Contents lists available at Red & River Publications

Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi

Dergi Anasayfası: www.rrpubs.com/index.php/ijoess

Research Article/Araştırma Makalesi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri, karar verme stilleri ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Soner Tuzcuoğlu[1]*, Mehmet Yıldız[2], Latif Aydos[2], Hande Yazıcıoğlu Çalışan[3]

[1] *Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 06000, Türkiye*

[2] *Spor Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 06000, Türkiye*

[3] *Malzeme Bilimi Bölümü, Aksaray Üniversitesi, Aksaray, 68100, Türkiye*

Öz

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile karar verme stilleri ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan kurum değişkeni incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 67 kadın ve 75 erkek olmak üzere toplam 142 gönüllü beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans, bağımsız örneklemler *t* testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin ($\bar{x}$=4,04), öğretmen öz-yeterlik algılarının ($\bar{x}$=7,60) ve dikkatli karar verme stili puanlarının ($\bar{x}$ =1,61) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda bilişötesi farkındalık ile öğretmen öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r =0,276; p <0,001). Buna karşın, bilişötesi farkındalık ile karar verme stilleri arasında ve öz-yeterlik algısı ile karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri arttıkça öz-yeterlik algılarının da arttığı, ancak karar verme stilleriyle anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, bilişötesi farkındalığın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını destekleyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Hareket eğitimi, öğretmen, yürütücü biliş, karar verme, yetkinlik algısı

Examining the relationship between metacognitive awareness levels, decision-making styles, and self-efficacy perceptions of physical education and sports teachers

Abstract

The aim of this study was to examine the relationships between physical education and sports teachers' metacognitive awareness, decision-making styles, and self-efficacy perceptions in terms of gender, professional seniority, and type of institution. A descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was employed. The study group consisted of 142 volunteer physical education and sports teachers, including 67 females and 75 males, selected through convenience sampling. Percentage and frequency analyses, independent-samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis were used to analyze the data. The findings indicated that physical education and sports teachers had high levels of metacognitive awareness ($\bar{x}$= 4,04), teacher self-efficacy perceptions ($\bar{x}$=7,60), and vigilant decision-making style scores ($\bar{x}$=1,61). The correlation analysis revealed a weak, positive, and statistically significant relationship between metacognitive awareness and teacher self-efficacy perceptions (r =0,276; p<0,001). However, no statistically significant relationship was found between metacognitive awareness and decision-making styles or between self-efficacy perceptions and decision-making styles. Overall, the findings indicated that higher levels of metacognitive awareness were associated with higher levels of teacher self-efficacy, whereas no significant relationship was found between metacognitive awareness and decision-making styles. These findings suggest that metacognitive awareness is an important factor supporting teachers' self-efficacy beliefs.

Keywords: *Movement education, teacher, executive cognition, decision making, perceived competence*

GİRİŞ

Toplumsal gelişmenin ve sürdürülebilir kalkınmanın temel belirleyicilerinden biri olan eğitim, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerden doğrudan etkilenmekte; buna bağlı olarak bireylerden beklenen bilgi, beceri ve yeterlikler sürekli değişmektedir.

*Corresponding author/Sorumlu Yazar

E-mail address/E-posta adresi: sonertuzcuoglu1979@gmail.com (Tuzcuoğlu S)

https://doi.org/10.70736/ijoess.2333

Received/Gönderim 2 April 2026; Received in revised form/Düzeltme 4 July 2026; Accepted/Kabul 30 August 2026

Available online/Çevrimiçi Erişim 29 September 2026

e-ISSN: 2146-1961/ ©2026 Yazarlar. Lisans Sahibi: Red & River Publications, Rize, Türkiye.

Bu makale, Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) hüküm ve koşulları kapsamında dağıtılan açık erişimli bir eserdir.

Özellikle dijitalleşme, yapay zekâ, büyük veri ve bilgi teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, bilgi üretimi ve paylaşım süreçlerini yeniden şekillendirirken, eğitim sistemlerinin de bu dönüşüme uyum sağlayabilecek biçimde yeniden yapılandırılmasını zorunlu hâle getirmektedir (OECD, 2019; UNESCO, 2021). Bu doğrultuda, günümüz toplumlarında bireylerin yalnızca bilgiye erişmeleri yeterli görülmemekte; elde ettikleri bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri, farklı bilgi kaynaklarını analiz edebilmeleri, karşılaştıkları problemlere alternatif çözümler üretebilmeleri, etkili kararlar alabilmeleri ve iş birliği içerisinde çalışabilmeleri beklenmektedir (OECD, 2019; World Economic Forum [WEF], 2023). Dolayısıyla, yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği bu üst düzey bilişsel becerilerin bireylere kazandırılması, çağdaş eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri hâline gelmiştir.

Bu kapsamda eğitim sistemlerinin temel işlevi, bireyleri yalnızca akademik bilgiyle donatmak değil; aynı zamanda onları değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilecek, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve üretken bireyler olarak yetiştirmektir (UNESCO, 2021). Bu doğrultuda birçok ülke, öğretim programlarını bilgi aktarımına dayalı geleneksel anlayıştan uzaklaştırarak beceri temelli bir yaklaşımla yeniden düzenlemekte ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara daha fazla yer vermektedir (OECD, 2019; P21, 2019).

Türkiye'de de eğitim sisteminde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları doğrultusunda, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğrenme anlayışını esas alan beceri odaklı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024–2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Söz konusu model, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, analiz, sentez, karar verme, araştırma-sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi; bilgi, beceri, değer ve eğilimleri bütüncül bir yaklaşımla kazandırmayı hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmayı değil, aynı zamanda onları değişen dünyanın gerektirdiği yeterliklere sahip, üretken, sorumluluk sahibi ve yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan çağdaş bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öncelikle öğretmenlerin kendi düşünme becerilerini geliştirmelerini ve ardından bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik etkili pedagojik stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir (Thienngam vd., 2020). Bu bağlamda, öğretim programlarının uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecindeki bilişsel güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaları büyük önem taşımaktadır. Bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, öğrenme sürecini uygun stratejiler aracılığıyla planlayabilmesi, izleyebilmesi ve düzenleyebilmesi bilişötesi kavramının temelini oluşturmaktadır (Fleur vd., 2021). Güncel yaklaşımlara göre bilişötesi farkındalık, bireyin kendi düşünme süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme becerilerini içeren, öz düzenlemeli öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olan üst düzey bilişsel bir yapıdır (Fleur vd., 2021; Merkebu vd., 2024). Bilişötesi farkındalık, bireyin ne bildiğinin, neyi bilmediğinin ve öğrenme sürecinde hangi stratejilerin daha etkili olduğunun farkında olması; bunun yanında öğrenme ve problem çözme süreçlerini bilinçli biçimde düzenleyebilmesidir (Dennis & Somerville, 2023). Schraw ve Dennison (1994), bilişötesi farkındalığı bireylerin öğrenme yapılarına ilişkin inançlarını, problem çözme sürecinde kullandıkları stratejileri, sahip oldukları bilgiyi hangi durumlarda ve neden kullandıklarını, uygun öğrenme stratejilerini nasıl seçtiklerini ve bilişsel süreçleri nasıl işe koştuklarını belirlemek amacıyla sekiz alt boyutta ele almışlardır. Bu alt boyutlar; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetimi boyutlarından oluşmaktadır.

Eğitim bağlamında öğretmenlerin hem kendi öğretme stratejilerini hem de öğrencilerinin öğrenme süreçlerini değerlendirebilmesi ve hedeflenen öğretim amaçlarına ulaşabilmesi için bilişötesi becerilerin gelişimi kritik bir öneme sahiptir. Güncel araştırmalar, bilişötesi farkındalığın sanılanın aksine yalnızca ileri yaşlarda ortaya çıkan bir beceri olmadığını, erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığını ve öğrenmenin niteliğini artıran öz düzenleme, problem çözme ve akademik başarı gibi süreçlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim süreçlerinde bilişötesi becerilerin erken yaşlardan itibaren desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır (Papaleontiou-Louca, 2019; Marulis vd., 2022). Birey, öğrenme sürecinde sahip olduğu bilgi düzeyinin farkına vardığında, uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanabilmekte, kendi performansını izleyebilmekte, hatalarını değerlendirerek gerekli düzenlemeleri yapabilmekte ve bilgiyi daha derinlemesine işleyebilmektedir. Bu yönüyle bilişötesi beceriler, etkili öğrenme ve akademik başarıyı destekleyen önemli mekanizmalardan biri olarak kabul edilmektedir (Fleur vd., 2021; Dent & Koenka, 2021) Demirsöz (2014) tarafından aktarılan bilgilere göre, bilişötesi farkındalığın öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, bilişötesi stratejilere dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar, bilişötesi stratejilerin ilkokul öğrencilerinin okuma performansını artırdığını, matematik problemlerinin çözümünde etkili olduğunu; ayrıca bilişötesi farkındalık düzeyi yüksek öğrencilerin daha olumlu problem çözme yaklaşımları sergilediklerini göstermiştir. Özellikle 7. sınıf öğrencilerinin fen derslerinde bilişötesi stratejiler kullandıklarında daha yüksek başarı düzeyine ulaştıkları tespit edilmiştir (Demirsöz, 2014). Bu bulgular, bilişötesi stratejilerin yalnızca akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini değil, aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirme adına da önemli bir parametre olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı disiplinlerde tutarlı ve olumlu öğrenme çıktıları sağlayan bu stratejiler, eğitim sürecinde hayati bir role sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin bilişötesi becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin sergilediği bilişötesi farkındalık düzeyinin belirleyici bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır.

Bireyler yaşamları boyunca önemli ya da önemsiz pek çok durumda seçim yapmak ve mevcut alternatifler arasından en uygun olanı tercih etmek durumunda kalmaktadır. Bu nedenle, zamanın etkili ve verimli kullanılabilmesi ile bireysel hedeflere

ulaşılabilmesi açısından doğru kararlar verebilmek büyük önem taşımaktadır. Çünkü verilen kararlar bireyin yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Karar verme, bireyin sahip olduğu bilgileri değerlendirerek alternatif seçenekleri karşılaştırdığı, düşünce süreçlerini izleyip değerlendirdiği ve sonuçları tahmin etmeye çalıştığı karmaşık bir bilişsel ve bilişötesi süreç olarak görülür. Bu nedenle, karar verme süreci; öz izleme, değerlendirme ve bilişsel kontrol gibi çok katmanlı mekanizmaları içeren kapsamlı bir zihinsel etkinlik olarak kabul edilmektedir (Fleur vd., 2021; Ashford vd., 2021). Yeni yaklaşımlar, karar vermeyi yalnızca bilişsel bir işlem olarak sınırlamak yerine, bireyin kendi düşünme süreçlerini gözden geçirdiği, analiz ettiği ve düzenlediği bir bilişötesi süreç çerçevesinde ele almaktadır. Alternatif seçeneklerin incelenmesi, belirsizliklerin değerlendirilmesi ve en uygun seçeneğin belirlenmesi gibi aşamalar, karar vermenin yüksek derecede karmaşık bir zihinsel yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Fleur vd., 2021; Schwarz vd., 2021).

Eğitim süreci açısından değerlendirildiğinde öğretmenler de mesleki uygulamaları sırasında sürekli karar verme süreçleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde verdikleri kararların niteliği, yalnızca alan bilgileriyle değil, aynı zamanda kendi düşünme süreçlerini değerlendirme ve düzenleme becerileriyle de ilişkilidir. Bu nedenle bilişötesi farkındalık, öğretimsel karar verme süreçlerini etkileyen önemli bilişsel yapılardan biri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle güncel öğretmen eğitimi araştırmaları, bilişötesi farkındalığın öğretmenlerin üst düzey düşünme, yansıtıcı değerlendirme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Fono & Zohar, 2024).Öğretmenlerin dersin amaçlarına uygun öğretim stratejilerini belirlemeleri, kullanılacak materyalleri seçmeleri ve öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacak yöntem ve tekniklere karar vermeleri, etkili eğitim sürecinin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle karar verme becerisi, öğretimin niteliğini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileyen temel mesleki yeterliklerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanan öz-yeterlik algısı, bireyin belirli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri düzenleme ve bu performansı başarılı bir şekilde sergileme becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Kişilerin, herhangi bir performansı gerçekleştirme istekleri ve bu performansı başarıyla sergileyebileceklerine dair kararlılıkları, öz-yeterlik algılarının bir yansımasıdır. Bu bağlamda, eğitim süreci içerisinde öğrencilerin başarılı davranışlar sergilemesi ve akademik başarı göstermesi, öğretmenin kendi öğretme becerilerine dair öz-yeterlik algısıyla yakından ilişkilidir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin belirli bir eğitim bağlamında öğretim görevlerini etkili biçimde yerine getirebileceklerine, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebileceklerine ve istenen eğitimsel çıktıları gerçekleştirebileceklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Holzberger & Prestele, 2021; Orakcı vd., 2023).Araştırmalar, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha etkili öğretim stratejileri kullanmaya eğilimli olduklarını, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli davrandıklarını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katkıda bulunduklarını belirtmektedirler (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Fives & Buehl, 2010). Bu durum, sınıf yönetimi, öğretim stratejilerinin seçimi, geribildirim sağlama ve öğrencileri motive etme gibi alanlarda öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik algılarındaki farklılıkların öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Eğitim kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kritik bir rol oynadığı; öğretim sürecine hazırlık yapmaktan öğrenme ve öğretme etkinliklerini verimli bir biçimde yürütmeye kadar birçok alanda etkili olduğu ve öğrenci başarısının istenen düzeye çıkartılmasında belirleyici bir faktör olduğu ifade edilebilir (Özenoğlu Kiremit, 2006; s,181).

Sonuç olarak toplumun ihtiyaç duyduğu gelişmiş bilişsel becerilere sahip insan kaynağını yetiştirmek ve hedeflenen eğitim kalitesine ulaşmak amacıyla eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilebilmesi için öğretim sürecinde kullanmış oldukları bilişsel becerilerin hem farklı boyutlarda hem de branşı farklı olan öğretmenler üzerinde araştırılması önem taşımaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğretim süreçlerinde hızlı karar verme, sınıf yönetimi ve uygulamalı öğretim becerilerini yoğun biçimde kullanmaları nedeniyle diğer öğretmen gruplarından farklı özellikler göstermektedirler. Literatürde bilişötesi farkındalık, karar verme stilleri ve öz-yeterlik kavramları farklı örneklemler üzerinde ayrı ayrı veya ikili ilişkiler çerçevesinde incelenmiş olsa da bu yapıların beden eğitimi ve spor öğretmenleri örnekleminde bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı araştırmalara sınırlı düzeyde rastlanmaktadır. Bu durum hem ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin kuramsal olarak açıklanmasına yönelik teorik bir boşluğa hem de beden eğitimi ve spor öğretmenleri özelinde ampirik kanıt eksikliğine işaret etmektedir. Bu araştırma, söz konusu teorik ve ampirik boşluğun giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Beden eğitimi ve spor dersi eğitim sürecinde bireylerin yalnızca fiziksel becerilerini değil aynı zamanda günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları bilişsel becerilerini de geliştirmeyi amaçlayan gerçek yaşamla doğrudan ilişkili bir derstir. Ders sürecinde öğrenciler; düşünme, analiz etme, problem çözme, karar verme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri aktif biçimde kullanmaktadır. Çeşitli sportif etkinlikler ve fiziksel aktiviteler sırasında pas verme, savunma yapma ya da hareket yönünü belirleme gibi durumlar öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, uygun öğrenme stratejilerini belirleme, kendi performansını izleme ve öğrenme süreçlerini kontrol etme gibi süreçler bilişötesi farkındalık becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca bireylerin fiziksel aktivitelere katılım düzeyleri, başkalarını gözlemlemeleri ve etkinlikler esnasında yaşadıkları stres, mutluluk ve heyecan gibi duygusal durumlar ise öz yeterlik algılarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle beden eğitimi dersi, öğrencilerin bilişsel süreçlerinin gerçek yaşam deneyimleri aracılığıyla geliştirildiği, bireylerin yaşamın farklı alanlarına hazırlanmasına katkı sağlayan ve okul yaşamı ile gerçek yaşam arasında güçlü bir bağ kurulmasına olanak tanıyan en işlevsel derslerden biri olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla dersin yürütücüsü olan beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık, karar verme stili ve öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve bu unsurlar arasındaki ilişkinin ortaya konulması; öğretmen eğitimi süreçlerine geri bildirim sağlamak, mesleki

gelişimi desteklemek ve eğitimin tüm paydaşlarına rehberlik etmek açısından değerli katkılar sunacaktır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile karar verme stilleri ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile karar verme stilleri ve öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile karar verme stilleri ve öz-yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile karar verme stilleri ve öz-yeterlik algıları çalışılan kurum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma grubu (evren-örneklem)

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli araştırmadaki katılımcıların verilerinin bir veya birden fazla değişkene göre ne şekilde dağıldığını ortaya koymak amacıyla kullanılan araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma yaklaşımında bütün popülasyondan veri toplamak yerine evrenin bir bölümünden veri toplanabilmektedir (Karasar, 2012;s,77).

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ilinin Çankaya ilçesinde görev yapan ve kolayda örneklem yöntemiyle seçilerek araştırmaya gönüllü olarak katılan 142 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan güç analizi sonucunda n=142 için etki büyüklüğü r=0,276 için güç β=0,92; r=0,056 için güç β=0,09 ve r=0,117 için güç β=0,25 olarak hesaplanmıştır. Orta etki büyüklüğü r=0,30; α=0,05; güç=0,80 için gerekli olan örneklem 84 kişi olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmaya 142 kişi dahil edilmiş olup orta ve üzeri etkileri tespit etmek için örneklem yeterlidir. Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2019)'e göre korelesyon analizi için önerilen minimum örneklem 50+8k formülü ile 58 kişi olup çalışmanın örneklemi bu değerin çok üzerindedir. Araştırmanın etik kurul onayı, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 12.11.2024 tarih ve "E-77082166-604.01-1092966 sayılı karar ile alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	67	47,18
	Erkek	75	52,82
	Toplam	142	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	28	19,70
	6-10 yıl	23	16,20
	11-15 yıl	21	14,80
	16-20 yıl	24	16,90
	21 yıl ve üzeri	46	32,40
	Toplam	142	100
Çalışılan Kurum	Özel	46	32,4
	Devlet	96	67,6
	Toplam	142	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 67'si (%47,18) kadınlardan, 75'i (%52,82) erkeklerden oluşmaktadır. Mesleki kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin 28'i (%19,70) 1-5 yıl, 23'ü (%16,20) 6-10 yıl, 21'i (%14,80) 11-15 yıl, 24'ü (%16,90) 16-20 yıl ve 46'sı (%32,40) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 46'sı (%32,4) özel okulda, 96'sı (67,6) devlet okulunda çalışmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile biliş ötesi farkındalık envanteri, melbourne karar verme ölçeği ve öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Bilişötesi Farkındalık Envanteri: Schraw ve Dennison (1994) tarafından biliş ötesi farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, Akın ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek beşli Likert yapısında 52 madde ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarından oluşmaktadır. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Buna göre kişinin biliş ötesi farkındalık düzeyi, envanterden alınan genel puan ortalaması 2,5'in altındaysa düşük, 2,5 puanın üstündeyse yüksek olarak nitelenmektedir. Ölçeğin Türkçe formuna uyarlanması ile birlikte elde edilen iç tutarlılık güvenirlik katsayısı, ölçeğin tümü için α=0,95'tir. Bu araştırma için toplanan veriler üzerinden yapılan güvenirlik analizi sonucuna göre ölçeğin güvenirlik katsayısı α=0,89 bulunmuştur.

Melbourne Karar Verme Ölçeği

Mann ve diğerleri tarafından 1997 yılında geliştirilen "Melbourne Karar Verme Ölçeği"nin Türkçeye uyarlama çalışması Deniz (2004) tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan güvenirlik çalışmasında, MKVÖ I-II'nin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Testin tekrarı yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları r =0,68 ile r =0,87 arasında değişmektedir. MKVÖ I-II'nin iç tutarlılık katsayıları ise Alpha= 0,65 ile Alpha= 0,80 arasında değişmektedir. Bu araştırma için toplanan veriler üzerinden yapılan analize göre ölçeğin güvenirlik katsayısı α=0,75 olarak bulunmuştur. Karar verme stilleri ölçeği, dikkatli (6 madde), kaçıngan (6 madde), erteleyici (5 madde) ve panik (5 madde) karar verme stilleri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanması maddelere verilen "Doğru yanıtı 2 puan, Bazen Doğru yanıtı 1 puan, Doğru Değil yanıtı 0" puan şeklinde yapılmaktadır. Puanların yüksekliği ilgili karar verme stilinin kullanıldığına işaret etmektedir. Alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları sırasıyla dikkatli 0,80; kaçıngan 0,87; erteleyici 0,81 ve panik 0,74 olarak hesaplanmıştır (Deniz, 2004).

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan öğretmen öz-yeterlik ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa ve diğerleri (2005) tarafından yapılmıştır. Öz-yeterlik ölçeği öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarını içeren toplam 24 madden oluşmaktadır. Güvenilirlik çalışması sonucu ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için α=0,82; sınıf yönetimi alt boyutu için α=0,84; öğretim stratejileri alt boyutu için α=0,86 ve ölçeğin geneli için α=0,93 olarak bulunmuştur. Bu araştırma verileri üzerinden yapılan analiz ise ölçeğin toplam güvenirliği α= 0,93 ile mükemmel düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek likert tipinde "yetersiz" (1) ile "çok yeterli" (9) olmak üzere dokuzlu olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dir.

Verilerin toplanması/işlem yolu

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri kurumlarında ziyaret edilerek araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve anketi doldurmayı kabul eden bireylerin onam verdiği kabul edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen beden eğitimi ve spor öğretmenlerine kişisel bilgi formu, bilişötesi farkındalık envanteri, melbourne karar verme ölçeği ve öğretmen öz-yeterlik ölçeği aracılığıyla veriler yüz yüze olarak toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin normallık varsayımı örneklem büyüklüğü 30'un üstü olduğu durumlarda verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri kontrol edilmesi önerilmektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin-1,5 ile +1,5 arasında olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu değerlerin-1,5 ile +1,5 aralığında olması, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu kabul etmek için yaygın bir kriter olarak kullanılmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2019). Varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene testi sonucunda bilişötesi farkındalık (F=0,59; p=0,443), karar verme stilleri (F=0,219; p=0,641) ve özyeterlik (F=0,046; p=0,831) verilerin homojen dağıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma verilerinin analizinde parametrik istatistiksel testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde, yüzde, frekans, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyi ortalamalarının ($\bar{x}$=4,04) oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karar verme stilleri incelendiğinde ise dikkatli karar verme stili $\bar{x}$ =1,61; kaçıngan karar verme stili $\bar{x}$=0,52; erteleyici karar verme stili $\bar{x}$=0,62 ve panik karar verme stili $\bar{x}$=0,58 ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. İstatistiki analiz sonucuna göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin dikkatli karar verme stilini puanlarının oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalama puanları her üç alt boyutta da (öğrenci katılımı $\bar{x}$=7,36; sınıf yönetimi $\bar{x}$=7,80; öğretim stratejileri $\bar{x}$=7,65) yüksek bulunmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre durumsal bilgi (t=-3,26; p=0,001; η^2=0,07), planlama (t=-2,32; p=0,021; η^2=0,04) ve hata ayıklama (t=-2,29; p=0,024; η^2=0,04) alt boyutları ile Bilişötesi Farkındalık Ölçeği genel puanında (t=-2,25; p=0,026; η^2=0,04) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, söz konusu farklılıkların tümünde kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, izleme, değerlendirme ve bilgi yönetme alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Anlamlı farklılık belirlenen boyutların etki büyüklükleri değerlendirildiğinde, durumsal bilgi alt boyutunda η^2=0,07 ile orta düzeyde bir etki olduğu görülmektedir. Planlama, hata ayıklama ve ölçek genel puanında elde edilen η^2=0,04 değerleri ise küçük ile orta düzey arasında bir etkiye işaret etmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların ölçeklere ait aritmetik ortalama ve standart sapma oranları

Ölçek	Alt Boyutlar	*n*	$\bar{x}$	*sd*
Bilişötesi Farkındalık Düzeyi	Açıklayıcı Bilgi	142	4,22	0,42
	Prosedürel Bilgi	142	4,02	1,17
	Durumsal Bilgi	142	4,19	0,48
	Planlama	142	4,09	0,47
	Bilgi Yönetme	142	3,91	0,46
	İzleme	142	3,97	0,53
	Değerlendirme	142	3,95	0,55
	Hata Ayıklama	142	3,92	0,55
	Ölçek Geneli	142	4,04	0,41
Karar verme stilleri	Dikkatli karar verme stili	142	1,61	0,39
	Kaçıngan karar verme stili	142	0,52	0,38
	Erteleyici karar verme stili	142	0,62	0,47
	Panik karar verme stili	142	0,58	0,43
Öz-yeterlik Algısı	Öğrenci Katılımı	142	7,36	0,80
	Sınıf Yönetimi	142	7,80	0,77
	Öğretim Stratejileri	142	7,65	0,77
	Ölçek Geneli	142	7,60	0,71

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri t testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*	η^2
Açıklayıcı bilgi	Erkek	75	4,15	0,45	140	-0,73	0,054	-
	Kadın	67	4,29	0,38				
Prosedürel bilgi	Erkek	75	3,86	0,52	140	-1,84	0,067	-
	Kadın	67	4,22	1,59				
Durumsal bilgi	Erkek	75	4,06	0,46	140	-3,26	0,001*	0,07
	Kadın	67	4,32	0,46				
Planlama	Erkek	75	4,01	0,47	140	-2,32	0,021*	0,04
	Kadın	67	4,19	0,45				
İzleme	Erkek	75	3,19	0,52	140	-1,46	0,146	-
	Kadın	67	4,04	0,53				
Değerlendirme	Erkek	75	3,90	0,46	140	-1,33	0,184	-
	Kadın	67	4,02	0,64				
Hata ayıklama	Erkek	75	3,82	0,60	140	-2,29	0,024*	0,04
	Kadın	67	4,03	0,48				
Bilgi yönetme	Erkek	75	3,87	0,46	140	-0,85	0,397	-
	Kadın	67	3,94	0,46				
Bilişötesi Farkındalık Ölçeği	Erkek	75	3,97	0,42	140	-2,25	0,026*	0,04
	Kadın	67	4,12	0,38				

*$p < 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre izleme ve hata ayıklama alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). İzleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=3,045$; $p=0,019$; $\eta^2=0,08$) ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($p=0,047$) ve 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($p=0,016$) arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, hata ayıklama alt boyutunda da mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=2,877$; $p=0,025$; $\eta^2=0,08$). Tukey testi sonucunda bu farklılığın 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p=0,010$). Buna karşılık açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, değerlendirme ve bilgi yönetme alt boyutları ile Bilişötesi Farkındalık Ölçeği genel puanında mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Anlamlı farklılık belirlenen boyutların etki büyüklükleri incelendiğinde hem izleme hem de hata ayıklama alt boyutlarında elde edilen $\eta^2=0,08$ değerlerinin orta düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin görev yaptıkları kurum türüne göre bazı alt boyutlarda ve ölçek genel puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgulara göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin açıklayıcı bilgi ($t=-2,05$; $p=0,042$; $\eta^2=0,03$), izleme ($t=-3,32$; $p=0,001$; $\eta^2=0,07$), hata ayıklama ($t=-2,67$; $p=0,008$; $\eta^2=0,05$) ve bilgi yönetme ($t=-2,48$; $p=0,014$) alt boyutları ile Bilişötesi Farkındalık Ölçeği genel puanlarının ($t=-2,16$; $p=0,032$; $\eta^2=0,03$) devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama ve değerlendirme alt boyutlarında görev yapılan kurum

türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Anlamlı farklılık belirlenen boyutların etki büyüklükleri incelendiğinde, izleme alt boyutunda elde edilen η^2=0,07 değerinin orta düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Hata ayıklama alt boyutunda η^2=0,05 ile küçük ve orta düzey arasında bir etki bulunurken, açıklayıcı bilgi ve Bilişötesi Farkındalık Ölçeği genel puanında elde edilen η^2=0,03 değerleri küçük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

Tablo 4. Mesleki kıdem yılı değişkenine göre katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyi anova testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	η^2	Tukey Testi Mesleki Kıdem		*p*
Açıklayıcı Bilgi	Gruplar arası	0,948	4	0,237	1,313	0,268	-	-	-	-
	Gruplar içi	24,734	137	0,181						
	Toplam	47,020	141							
Prosedürel Bilgi	Gruplar arası	12,387	4	3,097	2,345	0,58	-	-	-	-
	Gruplar içi	180,923	137	1,321						
	Toplam	193,310	141							
Durumsal Bilgi	Gruplar arası	1,655	4	0,414	1,818	0,129	-	-	-	-
	Gruplar içi	31,171	137	0,228						
	Toplam	32,826	141							
Planlama	Gruplar arası	0,915	4	0,229	1,015	0,402	-	-	-	-
	Gruplar içi	30,881	137	0,225						
	Toplam	31,795	141							
İzleme	Gruplar arası	3,246	4	0,811	3,045	0,019*	0,08	1-5 yıl	16-20 yıl	0,047*
	Gruplar içi	36,513	137	0,267				1-5 yıl	21 yıl ve üstü	0,016*
	Toplam	39,759	141							
Değerlendirme	Gruplar arası	1,994	4	0,498	1,632	0,170	-	-	-	-
	Gruplar içi	41,850	137	0,305						
	Toplam	43,844	141							
Hata Ayıklama	Gruplar arası	3,419	4	0,855	2,877	0,025*	0,08	1-5 yıl	21 yıl ve üstü	0,010*
	Gruplar içi	40,699	137	0,297						
	Toplam	44,11	141							
Bilgi Yönetme	Gruplar arası	1,012	4	0,253	1,167	0,328	-	-	-	-
	Gruplar içi	29,703	137	0,217						
	Toplam	30,714	141							
Bilişötesi Farkındalık Ölçeği	Gruplar arası	1,563	4	0,393	2,377	0,055	-	-	-	-
	Gruplar içi	22,517	137	0,164						
	Toplam	24,080	141							

**p <0,05*

Tablo 5. Çalıştığı kurum değişkenine göre katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyi t testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Değişken	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*	η^2
Açıklayıcı bilgi	Devlet	96	4,17	0,45	140	-2,05	0,042*	0,03
	Özel	46	4,32	0,35				
Prosedürel bilgi	Devlet	96	4,01	1,37	140	-0,21	0,834	-
	Özel	46	4,05	0,55				
Durumsal bilgi	Devlet	96	4,13	0,48	140	-1,97	0,051	-
	Özel	46	4,30	0,46				
Planlama	Devlet	96	4,08	0,47	140	-0,48	0,632	-
	Özel	46	4,12	0,47				
İzleme	Devlet	96	3,87	0,50	140	-3,32	0,001*	0,07
	Özel	46	4,18	0,52				
Değerlendirme	Devlet	96	3,92	0,59	140	-1,09	0,277	-
	Özel	46	4,03	0,46				
Hata ayıklama	Devlet	96	3,84	0,57	140	-2,67	0,008*	0,05
	Özel	46	4,10	0,47				
Bilgi yönetme	Devlet	96	3,84	0,49	140	-2,48	0,014*	0,04
	Özel	46	4,04	0,36				
Bilişötesi Farkındalık Ölçeği	Devlet	96	3,98	0,43	140	-2,16	0,032*	0,03
	Özel	46	4,14	0,36				

**p <0,05*

Tablo 6 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin karar verme stillerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Dikkatli karar verme (t=0,11; p=0,907), kaçıngan karar verme (t=-0,15; p=0,875), erteleyici karar verme (t=1,24; p=0,215) ve panik karar verme (t=0,98; p=0,327) alt boyutlarının tamamında kadın

ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Bu bulgular, cinsiyet değişkeninin katılımcıların karar verme stilleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların karar verme stilleri t testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Dikkatli karar verme stili	Erkek	75	1,62	0,364	140	0,11	0,907
	Kadın	67	1,61	0,430			
Kaçıngan karar verme stili	Erkek	75	0,52	0,383	140	-0,15	0,875
	Kadın	67	0,53	0,379			
Erteleyici karar verme stili	Erkek	75	0,67	0,454	140	1,24	0,215
	Kadın	67	0,57	0,488			
Panik karar verme stili	Erkek	75	0,62	0,425	140	0,98	0,327
	Kadın	67	0,54	0,447			

p>0,05

Tablo 7. Mesleki kıdem yılı değişkenine göre katılımcıların karar verme stilleri anova testi sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*f*	*p*
Dikkatli karar verme stili	Gruplar arası	0,761	4	0,190	1,22	0,304
	Gruplar içi	21,327	137	0,156		
	Toplam	22,088	141			
Kaçıngan karar verme stili	Gruplar arası	0,611	4	0,153	1,05	0,381
	Gruplar içi	19,813	137	0,145		
	Toplam	20,424	141			
Erteleyici karar verme stili	Gruplar arası	1,748	4	0,450	2,08	0,086
	Gruplar içi	29,529	137	0,216		
	Toplam	31,327	141			
Panik karar verme stili	Gruplar arası	1,239	4	0,310	1,65	0,163
	Gruplar içi	25,579	137	0,187		
	Toplam	26,817	141			

p>0,05

Tablo 7 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin karar verme stillerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Dikkatli karar verme (F=1,22; p=0,304), kaçıngan karar verme (F=1,05; p=0,381), erteleyici karar verme (F=2,08; p=0,086) ve panik karar verme (F=1,65; p=0,163) alt boyutlarının tamamında mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin karar verme stillerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 8. Çalıştığı kurum değişkenine göre katılımcıların karar verme stilleri t testi sonuçları

Alt Boyut	Değişken	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*P*	η^2
Dikkatli karar verme stili	Devlet	96	1,71	0,332	140	4,30	0,001*	0,12
	Özel	46	1,42	0,448				
Kaçıngan karar verme stili	Devlet	96	0,48	0,378	140	-1,78	0,077	-
	Özel	46	0,60	0,375				
Erteleyici karar verme stili	Devlet	96	0,60	0,425	140	-0,79	0,425	-
	Özel	46	0,67	0,556				
Panik karar verme stili	Devlet	96	0,56	0,410	140	-0,89	0,371	-
	Özel	46	0,63	0,486				

**p <0,001*

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların karar verme stillerinin çalıştığı kurum değişkenine göre yalnızca dikkatli karar verme stili (p =0,001,η^2=0,12) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bulgulara göre devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin dikkatli karar verme puanlarının özel okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde okul türünün dikkatli karar verme stili (η^2=0,12) üzerinde orta üstü güçlü etkiye yakın bir değere sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın kaçıngan karar verme stili (η^2=0,02), erteleyici ve panik karar verme stilleri (η^2=0,00) alt boyutlarında ise etki yok düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrenci katılımı (t=-0,41; p=0,676), öğretim stratejileri (t=-0,10; p=0,914), sınıf yönetimi (t=1,49; p=0,138) alt boyutları ile Öz-Yeterlik Algısı genel puanında (t=0,33; p=0,737) kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 10 incelendiğinde çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre öz-yeterlik algısı (p=0,496; η^2=0,02) ve öğrenci katılımı (p =0,431; η^2=0,03), öğretim stratejileri (p=0,572; η^2=0,02) ve sınıf yönetimi

(p=0,625; η^2=0,02) alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde tüm alt boyutlarda etki büyüklüklerinin zayıf düzeyli etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların öz-yeterlik algılarına ilişkin t testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Öğrenci Katılımı	Erkek	75	7,33	0,85	140	-0,41	0,676
	Kadın	67	7,38	0,74			
Öğretim Stratejileri	Erkek	75	7,65	0,74	140	-0,10	0,914
	Kadın	67	7,66	0,81			
Sınıf Yönetimi	Erkek	75	7,90	0,73	140	1,49	0,138
	Kadın	67	7,70	0,80			
Öz-yeterlik Algısı	Erkek	75	7,62	0,71	140	0,33	0,737
	Kadın	67	7,58	0,72			

p>0,05

Tablo 10. Mesleki kıdem yılı değişkenine göre katılımcıların öz-yeterlik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*f*	*p*
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	2,479	4	0,620	0,961	0,431
	Gruplar içi	88,317	137	0,645		
	Toplam	90,796	141			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	1,775	4	0,444	0,732	0,572
	Gruplar içi	83,082	137	0,606		
	Toplam	84,857	141			
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,580	4	0,395	0,654	0,625
	Gruplar içi	82,785	137	0,604		
	Toplam	84,365	141			
Öz-yeterlik Algısı	Gruplar arası	1,753	4	0,438	0,850	0,496
	Gruplar içi	70,639	137	0,516		
	Toplam	72,392	141			

p>0,05

Tablo 11. Çalıştığı kurum değişkenine göre katılımcıların öz-yeterlik algılarına ilişkin t testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Değişken	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Öğrenci Katılımı	Devlet	96	7.29	0,78	140	-1,38	0,168
	Özel	46	7.49	0,82			
Öğretim Stratejileri	Devlet	96	7.58	0,81	140	-1,57	0,117
	Özel	46	7.80	0,66			
Sınıf Yönetimi	Devlet	96	7.80	0,73	140	0,02	0,984
	Özel	46	7.80	0,85			
Öz-yeterlik Algısı	Devlet	96	7.56	0,71	140	-1,07	0,284
	Özel	46	7.70	0,72			

p>0,05

Tablo 11 incelendiğinde, çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının görev yaptıkları kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrenci katılımı (t=-1,38; p=0,168), öğretim stratejileri (t=-1,57; p=0,117) ve sınıf yönetimi (t=0,02; p=0,984) alt boyutları ile Öz-Yeterlik Algısı genel puanında (t=-1,07; p=0,284) devlet ve özel okulda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 12 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyi, karar verme stilleri ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre bilişötesi farkındalık düzeyi ile öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=0,276; p<0,001). Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde bu ilişkinin zayıf düzeyde olduğu söylenebilir. Sonuçlara göre öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri arttıkça öz-yeterlik algılarının da arttığı söylenebilir. Buna karşın bilişötesi farkındalık ile karar verme stilleri (r=-0,056; p>0,05) ve karar verme stilleri ile öz-yeterlik algısı arasında (r=-0,117; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde negatif yönlü, çok zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyi, karar verme stilleri ve öz-yeterlik algılarına ilişkin korelasyon testi sonuçları

Ölçek		Bilişötesi Farkındalık	Karar Verme Stilleri	Öz-yeterlik Algısı
Bilişötesi Farkındalık	Korelasyon	1	-0,056	0,276
	p	-	0,505	<0,001*
	n	142	142	142
Karar Verme Stilleri	Korelasyon	-0,056	1	-0,117
	p	0,505	-	0,166
	n	142	142	142
Öz-yeterlik Algısı	Korelasyon	0,276	-0,117	1
	p	<0,001*	166	-
	n	142	142	142

**p <0,05*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri, karar verme stilleri ve öğretmen öz-yeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem yılı ve görev yapılan kurum türü değişkenlerine göre incelenmesi ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu; karar verme stilleri açısından ise dikkatli karar verme eğiliminin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2). Elde edilen bu bulguların, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim ve öğretim süreçlerinin doğasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi dersleri, diğer birçok dersten farklı olarak uygulama ağırlıklı yürütülmekte ve öğretmenlerin öğrencileri hem bireysel hem de grup dinamikleri içerisinde sürekli gözlemlemelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin ders sürecinde öğrencilerin motor becerilerini, fiziksel yeterliklerini, güvenlik durumlarını, sosyal etkileşimlerini ve performanslarını eş zamanlı olarak değerlendirmeleri; bilişsel süreçlerin aktif biçimde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin planlama, izleme, değerlendirme ve problem çözme gibi bilişötesi süreçleri daha yoğun kullanmalarına katkı sağlayabilir. Nitekim uluslararası literatürde beden eğitimi öğretmenlerinin dinamik öğrenme ortamlarında anlık karar verme, çoklu uyaranları değerlendirme ve öğretim sürecini sürekli düzenleme becerilerine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Gurvitch & Metzler, 2013).

Elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme stilleri içerisinde dikkatli karar verme stilinin baskın olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha planlı, sistematik ve seçenekleri değerlendirerek hareket etme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Buna karşılık kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stillerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde olumsuz veya işlevsiz olarak kabul edilen kaçınma, erteleme ve panik temelli yaklaşımları daha az benimsediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün ortaokul kademesinde görev yapıyor olması da dikkatli karar verme düzeylerinin yüksek çıkmasını açıklayan bir diğer unsur olarak değerlendirilebilir. Özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin fiziksel güvenliğini sağlama, sakatlanma risklerini azaltma ve gelişim düzeylerine uygun etkinlikler planlama konusunda daha hassas davranmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ders sürecinde hava koşulları, okulun fiziki imkânları, öğrenci gelişim özellikleri ve güvenlik unsurlarını dikkate alarak karar vermeleri, dikkatli karar verme becerilerini geliştirmiş olabilir. Uluslararası araştırmalarda da beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecinde öğrenci güvenliği, sınıf yönetimi ve fiziksel çevre koşullarını dikkate alarak hızlı ve doğru kararlar almak zorunda oldukları vurgulanmaktadır (Ward vd., 2021).

Öğretmen öz-yeterlik algısının yüksek düzeyde bulunması ise beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecini etkili biçimde yönetebileceklerine ilişkin güçlü bir inanca sahip olduklarını göstermektedir. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre öz-yeterlik algısı, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebilme kapasitesine yönelik inancını ifade etmektedir. Araştırmada belirlenen pozitif yönlü ilişki, beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması, mesleklerinin doğası gereği sürekli uygulama yapmaları, öğrencilerle aktif etkileşim içerisinde bulunmaları ve öğretim sürecine doğrudan katılım sağlamalarıyla ilişkili olabilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin sahip oldukları yüksek bilişötesi farkındalık düzeylerinin de öğretim sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerileriyle bağlantılı olarak öz-yeterlik algılarını desteklediği düşünülebilir. Bu bağlamda, bilişötesi farkındalık düzeyindeki artışın öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin algılarının güçlenmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Tuzcuoğlu ve Mirzeoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlar, bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ve öz-yeterlik algıları ile alt boyut ortalama puanlarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Çorapçı'nın (2015; s,100) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da benzer bir durum dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, dikkatli karar verme tarzı puanlarının yüksek; kaçınmacı, erteleyici ve panik karar verme tarzı puanlarının ise düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Çalışmalardan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bilişötesi farkındalık düzeyinin öğretmenlerin dikkatli karar verme becerileri ve öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Yüksek bilişötesi farkındalığa

sahip öğretmenlerin; öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında daha bilinçli hareket ettikleri, karşılaştıkları problemlere yönelik daha sistematik ve dikkatli kararlar alabildikleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda bilişötesi farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin algılarının da daha güçlü olduğu söylenebilir. Söz konusu öğretmenlerin özgüvenli davranma, sorumluluk üstlenme, karşılaşılan sorunlarla etkili biçimde başa çıkabilme, sabırlı çalışma ve belirlenen hedeflere ulaşma konusunda daha başarılı davranışlar sergileyebilecekleri değerlendirilmektedir. Bu durumun öğretim sürecinin daha etkili yürütülmesine ve dolayısıyla eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler çerçevesinde, bu farklılığın aritmetik ortalama puanlarına dayalı olarak kadın öğretmenlerin lehine olduğu ortaya konulmuştur (Tablo 3). Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde bilişötesi farkındalığın durumsal bilgi, planlama ve hata ayıklama alt boyutlarında yine kadınlar lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Özellikle durumsal bilgi, planlama ve hata ayıklama boyutlarında ortaya çıkan bu farklılık, kadın öğretmenlerin öğretim sürecinde daha ayrıntılı değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecini organize etme ve karşılaşılan problemlere yönelik çözüm üretme konusunda bilişsel stratejileri daha etkin kullanmalarıyla ilişkili olabilir. Bilişötesi farkındalık ölçek genel puanlarında kadın öğretmenler lehine ortaya çıkan anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretme süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme konusunda daha yüksek farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmaması, bilişötesi farkındalığın bireysel deneyim, mesleki gelişim düzeyi ve öğretim ortamı gibi farklı değişkenlerle de ilişkili olduğunu dolayısıyla sadece cinsiyet değişkeniyle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Alan yazında, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen şekilde, cinsiyet değişkenine göre bilişötesi farkındalık düzeyi hata ayıklama alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark tespit edilen Soyer ve İnaler (2024)'in çalışması bulunmaktadır. Bununla birlikte, çalışmanın sonuçlarıyla çelişen ve anlamlı bir fark bulamayan diğer araştırmalara da rastlanmaktadır (Bakioğlu vd., 2015; Tuzcuoğlu & Mirzeoğlu, 2018). Bu bulgular doğrultusunda kadınlar lehine ortaya çıkan farklılığın, toplumsal ve kültürel roller çerçevesinde kadınların erken yaşlardan itibaren daha fazla sorumluluk üstlenmeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle kız çocuklarının küçük yaşlardan itibaren ev içi sorumluluklara daha fazla dahil olmaları, planlı hareket etme, süreçleri takip etme ve çok yönlü düşünme becerilerinin gelişimini destekliyor olabilir. Ayrıca kadınların günlük yaşamda karşılaştıkları çoklu görev ve sorumluluk durumlarının, olayları daha ayrıntılı değerlendirme ve daha sistematik davranma eğilimlerini artırabileceği değerlendirilmektedir. Bu durumun bilişötesi süreçler ve planlı karar verme becerileri üzerinde olumlu yansımalar oluşturduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri incelendiğinde, izleme ($p<0,019$) ve hata ayıklama ($p<0,025$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre, izleme alt boyutunda 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16–20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında; hata ayıklama alt boyutunda ise 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemin öğretmenlerin özellikle izleme ve hata ayıklama gibi bilişötesi süreçleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Bilişötesi farkındalığın önemli bileşenleri arasında yer alan izleme ve hata ayıklama becerileri, bireyin kendi düşünme ve uygulama süreçlerini değerlendirmesi, olası hataları fark etmesi ve gerekli düzenlemeleri yapabilmesiyle ilişkilidir. Mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin yıllar içerisinde farklı öğrenci grupları, öğretim ortamları ve sınıf içi durumlarla karşılaşmaları, öğretim süreçlerini sürekli gözden geçirmelerine ve uygulamalarını geliştirmelerine olanak sağlamış olabilir. Bu durum, özellikle 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ortaya çıkan farklılığı açıklayabilir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm stratejileri geliştirmeleri ve öğretim süreçlerine ilişkin daha fazla geri bildirim elde etmeleri, hata ayıklama becerilerinin güçlenmesine katkı sağlamış olabilir. Bu sonuç, Flavell'in (1979) bilişötesi kuramında vurgulanan bilişsel süreçlerin deneyim ve öz-değerlendirme yoluyla zaman içerisinde gelişebileceği görüşü ile uyumludur. Ayrıca güncel araştırmalar da bilişötesi becerilerin öğrenme süreci boyunca deneyim, yansıtma ve öz düzenleme yoluyla geliştiğini ortaya koymaktadır (Dent & Koenka, 2021; Fleur vd., 2021). Dolayısıyla bulgular, bilişötesi farkındalığın bazı boyutlarının mesleki deneyimle birlikte gelişebilen ve uygulama sürecinde pekişen yapılar olduğunu düşündürmektedir.

Uluslararası literatürde öğretmen deneyiminin bilişsel ve bilişötesi öğretim süreçleri üzerinde önemli etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını izleme, değerlendirme ve gerektiğinde yeniden düzenleme becerilerinin geliştiği ileri sürülmektedir. Uzun yıllar boyunca farklı öğrenci profilleri ve öğretim durumlarıyla karşılaşan öğretmenler, sınıf içi süreçleri daha bilinçli analiz edebilmekte ve öğretim sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik daha etkili stratejiler geliştirebilmektedir (Soysal & Soysal, 2025). Bu nedenle araştırmada izleme ve hata ayıklama alt boyutlarında deneyimli öğretmenler lehine ortaya çıkan farklılığın, mesleki deneyimle birlikte gelişen yansıtıcı düşünme ve bilişötesi düzenleme becerilerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Aktağ ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, ancak aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyi puanlarının en yüksek, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri çalıştıkları kurum değişkenine göre incelendiğinde, izleme (p<0,001), hata ayıklama (p<0,008) ve bilgi yönetme (p<0,014) alt boyutlar ile bilişötesi farkındalık düzeyleri (p<0,032) arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 5). Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde söz konusu farklılığın her üç alt boyutta da özel eğitim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, özel eğitim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecini izleme, öğretim sırasında ortaya çıkan sorunları belirleyip çözüm geliştirme ve bilgiyi etkili biçimde organize etme becerilerinin daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim Aktağ ve diğerleri (2017) tarafından beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ve Kaplan'ın (2024; s,40) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada, çalışılan kurum değişkenine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı rapor edilmiştir. Araştırma bulguları mevcut çalışma özelinde değerlendirildiğinde, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin bilişötesi süreçleri daha yoğun kullanmalarının; performans odaklı çalışma sistemi, kurumsal beklentilerin yüksek olması, iş güvencesine ilişkin kaygılar, sözleşme yenileme süreçleri ve rekabetçi çalışma koşulları gibi faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özel okullarda öğretmenlerden akademik başarı, öğrenci memnuniyeti ve kurumsal performans açısından daha yüksek beklentilerin bulunması, öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha dikkatli planlamalarını, sürekli izlemelerini ve ortaya çıkan problemlere daha hızlı çözüm üretmelerini gerekli kılıyor olabilir. Uluslararası literatürde de öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun örgütsel yapısı ve çalışma koşullarının öğretmen davranışları ile bilişsel süreçleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Özellikle performans temelli çalışma ortamlarının öğretmenlerin öz düzenleme, problem çözme ve öğretim sürecini değerlendirme becerilerini artırabildiği ifade edilmektedir (Collie vd., 2012). Bu bağlamda araştırma sonuçlarının uluslararası literatürde belirtilen örgütsel yapı ve öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre karar verme stilleri incelendiğinde, karar verme stilleri ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (p>0,05) (Tablo 6). Elde edilen bu bulgu, karar verme stillerinin cinsiyetten bağımsız olarak benzer özellikler gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Nitekim Gacar (2011;s,94), Filiz (2020; s,67), Yılmaz ve Hergüner (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da karar verme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı rapor edilmiştir. Bununla birlikte Çorapçı (2015; s,100), Deli (2019; s,49) ve Kartal (2021; s,64) tarafından yapılan çalışmalarda ise karar verme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterebildiği belirtilmiştir. Bu durum, karar verme stillerinin yalnızca cinsiyet değişkeniyle açıklanamayacağını, bireysel, çevresel ve mesleki birçok faktörden etkilenebileceğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışmaya katılan kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki uygulamalar sırasında benzer karar verme eğilimleri sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin benzer eğitim süreçlerinden geçmiş olmaları, aynı mesleki sorumlulukları paylaşmaları ve benzer öğretim ortamlarında görev yapmaları, karar verme davranışlarının birbirine yakın olmasına katkı sağlamış olabilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin doğası gereği sınıf yönetimi, öğrenci güvenliği, öğretim sürecinin planlanması ve problem çözme gibi ortak sorumlulukları içermesi, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer karar verme stratejileri geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme stillerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda (Tablo 7), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0,05). Araştırma bulguları, öğretmenlerin karar verme stillerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin karar verme süreçlerinin yalnızca mesleki deneyim süresiyle açıklanamayacağını düşündürmektedir. Özellikle dikkatli, kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stillerinin bireysel kişilik özellikleri, bilişsel yapı, stres yönetimi ve çalışma ortamı gibi farklı değişkenlerden etkilenebileceği değerlendirilmektedir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öğretim sürecinde daha fazla deneyim kazandıkları düşünülse de karar verme stillerinin zaman içerisinde sabit özellikler gösterebileceği ve bireyin kişisel eğilimleriyle ilişkili olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte erteleyici karar verme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen etki büyüklüğünün diğer boyutlara göre daha yüksek olması, mesleki kıdemin bu boyut üzerinde belirli düzeyde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Özellikle mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha temkinli davranmaları veya karar vermeyi erteleme eğilimlerinin değişebileceği düşünülebilir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Çorapçı (2015; s,101) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin karar verme stilleri ile mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, Ayan ve Demircan (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, dikkatli karar verme alt boyutu ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiş; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puanlara ulaştığı sonucuna varılmıştır. Bu tür çalışma sonuçlarındaki farklılıkların ise örneklem gruplarındaki sayısal dağılımlar, ikamet edilen bölgeler ve branş çeşitlilikleri gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Kurum değişkenine göre, beden eğitimi öğretmenlerinin karar verme stilleri arasında (Tablo 8) dikkatli olma alt boyutu açısından yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur (p >0,001). Aritmetik ortalama puanlar incelendiğinde, devlet okulunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=1,71). Dikkatli karar verme stili, bireyin karar verme sürecinde alternatifleri değerlendirmesi, olası sonuçları analiz etmesi ve sistematik biçimde karar almasıyla ilişkilendirilmektedir. Bu doğrultuda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin daha fazla öğrenci çeşitliliği, sınıf mevcudu ve farklı öğretim koşullarıyla karşı karşıya kalmalarının, karar alma süreçlerinde daha dikkatli ve kontrollü davranmalarını desteklediği düşünülebilir. Özellikle devlet okullarında öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik ve bireysel özelliklere sahip öğrencilerle çalışmaları, öğretim sürecinde daha fazla planlama yapmalarını ve karar alma süreçlerinde çok yönlü değerlendirmelerde bulunmalarını gerekli kılıyor olabilir. Bu durumun dikkatli karar verme düzeylerinin yükselmesine katkı

sağladığı söylenebilir. Diğer karar verme stillerinde anlamlı farklılık bulunmaması ise okul türünün kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme davranışları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir. Bu boyutların daha çok bireysel kişilik özellikleri, stresle başa çıkma becerileri ve bireysel psikolojik özelliklerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyete göre öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin yapılan analizde (Tablo 9), gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Bununla birlikte, tablo incelendiğinde hem erkek hem de kadın katılımcıların öz-yeterlik algı düzeyleri ve alt boyut puanlarının aritmetik ortalama açısından oldukça yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Alan yazınında, öz-yeterlik algısıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamadığını ifade eden çalışmalara da rastlanmaktadır. (Üstüner vd., 2009; Aktağ, 2011; Yenice, 2012). Bu durum, öğretmenlerin gerek aldıkları gerek uyguladıkları eğitim ve öğretim süreçlerinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak benzer biçimde ilerlediği ve bu nedenle öz-yeterlik algılarının da birbirine yakın seviyelerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve bu algıların alt boyutları üzerinde yapılan analizler (Tablo 10) sonucunda, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir (p>0,05). Bu bulgu, Üstüner ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada da öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyi ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamış; ancak katılımcıların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, kıdem yıllarının artmasıyla birlikte öz-yeterlik algılarının da yükselme eğiliminde olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Ekici (2006) ve Ercan (2007; s,92), gerçekleştirdikleri çalışmalarda, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mesleki hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Korkut ve Babaoğlan (2012) de sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem düzeyi ile öz-yeterlik algı düzeyi arasında herhangi bir fark tespit edemediklerini rapor etmişlerdir. Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenleri üzerinde anlamlı bir fark bulunamamasının olası nedeni ise, çalışmanın büyük bir metropolün merkezinde yürütülmesi dolayısıyla araştırmaya katılan deneyimsiz öğretmen sayısının az olması ya da genç öğretmenlerin çevrelerindeki tecrübeli meslektaşlarından etkilenerek kendilerini yeterli ve yetkin algılamış olmaları şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları çalıştıkları kurum değişkenine göre incelendiğinde (Tablo 11), öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutları ile ölçek geneli açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Ayrıca etki büyüklüğü değerlerinin düşük düzeyde olması, çalışılan kurum türünün öğretmen öz-yeterlik algısı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumdan bağımsız olarak benzer mesleki yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecinde öğrenci katılımını sağlama, uygun öğretim stratejileri geliştirme ve sınıf yönetimini yürütme gibi temel mesleki sorumlulukları benzer biçimde yerine getirmeleri, öz-yeterlik algılarının yakın düzeylerde oluşmasına katkı sağlamış olabilir. Literatürde öğretmen öz-yeterlik algısının daha çok bireysel deneyimler, mesleki yeterlik, öğretmen eğitimi, başarı deneyimleri ve öğretim sürecindeki uygulama becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamalı ders yapıları nedeniyle öğretim sürecinde benzer deneyimler yaşamalarının, farklı kurumlarda görev yapsalar dahi öz-yeterlik algılarının benzer düzeylerde gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma bulguları, çalışılan kurum türünün beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını ve öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının daha çok bireysel ve mesleki deneyimlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık, karar verme stilleri ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 12), bilişötesi farkındalık ile öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,276; p<0,001). Buna göre öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri arttıkça öz-yeterlik algılarının da arttığı söylenebilir. Buna karşın bilişötesi farkındalık ile karar verme stilleri arasında (r=-0,056; p>0,05) ve karar verme stilleri ile öz-yeterlik algısı arasında (r=-0,117; p>0,05) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, Soyer ve İnaler (2024) tarafından yapılan araştırmada da bilişötesi farkındalık ile akademik özyeterlik arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin artmasının, öğretim sürecine yönelik kendilerine olan güvenlerini ve yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu bulgular, bilişötesi farkındalığın öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları üzerinde destekleyici bir rol oynadığını; ancak karar verme stillerinin daha çok bireysel özellikler, deneyim ve durumsal faktörlerden etkilenen bağımsız bir yapı olduğunu göstermektedir.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre öz-yeterlik algısı, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancını ifade etmektedir. Öz-yeterlik algısının oluşumunda bireyin geçmiş başarı deneyimleri, gözlemsel öğrenmeleri, sözel ikna süreçleri ve fizyolojik durumları etkili olmaktadır. Bilişötesi farkındalığı yüksek bireylerin öğrenme ve performans süreçlerini daha etkili yönetebilmeleri, karşılaştıkları problemlere yönelik daha işlevsel stratejiler geliştirebilmeleri ve başarı yaşantılarını daha doğru değerlendirebilmeleri öz-yeterlik algılarının güçlenmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu bağlamda bilişötesi farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha kontrollü ve planlı yürütmeleri, mesleki başarı deneyimlerini artırarak öz-yeterlik algılarını destekliyor olabilir. Nitekim Schraw ve Dennison (1994), bilişötesi becerilerin öğretmen öz-yeterliği ile pozitif ilişkili olduğu; öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin arttıkça mesleki yeterlik algılarının da güçlendiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmada elde edilen ilişkinin düşük düzeyde olması, öz-yeterlik algısının yalnızca bilişötesi süreçlerden değil, bireysel, sosyal ve çevresel birçok faktörden etkilenen çok boyutlu bir yapı olmasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan öz-yeterlik algısı ile karar verme stilleri

arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması da öz-yeterlik algısının bireyin performansına yönelik inancını, karar verme stilinin ise karar alma sürecindeki davranışsal eğilimlerini yansıtan farklı yapılar olmasından kaynaklanabilir. Bu bağlamda karar verme stilleri ile bilişötesi farkındalık ve öz-yeterlik algısı arasında anlamlı ilişki tespit edilememesi karar verme davranışlarının sadece bilişsel düzenleme becerileriyle açıklanamayacağını göstermektedir. Scott ve Bruce'un (1995) karar verme stilleri yaklaşımına göre bireylerin karar verme biçimleri; kişilik özellikleri, deneyimleri, duygusal durumları ve çevresel koşulların etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Bu nedenle bireyin bilişsel süreçlerini etkili biçimde yönetebilmesi, onun belirli bir karar verme stilini benimseyeceği anlamına gelmemektedir. Benzer şekilde karar verme stilleri ile öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması da öz-yeterlik algısının bireyin performansına yönelik inancını, karar verme stilinin ise karar alma sürecindeki davranışsal eğilimlerini yansıtan farklı yapılar olmasından kaynaklanabilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, bilişötesi farkındalığın öz-yeterlik algısıyla ilişkili olduğunu ancak karar verme stillerini açıklamada tek başına yeterli bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Karar verme stilleri bireylerin olaylara yaklaşım biçimlerini yansıtan daha kalıcı davranış örüntüleri olarak değerlendirildiğinden, bilişötesi farkındalık ve öz-yeterlik gibi öğretim sürecine dayalı bilişsel değişkenlerle doğrudan ilişki göstermemiş olabilir. Ayrıca, karar verme stilleri açısından değişkenler arası ilişkinin düşük düzeyde kalması, öğretmenlerin mesleki süreçlerde benzer sorumluluklar üstlenmeleri ve benzer karar mekanizmalarını kullanmaları ile ilişkili olabilir. Özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenleri gibi uygulama ağırlıklı bir meslek grubunda karar verme süreçleri çoğu zaman anlık durumlara, saha koşullarına ve mesleki deneyime bağlı olarak şekillenebilmektedir.

Sonuç olarak, öğrenci merkezli eğitim anlayışını temel alan ve eleştirel düşünme, problem çözme, öz düzenleme ve üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini öncelikli hedefler arasında konumlandıran Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulamadaki başarısı, öğrencilerde bu becerilerin sistematik ve sürdürülebilir biçimde geliştirilmesine bağlıdır. Ancak söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılması yalnızca öğretim programlarının içeriğiyle değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu süreçleri etkili biçimde yönetebilme yeterlikleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, çağdaş eğitim anlayışının uygulamaya aktarılmasında kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönlü ilişki bulunması, öğretmenlerin kendi bilişsel süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin mesleki yeterlik algılarını desteklediğini göstermektedir. Öğretim sürecini bilinçli biçimde yönetebilen öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili organize edebilecekleri, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirebilecekleri ve problem durumlarında daha işlevsel çözümler üretebilecekleri düşünülmektedir. Bu durum, öğrenci merkezli eğitim anlayışının temel bileşenlerinden biri olan aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasına da katkı sağlayabilir.

Bilişötesi farkındalığı yüksek öğretmenlerin yalnızca kendi öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendiren bireyler olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin düşünme süreçlerini yönlendirebilen rehberler konumunda oldukları söylenebilir. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesinde öğretmenin sınıf içindeki yönlendirici rolü büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bilişötesi stratejileri etkin biçimde kullanabilmeleri, öğrencilerin de kendi öğrenme süreçlerini fark eden, değerlendiren ve düzenleyebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında bilişötesi farkındalık becerilerine yönelik içeriklerin artırılması ve öğretmen adaylarının öğretim sürecinde öz değerlendirme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirecek uygulamalara daha fazla yer verilmesi önem taşımaktadır. Benzer şekilde hizmet içi eğitim programlarının da yalnızca alan bilgisine değil; öğretmenlerin bilişsel ve bilişötesi becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı içeriklerle desteklenmesi gerekmektedir. Böylece öğretmenlerin değişen eğitim anlayışına uyum sağlayabilmeleri ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını daha etkili biçimde yönetebilmeleri mümkün olacaktır.

Dolayısıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği nitelikli insan profilinin yetiştirilebilmesi için, öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin öğretim süreçlerinde etkin kullanımının desteklenmesi eğitim politikalarının öncelikli alanlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç

Sonuç olarak bu çalışma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bilişötesi farkındalık düzeyi ile öğretmenlik öz-yeterlik algısı arasında pozif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karar verme stillerinin, bilişötesi farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik öz-yeterlik algıları ile ilişkili olmadığını kanıtlar niteliktedir. Elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin bilişötesi farkındalıkla birlikte ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek araştırmaların, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine yönelik öğretim uygulamalarına ve öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesine önemli katkılar sunacağı değerlendirilmektedir.

Öneriler

1. Öğretmen yetiştirme programlarında, bilişötesi farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik içeriklerin daha geniş bir şekilde ele alınması ve bu becerilerin öğretim süreçlerinde etkin bir biçimde kullanılabilmesi için uygulamaya dayalı eğitimlerin sağlanması tavsiye edilmektedir.

2. Eğitim sisteminde görev alan öğretmenlere, kendi branşlarına uygun şekilde bilişötesi farkındalık becerilerini öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanabilmelerini destekleyecek strateji ve yöntemlerin yer aldığı hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir.
3. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilişsel yetkinliklerini (örneğin, bilişötesi farkındalık, karar verme ve öz-yeterlik) geliştirebilmeleri için staj süreçlerinin daha fazla uygulamaya dayalı olarak düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu süreçlerin deneyimli öğretmenlerin rehberliği eşliğinde gerçekleştirilmesi ve adayların mesleki deneyim kazanımlarının aktif bir şekilde desteklenmesi önemle önerilmektedir.
4. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel becerilerini ve algısal farkındalıklarını geliştirebilmek amacıyla bu becerilerin desteklenmesine yönelik etkinlik ve uygulamalara öğretim süreçlerinde daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.
5. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin bilişsel gelişim, akademik başarı ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin deneysel araştırma desenleri kullanılarak incelenmesi önerilmektedir.
6. Özellikle ortaokul öğrencilerine yönelik bilişsel beceri temelli etkinlik ve uygulamaların bilişötesi farkındalık ve karar verme stilleri üzerindeki etkilerinin, akademik başarı ve sosyal uyum değişkenleriyle birlikte ele alındığı deneysel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmaların, bilişsel beceri odaklı eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin çok yönlü gelişimine olan katkılarını ortaya koyarak eğitim programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Sınırlılıklar ve güçlü yönler

Araştırmanın sınırlılıkları açısından değerlendirildiğinde, çalışma grubunun yalnızca beden eğitimi öğretmenlerinden oluşması elde edilen bulguların diğer branş öğretmenlerine genellenebilirlik potansiyelini sınırlandırmaktadır. Ayrıca verilerin güvenirliği açısından yüz yüze toplanmasının tercih edilmesi ve katılımcıların araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılması, örneklem büyüklüğünün sınırlı kalmasına neden olmuştur. Bu durum, araştırma sonuçlarının evreni temsil etme gücünü sınırlayan önemli etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın güçlü yönleri açısından ise, bu çalışmanın sağlam bir kuramsal temele dayanan ve beden eğitimi ve spor alanına özgün katkı sunan bir araştırma niteliği taşıdığı söylenebilir. Ayrıca alanda bilişsel beceriler üzerine sınırlı sayıda çalışma bulunması göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın beden eğitimi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemesi ve bu değişkenlerin karar verme stilleri ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiler bağlamında ele alması önemli bir katkı olarak değerlendirilmektedir.

Etik beyan

Bu makale, Gazi Üniversitesi/Türkiye, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 12.11.2024 tarihli ve E-77082166-604.01-1092966 numaralı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Üretken YZ Kullanım Beyanı

ChatGPT (sürüm 5.2) dahil olmak üzere yapay zekâ tabanlı araçlar, bu çalışmada yalnızca dil düzenleme amaçları için, örneğin makalenin gramerini, netliğini ve okunabilirliğini iyileştirmek için kullanılmıştır. Veri analizi, sonuçların yorumlanması veya bilimsel içerik üretimi için hiçbir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.

CRediT yazarlık katkı beyanı

Tuzcuoğlu S.: Kavramsallaştırma, Metodoloji, Yazılım, Doğrulama, Araştırma, Veri kürasyonu, Kaynaklar, Yazım-Orijinal Taslak**. Yıldız M.:** Yazım-İnceleme ve Düzenleme. **Aydos L.:** Görselleştirme, Denetim, **Yazıcıoğlu Çalışan H.:** Yazım-İnceleme ve Düzenleme.

Veri kullanılabilirliği

Bu çalışmada kullanılan tüm veriler makul bir gerekçe ile talep edilmesi durumunda veriler sorumlu yazardan temin edilebilir.

Çıkar çatışması beyanı

Yazarlar, bu makalede bildirilen çalışmayı etkileyebilecek bilinen hiçbir çıkar çatışması veya kişisel ilişki bulunmadığını beyan ederler.

Teşekkür

Araştırma 22. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur. Öte yandan, bu makale herhangi bir kurum ve kuruluş tarafından desteklenmemiştir. Bu bakımdan teşekkür beyanı yoktur.

KAYNAKLAR

Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(2), 671–678.

Aktağ, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi, 22*(1), 13–23.

Aktağ, I., Şemşek, Ö., & Tuzcuoğlu, S. (2017). Determination metacognitive awareness of physical education teachers. *Journal of Education and Training Studies, 5*(9), 63–69. [Crossref]

Ashford, M., Abraham, A., & Poolton, J. (2021). Understanding a player's decision-making process in team sports: A systematic review of empirical evidence. *Sports, 9*(5), Article 65. [Crossref]

Ayan, V., & Demircan, Y. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin, karar verme stillerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi, 6*(1), 11–29. [Crossref]

Bakioğlu, B., Küçükaydın, M. A., & Karamustafaoğlu, O. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 22–33.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. [Crossref]

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Eğitim ve Bilim, 30*(137), 74–81.

Çorapçı, A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri ve iş doyum düzeylerinin tespiti* (Yayın No. 412306) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Deli, Ş. C. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve karar verme stillerinin incelenmesi* (Yayın No. 605862) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Demirsöz, E. S. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 112–123.

Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(15), 23–35.

Dennis, J. L., & Somerville, M. P. (2023). Supporting thinking about thinking: Examining the metacognition theory-practice gap in higher education. *Higher Education, 86*(1), 99–117. [Crossref]

Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2021). A meta-analysis investigating the association between metacognition and math performance in adolescence. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1547–1583. [Crossref]

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(24), 87–96.

Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisinin özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)* (Yayın No. 206606) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Filiz, N. (2020). *Öğretmen adaylarının teknoloji bağımlılığının, problem çözme ve karar verme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: Kastamonu örneği* (Yayın No. 630462) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 470–515). Cambridge University Press. [Crossref]

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

Fleur, D. S., Bredeweg, B., & van den Bos, W. (2021). Metacognition: Ideas and insights from neuro- and educational sciences. *npj Science of Learning, 6*, Article 13. [Crossref]

Fono, D., & Zohar, A. (2024). Metacognitive instruction: Central aspects of pre-service and novice in-service teachers' knowledge and professional development. *Professional Development in Education, 50*(10), 1766–1789. [Crossref]

Gacar, A. (2011). *Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretim elemanlarının karar verme ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 281369) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Gurvitch, R., & Metzler, M. (2013). Aligning learning activities with instructional models. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(3), 30–37. [Crossref]

Holzberger, D., & Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction, 76*, Article 101513. [Crossref]

Kaplan, Z. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ve üstün yetenekli eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayın No. 851760) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, E. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde duyguların karar verme ve öz yeterlik üzerine etkisi* (Yayın No. 696207) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8*(16), 269–282.

Marulis, L. M., Baker, S. T., & Whitebread, D. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation, 78*, Article 101786. [Crossref]

Merkebu, J., Veen, M., Hosseini, S., & Varpio, L. (2024). The case for metacognitive reflection: A theory integrative review with implications for medical education. *Advances in Health Sciences Education, 29*(4), 1481–1500. [Crossref]

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Orakcı, Ş., Yüreğilli Göksu, D., & Karagöz, S. (2023). A mixed methods study of the teachers' self-efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1035829. [Crossref]

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.

Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayın No. 186547) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Papaleontiou-Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology, 54*, 56–62. [Crossref]

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st Century Learning*.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460–475. [Crossref]

Schwarz, N., Jalbert, M., Noah, T., & Zhang, L. (2021). Metacognitive experiences as information: Processing fluency in consumer judgment and decision making. *Consumer Psychology Review, 4*(1), 4–25. [Crossref]

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement, 55*(5), 818–831. [Crossref]

Soyer, F., & İnaler, E. (2024). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir Üniversitesi örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18*(2), 245–256.

Soysal, Y., & Soysal, S. (2025). Describing teacher educators' metatalk moves enacted for teaching how to teach concepts. *Education Inquiry, 16*(4), 694–726. [Crossref]

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Thienngam, S., Promlek, A., & Thongsaard, K. (2020). Influence of teachers' metacognitive skills on development of early-childhood students. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(1), 18–32. [Crossref]

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. [Crossref]

Tuzcuoğlu, S., & Mirzeoğlu, A. D. (2018). Examination of relationship between metacognitive awareness, problem solving and teacher efficacy perceptions of physical education and sport teachers. *Journal of Physical Education and Sport Studies, 10*(2), 83–101. [Crossref]

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(17), 1–16.

Ward, P., Ayvazo, S., Dervent, F., Iserbyt, P., Kim, I., & Li, W. (2021). Skill analysis for teachers: Considerations for physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 92*(2), 15–21. [Crossref]

World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum.

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(39), 36–58.

Yılmaz, B. H., & Hergüner, G. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin zaman perspektifleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. *The Online Journal of Recreation and Sports, 12*(3), 326–335. [Crossref]

Sorumluluk Reddi/Yayıncı Notu: Bu yayında yer alan tüm görüş, değerlendirme, yorum, veri, bulgu ve beyanlar yalnızca ilgili yazar(lar)a ve katkı sunan kişi(ler)e aittir. Söz konusu içerikler, Red & River Publications'ın, editörlerin, yayın kurulu üyelerinin veya bağlı kuruluşların görüşlerini zorunlu olarak yansıtmaz. Red & River Publications ve editörler, yayımlanan içerikte belirtilen fikir, yöntem, uygulama, talimat, ürün veya hizmetlerin kullanımından doğabilecek doğrudan ya da dolaylı zararlar; kişisel yaralanmalar; maddi kayıplar; hak ihlalleri veya diğer olumsuz sonuçlardan sorumlu tutulamaz. Yayımlanan çalışmaların bilimsel doğruluğu, özgünlüğü, etik uygunluğu, yasal sorumluluğu ve üçüncü kişilere ait hakların gözetilmesi tamamen yazar(lar)ın sorumluluğundadır.