

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÖTESİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİ\*

Sonnur KÜÇÜK KILIÇ<sup>1</sup>

Erman ÖNCÜ<sup>1</sup>

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Betimsel araştırma modelindeki araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesinin beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören 143'ü kadın ve 205'i erkek 348 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş ortalamaları  $21,84 \pm 2,49$ 'dur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik yöntemler, t-testi, ANOVA ve korelasyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bilişötesi öğrenme strateji düzeylerinin orta seviyede, akademik öz-yeterlik algılarının da orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, bilişötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine farklılaştığı görülürken bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ise cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Diğer taraftan araştırma sonuçları, BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve akademik başarıları arasında pozitif yönde korelasyonlar olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlik, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri

## METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES AND ACADEMIC SELF-EFFICACY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SCHOOL STUDENTS

### ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze perceived levels of metacognitive learning strategies and academic self-efficacy perception of physical education and sport school students according to some demographic variables, and to determine the relationship between metacognitive learning strategies and academic self-efficacy perception. A sample of 348 ( $M_{age} = 21.84 \pm 2.49$ , 143 female and 205 male) physical education and sport school students from Karadeniz Technical University and Erzincan University provided responses. Metacognitive Learning Strategies Scale and Academic Self-Efficacy Scale were used to collect data. Descriptive statistical methods, t test, ANOVA, correlation analysis were used in the data analysis. The results of analysis indicated that metacognitive learning strategies of the students were at the middle level and their academic self-efficacy perceptions were above the middle level. There were significant differences between metacognitive learning strategies and gender of the students. Male students were found to have higher metacognitive learning strategies scores. No significant differences were found in terms of variables of department and year of study. There were also no significant differences between the academic self-efficacy perceptions of the students and their genders, departments and year of study. On the other hand, results of the study showed positive correlations between metacognitive learning strategies, academic self-efficacy, and academic success of physical education and sport school students.

**Keywords:** Metacognitive learning strategies, academic self-efficacy, physical education and sport school students

\*Bu çalışmanın özeti, 6.Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi'nde (17-19 Mayıs 2013, Kayseri) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup>Karadeniz Teknik Üniversitesi BESYO, Trabzon, Yazışmadan sorumlu yazar: sonnurkucukkilic@ktu.edu.tr

## GİRİŞ

Hızla gelişmekte olan dünyada eğitim anlayışı da hızlı bir şekilde değişmekte ve bireysel farklılıklara daha fazla önem veren eğitim sistemi arayışı sürmektedir [1]. Bu da eğitimin, günümüz dünyasında bilgi akış hızını yakalama bakımından en önemli alanlardan biri olmasına olanak sağlamaktadır [2]. Braun ve Gusy (2004) ve Zimmerhofer, Heukamp ve Hornke (2004)'ye göre, eğitimin kalite ve yapısının tartışıldığı günümüzde sosyal yeteneklerin yanı sıra, bireyin kendi yeteneklerine ilişkin bakış açısının da dikkate alınması gerektiği görüşü önem kazanmaktadır [3]. Eğitimin gerçekleştirilmesi için öğretimin, belli hedeflere yönelik öğrenmeleri oluşturması için planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir [4]. Weinstein ve Mayer (1983); öğretimin; öğrencinin nasıl öğrenebileceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendirebileceğini kapsadığını ifade etmektedir [5]. İlköğretimden yükseköğretime kadar tüm derslerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde, öğrenme stratejilerinin etkin bir rol oynadığı [2], yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin de buldukları alanın özelliklerine göre yaptıkları çalışmalarda o ana kadar edinmiş oldukları çeşitli öğrenme stratejilerini kullandıkları [6] ve ayrıca akademik öz-yeterlik inancının her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğu bilinmektedir [7-9]. Diğer taraftan BESYO'daki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin bilimsel çalışmalarla belirlenmesi bireylerin öğrenmelerine önemli katkılar getirebilir düşüncesi [10], BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin de incelenmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Bandura (1994) öz-yeterlik inancını; bireylerin çeşitli durumlarda performanslarını ortaya koyma yeterliklerine ilişkin inançları ve bireyin, belirlenen amaçlara erişmek için eylemleri gerçekleştirme ve düzenleme yeterliklerine ilişkin kişisel yargıları olarak tanımlamaktadır [11]. Sharp, Pocklington ve Weindling (2002) ise öz-yeterlik inancını, bireyin güdülenme düzeyi ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğu şekilde vurgulamaktadır. Çünkü birey, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağı inancına varırsa yaşamındaki güçlüklerle karşı durma ve tepki gösterme konusunda harekete geçebilir [12]. Bandura (1986), eğer bireyde yeterli düzeyde yetenek ve güdülenme varsa, bireyin göreve başlama ve görevi devam ettirme konusunda kararlı olacağını ifade etmektedir [13]. Öz-yeterlik yargıları özellikle, gelecekte yapılacak işleri ortaya koymakta ve belirlenen etkinlikleri gerçekleştirmeden önce yapılmaktadır [14]. Öz-yeterlik inançları, bireyin; bilişötesi, güdüsel, duyuşsal ve karar alma süreçlerinin işleyişinde önemli rol oynamaktadır ve bu inançlar; bireyin kendisini geliştirmesini, güdülenme düzeyini, güçlükler karşısında direnç göstermesini, duygusal yaşam kalitesini artırmasını ve önemli kararlar alırken seçimlerini etkilemektedir [11, 15]. Akademik öz-yeterlik kavramı ise, öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik var olan inancı olarak ifade edilmektedir [14]. Bu açıdan bakıldığında Eggen ve Kauchak (1999)'a göre, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, düşük öz-yeterlik seviyesine sahip olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler [13].

Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak ifade edilirken [16]; öğrenme stratejileri öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler olarak tanımlanmaktadır [5]. Bir başka tanıma göre ise öğrenme stratejileri öğrencilerin akademik görevlerinde bilişötesi olarak ilişkili oldukları yapılara verilen addır [17]. Bu yapılar genel olarak iki kategoride ele alınır. Bunlardan ilki; örgütlenme, kritik düşünme, bir kavramı diğeriyle bağdaştırma ve bütünleştirme gibi derinlemesine öğrenme stratejilerinden oluşurken ikincisi ise; hatırlama, öğrenme materyalini yeniden üretme gibi yüzeysel öğrenme stratejilerinden oluşur [18]. En yalın

tanımla öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biri olarak ifade edilmektedir [19]. Arends (1997)'e göre öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişötesi stratejileri ve bilişötesi stratejileri yönlendirici bilişötesi süreçlerini kapsamaktadır. Ayrıca öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine de dikkat çekmektedir [20]. Bilişötesi kavramı, Flavell (1979) tarafından bilişötesi işlemleri ve çıktıları ya da onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki, diğer bir deyişle nasıl öğrendiğine yönelik bilgisi olarak ifade edilmektedir [21]. Öğrenme stratejileri, öğrencinin bilgiyi işleyerek kalıcı biçimde öğrenmesini [20], bilişötesi bilgisi ise bu öğrenmeyi kolaylaştırmayı hedeflemektedir [21]. Weinstein ve Mayer (1986)'e göre bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrenenin duyuşsal durumunu etkilemek ya da öğrenenin yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirmesine kolaylık sağlamaktır [22]. Ayrıca, "öğrenmeyi öğrenme" kavramının öğrenmenin temelini oluşturduğu günümüzde, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, örgütlemesi, sınıflaması, kopyalaması ve bilgiye motive olmasına yardımcı olacak özel teknik ve yöntemleri öğrencilere kazandırmak da bu amaçlar arasında yer almaktadır. Öğrenmenin doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olduğu düşünöldüğünde öğrenme stratejilerine duyulan ihtiyacın hayat boyu devam etmesi kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca bilginin hızla artan ve değişen dinamik yapısı, öğrenme stratejilerinin önemine başka bir anlam kazandırmaktadır [2].

Bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterliğe ilişkin verilen bilgiler doğrultusunda, bu kavramların öğrenci profili ve program değerlendirme açısından önemli parametreler olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bazı araştırmalarda [22-27] farklı branş derslerine ve farklı branş öğretmen adaylarına [2,6,28-32], bazılarında ise BESYO öğrencilerine yönelik [10,33] öğrenme stratejileri kavramının araştırma konusu yapıldığı görölmektedir. Yapılan bu çalışmaların konusu öğrenme stratejileri kavramı olmasına karşın yapılan literatür taramasında bilişötesi öğrenme stratejilerini konu edinen sadece bir çalışmaya rastlanılmıştır [21]. Ayrıca araştırmanın bir diğer konusu olan akademik öz-yeterlik kavramı üzerine yapılan araştırmaların sonucunda, bu kavramın farklı branş öğretmen adaylarına [34] ve farklı branş öğrencilerine [13] yönelik yapılan araştırmalara konu edildiği fakat BESYO öğrencilerine yönelik çalışmaların olduğu sınırlı olduğu görölmüştür [35]. Yapılan araştırmalar sonucunda literatürde BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçların, BESYO öğrencisine sahip kurumların hedeflerine ne düzeyde ulaştığının değerlendirilmesi, bu okullardaki öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı; BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik algılarını cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir.

## **MATERYAL VE METOT**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, Fraenkel ve Wallen (2006) tarafından, "bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlenmesi" şeklinde tanımlanan tarama yöntemi kullanılmıştır [36]. Bu yöntemin amacı geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemektir [37]. Bu yöntemde önemli olan, araştırmaya konu olan olayı, bireyi ya da nesneyi kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayabilmek ve mevcut durumu değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir [38].

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı bahar yarıyılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (253) ve Erzincan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (95)'nda öğrenim gören toplam 348 (143 kadın ve 205 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaşları, 17 ile 36 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları  $21,84 \pm 2,49$ 'dur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 115'i 1.sınıfta, 92'si 2.sınıfta, 83'ü 3.sınıfta ve 58'i ise 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada 'Kişisel Bilgi Formu', 'Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği' ve 'Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu'; araştırmaya konu olan beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form; cinsiyet, bölüm ve sınıf bağımsız değişkenleriyle ilgili sorulardan oluşmaktadır.

### **Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği**

Öğrencilerin, bilişötesi öğrenme stratejilerini saptamada, Namlu (2004) tarafından geliştirilen 'Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği' kullanılmıştır. 21 maddeden oluşan ölçek, bireyin kendi biliş sistemi, yapısı ve çalışması hakkındaki bilgisi olarak tanımlanan bilişötesi öğrenme stratejilerinin alt boyutlarını belirlemede kullanılan bir ölçme aracıdır. Ölçek; 4'lü Likert tipinde hazırlanmış, puanlama da buna göre yapılmıştır. Likert seçenekleri "Her Zaman" "Sık Sık", "Bazen" ve "Hiçbir Zaman" şeklinde sıralanmış; 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanmıştır [20]. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 80'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır.

### **Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği**

Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler "4'lü Likert Tipi Ölçek" (bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor) formundadır [3]. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,79 olarak tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından gerekli izinlerin alınmasını takiben öğrencilere ders saatlerinden önce uygulanmıştır. Yönergede, araştırmanın amacı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama aracının doldurulması hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Veri toplama aracı, öğrenciler tarafından gönüllü olarak doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından toplanan anket formları, kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra veri toplama araçlarının geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları, değerlendirilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 20.0 paket programında yapılmıştır. Verilerin analizinde istatistikî yöntem olarak; t-testi, Anova ve korelasyon testi kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırma sonucu elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik ölçeği puanları dağılımı

<b>Ölçek</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>	<b>Min.</b>	<b>Maks.</b>
<b>Bilişötesi Öğrenme Stratejileri</b>	348	54,79	9,74	29	83
<b>Akademik Öz-Yeterlik</b>	348	21,72	3,13	14	28

Yukarıdaki tabloya göre; bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden alınan puanların ortalaması; 54,79 ve standart sapması; 9,74; akademik öz-yeterlik ölçeğinden alınan puanların ortalaması; 21,72 ve standart sapması; 3,13'tür.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik puanlarının; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Cinsiyete göre t-testi sonuçları

<b>Ölçek</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Bilişötesi Öğrenme Stratejileri</b>	Kadın	143	53,44	9,63	2,176	0,030*
	Erkek	205	55,73	9,72		
<b>Akademik Öz-Yeterlik</b>	Kadın	143	21,50	3,31	1,003	0,316
	Erkek	205	21,87	3,32		

\*P<0,05

Tablo 2'ye göre; beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=2,176; P<0,05). Erkek öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalaması (55,73), kadın öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalaması (53,44)'na göre istatistiksel olarak daha yüksektir. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanları ise, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=1,003; P>0,05).

Tablo 3 öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik puanlarının; bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 3.** Bölümlere göre ANOVA sonuçları

<b>Ölçek</b>	<b>Bölüm</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Bilişötesi Öğrenme Stratejileri</b>	Öğretmenlik	256	54,90	10,14	0,320	0,726
	Antrenörlük	42	53,68	10,02		
	Yöneticilik	50	55,14	7,17		
<b>Akademik Öz-Yeterlik</b>	Öğretmenlik	256	21,83	3,32	0,695	0,500
	Antrenörlük	42	21,60	3,52		
	Yöneticilik	50	21,24	3,11		

Tablo 3'e göre; beden eğitimi öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri, bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (FBÖS=0,320; FAÖY=0,695;  $p>0,05$ ).

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik puanlarının; sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Sınıflara göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss	F	p
<b>Bilişötesi Öğrenme Stratejileri</b>	1	115	53,89	9,43	0,538	0,656
	2	92	55,16	8,80		
	3	83	55,01	10,21		
	4	58	55,66	11,09		
<b>Akademik Öz-Yeterlik</b>	1	115	21,44	3,49	0,741	0,528
	2	92	21,59	3,19		
	3	83	21,99	3,25		
	4	58	21,72	3,26		

Tablo 4'e göre; beden eğitimi öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri, sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (FBÖS=0,538; FAÖY=0,741;  $p>0,05$ ).

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlik ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlik ve akademik başarı durumu korelasyon testi

	<b>Bilişötesi Öğrenme Stratejileri</b>	<b>Akademik Öz-Yeterlik</b>	<b>Akademik Başarı Durumu</b>
<b>Bilişötesi Öğrenme Stratejileri</b>	1		
<b>Akademik Öz-Yeterlik</b>	0,384**	1	
<b>Akademik Başarı Durumu</b>	0,138*	0,118*	1

\*P <0,05, \*\*P<0,01

"Bilişötesi Öğrenme Stratejileri" ve "Akademik Öz-Yeterlik" ölçeklerinden elde edilen puanlarla, BESYO öğrencilerinin akademik başarı puanları arasındaki korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri puanları ile akademik öz-yeterlik puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ( $r=0,384$ ;  $p<0,01$ );

akademik başarı puanları arasında ise pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir ( $r=0,138$ ;  $p<0,05$ ). Akademik öz-yeterlik puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon da pozitif yönde ve düşük düzeydedir ( $r=0,118$ ;  $p<0,05$ ).

## TARTIşMA VE SONUÇ

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme strateji düzeylerinin orta seviyede olması, İflazoğlu Saban ve Bal (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir [29]. Yapılan araştırma sonucunda BESYO öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2012) tarafından, beden eğitimi öğretmeni adaylarında üzerinde yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır [35]. Bu bulgu, öğrencilerin yaşadıkları bölgedeki insan yapısından ve ayrıca beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sporcu kimliğine sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen diğeri bir sonuç; beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine farklılaştığıdır. Yapılan araştırmalar sonucunda cinsiyet değişkenine göre çalışmamızla paralellik gösteren çalışmalara rastlanılmazken, bazı araştırmalarda [2,10,23,24,26,29-32] bilişötesi öğrenme stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki, kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Bazı araştırmalarda ise [21,27] bilişötesi öğrenme stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın önemsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet bağımsız değişkeni ile ilgili incelenen araştırma sonuçlarına bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin değişiklik gösterdiği ve cinsiyete göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında birçok araştırmada kadınların lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı söylenebilir. Yaptığımız araştırmada bu farkın erkeklerin lehine bulunması, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrenci yapısının diğeri bölümlere göre farklı olması ve ayrıca kadın öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmak yerine daha çok ezber yapmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. BESYO öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, yapılan bazı araştırmaların sonucunda da [35,39,40] akademik öz-yeterlik puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın önemsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri, bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bazı araştırma sonuçları [10,41], bilişötesi öğrenme stratejileri ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna işaret ederken; bazı araştırmalarda ise [2,29,33,42] bilişötesi öğrenme stratejilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişötesi öğrenme stratejilerinin bölüm değişkenine göre farklılaşmaması, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin gereksinimlerine göre genel öğrenme stratejilerini oluşturdukları ve bu stratejileri kendi ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirerek ve değiştirerek kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmadan elde edilen diğeri bir bulgu da, BESYO öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır.

Araştırma sonucunda BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde, bazı araştırmalar [2,10,21] sonucunda da bilişötesi öğrenme stratejileri ile sınıf değişkeni arasındaki farkın önemsiz olduğu sonucuna ulaşılırken, bazı araştırma sonuçları [24,28,32,33], bilişötesi öğrenme stratejileri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına işaret etmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilecek yeterlikte olmalarından

kaynaklanabileceği gibi öğrencilerin sistemli ders çalışma alışkanlığını ortaöğretim düzeyinde kazanmış olmalarından da kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; BESYO öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığıdır. Yapılan araştırmalar sonucunda sınıf değişkenine göre çalışmamızla paralellik gösteren çalışmalara rastlanılmazken, literatürdeki bazı araştırma sonuçları [34,35,40], akademik öz-yeterlik inançlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. BESYO öğrencilerinin öğrenimin her kademesinde aktif olarak sürece katılmalarının bu sonuca ulaşılmasında etkili rol oynadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve akademik başarı durumları arasındaki korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına paralel olarak, bazı çalışmalarda [1,43-45], bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik başarı durumu; bazı çalışmalarda [46,47] da akademik öz-yeterlik ve akademik başarı durumu arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik algılarını öğrencilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda araştırma kapsamındaki öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerinin orta seviyede, akademik öz-yeterlik algılarının ise orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine farklılaştığı görülürken bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ayrıca öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarla literatürdeki sonuçların bazı değişkenler açısından farklılık göstermesi bu konular üzerine güncel çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan çalışma grubunun iki üniversitede öğrenim gören öğrencilerden oluşması araştırmanın sınırlılığı kapsamında değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklem gruplarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilişötesi öğrenme strateji düzeylerini yükseltecek çalışmalar planlamanın ve kadın öğrencilerin bilişötesi öğrenme strateji düzeylerinin düşük çıkma sebeplerini konu edinen çalışmalar yapmanın bilişötesi öğrenme stratejilerinin öneminin vurgulanması noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilere, kendi biliş sistemlerinin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları ve etkili stratejiler kullanmaları noktasında olanak sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

1. İflazoğlu Saban A. Polis meslek yüksekokulu giriş ve akademik başarı puanları ile çoklu zekâ alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Polis Bilimleri Dergisi. 2010; 12(2): 83-106.
2. Efe N, Sağırılı MÖ, Ünlü İ, Kaşkaya A. Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2009; 11(2): 227-238.
3. Yılmaz M, Gürçay D, Ekici G. Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007; 33: 253-259.
4. Senemoğlu N. Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem Akademi. 2012.
5. Weinstein CE, Mayer RE. The teaching of learning strategies. Innovation Abstracts. 1983; 5(32).
6. Vural L. Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 2011; 16: 46-65.
7. Pajares F. Current directions in self-efficacy research. In: Maehr M, Pintrich PR, editors. Advances in motivation and



- achievement. Greenwich, CT: JAI Press, 1997; 1-49.
8. Schunk DH. Modeling and attributional effects on children's achievement. A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Education*. 1981; 73: 93-105.
  9. Schunk DH. Effects of effort attributional feedback on children's achievement: Self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*. 1982; 74: 548-556.
  10. Yalız D. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme stratejileri. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2010; 5(3): 78-86.
  11. Bandura A. Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran VS, editor. *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4). New York: Academic Press, 1994; 71-81.
  12. Sharp C, Pocklington K, Weindling D. Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*. 2002; 44: 29-41.
  13. Akbay SE. Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin, 2009.
  14. Zimmerman BJ. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 2000; 25: 82-91.
  15. Bandura A. Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*. 2002; 51(2): 269-290.
  16. Açıkgöz KÜ. Etkili öğrenme ve öğretme. Ankara, Biliş Yayınclılık. 2005.
  17. Liem AD, Lau S, Nie Y. The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*. 2008; 33( 4): 486-512.
  18. Biggs JB. Student approaches to learning. Hawthorn, Australia, Australian Council for Educational Research. 1987.
  19. Özer B. İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 2002; 1(1): 17-32.
  20. Namlu AG. Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 2004; 2: 123-136.
  21. Baykara K. Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011; 40: 80-92.
  22. Belet ŞD, Yaşar Ş. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2007; 3(1): 69-86.
  23. Aydemir Ö. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne; 2007.
  24. Aydın F. Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*. 2011; 6(2): 199-212.
  25. Derman A. İlköğretim 7. sınıflarda fen bilgisi derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, 2002.
  26. Karadeniz CB. The geography learning strategies of the education faculty students. *Hacettepe University Journal of Education*. 2010; 39: 69-80.
  27. Şeker M, Yılmaz K. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2011; 19(1): 251-266.
  28. Hamurcu H. Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2002; 23: 127-134.
  29. İflazoğlu Saban A, Bal AP. Matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 2010; 11(2): 1-19.
  30. İflazoğlu Saban A, Tümkaya S. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo-demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 2008; 9(1): 1-22.
  31. Saracaloğlu AS, Karasakaloğlu N. Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 2011; 36(161): 98-115.
  32. Şen B. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2006.
  33. Çağlayan HS, Şirin EF, Yıldız Ö. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2008; 12(2): 45-62.
  34. Oğuz A. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2012; 2(2): 15-28.

35. Alemdağ C, Öncü E, Yılmaz AK. Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve öz-yeterlikleri. 12.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Denizli, 2012; 1308-1311.
36. Büyüköztürk Ş. Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara, Pegem Akademi. 2012.
37. Kuzu A. Bilimsel araştırma yöntemleri. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayını. 2013.
38. Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık. 2012.
39. Altun F, Yazıcı H. Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2012; 12(23): 319-334.
40. Doğan, N, Beyaztaş Dİ, Koçak Z. Sosyal bilgiler dersine ilişkin öz-yeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. Eğitim ve Bilim. 2012; 37(165): 224-237.
41. Karakış Ö. Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu, 2006.
42. Güven M. Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir; 2004.
43. Belet D. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir, 2005.
44. Dikbaş Y, Kaf Hasırcı Ö. Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 2008; 9(2): 69-76.
45. Sünbül M, Afyon A, Yağız D, Aslan O. İlköğretim 2. kademe fen bilgisi derslerinde akademik başarıyı yordamada, öğrencilerin öğrenme strateji, stil ve tutumlarının etkisi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara, 2004; 1573-1588.
46. Hampton NZ, Mason E. Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. Journal of School Psychology. 2003; 41(2): 101-112.
47. Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. Self-Efficacy, stress, and academic success in college. Research in Higher Education. 2005; 46(6): 677-706.