

T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK
YATKINLIKLARI, ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE ÖĞRETMEN GERİ
BİLDİRİMİNİN ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS

Emine İŞBİLİR

MAYIS-2026
GÜMÜŞHANE



**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK
YATKINLIKLARI, ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE ÖĞRETMEN GERİ
BİLDİRİMİNİN ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN MIDDLE SCHOOL
STUDENTS' APTITUDE TOWARDS PHYSICAL EDUCATION, SELF-
REGULATION SKILLS AND TEACHER FEEDBACK**

YÜKSEK LİSANS

Emine İŞBİLİR

**MAYIS-2026
GÜMÜŞHANE**



**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK
YATKINLIKLARI, ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE ÖĞRETMEN GERİ
BİLDİRİMİNİN ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN MIDDLE SCHOOL
STUDENTS' APTITUDE TOWARDS PHYSICAL EDUCATION, SELF-
REGULATION SKILLS AND TEACHER FEEDBACK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine İŞBİLİR

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Barış SOMOĞLU

**MAYIS-2026
GÜMÜŞHANE**

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Mustafa Barış SOMOĞLU danışmanlığında **Emine İŞBİLİR** tarafından hazırlanan “**Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Yatkınlıkları, Öz Düzenleme Becerileri ve Öğretmen Geri Bildiriminin Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**” isimli bu çalışma 14/05/2026 tarihinde yapılan lisansüstü tez savunma sınavı sonucunda **Oy Birliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

.....
Doç. Dr. Ömer Faruk YAZICI (Başkan)

.....
Doç. Dr. Mustafa Barış SOMOĞLU (Danışman)

.....
Dr. Öğretim Üyesi Selmani ABIŞ (Üye)

Lisansüstü tez savunma sınavında başarılı bulunarak kabul edilen bu tezin ciltlenmiş hali, /..... /..... tarihli ve / sayılı Enstitü Yönetim Kurulu toplantısında görüşülmüş ve tez yazım kılavuzuna uygun bulunarak onaylanmıştır.

Prof. Dr. Duygu ÖZDEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamış olduğum “**Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Yetkinlikleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Öğretmen Geri Bildirimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**” isimli bu tezimin, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, alıntı yaptığım tüm çalışmaları kaynakçada belirttiğimi ve Gümüşhane Üniversitesi’nin lisanslı kullanıcısı olduğu intihal yazılım programı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün belirlediği kıstaslara uygun olarak raporladığımı taahhüt ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

14/05/2026

.....

Emine İŞBİLİR

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanma sürecinde bilgi, deneyim ve yönlendirmeleriyle bana her zaman yol gösteren, akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa Barış SOMOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, araştırma sürecinin planlanmasından sonuçların değerlendirilmesine kadar her aşamada yapıcı geri bildirimleri, sabrı ve akademik rehberliğiyle bu çalışmanın şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Bilimsel bakış açımı geliştirmeme sağladığı katkılar, bu sürecin en kıymetli kazanımları arasında yer almaktadır.

Tez jürimde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle çalışmama önemli katkılar sunan Doç. Dr. Ömer Faruk YAZICI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Selmani ABİŞ'e teşekkür ederim. Akademik birikimleri, yönlendirmeleri ve yapıcı eleştirileri, araştırmanın niteliğinin artmasına büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Çalışmanın daha güçlü bir bilimsel temele oturmasında sundukları perspektif benim için son derece değerli olmuştur.

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen tüm katılımcılara ve kurumlara ayrıca teşekkür ederim. Çalışmanın yürütülmesi sırasında gösterdikleri iş birliği ve anlayış, araştırmanın sağlıklı bir şekilde tamamlanmasına önemli katkı sağlamıştır.

Bu süreç boyunca her zaman yanımda olan, moral ve motivasyon desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen anneme de en derin teşekkürlerimi sunarım. Gösterdiği sabır, anlayış ve koşulsuz destek, bu çalışmayı tamamlamamda en büyük güç kaynaklarımdan biri olmuştur.

Emine İŞBİLİR
GÜMÜŞHANE- 2026

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları ile algıladıkları öz düzenleme becerileri ve öğretmen geri bildirimleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Nicel araştırma yaklaşımına dayalı ilişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı beş ortaokulda öğrenim gören 373'ü kız ve 385'i erkek olmak üzere toplam 758 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde Kişisel Bilgi Formu, Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ), Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ) ve Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği (AÖGBÖ) kullanılmış; analizlerde betimsel istatistikler, bağımsız örneklemeler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin beden eğitimi yatkınlığı, algılanan öz düzenleme ve öğretmen geri bildirim düzeylerinin genel olarak orta ve üzeri düzeyde olduğunu göstermiştir. Algılanan öz düzenleme becerisinin beden eğitimi yatkınlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen geri bildirimleri açısından özellikle performans bilgisi ve pozitif geri bildirim boyutlarının hem beden eğitimi yatkınlığı hem de öz düzenleme üzerinde olumlu etkiler yarattığı; buna karşın negatif sözel olmayan geri bildirimin beden eğitimi yatkınlığını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Bunun yanında sporla aktif biçimde ilişkili olan öğrencilerin-okul spor takımlarında yer alma, kulüplerde lisanslı spor yapma veya ailede spor geçmişine sahip olma-beden eğitimi yatkınlığı ve öz düzenleme düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, beden eğitimi ve spor ortamlarında yapılandırılmış öğretmen geri bildirimlerinin ve öz düzenleme becerilerinin öğrenci gelişimini desteklemede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi yatkınlığı, Ortaokul öğrencileri, Öğretmen geri bildirimi, Öz düzenleme, Spor

SUMMARY

The aim of this study is to examine the relationships between middle school students' aptitude for physical education, their perceived self-regulation skills, and teacher feedback. The study, conducted using a correlational survey model based on a quantitative research approach, included a total of 758 students (373 girls and 385 boys) attending five middle schools affiliated with the Ministry of National Education in Gümüşhane province during the 2024–2025 academic year. Data collection involved the use of a Personal Information Form, the Physical Education Aptitude Scale (PEAS), the Perceived Self-Regulation Scale (PSRS), and the Perceived Teacher Feedback Scale (PTFTS). Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation coefficient, and multiple regression methods were used in the analyses.

The research findings showed that students' physical education aptitude, perceived self-regulation, and teacher feedback levels were generally at a moderate to high level. Perceived self-regulation was found to be a significant predictor of physical education aptitude. Regarding teacher feedback, performance information and positive feedback dimensions were found to have positive effects on both physical education aptitude and self-regulation; conversely, negative nonverbal feedback was found to negatively affect physical education aptitude.

In addition, students who were actively involved in sports, participating in school sports teams, playing licensed sports in clubs, or having a family history of sports, were found to have significantly higher levels of aptitude for physical education and self-regulation. The results reveal that structured teacher feedback and self-regulation skills play a critical role in supporting student development in physical education and sports settings.

Keywords: Physical education aptitude, Middle school students, Teacher feedback, Self-regulation, Sports

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	III
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	IV
TEŞEKKÜR	V
ÖZET	VI
SUMMARY	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar DİZİNİ	XI
ŞEKİLLER DİZİNİ	XII
EKLER DİZİNİ	XIII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	XIV
1. GİRİŞ	15
1.1. Araştırmanın Amacı	17
1.1.1. Araştırmanın Önemi	17
1.1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	19
1.1.3. Araştırmanın Varsayımları	20
1.1.4. Araştırmanın Soruları	20
1.1.5. Tanımlar	21
2. YAZIN ÖZETİ	23
2.1. Eğitim	23
2.2. Öğretim	24
2.3. Öğrenme	24
2.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersi	24
2.4.1. Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları	25
2.4.2. Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık	26
2.5. Öz Düzenleme ve Öz Yeterlik	28
2.5.1. Öz Yeterlik	28
2.5.2. Tutum	30
2.5.2.1. Tutumun Özellikleri	32
2.5.3. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum	33
2.5.4. Öz Düzenleme ve Öz Düzenleyici Öğrenme	33
2.5.4.1. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri	36

2.5.4.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü	36
2.5.4.2.1. Öğretmenlerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Algıları ve Öğretmen Eğitimi	37
2.5.4.2.2. Bilişim Teknolojileri ve Öz Düzenlemeli Öğrenme	37
2.6. Geri Bildirim ve Öğretmen Geri Bildirimi	38
2.6.1. Geri Bildirimin Özellikleri	39
2.6.2. Geri Bildirim Stratejileri	39
2.6.3. Eğitim Öğretim Ortamında Geri Bildirim	40
2.6.4. Geri Bildirim Türlerine Genel Bir Bakış	42
2.6.5. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Geri Bildirim	43
2.6.6. Geri Bildirim Kullanımı	46
2.6.7. Öğrenciden Geri Bildirim Alma	47
2.6.8. Akran Geri Bildirimi	47
2.6.9. Öğrenme Teorilerine Göre Geri Bildirim Modelleri	48
2.6.10. Övgü ve Geri Bildirim	51
2.6.11. Kaliteli Geri Bildirim	51
2.7. Literatürde İlgili Araştırmalar	53
2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	54
2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	61
3. MATERYAL VE YÖNTEM	72
3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Araştırma Grubu	72
3.3. Veri Toplama Araçları	72
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	72
3.3.2. Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ)	73
3.3.3. Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ)	73
3.3.4. Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği (AÖGBÖ)	73
3.4. Veri Toplama Yöntemi	74
3.5. Veri Analizi	74
3.6. Etik Beyan ve Araştırma Etiği	75
3.7. Bulgular	75
4. TARTIŞMA	94
4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgularının Tartışılması	96
4.2. Yaş ve Sınıf Düzeyine Göre Bulguların Tartışılması	98
4.3. Yaralanma ve Sakatlanma Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması	100

4.4. Beden Eğitimi Öğretmeni Cinsiyeti Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması ...	102
4.5. Spor Katılımı (Okul Takımı, Kulüp Lisansı, Aile Spor Geçmişi) Değişkenlerine Göre Bulguların Tartışılması	104
4.6. Korelasyon Bulgularının Tartışılması	108
4.7. Regresyon Bulgularının Tartışılması	110
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	114
5.1. Öneriler	115
5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	115
KAYNAKÇA	117
EKLER	138
ÖZGEÇMİŞ	152

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Beden eğitimi dersi öğretim programlarında genel amaçlar	25
Tablo 2. Araştırmanın grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı	76
Tablo 3. AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları ile ilgili betimsel istatistikler	77
Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları ...	77
Tablo 5. Yaş değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları	79
Tablo 6. Okuduğu Sınıf değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları	81
Tablo 7. Spor yaralanma ve sakatlık yaşama değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları	83
Tablo 8. Beden Eğitimi Öğretmeni Cinsiyeti değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları	84
Tablo 9. Ailenin spor geçmişi değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları	86
Tablo 10. Okul sporlarına katılma değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları	87
Tablo 11. Kulüp sporlarında lisanlı olma değişkenine göre AGBÖ ve AÖDÖ puanları sonuçlar	88
Tablo 12. AGBÖ ve AÖDÖ korelasyon sonuçları	89
Tablo 13. AÖDÖ ve BEYÖ regresyon sonuçları	91
Tablo 14. AGBÖ ve BEYÖ regresyon sonuçları	91
Tablo 15. AGBÖ ve AÖDÖ regresyon sonuçları	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Gençlerde fiziksel aktivite geliştirme modeli	27
Şekil 2. Öz-yeterlik inancı şematik yapısı	30
Şekil 3. İletişim sürecinde geri bildirim	41
Şekil 4. Davranışçı yaklaşıma göre geri bildirim modeli	48
Şekil 5. Bilişsel yaklaşıma göre geri bildirim modeli	49
Şekil 6. Sosyo-kültürel yaklaşıma göre geri bildirim modeli	49
Şekil 7. Sosyal yapılandırımcılık ve meta-bilişsel düşünme yaklaşımına göre geri bildirim modeli	50

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Araştırma Etik Onay Belgesi	138
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	139
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu ve Ölçek Soruları	141
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu	142
Ek 5. Algılanan Geri Bildirim Ölçeği - TOAD	143
Ek 6. Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği	151

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde
ANOVA	: Varyans Analizi
AGBÖ	: Algılanan Geri Bildirim Ölçeği
AÖDÖ	: Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği
Ark	: Arkadaşları
b.y.	: Basım yeri yok
bs.	: Baskı, basım
BEYÖ	: Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği
C	: Cilt
Drl. / drl.	: Derleyen
Ed. / ed.	: Editor
Erişim	: Erişim Tarihi
GFAT	: Gençlik Fiziksel Aktivite Teşvik Modeli
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
p	: Korelasyon katsayısı
S	: Sayı
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vb.	: Ve benzeri
v.d.	: Ve diğerleri ve devamı
y.y.	: Yayıncı bilinmiyor
WHO	: World Health Organization, (Dünya Sağlık Örgütü)
y.y.	: Yayıncı bilinmiyor

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönlerden gelişimini destekleyen kapsamlı ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu doğrultuda beden eğitimi dersleri; öğrencilerin fiziksel aktiviteye ilişkin tutumlarını şekillendirmede, motor ve fiziksel becerilerini geliştirmede ve sosyal etkileşim becerilerini güçlendirmede önemli bir rol üstlenmektedir (Erkal, 2000; Bailey, 2006). Özellikle ortaokul dönemi, ergenlik sürecine girişle birlikte öğrencilerin fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimlerinde kritik bir dönem olarak tanımlanır. Bu dönemde öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumları, yalnızca fiziksel aktivitelerine değil, aynı zamanda öz düzenleme becerilerine ve öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlere bağlı olarak şekillenmektedir (Chen, 2013; Erwin ve Castelli, 2008).

Beden eğitimi dersleri, çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerin fiziksel aktivite alışkanlıklarını kazanmasında ve yaşam boyu sürdürebileceği sağlıklı davranışlar geliştirmesinde kritik bir rol oynar (WHO, 2020). Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, düzenli beden eğitimi derslerinin öğrenciler üzerinde fiziksel sağlık, sosyal iletişim ve özgüven gelişimi gibi olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Demirhan, 2002; Yıldız, 2012). Ancak bu olumlu etkilerin gerçekleşebilmesi, öğrencilerin derse yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi ve ders içeriklerine aktif katılımıyla mümkündür.

Beden eğitimi dersinin yalnızca fiziksel performans değil, aynı zamanda bireylerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyen bir alan olduğu vurgulanmaktadır (Cale ve Harris, 2013). Ortaokul düzeyinde öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım oranlarının düştüğüne yönelik veriler, bu yaş grubunda beden eğitimi dersine yönelik ilgi ve katılımı artırma gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bailey, 2006). Bu dersin öğrencilere sağladığı faydaların kalıcı olması, bireylerin fiziksel ve sosyal çevrelerini anlamalarını sağlayarak, aktif bir yaşam tarzı benimsemelerine yardımcı olmaktadır (Erkal, 2000; Ryan ve Deci, 2000).

Beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık, öğrencilerin fiziksel aktiviteye olan ilgilerini, derse katılım düzeylerini ve bu süreçteki motivasyonlarını ifade eder. Bu kavram, bireysel özellikler, sosyal çevre ve öğretim ortamı gibi çok sayıda faktör tarafından etkilenir (Deci ve Ryan, 1985). Türkiye'de yapılan çalışmalar, beden eğitimi dersine yönelik ilginin, öğretmen yaklaşımı ve ders içeriği ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Demirhan, 2002; Yıldız, 2012).

Öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlığı, onların fiziksel aktivitelerden keyif alma düzeyine, grup içinde çalışma becerilerine ve genel motivasyonlarına bağlı olarak değişebilir. Özellikle ortaokul düzeyinde, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, gelecekte fiziksel aktiviteye devam etme eğilimlerini de belirleyebilir (Chen, 2013).

Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsar (Zimmerman, 1989). Beden eğitimi derslerinde öz düzenleme becerilerinin gelişimi, yalnızca öğrencilerin fiziksel performanslarını değil, aynı zamanda bireysel sorumluluk alma kapasitelerini de artırır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Türkiye’de yapılan çalışmalar, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin, öğrenim süreçlerine aktif katılım ve hedef belirleme ile geliştiğini göstermiştir (Aydın ve Demirhan, 2017).

Öz düzenleme becerileri, fiziksel aktivite bağlamında öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, bir öğrenci koşu mesafesini artırmak için plan yapabilir, performansını düzenli olarak izleyebilir ve süreç sonunda kendi başarısını değerlendirebilir. Bu tür beceriler, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda özgüvenlerini ve sosyal becerilerini de geliştirmelerine katkıda bulunur (Reeve, 2006).

Öğretmen geri bildirimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynar. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirimin öğrenme sürecinde en etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtmiştir. Pozitif ve destekleyici geri bildirim, öğrencilerin derslere yönelik motivasyonunu artırırken, olumsuz ve eleştirel geri bildirim, öğrencilerin derse karşı ilgilerini azaltabilir (Brookhart, 2008).

Beden eğitimi dersinde verilen geri bildirimler, öğrencilerin fiziksel performanslarını geliştirmelerine yardımcı olduğu kadar, öz güvenlerini ve sosyal katılımlarını da artırabilir (Demirhan, 2002). Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin geri bildirim yaklaşımlarına yönelik yapılan çalışmalar, yapılandırılmış ve motive edici geri bildirimlerin, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2012).

Beden eğitimi dersine yönelik öğrenci algıları, öz düzenleme becerileri ve öğretmen geri bildirimlerinin etkileri ayrı ayrı incelenmiş olsa da bu üç kavramın bir arada ele alındığı çalışmalar sınırlıdır. Türkiye bağlamında, özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik eğilimlerini, öz düzenleme

becerilerini ve öğretmenlerden aldıkları geri bildirimleri bir arada ele alan kapsamlı araştırmalara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik eğilimlerini, algıladıkları öz düzenleme becerilerini ve öğretmen geri bildirimlerinin bu süreç üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, bu üç temel kavram arasındaki ilişkiler araştırılarak, eğitimciler ve öğretmenler için rehber olabilecek öneriler sunulacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ilk amacı ortaokulda eğitimlerine devam eden öğrencilerin Beden Eğitimi dersine yönelik yatkınlıklarının ne düzeyde değiştiğini görmek iken ikinci amacı ise öğrencilerin Beden Eğitimi dersinde öz düzenleme ile öğretmen geri bildirimlerinin öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini incelenmesidir.

1.1.1. Araştırmanın Önemi

Tarihsel süreç boyunca insan yaşamının devamı için temel bir gereklilik olan fiziksel aktivite, teknolojik ilerlemelerin etkisiyle günümüzde çalışma yaşamı, ulaşım ve boş zaman etkinlikleri içinde giderek daha sınırlı bir yer edinmektedir. Bu değişim günlük yaşamı kolaylaştırır da toplum sağlığı açısından olumsuz sonuçlar doğurmakta; özellikle çocuklarda fiziksel hareketsizlik ile sağlıksız beslenme alışkanlıklarının birlikte görülmesi önemli bir risk unsuru haline gelmektedir. Oysa fiziksel aktivitenin sağlık üzerindeki etkisi yalnızca kilo kontrolüyle sınırlı değildir. Pek çok araştırma, düzenli hareketin kas-iskelet sistemi gelişimi, motor beceriler, psikososyal iyilik hâli ve genel yaşam kalitesi üzerinde belirgin olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Saygın vd., 2005; Bal Tacı ve Düzgün, 2008; Tekin vd., 2009; Ridgers, 2012). Bu nedenle fiziksel aktivitenin artırılması ve hareketsizliğin azaltılması hem çocukluk döneminin sağlıklı gelişimi hem de çocuklukta temelleri atılan birçok kronik hastalığın önlenmesi açısından temel bir halk sağlığı stratejisi olarak ele alınmalıdır (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2014).

Tutum, bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucunda şekillenen; ilgili olduğu nesne, durum ya da olgulara yönelik davranışlarını yönlendirme gücüne sahip zihinsel ve duyuşsal bir hazır bulunuşluk durumu olarak tanımlanmaktadır (Allport, 1967). Beden eğitimi ve spor dersi ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları eş zamanlı olarak kapsayan yapısı nedeniyle, tutumların incelendiği birçok araştırmada merkezi bir konumda yer almıştır. (Matthys ve Lantz, 1998; Yıldırım, 2006; Öncü, 2007; Zeng vd.,

2011; Karadağ, 2012; Zengin, 2013). Öğrenciler, diğer derslerde olduğu gibi beden eğitimi dersine karşı da olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilmektedir. Derse yönelik olumlu tutuma sahip öğrenciler, etkinliklere daha istekli ve coşkulu katılmakta; bu durum, dersin etkililiğini artırarak hem beden eğitimi dersinin özel ve genel amaçlarına ulaşılmasını kolaylaştırmakta hem de öğrencilerin gelecekte çeşitli fiziksel aktivitelere gönüllü olarak katılmalarını desteklemektedir (Chung ve Phillips, 2002; Silverman ve Scrabis, 2004). Buna karşın, derse yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrenciler etkinliklere isteksiz biçimde katılmakta, ders sürecini zorlaştırmakta ve derse yönelik ilgilerinde azalma yaşayabilmektedir. Araştırmalar, bu tür olumsuz tutumların öğrencilerin ilerleyen yaşamlarında fiziksel aktiviteye karşı benzer şekilde olumsuz bir yaklaşım geliştirmelerine neden olabileceğini göstermektedir (Chung ve Phillips, 2002; Ekici vd., 2011).

Öz düzenleme, bireyin belirlediği kişisel hedeflere ulaşabilmek için düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını planlı bir şekilde yönlendirmesi ve süreç boyunca gerektiğinde bu yönlendirmeyi uyarlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Öz-düzenleyici öğrenme ise öğrenenin belirlediği hedeflere ulaşmak için bilişsel süreçlerini, motivasyonunu, davranışlarını ve duygularını etkin biçimde harekete geçirmesi ve sürdürmesi anlamına gelmektedir (Schunk ve Greene, 2018). Bu süreç; hedef belirleme, motivasyonel inançlar, öz-izleme, öz-değerlendirme ve hedefe yönelik strateji üretme gibi bireyin kendi kendine başlattığı öğrenme mekanizmalarını içermektedir (Zimmerman ve Cleary, 2009). Öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin; bilgileri hatırlama ve organize etme, öğrenmelerini pekiştirme, öğrenme ortamını daha verimli hâle getirme ve eğitim materyallerinden en üst düzeyde yararlanma gibi davranışlara yönelik olumlu tutum ve düşünceler geliştirmesi beklenmektedir (Karabacak, 2014).

Beden eğitimi, en genel anlamıyla “hareket etmeyi öğrenmek ve hareket aracılığıyla öğrenmek” şeklinde tanımlanmakta (Tamer, 1987) olup, fiziksel etkinlikler yoluyla bireyin gelişimini desteklemeyi ve insan performansını artırmayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Duman, 2015; Harmandar, 2004; Özmen, 1999; Wuest ve Bucher, 1991). Bireyin ruhsal, zihinsel ve fiziksel yönlerden gelişimine katkı sağlayan ve en az çabayla en yüksek yararı elde etmeyi hedefleyen beden eğitimi (Açak, vd., 1997), pedagojik bir disiplin olmasının yanı sıra aynı zamanda bilimsel ve sanatsal bir alan olarak da değerlendirilmektedir (Güneş, 2004). Bu yönüyle beden eğitimi, insanın büyüme ve gelişim özelliklerine uygun olarak planlanan fiziksel aktivitelerin hareket temelli bir eğitim süreci içinde uygulanmasını ifade etmektedir (İnal, 2003). Genel

eğitimin önemli ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi dersleri, öğrencilerin kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu dersler yalnızca fiziksel gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerinin de güçlenmesine katkı sağlar. Ayrıca, sağlıklı bireylerden oluşan bir toplumun oluşmasına da zemin hazırlar. Günümüzde teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin daha hareketsiz bir yaşam tarzına yönelmesi, fiziksel aktivitenin önemini daha da artırmıştır (Görsel, vd., 2017). Bu durum, beden eğitimi derslerini eğitim sistemi içinde daha da değerli hale getirmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin bedensel etkinliklere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, beden eğitimi programlarının temel hedefleri arasında yer almaktadır (Özyalvaç, 2010). Olumlu tutumlar, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik ederken öğrenme sürecinin verimliliğini artırmakta ve bireylerin yaşam boyu sürdürebilecekleri fiziksel aktivite alışkanlıkları kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Literatürde yer alan bulgular, beden eğitimi dersine ilişkin araştırma sonuçlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymakta; bu durum, söz konusu değişkenleri farklı örneklem grupları ve araştırma soruları çerçevesinde ele alan özgün çalışmalara duyulan gereksinimi artırmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun yalnızca ortaokul öğrencilerinden oluşması ise çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, eğitimin niteliği ve yapısına ilişkin daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirebilmek amacıyla, diğer ortaokul öğrencileriyle de yakınlık, öz düzenleme becerisi ve öğretmen geri bildirim düzeylerini inceleyen çalışmaların yapılması planlanmaktadır.

1.1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın yapısında yer alan ya da araştırmacı tarafından bu çalışma için öngörülen başlıca sınırlılıklar aşağıda sunulmuştur:

1. Çalışma bulguları, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığının (Ayse.gov) uygulamasından alınan izinle rastgele belirlenen ortaokullarla sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında toplanan verilerin geçerliği, anketlerin uygulandığı zaman dilimiyle sınırlıdır.
4. Araştırma, konuya ilişkin ulaşılabilen literatür ve kaynakların sunduğu bilgilerle sınırlıdır.
5. Anket uygulama süresi, araştırmacı tarafından belirlenen 8 haftalık zaman aralığıyla sınırlıdır.

6. Araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları, öz-düzenleme düzeyleri ve öğretmen geri bildirimine yönelik tutumlarının ölçülmesiyle sınırlıdır.

1.1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve elde edilen bulguların yorumlanmasında aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma konusuyla alakalı erişilen kaynaklardan elde edilen bilgilerin nesnelliği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Araştırma da kullanılan anketin, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıklarının, öz düzenleme ve öğretmen geri bildirimine yönelik tutumunu belirleyecek düzeyde ve yeterlikte ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
3. Anket sorularının okuyucular tarafından gerçek olarak algılandığı varsayılmıştır.
4. Ankete verilen cevaplar dürüş olarak kabul edilmektedir.
5. Anket sonuçları, tam ve net bir şekilde işleme alınmıştır.

1.1.4. Araştırmanın Soruları

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin öğretmen geri bildirim algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin öğretmen geri bildirim algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları yaralanma veya sakatlık durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeyleri yaralanma veya sakatlık durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yetkinlikleri ailede sporla ilgilenen birey bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeyleri ailede sporla ilgilenen birey bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yetkinlikleri ile algılanan öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yetkinlikleri ile öğretmen geri bildirim algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen geri bildirim ile öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen geri bildirim, beden eğitimi dersine yönelik yetkinliklerini anlamlı düzeyde yordamaktadır mı?

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen geri bildirim, öz düzenleme düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır mı?

Öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri, beden eğitimi dersine yönelik yetkinliklerini anlamlı düzeyde yordamaktadır mı?

1.1.5. Tanımlar

Öğrenme: Bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucunda ortaya çıkan ve kalıcı izli davranış değişiklikleriyle kendini gösteren bir süreçtir (Senemoğlu, 2015).

Öz Yeterlik: Bireyin belirli bir durumda gerekli performansı sergileyebilme kapasitesine ilişkin inançlarını; hedeflere ulaşmak için gereken davranışları başlatma, sürdürme ve düzenleme konusundaki kişisel değerlendirmelerini ifade eder (Bandura, 1994).

Tutum: Bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, durum veya toplumsal konuya karşı; bilgi, duygu ve deneyimlerine dayanarak geliştirdiği tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2010).

Beden Eğitimi: Bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen, planlı bedensel etkinliklerden oluşan bir eğitim sürecidir (Erkal, vd., 1998).

Eğitim: Toplumu oluşturan bireylerin ait oldukları toplumda yer alan, benimsenen bilgi, davranış ve değer ilkelerine, toplumda kabul edilmiş ağırlıklı düşüncelere yönelik olarak, bireyi şekillendirdiği ve geliştirdiği söylenebilir (Kaygısız, 1997).

Spor: Beden eğitimi etkinliklerinin belirli kurallar içinde farklı branşlara ayrılmasıyla oluşan; yarışmaya dayalı ve belirli kurallara bağlı bir etkinlik alanıdır (Aracı, 2004).

Öz-Düzenleme Becerisi: Bireyin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını, dürtülerini ve dikkatini kontrol ederek belirli hedeflere ulaşmak amacıyla planlı biçimde yönlendirmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000).

2. YAZIN ÖZETİ

Bu bölüm, araştırmanın kuramsal temellerini ortaya koymak amacıyla dört başlık altında yapılandırılmıştır. Birinci bölümde beden eğitimi dersine yönelik yatkınlık kavramına ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuştur. İkinci bölümde öz-düzenleme becerilerine ilişkin açıklamalar ve ilgili literatür yer almaktadır. Üçüncü bölümde öğretmen geri bildirimi kavramı ele alınmış, geri bildirimin öğrenci öğrenmesi ve motivasyonu üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları incelenmiştir. Son bölümde ise öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına ilişkin kuramsal çerçeve ve bu alanda yapılmış araştırmaların sonuçları aktarılmıştır.

2.1. Eğitim

Eğitim kavramı farklı kaynaklarda çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun çevrimiçi sözlüğünde eğitim; bireylerin belirli bir bilgi veya beceri alanında geliştirilmesi ve yetiştirilmesi süreci olarak ifade edilmektedir (TDK, 2004). Buna ek olarak eğitim, bireyin toplumsal yaşamda gerekli bilgi, beceri ve kişisel gelişimi kazanmasını sağlayan bir süreçtir. Âdem (1981)'e göre ise eğitim, bireyin gelişimini ve davranışlarını düzenlemeyi amaçlayan bir değerlendirme sürecidir.

Eğitimin temel amacı, bireyde istendik davranış değişiklikleri oluşturmaktır. Bu nedenle eğitim, yalnızca olumlu ve toplumsal açıdan kabul gören davranışların kazandırılmasını kapsar. Okul ortamında gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri, öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmesini desteklemeye yöneliktir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerler önceden planlanmış olup, istendik davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlamaktadır (Büyükkaragöz, 1995).

Eğitim aynı zamanda bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimler aracılığıyla bilgi, beceri ve değerler kazanma sürecidir. Bu süreçte birey, mevcut bilgileri ile yeni öğrendiklerini ilişkilendirerek bilişsel gelişimini sürdürür (Arslan, 2017). Senemoğlu (2015) eğitimi, bireyin kişiliğinin geliştirilmesi ve insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitim, toplumsal değerlerin, ahlaki kuralların ve bilgi birikiminin yeni nesillere aktarılmasını sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Öğretim

Öğretim, belirlenen hedefler doğrultusunda bireylere istenilen davranışları kazandırmak amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen faaliyetler bütünüdür. Bu süreçte, bireyin hangi yaşantılar yoluyla öğrenme gerçekleştireceğinin belirlenmesi önemli bir yer tutar (Arslan, 2017). Sünbül (2011) öğretimi, okul ortamında eğitimin planlı ve programlı bir biçimde uygulanması olarak tanımlamaktadır. Eğitim amaçları, öğretim süreci aracılığıyla hayata geçirilir ve belirlenen içerikler bu süreçte öğrencilere aktarılır.

Asılıoğlu (2014) ise öğretimi, okulda belirli bir zaman diliminde sürdürülen planlı ve programlı bir süreç olarak açıklamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme düzeyleri değerlendirilir ve eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik düzenlemeler yapılır.

Sonuç olarak öğretim, eğitim amaçlarına ulaşmada kullanılan temel araçtır. Öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için uygun öğrenme ortamları oluşturur ve süreci yönlendirir. Öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin düşünce, tutum ve davranışlarında gözlemlenen değişimler eğitimin somut göstergeleri olarak kabul edilir (Büyükkaragöz, 1995).

2.3. Öğrenme

Öğrenme; doğuştan gelen eğilimler, olgunlaşma ya da geçici fizyolojik durumlarla açıklanamayan, çevreyle etkileşim sonucunda davranışta meydana gelen nispeten kalıcı değişim sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981). Başka bir ifadeyle öğrenme, bireyin yaşantıları sonucunda davranışında veya davranış potansiyelinde ortaya çıkan kalıcı değişiklikleri ifade eder.

Öğrenme süreci, çoğu zaman öğretmen rehberliğinde ve belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleşir. Bireyin sosyal çevresiyle etkileşimi, tekrar ve deneyimler yoluyla davranışlarında gözlemlenebilir ve kalıcı değişimler oluşturur (Beydoğan, 2001; Bacanlı, 2001). Bu süreçte bireyin gelişimi ve çevresel faktörler önemli rol oynar.

Sonuç olarak öğrenme, bireyin yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve davranışlarda hem olumlu hem de olumsuz değişikliklere yol açabilir. Bu nedenle öğrenme, istendik ya da istenmeyen davranışların kazanılmasını kapsayan çift yönlü bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Büyükkaragöz, 1995).

2.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Beden eğitimi, genel anlamda kişinin bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimine yardımcı olan, motivasyonunu artıran ve sağlıklı bir yaşam sürmesini amaçlayan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (DPT, 1983). Bu bağlamda beden ve zihin

gelişiminin uyum içinde olması, bireyin verimliliği ve yaşam kalitesi açısından önem taşımaktadır.

Tarcan (1932) beden eğitimi, insana en az yorgunlukla en fazla faydayı sağlayan bedensel ve ruhsal etkinlikler bütünü olarak ifade etmiştir. Aslan'a göre ise beden eğitimi, bireyin beden, zihin ve ruh gelişimini bir bütün olarak ele alan bir süreçtir (Harmandar, 2004). Strchmeyer (1983) beden eğitiminde hareketlerin araçsal bir değer taşıdığını vurgularken, Günışık (1973) büyük kas etkinlikleri yoluyla bireyin bedensel, ruhsal ve toplumsal gelişimini sağlamayı amaçladığını belirtmektedir.

Beden eğitimi ve spor eğitimi, bireyin kas ve eklem uyumunu geliştirerek dengeli hareket etmesini sağlayan etkinlikler bütünüdür (Berktekin, 1969). Eğitim sistemi içinde beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olup bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimine katkı sağlar (Karaküçük, 1991).

2.4.1. Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları

Beden eğitimi dersi, eğitimin alanında spor faaliyetlerinin hedefi, “öğrencilerin vücut, akıl ve ruh sağlığını, motivasyonu yüksek, kendine inanan, dikkatli kararlar veren, disiplinli ve dikkatli bireyler olarak öğrencileri yetiştirmeye yardım etmek ve savaşıma potansiyellerini yükseltmek, vücudu sağlıklı beslemeyi alışkanlık haline getirmeleri, milli bütünlük ve birlik kavramını kuvvetlendirmeyi sağlamak ’tır (MEB,1997). UNESCO raporlarında beden eğitimi dersi için “fiziksel özellikleri geliştirmeye yardım eder, sağlık ve hijyeni, kişinin fiziksel potansiyeline zarar veren endüstriyel çevre ve modern yaşamın sıkıntıları himaye etmek için yaşamsal değerdedir” açıklaması yer almaktadır (Çiçek,1998).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığının 4.12.1987 tarih ve 232 sayılı kararı ile 1987–1988 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan Yayınlar Dairesi Başkanlığının 30.09.1997 tarih ve 6242 sayılı emri” ile tekrar düzenlenip geliştirilerek basımı yapılan “İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarında genel hedefler şöyle belirtilmiştir.

Tablo 1. Beden eğitimi dersi öğretim programlarında genel amaçlar

Dersin Kazanımları

1. Atatürk ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme.
4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.

6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilmek.

Tablo 1. (Devamı)

Dersin Kazanımları

7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.

8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme.

9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme.

10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilmek.

11. Tabiatı sevmek, temiz hava ve güneşten faydalanabilmek.

12. İş birliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilmek.

13. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilmek.

14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilmek.

15. Dostça oynama ve yarışma, kazanma takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.

16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilmek.

17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilmek (MEB, 1997:153).

Beden eğitimi ve spor, genel eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olup öğrencilerin fiziksel, zihinsel, ruhsal, sosyal ve kültürel gelişimlerine çok yönlü katkı sağlar. Bu kapsamda beden eğitimi ve sporun temel amaçları  gelişim alanında toplanmaktadır: sinir-kas (psikomotor) gelişimi, zihinsel gelişim ve duygusal gelişim (Gnşık, 1973: 8).

Sinir-kas (psikomotor) gelişimi, beden eğitimi ve sporun özgün amaçlarından biri olup kas eğitimi sonucunda motor becerilerin, hareket yeteneklerinin ve koordinasyonun gelişimini kapsar.

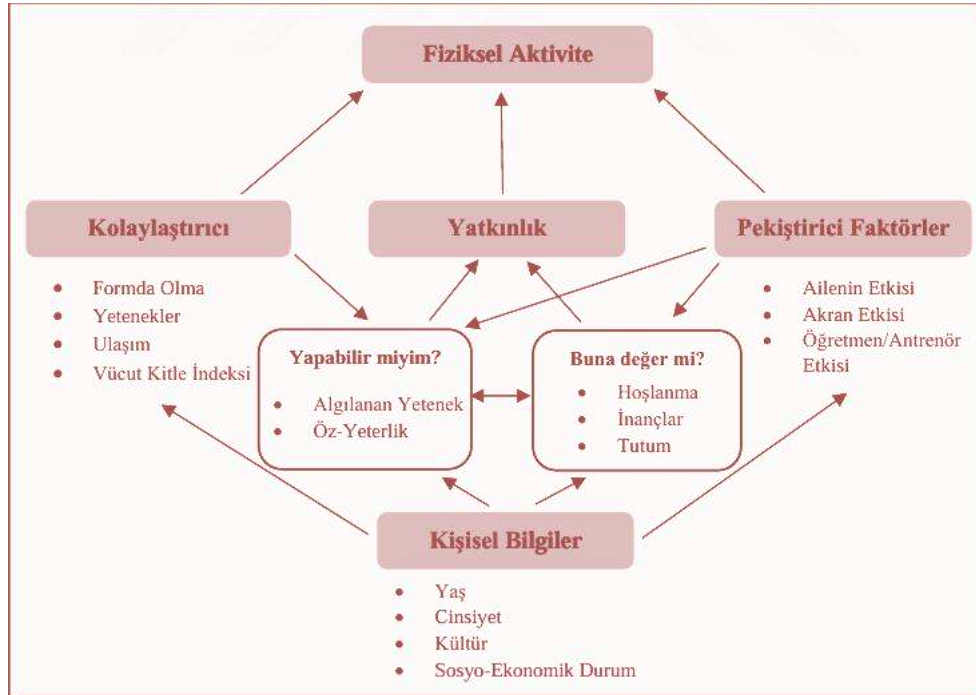
Zihinsel gelişim, özellikle ilkokul döneminde etkinlikler yoluyla “yaparak-yaşayarak öğrenme” süreci içerisinde algılama, düşünme, akıl yürütme, karşılaştırma ve temel kavram oluşturma gibi bilişsel süreçlerin gelişmesini içerir.

Duygusal gelişim ise çocuğun karmaşık, dengesiz ve gergin duygusal tepkilerinin daha düzenli, dengeli ve anlaşılır bir biçimde yapılandırılmasını ifade eder. Çocuğun duygusal tepkileri bedensel ve ruhsal gereksinimlerine dayandığından, duygusal gelişim süreci aynı zamanda çocuğun bedensel ve ruhsal dengesini kurma çabasını yansıtır.

2.4.2. Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık

Beden eğitimine yatkınlık, genç kişilerin fiziksel aktivitelerde yer almalarını yükseltmek durumunda Welk (1999) tarafından yapılan “Gençlerde Fiziksel Aktivite Geliştirme Modeli” (şekil 1) esas alınarak çıkarılan yatkınlık değişkeninin beceri, öz-yeterlik, haz, kanı, tutum içeriğini ve ayrı yeten ve bireylerin fiziksel aktivitede yer

almalarını etki eden kişisel bilgi ve algılardan meydana geldiği ifade edilmektedir (Hilland vd., 2009; Seabra vd., 2013).



Şekil 1. Gençlerde fiziksel aktivite geliştirme modeli (Welk, 1999a, 12).

Welk'in (1999) geliştirdiği modele göre, çocukların ve gençlerin fiziksel olarak daha aktif bireyler hâline gelmesini destekleyen temel etkenlerin kapsamı sistematik biçimde ortaya konmuştur. Araştırmacı, teori ile uygulama arasındaki boşluğu azaltmak amacıyla sosyal-ekolojik bir çerçeve içinde "Gençlik Fiziksel Aktivite Teşvik Modeli (GFAT)"ni oluşturmuştur. Bu model, özellikle gençlerin fiziksel aktivitelere katılımını artırmayı hedefleyen psiko-sosyal faktörleri açık ve anlaşılır biçimde tanımlamaktadır.

Welk'in (1999) fiziksel aktiviteye katılım modelinde bu üç bileşenin, gençlerin fiziksel aktivite davranışlarını belirlemede ve öngörmeye kritik bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri, kültürel yapı ve sosyoekonomik durum gibi demografik değişkenlerin de fiziksel aktiviteye katılım üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Erbaş vd., 2015; Hilland vd., 2009; Pate vd., 2000).

Modelin ilk alt boyutu ***kolaylaştırıcı faktörler***, bireyin fiziksel aktiviteye katılımını mümkün kılan ya da bu katılımı destekleyen temel unsurları kapsamaktadır. Bu faktörler; bireyin aktif olma eğilimi, sahip olduğu beceri düzeyi, içinde bulunduğu sosyal çevre, spor tesislerine erişim imkânı ve fizyolojik özellikler gibi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Bu yönüyle kolaylaştırıcı faktörler, bireyin fiziksel

aktiviteye katılım kapasitesini belirleyen temel koşulları ifade eder ve fiziksel aktivite davranışının ortaya çıkmasında altyapı niteliği taşır.

Modelin ikinci boyutu olan pekiştirici etmenler, bireyin fiziksel aktiviteye katılımını sürdürmesinde etkili olan sosyal destek unsurlarını içerir. Okul, aile, öğretmen ve arkadaş çevresi; bireyin teşvik edildiği, geri bildirim aldığı ve motive olduğu önemli kaynaklardır. Bu etmenler, fiziksel aktiviteye yönelik olumlu davranışların devam etmesinde önemli bir rol oynar.

Üçüncü boyut *yatkınlık etmenleri* ise bireyin fiziksel aktiviteye ilişkin önceki deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlerin oluşturduğu tutumları kapsamaktadır (Ahn vd., 2015; Seabra vd., 2013). Bu etmenler, bireyin fiziksel aktiviteye yönelik eğilimini ve katılım isteğini şekillendiren psikolojik temeli oluşturur.

Welk'in (1999) modeline göre genç bireyler fiziksel aktiviteye katılma konusunda kendilerini değerlendirirken iki temel soruya yanıt aramaktadır: “Yapabilir miyim?” ve “Buna değer mi?”. “Yapabilir miyim?” sorusu bireyin *öz yeterlik algısını* yansıtırken (Zi ve Cardinal, 2013), “Buna değer mi?” sorusu fiziksel aktiviteye katılımın sağlayacağı yararlarla ilişkin *tutum, inanç ve haz alma* gibi değerlendirmeleri içermektedir (Ahn vd., 2015). Bu iki soru, bireyin fiziksel aktiviteye katılım kararını belirleyen temel bilişsel ve duyuşsal süreçleri ortaya koymaktadır.

2.5. Öz Düzenleme ve Öz Yeterlik

2.5.1. Öz Yeterlik

Öz-yeterlik terimi sosyal öğrenme kuramına dayanarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının öncüsü ise Albert Bandura'dır. Bu kural doğrultusunda bireylerin toplumsal anlamda çevreleriyle ilişkileri ile öğrenimleri görüşünü desteklemekte ve bireylerin hareketlerini bilişsel, davranışsal ve çevresel etmenler arasındaki karşılıklı etkisiyle belirtmektedir (Bandura, 1977; Nabavi, 2012). Böylelikle bireyler ve onların ortamında bulunan kişiler, davranışlarını etkileyerek bireyin hareketlerinde değişikliklere ve belirleyici rol oynadığı söylenmektedir (Bandura, 1977). Diğer bir deyişle Nabavi (2012), sosyal öğrenme kuramının en verimli gelişim ve öğrenme kuramlarından biri olduğunu ve kuramda bireylerin gözlemlleme, taklit etme ve örnek alma yoluyla bilgiyi öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir. Parker (2012)'ye göre Bandura, bireylerde ve hayvanlarda öğrenimin en verimli yararlanılan kaynağının klasik koşullanma değil, gözlem yapma ve taklit etme gibi davranışlar olduğunu açıklamıştır.

Sosyal-bilişsel kuramın temeli olarak bilinen (Pajares, 1992) ve Bandura (1977) tarafından sosyal öğrenme kuramının kilit parçası olarak belirtilen öz-yeterlik kavramı “kişinin belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan inancı” olarak açıklanmış ve öz-yeterliğin düzeyi, yaygınlığı ve kuvvet alanı ve koşullar yönünden değerlendirilmeye çalışılmıştır (Bandura, 1997, s. 3). Öz-yeterliğin düzeyi vazife güçlüğü, öz yeterlik inancının olaydan olaya devredilmesi yaygınlığını ve öz-yeterliğin kuvvetini bireyin bir vazife yerine getirirken donatılmış olduğu azmini belirtmektedir (Zimmerman, 2000). Öte yandan Myers (1993)’e göre öz-yeterlik, bireyin nitelikli ve verimli olma duygusu iken, Schunk (2012)’a göre ise bireyin tutumunu oluşturma becerisine olan inancıdır. Öte yandan öz-yeterlik inancının benzer yetenek ve becerilere sahip olan bireylerin değişiklik gösteren seviyede başarı sağlamalarına sebep olduğu (Britner, 2002), bireyin motivasyon seviyelerinin ferdi başarılarına kaynak oluşturmakta (Sharp, vd., 2002), kişiyi güdülenmeyle hayat şartlarını önemli seviyede etkilendiği (Bandura, vd., 2001), sorunları başarmak ve amaçlara erişmek noktasında bireylere rahatlık sağladığı (Parker, 2012) ve güç lakin gerçek görevler yüklenmek ve kazanmanın neticesinde olduğu söylenmektedir (Myers, 1993). Öz-yeterlik, bireyin belirli koşullar ve hedefler doğrultusunda kendi kapasitesine ilişkin algısının değerlendirilmesini içeren ve kalıcı bir kişilik özelliği olarak görülmeyen duruma özgü bir inanç yapısıdır (Gallagher, 2012). Durumsal öz-yeterlik algısının benzer durumlara genellenebilmesi ve aktarılabilmesi mümkündür (Weinberg ve Gould, 2015, s. 335). Bununla birlikte, öz-yeterlik inancının özellikle büyük hedeflerin gerçekleştirilmesi ve istenen sonuçlara ulaşılmasında belirleyici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Gallagher, 2012). Bu bağlamda, bireylerin hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma süreçlerinde yalnızca çevresel olanakların ve mevcut koşulların yeterli olmadığı; kişinin kendi kapasitesine duyduğu inancın da kritik bir rol üstlendiği söylenebilir. Ayrıca öz-yeterliğin öğrenme ve performans üzerinde önemli etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Schunk, 2012). Nitekim sosyal-bilişsel kuramda merkezi bir kavram olarak ele alınan öz-yeterliğin bilişsel süreçler üzerindeki etkilerinin çok yönlü olduğu; bireylerin düşünceleriyle şekillenen ve tekrar eden davranış örüntülerinin, onların yeterlik algılarını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Bandura, 1993).



Şekil 2. Öz-yeterlik inancı şematik yapısı (Bandura, 1977b,193).

Bandura (1977), öz-yeterlik kanısını ‘yeterlik’ ve ‘sonuç’ ihtimali biçiminde açıklayarak daha kesin bir biçimde ifade etmektedir (Şekil 3). Yeterlik ihtimali, bireyin ihtimaller sonucunda ortaya çıkması için gerekli olan hareketleri başarılı bir biçimde yerine getirebileceğine olan kanısını belirtirken; netice beklentisi, bireyin hareketlerini belirleyip yaparken sınırlı sonuçların olacağını sanmaktır. Böylelikle yeterlik ve sonuç beklentisinin birbiriyle aynı olmadıkları açıklanmıştır. Bireyler hareketlerinde bir sonuca ulaşacaklarını bilseler de kendilerinin yeterli olan beceriyi yerine getirebileceklerine inanmayabilirler. Bu sebeple, kişi sınırlamış olduğu amaçlara ulaşmak konusunda kendine güvenmedikçe zorluklar karşısında yetersiz dürtüye ulaşabilecektir (Kumar ve Lal, 2006). Bu göz önüne alındığında, bireylerin bir faaliyeti başarmak için motivasyonu fazla olan bireylerin iyi performans sergileyip güzel bir netice elde etmeyi ümit ederken, bununla birlikte birey bir faaliyeti gerçekleştirirken kendinden endişe ederken ve motivasyonu az bireylerin kötü performans sergileyeceğini zannetmek, bu hususun neticesi olarak elde edilen bilgilerin iyi olamadığı gösterilmektedir (Bandura, 1999).

2.5.2. Tutum

Tutum terimi, köken olarak Latince “harekete hazır olma” anlamına gelmekte olup, bilimsel bir kavram olarak 19. yüzyıldan itibaren sistematik biçimde incelenmeye başlanmıştır. Tutum, davranıştan önce oluşan ve bireyin belirli bir nesneye, kişiye, olaya ya da duruma yönelik davranışlarını yönlendiren bir eğilim ya da hazır oluş hâli olarak tanımlanmaktadır (Arkonaç, 2001). Özgüven (2000)’e göre tutum, bireyin bir kişi, grup, kurum ya da düşünceyi onaylama ya da onaylamama yönünde sergilediği duyarlı bir yönelim biçimidir. Bu nedenle tutumlar, bireyin sosyal çevresine, olaylara veya durumlara karşı geliştirdiği yönelimleri ifade eder.

Tutumun konusu oldukça geniştir; bir kişi, bir nesne (örneğin çiçek, basketbol), ya da soyut kavramlar (vatan sevgisi, barış, iç savaş) tutumun odağı olabilir. Bu çeşitlilik nedeniyle tutumlar belirli ölçütler doğrultusunda sınıflandırılarak incelenmektedir.

Bireylerin herhangi bir olguya yönelik tutum geliştirebilmeleri için mutlaka doğrudan deneyim yaşamaları gerekmez; başkalarının yaşantılarına tanıklık etmeleri veya konu hakkında bilgi edinmeleri de dolaylı yoldan tutum oluşumuna katkı sağlayabilir. Bu yönüyle tutumlar, bireyin zihninde bütüncül bir bilişsel sistem oluşturarak çevresiyle kurduğu ilişkilerde düzen ve kolaylık sağlar.

Sosyal psikoloji açısından tutum, bireyin sosyal çevresine uyum sağlamasında ve davranışlarını yönlendirmesinde kritik bir role sahiptir. Sosyal psikologlara göre bireyin yaşamında karşılaştığı birçok durum, sahip olduğu tutumların bir yansımasıdır. Tutumların bilimsel açıdan önemli görülmesinin nedeni, bireyin davranışlarını ve çevresiyle olan etkileşimlerini yönlendiren “gizli bir güç” olarak işlev görmeleridir. Bu gizil gücün araştırılması yoluyla:

a) Tutumların nasıl işlendiğine ilişkin mekanizmaların ortaya konulması, bireylerin belirli durumlarda gösterecekleri davranışların öngörülmesine olanak sağlayacaktır.

b) Tutum değişimi süreçlerinin anlaşılması, tutumların çeşitli müdahalelerle nasıl yönlendirilebileceğine dair bilgi sağlayarak kişinin davranışlarının belirli ölçülerde kontrol altında tutulmasına katkıda bulunacaktır.

Tutumların oluşumuna bakıldığında; genetik özellikler, bireyin fizyolojik durumu, yaşam boyunca edindiği tecrübeler, benlik algısı, içinde bulunduğu sosyalleşme süreci, üyesi olduğu gruplar ve ait olduğu sosyal sınıfın bir araya gelerek tutumların şekillenmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Tutumun oluşmasını sağlayan bu etmenlerin ilk dördü kişinin yapısıyla alakalı nitelikleri içermekteyken diğer üç etmen kişinin sosyal yaşantısını sosyal psikolojik nitelikleriyle alakalı olduğu açıklanmaktadır. Tutumun oluşmasında belirlenen niteliklerin her biri iki farklı anlamda olabilmektedir. Öncelikle bu etmenler kişinin inanç yapısına mahsus olarak tutumsal anlam verirken, ikinci olarak bu yapı değiştirilmeye açık olduğu bilinmektedir. Oysaki tutumun oluşmasını sağlayan birçok etken içerisinde en fazla etki gösterene etkenlerden grup üyeliği ve sosyalleşme süreci belirtilmektedir. Sosyalleşme, bireyin toplumun değerlerini, kurallarını ve beklentilerini öğrenerek topluma uyum sağlaması sürecidir. Ayrıca birey, dahil olmak istediği grupların (aile, okul, arkadaş çevresi vb.) tutumlarını tanır ve çoğu zaman bu tutumları benimser ya da uyum sağlamak için kendi tutumlarını değiştirebilir (Baysal,1981). Tutumların çoğunlukla çocukluk döneminden itibaren şekillendiği; deneyim, pekiştirme, model alma ve sosyal öğrenme süreçleri aracılığıyla kazanıldığı belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999’dan aktaran Demirci, 2006).

Tutumların oluşmasında özellikle ailelerin çocukları yapılan incelemelerde etkileyen bir etmen olduğu ortaya konulmaktadır (Tavşancıl, 2002; Hotaman, 1995'ten aktaran Demirci, 2006).

2.5.2.1. Tutumun Özellikleri

Belirlenmiş bir husus, bir sorun veya bir durum hakkında bireylerin kendilerine özgü tutum farklılıkları olabilmektedir. Bireylerin, değişen konular ya da olaylar karşısında verdikleri tepkiler tutumları arasında da değişiklik gösterebilmektedir. Bu değişkenlerin nedeni tutumlar ve öğelerin kendine göre sağlanan özelliklerindendir. Bu özellikler şunlardır (Tavşancıl, 2014);

a) *Tutumlar olumlu ve olumsuz olabilir:* Birey tutum nesnesini değerlendirirken olumlu ya da olumsuz bir yönelim geliştirebilir. Bazı durumlarda bireyin tutumu nesneyle ilişkili güçlü bir olumlu ya da olumsuz duygu taşımayabilir.

b) *Tutumlar kalıcıdır fakat değişebilir:* Tutumlar uzun süreli olmayacak biçimde duygu durumlarından farklı olarak daha kısa sürmeyen devam eden eğilimlerdir. Böylelikle, birey yeni deneyimler edinmesi. Arkadaş çevresinin değişmesi, güçlü karşıt düşüncelerle karşılaşması ya da ikna süreçlerine maruz bırakılması tutumlarında değişikliklere yol açabilir.

c) *Tutumlar doğrudan gözlemlenemez, davranışlardan çıkarım yapılır:* Tutumlar zihinsel bir yapı olduğundan doğrudan gözlenemez. Fakat bireyin cümleleri, hareketleri ve karar verme süreçleri üzerinden tutumlarıyla ilişkili çıkarımlar yapılabilir.

d) *Tutumlar belirli bir nesneye yöneliktir:* Her tutumun, mutlaka bir tutum nesnesi vardır. Bu nesne. Kişi, grup, olay, konu, kurum, davranış ya da sembol olabilir. Tutumun yöneldiği nesnenin belirgin olması, tutumun tanımlanabilir ve ölçülebilir olmasını sağlar. Bu yönelme, tutumun bireyin çevresini anlamlandırma sürecinde işlevsel bir rol üstlendiğini göstermektedir.

e) *Tutumlar öğrenilmiş eğilimlerdir:* Tutumlar doğuştan gelen özellikler değil kişinin hayatı boyunca çeşitli sosyal etkileşimler, deneyimler, gözlemler ve pekiştirmeler vasıtasıyla kazanılır. Aile, okul, akran grupları ve medya gibi sosyal çevreler tutum gelişiminde belirleyici rol oynar. Bu sebeple tutumlar, bireyin içinde bulunduğu kültürel ve sosyal bağlamdan bağımsız düşünülemez; toplumsal kurallar ve değerler tutumların biçimlenmesinde önemli etkiye sahiptir.

2.5.3. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum

Genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir bileşeni olarak kabul edilen beden eğitimi dersleri, yalnızca fiziksel gelişimi desteklemekle kalmayıp kişilik gelişimi bakımından önemli bir iş üstlenmektedir. Beden eğitimi, öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda toplumun sağlıklı ve nitelikli bireylerden oluşmasına da hizmet ederek genel eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesine destek olmaktadır. Bu nedenle beden eğitimi derslerinin eğitim sistemi içerisindeki konumu oldukça önemlidir ve öğrencilerde bedensel etkinliklere yönelik olumlu tutum geliştirilmesi, beden eğitimi öğretim programlarının temel amaçlarından biri olarak görülmektedir (Özyalvaç, 2010). Bu özel konumu nedeniyle literatürde pek çok araştırmacı beden eğitimi dersine yönelik öğrenci tutumlarını incelemeyi tercih etmiştir (Kangalgil vd., 2006; Çelik ve Pulur, 2011; Trudeau ve Shephard, 2005).

Öğrenciler genellikle okul yaşamında derslere, öğretmenlere ve arkadaşlarına karşı olumlu tutumlar geliştirir. Bu tutumlar; okul kurallarına uyma, iş birliği yapma, saygılı davranma ve boş zamanı verimli kullanma gibi davranışların ortaya çıkmasında etkili bir faktördür (Hünük, 2006). Buna karşılık beden eğitimi dersine yönelik olumsuz tutumlara sahip öğrencilerin dersin etkililiğini azaltabildiği, derse katılım göstermedikleri, dersi önemsemedikleri veya dersin işleniş sürecinde çeşitli sorunlara yol açabildikleri belirtilmektedir (Güllü ve Güçlü, 2009). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının büyük ölçüde dersle ilgili motivasyon düzeyleri doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır (Sproule vd., 2007).

2.5.4. Öz Düzenleme ve Öz Düzenleyici Öğrenme

Öz-düzenleme, bireyin kişisel hedeflerine sağlıklı bir biçimde ulaşabilmesi için duygu, düşünce ve davranışlarını planlı bir şekilde yönlendirmesi ve gerektiğinde uyarlaması olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Öz-düzenleyici öğrenme ise öğrenenin bilişsel süreçlerini, motivasyonunu, davranışlarını ve duygularını hedeflerine ulaşacak biçimde yönetmesi ve sürdürmesi olarak ifade edilmektedir (Schunk ve Greene, 2018). Bu süreçte bireyin kendi kendine başlattığı öğrenme davranışlarının devamlılığını sağlayan hedefler, motivasyonel inançlar ve etkili stratejiler önemli bir rol oynamaktadır (Zimmerman ve Cleary, 2009).

Öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin belirli bilgileri hatırlama ve organize etme, öğrenmelerini tekrar ederek pekiştirme, öğrenme ortamını verimli hâle getirme ve eğitim materyallerinden en yüksek düzeyde yararlanma gibi davranışlara

yönelik olumlu tutum ve düşünceler geliştirmesi beklenmektedir (Karabacak, 2014). Öz-düzenleyici öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, derslerde uygulamalı olarak gösterilen öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirebildiğini ortaya koymaktadır (Pintrich ve DeGroot, 1990).

Zimmerman (1986) 'a göre öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin belirledikleri öğrenme hedeflerine ulaşmak için bilişsel, motivasyonel ve davranışsal hazırlıklarını etkin biçimde kullandıkları bir süreçtir. Öz-düzenleyici öğrenciler öğrenme sürecinde çeşitli engellerle karşılaşabilmekte; ancak bu engeller karşısında hedeflerine ilerlemeyi sürdürebilmek için gerekli stratejileri geliştirerek süreci yönetebilmektedir (Orange, 1999). Kendi öğrenmelerini planlayan öğrenciler, sınıf, bahçe veya spor salonu gibi farklı ortamlarda akranlarına kıyasla daha etkili performans sergileyebilmekte ve öğrenme çıktılarında daha başarılı olabilmektedir (Pintrich ve Zusho, 2002). Bu nedenle öz-düzenleyici hazırlıkta bulunan öğrencilerin, bulunmayanlara göre hem akademik hem de yaşam boyu öğrenme süreçlerinde daha başarılı bireyler hâline geldikleri belirtilmektedir (Zimmerman, 2002).

Bilimsel araştırmacılar, bireylerin kendi öğrenmelerini nasıl yönlendirdiklerini ve nasıl öz-düzenleyici öğrenenler hâline geldiklerini açıklamak amacıyla çeşitli modeller geliştirmiştir (Boekaerts ve Niemivirta, 2000; Borkowski, 1996; Pintrich, 2000; Winne ve Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Bu modellerin bir kısmı öz-düzenleyici öğrenmeyi açıklarken *motivasyonel süreçleri ve hedef yönelimini* ön plana çıkarırken (Boekaerts ve Niemivirta, 2000; Pintrich, 2000), diğerleri *üstbilişsel süreçler ve öğrenme stratejileri* üzerinde yoğunlaşmaktadır (Borkowski, 1996; Winne ve Hadwin, 1998). Zimmerman (2000) ise her iki boyutu da kapsayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

Tüm modeller, öz-düzenleyici öğrenmenin hazırlık, performans ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamadan oluştuğu konusunda ortak bir görüşe sahiptir. Bununla birlikte, modellerin bu aşamalara verdikleri önem düzeyinin farklılaştığı; bazı modellerin belirli aşamalara daha fazla vurgu yaptığı görülmektedir (Kolovelonis ve Goudas, 2013).

Beden eğitimi ve spor dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme araştırmalarının büyük bölümünde, Zimmerman'ın (2000) geliştirdiği modelin kuramsal temel olarak kullanıldığı görülmektedir (Kolovelonis ve Goudas, 2013). Zimmerman (2000), öz-düzenleyici öğrenme sürecini açıklamanın yanı sıra, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye ve daha ileri bir düzeye taşımaya yönelik bir öğretim yaklaşımı da önermektedir. Bu yaklaşımda girişkenliği artırma, hedef belirleme, modelleme,

öz-değerlendirme ve geri bildirim sağlama gibi stratejilerin yapılandırılmış beden eğitimi dersi tasarımlarıyla uyum içinde uygulanmasının, ders bağlamında taktik kullanımını artırdığı ifade edilmektedir (Petlichkoff, 2004).

Öz-düzenleyici öğrenme becerileri farklı yöntem ve yaklaşımlar aracılığıyla geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri olan *sosyal bilişsel süreç*, Zimmerman (2000)'ın ortaya koyduğu iki temel uyarlama üzerinden incelenmektedir: döngüsel model ve dört seviyeli model. Döngüsel model, öz-düzenleyici öğrenme sürecini öngörü, performans ve öz-yansıtma olmak üzere üç aşamada ele almaktadır.

Öngörü aşaması, bireyin öğrenme sürecine başlamadan önce yaptığı planlamayı ve görev analizini içerir. Bu aşama; hedef belirleme, motivasyonel süreçler ve stratejik hazırlık gibi bileşenleri kapsamaktadır.

Performans aşaması ise öğrencilerin verilen işi gerçekleştirmesi, dikkat kontrolü, strateji kullanımı ve öz-izleme (kendini takip etme) başarılarını gözlemlemelerini kapsamaktadır. Döngünün en son basamağında ise bireyin öğrenmeler sonrasında kendinin başarısını değerlendirir, duygusal tepkilerini analiz eder ve ileriki öğrenmeler için çıkarımlarda bulunur (Zimmerman, 2000). Bu döngüde yer alan her bir basamakta gerçekleştirilen eylemlerin, bir sonraki döngüyü güçlendirerek öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleyici öğrenmenin ikinci uyarlaması olan dört düzeyli model ise öğrenme sürecini gözlem, benzemeye çalışma, kendini kontrol ve öz-düzenleme olmak üzere dört aşamada sınıflandırmaktadır. Gözlem basamağında birey(öğrenci) başkalarını izleyerek performansı nasıl gerçekleştireceğini anlamaya çalışır ve performansın nasıl yapıldığını – ne yapıldığını öğrenmeye çalışır. Benzemeye çalışma basamağında bireye(öğrenci) akranlarının performansı uygulama şeklini taklit etmeye başlar, akranlarını stratejilerini uygulamaya çalışır fakat tam olarak özümsememiştir ve deneme- uygulama öğrenme davranışını uygulamaktadır. Kendini kontrol basamağında ise birey(öğrenci) kendi öğrenme sürecini planlayarak kendine hedef koyar, zaman yönetimi yapar ve dikkatini vererek alıştırmalar şeklinde pekiştireçler gerçekleştirmektedir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme basamağında ise birey(öğrenci) performansta tamamen bağımsızdır, öğrenme sürecini baştan sona kendi stratejisinde veya öğrenme de değişkenlik gösteren durumları değerlendirir. Bu basamakta performansa göre güçlü ve zayıf noktalarını analiz ederek, becerilerini tekrar düzenlemek için kullanılır (Zimmerman ve Kitsantas, 2005).

2.5.4.1. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

- Öz-düzenlemeli öğrenen kişiler, farklı seçimlerle kendi öğrenmelerini aktif bir biçimde yönetebilen bireylerdir.
- Başarabileceklerine inanırlar ve bu inançla öğrenmeye olan bağlılıklarını artırır.
- Kendi öğrenmeleri için amaç belirlerler, sonra bu amaca ulaşmak için kendi hareketlerini, inançlarını ve bilişsel düzeylerini kontrol ederler (Pintrich, 2000).
- Bu amaçlar için ihtiyaç duyulan süreyi iyi yönetmelidirler.
- Bu süre içerisinde amaca ulaşmak için belirlenen teknikler sırasında kullanabileceği tekrarlama, ayrıştırma, örgütleme gibi teknikleri seçebilir ya da yeni tekniklerle de geliştirebilir.
- Bu tekniklerin kullanımıyla birey kendini güdüleyebilir ve öğrenme boyunca aktif ve yapıcı olmalıdır.
- Birey başarısızlık nedenlerini yanlış teknik seçimi, amacın net olmaması gibi nedenler olarak belirleyebilirler. Bu nedenleri sorgular ve başarısızlıklarına çözüm üretmelidir.
- Birey öğrenme sürecinin sorumluluğunu alırlar, ne öğrendiklerini, neden öğrendiklerini ve nasıl daha iyi öğrenebileceklerini sorgularlar.
- Birey gerçekleştirdiği öğrenmelerde dikkat dağınık unsurları azaltır, kendine uygun öğrenme ortamı hazırlar.
- Birey amaca ulaşmak için belirlediği teknikleri uygularken yardım gerektiğinde öğretmen, akranlarından destek isteyebilirler.

2.5.4.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü

Öğrenme süreçlerinde, ortamlarında en önemli modellerden birinin öğretmene ait olduğu bilinmektedir. Bu görüş, öz-düzenlemeli öğrenme içinde geçerlidir. Öz-düzenlemeli öğrenmede en önemli yer, öğretmenin öğrencilerini “hayat boyu öğrenen (life long learner)” olmalarını sağlamasıdır. Hayat boyu öğrenen olmalarını sağlayacak öğretmenlerin belli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellikler, aşağıdaki gibi olabilir (Butler, 2002; Paris ve Winograd, 2001; Üredi ve Üredi 2007):

- Öğretmen, kendi öğretim sürecini değerlendirir ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirerek öğrencilerinin de öz-düzenleme gelişimlerini sağlayabilirler.
- Öğretmen, esnek ve öğrenci merkezli olarak farklı öğrenme stillerine uygun teknikler sunabilmelidir.

- Öğretmen, öğrencileriyle açık, net, destek verici, güven verici ve etkili bir iletişim becerisi sağlayabilmelidir.
- Öğrencilerini amaç seçmeye teşvik etmeli ve yönlendirmelidir.
- Değerlendirme sürecinde;
 - ✓ Öğrencilerinin öz- düzenleme becerisinin gelişim süreçlerini izlemeli ve analiz edebilmelidir.
 - ✓ Sadece niceliksel değil (not gibi), niteliksel geri bildirimler de vermeliler.
 - ✓ Grup çalışmaları, akran değerlendirmeleri ve ortak amaçlar üzerine öz- düzenlemeye teşvik edebilmelidir.

2.5.4.2.1. Öğretmenlerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Algıları ve Öğretmen Eğitimi

Öğretmenler, öz-düzenlemeli öğrenme alanlarının en önemli faktörlerindendir. Bu sebeple, öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyle alakalı kavrama kapasitelerinin bilinmesi, bu kapsamda yapılmış incelemelerin geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu maksatla yapılan incelemelerde, bu kavramların. Öğretmenlerin görevlendirildikleri sınıf seviyelerine göre değişiklik gösterdiği görülmüştür (Oolbekkink, vd., 2006). Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye, ortaokul ve üniversitede eğitim verme seviyelerine yönelik kavrama düzeyleri araştırıldığı da en önemli ayrım, öğrenme yaklaşımındaki odak yeri içindikiler veya öğrenci olmasıyla alakalı olduğu görülmektedir. Üniversitede eğitim veren öğretim üyeleri çeşitlilik gösteren kavramlara, ortaöğretim seviyesinde öğretmenler öğrencilerindeki eğitim kapasitesi çeşitliliğine önem verilmektedir.

Öz- düzenlemeli öğrenme ve eğitimlerle alakalı yapılan incelemelerden birinde eğitimcilerin motivasyonel inançları, memnuniyet erteleme isteği ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulamayla ve öz- yeterlilik inançları arasındaki olumlu yani pozitif bir korelasyon bulunmuştur (Bembenutty, 2007). Bu neticede, ileri seviyede öğretme yeterliliği kabiliyetine sahip öğretmen adaylarının içsel alaka, göreve önem verme, süreci ve çalışma alanını denetlemede başarılı olunduğunu da gösterilmektedir.

2.5.4.2.2. Bilişim Teknolojileri ve Öz Düzenlemeli Öğrenme

Bilişim teknolojilerini kapsayan öğretim aşamalarının da öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkisi vardı. Hiper ortam kullanarak oluşturulan dıştan desteklendirilmiş öz- düzenlemeli öğrenmenin, genç yaştaki öğrencilerin dolaşım sistemiyle alakalı tesiri öğrenmelerinde yararlı olduğu bulunmuştur (Azeyedo, vd., 2008). Öğrenciler dıştan

kolaylaştırılmış öz- düzenlemeli öğrenme öğrenimin de tanımlar kazanırlar ve gelişmiş zihinsel modeller oluşturulur. Aynı yeten, öz-düzenlemeli öğrenme ilerleyişinde öğrenciler zihinsel modellerde nitel değişimler arasında bir alaka söz konusu olmuştur (Greene ve Azeyedo, 2007). Gelişim gösteren öğrenciler, meta-bilişi izleyen faaliyetler, öğrenme taktikleri ve ödev zorluğu belirtileri ve değişkenlik gösteren öz-düzenlemeli öğrenme süreçleri kullanmaktadır.

Öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen değişkenlerden biri de bilgisayar destekli öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öz-düzenlemeli öğrenmeyle alakalı motivasyon, bilgilenme, meta biliş kontrol taktikleri edinme gibi değişkenleri etkiler (Dresel ve Haugwitz, 2008). Bilgisayar destekli öğrenme, ayrıyeten, öğrenme alanlarında bireysel değişikliklere sahip öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Yani öğrenme alanın da değişen ön bilgilere öğrencilerin sahip olduğunun üzerinde durulan yöntem, öğretici desteği öğrencilere uyarlanmasını sağlamaktadır (Kollar ve Frank,2006).

2.6. Geri Bildirim ve Öğretmen Geri Bildirimi

Geri bildirim, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde gönderilen bilgi ya da talimatın alıcı üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bilgi, yani dönüt olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak ise geri bildirim, yapılan bir davranışın ya da eylemin sonucunda bireyin edindiği bilgi şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2020).

Literatürde geri bildirim için farklı tanımlar yer almaktadır. Genel olarak geri bildirim, deneysel psikolojide “sonuçların bilgisi” olarak ele alınır ve bireyin yaptığı davranışın sonuçları hakkında bilgilendirilmesi anlamına gelir. Bu açıdan geri bildirim; yönlendirici, motive edici ve pekiştirici olmak üzere üç temel özellik taşımaktadır (Dökmen, 1982).

Geri bildirim, öğrencinin öğrenme sürecinde hedeflenen davranışlara ne kadar ulaştığını gösteren ve öğrenmenin doğru ya da eksik yönleri hakkında bilgi veren dönütlerdir (Demirel, 2015; Senemoğlu, 2020). Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencinin ihtiyaçlarına göre süreci düzenleyerek doğru davranışları pekiştirir, hatalı veya eksik öğrenmeleri ise düzeltmeye çalışır (Bloom, 2016). Bu süreçte verilen tüm yönlendirmeler geri bildirim kapsamında değerlendirilir.

Bloom (2016)’ya göre geri bildirim; öğrencinin mevcut durumu ile beklenen performansı arasındaki farkı, eksik ya da hatalı öğrenmeleri ve bunların nasıl giderilebileceğini gösterir. Ayrıca öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemede de önemli bir rol oynar.

Sadler (1989)'a göre geri bildirim, öğrencinin mevcut başarısı ile hedeflenen düzey arasındaki farkı kapatmaya yardımcı olan bilgi olarak tanımlanırken, Mory (1992) geri bildirimin öğrenmeyi artıran ve bilişsel ile davranışsal değişimi destekleyen bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca geri bildirim, öğrencinin amaçlanan düzeyde olup olmadığını öğrenciye iletilmesi, amaçlanan düzeyde yakınlık, amaca ulaşmada alacağı yollarla ilgili öğrenciye yol gösterilmesi olarak tanımlayabiliriz.

2.6.1. Geri Bildirimin Özellikleri

Geri bildirimin etkili olabilmesi için bazı önemli özellikler taşıması gerekir. Brinko (1993), geri bildirimin daha etkili olması için davranışa odaklanması, tanımlayıcı olması ve performansın ardından mümkün olan en kısa sürede verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca geri bildirimin bir süreç olarak ele alınması, doğru veriler içermesi, yargılayıcı olmayan ve saygılı bir şekilde sunulması da önemlidir. Bunun yanında geri bildirimin, bireyde düşünsel bir sorgulama ve farkındalık oluşturması da etkililiğini artırır.

Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) ise etkili geri bildirimin, iyi performansın ne olduğunu açıklaması, öğrencinin öz değerlendirme becerisini geliştirmesi ve öğrenme sürecine yönelik bilgi sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrenci-öğretmen ve akranlar arasında öğrenmeye yönelik iletişimi desteklemeli, motivasyonu artırmalı ve mevcut durum ile hedeflenen performans arasındaki farkın kapanmasına yardımcı olmalıdır.

Wiggins (2012)'e göre etkili geri bildirim; hedefe yönelik, açık ve anlaşılır, uygulanabilir bilgiler içeren, zamanında verilen ve öğrenme sürecini geliştiren özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca tutarlı olması ve öğrencinin performansını sürekli olarak iyileştirmeye katkı sağlaması da gereklidir.

2.6.2. Geri Bildirim Stratejileri

Brinko (1993), geri bildirim stratejilerini; geri bildirimin kaynağı ve alıcısı, tarzı, içeriği ve biçimi olmak üzere dört başlıkta ele almıştır.

Geri bildirimin kaynağı ve alıcısı: Geri bildirim çift yönlü bir iletişim süreci olduğu için hem kaynak hem de alıcı açısından değerlendirilir. Kaynak öğretmen, öğrenci veya akranlar olabilir. Daha etkili bir geri bildirim için farklı kaynaklardan bilgi alınması önemlidir. Ayrıca öğrencinin sürece istekli katılımı, geri bildirimin etkisini artırır.

Geri bildirimin modu: Geri bildirimin nasıl iletildiği önemlidir. Sözlü, yazılı, sayısal ya da görsel olabilir. Bunun yanında yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde de sunulabilir. Geri bildirim, öğrencinin tercih ettiği şekilde verildiğinde daha etkili olur.

Geri bildirimin içeriği: Geri bildirimin etkililiği, içerdiği bilginin miktarı ve niteliği ile ilişkilidir. Yetersiz ya da çok yüzeysel geri bildirimler etkili değildir.

Geri bildirimin zamanı: Geri bildirimin ne zaman verildiği önemlidir. En etkili geri bildirim, performans sırasında ya da mümkün olan en kısa sürede verilen geri bildirimdir.

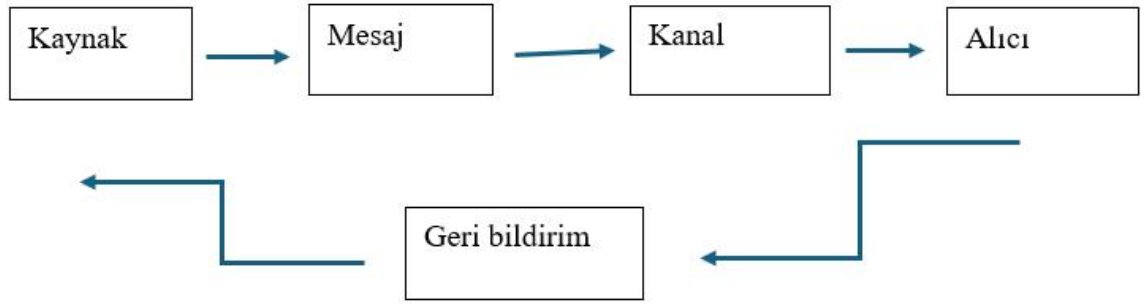
Ayrıca Brookhart (2008), geri bildirim stratejilerini zamanlama, miktar, sunum biçimi ve alıcıya göre sınıflandırmış ve bu konuyu daha ayrıntılı şekilde açıklamıştır. Genel olarak literatürde geri bildirim stratejileri; miktar, zamanlama ve sunum şekli gibi benzer başlıklar altında ele alınmaktadır.

2.6.3. Eğitim Öğretim Ortamında Geri Bildirim

Öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri **geri bildirimdir**. İngilizcede *feedback* olarak kullanılan bu kavram, Türkçede geri bildirim, geri besleme, dönüt, aydınlatıcı yankı ve sonuçların bilgisi gibi farklı terimlerle ifade edilmektedir (Özçelik, 1998). Türk Dil Kurumu (TDK, 2017) geri bildirimi, gönderilen bir bilgi ya da talimatın alıcıda oluşturduğu etkiye ilişkin edinilen bilgi; başka bir ifadeyle bireyin gerçekleştirdiği davranışın sonucuna dair çevreden aldığı bilgi olarak tanımlamaktadır.

Geri bildirim kavramını inceleyen araştırmacılar arasında, kavramın nasıl tanımlanması gerektiği ve nitelikli bir geri bildirimin hangi özellikleri taşıması gerektiği konusunda tam bir görüş birliği bulunmamaktadır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde geri bildirimin işlevine ve niteliğine ilişkin ortak noktaları vurgulayan çeşitli tanımların öne çıktığı görülmektedir. Bu tanımlar aşağıda sunulmuştur:

İletişim sürecine vurgu yapan geri bildirim tanım olarak, Ilgen, vd., (1979) geri bildirim, vericinin verdiği mesajı alıcıya iletmediği genel iletişim devamlılığı özel bir hali olarak tanımlamaktadırlar.



Şekil 3. İletişim sürecinde geri bildirim

Bloom (1979)'a göre geri bildirim, öğrenmenin sürekliliğini sağlayan ve bireye belirli koşullar altında iletilen mesajların bütünüdür. Bu mesajlar;

1. Bireyin mevcut davranışının beklenen davranışa ne ölçüde yakın olduğunu,
2. Mevcut davranış beklenen davranışa yeterince yakınsa bunun öğrenciye bildirilmesini,
3. Davranış beklenen düzeye yakın değilse hataların ve eksikliklerin neler olduğunu,
4. Bu hata ve eksikliklerin nasıl giderilebileceğini,
5. Bireyin öğrenmede ulaştığı son seviyenin ne olduğunu içermektedir.

DeneySEL psikoloji literatüründe geri bildirim, “sonuçların bilgisi” olarak ele alınmakta ve bireyin gerçekleştirdiği bir davranışın sonucuna ilişkin bilgi verilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda geri bildirim üç temel niteliğe sahip olduğu belirtilmektedir: yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olması (Dökmen, 1982).

Ramaprasad (1983), geri bildirimini bir sistemde gerçek performans düzeyi ile hedeflenen performans arasındaki farkı kapatmaya yönelik sağlanan bilgi olarak tanımlamaktadır. Sadler (1989) ise Ramaprasad'ın bu tanımını eğitim bağlamına uyarlayarak geri bildirim, öğrencinin mevcut performansı ile ulaşılması beklenen performans düzeyi arasındaki boşluğu azaltmayı amaçlayan, öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bilgi olarak açıklamıştır.

Başka bir tanıma göre geri bildirim, bireyin davranışlarında ve bilişsel süreçlerinde değişim oluşturmak ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla sunulan performans bilgisidir (Mory, 1992). Eğitimde geri bildirim, öğrenmenin verileceği ortamda, öğrencinin vermiş olduğu cevaptan veya belirli bir süreden geçtikten sonra, öğrencinin cevabını pekiştirici, güdüleyici ve hatalarını düzeltici açıklamalarda bulunmak amacıyla kullanılan işitsel ve görsel uyaranlar olarak tanımlanabilir (Kulhavy ve Wager, 1993). Ek olarak geri bildirim kavramı, öğrencilerin anlama kapasitelerini

veya beceri eksikliği hakkında bilgi sağlayarak düzeltici yollara yönlendiren araç olarak tanımlanmıştır (Hattie, 1993).

Butler ve Winne (1995)'e göre geri bildirim, öğrencinin öğrenme zamanı ve başarısı ile ilgili kazandığı bilgidir. Panasuk ve Lebaron (1999), geri bildirim öğrencinin başarısıyla ilgili sağlanan bilgi ve sonraki ilerlemeler için verilen tavsiyeler olarak tanımlamaktadır.

Askew ve Lodge (2000), geri bildirimin daha kapsamlı bir tanımını yapmışlardır. Bu araştırmacılar, öğrencinin öğrenmesini destekleyen her türlü iletişimi gerek formal gerekse informal ortamlarda gerçekleşen öğrenci (alıcı) ve öğretmen ya da uzman öğretmen (verici) arasındaki konuşmaları geri bildirim olarak tanımlamışlardır. Bu bakış açısına göre geri bildirim, sınıf içinde gerçekleşen pek çok etkileşimi kapsayan geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır.

On yıllık kapsamlı bir incelemenin ardından, geri bildirim süreçlerinin temel unsurları ayrıntılı biçimde değerlendirildiğinde, geri bildirim; öğrencinin gözlenen performansı ile beklenen (standart) performansı arasındaki farkı ortaya koyan ve bu farkı kapatmaya yönelik özel bilgi olarak tanımlanmıştır (Van de Ridder vd., 2008). Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) ise geri bildirim, öğrencinin mevcut başarısının öğrenme hedefleriyle nasıl ilişkili olduğunu gösteren ve öğrencinin performansını geliştirmeye yönelik bilgi olarak açıklamaktadır.

Genel olarak alanyazın incelendiğinde, geri bildirimin öğrenme sürecinde etkili ve vazgeçilmez bir unsur olduğu konusunda araştırmacılar ve kuramcılar arasında güçlü bir görüş birliğinin bulunduğu görülmektedir (Güneş, 2007, s. 37).

2.6.4. Geri Bildirim Türlerine Genel Bir Bakış

Alanyazında geri bildirim türlerine ilişkin pek çok farklı sınıflandırma bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar, geri bildirimin kaynağı, içeriği, sunuluş biçimi, zamanlaması ve öğrenme ortamının niteliği gibi çeşitli ölçütlere dayanmaktadır.

Kara (1994), geri bildirim verildiği eğitim alanına, içerdiği bilgi miktarına, sunuluş biçimine ve yapısal özelliklerine göre sınıflandırmıştır. Öğrenme ortamına göre yapılan sınıflandırmalarda ise geri bildirim; geleneksel sınıf ortamlarında öğretmenin anlık yönlendirmeleri, bilgisayar destekli öğretim ortamlarında dijital araçlarla sunulan otomatik geri bildirimler ve programlı öğretim materyallerinde adım adım verilen yönlendirici bilgiler şeklinde ele alınmaktadır. Bu durum, geri bildirimin öğrenme ortamına göre farklı işlevler üstlenbildiğini göstermektedir.

Bilgi miktarı ve sunuluş biçimine göre geri bildirim; seyrek veya sürekli geri bildirim, not verme, doğru–yanlış bilgisi, olumlu/olumsuz pekiştireçler, açıklayıcı geri bildirim ve yazılı-sözlü geri bildirim gibi alt türlere ayrılmaktadır. Ayrıca işbirlikli geri bildirim, akran değerlendirmesi yoluyla sosyal öğrenmeyi destekleyen bir tür olarak öne çıkmaktadır.

Yapısal açıdan geri bildirim üç temel başlık altında incelenmektedir:

- **Onaylayıcı geri bildirim:** Doğru performansı destekleyen kısa ifadeler.
- **Bilgi veren geri bildirim:** Öğrencinin performansına ilişkin açıklayıcı bilgiler sunan geri bildirim.
- **Düzeltilici geri bildirim:** Hataları belirleyerek doğru performansa yönlendiren geri bildirim.

Kaynağı açısından geri bildirim içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel geri bildirim, bireyin kendi performansını değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan doğal bilgidir. Dışsal geri bildirim ise öğretmen, akran veya dijital sistemler tarafından sunulan bilgiyi ifade eder. Bu ayrım, bireyin kendi değerlendirmeleri ile çevreden aldığı bilginin öğrenme sürecinde birbirini tamamladığını göstermektedir.

Davranışçı yaklaşım çerçevesinde Akyıldız (1996), dışsal geri bildirimini dört alt kategori altında toplamıştır:

1. **Sonuç Bilgisi (KR):** Davranışın sonucuna ilişkin genel bilgi.
2. **Doğru Cevap Bilgisi (KCR):** Doğru cevabın açıkça bildirilmesi.
3. **Açıklayıcı/Ayrıntılı Geri Bildirim:** Performansa ilişkin neden-sonuç ilişkisi kuran açıklamalar.
4. **Katkısal Geri Bildirim:** Başarıyı çaba, yetenek veya strateji gibi faktörlere bağlayan geri bildirim.

Bu sınıflandırmalar, geri bildirimin yalnızca doğru–yanlış bilgisinden ibaret olmadığını; öğrenmeyi yönlendiren, açıklayan, motive eden ve performansı geliştiren çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.6.5. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Geri Bildirim

Geri bildirim, öğrenme sürecinde öğrencinin hatalı davranışlarını fark ederek düzeltilmesine, hedeflenen performansa ulaşmasına ve öğrenme devamlılığını sürdürmesine katkı sağlayan temel bir öğretim unsurudur (Gündoğdu, 2006). Etkili bir geri bildirim, yalnızca mevcut durumu saptamakla kalmaz; aynı zamanda ilerleyen süreçte karşılaşılabilecek eksikliklerin giderilmesine yönelik planlamayı da destekler

(Göçer ve Şentürk, 2019). Bu yönüyle geri bildirim, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi güçlendiren önemli bir iletişim aracıdır (Souter, 2009).

Eğitim sisteminin tüm aşamalarında geri bildirimin düzenli olarak kullanılması gerekmektedir. Öğrencilere verilen görev ve etkinliklerin öğretmen tarafından zamanında ve yeterli düzeyde değerlendirilmemesi, öğrencinin yaptığı çalışmalarını önemsememesine ve öğrenme sürecinin etkisizleşmesine yol açabilir (Sönmez, 2019; TED, 2009). Bu nedenle geri bildirimin doğru zamanda, anlaşılır ve öğrencinin ihtiyacına uygun biçimde sunulması önem taşır.

Rodgers (2016), geri bildirimin öğretme–öğrenme sürecinde bireye mevcut düzeyini görme, bir üst düzeye nasıl ulaşacağını anlama ve sonraki hedefleri belirleme fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Geri bildirim hem formal hem de informal yollarla gerçekleşebilir. Öğretmenin sınıf içinde öğrencilerin çalışmalarına yönelik anlık yorumları informal geri bildirim örneği olurken; belirli zamanlarda yapılan planlı değerlendirmeler formal geri bildirimi oluşturmaktadır (MEB, 2020). Bu süreçler, öğrencinin öz yönetim becerisini geliştirmesine ve başarısızlık kaygısını azaltmasına yardımcı olur.

Geri bildirim, bireyin davranışlarını yeniden yapılandırmasına ve öğrenmeyi kolaylaştırmasına katkı sağlar (Arı, 2008). Ayrıca derslerin ciddiyetini artırarak öğretmene duyulan güven ve saygıyı güçlendirmektedir (Erdoğan, 2008). Geri bildirimin amacı ve alıcısı, kullanılacak yöntemi belirleyen temel unsurlardır. Öğrencinin akademik başarısına yönelik geri bildirimin en etkili biçimde öğretmen tarafından verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kırbaç, 2017).

Hattie ve Timperley (2007), öğrencilerin geri bildirim yoluyla hedeflerine ulaştıkça yeni hedefler belirleyerek öğrenme süreçlerini sürdürdüklerini ifade etmektedir. Öğrencinin performansı hakkında bilgi veren geri bildirim; öğretmen, akran veya etkinliği veren kişi tarafından sağlanabilir. Ancak geri bildirimin kural temelli değil, kriter temelli olması; öğrencinin yetenek düzeyinden ziyade öğrenme hedeflerine odaklanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2020).

Öğrenme sürecinde geri bildirimin farklı kaynaklardan alınabilmesi, kavramın yorumlanmasını zorlaştırır da Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) geri bildirimin öğrenmeye katkısını yedi ilke ile açıklamıştır:

1. Nitelikli performansın ne olduğunu açıklar.
2. Öğrencinin öz-düzenleme becerisini geliştirir.
3. Öğrenme sürecine ilişkin bilgi sağlar.
4. Öğretmen–öğrenci etkileşimini güçlendirir.

5. Öğrencinin motivasyonunu artırır.
6. Mevcut performans ile hedef performans arasındaki farkı azaltır.
7. Öğretimin biçimlendirilmesine katkı sağlar.

Geri bildirimin etkisini anlamak karmaşık bir süreçtir. Öğretmenin geri bildirimin niteliği, amacı ve sunuluş biçimi; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve zihinsel süreçlerini doğrudan etkiler (Vollmeyer ve Rheinberg, 2005). Bu nedenle geri bildirim, tek yönlü bir öğretmen uygulamasından çok; çoklu kaynakların yer aldığı, işbirlikçi ve gelişim odaklı bir süreç olarak ele alınmalıdır (Boud ve Molloy, 2013).

Öğrenciler geri bildirimini doğru anladıklarında ve bu doğrultuda hareket ettiklerinde öğrenme süreci gelişir. Ancak geri bildirim anlaşılmadığında, yalnızca notlara odaklanıldığında veya öğrenci verilen açıklamaları yorumlayamadığında geri bildirimin etkisi azalır (Adcroft, 2011). Bu nedenle öğretmen geri bildirimin açık, anlaşılır ve öğrenci tarafından yorumlanabilir olmasına özen göstermelidir.

2.6.6. Geri Bildirim Kullanımı

Sınıf içi etkinliklerde öğrenciler, performanslarının ne durumda olduğunu görmek ve hedeflerine nasıl ulaşabileceklerini anlamak için öğretmenden geri bildirim alma ihtiyacı duyarlar. Etkili geri bildirim, öğrencinin mevcut durumunu değerlendirmesine yardımcı olurken, öğrenme sürecinde izlemesi gereken yolu da belirler (Göçer, 2019).

Öğretmen geri bildirim, öğrencinin performansını geliştirmeye yönelik yapılandırılmış bir iletişim sürecidir. Bu süreçte amaç, öğrencinin güçlü yönlerini fark etmesini sağlamak ve geliştirmesi gereken alanlara yönelik yol gösterici bilgiler sunmaktır (Souter, 2009). Örneğin, bir öğrenci basketbol atışlarında sürekli kısa atıyorsa, öğretmenin “Bileğini biraz daha yukarı kaldırırsan top daha yüksek bir yay çizer” şeklindeki açıklaması hem düzeltici hem yönlendirici bir geri bildirim niteliğindedir.

Geri bildirim, yalnızca ölçme, not verme veya övgü sunma aracı değildir; öğrencinin öğrenme sürecini anlamlandırmasına yardımcı olan bir rehberlik işlevi taşır (MEB, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin geri bildirim bir değerlendirme aracı olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir süreç olarak ele almaları önemlidir. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirim ölçme araçlarıyla karıştırılmaması gerektiğini, testlerin yalnızca geri bildirim sürecinin bir parçası olabileceğini vurgulamaktadır.

Geri bildirim temel amacı, öğrencinin mevcut performansı ile ulaşılması beklenen performans arasındaki farkı azaltmaktır. Bu nedenle geri bildirim açık, anlaşılır ve öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Aksi hâlde geri bildirim döngüsü bozulabilir ve öğrenci verilen bilgiyi uygulamakta zorlanabilir (Souter, 2009). Örneğin, ilkokul düzeyindeki bir öğrenciye “motor koordinasyonun yetersiz” demek yerine “topu atarken kolunu biraz daha geriye çekmeyi dene” demek daha işlevseldir.

Öğretmenlerin geri bildirim sürecini planlı ve programlı yürütmesi, öğrenme sürecinin etkili ilerlemesine katkı sağlar (Göçer ve Şentürk, 2019). Öğretmen, öğrencinin verdiği tepkilerden öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemleyebilir. Öğrencinin etkinliklere daha istekli katılımı, sorulara daha doğru yanıtlar vermesi veya hatalarını azaltması, geri bildirim etkili kullanıldığının göstergeleridir (Brookhart, 2008).

Öğretmenin geri bildirimde kullandığı dil, samimiyet ve açıklık, öğrencinin geri bildirim nasıl algıladığını doğrudan etkiler. Öğretmen çok fazla bilgi veriyorsa bu durum bilgi veren geri bildirim niteliği taşıyarak; açıklamaları sadeleştirip öğrencinin düşünmesini teşvik ediyorsa bu geri bildirim daha çok üst bilişsel becerileri destekler (Price vd., 2010). Bu nedenle geri bildirim süreci çift yönlü bir iletişim olarak ele alınmalı ve öğretmen, öğrenciden gelen geri bildirimleri de dikkate almalıdır.

2.6.7. Öğrenciden Geri Bildirim Alma

Öğretmen, planladığı öğretim etkinliklerini yürütürken öğrenciden aldığı geri bildirimler aracılığıyla öğrenme sürecinin ne ölçüde gerçekleştiğini değerlendirir. Öğrencinin verdiği yanıtlar, yaptığı etkinlikler veya sınıf içi davranışları; hangi konularda eksik kaldığını, hangi kazanımları edindiğini ve hangi noktalarda desteklenmesi gerektiğini ortaya koyar (Başol, 2015).

Öğrenciden alınan geri bildirim, öğretmenin öğretim sürecini yeniden düzenlemesine yardımcı olur. Örneğin, bir öğrenci “Hocam bu hareketi yaparken dizimi nasıl kıracağımı anlamadım” dediğinde, öğretmen hem öğrencinin eksikliğini fark eder hem de öğretim stratejisini buna göre uyarlayabilir. Bu tür geri bildirimler, ileride ortaya çıkabilecek öğrenme sorunlarının önüne geçilmesini sağlar (Aydın, 2005).

Öğrencilerin öğretmene verdikleri sözlü veya sözsüz tepkiler de geri bildirim niteliğindedir. Öğrencinin yüz ifadesi, tereddütlü davranışları veya sorulara verdiği yanıtlar, öğretmene konunun ne kadar anlaşıldığı hakkında bilgi sunar (Sönmez, 2019). Bu nedenle öğretmen, yalnızca sözlü geri bildirimlere değil, beden dili gibi sözsüz ipuçlarına da dikkat etmelidir (Rogers, 2006).

Öğrenciden alınan geri bildirim, öğretmenin öğretim sürecini daha etkili hâle getirmesine yardımcı olur. Öğretmen, öğrencinin yanlışlarını belirleyerek uygun düzeltmeleri planlayabilir ve öğrenme sürecini bireyselleştirebilir (Tatar, 2004). Böylece öğretim süreci daha esnek, öğrenci merkezli ve ihtiyaçlara duyarlı bir yapıya kavuşur.

2.6.8. Akran Geri Bildirimi

Akran geri bildirimi, öğrencilerin etkinlikler sırasında birbirlerinin performansını değerlendirmesi ve geliştirmeye yönelik öneriler sunmasıdır. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca kendi öğrenmelerini değil, arkadaşlarının öğrenme süreçlerini de gözlemlmelerine olanak tanır (Göçer, 2019). Özellikle kalabalık sınıflarda öğretmenin her öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermesi zor olabileceğinden, akran geri bildirimi öğretmenin yükünü azaltan etkili bir yöntemdir (Race, 2001).

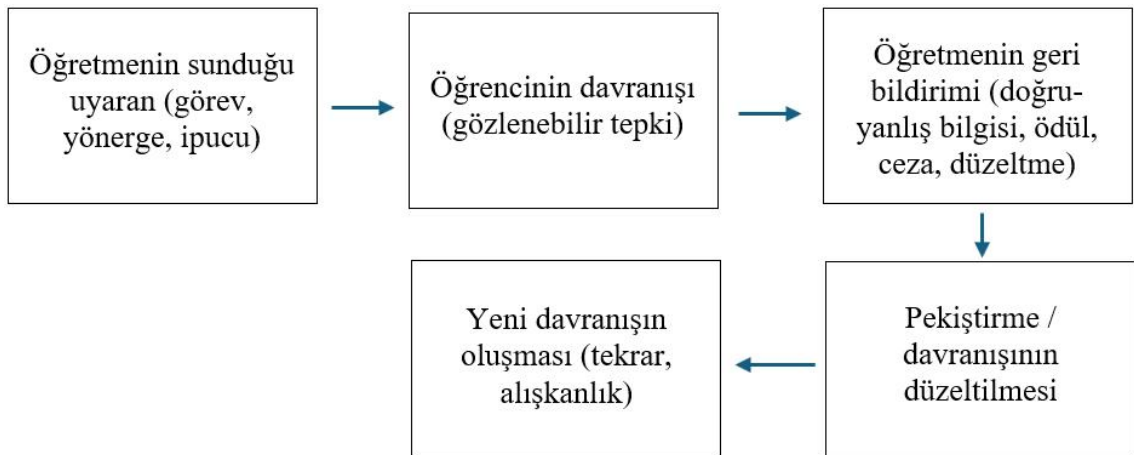
Akran geri bildirimi, öğrencilerin eleştirel düşünme, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Örneğin, bir öğrenci arkadaşının hazırladığı sunumu izledikten sonra “Görseller çok iyi ama açıklamalar biraz kısa kalmış” şeklinde bir geri bildirim verdiğinde hem kendi analiz becerisini kullanmış olur hem de arkadaşının öğrenme sürecine katkı sağlar.

Araştırmalar, akran geri bildiriminin öğrencilerin öğrenme süreçlerini yeniden gözden geçirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Boon (2016)'un çalışmasında, öğrencilere akran geri bildirimi konusunda eğitim verildikten sonra öğrencilerin daha nitelikli ve düşünmeye dayalı geri bildirimler sunduğu belirlenmiştir. Örneğin, öğrenciler yalnızca “Güzel olmuş” demek yerine “Bu bölümde örnek verirsen daha anlaşılır olur” gibi daha yapıcı ifadeler kullanmaya başlamıştır.

Akran geri bildirimi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf içi uygulamalarından biridir. Öğrenciler, arkadaşlarından aldıkları geri bildirimleri kullanarak ödevlerini yeniden düzenleyebilir, hatalarını düzeltebilir ve öğrenme süreçlerini geliştirebilirler (Nicol vd., 2014). Bu nedenle akran geri bildirimi, öğrenme ortamında hem çeşitlilik sağlar hem de öğrencilerin aktif katılımını artırır.

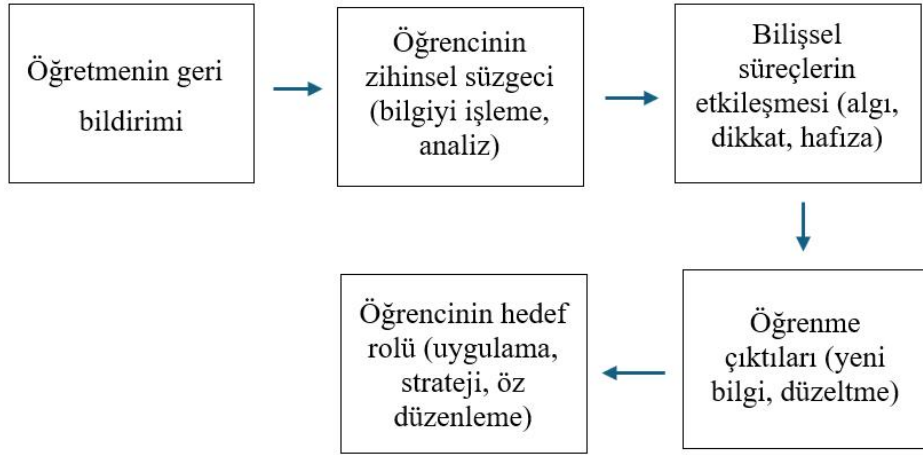
2.6.9. Öğrenme Teorilerine Göre Geri Bildirim Modelleri

Davranışçı kuram, öğrenmeyi öğrencinin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları üzerinden açıklayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencinin sergilediği davranışlar, ödül ve ceza gibi dışsal pekiştiriciler aracılığıyla şekillendirilmeye çalışılır. Öğrenme, öğretmenin sunduğu bilgilerin öğrenciler tarafından istenildiğinde doğru ve eksiksiz biçimde tekrar edilmesi olarak görülür. Bu nedenle davranışçı yaklaşımda geri bildirim, öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkilendirilir ve genellikle doğru-yanlış, başarılı-başarısız gibi net performans göstergelerine dayanır. Geri bildirimin aktarımı, öğrencinin sergilediği davranışın hemen ardından verilen kısa, açık ve yönlendirici bilgiler şeklinde olmalı; böylece istenen davranışın pekiştirilmesi kolaylaştırılmalıdır.



Şekil 4. Davranışçı yaklaşıma göre geri bildirim modeli

Bilişsel yaklaşım öğrencinin gözlenemeyen zihinsel süreçlerine odaklanmıştır. Bu süreçte öğrencilerden pasif olmamaları beklenilmektedir. Öğretmen öğrenciye geri bildirim verir ve öğrenci geri bildirimi zihinsel süzgeçten geçirir, ayrıca öğrenme çıktıları oluşur.



Şekil 5. Bilişsel yaklaşıma göre geri bildirim modeli

Vygotsky (1978) belirttiği gibi, sosyo-kültürel teoride öğretmen öğrenci arasında geçen konuşmalar çok önemlidir. Yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) öğretmenin öğrenciye verdiği görevlerden öğrencinin yapamadığı noktalarda öğretmen yardımıyla üstesinden gelebilmesidir. Sosyo-kültürel yaklaşımda öğrenci geri bildirimde belli bir düzeydedir; fakat öğretmenin geri bildirim vererek öğrenciyi bir üst öğrenme düzeyine geçerek beklenen öğrenme çıktılarına ulaşır.



Şekil 6. Sosyo-kültürel yaklaşıma göre geri bildirim modeli

Meta-biliş, öğrencinin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmesi, bu süreçleri izlemesi ve öğrenme sorumluluğunu bilinçli biçimde üstlenmesi olarak tanımlanan bir öz-düzenleme bileşenidir. Geri bildirim süreci meta-bilişsel bir döngü içinde işler: Öğrenci belirli bir düzeyde performans sergiler, öğretmenden aldığı geri bildirimle bir

üst düzeye ulaşır ve ulaştığı bu yeni düzey, sonraki öğrenme aşaması için başlangıç noktası hâline gelir. Böylece geri bildirim, öğrencinin öğrenmesini sürekli olarak yapılandığı döngüsel bir süreç oluşturur.

Sosyal yapılandırmacılık ise öğrencinin bilgiyi, sınıf arkadaşları ve öğretmeniyle kurduğu iletişim ve iş birliği yoluyla yapılandığını savunur. Bu yaklaşımda öğrenme, bireysel bir süreçten ziyade sosyal etkileşimlerle şekillenen bir anlam oluşturma etkinliği olarak görülür. Sosyal yapılandırmacılıkta da meta-bilişsel süreçlere benzer biçimde, geri bildirim döngüsel bir yapıya sahiptir: Öğrenciler akranlarıyla etkileşim kurar, geri bildirim alır, bu geri bildirimi sosyal bağlam içinde yeniden yorumlar ve öğrenmelerini buna göre düzenler. Böylece geri bildirim hem bireysel hem de sosyal düzeyde öğrenmenin ilerlemesini destekleyen temel bir mekanizma hâline gelir.



Şekil 7. Sosyal yapılandırmacılık ve meta-bilişsel düşünme yaklaşımına göre geri bildirim modeli

İletişim sürecinde geri bildirimin işleyişine ilişkin temel model Şekil 4'te gösterilmiştir. Ancak geri bildirim, öğrenme kuramları çerçevesinde ele alındığında, bu klasik yapının bazı yönlerden farklılaştığı ve modele yeni boyutların eklendiği görülmektedir. Özellikle sosyal öğrenme ve meta-bilişsel süreçlere vurgu yapıldığında, geri bildirim sürecinin doğrusal ve tek yönlü bir yapıdan ziyade dairesel, etkileşimli ve dinamik bir nitelik kazandığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımda geri bildirim yalnızca öğretmenden öğrenciye aktarılan bir bilgi değil, aynı zamanda öğrencinin kendi meta-bilişsel değerlendirmeleri ve sosyal kaynaklarla (akranlar, grup etkileşimleri, öğretmen) kurduğu ilişkiler aracılığıyla sürekli yeniden şekillenen bir süreçtir. Dolayısıyla geri bildirim diyagramı, sosyal geri bildirim ve öğrencinin meta-bilişsel katılımını merkeze alarak, öğrenmenin çok boyutlu doğasını daha iyi yansıtan döngüsel bir yapıya dönüşmektedir.

2.6.10. Övgü ve Geri Bildirim

“Övgü”, Latince *pretiare* (yüksek değer biçmek) sözcüğünden türemiş olup bireyin değerli hissetmesini, takdir edilmesini ve davranışlarının onaylanmasını ifade eder. Öğretmen tarafından verilen övgü, öğrencinin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen güçlü bir geri bildirim türüdür. Belgede belirtildiği gibi, “*öğretmen övgüsü, öğrencinin sergilediği davranışlara yönelik yoğun, ayrıntılı ve pozitif bir geri bildirim niteliği taşır*” (Blote, 1995).

Övgünün etkili olabilmesi için öğretmenin samimi, olumlu ve yargılayıcı olmayan bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Araştırmada, “*öğretmenin eleştirel veya önyargılı bir yaklaşım sergilemesinin övgünün etkisini zayıflattığı*” vurgulanmaktadır (Hitz ve Driscoll, 1998).

Etkili övgü yalnızca başarıya değil, çabaya, duyguların fark edilmesine ve öğrencinin gelişim sürecine odaklanmalıdır. Örneğin, bir öğrencinin zor bir problemi çözmek için uzun süre çaba göstermesi karşısında “Aferin, doğru yaptın” demek yerine “Bu problemi çözerken gösterdiğin sabır ve deneme isteği gerçekten çok değerli” demek daha yapıcıdır. Bu tür betimleyici övgü, öğrencinin hangi davranışının değerli olduğunu anlamasını sağlar.

Belgede de ifade edildiği gibi, “*öğretmen, öğrencinin ismini kullanarak, doğru övgü ifadelerini seçerek ve övgüyü hak eden davranışı açıkça tanımlayarak geri bildirim etkililiğini artırabilir.*” (Hitz ve Driscoll, 1994).

Bu nedenle övgü, yalnızca bir takdir ifadesi değil; öğrenciyi destekleyen, yönlendiren ve olumlu davranışları pekiştiren bir geri bildirim türü olarak değerlendirilmelidir.

2.6.11. Kaliteli Geri Bildirim

Kaliteli geri bildirim, öğrencinin öğrenme sürecinde anlamlı gelişmeler sağlayan, öğrenmeyi yönlendiren ve performansı iyileştiren temel bir öğretim unsurudur. Parr ve Timperley (2010)’ye göre geri bildirim niteliği, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde belirgin değişikliklere yol açabilmekte; özellikle yüksek kaliteli geri bildirim, öğrenci başarısı üzerinde güçlü ve belirleyici bir etki yaratmaktadır. Bu nedenle geri bildirim yalnızca verilmiş olması değil, **nasıl, ne zaman ve hangi içerikle** sunulduğu kritik önem taşır.

Hattie ve Timperley (2007), geri bildirim etkililiğini belirleyen iki temel unsurun **içerik** ve **zamanlama** olduğunu vurgulamaktadır. İçerik, öğrencinin neyi doğru yaptığını, hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duyduğunu ve bir sonraki adımda ne yapması

gerektiğini açıkça göstermelidir. Zamanlama ise geri bildirimin öğrenme göreviyle bağlantılı olarak doğru anda verilmesini gerektirir. Belgede de ifade edildiği gibi, “*geri bildirim zamanında verilmezse öğrenciler kullanılan işlemleri hatırlayamayabilir ve öğrenme süreci ertelenebilir.*” Bu nedenle geri bildirim, öğrencinin görevi henüz zihninde tazeyken sunulmalıdır.

Hyland (2000), öğrencilerin kaliteli geri bildirimde daha fazla değer verdiklerini, özellikle geri bildirimin kişiliğe uygun, cesaretlendirici ve değerlendirme kriterleriyle ilişkilendirilmiş olması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, geri bildirimin yalnızca bir düzeltme aracı değil, aynı zamanda öğrenciyi destekleyen bir rehberlik süreci olduğunu göstermektedir. Örneğin, bir öğrenci yazılı bir metinde paragraf düzeniyle ilgili hata yaptığında “Paragrafların yanlış” demek yerine “Her paragrafın tek bir ana fikri olmalı; ikinci paragrafta iki farklı konuya değinmişsin, bunu ayırırsan metnin daha akıcı olur” şeklindeki açıklama daha nitelikli bir geri bildirimdir.

Tata (2002), geri bildirimin yalnızca performansı düzeltmekle sınırlı olmadığını; öğrenciyi istenen davranışlara yönlendirmek, ailelerin çocuklarının gelişimi hakkında bilgi edinmesini sağlamak, yüksek performans için motive etmek ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemek gibi çok yönlü hedeflere hizmet ettiğini belirtmektedir. Bu yönüyle geri bildirim hem öğrenci hem öğretmen hem de aile için önemli bir bilgi kaynağıdır.

Zamanında verilen geri bildirim, öğrencinin güçlü yönlerini fark etmesine ve olumlu davranışlarını pekiştirmesine yardımcı olur. Belgede bu durum şöyle ifade edilmektedir: “*Anlık geri bildirim, öğrencilerin güçlü yönlerini örnekleyerek aktardıklarında pozitif adımlar atmalarına zemin hazırlamaktadır.*” Örneğin, bir öğrenci cimnastik hareketini doğru yaptığında öğretmenin “Dengeyi çok iyi korudun, şimdi aynı hareketi biraz daha akıcı yapmayı deneyebilirsin” demesi hem pekiştirici hem yönlendirici bir etki yaratır.

Kaliteli geri bildirim, öğrencinin özsaygısı ve derse yönelik tutumları üzerinde de belirleyici bir role sahiptir. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine göre kişiye özel hazırlanmış geri bildirimler, öğrencinin kendini geliştirme isteğini artırır (Hatziapostolou ve Paraskakis, 2010). Ancak geri bildirim öğrencinin kapasitesini aşan beklentiler oluşturmamalı; öğrencinin kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamında sunulmalıdır. Aksi hâlde geri bildirim, öğrencinin özgüvenini zedeleyebilir.

Beaumont, vd., (2011), geri bildirimin değerlendirme kriterleriyle ilişkilendirilmesinin öğrenciler için açık ve net başarı standartları oluşturduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduğunu

anlamasını kolaylaştırır. Örneğin, bir performans rubriği kullanıldığında öğrenci hangi düzeyde olduğunu ve bir üst düzeye geçmek için ne yapması gerektiğini daha net görebilir.

Kaliteli geri bildirim, öğrencinin yalnızca mevcut performansını değerlendirmesine yardımcı olmakla kalmaz; aynı zamanda bir sonraki adımın ne olması gerektiğini göstererek öğrenme sürecinin ilerlemesine yön verir. Öğrencinin geri bildirimi anlaması, uygulaması ve yeni hedefler belirleyebilmesi önemlidir. Belgede bu durum şöyle açıklanmaktadır: *“Öğrenci, sonraki aşamada ne yapması gerektiğini kavrayabilmeli ve dış yönlendirmeye bağımlı olmadan yeni hedeflere ulaşmak için çaba göstermelidir.”*

McKeachie (1998), kaliteli geri bildirimin dört temel özelliğini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenci tarafından açıkça anlaşılabilir olmalıdır.
2. Geliştirilmesi gereken davranışları net bir şekilde göstermelidir.
3. Sadece mevcut göreve değil, gelecekteki öğrenmelere de aktarılabilir olmalıdır.
4. Öğrenciyi heveslendirmeli ve ileri öğrenmeleri kolaylaştırmalıdır.

Bu özellikler, geri bildirimin yalnızca bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda öğrencinin düşünme, eleştirme ve problem çözme becerilerini geliştiren bir öğrenme desteği olduğunu göstermektedir. Öğretmen geri bildirim verirken yalnızca hataları belirtmekle kalmamalı; öğrenciyi düşünmeye yönlendirmeli, doğru örnekler sunmalı ve öğrencinin kendi çalışmasını geliştirmesine imkân tanımalıdır.

Sonuç olarak kaliteli geri bildirim, öğrencinin öğrenme amaçlarını netleştirmesine, bu amaçlara ulaşmak için gerekli stratejileri belirlemesine ve edindiği bilgileri uygulamaya dönüştürmesine yardımcı olan çok boyutlu bir süreçtir. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu artırır, motivasyonunu güçlendirir ve öğrenme sürecini daha bilinçli bir şekilde yönetmesini sağlar. Bu nedenle nitelikli geri bildirim, etkili öğretimin vazgeçilmez bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

2.7. Literatürde İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın yürütüldüğü alanla ilişkili temel kavramlar, terminoloji ve kuramsal çerçeve ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Ayrıca araştırma probleminin tanımlanmasına, ilgili kavramların açıklanmasına, araştırmada kullanılan değişkenlerin kuramsal temellerine ve konuya ilişkin daha önce yapılmış örnek araştırmaların bulgularına yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmanın dayandığı yöntemsel

yaklaşımlar, kavramsal ilişkiler ve literatür taramasından elde edilen sonuçlar da bu bölüm kapsamında sunulmuştur.

2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Stewart, vd., (1991) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmaya 2130 öğrenci katılmış ve veri toplamak için 66 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Sonuçlara göre beden eğitimi dersine en düşük tutum gösteren grup erkek lise öğrencileri, en yüksek tutum gösteren grup ise erkek ortaokul öğrencileri olmuştur. Ayrıca bazı öğrencilerin beden eğitimi dersini diğer dersler kadar önemli gördüğü, bazılarının ise bu dersin okul programında mutlaka yer alması gerektiğini düşündüğü belirlenmiştir.

Folsom-Meek (1992), ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 429 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre kız öğrenciler toplumsal, sağlık, spor ve estetik boyutlarında daha olumlu tutum gösterirken, erkek öğrenciler kontrol kaybı boyutunda daha olumlu tutum sergilemiştir. Bu bulgular, beden eğitimi dersine yönelik tutumların cinsiyete göre farklılık gösterebildiğini ve öğrencilerin dersin farklı yönlerini farklı biçimlerde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

King (1994)'in beden eğitimi dersine özgü öğrencilerin tutumlarını araştırmayı hedefleyen çalışmasına 7., 8. ve 9. sınıf düzeyindeki 726 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışma sonucunda 14 yaşından küçük kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf seviyesi ve cinsiyet farklarının öğrencilerin tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılrken, öğrencilerin beden eğitimi durumu, etkisi ve ergenlik durumlarının beden eğitimi dersiyile alakalı tutumlarını etkileyen önemli etkenlerden olduğu ifade edilmiştir.

Valdez (1997), ortaokul öğrencileri ile ebeveynlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 207 öğrenci ve 207 ebeveyn katılmıştır. Sonuçlara göre hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları genel olarak olumludur. Ayrıca tutumların cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum, beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumların demografik özelliklerden bağımsız olarak benzer düzeyde olabileceğini göstermektedir.

Krouscas (1999), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmaya 348 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre 6. ve 8. sınıf arasında beden eğitimi dersine yönelik

tutumlarda bir azalma olduğu ve bu azalmanın özellikle kız öğrencilerde daha belirgin olduğu görölmüştür. Ayrıca müfredat, sınıf ortamı, öğretmen davranışları ve öğrencilerin kendilik algılarının tutumlar üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Silverman ve Subramaniam (1999) incelemelerinde beden eğitimi dersine özgü öğrencilerin tutumlarını ölçmek, tutumların neden incelenmesi gerekliliği ile alakalı konunun araştırılması hedeflenmiştir. İncelemenin sonucu olarak öğrenci tutumlarının fiziksel aktivite ve beden eğitimi dersine özgü farklı faktörlerin ve bazı araştırmaların karışık verilere sahip olduğu belirtilmiştir.

McEwen (2001), öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları ile boş zamanlarındaki fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 15 sınıf katılım sağlamıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları genel olarak olumludur. Ayrıca erkek ve kız öğrenciler arasında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuş ve erkek öğrencilerin daha olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, beden eğitimi dersine yönelik tutum ile fiziksel aktivite düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Barney (2002), beden eğitimi dersine ilişkin öğrenci ilgi ve tutumlarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında 28 ortaokul öğrencisiyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, derslere istekli bir biçimde katılım sağladıklarını ve bu nedenle beden eğitimi dersini sevdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Chung ve Phillips (2002), lise öğrencilerinin cinsiyet ve milliyet değişkenlerine göre beden eğitimine yönelik tutumları ile serbest zaman aktiviteleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 451 öğrenci katılım sağlamıştır. Sonuçlara göre beden eğitimine yönelik tutum ile serbest zaman aktiviteleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca serbest zaman aktivite düzeylerinin cinsiyet ve milliyete göre farklılık gösterdiği; erkek öğrencilerin kızlara, Amerikalı öğrencilerin ise Tayvanlı öğrencilere göre daha yüksek aktivite düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Cho (2004)'nın çalışması, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumları ile beden eğitimi derslerinde uygulanan testlere ilişkin tutumlarını incelemeyi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmaya 515 öğrenci katılım sağlamıştır. Bulgular, beden eğitimi müfredatının niteliği ve öğrencilerin dersten duydukları memnuniyetin, beden eğitimine yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Alenezi (2005) tarafından incelenen çalışmada beden eğitimi dersine dair ortaokul öğrencilerinin tutumlarının araştırılması hedeflenmiştir. 480 öğrenci çalışmaya katılım sağlamıştır. Çalışma sonucu olarak lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre daha az olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişiklik göstermediği belirlenmiştir.

Bibik, vd., (2007), lise öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve algılarını incelemiştir. Araştırmaya 223 öğrenci katılmış ve 31 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin yaklaşık %45'i, derslerde spor ve oyun temelli etkinliklerin artırılmasının dersi daha eğlenceli hale getirdiğini düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun benzer beceri düzeyine sahip akranlarıyla ve karma gruplar halinde etkinliklere katılmaktan hoşlandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise beden eğitimi dersinin diğer akademik derslerin ardından yapılmasının bu dersin önemini artırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, beden eğitiminden keyif alan öğrencilerin genel olarak okula karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri; bazı riskli davranış eğilimleri olan öğrencilerin ise dersten daha az keyif aldığı görülmüştür.

Subramaniam ve Silverman (2007), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumlarını tutum teorisine dayalı bir ölçekle incelemiştir. Araştırmaya 995 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları genel olarak düşük düzeyde olmakla birlikte olumlu yöndedir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça tutum puanlarının azaldığı ve üst sınıflardaki öğrencilerin daha düşük tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir.

AL-Liheibi (2008), öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 480 öğrenci katılmış ve 33 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumları, lise öğrencilerine göre daha olumsuzdur. Ayrıca spor salonu imkânı olmayan öğrencilerin daha olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında, okul dışında düzenli fiziksel aktivite yapan öğrencilerin, daha az ya da hiç aktivite yapmayan öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir.

Tomik (2008)'in çalışması, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin spor kulüplerine üyelik durumlarına göre beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 103 spor kulübü dâhil olmuş. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ancak bu olumlu tutumun her zaman davranışlara ve aktif katılıma yansımadığını göstermektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin, bilişsel boyut dışında kalan alanlarda lise öğrencilerine göre daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun

yanında, okul spor kulüplerine katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre daha olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Constantinou, vd., (2009)'ın çalışması, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetine ilişkin algıların, ortaokulda öğrenim gören kız öğrencilerin rol tercihlerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ayrıca bu algıların kız öğrencilerin beden eğitimi dersine katılım düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir. 20 kız öğrencinin katılım sağladığı araştırmada gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucu olarak erkek akranları kadar kızlar da kendini atletik buldukları ve kendilerini mücadeleci ve atletik gördükleri açıkladıkları ifade edilmektedir.

Robinson (2009) araştırmasında beden eğitime özgü öğrencilerin tutumlarını araştırmıştır. 506 öğrencinin katılım sağladığı çalışmada 78 katılım sağlayan öğrenci ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin beden eğitime yönelik olumsuz akran tutumlarının; beden eğitimi etkinliklerine, beden eğitimi öğretmenine ve dersin önemine ilişkin algılarıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Dismore ve Bailey (2010), 7–11 yaş grubundan 11–14 yaş grubuna geçiş yapan çocuk ve gençlerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada beş kız ve beş erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumları genel olarak olumludur. Ancak yaş ve okul geçiş sürecine bağlı olarak tutumlarda bazı değişiklikler olduğu belirlenmiştir.

Kamtsios (2010)'un çalışması, ilkokul öğrencilerinin algıladıkları atletik yeterlilik ve beden çekiciliği düzeylerine göre kolay, orta ve zor fiziksel etkinliklere katılım eğilimlerini; ayrıca egzersize yönelik tutum ve eğilimlerde cinsiyete bağlı farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 775 öğrenci katılmış ve veri toplama sürecinde anket tekniği kullanılmıştır. Bulgular, kız öğrencilerin egzersize yönelik eğilimlerinin, algılanan beden çekiciliği ve atletik yeterlilik düzeylerinin, ayrıca fiziksel etkinlik katılım puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Pano ve Markola (2011), 14–18 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 1062 öğrenci katılmış ve veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin %14,21'i beden eğitimi ve spor etkinliklerine düzenli olarak katılırken, %39'u haftada bir kez, %36'sı ise nadiren katılım göstermektedir.

Phillips (2011), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve algılarını incelemiştir. Araştırmaya 1344 öğrenci katılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Çalışma, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin düşüncelerini derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlara göre öğrenciler genel olarak beden eğitimi dersinden keyif almakta ve dersi önemli görmektedir. Cinsiyete göre tutumlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumlarının beşinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin, öğrencilerin dersten keyif almasında önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Colquitt, vd., (2012), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumlarını incelemiştir. Sonuçlara göre öğrenciler genel olarak beden eğitime karşı olumlu tutumlara sahiptir. Ayrıca sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk düzeyinin, beden eğitime yönelik tutumlar üzerinde etkili bir aracı değişken olduğu belirlenmiştir.

Mohammed ve Mohammad (2012), ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 2700 öğrenci katılmış ve 40 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğrenciler beden eğitimi dersini önemli görmekte ve tüm sınıf düzeylerinde yer alması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca öğrenciler dersin sağlıklı, eğlenceli ve keyifli olduğunu belirtmiş, bunun yanında ders sayesinde sosyal çevrelerinin genişlediğini ifade etmiştir.

Jaureguy (2013) araştırmasında beden eğitimindeki koşu aktivitelerine özgü ilkökul öğrencilerinin tutumları incelenmiştir. 100 öğrencinin katılım sağlamıştır. Çalışma sonucu olarak ilkökul öğrencilerinin koşu etkinliklerini eğlence ve zevk alma seviyelerinde azalma olmuş fakat zindelik ve sağlık bakımından anladıkları kanısına ulaşılmıştır.

Majeed (2014) araştırmasında ergenlik dönemindeki kızların fiziksel aktivite, beden görünümüyle alakalı ve beslenme alışkanlıklarına özgü tutumların ve bilgilerini araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmaya 303 ergenlik döneminde olan kızlar katılım sağlamıştır. Araştırma sonucu olarak ergenlik dönemindeki kızların egzersize katılım sağlamasının amacı zevk ve eğlencenin motivasyonel etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Kannan (2015) araştırmasında 12. ve 13. sınıf öğrencilerinin beden eğitime yönelik tutumlarını ve sınıf düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Sonuçlara göre lise öğrencilerinin beden eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Chase (1998)'in çalışması, çocuk ve ergenlerin beden eğitime yönelik özyeterliliklerinin kaynaklarla ilişkili etmenleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 24 öğrenci katılmış ve veriler bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bulgular, çocuklar ve ergenler için özyeterliliğin önemli bir psikolojik kaynak olduğunu; akranlar ve antrenörler tarafından sağlanan destek, teşvik ve ödüllendirmenin öğrenciler tarafından değerli bir özyeterlilik kaynağı olarak görüldüğünü ortaya koymuştur.

Ryan ve Dzewaltowski (2002)'nin çalışması, farklı türde öz-yeterlilik inançları ile gençlerin fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. 106 genç öğrencinin katılım sağlamıştır. İnceleme sonucu olarak öz-yeterliliği diğer çeşitleriyle karşılaştırıldığında, çevresel değişiklikler gençleri fiziksel etkinliklerle daha kuvvetli alakası olduğu belirlenmiştir. Genç yaştaki öğrencilerin becerilerini kuvvetlendirdikleri fiziksel etkinliklerin onaylanması ortam oluşturmaları etki edeceği ve fiziksel etkinlikler seviyelerini yükseltebilecekleri çıkarımına varılmaktadır.

Robbins, vd., (2004)'in çalışması, özyeterlilik, bireylerin fiziksel aktivite yapabilme konusundaki güven duyguları ve aktivite sırasında algılanan efor arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 168 öğrenci katılım sağlamıştır. Bulgular, kız öğrencilerin etkinlik öncesi özyeterlilik düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırma sürecinin başlangıç aşamasında yaşadıkları rahatsız edici efor algısının, ilerleyen dönemlerde fiziksel aktiviteye katılım düzeylerini şekillendiren önemli bir etmen olduğu belirlenmiştir.

Hommel (2007), cinsiyetin öz yeterlik üzerindeki etkisini ve fiziksel aktiviteye katılımın algı ve motivasyon üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırmaya 40 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin ön test ve son test öz yeterlik puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ancak cinsiyetin öz yeterlik düzeyi üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Bridley (2013), iki haftalık aerobik egzersiz programının ergen kız öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi, öz yeterlik ve karar verme süreçleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 69 öğrenci katılmış ve fiziksel aktivite düzeyi adım sayar ile, öz yeterlik ve karar verme ise anketlerle ölçülmüştür. Sonuçlara göre uygulanan aerobik programın bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir.

Reigal, vd., (2014), fiziksel egzersiz, genel öz yeterlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 2.079 ergen öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre fiziksel olarak aktif olan ergenlerin öz yeterlik ve yaşam doyumu düzeyleri, aktif

olmayanlara göre daha yüksektir. Ayrıca öz yeterlik algısının, haftalık egzersiz sıklığına ve egzersizin yapıldığı ortama göre değiştiği belirlenmiştir.

Su, vd., (2016), erkek çocukların fiziksel aktivite öz yeterlikleri ile sosyal öz yeterlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 10–13 yaş aralığında 97 erkek çocuk katılmıştır. Sonuçlara göre sosyal öz yeterlik ve fiziksel aktivite öz yeterliği birbirinden farklı yapılar olmasına rağmen aralarında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca fiziksel aktivite öz yeterliğinin, efor düzeyini açıklamada sosyal öz yeterliğe göre daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Hilland, vd., (2009), “Beden Eğitime Yatkinlik Ölçeği”ni geliştirmeyi ve öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumları ile algılanan öz yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ayrıca bu değişkenlerin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı da değerlendirilmiştir. Çalışmaya 315 öğrenci katılmış ve geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Sonuçlara göre tutum ve öz yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin tutum ve öz yeterlik puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu, 8. sınıf öğrencilerinin ise 9. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin, beden eğitimi ortamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konmuştur.

Ridgers (2012), ergen kız öğrencilerin beden eğitime yönelik motivasyonel yatkinlikleri ile fiziksel aktivite alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 200 kız öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre algılanan değer ve algılanan yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha yüksek fiziksel aktivite düzeyine sahiptir. Ayrıca beden eğitiminde algılanan öz yeterlik ve beden kitle indeksinin fiziksel aktivite düzeyini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Literatür taraması, yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda beden eğitimi ve spora yönelik tutumların genellikle öğrenci başarısı, akademik performans, fiziksel aktivite düzeyi, öz yeterlik, algı, motivasyon ve sosyal etkileşim gibi çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığını göstermektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarının; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, sosyoekonomik durum, etnik köken, fiziksel aktiviteye katılım düzeyi, spor kulüplerine üyelik durumu, beden kitle indeksi, okul imkânları ve öğretmen özellikleri gibi çok sayıda bireysel ve çevresel değişkenle birlikte incelendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar, genel olarak öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte sınıf düzeyi arttıkça tutumlarda azalma görülebildiği, yaşa bağlı olarak tutumların değişebildiği ve bazı çalışmalarda cinsiyete göre farklılıklar ortaya çıktığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin daha olumlu tutum

gösterdiği bulgularına rastlanmakla birlikte, bazı araştırmalarda cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı da görülmektedir. Ayrıca öğretmen davranışları, ders içeriği, sınıf ortamı ve akran ilişkilerinin tutumların oluşumunda önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır. Öz yeterlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, fiziksel aktiviteye katılım ile öz yeterlik arasında genellikle pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Fiziksel olarak aktif bireylerin öz yeterlik ve yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu, öz yeterliğin fiziksel aktiviteyi yordayan önemli bir değişken olduğu ve sosyal öz yeterlik ile fiziksel aktivite öz yeterliği arasında güçlü ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve fiziksel aktivite sıklığı gibi değişkenlere göre farklılaştığı da ortaya konmuştur. Tutum ve öz yeterlik kavramlarının birlikte ele alındığı çalışmalarda ise bu iki değişken arasında genellikle pozitif ilişkiler olduğu, öğrencilerin beden eğitime yönelik olumlu tutumlarının öz yeterlik düzeylerini artırabildiği ve bunun fiziksel aktiviteye katılımı desteklediği görülmektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu bireysel (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi) ve çevresel (okul ortamı, öğretmen, sosyal destek, kulüp katılımı) faktörlerin birlikte etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şişko ve Demirhan (2002) araştırmasında İlköğretim ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalarda, öğrencilerin derse ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebildiği belirtilmektedir. Bu kapsamda yürütülen bir çalışmada, 2.072 öğrencinin katılımıyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının homojen olmadığını ve çeşitli bireysel ya da çevresel faktörlere bağlı olarak değişebildiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Hünük ve Demirhan (2003), öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarını farklı eğitim kademeleri açısından incelemiştir. Araştırmada ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde toplam 1.876 öğrencinin tutumları değerlendirilmiştir. Bulgular, tüm eğitim kademelerinde tutum puanlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin tutum düzeylerinin, ilköğretim ve lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, eğitim düzeyi arttıkça beden eğitimi ve spora yönelik tutumların daha olumlu hale gelebileceğini göstermektedir.

Koca, vd., (2005), Türk lise öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada 868 öğrenciye uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin tutumlarının okul türü ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymuştur. Karma eğitim verilen okullardaki öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca karma eğitim uygulanan ve uygulanmayan okullar arasında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okul ortamı ve cinsiyetin beden eğitimi tutumları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Erkmen, vd., (2006), özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 162 öğrenci katılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Bulgular, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersini önemli gördüklerini ve genel olarak olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tutum ve görüşlerinde değişim olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, gelişimsel özelliklerin ve sınıf düzeyinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Girgin Holoğlu (2006), ilköğretim ikinci kademede öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 1.105 kız öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin tutumlarının yaşadıkları şehir, okul türü, hizmet bölgesi, doğum yeri, ebeveyn eğitim düzeyi ve uzun süre yaşanan yer gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, sosyo-kültürel ve çevresel faktörlerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Hünük (2006), ilköğretim ikinci kademede öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma, Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet okullarında öğrenim gören 1.260 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyet ve sınıf düzeyinin beden eğitimi tutumları üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Koçak ve Hürmeriç (2006), ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 963 öğrenci katılmış ve tutumlar bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin genel tutum puanlarının sosyal, duygusal ve fiziksel alt boyutlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca kız

öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ders notları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın ebeveyn eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumun tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, bireysel başarı düzeyinin tutumlar üzerinde etkili olabileceğini, ancak aileye ilişkin sosyoekonomik değişkenlerin belirleyici olmadığını göstermektedir.

Yıldırım (2006), öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 5074 öğrenci katılmıştır. Bulgular, erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre yapılan karşılaştırmalarda tutumlarda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyet ve sınıf düzeyinin her araştırmada tutumları belirleyici bir faktör olmayabileceğini göstermektedir.

Görücü (2007), beden eğitimi öğretiminde farklı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci tutumları ve performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmaya 34 öğrenci katılmıştır. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının beden eğitimi dersine yönelik tutumları geliştirmede etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Arabacı (2009), öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 1.240 öğrenci katılmıştır. Bulgular, cinsiyet açısından erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca sınıf düzeyi bakımından ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının diğer düzeylere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyet ve eğitim kademesinin beden eğitimi tutumları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Koç (2009), öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeyleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 960 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca tutumların cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul başarısı gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf düzeyine bağlı olarak boy, vücut ağırlığı ve fiziksel uygunluk değerlerinde de anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Esen (2010), ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ve beden eğitimi öğretmenine yönelik tutumlarını, ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkisini incelemiştir.

Araştırmaya 1000 öğrenci katılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin hem ders hem de öğretmenlere yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Ancak ders dışı etkinliklere katılım düzeyinin istenilen seviyede olmadığı belirlenmiştir.

Kaya, vd., (2010), ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 664 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Kumartaşlı (2010), öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile yaşam doyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 603 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca tutumların cinsiyet, yaş, ebeveyn eğitim düzeyi, meslek ve spor yapma durumu gibi değişkenlere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yaşam doyumunu açısından ise sınıf düzeyi, yaş, kurslara katılım ve aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yoncalık, vd., (2010), ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları ile beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 873 öğrenci katılmıştır. Bulgular, erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, cinsiyet değişkeninin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Aybek, vd., (2011), ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ders içi ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarını ve bu süreçte beden eğitimi öğretmenlerinin rolünü incelemiştir. Araştırmaya 990 öğrenci katılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin genel olarak beden eğitimi dersine karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin hem ders içi hem de ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, cinsiyetin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve katılım üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Çelik ve Pulur (2011), ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 318 öğrenci katılmıştır. Bulgular, tutumların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını ve erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca kendisi ya da ailesinde spor yapan öğrencilerin tutum puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Buna karşın okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, cinsiyet ve sporla ilişkili bireysel deneyimlerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Tavlaş (2012), ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların sınıf düzeyi ile cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmaya 1133 öğrenci katılmış ve veri toplamak için anket kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, beden eğitimi dersinin öğrenciler tarafından benimsendiğini ve okul yaşamı içinde olumlu bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Aras (2013), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile beden eğitimi öğretmenlerinin dersle ilgili beklenti ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 31 beden eğitimi öğretmeni ve 1007 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ilerleyen eğitim dönemlerinde de bu dersi almak istedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, beden eğitimi dersinin öğrenciler tarafından önemli ve devam ettirilmek istenen bir ders olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Canlı (2013), ilköğretim ve lise düzeyindeki kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını incelemiş ve bu tutumların cinsiyet ile sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 1271 öğrenci katılmıştır. Bulgular, özellikle 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Bu sonuçlar, cinsiyet ve sınıf düzeyinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Özmutlu, vd., (2013), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 412 öğrenci katılmıştır. Bulgular, tutumların sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Buna karşın ebeveyn eğitim düzeyi ve öğrencilerin spora katılım durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, beden eğitimi dersine yönelik tutumların özellikle sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi bireysel değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Yaldız (2013), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile velilerinin beden eğitimi dersine katılıma yönelik tutumlarını incelemiş ve bu tutumların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 717 öğrenci ve 640 veli katılmış; veri toplamak için iki farklı tutum ölçeği kullanılmıştır. Bulgular hem öğrencilerin hem de velilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca erkek ve kız öğrencilerin derse olumlu tutum geliştirdikleri, okul takımında yer alan öğrencilerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu

belirlenmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tutumlarının azaldığı görülmüştür. Veliler açısından ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, spor yapan velilerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Velilerin eğitim düzeyinin ise tutum üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Sayın (2014), ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, ilgi ve isteklerini incelemiştir. Araştırmaya 246 öğrenci katılmış ve veri toplamak için anket kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu; dersin faydalı görüldüğünü ve spor yapma alışkanlığını artırdığına inanıldığını göstermiştir. Ayrıca meslek lisesi öğrencilerinin tutum düzeylerinin diğer okul türlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, ailelerin derse yönelik ilgisinin artmasının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar, okul türü ve aile desteğinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Usluoğlu (2014), ortaokul beden eğitimi derslerinde kullanılan fiziksel etkinlik kartlarının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve öğrenci, veli ile öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmada deney grubunda 153, kontrol grubunda 150 öğrenci yer almıştır. Bulgular, fiziksel etkinlik kartlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığını ve deney grubunda son test lehine fark oluştuğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenciler, bu uygulamanın dersi daha eğlenceli hale getirdiğini, katılımı artırdığını ve özgüven ile iş birliğini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Çoknaz (2015), farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 1383 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca tutumların okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, beden eğitimi dersine yönelik tutumların hem bireysel hem de okul ile ilgili değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Eraslan (2015), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 840 öğrenci katılmıştır. Bulgular, tutumların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak 5. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca köyde yaşayan öğrencilerin tutumlarının şehirde yaşayanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, sınıf düzeyi ve yerleşim yerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Keskin (2015), ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 640 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet, yaş grubu ve aile gelir düzeyi gibi değişkenlerin tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık spor kulübüne üyelik, ailede spor yapan bireyin bulunması, akademik başarı, okul imkânları, arkadaş ilişkileri ve öğretmen davranışlarının tutumları anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar, beden eğitimi dersine yönelik tutumların bireysel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Kılıç (2015), ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile okulların spor tesislerine sahip olma durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 2554 öğrenci katılmış, analizlerde 1925 öğrencinin verisi kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Ancak spor tesisleri bulunmayan okullarda öğrenim gören öğrencilerde daha olumsuz tutumların görüldüğü belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okulun fiziksel imkânlarının beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Bilgin (2017), spor eğitimi modeli ile yürütülen beden eğitimi derslerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiş ve bu modeli doğrudan öğretim modeli ile karşılaştırmıştır. Araştırmaya 6. ve 7. sınıflardan toplam 29 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda spor eğitimi modeliyle ders işlenen 18 öğrenci, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim modeliyle ders işlenen 11 öğrenci yer almıştır. Bulgular, bazı motivasyonel ve duyuşsal boyutlarda (ilgi, yeterlik, değer, çaba ve iş algısı) anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Buna karşın seçme hakkı ve baskı/gerilim boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, spor eğitimi modelinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını bazı boyutlarda olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Balyan (2009), ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını, sosyal beceri ve öz-yeterlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 1337 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Tutumların cinsiyet, okul türü, spor tesislerinin durumu ve algılanan gelir düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca beden eğitimi dersine yönelik tutum arttıkça öz-yeterlik ve sosyal beceri düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, beden eğitimi

dersine yönelik tutumların öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çetin (2009), yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı ilköğretim programı uygulamalarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 526 öğrenci katılmıştır. Bulgular, yeni program uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini artırdığını göstermiştir. Ancak bu etkinin cinsiyet, okul türü ve ebeveyn eğitim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yapılandırmacı öğretim uygulamalarının öz-yeterlik gelişimine katkı sağladığını ve bu etkinin demografik değişkenlerden bağımsız olabildiğini göstermektedir.

Eyüboğlu (2012)'nin çalışması, 12–14 yaş arası ergenlerde spor yapma durumunun öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 375 öğrenci katılmıştır. Bulgular, spor yapan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin spor yapmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Spor yapmayan grupta öz-yeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak spor yapan grupta kız öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim almış olmanın hem spor yapan hem de yapmayan öğrencilerde öz-yeterlik düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar, düzenli spor yapmanın ve erken dönem eğitim deneyimlerinin ergenlerin öz-yeterlik gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bozkurt (2014)'un çalışması, okul sporlarında yer alan öğrencilerin spora katılım güdülerini, başarı hedefleri ve öz yeterlik düzeylerini incelemeyi ve bu değişkenleri cinsiyet, sosyoekonomik düzey, spor türü ve kategori açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya 715 sporcu katılmış ve veri toplamak için çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öz yeterlik düzeylerinin özellikle kız sporcularda spor türü ve kategori değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, spor deneyiminin niteliği ve rekabet düzeyinin kız sporcuların öz yeterlik algısını etkileyebildiğini ortaya koymaktadır.

Balyan vd., (2012) çalışması, farklı sportif etkinliklerin öğrencilerin sosyal beceri, beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 40 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu ve bu tutumların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal beceri, tutum ve öz yeterlik düzeylerinde

ön test ve son test arasında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, uygulanan sportif etkinliklerin kısa süreli etkilerinin öğrencilerin sosyal ve duyuşsal özelliklerinde belirgin bir değişim oluşturmadığını göstermektedir.

Keskin (2015)'in çalışması, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile öz yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 1657 öğrenci katılmış ve veri toplamak için “Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının orta seviyenin üzerinde, öz yeterlik düzeylerinin ise yüksek olduğunu göstermektedir. Tutumların cinsiyete göre değişmediği, ancak öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca tutum ve öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyi ile beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre de farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanında, öğrencilerin tutumları ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumların öz yeterlik algısını desteklediğini göstermektedir.

Şengül (2016)'ün çalışması, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkinliklerini ve bunun tutum ile öz yeterlik düzeyleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 1824 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi yatkinlikleri ile tutum ve öz yeterlik düzeylerinin de orta seviyenin üzerinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu değişkenlerin sınıf düzeyi, cinsiyet, okul spor takımında yer alma, spor kulübüne üyelik ve ailede sporla ilgilenen birey bulunması gibi faktörlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkinlik, tutum ve öz yeterlik düzeylerinin hem bireysel özellikler hem de sportif deneyimlerle ilişkili çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Akbulut (2017) Çalışmasında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkinliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 560 öğrenci ile bu öğrencilerin derslerini yürüten 10 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi yatkinlikleri ile beden eğitime yönelik tutumlarının, beden eğitimi öğretmeninin benimsediği liderlik stiline göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna karşın öğrencilerin beden eğitime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin öğretmen liderlik stiline göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen liderlik stiline öğrencilerin tutum ve yatkinlikleri üzerinde etkili olduğunu, ancak öz-yeterlik algılarının daha bağımsız bir yapıya sahip olabileceğini ortaya koymaktadır.

Küçük-Kılıç (2017)'ın çalışması, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarını boylamsal bir yaklaşımla incelemeyi ve bu durumun çeşitli değişkenler ile öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın nicel bölümüne 2643 öğrenci, nitel bölümüne ise 36 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile öz yeterlik düzeylerinin zamanla azalma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu azalma eğilimi cinsiyet, sınıf düzeyi ve beden eğitimi öğretmeninin cinsiyeti gibi değişkenlere göre de gözlemlenmiştir. Buna karşın nitel veriler, öğrencilerin dersle ilgili tutum ve öz yeterlik algılarını daha olumlu şekilde ifade ettiklerini göstermiştir. Bu sonuçlar, nicel ve nitel bulgular arasında farklılıklar olduğunu ve öğrencilerin deneyimlerini ifade ederken daha olumlu bir bakış açısı sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır.

Literatür taraması sonucunda yurt içinde yapılan araştırmaların büyük bir bölümünde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum, öz yeterlik ve ilgili duyuşsal değişkenlerin çok çeşitli bireysel, çevresel ve eğitsel faktörlerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin derse yönelik tutumlarının; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, yaşanılan yer, sosyoekonomik düzey, akademik başarı, okulun fiziksel imkânları, öğretmen özellikleri, okul takımında yer alma, spor kulübüne üyelik, ailede spor yapan birey bulunması ve ders dışı fiziksel aktivitelere katılım gibi birçok değişken açısından incelendiği belirlenmiştir. Bu çalışmalarda genel olarak öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak bu tutumların söz konusu değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebildiği ortaya konmuştur. Öz yeterlik değişkenine ilişkin araştırmalarda ise spor yapma durumu, düzenli fiziksel aktiviteye katılım, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, sosyoekonomik durum ve aile desteği gibi faktörlerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu; ayrıca spor deneyimi olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte öz yeterlik ile beden eğitimi dersine yönelik tutum arasında genellikle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğu, bu iki değişkenin birbirini destekleyen yapılar olduğu ifade edilmektedir. Tutum ve öz yeterlik değişkenlerinin birlikte ele alındığı çalışmalarda ise öğrencilerin bu iki duyuşsal özelliğinin çoğunlukla sınıf düzeyi, cinsiyet, okul türü, spor yapma durumu, okul takımında yer alma, aile ve öğretmen desteği gibi değişkenler doğrultusunda incelendiği görülmektedir. Ayrıca öğretim ortamı, okulun fiziksel olanakları ve öğretmen davranışlarının da bu süreçte önemli değişkenler arasında yer aldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte literatürde öğretim yöntemleri, öğrenme modelleri ve öğrenci merkezli yaklaşımların tutum ve öz yeterlik üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, öğretmenlerin benimsediği öğretim stilleri ile

öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin doğrudan ve bütüncül biçimde ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ilgili alanın hâlen araştırmaya açık olduğunu ve öğretim stili değişkeninin duyuşsal öğrenme çıktılarıyla ilişkisinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları, öz-düzenleme becerileri ve öğretmen geri bildirimi arasındaki ilişkiye bakmak amaç edinilmiştir. Bu amaçla çalışmada nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda istatistiksel analizler ve anketler gibi araçlarla veri toplama süreçlerini içerir. Araştırmada ilişkilerin belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmalarında amaç değişkenler arasında neden sonuç olasılığı ve değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili fikir vermektir (Fraenkel, vd., 2012).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2024- 2025 Eğitim Öğretim Yılında Gümüşhane İli Milli Eğitime bağlı beş farklı ortaokulda eğitim gören kız 373 erkek 385 olmak üzere toplam 758 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma grubu, evrenden seçilen öğrenciler arasından rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Karasar, 2004). Öğrenciler araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilmiş ve veriler anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli resmi izinler okul idarelerinden alınmış, uygulamalar okul yönetimlerinin uygun gördüğü zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ), Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ) ve Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği (AÖGBÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, doğum yılı, spor yaralanması veya sakatlık yaşama durumu, beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti, ailede sporla ilgilenen birey bulunma durumu, okul spor takımında yer alma

durumu ve spor kulübünde lisanslı spor yapma durumu gibi değişkenleri içermektedir. Bu değişkenler doğrultusunda öğrencilerin beden eğitimi yatkınlığı, öz düzenleme becerileri ve öğretmen geri bildirimi algıları analiz edilmiştir.

3.3.2. Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ)

Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz yeterliklerini belirlemek amacıyla Hilland vd., (2009) tarafından geliştirilen ve Öncü, vd., (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 11 maddeden oluşmakta ve Tutum (6 madde) ile Öz Yeterlik (5 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçek 5’li Likert tipi olup, “Hiç Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında derecelendirilmektedir. Olumsuz maddeler ters puanlanmakta ve ölçekten alınabilecek toplam puanlar 11 ile 55 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlık katsayıları Tutum için 0.91, Öz Yeterlik için 0.89 olarak rapor edilmiştir (Hilland vd., 2009). Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir (Öncü vd., 2015). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayıları Tutum için 0.84, Öz Yeterlik için 0.85 olarak hesaplanmış; doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (CFI=0.95, GFI=0.96, RMSEA=0.07) ölçeğin iki faktörlü yapısının bu örneklem için de doğrulandığını göstermiştir.

3.3.3. Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ)

Öğrencilerin algılanan öz düzenleme düzeylerini belirlemek amacıyla Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ) kullanılmıştır. Ölçek 16 maddeden ve iki faktörden oluşmakta olup 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Derecelendirme “Hiçbir zaman (1)” ile “Her zaman (5)” arasında yapılmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında KMO değeri 0.95, Bartlett Küresellik Testi sonucu ise 2388.664 olarak rapor edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Arslan ve Gelişli, 2015).

3.3.4. Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği (AÖGBÖ)

Öğrencilerin beden eğitimi derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları geri bildirim türlerini belirlemek amacıyla Koka ve Hein (2005) tarafından geliştirilen ve Kara, vd., (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği (AÖGBÖ) kullanılmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşmakta ve pozitif sözel olmayan geri bildirim, negatif sözel olmayan geri bildirim, pozitif genel geri bildirim ve

performans bilgisi olmak üzere dört alt boyut içermektedir. Ölçek 5’li Likert tipi olarak derecelendirilmekte olup, alt boyutlara ait iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0.65, 0.73, 0.80 ve 0.75 olarak rapor edilmiştir (Koka ve Hein, 2005).

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma için gerekli etik kurul onayı ve kurumsal izinler alındıktan sonra veri toplama süreci, 28.04.2025–06.05.2025 tarihleri arasında yüz yüze anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Millî Eğitim Bakanlığı’nın *ayse.gov* sistemi üzerinden “üniversitemin etik kurul izin belgesi, onaylı tez önerisi, Araştırma Uygulama İzni Başvuru Taahhütnamesi, araştırmanın genel bilgileri ile Ses/Görüntü Kaydı Öğretmen–Yönetici Onam Formu ve Ses/Görüntü Kaydı Veli Onam Formu” sisteme yüklenmiş ve başvuru süreci tamamlanmıştır. Bakanlık tarafından uygun bulunan ortaokullar için gerekli izinler alınmış; anket uygulamaları MEB’in belirlediği gün ve saatlerde yürütülmüştür.

Uygulama sürecine geçilmeden önce okul müdürleriyle görüşülerek planlama yapılmış, öğretmenlerin desteğiyle öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı öğrencilere açık bir şekilde ifade edilmiştir. Anketlerin doldurulması ortalama 10–15 dakika sürmüş ve tüm süreç araştırma etiğine uygun biçimde tamamlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 25.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov–Smirnov testi, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) ’e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile $+1.5$ aralığında olması, parametrik testlerin kullanımı için yeterli kabul edilmektedir. Araştırmada betimsel istatistikler, güvenirlik analizleri (Cronbach Alpha), bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

3.6. Etik Beyan ve Araştırma Etiği

Bu çalışma için Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 25.10.2024 tarih ve 2024/8 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Bu araştırma, ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülmüş olup araştırma sürecinin tüm aşamalarında etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Araştırmaya başlanmadan önce, çalışmanın amacı, yöntemi, veri toplama araçları ve uygulama süreci ayrıntılı biçimde açıklanarak gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gümüşhane İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve ilgili okul idarelerinden resmi izinler temin edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere, çalışmanın amacı ve kapsamı yaş düzeylerine uygun şekilde açıklanmış; araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri herhangi bir aşamada araştırmadan çekilebilecekleri açıkça ifade edilmiştir. Katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiş, elde edilen tüm veriler gizlilik ilkesi doğrultusunda değerlendirilmiş ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde bilgilendirilmiş onam ilkesi esas alınmış; öğrencilerin kişisel haklarının korunmasına, araştırma sürecinde herhangi bir fiziksel ya da psikolojik zarara maruz kalmamalarına özen gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan tüm ölçekler için gerekli kullanım ve uyarlama izinleri alınmış; veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinde bilimsel dürüstlük, tarafsızlık ve etik sorumluluk ilkelerine bağlı kalınmıştır.

Bu çalışma, ulusal ve uluslararası etik standartlar çerçevesinde yürütülmüş olup Helsinki Bildirgesi ve ilgili bilimsel araştırma etik kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

3.7. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları, algılanan öz düzenleme becerileri ve algılanan öğretmen geri bildirimleri arasındaki ilişkiler; betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, araştırma soruları ve alt amaçlar doğrultusunda tablolar hâlinde sunulmuş; elde edilen sonuçlar istatistiksel bulgularla sınırlı kalınarak yorum yapılmaksızın raporlanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	373	49.2
	Erkek	385	50.8
Yaş	2011	120	15.8
	2012	212	28.0
	2013	241	31.8
	2014	185	24.4
	5. Sınıf	224	29.6
Öğrenim görülen sınıf düzeyi	6. Sınıf	218	28.8
	7. Sınıf	213	28.1
	8. Sınıf	103	13.6
Beden eğitimi derslerinde veya spor esnasında yaralanma ve sakatlık yaşama	Evet	101	13.3
	Hayır	657	86.7
Beden Eğitimi Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	40	5.3
	Erkek	718	94.7
Ailede Sporcu Geçmişi Olan Var mı?	Evet	322	42.5
	Hayır	436	57.5
Okul Spor Takımlarında Yer Alma	Evet	304	40.1
	Hayır	454	59.9
Spor Kulüplerinde Lisanslı Sporcu Olma	Evet	294	38.8
	Hayır	464	61.2

Araştırmaya toplam 758 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 373'ü (%49.2) kadın, 385'i (%50.8) erkektir.

Yaş dağılımına göre öğrencilerin 120'si (%15.8) 2011, 212'si (%28.0) 2012, 241'i (%31.8) 2013 ve 185'i (%24.4) 2014 doğumludur. Öğrenim görülen sınıf düzeyi incelendiğinde, öğrencilerin 224'ü (%29.6) 5. sınıf, 218'i (%28.8) 6. sınıf, 213'ü (%28.1) 7. sınıf ve 103'ü (%13.6) 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Beden eğitimi derslerinde veya spor esnasında yaralanma ya da sakatlık yaşama durumuna göre öğrencilerin 101'i (%13.3) evet, 657'si (%86.7) hayır yanıtını vermiştir. Beden eğitimi öğretmenin cinsiyetine ilişkin dağılımda, öğrencilerin 40'ı (%5.3) kadın, 718'i (%94.7) erkek öğretmenle ders yaptığını belirtmiştir. Ailede sporcu geçmişi bulunma durumuna göre öğrencilerin 322'sinin (%42.5) ailesinde sporcu geçmişi bulunmakta, 436'sının (%57.5) ise bulunmamaktadır.

Okul spor takımlarında yer alma durumuna göre 304 öğrenci (%40.1) evet, 454 öğrenci (%59.9) hayır yanıtını vermiştir. Spor kulüplerinde lisanslı sporcu olma durumunda ise 294 öğrenci (%38.8) evet, 464 öğrenci (%61.2) hayır şeklinde dağılım göstermektedir.

Tablo 3. AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları ile ilgili betimsel istatistikler

BOYUTLAR	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	758	1.00	5.00	3.13	0.99	-0.223	-0.518
Negatif sözel olmayan	758	1.00	5.00	2.82	1.03	0.151	-0.591
Pozitif Genel Bildirim	758	1.00	5.00	2.78	0.83	-0.010	-0.351
Performans Bilgisi	758	1.00	5.00	3.40	0.90	-0.341	-0.232
AGBÖ toplam	758	1.21	4.71	3.04	0.61	-0.197	-0.047
Açık Olma	758	1.13	5.00	3.68	0.66	-0.670	0.824
Arayış	758	1.00	5.00	3.47	0.73	-0.317	-0.042
AÖDÖ Toplam	758	1.44	5.00	3.57	0.62	-0.489	0.355
Tutum boyutu	758	1.00	5.00	3.52	1.00	-0.311	-0.572
Öz Yeterlik	758	1.00	5.00	3.67	0.96	-0.576	-0.218
BEYÖ Toplam	758	1.18	5.00	3.59	0.83	-0.288	-0.489

AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Tablo 3'te Algılanan Geri Bildirim Ölçeği (AGBÖ), Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ) ve Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ) ile bu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. Bulgular, aritmetik ortalamalar ($\bar{x} \pm Ss$) ile çarpıklık ve basıklık değerleri temel alınarak özetlenmiştir. AGBÖ alt boyutlarına bakıldığında; Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim (3.13 ± 0.99), Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim (2.82 ± 1.03), Pozitif Genel Bildirim (2.78 ± 0.83) ve Performans Bilgisi (3.40 ± 0.90) ortalama puanlarına sahiptir. AGBÖ toplam puanı ise 3.04 ± 0.61 olarak belirlenmiştir. AÖDÖ'ye ilişkin bulgularda; Açık Olma alt boyutu 3.68 ± 0.66 , Arayış alt boyutu 3.47 ± 0.73 ve AÖDÖ toplam puanı 3.57 ± 0.62 şeklindedir. BEYÖ kapsamında değerlendirildiğinde; Tutum alt boyutu 3.52 ± 1.00 , Öz Yeterlik alt boyutu 3.67 ± 0.96 ve BEYÖ toplam puanı 3.59 ± 0.83 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değerlerinin -0.670 ile 0.151 , basıklık değerlerinin ise -0.591 ile 0.824 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu değerlerin ± 1 sınırları içerisinde kalması, AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyutlarına ait puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, verilerin parametrik analizler için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları

Ölçekler ve Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	Kadın	373	3.08	0.99	756	-1.405	0.160
	Erkek	385	3.18	0.99			
Negatif sözel olmayan	Kadın	373	2.74	1.04	756	-2.053	0.040*
	Erkek	385	2.90	1.01			
Pozitif Genel Bildirim	Kadın	373	2.76	0.83	756	-0.824	0.410
	Erkek	385	2.81	0.84			

Tablo 4. (Devamı)

Ölçekler ve Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Performans Bilgisi	Kadın	373	3.42	0.88	756	0.711	0.477
	Erkek	385	3.38	0.91			
AGBÖ Toplam	Kadın	373	3.01	0.60	756	-1.254	0.210
	Erkek	385	3.07	0.61			
Açık Olma	Kadın	373	3.72	0.65	756	1.529	0.127
	Erkek	385	3.64	0.68			
Arayış	Kadın	373	3.47	0.71	756	0.217	0.828
	Erkek	385	3.46	0.75			
AÖDÖ Toplam	Kadın	373	3.59	0.60	756	0.885	0.376
	Erkek	385	3.55	0.63			
Tutum	Kadın	373	3.51	1.02	756	-0.383	0.702
	Erkek	385	3.54	0.98			
Öz Yeterlilik	Kadın	373	3.61	0.98	756	-1.840	0.066
	Erkek	385	3.74	0.93			
BEYÖ Toplam	Kadın	373	3.56	0.87	756	-1.166	0.244
	Erkek	385	3.63	0.79			

*p<0.05, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Cinsiyet değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyut puanları üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, ölçeklerin büyük çoğunluğunda kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

AGBÖ alt boyutları açısından değerlendirildiğinde; Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim puanlarında kadınlar (3.08 ± 0.99) ile erkekler (3.18 ± 0.99) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1.405$; $p = 0.160$). Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutunda ise kadınların (2.74 ± 1.04) erkeklere (2.90 ± 1.01) göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = -2.053$; $p = 0.040$). Pozitif Genel Bildirim ($t = -0.824$; $p = 0.410$) ve Performans Bilgisi ($t = 0.711$; $p = 0.477$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Benzer şekilde AGBÖ toplam puanlarında da cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -1.254$; $p = 0.210$).

AÖDÖ boyutları incelendiğinde; Açık Olma ($t = 1.529$; $p = 0.127$) ve Arayış ($t = 0.217$; $p = 0.828$) alt boyutlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. AÖDÖ toplam puanı açısından da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t = 0.885$; $p = 0.376$).

BEYÖ'ye ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; Tutum ($t = -0.383$; $p = 0.702$) ve Öz Yeterlilik ($t = -1.840$; $p = 0.066$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark

bulunmamıştır. Aynı şekilde BEYÖ toplam puanları da cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t = -1.166$; $p = 0.244$).

Sonuç olarak, cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi analizleri yalnızca Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu, bunun dışında AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Yaş değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları

Ölçekler	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	^a 2011	120	3.16	0.87	3.754	1.062	0.364	
	^b 2012	212	3.12	0.96				
	^c 2013	241	3.05	1.06				
	^d 2014	185	3.22	0.99				
Negatif sözel olmayan	^a 2011	120	2.74	1.04	3.754	1.089	0.353	
	^b 2012	212	2.90	0.95				
	^c 2013	241	2.85	1.06				
	^d 2014	185	2.74	1.05				
Pozitif Genel Bildirim	^a 2011	120	2.67	0.74	3.754	1.111	0.344	
	^b 2012	212	2.79	0.79				
	^c 2013	241	2.79	0.90				
	^d 2014	185	2.84	0.84				
Performans Bilgisi	^a 2011	120	3.36	0.87	3.754	0.985	0.399	
	^b 2012	212	3.35	0.89				
	^c 2013	241	3.40	0.90				
	^d 2014	185	3.49	0.92				
AGBÖ Toplam	^a 2011	120	2.99	0.55	3.754	0.732	0.533	
	^b 2012	212	3.04	0.58				
	^c 2013	241	3.03	0.65				
	^d 2014	185	3.09	0.62				
Açık Olma	^a 2011	120	3.51	0.66	3.754	3.623	0.013*	b>a
	^b 2012	212	3.71	0.62				
	^c 2013	241	3.67	0.69				
	^d 2014	185	3.75	0.67				d>a
Arayış	^a 2011	120	3.21	0.78	3.754	10.895	0.000**	b>a
	^b 2012	212	3.49	0.64				c>a
	^c 2013	241	3.42	0.73				d>a.c
	^d 2014	185	3.67	0.73				
AÖDÖ Toplam	^a 2011	120	3.36	0.64	3.754	8.685	0.000**	b>a
	^b 2012	212	3.61	0.54				c>a
	^c 2013	241	3.55	0.62				d>a.c
	^d 2014	185	3.71	0.64				
Tutum	^a 2011	120	3.36	1.05	3.754	10.899	0.000**	
	^b 2012	212	3.34	1.00				
	^c 2013	241	3.51	0.97				
	^d 2014	185	3.86	0.93				d>a.b.c

Tablo 5. (Devamı)

Ölçekler	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Öz Yeterlilk	^a 2011	120	3.44	1.01	3.754	4.898	0.002**	
	^b 2012	212	3.60	0.95				
	^c 2013	241	3.74	0.96				c>a
	^d 2014	185	3.83	0.91				d>a
BEYÖ Toplam	^a 2011	120	3.40	0.88	3.754	10.222	0.000**	
	^b 2012	212	3.46	0.79				
	^c 2013	241	3.61	0.83				
	^d 2014	185	3.85	0.79				d>a.b.c

**p<0.01, *p<0.05, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Yaş değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyut puanları üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, AGBÖ'ye ait tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Buna göre Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($F=1.062$; $p=0.364$), Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($F=1.089$; $p=0.353$), Pozitif Genel Bildirim ($F=1.111$; $p=0.344$), Performans Bilgisi ($F=0.985$; $p=0.399$) ve AGBÖ Toplam ($F=0.732$; $p=0.533$) puanları yaş gruplarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

AÖDÖ boyutları incelendiğinde ise yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Açık Olma alt boyutunda anlamlı fark bulunmuş ($F=3.623$; $p=0.013$) ve yapılan Tukey HSD karşılaştırma testi sonucunda 2012 doğumluların 2011 doğumlulardan, ayrıca 2014 doğumluların 2011 doğumlulardan daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir ($b>a$; $d>a$).

Arayış alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmüş ($F=10.895$; $p<0.001$) ve Tukey HSD sonuçlarına göre 2012, 2013 ve 2014 doğumluların 2011 doğumlulardan, ayrıca 2014 doğumluların 2013 doğumlulardan daha yüksek puan aldığı saptanmıştır ($b>a$; $c>a$; $d>a, c$).

AÖDÖ Toplam puanında da anlamlı farklılık belirlenmiş ($F=8.685$; $p<0.001$) olup, Tukey HSD testi sonuçları 2012, 2013 ve 2014 doğumluların 2011 doğumlulardan, ayrıca 2014 doğumluların 2013 doğumlulardan daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir ($b>a$; $c>a$; $d>a, c$).

BEYÖ'ye ait bulgular değerlendirildiğinde, tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tutum alt boyutunda anlamlı fark saptanmış ($F=10.899$; $p<0.001$) ve Tukey HSD testi sonucunda 2014 doğumluların tüm diğer yaş gruplarından daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($d>a, b, c$).

Öz Yeterlilik alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuş ($F=4.898$; $p=0.002$); Tukey HSD sonuçlarına göre 2013 ve 2014 doğumluların 2011 doğumlulardan daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür ($c>a$; $d>a$).

Son olarak BEYÖ Toplam puanında da anlamlı bir fark belirlenmiş ($F=10.222$; $p<0.001$) ve Tukey HSD testi sonuçları 2014 doğumluların 2011, 2012 ve 2013 doğumlulardan daha yüksek puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur ($d>a, b, c$).

Özetle, yaş değişkenine göre AGBÖ puanları anlamlı farklılık göstermezken, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile ilgili alt boyutlar ve toplam puanlarda anlamlı farklılıklar bulunduğu, bu farklılıkların ise Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile ayrıntılı biçimde belirlendiği görülmektedir.

Tablo 6. Okuduğu Sınıf değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları

Ölçekler	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	^a 5.Sınıf	224	3.32	0.98	3.754	5.542	0.001**	a>b
	^b 6.Sınıf	218	2.94	1.06				
	^c 7.Sınıf	213	3.10	0.94				
	^d 8.Sınıf	103	3.16	0.85				
Negatif sözel olmayan	^a 5.Sınıf	224	2.79	1.02	3.754	0.248	0.863	
	^b 6.Sınıf	218	2.85	1.09				
	^c 7.Sınıf	213	2.85	0.94				
	^d 8.Sınıf	103	2.77	1.06				
Pozitif Genel Bildirim	^a 5.Sınıf	224	2.94	0.84	3.754	3.741	0.011*	a>b
	^b 6.Sınıf	218	2.70	0.91				
	^c 7.Sınıf	213	2.74	0.79				
	^d 8.Sınıf	103	2.70	0.68				
Performans Bilgisi	^a 5.Sınıf	224	3.55	0.92	3.754	3.238	0.022*	a>b
	^b 6.Sınıf	218	3.32	0.89				
	^c 7.Sınıf	213	3.35	0.88				
	^d 8.Sınıf	103	3.33	0.86				
AGBÖ Toplam	^a 5.Sınıf	224	3.16	0.64	3.754	4.683	0.003**	a>b
	^b 6.Sınıf	218	2.96	0.62				
	^c 7.Sınıf	213	3.02	0.58				
	^d 8.Sınıf	103	2.99	0.53				
Açık Olma	^a 5.Sınıf	224	3.73	0.76	3.754	1.936	0.122	
	^b 6.Sınıf	218	3.68	0.59				
	^c 7.Sınıf	213	3.69	0.63				
	^d 8.Sınıf	103	3.54	0.65				
Arayış	^a 5.Sınıf	224	3.65	0.75	3.754	9.468	0.000**	a>b,c,d
	^b 6.Sınıf	218	3.44	0.71				
	^c 7.Sınıf	213	3.44	0.63				
	^d 8.Sınıf	103	3.21	0.82				

Tablo 6. (Devamı)

Ölçekler	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Fark
AÖDÖ Toplam	^a 5.Sınıf	224	3.69	0,69	3.754	6.298	0.000**	a>d
	^b 6.Sınıf	218	3.56	0.57				
	^c 7.Sınıf	213	3.57	0.54				c>d
	^d 8.Sınıf	103	3.37	0.66				
Tutum	^a 5.Sınıf	224	3.89	0.91	3.754	15.629	0.000**	a>b.c.d
	^b 6.Sınıf	218	3.39	0.96				
	^c 7.Sınıf	213	3.32	1.01				
	^d 8.Sınıf	103	3.40	1.06				
Öz Yeterlilik	^a 5.Sınıf	224	3.81	0.92	3.754	4.737	0.003**	a>c.d
	^b 6.Sınıf	218	3.75	0.93				
	^c 7.Sınıf	213	3.55	0.98				
	^d 8.Sınıf	103	3.47	0.99				
BEYÖ Toplam	^a 5.Sınıf	224	3.86	0.78	3.754	12.097	0.000**	a>b.c.d
	^b 6.Sınıf	218	3.55	0.82				
	^c 7.Sınıf	213	3.43	0.82				
	^d 8.Sınıf	103	3.43	0.86				

**p<0.01, *p<0.05, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Okuduğu sınıf değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyut puanları üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, bazı alt boyutlar ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

AGBÖ'ye ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim (F=5.542; p=0.001), Pozitif Genel Bildirim (F=3.741; p=0.011), Performans Bilgisi (F=3.238; p=0.022) ve AGBÖ Toplam (F=4.683; p=0.003) puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklar belirlenmiştir. Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, bu boyutların tamamında 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır (a>b). Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutunda ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=0.248; p=0.863).

AÖDÖ boyutları incelendiğinde; Açık Olma alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F=1.936; p=0.122). Buna karşın Arayış alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmış (F=9.468; p<0.001) ve Tukey HSD testi sonuçları 5. sınıf öğrencilerinin 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir (a>b. c. d). AÖDÖ Toplam puanında da sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuş (F=6.298; p<0.001); çoklu karşılaştırmalar sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerinden, ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir (a>d; c>d).

BEYÖ'ye ait bulgular değerlendirildiğinde; Tutum ($F=15.629$; $p<0.001$), Öz Yeterlilik ($F=4.737$; $p=0.003$) ve BEYÖ Toplam ($F=12.097$; $p<0.001$) puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre Tutum ve BEYÖ Toplam boyutlarında 5. sınıf öğrencilerinin diğer tüm sınıf düzeylerinden (6. 7. ve 8. sınıf) daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir ($a>b$. c. d). Öz Yeterlilik alt boyutunda ise 5. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı saptanmıştır ($a>c$. d).

Özetle, okuduğu sınıf değişkenine göre AGBÖ'nün bazı alt boyutları ve toplam puanı, AÖDÖ'nün Arayış alt boyutu ve toplam puanı ile BEYÖ'nün tüm alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuş; bu farklılıkların yönü Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile ayrıntılı olarak ortaya konmuştur.

Tablo 7. Spor yaralanma ve sakatlık yaşama değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları

Ölçekler ve Boyutları	Sakatlık ve Yaralanma	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	Evet	101	3.20	1.04	756	0.812	0.417
	Hayır	657	3.12	0.98			
Negatif sözel olmayan	Evet	101	3.16	1.09	756	3.571	0.000**
	Hayır	657	2.77	1.01			
Pozitif Genel Bildirim	Evet	101	2.80	0.93	756	0.291	0.771
	Hayır	657	2.78	0.82			
Performans Bilgisi	Evet	101	3.27	0.89	756	-1.533	0.126
	Hayır	657	3.42	0.90			
AGBÖ Toplam	Evet	101	3.10	0.61	756	1.034	0.302
	Hayır	657	3.03	0.61			
Açık Olma	Evet	101	3.59	0.67	756	-1.389	0.165
	Hayır	657	3.69	0.66			
Arayış	Evet	101	3.47	0.77	756	0.099	0.921
	Hayır	657	3.47	0.72			
AÖDÖ Toplam	Evet	101	3.53	0.63	756	-0.715	0.475
	Hayır	657	3.58	0.61			
Tutum	Evet	101	3.43	1.07	756	-0.994	0.321
	Hayır	657	3.54	0.99			
Öz Yeterlilik	Evet	101	3.78	0.91	756	1.143	0.253
	Hayır	657	3.66	0.97			
BEYÖ Toplam	Evet	101	3.59	0.84	756	-0.073	0.942
	Hayır	657	3.59	0.83			

** $p<0.01$, * $p<0.05$, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Spor yaralanması ve sakatlık yaşama durumuna göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyut puanları üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

incelendiğinde, ölçeklerin büyük bölümünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

AGBÖ alt boyutları açısından değerlendirildiğinde; Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($t = 0.812$; $p = 0.417$), Pozitif Genel Bildirim ($t = 0.291$; $p = 0.771$), Performans Bilgisi ($t = -1.533$; $p = 0.126$) ve AGBÖ Toplam ($t = 1.034$; $p = 0.302$) puanlarında spor yaralanması/sakatlık yaşama durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşın Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim alt boyutunda, spor yaralanması ve sakatlık yaşayan öğrencilerin puanlarının yaşamayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t = 3.571$; $p < 0.001$).

AÖDÖ boyutları incelendiğinde; Açık Olma ($t = -1.389$; $p = 0.165$), Arayış ($t = 0.099$; $p = 0.921$) ve AÖDÖ Toplam ($t = -0.715$; $p = 0.475$) puanlarında spor yaralanması ve sakatlık yaşama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

BEYÖ'ye ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; Tutum ($t = -0.994$; $p = 0.321$), Öz Yeterlilik ($t = 1.143$; $p = 0.253$) ve BEYÖ Toplam ($t = -0.073$; $p = 0.942$) puanlarında da spor yaralanması ve sakatlık yaşama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, spor yaralanması ve sakatlık yaşama değişkenine göre yapılan t-testi analizleri yalnızca AGBÖ'nün Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu; bunun dışında AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçeklerinin diğer alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Beden Eğitimi Öğretmeni Cinsiyeti değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları

Ölçekler ve Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	Kadın	40	3.04	0.82	756	-0.562	0.574
	Erkek	718	3.13	1.00			
Negatif sözel olmayan	Kadın	40	2.87	1.18	756	0.284	0.777
	Erkek	718	2.82	1.02			
Pozitif Genel Bildirim	Kadın	40	2.71	0.84	756	-0.543	0.587
	Erkek	718	2.79	0.83			
Performans Bilgisi	Kadın	40	3.27	0.90	756	-0.948	0.344
	Erkek	718	3.41	0.90			
AGBÖ Toplam	Kadın	40	2.98	0.61	756	-0.705	0.481
	Erkek	718	3.04	0.61			
Açık Olma	Kadın	40	3.45	0.69	756	-2.273	0.023*
	Erkek	718	3.69	0.66			
Arayış	Kadın	40	3.20	0.89	756	-2.392	0.017*
	Erkek	718	3.48	0.72			

Tablo 8. (Devamı)

Ölçekler ve Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
AÖDÖ Toplam	Kadın	40	3.32	0.71	756	-2.656	0.008**
	Erkek	718	3.59	0.61			
Tutum	Kadın	40	3.26	1.19	756	-1.707	0.088
	Erkek	718	3.54	0.99			
Öz Yeterlilik	Kadın	40	3.36	1.17	756	-2.103	0.036*
	Erkek	718	3.69	0.94			
BEYÖ Toplam	Kadın	40	3.31	1.01	756	-2.236	0.026*
	Erkek	718	3.61	0.82			

**p<0.01, *p<0.05, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği)

Beden Eğitimi öğretmeni cinsiyetine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyut puanları üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, AGBÖ'ye ait alt boyutlar ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna göre Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($t = -0.562$; $p = 0.574$), Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($t = 0.284$; $p = 0.777$), Pozitif Genel Bildirim ($t = -0.543$; $p = 0.587$), Performans Bilgisi ($t = -0.948$; $p = 0.344$) ve AGBÖ Toplam ($t = -0.705$; $p = 0.481$) puanları antrenörün cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

AÖDÖ boyutları incelendiğinde, Açık Olma ($t = -2.273$; $p = 0.023$) ve Arayış ($t = -20.392$; $p = 0.017$) alt boyutlarında, ayrıca AÖDÖ Toplam puanında ($t = -2.656$; $p = 0.008$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, antrenörü erkek olan öğrencilerin AÖDÖ alt boyutları ve toplam puanlarında daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermektedir.

BEYÖ'ye ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; Tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken ($t = -10.707$; $p = 0.088$). Öz Yeterlilik ($t = -20.103$; $p = 0.036$) ve BEYÖ Toplam ($t = -2.236$; $p = 0.026$) puanlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Buna göre, antrenörü erkek olan öğrencilerin beden eğitimi yatkinlığına ilişkin öz yeterlik ve toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, antrenörün cinsiyeti değişkenine göre AGBÖ puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken, AÖDÖ'nün alt boyutları ve toplam puanı ile BEYÖ'nün öz yeterlik alt boyutu ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Ailenin spor geçmişi değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları

Ölçekler ve Boyutları		n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	Evet	322	3.23	1.00	756	2.547	0.011*
	Hayır	436	3.05	0.97			
Negatif sözel olmayan	Evet	322	2.78	1.01	756	-0.883	0.378
	Hayır	436	2.85	1.04			
Pozitif Genel Bildirim	Evet	322	2.82	0.82	756	1.056	0.291
	Hayır	436	2.75	0.84			
Performans Bilgisi	Evet	322	3.44	0.91	756	1.180	0.238
	Hayır	436	3.37	0.88			
AGBÖ Toplam	Evet	322	3.08	0.60	756	1.477	0.140
	Hayır	436	3.01	0.61			
Açık Olma	Evet	322	3.74	0.60	756	2.281	0.023*
	Hayır	436	3.63	0.70			
Arayış	Evet	322	3.56	0.69	756	3.095	0.002**
	Hayır	436	3.40	0.75			
AÖDÖ Toplam	Evet	322	3.65	0.56	756	3.003	0.003**
	Hayır	436	3.52	0.65			
Tutum	Evet	322	3.66	0.99	756	3.367	0.001**
	Hayır	436	3.42	1.00			
Öz Yeterlilik	Evet	322	3.84	0.92	756	4.099	0.000**
	Hayır	436	3.55	0.97			
BEYÖ Toplam	Evet	322	3.74	0.78	756	4.331	0.000**
	Hayır	436	3.48	0.86			

**p<0.01, *p<0.05, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Ailenin spor geçmişine sahip olma durumuna göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyut puanları üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, bazı alt boyutlar ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

AGBÖ açısından değerlendirildiğinde; Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutunda ailede spor geçmişi olan öğrencilerin puanlarının olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t = 2.547$; $p = 0.011$). Buna karşın Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($t = -0.883$; $p = 0.378$), Pozitif Genel Bildirim ($t = 1.056$; $p = 0.291$), Performans Bilgisi ($t = 1.0180$; $p = 0.238$) ve AGBÖ Toplam ($t = 1.477$; $p = 0.140$) puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

AÖDÖ boyutları incelendiğinde; Açık Olma ($t = 2.281$; $p = 0.023$), Arayış ($t = 3.095$; $p = 0.002$) alt boyutları ile AÖDÖ Toplam puanında ($t = 3.003$; $p = 0.003$) ailede spor geçmişi olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

BEYÖ'ye ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; Tutum ($t = 3.367$; $p = 0.001$), Öz Yeterlilik ($t = 4.099$; $p < 0.001$) ve BEYÖ Toplam ($t = 4.331$; $p < 0.001$) puanlarında ailede spor geçmişi olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Sonuç olarak, ailenin spor geçmişi değişkenine göre yapılan t-testi analizleri; AGBÖ'nün Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim alt boyutunda, AÖDÖ'nün tüm alt boyutları ve toplam puanında ve BEYÖ'nün tüm alt boyutları ile toplam puanında anlamlı farklılıklar olduğunu, diğer AGBÖ alt boyutları ve toplam puanında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 10. Okul sporlarına katılma değişkenine göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanları sonuçları

Ölçekler ve Boyutları		n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	Evet	304	3.28	1.01	756	3.560	0.000**
	Hayır	454	3.02	0.96			
Negatif sözel olmayan	Evet	304	2.76	1.09	756	-1.340	0.181
	Hayır	454	2.86	0.98			
Pozitif Genel Bildirim	Evet	304	2.87	0.84	756	2.484	0.013*
	Hayır	454	2.72	0.82			
Performans Bilgisi	Evet	304	3.58	0.87	756	4.616	0.000**
	Hayır	454	3.28	0.89			
AGBÖ Toplam	Evet	304	3.14	0.60	756	3.667	0.000**
	Hayır	454	2.98	0.61			
Açık Olma	Evet	304	3.72	0.67	756	1.551	0.121
	Hayır	454	3.65	0.66			
Arayış	Evet	304	3.49	0.70	756	0.819	0.413
	Hayır	454	3.45	0.75			
AÖDÖ Toplam	Evet	304	3.61	0.61	756	1.400	0.162
	Hayır	454	3.55	0.62			
Tutum	Evet	304	3.64	1.01	756	2.698	0.007**
	Hayır	454	3.44	0.99			
Öz Yeterlilik	Evet	304	3.94	0.87	756	6.281	0.000**
	Hayır	454	3.50	0.97			
BEYÖ Toplam	Evet	304	3.78	0.81	756	5.115	0.000**
	Hayır	454	3.47	0.82			

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Okul sporlarına katılma durumuna göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyut puanları üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, bazı alt boyutlar ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

AGBÖ açısından değerlendirildiğinde; Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($t = 3.560$; $p < 0.001$), Pozitif Genel Bildirim ($t = 2.484$; $p = 0.013$), Performans Bilgisi ($t = 4.616$; $p < 0.001$) ve AGBÖ Toplam ($t = 3.667$; $p < 0.001$) puanlarında okul sporlarına katılan öğrenciler ile katılmayanlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Buna karşılık Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -1.340$; $p = 0.181$).

AÖDÖ'ye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; Açık Olma ($t = 1.551$; $p = 0.121$), Arayış ($t = 0.819$; $p = 0.413$) ve AÖDÖ Toplam ($t = 1.400$; $p = 0.162$) puanlarında okul sporlarına katılma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

BEYÖ boyutları değerlendirildiğinde ise Tutum ($t = 2.698$; $p = 0.007$), Öz Yeterlilik ($t = 6.281$; $p < 0.001$) ve BEYÖ Toplam ($t = 5.115$; $p < 0.001$) puanlarında okul sporlarına katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Sonuç olarak, okul sporlarına katılma değişkenine göre yapılan t-testi analizleri; AGBÖ'nün pozitif geri bildirimle ilişkili alt boyutları ve toplam puanı ile BEYÖ'nün tüm alt boyutları ve toplam puanında anlamlı farklılıklar olduğunu, buna karşın AÖDÖ alt boyutları ve toplam puanında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 11. Kulüp sporlarında lisanlı olma değişkenine göre AGBÖ ve AÖDÖ puanları sonuçlar

Ölçekler ve Boyutları		n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	Evet	294	3.32	0.99	756	4.224	0.000**
	Hayır	464	3.01	0.97			
Negatif sözel olmayan	Evet	294	2.83	1.04	756	0.244	0.807
	Hayır	464	2.81	1.01			
Pozitif Genel Bildirim	Evet	294	2.93	0.87	756	4.038	0.000**
	Hayır	464	2.69	0.80			
Performans Bilgisi	Evet	294	3.53	0.86	756	3.271	0.001**
	Hayır	464	3.32	0.91			
AGBÖ Toplam	Evet	294	3.16	0.59	756	4.538	0.000**
	Hayır	464	2.96	0.60			
Açık Olma	Evet	294	3.73	0.62	756	1.747	0.081
	Hayır	464	3.64	0.68			
Arayış	Evet	294	3.50	0.70	756	1.046	0.296
	Hayır	464	3.45	0.74			
AÖDÖ Toplam	Evet	294	3.62	0.58	756	1.643	0.101
	Hayır	464	3.54	0.63			
Tutum	Evet	294	3.67	0.98	756	3.297	0.001**
	Hayır	464	3.43	1.01			
Öz Yeterlilik	Evet	294	3.95	0.89	756	6.567	0.000**

	Hayır	464	3.50	0.96			
	Evet	294	3.80	0.78			
BEYÖ Toplam	Hayır	464	3.46	0.84	756	5.673	0.000**

**p<0.01, *p<0.05, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği)

Kulüp sporlarında lisanslı olma durumuna göre AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ ölçekleri ile alt boyut puanları üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, özellikle AGBÖ ve BEYÖ ölçeklerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu, AÖDÖ ölçeğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

AGBÖ boyutları değerlendirildiğinde; Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim (t = 4.224; p <0.001), Pozitif Genel Bildirim (t = 4.038; p <0.001), Performans Bilgisi (t = 3.271; p = 0.001) ve AGBÖ Toplam (t = 4.538; p <0.001) puanlarında kulüp sporlarında lisanslı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna karşılık Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t = 0.244; p = 0.807).

AÖDÖ'ye ilişkin bulgular incelendiğinde; Açık Olma (t = 1.747; p = 0.081), Arayış (t = 1.046; p = 0.296) ve AÖDÖ Toplam (t = 1.643; p = 0.101) puanlarında kulüp sporlarında lisanslı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

BEYÖ boyutları değerlendirildiğinde ise Tutum (t = 3.297; p = 0,001), Öz Yeterlilik (t = 6.567; p <0.001) ve BEYÖ Toplam (t = 5.673; p <0.001) puanlarında kulüp sporlarında lisanslı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, kulüp sporlarında lisanslı olma değişkenine göre yapılan t-testi analizleri; AGBÖ'nün pozitif geri bildirimle ilişkili alt boyutları ve toplam puanı ile BEYÖ'nün tüm alt boyutları ve toplam puanında anlamlı farklılıklar bulunduğunu, buna karşın AÖDÖ alt boyutları ve toplam puanında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 12. AGBÖ ve AÖDÖ korelasyon sonuçları

Ölçekler ve Boyutları	Açık Olma	Arayış	AÖDÖ	Tutum	Öz Yeterlili k	BEYÖ
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	0.114**	0.179**	0.168**	0.380**	0.189**	0.348**
Negatif sözel olmayan	-0.035	-0.061	-0.054	-0.204**	-0.127**	-0.201**
Pozitif Genel	0.113**	0.156**	0.156**	0.321**	0.151**	0.287**

Bildirim						
Performans Bilgisi	0.252**	0.246**	0.281**	0.400**	0.227**	0.383**
AGBÖ toplam	0.178**	0.205**	0.219**	0.353**	0.175**	0.322**

**p<0.01, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Tablo 12’de Algılanan Geri Bildirim Ölçeği (AGBÖ) alt boyutları ve toplam puanı ile Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ), AÖDÖ alt boyutları (Açık Olma, Arayış), ayrıca Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ) alt boyutları (Tutum, Öz Yeterlilik) ve toplam puanı arasındaki Pearson korelasyon analizleri sunulmaktadır.

Bulgular incelendiğinde, Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutunun Açık Olma ($r=0.0114$; $p<0.01$), Arayış ($r=0.179$; $p<0.01$) ve AÖDÖ toplam ($r=0.168$; $p<0.01$) ile düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Aynı boyutun Tutum ($r=0.380$; $p<0.01$), Öz Yeterlilik ($r=0.189$; $p<0.01$) ve BEYÖ toplam ($r=0.348$; $p<0.01$) ile ilişkilerinin ise orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu belirlenmiştir.

Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutu ile Açık Olma, Arayış ve AÖDÖ toplam arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ($p>0.01$); Tutum ($r=-0.204$; $p<0.01$), Öz Yeterlilik ($r=-0.127$; $p<0.01$) ve BEYÖ toplam ($r=-0.201$; $p<0.01$) ile düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Pozitif Genel Bildirim boyutu, Açık Olma ($r=0.113$; $p<0.01$), Arayış ($r=0.156$; $p<0.01$) ve AÖDÖ toplam ($r=0.156$; $p<0.01$) ile düşük düzeyde pozitif; Tutum ($r=0.321$; $p<0.01$), Öz Yeterlilik ($r=0.151$; $p<0.01$) ve BEYÖ toplam ($r=0.287$; $p<0.01$) ile düşük–orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler göstermektedir.

Performans Bilgisi boyutunun ise Açık Olma ($r=0.252$; $p<0.01$), Arayış ($r=0.246$; $p<0.01$) ve AÖDÖ toplam ($r=0.281$; $p<0.01$) ile orta düzeye yakın pozitif; Tutum ($r=0.400$; $p<0.01$), Öz Yeterlilik ($r=0.227$; $p<0.01$) ve BEYÖ toplam ($r=0.383$; $p<0.01$) ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler sergilediği belirlenmiştir.

Son olarak AGBÖ toplam puanı ile Açık Olma ($r=0.178$; $p<0.01$), Arayış ($r=0.205$; $p<0.01$) ve AÖDÖ toplam ($r=0.219$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif; Tutum ($r=0.353$; $p<0.01$), Öz Yeterlilik ($r=0.175$; $p<0.01$) ve BEYÖ toplam ($r=0.322$; $p<0.01$) arasında ise düşük–orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Genel olarak, AGBÖ’nün pozitif geri bildirim içeren alt boyutları ve toplam puanının, AÖDÖ ve BEYÖ ile pozitif ve anlamlı ilişkiler gösterdiği; negatif sözel olmayan geri bildirimin ise özellikle BEYÖ boyutlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 13. AÖDÖ ve BEYÖ regresyon sonuçları

	B	Standart	β	t	P
Sabit	1.856	0.166		11.158	0.000**
AÖDÖ Toplam	0.486	0.046	0.359	10.590	0.000**

R=0,359, R²=0,129 F_(1,756) = 112,150, **p<0,01, AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Tablo 13'te Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ) toplam puanının, Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ) toplam puanını yordama düzeyine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F(1.756) =112.150; p<0.01). Modelin korelasyon katsayısı R=0.359 olup, açıklanan varyans oranı R²=0.129'dur. Buna göre AÖDÖ toplam puanı, BEYÖ toplam puanındaki varyansın yaklaşık %12.9'unu açıklamaktadır.

Regresyon katsayıları incelendiğinde; modelin sabit teriminin anlamlı olduğu (B=1.856; SH=0.166; t=11.158; p<0.01) görülmektedir. AÖDÖ Toplam değişkeninin BEYÖ üzerindeki etkisinin ise pozitif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir (B=0.486; SH=0.046; β =0.359; t=10.590; p<0.01).

Sonuç olarak, elde edilen bulgular Algılanan Öz Düzenleme düzeyinin, Beden Eğitimi Yatkınlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve AÖDÖ puanlarındaki artışın BEYÖ puanlarında artışla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. AGBÖ ve BEYÖ regresyon sonuçları

	B	Standart	β	t	P
Sabit	2.565	0.144		17.858	0.000**
Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim	0.119	0.037	0.141	3.182	0.002**
Negatif Sözel Olmayan	-0.139	0.027	-0.171	-5.218	0.000**
Pozitif Genel Bildirim	0.066	0.042	0.065	1.556	0.120
Performans Bilgisi	0.255	0.036	0.275	7.048	0.000**

R=0.455, R²=0.207 F_(4.753) = 49.201, **p<0.01, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Tablo 14'te Algılanan Geri Bildirim Ölçeği (AGBÖ) alt boyutlarının, Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ) toplam puanını yordama düzeyine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

Regresyon analizi sonucunda kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F(4.753) =49.201; p<0.01). Modelin korelasyon katsayısı R=0,455, açıklanan toplam varyans oranı ise R²=0.207'dir. Buna göre AGBÖ alt boyutları, BEYÖ toplam puanındaki varyansın yaklaşık %20.7'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, modelin sabit teriminin anlamlı olduğu belirlenmiştir (B=2.565; SH=0.144; t=17.858; p<0.01). AGBÖ alt boyutlarından Pozitif

Sözel Olmayan Geri Bildirimin BEYÖ üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($B=0.119$; $\beta=0.141$; $t=3.182$; $p=0.002$).

Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutunun ise BEYÖ üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır ($B=-0.139$; $\beta=-0.171$; $t=-5.218$; $p<0.01$).

Pozitif Genel Bildirim değişkeninin BEYÖ üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($B=0.066$; $\beta=0.065$; $t=1.556$; $p=0.120$). Buna karşın Performans Bilgisi boyutunun BEYÖ'nün en güçlü pozitif yordayıcısı olduğu görülmektedir ($B=0.255$; $\beta=0.275$; $t=7.048$; $p<0.01$).

Sonuç olarak, AGBÖ alt boyutlarının BEYÖ'yü anlamlı düzeyde yordadığı; özellikle Performans Bilgisi ve Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutlarının BEYÖ üzerinde pozitif, Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim boyutunun ise negatif yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, algılanan geri bildirimin niteliğinin beden eğitimi yatkınlığı üzerinde önemli bir yordayıcı rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 15. AGBÖ ve AÖDÖ regresyon sonuçları

	B	Standart	β	t	P
Sabit	2.963	0.114		25.912	0.000*
Pozitif Sözel Olmayan Geri	0.005	0.030	0.007	0.155	0.877
Negatif Sözel Olmayan	-0.027	0.021	-0.044	-1.255	0.210
Pozitif Genel Bildirim	0.021	0.034	0.028	0.620	0.535
Performans Bilgisi	0.181	0.029	0.263	6.266	0.000*

$R=0.286$, $R^2=0.082$ $F_{(4.753)} = 16.756$, $**p<0.01$, AGBÖ (Algılanan Geri Bildirim Ölçeği), AÖDÖ (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği), BEYÖ (Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği)

Tablo 15'te Algılanan Geri Bildirim Ölçeği (AGBÖ) alt boyutlarının, Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ) toplam puanını yordama düzeyine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

Analiz sonucunda oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(4.753)} = 16.756$; $p<0.01$). Modelin korelasyon katsayısı $R=0.286$, açıklanan varyans oranı ise $R^2=0.082$ 'dir. Buna göre AGBÖ alt boyutları, AÖDÖ toplam puanındaki varyansın yaklaşık %8.2'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, modelin sabit teriminin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($B=2.963$; $SH=0.114$; $t=25.912$; $p<0.01$). AGBÖ alt boyutlarından Performans Bilgisinin AÖDÖ üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır ($B=0.181$; $\beta=0.263$; $t=6.266$; $p<0.01$).

Buna karşın Pozitif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($B=0.005$; $\beta=0.007$; $t=0.155$; $p=0.877$), Negatif Sözel Olmayan Geri Bildirim ($B=-0.027$; $\beta=-0.044$; $t=-1.255$; $p=0.210$) ve Pozitif Genel Bildirim ($B=0.021$; $\beta=0.028$; $t=0.620$; $p=0.535$) boyutlarının AÖDÖ üzerindeki etkileri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç olarak, AGBÖ alt boyutları AÖDÖ'yü genel olarak anlamlı düzeyde yordamakla birlikte, bu yordayıcı etki büyük ölçüde Performans Bilgisi boyutundan kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, algılanan geri bildirimin özellikle performansa yönelik bilgi içeriğinin, algılanan öz düzenleme düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde ele alınarak tartışılmıştır. Ortaokul dönemi, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal gelişimlerinin hızlandığı ve öğrenme davranışlarının belirgin biçimde şekillendiği bir evredir. Bu yaş grubunda öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, özgüvenleri, başarı algıları ve fiziksel etkinliklere katılım motivasyonları oldukça değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle öğrenmeye yönelik yatkınlıklar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kullanma düzeylerini doğrudan etkileyen kritik bir faktör hâline gelir. Olumlu tutum ve yüksek motivasyon, öğrencinin kendi performansını izleme, hedef belirleme, strateji seçme ve hatalarını düzeltme gibi öz-düzenleme süreçlerini daha etkin kullanmasını sağlarken; olumsuz tutumlar ve düşük motivasyon, öğrencinin hem derse katılımını hem de öz-düzenleme döngüsünü zayıflatabilir. Bu bulgular, beden eğitimi dersinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik yatkınlıklarının, öz-düzenlemeli öğrenmenin temel belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir. Beden eğitimi dersinin doğası gereği, öğrenciler sürekli hareket, performans ve beceri uygulamaları içeren bir öğrenme ortamında bulunur. Bu nedenle öğretmen geri bildirimi, öğrencinin öğrenme sürecini yönlendiren temel dış düzenleyici unsurlardan biri olarak öne çıkar. Açıklayıcı, zamanında ve gelişim odaklı geri bildirimler, öğrencinin kendi performansını anlamlandırmasına, güçlü ve gelişime açık yönlerini fark etmesine ve yeni stratejiler geliştirmesine katkı sağlar. Özellikle beceri öğreniminin yoğun olduğu beden eğitimi ortamlarında, öğretmenin sunduğu geri bildirim öğrencinin dikkatini kritik hareket bileşenlerine yönlendirerek öz-düzenleme sürecinin “izleme” ve “değerlendirme” aşamalarını güçlendirir. Bu durum, öğrencinin yalnızca anlık performansını düzeltmesini değil, aynı zamanda kendi öğrenme sürecini daha bilinçli yönetmesini sağlar. Dolayısıyla öğretmen geri bildirimi, öz-düzenlemeli öğrenmenin sürdürülebilirliğini destekleyen temel bir pedagojik araçtır. Öz-düzenleme, yatkınlık ve öğretmen geri bildirimi birlikte ele alındığında, beden eğitimi dersindeki öğrenme sürecinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencinin öğrenmeye yönelik yatkınlıkları, öz-düzenleme becerilerinin başlangıç noktasını oluştururken; öğretmen geri bildirimi bu becerilerin gelişimini destekleyen dışsal bir yapı sağlar. Etkili geri bildirim, öğrencinin derse yönelik tutumunu olumlu yönde şekillendirerek motivasyonunu artırır ve böylece öz-düzenleme döngüsünün daha etkin işlemesine zemin hazırlar. Bu bütüncül etkileşim, öğrencinin hem duyuşsal hem bilişsel

hem de psikomotor süreçlerinin aynı anda desteklenmesini mümkün kılar. Sonuç olarak, beden eğitimi dersinde etkili geri bildirim uygulamaları ve olumlu öğrenme yatkınlıkları, öğrencilerin öz- düzenlemeli öğrenme becerilerini güçlendirerek daha kalıcı, anlamlı ve sürdürülebilir öğrenme deneyimleri oluşturmaktadır.

Tartışma sürecinde bulgular, kuramsal yaklaşımlar ve güncel araştırmalar ışığında değerlendirilmiş; elde edilen sonuçların olası nedenleri ve eğitsel yansımaları üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırmanın bulgularının beden eğitimi ve spor alanına katkıları vurgulanmış, sonuçların uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çıkarımları ele alınmıştır.

Bu araştırmada algılanan geri bildirim düzeylerinin genel olarak orta ve üzeri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle performans bilgisi ve pozitif sözel olmayan geri bildirim boyutlarının görece yüksek ortalamalara sahip olması, beden eğitimi ve spor ortamlarında geri bildirimin daha çok geliştirici ve yönlendirici bir içerikle sunulduğunu göstermektedir. Alan yazında, performansa yönelik geri bildirimin öğrencilerin öğrenme sürecinde “nasıl daha iyi yapılacağına” odaklanmasını sağladığı ve öğrenme çıktılarının niteliğini artırdığı vurgulanmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Destekleyici olmayan veya eleştirel geri bildirimlerin, öğrencilerin motivasyonunu ve derse yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Smith, vd., 2007). Bu bağlamda elde edilen bulgular, beden eğitimi derslerinde geri bildirim stratejilerinin bilinçli ve pedagojik temellere dayalı olarak yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin algılanan öz düzenleme düzeylerinin orta-üst seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle açık olma ve arayış boyutlarının yüksek ortalamalara sahip olması, öğrencilerin öğrenme sürecinde geri bildirimle açık olduklarını ve gelişim arayışı içinde bulunduklarını göstermektedir. Zimmerman (2008), öz düzenlemenin bireyin öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin bütüncül bir yapısı olduğunu ve okul ortamında desteklendiğinde akademik ve fiziksel öğrenme alanlarında olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Pintrich (2004), öz düzenleme becerilerinin öğrencilerin öğrenme ortamına aktif katılımını artırdığını ve öğrenme sorumluluğunu güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, beden eğitimi derslerinde öz düzenlemeyi destekleyici uygulamaların önemini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada beden eğitimi yatkınlığına ilişkin tutum ve öz yeterlik puanlarının orta ve üzeri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle sporla aktif biçimde ilişkili olan öğrencilerin BEYÖ puanlarının anlamlı derecede yüksek olması, beden eğitimi

derslerinin öğrencilerin fiziksel yeterlik algılarını ve derse yönelik tutumlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramına göre, bireyin geçmiş başarı deneyimleri ve olumlu geri bildirimler, yeterlik algısının gelişmesinde temel belirleyicilerdir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Küçük-Kılıç (2017)'in ortaokul öğrencileri üzerinde beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıklarını incelediği boylamsal çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Aynı zamanda çalışma bulguları aynı yönde, Akbulut (2017), Küçük-Kılıç (2017), N. Keskin (2015) ve Şengül (2016)'ün araştırmalarında da katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıklarını benzer yönde bulmuştur. Literatürde yer alan tutum ve öz yeterlilik ile ilgili birçok araştırmanın sonuçları da paralellik göstermektedir (Alenezi, 2005; Aras, 2013; Aybek vd., 2011; Barney, 2002; Colquitt vd., 2012; Collins, 2012; Çetin, 2007; Dismore ve Bailey, 2010; Esen, 2010; Güllü, 2007; Güven-Karahan, 2011; Kılıç, 2015; Kır, 2012; Koç, 2009; Koçak ve Hümeriç, 2006; Kumartaşlı, 2010; H. R. Mohammed ve M. A. Mohammed, 2012; Ryan vd., 2003; Sayın, 2014; Tavlaş, 2012; Yağcı, 2012). Bununla birlikte, bazı araştırmalarda öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu da belirtilmiştir (Gürbüz ve Özkan, 2012). Ayrıca literatürde tutum ve öz yeterlilik düzeylerinin yüksek (Erhan ve Tamer, 2009; Hünük ve Demirhan, 2003; Kannan, 2015; Ö. Keskin, 2015; Yıldız, 2013), orta (Balyan vd., 2012; Subramaniam ve Silverman, 2007) ve düşük (Jaureguy, 2013) düzeyde bulunduğu çalışmalar da mevcuttur. Öğrencilerin beden eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerinin ortalamasının üzerinde olması; öğretmen kalitesi, okulun fiziksel olanakları ve dersin rahatlatıcı ile hareket imkânı sunan yapısıyla ilişkili olabilir. Ancak literatürdeki farklı bulgular, bu durumun öğretmen, aile, akran, bireysel yeterlik ve deneyim gibi çok sayıda değişkenden etkilendiğini göstermektedir.

4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgularının Tartışılması

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda, yalnızca negatif sözel olmayan geri bildirim boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş; AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ'nün diğer alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, beden eğitimi bağlamında kız ve erkek öğrencilerin geri bildirim algıları, öz düzenleme düzeyleri ve beden eğitimi yatkınlıklarının büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir. Alan yazında, çağdaş beden eğitimi programlarının cinsiyet temelli farklılıkları azaltmaya yönelik yapılandırıldığı ve bu durumun öğrencilerin algılarına yansıdığı ifade edilmektedir (Hill ve Cleven, 2005). Negatif sözel olmayan geri bildirimin erkek öğrencilerde daha yüksek algılanması ise, öğretmen ve antrenörlerin

erkek öğrencilere yönelik disiplin veya performans odaklı geri bildirimleri daha sık kullandığına işaret edebilir. Bu durum, spor ortamlarında erkek sporculara yönelik beklentilerin daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Smith, vd., 2007). Eskiyecek, Bayazıt ve Sarı (2015), antrenör davranışlarına yönelik yaptıkları çalışmada, olumlu geri bildirimin erkek sporcular tarafından kadın sporculara kıyasla daha az önemsendiğini ortaya koymuştur. Ada (2011) kızların öğrenme yönelimi, endişe ve içsel güdülenme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtirken; Deci (1971) kadın ve erkeklerin geri bildirimlere farklı tepkiler verdiğini ifade etmektedir. Buna göre kadınların daha düzenli ve tutarlı davranmaya yönlendirildiği, erkeklerin ise dış etkilere etkilenmekle birlikte içsel faktörlere daha fazla önem verdiği belirtilmektedir (Özdaşlı ve Akman, 2012). Ancak genel olarak cinsiyete bağlı farkların sınırlı olması, beden eğitimi derslerinin kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu ve öğrencilerin benzer öğrenme deneyimleri yaşadığını düşündürmektedir.

AÖDÖ toplama ve alt boyutlarında Keskin (2020), Özdemir (2018), Şahin (2015) ve Tekin (2018) tarafından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte literatürde, öz düzenlemenin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Baldan, 2017; Eroğlu, 2018; Bal, 2017; Üredi, 2005). Bu farklılıkların; araştırmaların farklı disiplinlerde yürütülmesi, kullanılan ölçme araçlarının değişmesi ve örneklem gruplarının yaş ve sınıf düzeyi bakımından farklılık göstermesi gibi nedenlerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Küçük-Kılıç (2017)'ın boylamsal çalışmasında beden eğitimi dersine yatkınlıklarının araştırma bulguları ile benzer yönde cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Literatürde araştırma bulguları ile farklılaşan çalışmalarda yer almaktadır. Literatürde beden eğitimi dersine yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulguların tutarsız olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalar erkek öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koyarken (Akandere vd., 2010; Akbulut, 2017; Aybek vd., 2011; Balyan, 2009; Canlı, 2013; Chung ve Phillips, 2002; Çelik ve Pulur, 2011; Çetin, 2007; Güney, 2016; Güven-Karahan, 2011; Hilland vd., 2009; Hünük ve Demirhan, 2003; Hünük, 2006; Kangalgil vd., 2006; Karadağ, 2012; Koç, 2009; McEwen, 2001; Şengül, 2016; Şiko ve Demirhan, 2002; Yağcı, 2012), bazı çalışmalar ise kız öğrencilerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir (Erhan ve Tamer, 2009; King, 1994; Koçak ve Hümeriç, 2006; Özmutlu vd., 2013). Bununla birlikte, çok sayıda araştırma cinsiyetin tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadağını rapor etmiştir (Alenezi, 2005; Arabacı, 2009; Başer, 2009; Balyan vd., 2012; Diaz, 2015; Eraslan, 2015; Erden, 2017; Gürbüz ve Özkan, 2012;

Kalemoğlu-Varol, vd., 2014; Kır, 2012; Kumartaşlı, 2010; N. Keskin, 2015; Ö. Keskin, 2015; Phillips, 2011; Valdez, 1997; Yıldız, 2013; Yıldırım, 2006). Ayrıca bazı çalışmalar cinsiyetin tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ve kız ile erkek öğrenciler arasında farklılıklar bulunduğunu da ortaya koymaktadır (Akandere vd., 2010; Balyan, 2009; Canlı, 2013; Çetin, 2007; Karadağ, 2012; Koçak ve Hürmeriç, 2006; Kumartaşlı, 2010; Şengül, 2016; Yağcı, 2012). Bu farklı bulgular, beden eğitimi dersinin kapsayıcı yapısı ile bireysel, sosyal ve çevresel etkenlerin çok boyutlu etkisiyle açıklanabilir. Küçük-Kılıç, (2017) çalışmasında erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlemiştir. Literatür incelendiğinde bu konuda farklı sonuçların bulunduğu dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalar erkek öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyarken (Akbulut, 2017; Hilland, Brown ve Fairclough, 2017; N. Keskin, 2015; Netz ve Raviv, 2004; Pauline, 2013; Şengül, 2016), bazı araştırmalar kız öğrencilerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Ceylan, 2013; Kayhan-Yardımcı, 2007). Bununla birlikte, cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığını rapor eden çalışmalar da mevcuttur (Balyan, 2009; Bozkurt, 2014; Mengi, 2011; Telef, 2011). Ayrıca Eyüboğlu (2012), spor yapmayan öğrencilerde cinsiyetin etkili olmadığını; spor yapanlarda ise kız öğrencilerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Robbins vd., (2004) kızların egzersiz öncesinde daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduklarını, Higgins vd., (2003) ise fiziksel yatkınlığın özellikle kızların fiziksel aktivite düzeyini etkilediğini ifade etmektedir. Cairney vd., (2005) ve Kayhan-Yardımcı (2007) da cinsiyetin öz-yeterlik üzerinde etkili bir değişken olduğunu vurgulamaktadır. Bu farklı bulgular, öz-yeterlik algısının bireyin geçmiş deneyimleri, başarı/başarısızlık yaşantıları ve özellikle ergenlik döneminde ortaya çıkan fiziksel ve psikososyal değişimlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, kız öğrencilerin bazı durumlarda daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olmaları, önceki olumsuz deneyimler ve bedensel değişimlere bağlı algılarla açıklanabilir.

4.2. Yaş ve Sınıf Düzeyine Göre Bulguların Tartışılması

Yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre yapılan analizlerde, özellikle AÖDÖ ve BEYÖ puanlarında anlamlı farklılıklar bulunması dikkat çekicidir. Bulgular, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve beden eğitimi yatkınlıklarının arttığını göstermektedir. Bu durum, bilişsel gelişim ve öğrenme deneyiminin artmasıyla birlikte öğrencilerin hedef belirleme, öz değerlendirme ve öğrenme sorumluluğu alma becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Pintrich (2004),

öz düzenleme becerilerinin yaşla birlikte daha karmaşık hale geldiğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bilinçli biçimde yönettiklerini belirtmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, literatürdeki farklı sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde dikkat çekici bir tablo ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre yapılan analizlerde, özellikle AÖDÖ ve BEYÖ puanlarının anlamlı biçimde arttığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile beden eğitimi yetkinliklerinin yaş ve sınıf seviyesi yükseldikçe geliştiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin gelişimsel süreç içerisinde derse yönelik farkındalıklarının artması, branşlaşmanın belirginleşmesi ve dersin daha yapılandırılmış bir biçimde işlenmesiyle açıklanabilir. Ancak bu bulgu, literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Nitekim birçok araştırmada yaş ve sınıf düzeyi arttıkça beden eğitime yönelik tutumların azaldığı belirtilmiştir (Akandere vd., 2010; Akbulut, 2017; Arabacı, 2009; Eraslan, 2015; Hünük, 2006; Karadağ, 2012; Koç, 2009; Kumartaşı, 2010; Phillips, 2011; Silverman ve Subramaniam, 1999; Şengül, 2016; Yıldız, 2013). Buna karşın bazı çalışmalar, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça tutumların da olumlu yönde geliştiğini ortaya koymaktadır (Taşgın ve Tekin, 2009; Yıldırım, 2006; Zengin, 2013). Öte yandan, bazı araştırmalarda ise tutumların zamana bağlı olarak anlamlı bir değişim göstermediği ifade edilmiştir (Çetin, 2007; Diaz, 2015; Gürbüz ve Özkan, 2012; Kangalgil vd., 2006; Kır, 2012; Ö. Keskin, 2015). Bu farklılıkların temelinde; öğrencilerin yaş ilerledikçe artan akademik sorumlulukları, aile beklentileri, teknolojik gelişmeler nedeniyle fiziksel aktiviteye ayrılan zamanın azalması ve ergenlik dönemine bağlı psikolojik değişimler gibi faktörler yer alabilir. Bununla birlikte, mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar, özellikle dersin yapısal özellikleri, branş öğretmenlerinin derse girmesi ve öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinliklerin artırılması gibi unsurların, yaşla birlikte beden eğitimi dersine yönelik olumlu gelişimi destekleyebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, beden eğitimi dersinin içeriğinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenlenmesi, yaşa bağlı olumsuz tutum değişimlerinin önüne geçilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Özellikle üst yaş gruplarındaki öğrencilerin BEYÖ tutum ve öz yeterlik puanlarının daha yüksek olması, beden eğitimi derslerinde edinilen deneyimlerin zamanla öğrencilerin kendilerine yönelik yeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, Bandura (1997)'nin öz yeterlik kuramı ile uyumlu olup, bireyin geçmiş başarı deneyimlerinin yeterlik algısını artırdığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, literatürdeki genel eğilimden kısmen farklı bir tablo ortaya koymaktadır. Nitekim mevcut çalışmada yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin

öz-yeterlik düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Buna karşın literatürde birçok çalışmada sınıf seviyesi veya yaş arttıkça beden eğitime yönelik öz-yeterliğin azaldığı rapor edilmiştir (Akbulut, 2017; Barnett, 2012; Hilland vd., 2017; Kayhan-Yardımcı, 2007; N. Keskin, 2015; Şengül, 2016; Telef, 2011). Ayrıca bazı araştırmalarda yaşa bağlı olarak öz-yeterlikte azalma olduğu (Netz ve Raviv, 2004; Telef, 2011), bazı çalışmalarda ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir (Mengi, 2011). Bu farklılık, mevcut çalışmanın örneklem özellikleri ve dersin işleniş biçimi ile açıklanabilir. Literatürde öz-yeterliğin azalması, sınıf seviyesi yükseldikçe ders içeriğinin oyun temelli yapıdan branşlaşmaya yönelmesi ve öğrencilerin kendilerini bu alanlarda yetersiz hissetmeleri ile ilişkilendirilmektedir. Ancak bu araştırmada öz-yeterliğin artması, öğrencilerin yaş ilerledikçe beden eğitimi dersine daha fazla uyum sağlamaları, beceri düzeylerinin gelişmesi, sportif deneyimlerinin artması ve dersin daha bilinçli algılanması ile açıklanabilir. Dolayısıyla, mevcut çalışma bulguları, öz-yeterliğin yalnızca yaş ya da sınıf düzeyine bağlı olarak değil; dersin içeriği, öğretim yöntemi, öğrencilerin sportif deneyimleri ve öğrenme ortamının niteliği gibi değişkenlerin etkileşimi sonucunda şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, beden eğitimi derslerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde yapılandırılması, özellikle üst sınıflarda öz-yeterlik algısının desteklenmesi açısından önemli görülmektedir.

4.3. Yaralanma ve Sakatlanma Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada spor yaralanma ve sakatlık yaşama değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, yalnızca negatif sözel olmayan geri bildirim boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve yaralanma yaşayan öğrencilerin bu boyutta daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın AGBÖ toplam puanı, AÖDÖ toplam puanı ve BEYÖ toplam puanı ile diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, yaralanma deneyimi yaşayan öğrencilerin özellikle öğretmen ve çevreden gelen sözel olmayan mesajlara karşı daha duyarlı hâle geldiklerini düşündürmektedir. Nitekim spor yaralanmalarının yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik süreçleri de kapsadığı ve bu süreçte bireylerin çevresel geri bildirimlere karşı hassasiyetlerinin arttığı belirtilmektedir (Tranaeus vd., 2024).

Negatif sözel olmayan geri bildirimin yaralanma yaşayan öğrencilerde daha yüksek algılanması, bu bireylerin performanslarına ve fiziksel yeterliklerine yönelik daha fazla kaygı yaşamalarıyla ilişkili olabilir. Yaralanma sonrası süreçte sporcuların sosyal destek, iletişim ve geri bildirim biçimlerinden önemli ölçüde etkilendiği; özellikle antrenör veya öğretmen davranışlarının bireylerin psikolojik durumları

üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Kim ve Park, 2020). Ayrıca antrenör/öğretmen geri bildiriminin sporcuların özgüven, motivasyon ve performans algıları üzerinde etkili olduğu; olumsuz geri bildirimlerin ise psikolojik kırılganlığı artırabildiği vurgulanmaktadır (Berntzen ve Ligestad, 2025). Bu bağlamda mevcut bulgu, yaralanma öyküsü olan öğrencilerin beden dili, mimik ve jest gibi sözel olmayan olumsuz ipuçlarını daha yoğun algılamasıyla açıklanabilir.

Öte yandan, AÖDÖ toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması, yaralanma deneyiminin öğrencilerin genel öz düzenleme becerilerini doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Literatürde yaralanma yaşamış bireylerin yaralanma önleme davranışlarına daha fazla eğilim gösterdikleri ve rehabilitasyon süreçlerine daha bilinçli yaklaştıkları belirtilmektedir (Edouard vd., 2024). Bununla birlikte öz düzenleme, yalnızca belirli durumlara özgü davranışlardan ziyade daha kapsamlı ve süreklilik gösteren bir beceri olduğundan, yaralanma deneyiminin bu beceri üzerinde doğrudan ve güçlü bir farklılık oluşturmaya bileceği ifade edilebilir.

Benzer şekilde, BEYÖ kapsamında yer alan tutum ve öz yeterlilik boyutlarında da anlamlı bir farklılık bulunmaması dikkat çekmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, literatürde yer alan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Akbulut (2017) ve N. Keskin (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da beden eğitimi dersine yönelik tutumların yaralanma/sakatlanma deneyiminden anlamlı düzeyde etkilenmediği rapor edilmiştir. Nitekim öz yeterliliklerinin ise Akbulut (2017) yaralanma yaşamayan öğrencilerin öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtirken, N. Keskin (2015) yaralanma deneyimine göre öz-yeterlilik düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Bu durum, beden eğitimi derslerinde yaşanan yaralanma ya da sakatlanmaların çoğunlukla ciddi boyutlarda olmaması ve öğrencilerin derse yönelik genel ilgilerinden ziyade anlık dikkat ve temkin düzeylerini etkilemesiyle açıklanabilir. Spor psikolojisi literatürü, öz yeterliliğin yaralanma sonrası rehabilitasyon sürecine uyumda önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Levy vd., 2008; Wesch vd., 2012). Ancak mevcut çalışmada bu değişkenin farklılaşmaması, öğrencilerin beden eğitimi dersini rekabetçi spor ortamlarından daha az tehdit edici algılamaları ve okul ortamında sağlanan destekleyici öğrenme iklimi ile açıklanabilir. Ayrıca öğretmen desteği ve sınıf ortamının güvenli yapısı, yaralanma yaşamış öğrencilerin derse yönelik genel tutum ve öz yeterlilik algılarını korumasına katkı sağlamış olabilir (Coussens vd., 2025).

Sonuç olarak bu bulgular, spor yaralanması deneyiminin öğrencilerin genel tutum, öz düzenleme ve öz yeterlilik düzeylerinden ziyade, **geri bildirimin algılanma biçimi**

üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle yaralanma yaşamış öğrenciler için öğretmenlerin sözel olmayan iletişim biçimlerine dikkat etmeleri, daha destekleyici ve güven verici bir iletişim ortamı oluşturmaları büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem psikolojik iyi oluşlarını hem de derse katılımlarını olumlu yönde destekleyebilir (Kim ve Park, 2020; Tranaeus vd., 2024).

4.4. Beden Eğitimi Öğretmeni Cinsiyeti Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada beden eğitimi cinsiyeti değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, AGBÖ alt boyutları ve toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı; buna karşın AÖDÖ'nün "Açık Olma" ve "Arayış" alt boyutları ile toplam puanında ve BEYÖ kapsamında "Öz Yeterlilik" ile toplam puanda erkek antrenörler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durum, antrenörün cinsiyetinin özellikle öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve beden eğitimi yatkınlıkları üzerinde etkili olabileceğini, ancak algılanan geri bildirim türlerinde belirleyici bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

AGBÖ boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, antrenör cinsiyetinden bağımsız olarak geri bildirim süreçlerinin benzer şekilde algılandığını düşündürmektedir. Nitekim spor bilimleri literatüründe geri bildirimin niteliğinin, sıklığının ve içeriğinin, antrenörün cinsiyetinden ziyade iletişim tarzı ve pedagojik yeterlilikle daha yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kim ve Park, 2020; Berntzen ve Ligestad, 2025). Bu bağlamda, mevcut bulgu antrenörlerin geri bildirim davranışlarının cinsiyetten bağımsız olarak benzer biçimde yapılandığını göstermektedir.

Öte yandan, AÖDÖ kapsamında "Açık Olma", "Arayış" ve toplam puanda erkek antrenörler lehine anlamlı farklılık bulunması, erkek antrenörlerin öğrencilerde daha yüksek düzeyde öz düzenleme davranışlarını desteklediğini düşündürülebilir. Öz düzenleme becerileri; bireyin hedef belirleme, performansını izleme ve geliştirme süreçlerini kapsayan önemli bir psikolojik yapı olup, bu becerilerin gelişiminde öğretici/koçluk davranışlarının belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Chan ve Hagger, 2012). Erkek antrenörlerin daha performans odaklı, rekabetçi ve yönlendirici yaklaşımlar sergilemeleri, öğrencilerin arayış ve açık olma düzeylerini artırmış olabilir. Ancak bu durumun kültürel bağlam, iletişim tarzı ve antrenörlük yaklaşımı gibi değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

BEYÖ kapsamında ise "Öz Yeterlilik" ve toplam puanlarda erkek antrenörler lehine anlamlı farklılık bulunması dikkat çekicidir. Öz yeterlilik, bireyin belirli bir

görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancını ifade etmekte olup, özellikle antrenör desteği ve sosyal çevreyle yakından ilişkilidir. Literatürde antrenör-sporcu ilişkilerinin, destekleyici geri bildirimlerin ve güven verici iletişim ortamının sporcuların öz yeterlilik düzeylerini artırdığı ifade edilmektedir (Coussens vd., 2025; Wesch vd., 2012). Bu bağlamda erkek antrenörlerin öğrencilerde daha yüksek öz yeterlilik algısı oluşturmaları, onların iletişim biçimi, motivasyon stratejileri ya da öğrenciler tarafından algılanma biçimiyle ilişkili olabilir. Bununla birlikte literatürde farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Nitekim bazı çalışmalarda kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akbulut, 2017; N. Keskin, 2015). Küçük-Kılıç, (2017) ise katılımcıların öz yeterliliklerinin beden eğitimi öğretmenin cinsiyetinden etkilenmediğini belirtmiştir. Ayrıca Chase (1998) tarafından yapılan çalışmada, öz-yeterlilik algısının öğretmenden etkilendiği vurgulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile literatürdeki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen/antrenör cinsiyetine ilişkin etkilerin sınırlı ancak bağlama bağlı olarak değişebildiği görülmektedir. Literatürde bazı çalışmalar, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin derslerini yürüten öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Akbulut, 2017; N. Keskin, 2015; Küçük-Kılıç, 2017). Bu durum, kadın öğretmenlerin daha şefkatli, anlayışlı ve esnek bir yaklaşım sergilemeleri ile açıklanabilmektedir (Öncü, 2007). Ayrıca kız öğrencilerin kadın öğretmenlerle kendilerini daha rahat hissettikleri de vurgulanmaktadır (Shropshire vd., 1997). Bununla birlikte, bu çalışmanın nitel bulgularında olduğu gibi birçok araştırmada öğretmen cinsiyetinin tutum üzerinde belirleyici olmadığı da ifade edilmektedir (Girgin-Holoğlu, 2006; Hünük, 2006; Kır, 2012; King, 1994). Nitekim öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmen cinsiyetinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında belirleyici bir faktör olmadığını belirtmiştir. Öte yandan literatür, öğretmenin yalnızca cinsiyetinin değil, kişilik özellikleri, iletişim becerileri ve ders işleme biçiminin öğrencilerin tutumları üzerinde daha güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin beden eğitimi dersine yönelik tutum üzerinde belirleyici olduğu (Carlson, 1994; Collins, 2012; Davis, 2009), dersin eğlenceli bulunmasında ve sevilmesinde önemli rol oynadığı (Phillips, 2011; Rady ve Schmidt, 2013) ve dersin önemini vurgulamasının öğrencilerin tutumlarını etkilediği belirtilmektedir (Rady ve Schmidt, 2013). Ayrıca öğretmenin öğrencilerle kurduğu ilişkinin niteliği, onların derse katılım istegini ve fiziksel aktiviteye yönelik ilgilerini doğrudan etkileyebilmektedir (Aybek vd., 2011; Esen, 2010; Figley, 1985; Ö. Keskin, 2015). Buna karşılık öğretmenin olumsuz tutum ve davranışlarının öğrencilerin derse yönelik ilgisini

azaltabildiği de ifade edilmektedir (Figley, 1985). Bunun yanı sıra öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninden beklentileri incelendiğinde; öğretmenin eğlenceli, ilgili, adil, iletişimi güçlü, motive edici ve tüm öğrencilerle ilgilenen bir yapıda olması gerektiği görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenin yalnızca sportif becerilerini değil aynı zamanda kişilik özelliklerini de rol model olarak algılamakta ve bu durum onların derse yönelik tutumlarını etkilemektedir (Güllü, 2004; Başer, 2009; Ryan vd., 2003). Sonuç olarak hem mevcut araştırma bulguları hem de literatür birlikte değerlendirildiğinde, **öğretmen/antrenör cinsiyetinin tek başına belirleyici bir faktör olmadığı**, buna karşın öğretmenin sergilediği pedagojik yaklaşım, iletişim tarzı, öğrencilerle kurduğu ilişki ve dersin niteliğinin öğrencilerin tutum, öz düzenleme ve öz yeterlilik düzeyleri üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, beden eğitimi derslerinde öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmenin kapsayıcı, destekleyici ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmasının kritik bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda antrenör ya da öğretmen cinsiyetinin öğrencilerin tutum ve psikolojik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı da rapor edilmiştir. Bu durum, cinsiyetten ziyade öğretim kalitesi, iletişim becerileri ve öğrenme ortamının niteliğinin daha belirleyici olduğunu göstermektedir (Kim ve Park, 2020). Nitekim mevcut çalışmada da “Tutum” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması bu görüşü desteklemektedir.

Sonuç olarak bu bulgular, antrenör cinsiyetinin özellikle öz düzenleme ve öz yeterlilik gibi içsel psikolojik süreçler üzerinde kısmi bir etkiye sahip olabileceğini; ancak geri bildirim algısı ve tutum gibi daha genel yapılar üzerinde belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor ortamlarında odak noktasının antrenörün cinsiyetinden ziyade, sergilediği pedagojik yaklaşım, iletişim kalitesi ve destekleyici davranışlar olması gerektiği söylenebilir.

4.5. Spor Katılımı (Okul Takımı, Kulüp Lisansı, Aile Spor Geçmişi) Değişkenlerine Göre Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul spor takımlarında yer alma, kulüplerde lisanslı sporcu olma ve ailede spor geçmişi bulunma değişkenlerine göre yapılan analizler, sporla aktif biçimde ilişkili olan öğrencilerin AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, spor ortamlarının yalnızca fiziksel becerileri değil; aynı zamanda öz düzenleme, motivasyon ve öğrenme stratejilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik **tutum ve öz yeterlilik** düzeylerinin farklı değişkenlere göre farklılaşabildiğini ve bu süreçte özellikle spora aktif katılımın belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Öncelikle, hem nicel (ön test-son test) hem de nitel bulgular doğrultusunda, öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarının **ailede sporla ilgilenen birey bulunma durumundan etkilenmediği** görülmüştür. Bu sonuç, Akbulut (2017) ve Jordan (1997) tarafından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ancak literatürde aile faktörünün tutum üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan, 2002; Carlson, 1994; Çelik ve Pulur, 2011; Çetin, 2007; Sayın, 2014; Yağcı, 2012). Ayrıca Chatterjee vd. (2012), aile baskısının beden eğitimi dersine yönelik tutumu olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu farklılıklar, tutumun tek bir değişkenle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapı olduğunu ve okul, öğretmen, akran ilişkileri gibi diğer çevresel faktörlerin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Buna karşın, çalışmada **okul spor takımlarında yer alma** değişkenine göre elde edilen bulgular hem tutum hem de öz yeterlilik açısından anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Karadağ (2012), Şengül (2016), Tomik vd. (2012), Yağcı (2012) ve Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Ayrıca bazı araştırmalar okul takımlarında yer almanın tutumu olumlu etkilediğini (Tomik, 2008), bazıları ise anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir (Akbulut, 2017; Tomik, 2008b). Bu durum, okul spor takımlarının öğrencilere sağladığı sosyal etkileşim, başarı deneyimi, aidiyet duygusu ve ders içeriğiyle olan benzerliklerin öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmasıyla açıklanabilir. Aynı zamanda okul spor takımında yer alan öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin de daha yüksek olması (Akbulut, 2017; Şengül, 2016), bu öğrencilerin fiziksel becerilerine olan güvenlerinin artması, başarı deneyimleri yaşamaları ve sosyal olarak takdir edilmeleriyle ilişkilendirilebilir.

Benzer şekilde, **lisanslı olarak spor yapma (spor kulübüne bağlı olma)** değişkenine göre elde edilen bulgular da hem tutum hem de öz yeterlilik açısından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Lisanslı spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olması, Al-Liheibi (2008), Aslan (2002), Doğan (2011), Hünük (2006), Kangalgil vd., (2006), Karadağ (2012), Ö. Keskin (2015), Şengül (2016) ve Zengin (2013) tarafından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte bazı çalışmalar bu değişkenin tutum üzerinde etkili

olmadığını da ortaya koymuştur (Akbulut, 2017; Kumartaşlı, 2010). Sporun yapısı gereği bireye sağladığı başarı duygusu, psikolojik rahatlama, stres azaltma ve öğrenilen becerilerin derse transfer edilebilmesi, öğrencilerin hem derse yönelik tutumlarını hem de öz yeterlilik algılarını artırmaktadır. Nitekim literatürde fiziksel aktiviteye katılım ile öz yeterlilik arasında güçlü bir ilişki olduğu (Babic vd., 2014; Cairney vd., 2005; Cumming ve Hall, 2004; Keating vd., 2009; Reigal vd., 2014) ve sportif etkinliklere katılan bireylerin daha yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir (Balyan, 2009; Eyüboğlu, 2012).

Literatürde spor kulübü deneyiminin öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini desteklediğini gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Gould ve Carson, 2008; Fraser-Thomas, vd., 2005). Spor kulüplerine düzenli katılım, öğrencilerin fiziksel yeterlik algılarını güçlendirmekte, başarı deneyimlerini artırmakta ve bu süreç beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Nitekim lisanslı sporcuların okul içi fiziksel etkinliklere daha yüksek özgüvenle katıldığı, öğretmen geri bildirimlerini daha işlevsel biçimde kullanabildiği ve derse yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Weiss ve Wiese-Bjornstal, 2009).

Bu bulgular aynı zamanda sosyal öğrenme perspektifiyle de uyumludur. Spor kulüplerinde antrenör, takım arkadaşları ve rekabet ortamı aracılığıyla edinilen sosyal deneyimler, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini, hedef belirleme davranışlarını ve geri bildirim kullanımını güçlendirmektedir. Bu durum, beden eğitimi dersinde öğretmen tarafından verilen geri bildirimin daha anlamlı algılanmasına ve öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Zimmerman, 2000). Dolayısıyla lisanslı sporculuk, yalnızca fiziksel bir etkinlik değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme süreçlerini destekleyen bir sosyal ve psikolojik gelişim alanı olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan bu araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, **ailede sporla ilgilenen birey bulunmasının tutum üzerinde etkili olmamasına rağmen öz yeterlilik üzerinde etkili olmasıdır**. Ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Akbulut (2017) ve Şengül (2016) ile paralellik göstermekte olup, aile bireylerinin rol model olması ve çocukları fiziksel aktiviteye teşvik etmesiyle açıklanabilir. Nitekim Brustad (1993) ebeveyn desteğinin çocukların fiziksel aktiviteye katılımını artırdığını, Shields vd., (2008) ise öz yeterliliğin aile etkisi ile fiziksel aktivite arasındaki ilişkide önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ancak Beets vd., (2007) aile etkisinin sınırlı olabileceğini

ifade ederek bu konuda farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu araştırma bulguları, beden eğitimi dersine yönelik **öz-yeterliğin özellikle sporla aktif katılım ve aile desteği ile ilişkili olduğunu** göstermektedir. Nitekim elde edilen sonuçlar, Akbulut (2017) ve Şengül (2016) ile paralel olarak, hem okul spor takımlarında yer alan hem de lisanslı spor yapan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, spor ortamlarının bireylerde başarı deneyimi, özgüven ve sosyal takdir gibi unsurları artırmasıyla açıklanabilir. Aile faktörü açısından değerlendirildiğinde, bazı çalışmalar ebeveyn desteğinin çocukların fiziksel aktiviteye katılımını artırdığını (Brustad, 1993) ve öz-yeterliğin aile etkisi ile fiziksel aktivite arasındaki ilişkide önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Shields vd., 2008). Ancak Beets vd., (2007) ebeveyn etkisinin sınırlı olabileceğini ifade ederek bu konuda farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu bağlamda, ailede sporla ilgilenen bireylerin varlığı, rol model olma ve teşvik etme yoluyla öğrencilerin öz-yeterlik algılarını dolaylı olarak destekleyebilmektedir. Öte yandan literatürde, fiziksel aktiviteye katılım ile öz-yeterlik arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Babic vd., 2014; Cairney vd., 2005b; Cumming ve Hall, 2004; Keating vd., 2009; Reigal vd., 2014). Spor yapan bireylerin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu (Balyan, 2009; Eyüboğlu, 2012) ve öz-yeterlik düzeyinin fiziksel aktiviteyi anlamlı düzeyde yordadığı (Cairney vd., 2005b) belirtilmektedir. Ayrıca spor deneyiminin süresi ve türüne göre farklılıklar görülmekle birlikte (Bozkurt, 2014; Eyüboğlu, 2012), genel eğilim sporun öz-yeterliği desteklediği yönündedir. Sonuç olarak, mevcut bulgular ve literatür birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterliklerinin; **sporla aktif katılım, başarı deneyimleri, sosyal çevre desteği ve rol model etkisi** ile güçlendiği söylenebilir. Bu durum, beden eğitimi ve spor ortamlarının öğrencilerin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik gelişimlerine de önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Sonuç olarak, mevcut araştırma bulguları ve literatür birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik **tutum ve öz yeterlilik düzeylerinin özellikle spora aktif katılım (okul takımı, lisanslı spor) ile güçlü biçimde ilişkili olduğu**, buna karşın **ailede sporla ilgilenme durumunun tutum üzerinde belirleyici olmadığı ancak öz yeterlilik üzerinde dolaylı bir etkisinin bulunduğu** söylenebilir. Bu durum, spor ortamlarının yalnızca fiziksel becerileri değil, aynı zamanda öğrencilerin öz güven, öz düzenleme ve motivasyon gibi psikolojik özelliklerini de geliştirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik

olumlu tutum ve yüksek öz yeterlilik geliştirmelerinde, onların aktif olarak spor ortamlarına katılımının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Fraser-Thomas, vd., (2005), yapılandırılmış spor ortamlarının çocuk ve ergenlerin psikososyal gelişimi üzerinde güçlü etkileri olduğunu vurgulamaktadır.

Ailede spor geçmişı bulunan öğrencilerin beden eğitimi yatkınlıklarının daha yüksek olması, sosyal öğrenme süreçleriyle açıklanabilir. Bandura (1986), bireylerin tutum ve davranışlarının önemli ölçüde aile ve yakın çevrede gözlenen modeller yoluyla şekillendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, sporcu aile üyelerine sahip öğrencilerin spora yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesi beklenen bir durumdur. Literatürde beden eğitime yönelik tutum üzerinde ailenin sporla ilişkili olmasının etkisine dair farklı bulgular yer almaktadır. Bazı araştırmalar, ailede sporla ilgilenen bireylerin bulunmasının öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Aslan, 2002; Çelik ve Pulur, 2011; Çetin, 2007; Eraslan, 2015; Erden, 2017; Sayın, 2014; Yağcı, 2012). Özellikle ailede düzenli egzersiz yapan bireylerin varlığının, öğrenciler için bir rol model oluşturduğu ve beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumları desteklediği belirtilmektedir (Eraslan, 2015). Bu durum, ailenin sporla ilgilenmesinin çocuklar üzerinde teşvik edici bir rol üstlenebileceğini düşündürmektedir.

Buna karşın bazı çalışmalar, ailede sporla ilgilenen bireylerin bulunmasının öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır (Akbulut, 2017; Küçük Kılıç, 2017). Bu farklılıklar, tutumun yalnızca aile faktörüyle değil; okul ortamı, öğretmen özellikleri, akran ilişkileri ve bireysel deneyimler gibi çok boyutlu değişkenlerin etkisiyle şekillendiğini göstermektedir. Dolayısıyla, aile önemli bir etken olmakla birlikte, öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarının oluşumunda tek başına belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmemelidir.

4.6. Korelasyon Bulgularının Tartışılması

Korelasyon analizleri, pozitif ve performans odaklı geri bildirimlerin hem algılanan öz düzenleme hem de beden eğitimi yatkınlığı ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna karşılık, negatif sözel olmayan geri bildirimin özellikle beden eğitimi tutum ve öz yeterlik ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, geri bildirimin niteliğinin öğrencilerin öğrenme ve motivasyon süreçlerinde belirleyici olduğunu açık biçimde göstermektedir. Hattie ve Timperley (2007), etkili geri bildirimin öğrenenlerin “ne yaptığını”, “nasıl gelişebileceğini” ve “bir

sonraki adımın ne olduğunu” anlamasına yardımcı olması gerektiğini vurgulamaktadır. BEYÖ’nün AGBÖ ve AÖDÖ ile pozitif yönde ilişkili olması, beden eğitimi yatkınlığının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve yalnızca fiziksel becerilerle sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin bilişsel, duyuşsal ve öz düzenleyici süreçlerle bütüncül biçimde ele alınması gerektiğini desteklemektedir (Ntoumanis ve Standage, 2009).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik **tutumları ile öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki** bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Akbulut (2017), N. Keskin (2015) ve Şengül (2016) tarafından elde edilen bulgularla paralellik göstermekte; ayrıca Balyan (2009), Hilland vd. (2017) ve Maina (2002) tarafından rapor edilen tutum ile öz yeterlilik arasındaki pozitif ilişkiyi desteklemektedir. Bu bağlamda, bireyin bir etkinliğe yönelik tutumunun olumlu olması, o etkinliği başarıyla gerçekleştirebileceğine yönelik inancını da artırmaktadır.

Bununla birlikte mevcut çalışmada elde edilen korelasyon bulguları, bu ilişkiyi daha geniş bir çerçevede açıklamaktadır. Özellikle **pozitif ve performans odaklı geri bildirimlerin**, hem algılanan öz düzenleme (AÖDÖ) hem de beden eğitimi yatkınlığı (BEYÖ) ile pozitif ve anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin destekleyici ve geliştirici geri bildirim aldıklarında hem öğrenme süreçlerini daha iyi düzenleyebildiklerini hem de derse yönelik yeterlik algılarının güçlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla olumlu geri bildirimler, tutum ve öz yeterlilik arasındaki pozitif ilişkinin güçlenmesine katkı sağlayan önemli bir ara değişken olarak değerlendirilebilir.

Diğer yandan, **negatif sözel olmayan geri bildirimin** özellikle beden eğitimi tutumu ve öz yeterlilik ile negatif yönde ilişkili olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğrencilerin öğretmen veya antrenörlerinden aldıkları olumsuz beden dili, mimik ve jest gibi mesajların onların derse yönelik yaklaşımlarını ve kendilerine olan inançlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Nitekim literatürde de olumsuz geri bildirimlerin motivasyonu düşürdüğü ve bireyin kendine yönelik yeterlik algısını zayıflattığı ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, mevcut araştırma bulguları literatürle birlikte değerlendirildiğinde; beden eğitimi dersine yönelik tutum ile öz yeterlilik arasında güçlü bir karşılıklı etkileşim olduğu, bu ilişkinin ise büyük ölçüde **geri bildirim süreçlerinin niteliği** ile şekillendiği söylenebilir. Bu nedenle beden eğitimi ortamlarında öğretmenlerin ve antrenörlerin daha çok **pozitif, destekleyici ve performans geliştirici geri bildirimler**

kullanmaları, öğrencilerin hem derse yönelik tutumlarını hem de öz yeterlilik düzeylerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

4.7. Regresyon Bulgularının Tartışılması

Bu araştırmada elde edilen regresyon bulguları, algılanan öz düzenleme (AÖDÖ) düzeyinin beden eğitimi yatkınlığının (BEYÖ) anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öz düzenleme becerilerinin yalnızca bilişsel öğrenme süreçlerinde değil, aynı zamanda fiziksel aktiviteye katılım, motivasyon ve derse yönelik duyuşsal tepkiler üzerinde de belirleyici olduğunu göstermektedir. Nitekim Barry J. Zimmerman ve Anastasia Kitsantas, öz düzenleme becerilerinin bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını, hedef belirleme, öz değerlendirme ve motivasyon süreçlerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Spor ve beden eğitimi bağlamında da öz düzenleme, bireyin performansını izleme, geliştirme ve sürdürülebilir katılım sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Bununla birlikte, AGBÖ alt boyutları ile yapılan regresyon analizlerinde özellikle performans bilgisi ve pozitif sözel olmayan geri bildirimin BEYÖ üzerinde anlamlı ve pozitif yönde yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, spor ve eğitim ortamlarında geri bildirimin niteliğinin öğrenme ve motivasyon süreçleri üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir. Nitekim Yunsoo Kim ve Incheol Park, etkili antrenör-öğrenci iletişiminin bireylerin performans algısı, motivasyonu ve derse katılım düzeyleri üzerinde önemli etkiler yarattığını belirtmektedir. Benzer şekilde Ingar Berntzen ve Per Lagestad (2025), pozitif geri bildirimin sporcularda psikolojik iyi oluş, öz güven ve performans gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin performanslarına yönelik açık, geliştirici ve destekleyici geri bildirim almaları, onların hem öz düzenleme becerilerini hem de beden eğitimi yatkınlıklarını artırmaktadır. Diğer yandan, regresyon analizlerinde negatif sözel olmayan geri bildirimin BEYÖ üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, olumsuz beden dili, mimik ve jestlerin öğrencilerin kendilerine yönelik algılarını ve derse katılım isteklerini zayıflatabileceğini göstermektedir. Metan (2022) olumlu geri bildirim öz-yeterlik inançlarını geliştirmekte olduğunu, Koka ve Hein (2003) olumlu geri bildirimin içsel motivasyonu artırdığını, Allen ve Howe (1998) ise antrenör geri bildiriminin sporcuların yeterlik algısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, olumlu geri bildirimin sporcuların motivasyonunu, psikolojik iyi oluşunu ve öz-yeterliliğini artırdığı birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Mouratidis vd., 2008; Soto vd., 2020; Tzetzis vd., 2008). Ayrıca öğretmen geri bildirim davranışlarının öğrencilerin çaba, performans,

zevk alma ve yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği de belirtilmektedir (Nicaise vd., 2007).

Sonuç olarak hem mevcut çalışma hem de literatür birlikte değerlendirildiğinde, **psikolojik beceri antrenmanı ile olumlu geri bildirimin birlikte kullanılmasının**, sporcuların öz-yeterlik gelişimini ve performansını önemli ölçüde desteklediği söylenebilir.

Spor psikolojisi literatüründe de olumsuz geri bildirimlerin bireylerin motivasyonunu düşürdüğü ve öz yeterlilik algısını olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Bu durum, özellikle öğretmen ve antrenörlerin iletişim tarzlarının öğrencilerin duyuşsal süreçleri üzerindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır (Coussens vd., 2025; Wesch vd., 2012). Bununla birlikte mevcut araştırma bulguları, bu ilişkiyi daha geniş bir bağlamda ele alma imkânı sunmaktadır. Araştırmada, aynı zamanda geri bildirim süreçleri ve öz düzenleme becerileri ile birlikte beden eğitimi yatkınlığını da etkilediği belirlenmiştir. Özellikle pozitif ve performans odaklı geri bildirimlerin öz-yeterlik ve tutumu güçlendirdiği, buna karşılık negatif sözel olmayan geri bildirimlerin bu yapılar üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öz-yeterlik ile tutum arasındaki ilişkinin, öğrenme ortamının niteliği ve öğretmen geri bildirimleri ile daha da güçlendiği söylenebilir.

Küçük-Kılıç (2017), beden eğitimi dersine yönelik tutumun en güçlü yordayıcısının **öğretmen geribildirimi** olduğunu vurgulamaktadır. Küçük-Kılıç (2017) **pozitif sözel olmayan geri bildirim ve performans bilgisi içeren geri bildirimler** tutumu pozitif yönde yordarken, **negatif sözel olmayan geri bildirimlerin** tutumu olumsuz yönde etkilediği ve bu değişkenlerin birlikte tutumdaki varyansın %23'ünü açıkladığı saptamıştır. bu durumu, beden eğitimi derslerinde geri bildirim süreçlerinin niteliğinin öğrencilerin derse yönelik yaklaşımında kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Bu bulgu, literatürde yer alan birçok çalışma ile örtüşmektedir. Özellikle öğretmen veya antrenör tarafından verilen **pozitif geri bildirimlerin**, öğrencilerin algılanan yeterlik düzeylerini ve içsel güdülenmelerini artırdığı belirtilmektedir (Allen ve Howe, 1998; Amorose ve Weiss, 1998; Koka ve Hein, 2003, 2005; Levesque vd., 2004; Nicaise vd., 2006). Benzer şekilde, **pozitif geribildirim öğrencilerin yeterlik algısını güçlendirerek motivasyonu artırdığı** ifade edilmektedir (Mouratidis vd., 2008). Bu bağlamda, öğretmenin öğrencinin performansına yönelik verdiği yapıcı ve destekleyici geri bildirimlerin, öğrencinin derse katılımını artırdığı ve uzun vadede fiziksel aktiviteye yönelik olumlu alışkanlıkların gelişmesine katkı sağladığı

söylenbilir. Öz-yeterliğin fiziksel aktiviteye katılımı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği (Jackson vd., 2013), aktiviteye başlama ve sürdürmede belirleyici olduğu (Parschau vd., 2013) ve egzersizi bırakmayı önlediği (Dawson ve Brawley, 2000) literatürde vurgulanmaktadır.

Öğretmenin rolü daha geniş bir çerçevede ele alındığında, yalnızca geri bildirim türünün değil; aynı zamanda **kişilik özellikleri, iletişim tarzı ve derse olan ilgisinin** de öğrencilerin tutumlarını şekillendirdiği ifade edilmektedir (Başer, 2009; Güllü, 2004; Küçük Kılıç, 2017; Ryan vd., 2003). Öğretmenin destekleyici, motive edici ve kapsayıcı bir yaklaşım sergilemesi öğrencilerin derse katılımını artırırken; olumsuz, eleştirel veya ilgisiz tutumların öğrencilerin dersten uzaklaşmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Drost vd., 2015).

Sonuç olarak, mevcut araştırma ve literatür birlikte değerlendirildiğinde; beden eğitimi dersine yönelik tutumun şekillenmesinde **en belirleyici faktörün öğretmen geribildirim olduğu**, bunu **öz-yeterlik** değişkenlerinin takip ettiği söylenebilir. Bu durum, beden eğitimi öğretmenlerinin ders sürecinde kullandıkları iletişim ve geri bildirim stratejilerinin öğrencilerin yalnızca anlık katılımını değil, aynı zamanda yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlıklarını da etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, destekleyici ve olumlu geri bildirimlere dayalı bir öğretim yaklaşımı benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Öte yandan Cairney vd., (2005) tarafından yapılan çalışmada fiziksel aktivitenin %28 oranında öz-yeterlik tarafından yordandığının belirlenmesi, öz-yeterliğin davranışa dönüşen önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, bireylerin bir sportif etkinliği gerçekleştirebileceklerine dair inançlarının yüksek olması, yalnızca katılım düzeylerini değil, aynı zamanda o etkinliğe yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, mevcut araştırma bulguları ve literatür birlikte değerlendirildiğinde, beden eğitimi dersine yönelik **öz-yeterlik ile tutum arasında karşılıklı ve güçlendirici bir ilişki olduğu**, öz-yeterliğin tutumu anlamlı biçimde yordadığı ve bu ilişkinin öğrenme ortamındaki geri bildirimler ile öz düzenleme süreçlerinden etkilendiği söylenebilir. Bu nedenle beden eğitimi derslerinde öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik uygulamaların artırılması, onların derse yönelik tutumlarını da olumlu yönde güçlendirecektir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıklarının; öz düzenleme becerileri ve geri bildirim süreçlerinin niteliği ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle performans bilgisi içeren ve pozitif nitelikte sunulan geri bildirimlerin öğrencilerin öz düzenleme

düzeylerini, tutumlarını ve öz yeterlilik algılarını güçlendirdiği; buna karşılık negatif sözel olmayan geri bildirimlerin bu süreçler üzerinde zayıflatıcı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Sport Psychology ve Educational Psychology literatüründe vurgulanan, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının bütüncül olarak ele alınması gerektiği yaklaşımıyla örtüşmektedir. Ayrıca yaş, sınıf düzeyi ve sporla aktif biçimde ilişkili olma gibi değişkenlerin de öğrencilerin beden eğitimi deneyimlerini anlamlı biçimde farklılaştırdığı görülmektedir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin yalnızca fiziksel gelişimi destekleyen bir alan olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin öz düzenleme, motivasyon, öz yeterlilik ve tutum gibi çok boyutlu psikososyal özelliklerini şekillendiren önemli bir eğitim ortamı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin ve antrenörlerin ders süreçlerinde yapılandırılmış geri bildirim stratejileri kullanmaları ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini destekleyici öğrenme ortamları oluşturmaları büyük önem taşımaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin algılanan geri bildirim (AGBÖ), algılanan öz düzenleme (AÖDÖ) ve beden eğitimi yatkınlığı (BEYÖ) düzeyleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler çok boyutlu bir yaklaşımla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor ortamlarında öğrencilerin yalnızca fiziksel performanslarının değil; aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve öz düzenleyici süreçlerinin de önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanlarının genel olarak orta ve üzeri düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, beden eğitimi derslerinin öğrenciler açısından büyük ölçüde olumlu algılandığını ve öğrenme süreçlerinin destekleyici bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Özellikle AGBÖ'nün performans bilgisi ve pozitif geri bildirim alt boyutlarının hem AÖDÖ hem de BEYÖ ile pozitif yönde ilişkili olması, geri bildirimin niteliğinin öğrenme ve motivasyon süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük çoğunlukla benzer algı ve tutumlara sahip olduğunu; yalnızca negatif sözel olmayan geri bildirim boyutunda sınırlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, beden eğitimi derslerinin genel olarak cinsiyet açısından kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

Yaş ve sınıf düzeyine göre yapılan analizler, özellikle algılanan öz düzenleme ve beden eğitimi yatkınlığı değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öz düzenleme, tutum ve öz yeterlik düzeylerinin yükselmesi; beden eğitimi derslerinde kazanılan deneyimin ve gelişimsel süreçlerin öğrencilerin psikososyal özellikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sporla aktif biçimde ilişkili olma (okul spor takımlarında yer alma, kulüplerde lisanslı sporcu olma ve ailede spor geçmişi bulunması) değişkenlerine ilişkin bulgular, bu öğrencilerin AGBÖ, AÖDÖ ve BEYÖ puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, spor ortamlarının yalnızca fiziksel gelişimi değil; aynı zamanda öz düzenleme, motivasyon ve olumlu tutum gelişimini de desteklediğini göstermektedir.

Korelasyon ve regresyon analizleri birlikte değerlendirildiğinde, algılanan öz düzenlemenin beden eğitimi yatkınlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; algılanan geri bildirimin özellikle performans bilgisi boyutunun hem öz düzenleme hem de beden

eğitimi yatkınlığı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, negatif sözel olmayan geri bildirimin beden eğitimi yatkınlığı üzerinde olumsuz bir etki yaratması, geri bildirimin yalnızca miktarının değil, içeriği ve sunuluş biçiminin de kritik olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bu araştırma, beden eğitimi ve spor ortamlarında geri bildirim, öz düzenleme ve yatkınlık kavramlarının birbirini tamamlayan ve öğrencinin bütüncül gelişimini etkileyen yapılar olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:
Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler, geri bildirim süreçlerinde özellikle performans bilgisi içeren, geliştirici ve yönlendirici geri bildirimlere ağırlık vermelidir. Öğrencinin neyi nasıl geliştirebileceğini gösteren geri bildirimlerin hem öz düzenleme hem de beden eğitimi yatkınlığını artırdığı dikkate alınmalıdır.

2. Negatif sözel olmayan geri bildirimlerin öğrencilerin tutum ve öz yeterlik algıları üzerindeki olumsuz etkileri göz önünde bulundurularak, eleştirel geri bildirimlerin daha destekleyici ve yapıcı bir çerçevede sunulması sağlanmalıdır.

3. Beden eğitimi derslerinde öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara (hedef belirleme, öz değerlendirme, ilerleme takibi gibi) sistematik biçimde yer verilmelidir.

4. Okul spor takımları ve kulüp sporları teşvik edilerek daha fazla öğrencinin yapılandırılmış spor ortamlarına katılımı sağlanmalıdır. Bu tür ortamların öğrencilerin psikososyal gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Ailelerin spor süreçlerine katılımı desteklenmeli; ailelere yönelik bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarıyla sporun çocukların tutum, öz düzenleme ve yeterlik algıları üzerindeki rolü vurgulanmalıdır.

5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma kesitsel bir yapıya sahip olduğundan, gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal desenler kullanılarak geri bildirim, öz düzenleme ve beden eğitimi yatkınlığı arasındaki nedensel ilişkiler daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

2. Araştırma farklı yaş grupları, lise ve üniversite düzeyi öğrenciler ya da elit sporcular üzerinde tekrarlanarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

3. Nicel bulguların daha derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel yöntemlerle (görüşme, odak grup çalışmaları) desteklenen karma desenli araştırmalar planlanabilir.

4. Gelecek çalışmalarda motivasyonel iklim, öğretmen–öğrenci ilişkisi, algılanan özerklik desteği gibi değişkenler modele dâhil edilerek daha kapsamlı yapısal modeller test edilebilir.

Politika ve Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler

1. Milli Eğitim ve spor politikaları kapsamında beden eğitimi öğretmenlerine yönelik geri bildirim ve öz düzenleme odaklı hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.

2. Beden eğitimi öğretim programlarında, öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleyen hedef ve kazanımlara daha açık biçimde yer verilmelidir.

Çalışmanın Özgün Katkısı

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıklarını yalnızca tutum ve öz-yeterlik boyutlarıyla ele almakla sınırlı kalmayıp, bu yapıyı algılanan öz-düzenleme becerileri ve öğretmen geri bildiriminin çok boyutlu yapısı ile incelemesi bakımından alan yazına özgün bir katkı sunmaktadır. Özellikle öğretmen geri bildiriminin *pozitif*, *negatif* ve *performans bilgisi* boyutlarıyla ayrı ayrı ele alınması ve bu boyutların hem öz-düzenleme becerileri hem de beden eğitimi yatkınlığı üzerindeki yordayıcı etkilerinin test edilmesi, çalışmayı benzer araştırmalardan ayıran önemli bir yön olarak öne çıkmaktadır.

Buna ek olarak, öğrencilerin okul spor takımlarında yer alma, kulüplerde lisanslı spor yapma ve ailede spor geçmişi gibi sporla ilişkili çevresel değişkenlerin birlikte incelenmesi, beden eğitimi deneyiminin yalnızca ders içi etkinliklerle sınırlı olmadığını; aksine çok katmanlı, sosyal ve kültürel bir öğrenme süreci olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik eğilimlerinin hem bireysel hem de çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Bu yönleriyle araştırma, beden eğitimi ve spor alanında öğretmen geri bildirimi, öz-düzenleme ve yatkınlık kavramlarının bütüncül bir çerçevede ele alınmasına yönelik hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli bir katkı sağlamaktadır. Çalışma, beden eğitimi dersinin öğrenme süreçlerini anlamada çok boyutlu bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamakta ve gelecekte yapılacak araştırmalar için kapsamlı bir temel sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Açak, M., İlkın, A., ve Erhan, S. (1997). *Beden eğitimi ve sporun temel kavramları*. Gazi Kitabevi.
- Ada, N. E. (2011). *Beden eğitimi derslerinde güdüsel iklim ve güdülenmenin optimal performans duygu durumu üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research ve Development*, 30(4), 405–419.
- Âdem, M. (1981). *Eğitim planlaması*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Ahn, S., Fedewa, A. L., ve Davis, M. C. (2015). Physical activity and children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(4), 385–397.
- Akbulut, V. (2017). *Öğretmen liderlik stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Akyıldız, H. (1996). Eğitim ortamındaki iletişim kaynak ve süreçlerinin uzaktan eğitim açısından değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Ankara.
- Alenezi, M. A. (2005). *Attitudes of secondary students toward physical education classes in Kuwait* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University.
- Allen, J., ve Howe, B. L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3), 280–299. (<https://doi.org/10.1123/jsep.20.3.280>)
- Al-Liheibi, A. H. (2008). *Middle and high school students' attitudes toward physical education in Saudi Arabia* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arkansas.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Der.), *Handbook of social psychology* (ss. 798–844). Clark University Press.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Der.), *Readings in attitude theory and measurement* (ss. 1–13). Wiley.

- Arabacı, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Elementary Education Online*, 8(1), 2–8.
- Aracı, H. (2004). *Okullarda beden eğitimi* (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Aras, Ö. (2013). *İlköğretim kurumları ikinci kademedeki öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüş ve tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayıncılık.
- Arkonaç, S. A. (2001). Tutumlar ve ölçümü. İçinde *Sosyal psikoloji* (ss. 13–19). Alfa Yayınları.
- Arslan, M. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. baskı). Anı Yayıncılık.
- Asılnoğlu, B. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Askew, S., ve Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops: Linking feedback and learning. In S. Askew (Der.), *Feedback for learning* (ss. 1–17). Routledge.
- Aybek, A., İmamoğlu, O., ve Taşmektepligil, M. Y. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51–60.
- Aydın, A., ve Demirhan, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin beden eğitimi dersindeki performanslarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 45–62.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi.
- Azevedo, R., Moos, D. C., ve Greene, J. A. (2008). Why is externally-facilitated regulated learning more effective than self-regulated learning with hypermedia? *Educational Technology Research and Development*, 56, 45–72.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bail, F. T., Zhang, S., ve Tachiyama, G. T. (2008). Effects of self-regulated learning strategies on students' academic performance. *Journal of College Reading and Learning*, 39(1), 56–73.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
- Bal Tacı, Z., ve Düzgün, İ. (2008). İlköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite düzeyi ve sağlık ilişkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4), 215–228.

- Bal, S. İ., Ada, E. N., ve Ahmet, A. (2017). Beden eğitimi dersine yönelik özgüvenin ortaokul düzeyinde incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 117–126.
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balyan, M. (2009). *İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Balyan, M., Balyan-Yerlikaya, K., ve Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin tutumlarına etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 196–201.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Der.), *Encyclopedia of human behavior* (Cilt. 4, ss. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., ve Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125–135.
- Barney, D. C. (2002). *Factors that impact middle school student's attitudes and perceptions in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, Tallahassee.
- Barry, J. Z., ve Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155. (<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>)
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Baysal, A. C. (1981). *Davranış bilimleri*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Beaumont, C., Doherty, M., ve Shannon, L. (2011). Conceptualizing assessment feedback: A key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36, 671–687.

- Bembenutty, H. (2007). Preservice teachers' motivational beliefs and self-regulation of learning. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Bembenutty, H. (2007). Teachers' self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly*, 11(1), 123–129.
- Berktekin, M. (1969). *Beden eğitimi ve spor*. Millî Eğitim Basımevi.
- Berntzen, I., ve Lagestad, P. (2025). Effects of coaches' feedback on psychological outcomes in youth football: An intervention study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1527543. (<https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1527543>)
- Beydoğan, H. Ö. (2001). Öğrenme. In A. Kaya (Der.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 137–158). Pegem A.
- Bibik, J. M., Goodwin, S. C., ve Orega-Smith, E. M. (2007). High school students' attitudes toward physical education in Delaware. Retrieved from (<http://www.redorbit.com>)
- Bilgin, N. (2017). *Spor eğitim modeli ve doğrudan öğretim modeli ile yapılan beden eğitimi derslerinin öğrencilerin tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques humaines et apprentissage scolaire*. McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi.
- Blote, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction*, 5, 221–236.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Boekaerts, M., ve Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning. In M. Boekaerts et al. (Der.), *Handbook of self-regulation* (ss. 417–450). Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., ve Zeidner, M. (Der.). (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Boon, S. I. (2016). Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing. *Education 3–13*, 44(2), 212–225.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391–402.

- Boud, D., ve Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. (<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>)
- Bozkurt, Ş. (2014). *Okul sporlarına katılan öğrencilerin katılım motivasyonu, başarı algısı ve özyeterliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Braga, L., Elliot, E., Jones, E., ve Bulger, S. (2015). Middle school students' perceptions of culturally relevant content. *International Journal of Kinesiology ve Sports Science*, 3(4), 62–73.
- Bridley, A. S. (2013). *The impact of a dance aerobics program...* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Mississippi.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574–593.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81–92.
- Butler, D. L. (2002). Self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 59–63.
- Butler, D. L., ve Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–274.
- Cale, L., ve Harris, J. (2013). *Getting the buggers fit* (2. bs.). Continuum International Publishing.
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology*.
- Canlı, U. (2013). *Tekirdağ ili Çorlu ilçesi ilköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Chan, D. K. C., ve Hagger, M. S. (2012). Self-determined forms of motivation predict sport injury prevention and rehabilitation intentions. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(5), 398–406. (<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2012.03.001>)
- Chase, M. A. (1998). Sources of self-efficacy in physical education and sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 76–89.
- Chen, W. (2013). The impact of teacher feedback on student engagement in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 13(1), 5–9.

- Cho, K. N. (2004). *Korean middle school students' attitudes toward physical education and the relationship to their attitudes toward testing in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University.
- Chung, M., ve Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126–138.
- Colquitt, G., Walker, A., Langdon, J. L., McCollum, S., ve Pornazal, M. (2012). Exploring student attitudes toward physical education and implications for policy. *International Journal of Kinesiology*, 9(2), 5–12.
- Constantinou, P., Manson, M., ve Silverman, S. (2009). Female students' perceptions about gender-role stereotypes and their influence on attitude toward physical education. *Physical Educator*, 66(2), 85–96.
- Coussens, A. H., Stone, M. J., ve Donachie, T. C. (2025). Coach–athlete relationships, self-confidence, and psychological wellbeing: The role of perceived and received coach support. *European Journal of Sport Science*. Çevrim içi erken görünüm. (<https://doi.org/10.1080/17461391.2025.xxxxxx>)
- Çelik, Z., ve Pulur, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115–121.
- Çetin, B. (2009). Yeni öğretim programı uygulamalarının öz-yeterliliklere etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 130–143.
- Çiçek, Ş. (1998). *Evaluation of physical education teacher education at Middle East Technical University* (Unpublished doctoral dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çoknaz, H. (2015). The comparison of the attitudes of students from different high schools within Turkish education system towards physical education and sports. *Educational Research and Reviews*, 10(24), 2919–2923.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Demirci, İ. (2006). Tutumların oluşumu ve değişimi. In A. Kaya (Der.), *Sosyal psikoloji* (ss. xx–xx). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Demirhan, G. (2002). Beden eğitimi öğretiminde geri bildirim ve öğrenme ilişkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 65–78.

- Devlet Planlama Teşkilatı. (1983). *Beden eğitimi ve spor özel ihtisas komisyonu raporu*. DPT.
- Dismore, H., ve Bailey, R. (2010). It's been a bit of a rocky start: Attitudes to physical education following the transition. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 175–191.
- Dökmen, Ü. (1982). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Dresel, M., ve Haugwitz, M. (2008). A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 3–18.
- Duman, S. (2015). *Beden eğitimi ve sporun temelleri*. Nobel Yayıncılık.
- Eagly, A. H., ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Eckel, E. J. (2007). Fostering self-regulated learning at the reference desk. *Reference ve User Services Quarterly*, 47(1), 16–20.
- Edouard, P., vd., (2024). Athletes who have already experienced an injury are more prone to adhere to injury risk reduction strategies than athletes who have never experienced an injury. *BMJ Open Sport ve Exercise Medicine*, 10(1), e001768. (<https://doi.org/10.1136/bmjsem-2023-001768>)
- Ekici, S., Bayrakdar, A., ve Hacıcaferoğlu, B. (2011). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 829–839.
- Eraslan, M. (2015). Secondary school students' attitudes toward physical education. *Anthropologist*, 19(1), 23–29.
- Erbaş, M. K., Ünlü, H., ve Kalemoglu-Varol, Y. (2015). Turkish conformation of the physical education predisposition scale: A validity and reliability study. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 115–126.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa Yayıncılık.
- Erkal, M. (2000). Eğitimde fiziksel aktivitenin rolü ve önemi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 10–18.
- Erkal, M., Güven, Ö., ve Ayan, D. (1998). *Sosyolojik açıdan spor*. Der Yayınları.
- Erkmen, G., Tekin, M., ve Taşgın, Ö. (2006, November). Beden eğitimi dersine yönelik tutumlar. Paper presented at 9th International Sport Sciences Congress, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Erwin, H. E., ve Castelli, D. M. (2008). National physical education standards: A summary of student performance and teacher perceptions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 495–505.
- Esen, G. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin rolü* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eyüboğlu, E. (2012). *Ergenlerde öz yeterlik düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 16(1), 423–457.
- Feltz, D. L., ve Lirgg, C. D. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 557–564.
- Feltz, D. L., Short, S. E., ve Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Human Kinetics.
- Fisher, D., ve Frey, N. (2013). *Common Core English language arts in a PLC at Work, Grades 6–8*. Solution Tree.
- Folsom-Meek, S. L. (1992). A comparison of upper elementary school children's attitudes toward physical activity. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 1, 21.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). McGraw-Hill.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., ve Deakin, J. (2005). *Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40.
- Gallagher, M. W. (2012). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (2nd der., ss. 314–320). Academic Press.
- Girgin-Holoğlu, O. (2006). *Kız öğrencilerin beden eğitimi tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gould, D., ve Carson, S. (2008). *Life skills development through sport: Current status and future directions*. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58–78.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geri bildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111–126.

- Göçer, A., ve Şentürk, R. (2019). Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları geri bildirim türlerine yönelik bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40–92.
- Görsel, A. G., Caz, Ç., Yazıcı, Ö. F., ve İkizler, H. C. (2017). Farklı bölümlerdeki öğrencilerin spora yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Marmara Üniversitesi örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 115–125. (<https://doi.org/10.17155/omuspd.322783>)
- Görücü, A. (2007). *Çoklu zekâ kuramı uygulamaları* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Greene, J. A., ve Azevedo, R. (2007). Self-regulated learning models. *Review of Educational Research*, 77(3), 334–372.
- Güllü, M., ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138–151.
- Gündoğdu, K. (2006). A case study: Promoting self-regulated learning in early elementary grades. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 47–60.
- Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, E. (2007). *Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geribildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günişik, E. (1973). *Temel eğitim kavramlarının açıklanması*. Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., ve Stuart, J. H. (2001). The influence of self-efficacy and past behaviour on physical activity intentions. *Journal of Sports Sciences*, 19(9), 711–725.
- Hall, J. M., ve Ponton, M. K. (2005). Students' ability to identify factors that limit their success. *Journal of Developmental Education*, 28(3), 26–37.
- Harmandar, A. (2004). Beden eğitimi ve sporun eğitimdeki yeri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 45–58.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve spor'da özel öğretim yöntemleri*. Nobel Yayınevi.
- Hattie, J. (1993). Measuring the effects of schooling. *SET*, 2, 1–4.
- Hattie, J., ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

- Hatziapostolou, T., ve Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(2), 111–122.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D., ve Fairclough, S. J. (2009). Physical education predisposition scale. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555–1563.
- Hitz, R., ve Driscoll, A. (1994). Praise in the classroom: A review and analysis. *Journal of Educational Research*, 87(3), 145–152.
- Hitz, R., ve Driscoll, A. (1998). The effects of teacher praise on student behavior and motivation. *Educational Psychology Review*, 10(3), 287–315.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 29–42.
- Hünük, D. (2006). *Beden eğitimi dersine yönelik tutumlar* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hünük, D., ve Demirhan, G. (2003). Beden eğitimi tutumları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(4), 175–184.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33–54.
- Ilgan, D. R., Fisher, C. D., ve Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349–371.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Jacobson, R., ve Harris, S. (2005). Does the type of campus influence self-regulated learning? *Education*, 28(3), 412–431.
- Jacobson, R., ve Harris, S. (2008). Self-regulated learning. *Journal of College Student Development*, 49(3), 223–234.
- Jauregui, C. D. (2013). *6th grade elementary student's attitudes towards running activities in physical education: A preliminary study* (Unpublished master's thesis). California State University, Sacramento.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Kamtsios, S. (2010). Gender differences in elementary school children in perceived athletic competence, body attractiveness, attitudes towards exercise and participation in physical activity. *International Quarterly of Science*, 2, 10–18.

- Kangalgil, M., Hünük, D., ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48–57.
- Kannan, B. (2015). Attitude of higher secondary students towards physical education. *International Journal of Teacher Educational Research*, 4(1), 19–25.
- Kara, Z. (1994). İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. In *1. Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri II* (ss. 494–507). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karabacak, E. (2014). Öz düzenleme becerileri ve akademik başarı ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 123–135.
- Karadağ, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, O., Murathan, T., ve Murathan, F. (2010, Mayıs). Beden eğitimi tutumları. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri.
- Kaygısız, İ. (1997). *Eğitim bilimine giriş*. Anı Yayıncılık.
- Keskin, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik durumsal ilgilerinin algılanan yeterlilik ve öz düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Keskin, N. (2015). Beden eğitimi tutum ve öz yeterlik [Yüksek lisans tezi]. Kradeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Keskin, Ö. (2015). Beden eğitimi tutumları [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kılıç, M. (2015). Okul spor tesislerinin etkisi [Yüksek lisans tezi]. Gedik Üniversitesi, İstanbul.
- Kim, Y., ve Park, I. (2020). Effective communication acts in coach–athlete interactions among Korean Olympic archers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3101. (<https://doi.org/10.3390/ijerph17093101>)
- King, M. H. (1994). Student attitudes toward physical education at the intermediate school level (Unpublished master's thesis). Memorial University of Newfoundland.

- Koca, C., Aşçı, F. H., ve Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents. *Adolescence*, 40(158), 365–375.
- Koç, Y. (2009). *Fiziksel uygunluk ve tutumlar* [Doktora tezi]. Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koçak, S., ve Hürmeriç, I. (2006). Physical education attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 296–300.
- Koka, A., ve Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74–86. (<https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599630>)
- Kollar, I., ve Fischer, F. (2006b). Self-regulated learners. *Metacognition and Learning*, 1(1), 69–87.
- Kolovelonis, A., ve Goudas, M. (2013). Self-regulated learning in physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 155–170.
- Krouscas, J. A. (1999). Middle school students' attitudes toward a physical education program (Doctoral dissertation). Virginia Tech.
- Kulhavy, R. W., ve Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction. In J. Dempsey ve G. Ales (Der.), *Interactive instruction and feedback* (ss. 3–20). Educational Technology Publications.
- Kumar, R., ve Lal, R. (2006). Self-efficacy differences. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249–254.
- Kumartaşlı, M. (2010). Beden eğitimi tutumları ve yaşam doyumu [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurková, P., ve Nemcek, D. (2016). Attitudes of students with disabilities towards physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 222–229.
- Küçük-Kılıç, S. (2017). Beden eğitimi yatkınlıkları [Doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Lee, P. L., Hamman, D., ve Lee, C. C. (2007). Family closeness and self-regulated learning. *College Student Journal*, 41(4), 779–788.
- Levy, A. R., Polman, R. C. J., Clough, P. J., ve McNaughton, L. R. (2008). Adherence to sport injury rehabilitation programs: An integrated psycho-social approach. *Scandinavian Journal of Medicine ve Science in Sports*, 18(6), 798–809. (<https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2007.00768.x>)
- M.E.B. (Millî Eğitim Bakanlığı). (1997). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışma rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Majeed, B. A. (2014). *Knowledge, attitudes and practices of adolescent school girls towards dietary habits and physical activity*. Retrieved November 12, 2017 from <https://pdfs.semanticscholar.org/1c78/12648849376c2010ccccac536e3b4fab37a7.pdf> (pdfs.semanticscholar.org in Bing)
- Matthys, J., ve Lantz, C. (1998). Attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 55(4), 187–194.
- McEwen, D. P. (2001). *Relationship between student attitudes towards physical education and student leisure time physical activity levels* (Unpublished master's thesis). University of Prince Edward Island, Stratford, PE.
- McKeachie, W. (1998). Feedback and reflection in facilitating further learning. In S. J. Messick (Der.), *Assessment in higher education* (ss. 57–61). Erlbaum.
- MEB [Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı]. (2020). *Öğretmenler için geri bildirim el kitabı*. Ankara.
- Metan, H. (2022). *Hentbolculara uygulanan psikolojik beceri antrenman programı ve geri bildirim, özyeterlik inancına ve isabetli atışa etkisi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mohammed, H. R., ve Mohammad, M. A. (2012). Students' opinions and attitudes towards physical education classes in Kuwait public schools. *College Student Journal*, 46(3), 550–566.
- Mory, E. H. (1992). The use of informational feedback in instruction: Implications for future research. *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 5–20.
- Mouratidis, A., Lens, W., ve Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619–637.
- Muis, K. (2007). Epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173–190.
- Myers, D. G. (1993). *Social psychology* (4. bs.). McGraw-Hill.
- Nabavi, R. T. (2012). Social cognitive theory. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 1(1), 1–14.
- Nicol, D. J., ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

- Nicol, D., Thomson, A., ve Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., van Driel, J. H., ve Verloop, N. (2006). Self-regulated learning perspectives. *Educational Research Review*, 1(1), 3–12.
- Orange, C. (1999). *Self-regulation in classroom*. ASCD.
- Öncü, E. (2007). Beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 43–52.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdaşlı, K., ve Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk Telekomünikasyon AŞ çalışanları üzerinde bir araştırma. *Visionary E- Journal / Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73–81.
- Özdemir, Y. (2018). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve öz-düzenlemenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, H. (1999). *Beden eğitimi ve sporun gelişimsel temelleri*. MEB Yayınları.
- Özmutlu, İ., Sivrikaya, A. H., Gürkan, A. C., ve Dalkılıç, M. (2013). An investigation into secondary school students' attitudes towards physical education and sports lessons (The example of Kars province). *International Journal of Academic Research*, 5(3), 52–57.
- Özyalvaç, N. (2010). Beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öğrenci gelişimi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2), 67–78.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Paker, T. (2012). Öğrenme kuramları. In A. Doğanay (Der.), *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Pano, G., ve Markola, L. (2011, July). 14–18 years old children attitudes, perception and motivation towards extracurricular physical activity and sport. Paper presented at the 6th INSHS International Christmas Sport Scientific Conference, Szombathely, Hungary.
- Paris, S. G., ve Winograd, P. (2001). *Self-regulated learning*. U.S. Department of Education.
- Paris, S. G., ve Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching. CIERA.

- Parr, J. M., ve Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004> (doi.org in Bing)
- Pate, R. R., Trost, S. G., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M., ve Saunders, R. (2000). Physical activity correlates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 306–312.
- Paulsen, M. B., ve Feldman, K. A. (2007). Epistemological beliefs. *Research in Higher Education*, 48(3), 353–401.
- Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation in sport. In D. Lavalleye vd., (Der.), *Sport psychology*. Palgrave.
- Petty, R. E., ve Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion*. Springer.
- Phillips, S. R. (2011). *Upper elementary school students' attitudes and perceptions toward physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Picha, K. J., Howell, D. M., vd., (2018). Measurements of self-efficacy in musculoskeletal rehabilitation: A systematic review. *Musculoskeletal Care*, 16(4), 471–488. (<https://doi.org/10.1002/msc.1269>)
- Picha, K. J., Jochimsen, K. N., Heebner, N. R., Abt, J. P., ve Hoch, M. C. (2018). A model to increase rehabilitation adherence to home exercise programmes in patients with varying levels of self-efficacy. *Musculoskeletal Care*, 16(1), 233–237. (<https://doi.org/10.1002/msc.1194>)
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P. R. (2000). *Self-regulated learning*. Academic Press.
- Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pintrich, P. R., ve Zusho, A. (2002). Motivation and self-regulated learning. In R. Mayer ve P. Alexander (Der.), *Handbook of research on teaching* (ss. xx–xx). Springer.
- Podlog, L., ve Eklund, R. C. (2007). *Professional coaches' perspectives on the return to sport following serious injury*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(2), 207–225.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., ve O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289.

- Puustinen, M., ve Pulkkinen, L. (2001). Self-regulated learning models. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
- Race, P. (2001). *A briefing on self, peer and group assessment*. LTSN Generic Centre Assessment Guides Series.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators of autonomy. *Educational Psychologist*, 41(2), 91–110.
- Reigal, R. E., Videra, A., ve Gil, J. (2014). Physical exercise, general self-efficacy and life satisfaction in adolescence. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(55), 561–575.
- Ridgers, N. (2012). ‘Am I able? Is it worth it?’ Adolescent girls’ motivational predispositions to school physical education: Associations with health-enhancing physical activity. *European Physical Education Review*, 18(2), 147–158.
- Ridgers, N. D. (2012). Physical activity levels during recess. *Preventive Medicine*, 55(4), 317–323.
- Robbins, L. B., Pender, N. J., Ronis, D. L., Kazanis, A. S., ve Pis, M. B. (2004). Physical activity, self-efficacy, and perceived exertion among adolescents. *Research in Nursing and Health*, 27, 435–446.
- Robinson, D. B. (2009). *Understanding physical education attitudes: An investigation of students' experiences, beliefs, feelings, and motivations* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Edmonton.
- Rodgers, C. R. (2006). Attending to student voice: The impact of descriptive feedback on learning and teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 209–237.
- Rodgers, C. R. (2016). The importance of reflective practice in teacher education. *Educational Leadership*, 73(6), 10–15.
- Rogers, C. R. (2006). *Öğrenme özgürlüğü (Freedom to learn)* (D. A. Özçelik, Çev.). Eğitim Yayınevi.
- Rowe, A. D., ve Wood, L. N. (2008). Student perceptions and preferences for feedback. *Asian Social Science*, 4(3), 78–88.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

- Saygın, Ö., Polat, Y., ve Karacabey, K. (2005). Çocuklarda hareket eğitiminin fiziksel uygunluk özelliklerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 19(3), 205-212.
- Sayın, E. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi tutumları [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. bs.). Pearson Education.
- Schunk, D. H., ve Greene, J. A. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2. bs.). Routledge.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (2007). Modeling and self-efficacy. In *Motivation and self-regulated learning*. Erlbaum.
- Seabra, A. C., Maia, J., Seabra, A. F., Welk, G., Brustad, R., ve Fonseca, A. M. (2013). Evaluating the youth physical activity promotion model among Portuguese elementary schoolchildren. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(8), 1159–1165.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (24. baskı). Yargı Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sharp, C., Pocklington, K., ve Weindling, D. (2002). *Self-evaluation*. NFER.
- Shepell, W. (2000). *Health Quest: A quarterly newsletter focusing on mental health issues and concerns*. (<https://www.utdallas.edu>)
- Silverman, S., ve Scrabis, K. A. (2004). Student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 373–391.
- Silverman, S., ve Subramaniam, P. R. (1999). Student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97–125.
- Soto, D., García-Herrero, J. A., ve Carcedo, R. J. (2020). Well-being and throwing speed of women handball players affected by feedback. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6064. (<https://doi.org/10.3390/ijerph17176064>)
- Souter, D. H. (2009). The nature of feedback provided to elementary students in classrooms where grading and reporting are standards-based. *Nature*, 9, 30.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (10. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sproule, J., Wang, J., Morgan, K., McNeill, M., ve McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic

- motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1037–1049.
- Stewart, M. J., Green, S. R., ve Huelscamp, J. (1991). Student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(2), 72–79.
- Strchmeyer, F. (1983). *Physical education and movement education*. (Yayınevi bilgisi eksik.)
- Su, X., Xiang, P., McBride, R. E., Liu, J., ve Thornton, M. A. (2016). Self-efficacy in sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 159–168.
- Subramaniam, P. R., ve Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602–611.
- Sungur, S., ve Tekkaya, C. (2006). Problem-based learning. *Journal of Educational Research*, 99(5), 307–320.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Şahin, F. T. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 425–438.
- Şengül, Y. (2016). Sınıf düzeylerine göre ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi yatınlıklarının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Şişko, M., ve Demirhan, G. (2002). Beden eğitimi tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 205–210.
- Tamer, K. (1987). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tarcan, S. (1932). *Beden terbiyesi*. Devlet Basımevi.
- Tata, J. (2002). The influence of managerial accounts on employees' reactions to negative feedback. *Group ve Organization Management*, 27(4), 480–503.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079>)
- Tavlaş, S. (2012). Erzurum ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri – özet rapor*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Tekin, H. (2018). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Tekin, M., Yıldırım, İ., ve Çelik, A. (2009). Fiziksel aktivite ve motor gelişim. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 34–45.
- Thorolfsson, B., vd. (2023). Greater self-efficacy, psychological readiness and return to sport after ACL reconstruction in paediatric patients, adolescents and young adults. *Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy*, 31(8), 3150–3158. (<https://doi.org/10.1007/s00167-022-07112-0>)
- Tomik, R. (2008). Students' membership in school sports clubs and their attitudes towards physical education and sport in various types of schools. *Human Movement*, 9(2), 142–149.
- Tranaeus, U., vd. (2024). 50 years of research on the psychology of sport injury: A narrative review. *Sports Medicine*, 54(2), 279–295. (<https://doi.org/10.1007/s40279-023-01934-5>)
- Trudeau, F., ve Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89–105.
- Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. (2014). *Türkiye çocukluk çağı (7–8 yaş) şişmanlık araştırması (COSI-TUR 2013): Temel bulgular*. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 921.
- Tzetzis, G., Votsis, E., ve Kourtessis, T. (2008). The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self-confidence of young athletes. *Journal of Sports Science ve Medicine*, 7(3), 371–378.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Quality physical education*. UNESCO.
- Usluoğlu, Z. (2014). Fiziksel etkinlik kartlarına ilişkin görüşler ve kartların öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2007). Öz düzenleme ve başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 531–556.
- Valdez, L. A. (1997). *Attitudes towards physical education of middle school students and their parents* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, Los Angeles.

- Van De Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C., ve Ten Cate, O. T. J. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42(2), 189–197. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02973> (doi.org in Bing)
- Van Grinsven, L., ve Tillema, H. (2006). Learning opportunities for self-regulation. *Educational Research*, 48(1), 77–91.
- Vollmeyer, R., ve Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 589–602.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34–41.
- Weinberg, R. S., ve Gould, D. (2015). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics.
- Weiss, M. R., ve Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). *Promoting positive youth development through physical activity*. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest, 10(3), 1–8.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5–23.
- Wesch, N. N., Hall, C. R., Prapavessis, H., ve Maddison, R. (2012). Self-efficacy, imagery use, and adherence during injury rehabilitation. *Scandinavian Journal of Medicine ve Science in Sports*, 22(5), 695–703. (<https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01303.x>)
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.
- Winne, P. H., ve Hadwin, A. F. (1998). Self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, ve A. C. Graesser (Der.), *Metacognition in educational theory and practice* (ss. xx–xx). Lawrence Erlbaum Associates.
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. (<https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>)
- Wuest, D. A., ve Bucher, C. A. (1991). *Foundations of physical education and sport*. Mosby.
- Yaldız, S. (2013). Öğrenci ve ana-baba tutumları [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. (2006). Beden eğitimi dersine yönelik tutumlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 123–131.
- Yıldırım, A. (2006). Beden eğitimi tutumları [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Yıldız, M. (2012). Beden eğitimi öğretiminde motivasyonel stratejiler. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 22–36.
- Yoncalık, O., Tanır, H., Erdoğan, M., ve Kutlu, M. (2010). Attitudes and achievement. *Ovidius University Annals*, 10(2), 539–545.
- Yunsoo Kim, ve Incheol Park. (2020). “Coach really knew what I needed and understood me well as a person”: Effective communication acts in coach-athlete interactions among Korean Olympic archers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3101. (<https://doi.org/10.3390/ijerph17093101>)
- Zeng, H. Z., Hipscher, M., ve Leung, R. W. (2011). Attitudes toward physical education. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529–537.
- Zi, Y., ve Cardinal, B. J. (2013). Self-efficacy scales review. *Journal of Sport and Health Science*, 2(2), 62–73.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Social cognitive view. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Der.), *Handbook of self-regulation* (ss. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., ve Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning. In *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Zimmerman, B. J., ve Kitsantas, A. (2005). Self-regulated practice. In T. J. Cleary (Der.), *Self-regulated learning and academic achievement* (ss. xx–xx). Guilford Press.

EKLER

Ek 1. Araştırma Etik Onay Belgesi



T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU



Sayı : E-95674917-108.99-291229

Konu : Etik Kurul Onay

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Barış SOMOĞLU

"ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK YATKINLIKLARI VE ÖZ DÜZENLEMELERİNDE ÖĞRETMEN GERİ BİLDİRİMİNİN ARACI ROLÜ" konulu etik kurul başvurusu Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **25/10/2024** tarih ve **2024/8** sayılı toplantısında görüşülmüş olup; projenin yürürlükteki mevzuata uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir. Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk ALEMDAĞ
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 01HU-HSPA-0H6P

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gumushane-universitesi-ebys>

Adres:
Telefon No : Fax No :
e-Posta : <http://www.gumushane.edu.tr/>
Kep Adresi : gumushaneuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin :Özge GÖKAY
Memur
Dahili No:



Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form Beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla belirlenmiştir. Kişisel amaçlar için anket sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Bu yüzden isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmada gizlilik ve gönüllülük esas alınacaktır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Aşağıdaki soruları, ilgili seçeneklere (x) işareti koyarak cevaplayınız. Lütfen cevaplanmamış soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz nedir?
☐ Kız
☐ Erkek
2. Doğum yılınız?
3. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görüyorsunuz?
☐ 5.Sınıf
☐ 6.Sınıf
☐ 7.Sınıf
☐ 8.Sınıf
4. Beden eğitimi dersinde, ciddi bir yaralanma veya sakatlık yaşadınız mı?
☐ Evet
☐ Hayır
5. Beden eğitimi öğretmeninizin cinsiyeti nedir?
☐ Kadın
☐ Erkek
6. Ailenizde sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) var mı?
☐ Evet
☐ Hayır
7. Okulumuzun spor takımlarında hiç yer aldınız mı?
☐ Evet
☐ Hayır

Ek 2. (Devamı)

8. Bir spor kulübüne bağılı olarak (lisanslı) spor yapıyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu ve Ölçek Soruları

ALGILANAN GERİ BİLDİRİM ÖLÇEĞİ

Aşağıda beden eğitimi dersinde öğretmenlerin geri bildirim kullanımına yönelik sizin algınızı değerlendiren bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak, beden eğitimi derslerindeki ortamı düşünerek sizin için en uygun olan kutuyu işaretleyiniz. Ölçekte doğru ve yanlış cevap yoktur.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. İyi performans sergilediğimde öğretmen gülümser.					
2. Çalışmalarım sıklıkla öğretmen tarafından teşvik edilir.					
3. Öğretmen çok çabaladığımı görürse, beni daima över.					
4. Kötü performans sergilediğimde öğretmen gözlerini açarak bakar.					
5. Öğretmen sıklıkla beni över.					
6. Performansın hemen sonrasında öğretmen beni bilgilendirir.					
7. İyi performans sergilediğimde öğretmen alkışlar					
8. Hak etmediğimde bile öğretmen beni över					
9. Kötü performans sergilediğimde öğretmen kafasını sağa sola sallar					
10. Öğretmen sıklıkla bana geri bildirim/bilgi verir					
11. İyi performans sergilediğimde öğretmen sırtımı okşar/sıvazlar					
12. Performans sırasında öğretmen sıklıkla beni bilgilendirir.					
13. Beden eğitimi dersinde iyi yaptığımda, öğretmen bunu onaylar.					
14. Kötü performans sergilediğimde öğretmen kızgın görünür.					

Pozitif Sözel olmayan Geribildirim- 1,7,11

Negatif Sözel Olmayan Geribildirim- 4,9,14

Pozitif Genel Bildirim- 2,3,5,8

Performans Bilgisi- 6,10,12,13

Faktör 1 Pozitif sözel olmayan geribildirim .71

Faktör 2 Negatif Sözel Olmayan Geribildirim .69

Faktör 3 Pozitif Genel Geribildirim .69

Faktör 4 Performans Bilgisi .83

KAYNAK

Kara, F.M., Kazak, F., Aşçı, F.H. (2018). Algılanan Öğretmen Geribildirim Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29 (2), 79-86.

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form Beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla belirlenmiştir. Kişisel amaçlar için anket sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Bu yüzden isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmada gizlilik ve gönüllülük esas alınacaktır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Aşağıdaki soruları, ilgili seçeneklere (x) işareti koyarak cevaplayınız. Lütfen cevaplanmamış soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz nedir?

Kız

Erkek

2. Doğum yılınız?

3. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görüyorsunuz?

5.Sınıf

6.Sınıf

7.Sınıf

8.Sınıf

4. Beden eğitimi dersinde, ciddi bir yaralanma veya sakatlık yaşadınız mı?

Evet

Hayır

5. Beden eğitimi öğretmeninizin cinsiyeti nedir?

Kadın

Erkek

6. Ailenizde sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) var mı?

Evet

Hayır

7. Okulumuzun spor takımlarında hiç yer aldınız mı?

Evet

Hayır

8. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapıyor musunuz?

Evet

Hayır

Makale Gönderim Tarihi: 09-07-2015

Makale Kabul Tarihi: 13-10-2015

Sakarya University Journal of Education, 5/3 (Aralık/December 2015) ss. 67-74.

DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>

Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Serhat ARSLAN*

Yücel GELİŞLİ**

Öz

Çalışmada Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği'ni geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma 604 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 16 maddenin iki faktörde toplandığını sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 54.3'ünü açıklanmıştır. Ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare ($\chi^2=147.60$, $sd=95$, $p=0.00$) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .042, NFI= .98, CFI= .99, IFI= .99, RFI= .97, GFI= .94, AGFI= .92, SRMR= .035 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .90, açık olma alt ölçeği için .84, arayış alt ölçeği için .82 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular algılanan öz düzenleme ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, öz-yeterlilik, geçerlik, güvenirlik.

Development of Perceived Self-Regulation Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this research is to examine the validity and reliability of the Perceived Self-regulation Scale. The sample of this study consisted of 604 secondary school students. Results of confirmatory factor analysis demonstrated that the sixteen items loaded on two factors have emerged which account for the 54.3% of the total variance. Confirmatory factor analysis showed that the two-factor model fitted the data ($\chi^2=147.60$, $sd=95$, $p=0.00$, RMSEA= .042, NFI= .98, CFI= .99, IFI= .99, RFI= .97, GFI= .94, AGFI= .92, SRMR= .035). The internal consistencies were .90 for entire scale. According to these findings the Perceived Self-regulation Scale can be named as a valid and reliable instrument that could be used in the field of education.

Keywords: Self-regulation, self efficacy, validity, reliability.

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, serhatarslan@sakarya.edu.tr

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, gelisli@gazi.edu.tr

1. GİRİŞ

Öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, üstbiliş, motivasyon ve davranışları açısından aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öz düzenleme, bireyin duygu, motivasyon ve üstbilişsel izleme ve kontrol süreçlerinin yanısıra sahip olduğu inançların ve bu inanç süreçlerinin birbiriyle etkileşiminden oluşmaktadır (İiskala, Vauras, ve Lehtinen, 2004; Vauras, İiskala, Kajamies, Kinnunen, ve Lehtinen, 2003). Öz düzenlemenin gelişimi Vygotsky tarafından, psikolojik düzeyler açısından birbirini tamamlayan kavramlar olarak ele alınmaktadır. Bu süreç bireyin, düşünme, düşünmesini analiz etme, planlama, izleme ve sonucu değerlendirmesi oldukça önemlidir (Vygotsky, 1978). Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin öğrenme ortamlarını anlama ve kontrol etme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Birey öncelikle amaçlarını belirlemeli, bu amaçları gerçekleştirmelerine yardım edecek stratejileri seçmeli, bu stratejileri uygulamalı ve bu amaçlara yönelik ilerlemeyi izleyebilmelidir (Schunk ve Zimmerman, 1994). Öz düzenleme öğrenme sürecinin ilk aşamasında öğrenciler, görevin duruma özgü bir profilini oluşturmak için ortamlarındaki bilgileri tarar ve "objektif" algıları, göreve ilişkin duygusal algılarla ve öz yeterliğe ilişkin kararlar gibi diğer motivasyonel bilgileri karşılaştırır (Pintrich, 2003; Winne, 1997, 2001). Bu aşamanın sonucunda, öğrenci tarafından görülen şekliyle görevin duruma özgü bir tanımı ortaya çıkmaktadır. Görevin çerçevelenmesinden sonra öğrenciler amaçları belirler ve birinci aşamada belirlenen çerçeveye göre görev çalışmasını oluşturabilir (Pintrich, 2003). Öğrenme görevini gerçekleştirme aşamasında olan öğrenciler, amaçlarına yönelik adımlar atmak için taktiklerini ve stratejilerini gözden geçirip kullanmaktadır. Bu açıdan ele alındığında birey; birden fazla amaca sahip olduğu süreçte bir görevle başarılı bir şekilde ilgilenme yönteminin dikkatli bir şekilde seçil-

mesi ve birleştirilmesi gerektiğinin farkında olması gerekmektedir (Zohar ve Dori, 2012). Yapılan çalışmalar bireyin öz düzenleme süreci içerisinde içsel motivasyonun rolünün önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Boekaerts ve Corno (2005) yapmış olduğu çalışmada, öz düzenleme sürecinin, okul bazlı öğrenmenin karmaşık ortamını, akademik amaçlar, kendini gerçekleştiren ve kendini koruma amaçları gibi farklı amaçlar arasındaki rekabet sürecini içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Pintrich'in (2003) öz düzenleme süreci, farklı bağlamlardaki davranışsal, bilişsel ve motivasyonel faktörleri kapsamaktadır. Pintrich, "yaklaşım uzmanlığı" ve "kaçınma uzmanlığı" kavramları açısından bireyin farklı motivasyonel tarzları olduğunu vurgulamaktadır. Yaklaşım uzmanlığı bireyin, öğrenme ve anlamaya odaklanmış olduğunu içermektedir. Birey, daha fazla öz düzenleme becerisine sahip, bir görev sırasındaki düşüncelerini izleyebilmekte ve kontrol edebilmektedir. "Kaçınma uzmanlığı" ise, bireyin öz güveninin kaybetmemeye daha fazla odaklanmakta ve buna yol açan durumlardan kaçınma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan, birey öz yeterlik algılarına dayanarak rekabet eden amaçları göz önünde bulundurup karar almaktadır (Pintrich, 1995). Arslan (2014) yapmış olduğu çalışmada üst düzey düşünme becerilerinin bireyin öz düzenleme becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akın ve diğerlerinin (2015) yapmış olduğu çalışmada, öz düzenleme becerileri ile internet bağımlılığı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ülkemizde bireylerin öz düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik ölçeklerin az olması ve uygulaması zaman açısından son derece ekonomik olan bu ölçeğin bir benzerinin bulunmaması, bu araştırmanın ele alınması için istek kaynağı oluşturmıştır. Bu araştırma kapsamında, bireylerin öz düzenleme beceri seviyelerini tayin etmeye yönelik çalışmalar ele alındığında alan yazın literatüründe oldukça

önemli bir yere sahip olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Algılanan Öz düzenleme Ölçeğini geliştirmek ve ölçeğin güvenirliğini incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Grubu

Çalışma Sakarya ilinde bulunan çeşitli ortaokullarda öğrenim gören 604; 7.sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin yaş aralığı 12 ile 13 yaş arasında değişmekte ve yaş ortalaması 12.4'tür.

3. BULGULAR

3.1 Madde Analizi ve Güvenirlik

Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları açık olma alt ölçeği için .84, arayış alt ölçeği için .82 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak bulunmuştur.

Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin maddelerine yönelik madde toplam korelasyon katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	R _{jx}	Madde No	R _{jx}
1	.63	11	.62
2	.69	12	.64
3	.67	13	.69
4	.66	14	.66
5	.52	15	.65
6	.56	16	.68
7	.66		
8	.64		
9	.66		
10	.56		

Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin düzeltilmiş madde toplam test korelasyonları, %27'lik alt-

üst grup farkına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo2. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin düzeltilmiş madde toplam test korelasyonları, %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerleri, ortalamalar ve standart sapmalar

Madde No	%27'lik alt grup		%27'lik üst grup		t
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	
1	2,00	0,78	2,85	0,39	12,332***
2	2,07	0,68	2,94	0,23	15,372***
3	1,99	0,68	2,85	0,36	14,360***
4	2,03	0,72	2,88	0,35	13,386***
5	1,88	0,68	2,88	0,33	16,741***
6	2,08	0,84	2,85	0,50	9,926***
7	2,00	0,76	2,91	0,31	13,997***
8	1,98	0,73	2,98	0,15	17,042***
9	1,83	0,75	2,78	0,44	13,781***
10	1,84	0,71	2,84	0,38	15,712***
11	1,83	0,68	2,81	0,42	15,526***
12	1,76	0,64	2,79	0,43	16,777***

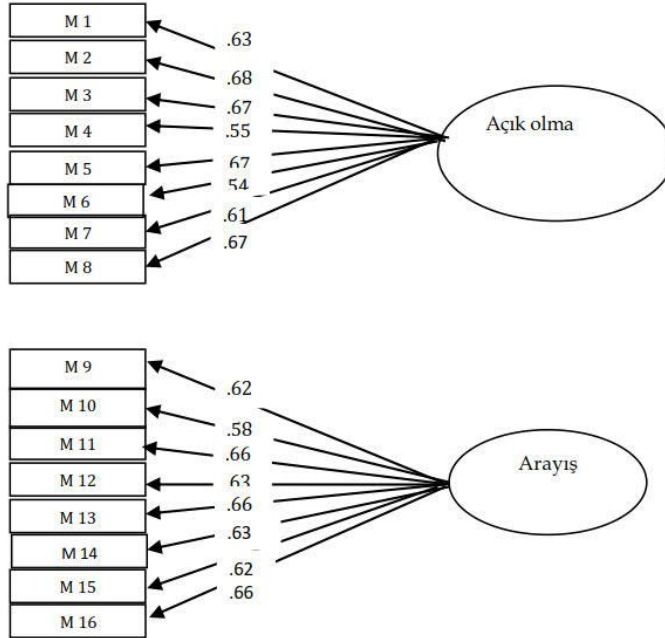
13	1,86	0,66	2,86	0,34	17,021***
14	1,97	0,66	2,93	0,26	16,969***
15	1,82	0,65	2,85	0,37	17,165***
16	1,96	0,72	2,95	0,38	16,665***

***($p < 0.001$)

3.1. Yapı Geçerliği

Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında, Öz-düzenleme Ölçeğinin toplam varyansın % 54.3'ünü açıklayan ve 16 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri .95 ve Bartlett testi 2388.664 bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörü "Açık olma"; ikinci faktörü ise "Arayış" olarak

isimlendirilmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında faktör yapısının yanında açık olma ile arayış arasındaki ilişki de incelenmiş ve iki faktör arasındaki korelasyon katsayısının .77 olduğu belirlenmiştir. İki boyutlu öz-düzenleme modeli için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: $\chi^2 = 147.60$, $sd = 95$, $RMSEA = .042$, $NFI = .98$, $CFI = .99$, $IFI = .99$, $RFI = .97$, $GFI = .99$, $GFI = .94$, $AGFI = .92$, $SRMR = .035$ olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

4. TARTIŞMA

Çalışmada Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği'ni geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma Sakarya ilindeki 604 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin yapı geçerliği açıklayıcı faktör analizi ve doğ-

rulayıcı faktör analizi sonuçları ile ele alınmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sonucunda elde edilen uyum indeksleri ele alındığında, iki alt ölçekli model sonucunda uyum indekslerinin iyi sonuç verdiği görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin Cronbach

Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları açık olma alt ölçeği için .84, arayış alt ölçeği için .82 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak bulunmuştur. Algılanan öz düzenleme ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .52 ve .69 arasında değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları açısından, ölçeğinin güvenirliğinin artırılması için farklı örneklemelerde test tekrar-test araştırmasının yapılması oldukça önemli görülmektedir. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin yapılan analiz sonuçları ele alındığında öğrenme ve öğretme süreçleri açısından kullanıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sınırlılıkları içerisinde, sadece ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmış olması eğitim süreci

içerisinde ölçeğin formal ve informal eğitim gören gruplarda yapılacak çalışmaların gerekliliğini oldukça önemli kılmaktadır. Araştırma sonuçları açısından ortaya çıkan bulgular çerçevesinde ölçeğin uyum geçerliliğinin belirlemek için eğitim süreci içerisinde geçerliliği ve güvenirliliği belirlenmiş ölçeklerle ilişkileri ele alınabilir. Ölçek maddeleri içerisinde ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin öz düzenleme becerisinin arttığı söylenebilir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin eğitim süreci içerisinde ele alınan ölçeğin, bireylerin "Öz düzenleme" becerilerini ölçebilmek amacıyla kullanılabilecek açıdan geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Akın,A., Arslan,S.,Arslan,N.,Uysal,R. ve Sahranç,Ü. (2015). Self-control management and internet addiction. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (3), 95-100
- Arslan, S. (2014). An investigation of the relationships between metacognition and selfregulation with structural equation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 603-611.
- Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık..
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Iiskala, T., Vauras, M., ve Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147-178.
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding self-regulated learning*. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., ve Lehtinen, E. (2003). Shared regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia, An International Journal of Psychology in the Orient*, 46 (1), 19-37.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 397–410.
- Winne, P. H. (2001). *Self-regulated learning viewed from models of information processing*. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 153–189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Zohar, A. ve Ben David A. (2008) . Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition Learning*, 3(1), 59–82.
- Zohar, A. ve Dori, J.Y. (2012). *Metacognition in science education: Trends in current research*. Springer.

Extended Summary

In 21st Century, the incremental developments on technology has exposed people to a wide range of information. As formal learning environments are not enough currently for adopting such a vast of information, people are in need of learning individually besides formal education. This individual learning need is labelled as Self Regulation Learning. Self-regulation is similar to metacognition in theory and conceptually; hence, it is quite difficult to distinguish the two constructs from each other. Self-regulation has been defined by social cognitive theorists such as Pintrich ; as an active, constructive process by means of that learners set a targets for their own learning responsibility and try to monitor, regulate, and take control of their cognition, motivation, behavior, guided and constructed by their purposes and contextual properties in the settings. The collective important features of several self-regulation models are represented by this definition and these features are the regulation of cognition, motivation, and behavior. Self-regulation learning (SRL) can be described as a process in which people take the primary initiative in identifying what to learn-why to learn, describing human and material sources for learning, selecting and performing suitable learning strategies and assessing learning outcomes. Learners who have a significant degree of self directed learning ability are self motivated people who can use various materials to solve questions that are related to their learning tasks. The aim of this research is to examine the validity and reliability of the Perceived Self-regulation Scale. The sample of this study consisted of 604 secondary school students. In this study, as construct validity, explanatory and confirmatory factor analysis was executed. As reliability analysis, internal consistency coefficients, the item-total correlations and the differences between mean scores of upper 27% and lower 27% groups were examined. Data were analyzed by SPSS 17.00 and LISREL 8.54. Results of confirmatory factor analysis indicated that the model was well fit. The results of confirmatory factor analysis demonstrated that the sixteen items loaded on four factors and the two-dimensional model was well fit (RMSEA= .042, NFI= .98, CFI= .99, IFI= .99, RFI= .97, CFI= .99, GFI= .94, AGFI= .92, SRMR= .035). The internal consistency coefficients of two subscales were .84 and .82, for the overall scale was .90. The t-test results differences between each item's means of upper 27% and lower 27% points were significant. The corrected item-total correlations of Perceived Self-regulation Scale ranged from .52 to .69. Perceived Self-regulation Scale two structure that the sixteen items loaded two factors and confirmatory factor analysis demonstrated that the factor structure was harmonized with the factor structure of the scale. Thus, it can be said that the structural model of the Perceived Self-regulation Scale which consists of two factor was well fit. The internal consistency reliability coefficients of the Perceived Self-regulation Scale were adequate. Considering that, item total correlations having a value of .30 and higher and significant t test results differences between each item's means of upper 27% and lower 27% are generally considered to be adequate in terms of distinguishing between the traits to be measured for construing item total correlation, it is possible to state that item total correlations and t-test result regarding the items are adequate value. Overall findings demonstrated that Perceived Self-regulation Scale had high validity and reliability scores and that it may be used as a valid and reliable instrument in order to measure the self-regulation. Nevertheless, further studies that will use Perceived Self-regulation Scale scale are important for its measurement force.

Ek 5. (Devamı)

74 | SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EK-1:

	ALGILANAN ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	Hiç bir zaman	Nadiren	Arasra	Sık sık	Her zaman
1	Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim	1	2	3	4	5
2	Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabilirim	1	2	3	4	5
3	Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim	1	2	3	4	5
4	Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim	1	2	3	4	5
5	Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim	1	2	3	4	5
6	Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder	1	2	3	4	5
7	Hatalarımdan öğrenebilirim	1	2	3	4	5
8	Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarıımı sorgularım	1	2	3	4	5
9	Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım	1	2	3	4	5
10	Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm	1	2	3	4	5
11	Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim	1	2	3	4	5
12	Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm	1	2	3	4	5
13	Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım	1	2	3	4	5
14	Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım	1	2	3	4	5
15	Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim	1	2	3	4	5
16	Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim	1	2	3	4	5

Ek 6. Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği

Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği					
1	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, bana önemli gelmiyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2	Beden Eğitimi dersinde, çok yetenekli olduğumu düşünüyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
3	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersi ilgi çekici hale getiriyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
4	Beden Eğitimi dersindeki performansımдан memnunum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
5	Beden Eğitimi dersinde, oldukça başarılı olduğumu düşünüyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
6	Beden Eğitimi dersinde öğretilenlerin, bana bir faydası yok.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
7	Beden Eğitimi dersine katılma konusunda, kendime güveniyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
8	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, benim için faydalıdır.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
9	Beden Eğitimi dersine katılmak için, gerekli olan yeteneklere sahibim.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
10	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersi sevmemi sağlıyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersleri sıkıcı hale getiriyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

Tutum Alt Boyutu: 1-3-6-8-10-11

Öz-yeterlik Alt Boyutu: 2-4-5-7-9

Ters Maddeler: 1-6-11

ÖZGEÇMİŞ

Emine İŞBİLİR, ilköğretim ve lise eğitimini Osmaniye'nin Kadirli ilçesinde tamamladı. 2019 yılında Gümüşhane Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programındaki lisans eğitimini tamamladı.

2023 yılında Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı ve çalışmalarına devam etmektedir.