sorumluluk kazandırma sürecine de olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Oruç'a (2012) göre, sorumluluk bilincini edinmiş ve beceriyi kazanmış bireyler, öğrenmedeki eksikliklerini gidermek için neye ihtiyaç duyduklarını ve kullanması gereken stratejileri bilecek ve kendi belirlediği için istenilen sonuçlar ortaya çıkacaktır.

Pintrich ve Zusho (2002), öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanması veya öz düzenleme becerilerine sahip olmasının yaşıtlarına göre daha iyi performans sergilemesini sağlamakla birlikte öğrenmelerini daha verimli gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Beden eğitimi dersi de dahil olmak üzere bütün derslerde öz düzenlemeli öğrenmenin eğitimin temel hedefleri arasında yer alması gerektiğinin altı çizilmiştir (Kolovelonis ve Goudas 2013). Bu bilgiler ışığında öğrencilerin başarısını arttırmak için öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi ve öz düzenlemeli öğrenme yapılabilmesi için uygun ortamların oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

4. GENEL BİLGİLER

4.1 ÖZ DÜZENLEME

Geçmişten günümüze kadar öğrenme ve öğretme anlayışı sürekli değişmiş, değişen bu anlayışa göre de öğrencilerin öğrenme sürecini kendi başlattığı, kontrol ettiği ve öğrenme sürecini değerlendirdiği kısacası öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılması beklenmiştir. Bireylerin kendi öğrenme sürecinde, kendine ve yeteneklerine güvenmek, sorumluluk almak, sürece aktif katılmak ve bütün bu öğrenme süreçlerini kontrol edebilmek gibi özelliklere sahip olması eğitimin en önemli hedeflerindendir (Aydın ve Keskin 2015; akt. Bal 2017). Öz düzenleme sürecini önemli kılan, öğrencinin sürece aktif bir şekilde katılması ve hedef belirleyen, sorgulayan, değerlendiren, çözüm üreten öğrenci varlığının ön plana çıkmasıdır (Üredi ve Üredi 2007). Öz düzenleme alanında eğitime çok fazla katkı sağlayan Paul R. Pintrich, öz-düzenlemeyi öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmıştır (Pintrich 2000; akt. Artino 2007). Öz düzenleme içsel ve derin bir yapı olmakla beraber temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli insan davranışlarını barındırmaktadır Öz düzenleme Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır (Güdücübaşı 2012). Senemoğlu (2000), öz düzenlemeyi bireyin davranışlarını etkileyen, yönlendiren ve kontrol eden bir özellik olarak tanımlarken; Zimmerman (1994) kendi öğrenme sürecine aktif katılan bireylerin biliş üstü, güdü ve davranış düzeyleri olarak tanımlamış; Pintrich (2000), öğrencilerin biliş ve davranışlarını düzenledikleri, hedefler belirledikleri ve bunları kontrol ettikleri bir süreç olarak ifade etmiş; Zimmerman (1990), Winne ve Perry (2000) ise güdusel ve stratejik olarak kendi öğrenme sürecine katılarak öğrenen bireyin bunu öz düzenleme ile gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir (Bal 2017).

Literatürde öz düzenleme, öz düzenleyici öğrenme, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerileri olarak incelenen öz düzenleyici

öğrenme Zimmerman (2000) tarafından, “akademik amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan duygu, düşünce ve eylemler bütünü” olarak tanımlamıştır. Schunk (2001) kim, ne, nerede, niçin ve nasıl gibi soruların öğrenme eyleminin doğasının ve öz düzenleyici öğrenmenin boyutlarının anlaşılmasında önemli olduğu görüşündedir. Bu sorular öğrencilerin farklı öğrenme boyutları ve alanlarda gelişimini desteklemektedir. Örneğin; nerede veya kiminle sorusu fiziksel ve sosyal çevresini düzenlemeye yönelik, ne sorusu akademik sonuçlara ulaşmak için öz düzenleme sürecini nasıl belirleyeceği, niçin sorusu motivasyanel süreçteki kararların belirlenmesi ve nasıl sorusu ise öğrencinin akademik amaçları ile ilişkilidir (Aktan 2012). Bu sorular öz düzenleme ile ilgili farklı teorileri de ortaya çıkarmıştır. Sosyal bilişsel teori yardım aramanın önemine odaklanır. Yapılandırmacılar ise bireyin çevreye verdiği duygusal tepkilere odaklanır (Schunk 1989). Öz düzenleme kavramı ile ilgili araştırmalar öne sosyal süreçleri ele almıştır. Zimmerman (2000) da öz düzenlemenin bireylerin sosyal kabulünü kolaylaştırmak için önemli olduğunu ve sosyal kabulün hayati bir değere sahip olduğunu savunmuştur (Kaşıkçı 2018).

Daha sonra ise bilişsel süreçleri ele almıştır (Blair 2002; akt. Kaşıkçı 2018). Öz düzenlemeyi tamamen bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışan Piaget ve Cook (1952), homeostazi (bozulan dengeyi tekrar düzenleme) ile öz düzenleme arasında benzerlik olduğunu ileri sürmüştür (Kaşıkçı 2018). Öz düzenleme, kendi öğrenmelerinden ve sorumluluklarından kendisinin sorumlu olması, kendini tanıması, çevresindekileri tanıyarak ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda, öğrenme sürecinde eksikliklerinin farkında olması ve eksiklikleri gidermek için çevresi ile nasıl bir etkileşim içine girmesi gerektiğini bilmelidir. Ayrıca öğrenme sürecindeki eksiklikleri gidermek için hangi stratejileri kullanması gerektiğini de bilmelidir (Oruç 2012; Kaşıkçı 2018). Öz düzenleme kavramı, içinde yer alan ortama uyum sağlama ve bu doğrultuda davranışları sınırlandırma, duygu ve dikkat kontrolü gibi kavramları içermekte, bireysel farklılıklara göre etkilenmektedir (Kaşıkçı 2018). Öz düzenleme, bireylerin kendi davranışlarının kontrolünün sağlamanın rolü üzerinde durmakta ve aslında, bireyin kendi davranışlarını kontrol etmesidir (Boeree 2006, akt: Oruç 2012). Bu bağlamda ortaya çıkan diğer bir tanım ise, öz düzenlemeye dayalı öğrenme, sistematik olarak öğrenme amacına ulaşmaya yönlendirilmiş öğrenen davranışlarıyla ortaya çıkan öğrenme sürecidir (Schunk 1990, akt. Kert 2008).

Bandura (1991), öz düzenlemeyi; düşünce, duygu, motivasyon ve davranışın büyük etkisi ile kişisel kimliğin gelişmesinde merkez olarak belirtmiş; Tuckman (1991:271-286), sosyal öğrenme teorisinin temel prensibinin, insanların kendi davranışlarını kontrol etme becerisine sahip olduğunu belirtmiştir ve öz düzenlemeyi, insan varoluşunun bir gerçeği veya birinin kendi davranışı üzerindeki etkinin bir egzersizi olarak tanımlamıştır (Oruç 2012). Dale ve Baumeister (2000), kişinin öz düzenleme süreçlerini kullanarak bir olay karşısında normalde göstereceği bir tepkiyi duruma göre engelleyebildiğini ya da alternatifler oluşturarak yeni bir tepkiler üretebildiğini iletmektedir (Kaşıkçı 2018).

Woolfolk (2007), öz düzenlemeli öğrenme kavramlarının çoğu birleştirildiğinde ortaya çıkan şeyin, etkili öğrenme ve motivasyon hakkında ne bilindiğidir, demiş ve beceri ve amaçlara üç faktörün etki ettiğini belirtmiştir. Bu faktörler; bilgi, motivasyon ve öz disiplin veya iradedir (Oruç 2012).

Ekole göre öz düzenleme kavramı öğrenilmiş “öz kontrol” olarak tanımlanmaktadır. Birey ceza ve ödül yoluyla öz kontrol sahibi olur. Ayrıca bu kuramı savunan araştırmacılar, çevrenin insan davranışlarını kontrol etmede etkili olduğuna inanmış ve deneysel araştırmalarda da bu bilgiyi doğrulamışlardır (Bronson 2000). Simonds ve ark. (2007), öz kontrolü gelişimsel açıdan öz düzenlemenin erken bir formu olarak değerlendirmiş ve öz kontrolü çocuğun anne-babasının ya da herhangi bir yetişkinin yönergelerine uyması ve bu otorite figürleri yokken de tekrar etmesi olarak tanımlamışlardır (Kaşıkçı 2018). Bunun aksine Moll (1990:130), öz düzenlemenin öz kontrolden farklı bir kavram olduğunu söyleyip, farklarını şu şekilde sıralamıştır. Öz düzenlemede;

Davranışa, kişinin kendisi tarafından hazırlanan plan ya da amacı rehberlik eder.

Davranış, amaçların ve durumların değişimine göre ayarlanır ve değişir.

Öğrenciler, amaçlara ulaşmada, araç ve aracı olarak ortamın görünümünü kullanır (Oruç 2012).

Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich 2000, akt. Oruç 2012).

Senemoğlu (20002)’na göre öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir (Bal 2017). Öz düzenleme, bireyin kendi

davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir (Oruç 2012). Yüksel (2003), öz düzenleme ile öğrencilerin kendi düşüncelerini ve davranışlarını kullanarak, akademik hedeflerine ulaşabileceğine; bu hedeflere ulaşmak için de hedefler belirleyip, yöntemler geliştirebileceğini belirtmiştir. Öz düzenleme bireyin, öğrenmelerinden ve davranışlarından kendisinin sorumlu olmasıdır. Bu sorumluluk bilincini edinmiş ya da bu beceriyi kazanmış bireyler, öğrenme yaşantılarında öğrenmelerindeki eksikliklerini, bu eksikliklerini gidermek için nelere ihtiyaç duyduğunu ve hangi stratejileri kullanması gerektiğini bilecek ve bunları kendisi belirlediği için (içselleştirilmiş hedefler olduğundan) istenilen sonuçlar ortaya konulacaktır (Oruç 2012). Şimşek (2004) öz düzenlemeyi bireyin çevresindeki uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusunda sergilediği tutarlı ve kişiye özel yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Aktan 2012). Kısaca öz düzenlemeyi tanımlayacak olursak; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, hedefler belirlediği, bu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli olan becerilerin neler olduğunu kavradığı, beceri öğrenimini gerçekleştirmek için hangi yöntemleri kullanması gerektiğine karar verdiği, öğrenmeyi gerçekleştirdikten sonra kendini değerlendirdiği ve bu konuda kendisine dönütler verdiği bilişsel, davranışsal ve motivasyonel bir öğrenim sürecidir. Öz düzenleme ile ilgili tanımların farklılık göstermesinin sebebi; gelişimsel süreçler, sosyal süreçler ve bilişsel süreçler gibi farklı süreçlere odaklanarak farklı kuramsal temellere dayanmasından kaynaklanmaktadır (Kaşıkçı 2018). Kuramcıların geliştirdiği öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere farklı iki temel değişken üzerinde durduğu görülmektedir (Çiltaş 2011). Öz-düzenlemeye dayalı stratejiler, devinışsel ve bilişsel süreçleri içeren bilgilerin ya da yeteneklerin öğrenciler tarafından kazanılmasını hedefleyen eylemler ve işlemler bütünüdür (Çiltaş 2011). Öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (Ainley ve Patrick 2006; akt. Çiltaş 2011). Yapılan tüm tanımlarda öz düzenleme de bireyin aktif katılım sağlaması gerektiği ve bunun sadece davranışsal boyutta değil biliş-üstü ve motivasyon boyutunda da olması gerektiği görülmektedir (Güdücübaş 2012). Bilişüstü süreç öz düzenleme ile ilgili önemli bir yapıdır. Bilişüstü süreç ile ilgili yapılan araştırmaların temeli 19.yy'da yapılan deneysel psikoloji çalışmalarına dayanmaktadır. Bilişüstü bireyin öğrenme sürecinde bilişsel faaliyetleri düzenlemesi ve bu konuda bilgi sahibi olmasıdır. Bilişüstünün iki

bileşeni vardır. Bunlar biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesidir (Jacobs ve Paris 1987; Pereira ve Deane 1997). Öğrenen bireyin hafızası ve öğrenme biçimine ilişkin bilgiye biliş bilgisi, öğrenme ve hafıza becerilerini düzenlemesine ise bilişin düzenlenmesi denir (Aktan 2012). Bilişüstü araştırmaları giderek çeşitlenmiştir ve bilişüstü bilgi, bilişüstü farkındalık, bilişüstü yaşantı, üst hafıza, bilişüstü beceri, üst düzey düşünme ve öz düzenleme gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Veenman ve ark. 2006). Kaplan'a (2008) göre bilişüstü, öz düzenleme ve öz düzenleyici öğrenme ayrı bir yapı değil, bir bütündür ve öz düzenlemenin alt bileşenleridir. Bilişüstü ve öz düzenleme arasında görüş ayrılıkları vardır çünkü öz düzenlemede kontrol ve izleme davranışı bilişe veya motivasyona yönelikken, biliş üstünde kontrol ve izleme sürecinin odak noktası biliştir. Yaşantı ve olgunlaşma düzeyinin bireyin düşüncelerinin farkındalığına nasıl etki ettiği, bilişüstü araştırmacılarının odak noktasını oluşturmuştur (Bymes 1992). Bandura, bilişüstü araştırmacıların aksine öz düzenlemeyi, K. Spence ve yeni davranışçılığın etkisi ile birey-çevre-eylem üçlüsü içinde açıklamaya çalışmıştır (Zimmerman ve Schunk 2003). Diğer bir ifade ile öz düzenlemede bireyin farkındalığı ve düzenleyici süreçlerini etkileyen temel unsur çevre iken bilişüstünde bu işlevi bireyin zihni yerine getirmektedir (Dinsmore ve ark. 2008). Öz düzenleme sürecinde temel ve etkili olan diğer bir unsurda motivasyondur (Pintrich 2000). Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için bilişüstü becerilerin yanında irade, inanç ve duyuşsal etkenlerinde olması gerekir. Çünkü bu etkenler öğrenme esnasında olduğu kadar öğrenme sonrasında da devam eden bir süreçtir (Zimmerman 2000). Öz düzenleme sürecine etkisi olan bir diğer motivasyonel yapı da öz yeterliliktir (Pintrich ve De Groot 1990; Wilhite 1990; Zimmerman 2001; Aktan 2012). Bandura'nın 70'li yılların sonlarına doğru yatığı araştırmalar doğrultusunda öz yeterlilik, bireylerin gelecekteki muhtemel durumları yönetebilmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve yürütebilme yeteneklerine yönelik inançları olarak tanımlanmıştır (Bal 2017). Bu inançlar, bireylerin nasıl düşündüklerini, nasıl hissettiklerini ve kendilerini nasıl motive edip harekete geçtiklerini etkileyen güçlü bir yapıdır (Bandura 1995; akt. Aktan 2012). Öz yeterlilik hem motivasyon hem de bilişsel stratejilerle etkileşim içinde olduğu için öz düzenleme süreçlerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesinde gereklidir. Ayrıca akademik başarıyı da etkilemektedir (Aktan 2012). Bireyler öz düzenleyici öğrenme strateji süreçlerini bilmeli buna ilaveten bu stratejileri beceri haline getirebilecek inanç ve iradeye de sahip olmalıdırlar. Bireyler öğrenmelerini öz düzenleme becerileri ile gerçekleştiriyorsa, öğrenme hedeflerini belirleyebilir,

öğrenme ortamını iyi seçer, kendini izleyebilir ve değerlendirebilir, kazanımlara ulaşmak için planlar yapar ve zamanı etkili kullanırlar. Ayrıca, yüksek düzeyde öz yeterlik inancına ve görev değerine (task value) sahiptirler (Zimmerman 1990; Rizemberg ve Zimmerman 1992). Öz düzenleme süreçlerinde meydana gelebilecek aksaklıkların psikopatolojiye etkisini araştıran araştırmalarda genellikle madde kullanımı, yeme bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Kaşıkçı 2018).

4.2 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME

Birey öğrenme eylemini çevresindekileri gözlemleyerek gerçekleştirdiğinden öğrenme ihtiyacı hissettiği her anda kendi öğrenmesini sağlama ve düzenleme gereksinimi duyar (Üredi ve Üredi 2005). Bu nedenle öz düzenlemenin bireydeki önemi büyüktür ve öz düzenlemeli öğrenme kavramı bu becerinin kazandırılması önemlidir. Öz düzenlemeyi öğrenme, öğrenme çevresinin dışında öğrenci başarısını öğrenci davranışları ve motivasyonlarının başarıyı etkilediğini belirten sosyal bilişsel öğrenme teorisinin bir unsurudur (Akpınar ve ark. 2004; Çiltaş 2011). Bireyin kendi öğrenmesi için amaç belirlediği ve bu amaçlar doğrultusunda bilişini, motivasyonunu ve davranışlarını izlediği, düzenlediği aktif olan süreç öz düzenlemeli öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Pintrich 2004; Schunk 2005). Pintrich, 2000, öz düzenlemeli öğrenmenin bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, bilişini motivasyonunu ve davranışlarını izlediği, düzenlediği, kontrol ettiği ve aktif olduğu bir süreç olarak ifade etmiştir (Bal 2017). Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanmaktadır (Çiltaş 2011). Öz düzenlemeli öğrenme ile öğrenciler, kendilerine hedef belirleyebilir, hedefleri doğrultusunda stratejik seçimler yapabilir ve kendi sınırlılıklarının bilincinde olurlar (Zimmerman 2002). Öz düzenlemenin; öğrencilerin eski performanslarını kaydettikleri ve gözlemledikleri başarı düzeylerini değerlendirdikleri süreç ‘öz değerlendirme ve izleme’; öğrencilerin hedef belirledikten sonra hedeflerine ulaşabilmek için strateji planlama süreci ‘ amaç belirleme ve strateji planlama’; öğrencinin kullanılan stratejinin hedefe uygunluğunu değerlendirmeye çalıştığı süreç ‘strateji uygulama ve izleme’, ve son olarak stratejinin hedefe ulaşmadaki etkililiği ve performansın

sonucuna etkisinin öğrenci tarafından belirlendiği ‘ stratejik sonuç izleme’ olmak üzere dört döngüsel süreci vardır (Zimmerman ve ark.1996, s.11; akt. Bal 2017). Tanımlardan yola çıkacak olursak, öz düzenlemeli öğrenme becerisi, en uygun stratejiyi seçebilme, planlayabilme, uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme, olaylar arasında bağ kurabilme, önüne çıkan yeni problemleri geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak uygun yöntemlerle çözüm üretebilme, sürece aktif katılabilme yani kendi öğrenme hedefleri doğrultusunda bilişsel süreci tamamlamak için kendini motivasyonunu sağlayabilmesidir (Çiltaş 2011).

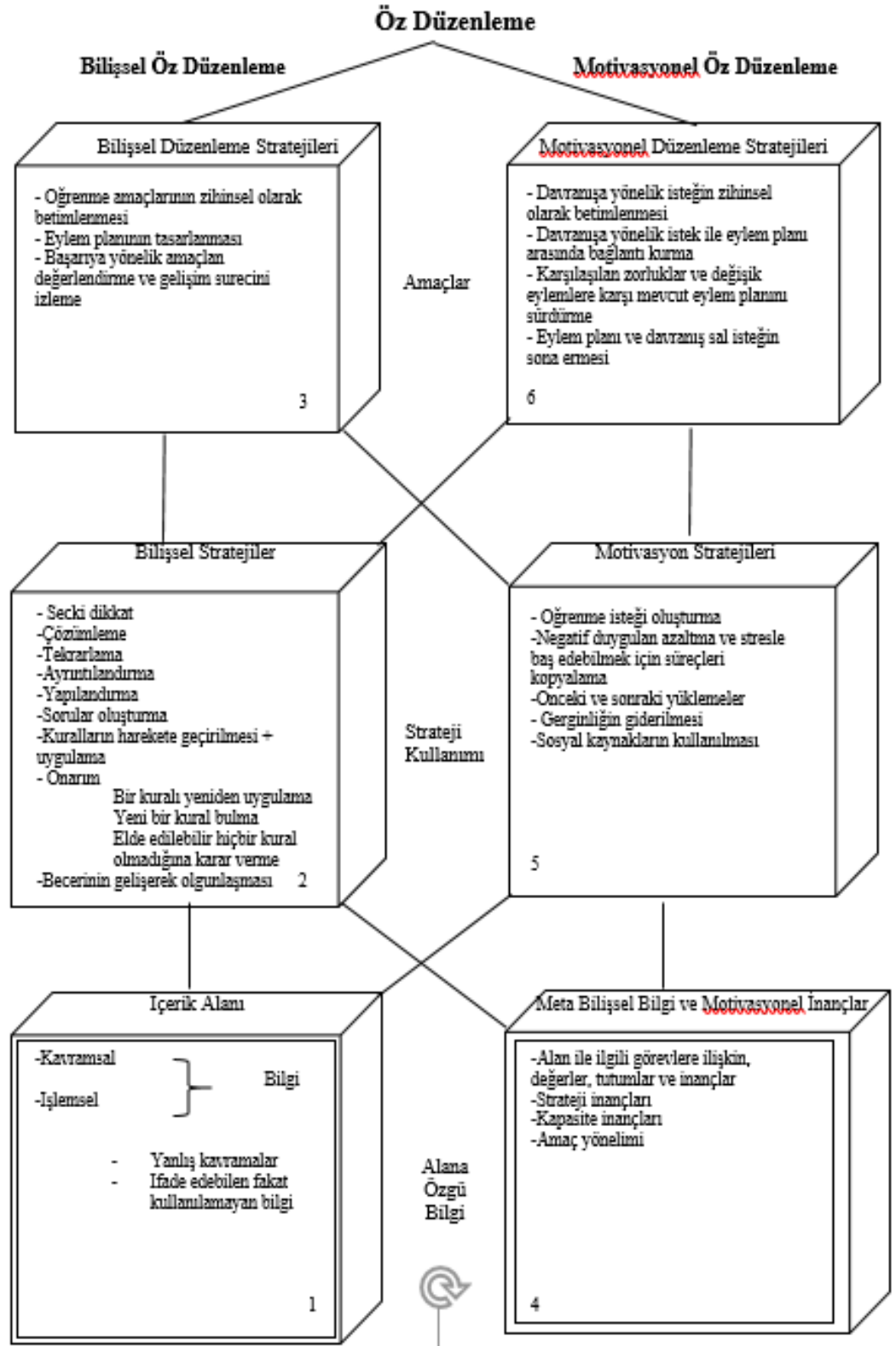
4.3 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELLERİ

Geçmişten bugüne, bireyin öğrenme sürecini nasıl gerçekleştirdiği, bilişsel stratejileri nasıl seçtikleri, düzenledikleri ve kullandıkları öğrenme alanında çalışan araştırmacıların merak konusu olmuştur (Zimmerman 1989; Schunk 2009; akt. Aktan 2012). Ayrıca başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellenmiştir (Boekaerts 1996; akt. Çiltaş). Dolayısıyla öz düzenleyici öğrenme adı altında deneysel ortamlarda test edilen modeller ortaya çıkmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme modelleri, öz düzenleme kavramını eğitimde geniş bir bakış açısıyla açıklayarak farklı yönlerine değinmiştir (Bal 2017). Bu modeller, Boekaert’in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli, Borkowsky’nin Süreç Yönelimli Bilişüstü Modeli, Pintrich’in Öz Düzenleme için Genel Çerçeve Modeli, Winne’nin Dört Aşamalı Öz Düzenleme Modeli ve Zimmerman’ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli (Puustinen ve Puulkinen 2001).

4.3.1. Boekaerts ‘in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli:

Boekaerts (1997), okula uyarlanabilen, motivasyonel bileşenler ile yakından ilişkili ve değerlendirme sürecinin önemi üzerinde durulan bir model imar etmiştir. Bu model öğrenme durumlarının algılanması, üst biliş bilgisi ve öz sistem olmak üzere 3 kavramdan oluşmaktadır. Boekaerts’in ileri sürdüğü bu model üzerinde pek çok kez yenileme çalışmaları yapılmış ve sonucunda öz düzenlemenin yapısının çok parçalı olduğuna değinilmiş ve öz düzenlemenin bilişüstü, motivasyon ve duygusal kontrol

sistemlerinin karşılıklı etkileşimi olduğu savunulmuştur (Aktan 2012). Bu modele göre öğrencinin bir öğrenme durumunda, öğrenme sorumluluğunu benimsemesi ve sonucunda elde edeceği kazanımlar veya neler kaybedeceğine dair değerlendirmeler yapmasına dayanmaktadır (Bal 2017). Bu modelde değerlendirmelerin önemli bir yeri vardır. Değerlendirme, öğrencinin öğrenmeye yönelik algısı ile şekillenen bakış açısıdır (Aktan 2012). Daha açık bir şekilde ifade edecek olursak öğrenci öğrenme görevini üstlenirken, bunun egosu için bir tehdit unsuru olup olmadığı, bu süreçte nelere ihtiyaç duyacağı ya da bireysel yeterliliğine ilişkin sorular oluşturması değerlendirme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencide bu süreci düzenleyecek algının oluşması, öğrenme sürecindeki tutum ve davranışları belirler (Güdücübaşı 2012). Boekaerts, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılabilmesi için öğretmenin verdiği motivasyonun, öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde ise öğretmenin değerlendirmesinin önemli bir rolü olduğunu savunmaktadır (Aktan 2012; Oruç 2012). Ayrıca Boekaerts, öğrencilerin birinci önceliğinin hedefe ulaşmak için bilişsel becerilerini ve sosyal becerilerini arttırmak, ikinci önceliklerinin ise duygusal olarak doymuş olmak için egolarını korumaları gerektiğinin üzerinde durmuştur (Bal 2017). Boekaerts ve Niemivirta(2000), bu modeli geliştirerek öz düzenlemenin, birbirini etkileyen farklı kontrol sistemlerinin etkisiyle şekillenen karmaşık bir yapı olduğunu vurgulamıştır (Güdücübaşı 2012). Boekaerts'in modeli şekilde verilmiştir.



Şekil 1: Boekaerts 'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Kaynak: Boekaerts M. Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. European Psychologist. 1996;1(2): pp. 100-112.

4.3.2.Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli:

Bu model öz düzenlemeyi, üst biliş kavramı temelinde ele almıştır. Aynı zamanda üst bilişin en yüksek düzeyini temsil eder (Borkowski 1996). Bu model kişisel motivasyonel ögeler ile öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Güdücübaşı 2012). Modelin temel amacı, öğrenme sürecinde kullanılan stratejilerin geliştirilmesinde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumları veya diğer bir ifade ile zorlukları ve kolaylıkları anlaşılabilir bir biçimde betimlemektir. Buna göre stratejileri etkili bir şekilde kullanabilmek için bilişsel öğelerin ve kişisel öğelerinin iyi bir şekilde harmanlanmasının önemli olduğunun altı çizilmiştir (Puustinen ve Pulkkinen 2001). Bazen yeni durumlar ile karşılaşıldığında var olan stratejiler yeterli olmamakta, bu sebeple yeni stratejiler öğrenilmesi gerekebilir, böylece birey birden fazla stratejiye sahip olur (Oruç 2012). Borkowski'ye göre öz düzenleme süreci, öğrencinin stratejiyi öğrenmesi ile başlamaktadır. Yani öğrenci bir konuyu öğrenmek için sistemli ve planlı bir şekilde stratejiyi seçerek uygulamaya başladığı zaman öz düzenleme süreci başlamış kabul edilir (Aktan 2012).

Öğrenci uygun stratejileri seçip, uygulayıp, kendi performansını değerlendirmeye başlarsa öz düzenleme süreci de olgunlaşmaya başlar (Puustinen ve Puulkinen 2001). Öğrencilerin, strateji kullanımının önemini kavraması öz-yeterlilik algılarında ve başarıyı nasıl elde ettiklerine dair yaptıkları anlamlandırmalar üzerinde pozitif bir etki yaratır ve böylelikle strateji kullanımı ve motivasyon arasında bağ kurmuş olur (Puustinen ve Pulkkinen 2001). Borkowski (2000), etkili öğrenme için strateji seçiminde ve kullanımında öz-yeterlilik algının önemli olduğunu belirtmiş ve bu konuda tutum ve öz-yeterlilik gibi motivasyonel öğelerin gerekli olduğuna değinmiştir (Güdücübaşı 2012). Bal (2017), strateji kullanımının öğrencilerin öz yeterlik algılarının ve inançlarının geliştiği zaman motivasyonel ve bireysel pozisyonlarda devreye girdiğini belirtmiştir.

4.3.3 Winne ve Hadvin'in Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli:

Winne'ye göre, öz-düzenleme, öğrenenin, sahip olduğu bilişsel stratejileri, öğrenme görevinin gerekleri doğrultusunda kullanabilmesini sağlayan ve üst biliş tarafından yönlendirilen davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Winne ve Perry 2000). Winne, akademik olarak öğrencilerin kuvvetli ve kuvvetsiz oldukları yönlerinin farkında olmaları gerektiğinin önemini belirtmiş ve öz düzenlemeyi Borkowski gibi üst biliş kavramına dayandırmıştır (Winne ve Perry 2000). Winnie ve Hadwin'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli dört temel aşamadan oluşmaktadır. Modelin aşamaları arasında etkileşimler bulunmaktadır (Winne ve Perry 2000).

Aşamalar sırasıyla; görev tanımı, amaç oluşturma ve planlama, taktikler üzerinde çalışma ve bilişüstüne uyarılama'dır (Greene ve Azavedo 2007; akt. Bal 2017). Öğrenci bir öğrenme sürecine başlarken önce yapacağı görevi tanımlamalı, hedef belirlemeli ve karar vermeli, hedefe nasıl ulaşabileceğini planlamalıdır. Yaptığı plan doğrultusunda gerekli strateji ve teknikleri kullanmalıdır. Son olarak planları doğrultusunda üst biliş stratejilerini düzenlemelidir. Öğrencinin planları başarılı oluyorsa ekleme ya da düzeltme söz konusu değildir fakat planları başarısız oluyorsa bilişsel ve çevresel şartları öğrencilerin yeniden düzenlemesi gerekmektedir (Schunk 2009; akt. Bal 2017).

4.3.4 Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Pintrich, bu modeli Banduranın Sosyal Bilişsel Teorisinden yola çıkarak oluşturmuştur ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi; davranışsal, motivasyonel ve duyuşsal, bilişsel temelde açıklamıştır. Öğrenci öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmalı ve yapıcı olmalıdır. Bu şekilde öğrenme hedeflerini belirleyebilir, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme ve kontrol etme gayesi içinde olurlar (Pintrich 2000; Pintrich 2004). Pintrich (2000), öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelini dört aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalar, (1) öngörü, (2) planlama ve harekete geçme aşaması, izleme aşaması, (3) kontrol aşaması ve (4) tepki- yansıtma aşaması'dır. Bu aşamaların her biri bilişsel, davranışsal, bağlamsal ve motivasyonel alanlarda düzenlemeler içermektedir. Birinci aşamada bulunan ön görüş planlama ve

harekete geçme aşamalarından öngörü aşamasının kapsadığı kavramlar; hedefleri belirleme, eski bilgileri etkinleştirme, görev sorumluluğu bilişsel alan; öz yeterlilik inancı, belirlediği amaçlara yönelme ve görev bilinci ise motivasyonel alandadır.

Kişinin gayretini planlaması motivasyonel, görev sorumluluğu bağlamsal ve planlayarak harekete geçmesi ise davranışsal alandır. İzleme aşamasının, kişinin motivasyon durumunu izlemesi ve farkında olması motivasyonel alanda; st biliş farkındalığı bilişsel alanda; zamanın etkili kullanımı, yardım ihtiyacı, göstermiş oldukları çabaların izlenmesi davranışsal alanda; değişen görev durumlarının izlenmesi bağlamsal alanda kapsadığı alanlardır. nc aşama olan kontrol aşamasında, motivasyonel stratejilerin seçimi; motivasyonel alan, kişinin gayretinin artması; davranışsal alan, bilişsel strateji seçimi; bilişsel alanda ve değişen görevlerin takibi ise bağlamsal alanı içermektedir. Kişinin hedeflerine göre davranış değiştirmesi; davranışsal alan, görevlerin değerlendirilmesi; bağlamsal alan, duyuşsal tepkileri; motivasyonel alan ve bilişsel yargıları; bilişsel alan dan oluşan son aşama ise tepki ve yansıtma aşamasıdır (Pintrich 2004). Bu aşamalar, bireyin görevi gerçekleştirirken takip ettiği sürecin genel sıralamasını temsil etmektedir. Aşamaların sıralaması değişebilir. Birçok z-düzenlemeye dayalı modelde, birey görev üzerinde ilerlerken, izleme, kontrol ve değerlendirme sonucundaki geri bildirimlere dayanarak hedefler ve planlamada değişiklikler ve düzeltmeler yapmaktadır.

Pintrich ve bir grup araştırmacı modelin esas boyutlarını yansıtan MSLQ-Motive Stratejileri ğrenme Anketi (Motivated Strategies Learning Questionnaire) lğini geliştirmişlerdir. Dolayısıyla Pintrich tarafından geliştirilen modelin, aynı zamanda öz düzenleme ve motivasyonel bileşenlerin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan bir lğin geliştirilmesi için teorik bir temel işlevi gördüğü söylenebilir. Pintrich tarafından ileri sürülen öz düzenleme modeli tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli Aşamaları

Aşamalar	Biliş	Motivasyon/Duyuşsal Boyut	Davranış	Bağlam
1.Öngörü, planlama ve eylem	-Hedef belirleme -Önceki bilginin etkinleştirilmesi -Biliş bilgisinin etkinleştirilmesi	Hedefe yönelme ve kabullenme -Yeterlilik kararları -Öğrenme kararlarının kolaylığı: Görevin zorluğunun algılanması Görev değerinin etkinleştirilmesi İlginin etkinleştirilmesi	-Zaman ve çaba yönetimi -Davranışın birey tarafından gözlemlenmesinin planlaması	-Görev algıları -Bağlam algıları
2.İzleme	-Biliş bilgisel farkındalık ve bilişin izlenmesi	-Motivasyonun ve duyuşsal boyutun farkındalığı ve izlenmesi	-Çabanın, zamanın ve yardım ihtiyacının farkındalığı ve izlenmesi -Davranışın birey tarafından gözlemlenmesi	-Değişen görevlerin ve bağlam koşullarının izlenmesi
3.Kontrol	-Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçimi ve uyarlanması	-Motivasyon ve duyuşsal boyutla ilgili stratejilerin seçimi ve uyarlanması	-Çabayı artırmak/azaltmak -İsrar etmek, vazgeçmek -Yardım arama davranışı	-Görevi Değiştirmek ya da yeniden müzakere etmek -Bağlamı değiştirmek ya da bırakmak
4.Tepki ve yansıtma aşaması	-Bilişsel yargılar -Yüklemeler	-Duyuşsal tepkiler -Yüklemeler	-Davranış seçimi	-Görevin değerlendirilmesi -Bağlamın değerlendirilmesi

Kaynak: Pintrich PR, Johnson GR. Assessing and improving students' learning strategies. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1990.

4.3.5 Zimmermann'ın Sosyal Bilişsel Öz düzenleme Modeli

Zimmermann öz düzenlemeye dayalı modelinde, Bandura'nın Sosyal Bilişsel kuramından yola çıkmıştır. Zimmerman (1989), davranışsal, kişisel ve çevresel süreçlerin bireyin öz düzenlemesini etkilediğini belirtmiştir. Öz düzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştirirken kademeli bir şekilde yapılması veya uygulanması gerekir. Ayrıca bireylerin kendilerine sorular sormasını içinde barındıran bir sistemdir. Çalışma sona erdiğinde süreç sona ermez, birey sonuçları değerlendirir ve istedik amaçlara ulaşamadıysa sürecin başına dönerek belirlenen hedef ve öğrenmeye ulaşana kadar süreci devam ettirir. İşte bu doğal döngü Zimmerman'ın (1998) üç farklı öz

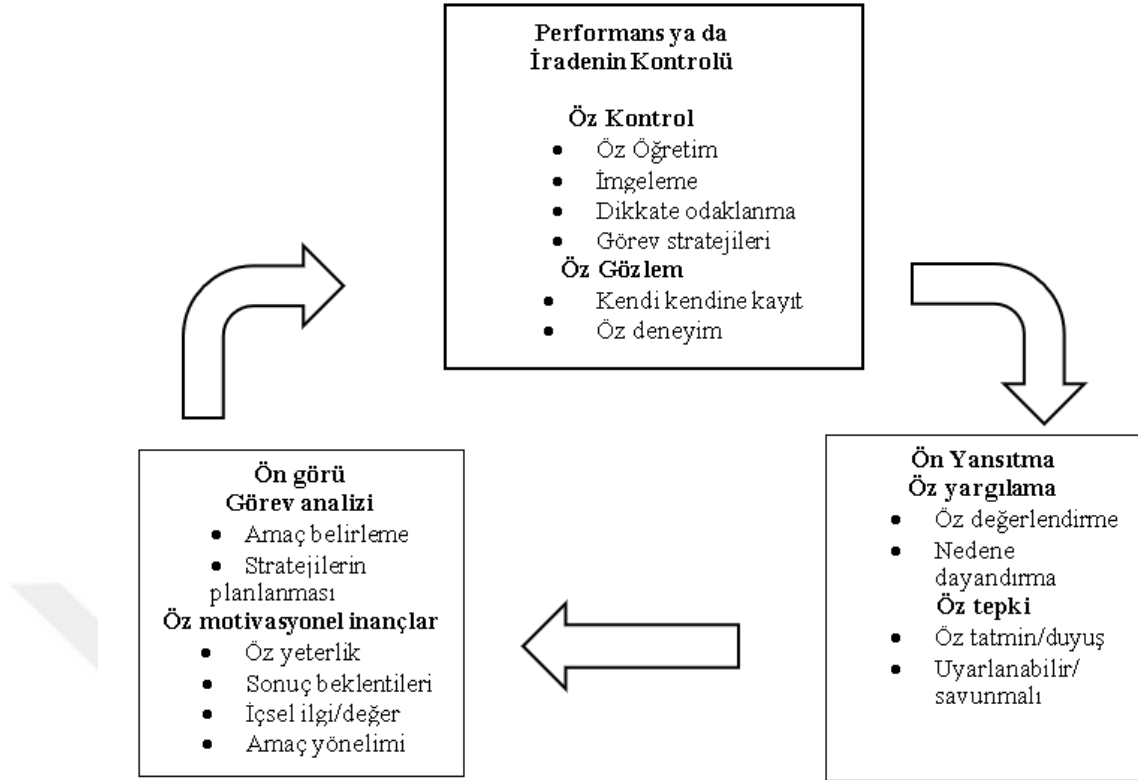
düzenleme modelini kapsar ve bu model; öngörü, performans veya irade kontrolü ve öz yansıtma süreçlerinden/evrelerinden oluşmaktadır (Pintrich ve Schunk 2002; akt. Bal 2017).

1) Öngörü Evresi: Öğrenme sürecinin alt basamağıdır ve öğrenmeden önceki süreçleri, düşünceleri ve inançları içermektedir. Gerçekleştirilecek eylemden önce yani başlangıç aşamasında bireyin inanç ve çabalarına etki eden sürecin biçimlendirildiği, öğrenmeye hazırlandığı (Cobb 2003) ve eylem sırasında yapılacak işlemlerin belirlendiği süreçtir (Pintrich ve Schunk 2002). Birey, öğrenme görevine bu evrede başlar. Ayrıca iki alt boyuttan oluşmaktadır (Bal 2017). Öngörü evresinin ilk boyutu görev analizidir. Öğrenme ve performansın neticesine ilişkin karar vermeyi içeren amaç belirleme ve öğrencilerin görevleri yerine getirebilmesi için gerekli olan yöntemlerin bulunduğu stratejilerin planlanmasını kapsamaktadır. İkinci evre ise öz motivasyonel inançlardır. Öz yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi/değer ve amaç yönelimi boyutundan oluşmaktadır (Zimmerman 2000). Bireyler amaç yönelimleri ile motivasyonlarını devam ettirmekte ve sonuçlara odaklanmakta; beklenti durumunda ise birey tarafından belirlenen amaçların gerçekleşmesi halinde bireydeki tatmin duygusu ve takdir beklentisinin oluşması ortaya çıkmaktadır (Zimmerman 2000).

2) Performans/ İrade Kontrolü Evresi: Bu evre, öğrenme sırasında meydana gelen süreçleri içermekle birlikte dikkati ve çalışmayı da etkilemektedir. Performans kontrolü esnasında geliştirilen öğrenme stratejileri, öğrenenlerin motivasyon ve öğrenmelerini etkiler (Pintrich ve Schunk 2002). Öğrenme çabaları ile ortaya çıkan bu evrenin (performans kontrol) süreçleri konsantrasyon ve performansı etkilemektedir. Ayrıca, öz kontrol ve öz gözlem alt boyutlarından oluşmaktadır. Bireyin, kendi öğretim etkinliklerini gerçekleştirdiği, dikkate odaklandığı ve görev ile ilgili stratejileri içinde barındıran sürece öz kontrol denir. Öz kontrolün boyutları; dikkat odaklama (attention focusing), öz öğretim (self-instruction), İmgeleme (imagery) ve görev stratejileri (task strategies)dir. Öz gözlem aşaması ise öğrenen bireyin kayıt tutma stratejileri ile deneyime yönelik etkinliklerini içermektedir. Dikkate odaklanma, öğrenciler tarafından sürecin ilk basamağı olmakla birlikte öğrencilerin motivasyonlarına yönelik bir boyuttur. Öğrenciler görevleri doğrultusunda odaklanırlar ve yoğunlaşırlar. Kişinin bu süreçte öğrenmelerini ve performanslarını izlemesi beklenir (Zimmerman 2000). Öz gözlem aşaması bu sürecin ikinci basamağını oluşturmaktadır. Öz gözlem

(self- observation) evresinin aşamaları ise; kendi kendine kayıt (self recording) ve öz deneyim (self experimentation) alt boyutlarından oluşmaktadır (Zimmerman 2000). Öğrencilerin performansına etkilerinin ve koşullarının izlenmesi sürecidir. Gözlemlenen performansların kayıt edilmesi durumunu da kapsayan süreç, öğrencilere kendilerini ve öğrenmelerini izleme olanağını sunmaktadır (Zimmerman 2000). Öz gözlem öğrencilerin kendi performansını ve davranışının farkında olması ve davranışlarını irdelleyebilmesi konusunda yardım edici bir etmendir (Schunk 2009; akt. Bal 2017).

3) Öz Yansıtma Evresi: Bireylerin çabalarının karşılığı olan öz yansıtma evresi bireyin performansından sonra ortaya çıkar. Öz yansıtma boyunca öğrenen bireyler; ilerlemelerini, öz değerlendirme işlemlerini ve değerlendirme tepkilerini yorumlarlar (Pintrich ve Schunk 2002; akt. Oruç 2012). Zimmerman (2000), öz yansıtma evresini öz yargılama ve öz tepki olarak iki boyut olarak tanımlamıştır. Öz yargılama (self judgment); öz değerlendirme (self evaluation) ve nedensel atıflar (causal attribution)dan oluşurken; öz tepki (self reaction) evresi ise öz tatmin /duyuş (self satisfaction/affect) ve ugulanabilir/ savunmalı (adaptive-defensive) olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öz değerlendirme aşamasında, birey önceden belirlenen hedeflere, davranışlara ve ölçütlere göre performansını değerlendirir ve bunun sonucunda çıktılar olumsuz ise tatminsizlik deneyimi yaşarlar. Tatminsizlik deneyimi bireyin kendine tepki vermesine ve bununla bağlantılı olarak içsel algı azalır ve görevin sürdürülmesini engeller (Zimmerman 2000). Öz tepki aşaması, bireye öğrenme sonucunda dönütler sağlayarak sürecin son aşamasını oluşturur (Pintrich 2000). Bu model nezdinde, öz düzenleme becerisi olan bireylerin öğrenme sürecini düzenleyebildiği, öğrenmelerini yapılandırabildiği ve başarılı olabildiği belirtilmektedir (Aydın ve Demir 2014). Birey, davranış ve çevrenin birbirlerinden ayrı etkenler olduğu düşünülmesine rağmen öz düzenleme becerilerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öz düzenlemeyle ilgili farklı yaklaşım ve tanımlar bulunmaktadır. Bazı kuramcılar öz düzenlemeyi amaç yönelimi ilişkisiyle tanımlarken bazıları ise bilişüstü ilişkisiyle tanımlamaktadır. Pintrich, Zimmerman ve Boekaerst'in öz düzenleme tanımları amaç yönelimine, Borkowsky ve Winne ise öz düzenlemeyi biliş üstüne dayalı olarak tanımlamıştır. Modellerin farklı bileşenlerden oluşması modeller arasındaki farkın görülebilmesi için önemlidir (Puulkinen ve Puustinen 2001).



Şekil 2: Zimmermann'ın Sosyal Bilişsel Öz düzenleme Modeli

Kaynak: Zimmerman BJ. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidne (Eds.), Handbook of self-regulation: Theory, Research and Applications. San Diego, CA: Academic. 2000, s: 13-39.

4.4 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Geçmişten bugüne kadar yapılan araştırmalarda öğrenenin seçiminin önemli olduğu, öğrencilerin öğrenme stratejilerini nasıl geliştirebileceği merak konusu olmuş ve öz düzenleme stratejilerinin gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır. Öz düzenleme bireyin bilişüstü, motivasyon ve davranış boyutlarının etkileşimi ile kendi öğrenme sürecine aktif katılımına bağlı olarak gelişebilir (Aktan 2012). Başarı veya beceri elde etmek için öğrenen bireyin yaptığı eylem öz düzenlemeli öğrenme stratejileri olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman 1989). Öğrenme stratejisi, bireylerin öğrenme sürecinde bilgiye nasıl ulaştıkları ve düzenledikleri, bireylerin belirlediği hedeflerin, motivasyon düzeylerinin, algı ve becerilerinin öğrenmeye dönük etkilerinin anlamlandırılmasında önemli ölçüde etkili bir yapı olarak görülmektedir (Aktan 2012). Öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler, gerçekçi hedefler belirler, stratejileri nasıl kullanacağına ilişkin plan yapar, öğrenme sürecini takip eder, çalışma ortamını

organize edebilir ve öğrenme sorunlarını çözmek için yardım arayabilirler (Aktan 2012). Pintrich (1999) tarafından öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve düzenlemek için çeşitli bilişsel ve üst biliş stratejiler kullandıkları varsayılarak öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme stratejileri, üst biliş stratejileri ve kaynak yönetme stratejileri olarak çeşitlendirilmiştir (Bal 2017). Zimmerman (2000), öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler bilginin kısa süreli hafızaya kodlamada yüzeysel olarak bilişsel stratejileri kullanırken, uzun süreli hafızaya kodlarken daha üst düzey bilişsel stratejileri kullanabildiklerini belirtmiştir.

4.4.1 Bilişsel Stratejiler

Bilginin işlenmesi için ve şemalar yardımıyla uzun süreli belleğe aktarılmasının sağlanmasında bilişsel stratejileri önemli bir yere sahiptir (Veenman ve ark. 2006).

Tekrarlama (Rehearsal) Stratejileri: Kısa sürede kullanılacak bilgilerin hatırlanmasında elverişli olmasına rağmen uzun süre zarfında unutulma ihtimalinin yüksek olduğu ve kısa süreli bellekte bilgilerin tutulmasını sağlayan (Pintrich 1999) bir öz düzenlemeli öğrenme stratejisidir. Yeni bilgiler ile uzun süreli bellekteki bilgiler arasında bağ kurmak ve hatırlamak oldukça güçtür (Dembo 2004; akt: Bal 2017).

Anlamlandırma (Elaboration) Stratejileri: Bu strateji ile yeni bilgiler ile uzun süreli bellekteki bilgiler arasında bağ kurmak için elverişlidir ve karmaşık bilgilerin öğrenilmesini, bilgilerin akılda kalmasını sağlar. Anlamlandırma stratejilerinin kullanımını sağlayan yöntemler; soru sorma ve cevaplama, anahtar sözcük metodu, özetleme ve açıklamadır (Dembo 2004; akt: Bal 2017).

Örgütlenme Stratejileri: Örgütlenme stratejileri, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlar. Bilgiler arasında bağlantı kurma ve gerekli bilgileri uygun zamanda kullanabilmek için seçme olanağı sağlar. Bilgileri haritalandırma, şemalaştırma, gruplama ve örgütlenme gibi stratejileri de içerir (Dembo 2004; akt: Bal 2017). Bu stratejiler, metinde öğrenilenlerin özetlenmesi, metindeki önemli bilgileri seçme ve metnin ana fikrini çıkarmak gibi amaçlar için de kullanılmaktadır (Hofer ve ark. 1998, s.67; Pintrich 1999).

4.4.2 Üst Biliş (Metacognition) Stratejileri

Üst biliş kavramı ve öz düzenleme süreçleri yakından ilişkilidir. Üst biliş, Aydın ve Demir (2014) tarafından kişinin derinlemesine düşünme, stratejileri planlama, fikirlerinin yararını analiz etme ve problem çözme gibi becerilerle gerektiren ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli bir süreç olarak tanımlanmıştır. Heo (2000), üst biliş, bireyin öğrenmelerini kontrol etmesi ve bireysel farkındalık süreci olarak tanımlarken; Winne ve Perry (2000) ise bireylerin yeterli ve yetersiz olduğu yönlerinin akademik olarak farkına varması olarak tanımlanmıştır (Bal 2017). Schraw ve Moshman (1995), üst bilişin iki alt boyutu olduğunu belirtmiş ve bu boyutların biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesinden oluştuğunu ileri sürmüştür. Bireyin, bilişsel etkinlikleri, biliş bilgisi ve kendi bilişsel stratejileri hakkındaki bilgileri biliş bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Boekaerts 1999). Bireyin düşünmesi ve öğrenmesini sağlayan üst bilişsel aktiviteler ise bilişin düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Schraw ve Moshman 1995). Bilişin düzenlenmesi planlama, izleme (monitoring) ve düzenleme (regulating) olarak adlandırılan 3 aşamadan oluşmaktadır (Pintrich ve ark. 1991; Schraw ve Moshman 1995).

Planlama: Bireyin hedef belirlemesi, bu hedefler doğrultusunda uygulamaya geçmesi, uygularken doğru stratejileri seçmesi, öğrenme sürecini planlaması ve kaynak seçimi yapması süreçlerini içermektedir (Schraw ve ark. 2006). Planlama süreci, gerekli bilgilerin aktive edilmesini sağlar ve bilişin kullanımına olanak sunar. Böylelikle, anlama ve öğrenme daha kolay gerçekleşir (Pintrich 1999).

İzleme (Monitoring): Bu aşamada birey kendi bilişsel aktivitelerini anlamaya çalışır. Performansını izler, hedefine uygun olmayan stratejileri çıkartır. Birey anlamadığı konuların tekrar üzerinden geçer, kendini sorular sorarak test eder, zor soruyu önce sorar. Bunlar izleme sürecini kapsar (Hofer ve ark. 1998). Ayrıca bireyin düşünmesi, akademik olarak kendini izlemesi ve öğrenme sürecini kontrol etmesi öz düzenleme açısından önemli görülmektedir (Hofer ve ark. 1998).

Düzenleme (Regulating): Bireyin hedef ve ölçütlere göre davranışlarını ve öğrenme sürecini izlemesidir. Düzenleme stratejilerine, bireyin bazı soru soruları atlayıp sonra geri dönmesi, kendine sorular sorması ve metnin bir bölümü geriye dönerek tekrar okuma gibi yaklaşımlar örnek verilebilir (Pintrich 1999).

Öğrencilerin başarılı olması ve kendilerine uygun öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için bu stratejilerin hepsi önemli ölçüde öğrenme sürecinde etkili

olmaktadır ve okul dışındaki yaşantılarında da bu stratejileri kullanmaları yaşam boyu öğrenmenin temelidir (Vardar ve Arsal 2011).

4.4.3 Kaynakları Yönetme Stratejileri

Kaynak yönetme stratejileri öz düzenleme stratejilerinin ikinci boyutudur. Birey öğrenme sürecinde çevresi ile etkileşime girer ve bu etkileşim sonucunda öğrenme sürecine olumlu veya olumsuz etkide bulunabilir (Aktan 2012). Kaynak yönetme stratejileri, bireyin belirlediği amaç ve gereksinimlere bağlı olarak çevrelerinde bulunan ortamı değiştirmelerine ve bulundukları çevre ile uyum sağlamalarına katkıda bulunur (Bal 2017). Kaynak yönetme stratejileri içinde zaman ve çalışma çevresini düzenleme, cabanın düzenlenmesi, yardım arama ve arkadaştan öğrenme gibi stratejiler yer almaktadır (Pintrich ve ark. 1991)

a. Zaman ve Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi: Öğrencinin hedefleri doğrultusunda zamanını etkin kullanmayı düzenlemesi olarak ifade edilmektedir (Üredi 2005). Öğrenen birey çalışacağı konular için bir çalışma süresi belirlemeli, planlaması yapılacak işleri belirli teknik ve yöntemler aracılığıyla uygulama sırasına koymalıdır. Öğrencilere zaman yönetimi becerilerinin kazandırılması, öğrenme sürecini ve akademik başarıyı olumlu etkilemektedir (Britton ve Tesser 1991).

b. Çabayı Düzenleme: Çabayı düzenleme, başarısızlığın üstesinden gelmek ve herhangi bir başarısızlık durumunda yeniden esnek bir şekilde bu başarısızlığın üzerine gitmek olarak tanımlanabilir (Aktan 2012). Birey öğrenme sürecinde iç dünyasından gelen veya dışarıdan gelen birçok olumsuz durumla karşılaşabilir ve bu durum bireyin çalışma ve öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığına sebep olarak öğrenme sürecini kesintiye uğratabilir. Bu durumla başa çıkabilmek için en önemli özellik iradedir (Corno 1994; akt. Bal 2017). Akademik ortamlarda çabayı düzenleme, öğrenme stratejilerinin kademeli bir şekilde inşa edilmesinde ve öğrencilerin okul dışında ve içinde oluşabilecek ilgi dağıtıcı etkenlerle mücadele etmesini kolaylaştıran bir boyut olarak dikkat çekmektedir (Alderman 2004). Yapılan araştırmalara göre çabayı düzenleme, akademik başarının güçlü yordayıcılarından birisidir (Doljanac 1994; Lee 1997; akt. Aktan 2012). Bu strateji aynı zamanda öğrencinin dikkatini dağıtacak bir pozisyon gerçekleştiğinde dikkatini kontrol etme gayreti ve becerisi olarak tanımlanmaktadır (Üredi, 2005).

c. Akran Öğretimi: Akran öğretimi, bireyin kendisi ile benzer durumda olan yaşlılarından yardım alması ve bu yardımla birlikte beceri kazanması ve bilgi edinmesidir (Topping 2005). Akran öğretimi, öğrenci etkileşimiyle gerçekleşen iş birlikli bir öğrenme şeklidir. Öğrencilerin kendi öğrenme sürecine yardım etmesi ve yardım alması söz konusudur. Ayrıca değişik bakış açılarını değerlendirdiği ve düzenlediği, fikirleri yapılandığı ve bilgi paylaşımı yaptığı bir süreç olarak tanımlanır (Tsuei 2011). Zimmerman (2000), akran destekli öğrenmenin, öğrenmenin niteliğinde ve akademik başarıda olumlu etki eden bir yordayıcı olduğunu belirtmiş; Christudason (2003), ise öğrenciler arasında birleştirici etki yaratarak ilişkileri desteklediği, öz güveni arttırdığı ve iletişim becerilerini geliştirdiği üzerinde durmuştur (Bal 2017). Öz güveni düşük olan öğrenciler öğretmenine soru sormaktan çekinebilir ve soruları ark.na sorar. Bu nedenle bu öğrenciler için akran öğretimi oldukça önemli bir öğrenme şeklidir (Burross ve McCaslin 2002). Akran destekli öğretim ve akrandan öğrenme gibi iş birlikli öğrenme ortamları, bireysel farklılıkların bulunduğu eğitim ortamında öğrenme ortamını etkileyen önemli bir özelliktir (Fuchs ve ark. 1997). Bu yöntem başarılı ve başarısız öğrencilerin bir grupta toplanarak yapılan grup çalışmalarında etkili sonuçlar doğurmuştur (Bossert 1989; Slavin 1996). Öğrencilerin karşılıklı olarak etkileşime girmeleri, öz izleme ve öz değerlendirme süreçlerinin niteliğini yükseltmektedir (Sporer ve Brunstein 2009). Bu süreç içinde hem öğretmen hem de öğrenci rolünü üstlenen öğrenenler, öğrenmeye yönelik pozitif tutum geliştirmişler ve kavrama düzeyinde anlamlı bir artış olmuştur (Cohen ve ark. 1982).

d. Yardım arama: Bireyin öğrenme durumunu gerçekleştirmek, zorunluluğu gidermek, bir problemi çözmek için çevresindeki kaynaklardan, gerekli bilgi beceri ve kavrama düzeyine ulaşma amacıyla destek alma durumudur (Karabenick ve Knapp 1991; Newman ve Schwager 1995). Pintrich(2000), diğer bireylere daha az bağımlı olan öğrencilerin yardım arama stratejilerini kullandıklarını ve bu stratejinin öz yeterlilik ile bir bileşen olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yardım arama stratejisinin, öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yönelimi kavramlarıyla bağlantılı olduğu ileri sürülmüştür (Schunk ve Zimmerman 1998; Newman 2002; akt. Bal 2017). Yardım arama aynı zamanda öz yeterlik gibi akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır (Bouchard ve ark. 2005; Usher ve Pajares 2008; Zimmerman ve Bandura 1994).

4.5 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEDE MOTİVASYONEL İNANÇLAR

Motivasyon, bireyin belirlediği amaç doğrultusunda aktivitenin başlatılması ve sürdürülmesi için etkili bir kavramdır ve öğrenme süreçleri ilişkilidir (Zimmerman 1990). Pintrich ve De Groot (1990), bireylerin öz düzenlemeli stratejileri kullanabilmeleri için motive olmaları gerektiğini savunmuştur. Motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin performansları diğer öğrencilere göre daha yüksektir (Zimmerman ve Kitsantas 1999). Motive olma eylemini kapsayan bütün faktörler motivasyonel inançlar olarak belirtilmiştir. Boekaerts (2002), motivasyonel inançları öğrencilerin nesnelere ya da konu ile ilgili sahip oldukları fikirler ve değer yargıları olarak tanımlanmıştır. Motivasyonel inançların öğrencilerin performansının ortaya çıkması, zevk alma ve motivasyonu devam ettirme gibi durumların ortaya çıkmasında etikisi olduğu ve öz düzenlemeli öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Lens ve Vansteenkiste 2007). Strateji kullanan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasının sebebinin motivasyonel inançlar ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiden kaynaklandığı düşünülmekte ve araştırmalarda yer almaktadır (Linnenbrink ve Pintrich 2002). Motivasyonel inançlar üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; beklenti öğeleri, değer öğeleri ve duyuşsal öğelerdir. Beklenti öğeleri, öğrencinin görevi yerine getirmek için yetenekleri ile ilgili sahip olduğu inançlardır. Değer öğesi, öğrencinin hedeflerini ve bir görevin önemi hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Duyuşsal öğeler ise, öğrencinin bir görev ile ilgili sahip olduğu duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Pintrich ve DeGroot 1990; Pintrich ve ark. 1991). Motivasyonel inançların öğrenme ile ilişkili olduğu düşüncelerinin alt yapısında; beklenti ana bileşeninde öğrenme ve performansa yönelik öz yeterlik inancı ve öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, değer ana bileşeninde görev değeri ve hedef yönelimi (öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yönelimi) yer alırken; duyuşsal ana bileşeninde ise sınav kaygısı faktörü yer almaktadır (Pintrich ve ark. 1991).

4.5.1 Öğrenme ve Performansa İlişkin Öz Yeterlik İnancı

Bandura'nın (1997), sosyal bilişsel kurama dayalı olarak alt yapısını oluşturduğu öz yeterlik, korkma davranışları ve kaçınma davranışları temelli önemli bir kavramdır. Demir (2013), öz yeterlik kavramını bireyin sahip olduğu bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynakları harekete geçirme becerisi olarak tanımlarken; Senemoğlu (2009), bireyin alışılmadık durumlarla başa çıkma becerisi ve herhangi bir aktiviteyi başarma düzeyine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır (Bal 2017). Öz yeterlik, bireyde var olan becerilerle ne yapabileceğine dair kendisine sorduğu soruya cevap vermesidir (Bandura 1997; akt. Bal 2017). Bireylerin bir fiziksel aktivite yapabilmek için hareketi yapabileceğine inanması ve bununla birlikte güdülenmesi ve hareket ederken düşünme becerilerinde kendine inanmasına öz yeterlik denmektedir (Bandura 1995). Bireyin algıladığı öz yeterlik ile bireyin sahip olduğu öz yeterlik düzeyi aynıysa, buna bağlı olarak öz düzenleme becerileri de aynı doğrultuda gerçekleşir (Senemoğlu 2000; akt. Bal 2017).

Bandura (1995), öz yeterlik inancının başarı durumunu doğrudan etkilediğini, becerilerin ortaya çıkması ve yeni davranışların kazanılmasında da önemli olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler öğrenirken, zorluk düzeyi yüksek eylemleri tercih eder ve zorluklarla başa çıkarken daha sağlam tutumlar sergiler, sürece daha kolay adapte olur (Schunk 1998; Zimmerman 2000). Ayrıca öz yeterlik inancı fazla olan öğrenciler, öz yeterlik inancı az olan öğrencilere kıyasla öğrenme stratejilerini daha iyi kullandıkları ve öğrenme sonucundaki dönütleri daha iyi izlediklerine araştırmalarda yer verilmiştir (Zimmerman 1989). Öz yeterlik beden eğitimi ve spor alanı da dahil olmak üzere birçok alanda önemli bir değişkendir ve bu nedenle bu alanda ülkemizde ve yurt dışında yapılan birden fazla çalışmada yer almıştır.

Ülkemizde yapılan öz yeterlik kavramı ile ilgili beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmalarda genellikle beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki uzmanlık düzeyi, yaşamdan alınan haz gibi değişik parametrelerle ilişkilendirilmiş; sporcularla yapılan araştırmalarda ise sporcuların performansı ile bağlantılandırılmıştır (Barut 2008; Kafkas ve ark. 2010; Öcel 2002; Sandıkçı ve Öncü 2013; Seçkin ve Başbay 2013). Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, aktivite yapılan bireylerin öz yeterlik düzeyleri, az aktivite yapan bireylere kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiş

(Feltz ve ark. 1979); bu çalışmanın dışında spor performansını da olumlu yönde etkilediği literatürde bulunmaktadır (Theodorakis 1995).

4.5.2 Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı

Bireyin, öğrenme boyunca sarf ettiği emek neticesinde iyi sonuç alacağına ilişkin inancına öğrenmeye ilişkin kontrol inancı denir (Pintrich ve ark. 1991). Bireyin öğrenme eylemini gerçekleştirebilmek için uygun davranışları başlatma gayreti göstermesi, bu gayreti sürdürmesi ve süreci içsel bir şekilde kontrol etmesi gibi etkenlerle ilişkili olarak gelişir (Bal 2017). Bir bireyin kontrol inancı yüksek ise davranışlarının neticesini kontrol edebilir, hedefe yönelik olarak geliştirebilir ve davranışlarını değiştirmeye açıktır (Schunk 2009).

4.5.3 Görev Değeri

Görev değeri motivasyonu etkileyen önemli bir kavramdır. Görev değeri; yapılmak istenen görevin birey için öneminin ne olduğu ve görevi neden gerçekleştirdiğini anlamak için bireyin kendine sorduğu sorulardan aldığı cevaplardır. Görev değeri aynı zamanda görevin faydası, önemi ve istek uyandırmasına bağlıdır (Pintrich ve De Groot 1990; Pintrich ve Schunk 2002). Öğrenen görevi tamamladıktan sonra oluşan çıktıları nereye ve hangi ihtiyaçlar için kullanacağına ilişkin aldığı olumlu çıktılar sonucunda görevin değeri artar ve buna bağlı olarak başarı düzeyi de artmaktadır (Aydın ve Demir 2004). Eccles, kazanım değeri, içsel değer, fayda değeri ve bedel adını altında dört ögeden oluşan beklenti-değer-modeli ile göreve verilen değeri belirtmiştir. Görevi en iyi şekilde yapmak kişi tarafından önemli görülüyorsa buna “kazanım değeri”, göreve dair memnuniyet duyuyorsa “içsel değer”, mevcut görevin ilerideki hedef görev için önemli bir değer olduğunu kavriyorsa “fayda değeri”, görevi gerçekleştirirken başaramayacağına dair korkuyorsa buda “bedel”dir (Pintrich 1999). Wolters ve ark. (2002) de, öz düzenleme ve akademik performansın görev değeri ile yüksek oranda ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Bal 2017).

4.5.4 Hedef Yönelimi

Hedef kelimesi TDK (2019) tarafından “yapılması tasarlanan iş, amaç ve varılacak yer, ulaşılabacak son nokta” olarak tanımlanmıştır (<https://sozluk.gov.tr>, Erişim Tarihi: 23.09.2019). Eğitim ortamında öğrencinin motivasyonu ve başarısı ile hedef belirleme arasındaki bağlantının önemini anlayabilmek için başarı amaç teorisi bulunmuştur (Aydın ve Demir 2014). Bu teori, okul ortamında öğrencinin başarılı olmasının altında yatan nedenlerin anlaşılması temeline dayalı, öğrencinin öğrenmeyi istemesine yönelik algıları ve başarılı olmak için hedeflerine odaklanmaları gerektiğini belirtmektedir (Pintrich ve ark. 1991; Kaplan ve Maehr 2007). Bu kavram, sosyal bilişsel kurama göre, öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca başarıya ulaşma yolunda hedeflerinin ne olduğu ve hedef belirlerken sahip oldukları tutum ve inançların özellikleridir (Ames 1992). Hedef yönelimleri literatürde geniş bir yer kaplamaktadır. Ayrıca öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yönelimi olarak çeşitlilik göstermektedir (Jagacinski ve Duda 2001; Schunk 1996).

4.5.4.1 Öğrenme hedef yönelimi

Literatürde öğrenme hedef yönelimi, içsel amaç yönelimi olarak da yer almaktadır. Öğrencinin öğrenmek istemesi ve öğrenme sürecinde konuya tamamen hakim olmak istemesi öğrenme hedef yönelimi olarak adlandırılmıştır (Aydın ve Demir 2014). Öğrenme hedef yönelimi öğrenen kişinin bilgi, beceri, strateji ve davranışları kazanma çabasını içermektedir. Öğrencinin güdülenme, öz yeterlik ve başarı gibi kazanımları da edinmesine katkıda bulunmaktadır. Schunk (1996), öğrencilerin geçmiş performansları ile güncel performansını karşılaştırarak gelişimini belirleyebileceğini savunmuştur. Öğrenciler normalin altında bir performans sergilemektense konuya hakim olmaya çalışıyor ve bunu içsel güdülenme ile yapıyorlarsa öğrenme hedef yönelimine sahip oldukları söylenebilir (Aydın ve Demir 2003). Ayrıca bu öğrenciler, konuyu derinlemesine öğrenmek ister, konunun ilgi çekici ve önemli olduğunu düşünür ve öz düzenleme stratejilerini etkili olarak kullanması beklenir (Pintrich ve DeGroot 1990). Görevi gerçekleştirirken sebat eder, çabalarken olumlu düşünür ve sonuca ulaştıracak yöntemleri kullanırlar (Kaplan ve Maehr 2007). Öğrenme hedef yönelimi, spor ortamında “görev yönelimli hedef”

olarak adlandırılır (Duda ve Nicholls 1992). Öğrenciler sportif becerileri öğrenirken, becerilerini geliştirmeyi, yaptığı işte uzmanlaşmayı, beceriyi öğrenmek ister, çok çalışır ve işbirliği yapmayı hedeflerlerse (Duda ve White 1992); öğrencinin bu becerilere olan içsel ilgisi, haz duyması ve hoşlanma gibi güdüsel ögeler meydana çıkabilir (Duda ve ark 1995; akt. Bal 2017). Sportif hareketleri sergilerken ve sergiledikleri hareketleri iyi yaptığını ve iyi düzeyde olduğunu düşünen ve durumdan hoşnut olan sporcuların hedef yönelimine sahip olduğu belirtilmektedir (Stephens ve Bredemirer 1995). Kaplan ve Maehr (2007), hedef yöneliminde becerinin maksimum seviyede kazandırılması hedeflendiğinden dolayı öğrencilerin etkin katılımının sağlanması, yüksek düzeyde ilgi duyduğu ve iş birliğini tetikleyen ders ortamının sunulması gerektiğini belirtmişlerdir (Bal 2017).

4.5.4.2 Performans hedef yönelimi

Performans hedef yönelimi, bireyin kaygıları doğrultusunda hareket ettiği bir yönelimdir (Pintrich ve De Groot 1990). Bireyler arasında mukayeselere önem veren, görevi başkalarına göre daha iyi yapma amacı olan, diğerler bireylerden örnek aldığı gibi davranan, daha yetenekli görünmek için çabalayan ve yeterli düzeyde çaba göstermese bile karşılığında ödül bekleyen kişilerin performans hedef yönelimine sahip olduğu düşünülmektedir (Jagacinski ve Strickland 2000; Kaplan ve Maehr 2007). Performans hedef yöneliminde dışsal güdülenme önemli bir faktördür ve performans sergilerken yeterli düzeyde emek vermeden performansı sergileyeceğini diğerlerine gösterme amacı vardır (Ames ve Archer 1988). Literatürde performans hedef yönelimi, spor ortamlarında “ego yönelimli hedef belirleme” olarak yer almaktadır (Bal 2017). Bu yönelime sahip olan bireylerde üstün olma, rakibini yenme ve sonuca odaklanma gibi davranışlar gözlenmektedir. Ayrıca bu yönelimde kişinin sportif etkinliklerden zevk alma seviyesi azdır, kaygılıdır fakat aktiviteden doyum sağlar (Duda 1992).

4.5.5 Sınav Kaygısı

Eğitim öğretim sürecinde bireylerin en fazla karşılaştığı güdülenme unsurlarından birisi sınav kaygısıdır. Sieber (1980) sınav kaygısını, genel kaygının farklı bir düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin ortaya koymak istediği asıl performansını

gerçekleştirememesine neden olan, gerginliğe sebebiyet veren değerlendirme ortamında yaşanan durum sınav kaygısı olarak belirtilmiştir (Spielberger 1996). Sınav kaygısı; endişe ve duyuşsal unsur olarak iki ögeden oluşmaktadır. Öğrenci performansına negatif yönde etki eden düşünceler endişe olarak tanımlanırken; duyuşsal öge ise hissedilen kaygının psikolojik ve duygusal tarafları olarak tanımlanmaktadır (Pintrich ve ark. 1991). Sınav kaygısının; akademik performans, zekâ ve başarıyla negatif yönde etkileşimdedir ve motivasyonel bir öge olan öz yeterlilik ile de aynı bağa sahiptir (Pintrich ve De Groot 1990).

4.6 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖLÇÜLMESİ

Öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin tanımlanması ve açıklanması, öğrencilerin eğitim sürecinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesi ve sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ölçülmesi önemli görülmektedir. Ayrıca öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ölçülmesi öğrencinin gelişimin gözlenmesi ve ileriye dönük yönlendirme yapılabilmesi içinde önemlidir. Öz düzenlemeli öğrenmenin ölçülmesinde, öz düzenlemenin yetenek ve faaliyet olarak ölçülmesi gerektiği ayrılmış (Winne ve Perry 2000), öz düzenlemenin beceri olarak ölçümünde öğrencilerin özellikleri ve becerileri ile ilgili açıklamalar yapılmakta ve ileriye dönük davranışları ile ilgili çıkarım yapılmaktadır (Bal 2017). Anket ve ölçekler tasarlama, uygulama ve sonuçların yorumlanmasındaki kolaylık nedeniyle öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Weinstein ve ark. (1987) on boyuttan ve 77 maddeden oluşan, üniversite öğrencilerinin çalışma yöntemlerini değerlendirmek amacıyla “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (The Learning and Study Strategies Inventory-LASSI) ölçeğini geliştirmişlerdir (Montalvo ve Torres 2004).

Niemivirta, motivasyonel boyut ve bilişsel boyut olmak üzere 2 boyuttan oluşan “Öz-Düzenlemeyle Öğrenmenin Bileşenleri” (The Components of Self-Regulated Learning- CSRL) ölçeğini geliştirmiştir (Montalvo ve Torres 2004). Zimmernan ve Martinez-Pons (1986, 1990), “Öz Düzenleyici Öğrenme Görüşme Formu (SRLIS) adlı 14 stratejiden oluşan ölçme aracını lise öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme

düzeylerini belirlemek için öğrencilerin farklı öğrenme düzeyinde olduğu farz edilerek yapılandırılmış görüşme stratejilerini kullanarak geliştirmişlerdir. “Öz Düzenleyici Strateji Envanteri” öğrenciler tarafından kullanılan öz düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla Clearly (2006) tarafından geliştirilmiş olup, 3 alt boyuttan oluşmaktadır (Bal 2017).

Tüm bu çalışmalara ek olarak öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini ölçmek için geniş bir kullanım alanı olan Pintrich ve ark. (1991) tarafından yükseköğretimde öğrenim gören öğrenciler için geliştirilmiş olan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ), Bal (2017) tarafından ortaöğretim öğrencilerine uyarlanan ‘Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin temelini oluşturmuştur ve ölçek bu tezde kullanılan ölçektir. Bu ölçek 81 maddeli, yedili likert tipi ve motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler birlikte ya da ayrı ayrı da kullanılabilecek şekilde dizayn edilmiştir. Ölçeğin, araştırmacıların gereksinimlerini karşılama açısından verimli ve kullanılabilirliği yüksek olan bir modüler yapıya sahip olduğu savunulmaktadır (Garcia ve Pintrich 1995).

Ölçek üniversite öğrencilerine yönelik Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından; sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak Üredi (2005) tarafından; lise öğrencilerine yönelik Erturan ve ark. (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış ve sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu konusunda hem fikir olunmuştur. Bu nedenle ölçeğin ülkemizde yaygın olarak kullanılmasına imkan sunmuştur. Neuhart-Pritchett ve ark. (2002), öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kazanması ve bu becerileri geliştirmesi için olanak sağlama konusunda önemli bir yeri olan öğretmenlerin davranışlarını ölçmek için öğretmenlere yönelik olarak “Öz Düzenleyici Öğrenme Envanteri (Self-Regulation Learning Inventory) ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçek 22 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Zimmerman ve Martinez-Pons ‘da (1988), “Öğrenci Öz Düzenleme Ürünü Puanlama Ölçeği’ni” (Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale), beşli likert tipinde 12 maddeden oluşan ve öğretmen değerlendirmesini belirlemek amacıyla geliştirmişlerdir (Bal 2017). Kadioğlu ve ark. (2011) tarafından öğrencilerin kimya dersine çalışma sırasında kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin sıklığını belirlemek amacıyla 29 madde ve sekiz alt boyuttan oluşan “Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” geliştirmişlerdir. Brown ve ark. (1999) geliştirmiş olduğu “Öz Düzenleme Ölçeği” (Self Regulation Questionnaire), Aydın ve ark. (2013) tarafından Türkçeye

uyarlayarak 51 madde ve üç alt boyuttan oluşan bu ölçeği literatürümüze sunmuşlardır. Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile ilgili beden eğitimi alanında, beceri ölçümünde ve motor becerilerin ölçülmesi için literatürümüzde Bal (2017)'nin çalışması hariç başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 2: GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ALT BOYUTLARI

Ölçekler	Boyutlar	Alt Boyutlar
Motivasyonel İnançlar	Beklenti bileşenleri	Öz yeterlik Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı
	Değer bileşenleri	Öğrenme hedef yönelimi Performans hedef yönelimi
	Duygusal bileşenler	Görev değeri Sınav kaygısı
Öğrenme Stratejileri	Bilişsel ve biliş bilgisi stratejileri	Yineleme stratejileri Açıklama stratejileri Örgütlenme stratejileri Eleştirel düşünme Metabilişsel öz düzenleme Zaman ve çalışma ortamı
	Kaynak yönetim stratejileri	Emek yönetimi Yardım arama Akran işbirliği

Kaynak: Pintrich P, Smith D, Garcia T, McKeachie W. A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, Michigan: National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning. 1991.

4.7 KATILIM MOTİVASYONU

Bireyin hedeflerine ulaşması için davranışlarının yönünü kararlılığını ve şiddetini belirlemesini, eylemi sürdürmesini sağlayan en önemli güç kaynağı güdülenmedir (Turkay ve Sökmen 2014). Ayrıca güdülenme devam eden bir aktivitenin başarıyla sona ermesini belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (Dilekmen ve Ada 2005). Hagger ve Chatzisarantis (2007) güdülenmenin davranışı kuvvetlendiren, dominant ve yol gösteren bir süreç olduğunu belirtirken; Roberts ve ark. (2007), ise bireyin başarıya ulaşmak için gerçekleştirdiği davranışına kuvvet vermek, yönlendirmek ve hazırlamak gibi psikolojik kavramlar olarak belirtmişlerdir. Güdülenmiş bireyler öz güven sahibidir ve düşüncelerini harekete dökme, zamanı verimli kullanma, davranışların sebebini anlamlandırma, kendisine belirgin amaçlar benimseme gibi davranışların öğrenilmesinde önemlidir. Bireylerin hedefe

güdülenememesi, dikkat dağınıklığı, ilgi eksikliği, karşılaştığı sorunları çözümleyememe ve sorunlardan kaçma gibi davranışlara sebep olabilir ve bunun sonucunda bireyler gerçekleştirmek istenilen hedefe ulaşamazlar (Dilekmen ve Ada 2005; akt. Bal 2017). Skinner ve ark. bireylerin davranışlarının alışkanlık haline gelmesi için davranışlarının pekiştirilmesi gerektiğini ve bunun güdülenmeden dolayı gerçekleştiğini ifade etmişlerdir (Bal 2017). Davranışçılar, dışsal uyarıcı olan pekiştireçlerin, güdülenmeyi arttıracaklarını savunmaktadırlar.

Hümanistik (insancıl) yaklaşıma göre güdülenme bireylerin ihtiyaçları olarak belirtilmiştir. Murray ve Maslow güdülenmenin, bireyin belirli uyarıları idrak etmesi sonucu oluştuğu ve bireyin doğal yatkınlığı olarak belirtmişlerdir (Maddi ve Costa 2007). Bireyin gerçekleştirmek istediği amacın birey için olan önemi ve bunun için gerekli olan güdülenme düzeyi ile belirlediği amaç doğrultusunda eylemi gerçekleştirme düzeyi arasındaki ilişkinin yüksek olduğu savunulmakta ve bu durum amaç kuramı doğrultusunda güdülenme kavramını açıklamaktadır. Locke (1967), güdülenme durumunu ve gerçekleştirme düzeyini belirlenen amaçların şeffaflığı, katılım, dönüt gibi niteliklerin olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Güdülenmeyi kişilerin davranış biçimleriyle ilgili beklentisi ile davranışlara kattığı değerlerin ortaya çıkmasını meydana getirdiğini savunan bir diğer kuram ise beklenti-değer kuramıdır (Bal 2017). Bireyin, davranışı ile bağlantılı olarak var olan değer yetersizliği zayıf güdülenmeye sebep olmakta ve bu nedenle davranışın ortaya çıkması zaman almaktadır (Brophy 1999). Güdülenme literatürde değişik bakış açılarıyla, birçok kuramcının açıklamaya çalıştığı bir kavramdır. ‘Hür İrade (Öz Belirleme) Kuramı’ fiziksel aktiviteye katılım ve katılımı etkileyen faktörlerin tanımlanması için literatürde yer almaktadır ve bir sonraki bölümde bu kuramla ilgili detaylı bir şekilde bilgiye yer verilmiştir.

4.7.1 Hür İrade (Öz Belirleme) Kuramı

Güdülenme öğrenme sürecinde önemli bir yer kapladığı gibi beden eğitimi ve bedensel aktivitelere dahil olmak için de önemli bir etkidir. Beden eğitimi ve fiziksel aktivitelere olan katılımın sebeplerini saptamaya çalışan diğer önemli kuram ise Hür İrade Kuramı’dır. Hür irade kuramı, bireylerin sosyal etkileşim ile gelişimini amaçlamaktadır yani bireysel eylemlerin sosyal çevre tarafından oluşturulduğu ileri sürülmektedir (Deci ve ark. 1994). Bireylerin sağlıklı bir kişisel gelişim süreci

yaşayabilmesi için üç temel psikolojik ihtiyacının sağlanması gerektiği ileri sürülmüştür (Deci ve Ryan 1985). Bunlar; özerklik ihtiyacı, ilişki ihtiyacı ve yeterlik ihtiyacıdır. Bireyin, eylemi gerçekleştirmesi için gerekli olan özgür hareket etme düşüncesinde olması ve davranışı anlamak için aktiviteye katılma isteği, özerklik ihtiyacı olarak adlandırılmaktadır. Yeterlik ihtiyacı, bireyin çevresiyle olan etkileşiminde ve çevresiyle baş edebilmesi için kendini yeterli görmesidir (Gagne ve Deci 2005). İlişki ihtiyacı bireylerin çevresiyle kurduğu iletişim ve sahip olma duygusudur. Bireyin gereksinimlerine ket vurulması bireyin iyi olmasını ve güdülenmesini etkilemektedir (Horn 2008). Hür irade kavramı içerisinde benlik seviyesine göre farklılaşan üç güdülenme şekli bulunmaktadır. Bunlar; güdülenme kavramı, içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmemedir (Deci ve Ryan 1985).

Amaçların ve dışsal değerlerin değişik biçimlerde içselleştirilerek derecelendirmesi bu çeşitliliğin sebebi olarak görülmektedir (Thogersen ve ark. 2006). Kişinin kendini iyi hissetmesi ve bir duruma dahil olmaktan keyif alması için fiziksel etkinliklere katılması içsel güdülenmeyi ifade etmekte ve bu güdülenmesi olan kişiler aktiviteye istemli olarak katılım sağlamaktadır (Mageau ve Vallerand 2003). Beden eğitimi dersinde eğlendiğini düşünmesi ve katılmaktan zevk duyması buna örnek gösterilebilir. İçsel güdülenmesi olan kişilerde öğrenme düzeyinin arttığı inancı vardır. Yeni beceriler kazanma sürecine hazır olan, öğrenmeye ve kişisel gelişime değer veren, etkili strateji kullanımını ve öz yeterlik algısını geliştiren bireyler olası durumlarla başa çıkmaya isteklidirler (Winne ve Perry 2000; Schunk ve ark. 2007). Lonsdale ve ark. (2008), dışsal güdülenmeyi belirlenebilir sonuçlar elde etmek için etkinliğe katılma durumu olarak açıklamışlardır (Bal 2017). Dışsal güdülenmede kişi ceza, baskı, ödül gibi etkenler ile güdülenmektedir (Dilekmen ve Ada 2005; akt. Bal 2017). Dışsal güdülenme dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; dışsal düzenleme, özdeşim ile düzenleme, içe yansıtarak düzenleme, bütünleşik düzenlemedir. Dışsal düzenlemede birey dışsal kaynakların kontrolünde güdülenmekte ve fiziksel aktivitelere başkalarının zoruyla veya ödül, saygı görme gibi sebeplerle katılmaktadır.

Bireyin davranışı değerlendirildiği, sorguladığı ve katılımının bireysel gelişimine katkı sağladığına inanmasından dolayı etkinliğe katılarak güdülenmesine özdeşim ile güdülenme denir (Pelletier ve ark. 1995). Özdeşim ile güdülenmede birey içsellikle ve kişiselliğe önem verir, davranışlarını bilinçli olarak düzenler, davranış hedeflerini belirler ve daha hür davranışlar sergilediği güdülenmedir (Ryan ve Deci 2000). Kazak ve Çetinkalp (2009), bu güdülenmeye fiziksel yeterliliğini geliştirmek isteği olan bir

kişinin fiziksel etkinliklere katılmasını örnek olarak göstermiştir. İçe yansıtarak düzenleme de kişinin dışarıdan gelen müdahale ile durumu içselleştirmesidir (Bal 2017). Fiziksel aktivitelere içsel baskı, utanç, sosyal onay vb. duygular nedeniyle katılmak istemesi durumu söz konusudur (Ryan ve Deci 2000). Örneğin; kişinin kendisini beden eğitimi dersine katılmamasından dolayı üzgün hissettiği için beden eğitimi dersine katılarak kendini iyi hissetmesi içe yansıtarak düzenlemedir (Ada 2011). Kişinin içinde bulunduğu aktiviteyi kendi değerleri ve gereksinimlerine göre değerlendirerek uygun davranışı seçmesine bütünleşik düzenleme denir. En hür irade alanıdır. Ryan ve Deci (2000), bu yapıda bireyin farkındalık kazanma, uyum sağlama ve davranışı sentezleme durumlarının ön planda olduğunu belirtmektedirler. Bireyin sağlıklı olmak için beden eğitimi dersine katılmak istemesi bütünleşik düzenlemeye örnek verilebilir (Horn 2008). GÜDÜLENMEME durumun ise birey davranışları ile davranışlarının sonuçları arasında bir bağ kuramamaktadır yani içsel ve dışsal olarak güdülenmemektedir (Bal 2017). GÜDÜLENMEME durumuna kişinin fiziksel aktivitelerde yetenekli olmadığını düşünmesi ve beden eğitimi dersine katılmasının nedenini bilmemesi örnek verilebilir. Hür iradeyi yukarıdan aşağıya doğru sıralayacak olursak en üst basamakta güdülenmeme bulunur. Diğer basamaklar sırasıyla dışsal düzenleme, bütünleşik düzenleme, içe yansıtarak düzenleme ve içsel güdülenme (Ntoumanis 2001). GÜDÜLENMEME, dışsal düzenleme, içselleştirmenin arttığı güdülenme çeşitlerinde, öznel iyi oluş, davranışsal etkililik, etkinliği devam ettirme ve sosyal gruplaşma gibi özelliklerde fark edilebilmektedir (Ryan ve Deci 2000).

Hür irade kuramı ile ilgili son yapılan çalışmalara göre bu kavram meta-teori olarak tanımlanan alt kuramdan oluşmaktadır. İçsel güdülenmeye sosyal bağın etkisini açıklamak için bilişsel değerlendirme kuramı; dışsal güdülenmenin gelişim şeklini açıklamak için organizmik bütünleşme kuramı; bireylerin özgür iradelerinin davranışlarına olan yatkınlığına ve bu doğrultuda çevreden aldıkları yardıma açıklık getirmek için nedensellik yönelimi kuramı; esas gereksinimlerin iyi olma durumuyla olan ilişkisini açıklamak için temel ihtiyaçlar kuramına odaklanılmaktadır. Yukarıda bahsedilen üç ihtiyaç, bu kurama göre genel gereksinimler olarak ifade edilmiştir (Bal 2017). İçsel ve dışsal hedeflerin, güdülenmedeki etkilerini hedef içerikleri kuramı olarak ifade etmişlerdir (Ada 2011). Öğrencilerin kapasitelerini sosyal etkilerin nasıl etkilediğinin açıklanabilmesi için hür irade kuramının alt kuramlarının önemli bir rolü vardır ve öğrencilerin kendi öz düzenleme kaynaklarını altındaki etkenlere de detaylı olarak bakılmaktadır (Schunk ve Zimmerman 2008). Bu bilgilere dayanarak hür irade

kuramının öz düzenleme ile yakından ilişkili olduğu ve eylemi gerçekleştirme sürecinde nasıl güdülendikleri veya neden güdülenemedikleri ile ilgili hür irade kuramının açıklayıcı olduğu sonucuna varılabilmektedir. Yani bireyin öz düzenleme sürecini gerçekleştirerek fiziksel aktiviteye katılımını sağlayabilmek için bireyin sahip olduğu güdülenme şeklinin bilinmesi etkin katılım için önem taşımaktadır.

4.7.2 Beden Eğitiminde Durumsal Güdülenme ve Yapılan Çalışmalar

Güdülenme beden eğitimi dersine aktif katılım için önemli bir etkidir. Bu nedenle öğrencilerin içsel olarak mı yoksa dışsal olarak mı güdülendiklerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Hür iradenin alt boyutu olan bilişsel değerlendirme, fiziksel aktiviteye katılımı etkileyen faktörlerin ve nedenlerin belirlenmesine imkan sağlar (Forzoni ve Karageorghis 2001). Bu kurama göre içsel güdülenmenin gerçekleşmesi için kişinin fiziksel etkinliklere coşku, keyif alma, başarıyı elde etme gibi sebepler olması gerekirken; dışsal güdülenme gerçekleşmesi için, övgü ve mükafat alma gibi sebepler katılım durumuna etki etmektedir. Birey aktiviteye kendi hür iradesi ile katılıyor, aktiviteye katılmaktan haz alıyor ve aktiviteye karşı ilgi duyuyor ise birey içsel güdüleniyor demektir. Eğer birey hür iradesi ile katılmıyor ve dışarıdan bir etki ile aktiviteye katılım sağlıyorsa bu dışsal güdülendiği anlamına gelmektedir (Konter 1998).

Beden eğitimi dersinde katılımı arttırmak ve dersten keyif almak amacıyla yapılan güdülenme ile ilgili çalışmalarda, güçlü içsel güdülenme ve dışsal güdülenme ile güçsüz güdülenmeye seviyesinde olan öğrencilerin, beden eğitimi derslerinde aldıkları keyfin daha fazla olduğu görülmüştür (Daşdan ve ark. 2012). Bal (2017), öz düzenleme becerileri üzerinde motivasyonun önemli bir etkisinin olduğu belirtilen çalışmalardan yola çıkarak beden eğitimi dersindeki güdülenme seviyelerinin öz düzenleme becerilerine etki eden önemli bir faktör olduğunu düşünmektedir. Kısacası, davranış öğrenimi sırasında öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi için güdülenme düzeyinin ve şeklinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yetim ve ark. (2014), öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel güdülenmenin en önemli doyum sağlayıcısının öz düzenleme olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir (Bal 2017).

4.8 ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Öğretmenlerin hangi öğretim yöntemlerini kullandıkları ve kullandıkları yöntemlerin verimli olması üzerinde durulan bir konudur. Beden eğitimi dersinin çok yönlü bir ders olması, verim almak ve yüksek düzeyde gelişim sağlamak için kullanılan öğretim yöntemlerinin önemini arttırmıştır. Beden eğitimi öğretimi alanında ilk önemli kaynak 1966 yılında Mosston ve Ashworth (2008) tarafından yazılan “Beden Eğitimi Öğretimi-Teaching Physical Education” adlı kitaptır (Saraç ve Muştı 2013). Bu kitapta beden eğitimi öğretimine yönelik stiller bulunmaktadır. Öğretim stilleri “Sunuş yoluyla öğretim” ve “Buluş yoluyla öğretim” olmak üzere iki sınıftan oluşmaktadır. Öğretim stilleri öğretmen merkezli (Sunuş), öğrenci merkezli (Buluş) doğru bir sırayla ilerlemekte ve 11 öğretim stilinden oluşmaktadır (Serbes ve Cengiz 2015). Sunuş yoluyla öğretim beş öğretim stilinden oluşurken, Buluş yoluyla öğretim altı öğretim stilinden oluşmaktadır (İnce ve Hünük 2010). Sunuş yoluyla öğretim; 1) Komut (A Stili), 2) Alıştırma Stili (B Stili), 3) Eşli Çalışma Stili (C Stili), 4) Kendini Denetleme Stili (D Stili) ve 5) Katılım Öğretim Stili (E Stili)’nden oluşmaktadır. Buluş yoluyla öğretim ise 1) Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili), 2) Problem Çözme: Tek Doğru Stili (G Stili), 3) Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi Stili (H Stili), 4) Öğrencinin Tasarımı Stili (I Stili), 5) Öğrencinin Başlatması Stili (J Stili) ve 6) Kendi Kendine Öğretme (K Stili) öğretim stilleri olarak ele alınır. Öğretmenler bu stilleri öğretim hedefleri doğrultusunda gelişim alanlarını destekleyecek biçimde planlamalıdır. Öğretmenler bir ders içinde birden çok stili kullanabilir (İnce ve Hünük 2010). Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin en çok komut stili ve alıştırma stilini kullandıkları ortaya konmuştur. (Curtner Smith ve ark. 2001; Cothran ve ark. 2005; Demirhan ve ark. 2008; Ertan ve Çiçek 2003; Kulinna ve Cothran 2003; akt. İnce ve Hünük 2010). A’dan E’ye kadar olan stillerde öğrenci önceki kazanımlarını tekrar ortaya koyar, temel becerileri kazanır, tanımlar ve sınıflandırmalar yapar, yalnızca geçmiş ve şimdiki bilgilerle ilgilenen stillerken; F ve G stilleri tek doğrusu olan kavramların keşfedilmesini; H’dan K’ya kadar olan stiller ise bilgilerin hatırlanmasından öte keşfetme deneyimlerini içerir (Mosston ve Ashworth 2008; akt. Saraç ve Muştı 2013). Bu bölümde çalışmamızda

kullandığımız Sunuş yoluyla yapılan öğretimin içinde bulunan beş öğretim stili ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

1. Komut Stili (A Stili): Komut stilinin özelliği, öğretmenin uyarıcısı ile öğrencinin tepkisi arasındaki doğrudan ve anında gerçekleşen ilişkidir. Öğrencinin her hareketinden önce, öğretmen tarafından sağlanan bir uyarıcı (komut sinyali) vardır. Bu stilde bütün kararları öğretmenin verir. Yani mekan, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili kararları öğretmen verir. Öğretmen, etkileşim öncesi, etkileşim ve etkileşim sonrası bütün kararları verirken öğrencinin görevi ise uygulamak, takip etmek ve söyleneni yapmaktır. Bu stil uygulandığında, uygulama sonucunda bazı doğurgular oluşmaktadır. Bunlar:

1. Konu sabittir ve tek bir standartı yansıtır.
2. Konu, anında anımsamalarla ve tekrar edilen performans yoluyla öğrenilir.
3. Konu, uyarıcı- tepki işlemiyle taklit edilebilen ve kısa bir sürede öğrenilebilen bölümlere ayrılabilir.
4. Konuyu belirlemede uzman olan öğretmendir.
5. Anımsama ne kadar hızlı olursa, öğrenci konunun başka bir yönüne geçmede o kadar yeterli olacaktır.
6. Bireysel farklılıklara yer yoktur. Belirlenen konunun taklit edilmesi beklenir.
7. Sık yapılan taklitler yoluyla, grup çalışmayı aynı şekilde yapabilir.
8. Öğrenci hızlı ilerleme gösterecektir.
9. Temel performans hedefi, modeli uygulamada kişisel sapmaları ortadan kaldırmaktadır (Mooston ve Asworth 2004).

Bu stilin olumsuz yanları da mevcuttur. Uzun süre uygulandığında hareket ve davranış üzerinde fiziksel ve bilişsel olarak kontrol sağlamak gerekmektedir (Gerney ve Dort 1992; akt. Yoncalık 2009). Eğer öğretim hedeflerine ulaşamıyorsa sınıf eş zamanlı çalışmıyor olabilir, öğretmenin komutları rahatsız ediyor olabilir, komutların tekrarı sıkıntıya sebep olabilir, aynı çalışmayı çok fazla tekrar etmek sıkıntı, yorgunluk gibi durumlara sebep olabilir. Ayrıca bazı öğrencilerin hata yapmasından dolayı bütün sınıfın durdurulması hareketin akışını keseceğinden öğrencilerin dikkatini hata yapan öğrencilerin yetersizliğine çekebilir (Yoncalık 2009).

Komut stilinde kararları öğretmenin vermesi sosyal gelişim alanlarının gelişimi etkilemektedir. Çünkü sadece öğretmenin verdiği komutları dineler, sosyal etkileşim ve paylaşımda bulunmaz. Bireysel farklılıklara göre fiziksel alandaki gelişim değişebilir. Öğrenci komut stilinde karşılaştırma, sınıflandırma, problem çözme,

hipotez kurma ve icat etme gibi işlemlerde bulunmaz. Komut stili öğrenciyi bu işleri yapmaya yöneltmediğinden, bilişsel alandaki gelişim en alt düzeye yakındır. Duygusal alan ise öğrencinin kendini rahat hissetmesine bağlı olarak değişmektedir.

2. Alıştırma Stili (B Stili): Bu stil Amerika'daki beden eğitimi öğretmenlerinin kullandığı en yaygın stildir (Goldberger, 1992; akt. Yoncalık 2009). Alıştırma stilinde öğretmen alıştırmayı sunar, öğrenci bir süre uygular, daha sonra da öğretmen performansı gözlemler ve her bir öğrenciye kişisel ve özel dönüt sağlar. Öğrenciler ise kendi istedikleri hızda çalışırlar ve öğretmen tarafından tasarlanmış görevleri kendi seçtikleri sırada tamamlarlar. Bu stil öğrenme için yeni koşullar sunar ve farklı hedeflere ulaşır. Bir grup hedef daha çok, çalışmaların uygulanması ile bağlantılıyken, diğer bir grup hedef ise kişinin stildeki görevinin genişlemesiyle bağlantılıdır. Belirli kararlar öğretmenden öğrenciye devredilmesi, öğretmen ile öğrenci arasında, öğrenci ile çalışmalar arasında ve öğrencilerin kendi aralarında yeni ilişkiler yaratır. Mekan, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili 9 karar öğrenciye bırakılır. Bu stil öğretmene aynı anda hareketleri birçok istasyona veya parçaya bölme imkanı sunar. Eğer istasyonlar ve görevler iyi ifade edilirse öğrenciler öğrenmeye yönelik önemli adımlar atabilirler (Goldberger & Gerney, 1990' dan akt. Yoncalık 2009). Bu stilin uygulanması sonucunda birtakım doğurgular ortaya çıkar. Bunlar;

1. Öğretmen temkinli karar verme gelişimine önem verir.
2. Öğretmen dokuz kararın verilmesine öğrenciye güvenir.
3. Öğretmen hem öğretmenin hem de öğrencinin bir stilin değerlerinin ötesine geçebilecekleri düşüncesini kabul eder.
4. Öğrenciler: alıştırma yaparken dokuz kararı verebilirler.
5. Öğrenciler, bireyselleşme sürecinde yer alırken, kendi kararlarının yaratacağı sonuçlardan sorumlu tutulabilirler.
6. Öğrenciler bağımsız çalışmanın başlangıcını deneyebilirler (Mooston ve Asworth 2004).

Öğrenci bu stilde fiziksel performansı konusunda komut stilinde olduğundan daha özgürdür ve fiziksel alandaki gelişimi en düşük düzeyden biraz uzaklaşır. Bunun sebebinin öğrencinin kendi başına çalışması ve komut beklemek zorunda olmamasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Kararların öğrenciye ait olması, öğrencinin sosyal ilişki kurmasına yardımcı olur böylece sosyal alandaki gelişim en düşük düzeyden oldukça uzaklaşır. Fiziksel ve sosyal gelişimin sağlanması duygusal

alandaki gelişimi de olumlu yönde etkilemektedir. Bilişsel alanda ise öğrenci öğretmenin sunduğu alıştırmaları takip etmenin yanı sıra ezber ile de uğraşmak zorunda olduğundan bilişsel gelişim de en düşük düzeyden uzaklaşmaktadır.

3. İşbirliğine Dayalı Eşli Çalışma Stili (C Stili): Eşli öğretim yönteminde öğrenciler belirli bir amaca yönelik birbirlerinin öğrenmesine yardımcı amaçlayan iletişim ve etkileşim içerisine girerler ve sosyal becerilerini ne kadar kullandığına bağlı olarak sosyal alanda gelişim gösterirler. Bu stil dört gelişim alanında da gelişimi destekler (Çamlıyer ve Çamlıyer 2015). Performanstan hemen sonra dönüt verme ve iş birliği davranış bu stilin değerleridir (Mosston ve Ashtworth 1985; akt. Yoncalık 2009). Bu stili uygularken eşli öğretim yapılır. Eşlerden birisi gözlemci ve yardımcı diğeri uygulayıcı görevini üstlenir. Öğretmen tarafından hazırlanan çalışma yaprakları kullanılır. Çalışma yaprakları anlaşılır olmalıdır. Gözlemci, uygulayıcıya kılavuzluk eder, yardımcı olur ve dönüt verir. Eşlerine sürekli dönüt vermek öğrencileri sabır gösterme, anlayışlı olma, doğru karar verme, dürüst ve adil davranma konusunda geliştirir. Öğretmen yalnızca gözlemci ile iletişim kurarak yönlendirme yapar. Uygulayıcıya dönüt ve gözlem sağlamaz. Gözlemci uygulayıcıya dönüt vermezse öğretmen gözlemciyi uyarmalıdır. Eşli çalışmalar ile öğrencilere görev ve sorumluluk verilir, birbirlerini izler, birbirlerine yardım eder ve hatalarını düzeltirler bu da eğitimin verimini yükseltir. Bu stilin birçok katkısı bulunmasının yanında olumsuz bazı yönleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin birbirine yanlış dönüt verebilir, yanlış dönüt verilmesi hareketin yanlış öğrenilmesine sebep olabilir. Çalışmanın sosyal etkileşimi arttırmasından dolayı öğrenciler arasında çatışmalar olabilir ya da görev dışında öğrencilerin birbiri ile konuşmaması veya tersi olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin stili uygularken sorunlarla mutlaka ilgilenmesi ve en az seviyeye indirmesi gerekmektedir (Ernst ve Byra 1998; akt. Yoncalık 2009).

4. Kendini Denetleme Stili (D Stili): Bu stil önceki iki stilin devamıdır. Öğrenciler, B stilde alıştırmayı yapmayı, C stilde ölçüt kullanmayı ve D stilde ise öğrenci aynı becerileri kendini değerlendirmek için kullanmayı öğrenir. Konu kapsamında ki uygulama alıştırmaları anlaşılır olmalı ve kendisini değerlendirmesini sağlayan parametrik ölçüler belirtilmelidir (Mooston ve Asworth 2004). Öğretmen uygulama sürecinde kendi değerlendirmesinin yapan öğrenci ile iletişim içinde olur. Ölçütler, öğrencinin kendi düzeyini görebilmesini veya ark.yla kıyaslayabilmesini sağladığından bireysel gelişim için önemlidir (Çamlıyer ve Çamlıyer 2015). Kendini denetleme stili ile öğrencinin kinestetik algısı artar, farklılıklarını ve kendi sınırlarını

bilir, nesnellik ve objektiflik sunar. Öğrenciler alıştırmayı uygularken sınırlılıklarını (neyi yapıp neyi yapamadıklarını) bildiklerinden dolayı kendilerine daha fazla güvenen bireyler olma fırsatı bulurlar (Mooston ve Asworth 2004). Bu stilde fiziksel gelişim alanında gelişim düzeyi B stilindeki düzey ile benzerdir. Öğrenci yalnız çalıştığı için sosyal alanda da gelişim düzeyi en alt düzeye yakındır. Duygusal alandaki gelişim öğrencinin özgür çalışmaktan keyif alıp almamasına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Eğer öğrenci özgür çalışmaktan keyif alıyorsa duygusal gelişim düzeyi en yüksek düzeye yakındır. Bu stil zihinsel çabayı arttırdığından bilişsel alandaki gelişim de en alt düzeyden oldukça uzaklaşabilir.

5. Katılım Stili (E Stili): Katılım stili, çalışmaların düzenlenmesi, aynı çalışmada çeşitli performans düzeyleri gibi anlayışlar getirir (Mooston ve Asworth 2004). Yani öğrenciler hangi performans düzeyinden başlayacağına karar vermek gibi önemli bir tercih yapar. Bu stil ile öğrencinin katılımını sağlamak, bireysel farklılıklara dayalı bir ortam yaratmak, kişiye istediği seviyeden başlama ve hareketi uygularken başarılı olabilmek için geri adım atma imkanı sunma, kişinin gerçek performansı ile amaçladığı performansı arasındaki bağlantıyı görme ve üst düzey bireyselleşme fırsatı verir (Mooston ve Asworth 2004). Yapılacak öğretimin içeriğine öğretmen karar verir. Kendisine en uygun olduğunu düşündüğü düzeye göre katılım gösterir. Mesafe ve süreyi öğrenci kendi seçer. Öğretmen öğrencileri gözlemlerken kurduğu iletişimde öğrencinin tercihini yargılamaz ve ona yardımcı olur (Çamlıyer ve Çamlıyer 2015). Öğrenciye dönüt verilirken; “Başladığın seçenek senin için uygun.” veya “10 şutun 8’i isabetliydi.” gibi dönütler verilebilir. Bu stilin gelişim alanlarındaki etkisine bakıldığında; öğrenci fiziksel gelişimi ile ilgili özgürce karar verebildiğinden fiziksel alandaki gelişimi en düzeyde gerçekleşir. Bireyselleşmeye önem verildiğinden toplumsal alandaki gelişim en alt düzeye yakındır. Duygusal alandaki gelişime baktığımızda öğrencinin kendi başarısı ile ilgili karar vermesi özgüven duygusu yaratır, baskı ve kaygı azalır, performansta başarı daha sıktır ve kişinin kendisi ile ilgili düşüncesi olumludur (Mooston ve Asworth 2004). Bu nedenle duygusal alandaki gelişim en düzeye yakındır. Öğrenciler kendi ölçütlerini kullanmak için karar vermek zorundadır ve karar verme süreci de zihinsel katılım gerektirir. Zihinsel süreç devreye girdiği için bilişsel alandaki gelişim de en üst düzeye yakındır.

5. GEREÇ VE YÖNTEM

5.1 ARAŞTIRMANIN TİPİ

Bu çalışma ön test- son test kontrol gruplu deneysel desende yapılmıştır. Deneysel yöntem; bir araştırma konusuna ilişkin veri elde etmek amacı ile araştırmacının kontrolünde, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye dönük, toplanmak istenen verilerin üretilmesi çalışmalarıdır. Ölçülecek etkenin, belli kurallar ve koşullar altında uygulanması, etkenin etkene yaptığı etkinin ölçümü ve elde edilen sonuçların karşılaştırılarak bir sonuca ulaşılması çalışmalarıdır. Deneysel yöntemde araştırmacı var olan ortamda belli konularda belli kurallarla çalışabileceği gibi, çoğu zaman belli koşullar yaratarak, belli kurallarla çalışacağı yapay bir ortam oluşturmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2007).

Deneysel yöntemde veriler, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesi, bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğinin belirlenmesi sonucunda sağlanmaktadır. Araştırmada gerçek nedensel ilişkiyi bulabilmek için bağımsız deney değişkeninin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin net bir şekilde ortaya çıkarılabileceği bir düzenleme gerekmektedir. Deneklerden birbirine benzeyen gruplar oluşturulmaktadır. Araştırmacı en azından bir bağımsız değişkeni manipüle eder ve bunun bir veya daha çok bağımlı değişken üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışır (Altunışık ve ark. 2004). Grupların bir kısmına etkisi araştırılan etken uygulanır, diğer gruplara uygulanmaz. Etkisi araştırılan etkenin uygulanmadığı grup kontrol grubunu oluşturur. Deneysel araştırmalarda, neden-sonuç ilişkisinin belirlenmesini sağlayan temel etken değişkenlerin kontrol edilebilmesidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2007). Hovardaoğlu'na (2000) göre bir deneysel desende bağımlı değişkendeki değişkenliğin nedeninin uygulanan deneysel işleme bağlanabilmesi için şu iki koşulun sağlanması gerekir: a) Gruplara yansız atamanın yapılmış ve b) bağımlı değişkeni etkileyen, ancak bu çalışmada etkisi araştırılmayan diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin kontrol altına alınmış olması. Araştırma sonuçları, bu iki durum

söz konusu olduğunda nedensellik bağlamında değerlendirilebilir (Büyüköztürk ve ark. 2014). Konuya uygun seçilen doğru bir düzen hataları azaltırken, uygun olmayan bir düzen hatayı artırabilmekte ve deney sonucunu geçersiz kılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2007).

Bu araştırmanın, bağımsız değişkenini “öğretim yöntemleri” oluştururken, bağımlı değişkenini ise “öz düzenleme becerileri öğrenimi” oluşturmaktadır. Araştırmanın odaklandığı nokta değişkenler arasındaki etkileşimdir. Ayrıca katılımcılara ait cinsiyet ve spor yapma deneyimine ilişkin bilgiler de aracı bağımsız değişkenler olarak kullanılacaktır.

5.2 ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI YER VE SÜRESİ

Araştırma İzmir ilinde Bayraklı Mustafa Çukur Ortaokulunda 2018-2019 öğretim yılında 2. Döneminde gerçekleştirilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu uygulamaları beden eğitimi ve spor dersi saatlerinde 80 dk (2 ders saati) süre içerisinde altı hafta süresince uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ön test için ve sonrasında son test için değerlendirilen süre dâhil çalışma 8 hafta sürmüştür.

5.3 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Bayraklı Mustafa Çukur Ortaokulu 6.sınıf 140 öğrencilerinden oluşmaktadır. Cinsiyet açısından 80 kadın (57,1) ve 60 erkek (%42,9) katılmıştır. 140 deneğin yaş ortalaması $11,65 \pm 4,78$ dir. Tüm sınıflara uygulanan ön test sonucu toplam puanları benzer olarak elde edilmiştir ve beden eğitimi dersi haftanın son günü (Cuma) deney grubu ve ilk dersi (Salı) olan sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni kontrol grubunun tesadüfi olarak izlemesi vb. durumlar karşısında önlem almak amacıyla yapılmıştır. Sınıflar arasında ön test puanları aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Bu gerekçe ile örneklemin belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan tekniklerden uygun gelen örneklem tekniği kullanılmıştır. Her iki grupta 26 şar öğrenci yer almıştır. Deney grubunda 15 kadın, kontrol grubunda ise 13 kadın

yer	almıştır.
-----	-----------

Tablo 3: Ön test Katılımcılarının Motivasyonel İnançlar ve Öğrenme Stratejileri puanlarının karşılaştırılması

	Şube	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Motivasyonel inançlar	A	31	5,22	1,099	Gruplararası	2,572	4	,643	,551	,699
	B	29	5,54	,918	Gruplarıçi	157,488	135	1,167		
	C	28	5,16	1,236	Toplam	160,060	139			
	D	26	5,22	1,066						
	E	26	5,35	1,056						
Öğrenme stratejileri	A	31	4,8781	,80295	Gruplararası	1,473	4	,368	,363	,835
	B	29	4,8544	1,07794	Gruplarıçi	137,024	135	1,015		
	C	28	4,6746	1,26274	Toplam	138,497	139			
	D	26	5,2273	1,06616						
	E	26	4,6496	,83872						

Ön test katılımcılarının motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarının karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda beş şube arasında herhangi bir puan türünde fark olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

5.4 ARAŞTIRMA SORULARI VEYA ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ

5.4.1 Araştırmanın Problem Cümlesi:

Beden eğitimi dersinde kullanılan öğretim stillerinin motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine etkisi var mıdır?

5.4.2 Araştırmanın Hipotezleri:

Hipotez 1: Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine farklı öğretmen merkezli öğretim stillerinin kullanılması, komut stiline göre farklılık oluşturmaktadır.

Hipotez 2: Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine cinsiyet faktörünün etkisi vardır.

5.5 BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER

Araştırmanın bağımlı değişkenleri Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği aracılığı ile elde edilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar alt boyutu verileridir. Bağımsız değişkenleri ise farklı öğretme- öğrenme stillerinin kullanıldığı grup ve cinsiyet değişkenleridir.

5.6 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

5.6.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların cinsiyet ve yaş gibi demografik bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu EK 7'dedir.

5.6.2 Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alalyani tarafından, Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ölçeğinden yola çıkarak uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ise Bal (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaşları 12-15 arasında değişen 587 öğrenci üzerinde yapmışlardır. Ölçek 81 maddeden oluşmaktadır fakat Türkçeye uyarlama sonucunda alfa değeri düşük olan sınav kaygısı ve emek yönetimi alt boyutları ölçekten çıkarılmıştır. Bu nedenle çalışmamızda kullanılan ölçek 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ayrı ayrı olarak da kullanılabilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Yedili likert tipi bir ölçektir. Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği; öğrenme hedef yönelimi, performans hedef yönelimi, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve öz yeterlik alt boyutlarından oluşurken, Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği; yineleme, açıklama, metabilişsel öz düzenleme, akran öğretimi ve yardım arama alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin puanlamasında her alt ölçek bağımsız

olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin yapısına ilişkin geçerlik güvenirlik bilgileri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4: Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yapısı

Alt Ölçek ve Boyutlar	Orijinal Ölçek Cronbach Alfa Değerleri (Alalyani 2008)	Cronbach Alfa Değerleri (Bal 2017)	Çalışmada Elde Edilen Cronbach Alfa Değerleri (n=140)
Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği			
Öğrenme Hedef Yönelimi	.60	.57	.74
Performans Hedef Yönelimi	.60	.16	.42
Görev Değeri	.77	.67	.43
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	.43	.42	.73
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	.83	.75	.89
Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği			
Yineleme	.60	.65	.80
Açıklama	.70	.69	.64
Metabilişsel Öz-Düzenleme	.65	.62	.76
Yardım Arama	.30	.26	.67
Emek Yönetimi	-0.90	-1.47	-
Akran İş birliği	.54	.61	.78

Tabloda Alalyani (2008) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin, Bal (2017) tarafından yapılan Türkçe uyarlama ölçeğinin ve bu çalışmada elde edilen cronbach alfa değerleri sunulmuştur. Buna göre Performans Hedef Yönelimi uyarlama çalışmasında .16 iken mevcut çalışmada .42, Yardım İsteme .26 iken mevcut çalışmada .67 ve Görev Değeri .67 iken bu çalışmada .43 olarak bulunmuştur. Bu güvenirlik konusunda oluşan farklılıkların ölçeğin kullanılacağı farklı çalışmalarda tekrar gözden geçirilmesi gereğini göstermektedir.

Tablo 5: Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları

Alalyani (2008) tarafından literatüre kazandırılan ve Bal (2017) tarafından

	χ^2/sd	GFI	AGFI	RMSEA	CFI	NNFI	NFI
Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği	2.72	.92	.90	.054	.96	.95	.94
Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği	2.53	.90	.89	.051	.97	.97	.95

Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılan Motivasyonel İnançlar ve Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeklerinin uyum indeksleri tablo 4’te görüldüğü gibidir. Yapılan uyum indeksinde emek yönetimi alt boyutunun uyum değerinin düşük olmasından dolayı bu alt boyut çalışmaya dahil edilmemiştir. Ölçeğin yapılan geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin yapısının uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Ön Test Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları

Çalışmaya gönüllü olan 140 öğrencinin katıldığı ön testte elde edilen verilerle

		χ^2/sd	GFI	AGFI	REMSEA	CFI	NNFI	NFI
Alt ölçekler	Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği	2,02	0,85	0,80	0,70	0,98	0,97	0,95
	Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği	2,16	0,80	0,74	0,79	0,96	0,96	0,93
Referans değerler	Mükemmel uyum sınırları	<3	90 ve üzeri	.90 ve üzeri	.000 ve <.050 arası	.97 ve üzeri	.95 ve üzeri	.95 ve üzeri
	Kabul edilebilir sınır	>5	.85 ve üzeri	.85 ve üzeri	.050 ve .080 arası	.90 ve üzeri	.90 ve üzeri	.90 ve üzeri

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda her iki alt ölçekten elde edilen uyum indeksleri tabloda sunulmuştur. Shumacher ve Lomax (2004) e göre Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği için χ^2/sd , CFI, NNFI ve NFI değerleri mükemmel uyum sınırlarının içinde olduğunu göstermektedir. Ancak GFI ve RMSEA kabul edilebilir sınırlar içinde AGFI ise sınır altında kalmıştır. Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği için χ^2/sd ve NNFI değerleri mükemmel uyum sınırlarının içinde olduğunu

göstermektedir. Ancak CFI, GFI, NFI ve RMSEA kabul edilebilir sınırlar içinde AGFI ise sınır altında kalmıştır.

5.7 VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Araştırma İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda Bayraklı Mustafa Çukur Ortaokulu ile iletişime geçilip öğretmenlerin haftalık ders programları edinilerek, beden eğitimi ve spor dersi saatlerinde yaklaşık 80dk (2 ders saati) süre içerisinde altı hafta süresince uygulanmıştır. Örneklemeye dâhil edilen tüm altıncı sınıf öğrencilerine ön tarama olarak “Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” uygulanmıştır. Öz düzenleme düzeyleri benzer iki sınıf seçilerek birisi uygulama diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kullanılacak olan ölçek ile ilgili gerekli olan bilgiler ölçekler dağıtılmadan önce açıklanmıştır. Öğrencilerin hangi derse göre cevaplaması gerektiği belirtilerek soruları anlama ile ilgili karışıklık giderilmiştir. Uygulama grubu ile altı hafta süre ile beden eğitimi dersinde sınıf düzeyinin MEB kazanımlarına uygun farklı öğretim stilleri ile (B, C, D, E) basketbol temel beceri öğretimi yapılmıştır. “Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” öğretim sonrası tekrar uygulanmıştır ve ön test-son test puanları değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekler katılımcıların okulda oldukları süre içerisinde yapılmıştır. Araştırma için uygulanacak okuldan uygulama izni alınmıştır. Ayrıca velilerden de gerekli izinler alınmıştır.

Tablo 7: Kullanılan Öğretim Stillerinin Haftalık Ders Planına Göre Konu Dağılımı

Uygulama Haftası	Öğretim Stili	Konu
1.Hafta	B ve C Stili	*Top Sektirme Hareketleri *Top Sektirme ile Yön Değiştirme Hareketleri
2.Hafta	B ve C Stili	*Top Sektirme ve Top Hakimiyeti Çalışmaları *Top Sektirmeyi Pekiştirme Hareketleri
3.Hafta	C ve D Stili	*Pas Çeşitlerinin Uygulanması *Hareketli Pas Çalışması
4.Hafta	C ve E Stili	*Pas Çeşitleri * Hareketli Pas Çalışması
5.Hafta	C Stili	*Sağ Turnike Çalışması
6.Hafta	B ve D Stili	*Sol Turnike Çalışması

Tablo da her iki grupta işlenen ders konuları ve içerik aktarmada deney grubunda kullanılan öğretim stilleri sunulmuştur.

5.8 VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Verilerin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri belirlenmiş ve öntest-sontest kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkililiğini test etmek için ANOVA (Kovaryans Analizi) istatistiki test tekniği kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına her bir değişken için Çarpıklık ve Basıklık değerleri ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Motivasyonel inançlar ve Öğrenme stratejileri alt ölçeklerinin ön test ve son test verileri normal dağılım göstermiştir. Aşağıdaki tabloda ön test- son test Çarpıklık ve Basıklık değerleri ve Shapiro Wilks normal dağılım değerleri verilmiştir. Çarpıklık değeri için ± 3 aralığında olmasının uygun görüldüğünü bildiren (Kalaycı 2008) ve değeri 1'in üzerinde olan değişkenlerin transformasyonunu öneren kaynak da vardır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2007). Verilerin analizinde bağımsız gruplar arasında t Test, tekrarlı ölçümler için t Test, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca Doğrulamalı Faktör Analizi için Lisrel 8.80 versiyonu kullanılmıştır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Test	MBÖSÖ	n	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.	Shapir o Wilks (p)	
Deney	Öntest	Motivasyonel İnançlar	26	5,35	1,056	-,313	-1,124	3,59	7,00	,108
		Öğrenme Stratejileri	26	4,64	,838	-,265	,072	2,59	6,11	,867
	Sontest	Motivasyonel İnançlar	26	5,30	,805	-,001	-,702	4,00	6,91	,539
		Öğrenme Stratejileri	26	5,04	,761	-,347	-,826	3,67	6,30	,159
Kontrol	Öntest	Motivasyonel İnançlar	26	5,22	1,066	-,869	,225	2,64	6,91	,077
		Öğrenme Stratejileri	26	4,65	,990	,005	,022	2,52	6,56	,516
	Sontest	Motivasyonel İnançlar	26	4,77	1,066	,381	-,673	3,18	7,00	,405
		Öğrenme Stratejileri	26	4,50	,804	,571	-,304	3,37	6,33	,260

5.9 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Çalışmadaki örneklem grubu ortaokul 6.sınıflardan oluşmaktadır ve bu nedenle örneklem grubu açısından bir sınırlandırma söz konusudur. Çalışma İzmir ilindeki yalnızca tek bir okulda yapılmış olup diğer okulları ve illeri kapsamamaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgulardan yola çıkarak belirtilen sonuçlar ve genellemeler araştırmanın evreni için geçerlidir.

5.10 ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ

Araştırmanın bilimsel ve etik açıdan uygunluğu Manisa Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu tarafından 30.01.2019 tarih ve 20.478.486 nolu karar ile izin yazısı alınmıştır (EK 2). Çalışmanın yürütüldüğü kurum olan Bayraklı Mustafa Çukur Ortaokulu'nda çalışmanın bu kurumda yürütülmesi için 11.03.2019 tarih ve 5148826 sayılı yazı ile izin alınmıştır (EK 3). Ayrıca çalışmaya katılan denekler ve velileri onam formu aracılığı ile gönüllülük göstermişlerdir.

6. BULGULAR

Bu bölümde cevaplanmaya çalışılan araştırma probleminin yanıtlanması ve hipotezlerin sınanması amacıyla elde edilen bulgular sunulmuştur.

6.1 Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine farklı öğretmen merkezli öğretim stillerinin kullanılması, komut stiline göre farklılıkların sunulması.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Mİ	Grup	N	x	ss	Sd	t	p
Öğrenme Hedef Yönelimi	Deney	26	4,98	1,240	50	,284	,778
	Kontrol	26	4,88	1,200			
Performans Hedef Yönelimi	Deney	26	5,63	1,292	50	,171	,865
	Kontrol	26	5,69	1,140			
Görev Değeri	Deney	26	5,61	1,041	50	,542	,590
	Kontrol	26	5,43	1,298			
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnanç	Deney	26	5,68	1,066	50	1,750	,086
	Kontrol	26	5,12	1,225			
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	Deney	26	5,10	1,369	50	-,248	,805
	Kontrol	26	5,19	1,183			
Motivasyonel İnançlar Ölçeği	Deney	26	5,35	1,056	50	,428	,671
	Kontrol	26	5,22	1,066			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançlar alt ölçeği aldıkları ön test puanlarının bulunduğu grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t test sonucunda ortalamalar arasında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(50)} = .428$, $p = .671$). Motivasyonel inançlar alt ölçeğinin boyutlarında da iki grup arasında fark gözlenmemiştir ($p > .05$), Buna göre

öğrencilerin bulundukları grup değişkeni motivasyonel inançlar alt ölçeği üzerinde fark oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

ÖS	Grup	N	x	ss	Sd	t	p
Yinele	Deney	26	5,01	1,360	50	,542	,591
	Kontrol	26	4,82	1,195			
Açıklama	Deney	26	4,65	,758	50	,887	,379
	Kontrol	26	4,44	,950			
Metabolişsel Öz-Düzenleme	Deney	26	4,61	,939	50	-,193	,848
	Kontrol	26	4,66	1,069			
Yardım İsteme	Deney	26	4,32	1,459	50	-,744	,460
	Kontrol	26	4,60	1,268			
Akran İş birliği	Deney	26	4,60	1,142	50	,652	,517
	Kontrol	26	4,81	1,194			
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Deney	26	4,64	,838	50	,028	,978
	Kontrol	26	4,65	,990			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejileri alt ölçeği aldıkları ön test puanlarının bulunduğu grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan bağımsız örneklem için t test sonucunda ortalamalar arasında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(50)} = .028$, $p = .978$). Öğrenme stratejileri alt ölçeğinin boyutlarında da gruplar arasında fark gözlenmemiştir. Buna göre öğrencilerin bulundukları grup değişkeni öğrenme stratejileri alt ölçeği üzerinde fark oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Mİ	Grup	n	x	ss	Sd	t	p
Öğrenme Hedef Yönelimi	Deney	26	5,01	1,135	50	1,143	,258
	Kontrol	26	4,65	1,168			
Performans Hedef Yönelimi	Deney	26	5,48	1,381	50	1,251	,217
	Kontrol	26	5,01	1,276			
Görev Değeri	Deney	26	5,39	,978	50	2,271	,027*
	Kontrol	26	4,71	1,162			
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	Deney	26	5,40	1,162	50	1,893	,064
	Kontrol	26	4,74	1,357			
Öğrenme Ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	Deney	26	5,30	1,064	50	1,549	,128
	Kontrol	26	4,84	1,084			
Motivasyonel İnançlar Ölçeği	Deney	26	5,30	,805	50	2,021	,049*
	Kontrol	26	4,77	1,066			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançlar alt ölçeği aldıkları son test puanlarının bulunduğu grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t test sonucunda ortalamalar arasında farkın olduğu bulunmuştur ($t_{(50)} = 2.021$, $p = .049$). Görev değeri alt boyutunda da deney grubunun lehine anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(50)} = 2.271$, $p = .027$). Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları eğitimin motivasyonel inançlar alt ölçeği ve görev yönelimi alt boyutu puanları üzerinde etki oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

ÖS	Grup	n	x	ss	Sd	t	p
Yinele	Deney	26	5,09	1,284	50	1,087	,282
	Kontrol	26	4,74	1,064			
Açıklama	Deney	26	4,86	,654	50	1,805	,077
	Kontrol	26	4,46	,911			
Metabilişsel Öz-Düzenleme	Deney	26	4,93	,862	50	2,086	,042*
	Kontrol	26	4,46	,784			
Yardım İsteme	Deney	26	4,96	1,314	50	1,621	,111
	Kontrol	26	4,35	1,366			
Akran İş birliği	Deney	26	5,57	1,014	50	3,468	,001*
	Kontrol	26	4,55	1,102			
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Deney	26	5,04	,761	50	2,466	,017*
	Kontrol	26	4,50	,804			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejileri alt ölçeği aldıkları son test puanlarının bulunduğu grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan bağımsız örneklem için t test sonucunda ortalamalar arasında farkın olduğu bulunmuştur ($t_{(50)} = 2.466$, $p = .017$). Metabilişsel öz-düzenleme ($t_{(50)} = 2.086$, $p = .042$) ve akran iş birliği ($t_{(50)} = 3.468$, $p = .001$) alt boyutlarında da deney grubunun lehine yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları eğitimin öğrenme stratejileri alt ölçeği ve metabilişsel öz-düzenleme ve akran iş birliği alt boyut puanları üzerinde etki oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 13: Deney Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Mİ	Grup	n	x	ss	Sd	t	p
Öğrenme Hedef Yönelimi	Ön test	26	4,98	1,240	25	-,151	,881
	Son test	26	5,01	1,135			
Performans Hedef Yönelimi	Ön test	26	5,63	1,292	25	,518	,609
	Son test	26	5,48	1,381			
Görev Değeri	Ön test	26	5,61	1,041	25	1,051	,303
	Son test	26	5,39	,978			
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnanç	Ön test	26	5,68	1,066	25	1,261	,219
	Son test	26	5,40	1,162			
Öğrenme Ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	Ön test	26	5,10	1,369	25	-,916	,369
	Son test	26	5,30	1,064			
Motivasyonel İnançlar Ölçeği	Ön test	26	5,35	1,056	25	,282	,781
	Son test	26	5,30	,805			

Deney grubuna uygulanan eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan değerlendirme sonucu aldıkları motivasyonel inançlar puanlar karşılaştırılmak amacıyla yapılan bağımlı gruplar t test sonucunda istatistiksel bir farkın oluşmadığı bulunmuştur, Deney grubundaki öğrencilere eğitim programı öncesi ölçme araçları uygulanmış ve öğrencilerin puan ortalamalarının $5,35 \pm 1,05$ olduğu saptanmıştır. Eğitim programı sonrasında aynı ölçme aracı tekrar uygulanmış ve puanın $5,30 \pm ,80$ olduğu görülmüştür, Bu sonuç yapılan eğitimin içeriğinin deney grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır ($p > .05$).

Tablo 14: Deney Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

ÖS	Grup	n	x	ss	Sd	t	p
Yineleme	Ön test	26	5,01	1,360	25	,327	,746
	Son test	26	5,09	1,284			
Açıklama	Ön test	26	4,65	,758	25	1,155	,259
	Son test	26	4,86	,654			
Metabilişsel Öz- Düzenleme	Ön test	26	4,61	,939	25	1,321	,198
	Son test	26	4,93	,862			
Yardım İsteme	Ön test	26	4,32	1,459	25	2,184	,039*
	Son test	26	4,96	1,314			
Akran İş birliği	Ön test	26	4,60	1,142	25	3,710	,001*
	Son test	26	5,57	1,014			
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Ön test	26	4,64	,838	25	2,102	,046*
	Son test	26	5,04	,761			

Deney grubuna uygulanan eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan değerlendirme sonucu aldıkları öğrenme stratejileri puanlar karşılaştırılmak amacıyla yapılan bağımlı gruplar t test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilere eğitim programı öncesi ölçme araçları uygulanmış ve öğrencilerin puan ortalamalarının $4,64 \pm ,83$ olduğu saptanmıştır. Eğitim programı sonrasında aynı ölçme aracı tekrar uygulanmış ve ortalamanın $5,04 \pm ,76$ olduğu ve yükseldiği görülmüştür ($t_{(25)} = 2.102$, $p = .046$), Ayrıca yardım arama ($t_{(25)} = 2.184$, $p = .039$) ve akran işbirliği ($t_{(25)} = 3.710$, $p = .001$) alt boyutlarında da deney grubunun son test puanları lehine anlamlı ve istatistiksel olarak önemli fark elde edilmiştir. Bu sonuç yapılan eğitimin içeriğinin deney grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulanan eğitim programının öğrenme stratejileri puanlarında artışa sebep olması ile açıklanabilir.

Tablo 15: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Mİ	Grup	n	x	ss	Sd	t	p
Öğrenme Hedef	Ön test	26	4,88	1,200	25	1,165	,255
Yönelimi	Son test	26	4,65	1,168			
Performans	Ön test	26	5,69	1,140	25	2,415	,023*
Hedef Yönelimi	Son test	26	5,01	1,276			
Görev Değeri	Ön test	26	5,43	1,298	25	2,704	,012*
	Son test	26	4,71	1,162			
Öğrenmeye	Ön test	26	5,12	1,225	25	1,666	,108
İlişkin Kontrol	Son test	26	4,74	1,357			
İnancı							
Öğrenme Ve	Ön test	26	5,19	1,183	25	1,663	,109
Performansla	Son test	26	4,84	1,084			
İlgili Öz							
Yeterlik							
Motivasyonel	Ön test	26	5,22	1,066	25	2,648	,014*
İnançlar Ölçeği	Son test	26	4,77	1,066			

Kontrol grubuna uygulanan komuta dayalı eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan değerlendirme sonucu aldıkları motivasyonel inançlar puanlar karşılaştırılmak amacıyla yapılan bağımlı gruplar t test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($t_{(25)} = 2.648$, $p = .014$). Kontrol grubundaki öğrencilere eğitim programı öncesi ölçme araçları uygulanmış ve öğrencilerin puan ortalamalarının $5,22 \pm 1,06$ olduğu saptanmıştır. Eğitim programı sonrasında aynı ölçme aracı tekrar uygulanmış ve puanın $4,77 \pm 1,6$ olduğu görülmüştür, Aynı şekilde performans hedef yönelimi ($t_{(25)} = 2.415$, $p = .023$) ve görev değeri ($t_{(25)} = 2.704$, $p = .012$) alt boyutlarında son testte ön teste göre düşüş olmuş ve bu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç yapılan komuta dayalı eğitim programının içeriğinin kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançları üzerinde olumsuz etkili oluşturduğu sonucuna varılmıştır ($p = .014$).

Tablo 16: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

ÖS	Grup	n	x	ss	Sd	t	p
Yineleme	Ön test	26	4,82	1,195	25	,419	,679
	Son test	26	4,74	1,064			
Açıklama	Ön test	26	4,44	,950	25	,113	,911
	Son test	26	4,46	,911			
Metabilişsel Öz- Düzenleme	Ön test	26	4,66	1,069	25	1,130	,269
	Son test	26	4,46	,784			
Yardım İsteme	Ön test	26	4,60	1,268	25	,743	,465
	Son test	26	4,35	1,366			
Akran İş birliği	Ön test	26	4,81	1,194	25	1,158	,258
	Son test	26	4,55	1,102			
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Ön test	26	4,65	,990	25	,869	,393
	Son test	26	4,50	,804			

Kontrol grubuna uygulanan komuta dayalı eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan değerlendirme sonucu aldıkları öğrenme stratejileri puanlar karşılaştırılmak amacıyla yapılan bağımlı gruplar t test sonucunda anlamlı bir farkın oluşmadığı bulunmuştur ($t_{(25)} = .869$, $p = .393$). Kontrol grubundaki öğrencilere komuta dayalı eğitim programı öncesi ölçme araçları uygulanmış ve öğrencilerin puan ortalamalarının $4,65 \pm ,99$ olduğu saptanmıştır. Eğitim programı sonrasında aynı ölçme aracı tekrar uygulanmış ve ortalamanın $4,50 \pm ,80$ olduğu görülmüştür ($p = .046$). Bu sonuç yapılan eğitimin içeriğinin kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır ($p > .050$).

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Fark Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	x	ss	Sd	t	p
Öğrenme Hedef Yönelimi	Deney	26	,03	1,299	50	-,834	,408
	Kontrol	26	-,23	1,009			
Performans Hedef Yönelimi	Deney	26	-,15	1,515	50	-1,275	,208
	Kontrol	26	-,67	1,420			
Görev Değeri	Deney	26	-,22	1,082	50	-1,464	,149
	Kontrol	26	-,72	1,363			
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	Deney	26	-,27	1,127	50	-,331	,742
	Kontrol	26	-,38	1,177			
Öğrenme Ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	Deney	26	,19	1,101	50	-1,818	,075
	Kontrol	26	-,35	1,078			
Motivasyonel İnançlar Ölçeği	Deney	26	-,04	,823	50	-1,725	,091
	Kontrol	26	-,44	,865			

Tabloda görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği fark puanları ortalamaları arasında anlamlı fark elde edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Fark Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	x	ss	Sd	t	p
Yineleme	Deney	26	,07	1,199	50	,522	,604
	Kontrol	26	-,08	1,053			
Açıklama	Deney	26	,21	,934	50	,638	,526
	Kontrol	26	,02	1,154			
Metabilişsel Öz-Düzenleme	Deney	26	,32	1,246	50	1,735	,089
	Kontrol	26	-,20	,937			
Yardım İsteme	Deney	26	,97	1,334	50	3,571	,001*
	Kontrol	26	-,25	1,143			
Akran İş birliği	Deney	26	,64	1,496	50	2,010	,049*
	Kontrol	26	-,24	1,672			
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Deney	26	,39	,953	50	2,135	,038*
	Kontrol	26	-,14	,877			

Tabloda görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeğinin alt boyutları fark puanları ortalamaları arasında Yardım İsteme ($t_{(50)} = 3,571$; $p = ,001$) ve Akran İş birliği ($t_{(50)} = 2,010$; $p = ,049$) anlamlı fark elde edilmiştir. Öğrenme Stratejileri Ölçeği fark puanları ortalamaları arasında ($t_{(50)} = 2,135$; $p = ,038$) anlamlı fark elde edilmiştir.

6.2 Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine cinsiyet faktörünün etkisinin sunulması.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubundaki Kadınların Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	15	14,73	221	94,000	,872
Kontrol	13	14,23	185		

Deney ve kontrol grubundaki kadınların motivasyonel inançlar alt ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($U=94,000$, $p>.05$).

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubundaki Kadınların Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	15	16,53	248	67,000	,160
Kontrol	13	12,15	158		

Deney ve kontrol grubundaki kadınların motivasyonel inançlar alt ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($U=67,000$, $p>.05$).

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubundaki Kadınların Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	15	15,43	231,50	83,500	,519
Kontrol	13	13,42	174,50		

Deney ve kontrol grubundaki kadınların öğrenme stratejileri alt ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($U=83,500$, $p>.05$).

Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubundaki Kadınların Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	15	16,30	244,50	70,500	,213
Kontrol	13	12,42	161,50		

Deney ve kontrol grubundaki kadınların öğrenme stratejileri alt ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($U=70,500$, $p>.05$).

Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkeklerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	13,41	147,50	61,500	,562
Kontrol	13	11,73	152,50		

Deney ve kontrol grubundaki erkeklerin motivasyonel inançlar alt ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($U=61,500$, $p>.05$).

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkeklerin Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	14,27	157	52,000	,258
Kontrol	13	11	143		

Deney ve kontrol grubundaki erkeklerin motivasyonel inançlar alt ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($U=52,000$, $p>.05$).

Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkeklerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	11,45	126	60,000	,505
Kontrol	13	13,38	174		

Deney ve kontrol grubundaki erkeklerin öğrenme stratejileri alt ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($U=60,000$, $p>.05$).

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkeklerin Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	15,68	172,50	36,500	,041*
Kontrol	13	9,81	127,50		

Deney ve kontrol grubundaki erkeklerin öğrenme stratejileri alt ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($U=36,500$, $p<.05$). Buna göre deney grubunda yapılan eğitim müdahalesinin erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerinde gelişmeye neden olduğu sonucuna varılabilir.

7. TARTIŞMA

Bu çalışmada ortaokul 6. sınıf Beden Eğitimi ve Spor dersinde basketbol teknik becerilerinin öğretimi için uygulanan farklı öğretim stillerinin motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Test edilmek üzere ortaya konan hipotezler elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışılmıştır.

7.1 Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine farklı öğretmen merkezli öğretim stillerinin kullanılması, komut stiline göre farklılık oluşturmaya ilişkin tartışma.

Motivasyonel İnançlar Ölçeği'nin ön test puanlarının gruplara göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Motivasyonel inançlar alt ölçeğinin alt boyutlarında da ön test puanlarının gruplara göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu beklenen bir sonuçtur çünkü deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyelerinin aynı olması uygulama sonrasında istendik sonucun gözlenebilmesi için önemli görülmektedir.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin ön test puanlarının gruplara göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutlarında ön test puanlarının gruplara göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu beklenen bir sonuçtur çünkü deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyelerinin aynı olması uygulama sonrasında istendik sonucun gözlenebilmesi için önemli görülmektedir.

Motivasyonel İnaçlar Alt Ölçeği'nin grup değişkenine (deney-kontrol) göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, Motivasyonel İnançlar Alt Ölçeğinde; deney grubunun son test toplam puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca motivasyonel inançlar alt ölçeğinin alt boyutu olan görev değeri boyutunda da deney grubunun son test puanlarına göre anlamlı farklılık vardır. Diğer alt boyutlarda herhangi bir fark bulunmamıştır. Anlamlı farklılık incelendiğinde deney

grubu öğrencilerinin elde ettiği toplam değer, kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği toplam değere göre daha yüksektir. Bu bulguya göre deney grubu öğrencileri için beden eğitimi dersinde kullanılan farklı öğretim stillerinin, öğrencileri motive ettiği yorumunda bulunulabilir. Motivasyonel inançlar alt ölçeğinde deney grubunun ön test-son test toplam puanları ele alınarak incelendiğinde motivasyonel inançlar alt ölçeği ve motivasyonel inançlar alt ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre yapılan eğitimin içeriğinin deney grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Motivasyonel inançlar alt ölçeğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test toplam puanlarına göre son test puanlarında negatif yönde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca performans hedef yönelimi ve görev değeri alt boyutlarında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği son test sonucu toplam puanlarının, ön test sonucu toplam puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre komuta dayalı eğitimin kontrol grubu öğrencileri üzerinde motor becerileri gerçekleştirme isteği üzerinde olumsuz etki ettiği yorumunda bulunulabilir. Belki de bu durumun sebebi komutla yapılan öğretimin öğrenenlerde bir bezme durumu yaratıyor olması olabilir.

Literatürde Beden Eğitimi alanında motivasyonel inançlar ve öğretim stilleri ilişkisini inceleyen deneysel desende yapılan araştırmalara rastlanmamıştır. Diğer alanlarda yapılan çalışmalar ile ilgili literatür incelenmiş fakat motivasyonel inançlar ile ilgili çok az veriye ulaşılabilmektedir.

Çakmak ve ark. (2008), ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi üzerine yaptıkları çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin ortalama puanlarına göre öğrenme hedef yönelimi, görev değeri ve özyeterlik alt boyutlarında, lise öğrencilerinin ortalama puanlarına göre öğrenme hedef yönelimi, performans hedef yönelimi, görev değeri ve öz yeterlik algısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Buna ek olarak altıncı sınıftaki öğrencilerin motivasyonel inançlar açısından sekizinci sınıftaki öğrencilere göre daha iyi durumda olduklarını belirtmişlerdir. Aktan (2012), 5.sınıf öğrencilerinde uyguladığı motivasyonel inançlar alt ölçeğinde, ölçeğin genel ortalama puanlarının grubunun motivasyonunu destekler nitelikte olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmaların aksine Ocak ve Yamaç (2013), Matematik dersindeki başarı üzerinde yaptıkları çalışmalarında motivasyonel inançların matematik başarısını yordamadığını, sadece motivasyonel inançlar alt ölçeğinin öz yeterlilik alt boyutunda

yordadığını görmüşlerdir. Literatürdeki araştırmalara göre bireylerin öz-düzenleme becerisi fazlaysa öğrenme sürecine aktif katılım sağlar ve yapılandırır; davranışlarını, zihinsel süreçlerini ve motivasyonlarını kontrol edip düzenledikleri ve maksimum düzeyde içsel motivasyona sahip oldukları belirtilmektedir (Azevedo ve ark. 2002; Wolters ve ark. 2003). Motivasyonel inançların beden eğitimi dersinde bir yordayıcı olmasının birçok nedeni olabilir. Güdülenmiş (motivasyonu yüksek) kişi, sorunları gelişme fırsatı olarak görür, yanlışlarından keyif alır ve onları yeniden yapılandırarak kullanır, yeteneğini sürekli geliştirir. Amacını belirler ve kendini motive eder (Shinn 1998). Örneğin; bir öğrenci herhangi bir derste başarılı olacağına inanıyor, o bilgilerin kendisi için yararlı olacağını düşünüyor ve bunun için gayret sarfetmekten hoşlanıyorsa daha çok çalışacak ve başarılı olmak için çaba gösterecektir. Yani motivasyonu artacaktır (Erden ve Akaman 2009). Marcou ve Philippou (2005), bireyin motivasyonel inançlarının artmasının öz düzenleme stratejilerini kullanmasıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin motivasyonunun yüksek olmasının sebebi bu bilgiye bağlanabilir.

Öğrenme stratejileri alt ölçeğinin grup değişkenine (deney-kontrol) göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, Öğrenme stratejileri alt ölçeğinde; deney grubunun son test toplam puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenme stratejileri alt ölçeğinin metabilşsel öz düzenleme ve akran iş birliği alt boyutlarında da deney grubunun toplam puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin elde ettiği toplam değer, kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği toplam değere göre daha yüksektir. Bu bulguya göre deney grubu öğrencileri için beden eğitimi dersinde kullanılan farklı öğretim stillerinin, öğrencilerin motor becerileri sergilerken hareketi düşünme, metabilşsel öz düzenleme, akran öğretimi, tekrar etme gibi davranış boyutlarını ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandığı yorumunda bulunulabilir.

Öğrenme stratejileri alt ölçeğinde deney grubu öğrencilerinin ön test- son test toplam puanlarına göre öğrenme stratejileri alt ölçeğinin son test toplam puanında ve öğrenme stratejileri alt ölçeğinin yardım arama ve akran iş birliği alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Anlamlı farklılık incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin elde ettiği son test sonucu toplam puanlarının, ön test sonucu toplam puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme stratejileri alt ölçeğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test toplam puanlarına göre öğrenme

stratejileri alt ölçeğinin toplam puanında ve öğrenme stratejileri alt ölçeğinin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre kullanılan farklı öğretim stillerinin, deney grubu öğrencilerinin motor becerileri gerçekleştirebilmesi için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik ettiği ve strateji kullanımını olumlu yönde etkilediği, kontrol grubunda ise komut stili ile yapılan öğretimin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımını olumsuz yönde etkilediği yorumunda bulunulabilir. Yardım arama ve akran iş birliği alt boyutlarında meydana gelen anlamlı farklılığın temelinde özellikle uygulanan C stilinin (İş birliğine Dayalı Öğrenme) yattığı düşünülebilir.

Literatürde Beden Eğitimi alanında öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve öğretim stilleri ilişkisini inceleyen deneysel desende yapılan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle diğer alanlarda yapılan çalışmalar ile ilgili literatür incelenmiştir. Kayıran ve Doğanay (2017), 5.sınıf öğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmada öz düzenlemeli öğrenci stratejileri toplam puanında deney grubunun puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir ve deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kontrol grubuna göre daha çok kullandığını ifade etmiştir. Bu çalışma bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Altun (2005), Yıldız Teknik üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan Matematik I dersi alan öğrenciler üzerinde uyguladığı çalışmada toplam puana göre öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Üredi ve Üredi'nin (2005) ilköğretim düzeyinde yaptıkları araştırmalarında öğrenme stratejileri ile matematik ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Oruç (2012), Türkçe dersine yönelik 5.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrenme stratejileri ölçeğinde deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu ve öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımını arttırdığını vurgulamıştır. Çakmak ve ark. (2008), ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi üzerine yaptıkları çalışmalarında lise öğrencilerinin ortalama puanlarına göre metabilişsel öz düzenleme, yineleme ve açıklama alt boyutlarında anlamlı farklılık bulurken, 6. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarına göre metabilişsel öz düzenleme ve akran işbirliği alt boyutunda daha yüksek olduğunu ve anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmaların aksine Ocak ve Yamaç (2013), Matematik dersindeki başarı üzerinde yaptıkları çalışmalarında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordamadığı görülmüştür. Duran ve Er 'in (2019), üniversitedeki öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında deney ve kontrol gruplarının öğrenme stratejileri toplam puanları arasında anlamlı herhangi bir farklılığa rastlanmadığını belirtmişlerdir. Yani, deneysel müdahalenin deney gruplarının kullandığı öğrenme stratejileri üzerinde bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Bizim çalışmamızda elde edilen sonucu yorumlayacak olursak; öğrencilere verilen eğitimde bireysel farklılıkları göz ardı edilerek yapılması, öğrencinin derse olan ilgisinin az olması veya öğrencilerin hareketi uygularken başarısız olduğunda sosyal çevresinde yaşadığı alay edilme gibi nedenlerle içine kapanarak, özgüvenini ve motivasyonunu kaybetmesi gibi nedenlerden dolayı kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonunun düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri alt ölçeğinde fark göstermesinin sebebi olarak başarılı olmak isteyen ve dönütler doğrultusunda kendi öğrenmelerini nasıl yönlendireceği ve hangi stratejiyi seçmeleri gerektiği konusunda daha istekli olmalarından dolayı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca zamanla strateji arama, seçme ve uygulama davranışının kalıcı olduğu, bilişsel sürecin işlediği bu nedenle deney grubunda kontrol grubuna göre fark olduğu söylenebilir.

7.2 Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine cinsiyet faktörünün etkisinin tartışılması.

Motivasyonel İnançlar Ölçeği'nin cinsiyete göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol grubundaki kadın öğrencilerin ön test toplam puanlarına ve erkek öğrencilerin ön test toplam puanlarına bakılmış, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ön test puanları arasında fark olmamasının sebebinin öğrencilerin aynı öğretim yöntemleri ile öğrenim görüyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca çalışma öncesi grupların denkliği ve çalışma sonucunda verilerin daha belirgin bir şekilde ortaya konabilmesi için istendik bir sonuç olmuştur.

Motivasyonel İnançlar Ölçeği'nin cinsiyete göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol grubundaki kadın öğrencilerin son test toplam puanlarına ve erkek öğrencilerin son test toplam puanlarına bakılmış, anlamlı

bir fark bulunmamıştır. Bunun sebebinin öğretime odaklı yapılan müdahaleden kaynaklı olduğu ve motivasyona yönelik etkinin gözlenebilmesi için ayrı bir müdahalenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin cinsiyete göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol grubundaki kadın öğrencilerin ön test toplam puanlarına ve erkek öğrencilerin ön test toplam puanlarına bakılmış, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ön test puanları arasında fark olmamasının sebebinin öğrencilerin aynı öğretim yöntemleri ile öğrenim görüyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca çalışma öncesi grupların denkliği ve çalışma sonucunda verilerin daha belirgin bir şekilde ortaya konabilmesi için istendik bir sonuç olmuştur.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin cinsiyete göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, deney grubundaki erkek öğrencilerinin son test toplam puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık incelendiğinde deney grubu erkek öğrencilerinin elde ettiği son test sonucu toplam puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin son test sonucu toplam puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre farklı öğretim stillerinin kullanıldığı deney grubu erkek öğrencilerinin, komuta dayalı eğitimle eğitilen kontrol grubu erkek öğrencilerine göre motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları yorumunda bulunulabilir. Deney grubundaki kadın öğrenciler ve kontrol grubundaki kadın öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Ölçeği son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın öğrencilerin son test puanları arasında fark yokken erkek öğrencilerin son test puanlarında fark olmasının sebebi, erkeklerin yaş grubundan dolayı boş zamanlarında ağırlıklı olarak futbol oynaması, sportif anlamda daha etkin olması ve tek düze eğitim süreci ile öğrenim sağlarken, farklı bir öğretim ile farklı bir branşta yapılması erkek öğrencilerin ilgisini çekmiş olabilir. Dolayısıyla farkın bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca kadın öğrenciler ergenlikten dolayı daha çekimser olduklarından sportif etkinliklere aktif katılım konusunda yeterli seviyeye ulaşamamış ve bu nedenle de son test sonuçlarında fark ortaya konmamıştır. Denктаş (2019), beden eğitimi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öğrenme stratejileri ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamış olmasına rağmen öğrenme stratejileri ölçeğinin yalnızca akran iş birliği alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ortalamasının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu yani yalnızca bu alt boyutta fark olduğu ortaya konmuştur. Phakiti (2003) çalışmasında dil

derslerinde, erkeklerin kızlardan daha fazla strateji kullandıklarını belirtmiştir (Saban& Tümkaya,2008). redi ve redi (2005), 8.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri öz düzenleme ile ilgili çalışmalarında öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar leklerinin her iki cinsiyet içinde matematik başarısının anlamlı belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın aksine Aktan (2012), 5.sınıf öğrencilerine uyguladığı öğrenme stratejileri leğinin cinsiyete göre yapılan toplam puan analizi sonucunda kadın öğrenciler lehine istatistiksel acıdan anlamlı fark bulunmuştur. Yani kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz düzenleme becerilerini daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır. Saban ve Tümkaya'nın (2008), ğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öğrenme stratejileri leğinin toplam puanında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark elde etmişlerdir. Bal (2017), 5.ve 6. Sınıf ğrencileri ile beden eğitimi dersi ile ilgili yaptığı çalışmasında öğrenme stratejileri leği toplam puanında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık elde edilmediğini belirtmiştir ($p>0.05$). Literatür incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini ve cinsiyet değişkeni ile birlikte inceleyen çalışmalarda değişken sonuçlar bulunmaktadır. Bunun nedeni olarak yaş grupları, konu alanı farklılıkları ve farklı bölgelerde çalışılmış olması öngörülmektedir.

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1 SONUÇ

Bu çalışmada beden eğitimi dersinde basketbol temel becerilerinin kazanılmasında kullanılan öğretim stillerinin, motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine etkisi incelenmek istenmiştir. Motivasyonel inançlar ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinde cinsiyet ve grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Motivasyonel inançlar alt ölçeği ve öğrenme stratejileri alt ölçeği'nin ön test puanlarının ve alt boyutlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu beklenen bir sonuçtur çünkü deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyelerinin aynı olması uygulama amacıyla çalışmanın yapıldığı okuldaki tüm sınıflara ulaşılmıştır. Aralarında fark olmayan gruplar ele alınmıştır.

Motivasyonel inançlar alt ölçeğinde grup değişkenine göre değerlendirildiğinde deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri arasında yapılan son test toplam puanları sonuçlarına göre Görev Değeri ve ortalama ölçek puanında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrenme stratejileri alt ölçeğinin grup değişkenine (deney-kontrol) göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, Öğrenme Stratejileri alt Ölçeğinde; deney grubunun son test toplam puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenme stratejileri ölçeğinin metabilşsel öz düzenleme ve akran iş birliği alt boyutlarında da deney grubunun toplam puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Burada elde edilen farkların öğretmen merkezli birçok öğretim stilleri ile yapılan eğitimin motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı yapılan son test –ön test farkı (erişi) puanları da destekler niteliktedir.

Motivasyonel İnançlar alt Ölçeği'nin ve Öğrenme Stratejileri alt Ölçeği'nin cinsiyete göre farklılığını test etmeye yönelik yapılan analiz sonucunda, deney ve kontrol grubundaki kadın ve erkek öğrencilerin son test toplam puanlarına anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin toplam son test puanlarının sonuçlarına göre deney grubundaki erkek öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık bulunmuştur. Başka bir ifade ile öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinde deney grubundaki erkek öğrencilerin kontrol grubundaki erkek öğrencilerinin toplam puanından yüksek olduğu bulunmuştur.

8.2 ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler:

8.2.1 Uygulama Alanına Yönelik Öneriler

- Hareketlerin kavranması için kullanılan öğretim yöntemleri öğrenci merkezli olarak uygulanabilir.
- Öğrencilerin motivasyonlarını artırabilmek için eğitsel oyunlar ile hareket farkındalığı yaratıldıktan sonra beceri kazandırma sürecine geçilmesi daha uygun olabilir.
- Temel becerilerin istendik düzeye gelmesi için uygulama süresi daha uzun tutulabilir.
- Motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejileri farklı branşlar, farklı üniteler veya karma içeriklerde de uygulanabilir.

8.2.2 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Okulda beden eğitimi dersinde öğrencilerin motor becerileri geliştirmeye çalışırken sadece öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kazandırmaya çalışmanın yanında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini nasıl kullanabileceklerinin de öğretilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Böylece öğrencilere motor becerileri kolayca kazandırmanın yanı sıra, bilişsel süreç gerçekleşeceği için diğer alanlarda da olumlu etki sağlayabilir.

- İlerde yapılacak olan çalışmalarda hareket mekaniğinin kavranması, bedensel farkındalığın artmasını ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesi için hareketin bilişsel süreci daha etkin bir şekilde kullanılabilir.
- Nitel veriler ile öğrencilerin hareketi uygulamaktan kaçınma, motor becerileri gerçekleştirirken yetersiz olduğunu düşünmesinin sebepleri ve hareketi uygularken hangi aşamada algılama veya uygulama sorunu yaşadıklarına dair bilgiler edinilerek hareketin bilişsel sürecini daha iyi takip etmek daha faydalı olabilir.
- Öz düzenleme becerileri kazandırma sürecine başlamadan önce öğrencinin sahip olduğu öz düzenleme becerileri izlenebilir.

9. KAYNAKLAR

Ada E. N. Beden Eğitimi Derslerinde G d sel İ lim ve Güdülenmenin Optimal Performans Duygu Durumu  zerindeki Etkisinin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ersin Altıparmak). İzmir, 2011.

Ainley M, Patrick L. Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Education Psychology Review*. 2006; 18: 267–286.

Akpınar A, Hacısalihoğu H, Mirasyedioğlu ř. Matematik  ğretimi: Matematikte İşbirliğine Dayalı Yapılandırmacı  ğrenme ve  ğretme. Asil Yayın Dağıtım: Ankara; 2004.

Aktan S. Öğrencilerin Akademik Başarı,  z Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve öğretmenlerin  ğretim Stilleri Arasındaki İlişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Doç. Dr. Erdoğan Tezci). Balıkesir, 2012.

Alderman MK. *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2004.

Altun S. Öğrencilerin  z Düzenlemeye Dayalı  ğrenme Stratejilerinin ve  z Yeterlik Algılarının  ğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi (Danışman: Prof. Dr. Münire Erden). İstanbul, 2005.

Altunışık R, Coşkun R, Bayraktaroğlu S ve Yıldırım E. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. 9.Baskı. Sakarya Yayıncılık: Sakarya; 2004.

Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992; 84(3), 261.

Ames C, Archer J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*. 1988; 80(3), 260.

Aydın S ve Demir T.  z-düzenlemeli  ğrenme. 1. Baskı. Pegem Akademi: Ankara; 2014, s: 7-52.

Aydın S, Keskin M.  . ve Yel M.  z-düzenleme  l eğinin Türkçe uyarlaması: Ge erlik ve güvenirlik  alışması. *Turkish Journal of Education*. 2014; 3(1), 24-33.

Azevedo R, Ragan S, Cromley JG, Pritchett, S. Do different goal-setting conditions facilitate students' ability to regulate their learning of complex science topics River Web?. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. 2002; 2-33.

Bal Sİ. Beden Eğitimi Derslerinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerini Belirlemede Özgüven ve Katılım Motivasyonunun Rölü. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Doç. Dr. Zeka Pehlevan). Mersin, 2017.

Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. 1986.

Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991; 50(2): 248-287.

Bandura A. Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In RJ DiClemente, JL Peterson (Eds.), Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions. New York: Plenum. 1994, s: 25-59.

Bandura A. Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge. Cambridge University Press. 1995.

Bandura A. Self-efficacy, The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman And Company. 1997, s. 191-215.

Barut Aİ. Sporda Batıl Davranış ve Öz-Yeterlik İlişkisi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Prof. Dr. Şefik Tiryaki). Mersin, 2008.

Boekaerts M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. European Psychologist. 2008; 1(2): 100–112.

Boekaerts M. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction. 1997; 7(2): 161-186.

Boekaerts M. Self-regulated learning: Where we are today. International Journal of Educational Research. 1999; 31(6): 445-457.

Boekaerts M. Motivation to learn. Education Practices Series. 2002; 10: 1-30.

Boekaerts M, Niemivirta M. Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protect and goals. In Boekaerts, M., Pintrich P. R., & Zeidner M. (Ed.), Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press; 2000.

Boekeerts M, Niemivirta M. Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. İçinde M. Boekarters, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (ed). Handbook of Self Regulation, San Diego: Academic Press. 2005, s: 417–450.

Borkowski JG. Metacognition: theory or chapter heading? Learning and individual differences. 1996; 8(4): 391–402.

Bossert TS. Cooperative activities in the classroom. Review o f Research in Education. 1989; 15: 225-250.

Bouchard M, Bouffard T, Goulet G, Denoncourt I, Couture N. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self- regulation and performance. International Journal o f Psychology. 2005; 40(6):373-384.

Britton BK, Tesser A. Effects of time-management practices on college grades. Journal of Educational Psychology. 1991; 83(3): 405- 410.

Bronson MB. Self-Regulation İn Early Childhood: Nature And Nurture. Guilford Press: New York. 2000.

Brophy J. Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. Educational Psychologist. 1999; 34: 75-86

Brown JM, Miller WR, Lawendowski LA. The self-regulation questionnaire VandeCreek, Leon; Jackson, Thomas L. (Ed.). Innovations in clinical practice: A source book, Vol. 17. US: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange. Sarasota, FL. 1999, s: 281-292.

Burross HL, McCaslin M. Peer Relations and Learning. In Guthrie, J. (Ed.) *Encyclopedia o f Education*. 2nd edition. Boston: Macmillan; 2002.

Büyüköztürk Ş, Akgün ÖE, Özkahveci Ö, Demirel F. The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. Educational Sciences: Theory & Practice. 2004; 4(2):207-239.

Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri.17. Baskı. Pegem Yayınları: Ankara; 2014.

Byrnes JP. Categorizing and combining theories of cognitive development and learning. Educational Psychology Review. 1992; 4(3): 309-343.

Çakmak EK, Akgün ÖA, Karadeniz Ş, Büyüköztürk Ş, Demirel F. İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.2008; 5(1): 1-27.

Çamlıyer H, Çamlıyer H. Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. 7. basım. Celal Bayar Üniversitesi Matbaası: Manisa; 2015, 58-78.

Çiltaş A. Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2011; 3(5): 1-11.

Cohen PA, Kulik JA, Kulik CC. Educational outcomes of tutoring: A metaanalysis of findings. American Educational Research Journal. 1982; 19(2): 237-248.

Dale KL, Baumeister RF. Self-regulation and psychopathology. In Kowalski RM, Leary MR. (Ed.). The social psychology of emotional and behavioral problems. Washington, American Psychological Association. 2000.

Daşdan Ada EN, Aşçı FH, Kazak Çetinkalp FZ, Altıparmak ME. Durumsal güdülenme ölçeği'nin (dgö) beden eğitimi ders ortamı için geçerlik ve güvenirliği. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2012;10 (1): 7-12.

Deci ED, Eghrari H, Patrick BC, & Leone DR. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. Journal of Personality. 1994; 62(1): 119-142.

Deci EL, Ryan RM. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. Journal of Research in Personality. 1985; 19, 109-134.

Denktaş S. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerini Belirlemedeki Rolü. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Doç. Dr. Oya Erkut). İstanbul, 2019.

Dembo MH. Motivation and learning strategies for college success. A selfmanagement approach. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates. 2004; s: 41.

Demir T. İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2013; 2(1): 84-114.

Derry SJ, Murphy DA. Designing systems that train learning ability: from theory to practice. Review of Educational Research. 1986; 56(1): 1-39.

Dilekmen M, Ada Ş. Öğrenmede güdülenme. Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 2005;11: 113-123.

Dinsmore DL, Alexander PA, Loughlin SM. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. Educational Psychology Review. 2008; 20(4): 391-409.

Duda JL. Motivation in sport setting: A goal perspective approach. In Roberts, G. C. (Eds.), Motivation in sport and exercise Champaign, Illinois: Human Kinetics. 1992; s:57-91.

Duda JL, Chi L, Newton ML, Walling MD, Catley D. Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. Int J.Sport Psychology. 1995; 26: 40-63.

Duda JL, Nicholls J. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. Journal of Educational Psychology. 1992; 89: 290-299.

Duda JL, White SA. Goal orientations and beliefs about the cause of sport success among elite skiers. The Sport Psychologist. 1992; 6: 334-343.

Duran A, Er KO. Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme stratejilerine ve öğrenme sorunlarına olan etkisinin belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2019; 27(2):799-808.

Eker C, Arsal Z. Öz düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretime etkisi. Karaelmas Journal of Educational Sciences. 2014; 2: 80-93.

Erden M, Akman Y. Eğitim Psikolojisi, Gelişim- Öğrenme- Öğretme. 18. Baskı. Arkadaş Yayınevi: Ankara; 2009.

Erdoğan F, Şengül S. İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2014; 3(3): 108-118.

Feltz DL, Landers DM, Reader V. Enhancing self-efficacy in high avoidance motor tasks: A comparison of modeling techniques. Journal of Sport Psychology. 1979; 1: 112-122.

Forzoni RE, Karageorghis CI. Participation motives in elite soccer across age groups: A test of cognitive evaluation theory. In Proceedings of the International Society of Sport Psychology (ISSP) 10th World Congress of Sport Psychology. 2001; 3: 318-320.

Fuchs D, Fuchs L, Mathes PG, Simmons DC. Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. American Educational Research Journal. 1997; 34(1): 174-206.

Gagne M, Deci EL. Self-Determination Theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior. 2005; 26: 331–362.

García T, Pintrich PR. Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA:1995.

Güdücübaşı Ö. Öz Düzenleme Becerisi ve Yapılandırmacı Düşünme: İlköğretim Öğrencileri Kapsamında Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Doç. Dr. Engin Karadağ). Eskişehir, 2012.

Hagger MS, Chatzisarantis NLD. Intrinsic motivation and self determination in exercise and sport. Hagger, Martin S.; Chatzisarantis, Nikos L.D. (Ed.) Champaign, IL, US: Human Kinetics. 2007, s: 375.

Hofer BK, Yu SL, Pintrich PR. Teaching college students to be self regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self- Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice New York: Guilford Press: 1998, 57-86.

Horn TS. Advances in sport psychology T Horn, eds. 3rd ed. Human Kinetics, Ohio: 2008, s: 128-133.

İnce ML, Hünük D. Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. Eğitim ve Bilm. 2010; 157.

Jacobs EJ, Paris GS. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. Educational Psychologist.1987; 22(3&4): 255-278.

Jagacinski CM, Duda JL. A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. Educational and Psychological Measurement. 2001; 61(6): 1013-1039.

Jagacinski CM, Strickland OJ. Task and ego orientation: The role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. Learning and Individual Differences. 2000; 12(2): 189-208.

Kadıoğlu C, Uzuntiryaki E, Aydın YÇ. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin (ÖÖSÖ) geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim. 2011; 36(160): 11-23.

Kafkas ME, Mahmut AÇAK, Çoban B, Karademir T. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010; 11(2): 93-111.

Kalaycı, Ş. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. 3.Basım. Asil Yayın Dağıtım: Ankara; (2008).

Kaplan A. Clarifying metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: What's the purpose?. Educational Psychology Review. 2008; 20(A): 477- 484.

Kaplan A, Maehr ML. The contributions and prospects of goal orientation theory. Educational Psychology Review, 2007;19(2): 141-184.

Karabenick SA, Knapp JR. Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. Journal of Educational Psychology. 1991; 83(2): 221-230.

Kaşıkcı F. Ergenlerde Akran Zorbalığı ile Başa Çıkma Stratejileriyle Bilişsel Çarpıtmalar ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Doç. Dr. İsmail Seçer). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2018.

Kayıran Kuşdemir B, Doğanay A. Öz düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi. 2017; 7(14): 89-112.

Kazak Çetinkalp Z. Sporda Hür İrade Kuramı ve Başarı Hedefi Kuramının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi (Danışman: Prof. Dr. Birol Doğan). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2009.

Kert SB. Elektronik Performans Destek Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerilerine Etkisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi (Danışman: Yrd. Doç. Dr. A. Aşkın Kurt). Eskişehir, 2008.

Kolovelonis A, Goudas M. The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology*. 2013; 10(3): 193-210.

Konter E. Psikolojik Hazırlığın Teori ve Pratiği. Bağırhan Yayınevi, Ankara; 1998, s: 29.

Lens W, Vansteenkiste M. Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2007, s: 141-168.

Linnenbrink EA, Pintrich PR. Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*. 2002; 37(2): 69-78.

Maddi SR, Costa Jr PT. Humanism in personology: Allport, Maslow, and Murray. A Division of Transaction Publishers. New Brunswick (U.S.A) and London (U.K): 2007.

Mageau GA, Vallerand RJ. The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*. 2003;21: 883–904.

Marcou A, Philippou G. Motivational beliefs, self-regulated learning and mathematical problem solving. In Chick HL, Vincent JL. *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics education*, Melbourne:PME: 2005; 3:297-304.

MEB. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu (Ortaokul 5-8. Sınıflar). Milli Eğitim Basım Evi: Ankara; 2013.

Moll Luis C. “Vygotsky and Education,” *The Social Origins of Self- Regulation*, Cambridge University Press: 1990.

Montalvo FT, Torres MCG. Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2004; 2(1): 1-34.

Mosston M, Asworth S. Beden Eğitimi Öğretimi. Çeviren: Eda Tüzemen. 3. basım, Bağırhan Yayınevi: 2004, 3-173.

Neuharth-Pritchett SM, Manning BH, Chester C. The self-regulated learning inventory. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA: 2002.

Newman SR. How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice*. 2002; 41(2): 132-138.

Newman RS, Schwager MT. Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*. 1995; 32 (2): 352-376.

Ntoumanis N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*. 2001; 71: 225-242.

Ocak G, Yamaç A. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2013;13(1): 369-387.

Oruç A. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Tutuma ve Üst Bilişsel Düşünmeye Etkisi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ali Arslan). Zonguldak, 2012.

Pelletier LG, Tuson KM, Fortier MS, Vallerand RJ, Briere NM, Blais MR. Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 1995; 17(1); 35-53.

Pereira AJ, Deane PF. Development and validation of a self report measure of reading strategy use. *Reading Psychology*. 1997; 18(3): 185-235.

Phakiti A. A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading comprehension test performance. *Language Testing*. 2003; 20(1): 26-56.

Piaget J, Cook MT. The origins of intelligence in children. New York: International University Press, 1952.

Pintrich PR. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 1999; 31(6): 459-470.

Pintrich PR. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation: Theory, Research and Applications*. San Diego, CA: Academic. 2000; s:451-502.

Pintrich PR. A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*. 2004; 16(4): 385-407.

Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990;51(1): 33- 40.

Pintrich PR, Johnson GR. Assessing and improving students' learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1990.

Pintrich PR, Schunk DH. *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*. Second Edition, Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio: 2002.

Pintrich P, Smith D, Garcia T, McKeachie W. *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning. 1991.

Puustinen M, Pulkkinen L. Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2001; 45(3): 269-286.

Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; 55: 68-78.

Rizemberg R, Zimmerman BJ. Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*. 1992; 15(1): 98-101.

Roberts GC, Treasure DC, Conroy DE. Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum and R. C. Eklund (Ed.), *Handbook of Sport Psychology*, Third Edition. John Wiley and Sons: 2007, s: 3-10

Saban İflazoğlu A, Tümkaya S. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo-demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 2008; (9)1: 1-22.

Sandıkçı M, Öncü E. Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*. 2013; 1(4):135-151.

Saraç L, Muştı E. Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerinin kullanma düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sciences*. 2013; 2(4): 112-124.

Schraw G, Crippen KJ, Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 2006; 36(1-2): 111-139.

Schraw G, Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 1995; 7(4): 351-371.

Schuitema J, Peetsma T, Van der Veen I. Self-regulated learning and students' perceptions of innovative and traditional learning environments: A longitudinal study in secondary education. *Educational Studies*. 2012; 38(4):397-413.

Schunk DH. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*. 1996; 33(2): 359-382.

Schunk DH. Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Selfregulated learning from teaching to self-reflective practice*. London: Guilford Press. 1998, s:137-159.

Schunk DH. Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmennan & D. H. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2001, s:125-151.

Schunk DH. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*. 2005; 40(2): 85-94.

Schunk, D. H., Hanson, A. R. Influence of peer- model attributes on children's beliefs and learning. *Journal of Educational Psychology*. 1989; 81: 431-437.

Schunk DH, Pintrich PR, Meece J. *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall Schunk, D., & Zimmerman, B. (Ed.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self reflective practice*. New York: Guilford Press. 2007.

Schunk DL, Zimmerma BJ. Understanding and promoting autonomous selfregulations: A self determination theory perspective. Chapter 9 in *Motivation and Self- Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. Dale H. Schunk and Barry J. Zimmerman, Eds. Taylor and Francis Group, Newyork; 2008, s:223-245.

Seçkin A, Başbay M. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*. 2013; 8(8):253-270.

Serbes Ş, Cengiz C. Sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının tercih ettikleri stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*. 2015; 1(4): 101-182. Doi: 10.14686/BUEFAD.2015111018

Shinn G. *Motivasyon mucizesi*. (Çeviren: Ulaş Kaptan): Sistem Yayıncılık ve Matbaacılık: İstanbul; 1998.

Simonds J, Kieras J, Rueda M, Rothbart M. Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10-year-old children. *Cognitive Development*. 2007; 22(4):474-488.

Slavin R. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *contemporary educational psychology*. 1996; 21:43-69.

Spielberger CD. Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.). *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press. 1966.

Spörer N, Brunstein CJ. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer- assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*. 2009; 34:289-297.

Stephens DE, Bredemeier BJL. Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: Relationship among moral and motivation variables. *J Sport Exer Psychology*. 1995; 18:158-173.

Şimşek ÖF. Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel ilkeler ve LISREL Uygulamaları. Ekinoks: Ankara; 2007.

Theodorakis Y. Effects of self-efficacy, satisfaction, and personal goals on swimming performance. *The Sport Psychologist*. 1995;9: 245-253.

Thogersen Ntoumani C, Ntoumanis N. The role of selfdetermined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences*. 2006;24(4): 393–404.

Topping JK. Trends in peer learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2005; 25(6): 631- 645.

Tsuei M. Development of a peer-assisted learning strategy in computersupported collaborative learning environments for elementary school students. *British Journal of Educational Technology*. 2011; 42(2): 214–232.

Tuckman Bruce W. *Educational Psychology*, Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, Florida; 1991.

Turkay H, Sökmen T. Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sporda güdülenme kaynakları ve stresle başa çıkma tarzları. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2014; 1(3): 1-9.

Umay, A. (2004). İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 176-181.

Usher EL, Pajares F. Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *educational and psychological measurement*. 2008; 68(3): 443-463.

Üredi I, Üredi L. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2005; 1(2): 250-560.

Üredi I, Üredi L. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Edu7*. 2007; 2(2).

Vardar AK, Arsal Z. Öz-Düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2014; 2(3): 32-52.

Veenman MVJ, Van Hout-Wolters B. HAM, Afflerbach P. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. 2006; 1: 3- 14.

Willhite SC. Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*. (1990; 82(4): 696- 700.

Winne P H, Perry NE. Measuring self-regulated learning In. M. Boekaerts, P. R. Pintrich and Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego & San Francisco: Academic Press: 2000, s: 531–566.

Wolters CA, Pintrich PR, Karabenick SA. Assessing academic self-regulated learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity, Washington, DC; 2003.

Wolters CA, Shirley LY, Pintrich PR. The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*. 1996; 8(3): 211-238.

Yazıcıoğlu Y, Erdoğan S. SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Basım. Detay Yayıncılık: Ankara;2007.

Yetim E, Demir Y, İlker GE. Beden eğitimi derslerinde motivasyon: tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2014; 12(2): 139-146.

Yıldıran İ, Yetim AA. Ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi I*. 1996; 3: 36-43.

Yoncalık O. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki başarılarına üç öğretim stilinin etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 2009; 11(3): 33-46.

Yüksel G. İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler; bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: Kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*. 2003.

Zimmerman BJ. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 1989; 81(3): 329-339.

Zimmerman BJ. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*. 1990; 25: 3-17.

Zimmerman BJ. *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. In Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (Ed.). *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum: 1994.

Zimmerman BJ. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning: from teaching to self-reflective practice* New York, NY: The Guilford press: 1998, s: 1–20.

Zimmerman BJ. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidne (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, Research and Applications* San Diego, CA: Academic: 2000, s: 13-39.

Zimmerman BJ. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 2001, s:1-37.

Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002; 41(2): 64-70.

Zimmerman BJ, Bandura A, Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*. 1992; 29(3): 663-676.

Zimmerman BJ, Bandura A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*. 1994; 31 (4): 845-862.

Zimmerman BJ, Bonner S, Kovach R. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association. 1996, s: 11.

Zimmerman BJ, Greenberg D, Weinstein CE. Self-Regulating Academic Study Time: A Strategy Approach. In DH Schunk, BJ Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues*. 1994.

Zimmerman BJ, Kitsantas A. Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*. 1999; 91(2): 241.

Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Developing a structured interview for assessing student use of self-regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*. 1986; 23 (4): 614-628.

Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*. 1988; 80(3): 284.

Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. Student Differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. 1990; 82: 51–59.



10.EKLER

EK 1: MCBÜ- SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEZ KONUSU ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/11/2018-E.99582



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 28233352-302.14.01-
Konu : Gizem Okyar'ın tez konusu.

SBE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüzün 20.11.2018 tarih ve 42/12 sayılı Yönetim Kurulu Toplantısında, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı 171379001 numaralı öğrencisi Gizem OKYAR'ın tez konusunun, etik kurul onayı alınması kaydı ile "Basketbol Temel Becerilerinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Stillerinin Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine Etkisi" olarak kabul edilmesine OY BİRLİĞİ ile karar verildi.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bilal-i Habes GÜMÜŞ
Enstitü Müdürü V.

Adres: Tıp Fakültesi Dekanlığı Zemin Kat Üncubozköy Kampüsü Manisa
Telefon: (0 236) 2360989 Faks: (0 236) 2382158
E-Posta: saglik.sekretarlik@cbu.edu.tr Elektronik Ağ: saglikbe.cbu.edu.tr

Bilgi İçin: Ayşe Erak
Unvanı: Bilgi Yönetim Uzmanı



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK 2: MCBÜ- TIP FAKÜLTESİ, ETİK KURUL ONAYI

T.C.
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu
Karar Formu

KARAR TARİH / NO	30 / 01 / 2019 / 20.478.486		
ARAŞTIRMANIN ADI	Basketbol Temel Becerilerinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Stillerinin Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine Etkisi		
SORUMLU ARAŞTIRMACI	Dr. Öğr. Üyesi Mümine SOYTÜRK – MCBÜ Spor Bilimleri Fak. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği		
ARAŞTIRMA EKİBİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Gizem OKYAR		
ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ	UZMANLIK TEZİ ☐	YÜKSEK LİSANS–DOKTORA TEZİ ☒	AKADEMİK AMAÇLI ☐
DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	03 / 01 / 2019 / Tarih ve 310 Sayılı; araştırma dosyası		
KARAR BİLGİLERİ	Araştırma dosyası incelenmiş, bilimsel ve etik açıdan UYGUN olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.		
Unvanı/Adı/Soyadı	Araştırma ile İlgili Olan Üye	Toplantıya Katılmayan Üye	Unvanı /Adı /Soyadı
Prof. Dr. Zeki ARI Tıbbi Biyokimya AD	☐	☐	Doç. Dr. Sendar TOK Spor Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Murat DEMET Psikiyatri AD	☐	☐	Dr. Öğr. Üyesi Selim ALTAN Tıp Tarihi ve Etik AD
Prof. Dr. Betül ERSOY Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları AD	☐	☐	Dr. Öğr. Üyesi Nurgül Güngör TAVŞANLI Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü
Prof. Dr. Beyhan Cengiz ÖZYURT Halk Sağlığı AD	☐	☐	Mukadder YILMAZER Avukat
Doç. Dr. Tuğba ÇAVUŞOĞLU Farmakoloji AD	☐	☐	Sivil Üye Hüseyin TUNÇAY
Etik Kurulumuzun kararı yukarıda belirtilmiştir. <u>Araştırmanız Her Hangi Bir Aşamada Etik Kurulumuzun "İzleme – Denetleme" Görevi Gereği Lüzumu Halinde Haberli / Habersiz Olarak Denetlenebilir, Araştırma Başvuru Formunun Taahhütname – Bölüm E kısmında belirtilmiş olan hususların dikkate alınarak istenilen bilgilerin Etik Kurulumuza zamanında iletilmesi konusunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</u> -12- Prof. Dr. Zeki ARI Başkan			

EK 3 : VELİ VE ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

ÇALIŞMANIN ADI (Araştırma başvuru formunda bölüm A.2’de yer alan araştırma adı kullanılmalıdır.) :

Basketbol Temel Becerilerinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Stillerinin Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine Etkisi

Bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağını çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız ve eğer istiyorsanız özel veya aile doktorunuzla konuyu değerlendiriniz. Eğer çalışmaya katılmaya karar verirsiniz imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Eğer isterseniz, bu çalışmaya katılımınızla ilgili olarak hekiminiz / aile doktorunuz bilgilendirilecektir. Çalışma amacıyla yapılan normal muayeneniz sırasında istenilen tetkikleriniz dışındaki tüm laboratuvar testleri çalışma destekleyicisi tarafından karşılanacak; size veya bağlı bulunduğunuz özel sigorta veya resmi sosyal güvenlik kurumuna ödetilmeyecektir.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Beden Eğitimi ve Spor dersi ortaokul 5-8. sınıflarda okuyan öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve spora katılmalarına ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olarak değerlendirilen bilinçli ve planlı faaliyetler olarak görülmektedir. Beden eğitimi dersinde yapılacak hareketleri kavramak ve hareketi uygulama esnasında eksikliklerini fark ederek gidermeye çalışmaları çocuklara sorumluluk bilincini aşılar. Bu süreci doğru bir şekilde yürütebilmek için çocukların kendi öz düzenleme becerilerini iyi kullanabiliyor olması gerekir. Ayrıca öz düzenleme becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin de doğru öğretim stillerini kullanması gerektiği üzerinde de durulmaktadır. Bu durumdan yola çıkarak yapacağımız çalışmanın amacı çocukların basketbol temel becerilerinin kazanılmasında kullanılan farklı öğretim stillerinin motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine etkisini belirlemektir.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

(Gönüllüden kan alınacak ise kan miktar 2 ml (bir çay kaşığı) / 5 ml (bir tatlı kaşığı) şeklinde belirtilmelidir Çalışma işlemlerinin hasta açısından yan etkileri, riskleri ve rahatsızlıkları açıklanmalıdır.)

Çocuğunuza hareketleri öğrenme sürecindeki öz düzenleme düzeyini belirlemeye yönelik bir form verilecektir. Bu formu eksiksiz ve kendine en yakın bulduğu işaretleterek doldurması istenecektir. Uygulanan formun ardından öz düzenleme düzeyi yakın olan 2 şube seçilerek basketbol temel becerilerinin kazandırılmasına yönelik beden eğitimi ders saati içerisinde farklı öğretim stilleri ile desteklenerek uygulama yapılacaktır. Belirlenen 2 şube ile 6 haftalık eğitim sürecinin sonunda seçilen grupların öz düzenleme düzeylerinde gelişimi belirlemek amacıyla formlar tekrar uygulanacaktır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Öğrencilerin dolduracakları formlar sonrasında seçilecek iki şubenin yapılacak olan uygulama sonrasında, basketbolu öğrenme becerilerinde kendi öğrenmelerinden sorumlu olması ve kendini değerlendirme ve bu kazanımlarını yaşamının diğer alanlarına aktarma konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

GÖNÜLLÜYE UYGULANACAK İŞLEMLERİN OLASI ZARARLARI NELERDİR?

Araştırmanın etik uygunluğu Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Etik Kurul Komisyonu tarafından denetlenecektir. Araştırma için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin doğrultusunda yürütülecektir. Araştırmanın uygulaması Beden Eğitimi ders saati içerisinde ve ders içeriğine uygun olarak yapılacağından dersin doğasında var olan koşullar geçerlidir ve risk taşımamaktadır. Her öğrenci sadece ders kapsamında çalışmaya dahil olacaktır.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Araştırmada etik kurallar göz önüne alındığından verilerin başka şekilde başka kurum ve kuruluşlar ile paylaşılması yasaktır. Bu yüzden kişisel bilgileriniz sadece araştırmacıların bilgisi dâhilinde olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Ayrıca kişisel bilgiler bireysel olarak değeriendirilmeyecektir.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAşVURULACAK KİşİLER :

Gizem OKYAR :
Mümine SOYTÜRK:

Çalışmaya Katılma Onayı

Yukarıdaki bilgileri doktorumla ayrıntılı olarak tartıştım ve kendisi bütün sorularımı cevapladı. Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyor ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliğı geçersiz kılmaz. Doktorum saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		

Veli / Vasinin Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		

Tanık ¹ Adı Soyadı:	Mümine SOYTÜRK	Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		

Araştırmacı ² Adı Soyadı:	Gizem OKYAR	Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		

1: Gönüllünün bilgilendirilme işlemine başından sonuna dek tanıklık eden kişi

2:Gönüllüyü araştırma hakkında bilgilendiren kişi

ÇALIŞMANIN ADI (Araştırma başvuru formunda bölüm A.2’de yer alan araştırma adı kullanılmalıdır.) :

Basketbol Temel Becerilerinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Stillerinin Motor Becerilerde Öz
Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine Etkisi

Bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağını çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız ve eğer istiyorsanız özel veya aile doktorunuzla konuyu değerlendiriniz. Eğer çalışmaya katılmaya karar verirsiniz imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Eğer isterseniz, bu çalışmaya katılımınızla ilgili olarak hekiminiz / aile doktorunuz bilgilendirilecektir. Çalışma amacıyla yapılan normal muayeneniz sırasında istenilen tetkikleriniz dışındaki tüm laboratuvar testleri çalışma destekleyicisi tarafından karşılanacak; size veya bağlı bulunduğunuz özel sigorta veya resmi sosyal güvenlik kurumuna ödetilmeyecektir.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Beden Eğitimi ve Spor dersi ortaokul 5-8. sınıflarda okuyan öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve spora katılmalarına ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olarak değerlendirilen bilinçli ve planlı faaliyetler olarak görülmektedir. Beden eğitimi dersinde yapacağınız hareketleri kavramak ve hareketi uygulama esnasında eksikliklerinizi fark ederek gidermeye çalışmanız size sorumluluk bilincini aşılır. Bu süreci doğru bir şekilde yürütebilmek için kendi öz düzenleme becerilerinizi iyi kullanabiliyor olmanız gerekir. Ayrıca öz düzenleme becerilerinin size iyi bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenlerinizin de doğru öğretim stillerini kullanması gerektiği üzerinde de durulmaktadır. Bu durumdan yola çıkarak yapacağımız çalışmanın amacı çocukların basketbol temel becerilerinin kazanılmasında kullanılan farklı öğretim stillerinin motor becerilerde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine etkisini belirlemektir.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

(Gönüllüden kan alınacak ise kan miktar 2 ml (bir çay kaşığı) / 5 ml (bir tatlı kaşığı) şeklinde belirtilmelidir Çalışma işlemlerinin hasta açısından yan etkileri, riskleri ve rahatsızlıkları açıklanmalıdır.)

Sizlere hareketleri öğrenme sürecinizdeki öz düzenleme düzeyinizi belirlemeye yönelik bir form verilecektir. Bu formu eksiksiz ve kendinize en yakın bulduğunuz seçeneği işaretleyerek doldurmanız istenmektedir. Uygulanan formun ardından öz düzenleme düzeyi yakın olan 2 şube seçilerek basketbol temel becerilerinin kazandırılmasına yönelik beden eğitimi ders saati içerisinde farklı öğretim stilleri ile desteklenerek uygulama yapılacaktır. Belirlenen 2 şube ile 6 haftalık eğitim sürecinizin sonunda

seçilen grupların öz düzenleme dzeyilerindeki gelişimini belirlemek amacıyla formlar tekrar uygulanacaktır.

CALIşMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Sizlerin dolduracağı formlar sonrasında seçilecek iki sınıfın yapılacak olan uygulamanın sonucunda, basketbolu öğrenme becerilerinizdeki kendi ğrenmelerinizden sorumlu olmanız ve kendinizi değerlendirmeniz ve bu kazanımlarınızı yaşamınızın diğer alanlarına aktarma konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

GÖNÜLLÜYE UYGULANACAK İşLEMLERİN OLASI ZARARLARI NELERDİR?

Araştırmanın etik uygunluğu Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Etik Kurul Komisyonu tarafından denetlenecektir. Araştırma için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin doğrultusunda yürütülecektir. Araştırmanın uygulaması Beden Eğitimi ders saati içerisinde ve ders içeriğine uygun olarak yapılacağından sizin sağlığınız ve eğitiminiz ile ilgili bir risk taşımamaktadır.

KİşİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Araştırmada etik kurallar göz önüne alındığından verilerinizin başka şekilde başka kurum ve kuruluşlar ile paylaşılması yasaktır. Bu yüzden kişisel bilgileriniz sadece araştırmacıların bilgisi dāhilinde olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Ayrıca kişisel bilgileriniz bireysel olarak değerlendirilmeyecektir.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAşVURULACAK KİşİLER :

1. Gizem OKYAR : [REDACTED]
2. Mümine SOYTÜRK: [REDACTED]

Calışmaya Katılma Onayı

Yukarıdaki bilgileri doktorumla ayrıntılı olarak tartıştım ve kendisi bütün sorularımı cevapladı. Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyor ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Doktorum saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		

<i>Veli / Vasinin Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Tanık¹ Adı Soyadı:</i>	Mümine SOYTÜRK	<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Araştırmacı² Adı Soyadı:</i>	Gizem OKYAR	<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

1: Gönüllünün bilgilendirilme işlemine başından sonuna dek tanıklık eden kişi

2:Gönüllüyü araştırma hakkında bilgilendiren kişi

EK 4: İZMİR VALİLİĞİ, UYGULAMA OKULU İZİN ONAYI



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5226705
Konu : Gizem OKYAR'ın
Araştırma İzni

12.03.2019

MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Bila tarihli yazınız.
c) 11/03/2019 tarihli ve 5148826 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gizem OKYAR'ın: "Basketbol Temel Becerilerinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Stillerinin Motor Becerilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine Etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı İlçesi Mustafa Çukur Ortaokulu'nda uygulama isteği (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

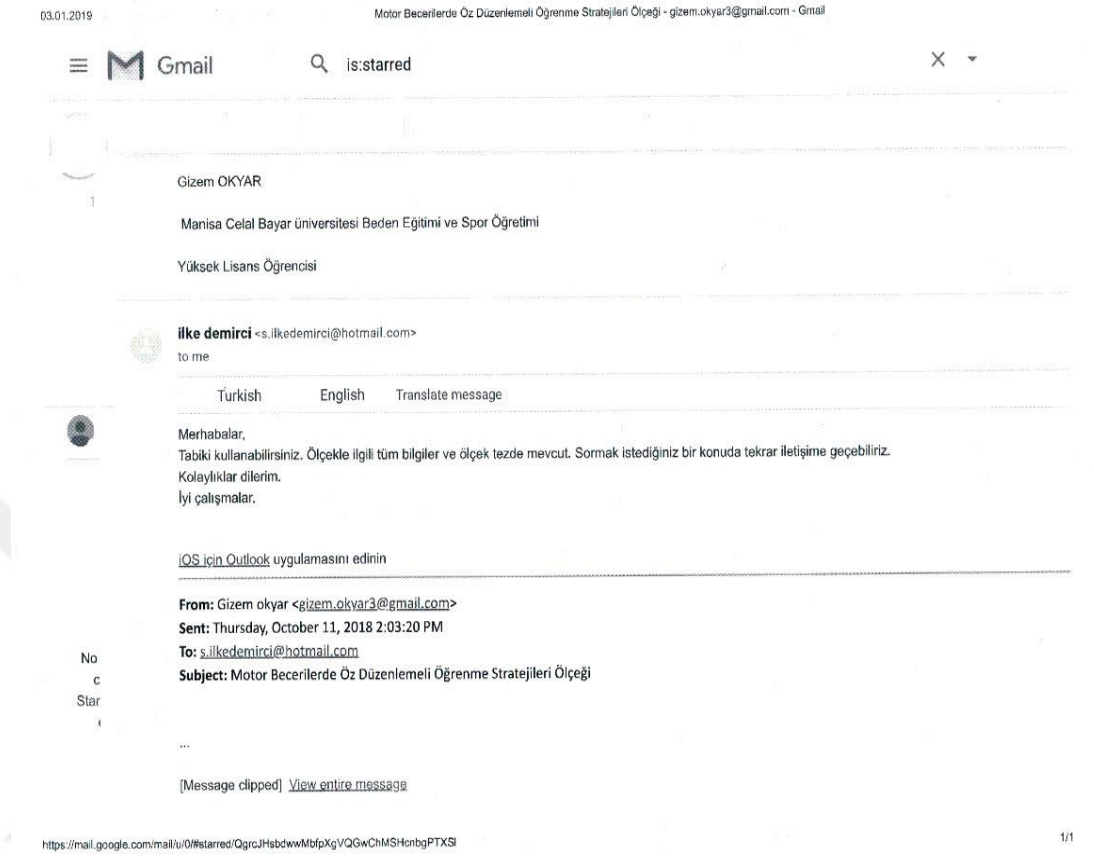
Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu
3- Anket Formları
4- Taahhüt Formu

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: stratij35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _ _ _ _

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f6a4-6f0e-3f6c-91b7-cc43 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5: ÖLÇEĞİ GELİŞTİREN YAZARDAN ALINAN İZİN YAZISI



EK6: MOTOR BECERİLERDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler, bu çalışmanın amacı Beden Eğitimi ders ortamında Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejilerini belirlemede özgüvenin ve katılım motivasyonunun rolünü incelemektir. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alınız. Yani cevabınızı 1’den 7’ye doğru derecelendiriniz. Çalışmaya katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Eğer çalışmaya katılmayı istiyorsanız, soruları cevaplamaya başlayabilirsiniz. Katılımınız için teşekkürler.

Yük. Lis. Öğr. Gizem OKYAR

Dr. Öğrt. Üyesi Mümine SOYTÜRK

		Bana hiç uyuyor	Bana çok az uyuyor	Bana az uyuyor	Bana orta derecede uyuyor	Bana yeterince uyuyor	Bana çok uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1	Böyle bir derste, beni gerçekten zorlayıcı yeni beceriler öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Eğer uygulamaları düzgün bir şekilde yaparsam, bu ders için gereken önemli becerileri öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Bu derste en iyi notu alacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4	Bu ders için gereken en zor fiziksel becerileri yapabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bu derste gereken becerileri öğrenemezsem bu benim hatamdır.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bu ders için gereken becerileri öğrenmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
7	Bu derste öğretilen becerileri öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Eğer yapabilirsem, bu derste diğer öğrencilerin çoğundan daha iyi bir not almak isterim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Bu derste öğretilen en karmaşık fiziksel becerileri yapabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
10	Böyle bir derste yapması zor olsa da beni zorlayan yeni bir beceriyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Bu derste gerekli olan becerilere karşı çok ilgiliyim.	1	2	3	4	5	6	7

12	Eğer çok çabalarsam, bu derste ki becerileri iyi bir şekilde yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Bu dersin uygulama sınavında mükemmel bir iş çıkaracağım konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
14	Bu derste beni en memnun edecek şey, benden beklenen fiziksel becerileri başarılı bir şekilde yapmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
15	Bu derste ki fiziksel becerileri öğrenmenin benim için faydalı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16	Bu derste fırsat bulduğumda, yapması zor olsa bile yeni becerileri denemeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
17	Eğer becerileri öğrenemezsem, yeterince fazla çaba harcamadığım içindir.	1	2	3	4	5	6	7
18	Bu ders için gerekli olan becerileri ve egzersizleri severim.	1	2	3	4	5	6	7
19	Önemli becerileri iyi bir şekilde yapabilmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
20	Bu derste öğretilen becerileri iyi bir şekilde yapabileceğime eminim.	1	2	3	4	5	6	7
21	Bu derste çok iyi olmayı isterim; çünkü öğretmenime ve sınıf ark.ma yeteneğimi göstermek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
22	Yeteneğim, öğretmen ve becerilerin zorluğu dikkate alındığında, bu derste iyi olacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
23	Yeni beceriler öğrenirken, çoğu kez bu becerilerin önemli kısımlarını sınıf ark.ma açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
24	Bu derste becerileri uygularken, becerilerimi iyileştirmek için önemli kısımları kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
25	Bu ders için alıştırma yaparken, o beceriyi zihnimde defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
26	Bu derste yeni becerileri öğrenmekte sıkıntı yaşasam bile, kimseden yardım almadan becerileri kendi kendime yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
27	Alıştırmalarını yaptığım bir becerinin nasıl uygulandığı konusunda kafam karışırsa geriye dönerim ve nasıl yapıldığını hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28	Alıştırma için zaman verildiğinde, yeni becerileri daha iyi yapabilmek için sınıf ark.mla çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5	6	7
29	Bu ders için alıştırma yaparken, derste öğrendiklerimi defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7

30	Sınıfta becerileri uygularken, becerilerin tekniğini sık sık sınıf ark.mla tartışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31	Yeni beceriler öğrenirken, öğretmenin verdiği bilgileri, beceriyi gösterişini ve geribildirimlerini (düzeltmelerini) dikkate almaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
32	Yeni bir beceriyi denemeden önce, o beceriyi daha etkili öğrenmeme yardım edecek bir plan yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
33	Derste öğrendiğimiz yeni bir becerinin önemli kısımlarını anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
34	Öğretmenin yaklaşım tarzına (bana karşı olan tavrına) ve becerinin doğasına (hareketin yapılış şekline) uymak için uygulama şeklimi değiştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
35	Bu derste alıştırma yaparken, sıklıkla becerinin önemli kısımlarını anlamadan yaptığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
36	Öğretmenimden anlamadığım teknik ve taktikleri netleştirmesini isterim.	1	2	3	4	5	6	7
37	Uygulama yaparken, doğru teknikleri hatırlamak için zihnimde o beceriyi canlandırıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
38	Yeni becerilerin önemli kısımlarını düşünmeye çalışırım ve bu kısımlardan ne öğrenmem gerektiğine karar veririm.	1	2	3	4	5	6	7
39	Fırsat buldukça, bu derste öğrendiğim beceri ve egzersizler ile önceki beden eğitimi derslerinde öğrendiklerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40	Bu ders için alıştırma yaparken, önceden bildiğim beceriler ile yeni becerileri ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
41	Bu ders için alıştırma yaparken, yardımcı hareketlere değil temel hareketlere odaklanırım. (Örn: Voleybolda parmak pas bir temel hareket iken çift elle voleybol topunu yerde sektirmek parmak pas için yardımcı bir harekettir.)	1	2	3	4	5	6	7
42	Bu derste yeni becerileri iyi yapamadığımda, bir arkadaşımdan yardım isterim.	1	2	3	4	5	6	7
43	İçerik ve teknikler arasında bağlantı kurarak derste o beceriyi daha iyi yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
44	Bir beceriyi uygulamadan önce, o beceriyi başarılı bir şekilde yapıyormuşum gibi kafamda canlandırıyorum.	1	2	3	4	5	6	7

45	Bu derste bir beceriyi yapmakta zorlanırsam yardım isteyeceğim kişileri önceden belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
46	Yeni bir beceriyi uygularken, iyi yapamadığım kısımları belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
47	Bu ders için alıştırma yaparken, her bir alıştırma sırasında beni yönlendirmesi için kendime hedefler koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
48	Derste yeni bir beceri öğrenirken kafam karışırsa ders dışında alıştırma yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
49	Yeni beceriler öğrenirken, diğer beden eğitimi derslerindeki fikirleri uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7



EK 7: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ADI SOYADI:

1. Cinsiyet : Kız () Erkek ()
2. Yaş :



EK 8: UYGULAMADA KULLANILAN ÇALIŞMA YAPRAKLARI

1.Hafta Çalışma Yaprakları

B (ALİŞTİRMA)STİLİ

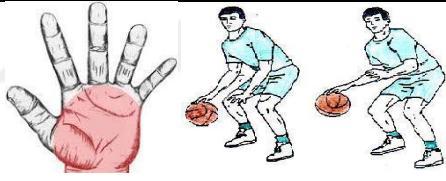
29.03.2019

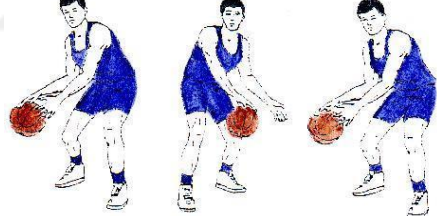
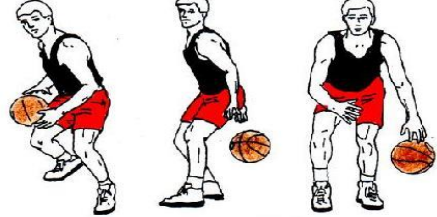
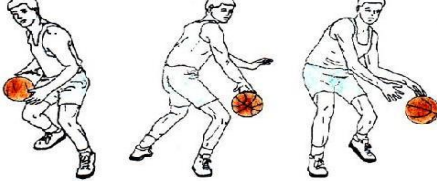
İsim:

Sınıf:

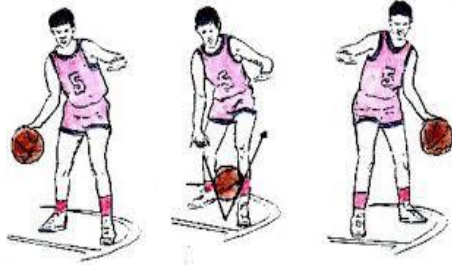
Konu: Dripling Ve Yön Değiştirme Hareketleri

-Duruş
-Yer
-Ritim Ve Hız
-Çalışmaların Sıralanması
-Başlama Zamanı
-Aralık
-Kıyafet Ve Görünüm
-Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
-Durma Zamanı

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	ÖĞRETMENİN DÖNÜT
1) <u>Temel Duruş/Topun Tutuluşu</u> : Dizler bükülü, vücut hafif öne eğilmelidir. Top sadece parmak uçları ile sektirilmelidir. Avuç içi topa temas etmez. (5 Tekrar)		
2) <u>Durarak Top Sürme(Sağ)</u> : Dizler bükülü, gözler karşıya bakmalıdır. Top sağ ayağa paralel hizada parmaklarla sektirilmelidir.(5 Tekrar)		
3) <u>Durarak Top Sürme (Sol)</u> :Dizler bükülü, gözler karşıya bakmalıdır. Top sol ayağa paralel hizada parmaklarla sektirilmelidir.(5 Tekrar)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol elinizle yapınız.	
4) <u>Yürüyerek Top Sürme (Sağ)</u> : Gözler karşıya bakmalıdır. Voleybol yan saha çizgileri arasında yürüyerek sağ elle ve gidip geri dönülerek top sürülmelidir. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)	Aşağıdaki şekildeki hareketi sağ eliniz ile yapınız.	

5) <u>Yürüyerek Top Sürme (Sol)</u>: Gözler karşıya bakmalıdır. Voleybol yan saha çizgileri arasında yürüyerek sol elle ve gidip geri dönülerek top sürülmelidir. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)		
6) <u>Koşarak Top Sürme (Sağ)</u> Voleybol sahasının yan çizgileri arasında,sağ el ile top sektirerek ve koşarak gidip geri dönülmelidir. Gözler karşıya bakmalıdır. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)		
7) <u>Koşarak Top Sürme (Sol)</u> :Voleybol sahasının yan çizgileri arasında,sol el ile top sektirerek ve koşarak gidip geri dönülmelidir. Gözler karşıya bakmalıdır. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol elinizle yapınız. 	
8) <u>Önden Yön Değiştirme</u> : Top sağ elde iken vücut yan sağ bacak geride,sol bacak önde ve dizler bükülü olmalıdır. Sol bacak hafif geri alınırken sağ eldeki top 1 kez Sektirilerek sol ele atıl (Tekrar)		
9) <u>Süpürme Hareketi</u> : Bacaklar omuz genişliğinde olmalı ve dizler hafif bükülüdür.Sağ elinizle topu sol dizinizin önünde bir kere sektirerek,topu aynı el ile döndürerek tekrar sağ dizinizin önüne çekin ve bir daha topu sağ el ile sektirin. (5 Tekrar)		
10) <u>Arkadan Yön Değiştirme</u> Top sağ eldeyken sağ bacak bacak hafif geridedir. Sağ eldeki top bel arkasından çevrilerek sol bacağın önüne atıldığı anda sol bacak öne sağ bacak hafif geriye alınır ve ve top bir kere sektirilir. (5 Tekrar)		
11) <u>Reverse</u>: Top sağ elde iken sol bacak önde sağ hafif geridedir. Sağ bacağı hafif kaldırarak, topu vurma- dan 360 geriye dönülür. Dönüş biter bitmez topu yere vurun ve topu sol elinize alın. (5 Tekrar)		

12) Bacak Arası : Top sağ elde iken sağ bacak geride, sol bacak önde, dizler hafif bükülü olmalıdır. Top sağ elden sol ele bacakların tam ortasında sektirilerek sol ele atıldığı anda sol bacak geriye sağ bacak öne alınır.
(5 Tekrar)



C (İŞ BİRLİĞİNE DAYALI/EŞLİ ÇALIŞMA) STİLİ

29.03.2019

İsim:
Sınıf:
Konu: Dripling Hareketleri

ÖLÇÜT

- 0→ Gözlenemedi
- 1-2→Çok Zayıf
- 3-4→Zayıf
- 5-6→Orta
- 7-8→İyi
- 9-10→Çok İyi

- Duruş
- Yer
- Ritim Ve Hız
- Çalışmaların Sıralanması
- Başlama Zamanı
- Aralık
- Kıyafet Ve Görünüm
- Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
- Durma Zamanı

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	I.Uyg.	II.Uyg.	III.Uyg.
1)Koşarak Top Sürme (Sağ): Basketbol sahasının yan çizgileri arasında, sağ el ile top sektirerek ve koşarak gidip geri dönülmelidir. Gözler karşıya bakmalıdır. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)				
2) Koşarak Top Sürme (Sol) : Basketbol sahasının yan çizgileri arasında, sol el ile top sektirerek ve koşarak gidip geri dönülmelidir. Gözler karşıya bakmalıdır. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol elinizle yapınız.			
3) Yürüyerek Geri Geri Top Sürme (Sağ): Gözler karşıya bakmalıdır. Basketbol yan saha çizgileri arasında yürüyerek sağ elle geri geri gidip,geri geri geri dönülerek top sürülmelidir. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)				
4) Yürüyerek Geri Geri Top Sürme (Sol): Gözler karşıya bakmalıdır. Basketbol yan saha çizgileri arasında yürüyerek sol elle geri geri gidip,geri geri geri dönülerek top sürülmelidir. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol elinizle yapınız.			
5)) Koşarak Geri Geri Top Sürme (Sağ): Gözler karşıya bakmalıdır. Basketbol sahasının yan çizgileri arasında y sağ elle geri geri gidip, geri geri dönü sürülmelidir. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)				

6) <u>Koşarak Geri Geri Top Sürme (Sol)</u> : Gözler karşıya bakmalıdır. Basketbol yan saha çizgileri arasında yürüyerek sol elle geri geri gidip, geri geri dönülerek top sürülmelidir. (5 Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol elinizle yapınız.			
7) <u>Durarak Alçak Top Sürme (Sağ)</u> : Dizler bükülü , gözler karşıya bakmalıdır. Top sağ ayağa paralel hizada sağ el ile parmaklarla sektirilmelidir. Topun sekme yüksekliği, diz hizasını geçmemelidir. (20 kez sektirme)				
8) <u>Durarak Alçak Top Sürme (Sol)</u> : Dizler bükülü , gözler karşıya bakmalıdır. Top sol ayağa paralel hizada sol el ile parmaklarla sektirilmelidir. Topun yüksekliği, diz hizasını geçmemelidir. (20 kez sektirme)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol elinizle yapınız.			
9) <u>Yürüyerek Alçak Top Sürme (Sağ)</u> : Basketbol sahasının yan çizgileri arasında bükülü , gözler karşıya bakmalıdır. Top sağ ayağa paralel hizada sağ el ile parmaklarla sektirilerek yürünmelidir. Topun yüksekliği,diz hizasını geçmemelidir. (5Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)				
10) <u>Yürüyerek Alçak Top Sürme (Sol)</u> : Basketbol sahasının yan çizgileri arasında bükülü , gözler karşıya bakmalıdır. Top sol ayağa paralel hizada sol el ile parmaklarla sektirilerek yürünmelidir. Topun sekme yüksekliği, diz hizasını geçmemelidir. (5Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)				
11) <u>Yürüyerek Geri Geri Alçak Top Sürme (Sağ)</u> : Basketbol sahasının yan çizgileri arasında, dizler bükülü ,gözler karşıya bakmalıdır. Top sağ ayağa paralel hizada sağ el parmaklarıyla sektirilerek geri geri yürünmelidir. Topun sekme yüksekliği, diz hizasını geçmemelidir. (5Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)				
12) <u>Yürüyerek Geri Geri Alçak Top Sürme (Sol)</u> :Basketbol sahasının yan çizgileri arasında, dizler bükülü ,gözler karşıya bakmalıdır. Top sol ayağa paralel hizada sol el parmaklarıyla sektirilerek geri geri yürünmelidir. Topun sekme yüksekliği, diz hizasını geçmemelidir. (5Tur Gidiş/5 Tur Dönüş)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol elinizle yapınız.			

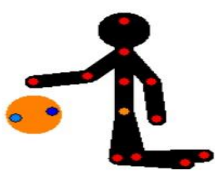
2.Hafta Uygulama Yaprağı

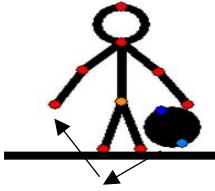
B (ALİŞTIRMA)STİLİ

12.04.2019

İsim:
Sınıf:
Konu: Top Sektirme ve Top Hakimiyeti Çalışmaları

-Duruş
-Yer
-Ritim Ve Hız
-Çalışmaların Sıralanması
-Başlama Zamanı
-Aralık
-Kıyafet Ve Görünüm
-Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
-Durma Zamanı

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	ÖĞRETMENİN DÖNÜTÜ
1) <u>Durarak Top Sürme (Sağ/Sol El):</u> Dizler bükülü, gözler karşıya bakmalıdır. Top sağ ayağa paralel hizada parmaklarla sektirilmelidir. Topun yüksekliği bel hizasını geçmemelidir. ***Hareketi sağ el ile tamamladıktan sonra aynı şekilde sol el ile yapınız. (10 Sektirme Sağ El/10 Sektirme Sol El)		
2) <u>İki Diz Yerde İken Top Sektirme(Sağ El):</u> Vücut dik olmalıdır. İki diz yere konmalı, gözler karşıya bakmalıdır. Top sağ elin parmakları ile bel hizasını geçmeyecek şekilde sektirilmelidir. (10 Kez Sektirme)		
3) <u>İki Diz Yerde İken Top Sektirme (Sol El):</u> Vücut dik olmalıdır. İki diz yere konmalı, gözler karşıya bakmalıdır. Top sol elin parmakları ile bel hizasını geçmeyecek şekilde sektirilmelidir. (10 Kez Sektirme)		
4) <u>Sağ Diz Yerde İken Top Sektirme (Sağ El):</u> Vücut dik olmalıdır. Sağ diz yere konmalı, gözler karşıya bakmalıdır. Top sol elin parmakları ile bel hizasını geçmeyecek şekilde, vücudun önünde sektirilmelidir. (10 Kez Sektirme)		

5) <u>Sol Diz Yerde İken Top Sektirme (Sol El):</u> Vücut dik olmalıdır. Sol diz yere konmalı, gözler karşıya bakmalıdır. Top sol elin parmakları ile bel hizasını geçmeyecek şekilde, vücudun önünde sektirilmelidir. (10 Kez Sektirme)		
6) <u>İki Diz Yerde İken Önden Yön Değiştirme):</u> Vücut dik olmalıdır. İki diz yere konmalı, gözler karşıya bakmalıdır. Topu sağ el ile vücudun önünde sektirin. Topu sağ elden, sol ele doğru yerde bir kere sektirerek atınız. Daha sonra sol elden sağ ele atarak hareketi devam ettiriniz. (10 Kez Sektirme)		
7) <u>Uzun Oturuşta İken Top Sektirme (Sağ El):</u> Yere oturun, bacaklar kapalı olacak şekilde ayaklarınızı ileri doğru uzatın. Topu sağ elinizle ,sağ bacağınızın yanında dirseğinizi bükmeden sektirin. (10 Kez Sektirme)	Aşağıdaki şekildeki hareketi sağ eliniz ile yapınız.	
8) <u>Uzun Oturuşta İken Top Sektirme (Sol El):</u> Yere oturun, bacaklar kapalı olacak şekilde ayaklarınızı ileri doğru uzatın. Topu sol elinizle ,sol bacağınızın yanında dirseğinizi bükmeden sektirin. (10 Kez Sektirme)		
9) <u>Sağ Göz Kapalı Top Sektirme (Sağ El):</u> Dizler bükülü, vücut dik olmalıdır. Sağ göz kapalı olmalı, sol göz ile karşıya bakılmalıdır. Top sağ ayağa paralel hizada, sağ el parmaklarıyla sektirilmelidir. Topun yüksekliği bel hizasını geçmelidir. Hareketi durarak uygulayın. (10 Kez Sektirme)		
10) <u>Sol Göz Kapalı Top Sektirme (Sol El):</u> Dizler bükülü, vücut dik olmalıdır. Sağ göz kapalı olmalı, sol göz ile karşıya bakılmalıdır. Top sol ayağa paralel hizada, sol parmaklarıyla sektirilmelidir. Topun yüksekliği bel hizasını geçmelidir. Hareketi	Yukarıdaki hareketi sol göz kapalı ve sol el ile sektirerek uygulayın.	

durarak uygulayın. (10 Kez Sektirme)		
11) <u>İki Göz Kapalı Top Sektirme (Sağ El):</u> Dizler bükülü, vücut dik olmalıdır. İki göz kapalı olmalıdır. Top sağ ayağa paralel hizada, sağ el parmaklarıyla sektirilmelidir. Topun yüksekliği bel hizasını geçmelidir. Hareketi durarak uygulayın. (10 Kez Sektirme)		
12) <u>İki Göz Kapalı Top Sektirme (Sol El):</u> Dizler bükülü, vücut dik olmalıdır. İki göz kapalı olmalıdır. Top sol ayağa paralel hizada, sol el parmaklarıyla sektirilmelidir. Topun yüksekliği bel hizasını geçmelidir. Hareketi durarak uygulayın. (10 Kez Sektirme)	Yukarıdaki hareketi sol el ile sektirerek uygulayın.	

C (İŞ BİRLİĞİNE DAYALI/EŞLİ ÇALIŞMA) STİLİ

12.04.2019

İsim:

Sınıf:

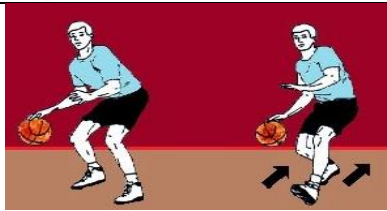
Konu:Driplingi (Top Sektirmeyi)

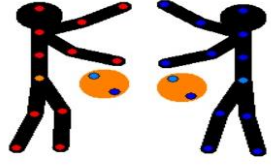
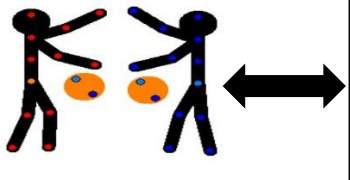
Pekiştirme Hareketleri

ÖLÇÜT

- 1→ Çok Zayıf
- 2→ Zayıf
- 3→ Orta
- 4→ İyi
- 5→ Çok İyi

- Duruş
- Yer
- Ritim Ve Hız
- Çalışmaların Sıralanması
- Başlama Zamanı
- Aralık
- Kıyafet Ve Görünüm
- Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
- Durma Zamanı

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	I.Uyg.	II.Uyg.	III.Uyg.
1)Koşarak Top Sürme (Sağ/Sol): Basketbol sahasının yan çizgileri arasında, sağ el ile top sektirerek ve koşarak gidilir. Sol elle top sürerek ve koşarak geri dönmelidir. Gözler karşıya bakmalıdır. (2 Tur Gidiş/2 Tur Dönüş)				
2) Koşarak Top Sürme İleri/Geri (Sağ El): Basketbol sahasının yan çizgileri arasında sağ el ile top sektirerek ve koşarak ileri gidilir. Geri dönerken sağ el ile geri geri top sektirerek döndür. Gözler karşıya bakmalıdır. (2 Tur Gidiş /2 Tur Dönüş)				
3) Koşarak Top Sürme İleri/Geri (Sol El): Basketbol sahasının yan çizgileri arasında sol el ile top sektirerek ve koşarak ileri gidilir. Geri dönerken sol el ile geri geri top sektirerek döndür. Gözler karşıya bakmalıdır. (2 Tur Gidiş/2 Tur Dönüş)	Yukarıdaki hareketi sol elinizi kullanarak uygulayınız.			

4) <u>Koşarak Top Sürme ve Alçak Top Sürme (Sağ El):</u> Basketbol sahasındaki faul atışı çizgisinin hizasına gelene kadar sağ el ile top sektirerek gidilir, çizgi hizasına geldikten sonra alçak top sürme ile yarı saha kadar devam edilir. (2 Tur Gidiş/2 Tur Dönüş)				
5) <u>Koşarak Top Sürme ve Alçak Top Sürme (Sol El):</u> Basketbol sahasındaki faul atışı çizgisinin hizasına gelene kadar sol el ile top sektirerek gidilir, çizgi hizasına geldikten sonra alçak top sürme ile yarı saha çizgisine kadar devam edilir. (2 Tur Gidiş/2 Tur Dönüş)	Yukarıdaki hareketi sol elinizi kullanarak uygulayınız.			
6) <u>“Çak” Yaparak Top sektirme (Sağ El):</u> Eşler birbiri ile yüz yüze durmalıdır. İki eşinde sağ elinde de top olmalı olduğu yerde topu sektirirken, aynı zamanda birbirlerine “çak” yapmalıdır. Topların sekme yüksekliği bel hizasını geçmemelidir. (2 Tur Gidiş/2 Tur Dönüş)				
7) <u>“Çak” Yaparak Top Sektirme (Sol El):</u> Eşler birbiri ile yüz yüze durmalıdır. İki eşinde sol elinde de top olmalı olduğu yerde topu sektirirken, aynı zamanda birbirlerine “çak” yapmalıdır. Topların sekme yüksekliği bel hizasını geçmemelidir. (2 Tur Gidiş/2 Tur Dönüş)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol eliniz ile sektirerek yapınız.			
8) <u>“Çak” Yaparak Top Sektirme (Sağ El):</u> Eşler birbiri ile yüz yüze durmalıdır. İki eşinde sağ elinde top olmalıdır. Eşler yarı saha çizgisine yan dönmelidir. Yan yan yürüyerek sağ elle topu sektirilir ve “çak” yapılır. Topun sekme yüksekliği bel hizasını geçmemelidir. (2 Tur Gidiş/2 Tur Dönüş)				
9) <u>“Çak” Yaparak Top Sektirme (Sol El):</u> Eşler birbiri ile yüz yüze durmalıdır. İki eşinde sol elinde top olmalıdır. Eşler yarı saha çizgisine yan dönmelidir. Yan yan yürüyerek sol elle topu sektirilir ve “çak” yapılır. Topun sekme yüksekliği bel hizasını geçmemelidir. (2 Tur Gidiş/2 Tur Dönüş)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol eliniz ile sektirerek yapınız.			
10) <u>Çizgiyi Geçmeden Top Çalma (Sağ El):</u> Eşler birbiri ile yüz yüze durmalıdır. İki eşin de sağ elinde top olmalıdır. Eşlerin arasında bir çizgi olmalıdır. Bu çizgiyi geçmeden sağ el ile top sektirirken diğer el ile eşinizin sektirdiği topa sol eliniz ile vurarak topun eşinizin elinden kaçmasını				

sağlayın. Topu çaldığınızda eşleri değiştirin.				
11)Çizgiyi Geçmeden Top Çalma (Sol El): Eşler birbiri ile yüz yüze durmalıdır. İki eşinde sol elinde top olmalıdır. Eşlerin arasında bir çizgi olmalıdır. Bu çizgiyi geçmeden sol el ile top sektirirken diğer el ile eşinizin sektirdiği topa sağ eliniz ile vurarak, topun eşinizin elinden kaçmasını sağlayın. Topu çaldığınızda eşleri değiştirin.	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol eliniz ile sektirerek yapınız.			



3.Hafta Uygulama Yaprağı

C (İŞ BİRLİĞİNE DAYALI/EŞLİ ÇALIŞMA) STİLİ

20.04.2019

İsim:

Sınıf:

Konu: Hareketli Pas Çalışması

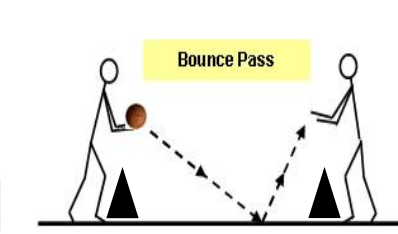
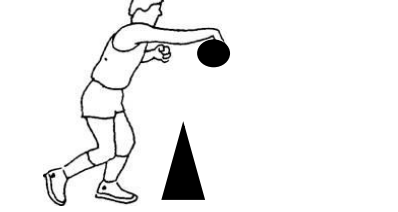
ÖLÇÜT

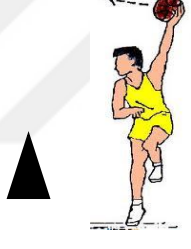
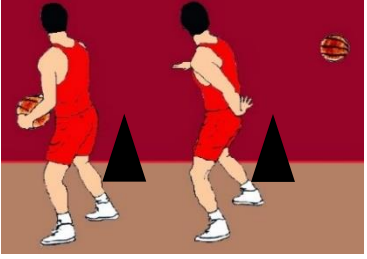
- BAŞARILI → ✓
- Z.İ.V (Zamana İhtiyacı Var) → ✓

*Yalnızca bir tanesini işaretleyin.

- Duruş
- Yer
- Ritim Ve Hız
- Çalışmaların Sıralanması
- Başlama Zamanı
- Aralık
- Kıyafet Ve Görünüm
- Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
- Durma Zamanı

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	I.Uyg.		II.Uyg.	
		BAŞARILI	Z.İ.V	BAŞARILI	Z.İ.V
1)Göğüs Pas : parmaklarınızla iyice kavrayın. Ayaklar omuz genişliğinde açık, dirsekler hafif bükülü, top göğüs hizasında olmalıdır .Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Durduğunuz yerde, huninin arkasında koşunuz. Pas karşıya doğru atılırken kollar ileri uzatılmalı ve paralel olmalı, avuç içleri dışarı doğru bakmalıdır. Top karşınızdaki kişinin göğüs hizasına gelecek şekilde atılmalıdır. (10 Pas Tekrarı)					

2) <u>Başüstü Pas:</u> Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Durduğunuz yerde, huninin arkasında koşunuz. Eller topun iki yanında baş üzerinde, hafif bükülmeli top yukarı ve karşınızdakinin başının üzerine gelecek şekilde ileriye doğru fırlatılmalıdır. (10 Pas Tekrarı)					
3) <u>Yerden Pas:</u> Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Durduğunuz yerde, huninin arkasında koşunuz. Eller topun iki yanında , top göğüs hizasından (karşınızdakinin göğüs hizasına gelecek şekilde) yerde bir kere sektirilerek ileri doğru atılır. (10 Pas Tekrarı)					
4) <u>Tek El Pas (Sağ El):</u> Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Durduğunuz yer de, huninin arkasında koşunuz. Sağ elinize aldığınız topu, sağ el ile eşinize doğru düz bir şekilde fırlatılmalıdır. (10 Pas Tekrarı)					
5) <u>Tek El Pas (Sol El)</u> Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Durduğunuz yerde, huninin arkasında koşunuz. Sol elinize aldığınız topu, sol el	Yukarıdaki hareketi sol elinizi kullanarak uygulayınız.				

ile eşinize doğru düz bir şekilde fırlatılmalıdır.(10 Pas Tekrarı)					
6) <u>Çengel Pas (Sağ El):</u> Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Durduğunuz yerde, huninin arkasında koşunuz. Sol kol eşinize dönük olacak şekilde, eşinize yan dönünüz. Sağ eldeki top, sağ diz hafif yukarı çekilirken, kolda yukarı doğru düz bir şekilde uzatılır. Topu eşinize doğru baş üstünden atın.(10 Pas Tekrarı)					
7) <u>Çengel Pas (Sol El)</u> Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Durduğunuz yerde, huninin arkasında koşunuz. Sağ kol duvar tarafında olacak şekilde duvara yan dönülür. Sol eldeki top, sol diz hafif yukarı çekilirken, kolda yukarı doğru düz bir şekilde uzatılır. Topu duvara doğru baş üstünden atın.(10 Pas Tekrarı)					
8) <u>Arkadan Pas (Sağ El):</u> Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Durduğunuz yerde, huninin arkasında koşunuz. Sol omzunuz eşinize bakacak şekilde yan dönün. Topu belinizin arkasından eşinize ulaşacak hızda atın. (10 Pas Tekrarı)					

9) <u>Arkadan Pas (Sol El)</u>: Eşler hunilerin arkasında durmalıdır. Duvarın ortasında, yerde, huninin arkasında koşunuz. Sağ omzunuzun yan duvara bakacak şekilde yan dönün. Topu belinizin arkasından geçirerek eşinize ulaşacak hızda atın. (10 Pas Tekrarı)	Yukarıdaki şekildeki hareketi sağ elinizle sektirerek yapınız.				
---	---	--	--	--	--



Ad:

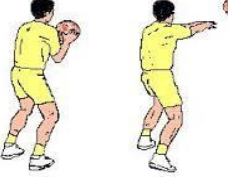
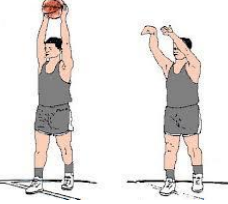
Soyad:

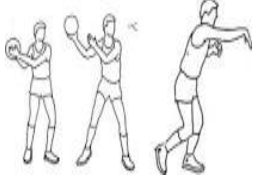
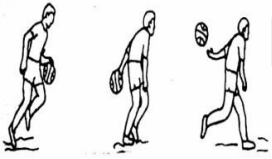
Dersin Konusu: Basketbolda Pas Çeşitlerinin Uygulanması**Açıklama:** Hazırlanan çalışma kağıdında tüm ölçütler verilmiştir. Aşağıdaki hareketleri uygularken şekillere en yakın olma durumuna göre size uygun olan boşluğu işaretleyiniz.**Ölçüt:** Duvara olan mesafenizdir. Duvarla yapılan hareketlerde, duvarla aranızdaki mesafeyi ayarlarken, hareketi en doğru yaptığınız mesafeyi belirleyin. Öğrenci topu istenen mesafeden duvara attıktan sonra, duvardan dönen topun hakimiyetini sağlayabilmelidir.**Not:** Aşağıdaki alıştırmaların her biri 5 kez tekrarlanmalıdır. Aşağıdaki 9 karar size aittir.

-Duruş
-Yer
-Ritim Ve Hız
-Çalışmaların sıralaması
-Başlama Zamanı
-Aralık
-Kıyafet Ve Görünüm
-Durma Zamanı
-Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular

DEĞERLENDİRME

- 1 → Çok Zayıf
- 2 → Zayıf
- 3 → Orta
- 4 → İyi
- 5 → Çok İyi

ALİŞTIRMALAR	REŞİMLİ AÇIKLAMA	UYGULAYICI
1) Temel Duruş: Eller açık, dirsekler ve dizler hafif bükülü ,ayaklar omuz genişliğinde açık olmalıdır.		
2) Göğüs Pas: Topu parmaklarınızla iyice kavrayın. Ayaklar omuz genişliğinde açık, dirsekler hafif bükülmeli top göğüs hizasında olmalıdır. Pas duvara doğru atılırken kollar birbirine paralel olacak şekilde ileri uzatılmalı ,sağ ayak ile öne bir adım alınmalıdır. Top size yaklaştığı anda öndeki adım geriye alınır. Hareket bu şekilde tekrar edilir.		
3) Başüstü Pas: Eller topun iki yanında baş üzerinde, dirsekler hafif bükülü olmalıdır. Pas duvara doğru atılırken kollar birbirine paralel olacak şekilde ileri uzatılmalı ,sağ ayak ile öne bir adım alınmalıdır. Top size yaklaştığı anda öndeki adım geriye alınır. Hareket bu şekilde tekrar edilir. Top ileri, yukarı ve duvara doğru fırlatılmalıdır.		
4) Yerden Pas: Eller topun iki yanında top yere çarptırılarak duvara doğru atılır. Pas karşıya doğru atılırken kollar birbirine paralel olacak şekilde ileri uzatılmalı ,sağ ayak ile öne bir adım alınmalıdır. Top size yaklaştığı anda öndeki adım geriye alınır. Hareket bu şekilde tekrar edilir. Duvardan geri dönen top alınarak hareket tekrar edilir.		

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	UYGULAYICI
5) <u>Tek El Pas (Sağ El)</u> : Sağ ele alınan top, sağ ayak bir adım ileri alınarak sağ el ile duvara fırlatılmalıdır. Top size yaklaştığı anda öndeki adım geriye alınırken, seken top alınarak hareket tekrar edilir.		
6) <u>Tek El Pas (Sol El)</u> : Sol ele alınan top, sol ayak bir adım ileri alınarak sol el ile duvara fırlatılmalıdır. Top size yaklaştığı anda öndeki adım geriye alınırken, seken top alınarak hareket tekrar edilir.	Yukarıdaki şeklin sol el ile uygulanmasıdır.	
7) <u>Çengel Pas (Sağ)</u> : Sol kol duvar tarafında olacak şekilde duvara yan dönülür. Sağ eldeki top sağ diz hafif yukarı çekilirken, kolda yukarı doğru düz bir şekilde uzatılır. Topu duvara doğru baş üstünden atın. Geri dönen topu alarak hareketi tekrar edin.		
8) <u>Çengel Pas (Sol)</u> : Sağ kol duvar tarafında Olacak şekilde duvara yan dönülür. Sol eldeki top sol diz hafif yukarı çekilirken, kolda yukarı doğru düz bir şekilde uzatılır. Topu duvara doğru baş üstünden atın. Geri dönen topu alarak hareketi tekrar edin.	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol el ile uygulayın.	
9) <u>Arkadan Pas (Sağ)</u> : Sol omzunuzun yanı duvara bakacak şekilde yan dönün. Topu belinizin arkasından geçirerek duvara çarpacak hızda atın. Geri dönen topu alarak hareketi tekrar edin.		
10) <u>Arkadan Pas (Sol)</u> : Sağ omzunuzun yanı duvara bakacak şekilde duvara yan dönün. Topu belinizin arkasından geçirerek duvara çarpacak hızda atın. Geri dönen topu alarak hareketi tekrar edin.	Yukarıdaki şekildeki hareketi sol el ile uygulayın.	

4.Hafta Uygulama Yaprağı

C (İŞ BİRLİĞİNE DAYALI/EŞLİ ÇALIŞMA) STİLİ 24.04.2019

İsim:

Sınıf:

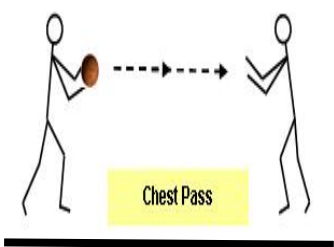
Konu: Hareketli Pas Çalışması

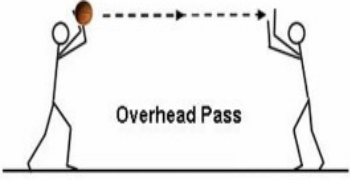
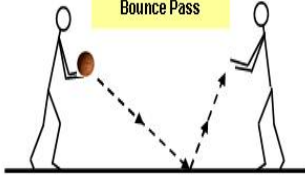
ÖLÇÜT

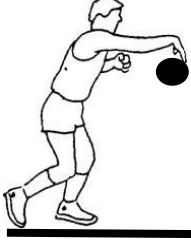
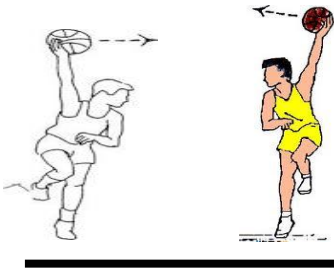
- BAŞARILI → ✓
 - Z.İ.V (Zamana İhtiyacı Var → ✓)
- *Yalnızca bir tanesini işaretleyin.

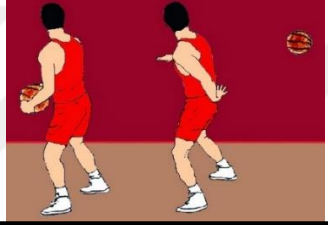
-Duruş
-Yer
-Ritim Ve Hız
-Çalışmaların Sıralanması
-Başlama Zamanı
-Aralık
-Kıyafet Ve Görünüm
-Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
-Durma Zamanı

***Hareketler basketbol yarı saha çizgisine kadar uygulanmalıdır. (2 Tur Gidiş/Dönüş)**

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	I.Uyg.		II.Uyg.	
		BAŞARILI	Z.i.v	BAŞARILI	Z.i.v
1)Göğüs Pas: Eşler çizgiden aynı anda, yavaş koşu temposunda başlamalıdır. Eşler birbirine yan dönük şekilde başlamalı yalnızca gövdeniz ve başınız ile eşinize dönünüz. Topu parmaklarınızla iyice kavrayın, dirsekler hafif bükülü, top göğüs hizasında olmalıdır. Eşinize pas atarken koşturmayı devam ediniz ve gelen pası alırmaz hızlı bir şekilde karşıya atınız. Pas karşıya doğru atılırken kollar ileri zatlmalı ve paralel olmalı, avuççikleri dışarı doğru bakmalıdır. Top karşınızdaki kişinin göğüs hizasına gelecek şekilde atılmalıdır.					

2) <u>Başüstü Pas:</u> Eşler çizgiden aynı anda, yavaş koşu temposunda başlamalıdır. Eşler, birbirine yan dönük şekilde , yalnızca gövdeniz ve başınız ile eşinize dönerek harekete başlayın. Eller topun iki yanında baş üzerinde, dirsekler hafif bükülmeli top yukarı ve karşınızdakinin başının üzerine gelecek şekilde ileriye doğru fırlatılmalıdır. Eşinize pas atarken koşturmayaya devam ediniz ve gelen pası alırsınız almaz hızlı bir şekilde karşıya atınız.	 Overhead Pass				
3) <u>Yerden Pas:</u> Eşler çizgiden aynı anda, yavaş koşu temposunda başlamalıdır. Eşler birbirine yan dönük şekilde, yalnızca gövdeniz ve başınız ile eşinize dönerek harekete başlayın. Eşinize pas atarken koşturmayaya devam ediniz ve gelen pası alırsınız almaz hızlı bir şekilde karşıya atınız. Eller topun iki yanında ,top göğüs hizasından (karşınızdakinin göğüs hizasına gelecek şekilde) yerde bir kere sektirilerek ileri doğru atılır.	 Bounce Pass				
4) <u>Tek El Pas (Sağ El):</u> Eşler,					

çizgiden aynı anda, yavaş koşu temposunda başlamalıdır. Eşler birbirine yan dönük şekilde başlamalı yalnızca gövdeniz ve başınız ile eşinize dönünüz. Eşinize pas atarken koşturmayla devam ediniz ve gelen pası alır almaz hızlı bir şekilde düz bir şekilde karşıya atınız. *Hareketi uygularken eşlerden biri sağ el ile uygularken diğer eş sol el ile uyguluyor olmalıdır. 1 tur yaptıktan sonra eşler yer değiştirip, 1 tur daha yapmalıdır.					
5) <u>Tek El Pas (2)</u>: Bir önceki hareketi eşler yer değiştirdikten sonra, bir önceki tur kullanmadığınız el ile tekrar uygulayınız.	Yukarıdaki hareketi yer değiştirerek uygulayınız.				
6) <u>Çengel Pas (1)</u>: Eşler çizgiden aynı anda, yavaş koşu temposunda başlamalıdır. Eşler birbirine yan dönük şekilde başlamalı yalnızca gövdeniz ve başınız ile eşinize dönünüz. Eşinize pas atarken koşturmayla devam ediniz ve gelen pası alır almaz hızlı bir şekilde karşıya atınız. Pası atarken eşinize uzak olan eliniz ile diz hafif yukarı çekilerek, kolda yukarı doğru düz bir şekilde uzatılır. Topu eşinize doğru baş üstünden					

düz bir şekilde atın. *Hareketi uygularken eşlerden biri sağ el ile uygularken diğer eş sol el ile uyguluyor olmalıdır. 1 tur yaptıktan sonra eşler yer değiştirip, 1 tur daha yapmalıdır.					
7) <u>Çengel Pas (2):</u> Bir önceki hareketi eşler yer değiştirdikten sonra, bir önceki tur kullanmadığınız el ile tekrar uygulayınız.	Yukarıdaki hareketi yer değiştirerek uygulayınız.				
8) <u>Arkadan Pas (1):</u> Eşler çizgiden aynı anda, yavaş koşu temposunda başlamalıdır. Eşler birbirine yan dönük şekilde başlamalı yalnızca gövdeniz ve başınız ile eşinize dönünüz. Eşinize pas atarken koşturamaya devam ediniz ve gelen pası alır almaz hızlı bir şekilde karşıya atınız. Pası atarken topu belinizin arkasından geçirerek eşinize ulaşacak hızda atın.					
9) <u>Arkadan Pas (2):</u> Bir önceki hareketi eşler yer değiştirdikten sonra, bir önceki tur kullanmadığınız el ile tekrar uygulayınız.	Yukarıdaki hareketi yer değiştirerek uygulayınız.				

İsim:

Sınıf:

Konu: Pas Çeşitleri

Öğrenciye:

1.Hangi çalışmayı önce yapacağınıza karar vermek.

2.Ölçütleri okumak.

3.Başlangıç için bir düzey seçmek ve yapmayı beklediğiniz sayıyı yuvarlak içine almak.

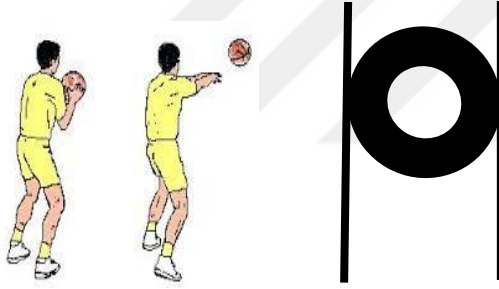
4.Çalışmayı yapmak ve gerçek performans sayısını karalamak.

5.Çalışmayı aynı düzeyde mi, yoksa farklı bir düzeyde mi tekrar edeceğinize, veya başka bir çalışmaya mı geçeceğinize karar vermek .

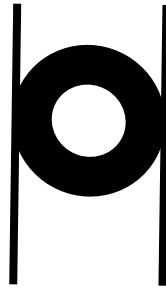
MESAFE	TEKRAR SAYISI					
2 M	1	2	3	4	5	6
3M	1	2	3	4	5	6
4M	1	2	3	4	5	6

1)Göğüs pas atarak topu çemberin içinden geçirme:

Topu parmaklarınızla iyice kavrayın. Ayaklar omuz genişliğinde açık, dirsekler hafif bükülmeli top göğüs hizasında olmalıdır. Pas duvara doğru atılırken kollar birbirine paralel olacak şekilde ileri uzatılmalı, sağ ayak ile öne bir adım alınmalıdır. Top çemberi devirmeden içinden geçmelidir.

**2)Yerden (bounce) pas atarak topu çemberin içinden geçirme:**

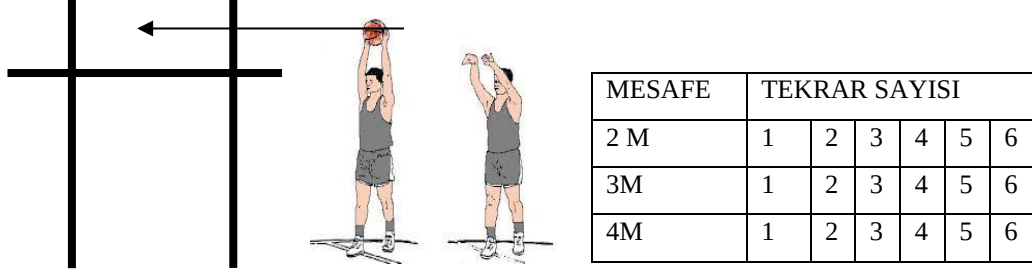
Eller topun iki yanında top yere çarptıktan sonra çemberin içinden geçecek şekilde atılır. Pas karşıya doğru atılırken kollar birbirine paralel olmalı, ileri uzatılmalı ve sağ ayak ile öne bir adım alınmalıdır. Top çemberi devirmeden içinden geçmelidir.



MESAFE	TEKRAR SAYISI					
2 M	1	2	3	4	5	6
3M	1	2	3	4	5	6
4M	1	2	3	4	5	6

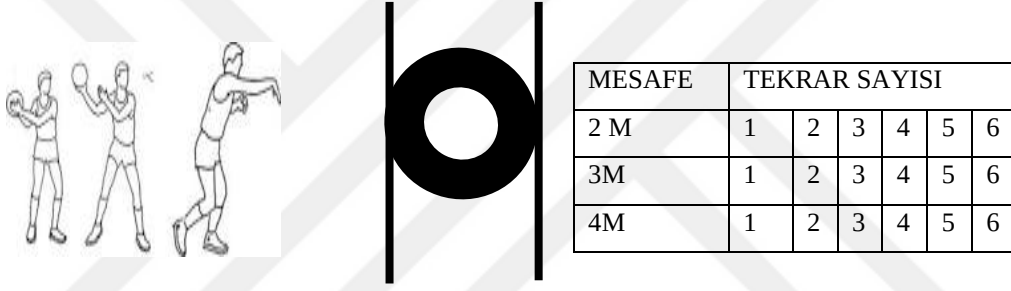
3)Engelin üzerinden _başüstü pas çalışması:

Eller topun iki yanında baş üzerinde, dirsekler hafif bükülü olmalıdır. Pas engelin üzerinden atılırken kollar birbirine paralel olacak şekilde ileri uzatılmalı, sağ ayak ile öne bir adım alınmalıdır. Top çemberi devirmeden içinden geçmelidir.



4) Sağ elle tek el pas atarak çemberin içinden geçirme:

Sağ ele alınan top, sağ ayak ile yana doğru bir adım ileri alınarak sağ el ile çemberin içine doğru fırlatılmalıdır.



4) Sol elle tek el pas atarak çemberin içinden geçirme:

Sol ele alınan top, sol ayak ile yana doğru bir adım ileri alınarak sol el ile çemberin içine doğru fırlatılmalıdır. Top çemberi devirmeden içinden geçmelidir.

*Bir önceki hareketin görseli gibi fakat sol el ile uygulayınız.

MESAFE	TEKRAR SAYISI					
2 M	1	2	3	4	5	6
3M	1	2	3	4	5	6
4M	1	2	3	4	5	6

5)Sağ el ile arkadan pas atarak karenin içine isabet ettirme:

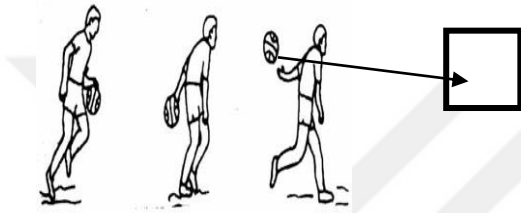
Sol omzunuzun yanı duvardaki kareye bakacak şekilde yan dönün. Topu belinizin arkasından geçirerek karenin içine çarpacak hızda atın.

*Bir sonraki hareketin görseli gibi fakat sağ el ile uygulayınız.

MESAFE	TEKRAR SAYISI					
2 M	1	2	3	4	5	6
3M	1	2	3	4	5	6
4M	1	2	3	4	5	6

5)Sol el ile arkadan pas atarak karenin içine isabet ettirme:

Sağ omzunuzun yanı duvardaki kareye bakacak şekilde yan dönün. Topu belinizin arkasından geçirerek karenin içine çarpacak hızda atın.



MESAFE	TEKRAR SAYISI					
2 M	1	2	3	4	5	6
3M	1	2	3	4	5	6
4M	1	2	3	4	5	6

C (İŞ BİRLİĞİNE DAYALI/EŞLİ ÇALIŞMA) STİLİ 08.05.2019

İsim:

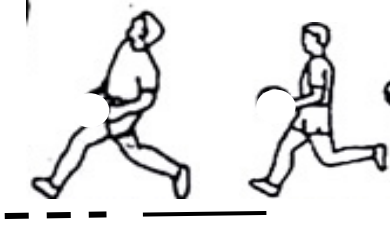
Sınıf:

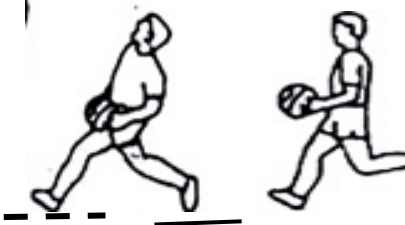
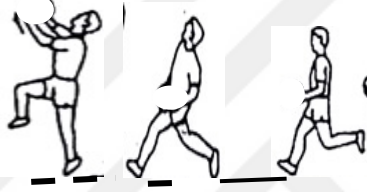
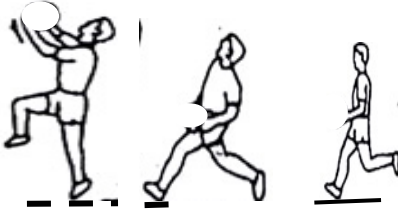
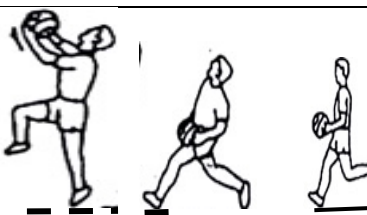
Konu: Sağ Turnike Çalışması

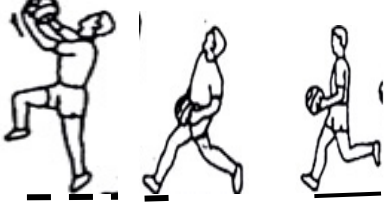
ÖLÇÜT

- BAŞARILI → ✓
 - Z.İ.V (Zamana İhtiyacı Var → ✓)
- *Yalnızca bir tanesini işaretleyin.

- Duruş
- Yer
- Ritim Ve Hız
- Çalışmaların Sıralanması
- Başlama Zamanı
- Aralık
- Kıyafet Ve Görünüm
- Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
- Durma Zamanı

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	I.Uyg.		II.Uyg.	
		BAŞARILI	Z.İ.V	BAŞARILI	Z.İ.V
1) <u>İstasyon</u> : Öğretmeninizden bir bant alın. Aldığınız bant ile yere bir şerit kopararak yapıştırın. Geriye gidin ve yapıştırdığınız şeride (topsu) sağ ayağınızı basacak şekilde yürüyerek ilerleyin. *(3 Tekrar)					
2) <u>İstasyon</u> : Bir top alın ve topu sektirmeden, şeride sağ ayağınız ile basacak şekilde koşarak ilerleyin. *(3 Tekrar)					
3) <u>İstasyon</u> : Öğretmeninizden ilk yapıştırdığınızdan farklı renkte bir bant alın. Aldığınız bant ile yapıştırdığınız şeridin sol tarafına ve bir adım ilerisine gelecek şekilde bir şerit ko-					

pararak yapıştırın. Geriye gidin ve yapıştırdığınız ilk şeride (topsuz)sağ ayağınızı, ikinci şeride sol ayağınızı basacak şekilde yürüyerek ilerleyin. *(3 Tekrar)					
4)<u>İstasyon:</u>Topunuzu alın ve topu sektirmeden geriye giderek, yapıştırdığınız ilk şeride sağ ayağınızı, ikinci şeride sol ayağınızı basacak şekilde koşarak ilerleyin. *(3 Tekrar)					
5)<u>İstasyon:</u>Çalışmayı topsuz olarak yapınız. İlk şeride sağ ayak, ikinci şeride sol ayak gelecek şekilde yürüyerek geçiniz ve son şeride sol ayağınız ile basarken sağ dizinizi yukarı doğru çekerek sıçrayınız. *(3 Tekrar)					
6)<u>İstasyon:</u>Çalışmayı topsuz olarak yapınız. İlk şeride sağ ayak, ikinci şeride sol ayak gelecek şekilde koşar adım geçiniz ve son şeride sol ayağınız ile basarken sağ dizinizi yukarı doğru çekerek sıçrayınız. *(3 Tekrar)					
7)<u>İstasyon:</u> Topunuz alın. İlk şeride sağ ayak, ikinci şeride sol ayak gelecek şekilde yürüyerek geçiniz ve son şeride sol ayağınız ile basarken sağ dizinizi yukarı doğru çekerek sıçrayınız. *(3 Tekrar)					

8)<u>İstasyon:</u> Topunuzu alın. İlk şeride sağ ayak, ikinci şeride sol ayak gelecek şekilde koşar adım geçiniz ve son şeride sol ayağınız ile basarken sağ dizinizi yukarı doğru çekerek sıçrayınız. *(3 Tekrar)					
--	--	--	--	--	--

C (İŞ BİRLİĞİNE DAYALI/EŞLİ ÇALIŞMA) STİLİ

08.05.2019

İsim:

Sınıf:

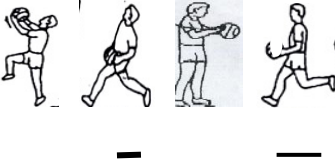
Konu: Sağ Turnike Çalışması

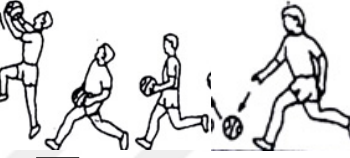
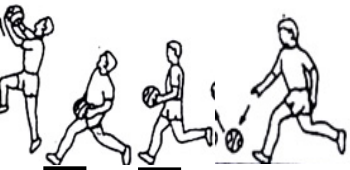
ÖLÇÜT

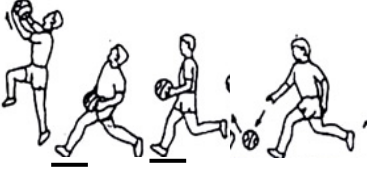
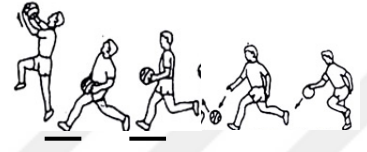
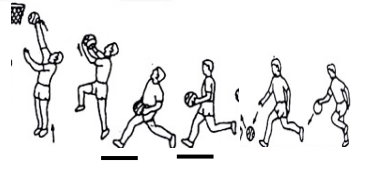
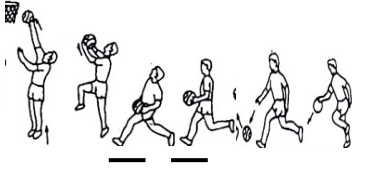
- BAŞARILI → ✓
- Z.İ.V (Zamana İhtiyacı Var → ✓)

*Yalnızca bir tanesini işaretleyin.

-Duruş
-Yer
-Ritim Ve Hız
-Çalışmaların Sıralanması
-Başlama Zamanı
-Aralık
-Kıyafet Ve Görünüm
-Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
-Durma Zamanı

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	I.Uyg.		II.Uyg.	
		BAŞARILI	Z.İ.V	BAŞARILI	Z.İ.V
1)İstasyon :Eşlerden biri top ile diğeri topsuz olmalıdır. Elinde top olan eş ilk şeridin yanında beklemelidir. Diğer eş beş adım geriden başlamalı ve yürüyerek ilk şeridin yanında bekleyen eşinden topu alır almaz ilk şeride sağ ayak ile, ikinci şeride sol ayak ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekeerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar -Eşler yer değiştirmedir ve yer değiştirdikten sonra 3 tekrar daha yapılmalıdır.)					

2)İstasyon: Eşlerden biri top ile diğeri topsuz olmalıdır. Elinde top olan eş ilk şeridin yanında beklemelidir. Diğer eş beş adım geriden başlamalı ve koşarak ilk şeridin yanında bekleyen eşinden topu alır almaz ilk şeride sağ ayak ile, ikinci şeride sol ayak ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar Eşler yer değiştirmedir değiştirdikten sonra 3 tekrar daha yapılmalıdır.)					
3)İstasyon:Top sektirmeden şeritlere doğru yürüyerek ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca bir kere topu sektirip tuttuktan sonra ilk şeride sağ ayak, ikinci şeride sol ayak ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar)					
4)İstasyon:Top sektirmeden şeritlere doğru koşarak ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca bir kere topu sektirip tuttuktan sonra ilk şeride sağ ayak, ikinci şeride sol ayak ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar)					

5)<u>İstasyon:</u>Topu sektirerek şeritlere doğru yürüyerek ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca topu tutun ve hemen ilk şeride sağ ayağınız ile ikinci şeride sol ayağınız ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar)					
6)<u>İstasyon:</u>Topu sektirerek şeritlere doğru koşarak ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca topu tutun ve hemen ilk şeride sağ ayağınız ile ikinci şeride sol ayağınız ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar)					
7)<u>İstasyon:</u> Topu sektirerek doğru yürüyerek ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca topu tutun ve hemen ilk şeride sağ ayağınız ile ikinci şeride sol ayağınız ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayıp potadaki kareden sektirip sağ eliniz ile çemberden geçirmeye çalışınız. *(3 Tekrar)					
8)<u>İstasyon:</u> Topu sektirerek doğru koşarak ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca topu tutun ve hemen ilk şeride sağ ayağınız ile ikinci şeride sol ayağınız ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı					

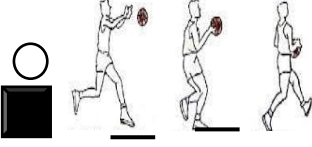
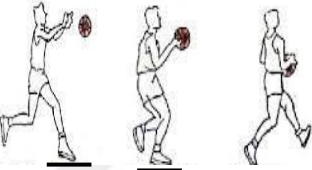
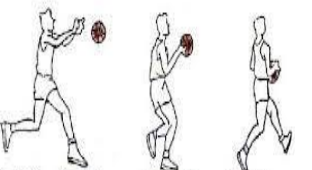
doğru sıçrayıp potadaki kareden sektirip sağ eliniz ile çemberden geçirmeye çalışınız. *(3 Tekrar)					
--	--	--	--	--	--

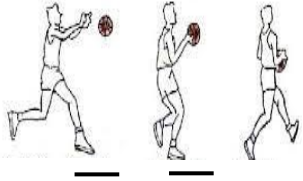
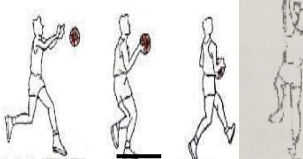
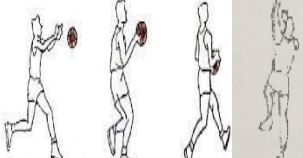


İsim:
Sınıf:
Konu: Sol Turnike Çalışmaları

-Duruş
-Yer
-Ritim Ve Hız
-Çalışmaların Sıralanması
-Başlama Zamanı
-Aralık
-Kıyafet Ve Görünüm
-Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular
-Durma Zamanı

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	ÖĞRETMENİN DÖNÜTÜ
1)<u>İstasyon</u>: Başlamadan önce bir Koli alınız. Koliyi ilk şeridin bir adım gerisine ve sizin turnike adımlamanızı engelleme-yecek şekilde yerleştirin. Topu kolinin üzerine koyun. Beş adım geriden başlayın ve yürü-yerek ilk şeridin yanında duran topu alır almaz ilk şeride sol ayak ile, ikinci şeride sağ ayak ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar -Eşler yer değiştirme-lidir ve yer değiştirdikten sonra 3 tekrar daha yapılmalıdır.)		

2)<u>İstasyon</u>: Başlamadan önce bir Koli alınız. Koliyi ilk şeridin bir adım gerisine ve sizin turnike adımlamanızı engelleme-yecek şekilde yerleştirin. Topu kolinin üzerine koyun. Beş adım geriden başlayın ve koşarak ilk şeridin yanında duran topu alır almaz ilk şeride sol ayak ile, ikinci şeride sağ ayak ile basın. Son şeride sol ayağınızı basarken sağ dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar -Eşler yer değiştirme-lidir ve yer değiştirdikten sonra daha yapılmalıdır.)		
3)<u>İstasyon</u>: Top sektirmeden şeritlere doğru yürüyerek ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca bir kere topu sektirip tuttuktan sonra ilk şeride sol ayak, ikinci şeride sağ ayak ile basın. Son şeride sağ ayağınızı basarken sol dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. * (3 Tekrar)		
4)<u>İstasyon</u>: Top sektirmeden şeritlere doğru koşarak ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca bir kere topu sektirip tuttuktan sonra ilk şeride sol ayak, ikinci şeride sağ ayak ile basın. Son şeride sağ ayağınızı basarken sol dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar)		
5)<u>İstasyon</u>:Topu sektirerek şeritlere doğru yürüyerek ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca topu tutun ve hemen ilk şeride sol ayağınız ile ikinci şeride sağ ayağınız ile basın. Son şeride sağ ayağınızı basarken sol dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar)		

6)<u>İstasyon:</u> Topu sektirerek şeritlere doğru koşarak ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca topu tutun ve hemen ilk şeride sol ayağınız ile ikinci şeride sağ ayağınız ile basın. Son şeride sağ ayağınızı basarken sol dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayınız. *(3 Tekrar)		
7)<u>İstasyon:</u> Topu sektirerek şeritlere doğru yürüyerek ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca topu tutun ve hemen ilk şeride sol ayağınız ile ikinci şeride sağ ayağınız ile basın. Son şeride sağ ayağınızı basarken sol dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayıp potadaki kareden sektirip sol eliniz ile çemberden geçirmeye çalışınız. *(3 Tekrar)		
8)<u>İstasyon:</u> Topu sektirerek şeritlere doğru koşarak ilerleyin. İlk şeride yaklaşınca topu tutun ve hemen ilk şeride sol ayağınız ile ikinci şeride sağ ayağınız ile basın. Son şeride sağ ayağınızı basarken sol dizinizi çekerek yukarı doğru sıçrayıp potadaki kareden sektirip sol eliniz ile çemberden geçirmeye çalışınız. *(3 Tekrar)		

D (KENDİNİ DENETLEME) STİLİ

08.05.2019

Ad:

Soyad:

Dersin Konusu: Sol Turnike Çalışmaları

Açıklama : Hazırlanan çalışma kağıdında tüm ölçütler verilmiştir. Aşağıdaki hareketleri uygularken şekillere en yakın olma durumuna göre size uygun olan boşluğu işaretleyiniz.

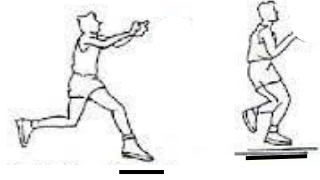
Ölçüt: Yere yapıştırdığınız şeritlere belirtilen adımla basabilmeniz ve sol turnike adımlarını kavrayabilmenizdir.

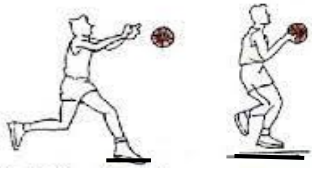
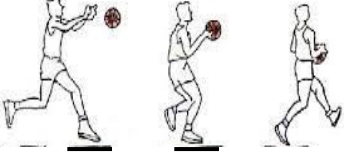
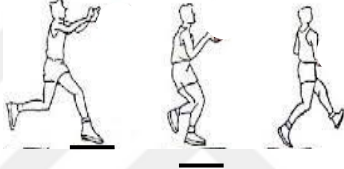
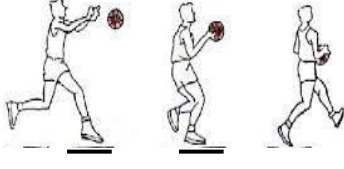
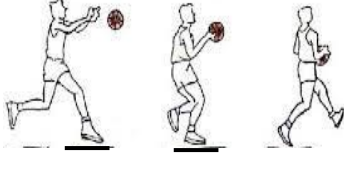
Not: Aşağıdaki alıştırmaların her biri 3 **kez** tekrarlanmalıdır. Aşağıdaki 9 karar size aittir.

-Duruş
-Yer
-Ritim Ve Hız
-Çalışmaların sıralaması
-Başlama Zamanı
-Aralık
-Kıyafet Ve Görünüm
-Durma Zamanı
-Açıklık Getirmek İçin Sorulan Sorular

DEĞERLENDİRME

- 1→ Çok Zayıf
- 2→ Zayıf
- 3→ Orta
- 4→ İyi
- 5→ Çok İyi

ALİŞTIRMALAR	RESİMLİ AÇIKLAMA	UYGULAYICI
1) <u>İstasyon:</u> Öğretmeninizden bir bant alın. Aldığınız bant ile yere bir şerit kopararak yapıştırın. Geriye gidin ve yapıştırdığınız şeride (topsuz) sol ayağınızı basacak şekilde yürüyerek ilerleyin. *(3 Tekrar)		
2) <u>İstasyon:</u> Bir top alın ve topu sektirmeden, şeride sol ayağınız ile basacak şekilde koşarak ilerleyin. *(3 Tekrar)		
3) <u>İstasyon :</u> Öğretmeninizden ilk yapıştırdığınızdan farklı renkte bir bant alın. Aldığınız bant ile yere, ilk yapıştırdığınız şeridin sağ tarafına ve bir adım ilerisine gelecek şekilde bir şerit kopararak yapıştırın. Geriye gidin ve yapıştırdığınız ilk şeride sol ayağınızı, ikinci şeride sağ ayağınızı basacak şekilde (topsuz) yürüyerek ilerleyin. *(3 Tekrar)		

4)<u>İstasyon:</u> Topunuzu alın ve topu sektirmeden geriye giderek, yapıştırdığınız ilk şeride sol ayağınızı, ikinci şeride sağ ayağınızı basacak şekilde koşarak ilerleyin. *(3 Tekrar)		
5)<u>İstasyon:</u> Çalışmayı topsuz olarak yapınız. İlk şeride sol ayak, ikinci şeride sağ ayak gelecek şekilde yürüyerek geçiniz ve son şeride sağ ayağınız ile basarken sol dizinizi yukarı doğru çekerek sıçrayınız. *(3 Tekrar)		
6)<u>İstasyon:</u> Çalışmayı topsuz olarak yapınız İlk şeride sol ayak, ikinci şeride sağ ayak gelecek şekilde koşar adım geçiniz ve son şeride sağ ayağınız ile basarken sol dizinizi yukarı doğru çekerek sıçrayınız. *(3 Tekrar)		
7)<u>İstasyon :</u> Topunuz alın. İlk şeride sol ayak, ikinci şeride sağ ayak gelecek şekilde yürüyerek geçiniz ve son şeride sağ ayağınız ile basarken sol dizinizi yukarı doğru çekerek sıçrayınız. *(3 Tekrar)		
8)<u>İstasyon:</u> Topunuzu alın. İlk şeride sol ayak, ikinci şeride sağ ayak gelecek şekilde koşar adım geçiniz ve son şeride sağ ayağınız ile basarken sol dizinizi yukarı doğru çekerek sıçrayınız. *(3 Tekrar)		

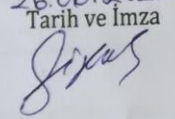
EK 9: BENZERLİK DEĞERLENDİRME FORMU

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Adı Basketbol Temel Becerilerinin Kazanılmasında Kullanılan Öğretim Stillerinin Motor Becerilerde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine Etkisi

Tezime ilişkin 26/06/2020 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %21'dir.

Belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

26.06.2020
Tarih ve İmza


Adı Soyadı : Gizem OKYAR
Öğrenci No :171379001
Anabilim Dalı :Beden Eğitimi ve Spor
Programı :Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK, İmza)



Açıklamalar

- 1-Tez Çalışması Orijinallik Raporu (TÇOR), TURNITIN İntihal Tespit Programı kullanımı için kişisel hesap alma hakkı bulunan tez danışmanları, Enstitülerde görevlendirilen personeller, Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nda görevlendirilen kütüphaneciler tarafından alınır.
- 2-Sayfa sayısı 400'den az olan tezler için tez savunmasından önce ve başarılı olması durumunda düzeltmelerden sonra olmak üzere 2 kez TÇOR alınır.(400 sayfadan fazla olan tezler 400 ve katları şeklinde bölünerek Turnitin veri tabanına yüklenmesi gerekmektedir. Bu gibi durumlarda benzerlik oranının hesaplanmasına ilişkin detaylı forma, kütüphane web sayfasında bulunan Turnitin kullanım kılavuzlarının altından erişilebilir.)
- 3-TÇOR, tezin yalnızca Kapak Sayfası, Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan kısmının tek bir dosya olarak intihal tespit programına yüklenmesi ile alınır.
- Programa yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisi yazılır.
- 4- TURNITIN İntihal tespit programına yüklenen dosyanın sürelenmesinde, ilgili programdaki filtreleme seçenekleri aşağıdaki şekilde ayarlanır: - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 5 words)
- 5-İsteğe bağlı ayarlar kısmından; "Ödevleri şuraya gönder?" seçeneği mutlaka DEPO YOK şeklinde işaretlenmesi gerekmektedir; aksi durumda aynı tezin ikinci kez yüklenmesi durumunda benzerlik %100 çıkacaktır ve depodan tezi silmek çok uzun süreç gerektirecektir.
- 6- Raporlama işlemi tamamlandıktan sonra, kaydedilmiş olan ekranın görüntüsünü sağ üst köşesinde yüzdelik sayı olarak belirtilen "benzerlik oranı," raporlamaya tabi tutulmuş olan dosyanın "toplam sayfa sayısı" ve raporlama işleminin yapıldığı "tarih" bilgisi, "Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formuna işlenir.
- 7- Benzerlik oranında tüm sorumluluk öğrenciye aittir.
- 8-Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrenci, tez savunma sınavı tarihi sonrasında tezde yapılmış muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak alınmış ikinci bir intihal raporundaki bilgiler kullanılarak hazırlanmış ve tez danışmanı tarafından onaylanarak imzalanmış ikinci bir "Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu"nu Enstitüye teslim etmekle yükümlüdür.
- 9-Turnitin Hakkında Bilgiler: <http://kutuphane.cbu.edu.tr/turnitin.9370.tr.html>

11.ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Adı	Gizem	Soyadı	OKYAR
Doğum Yeri	İstanbul	Doğum Tarihi	03.06.1993
Uyruğu	T.C	Tel	5316232777
E-mail	gizem.okyar3@hotmail.com		

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mezuniyet Yılı
Lisans	M.C.B.Ü. Spor Bilimleri Fakültesi	2017
Lise	Özel Karşıyaka Koleji	2012

İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre (Yıl- Yıl)
Beden Eğitimi Öğretmeni	Özel Saygın Koleji	2019-2020
Beden Eğitimi Öğretmeni	Bayraklı Halk Eğitim Merkezi	2018-2019
Beden Eğitimi Öğretmeni	Bayraklı Halk Eğitim Merkezi	2017-2018
Beden Eğitimi Öğretmeni	Altın Yunus Yaz Spor Okulu	2017-2017
Beden Eğitimi Öğretmeni	Altın Yunus Yaz Spor Okulu	2016-2016

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama	Konuşma	Yazma
İngilizce	Orta	Orta	Orta
Almanca	Başlangıç	Başlangıç	Başlangıç