



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞ DÜŞÜNME
BECERİLERİ, AKADEMİK ÖZYETERLİKLERİ VE ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RABİA DAĞ

**DANIŞMAN
PROF. DR. HÜSEYİN ÜNLÜ**

AKSARAY 2022

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞ DÜŞÜNME
BECERİLERİ, AKADEMİK ÖZYETERLİKLERİ VE ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RABİA DAĞ

DANIŞMAN
PROF. DR. HÜSEYİN ÜNLÜ

AKSARAY 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : RABİA

Soyadı : DAĞ

Bölümü : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri, Akademik Özyeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

İngilizce Adı: Metacognitive Thinking Skills, Academic Self-efficacy and Attitudes to the Teaching Profession of Physical Education Teacher Candidates

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: RABİA DAĞ

İmza

[Handwritten signature of Rabia Dağ]

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Rabia DAĞ tarafından hazırlanan “**Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri, Akademik Özyeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ

İmza

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Çalık Veli KOÇAK

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Ziya BAHADIR

Rekreasyon Anabilim Dalı, Erciyes Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 13/01/2022

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU
İmza

TEŞEKKÜR

Eğitim sisteminin en temel parçalarından biri öğretmenlerdir. Her geçen gün gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte eğitim sistemleri de değişmektedir. Öğretmenler değişen sistemle birlikte bilgiyi aktaran konumundan rehber olan yol gösteren konumuna geçmişlerdir. Bu noktada henüz mesleğe başlamamış olan öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin, akademik öz yeterliklerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olması önem kazanmaktadır.

Bu nedenle beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının meslek hayatlarında çok fazla etkisinin olacağı düşünüldüğünden bu konu araştırmaya değer bulunmuştur.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince ve tez süreci boyunca katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, her aşamada gösterdiği sabır ve hoşgörüsünden dolayı değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ' ye çok teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman bilgi ve yardımlarından faydalandığım Prof. Dr. Erman ÖNCÜ' ye, araştırmanın veri toplama sürecinde yardımcı olan değerli hocalarıma, arkadaşım Aslı ALIŞ' a ve araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan aileme, tanıdığım ilk günden beri her zaman bana inanan ve her anımda yanımda olan nişanlım Devran ALIŞ' a sonsuz teşekkür ederim.

Rabia DAĞ

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞ
DÜŞÜNME BECERİLERİ, AKADEMİK ÖZYETERLİKLERİ VE
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI

(Yüksek Lisans)

RABİA DAĞ, AKSARAY 2022

ÖZET

Araştırma beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören 525 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak üst biliş düşünme becerisi ölçeği, akademik özyeterlik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için T Testi, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (Anova) ve farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson korelasyon katsayısı tekniği, değişkenlerin yordayıcılığını belirlemek amacıyla da çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceresi ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarında elde ettikleri ortalamaların yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından üst biliş düşünme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yaş değişkeni ile üst biliş düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken beden eğitimi öğretmen adaylarının not ortalamaları ile üst biliş düşünme becerileri ölçeğinin karar verme boyutunda pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Araştırmada ayrıca, beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından akademik özyeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaşları ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken not ortalaması ile anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin genelinden ve mesleğe yönelik kaygı boyutundan elde ettikleri ortalamaların orta düzeyde olduğu görülürken mesleğe yönelik sevgi boyutundan ise yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf

değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, beden eğitimi öğretmen adaylarının yaşları ve not ortalamaları ile beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin mesleğe yönelik sevgi ve ölçeğin genelinden elde ettikleri ortamlar açısından anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmada ayrıca, beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeyleri ile akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında; beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Bilim Kodu: 130105

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Öğretmen adayı, Üst Biliş, Akademik Özyeterlik, Tutum

Sayfa Adedi: 97

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ

AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
**METACOGNITIVE THINKING SKILLS, ACADEMIC SELF-
EFFICACY AND ATTITUDES TO THE TEACHING PROFESSION
OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES**
(M.A. Thesis)

RABİA DAĞ, AKSARAY 2022

ABSTRACT

The study was carried out to determine the metacognitive thinking skills, academic self-efficacy and attitudes of physical education teacher candidates towards the teaching profession. The research sample consisted of 525 physical education teacher candidates studying at different universities in Turkey in the 2020-2021 academic year.

In the study, metacognitive thinking skill scale, academic self-efficacy scale and attitude scale towards teaching profession were used as data collection tools. In the analysis of the data, besides descriptive statistics, T-Test for independent groups in pairwise comparisons, one-way analysis of variance (Anova) in multiple comparisons, and Tukey test to determine the source of the differences were used. In the study, Pearson correlation coefficient technique was used to determine the relationship between the variables, and multiple linear regression analysis was used to determine the predictors of the variables.

It was determined that the physical education teacher candidates had higher averages the general and sub-dimensions of the metacognitive thinking skill scale. Additionally, it was determined that there was no significant difference in the levels of metacognitive thinking skills of the physical education teacher candidates in terms of gender and the class level. While no significant relationship was found between the age variable and metacognitive thinking skills, a positive significant relationship was found between the average grade of physical education teacher candidates and the decision-making dimension of the metacognitive thinking skills scale. In the study, it was also determined that the academic self-efficacy of the physical education teacher candidates was at a moderate level. It was observed that there was no significant difference in academic self-efficacy in terms of gender and grade level. While no significant relationship was found between age and academic self-efficacy of physical education teacher candidates, a significant relationship was found with average grade.

Physical education teacher candidates had moderate level average in the general of the attitude scale for the profession of physical education teaching and the sub-dimension of the concern about the profession while they had high averages from the sub-dimension of the affection for the profession. Additionally, no significant difference was found in the attitudes of physical education teacher candidates towards the physical education teaching profession in terms of gender and the class level. However, with the ages and grade point averages of physical education teacher candidates, a significant relationship was determined in terms whole of the attitude scale towards the physical education teaching profession and the sub-dimension of affection to the profession.

In the study, it was also determined that there was a positive and significant relationship

between the metacognitive thinking skill levels of physical education teacher candidates and their academic self-efficacy and attitudes towards the teaching profession. Besides; it was seen that the metacognitive thinking skills of physical education teacher candidates were a significant predictor of their academic self-efficacy levels and their attitudes towards the physical education teaching profession.

Science Code : 130105

Key Words : Physical education, Teacher candidate, Metacognition, Academic self-efficacy, Attitude

Page Number: 97

Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	xvii
TABLolar LİSTESİ.....	ixi
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	4
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7.Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
ALANYAZIN TARAMASI.....	8
2.1.Üst biliş.....	8
2.2.Üst bilişin Temel Bileşenleri	10
2.2.1.Üst bilişsel Bilgi.....	11
2.2.2.Üst bilişsel Kontrol	12
2.3.Üst biliş Modelleri	14
2.3.1.Brown'ın Üst biliş Modeli	14
2.3.2.Schraw ve Moshman'ın Üst biliş Modeli.....	15
2.3.3. Tobias ve Everson'un Üst biliş Modeli	15
2.3.4. Nelson ve Narens'in Üst biliş Modeli	16
2.4.Üst bilişsel Beceriler	17
2.5.Üst biliş ile Akademik Başarı	19

2.6.Beden Eğitimi ve Sporda Üst biliş Becerileri.....	20
2.7. Özyeterlik Kavramı.....	21
2.7.1.Özyeterlik Algısını Etkileyen Etmenler	22
2.7.2. Beden Eğitimi ve Sporda Özyeterlik.....	24
2.7.3. Akademik Özyeterlik	24
2.8.Tutum Kavramı ve Özellikleri	26
2.8.1. Tutumu Oluşturan Öğeler	27
2.8.2. Tutumun İşlevleri	29
2.8.3. Mesleki Tutum	30
2.8.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	31
2.8.5. Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	34
YÖNTEM.....	34
3.1.Araştırma Modeli	34
3.2.Evren Örneklem	34
3.3.Verİ Toplama Araçları.....	35
3.3.1.Kişisel Bilgiler Formu	35
3.3.2.Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeği	35
3.3.3.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	35
3.3.4.Akademik Özyeterlik Ölçeği.....	36
3.4.Verilerin Analizi	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	38
BULGULAR.....	38
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	46
TARTIŞMA	46
ALTINCI BÖLÜM	56
SONUÇ ve ÖNERİLER	56
6.1. Sonuçlar.....	55
6.2. Öneriler	56
KAYNAKÇA	57
EKLER.....	71
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	72
TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerisi (ÜBDB), Akademik Özyeterlik (AÖ) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Düzeyleri	38
Tablo 4.2. Cinsiyet değişkeni açısından üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri	39
Tablo 4.3. Sınıf değişkeni açısından üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri	40
Tablo 4.4. Yaş değişkeni, üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi arasındaki ilişkisi	41
Tablo 4.5. Not ortalaması değişkeni, üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi arasındaki ilişkisi	42
Tablo 4.6. Üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki	43
Tablo 4.7. Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri düzeylerinin akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerindeki yordayıcılığı.	44

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üst bilişin temel bileşenleri	10
Şekil 2. Brown'ın üst biliş modeli.....	13
Şekil 3. Tobias ve Everson'ın hiyerarşik modeli	15
Şekil 4. Nelson ve Narens'in üst biliş modeli	16
Şekil 5. Tutum ve öğretim mesleği arasındaki ilişki.....	30



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

f: frekans

n: veri sayısı

sd: serbestlik derecesi

Ss: standart sapma

t: t değeri

p: p değeri

$\bar{X}$: aritmetik ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışı yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu değişimle birlikte bireylerin ne öğrendiklerine değil nasıl öğrendiklerine, öğrenme yollarının ne olduğuna, neyi ne kadar bildiklerinin farkında olup olmadıkları üzerinde yoğunlaşmaya başlamışlardır. Bu bağlamda bireylerden kendi öğrenme süreçlerini planlayabilmeleri, izlemeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Ayrıca bireylerden kendi öğrenme süreçlerini planlayabilmeleri, izlemeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu gelişmeler üst biliş kavramını ön plana çıkarmıştır. Üst biliş kavramıyla son zamanlarda eğitim sürecinde sıklıkla karşılaşmaktadır. Bilişsel psikologların çoğu, bazı kişilerin diğerlerinden daha fazla ve etkin öğrenmelerinin ve öğrendiklerini daha net hatırlamalarının sebebini araştırmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde üst biliş olarak kavramsallaştırılan süreçleri ortaya koymuşlardır (Kurtuldu, 2011). Üst biliş Flavell'in (1976), üst bellek (metamemory) ile ilgili çalışmalarıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Flavell' e göre üst biliş "kişinin bilişsel becerilerinin farkında olması ve bilişsel becerilerini kontrol etmesi"dir (Flavell, 1976). Üst biliş eğitim sistemindeki değişim ve gelişmelerle önem kazanmıştır. Bu gelişmeler ve yenilikler meydana gelirken eğitim yapılanmalarında da zihinsel etkinliklerle desteklenen, ezbercilikten uzak yöntemlerin benimsenmesi gerekli görülmektedir (Schunk, 2014). Bilgiyi sorgulamadan ezberleyen bireyler yerine kendi öğrenme yollarının farkında olarak bilgiyi kendisi keşfeden bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında, üst düzey bilişsel etkinliklere dayalı öğretim gerçekleştirebilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (MEB, 2020). Öğretmenlerde nasıl düşüneceğini öğrenme becerileri, kendisinin nasıl ilerleme kaydettiğini görme, neyi, neden yaptığını açıklayabilme, hisleri hakkında konuşabilme, planlama, problem çözme, kendi kendine düzenleme ve kontrol etme kısacası öğrenmeyi öğrenme becerilerinin (bilişsel farkındalık) kazandırılması gereklilik halini almıştır (Kaya ve Demir, 2014). Bu nedenle öğretmen adaylarına verilecek eğitimin niteliği onların mesleki hayatlarını da etkileyecektir. Bu yüzden eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli görmeleri ve mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip bir öğretmen olarak düşünmelerinde oldukça önemli bir role sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Tutum, kişinin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal olaya veya objeye karşı bireysel deneyimleri, kendini motive eden unsurlar ve bilgi birikimini

kullanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki, bir ön eğilimdir (İnceoğlu, 2011). Bir öğretmenin kendi mesleğine dair düşüncesi ve tutumu onun meslek anlayışını yansıtmaktadır ve bu durum öğretmenin mesleğini nasıl yapacağını belirlemektedir (Çetin, 2006). Öğretmen adaylarının ileride tüm hayatları boyunca yapacakları meslekle ilgili bilgi, değer ve tutum kazanmaları önemlidir. Çünkü öğrenciler öğretmenlerinin onlara karşı olan tutum, jest, mimik, konuşma tarzı ve davranışlarından etkilenebilirler. Öğretmenin alışkanlıkları, benimsediği kültür, duygusal veya fiziksel tepkileri ve tüm bu unsurları içine alan kişiliği öğrencileri etkilemektedir. Öğrenciler, zaman zaman derste öğretmenlerinin aktardığı konudan çok, öğretmenin konuya yaklaşımına dikkat etmekte ayrıca öğretmenin bir olaya yaklaşım tarzı ve yorumlama şekline etkilenebilir (Çetin, 2006). Aynı şekilde öğretmenin akademik özyeterlik inancı da eğitim-öğretim sürecini etkileyen bir başka kavramdır. Zimmerman (1995) akademik özyeterliği diğer özyeterlik türlerinden ayıran bir takım özelliklerinin olduğunu belirtmektedir. Akademik özyeterlik inançlarının temel özelliklerine dair görüşlerde; akademik özyeterlik inancı, bireylerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerini değil, belirli bir işi gerçekleştirme becerileri hususundaki yargılarını kapsamaktadır. Tek boyutlu değil çok boyutlu olduğu ve farklı alanlarla bağlantılı olduğu, duruma bağımlı bir özellik sergilediği normlar ya da diğer ölçütlerden çok beklenen performans için belirlenen ölçütlerin temel alınarak ölçüldüğü ve görev başlamadan önce ölçülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Zimmerman, 1995). Akademik özyeterliği geliştirmenin öğrenciler için faydalı olduğu savunulmaktadır. Çünkü akademik özyeterlik ile akademik başarı arasında yadsınamaz bir ilişkinin olduğu vurgulanmaktadır, özyeterliğin yüksek olması öğretmenin etkili bir eğitim-öğretim sağlamasının yollarından birisi olabilir (Özdemir ve Erdoğan, 2017). Ayrıca öğretmenlerin kendi mesleklerine dair tutumları, öğrencileriyle olan ilişkilerini, mesleki başarılarını, mesleki doyumlarını, öğrencilerinin kişilik gelişimlerini ve bu yüzden öğretme- öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Güçlü, 2000). Burada üzerinde yoğunlaşılması gereken nokta öğretmenin öğrencilerine neyi öğrettiği değil, nasıl öğrettiğidir (Tuncer, 2013). Beden eğitimi öğretmen adayının kendi öğrenme yollarının ve neyi ne kadar bildiğinin farkında olması, öğrenme süreçlerini planlayabilmesi, izlemesi ve değerlendirebilmesi yani üst bilişsel beceri düzeyinin yüksek olması son derece önemli görülmektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin artması onların akademik özyeterliklerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını da önemli ölçüde etkileyecektir.

Üst biliş üzerine yapılan araştırmalarda üst bilişsel becerilerin başarıya etki eden faktörler arasında olduğu görülmektedir (Flavell, 1976; Oluk ve Başöncül, 2009; Polat ve Uslu, 2012; Kınır ve Aydemir, 2012). Bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve düzenlenmesinin (Neuenhaus vd, 2018) ve akademik olarak başarılı olmanın ana unsurudur (Mirandola vd, 2018).

Üst biliş öğrencilere nasıl öğreneceklerini aktararak yaşam boyunca öğrenme fırsatı verdiği için üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Literatüre bakıldığında üstbiliş (Akın vd. 2007; Ataalkın 2012 ; Baird ve Mitchell, 1986; Ayhan, 2016; Bars ve Oral, 2017; Çakır, 2001; Demirel vd. 2015; Emrahoğlu ve Öztürk, 2010; Gartmann ve Freiberg, 1995; Kaçar ve Sarıçam, 2015; Kaya, 2012; Özcan 2007; Kiremitçi, 2011; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014; Tuncer ve Kaysi, 2013; Vadhan ve Stander, 1994; Yavuz 2009; Yimer ve Ellerton, 2006; Yokuş, 2010; Young ve Fry, 2008) kavramının farklı kavramlarla veya tek başına araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca eğitim sisteminin en temel unsuru öğretmendir. Ancak öğretmenlik mesleğini başarılı olarak icra edebilmek için öncelikle mesleğine karşı sevgi duyup, heyecan ve istekli olarak yapmak önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleği bir takım bilişsel gerekliliklere sahip olmayı gerektirdiği gibi aynı zamanda gereklilikleri de olan bir meslektir. Mesleğe karşı olumlu tutuma sahip olma duyusal gereklilikler bağlamında değerlendirilebilmektedir. Ayrıca, akademik özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin meslekte daha başarılı olacağı ve öğrencilere daha fazla yarar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin kendi bilişsel gelişimleri ile birlikte öğrencilerinin gelişimlerini de destekleyecek üst bilişsel becerilere sahip olmalarının yanında; öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve aynı zamanda yüksek akademik özyeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Literatüre bakıldığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavramı (Zorlu, 2014; Altuntaş, 2016; Erdem, 2017; Kocaer, 2018; Koçu, 2020; Aydemir, 2021; Toraman ve Çelik, 2021; Yüksel ve Bilgin, 2021; Sütçü ve Behçet, 2021) ve akademik özyeterlik kavramının (Durdukoca, 2010; Aytunga, 2012; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014; Yalmacı ve Aydın, 2014; Şeker, 2017; Tekeli, 2017; Gündoğan ve Koçak, 2017; Ünlü ve Erbaş, 2018; Bahar, 2019; Aslan, 2021; Yazar, Telci ve Şekeröz, 2021; Güngör ve Gül, 2021) ayrı ayrı veya birlikte çalışma konusu yapıldığı görülmüş ancak üst biliş düşünme becerisi, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavramlarının birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme

becerilerinin belirlenmesi ve bu becerilerin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri belirlenerek, üst biliş düşünme becerilerinin akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki ortaya konulacaktır.

1.1. Problem Cümlesi

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nasıldır?

1.2. Alt Problemler

- 1- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının; a) cinsiyet, b) öğrenim görülen sınıf, c) yaş d) not ortalaması değişkenlerine göre üst biliş düşünme beceri düzeyleri nasıldır?
- 2- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının; a) cinsiyet, b) öğrenim görülen sınıf, c) yaş d) not ortalaması değişkenlerine göre akademik özyeterlik düzeyleri nasıldır?
- 3- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının; a) cinsiyet, b) öğrenim görülen sınıf, c) yaş d) not ortalaması değişkenlerine göre beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nasıldır?
- 4- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?
- 5- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeylerinin akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeyleri, akademik özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini incelemektir. Araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının bazı değişkenler açısından üst biliş düşünme becerilerinin, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim sistemi daha çok öğrenci merkezli bir anlayışı sahiptir. Değişen anlayışla birlikte bilgiyi öğretmenden hazır olarak edinen öğrenci yerine araştırma yapan, sorgulayan, bilgiye kendi imkânlarıyla ulaşmaya çalışan ve kendi öğrenmelerinden sorumlu öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu noktada da öğrencilere bilgiye hangi yollardan, nasıl ulaşacaklarının öğretilmesi önem kazanmaktadır. Burada ortaya çıkan kavram ise üst biliştir. Üst biliş üzerine yapılan araştırmalarda üst bilişsel becerilerin başarıya etki eden faktörler arasında olduğu görülmektedir (Flavell, 1976; Oluk ve Başöncül, 2009; Polat ve Uslu, 2012; Kınır ve Aydemir, 2012). Bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve düzenlenmesinin (Neuenhaus vd, 2018) ve akademik olarak başarılı olmanın ana unsurudur (Mirandola vd, 2018). Üst biliş öğrencilere nasıl öğreneceklerini aktararak yaşam boyunca öğrenme fırsatı verdiği için üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Eğitim sistemi içerisinde öğretmenin yeri ve önemi göz ardı edilemez. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin başarılı olabilmelerinde onların akademik bilgi ve becerileri son derece önemli görülmektedir. Bunun yanında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik sevgileri ve istekleri de önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin nerede ve nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri, öğrenme yollarının farkında olmaları da beklenmektedir. Üst biliş düşünme becerileri yüksek olan öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde olacağı, bu öğretmenlerin öğrencilerine daha faydalı olacağı, öğrencilerine nasıl öğrenmeleri gerektiğini aktararak onların da kendi öğrenme yollarını keşfetmelerinde rehber olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin, akademik özyeterliklerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının da üst biliş düşünme becerilerinin belirlenmesi, bu becerilerinin onların akademik başarılarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmede, bu yöndeki becerilerini arttırmada yararlı olacaktır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Ataalkın 2012; Erdem, 2017; Özdemir ve Erdoğan, 2017) beden eğitimi öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerilerini, akademik özyeterliklerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen bir çalışmada rastlanmamıştır. Araştırmanın bu konudaki eksikliği giderecek olmasından dolayı ve beden eğitimi

öğretmenliği mesleğindeki bilişsel süreçlerin önemini de vurgulanması hususunda önemli görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarla beden eğitimi öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerisi, akademik özyeterlik ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin ortaya konulması ve bunlara etki eden faktörlerin belirlenmesi konusunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen verilerin objektif olduğu,
2. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeylerini, akademik özyeterliklerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak ölçeğin öğrencilerin üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerini belirleyecek yeterlilik ve niteliklere sahip bir ölçme aracı olduğu,
3. Ölçek ifadelerinin katılımcılar tarafından doğru olarak anlaşıldığı,
4. Ölçeğin uygulanması esnasında tüm şartların bütün katılımcılar için eşit olduğu, varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bulguları zaman açısından 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Araştırma bulguları örneklem açısından farklı üniversitelerde öğrenimlerini sürdüren beden eğitimi öğretmen adayları ile,
3. Araştırmada kullanılmak üzere toplanan verilerin geçerlilik süresi, anketin uygulandığı tarihler ile,
4. Araştırma konu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan edinilen veriler ile,
5. Araştırma konu açısından beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun ölçülmesi ile sınırlandırılmıştır.

1.7.Tanımlar

Üst Biliş: Bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır (Flavell, 1985).

Tutum: Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki, bir ön eğilimdir (İnceoğlu, 2011).

Akademik Özyeterlik: Bireylerin daha önceden planlanmış olan eğitim başarılarına ulaşabilmeleri amacıyla gerekli olan eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997).

Beden Eğitimi: Beden eğitimi bireyin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümüdür (Gökmen, 1988).

Öğretmen: Görevlerini bilen, derslerini planlayabilen ve nasıl öğretebileceğini bilen, öğrettiklerini değerlendirebilen, öğretmen öğrenci ilişkilerini yönetebilen, okulda ve toplumdaki konum ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bir meslek elemanıdır (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

2.1.Üst Biliş

Biliş, herhangi bir olayın veya durumu farkında olma ve onu anlamadır (Senemoğlu, 2012). Bir başka tanıma göre ise insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yaptığı bilişsel faaliyetlerin tümüdür (Cüceloğlu, 2012). Bilişle ilgili tanımlar incelendiğinde bilişin, insanın dünyayı algılayıp anlamlandırmasına yönelik zihinsel faaliyetler olduğunu söyleyebiliriz. Üst biliş ise ilk olarak Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell (1979) üst bilişi, ‘bilişsel aşamaların etkin bir şekilde izlenmesi, bu izleme sonucunda düzenlenmesi ve diğer bilişsel aşamalarla uyumlu hale dönüştürülmesi’ olarak tanımlamıştır. Biliş ve üstbiliş birbiriyle ilişkili ama farklı kavramlardır. Üst bilişin bilişten farkı, üst bilişte, kendi bilişinin farkında olunması ve bu bilişin durumlara uygun biçimde aktararak kullanılabilmesidir (Brown, 1980). Biliş bir eylemi yapmayı, yapabilmeyi kapsar, üstbiliş ise yapılacak eylemin veya işin seçilip, planlanıp sonrasında izlenmesi sürecini kapsamaktadır. (Garafollo, Lester, 1985). Biliş, bilginin kodlanması ve geri çağırılması için gerekli olan becerileri içerirken üstbiliş, bilişsel süreçleri planlamayı, anlamayı ve izlemeyi içerir (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Üst biliş kişinin kendi bilişsel süreç ve aşamalarını izlemesi, geliştirmesi, süreci değerlendirmesi ve edindiği bilgilerini yeni durumlara aktararak kullanabilmesi için gerekli iken biliş, öğrenme süreç ve aşamalarının ve bilginin oluşturulabilmesi için gereklidir (Gourgey, 1998). Açıklamalardan yola çıkılarak üst biliş zihinsel eylemleri düzenlemek için kişinin kendi bilişine dair bilgisi olduğu, biliş ise zihinsel bilgiler, deneyimler ve etkinlikler olarak ifade etmek mümkündür (Erdoğan, 2013). Kelime olarak üst biliş (metamemory) kelimesinden ortaya çıkmış sonrasında geliştirilerek üst biliş (metacognition) kavramı oluşmuştur. Türkiye de yapılan çalışmalarda ‘metacognition’ kavramı için yürütücü biliş, bilişüstü, bilişötesi, üstbiliş, metabiliş gibi birçok farklı terim kullanılmıştır. Bu çalışmada üst biliş kelimesinin kullanılması tercih edilmiştir. İsimlendirmede olduğu gibi üst bilişi tanımlamada da kesin ve net bir tanımlama yapmak mümkün değildir. Flavell dışında alan yazında uzmanlar tarafından birçok tanımlama yapılmıştır. Bunlardan bazıları;

Brown (1978) üst bilişin kişinin zihinsel olarak hangi faaliyetleri gerçekleştireceğini tahmin etmesi, plan yapması, izlemesi ve son olarak da değerlendirmesi gibi yeteneklerini kapsadığından bahsetmiş ve üst bilişi “bilme hakkında bilme” olarak tanımlamıştır.

Kuhn ve Dean'e (2004) göre kişinin kendi düşüncelerinin farkında olması ve düşüncelerini yönetmesidir. Bireyin kendi düşünce süreç ve aşamalarını değerlendirmesi, yani başka bir deyişle bireyin düşünme sırasında ortaya çıkardığı düşünceleri takip ve kontrol etmesi, eğer gerekli ise de düzenlemesidir (Hartman, 1998).

Bireyin bilişindeki olayların ve durumların farkında olarak, zihnindeki olayları ve durumları isteyerek yönlendirebilmesini konu alan bir üst sistemdir (Dienes ve Perner, 1999). Bireyin düşünme süreçlerini, aşamalarını izlemesi ve kontrol etmesi ve değerlendirme yapmasıdır (Martinez, 2006). Kişinin neyi bilip neyi bilmediğine dair bilgisi, ne düşündüğüne dair düşüncesi veya kendi zihinsel süreci üzerine çevrilmiş ve odaklanmış gözüdür (Tosun ve Irak, 2008).

Üst biliş ile ilgili birçok farklı tanım bulunur ancak hepsinin ortak noktası öğrenme süreçlerini izleme stratejileridir (Bonner, 1988). Bu tanımlamalardan yola çıkarak Ormrod (2015) tarafından üst bilişin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

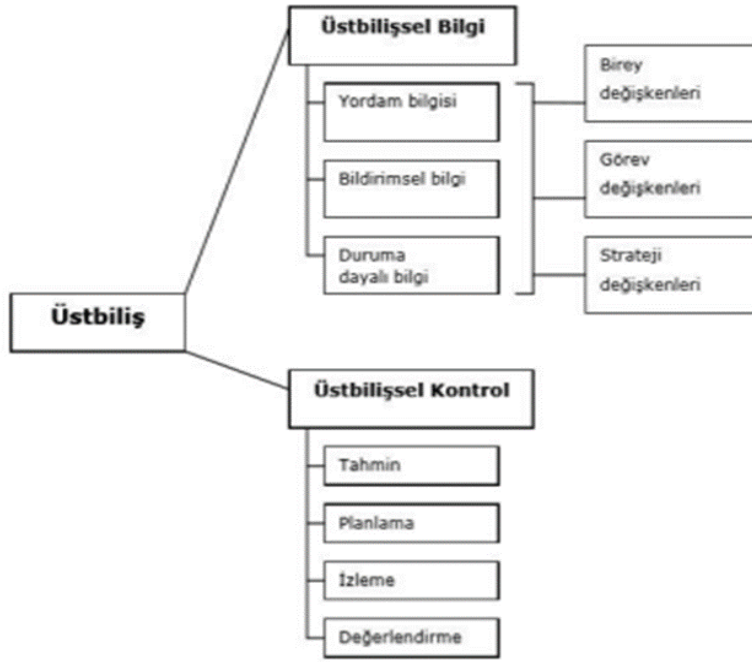
- Kişinin kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerini gerçekçi veya gerçekçi olmayan olarak tamamlanacağını farkında olması,
- Hangi öğrenme yollarının, yöntemlerinin, stratejilerinin etkili veya etkisiz olduğunu bilmesi,
- Bir öğrenme görev ve sorumluluğuna dair görev sonunda başarılı olabileceği bir plan hazırlaması,
- Etkili öğrenme stratejilerini kullanabilmesi,
- Kişinin içinde bulunduğu öğrenme durumunu, sürecini, aşamalarını izleyebilmesi, bilgiyi öğrenip, öğrenemediğinin farkında olması,
- Daha önceden var olan bilginin geri getirilmesi için etkili yöntemler kullanabilmesi,

Üst biliş düşünme üzerine düşünmedir. Üst biliş, birbiriyle iç içe olan iki ana unsuru kapsar: ilki kişinin, görevin hangi becerileri, taktikleri, teknikleri ve kaynakları gerektirdiğini bilmesi, ikincisi ise görevin başarıya ulaşabilmesi için bu becerilerin, taktiklerin, tekniklerin ve kaynakların nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağını farkında olmasıdır. (Schunk, 2009). Üst bilişsel beceriye sahip olan bireyler kendi öğrenme ve bilişsel süreçlerinin farkındadır. Neleri yapması veya neleri yapmaması gerektiğinin bilincindedir, çözüme yönelik teknik ve stratejiler üreterek bunları uygular. Üstbilişsel stratejileri kullanan bireyler

eğitim-öğretim sürecinde daha başarılı olmaktadır (Anderson, 2002). Üst biliş sabit kalan bir değişken değildir bu yüzden geliştirilebilir olarak kabul edilmektedir. Küçük yaşlarda var olmaya başlayan bu yetinin büyüme ve gelişmeyle benzer şekilde ilerlediği söylenmektedir (Akpınar, 2011). Üst bilişin gelişimi bilinçdışı olarak başlamasına rağmen, sürecin devamında edinilen yeni bilgi, yöntem, teknik ve stratejilerle giderek artan bilinçle birlikte düzenleme ve izleme süreçleriyle devam eder (Brown & DeLoache, 1978).Üst biliş etkin öğrenmede kritik bir rol oynamaktadır. Etkin öğrenme bireyin sorumluluk duygusunu yükseltmenin bir yoludur. Etkin öğrenmenin temel kavramlarından birisi bireyin kendi öğrenme süreç ve aşamalarını izleme yeteneğidir (Montalvo & Torres, 2004). Üstbiliş sayesinde bir görevle karşılaşan öğrenci bir strateji seçip, düzenleyip, uygulayıp ve aktif katılım sağlayarak etkin öğrenmenin gerçekleştirebilmektedir. Üst bilişin iki boyutu bulunmaktadır. Birinci boyut düşünmeyi yani zihinsel süreçleri kapsar. Bilişsel stratejiler ve bunların nerede, ne zaman kullanılacağına dair bilgiler bu boyutu oluşturur. İkinci boyut ise bu bilişsel stratejileri kullanmayı kapsar. Öz düzenleme veya kendi düşüncelerini kontrol edebilme yeteneği ikinci boyut için örnek olarak verilebilir.

2.2.Üst Bilişin Temel Bileşenleri

Üst biliş farklı sınıflandırmalarla incelenmiştir. Modern çalışmalar üst bilişi üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontrol/düzenleme olarak iki temel başlıkta ele almaktadır. Bu çalışmada ise üst bilişin bu iki temel bileşeni Flavell (1979) ve Brown'un (1980) yapılandırmaları esas alınarak şekildeki olarak gösterilmiştir (Özsoy, 2007).



Şekil 1. Üst Bilişin temel bileşenleri

2.2.1.Üst Bilişsel Bilgi

Bireyin kendi bilişi ya da genel olarak bilişe dair bilgisidir (Aktürk ve Şahin, 2011). Üst bilişsel bilgi kavramı bireylerin dünya bilgisi ile ilgilidir. Kişinin konu, olay, durum veya kavramlarla ilgili ulaştığı bilgidir. Günlük hayatta kullandığımız bilgiyi yaşamışlıklardan ediniriz, üst bilişsel bilgi ise zihinsel süreçlerimizin nasıl işlediğine dair ne bildiğimizdir (Flavell, 1979). Kişinin kendi bilişinin farkındalığı ve bilgisidir. Diğer bilgi türlerinde gerçekleşen süreçler gibi zihinde biriktirilir ve tekrar çağrılması istemsiz olarak ipuçları aracılığıyla gerçekleşir. Üstbilişsel bilgiye ben basketbolda başarılıyım ancak arkadaşım hentbolda benim olduğumdan daha başarılı ifadesi örnek olarak verilebilir. Kişinin bilişsel beceriler hakkındaki kendisi ve çevresine bakış açısıdır. Flavell üstbilişsel bilgiyi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi olarak üç başlık altında incelemiştir.

Yordam bilgisi: Bir eylemi ya da görevi nasıl başarı ile sonuçlandıracağını ve nasıl yapacağını bilmektir. Yapılacak olan iş veya görevin stratejilerinin nasıl kullanıldığı bilgisidir. Nasıl turnike atacağını bilmek, matematikte bir problemin nasıl çözüleceğini bilmek örnek olarak verilebilir.

Bildirimsel bilgi: Bireyin bir işi veya görevi yapıp yapamayacağını farkında olmasıdır. Kişinin kendi becerileri, yetenekleri hakkındaki bilgisidir. Kişinin öznel bilgisi ve

performansı hakkındaki bilgisidir. Açıklayıcı bilgi olarak da ifade edilir. Turnikeyi başarılı bir şekilde atıp atamayacağını bilmesi veya problemi çözüp çözemeyeğini bilmesidir.

Duruma dayalı bilgi: Bireyin hem yordam bilgisine hem de bildirimsel bilgiye sahip olmasıdır. Bireyin bir işi veya görevi nasıl yapacağını ve yapıp yapamayacağını farkında olmasıdır. Bilgisinin farkında olması ve hangi durumda, nerede, ne zaman, nasıl kullanacağını bilmesidir.

Üst bilişsel bilgiyi üç değişken etkilemektedir.

Birey değişkenleri: Bireyin bir bilgileri işleyen olarak kabul edilmesidir. İnsan sisteminin işleyişinin sınırlarını ve kalıplarını bilme yeteneğidir. Bireyin kendisi veya başka kişilerin bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisidir. Üç alt kategorisi vardır. *Birey içi;* bireyin kendisi ile ilgili bilgisidir. *Bireyler arası;* bireyin başkalarının becerileri hakkındaki bilgisidir. *Bilişsel genellemeler;* bütün insanlarda var olan zihinsel özelliklere dair bilgidir (Özsoy, 2008).

Görev değişkenleri: Bireyin yapılacak olan görev veya iş ile ilgili bilgisi, gerekli olan zihinsel faaliyetleri ve zorluk derecesi ile ilgili bilgisidir. Bir görevle uğraşırken bilginin doğası, yapısı, hedefleri ve işlem sırasında kullanılacak olan ilgili bilgilerdir.

Strateji değişkenleri: Bireyin bir görevi gerçekleştirirken kullanabileceği stratejilerle ilgili bilgisidir. Hedefleri gerçekleştirmede hangi stratejinin etkili olduğunun bilinmesidir.

Çoğu üst biliş bilgi bu üç değişkenin birbirleriyle etkileşimi ya da birlikteliği sonucunda oluşur (Flavell, 1979).

2.2.2. Üst Bilişsel Kontrol

Üst bilişsel stratejiler olarak da ifade edilir. Üst bilişsel bilgi tek başına yeterli değildir, stres veya başka unsurlarla karşılaşıldığında bilgiyi nasıl kontrol edeceğini bilebilmek önemlidir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Üst bilişsel bilgiyi stratejik bir şekilde bilişsel amaçlara ulaşmak için kullanabilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Üst bilişsel kontrol henüz devam etmekte olan bilgiyi işleme sürecinin ve yönteminin ayarlanmasıdır (Saraç ve Karakelle, 2010). Üst bilişi kontrol etme yeteneği bireylere elde edinilen bilgilerin gerekli olduğunda ve ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmelerini sağlar (Özsoy, 2008). Bu stratejileri kullanarak kendi öğrenme sürecini denetleyen birey hedefindeki amaçlara mümkün olan en kısa sürede ve en uygun yolla ulaşabilir. Çünkü birey üst bilişsel kontrol stratejileri ile birey kendi öğrenme sürecini izler, değerlendirir ve eğer gerekli görürse kullandığı stratejileri değiştirir (Katrancı ve Yangın, 2013). Bunun yanı sıra, Fernandes, Kerdijk ve Jaarsma

(2016) yaptıkları çalışmalarında üst bilişsel kontrolün öğrenim sürecinin başarılı geçmesi için önemli olduğunu ve ergenlik döneminde bireylerin üst bilişsel kontrol becerilerinde artış meydana geldiğini belirtmişlerdir.

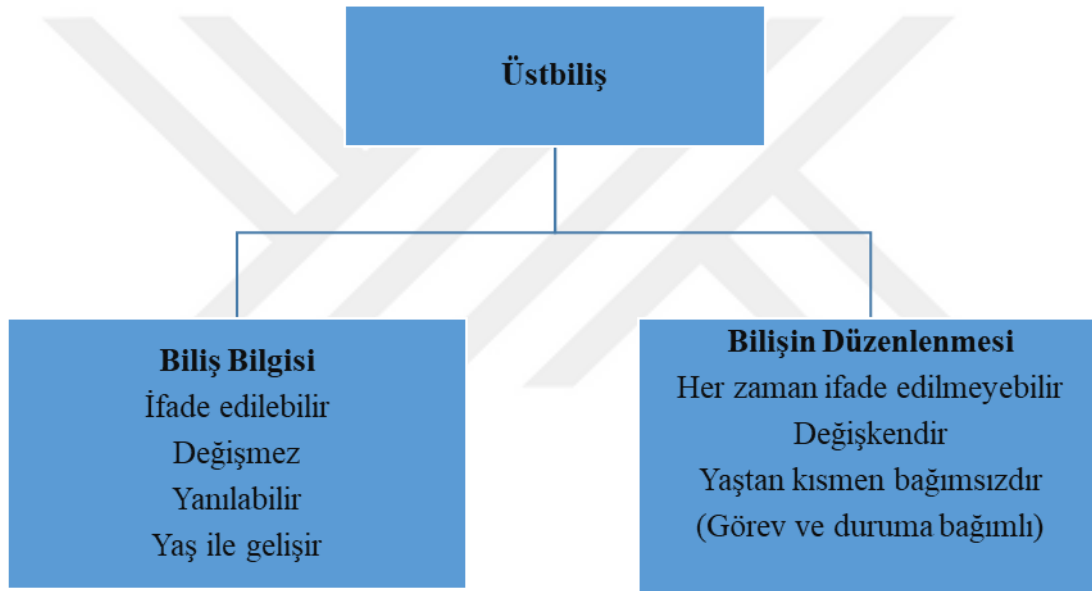
Literatürde üst bilişsel kontrol dört başlık altında incelenmektedir. Bunlar; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Tahmin; Kişinin öğrenme sürecine dair hedefleri, öğrenme özellikleri ve sürecin ne kadar süreceğine dair düşünmesini içerir. Bireyden görevin zorluklarını öngörmesi ve bununla paralel olarak da beklentisini ayarlaması beklenir (Desoete vd. 2006). Bireylerin güç durumlarla karşılaşma olasılıklarına karşı temkinli olmalarını, zorlukla karşılaştıklarında ne kadar güç olduğunu yordayabilmelerini ve tahmin edeceği durumlara karşı beklenti ve isteklerini gözden geçirip düzenleyebilmelerini sağlar. Ayrıca tahmin boyutu, çok daha fazla performans bekleyen işler üzerine yoğunlaşabilmek için zor olan egzersizleri kolay egzersizlerden ayırt etmeye fayda sağlayan bilişsel aktiviteleri de içermektedir, böylelikle duruma uygun hareket edilmesini sağlar (Desoete vd. 2001). Planlama; bir görev için gerekli zamana, hangi stratejilerin kullanılacağına, hangi kaynakların seçilip, hangi sıranın izleneceğine ve nasıl başlayacağına dair kararları içerir (Woolfolk vd. 2008). Planlama uygun strateji seçimi ve performansı etkileyebilecek unsurların belirlenmesini içerir. Bir çalışmanın hedeflerini henüz sürecin başında belirlemek, bir metni ya da materyali okumadan önce gözden geçirmek, sorular türetmek, alınan bir görevi ya da problemi çözmek, planlama yaparken uygulanabilecek strateji örnekleridir. Bu tür stratejiler, sorumluluk veya görevin daha kolay anlaşılması ve düzenlenmesine, ön bilgilerin etkin bir şekilde kullanılmasına, zihinsel stratejilerin seçimi ve kullanılmasına dair planlama yapmaya yardımcı olmaktadır (Pintrich, 2002). İzleme; bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesi için şart olan kendini değerlendirme yani tes etme becerilerini içerir (Lizarraga ve Sanz, 2013). Bireyin öğrenme sürecinin gidişatının farkında olması durumu olarak ifade edilebilir. İzleme basamağında, hedeflediği planın ne kadar işe yaradığı durumu kontrol edilir. Öğrenciler, bu süreçte kendileri için gerekli olan ve olmayan uygulamaları düşünerek süreci denetler. Sürecin kişinin planlandığı gibi devam etmesi dikkat edilen en önemli noktadır (Schraw & Moshman, 1995). Bu çerçevede Schraw (1998) bireyin hedefine ulaşmak için süreç içinde ne yaptığının bilincinde olması ve süreci belirli zamanlarda kontrol etmesi gerektiğini belirtmiş ayrıca çalışma planını uygulama ve izleme sürecinde bireyin bazı sorular sorması gerekliliğinden bahsetmiştir: Süreçte ne yaptığım hakkında tam olarak bir bilgim var mı? Doğru bir ilerleme kaydediyor muyum? Süreçte değişiklik yapmalı mıyım? Nasıl ilerlemeliyim? Değerlendirme; kişinin süreç içinde ve

sonunda kendini, stratejilerini, performansını yargılaması olarak ifade edilebilir (Hıdıroğlu, 2018) Sürecin verimli olup olmadığının denetlenmesidir. Başlangıçta yapılan tahminlerin ele alınması, hedefe ve amaçlanan performansa ulaşıp ulaşılmadığının kararının verildiği en son aşamadır.

2.3.Üst Biliş Modelleri

2.3.1.Brown'ın Üst Biliş Modeli

Brown planlama, izleme, yeniden düzenleme ve gözden geçirme gibi yönetici stratejilere vurgu yapmıştır (Sapancı, 2010). Üstbilişi bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki ana kategoriye ayırmıştır. Brown'ın üstbiliş modeli Şekil. 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Brown'ın üst biliş modeli

Bilişin bilgisi; bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgidir (Akın, 2006). Biliş hakkında bilgi “ne’yi bilme (knowing that)”yi anlatmaktadır ve öğrencilere neleri bilmeleri, öğrenmeleri gerektiğine dair bilgi sağlar (Brown, 1987). Sabit, açıklanabilir ve yanılma ihtimali olan bir bilgidir. Bilişin bilgisi sabittir çünkü kişi bir konu veya alanla ilgili bilgiye sahipse o bilgiyi başka alanlarda karşılaştığı problemleri çözerken referans olarak kullanabilir. Açıklanabilir olma kişinin üstbiliş süreçleri ile ilgili düşünmesi ve başkalarıyla paylaşılması anlamında kullanılmıştır. Brown yanılabılır olmayı ise kişinin bilişi hakkındaki kesin doğru olarak düşündüğü ama doğru olmayan bilgileri kastetmiştir. Yani birey sürecin ve bu sürecin tartışılabilir olduğunun farkındadır (Baker ve Brown, 1984). Brown (1987) bilişin düzenlenmesini “öğrenmenin düzenlenmesi ve denetlenmesinde kullanılan

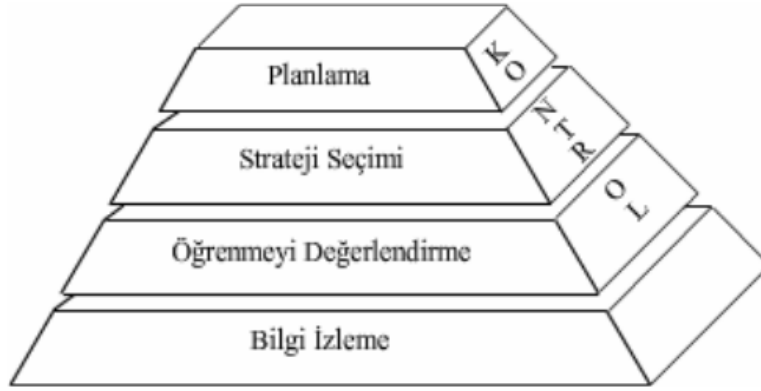
aktiviteler” şeklinde tanımlamıştır. Bilişin düzenlenmesi “’nasıl’ı bilme (knowing how)”’yi anlatmaktadır. Öğrenciye bildiği bilgileri nasıl kullanması gerektiğine dair bir zihniyet sunar (Baker ve Brown, 1984). Bilişin düzenlenmesi, öğrenmeyi düzenleyen ve denetleyen etkinlikleri içermektedir. Bu aktiviteler kişiden kişiye değişir. Yani sıklıkla kullanılmalarına rağmen her zaman kullanılmazlar. Ayrıca aktivitelerin açıklanabilir olması gerekli değildir çünkü bir şeyi nasıl yapacağının bilgisine sahip olmak onun bilinçli olması ve diğerlerine anlatılabilir olması anlamını taşımaz. Bunlara ek olarak Brown “’otomatik pilot” kavramını öne sürmüştür. Bu kavram üst biliş öğrencilerinin (üstbilişsel bilgi ve becerileri öğrenme durumlarına aktaran bireyler) kullandıkları stratejilerin neden farkında olmadıklarını ve üstbiliş bilgilerini neden tanımlayamadıklarını açıklamaya çalışmaktadır (Gama, 2005).

2.3.2.Schraw ve Moshman’ın Üst Biliş Modeli

Brown’ın üst biliş modelini daha ayrıntılı incelemişlerdir. Biliş bilgisini ve bilişin düzenlenmesini üç alt boyuta ayırmışlardır. Üst biliş bilgisinin çok boyutlu ve öğretilebilir olduğunu öne sürmüşlerdir. Üst bilişin oluşmasında farkındalığın artırılması, kişinin kendisine ilişkin bilgisinin ve öz düzenleme becerilerinin artırılması, üst bilişin oluşturulması ve üst bilişin kullanımına katkı sağlayan öğrenme ortamlarının geliştirilmesinden oluşan bu dört öğretimsel strateji etkilidir (Schraw, 1998). Biliş bilgisinin alt boyutları; Bildirimsel bilgi, bireyin kendisi, stratejileri, yöntemleri, aşamaları, süreçleri ve performansına etki edebileceklerle ilgili bilgisidir. Yordam bilgisi, bireyin yordama becerilerinin yerine getirilmesi hakkındaki bilgisidir. Durumsal bilgi ise, farklı zihinsel etkinliklerin ve süreçlerin ne zaman ve nasıl uygulanacağına dair bilgidir (Schraw ve Moshman, 1995). Bilişin düzenlenmesinin alt boyutları ise; Planlama, üstbilişsel düşünmede bir strateji değil temel bir aşamadır. Strateji seçimi ve performansı etkileyecek uygun kaynakların ayırt edilmesini kapsar. İzleme, bireyin kendi kavrama yeteneği ve performansı ile bağlantılı olan anlık bilgisidir yani başka bir deyişle farklı bir işle meşgulken işle ilgili performansın durumunun bilincinde olunmasıdır (Nieltfeld vd., 2005). Değerlendirme, kişinin kendi öğrenme ürünleriyle ve süreciyle ilgili değer biçmesidir. Yani bireyin kendi performansı ve stratejileri hakkında genel bir değerlendirme yapmasıdır. Birey kendini değerlendirirken öğrenmesini zorlaştıran veya kolaylaştıran faktörlerin farkına varır ve bir diğer öğrenme sürecinde onu aktararak işlevsel duruma getirebilir (Yıldız ve Ergin, 2007).

2.3.3. Tobias ve Everson'un Üst Biliş Modeli

Tobias ve Everson üst biliş süreçlerini üç temel kategoride incelemişlerdir. Bunlar; üst biliş farkındalığı hakkında bilgi, bireyin kendi öğrenme süreçlerini izlemesi, sürecin kontrolünün sağlanmasıdır. İzlemenin önemine değinmişler ve üstbiliş modellerine kontrolü de eklemişlerdir. İzleme sürecinin üst biliş becerilerini etkinleştirmenin ön şartı olduğunu öne sürmüşlerdir (Akın, 2006). Bu durumu hiyerarşik bir modelle ifade etmişlerdir.

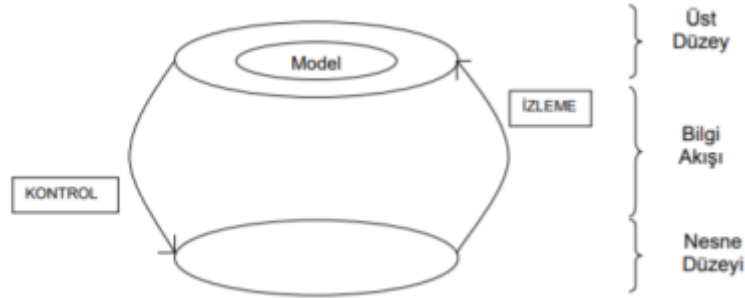


Şekil 3. Tobias ve Everson'ın hiyerarşik modeli

Tobias ve Everson üstbilişsel bilgiye ulaşılırken karşılaşılan güçlükleri kolaylaştırmak için KMA (Knowledge Monitoring Assesment)'yı oluşturmuşlardır. KMA; bireyin ilgi alanları dahilinde bildirimsel ve yordamsal bilgiyi inceleme ve var olan bilgisini performansı dahilinde ölçme işlemlerinin uygulandığı izleme bilgisi ölçme tekniğidir (Aktürk ve Şahin, 2011). Öğrenciler neleri bilip neleri bilmediklerinin bilincinde olmazlarsa, öğrenmelerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmelerini veya öğrenmeyi kontrol etmek için gelişmiş üst bilişsel faaliyetlerle ilgilenmelerini istemek zordur. Neyi bilip neyi bilmediğini doğru biçimde analiz eden öğrenciler, dikkatini, bilişsel kaynaklarını öğrenilecek olan konu veya göreve odaklanmada çok daha iyi sonuçlar gösterirler (Gama, 2004). Tobias ve Everson öğrencilerin öğrenme sürecindeki stratejik davranışlarında, önceki bilgiyi izlemenin önemini destekleyen 23 deneysel çalışma yapmışlardır. Örneğin; doğru bilgiyi izleyen öğrenciler verdikleri cevaplar cevapların doğru olup olmadığı hakkında daha az dışsal geri dönüte ihtiyaç duymuşlar. Bu durum onların içsel geri dönütler sağlayarak ihtiyaçlarını karşılamalarından kaynaklanmaktadır (Tobias ve Everson, 2002).

2.3.4. Nelson ve Narens'in Üst Biliş Modeli

Nelson ve Narens'in modelinde diğerlerinden farklı olarak biliş, üst biliş ve etkileşimlerini nesne düzeyi ve üst düzey olarak ifade etmişler ve şekildeki şema ile göstermişlerdir.



Şekil 4. Nelson ve Narens'in üst biliş modeli

Nelson'a göre nesne düzeyi ve üst düzey arasında çift yönlü bir ilişki mevcuttur. Kontrol işlemleri için üst düzeyden nesnel düzeye bilgiler aktarılmakta ve nesnel düzeyde olan bilişsel işlemleri izlemek için üst düzeye bilgi gönderimi gerçekleşmektedir. Nesnel düzeyde bir hata olursa izleme işlemi bu hataları üst düzeye bildirecek ve hatanın düzeltilmesi için kontrol süreci aktif hale gelecektir (Nelson, 1996). Bu modelin en önemli parçalarından biri görevi tamamlama hedefiyle biliş ve üst biliş arasındaki bilgi akışıdır. Bireyin problem çözme başarısı yüksekse bilgi akış mekanizmasını etkin bir şekilde kullanıyor olması gerekir. Bu mekanizmanın etkinliği ise izleme ve kontrolün birbiriyle eşgüdümlü bir şekilde çalışmalarına bağlıdır. Nelson ve Narens modellerinin çalışma prensiplerini ev telefonunun çalışma mekanizması üzerinden kurulacak olan bir analogiyle açıklanabileceğini belirtmişlerdir (Nelson ve Narens, 1990).

2.4.Üst Bilişsel Beceriler

Üst bilişsel becerilere sahip bireyler kendi öğrenme seviyelerinin, öğrenme stillerinin, kapasitelerinin farkındadırlar. Öğrenme esnasında ise nerede ve ne zaman, nasıl hareket edeceklerinin bilincindedirler. Kendi zihinsel süreçlerinin farkında olan kişi öğrenme eylemi sırasında plan, düzen ve gerekli değerlendirmeyi uygulaması gerektiğinin bilincindedir (Özcan, 2018). Üst bilişsel becerilerin dış etkenlerden ayrı bağımsız bir karakteri yoktur. Bireyler görev için gerekli bilgi ve stratejilere sahip olmalarına rağmen genellikle bu bilgi ve stratejileri kullanmazlar. Zor bir görevle uğraşmak, görevi başarmak için çok fazla istekli

olmamak veya başarıyı stratejilerin kullanımına ve öz düzenlemeye atfetmemeleri bunun nedeni olabilir. Başarılı bireylerin öz yeterlilik duyguları genellikle yüksektir ve başarılarını da stratejilerin kullanımına ve çabalarına atfederler. Zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında inisiyatif alarak sorunu çözmek için çaba harcarlar (Akın ve Abacı, 2011). Üst bilişsel becerilerini etkin ve işlevsel olarak kullanan öğrenciler eğitsel aktivitelere katılma konusunda daha fazla istekli olurlar, kendi kendilerini motive etme ve amaçlarını belirleme konusunda daha istekli ve kararlı oldukları, planlama, öz-denetim stratejilerinde çok daha verimli oldukları yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır (Hartman, 2001; Zimmerman, Schunk, 2001). Üst bilişsel beceriler 3 yaş itibariyle başlangıç seviyesinde görülmektedir (Whitebread, vd., 2009). Bu becerilerin olgun halini alması ise 12-14 yaşları arasında gerçekleşmektedir (Veenman ve Spaans, 2005). 14 yaşından sonra beyin yapısı olgunlaşmış olduğundan üstbilişsel becerilerde 14 yaş sonrasında durağan hale gelmektedir (Veenman, 2011).

Bazı araştırmacılar üst bilişsel becerilerin problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir (Hollingworth ve McLoughlin, 2001; Teong, 2003). Gomes ve Mendes (2007), problem çözme becerisinin soyutlama, genelleme, transfer ve eleştirel düşünme gibi birçok beceriyi gerektirdiğini belirtmiştir. Naglieri ve Johnson (2000), bireyin başarılı bir problem çözme süreci için uygun olan stratejileri kullanabilme yeteneğinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Problem çözmede eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol almaktadır.

Üst bilişsel becerilere sahip bireyler problemdeki bilgilere odaklanır ve bunlar doğrultusunda problemin bir temsilini oluştururlar. Daha sonra amaçların olduğu daha spesifik özellikleri içeren bir plan hazırlar. Plan sürecin nasıl ilerlediğini görme ve gözden geçirme için önemli olup, plana göre ilerleyerek düzenli olarak çalışması, kaydedilen ilerleme süreçlerinde dikkatle takip edilmesini sağlar. Planı uygularken ortaya çıkan hataları ve eksiklikleri değerlendirme ve izleme davranışları belirlemek için gereklidir. Sonuçların geçerli bir şekilde verilmesi dikkatli bir şekilde izlenmesine bağlıdır (Kanadlı ve Sağlam, 2013). Bu yüzden bireylerin üstbilişsel becerilerde hangi düzeyde olduklarını belirlemek önemlidir (Karataş ve Güven, 2004). Öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel beceriler öğrencilere planlamada, sorunları daha etkin bir şekilde çözmekte ve kalıcı öğrenme sağlanmasında yardımcı olur (Demir, 2013). Kalıcı öğrenmenin eğitim-öğretim sürecindeki yeri düşünüldüğünde üstbilişsel becerilerin kullanılmasının önemi de artmaktadır.

Costa (1984) öğretmenlere üstbilişsel becerilerini geliştirmek için alan ve seviyeden bağımsız 12 strateji önermiştir. Bunlar; planlama, soru üretme, bireylerin bilinçli seçimler yapmasına yardımcı olma, yapamıyorum kelimesini ortadan kaldırma, geri bildirim verme, değerlendirme yapma, bireylerin fikirlerini ayrıntılı bir şekilde açıklama, bireylerin davranışlarını isimlendirme, bireylerin kullandığı terminolojiyi ortaya çıkarma, bir düşünme günlüğü tutma, rol ve taklit yapma ve model olma.

2.5.Üst Biliş İle Akademik Başarı

Üst biliş bireylerin yaşamda ‘‘başarılı öğrenciler’’ olmasına olanak sağlayan üst düzey düşünme yetisidir. Öğrenme sürecinde bilişsel süreçlerin etkin olarak kullanılmasına katkıda bulunur (Özcan, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım son dönemlerde eğitim sisteminde kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencilerin derslere daha aktif katılım sağlamalarını istemekte ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gerektiğini ileri sürmektedir (Heacox, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımla işlenen öğrenme sürecinde öğrenciler pek çok amaca ulaşmaya çalışır bunlardan birisi de akademik başarıdır (Dweck, 1989). Üst biliş terimi de akademik başarının bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Öğrencilerin başarılarını etkileyen olumlu, olumsuz birçok unsur bulunmaktadır. Akademik başarı da iki hedef bulunmaktadır. Bunlar ustalık ve performans hedefleridir. Performans, dışsal motivasyonlar tarafından ödüllendirilen hedeflerdir (Mattern, 2005).

Yapılan araştırmalarda ustalık hedefler ile üst biliş arasındaki ilişkinin yüksek olduğu, performans ile arasındaki ilişkinin çok düşük olduğu belirtilmektedir (Countinho, 2007). Ayrıca üst biliş öğretimiyle başarının yükseltilmesi hakkında deneysel çalışmalar da yapılmaktadır. Bu amaçla yapılan araştırmalarda ‘‘çocuklarda üst biliş yeteneklerini geliştirmeye dair öğretim süreçleri uygulandığında başarı düzeylerinde olumlu yönde ve anlamlı artışlar olduğu’’ ortaya konulmaktadır (Özsoy, 2008). Üst biliş ile akademik başarıyı araştıran çalışmalarda akademik başarının hesaplanmasının genel başarı ortalaması ile yapıldığı görülmektedir (Countiho, 2007). Yapılmış çalışmalar üst biliş becerilerin akademik başarı için etkili ve kalıcı öğrenmede önemli bir paya sahip olduğunu işaret etmektedir (Çetinkaya ve Erktin, 2002).

2.6.Beden Eğitimi ve Sporda Üst Biliş Becerileri

Günümüzde bilgiye ulaşmak teknolojik gelişmelerle birlikte artık çok kolay bir hal almıştır. Ancak doğru ve güvenilir olan bilgiye ulaşmak ise giderek zorlaşmaktadır. Öğretmenlerin konumu bilgileri aktaran konumundan yol gösteren, rehberlik eden kişi konumuna gelmiştir. Böylelikle öğrenciler için doğru bilgiye ulaşmak, ulaştığı bilgiyi nasıl kullanacağını bilmek üretme becerisine bağlı duruma gelmiştir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Üst biliş becerileri yüksek olan öğrenciler bu üst bilişsel becerilerini ve yeteneklerini kullanarak bilip bilmediklerinin farkında olduklarında başarılarına yüksek bir katkı sağlayacaktır (Doğan, 2013). Üst biliş hafıza, zeka ve çevresel faktörler ile ilgili arttırılabilirken, öğrenme sürecinde bilişsel farklılıklar yaratarak sürecin desteklenmesini sağlayan bir beceridir (Baltacı ve Akpınar, 2011). Üst bilişin dış etkenler aracılığıyla geliştirilebilir olması öğrenme sürecinde üst bilişin geliştirilebilmesi araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir (Esmer ve Yorulmaz, 2017).

Beden eğitimi ve spor dersinin amaçlarından biri de öğrencilerde zihinsel gelişimi desteklemek ve arttırmaktır. Eğitim programlarında öğrencilerin sahip olduğu üstbilişsel farkındalık, özyeterlik, zeka, tutum, problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlamak için uygulanan stratejilerin planlanmasının önemi artmaktadır. Buradan hareketle özel amaçlara sahip spor alanında çalışacak olan beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş becerilerinin, çoklu zeka alanlarının, tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Üst biliş ve beden eğitimi ve spor arasındaki ilişkiye örnek vermek gerekirse, beden eğitimi öğretmenin derste henüz basketbolla yeni tanışan ve öğrenme aşamasında olan öğrencilerine oyun kurallarını anlatması öğrencilerin bunları hafızalarına alması ‘‘biliş’’tir. Öğrencilerin basketbol maçını izlemeleri veya kendilerinin daha önceden öğrendikleri bilgileri uygulaması ve bu konuda daha çok pratik yaparak uzmanlaşması ‘‘bilinç (bilinçlenme)’’dir. Öğrencilerin hangi pozisyonda kalacağına veya hangi arkadaşına pas atacağına karar vermesi gereken bir anda rastgele bir şekilde anlık bir karar vermesi değil de daha önceden öğrendiği, olumlu sonuçlar aldığı bilgileri ışığında farkındalıkla bir tercih yapıp karar vermesine ise ‘‘üst biliş’’ denmektedir (Ayhan, 2016).

Burada öğrencilerin üst bilişsel farkındalığa sahip olarak hareket etmeleri bunun farkında olmaları beden eğitimi derslerinde daha kolay öğrenmelerine ve kendi stratejilerini kullanarak yaparak yaşayarak öğrendikleri ve deneyimledikleri için öğrenmenin kalıcılığını da arttırabilecek bir faktör olabilir. Öncelikle beden eğitimi öğretmenlerinin üst bilişsel

farkındalığa sahip olmaları, öğrencilerinin de bu farkındalığa sahip olmaları konusunda katkı sağlayabilecek bir durumdur (Özbay ve Bahar, 2012).

2.7. Özyeterlik Kavramı

Sosyal bilişsel teoriye göre kişinin belirlediği performansı gösterebilmek için bir dizi etkinliği düzenleyerek başarılı bir şekilde yapabilmesine ve bunu yaparken ortaya çıkabilecek durumlar ile baş edebileceğine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1982). Yapılması güç olan görevleri yapabilme ve özel yetenek isteyen görevlerde de başarılı olma konusunda bireyin kendine olan inancı olarak da tanımlanmaktadır (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005). Bireyin sadece becerileri ve yetenekleri ile ilgili değildir, becerileri ve yapabildikleri ile alakalı değerlendirmelerinin bir sonucudur. Özyeterlik bireyin farklı durum ve olayların üstesinden gelmesine, bir etkinliği başarabilmesine, yapabilecekleri hakkındaki inanç algısı ve yargılamasıdır (Senemoğlu, 2012).

Özyeterlik algısı kişilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri etkili ve verimli olacak şekilde kullanabilmeleri için önce, ilgilenilen konu veya alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının kilit kavramıdır (Pajares, 2002). Öz yeterlik kavramı dinamik bir kavram olduğu için sabit ve değişmez değildir. Bireylerin öz yeterliliği devamlı olarak değişen koşullara uyum sağlayabilecek şekilde birbiriyle uyumlu hareket eden birçok alt yetenekten oluşmuştur. Bu yüzden bireyler aynı yeteneklere sahip olsalar bile yeteneklerini kullanma derecelerine bağlı olarak farklılık gösterirler (Sağlam, 2007). Özyeterlik inancı Bandura'nın geliştirdiği Sosyal Öğrenme Kuramının (Social Learning Theory) en temel kavramıdır ve bireylerin becerilerini, yeteneklerini aktif, etkili kullanmaları için öncelikli olarak ilgilendikleri konular hakkında öz güvenli olmaları gerektiğini vurgular (Azar, 2010). Özyeterlik inancı birbiriyle ilişkili olan 4 bilgi kaynağına dayandırılmaktadır. Bunlar; kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1977; Yavuzer ve Koç, 2002; Maier ve Curtin, 2005). Özyeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın olduğunu belirten Bandura (1995), kişilerin kendi deneyimleri sonucu elde ettikleri bilgilerin en etkili kaynak olduğunu; diğer kaynakların ise bireylerin başarılı veya başarısız uygulamaları hakkındaki gözlemleri, toplumun başarıya olan etkisi ve elde edilen başarıda psikolojik durum olduğunu vurgular.

Kişisel deneyimler; Bireyin başarısında gerekli olanlara sahip olup olmadığı ile ilgili en gerçekçi delilleri sağlar (Pajares, 2002). Bu yüzden de öz yeterlik üzerinde en büyük etkiye

sahiptir. Bireyin başarı ya da başarısızlık durumu gelecekte yapacağı aynı tür yaşantılarda başarılı veya başarısız olacağına dair bir inanç oluşturmaktadır (Bandura, 2002).

Dolaylı deneyimler; Bu bilgi kaynağı kişisel deneyimlerden daha zayıftır. Kişinin model olarak aldığı birey yüksek öz yeterliğe sahip ve tecrübeliyse öz yeterliliğini arttıracaktır. Başarılı modellerin gözlemlenmesi bireyin kendi kapasitesine dair olan inancına katkı sağlayacaktır (Pajares, 2002).

Sözel ikna; Bireyin bir davranışı başarılı olarak gerçekleştirebileceğine dair teşvikler veya nasihatler bireyin öz-yeterliğine olan inancının gelişmesine yardım eder (Kuzgun, 2000).

Fizyolojik ve duygusal durumlar; Psikolojik olarak iyi hissetme özyeterliği olumlu etkilerken tam tersi psikolojik olarak kötü hissetme olumsuz etkileyecektir. Fiziksel olarak güçlü olma ve dayanıklılığın artması özyeterlik inancını güçlendirirken bir etmen iken anksiyete ve depresyon gibi olumsuz durumların artması ise özyeterlik inancını düşürür (Bandura, 2012).

2.7.1.Özyeterlik Algısını Etkileyen Etmenler

İnsanların nasıl düşündüklerini, davrandıklarını, hissettiklerini ve kendilerini motive ettiklerini belirleyen özyeterliğe dair inanışlar bu etkileri dört ana süreç yoluyla gerçekleştirirler. Bunlar; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleridir (Bandura, 1994; Malone, 2002).

2.7.1.1. Bilişsel Süreç

Davranışların kaynağının zihinde olduğunu ifade etmektedir. Bilişsel süreç özyeterliği olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir. Özyeterlik inancı yüksek olan kişiler bilişsel olarak kendilerini başaracaklarına dair hazırlarlar, Özyeterlik inancı düşük olan kişilerse zihinlerini olumsuz düşüncelerle doldururlar (Yılmaz, 2019). Yüksek özyeterliğe sahip bireyler kendilerine daha yüksek amaçlar koyarlar ve bu amaçlarını daha fazla benimserler (Bandura, 1989). Bu yüzden özyeterliği yüksek olan bireyler olaylar karşısında esnek düşünebilme ve farklı çözüm stratejileri belirleme yeteneğine sahipken (Bandura, Reese ve Adams, 1982); düşük olan bireyler ise kendilerine güven duymama hissiyle çatışmaktadır ve kendine güven duymayan bireyin verilen görevleri başarması zor olabilmektedir (Bandura, 1993; 1995). Bilişsel süreç özyeterlik algısının davranışa yansımaya aracılık eder (Barut, 2008). Bireylerin yaşanacak olayları önceden tahmin etmesini ve bu olaylar üzerinde kontrol sağlamak gibi temel işleve sahiptir. Bandura'ya göre, bireyin öğrenmek için

harcaacağı eforun miktarı, bireyin kendi deneyimlerinden elde ettiği özyeterlik miktarına bağlıdır. Ayrıca özyeterlik, bilişsel provalarla geliştirilebilmektedir (Bandura, 1989).

2.7.1.2. Motivasyonel Süreç

Özyeterlik inancı bireyin önüne çıkan engellere rağmen kararlı bir şekilde odaklanmasını ve çaba göstermesini etkilemektedir. Bu duruma motivasyonel süreç denilmektedir (Bandura,1995). Çoğu birey motivasyonu bilişsel olarak üretmektedir. Birey kendini motive ederek ileriye dönük eylemlerini yönlendirir ve muhtemel sonuçlarını bekler. Kendisi için hedefler belirleyen birey, değer verilen geleceği gerçekleştirmek için tasarlanan eylem dizilerini planlar (Bandura, 1994). Motivasyonel olarak uyarılma, psikolojik uyarılma ile benzer ve etkileri ile bağlantılıdır (örneğin bir basketbolcu serbest atış yapmadan sakın ve kendine güvenli olduğunu imgeler), motivasyon deneyimli olma, imgelemede zihinsel düşünce, kontrolü elden bırakmama ve öz güven ile bağlantılıdır (Munroe, Chandler, Hall, Fishburne ve Strachan, 2007).

2.7.1.3.Duyuşsal Süreç

Zorluklarla baş edebilme derecesini ifade etmektedir. Özyeterlik algısı, bireylerin bir etkinliğe ilgi göstermesini ya da ilgisiz olmasını da etkilemektedir. Bireyin özyeterlik algısı eğer güçlüyse, yüksek zorluk değerine sahip etkinliklere ilgi duyma ve içinde bulunma konusunda cesareti de fazla olacaktır. Özyeterlik inancı kişilerin anksiyete durumlarını da farklılaştırmaktadır. Yüksek özyeterlik duygusuna sahip bireyler, içinde bulundukları korku ve kaygı duygusunun farkına varıp bu duyguları algılayış biçimleri ve nasıl yönetmeleri gerektiği hususunda kendilerine bir çözüm yolu olarak, istemedikleri sonuçlarla karşı karşıya getirecek duygusal süreçleriyle başa çıkabilmektedirler (Bandura, 1995).

2.7.1.4. Seçim Süreci

Bireyler bir konuda kendilerine güven duyuyor ve konuyla ilgiliyse o eylemi gerçekleştirmek için istekli olurlar. Kişiler yaptığı seçimler sonucunda sosyal çevre edinirler ve hayat bireyin yaptığı seçimlerle şekillenir. Özyeterlik algısı seçim süreciyle bireylerin tercihlerine rehberlik eder. Bireyin seçtiği çevreyi, etkinliklerini etkileyerek bireye hayatını yönlendirme konusunda katkı sağlar. Bireyler baş etme kapasitelerini aştığını düşündükleri eylemleri yapmaktan kaçınırken, aynı zamanda da kapasitelerini yeterli gördükleri eylemleri istemli olarak seçerler. Bazen kendilerine zor gelen bir eylemde bile çok istediklerinden

dolayı o eylemi seçmekten kaçınmazlar. Böylelikle bireyler seçtikleriyle; farklı yeterlikler, ilgiler ve yaşam yönleri kapsayan sosyal ağlar edinirler (Bandura, 1995).

2.7.2. Beden Eğitimi ve Sporda Özyeterlik

Beden eğitimi derslerinde oyun oynama, çocuk ve gençlerin gelişim döneminin temel ihtiyacıdır ve oyunla birlikte çocuk ve gençlerin akranlarıyla birlikte olma, yenme, yenilme, rekabet, yenilgiyi hazmetme gibi kavramları kazanma fırsatı olur (Efe, 2007). Kişisel deneyimlerin etkilediği gibi bireyler için performanslarına yönelik geribildirimler de öz-yeterlik algıları üzerinde etkilidir. Beden eğitimi ve spor derslerinde çocuklarla etkileşimde bulunurken onlara verdiğimiz olumlu geribildirimlerin özyeterlik algılarını arttıracığı, olumsuz geribildirimlerin ise özyeterlik algılarını düşüreceği düşünülmektedir (Bandura, 1994; Feltz, 1988). Öğrencilere verilen teşvik edici bir geribildirim öğrencinin kendi deneyimi kadar olmasa da bildirim veren kişinin ikna ediciliği, güvenilirliği ve uzmanlığına bağlı olarak öğrencinin öz yeterlilik algısını olumlu etkilemektedir (Feltz ve Öncü, 2014). Özyeterlik fiziksel aktiviteye teşvikte etkilidir özellikle de fiziksel aktivitedeki engelleri aşmakla ilgilidir. Böylelikle birey artan engellerle veya azalan şansı ile özyeterlik inancı sayesinde fiziksel aktiviteye devam etmede kararlı olmaktadır (Bouchard ve Katzmarzyk, 2010). Başarı sınırlarını yeteneklerine olan inançlarına bağlayan sporcu, antrenör ve takımlarla ilgili birçok örnek mevcuttur ayrıca bu örnekleri destekleyen pek çok çalışmaya rastlamak da mümkündür (Moritz, Feltz, Fahrbach ve Mack, 2000). Yüksek özyeterliğe sahip sporcuların zorlu hedefleri seçmekten korku duymadıkları, acılarıyla baş edebildiği ve çıkan olumsuzluklara karşı sabırlı olabildiği; düşük özyeterliğe sahip sporcuların ise zor hedefleri seçmekten çekindikleri, yaralanacakları düşüncesi ile korku duydukları ve başarısız oldukları zaman pes ettikleri belirtilmektedir (Feltz ve diğerleri, 2008).

2.7.3. Akademik Özyeterlik

Akademik özyeterlik bireylerin daha önceden planlanmış olan başarılı eğitim sürecine ulaşabilmeleri amacıyla gereken eylemleri organize etme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargı olarak ifade edilmektedir. (Bandura 1997). Başka bir deyişle öz yeterlilik kavramının akademik görevler ve okul kapsamında ele alınmasıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenciden beklenen akademik görevleri başarıp başaramayacağına dair öğrencinin algısı akademik özyeterlik olarak açıklanmaktadır (Bong ve Skaalvik, 2003).

Beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin akademik Özyeterlikleri kendi alanı ile ilgili başarılı öğrenmesi ve yarışmalarda elde ettiği başarı ile ilgili öz değerlendirmesi olarak

tanımlanmaktadır (Ünlü ve Kalemoglu, 2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının da beden eğitimi öğretmenliği mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinde hizmet öncesi eğitimlerindeki yeterlikleri önem taşımaktadır (Ünlü ve Erbaş, 2018). Akademik özyeterlik bireylerin yeteneklerine veya kişisel tutumlarına olan inançlarını değil verilen akademik görevleri başarabileceklerine dair olan inançlarını belirtmektedir (Milburg, 2009). Akademik özyeterlik algısı yüksek olanlar düşük olanlara göre öğrenme faaliyetlerinde daha istekli olurlar. Etkinliklere daha fazla gayret gösterirler ve zorluklarla karşılaştıkları zaman daha etkin stratejiler geliştirebilirler (Ekinci, 2011). Akademik öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin okula karşı daha olumlu duygular besledikleri, daha çok sevdikleri ve uyum sağladıkları, düşük olanların ise okula ve öğrenmeye yönelik isteklerinin daha az olduğu ayrıca psikolojik rahatsızlıklar yaşama olasılıklarının da daha fazla olabileceği belirtilmektedir (Chemes ve diğerleri, 2001; Milburg, 2009). Akademik özyeterlik öğrencilerin başarılarının tahmin edilmesi konusunda önemli bir kavramdır (Azar, 2010). Öğrenciler olumlu sonuçlar almak için belirli davranışların yapılması gerektiğini ve davranışlarının sonuçları olacağını bilirler ancak bu davranışı gerçekleştirecek yeteneklere sahip olmadıklarını düşünebilirler (Sezgin, 2013). Akademik öz yeterlik algısı güçlü olanlar düşük öz yeterliliği olanlara göre öğrenme yaşantılarındaki faaliyetlerde daha istekli olurlar. Verilen göreve daha fazla çaba harcarlar ve karşılaştıkları zorluklara daha etkin stratejiler geliştirebilirler (Ekinci 2011). Öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları beş faktörden etkilenmektedir (Schunk ve Pajares, 2001);

- 1.Öğrencinin kendisine dair başarı algısının ne olduğu ve kendini nasıl değerlendirdiği,
- 2.Kendisine verilen akademik görev için yeteneklerinin yeterli olup olmadığına ilişkin düşüncesi,
- 3.Becerilerini akranları ile kıyaslama yaparak ulaştığı algısı,
- 4.Verilen akademik göreve harcadığı süre ve enerji
- 5.Öğrenci için akademik görevin taşıdığı önem

Öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin düşük veya yüksek olması onların genel bir özelliği olabileceği gibi, verilen göreve, sınıfa, konuya, derse de bağlı olabilir. Türkçe dersinde yüksek matematik dersinde düşük akademik öz yeterliğe sahip olabilmektedir. Ayrıca diğer bir faktör de öğretmenin tutumudur. Öğrenci sevdiği öğretmenin dersine yüksek, daha az sevdiği veya sevmediği öğretmenin dersinde düşük akademik öz yeterliğe sahip olabilmektedir (Williamson, 2005). Akademik öz yeterlik algıları yüksek olan bireyler

genellikle; başarılı olmayı hedefler, başarılı olmaya yönelik pozitif beklenti içerisinde olur, risk almayı sever, verilen görevlere karşı adanmışlık gösterirler, zorlukla karşılaştıklarında pes etmezler, özgüvenleri yüksek olur, potansiyellerinin farkındadırlar ve takım çalışmasına önem verirler (Anderson, 2004).

2.8.Tutum Kavramı ve Özellikleri

Tutum bireyi belirli nesneler, semboller, durumlar, insanlar karşısında belirli davranışları sergilemeye iten öğrenilmiş bir eğilimdir (Başer, 2009). Tutum, sosyal psikologların birçoğu tarafından ‘‘bir bireye ait olan ve onun psikolojik bir objeye dair düşünce ve davranışlarını belirli bir şekilde oluşturan eğilim’’ olarak tanımlanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2000). Bir olay, bir durum, bir tasarım bir eşya veya bir birey ya da grubu tutumun konusunu meydana getirebileceği gibi, herhangi soyut bir durum, olgu ya da kavram da tanrı, yüce, kötü, iyi mutsuzluk, mutluluk vb. tutumun konusu olabilir (İnceoğlu, 2010). Tutum kişinin kendisine ait davranış ve düşünce şeklidir ve kişinin davranışlarında, kararlarında ve tavırlarında tutarlı olmasını sağlar (Çetin, 2012). Tutumların hayatta önemli bir yeri vardır ve insan davranışlarını belirleyen unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Üstüner, 2006). Tutum, kişinin bir nesneyi olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmesidir (Franzoi, 2003). Bu doğrultuda tutumlar olumlu, olumsuz veya ara değerlere kadar çeşitli derecelere sahip olabilir. Olumsuz tutumlara, nesne ya da düşünceler konusunda olumsuz inanca sahip olma, reddetme veya sevmeme, karşı, olumsuz tepkilerde bulunma gibi örnekler verilebilir. Olumlu tutumlara ise, nesneler ya da fikirler konusunda olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevmeme örnek olarak verilebilir (Demirhan ve Altay, 2001). Tutumlar tam olarak benimsendiği zaman bireyi davranışa hazır hale getiren karmaşık bir yönelim halini alır. Böylelikle bireyin çevresindeki farklı objelere karşı duyduğu duyguları, düşünceleri ve onlara karşı davranışları süreklilik ve düzen gösterir (Kağıtçıbaşı, 2016). Tutum kavramının kendine has çeşitli özellikleri vardır. Bunlardan bazıları;

- Tutumlar doğuştan gelmez, öğrenme sonucu belli kişi, nesne veya olaylarla ilgili olarak oluşturulur (Tannehill, Romar, O’Sullivan, England ve Rosenberg, 1994).
- Öğrenme süreci içerisinde adım adım biçimlendiğinden bireyin çevresini anlamasına, yorumlamasına fayda sağlamaktadır (Tavşancıl, 2014).
- Bireysel özellik taşırlar bu yüzden olarak değerlendirilip ölçülmektedirler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

- Bir nesneye, insana, eşyaya, duruma karşı belirli bir davranış, belli bir tepki göstermeye meyilli olmaktır (Sakallı, 2006).
- Öğelerin karmaşıklığı bakımından farklı özellikler gösterirler (İnceoğlu, 2010).
- Doğrudan gözlemlenemezler, bireyin yaptıklarından çıkarılabilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).
- Tutumlar sabitlik özelliğine sahiptirler. İnsanlar daha önceden oluşturdukları benimsedikleri tutumlarını kolay kolay bırakmak istemezler. Ancak bu imkansız değildir benimsenen tutumları bırakmak zor olsa da gerçekleşebilir. Güçlü olan tutumlar, zayıf olan tutumlara göre daha sabittirler (Shavitt, 1990).
- Belirli bir olaya karşı olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2014).

2.8.1. Tutumu Oluşturan Öğeler

Tutum kavramı çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır, tanımlar tutumun üç ögesi olarak kabul gören bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin bir veya birden fazlasına değinirler (Taylor ve diğerleri, 2012). Kalıplaşmış ve güçlü tutumlarda tüm öğeler yer alır. Ayrıca tutum bu öğeler aracılığıyla kendi içerisinde tutarlılığı olan bir sistem haline gelir (Dönmez, 2004).

2.8.1.1. Bilişsel Öğeler

Bilişsel öğe kişinin tutum nesnesine dair bilgi, düşünce ve inançlarından oluşur (Taylor ve diğerleri, 2012). Bu inançlar kişinin bir durumla dolaysız olarak etkileşimiyle oluşabilir veya diğer kişiler, eğitim vb. tarafından da oluşabilir. Ayrıca bilgilendirmeler aracılığıyla olan bir etkileşimle de gerçekleşebilir (Şen, 2006). Tutumların nesneleri ile ilgili bildiğimiz tüm bilgi, görüş ve inanç tutumun zihinsel parçalarını oluşturur. İnsanlar bilgiler vasıtasıyla etkileşim kurarlar. Bu bilgiler sistemini ise tecrübeler oluşturur. Bilgilerimiz tutumun bilişsel yönünü meydana getirir (Güdek, 2007). Var olan bilgilerin değişmesi halinde tutumlarda etkilenecektir ve değişme gerçekleşecektir (Şimşek ve Eroğlu, 2013). Tutuma konu olan nesne hakkında sahip olunan bilgi önce duyguları daha sonra davranışları etkilemektedir. Bilişsel öğenin bu özelliği onu tutum sürecinde ilk basamağa yerleştirmektedir (Konuk, 2011). Bireyin zihninde gerçekleşen süreçlerde yapılan sınıflamaya yardımcı yardımcı olmaktadır. Kişinin bilgileri gruplaması ve buna göre tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Kişi etrafındaki uyarıcıları sınıflandırır ve bunlara göre tutumlar geliştirir. Tutumun bilişsel

öğeleri çevreden gelen uyarıcılara yönelik inançlarını ve bilgilerini içermektedir. Tutuma dair bilgiler kişinin tecrübeleri sonucunda oluşmaktadır. Tutumun bireyin ilgisini çekmesi, zihnindeki gerçeğe yakın olması onun kalıcı veya geçici olacağını belirlemektedir (İnceoğlu, 2000).

2.8.1.2. Duyuşsal Öge

Tutumun duygu boyutu, bireyin bir nesneyi sevme veya sevmeme durumudur (Atalay, 2005). ‘‘Bir tutum nesnesine karşı gözlemlenebilen duygusal tepkilerdir’’ (Bodur, 2006). Kişinin tutumu, bir nesneye dair duygu ve değerlendirmelerinden oluşur (Kırel, 2013). Herhangi bir şeye yönelik sevme, hoşlanma gibi duygu yönü ağır olan tepkileri belirtmektedir. Bir bireyin bir nesne veya olaya dair duyguları konu alan nesneyi olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmesine bağlıdır (Şimşek ve Eroğlu, 2013). Bu ögenin temelinde bireylere ait duygusal değerlendirmelerin tümü vardır. Bireyin tutumunun belirlenmesini ve sürekliliğini sağlar. Tutum oluşma sürecinde duyuşsal öge baskın değilse süreç çok daha karmaşık ve yavaş gelişir Bilişsel ögeye oranla daha basit bir yapıdadır. Olumlu veya olumsuz bir tepki ön eğilimi olarak kendini gösterir. Daha basit olmasına rağmen duyuşsal ögesi daha ağır gelen bir tutumun değişme olasılığı çok daha güçtür, özellikle kişinin egosuna dair konu veya olaylarla ilgili tutumu daha yoğundur (İnceoğlu, 2004).

2.8.1.3. Davranışsal Öge

Bu öge bireyin bir uyarıcıya ait tutum nesnesi ile ilgili davranışların ne yönde olacağını etkiler. Bu davranışlar kişinin cümlelerinden veya eylemlerinden fark edilebilir ve somuttur (Güney, 2020). Kişinin bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz inanç ve bilgisi sonucunda oluşan ve bunlara bağlı olarak olumlu veya olumsuz davranış sergilemeye hazır olma durumudur. Tutumun davranışsal ögesinin olumlu olduğunda, nesneye karşı yakın, ilgili, destekçi davranışlara, olumsuz olması ise aynı nesneye karşı uzak, ilgisiz, eleştirici davranışlara neden olmaktadır (Baltacı, 2008). Davranışsal ögede, kişinin alışkanlıkları, normları ve söz konusu nesne ile direkt olarak ilişkisi olmayan tutumların da etkinliği vardır. Bu nedenle davranışsal ögeden bahsederken duygusal ve normatif davranışlardan da söz etmek gerekmektedir. Duygusal davranış, kişinin hoşuna giden ya da hoşlanmadığı durum veya olaylarla ilişkili iken normatif davranış ise aslında doğru olan davranışın ne olduğuna dair düşünceye dayanan davranışlardır. Herhangi bir nesne veya duruma karşı bir davranış sergilenmemişse gözlemlenemediği için öyle bir tutumdan da bahsedilemez. Bu yüzden

tutumlarla ilgili olarak psikolojik açıdan özellikle davranışsal öge önem taşır (Karahan, 2005). Ögeler üzerinde etkili olan tutumlar kişiyi doğrudan etkilemektedir. Birey bir kişiye karşı olumlu tutuma sahip ise o kişiyi görmek bireyi mutlu eder, bu duygusal ögedir. O kişiyi tanıtmak, hafızada yer edinmesi, karakteristik özelliklerini bilmek, bilişsel ögedir. Kişinin yardıma ihtiyacı olduğunda gönüllü ve istekli olarak ona yardım etmek ise davranışsal öge olarak açıklanabilir (Petty ve Brinol, 2010).

2.8.2. Tutumun İşlevleri

Tutumların bireyin amaçlarına veya ihtiyaç duyduğu şeylere ulaşımını sağlamada yardımcı olma gibi bir görevinden bahsedilebilir. Bunlara ulaşmak için tutumlar çeşitli işlevleri yerine getirir. Tutumlar dört işlevden oluşmaktadır (Katz, 1960). Tutum farklı kişilerde farklı şekilde ortaya çıkabilir ve bireyde tutumun birden fazla işlevi de bulunabilir (Tavşancıl, 2014).

Araçsal İşlev;

Bireyin daha çok ödül alma ve ceza almama umudu varsayımına dayandırılmaktadır. Birey ödül içerikli durumlara olumlu, ceza içeriklilere olumsuz bir tutum sergilemektedir. Amaca ulaşmak için tutumlar bir araç olarak görülebiliyorken; amaçlara ulaşmayı engelleyen olaylardan uzak durulmasını sağlayan bir faktör olarak görülebilir. (İnceoğlu, 2004).

Bilgi İşlevi;

Bireyin bilgi edinme ve edinilen bilgiyi karmaşık olan çevreye anlamlandırmaya fayda sağlayacak şekilde örgütlenme ihtiyacına dayanmaktadır. Karmaşık toplumsal bir ortam içerisinde, benzer tepki vermeyi kolaylaştırdığı için bu tutumlar bireye gelecekte veya şimdiki deneyimlerinde başarılı olacağı hissini ve inancını verir. Bilgiler yenilendikçe ve değiştikçe tutumlarda da değişimler meydana gelmektedir (Kırel, 2013).

Benlik Koruyucu İşlev;

Tutum, savunma mekanizması mantığıyla düşünüldüğünde benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğine, temel değerlerine yönelik herhangi bir saldırıyla karşılaşma olasılığını önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir (İnceoğlu, 2000). Birey belirli durum veya konulara karşı tutum geliştirerek benliğini zedeleyici duygulardan kurtulur. Örneğin; kişi erken çocukluk çağında sevilmediğini hissetmiş, hor görülmüş ve aşağılanmışsa veya bunlara benzer deneyimler yaşamışsa kendini hor görme eğiliminde olması muhtemeldir. Ancak kişinin bu durumu kabullenmesi kaygı yaratacak bir seçim olduğundan kişinin ego savunma

mekanizmaları devreye girerek değersiz olduğu inancını bastırır ve farklı bir tutum geliştirir (Hortaçsu, 2012; Lapinski ve Boster, 2001).

Değer İfade Edici İşlev;

Tutumun bu işlevi insanların çevrelerine “ne olduklarını” ifade etmelerini sağlar. Başka bir deyişle insanın temel değerlerini, prensiplerini ya da benliğini dışa aktarma işlevini yerine getirirler. Üzerimize giydiğimiz kıyafet seçimlerimiz, araçlarımızdaki aksesuarlar bizim dış dünyaya karşı kendimizi ifade etmemize aracı olurlar (Şimşek ve Eroğlu, 2013). Bireylerin kişisel değerleri hakkındadır. Öz kimliği koruma, olumlu bir öz görüntü yaratma gereksinimlerinden doğar. Bu işlev insanların benlik kavramlarının ana hatlarını ve kendi temel değerlerini olumlu ifade edebilmelerine yardımcı olur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

2.8.3. Mesleki Tutum

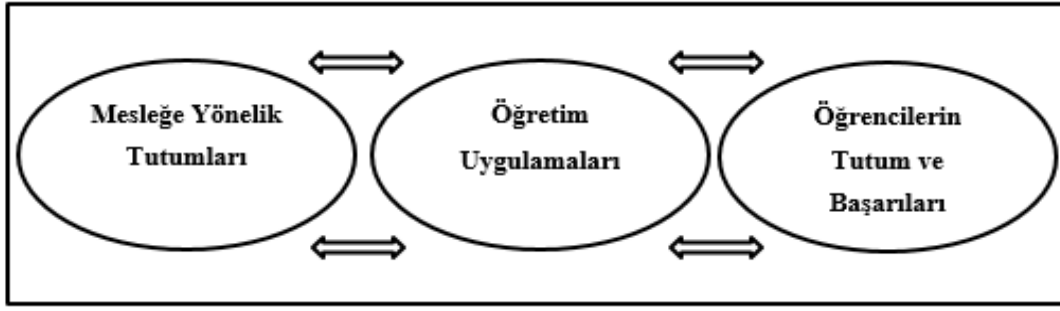
Meslek TDK’de “Bir kimsenin kendine temel çalışma alanı edindiği, geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Başka bir tanıma göre ise “İnsanlara yararlı olacak mal ve hizmet üretmek ve sonunda da para kazanmak için yapılan, belli bir eğitim seviyesinin gerekli olduğu sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplum tarafından belirlenmiş etkinlikler bütünüdür” (Kuzgun, 2000). Meslek toplumsal yaşamın sürdürülmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireyler bilişsel ve duygusal olarak mesleklerine dair psikolojik yüklemelerle ve bu yüklemeleri davranışa dönüştürerek süreç içinde mesleğe yönelik tutum sahibi olurlar. Bunun sonucunda da bireyler mesleklerine dair belirgin davranışlara sahip olacaktır. Aynı mesleği yapan diğer kişilerde de benzer davranışlara rastlamak mümkündür. Aynı meslekteki bireylerin bu ortak davranışlar göstermesini mesleğe dair tutum olarak ifade edebiliriz (Korkmaz, 2009). Ancak bu tanım aynı meslekteki bireylerin aynı tutumlara sahip olacağı anlamına gelmemektedir. Dolaylı olarak tutumlarında ortak noktaların bulunabileceğini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle ise kişinin mesleğe dair duygularının, davranışlarının ve mesleğe olan bağlılığının toplamıdır denilebilir (Hussain, Ali, Khan, Ramzan ve Qadeer, 2011). Bireyler iletişim kurma, meslekteki alanın korunması ve geliştirilmesi veya saygınlık kazanması gibi konularda mesleki dayanışma gösterebilmektedirler. Mesleki tutum, aynı mesleğe sahip kişilerin o mesleğe dair duygusal eğilimleridir. Meslek üyelerinin mesleğin toplumdaki yeri ve işlevi gibi konular hakkındaki duygu, düşünceleri onların mesleki tutumlarını oluşturur. Kişinin

mesleki tutumu başarısını ve meslekteki doyumunu etkilemektedir. Özellikle de öğretmenlik mesleği söz konusu olduğunda önem daha da artmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2000).

2.8.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Öğretmenlik mesleği Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği " olarak tanımlanmıştır (MEB, 2021). Öğretmenlik eğitimin sosyal, akademik, ekonomik, psikolojik, kültürel ve teknolojik bilgisine sahip, bilgi ve beceri merkezli, uzmanlık ve mesleki formasyonu gerektiren bilimsel bir alandır (Özyar, 2001). Önceden öğretmen bilginin kaynağı ve aktarıcısı olarak görülmekteydi. Teknolojinin gelişmesi ile beraber günümüzde ise öğrencileri hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve onlara rehberlik eden bir konumdadır (Kıncal, 2001). Diğer meslek alanlarında başarılı sayılabilmek için alanın gerekli bilgi ve becerilerini uzmanlık seviyesinde kazanmak yeterli olabilir. Ancak öğretmenlik mesleği ise bunların yanında kişiliğinde işin içerisinde olduğu bir meslektir. Diğer mesleklerde kişinin yaşantısının, davranışlarının ve tutumlarının mesleki başarısı ile ilişkisi olmayabilir. Ancak öğretmenin her tutumu, davranışı başarısını doğrudan etkilemektedir (Ataunal, 2003). Çünkü öğretmenlik yaşamla iç içedir. Öğretmenin hitap ettiği bireyler ile etkileşimi sadece okul ile sınırlı değildir, sonrasında da sürebilmektedir (Kayserili, 2019).

Öğretmenin tutumu, alışkanlıkları ve duygusal tepkileri öğrenciyi etkilemektedir (Wang, 2004). Öğretmen ders esnasında olumlu tutumlar sergilerse öğrenciler o dersi sever ve öğrencilerin o dersten başarılı olmaları beklenir. Öğrencinin başarısı bir nevi öğretmenin de başarısıdır. Öğretmenin bu olumlu tutumu başarısına doğrudan etki edecek bir unsurdur (Şenel, Setrelin, Kılıçaslan ve Köksal, 2004). Öğretmenler mesleğe ilişkin olumsuz tutuma sahip olduklarında öğretim uygulamalarının da olumsuz olarak etkileme olasılıkları yüksektir. Etkili öğretmenler, mesleki olarak sorumlu olduğu durumları benimseyerek, öğrencileriyle işbirliği içinde oldukları bir ortam oluşturarak, öğretim sürecine dair olumlu tutumlar göstermektedirler (Sharbain, 2013). Tutum ve öğretim mesleği arasındaki ilişkiye dair görüş birliği vardır ve öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının öğretim uygulamalarını da etkilediği de ileri sürülmektedir. Aşağıdaki şekil tutum ile öğretim uygulamaları arasındaki döngüyü göstermektedir (Agcam ve Babanoğlu, 2016).



Şekil 5. Tutum ve öğretim mesleği arasındaki ilişki

Toplumun öğretmenden beklentisi de gün geçtikçe artmaktadır (Helvacı, 2009). Öğretmenler her meslek grubuna insan yetiştirilmesinde, kültürel değerlerin aktarılmasında ve toplumsal huzurun sağlanmasında en etkin rollerden birine sahiplerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Ayrıca toplumun tutumu da öğretmenlerin tutumları ile örtüşür. Öğretmen yaşadığı ortamdaki kişilere de rehberlik yapmalıdır. Araştıran, sorgulayan, kendini geliştiren, bilimselliğe değer veren ve çağa ayak uyduran, yeni gelişmelere açık bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin tutum ve davranışları önemlidir (Özkan, 2004).

Öğretmen yetiştirilmesinde öğretmenlik tutumları dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur. Öğretmenlik her üniversite mezunu olan kişinin yapacağı bir meslek olmadığı gibi, sorumlulukları açısından da çok önemlidir. Öğretmen yetiştirme sürecinin başarılı ve hedefe uygun gerçekleşmesi ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için ilk olarak öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları belirlenmeli eğer olumsuz ise bunu olumluya çevirmek konusunda çaba harcanmalıdır (Semerci ve Semerci, 2004). Eğer öğretmen adayları mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip olurlar ise, öğretmen olduklarında öğrencilerine karşı daha ılımlı olurlar, araştırmacı ve yaratıcı olurlar, yeni gelişmeleri rahatlıkla öğrenme ortamlarına entegre ederler, olumlu tutumları jest ve mimiklerine de yansır ve böylelikle öğrencileri daha çok motive ederler, katı ve kuralcı olmak yerine daha içten ve samimi davranırlar, zamanı verimli kullanırlar, en önemlisi de mesleklerini sevgiyle yapacakları için hem kendileri hem de öğrencileri eğitim-öğretim sürecinden zevk alırlar (Gülsoy, 2010).

2.8.5. Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Beden eğitimi ve spor dersi diğer alanlardan ayrılan farklı yapı ve özellikleri nedeniyle birçok tutumlarla ilgili birçok araştırmaya da konu olmuştur (Karadağ, 2012; Zengin, 2013; Matthys ve Lants, 1998; Zeng, Hipscher ve Leung, 2011). Diğer tüm alanlarda olduğu gibi beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine yönelik geliştirdikleri tutum olumlu olduğunda

öğretmeni güdüleyerek dersin daha verimli geçmesini sağlayabilir (Demirhan ve Altay, 2001). Aynı zamanda öğrencilerde diğer herhangi bir derse olduğu gibi beden eğitimi dersine yönelik olumlu veya olumsuz tutuma sahip olabilirler. Öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olmaları derse istekli olarak katılmalarını ve dersin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. Olumsuz tutuma sahip olmaları da derse isteksiz katılabilir ve dersin işlenişinde farklı sorunlar çıkartabilirler (Chung ve Philips, 2002; Silverman ve Scrabis, 2004). Öğrenciler derse karşı tutum geliştirirken öğretmenlerinin tutumundan etkilenebilirler. Beden eğitimi derslerinin genel ve özel amaçlarına ulaşabilmesi, öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirebilmesinde beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumları önemlidir. Öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmaları başarılarına paralel şekilde etki edebilecek bir faktördür (Demir, 2004). Olumsuz tutum oluşturacak etkilerin belirlenerek ortadan kaldırılması olumlu tutumun meslek açısından önemi düşünüldüğünde oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının mesleklerine başlamadan önce oluşan tutumlarının meslek hayatlarını da etkilediği belirtilmektedir (Kuyumcu ve Kaya, 2020). Beden eğitimi öğretmeni adayları olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirildiklerinde, mesleğe başladıkları zaman, sorumluluklarını daha istekli olarak yerine getirerek, öğrencilere karşı ise daha olumlu davranışlar göstererek yenilikleri öğrenme sürecine rahatlıkla entegre edebileceklerdir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Beden eğitimi öğretmenin mesleğine karşı tutumu olumlu ise bu öğrencilerini de olumlu etkileyecektir. Çünkü derslerini isteyerek ve severek işleyecek, farklı yöntemler ve materyaller kullanarak öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracak ayrıca öğrencileriyle iletişimini de pozitif seviyede olup sevilen bir öğretmen olabilecektir (Semerci ve Semerci, 2004).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik öz yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama yöntemi bir konuya dair katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı yöntemdir” (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu yöntemle araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet, yaş, sınıf ve not ortalaması değişkenleri bakımından da beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlenmiştir.

3.2.Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adayları oluşturmuştur. Örneklemine ise Aksaray, Niğde, Nevşehir ve Trabzon, illerinde her sınıf düzeyinde öğrenim gören, araştırmaya dahil edilen ve cevapları değerlendirmeye alınan beden eğitimi öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma örneklemini; araştırmanın amacına bağlı olarak beden eğitimi öğretmen adayı olmak durumu göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi seçkisiz olmayan ve olasılı bir örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme araştırmacının amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu yolla belirlenen araştırma örneklemini 261 (%49.7)’i kadın, 264 (%50.3)’ü erkek toplam 525 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma kapsamındaki beden eğitimi öğretmen adaylarının 87 (%16.6)’sinin birinci sınıfta, 149(%28.4)’unun ikinci sınıfta, 134 (%25.5)’ünün üçüncü sınıfta, 155 (%29.5)’inin dördüncü sınıfta öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yaşlarının $18_{\min}$ - $29_{\max}$ arasında ve ortalama yaşlarının 22.5 ± 0.3 olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki beden eğitimi öğretmeni adaylarının genel

not ortalamalarının $2.01_{\min}-3.89_{\max}$ arasında olduğu ve not ortalamasının ise 2.0 ± 0.3 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma için etik onay Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/02-01 protokol numarası ile alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerden de gerekli izinler alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Kişisel bilgi formu” “Üst biliş düşünme becerisi ölçeği” “Akademik özyeterlik ölçeği” “Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan formda, araştırmaya katılanların sosyo-demografik özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kişisel bilgiler formu, cinsiyet, yaş, sınıf ve genel not ortalaması sorularından oluşmaktadır.

3.3.2. Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeği

Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri düzeylerini saptamak için Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilen üst biliş düşünme becerisi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden meydana gelip, 5’li Likert tipindedir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar düşünme becerisi 5 madde, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi 5 madde, karar verme becerisi 4 madde ve alternatif değerlendirme becerisi 4 maddeden meydana gelmiştir. Beşli likert tipinde olan ölçeğe beden eğitimi öğretmen adaylarının ölçekte yer alan maddelere Tamamen Katılıyorum (5) ile Hiç Katılmıyorum (1) arasında cevap vermeleri istenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış birinci alt boyut için .85; ikinci alt boyut için .86 , üçüncü alt boyut için .88; dördüncü alt boyut için .82 ölçeğin tamamı için .88 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise birinci alt boyut için .83; ikinci alt boyut için .87 , üçüncü alt boyut için .82; dördüncü alt boyut için .85 ölçeğin tamamı için .92 olarak belirlenmiştir.

Ölçek maddelerine örnek vermek gerekirse; düşünme becerisi alt boyutu için “İşimi bitirdikten sonra, öğrendiklerimden emin olmak için en önemli noktaları tekrar ederim”, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi alt boyutu için “Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım”, karar verme becerisi alt boyutu

için “Vereceğim kararların başkalarını nasıl etkileyebileceğini düşünürüm” ve alternatif değerlendirme becerisi alt boyutu için “Gerektiğinde, üzerinde çalıştığım düşünme işi için, kullanmakta olduğum düşünme tekniğimi veya stratejimi değiştiririm” şeklindedir.

3.3.3.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için Ünlü (2011) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 23 maddeden meydana gelmektedir. Mesleğe yönelik sevgi boyutu toplam 13 maddeden ve mesleğe yönelik kaygı boyutu ise toplam 10 maddeden oluşmuştur. Mesleğe yönelik sevgi boyutu olumlu, mesleğe yönelik kaygı boyutu ise olumsuz cümleleri içermektedir. Beşli likert tipinde olan ölçeğe beden eğitimi öğretmen adaylarının ölçekte yer alan maddelere Kesinlikle Katılıyorum (5) ile Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Olumsuz maddeler için ise ters puanlama yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış birinci alt boyut için .90; ikinci alt boyut için .86 ve ölçeğin tamamı için .88 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları birinci alt faktör için .88 ikinci alt faktör için .85 ve ölçeğin tamamı için ise .86 olarak belirlenmiştir.

Ölçek maddelerine örnek vermek gerekirse; Mesleğe yönelik sevgi alt boyutu için “Beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili her şey ilgimi çeker”, “Beden eğitimi öğretmenliğinin öğrencilere dostluk, kardeşlik, sportmenlik vb. erdemleri öğretebilmek için iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum” ve mesleğe yönelik kaygı alt boyutu için “Mümkün olsa beden eğitimi öğretmenliği yerine başka bir mesleği seçerdim”, “Beden eğitimi öğretmenin ders dışında da yerine getirmesi gereken oldukça fazla sorumluluklar bulunmaktadır bu beni korkutuyor” şeklindedir.

3.3.4.Akademik Özyeterlik Ölçeği

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeylerini saptamada Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından geliştirilen akademik özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Dörtlü likert tipinde olan ölçeğe beden eğitimi öğretmen adaylarının ölçekte yer alan maddelere Bana Hiç Uymuyor (4) ile Bana tamamen uyuyor (1) şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Ölçekte tek boyuttan oluşan 7 madde vardır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık değeri ise .79 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .76 olarak belirlenmiştir.

Ölçek maddelerine örnek vermek gerekirse; “Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım” “Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum” şeklindedir.

3.4.Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine, histogram ve saçılım grafiklerine ve grupların varyans eşitliğine (Levene F Testi) bakılarak karar verilmiştir. Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin -1.5 ile + 1.5 değerleri arasında olduğu (Tabachnick and Fidell, 2013); histogram ve saçılım grafikleri incelendiğinde ise eğrinin simetrik bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca Levene testi ile örneklemin homojenliği tespit edilmiştir. Analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, sınıf, yaş ve not ortalaması, bağımlı değişkenleri ise üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri olarak ele alınmıştır. Araştırma örnekleminin bağımsız değişkenlerini betimlemek için yüzde (%) ve frekans (F) değerlerinden faydalanılmıştır. Üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini betimlemek için ise ($\bar{x}$) ve standart sapma (Ss) değerlerine bakılmıştır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini tespit etmek için bağımsız gruplar için T Testi, öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından tespit etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Varyanslar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Araştırma örneklemindeki beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş, not ortalaması değişkenleri ile ilişkisini belirlemek ve araştırmanın bağımlı değişkenlerinin kendi aralarındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Kat Sayısı tekniğinden faydalanılmıştır. Ayrıca üst biliş düşünme becerilerinin akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için de Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerini belirlemek amacıyla ise iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır ve anlamlılık düzeyi ise 0.05 olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2012).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme beceri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri bulgularına dair yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma örnekleminin üst biliş düşünme beceri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine ait sonuçlar Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerisi (ÜBDB), Akademik Özyeterlik (AÖ) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Düzeyleri

Ölçek	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
ÜBDB	Düşünme	525	4.05	3.40	Yüksek
	Problem Çözme	525	4.00	3.50	Yüksek
	Karar Verme	525	3.84	2.98	Yüksek
	Analitik Düşünme	525	3.96	2.61	Yüksek
	Genel Ortalama	525	3.96	10.78	Yüksek
AÖ	Akademik Özyeterlik	525	2.82	4.16	Orta
ÖMYT	Mesleğe yönelik sevgi	525	3.88	8.08	Yüksek
	Mesleğe yönelik kaygı	525	3.43	8.69	Orta
	Genel Ortalama	525	3.68	7.19	Orta

Tablo 4.1.'de beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerisi (ÜBDB), akademik özyeterlik (AÖ) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (ÖMYT) düzeyleri incelenmiştir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının ÜBDB ölçeğinden en yüksek ortalamayı ile düşünme becerisi ($\bar{x}=4.05$) boyutunda en düşük ortalama ise karar verme becerisi ($\bar{x}=3.84$) alt boyutundan elde ettikleri görülmüştür. Beden eğitimi öğretmen adayları akademik özyeterlik ölçeğinden ($\bar{x}=2.82$)'lik bir ortalama elde ettikleri tespit edilmiştir. ÖMYT ölçeğinden ise beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik sevgi boyutundan ($\bar{x}=3.88$), mesleğe yönelik kaygı boyutundan ($\bar{x}=3.43$), ölçeğinden genelinden ise ($\bar{x}=3.68$)'lik bir ortalama elde ettikleri görülmüştür.

ÜBDB ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde, AÖ ölçeğinden orta düzeyde ve ÖMYT ölçeğinde mesleğe yönelik sevgi boyutunda yüksek, mesleğe yönelik kaygı ve ölçeğin genelinde orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırma örneklemindeki beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumlarını tespit etmek için bağımsız guruplar için t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkeni açısından üst biliş düşünme becerisi, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Düşünme	Kadın	261	4.05	3.16	632	-.091	.927
	Erkek	264	4.05	3.64	728		
Problem Çözme	Kadın	261	4.02	3.41	715	.332	.740
	Erkek	264	3.98	3.60	774		
Karar Verme	Kadın	261	3.85	2.86	682	.644	.520
	Erkek	264	3.83	3.09	720		
Analitik Düşünme	Kadın	261	3.95	2.46	615	-.241	.809
	Erkek	264	3.96	2.75	688		
ÜBDB Toplam	Kadın	261	3.97	10.06	559	.199	.843
	Erkek	264	3.96	11.46	636		
AÖ Toplam	Kadın	261	2.86	4.05	579	1.587	.113
	Erkek	264	2.78	4.25	608		
Mesleğe Yönelik Sevgi	Kadın	261	3.91	7.49	576	1.587	.247
	Erkek	264	3.85	8.61	662		
Mesleğe Yönelik Kaygı	Kadın	261	3.62	7.97	797	1.587	.000
	Erkek	264	3.25	9.00	900		
ÖMYT Toplam	Kadın	261	3.78	7.05	570	1.917	.056
	Erkek	264	3.59	7.29	601		

Tablo. 4.2.'de cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üst biliş düşünme becerilerinde, akademik özyeterliklerinde, beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin mesleğe yönelik sevgi ve ölçeğin genelinden elde ettikleri ortalamalarda anlamlı bir farklılığa rastlanmazken mesleğe yönelik kaygı boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$).

Araştırma örneklemindeki beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.' te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Sınıf değişkeni açısından üst biliş düşünme becerisi, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri

Ölçek/Alt Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	sd	f	p	Tukey
Düşünme	1	87	3.93	4.19				
	2	149	4.06	3.43	3	1.108	.345	
	3	134	4.07	2.89	521			
	4	155	4.09	3.30				
Problem Çözme	1	87	3.81	3.82				
	2	149	3.82	3.73	3	1.139	.333	
	3	134	3.79	3.38	521			
	4	155	3.93	3.16				
Karar Verme	1	87	3.81	3.48				
	2	149	4.04	2.91	3	2.519	.057	
	3	134	4.07	2.60	521			
	4	155	4.01	2.99				
Analitik Düşünme	1	87	3.87	3.04				
	2	149	3.95	2.65	3	.713	.054	
	3	134	3.99	2.44	521			
	4	155	3.99	2.44				
ÜBDB Toplam	1	87	3.86	13.19				
	2	149	3.97	11.08	3	1.151	.328	
	3	134	3.97	9.211	521			
	4	155	4.00	10.21				
AÖ Toplam	1	87	2.78	3.71				
	2	149	2.83	4.19	3	.605	.612	
	3	134	2.78	4.35	521			
	4	155	2.86	4.22				
Mesleğe Yönelik Sevgi	1	87	3.70	8.31				
	2	149	3.89	8.69	3	3.682	.012	1<4
	3	134	3.87	7.18	521			
	4	155	3.98	7.86				
Mesleğe Yönelik Kaygı	1	87	3.20	8.36				
	2	149	3.52	8.74	3	2.666	.047	1<2
	3	134	3.44	8.46	521			
	4	155	3.47	8.88				
ÖMYT Toplam	1	87	3.48	6.51				
	2	149	3.73	7.35	3	3.729	.011	1<4
	3	134	3.68	7.28	521			
	4	155	3.75	7.14				

Tablo 4.3.'te sınıf değişkeni açısından beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından üst biliş düşünme becerilerinde, akademik özyeterliklerinde elde ettikleri ortalamada anlamlı bir farklılığa rastlanmazken öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Farkın kaynağının birinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğrencilerle ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.' te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Yaş değişkeni üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki

Değişkenler		Düşünme Becerisi	Karar Verme	Problem Çözme	Alternatif Düşünme	ÜBDB	AÖ	Mesleğe Yönelik Sevgi	Mesleğe Yönelik Kaygı	ÖMYT
Yaş	r	.048	.044	.031	.041	.047	.036	.097	.052	.090
	p	.271	.314	.484	.349	.280	.409	.027	.235	.039
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525

Tablo 4.4.'te araştırma örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre yaş ile üst biliş düşünme becerileri ve akademik özyeterlik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken öğretmenlik mesleğine tutum ölçeğinin geneli ve mesleğe yönelik sevgi boyutu arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır ($p<0.05$).

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının not ortalaması değişkeni ile üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları

arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.' te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Not ortalaması değişkeni üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki

Değişkenler		Düşünme Becerisi	Karar Verme	Problem Çözme	Alternatif Düşünme	ÜBDB	AÖ	Mesleğe Yönelik Sevgi	Mesleğe Yönelik Kaygı	ÖMYT
Not Ortalaması	r	.072	.129	.107	.101	.118	.118	.133	.055	.174
	p	.098	.003	.014	.021	.007	.007	.002	.206	.009
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525

Tablo 4.5.'te araştırma örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmen adaylarının not ortalaması değişkeni ile üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre not ortalaması ile üst biliş düşünme becerisi ölçeğinin geneli ve karar verme becerisi boyutu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geneli ve mesleğe yönelik sevgi boyutu ile ayrıca akademik özyeterlikleri ile not ortalaması arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır ($p<0.05$).

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik öz yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığına bakmak için pearson korelasyon analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.' da sunulmuştur.

Tablo. 4.6. Üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki

Değişkenler		ÜBDB	Düşünme Becerisi	Karar Verme	Problem Çözme	Alternatif Düşünme	AÖ	Mesleğe Yönelik Sevgi	Mesleğe Yönelik Kaygı	ÖMYT
ÜBDB	r	1.000	.882	.857	.859	.846	.268	.451	.201	.395
	p	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525
Düşünme Becerisi	r	.882	1.000	.682	.641	.695	.254	.454	.263	.436
	p	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N		525	525	525	525	525	525	525	525
Karar Verme	r	.857	.682	1.000	.644	.643	.236	.366	.192	.338
	p	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525
Problem Çözme	r	.859	.641	.644	1.000	.633	.200	.341	.252	.255
	p	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525
Alternatif Düşünme	r	.846	.695	.643	.633	1.000	.239	.174	.253	.332
	p	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525
AÖ	r	.268	.254	.236	.200	.239	1.000	.799	.829	.263
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525
ÖMYT	r	.395	.436	.338	.255	.332	.263	.799	.829	1.000
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525
Mesleğe Yönelik Sevgi	r	.451	.454	.366	.341	.174	.799	1.000	.326	.799
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525
Mesleğe Yönelik Kaygı	r	.201	.263	.192	.252	.253	.829	.326	1.000	.829
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
	N	525	525	525	525	525	525	525	525	525

Tablo 4.6.'da araştırma örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre örneklemdaki beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutları ile ve akademik özyeterlikleri arasında pozitif yönlü zayıf anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

ölçeğinin geneli ve mesleğe yönelik kaygı alt boyutu ile pozitif yönlü zayıf anlamlı bir ilişkiye rastlanırken mesleğe yönelik sevgi boyutu ile ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin akademik özyeterliklerini üzerindeki yordayıcılığını saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerindeki yordayıcılığı

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.169	.167		12.969	.000		
ÖMYT	.351	.041	.348	8.498	.000	.349	.336
AÖ	.178	.041	.177	4.314	.000	.186	.170
R= .430 a	R ² =.185	F=59.182	P=.000				

Tablo 4.7.'de Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri düzeylerinin akademik özyeterlik düzeyi üzerindeki yordayıcılığı gösterilmiştir. Üst biliş düşünme beceri düzeylerinin akademik özyeterlik düzeyini ne şekilde etkilediğini belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre üst bilişsel düşünme beceri ile akademik özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlenmiştir ($R = .286$; $R^2 = .072$); üst biliş düşünme becerilerinin akademik özyeterlik değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-524)} = 40.611$; $p < 0.05$). Buna göre, öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri düzeyleri akademik özyeterliklerinin %7'sini açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas etki değişkeninin katsayısının ($B = .695$) anlamlılık testi üst biliş düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Regresyon analizi sonucuna göre akademik özyeterlik düzeyini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: $AÖ \text{ düzeyi} = (0.695 * \text{ÜBDB}) + 57.649$

Üst biliş düşünme beceri düzeylerinin düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyine yönelik tutumlarını ne şekilde etkilediğini belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre üst biliş düşünme becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlenmiştir ($R = .343$; $R^2 = .117$); üst biliş düşünme becerilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkeninin anlamlı bir

yordayıcı olduğu görülmüştür ($F_{(1-524)} = 69.522$; $p < ,05$). Buna göre, öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri düzeyleri öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin %11.7'sini açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas etki değişkeninin katsayısının ($B = .513$) anlamlılık testi üst biliş düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Regresyon analizi sonucuna göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: ÖMYT düzeyi = $(0.513 * \text{ÜBD}) + 69.522$



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde beden eğitimi öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmadan edinilen bulgular literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerileri ölçeğinden elde edilen ortalamaları değerlendirdiğimizde üst bilişsel düşünme becerilerinin ölçeğin tamamında ve alt boyutlarının hepsinde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguyla paralel bir sonucun Yavuz (2009)'un öğretmen adaylarında yaptığı çalışmada rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının farklı değişkenler bakımından üst bilişsel farkındalıklarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Akın ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerinin orta olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerisine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının kendi öğrenme yollarının neler olduğunu, sınavlara nasıl çalışmaları gerektiğini bildiklerini bu yüzden de üst bilişsel beceri düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ölçeğinden elde edilen ortalamaları değerlendirdiğimizde akademik özyeterlik orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyla paralel bir sonucun Alemdağ (2015)'in beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarını incelediği çalışmada rastlanmıştır. Ayrıca Uslu (2018) tarafından yürütülen çalışmada ise üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik görevleri başarabileceklerine dair inançlarının olduğu ve bunun sporla iç içe olduklarından dolayı kendilerine daha fazla güven duyduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ortalamaları değerlendirdiğimizde beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçeğin alt boyutlarından mesleğe yönelik sevgi boyutunda yüksek düzeyde, mesleğe yönelik kaygı boyutu ve ölçeğin

tamamında ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyla paralel olarak Eroğlu (2013) yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından elde ettikleri ortalamalar açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yalız (2010)'un anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını karşılaştırdığı çalışmada da oldukça olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu bir tutum sahibi olduklarını söyleyebiliriz. Beden eğitimi öğretmenliği bölümünü isteyen öğrencilerin diğer öğretmenlik branşlarından farklı olarak özel yetenek sınavını da başarılı olarak geçmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin çok aşamalı sınavlardan geçmeyi göze almaları ve özel yetenek sınavı için de ayrıca çalışma yapmaları beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üst bilişsel düşünme beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Dilci ve Kaya (2012)'nin sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, Bakioğlu ve diğerleri (2015)'nin öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelendiği çalışma ve Zulkipli, Kabit ve Ghani (2009)'nin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını demografik değişkenler açısından incelemiş olduğu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bahsedilen bu sonuçların araştırmadan elde ettiğimiz sonuçları destekler nitelikte olduğundan söz edebiliriz. Bu sonuçlardan farklı olarak cinsiyet değişkenine göre üst biliş düşünme becerilerinin farklılık gösterdiği çalışmalarda bulunmaktadır. Tunca ve Alkın-Şahin (2014)'in öğretmen adaylarının bilişötesi (Üst Biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek üst biliş sahibi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Evran ve Yurdabakan (2013)'in öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarını inceledikleri çalışmada da benzer şekilde kız öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara göre cinsiyet açısından beden eğitimi öğretmen adaylarının benzer zihinsel süreçlere sahip olduklarını, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının nerede ve nasıl öğreneceklerini bildiklerini söyleyebiliriz.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından akademik özyeterlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011)'ün üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerini inceledikleri çalışma, Oğuz (2009)'un sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik inançlarını incelediği çalışma ve Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014)'ın beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik özyeterliklerini inceledikleri çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bahsedilen bu sonuçların araştırmadan elde ettiğimiz sonuçları destekler nitelikte olduklarından söz edebiliriz. Bu sonuçlardan farklı olarak cinsiyet değişkenine göre akademik özyeterlik düzeylerinin farklılık gösterdiği çalışmalarda bulunmaktadır. Telef ve Karaca (2011)'nin ergenlerin özyeterlikleri ve psikolojik semptomlarını inceledikleri çalışmada kızların akademik özyeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Durdukoca (2010)'nın sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından akademik özyeterliklerini inceledikleri çalışmada ise erkek öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet açısından yeterliklere sahip olduğu, kendilerini akademik görevlerde başarılı olarak görme yeterliklerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca teorik derslere karşı akademik özyeterlik düzeylerinin aynı ancak uygulamalı derslerde farklı düşüncelere sahip olabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, ölçeğin geneli ve mesleğe yönelik sevgi boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmazken mesleğe yönelik kaygı boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Araştırmada kadın beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında erkek beden eğitimi öğretmen adaylarına oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Küçük (2012)'ün müzik öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını incelediği çalışmada kadın öğretmen adaylarının daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmış ve Eroğlu (2013)'nün beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca Semerci ve Semerci (2004)'de çalışmasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre kadın beden eğitimi öğretmen adaylarının erkek beden eğitimi öğretmen adaylarına oranla beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu sonucun

toplumumuzda öğretmenlik mesleği için kadınların daha uygun görülmesi ve öğretmenliğin kadın mesleği olarak görülmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından üst bilişsel düşünme beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Yokuş (2010)'un müzik öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma, Kacar (2015)'in sınıf öğretmeni adaylarının üst biliş farkındalıkları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ve Tuncer ve Bahadır (2017)'in çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Tunca ve Alkın (2014)'ın ve Kılınç ve Uygun (2015)'un yaptıkları çalışmalarda da sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bahsedilen sonuçlar ile yapılan çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Baysal ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre üst bilişsel becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Özsoy ve Günindi (2011)'nin yaptığı çalışma ve Tüysüz ve diğerleri (2008)'nin yaptığı çalışma sonuçları da sınıf düzeyine anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça üst bilişsel farkındalığında arttığı belirtilmiştir. Öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmanın bulunmadığı çalışmalarda da sınıf düzeyinin artmasıyla öğrencilerin gelişimine paralel şekilde üst bilişsel farkındalığın geliştiği belirtilmektedir (Öztürk, 2017). Sınıf düzeyi arttıkça üst bilişsel düşünme becerilerinin artması aslında beklediğimiz bir sonucu ancak yaş grubu olarak birbirine çok yakın olduklarından dolayı sınıf düzeyinde bir farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından akademik özyeterlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında bu bulgu ile paralel olan Satıcı (2013) ve Cihan (2014)'ın yaptığı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlardan farklı olarak Sabancı ve Uslu (2016)'nın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerini analiz ettikleri çalışmada ve Palavan ve Davut (2015)'in aday sınıf öğretmenlerinin akademik özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada ve Pekel (2016)'nın spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerini incelediği çalışmada da 1. sınıf ve 4. sınıfta okuyan aday öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Aslında son sınıflara doğru

kademeli olarak akademik özyeterliklerinin artması beklenirken son sınıflara doğru KPSS’den dolayı kaygıları artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, ölçeğin geneli ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlandığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde farkın ölçeğin genelinde ve mesleğe yönelik sevgi alt boyutunda dördüncü sınıflar lehine olduğu mesleğe yönelik kaygı alt boyutunda ise farkın ikinci sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında Çiçek Sağlam (2008)’ın müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği çalışma ve Göktaş (2017)’in beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmanın bu bulgu ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı olarak Tekerek ve Polat (2011)’in yaptıkları çalışmada ve Terzi ve Tezci (2007)’nin necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmada ise anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyinde yüksek olması öğrencilerin mezun olup göreve başlama zamanlarının yakın olmasından dolayı mesleğe yönelik olumlu tutumlar oluşturmuş olmalarına ve ikinci sınıf düzeyinde ise birinci sınıfta henüz her şey onlar için çok yeni olduğundan ikinci sınıfta okula daha çok adaptasyon sağlayabilmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe alınan eğitimle birlikte mesleki yeterlik düzeylerinin de yükseldiği ve buna paralel olarak da mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdiklerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile üst bilişsel düşünme beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Akyolcu (2013)’ün Resim-iş anabilim dalı öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ve okul başarılarını incelediği çalışmada ve Akdağ (2014)’in sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da ulaşıldığı belirtilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle farklı yaş grubunda olan öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri ve alt boyutlarla ilgili görüşlerinin birbirine yakın veya benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Tuncer ve Kaysi (2013)’nin öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerini inceledikleri çalışmada alternatif değerlendirme becerisi boyutunda yaş değişkeni ile ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Irak (2012)

yapmış olduğu çalışmada bu çalışmanın sonucuna zıtlık göstermiş ve yaş değışkeni ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yaş grubu olarak birbirine çok yakın bir gruba sahip olduğumuz için üst bilişsel beceri düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş değışkeni ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Şeker (2014)'in müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarının incelediği çalışmada ve Eroğlu ve Yıldırım (2018)'in beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmada da ulaşıldığı belirtilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle farklı yaş grubunda olan öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ile ilgili görüşlerinin birbirine yakın veya benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Aktaş (2017)'in akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yaş değışkeni ile anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Oğuz (2009) ve Alemdağ (2015)'in yapmış oldukları çalışmalar bu çalışmanın sonucuna zıtlık göstermiş ve yaş değışkeni açısından anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Yine üst bilişsel düşünme becerilerinde ulaşılacak sonuca benzer şekilde birbirine yakın yaş grubunda olmalarından dolayı akademik özyeterliklerini etkilemediği düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş değışkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş pozitif yönde çok zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer sonuçların Kızıлтаş, Halmatov ve Sarıçam (2012)'in okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının inceledikleri çalışma ve Cinpolat, Alıncak ve Abakay (2016)'in beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarda rastlanmıştır. Ayrıca Can (2010)'in tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği çalışma ve Polat (2013)'in üniversite öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği çalışma sonuçlarının bu araştırmanın bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Yaş arttıkça tutumlar da daha belirgin olmaya başlar ve net halini almaya başladığı için ve gelişen tutumların değışmesinin zor olduğu ve son sınıfta beden eğitimi mesleğine yönelik tutumlarının son halini alacağı düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının not ortalaması değışkeni ile üst bilişsel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve ölçeğin alt boyutlarından karar

verme becerisi ile pozitif yönde çok zayıf ilişki tespit edilmiştir. Bu konu ile ilgili literatürde araştırma sonucunu destekleyen Aykut, Karasu ve Kaplan (2016)'ın özel eğitim öğretmen adaylarının üst biliş farkındalıklarını tespit ettikleri çalışmada not ortalaması değişkeni açısından bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Savaşan (2019)'ın ve Nazik ve diğerleri (2014)'nin yaptığı çalışmalarının çalışma sonuçlarımızla örtüşmediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre üst biliş düşünme becerisi yükseldikçe öğrencilerin sınavlarda ve derslerde nasıl çalışacaklarını bildiği, öğrenme yollarını keşfettikçe öğrencinin başarısının da arttığı düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının not ortalaması değişkeni ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve pozitif yönde çok zayıf anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu konu ile ilgili literatürde araştırma sonucunu destekleyen Taşgın ve diğerleri (2021)'in pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik akademik özyeterlikleri ve gelecek beklentilerini inceledikleri çalışma sonuçları ve Biricik (2015)'in beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerini inceledikleri çalışma sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlardan farklı olarak not ortalaması değişkenine ile akademik özyeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği Aydın, Ömür ve Argon (2014)'un ve Yağcı ve Aksoy (2015)'un çalışmalarda görülmektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının not ortalamaları arttıkça bir sonraki sınavlar veya dersler için kendilerine olan inançlarının artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının genel not ortalaması değişkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ölçeğin geneli ve mesleğe yönelik sevgi alt boyutu ile pozitif yönde çok zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu konu ile ilgili literatürde araştırma sonucunu destekleyen Eroğlu (2013)'ün beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada ve Abbasoğlu (2011), tarafından yapılan çalışmada ise beden eğitimi öğretmeni adaylarının beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, algılanan akademik başarı durumu değişkeni ile anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak genel not ortalaması değişkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği Şimşek (2005)'in ve Sandıkçı (2011)'nin yaptığı çalışmalarında görülmekte ve bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Öğrencilerin başarıları arttıkça

kendine güven duyguları da artacak ve mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde bu başarılarının olumlu etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri, akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ilk olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeyleri ile akademik özyeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmadan ulaşılan bu sonuçla birlikte beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeyleri arttıkça akademik özyeterlik düzeylerinin de arttığı sonucuna varılabilir. İkinci olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmadan ulaşılan bu sonuçla birlikte beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin de arttığı sonucuna varılabilir. Son olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri ile akademik özyeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Literatüre baktığımızda farklı araştırmalar bu sonuçları desteklemektedir. Örneğin Denizoğlu (2008), Demirtaş ve diğerleri (2011), Duman (2018) ve Ateş, Karabulak ve Pelit (2021)'in yaptıkları çalışmalarda öğretmenlik mesleğine tutum ile öz yeterlik arasında ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca Yavuz (2009)'un öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada özyeterlik algıları ile üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Benzer sonuçlara Sapancı (2010), Tunca ve Alkın-Şahin (2014) ve Esin Yürüdü (2014)'ün öğretmen adaylarının üst bilişsel öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarda da ulaşılmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin akademik özyeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Ulaşılan bir başka sonuca göre ise beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar Tunca ve Alkın-Şahin (2014)'in öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada üst bilişsel öğrenme stratejilerinin akademik özyeterliği etkilediği sonucuna ulaşılmış ve Bektaş Bedir

(2018)'in üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarısı ve öz yeterliklerine etkisini incelediği çalışmada da üst bilişsel strateji öğretiminin anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Küçükakça (2021)'nın matematik dersinde üstbilişsel stratejiler kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelediği çalışmada üst bilişsel farkındalık çalışmalarının matematiğe yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Üst biliş düşünme becerileri düzeyi yükseldikçe öğrenciler neyi, nasıl öğreneceklerini, çalışma yollarının neler olduğunu kısaca öğrenmeyi öğreneceklerdir. Bu durumun akademik özyeterliklerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının artmasını sağlayacağı düşünülmektedir.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu, akademik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sevgilerinin yüksek, mesleğe yönelik kaygılarının ve genel olarak beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, kadın beden eğitimi öğretmen adaylarının kaygılarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin üst bilişsel becerileri ve akademik özyeterliklerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülürken öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılıklara neden olduğu görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaşları ile üst bilişsel düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak, beden eğitimi öğretmen adaylarının yaşları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik sevgilerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte beden eğitimi öğretmen adaylarının not ortamları ile üst bilişsel düşünme becerileri becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaşlarının artması ile birlikte üst bilişsel düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin akademik özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, üstbilişsel düşünme becerilerinin beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Beden eğitimi öğretmen adaylarının geliştirdikleri olumlu tutumlar ışığında davranış sergilemeleri yönünde öğretim elemanları öğrencilere sorumluluklar vererek daha aktif olmalarını sağlayabilir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik öz yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını arttırmak amacıyla kademeli olarak son sınıflara doğru daha fazla uygulama yapma imkanı sunulabilir.

İlerideki araştırmalarda nitel veriler kullanılarak beden eğitimi öğretmen adaylarının üst bilişsel düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tespit edilebilir. Araştırma örneklemini genişletilerek kalabalık örneklemelerde ve farklı branşlardaki öğretmen adayları ile araştırma gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine; anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, aktif olarak spora devam edip etmeme durumu gibi farklı demografik değişkenler de eklenerek beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlenebilir.

Üst bilişsel beceri, akademik özyeterlik ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri düşük olan öğrenciler bireysel olarak tespit edilip bu yöndeki beceri, bilgi ve tutumlarının artırılmasına yönelik gerekli çalışmalar yapılabilir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst bilişsel beceri düzeylerini geliştirebilecek bir ders içeriği veya uygulama beden eğitimi öğretmenliği öğretim programına eklenebilir.

KAYNAKÇA

Agcam, R., & Babanoglu, M. P. (2016). An Investigation on EFL Teachers' Attitude toward Teaching Profession. *Higher Education Studies*, 6(3), 21-31.

Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7 (2), 655-680.

Akın, A. & Abacı, R. (2011). *Biliş Ötesi*. (1. Basım). Ankara: Nobel.

Aktürk, A. O., & Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 383-407.

Akpınar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4).

Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest.

Anderson, K. L. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use*. University of Colorado at Denver.

Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ataalkın, A.N. (2012). Üstbilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Ayhan, A. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Aytunga, O. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (2), 15-28.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 6(12).
- Bahar, H. H. (2019). Sınıf Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterlik Algısının Akademik Başarıyı Yordama Gücü. *Ilkogretim Online*, 18(1).
- Baird, J. R., & Mitchell, I. J. (Eds.) (1986). Improving the quality of teaching and learning: An Australian case study – The PEEL Project. Melbourne: Monash University.
- Bakioğlu, B., Küçükaydın, M. A., & Karamustafaoğlu, O. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 22-33.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. *Ankara: Tekağaç Basım*.
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran, *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Compan.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Department of Psychology, Standford University, *Annual Review of Psychology* 52, 1- 26.
- Bandura, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. self efficacy in changing societies. Cambridge/UK: Cambridge University.

- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith ve M. A. Hitt (Eds.), Great minds in management (9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Bars, M. ve Oral, B. (2017). Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17 (72), 107-128.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Berk, E. (2010). Modüler program uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Biricik, Y. S. (2015). Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Yönetimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Bodur, M. (2006). *Eğitim Fakültesi programlarının farklı lise çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bouchard, C. & Katzmarzyk, P. T. (2010). Physical Activity and Obesity. (Second ed.). United States: Human Kinetics.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Bonner, J. (1988). Implications of cognitive theory for instructional design: Revisited. *ECTJ*, 36(1), 3-14.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. İçinde *Advances in instructional psychology* (ss. 77-165).
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Ed. J. Rand, LEA.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*.

- Bulut, H., Doğar, Ç. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi, *Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10 (1), 13-27.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55.
- Cinpolat T., Alıncak F., Abakay U. (2016). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1): 38-47.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the Metacognitive. *Educational leadership*, 42(3), 57-62.
- Cüceloğlu, D. (2012). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, B. (2001). Fen laboratuvarı dersi kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbiliş odaklı öğrenme ortamında üstbilişlerinde değişim. Orta doğu teknik üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü ,İlköğretim matematik eğitimi anabilim dalı, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162; 2004
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18, 28-37.
- De Acedo Lizarraga, M. L. S., & de Acedo Baquedano, M. T. S. (2015). How creative potential is related to metacognition. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2).
- Demir, M. K. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (14), 162-170.
- Demirel, M., Aşkın, İ. and Yağcı, E. (2015). An investigation of teacher candidates' metacognitive skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1521-1528.
- Demirhan, G., & Altay, F.(2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 9-20.

Desoete, A., Roeyers, H., & De Clercq, A. (2002). EPA2000: Assessing off-line metacognition in mathematical problem-solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 24, 53-69.

Desoete, A., Roeyers, H., & Huylebroeck, A. (2006). Metacognitive skills in Belgian third grade children (age 8 to 9) with and without mathematical learning disabilities. *Metacognition and Learning*, 1(2), 119-135.

Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and brain sciences*, 22(5), 735-808.

Dilci, T. ve Kaya, S. (2012), 4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold ve R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Efe, M. (2007). *14-16 yaş grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılacak üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi) Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Evran, S. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 213-220.

Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. In K. B. Pandolf (Eds.), *Exercise and sport sciences reviews* 423-457. New York: MacMillan.

Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Human Kinetics.

- Feltz, D. L., and Öncü, E. (2014). Self-confidence and self-efficacy. In A. Papaioannou and D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* 417- 429. London: Taylor & Francis.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving: The nature of intelligence*. Hillsdale, NS Erlbasum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Gama, C. A. (2005). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments* (Doctoral dissertation, University of Sussex).
- Garofalo, J. ve Lester, FK (1985). Üstbiliş, bilişsel izleme ve matematiksel performans. *Matematik eğitiminde araştırma dergisi*, 16 (3), 163-176.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğan, A., & Koçak, A. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Güney, S. (2020). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güven, B., & Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. *İlköğretim Online*, 3(1).
- Gomes, A., & Mendes, A. J. (2007, September). Learning to program-difficulties and solutions. In *International Conference on Engineering Education–ICEE* (Vol. 7).
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 1-3.
- Hartman, H. J. (Ed.). (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Free Spirit Publishing.

- Hollingworth, R. W., & McLoughlin, C. (2001). Developing science students' metacognitive problem solving skills online. *Australasian Journal of Educational Technology*, 17(1).
- Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Kitabevi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Kültürel psikoloji – kültür bağlamında insan ve aile. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). Dünden bugüne insan ve insanlar (16. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2016). Dünden bugüne İnsan ve insanlar (18. Baskı). Evrim yayınevi: İstanbul
- Kanadlı, S., & Sağlam, Y. (2013). Üstbilişsel Davranışlar Problem Çözmede Faydalı Mıdır?. *Ilkogretim Online*, 12(4).
- Karadağ, S. (2012). *İlköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması (Kırıkkale örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kırıkkale.
- Karahan, H. (2005). *Orta Öğretim Kurumunda Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 163-204.
- Kıngır, S., & Aydemir, N. (2012). 11. Sınıf Öğrencilerinin Kimyaya Yönelik Tutumları, Üstbilişleri ve Kimya Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 823-842.
- Kırel, Ç. (2013). Tutum ve tutum değişimi. S. Ünlü (Ed.), *Sosyal Psikoloji-I içinde* (ss. 73-76). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 173-189.

Knight Lapinski, M., & Boster, F. J. (2001). Modeling the ego-defensive function of attitudes. *Communication Monographs*, 68(3), 314-324.

Konuk, E. N., (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, 43(4), 268-273.

Kumar, A. E. (1998). The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University).

Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 333-366.

Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 151-161.

Küçükakça, H. (2021). Matematik dersinde üstbilişsel stratejiler kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of psychology*, 139(5), 439-457.

Maier, S. R., & Curtin, P. A. (2005). Self-Efficacy Theory: A Prescriptive Model for Teaching Research Methods. *Journalism & Mass Communication Educator*, 59(4).

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition?. *Phi delta kappan*, 87(9), 696-699.

Mattern, J. B. (2005). Whysoft power'isn't so soft: representational force and the sociolinguistic construction of attraction in world politics. *Millennium*, 33(3), 583-612.

Matthys Jill, M., & Christopher, D. L. (1998). The effect of different activity modes on attitudes towards physical activity. *IAHPERD Journal*, 31(2), 24-26.

Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. University of Cincinnati.

- Min-Hau, C., & Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126.
- Mirandola, C., Ciriello, A., Gigli, M., & Cornoldi, C. (2018). Metacognitive monitoring of text comprehension: An investigation on postdictive judgments in typically developing children and children with reading comprehension difficulties. *Frontiers in psychology*, 9, 2253.
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrback, K. R., & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(3), 280-294.
- Munroe-Chandler, K. J., Hall, C. R., Fishburne, G. J., & Strachan, L. (2007). Where, when, and why young athletes use imagery: An examination of developmental differences. *Research quarterly for exercise and sport*, 78(2), 103-116.
- Naglieri, J. A., & Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of learning disabilities*, 33(6), 591-597.
- Nelson, T. O. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125-173). Academic Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1996). Why investigate metacognition? Metacognition: Knowing about Knowing. J. Metcalfe and AP Shimamura, Eds.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Schneider, W., & Lingel, K. (2018). Does metacognitive knowledge mediate the relation between goal orientations and educational achievement in secondary school students?.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Educational*, 7-28.
- Oluk, S., & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Ormrod, J.E. (1990). Human learning. (7. Basım) Macmillan P. Company. New York: Pearson Education Limited.

Palavan, Ö., & Davut, A. (2015). Aday sınıf öğretmenlerinin akademik öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 14-27.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation. United States*, 7, 1-27.

Pekel, A. (2016). Spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin akademik öz yeterlilikleri ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi) Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Petty, R. E. & Brinol, P. (2010). Attitude Change. R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Ed.) *Advanced Social Psychology: The state of science*, (s. 217-259). Oxford University Press.

Polat, S., & Uslu, M. (2012). Fen ve teknoloji dersinde üstbilis stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 27-42.

Özcan, S. (2018). Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilis düşünme, üstbilis okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, Z. Ç. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Bilis Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Özsoy, G. (2007) “İlköğretim beşinci sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy, 15.09.2021 tarihinde <http://www.emory.edu.EDUCATION/mfp/eff.html>. sayfasından edinilmiştir.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219-225.

- Sabancı, Ö., & Uslu, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6 (4), 413.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz-yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sakallı, N. (2006). Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler? Ankara: İmge Kitabevi.
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Sezgin, M. (2013). *Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının akademik özyeterlik algıları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1), 113-125.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36(1), 111-139.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim; Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26(2), 124-148.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of teaching in physical education*, 19(1), 97-125.
- Shunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri*. (Muzaffer Şahin, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Şaban, A. İ. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege eğitim dergisi*, 9(1), 35-58.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.
- Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Şen, H. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 2146-7463.
- Şimşek, A. ve Eroğlu, Ö. (2013). Davranış bilimleri. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon
- Tannehill, D., Romar, J. E., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work.
- Taşgın, Ö., Taş, S., Demir, B., & Kaya, A. (2021) Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Akademik Öz Yeterlikleri ve Gelecek Beklentilerinin İncelenmesi. *Sportive*, 4(1), 30-42.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2012). Sosyal psikoloji (A. Dönmez, çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekeli, Ş. C. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi) Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Telef, B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi/Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.

- Teong, S. K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of computer assisted learning*, 19(1), 46-55.
- Tobias, S., ve Everson, H. T. (2002). Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. Research Report No. 2002-3. *College Entrance Examination Board*.
- Torrano Montalvo, F., ve González Torres, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions.
- Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Ünlü, H., ve Kalemoglu, Y. (2011). Academic self-efficacy of Turkish physical education and sport school students. *Journal of Human Kinetics*, 27, 190-203.
- Ünlü, H. ve Erbaş, M. K. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve mesleki kaygıları. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Williamson, D. G. (2005). *The relationship between perceived early childhood family influence, attachment, and academic self-efficacy: An exploratory analysis*. Baylor University.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40.
- Woolfolk, A. E., Hoy, A. W., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Pearson Education.
- Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and individual differences*, 15(2), 159-176.
- Veenman, M. V. (2016). Learning to self-monitor and self-regulate. In *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-273). Routledge.

- Yalız, D. (2010). Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 7-14.
- Yalmacı, S. G., & Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(2).
- Yavuzer, Y., & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.
- Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yılmaz, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yokuş, T. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi [An analysis of the relationship between the metacognitive awareness levels and the academic grade point averages of music teacher candidates]. In *International Conference on New Horizons in Education, Famagusta, Cyprus*.
- Zeng, H. Z., Hipscher, M., & Leung, R. W. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529.
- Zengin, S. (2013). *Çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan 12-18 yaş arası erkek çocukların beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zulkipli, N. (2009). Metacognition and its relationship with students' academic performance. *The International Journal of Learning*, 15(11), 97-106.

EKLER

- **Araştırma kullanılan veri toplama araçları**
- **Araştırma izinleri**
- **Tez Değerlendirme Raporu**



VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

- **Kişisel bilgiler formu**
- **Üst bilişsel düşünme becerileri ölçeği**
- **Akademik özyeterlik ölçeği**
- **Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği**



Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

2. Yaşınız:

3. Sınıfınız: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

4. Genel Not Ortalamanız: 1.99 ve altı ☐
2.00-2.99 arası ☐
3.00 ve üzeri ☐

	Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeği					
	Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra buna ne derece katılıp katılmadığınızı ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	En iyi sonucu ortaya çıkarmak için farklı çalışma yöntemlerini denerim.	1	2	3	4	5
2	İşimi bitirdikten sonra, öğrendiklerimden emin olmak için en önemli noktaları tekrar ederim.	1	2	3	4	5
3	Daha önceden edindiğim bilgiler sayesinde daha iyi şeyler öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
4	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
5	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
6	Bir karar vermeden önce durup seçenekler hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Vereceğim kararların başkalarını nasıl etkileyebileceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Vereceğim kararın neler doğurabileceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
9	Karar vermeden önce, kararımın neyi, nasıl ve kime hitap edeceğini iyi düşünürüm.	1	2	3	4	5
10	Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
11	Problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulabilir miyim diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
12	Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
13	Bir problemi okuduğumda, daha önce çözdüğüm problemleri düşünerek benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
14	Problemi çözdükten sonra arkadaşlarımla çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm.	1	2	3	4	5
15	Üzerinde çalıştığım konu için hangi düşünme tekniğinin veya stratejisinin kullanılacağını farkındayım.	1	2	3	4	5
16	Yanlışlarımı düzeltirim.	1	2	3	4	5
17	Düşünme mekanizmamın nasıl işlediğinin farkındayım.	1	2	3	4	5
18	Gerektiğinde, üzerinde çalıştığım düşünme işi için, kullanmakta olduğum düşünme tekniğimi veya stratejimi değiştiririm.	1	2	3	4	5

	Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra buna ne derece katılıp katılmadığınızı ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili her şey ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
2	Mümkün olsa beden eğitimi öğretmenliği yerine başka bir mesleği seçerdim.	1	2	3	4	5
3	Beden eğitimi öğretmenliği bölümü iş garantisi olduğu için seçtim, yoksa seçmezdim.	1	2	3	4	5
4	Boş zamanlarımda beden eğitimi ve sporla (öğretmenliğiyle) ilgili çalışmalar yaparım.	1	2	3	4	5
5	Topluma karşı olan sorumluluğumu beden eğitimi öğretmeni olarak daha iyi yerine getirebilirim.	1	2	3	4	5
6	Sürekli sporla iç içe olmayı gerektirdiği için beden eğitimi öğretmenliğine karşı soğuk duruyorum.	1	2	3	4	5
7	Benim için en uygun mesleğin istense hiç tereddütsüz yine beden eğitimi öğretmenli mesleğini seçerdim.	1	2	3	4	5
8	Beden eğitimi öğretmenliğinin toplumdaki değerini kaybettiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Beden eğitimi öğretmenliğinin öğrencilere dostluk, kardeşlik, spormenlik vb. erdemleri öğretebilmek için iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Okuldaki diğer öğretmenlerle kıyaslandığında beden eğitimi öğretmenliği, diğer branş öğretmenlerinden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5
11	Başka imkânım olsa beden eğitimi öğretmeni olmak istemezdim.	1	2	3	4	5
12	Beden eğitimi öğretmeni olamayacağımı düşünmek beni beden eğitimi öğretmenliğinden soğutuyor.	1	2	3	4	5
13	Beden eğitimi öğretmenin ders dışında da yerine getirmesi gereken oldukça fazla sorumluluklar bulunmaktadır bu beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
14	Beden eğitimi öğretmenliği mesleğinde özellikle mesleğin ilk yıllarının zor geçeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15	Beden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine beden eğitimi öğretmenliği mesleğini seçerdim.	1	2	3	4	5

16	Beden eğitimi öğretmenliği mesleğini sporun içinden geldiğim için seviyorum.	1	2	3	4	5
17	Beden eğitimi öğretmenliği mesleğini bölümü kazanmak kolay olduğu için seçtim yoksa seçmezdim.	1	2	3	4	5
18	Yetiştirdiğim öğrencilerin iyi birer sporcu olmaları, sporu sevmeleri ve ileriki yaşamlarında da spor yaptıklarını görmek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
19	Çocuklarla birlikte olmanın onlarla aynı ortamı paylaşmanın ve onlara bir şey öğretmenin yerini hiçbir şey tutmaz.	1	2	3	4	5
20	Beden eğitimi öğretmenliği bilginin yanı sıra sportif yeteneklerde isteyen bir meslektir, bu beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
21	Aslında beden eğitimi öğretmeni olmaktan ziyade sporunda içinde olmak beni beden eğitimi öğretmenliğine yönlendiriyor	1	2	3	4	5
22	Beden eğitimi öğretmenlik formasyonumu ve niteliklerimi geliştirmek için elimden geleni yapmak isterim.	1	2	3	4	5
23	Tüm öğrenim hayatım boyunca beden eğitimi öğretmeni olmak istedim	1	2	3	4	5
	Akademik Özyeterlik Ölçeği Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra buna ne derece katılıp katılmadığınızı ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	Bana Tamamen Uyuyor	Bana Uyuyor	Bana Çok Az Uyuyor	Bana Hiç Uymuyor	
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4	
2	Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	1	2	3	4	
3	İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	1	2	3	4	
4	Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	1	2	3	4	
5	Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.	1	2	3	4	
6	Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum.	1	2	3	4	
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	1	2	3	4	



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-99699167-044-619
Konu : Araştırma İzni (Rabia DAĞ)

28.04.2021

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 22.04.2021 tarihli ve E-45333631-302.08-00000601824 sayılı yazınız.
b) Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 27.04.2021 tarihli ve E-69961574-044-161 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile bildirilen, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rabia DAĞ'ın yüksek lisans tez çalışması kapsamında anket uygulama izniyle ilgili Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığından gelen cevabi yazı İlgi (b) Ek'te gönderilmektedir.
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hasan KARAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Hacı Bektaş Veli'nin
Vefatının 750.
Yılı Dönümü (1209-1279)
UNESCO Spor Bilgi Projesi

Sayı : E-93484696-300
Konu : Araştırma İzni-Rabia DAĞ

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) E-45333631-302.08-00000601824 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 27.04.2021 tarihli ve E-25988804-300-2100018094 sayılı yazısı.

İlgi (a) yazınıza istinaden, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rabia DAĞ'ın "*Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Düşünme Becerileri, Akademik Özyeterlikleri ve Öğretmen Mesleğine Yönetim Tutumları*" başlıklı tez çalışması kapsamında anket uygulamasını gerçekleştirilebilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-69972237-302.08.02-29210
Konu : Araştırma İzni-Rabia DAĞ

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 03/03/2021 tarihli ve E-45333631-730.08-00000588470 sayılı yazınız.
b) Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 10/03/2021 tarihli ve E-41235705-302.08.01-29059 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 212202301 numaralı öğrencisi Rabia DAĞ' ın "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Düşünme Becerileri, Akademik Özyeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarına uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne dair Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığının ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Cahit Tağı ÇELİK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi b) Yazı (1 sayfa)

TEZ DEĞERLENDİRME FORMU

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı: Rabia DAĞ		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapakta ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 6 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	