



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİMDALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE ÖĞRENME
İÇİN ÖLÇME UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN
MOTİVASYON VE ÖZ-DÜZENLEME DÜZEYLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

HALİL EMRE ÇINARGÜR

Denizli – 2021

**T.C.
PAMUKKALEÜNİVERSİTESİ
EĞİTİMBİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİMDALI
YÜKSEKLİSANS TEZİ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE ÖĞRENME İÇİN
ÖLÇME UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON
VE ÖZ-DÜZENLEME DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Halil Emre ÇINARGÜR

Danışman

Prof. Dr. Ayşe Gökçe ERTURAN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Deniz HÜNÜK.....

Danışman: Prof. Dr. A. Gökçe ERTURAN.....

Üye: Prof. Dr. Yunus ARSLAN.....

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Akademik Unvan, Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Adı Soyadı: Halil Emre ÇINARGÜR

TEŞEKKÜR

Tezimi yazarken kullandığım becerileri öğrenmemi ve geliştirmemi sağlayan, öğrenmek ve araştırmaya dair istek uyandıran bilgi ve deneyimlerini hiçbir öğrencisinden esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Gökçe ERTURAN'a sabırları ve destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimimde ve bu araştırmanın nitel boyutuyla ilgili desteğe ihtiyaç duyulan tüm süreçlerde çok değerli zamanını ve bilgilerini hiç esirgemeyen Doç. Dr. Deniz HÜNÜK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimimde aldığım derslerde ve sonrasında desteklerini hep hissettiğim, bu araştırmanın da tez savunma jüri üyesi olan Prof. Dr. Yunus ARSLAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama öğretmeni olmayı kabul ederek gerçekleştirilmesini sağlayan Beden Eğitimi Öğretmeni Sultan SAVAN'a süreç boyunca gösterdiği emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez için verilerin toplanmasında desteğini esirgemeyen arkadaşım Mehmet Akif SAĞLIK'a teşekkürlerimi sunar, yüksek lisans eğitiminde başarılar dilerim.

Eğitim hayatımda aldığım kararları her zaman destekleyen ailem, annem Yasemin ÇINARGÜR ve babam Muhittin ÇINARGÜR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak süreç boyunca verdiği cesaret ve moralle hep destek olan Vildan CENGİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Öğrenme İçin Ölçme Uygulamalarının Öğrencilerin Motivasyon ve Öz-Düzenleme Düzeyleri Üzerine Etkisi

ÇINARGÜR, Halil Emre

Yüksek lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi ABD,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşe Gökçe ERTURAN

Aralık 2021, 141 sayfa

Öğrenme için ölçme, diyalog, uygulama ve gözlemi teşvik eden ölçme uygulamaları aracılığıyla elde edilen bilgilerin kalıcı öğrenmeyi desteklemek adına öğretmen, öğrenci ve akran tarafından günlük öğretimin bir parçası olarak kullanılmasıdır. Bu araştırmanın ilk amacı, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonel düzenleme ve motivasyonel stratejileri üzerine etkilerinin incelenmesidir. İkinci amacı ise, daha önce derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarını hiç deneyimlememiş bir beden eğitimi öğretmenin uygulamaya dair deneyimlerini yansıtmaktır. Araştırma grubunu, deney (iki sınıf) ve kontrol (iki sınıf) gruplarına rastgele atanan dört dokuzuncu sınıftan toplam 25 öğrenci (17 erkek, 8 kız; $\bar{X}_{yaş}=14,24\pm$ yıl) oluşturmaktadır. Uygulama öğretmeni, deney süreci öncesinde öğrenme için ölçme uygulamalarını kapsayan bir eğitim sürecinde (20 saat) yer almıştır. Deneysel müdahale süreci dokuz hafta sürmüştür. İlk hafta katılımcı onay formları dağıtılmış, ikinci hafta beceri testleri (hentbol) ve ön-testler (Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği) her iki gruba da uygulanmıştır. Üçüncü haftadan sekizinci haftaya kadar her iki grupta da aynı ders planları ile tek bir öğretmen tarafından beden eğitimi ve spor dersleri gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öğrenme için ölçme stratejileri uygulanırken, kontrol grubunda değer biçmeye yönelik ölçme yapılmıştır. Dokuzuncu haftada, öğrencilere son testler uygulanmış ve uygulama öğretmeni ile öğrenme için ölçme stratejilerinin beden eğitimi derslerinde kullanımı konusunda deneyimleri üzerine yarı yapılandırılmış bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizi 2x2 faktöriyel ANOVA, nitel verilerin analizi ise içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, deney grubunda öğrenme için ölçme uygulamalarının içsel motivasyonun artmasını, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun düşmesini sağladığını ortaya koymuştur. Buna karşılık, kontrol grubundaki değer biçmeye yönelik ölçme uygulamalarının öğrencilerin içsel

motivasyon düzeylerinde azalmaya, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinde artışa neden olduğu grlmştir. Beden eğitimi ğretmeni ile yapılan bireysel görüşmenin içerik analizi sonucu ulaşılan bulgular ise üç tema altında incelenmiştir; 1) ğretmen eğitimi; 2) Derslerin planlanması ve düzenlenmesi; 3) ğrencilerdeki değişimlerin ğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen nicel ve nitel sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyonlarını artırmak için beden eğitimi ğretmenlerinin öğrenme için lme uygulamalarını derslerinde kullanmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ğrenme için lme, beden eğitimi ve spor, motivasyonel düzenlemeler, motivasyonel stratejiler

ABSTRACT

Effects of Assessment for Learning Practices on Student's Motivation and Self-Regulation Levels in Physical Education and Sport Lessons

CINARGUR, Halil Emre

Master's Thesis, Department of Physical Education and Sports Teaching

The Field of Institute of Education Sciences

Thesis Advisor: Professor Ayse Gokce ERTURAN

December 2021, 141 Pages

Assessment for learning is the use of information obtained through assessment applications that encourage dialogue, practice, and observation as part of daily instruction by teachers, students, and peers to support continuous learning. The first aim of this study is to examine the effects of assessment for learning practices in physical education and sports lessons on students' motivational regulations and motivational strategies. The second aim is to reflect the practical experiences of a physical education teacher who has never experienced measurement applications for learning in their classes before. The participants of this research consist of 25 students (17 boys, 8 girls, $\bar{X}_{age}=14.24\pm$ years) from four ninth grades randomly assigned to the intervention (two grades) and control (two grades) groups. The teacher has actively participated in a training process (20 hours) that included assessment for learning practices before the intervention start. The intervention period lasted for nine weeks. In the first week, participant consent forms were shared, and in the second-week skill tests (handball) and pre-tests (Behavioral Regulations in Sports, Motivational Strategies for Learning Scale) were applied to both groups. From the third week to the eighth week, physical education lessons were given by a single teacher with the same lesson plans in both groups. While assessment for learning practices was applied in the intervention group, the summative assessment practices were applied in the control group. In the ninth week, post-tests were applied to the students and a semi-structured interview was held with the teacher on her experience in the use of assessment for learning practices in physical education classes. 2x2 factorial ANOVA was used in the analysis of quantitative data, and content analysis was used in the analysis of qualitative data. Findings revealed that assessment for learning practices in the intervention group increased intrinsic motivation and decreased extrinsic motivation and amotivation. On the other hand, it was seen that summative assessment practices in the control group caused a decrease in the students' intrinsic

motivation levels and an increase in their extrinsic motivation and amotivation levels. The qualitative findings obtained as a result of the content analysis of the semi-structured interview with the physical education teacher were examined under three themes; 1) Education of teacher; 2) Lesson design/redesign 3) Effects of student's changes on teacher motivation. Considering the quantitative and qualitative results obtained from teachers and students, it is recommended that physical education teachers use assessment for learning practices in their lessons in order to increase students' intrinsic motivation for the lesson.

Key Words: Assessment for learning, physical education and spor, motivational regulations, motivational strategies

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.2. Öğrenme için Ölçme Uygulamaları.....	11
2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Bağlamında Ölçme Uygulamalarının Gelişimi	17
2.4. Beden Eğitiminde Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme ve Öğrenme için Ölçme Uygulamaları	19
2.4.1. Mosston ve Ashworth'un Beden Eğitime Özgü Öğretim Stillerinin Öğrenme için Ölçmeyi Kolaylaştırıcı Bir Araç Olarak Kullanılması.....	22
2.5. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory)	23
2.5.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory).....	24
2.5.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory).....	25
2.5.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory).....	28
2.5.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (Basic Psychological Needs Theory)	28
2.5.5. Hedef İçerikleri Kuramı (Goal Contents Theory).....	28
2.5.6. İlişkiler Motivasyonu Kuramı (Relationships Motivation Theory).....	29
2.6. Beden Eğitimi Dersi ve Öz-Belirleyici Motivasyon.....	30

2.7. Öz-Düzenleme ve Öz-Düzenleyici Öğrenme	30
2.7.1. Öz-düzenleyici öğrenme ve öğrenme için ölçme arasındaki ilişki.....	32
2.8. İlgili Araştırmalar	34
2.8.1. Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Öğrenme için Ölçme ve Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme Üzerine Yapılmış Araştırmalar.....	34
2.8.2. Beden Eğitiminde Öğrenme için Ölçme ve Motivasyon Üzerine Yapılmış Araştırmalar	41
2.8.3. Beden Eğitiminde Öz-düzenleme Üzerine Yapılmış Araştırmalar.....	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma Deseni	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.2.1. Uygulama Öğretmeni.....	45
3.2.2. Uygulama Okulu ve Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Geçmişleri.....	45
3.3. Öğretmen Eğitimi	46
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarında İşlenen Dersler	48
3.4.1. Öğrenme İçin Ölçme Stratejilerinin Uygulanması	50
3.4.1.1. Öğrenme amaçlarını öğrencilerle paylaşmak.	51
3.4.1.2. Sınıf içerisinde etkili tartışmalar, görevler ve aktiviteler inşa ederek öğrenme kanıtlarını ortaya çıkarmak.	51
3.4.1.3. Öğrenciyi ileri taşıyan geri bildirim sağlamak.	52
3.4.1.4. Öğrencileri birbirleri için öğrenme kaynakları olarak harekete geçirmek. .	52
3.4.1.5. Öğrencileri kendi öğrenimlerinin sahibi olarak aktifleştirmek.....	52
3.5. Öğrenme için Ölçme Uygulamalarının Doğruluğu	52
3.6. Veri Toplama Araçları (Teknikleri).....	54
3.6.1. Hentbol Beceri Testi	54
3.6.1.1. Engeller Arasında Top Sürme:	54
3.6.1.2. İsabetli Atış:	54
3.6.1.3. Sıçrayarak Atış:.....	54
3.6.2. Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi	54
3.6.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	55
3.6.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme.....	55
3.6.5. Araştırmacı Alan Notu.....	56
3.6.6. Öğrenme için Ölçme Uygulamalarını Değerlendirme Aracı.....	56
3.7. Veri Toplama Süreci	57

3.8. Araştırmacı Duruşu.....	58
3.9. İnanırcılık.....	60
3.10. Verilerin Analizi	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	62
4.1. Normallik Değerleri ve İç Tutarlık Katsayıları.....	62
4.2. Hentbol Beceri Testi ve Araştırmanın Değişkenleri Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Denklikleri	63
4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
4.3.1. Tema 1: Öğretmen eğitimi.....	69
4.3.2. Tema 2: Derslerin planlanması ve düzenlenmesi	70
4.3.2.1. Alt-tema 1: Öğrencilerin öğrenme için ölçme uygulamalarına adaptasyonu ve aktivasyonunda karşılaşılan problemler ve çözümleri.....	70
4.3.2.2. Alt-tema 2: Öğrenme için Ölçme Uygulamalarında çalışma yapraklarının etkin kullanımında karşılaşılan problemler ve çözümleri.....	71
4.3.2.3. Alt-tema 3: Öğrenme için Ölçme Uygulamalarının zaman ve sınıf yönetimi üzerine etkilerinin sebep olduğu problemler ve çözümleri.....	72
4.3.3. Tema 3: Öğrencilerdeki değişimlerin öğretmenin motivasyonuna etkileri	73
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	75
5.1. Tartışma	75
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	75
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	79
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	81
5.2. Sonuçlar	85
5.3. Öneriler	88
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	88
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	107
EK1: Kişisel Bilgi Formu	108
EK2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği.....	109
EK3: Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi	113
EK4: Öğrenme için Ölçme Uygulamaları Değerlendirme Aracı.....	114

EK5: Öğretmen İle Gerçekleştirilen Yarı-yapılandırılmış Bireysel Görüşme Soruları.	116
EK6: Araştırmacı Alan Notu Örneği	119
EK7: Deney Grubu Örnek Ders Planı (5. Hafta)	120
EK8: Örnek Çalışma Kâğıdı (5. Hafta).....	123
EK9: Kontrol Grubu Örnek Ders Planı (5. Hafta)	125
ÖZGEÇMİŞ	128

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölüm sırasıyla araştırmanın, problem durumu, problem ve alt problem cümleleri, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin genel felsefesinden etkilenmiştir. Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi üzerine (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007), beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında öğretmenlere getirdiği öneriler de değişiklik göstermiştir (MEB, 2018). Davranışçı ekolde öğretmen merkezli sonuç değerlendirmesi yapılırken (değer biçmeye yönelik - summative), yapılandırmacı anlayışta öğrenci öğrenme sürecinin merkezindedir ve ölçme uygulamaları (biçimlendirmeye yönelik- formative) öğrenme süreçlerinde etkin biçimde kullanılmaktadır (Spigner-Littles ve Anderson, 1999).

Öğrenmenin ölçülmesi, dersten sonra öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak amacıyla yapılan ölçme türüdür (Stiggins, Arter, Chappuis ve Chappuis, 2004). Öğrenmenin derecesi hakkında sınıf dışındakilere (aile, müdür, eğitim kurumları) bilgi vermek, öğrenciyi yönlendirmek (lise, üniversite tercihleri) ve program hakkında karar vericilere bilgi sağlamak için kullanılabilir. Bunlara lise ve üniversite geçiş sınavları, Kamu Personeli Seçme Sınavı gibi kurumlar tarafından yapılan büyük sınavlar veya sınıf içerisinde karne notlarını belirlemek adına öğretmenlerin yaptığı yazılı, sözlü, uygulamalı sınavlar da örnek gösterilebilir (Stiggins ve diğ., 2004). Öğrenme için ölçme ise öğrencilerin öğrenmelerinde nerede olduklarına, nereye gitmeleri gerektiğine ve oraya en iyi nasıl ulaşabileceklerine karar vermeleri için, öğrenciler ve öğretmenleri tarafından kullanılmak üzere, kanıt bulma ve yorumlama sürecidir (Assessment Reform Group [ARG], 2002). Öğrenme için ölçme okullardaki geleneksel ölçmeye alternatif bir bakış açısı sunan, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir rol oynadıkları “biçimlendirmeye yönelik ölçmenin” bir şeklidir (MacPhail ve Halbert, 2010). Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının odağını, bir sonuca ulaşmaktan ziyade öğrenmenin bir sonraki aşamasında kullanılacak açıklamalar yaratmaya kaydırır (Earl, 2003). Son yıllarda ise öğrenme için ölçme, öğrenmeyi artırma ve öğretmenlerin öğretme ve ölçme uygulamalarını geliştirme konusunda esas olarak görülmektedir (International Association for Physical Education in Higher Education [AIESEP], 2020). Bu nedenle beden eğitiminin geleceğinin önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Van der Mars ve Harvey, 2010; Georgakis ve Wilson,

2012; Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, Macphail, ve Macdonald, 2013a; MacPhail ve Halbert, 2010; Ni Chróinín ve Cosgrave, 2013; Tannehill, van der Mars, ve MacPhail, 2013). Raporlara göre, 2013 ile 2018 arasında, biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarını sıklıkla kullandıklarını bildiren öğretmenlerin oranında genel bir artış görülmüştür (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

Öğrenme için ölçme kavramının önceki deneyimlerden yararlanma, başkalarıyla iletişim, anlam oluşturma çabası ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimlerin kalitesinin kritikliği gibi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda “sosyal yapılandırıcılık” öğrenme felsefesine daha yakın olduğu düşünülmektedir (Stobart, 2008). Veal (1992, 1995), bu felsefeye uygun olarak, beden eğitimi derslerinde ölçmenin bir eğitim aracı olarak yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak beden eğitimi derslerinde uzun yıllardır derse devam, katılım ve kıyafet gibi öğrencinin zaten uyması gereken kurallar üzerinden not verilerek sonuç odaklı değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür (Lund ve Tannehill, 2010; van der Mars ve Harvey, 2010).

Öğrenme için ölçme, öğrenmeyi en yüksek düzeye çıkarabilmek için geri bildirim sürecini (öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, öğrenciden öğrenciye) en verimli şekilde kullanmaya çalışır (Wiliam, 2018). İnfomal yolla (anında yorum yapma) sağlanan geri bildirimlerin sayısını azaltmaya çalışırken, yapılandırılmış (kriter odaklı, not yerine yorum, rubrik vb.) geri bildirimlerin sayısını artırmaya odaklanır (Wiliam, 2018). Öğrenme için ölçme ayrıca öğrencilere öz ve akran değerlendirme fırsatları sunarak, gelecekteki öğrenme ihtiyaçları hakkında alınan kararlarda etkinleştirilmelerine önem verir (Wiliam, 2018). ARG (2002), öğrenme için ölçme uygulamalarını pratiğe dökmek isteyen öğretmenler için her biri araştırma temelli olan ve 10 prensipten oluşan bir rehber paylaşmıştır. Bu prensipler şöyledir;

1. Öğrenme için ölçme, etkili plan hazırlama aşamasının bir parçası olmalıdır.
2. Öğrenme için ölçme, öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanmalıdır.
3. Öğrenme için ölçme, öğrenme ortamının merkezindeki uygulama olmalıdır.
4. Öğrenme için ölçme, öğretmenler için önemli bir profesyonel beceri olarak addedilir.
5. Öğrenme için ölçme, duyarlı ve yapıcı olmalıdır çünkü her ölçme uygulamasının duyuşsal bir etkisi vardır.
6. Öğrenme için ölçme, öğrencilerin motivasyonuna önem verir.

7. Öğrenme için ölçme, ölçülen kazanım ve kriterlerin öğrenciler tarafından anlamlandırılmasını teşvik etmelidir.
8. Öğrenme için ölçme, öğrencilerin nasıl gelişeceğini öğrenmesi için yapıcı, rehber rolündedir.
9. Öğrenme için ölçme, öğrencilerin öz-değerlendirme yapabilme kapasitesini geliştirir. Bu sayede yansıtıcı ve kendi kendini yönetebilen bireyler olmalarına yardımcı olur.
10. Öğrenme için ölçme, öğrencilerin ulaştığı tüm eğitimsel erişileri ve başarıları kabul eder, tanır.

Maddelerden de anlaşılacağı üzere öğrenme için ölçme, tasarımında ve uygulamasında öğrenci öğrenmesine öncelik veren, iyi uygulandığında öğrenme üzerinde kritik bir geliştirici güç yaratan, yaygın olarak kabul görmüş bir yaklaşımdır (Wiliam, 2011).

Geçtiğimiz on yılın başlarında beden eğitimi dersi bağlamında hala geleneksel ölçme anlayışının (kıyafet, devam, çaba) egemen olduğu görülse de (Lund ve Tannehill, 2010), bu dönemin sonlarına doğru biçimlendirmeye yönelik ölçme ve öğrenme için ölçme üzerine yapılan araştırmaların sayısının yıldan yıla artış gösterdiği görülmüştür (Moura, Graça, MacPhail ve Batista, 2021). Son olarak AIESEP (2020) tarafından paylaşılan “Beden Eğitiminde Ölçme Konusunda Görüş Bildirisi” öğrenme için ölçme uygulamaları üzerindeki odağın ve ilginin artmasını sağlamıştır.

Öğrenme için ölçme, beden eğitimi ve spor dersi ortamları için kuram ile uygulama arasındaki bağlantının zayıf kaldığı (Gurvitch ve Lund, 2011; Leirhaug ve Macphail, 2015), hela en doğru uygulama yöntemleri üzerine düşünülen (Tolgfors ve Öhman, 2015), gelişime açık bir pedagojidir. Gelişiminin ve değişiminin yavaş gerçekleşmesinin; beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme için ölçme araştırmalarını uygularken ortaya çıkan yetersiz olan ve öğretmen profilinden rahatsızlık duymaları (Lorente-Catalán ve Kirk, 2016; MacPhail ve Murphy, 2017; Redelius, Quennerstedt ve Öhman, 2015; Slingerland ve diğ., 2017), derse hazırlıkta ortaya çıkan iş yükünün zorlayıcı olduğunu düşünmeleri ve geleneksel ölçme alışkanlıkları ile işledikleri derslerde kendilerini daha rahat hissetmeleri gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Ní Chróinín ve Cosgrave, 2013; Lopez-Pastor, Pintor ve Webb, 2013b; Chng ve Lund, 2018). Bunlarla birlikte beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme için ölçme uygulamaları üzerine bilgi ve beceri düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmüştür (Leirhaug, 2015; Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Lorente-Catalán ve Kirk, 2016; MacPhail ve Murphy, 2017). Derslerini öğrenme için ölçme

uygulamalarına göre planlamak isteyen öğretmenlerden bazıları kaynakların yetersiz olduğunu ve kullanılması önerilen ölçme araçlarıyla ilgili yeterince örneğin olmadığını belirtmişlerdir (Macphail ve Halbert, 2010). Öğretmenlerin, kuramsal olarak öğrenme için ölçme kavramını anladıkları ve etkisine inandıkları halde, uygulama yaparken yaratılması istenen ideal ölçme durumlarının ortaya çıkmadığı (Gurvitch ve Lund, 2011); Leirhaug ve Macphail, 2015; Georgakis ve Wilson, 2012), ideal olduğunu düşündükleri öğrenme için ölçme uygulamalarının da öğrenciler tarafından algılanmadığını düşündükleri (Leirhaug ve Annerstedt, 2016) görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenleri sadece ölçme yöntemlerini değiştirerek başarıya ulaşabileceklerini düşünseler de öğrenme için ölçmenin gerçekleşmesi için öğretmenlerin hem düşüncelerini hem de uygulamalarını değiştirmeleri gerekmektedir (Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Lorente-Catalán ve Kirk, 2016). Bu çıktılarına göre, beden eğitimi ve spor ortamlarında öğrenme için ölçme uygulamalarını içeren deneysel ve boylamsal araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerisini geliştirdiği ve özerklik desteği sağladığı bilinen öğrenme için ölçme uygulamalarının (Black ve Wiliam, 1998a), beden eğitimi ve spor derslerinde uygulandığında öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri ve motivasyonel stratejileri üzerine etkisini ölçen yarı deneysel desen ile tasarlanmış başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan deneysel araştırmaların sayısının çok yetersiz olduğu düşünülmekle birlikte (Moura ve diğ., 2021), bu araştırmalarda alınan yöntemsel kararların betimlenmesi ve beden eğitimi ve spor dersi bağlamında öğrenme için ölçme uygulamalarının doğruluğunun ispatı ve deney sürecinin detayları bakımından yeterli bilgilerin sağlanmadığı düşünülmektedir. Bu araştırma, daha önce öğrenme için ölçmeyi hiç deneyimlememiş uygulama öğretmenin eğitilmesi, süreçteki tecrübeleri üzerine nitel verilerin toplanması, süreçte uygulanan öğrenme için ölçme uygulamalarının doğruluğunun sistematik gözlem yoluyla ispatı, deney sürecinin beden eğitimine özgü öğretim stillerinin sunduğu kuramsal çerçeveden yararlanılarak planlanması ve tüm yöntemsel detayların açıkça betimlenmesi bakımından özgün ve önemli bilgiler sağlayacağı düşünülerek gerçekleştirilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri ve motivasyonel stratejileri üzerine anlamlı etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri üzerine anlamlı etkisi var mıdır?
2. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonel stratejileri üzerine anlamlı etkisi var mıdır?
3. Öğrenme için ölçme uygulamalarını derslerinde kullanan beden eğitimi öğretmenin deneyimleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğrenme için ölçme uygulamaları ile işlenen beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin motivasyonel düzenlemeler ve motivasyonel stratejiler ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek ve öğrenme için ölçme uygulamalarını derslerinde kullanan beden eğitimi öğretmenin deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde öğrenme için ölçme konusunda beden eğitimi ve spor öğretimi alanında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurtdışında ise nicel ve nitel araştırma metodolojisi kullanılarak öğretmen ve öğrencilerin öğrenme için ölçme deneyimlerine odaklanan çalışmalar olsa da sayıları sınırlıdır. Beden eğitimi dersinde öğrenme için ölçme uygulamalarında kullanılan stratejiler (Chroinin ve Cosgrave, 2013; Macken – O’leary, 2008), öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri (Macphail ve Halbert, 2010), yönetimsellik (Tolgfors ve Öhman, 2015), yapısal uyum (Tolgfors, 2018) gibi farklı açılardan konuyu inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bunlarla birlikte örnek ve kuramsal bilgi eksikliği (Redelius ve Hay, 2012), kuram ile uygulama arasında bağlantı kuramama (Gurvitch ve Lund, 2011; Leirhaug ve Macphail, 2015; Georgakis ve Wilson, 2012), ön hazırlık ve zaman şikâyeti (Macphail ve Halbert, 2010), öğrencinin öğrenme için ölçmeyi algılamaması (Leirhaug ve Annerstedt, 2016) gibi zorluklarla karşılaşıldığı görülmüştür. Bu araştırmalar arasında, derslerinde geleneksel öğretim yöntemleri ve ölçme anlayışını benimsemiş bir beden eğitimi öğretmenine gerekli eğitimler verildikten sonra, öğrenme için ölçme uygulamaları üzerine deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla kuram ile uygulama arasında bağ kurmayı amaçlayan başka bir deneysel araştırmaya rastlanmamıştır. Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri ve motivasyonel stratejileri üzerine etkilerini doğruluğu kanıtlanmış öğrenme için ölçme uygulamaları gerçekleştirilerek araştırmayı amaçlayan başka bir deneysel

araştırmaya rastlanmamıştır. Bunlarla birlikte bu araştırma, beden eğitimi ve spor derslerinde gerçekleştirilen öğrenme için ölçme uygulamalarında alınan öğretimsel kararları ve gerekçelerini açık şekilde aktararak gelecekteki araştırmalara yöntemsel bilgi sağlayarak, ulusal ve uluslararası alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, araştırmanın gerçekleştirildiği dört dokuzuncu sınıfın öğrencileriyle ve dokuz hafta süre ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin motivasyonel düzenlemelerinin ölçümü içsel motivasyon, özdeşimle düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme, motivasyonsuzluk alt boyutlarıyla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

İstenmedik değişkenlerin her iki grubu da aynı düzeyde etkilediği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme için ölçme; diyalog, uygulama ve gözlemi teşvik eden ölçme uygulamaları aracılığıyla elde edilen bilgilerin kalıcı öğrenmeyi desteklemek adına öğretmen, öğrenci ve akran tarafından günlük öğretimin bir parçası olarak kullanılmasıdır (Klenowski, 2009).

Motivasyon; insanları bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik harekete geçiren ve insan davranışlarını farklı biçimlerde etkileyebilen itici güçtür (Deci ve Ryan, 2000).

Öz-düzenleme; kişisel hedeflere ulaşmak için planlanan ve periyodik olarak uyarlanan kendi kendine üretilen düşünceler, duygular ve eylemlerdir (Zimmerman, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

“Ölçme” kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde Latince köklerinin “yanına oturmak (to sit beside)” anlamına gelen “assidere” fiilinden geldiği görülmüştür. Ölçmenin iki ana yönelimi vardır; biri değer biçmeye yönelik ölçme (summative assessment), öğrencilerin akademik performanslarına dair sonuç ve yargılar ortaya koymayı amaçlamıştır (Black ve Wiliam, 1998a). Diğeri biçimlendirmeye yönelik ölçme (formative assessment), öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem öğretmen hem öğrenciye sürekli geribildirim sağlayarak öğrenmeyi geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır (Kwon, Lee ve Shin, 2017). “Yanına oturmak” eylemini sınav ve teste önem veren değer biçmeye yönelik ölçme kavramlarıyla bağdaştırmak biraz zor olsa da öğrencinin yanına oturan, diyalog halinde olan ve öğrenmeyi destekleyen bir kişinin varlığı ile ilişkilendirmenin daha kolay ve doğru olacağı düşünülmektedir (Swaffield, 2011). Biçimlendirmeye yönelik ölçme kavramının kuramsal altyapısını, geçtiğimiz yüzyılın başlarında John Dewey’in (1916) eğitim felsefesini dayandırdığı ilkelerden; okul içi-dışı tüm iletişimlerin bir öğrenme kaynağı olarak kullanılabilmesi, ilerlemek için önceki deneyimlerin ifade edilmesi gerekliliği, yapılan görevde tüm bireylere sorumluluk alma ve aktif olarak katkıda bulunma fırsatı sunulması gerekliliği, yansıtıcı düşünmenin sadece bir öğretim aracı olarak değil eğitim aracı olarak da kullanılması gerekliliğinin oluşturduğu düşünülmektedir (Kucey ve Parsons, 2012).

Biçimlendirmeye yönelik ölçme, 1971 yılında Bloom, Hastings ve Madaus’un “Öğrenmenin Biçimlendirmeye Yönelik ve Değer Biçmeye Yönelik Ölçümü” adlı kitabıyla birlikte daha formal bir alana taşınmıştır. Bu sayede eğitim ortamları için öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Kısa süre içerisinde pek çok araştırmacı biçimlendirmeye yönelik ölçmenin öğrenme üzerine olumlu etkilerini öne çıkaran derlemeler ve tanıtıcı eserler ortaya koymaya başlamışlardır (örn. Crooks, 1988; Natriello 1987; Shepard, 1989; Wolf, Bixby, Glenn ve Gardner, 1991; Stiggins, 1991; Veal, 1992; Gipps, 1994; Wiggins, 1993; Popham, 1995).

Biçimlendirmeye yönelik ölçme ve bağlantılı olarak öğrenme için ölçme kavramlarının 1990’larda popülerleşme sebebinin, öğrencilerin o yıllarda çok yoğun şekilde değerlendirilmesine rağmen ilerlemelerine katkı sunabilecek değerlendirme süreçlerinden ziyade, nihai sonuçlara (öğrenmenin ölçülmesi) orantısız bir şekilde odaklanıldığı endişesinin doğuşu olduğu düşünülmektedir (Stiggins, 2002). Bu dönemin sonlarına doğru

Black ve Wiliam (1998a) 250 araştırmaya dayandırdıkları çalışmalarında, biçimlendirmeye yönelik ölçmenin etkili kullanımının başarıyı 0,4 ila 0,7 standart sapma arasında artırabileceğini ve bunun da öğrencinin öğrenme oranında %50 ila %70'lik bir artışa karşılık geldiğini belirtmişlerdir (Wiliam, 2018). Aynı yıl içerisinde Black ve Wiliam (1998b), biçimlendirmeye yönelik ölçmenin pratiğini geliştirmeye ve kullanımını artırmaya yönelik önerilerde buldukları başka bir araştırma daha yayınlamışlardır. Bu iki araştırmanın sonuçları Ölçme Reform Grubu (ARG, 1999) tarafından; öğrenmeyi desteklemek için tasarlanmış her bir ölçme uygulamasının standartların yükselmesi ve yaşam boyu öğrenmenin güçlenmesi için sahip olunan tek güçlü araç olduğu şeklinde yorumlanmış ve duyurulmuştur. Vurgulanan öğrenci başarısını artırma vaadi, sonraki yıllarda çeşitli disiplinlere ve profesyonel alanlara nüfuz eden öğrenme için ölçme kavramlarında, “araştırma salgınına” (Steiner-Khamsi, 2004) yol açmıştır (Stobart ve Hopfenbeck, 2014). Bu araştırmalarla birlikte değer biçmeye yönelik ölçme kavramının altında öğrenmenin ölçülmesi (assessment of learning); biçimlendirmeye yönelik ölçme kavramının altında öğrenme için ölçme (assessment for learning) kavramları daha çok kullanılmaya ve araştırılmaya başlanmıştır (Black ve Wiliam, 1998a; 1998b). Hem teorik hem de uygulama düzeyinde bu iki ölçme kavramı üzerine yıllardır süregelen tartışma ve karşılaştırmaların, öğretimi ve dolayısıyla da öğrenimi geliştirdiği için bu alan için çok değerli olduğu düşünülmektedir (Taras, 2002).

Eğitim ortamlarında planlanan tüm ölçme ve değerlendirme süreçleri öğrenme kanıtlarının ne olduğu, nasıl toplanacağı, nasıl yorumlanacağı, kimler tarafından kullanılacağı gibi kararları içerir ve bu kararlar ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilme amacına göre şekillenir (Harlen, 2005). Ölçme ve değerlendirme kaliteli bir beden eğitimi öğretim programının son derece önemli ancak çoğu zaman gözden kaçan ve yeterince kullanılmayan bir bileşenidir (Scheimer, 2000). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ister değer biçmeye yönelik amaçla ister biçimlendirmeye yönelik amaçla tasarlansın, mutlaka iyi organize edilmiş ve üzerine düşünülmüş olmalıdır (Scheimer, 2000).

Değer biçmeye yönelik ölçme uygulamaları öğrencilerin akademik performansı hakkında nihai yargıda bulunmak amacıyla kullanılmaktadır (Broadfoot ve Black, 2004). Bunlar öğretim kurumu seçimleri, hesap verilebilirliğin sağlanması ve yüksek öneme sahip sınavlar olarak somutlaştırılmıştır (Glover, Reddy, Kettler, Kunz ve Lekwa, 2016). Biçimlendirmeye yönelik ölçme kavramı ise hem öğretmene hem de öğrenciye (Ramaprasad, 1983), öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerine gelişimleri hakkında uygulama

sırasında geri bildirim sunmayı amaçlamaktadır (Harlen ve James, 1997). Herhangi bir ölçme uygulamasından elde edilen çıktılar öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde kullanılırsa, yapılan ölçme uygulaması biçimlendirmeye yönelik ölçme haline gelir (Black ve Wiliam, 1998a). Biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarının öğrenme üzerine etkilerini hesaplayan araştırmalarda birbirinden farklı etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Kluger ve DeNisi (1996) geri bildirimün öğrenme üzerine ortalama etki büyüklüğünü 0.41 olarak rapor ederken, Black ve Wiliam (1998a; 1998b) biçimlendirmeye yönelik ölçmenin etki büyüklüğünün 0.4 ve 0.7 standart sapma arasında değiştiğini belirtmiştir. Buna benzer şekilde Shute (2008) da 0.4 ve 0.8 arasında bir etki büyüklüğüne ulaşırken, Hattie ve Timperley (2007) geri bildirimün öğrenme üzerine etkisini hesapladığı meta-analiz çalışmasında ortalama etki büyüklüğünü 0.96 standart sapma aralığında hesaplamıştır.

Değer biçmeye yönelik ve biçimlendirmeye yönelik ölçme kavramları arasındaki ayırım bir metafor ile şöyle açıklanmıştır; Aşçı çorbayı tattığında bu biçimlendirmeye yöneliktir, misafirler çorbayı tattığında bu değer biçmeye yöneliktir (Miller, King, Mark ve Caracavelli, 2016). Ölçmenin bu iki türü arasında yapılaş amacı, sonuçları kullanan kişi ve kurumlar ve sonuçların kullanılma şekli bakımından büyük farklılıklar vardır (Chappius, 2015). Şekil 2.1.'de değer biçmeye yönelik ölçme ve biçimlendirmeye yönelik ölçme arasındaki farklılıklar açıkça gösterilmiştir.

Eğitimde genel olarak öğrenmenin ölçülmesinden, öğrenme için ölçmeye doğru bir kayma olduğu görülmüştür (Black ve Wiliam, 1998b; AIESEP, 2020). Öğrenmenin ölçülmesi, genellikle ünite sonu öğrencilere verilen final notları olarak değer biçmeye yönelik ölçme ile ilişkilendirilmektedir. Bunun zıttı olarak öğrenme için ölçme, ders sırasında öğrenmelerini düzenlemeleri için öğrencileri bilgilendirmeyi ve geri bildirimde bulunmayı amaçlar (Black ve Wiliam, 1998b). Öğrenme için ölçme ve öğrenmenin ölçülmesi arasındaki farklar Tablo 2.1.'de gösterilmiştir (Chappuis, 2002).

Ölçme Türü	Yapılış Amacı	Kim Tarafından Kullanılacak?	Nasıl Kullanılacak?	Ölçme Türü (Değer Biçmeye/ Biçimlendirmeye Yönelik)
Ulusal/ Bölgesel Sınavlar	Ulusal veya bölgesel düzeyde belirlenen standartlara göre başarı düzeylerini ölçme ve değerlendirme	Millî Eğitim Bakanlığı	Öğrenci başarı düzeylerinin belirlenmesi	Değer Biçmeye Yönelik Ölçme
		İl Millî Eğitim, Öğretmen Zümreleri	Öğretim programının etkililiğinin belirlenmesi	Değer Biçmeye Yönelik Ölçme
	Hedeflenen başarı standartlarına ulaşan öğrencilerin yüzdesi	Millî Eğitim Bakanlığı	Okulların veya bölgelerin karşılaştırılması	Değer Biçmeye Yönelik Ölçme
		İl Millî Eğitim Müdürlüğü	Program geliştirme, Gerekli müdahalelerin gerçekleştirilmesi	Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme
Dönemlik/ Yaygın Sınavlar	Belirlenen ulusal/bölgesel standartlara göre başarı düzeylerini ölçme ve değerlendirme	İl Millî Eğitim, Öğretmen Zümreleri	Öğretim programının etkililiğinin belirlenmesi	Değer Biçmeye Yönelik Ölçme
		İl Millî Eğitim, Öğretmen Zümreleri	Öğretim programının ihtiyaçlarının belirlenmesi	Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme
	Ek eğitime ihtiyaç duyan öğrenci veya program bölümlerinin belirlenmesi	İl Millî Eğitim, Öğretmen Zümreleri, Öğretmenler	Bireysel veya gruplara yönelik müdahalelerin planlanması	Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme
Ders İçi Ölçmeler	Öğretilen kazanımlara yönelik başarı düzeylerinin belirlenmesi	Öğretmenler	Karnelerde rapor edilecek notların belirlenmesi	Değer Biçmeye Yönelik Ölçme
	Öğrencilerin gelişime ihtiyacı olan ve gelişmiş özelliklerinin ortaya çıkarılması	Öğretmen Zümreleri/ Öğretmenler	Sonraki yılın müfredatını ve ders planlarını düzenleme	Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme
			Sonraki dersi planlama, eğitimi öğrenciler için farklılaştırmak	Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme
	Gelecekteki çalışmalarını düzenlemek adına güçlü ve zayıf noktalarını belirlenmesi	Öğrenciler	Öğretmenler, Öğrenciler	Öğrencilere geri bildirim sağlama
Öz-değerlendirme, sonraki çalışma için hedef belirleme			Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme	

Şekil 2.1. Ölçme ve Değerlendirmelerin Kullanım Amaçlarına Göre Sınıflandırılması

Not: Şekil örneği "Chappuis, J. (2015). Seven strategies of assessment for learning. Pearson." künyeli çalışmadan uyarlanmıştır.

Tablo 2.1. Ölçme Türlerinin Kullanıcılar ve Kullanım Amaçları Açısından Farklılıkları

Ölçme Çıktılarını Kullananlar	Öğrenme için Ölçme	Öğrenmenin Ölçülmesi
Öğrenciler	Zaman içerisinde gelişiyor muyum? Başarılı olmam için ne yapmam gerektiğini biliyor muyum? Bir sonraki aşamada ne yapmam gerekiyor? Ne tür bir yardıma ihtiyacım var?	Bu sınıf düzeyinde başarılı mıyım? Başarılı mıyım?
Öğretmenler	Öğrencinin ihtiyacı nedir? Öğrencilerin ihtiyacı nedir? Üzerine bir şeyler inşa edilebilecek güçlü yanları neler? Öğrencilerimi nasıl gruplandırabilirim? Çok hızlı mı yoksa çok yavaş mı ilerliyorum?	Karneye hangi notu yazacağım? Özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrencim var mı? Öğrencilerimin ailelerine ne diyeceğim?
Aileler	Evde öğrenmeleri desteklemek için ne yapabiliriz? Çocuğum yeni şeyler öğreniyor mu?	Çocuğum sınıfı geçiyor mu? Öğretmen iyi mi? Bu okul iyi mi?
Müdür		Verilen eğitimin sonucu nedir? Öğrencilerimiz eğitimlerinde bir sonraki seviye için hazır mı?
Müfettişler		Öğretim programımız hedeflenen sonuçlara ulaşabiliyor mu? Hangi okullarda desteğe ihtiyaç var?
Milli Eğitim Bakanlığı		Ülke genelinde öğretim programları başarıyla uygulanıyor mu? Bölgesel olarak sonuçlar nasıl?

Chappuis (2002)'den uyarlanmıştır.

2.2. Öğrenme için Ölçme Uygulamaları

Biçimlendirmeye yönelik ölçme ve öğrenme için ölçmenin temelinde, öğrenme kanıtlarını öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için kullanmak yatar (Thompson ve Wiliam, 2007). Öğrenme için ölçme, diyalog, uygulama ve gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin kalıcı öğrenmeyi desteklemek adına öğretmen, öğrenci ve akran tarafından günlük öğretimin bir parçası olarak kullanılmasıdır (Klenowski, 2009). Ölçme uygulamaları öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici bir araç olarak kullanılmak isteniyorsa, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nereye gittikleri, şu anda nerede oldukları ve bu ikisi arasındaki boşluğu nasıl kapatabilecekleri üzerine odaklanmaları gerekmektedir (Ramaprasad, 1983).

Öğrenme için ölçme kavramının etkili şekilde uygulanması için gerekli olduğu düşünülen ve uygulanması önerilen (Thompson ve Wiliam, 2007) beş temel strateji, yıllar içerisinde program yapımcılar, araştırmacılar ve öğretmenler tarafından benimsenmiştir (MacPhail ve Halbert, 2010; Van der Mars ve Harvey, 2010; Leirhaug ve MacPhail, 2015;

Leirhaug, 2016; Tolgfors, 2018). Her biri deneysel araştırma temelli (Wiliam, 2007) olan öğrenme için ölçmenin beş anahtar stratejisi şunlardır (Thompson ve Wiliam, 2007);

1. Öğrenme amaçlarını öğrencilerle netleştirmek ve paylaşmak.
2. Sınıf içerisinde etkili tartışmalar, görevler ve aktiviteler inşa ederek öğrenme kanıtlarını ortaya çıkarmak.
3. Öğrenciyi ileri taşıyan geri bildirim sağlamak.
4. Öğrencileri birbirleri için öğrenme kaynakları olarak harekete geçirmek.
5. Öğrencileri kendi öğrenimlerinin sahibi olarak aktifleştirmek.

Bu beş strateji belirlenirken dikkate alınan araştırma sonuçları şöyledir; birinci strateji özelinde, birçok öğretmen dersin başında öğrenme hedeflerini ve kriterlerini öğrencilerle paylaşırsa dahi ders sırasında bunlarla bağlantılı etkinlikler tasarlama kısmında sorun yaşayabilmektedirler. Öğrenme hedeflerini belirlerken öğrenci istekleri dikkate alındığında ve öğretim bu hedeflere uygun etkinlikler ile tasarlandığında daha etkili olduğu görülmüştür (Wiggins ve McTighe, 2000). Öğrenciler öğrenme hedeflerini belirleme kısmında aktif hale getirildiklerinde, bu aşamada pay sahibi oldukları için öğrenme hedeflerini anlamak ve öğrenmek amacıyla derse gelmektedirler (Sadler, 1989). Öğrencilerin başarı kriterleri üzerine düşüncelerini ifade ettikleri deneysel bir araştırmada, sonuç olarak sınıf içerisindeki en düşük ve en yüksek başarı düzeyine sahip öğrenciler arasındaki farkın azaldığı, başarı düzeyi ortalamasının ise arttığı görülmüştür (White ve Frederiksen, 1998). Öğrencinin kafasında iyi örneğin resmini çizebilme ve öğrenme hedefine dair olabildiğince çok farklı standartlarda örneği görmesini sağlamanın değerli olduğu düşünülmektedir (Wiliam, 2007).

İkinci stratejide vurgulanan öğrenme kanıtlarını ortaya çıkarmak için, dersten önceki hazırlığa harcanan süre biraz fazla olsa da ders sırasında öğrencilerin yaşayabileceği kafa karışıklıklarının önüne geçmek için gerekli görülmüştür (Thompson ve Wiliam, 2007). Etkili tartışmalar ve etkinlikleri zamanında tasarlamayan öğretmenler, sınavlarda öğrencilerin düşük notlarıyla karşılaştıktan sonra her biriyle teker teker uğraşmak zorunda kalabilmektedirler (Wiliam, 2007).

Üçüncü strateji Kluger ve DeNisi (1996)'nin okul, üniversite ve iş ortamlarında geri bildirim etkileri üzerine üç binden fazla araştırma arasından seçerek gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasının sonuçlarından etkilenmiştir (Wiliam ve Reed, 2007). Bu çalışmada, sağlanan geri bildirim yapılan uygulamanın kalitesinden ziyade değer biçme/karşılaştırma

yapmaya yönelik olduğu durumlarda uygulamayı daha kötü hale getirdiği görülmüş, ancak uygulayıcıya nerede gelişime ihtiyacı olduğu ve nasıl geliştirebileceği hakkında bilgi sağlanan durumlarda geri bildirim öğrenme üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (Kluger ve DeNisi, 1996). Bunu destekler nitelikte öğrencilere geri bildirim olarak sağlanan notun yanına gelişimlerine yönelik yorumlar yazılsa dahi, öğrencilerin öncelikle kendi notlarına sonrasında da arkadaşlarının notlarına odaklandığı görülmüştür (Butler, 1988). Bir geri bildirim etkili olabilmesi için öğrenciyi bilişsel süreçlerde aktif hale getirmesi gerekmektedir (William ve Reed, 2009).

Dördüncü stratejinin temelinde öğretmenlerden ulaşılan, öğrencilerinin kendi uygulamalarındaki eksikleri keşfetmektense akranlarının uygulamaları üzerinde eksiklikleri keşfetme konusunda daha iyi oldukları görüşü yatmaktadır (Black ve William, 2009). Öğrencileri birbirlerinin öğrenmelerinde aktif hale getirmek adına fırsatlar sunan işbirlikli öğrenme modeli, kuram ve araştırma temelli olmasının yanında, uzun yıllardır öğretmenler tarafından uygulamada da çok sık ve sürekli şekilde kullanılmaktadır (akt: Thompson ve William, 2007). İşbirlikli öğrenme veya eşli çalışmada, grup olarak hedef belirleme ve gruba sağlanan bireysel katkıların güvenilirliğini sağlamak öğrenmeyi artırıcı akran etkileşimleri için gerekli görülmüştür (Slavin, Hurley ve Chamberlain, 2003). Bu iki koşul sağlandığında öğrencilerin öğrenme düzeylerine olumlu etkileri olduğu görülmüş ve grup için daha çok çalıştıkları gözlemlenmiştir (Slavin ve diğ., 2003). Beşinci strateji belirlenirken bir çalışmada öğretmenlere, öğrenci grubunun başarılı olmasını sağlamaktan sorumlu oldukları söylendiğinde öğretim kalitesinin ve bağlı olarak öğrenmelerin olumsuz etkilendiği görülmüştür (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ve Kauffman, 1982). Buna karşılık öğrencilerin kendi öğrenmelerini izleme ve düzenleme süreçlerinde aktifleştirildiği araştırma örneklerinde, öğrenme düzeylerinin arttığı hatta kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin iki katı olduğu görülmüştür (Fontana ve Fernandes, 1994; Mecarech ve Kramarski, 1997 akt: William ve Reed, 2007).

Araştırmalardan da anlaşılacağı üzere bu stratejiler zaten derslerde yapılması hedeflenen ve arzu edilen uygulamaları içermektedir. Stratejileri kuramdan uygulamaya taşırken sırasıyla; (1) program okur-yazarlığı, iyi ve kötü örneklerin paylaşımı; (2) sınıf içi tartışmaların desteklenmesi, tüm sınıfın katılımını teşvik eden öğretim yöntemleri ve modellerinin kullanımı; (3) değer biçmeye yönelik geri bildirimden kaçınılması, öğretmen ve öğrencilerin tanımlama ve teşhis etme becerilerinin geliştirilmesi, gelişimi teşvik eden geri bildirim kullanımının teşvik edilmesi (4) öğrencilere işbirlikli öğrenme, eşli çalışma,

akran değerlendirme fırsatları sunulması; (5) Üst-biliş, motivasyon, ilgi ve katılımı artırmaya yönelik planlar yapılması ve öğrenciye öz-değerlendirme fırsatları sunulması gibi uygulamaların öğretmenler tarafından öğrenme süreçlerinde daha çok kullanılması önerilmektedir (Thompson ve Wiliam, 2007; Wiliam, 2007; Wiliam ve Reed, 2007; Black ve Wiliam, 2009). Öğrenme için ölçme uygulamaları formülize edilemeyebilir ancak, öğrenen, öğretmen ve akran rolleri ayrı ayrı ele alınarak beş anahtar strateji ile bağlantısı açıklanmaya çalışılmıştır (Şekil 2.2.).

Aşamalarda Aktörlerin Rollerini	Öğrenen nereye gidiyor?	Öğrenen nerede?	Oraya en iyi şekilde nasıl gidebilir?
Öğretmen	Öğrenme amaçlarını netleştirir ve paylaşır	Öğrenme kanıtlarını ortaya çıkaracak etkili tartışma, görev ve etkinlikler tasarlar	Öğrenciyi ileri taşıyan bildirim sağlar
Akran	Öğrenme amaçlarını anlar ve paylaşır	Öğrenciler birbirleri için öğrenme kaynağı olarak aktifleştirilir	
Öğrenen	Öğrenme amaçlarını anlar		

Şekil 2.2. Biçimlendirmeye yönelik ölçme süreçlerinde öğretmen, akran ve öğrenen rolleri
Not: Şekil örneği "Thompson, M., and Wiliam, D., 2007. *Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. Paper presented at a Symposium of the American Educational Research Association, April 9–11, in Chicago, IL.*" künyeli çalışmadan alınmıştır.

Öğrenme için ölçme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nerede olduklarına, nereye gitmeleri gerektiğine ve oraya en iyi nasıl ulaşabileceklerine karar vermek için, öğrenciler ve öğretmenleri tarafından kullanılmak üzere kanıt arama ve yorumlama sürecidir (Broadfoot ve diğ., 2002). Bunun için öğrenciler ilk olarak, "nereye gidiyorum?" sorusu üzerinde kendilerini değerlendirmeye ve öğrenme hedeflerini anlamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Kazanımın güçlü ve zayıf örneklerinin öğrenciler ile paylaşılması yoluyla bu aşamanın desteklenmesi önerilmektedir (Stiggins ve diğ. 2004). Derste sağlanan düzenli açıklayıcı geribildirimler ile birlikte öz-değerlendirme fırsatları sunmak ve hedef belirlemelerine yardımcı olmak ise, öğrencilerin dersin kazanımları üzerine "şu anda neredeyim?" sorusuna dair cevaplar üretmesine yardımcı olmaktadır (Chappuis, 2015). Öğrencilerin "Nereye gidiyorum ve şu anda neredeyim?" soruları üzerine öz-değerlendirme süreçlerine dâhil olmaları teşvik edildikten sonra, "Aradaki boşluğu nasıl kapatabilirim?" sorusu üzerine düşünmeleri gerekmektedir (Sadler, 1989). Bu soruya odaklanarak

gelişimlerini düzenlemeleri için, dersin bu bölümünde kendini gözden geçirme, düzeltme yapma, öz-eleştiriye zaman ayırma, öğrenmelerini takip edilmesi ve diğerleriyle paylaşma gibi fırsatları öğrenciye sunan ders tasarımlarının geliştirilmesi önerilmektedir (Stiggins ve diğ., 2004).

Öğrencilerin bu etkili stratejiler yoluyla, ölçme süreçlerine aktif olarak dâhil olmaya başlamaları, öğrenme için ölçme uygulamalarının artık onlar için test edilme kaygısı olmaktan çıkarak öğrenme aracı haline gelmeye başladığının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Davies, 2000). Öğrencilerin ölçme süreçlerinde aktifleştirilmesi, onların derslerde ne öğreneceklerine veya notlarının ne olacağına kendilerinin karar vermesi anlamına gelmemektedir (Chappuis, 2009). Aksine, kendi öğrenmelerini yönetebilmek için ölçme yoluyla sağlanan bilgileri nasıl kullanacaklarını bilmeleri, en iyi hangi yollarla öğrendiklerini anlamaları ve öğrenmelerine dair bir sonraki adımı nasıl atmaları gerektiğine dair planlar yapmaları olarak düşünülmesi gerekmektedir (Chappuis, 2009).

Biçimlendirmeye yönelik ölçme ve öğrenme için ölçme kavramları büyük oranda benzeşse de nüanslar ile ayrılmışlardır (William, 2011). Biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamaları öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenme kanıtlarının ortaya çıkarılması ve öğrenci gelişimlerinin izlenmesi gibi süreçlerde daha çok öğretmene bilgi sağlamayı amaçlamıştır (Macphail ve Halbert, 2010). Ancak öğrenme için ölçme uygulamalarının temelinde öğrenmelerin düzenlenmesi ve desteklenmesi için öğrenciye hizmet etme şartı vardır (Black, Harrison, Lee, Marshall ve William, 2003). Biçimlendirmeye yönelik ölçme ve öğrenme için ölçme uygulamaları, uzun vadede öğrencilerin kendi çalışmalarında ustalaşmalarını, yeterli hissetmelerini ve öz-düzenleyici öğrenme becerisi edinmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Clark, 2012; Yan ve Cheng, 2015). Öğrenme için ölçme kavramının biçimlendirmeye yönelik ölçmeden ayrıldığı noktalar şunlardır (Swaffield, 2011);

- Öğrenme için ölçme bir öğrenme ve öğretme süreciyken, biçimlendirmeye yönelik ölçme bir amaçtır.
- Öğrenme için ölçme çok kısa süre sonrasında işaret eden yakın geleceğe hizmet ederken, biçimlendirmeye yönelik ölçme daha uzun zaman aralıklarına hizmet edebilmektedir.
- Öğrenme için ölçmenin başkahramanları ve doğal olarak fayda sağladığı kişiler bir sınıftaki öğretmen ve öğrencilerdir. Ancak biçimlendirmeye

yönelik ölçme diğer öğretmenleri, öğrencileri ve farklı ortamlardaki diğer insanları içerebilir ve onlar için faydalı olabilmektedir.

- Öğrenme için ölçmede öğrenciler diğerleriyle bağlantılı ve özerk olabilirken biçimlendirmeye yönelik ölçmede öğretmen kararlarını uygulayan pasif alıcı rolünde kalabilmektedirler.
- Öğrenme için ölçme tek başına bir öğrenme süreciyken, biçimlendirmeye yönelik ölçme sonraki öğrenmelere rehber olacak bilgiler toplama sürecidir.
- Öğrenme için ölçme öğrenme amaçlarının yanı sıra “nasıl öğreneceğini öğrenme” ile de ilgilenirken, biçimlendirmeye yönelik ölçme müfredat ve kazanım odaklıdır.

Öğretmenler hâlihazırda öğrenmelerinden sorumlu oldukları öğrencilerin yanı sıra, dolaylı olarak gelecekte temas kuracakları öğrencilerin öğrenmeleriyle de ilgilenmektedirler (Black ve diğ., 2003). Bunu biraz daha açmak gerekirse, öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirmelerin sonuçlarına göre ders planlarını, öğretim yöntemlerini geliştirmeleri, ölçme sonuçlarının sorumlu olunan öğrencilere fayda sağlamak için kullanımına örnek gösterilmektedir. Sonuçların uzun vadede program yapıcılar veya politikacılar tarafından kullanılması ise gelecekte aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yapılan ölçme sonuçlarından faydalanmasına örnek gösterilmektedir (Swaffield, 2011). Bu senaryoda ölçme ve değerlendirme, öğretmen için biçimlendirmeye yönelik olsa da öğrenciler için değildir (Black ve diğ., 2003). Öğrenme için ölçme uygulamalarının netleştirilmesi için, ölçme çıktılarından faydalanan birincil kişilerin kim olduğu ve ne kadar kısa süre içerisinde kullandıklarının önemli olduğu düşünülmektedir. Yakın gelecekteki öğrenmelerin düzenlenmesine de oldukça önem verilse de öğrenme için ölçmenin temel önceliği direk olarak öğrenmenin gerçekleştiği sırada, öğrenci ve öğretmene öğrenmeleri biçimlendirmeye yönelik bilgi sağlamaya odaklanmaktır (William, 2007). Thompson ve William (2007) bu durumu beş aşamada açıklamışlardır; (1) öğrenciler ve öğretmenler, (2) öğrenme kanıtlarını, (3) o anda ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için, (4) öğretme ve öğrenme uygulamalarına uyarlayarak, (5) dakikası dakikasına ve gün be gün kullanmalıdırlar. Vurgulanan dakikası dakikasına ve gün be gün ölçme kullanımını netleştirebilmek için ölçme uygulamalarının döngüsel tipolojisini oluşturulmuştur (Tablo 2.2.). Ölçme uygulamalarından elde edilen öğrenme kanıtlarının öğrenmeleri düzenlemek adına en kısa sürede kullanılması önerilmektedir (Leahy, Lyon, Thompson ve William, 2005; Black ve William, 2009).

Tablo 2.2. Ölçme Uygulamalarının Tipolojisi

Döngü	Odak	Zaman Aralığı
Uzun Döngü	İki ünite arası	Yılda dört kez veya fazlası
Orta Döngü	İki ders arası	İki günde bir
Kısa Döngü	Ders Sırası	Beş saniye ile bir saat arası

Not: Tablo örneği için Leahy, Lyon, Thompson ve Wiliam, (2005)'dan yararlanılmıştır.

Kısa döngü içerisinde ölçme kanıtlarının kullanımı, Klenowski'nin (2009) öğrenme için ölçmeyi tanımlarken vurguladığı “her gün kullanılan alıştırmalar” ifadesiyle de örtüşmektedir. Öğrenme için ölçmenin doğrudan sürece dâhil olan öğrenciler ve öğretmenler ile ilişkili olduğu ve yalnızca şimdi ve yakın gelecekte gerçekleşebildiği düşünülmektedir (Swaffield, 2011).

2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Bağlamında Ölçme Uygulamalarının Gelişimi

Beden eğitiminde ölçme, fikir birliği az, geçerliliği tartışılan ve değişime karşı bir alan olmuştur (Hay ve Penney, 2013). 1970'lerin öncesi ölçme uygulamalarının, öğretmenin öğrencinin performansını gözlemleyerek doğru bir şekilde yapılıp yapılmadığına karar vermesine dayalı gerçekleştirilmesinden dolayı nispeten basit olduğu düşünülmektedir (López-Pastor ve diğ., 2013a). 1980'lerde ise gözlem ve düşünce ile ölçme, yerini objektif testlere bırakmıştır. Motor beceri ve fitness odaklı bu testlerde, becerinin gerçekleşip gerçekleşmediği ölçülürken, ortaya çıkması gereken veya çıkması beklenen öğrenmelerle ilgili bir dönüt sağlanmadığı düşünülmektedir (López-Pastor ve diğ., 2013a). Veal (1988), ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenler tarafından öğrencilerin dönem/yıl sonundaki değerlendirilmelerine yönelik uygulamaların %54 (değer biçmeye yönelik ölçme), öğrencilerin dönem/yıl boyunca öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamaların %30 oranında kullanıldığını gözlemlemiştir (biçimlendirmeye yönelik ölçme).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin genel felsefesinden etkilenmiştir. Davranışçı ekolde, öğretmen merkezli sonuç değerlendirmesi yapılırken (değer biçmeye yönelik), yapılandırmacı ekol ise öğreneni, öğrenme süreçlerinde aktifleştirmeyi (biçimlendirmeye yönelik) amaçlamıştır (Spigner-Littles ve Anderson, 1999). Bunu destekler nitelikte davranışçı yaklaşımın hakim olduğu yıllarda Matanin ve Tannehill (1994) araştırmalarında, öğrencilerin derse uygun kıyafetler ile katılma, derse devam, çaba, tutum ve davranışlarının gözlemlenmesini beden eğitimi öğretmenleri

tarafından kullanılan ölçme yöntemleri olarak belirlemişlerdir. Hala değişmeyen bu kıyafet ve çabaya göre not verme geleneğinin beden eğitimi dersinin akademik olarak itibarını zayıflattığı da düşünülmektedir (Young, 2011). Weiner (1994), standartlaştırılmış bir ölçme aracı yerine çaba, tutum gibi duygulara dayanan yöntemlerle ölçme yapmanın hataları doğuracağını ve şüphe uyandırıcı olabileceğini belirtirken, Veal (1992; 1995), beden eğitimi derslerinde ölçmenin önemini araştıran çalışmalarında, ölçmenin bir eğitim aracı olarak beden eğitimi dersi içerisinde yer alması gerektiğine vurgu yapmıştır. Hay ve MacDonald (2009), beden eğitiminde birçok öğretmenin ölçme yaparken öğrencinin derslerdeki davranışları üzerine hafızasında yer etmiş yargılara başvurduklarını ve kendi standartlarını oluşturduklarını belirtmiştir. Ayrıca beden eğitimi dersinde odağın öğrenmeden çok öğrenciyi aktif tutma ve yorma üzerine kaydığı düşünülmektedir (Annerstedt, 2008). Beden eğitimi ve spor derslerinin yakın geçmişinde de öğrencilerin devam, katılım ve kıyafet gibi alanlarda derecelendirildiği ve bu konuda çok fazla bir şey değişmediği görülmüştür (Lund ve Tannehill, 2010; van der Mars ve Harvey, 2010). Son on yılda ise biçimlendirmeye yönelik ölçme ve öğrenme için ölçmenin kullanımını geliştirmeyi ve artırmayı hedefleyen araştırmaların sayısında yıldan yıla artış olduğu görülmüştür (Moura ve diğ., 2021). Ayrıca beden eğitiminde söz sahibi derneklerin ölçme konusunda duruş belirten bildirimlerinin de ölçme uygulamalarındaki eğilimin değişmesine neden olduğu düşünülmektedir (AIESEP, 2020).

Beden eğitimi öğretmenleri biçimlendirmeye yönelik ölçme ve öğrenme için ölçmenin önemini kabul etseler dahi, uygulamalarında genellikle tercih etmedikleri görülmüştür (Borghouts, Slingerland ve Haerens, 2017). Aynı araştırmada ortaya koyulan diğer çelişkiler, öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik ölçmeyi amaçladıkları halde ölçme uygulamalarını not vermek amaçlı gerçekleştirmeleri, öğrenme hedeflerini belirledikleri halde not vermek amacıyla bile olsa o öğrenme hedefini ölçme süreçlerine bir daha dahil etmemeleri olarak örneklendirilmiştir (Borghouts ve diğ., 2017). Bu tür problemler beden eğitimi öğretmenlerine özgü değildir. Genel eğitimde de bunun örnekleriyle karşılaşıldığı için Wiliam ve Black (1996) biçimlendirici olması amaçlansa dahi biçimlendirici işlevi olmayan ölçme uygulamalarının bu kategoriye dahil edilemeyeceğini belirtmiştir. Ülkemizde ise beden eğitimi öğretmenlerinin tüm öğrenme alanlarını eşit şekilde ölçmeyi amaçlayan ölçme uygulamaları yerine devinışsel alana odaklandıkları ve bu yüzden en çok kullandıkları ölçme araçlarının beceri testleri olduğu görülmüştür (Yılmaz ve Gündüz, 2008).

2.4. Beden Eğitiminde Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme ve Öğrenme için Ölçme Uygulamaları

Geçtiğimiz on yılın başlarında öğrenme için ölçme stratejileri uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin yaptığı “akıllıca düşünmek zorundaydık, farklı bir öğrenme deneyimiydi, derse katılım ve sahiplenme duygularım gelişti, derste tartışma süresi arttı, dersler daha organizeydi” gibi yansımalar, öğrenme için ölçmenin bu derste daha önce pek karşılaşılmamış öğrenci deneyimlerine sebep olduğunu düşündürmüştür (Macphail ve Halbert, 2010). Ölçme uygulamaları beden eğitimi dersi ortamlarında sorunlarla en çok karşılan konulardan biri olarak tanımlanmış olsa da (Lopez-Pastor, ve diğ., 2013b) bu pozitif bulguların da desteği ile ölçme uygulamalarının öğrenmenin merkezinde olması gerektiği düşüncesi zaman içerisinde değer kazanmıştır (Hay, Tinning ve Engstrom, 2015). Beden eğitimi dersi özelinde, öğretmenler sınıf içerisinde oldukça geniş bir yelpazeye yayılabilen, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyleriyle baş etmeye çalışırken (Gallahue ve Donnelly, 2003), bir yandan da her bir öğrenci için öğrenmeyi destekleyici ölçme araçları geliştirmenin ve uygulamanın zorlukları ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Melgrano, 2007). Bunların yanında genellikle ölçme uygulamalarına yönelik kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi eksikliklerinden dolayı (Redelius ve Hay, 2012), ölçme bakımından zengin ders planı hazırlama, ölçme araçları geliştirme gibi konularda bir rehber ve desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Ni Chroinin ve Cosgrave, 2012). Bunu destekler nitelikte, hizmet-içi eğitimlerde biçimlendirmeye yönelik ölçme konusunda gelişimi desteklenen beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarının ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği belirtilmiştir (Ni Chroinin ve Cosgrave, 2012; Brink ve Bartz, 2017). Benzer şekilde, beden eğitimi öğretmenlerine ölçme uygulamalarına yönelik eğitim, ders gözlemi ve geri bildirim sağlanması sonucunda, derslerinde daha formal biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamaları kullanmaya başladıkları ve bu sayede derslerinde öğrenme kanıtı üretimini artırdıkları görülmüştür (van der Mars, McNamee ve Timken, 2018).

Geleneksel ölçme anlayışının hakim olduğu bir okul ortamında, biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarına geçişte okul yönetiminin desteğinin önemli olduğu (Brink ve Bartz, 2017), öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ise her ikisinin de iş yükünün arttığı görülmüştür (Lopez-Pastor ve diğ., 2013b). Öğrenciler öğrenme için ölçme uygulamalarında sistemin karmaşık olduğunu ama öğretmene daha fazla geri bildirim sağlamaları gerektiği için derse daha çok katılmaya başladıklarını ve bu sayede daha anlamlı öğrenme deneyimi yaşamaya başladıklarını belirtmişlerdir (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo ve Abella, 2014).

Benzer şekilde dönem boyunca biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarına göre ders işlenen öğrenci grubunun performans ve katılım düzeylerinin bu durumdan pozitif etkilendiği (Lopez-Pastor ve diğ., 2013b), çok fazla yansıma yapma fırsatı buldukları ve öz-değerlendirme süreçlerine aktif olarak dahil edildikleri görülmüştür (Eather, Riley, Miller ve Imig, 2019; O’Loughlin, Ni Chroinin ve O’Grad, 2013).

Bazı öğretmenler derslerde rollerinin karar vericiden kolaylaştırıcıya doğru kaydığını, ders planlamasına özen göstermenin, derslerin yönetilmesini ve organize edilmesini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir (Macphail ve Halbert, 2010). Ayrıca öğrenme için ölçme yaklaşımının öğrencilerin öğrenmesi için bir “yol” sağladığını ve bu sayede öğrenmenin öğrenciler için daha anlamlı hale geldiğini belirtmişlerdir (Macphail ve Halbert, 2010). Ancak beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan bir diğer araştırmada ise öğrenme için ölçme uygulamalarını dersine adapte etmek isteyen öğretmenler için iki ana zorluğun varlığından bahsedilmiştir (Georgakis ve Wilson, 2012). İlki, öğrenme için ölçmenin beden eğitimi dersi içerisinde kullanımını anlatan uygulama örneklerinin eksikliği, ikincisi ise öğretmenlerin öğrenmeden ziyade davranışa odaklanmayı sürdürdükleri için ölçme ve öğrenme arasındaki bağlantıları kurmakta zorluk yaşamaları olarak belirtilmiştir. Bunu destekler nitelikte Leirhaug ve Macphail (2015), üç beden eğitimi öğretmenin öğrenme için ölçme ile bağlantılarını inceledikleri araştırmada, beden eğitiminde öğrenme için ölçmeyi dersin içerisine yerleştirme ihtiyacının karşılaşılan en büyük zorluk olduğunun altını çizmişlerdir. Norveç’te 1486 lise öğrencisinden nicel ve 23 beden eğitimi öğretmeninden nitel veri toplanarak, öğretmenler ve öğrencilerin öğrenme için ölçme algıları incelenmiş ve bu algılar, öğrenme için ölçmenin dört temel ilkesine göre analiz edilmiştir. Araştırmadaki öğrencilerin çoğunluğu, katıldıkları derslerin öğrenme için ölçmenin temel ilkelerini yansıtmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğrenme için ölçmeye dair çok çeşitli anlayışlar ve uygulamalar sergilediklerinin görülmesi, öğrenci görüşlerinin doğruluğunu destekler nitelikte olduğu belirtilmiştir (Leirhaug ve Annerstedt, 2016). Zaman yönetimi açısından, öğretmenler ders öncesinde farklı sınıf ve yetenek seviyeleri için ölçmeyi çeşitlendirme konularında zorlandıklarından dolayı, dersi planlamaya ayırdıkları zamanın arttığını, aynı şekilde ders sırasında ölçmeye ayrılan sürenin de fazlaştığını belirtmişlerdir (Macphail ve Halbert, 2010; Chroinin ve Cosgrave, 2013). Öğrenciler ise, derslerde ölçmeye ayrılan sürenin artmasının fiziksel aktiveye ayrılan süreyi azaltması sonucunda, zaman zaman beden eğitimi dersinden sıkıldıklarını belirtmişlerdir (Macphail ve Halbert, 2010).

Beden eğitimi derslerinde öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğrenme için ölçmeyi kullanan araştırmacıların (MacPhail ve Halbert, 2010; Van der Mars ve Harvey, 2010; Gurvitch ve Lund, 2011; Leirhaug ve MacPhail, 2015; Tolgfors ve Öhman, 2015; Leirhaug, 2016; Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Tolgfors, 2018) uygulamalarını, Thompson ve Wiliam (2007) tarafından önerilen beş anahtar stratejiye (stratejiler 2.2. nolu başlıkta verilmiştir) dayandırdıkları görülmüştür. Bu stratejilerin kullanımının, öğrencileri ve öğretmenleri olumlu etkilediği (Chroinin ve Cosgrave, 2013), hem beden eğitimi hem de ölçme uygulamalarına karşı daha istekli olmalarını sağladığı düşünülmektedir (Macken ve O'leary, 2008). Etkili geri bildirim sağlama stratejisi, dijital video ve öz-değerlendirme rubrikleri ile gerçekleştirildiğinde öğrencilerin derslerdeki performanslarını ve motivasyonlarını artırdığı (O'Loughlin ve diğ., 2013), akran diyalogu ve akademik diyalog ile geri bildirim sağlandığında ise öğrencilerin öz-güven ve yeterlik düzeylerini arttığı görülmüştür (Eather ve diğ., 2019).

Öğrenme amaçlarının ve kriterlerinin öğrencilerle netleştirilmesi ve paylaşılması stratejisinin beden eğitimi derslerindeki işlevselliğinin ölçüldüğü bir araştırmada, öğrenme amaçları ve etkinlikler öğretmen tarafından çok detaylı ve doğru biçimde planlanmış olsalar dahi derste öğrencilere açıklanmadığında, öğrencilerin derste ne öğrendiklerini ve ne öğrenmeleri gerektiğini anlamadıkları görülmüştür (Redelius ve diğ., 2015). Yarı deneysel desenle gerçekleştirilen bir araştırmada ise beden eğitimi derslerinde öğrenme hedeflerinin paylaşılması ve süreç boyu etkili geri bildirim sağlanması veya sağlanmaması durumlarının; öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının (yeterlik, özerklik, ilişkili olma) tatmini ve tatminsizliği düzeyleri (başarısızlık yaşamak, hedeflere ulaşırken zorlandığını hissetmek, reddedilmiş hissetmek) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Krijgsman ve diğ., 2021). Öğrenme amaçları ve süreç geri bildirimlerinin öğrencilere düzensiz şekilde, yani dersten derse değişen sıklıklarda sağlandığı durumlarda ise, öğrenme amaçlarının ve süreç geri bildirimlerinin öğrencilerle daha sık paylaşıldığında temel psikolojik ihtiyaç tatmininin arttığı görülmüştür (Krijgsman, 2021). Ancak süreç geri bildiriminin abartılı biçimde çok fazla paylaşıldığı durumlarda, öğrenme amaçlarının öğrencilerle paylaşılmasının etkililiğini yitirebildiği de görülmüştür (Krijgsman, 2021).

Öğrenme için ölçmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğuna dair kanıtlara rağmen (MacPhail ve Halbert, 2010), öğrenci notlarıyla ilişkisinin negatif yönde olduğu belirtilmiştir (Leirhaug, 2016). Hücüm oyunları ünitesi öğretiminde öğrenme için ölçme ve öğrenmenin ölçülmesi uygulamalarının etkileri karşılaştırılmış ve öğrencilerin

psikomotor, bilişsel ve duyuşsal erişilerinin benzer seviyelerde geliştiği görülmüştür (Salimin ve diğ., 2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrenme için ölçmenin önemine inandıkları (Catala'n ve Kirk, 2016), ancak öğrenme için ölçme stratejilerinin uygulamada nasıl kullanılacağı hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları düşünülmektedir (Redelius ve Hay, 2012). Kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmakta zorlanan beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde bir ölçme kültürü oluşturmak için sabırlı olmaları gerektiği belirtilmiştir (Gurvitch ve Lund, 2011). İlk başlarda, dersin her bir hedefi ile ölçme uygulamaları arasında bağ kurmak ve bu ölçmelerin biçimlendirmeye yönelik işlevlerini dersten önce belirleyip ders sırasında da takipçisi olmanın alışma sürecinde öğretmenin işini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Gurvitch ve Lund, 2011). Benzer şekilde öğrenme için ölçme uygulamalarında özgürlük ve kontrol arasındaki gerilimi yönetemeyen beden eğitimi öğretmenleri için, özgürlük yoluyla yönetim, kontrol yoluyla yönetim ve özgürlük ile kontrolün eş zamanlı kullanılması olarak üç farklı yönetim mantığı kolaylaştırıcı bir kuramsal çerçeve sunması açısından geliştirilmiştir (Tolgfors ve Öhman, 2015).

Beden eğitimi dersi bağlamında öğrenme için ölçme uygulamalarına dair zorlukların öne çıkması üzerine, araştırmacılar tüm öğrencileri kapsayan yaratıcı ve eğlenceli ölçme fikirleri içeren (Fencl, 2014) bir pedagoji olarak öğrenme için ölçmenin gelişimini ve temellerini açıklayan (Hay, ve diğ., 2015; Tannehill, 2017), öğretim programlarındaki rolünü ve önemini inceleyen (DinanThompson, 2013; Macphail ve Murphy, 2017; Macphail, Halbert ve O'neill, 2018), uygulamalara dair örnek çalışma kâğıtları paylaşan (Kniffin ve Baert, 2015; Chng ve Lund, 2018) araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarda var olan kanıtlar kullanılarak öğrenme için ölçmenin beden eğitimi ve spor dersi bağlanımında gelişimini destekleyen bakış açılarına sahip olunması, tamamının ortak özellikleri olarak öne çıkmaktadır.

2.4.1. Mosston ve Ashworth'un Beden Eğitime Özgü Öğretim Stillerinin Öğrenme için Ölçmeyi Kolaylaştırıcı Bir Araç Olarak Kullanılması

Mosston ve Ashworth'un (2008) "Öğretim Stilleri Yelpazesi", beden eğitimi öğretiminde sağlam bir kuramsal çerçeve sunar (Parker ve Curtner-Smith, 2012). Yayınlandıktan birkaç yıl sonra Nixon ve Locke (1973) tarafından "beden eğitimi ve spor öğretimi pedagojisinin yakın tarihteki en önemli gelişmesi" olarak adlandırılan Öğretim Stilleri Yelpazesi (Mosston, 1966), büyük bir başarı elde ederek Amerika, Avustralya ile birlikte birçok batı ülkesindeki beden eğitiminin kavramsallaştırılmasının temellerini oluşturmuştur (Sicilia-Camacho ve Brown, 2008). Yelpaze üzerindeki 11 öğretim stilinden

beşi sunuş, diğer altı öğretim stili ise buluş öğretim yaklaşımına dahil edilmiştir. Bu şekilde kategorize edilmelerinin sebebi stillerin yelpaze üzerinde baştan sona doğru giderken öğreten merkezli anlayıştan öğrenen merkezliye doğru kaymasıdır (Mosston ve Ashworth, 2008). Komut stili, alıştırtma stili, eşli çalışma stili, kendini denetleme stili ve katılım stilleri sunuş yolu öğretim yaklaşımına dahildir. Yönlendirilmiş buluş stili, problem çözme: tek doğru stili, problem çözme: farklı yollar üretimi stili, öğrencinin tasarımı stili, öğrencinin başlatması stili ve kendi kendine öğretme stili ise buluş yolu öğretim yaklaşımına dahildir. Öğretim stilleri yelpazesi için kuramsal çerçeve, sistem veya kuram gibi tanımlar yapılırsa da uzun yıllardır stilleri kullanan öğretmenler için her şeyden önce günlük rutinlerinin ayrılmaz parçası haline gelen bir “rehber aracı” olarak adlandırılabilceği de düşünülmektedir (Goldberger, Ashworth ve Byra, 2012).

Bu araştırmanın da temelinde yatan öğrenme için ölçme uygulamalarına dair beden eğitimi dersi bağlamında örnek eksikliği (Redelius ve Hay, 2012), kuram ile uygulama arasında bağlantı kuramama (Gurvitch ve Lund, 2011; Leirhaug ve Macphail, 2015; Georgakis ve Wilson, 2012), ön hazırlık ve zaman şikâyeti (Macphail ve Halbert, 2010) gibi literatürün ilerlemesini engelleyen sorunlara cevap ararken bu “rehber aracından” yararlanılması gerektiği düşünülmüştür. Öğretim stilleri yelpazesinin beraberinde getirdiği çok çeşitli yapısından kaynaklı, her stilde farklı kuramsal çerçeve sağlayabilme durumunun öğrenme için ölçme uygulamalarının beden eğitimi ve spor derslerinde kullanımını kolaylaştıracağı düşünülmüştür. Örneğin eşli çalışma stili ve akran değerlendirme bağlantısı, kendini denetleme stilinin tamamen öz-değerlendirme ile ilgili oluşu, katılım stilinde öğrencinin farkında bile olmadan her etkinlikte öz-değerlendirme yapıyor oluşu gibi bağlantılar, bu araştırmada beden eğitimine özgü öğretim stillerinin kullanılma sebepleridir.

2.5. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory)

Öz-belirleme Kuramı yıllar içerisinde birkaç revizyona uğrayarak gelişmiştir (Deci, 1975; Deci ve Ryan, 1980; Deci ve Ryan, 1985; Deci ve Ryan, 1991). Sosyal bağlamlarda insanın motivasyon, duygu, kişilik süreçlerini araştıran bir makro kuramdır (Deci ve Ryan, 2008). Yirmi birinci yüzyıl başlarından bugüne, diğer motivasyon kuramlarından daha çok ilgi görmüş ve popülerliğini artırmıştır (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk ve Haerens 2014). Öz-belirleme Kuramı motivasyonun hem miktarına hem de türüne ve kaynağına odaklanmıştır (Deci ve Ryan, 2000). Bu kuramda motivasyonun bazı türlerinin tamamen isteğe ve değer vermeye bağlı olduğu (içsel – öz-belirleyici), bazılarının ise çevresel zorlama veya baskılara göre şekillendiği (dışsal) düşünülmektedir (Ryan ve Deci,

2000). Motivasyon türleri, bireylerin görevleri yerine getirme gerekçelerini veya nedenlerini yansıtır ve bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin algılar tarafından yönlendirilir (Hagger ve diğerleri, 2014). Kurama göre insan davranışları/eylemleri “özerk motivasyon ve denetleyici motivasyon”, “motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon” türleri arasındaki süreçlerde yapılan sınıflandırmalarda kendine yer bulabilmektedir (Hagger ve diğ., 2014). Bireyin davranışlarının öz-belirleyici (içsel) veya özerk olduğu zamanlarda en ideal motivasyona ulaşıldığı düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 1985, 2000).

Davranışı düzenleyebilecek nitelikte olan motivasyon türleri arasındaki farkların altını çizen Öz-belirleme Kuramı, farklı nedenlerle aktivitelere katılımın sosyal ve psikolojik belirleyicileri ve sonuçları üzerinde çıkarımlar yapmak için bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Her biri farklı özelliklere sahip, altı mini-kuramı altına toplamıştır. Bunlar (1) Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Deci, 1975), (2) Organizmik Bütünleşme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985c) (3) Nedensellik Yönelimi Kuramı (Deci ve Ryan, 1985b), (4) Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (Ryan ve Deci, 2000), (5) Hedef İçerikleri Kuramı (Deci ve Ryan, 2000), (6) İlişkiler Motivasyonu Kuramlarıdır (Deci ve Ryan, 2014).

2.5.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory)

Öz-belirleme Kuramının ilk mini kuramı olan Bilişsel Değerlendirme Kuramı, aktiviteyi yapan kişinin o aktiviteyi ne derecede kendi iyiliği için yaptığı ve bunu etkileyen faktörlere odaklanmaktadır (Deci, 1975). İçsel motivasyon herhangi bir dış ödül veya kısıtlama olmadan kişinin kendi merak, ilgi ve iradesiyle aktiviteye katılımı olarak tanımlanmıştır (Deci ve Ryan, 2000). Bilişsel değerlendirme kuramı, ödül ve dışsal etkenlerin içsel motivasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi yoluyla geliştirilmiştir (Deci, 1975). Somut ödüllerin bir davranış için sahip olunan içsel motivasyonu olumsuz etkilediği, 128 deneysel araştırmanın incelendiği meta-analiz araştırması sonucu görülmüştür (Deci, Koestner ve Ryan, 1999). Daha sonra içsel motivasyonu azaltan (ceza, tehdit, son teslim tarihi, değer biçme, gözetleme) ve artıran (seçim hakkı tanıma, düşüncelerin kabulü ve bilgilendirici geri bildirim) koşulların bir özeti sunulmuştur (Ryan ve Deci, 2000).

Bu sonuçlarla birlikte içsel motivasyonun merkezinde iki temel psikolojik ihtiyacın yattığı öner sürülmüştür; özerklik ihtiyacı (isteğe bağlı olma, özgürlük duygusu, kişinin eylemlerinin kişisel değer ve hedefleriyle uyumlu olması) ve yeterlik ihtiyacı (zorlukların

üstesinden gelmek için becerilerini kullanabilme, yeni beceriler öğrenebilme; Bhavsar, Ntoumanis, Qested, Thogersen-Ntoumani ve Chatzisarantis, 2020). İçsel motivasyonun doğuştan geldiği düşünülse de (Deci, 1975), özerklik ve yeterlik ihtiyaçları ile birlikte çevresel ve sosyal faktörlere bağlı olduğu da düşünülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bu mini-kuramın önermesini özetlemek gerekirse; beden eğitimi öğretmenlerinin ne zaman, nasıl ve neden yönerge verdikleri, övgüleri, geri bildirimleri olmak üzere tüm sözlerinin ve davranışlarının öğrencilerin özerklik ve yeterlik ihtiyacı tatminlerini etkilediği için içsel motivasyonları üzerinde kritik bir rol oynamaktadır (Bhavsar ve diğ. 2020).

2.5.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory)

Mini-kuramlardan ikincisi olan Organizmik Bütünleşme Kuramı, dışsal motivasyona ve onun çok yönlü yapısına odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon, aktivitenin vaad ettiklerinin dışında bir sonucu hedefleyerek, ilgili aktiviteye katılma durumu olarak tanımlanmıştır (Ryan ve Deci, 2000). Lise öğrencilerinin tamamen dış görüşlerini iyileştirmeyi amaçlayarak beden eğitimi derslerinde fiziksel aktiviteye katılmaları veya bir gencin ailesinin baskılarından kurtulmak için futbol okuluna gitmesi motivasyonun kaynağının dışsal olduğu durumlara örnek teşkil etmektedir. Bazı dışsal motivasyon örnekleri diğerlerine göre daha değişken olabilir (Örn. sağlık amaçlı spor yapmak ya da ebeveyn baskısı üzerine spor yapmak). Bu nedenle Organizmik Bütünleşme öz-belirleme düzeylerine göre dışsal motivasyon türlerini ayırtmıştır (Bhavsar ve diğ., 2020). Dışsal motivasyon türleri, içselleştirilme düzeylerine en özerkten, en az özerk olana doğru ayrılmış ve bütünleşmiş düzenleme, özdeşimle düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme şeklinde sıralanmıştır (Ryan ve Connell, 1989).

Aktivite, kişisel değerler ve ideallerle uyumlu hale getirildiyse bütünleşmiş düzenleme (integrated regulation); birey için kişisel anlam taşıyorsa özdeşimle düzenleme (identified regulation); birey utanç ve suçluluk duygusundan kaçınmak, üzerindeki baskıdan kurtulmak için yapıyorsa içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation); tehdit edici cezaları önlemek veya ödül almak için yapıyorsa dışsal düzenleme (external regulation) türüne örnek gösterilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Motivasyonsuzluk ise, öğrencinin aktiviteye katılmak için hiç niyetli olmaması veya aktiviteye katıldığı halde, neden katıldığına anlam vermemesi ve hiçbir şey hissetmemesi durumu olarak tanımlanmıştır (Deci ve Ryan, 2002). Motivasyonsuzluk, dışsal ve içsel motivasyon, Öz-belirleme Kuramına ait tüm motivasyonel süreçleri temsil etmektedir. Organizmik Bütünleşme Kuramı, bireylerin içselleştirme süreçleri aracılığıyla dışsal motivasyon türlerini kendi

benlik kavramlarına dönüştürme eğilimine sahip olduklarını önermektedir (Reeve, 2012). Dış kaynaklardan gelen ve ilk başlarda dışsal düzenlenen bir davranışın, inancın veya tutumun zaman içerisinde benimsenerek özdeşleştirilmesi veya bütünleştirilmesi içselleştirme süreçleri olarak tanımlanmıştır (Bhavsar ve diğ., 2020).

Öz-belirleme kuramında özerk motivasyon ve denetleyici motivasyon tanımları arasındaki süreçler de motivasyon türlerini ayırt etmek için kullanılır (Deci ve Ryan, 2017). Birey davranışı ne kadar çok kendi iradesiyle gerçekleştiriyorsa, motivasyonunun da özerk motivasyona o derecede yakın olduğu düşünülmektedir. Davranışlar özerk motivasyon ile sergileniyorsa, kişinin benliğinden kaynaklandığı ve onun kendini ifade etme biçimi olarak değerlendirilmektedir (Deci ve Ryan, 2017). Buna karşılık denetleyici motivasyon ile karakterize edilen davranışların, kişinin kendisini dışarıdan veya içeriden baskı altında, harekete geçmeye mecbur hissettiği davranışlar olduğu kabul edilmektedir. Denetleyici motivasyonu örneklendirmek gerekirse, kişinin yaptığı davranışta kendi benliğiyle uyumlu bir bağlantı kuramaması, dışarıdan gelen zorlamalar nedeniyle davranışı gerçekleştirdiği düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 2017). Özerk ve denetleyici motivasyon arasındaki farklar deneysel araştırmalar yoluyla ortaya çıkarılmıştır (Deci, 1975). İçsel motive olunan davranışların, kendiğinden meydana gelen ilgi ve eğlence duyulan davranışlarla ilişkili olduğu görülürken, tam tersine dışsal motive olunan davranışların ödüllere, sosyal kabule, cezadan kaçınma ve değerli görülen şeyi elde etme gibi nedenlerle ilişkili olduğu görülmüştür (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla içsel motive olunan davranışlar özerk motivasyon, dışsal motive olunan davranışların denetleyici motivasyon ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Öz-belirleme Kuramında öğrenciler özerk olarak motive olduklarında davranışlarının seçim ve iradeleri ile belirlendiğini düşünürler (Deci ve Ryan, 2017). Araştırmalar özerk motivasyonun özdeşimle düzenleme, bütünleşmiş düzenleme ve içsel motivasyon türlerini kapsadığını belirtmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Öz-belirleyici motivasyon da bu motivasyon türlerini kapsayan bir tanımdır. Özerk motivasyon ve öz-belirleyici motivasyonun özdeşimle düzenleme boyutunda bile ortaya çıkmasının nedeni, bireyin kısmen de olsa davranışın değerini kabul etmesi olarak açıklanmıştır (Deci ve Ryan, 2000). Çünkü bireyin davranışa değer vermesinin, daha yüksek bağlılık ve daha sürdürülebilir performansla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Motivasyon türleri detaylı olarak Şekil 2.3.'te gösterilmiştir.

Motivasyonun Türü	Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon				İçsel Motivasyon
Düzenleme Türü	Motivasyonsuzluk	Dışsal Düzenleme	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Özdeşimle Düzenleme	Bütünleşmiş Düzenleme	İçsel Düzenleme
Nedensellik Odağı	Kişisel Olmayan	Dışsal	Neredeyse Dışsal	Neredeyse İçsel	İçsel	İçsel
İçselleştirme	Yok	Yok	Kısmen	Neredeyse	Tamamen	Tamamen
Özerklik Süreci Üzerindeki Konumu						
Açıklama	Kişi, davranışı gerçekleştirmek için hiçbir kişisel neden ve isteğe sahip değildir.	Kişi, davranışı bir ödül kazanmak, cezadan kaçınmak veya beklenti içerisinde olduğu için gerçekleştirir.	Kişi, davranışı suçluluk ve utanç duygularından kaçınmak veya ego tatmini sağlamak ve değer görmek amacıyla sergiler.	Kişi, davranışı kişisel olarak değer ve önem verdiği için sergiler.	Kişi, davranışı benliğiyle ve özellikleriyle uyum gösterdiği için sergiler.	Kişi, davranışı ilgi, istek, eğlence ve zevk aldığı için gerçekleştirir ve doğal tatmin sağlar.
Motivasyonun Kalitesi	Düşük					Yüksek

Şekil 2.3. Öz-belirleme Kuramı ve Motivasyon Türlerini Belirleyen Süreçlerin Şematik Yapısı

Not: Şekil örneği "Standage, M., & Vallerand, R. J. (2014). Motivation in sport and exercise groups: A self-determination theory perspective. Group dynamics in exercise and sport psychology, 259-278." künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.5.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory)

Önceki iki kuram belirli davranışları ve onların ortaya çıkma sebeplerini düzenleyen motivasyon türlerini tanımlarken, üçüncü mini-kuram olan Nedensellik Yönelimi Kuramı, belirli bir motivasyon türünü ortaya koymaya yatkın olan bireylerin eğilimlerinin geliştirilmesini amaçlamıştır (Ryan ve Deci, 2017). Bu kuram nedensellik yönelimlerini, özerklik yönelimi, denetleme yönelimi ve kişisel olmayan yönelim olarak ayırtmıştır (Deci ve Ryan, 1985). Birey özerklik yönelimli olduğunda, kendi çıkarları doğrultusunda hareket etme, kendisi için ilginç ve zorlayıcı olduğunu düşündüğü aktiviteler arama ve davranışlarının sonuçlarında sorumluluğu üstlenme eğilimi göstermektedir (Ryan ve Deci, 2017). Yüksek özerklik yönelimi genellikle içsel motivasyon ile bağlantılı olmakla birlikte dışsal motivasyonun bütünleşmiş düzenleme ile özdeşimle düzenleme türleriyle sonuçlanmasının daha olası olduğu düşünülmektedir. Denetleme yöneliminin ise dışsal motivasyonun içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme türleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kişisel olmayan nedensellik yönelimi ise genellikle motivasyonsuzluğa neden olur ve pasif kalma, inisiyatif almama ile örneklendirilmiştir (Ryan ve Deci, 2017).

2.5.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (Basic Psychological Needs Theory)

Motivasyonu etkileyen üç temel psikolojik ihtiyaç olduğu düşünülmektedir; özerklik, yeterlik, ilişkili olma ihtiyacı. Özerklik ihtiyacı, bireyin davranışlarını kendine özgü ilgi ve değerlerine uygun şekilde düzenleme olarak tanımlanmıştır (Ryan ve Deci, 2017). Yeterlik ihtiyacı ise, yapılan işte kendini etkili ve yetenekli hissetmektir. İlişkili olma ihtiyacı ise başkaları tarafından kabul edilme ile birlikte başkalarını önemseme ve onlar tarafından önemsendiğini hissetme ihtiyacı olarak betimlenmiştir (Ryan ve Deci, 2000). Birçok araştırmada, temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin öğrencilerin veya sporcuların psikolojik iyi oluş, egzersiz davranışı, benlik saygısı, olumlu gelişimsel deneyimleri ve katılım düzeyi ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür (Vlachopoulos, Ntoumanis ve Smith, 2010; Amorse, Anderson-Butcher ve Cooper, 2009; Coatsworth ve Conroy, 2009; Taylor ve Bruner, 2012; Curran, Hill, Ntoumanis, Hall, ve Jowett 2012). Psikolojik ihtiyaç tatmininin sağlanmaması ile ise düzensiz yeme, bitkinlik, depresyon ve tükenmişlik durumlarının pozitif ilişkili olduğu görülmüştür (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan ve Thøgersen-Ntoumani, 2011; Belaguer ve diğ., 2012).

2.5.5. Hedef İçerikleri Kuramı (Goal Contents Theory)

Öz-belirleme Kuramının beşinci alt kuramıdır. Daha önceki alt kuramlarda, bireylerin motivasyon türlerine ve davranışlarının nedenlerine odaklanılmıştır. Ancak Hedef

İçerikleri Kuramı, bireylerin amaçlarının içeriği ve arayışlarının neler olduğuna odaklanmıştır (Bhavsar ve diğ., 2020). Bir davranışın içeriğinin iyi oluş hali ile ve kötü oluş hali arasında değişen sonuçlarını incelemeyi amaçlamıştır (Deci ve Ryan, 2000). Hedef içeriği üzerine yapılan ilk araştırmalar, insanların genel yaşam hedeflerinin içeriğini içsel ve dışsal olarak ayırtmışlardır (Kasser ve Ryan, 1993; 1996). Bireyler için temel değerleri niteleyen içsel hedeflere (kişisel gelişim, yakın arkadaşlıklar, fiziksel ve ruhsal sağlık) sahip insanların ihtiyaç tatmini yaşamaya yardımcı bir iç yönelime sahip oldukları düşünülmektedir. Bunun aksine dışsal hedeflere (para, görünüş, popülerlik) sahip bireylerin ise dışa yönelime yatkın olmalarının, ihtiyaç tatmini yaşamalarını zorlaştırdığı düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Dışsal hedeflerden ziyade içsel hedeflere öncelik vermenin iyi oluşu artırdığı görülmüştür (Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010).

İçsel ve dışsal hedef içeriklerinin temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yani temel psikolojik ihtiyaçların doyumu sağlandığında hedef içerikleri ulaşılabilir hale gelmekte, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu sağlanmadığında ise hedeflerin peşinden gitme ve ulaşma konusunda olumsuz sonuçlarla karşılaşılacağı düşünülmektedir (Ryan, Sheldon, Kasser ve Deci, 1996). İçsel hedef içerikleri ile dışsal hedef içerikleri, özerk ve denetleyici motivasyon türleri ile karıştırılmamalıdır. Her iki hedef içeriği türünün de özerk veya denetleyici nedenlerden etkilenebileceği görülmüştür (Sheldon, Ryan, Deci ve Kasser, 2004). Sağlıklı olmak amacıyla düzenli fiziksel aktiviteye katılan bir bireyin buna öğretmeni tarafından zorlanması içsel bir hedefin denetleyici bir şekilde düzenlenmesine örnek oluştururken, beğenilmeye değer verdiği için çekici görünebilmek için fiziksel aktivite yapan birey ise dışsal bir hedefin özerk şekilde düzenlenmesine örnek oluşturmaktadır (Bhavsar ve diğ., 2020).

2.5.6. İlişkiler Motivasyonu Kuramı (Relationships Motivation Theory)

Öz-belirleme kuramı kapsamına eklenen en yeni mini-kuramdır (Ryan ve Deci, 2017). Yakın ilişkilerin özelliklerini ve sonuçlarını belirlemek için ilişkili olma ihtiyacını ve diğer ihtiyaçlarla olan etkileşimlerini incelemektedir (Bhavsar ve diğ., 2020). İlişki ihtiyacının tatmini, bireyleri kişilerarası ilişkilerde yer almak istemeye itse de bunların yüksek kalitede olacağını garanti etmez, bunun özerklik ve yeterlik ihtiyacının karşılanmasına da bağlı olduğu düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 2014). İlişkiler içerisinde, temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin sağlanmasının iyi oluş ile, aksinin ise iyi oluşun zarar görmesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Bhavsar ve diğ., 2020).

2.6. Beden Eğitimi Dersi ve Öz-Belirleyici Motivasyon

Farklı motivasyon türlerinin olumlu veya olumsuz sonuçlar üzerindeki etkisini incelemek için önemli sayıda araştırma yapılmıştır. Öz-Belirleme Kuramı ile yapılan bu araştırmalar, beden eğitimi derslerinde öğrencilerin motivasyonları ile bağlantılı olarak duygusal (iyi oluş), bilişsel (konsantrasyon), ve psikomotor (aktivite düzeyi) çıktılar olmak üzere farklı sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Van den Berghe ve diğ., 2014). Bu araştırmalarda sürekli olarak daha özerk motivasyon türlerinin, denetleyici motivasyon türlerine kıyasla daha yüksek iyi oluş, konsantrasyon, çaba ve fiziksel aktivite seviyeleri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Van den Berghe ve diğ., 2014). Öz-belirleyici motivasyonun; beden eğitimi derslerindeki performans ölçümleri (kardiyovasküler dayanıklılık, güç ve kondisyon; Shen ve McCaughtry, Martin ve Fahlman, 2009), motor beceri performansı (Boiche, Sarrazin, Grouzet, Pelletier ve Chanal, 2008), gelecekte fiziksel olarak aktif olma veya spor yapma niyeti (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda ve Ntoumanis, 2003), konsantrasyon, pozitif etki ve rekabet içeren görevlere karşı istekli olma (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2005), öğretmenin değerlendirdiği çaba (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2006), süreklilik ve performans (Vansteenkiste, Simon, Lens, Sheldon ve Deci, 2004) ile doğrudan pozitif ilişkili olduğu, sıkıntı (Ntoumanis, 2002) ve mutsuzluk duyguları (Standage ve diğ., 2005) ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür.

2.7. Öz-Düzenleme ve Öz-Düzenleyici Öğrenme

Öz-düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak için planlanan ve periyodik olarak uyarlanan kendi kendine üretilen düşünceler, duygular ve eylemlerdir (Zimmerman, 2000). Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenin hedefine ulaşmak için biliş, motivasyon, davranış ve duygularını harekete geçirmesi ve bunu sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Schunk ve Greene, 2018). Hedefler, motivasyonel inançlar ve hedeflere ulaşmak için üretilen güçlü stratejiler gibi kendi kendine başlatılan öğrenme süreçlerini içerir (Zimmerman ve Cleary, 2009). Öz-düzenlemenin gerçekleşmesi için bireyin, bazı bilgileri anımsaması ve organize etmesi, öğrenmelerini yinemesi, öğrenme ortamını verimli kılması, eğitim araçlarından maksimum verim alması gibi aksiyonlara karşı olumlu tutum ve düşüncelere sahip olması beklenmektedir (Karabacak, 2014). Öz-düzenleyici öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda derslerde uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirebileceği görülmüştür (Pintrich ve DeGroot, 1990). Öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirlediği, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal düzenlemelerini aktif olarak yönettiği süreçtir (Zimmerman, 1986). Öğrenme sürecinde

öğrenciler zorluklarla karşılaşabilir. Öz-düzenleyici birey, bu zorluklar karşısında öğrenme hedeflerine doğru ilerleyişine devam edebilmek adına ihtiyacı olan strateji ve davranışlar geliştirerek durumu yönetebilmektedir (Orange, 1999). Kendi öğrenmelerini düzenleyen öğrenciler sınıftaki akranlarına göre daha iyi öğrenebilir, uygulamalar gerçekleştirebilir (Pintrich ve Zusho, 2002). Öz-düzenleyici olmayan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılıdırlar ve hayat boyu öğrenen bireyler olarak yaşamlarına devam ederler (Zimmerman, 2002).

Araştırmacılar tarafından farklı çalışmalarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl yönlendirebilecekleri ve nasıl birer öz düzenleyici öğrenen olabilecekleri üzerine düşünülmüş ve modeller geliştirilmiştir (Boekaerts ve Niemivirta, 2000; Borkowski, 1996; Pintrich, 2000; Winne ve Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Bu modellerden bazıları öz-düzenleyici öğrenmeyi açıklarken motivasyonel süreçler ve hedef yönelimini öne çıkarmış (Boekaerts ve Niemivirta, 2000; Pintrich, 2000), bazıları ise üstbilişe ve stratejilere vurgu yapmıştır (Borkowski, 1996; Winne ve Hadwin, 1998). Zimmerman, (2000) ise her ikisine de odaklanmıştır. Tüm modeller öz-düzenleyici öğrenmenin hazırlık, performans ve değerlendirme evrelerinden oluştuğunu varsayımlardır. Ancak modellerin her bir evreye eşit derece önem vermediği, bir evreye diğerlerinden daha çok odaklanıldığı da görülmüştür (Kolovelonis ve Goudas, 2013).

Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında öz-düzenleyici öğrenme üzerine yapılan bilimsel araştırmaların çoğunluğunda Zimmerman'ın (2000) sunduğu modelin sağladığı kuramsal çerçevenin kullanıldığı görülmektedir (Kolovelonis ve Goudas, 2013). Zimmerman (2000) öz-düzenleyici öğrenme sürecini açıklamakla birlikte, öz-düzenleme becerilerini geliştirmek adına bir öğretim yaklaşımı sunmaktadır. Modelinde önerdiği derste sosyalliği artırma, hedef belirleme, modelleme, öz-değerlendirme, geri bildirim sağlama stratejilerinin ise, yapılandırılmış beden eğitimi dersi tasarımlarıyla uyumlu olmasının, beden eğitimi bağlamında stratejilerin kullanımını artırdığı düşünülmektedir (Petlichkoff, 2004).

Öz-düzenleyici öğrenmenin birçok formu ve modeli geliştirilmiştir. Bunlardan sadece birisi olan sosyal bilişsel perspektif altında geliştirilen uygulamaların, döngüsel model ve dört seviyeli model olarak iki farklı versiyon altında incelendiği görülmüştür (Zimmerman, 2000). Döngüsel model ön-görü, performans ve yansıma aşamalarından oluşmaktadır. Ön-görü aşaması, görev analizi ve ardından yapılan öz-değerlendirmeler

sonucu öz-yeterliğe uygun hedef belirleme süreçlerini kapsamaktadır. Performans aşaması ise öğrencilerin görevi gerçekleştirmeleri ve kendi performanslarını gözlemlemelerini kapsamaktadır. Döngünün son aşamasındaysa, öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmek için öz-değerlendirme yapmaları, performansın sebepleri - sonuçları üzerine yansımalar yapmaları gibi süreçleri kapsamaktadır (Zimmerman, 2000). Bu döngünün her bir aşamasında gerçekleştirilen eylemlerin bir sonraki döngüyü geliştirerek öğrenmeyi olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleyici öğrenmenin dört seviyeli modeli ise gözlem, benzemeye çalışma, kendini kontrol ve öz-düzenlemedir. Gözlem aşamasında öğrenciler, modelin performansını izler, sözlü açıklamaları dinler ve beceriyi gerçekleştirmek için gereken temel unsurları bilişsel olarak anlamak için çabalarlar. Benzemeye çalışma aşamasında öğrenciler görevi uygularken olası hatalarını düzeltmeleri ve uygun performans standartları oluşturmaları için sosyal geri bildirimlere ulaşmaları hedeflenmektedir. Kendini kontrol seviyesinde ise öğrenciler hedef belirleyerek ve kendilerini gözlemleyerek görev üzerine alıştırmalar gerçekleştirmektedirler (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme seviyesinde ise görevi kavramaları ve göreve dair becerilerini kendi stillerinde veya değişen koşullarda kullanabilir hale getirmeleri amaçlanmaktadır. Bu aşamada göreve dair performans sonuçlarına odaklanırlar ve bu sonuçları gerektiğinde becerilerini düzenlemek için kullanırlar (Zimmerman ve Kitsantas, 2005).

2.7.1. Öz-düzenleyici öğrenme ve öğrenme için ölçme arasındaki ilişki

Öğrenme için ölçme stratejilerinin, öğrencilere öz-düzenleme fırsatları sunan ve nasıl öğreneceklerini öğrenmeyi anlamalarına yardımcı bir pedagoji olduğu düşünülmektedir (Lysaght, 2015). Ölçme uygulamalarının öğrenmelerin düzenlenmesinde ne ölçüde kullanıldığının ölçme uygulamalarının biçimlendirmeye yönelik niteliğinin belirleyicisi olduğu düşünülmektedir (Wiliam, 2014). Greene (2020) de dört tema altında bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemiştir; 1) Öz-düzenleyici öğrenme ve biçimlendirmeye yönelik ölçmenin kavramsallaştırılması, 2) Öz-düzenleyici öğrenmede ve biçimlendirmeye yönelik ölçmede öğretmenin rolü, 3) Öz-düzenleyici öğrenme ve biçimlendirmeye yönelik ölçmede proaktif katılım, 4) Program çıktısı olarak öz-düzenleyici öğrenme. Başka bir araştırmada, öğretmenlerin hem öz-düzenleyici öğrenme hem de biçimlendirmeye yönelik ölçme kullanımlarının yetersiz olduğu görülse de öğretmenlerin bu iki anlayışı kullanma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı merak edilmiş ve araştırılmıştır (Deluca, Braund ve Faith). Bu kavramların sıkça çalışıldığı bir araştırma grubu olmasa da üçüncü sınıf öğrencilerine yazma

becerileri öğretiminde kullanılan biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarının öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini ve motivasyonlarını geliştirdiği görülmüştür.

Öğretilen bir beceri olan öz-düzenleyici öğrenmenin öğretiminde öğrenme için ölçme uygulamalarının kuramsal çerçeve sunduğu belirtilmiştir (Wiliam, 2014). Öz-düzenleyici öğrenme ve öğrenme için ölçme farklı kuramsal bakış açılarına göre kavramsallaştırılmış olsalar da tartıştıkları ve ilgilendikleri olguların çok benzer olduğu düşünülmektedir (Brandmo, Panadero ve Hopfenbeck, 2020; Panadero, Andrade ve Brookhart 2018). Örneklendirmek gerekirse, öğrenme için ölçmede öğrenmeler değerlendirilirken öğretmenin belirlediği kazanımlara uygun başarı standartlarının ne derecede sağlandığının tespiti önemlidir. Öz-düzenleyici öğrenme perspektifinde de içsel olarak belirlenen standartlar ve hedefler vardır ve belirlenen stratejinin faydalı olup olmadığına dair düzenli olarak içsel geri bildirimlerin sağlanması gerekmektedir (Pintrich, 2000). İçsel ve kişisel standartlar ile dışsal geri bildirim ve standartların birbirinden bağımsız değildirler. Sonuç olarak, öğrenme için ölçmenin amaçlarından biri de belirlenen dışsal standartların içselleştirilerek öz-düzenleyici öğrenmeyi mümkün kılmaktır. Buna benzer bir örnek öğrencilerin, kendi öğrenmelerinde aktifleştirilmesi üzerinden de verilebilir. Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenin kendi öğrenme sürecinde aktif, yapıcı ve anlamlandırıcı olduğunu varsayarken (Pintrich, 2000), öğrenme için ölçmenin beş temel ilkesinden biri de öğrencileri kendi öğrenmelerinin sahibi olarak harekete geçirmektir (Thompson ve Wiliam, 2007).

Bu iki araştırma alanının farklı geleneklerden ve metodolojilerden gelerek benzer yapıları keşfetmeleri bakımından da birbirleriyle bağlantılı olabilecekleri düşünülmektedir (Kolovelonis ve Goudas, 2013). Psikoloji disiplini altında gelişen öz-düzenleyici öğrenme, farklı modellerinin geliştirilmesi ve yapılan araştırmalar sonucu detaylı açıklamaların üretilmesini sağlarken, öğrenme için ölçme araştırma alanı sınıf, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim konuları ile daha yakından ilgili ve eğitim bilimleri disiplini altında gelişmektedir (Brandmo ve Berger, 2013). Bu iki araştırma alanı arasındaki bağlantı ve işbirliklerinin güçlendirilmesinin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin olumlu yönde olacağı düşünülmektedir.

Andrade ve Brookhart (2020) öz-düzenleyici öğrenme aşamalarını (Pintrich ve Zusho, 2002) tek tek inceleyerek öğrenme için ölçme ve öz-düzenleme arasındaki bağlantıyı tartışmıştır. Tartışmayı güçlendirmek adına her bir aşamaya dair öz-düzenleyici öğrenme ve

öğrenme için ölçme literatüründen araştırmaları ele almıştır. Chen ve Bonner (2020)'da benzer şekilde öz-düzenleyici öğrenmenin gelişimine katkı sunan araştırmacılar (Pitrich, Winnie, Zimmerman vb.) ile öğrenme için ölçmenin gelişimine katkı sunan araştırmacıları (Black, Wiliam, Gipps, Hattie, Timperley, vb.) karşılaştırmışlardır. Bu araştırmaların, öğrenme için ölçme alıştırmaları ve öz-düzenleyici öğrenme arasında birbirine sağlayacağı faydaların ortaya çıkarılmasını sağlayacak gelecekteki araştırmalara bir rehber niteliğinde olduğu düşünölmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Öğrenme için Ölçme ve Biçimlendirmeye Yönelik Ölçme Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Borghoust ve diğerleri (2017) beden eğitimi derslerinde ölçme uygulamalarının kalitesini, öğretmenlerin ölçme uygulamalarının işlevleri üzerine görüşlerini, ölçme uygulamaları ile öğrenme hedefleri arasındaki uyumu ve öğretmenlerin kullandıkları ölçme uygulamalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Farklı okullardan 260 beden eğitimi öğretmeni Beden Eğitiminde Ölçme Anketini (Physical Education Assessment Questionnaire) çevrim-içi ortamda doldurarak araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenme için ölçme uygulamalarını önemli buldukları ancak uygulamada kullandıkları ölçme alıştırmalarının genellikle bu görüş ile uyuşmadığı görölmüştür. Örneğin öğretmenler ölçme uygulamalarını öğrenmeyi destekleyici bir araç (biçimlendirmeye yönelik) olarak kullanmayı amaçladıklarını belirtirken, uygulamalarında ölçmeyi sadece not vermek için kullandıkları görölmüştür. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin fiziksel uygulanışını artırmayı önem sırasında diğer hedeflerin sonrasına koyarken, çoğunluğu (%81) fiziksel uygunluğu hep ölçtükları bir çıktı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin %94'ü fiziksel aktivite ve spor hakkında bilgi edinmeyi dersin hedefi olarak kabul ederken, sadece %34'ü bilgiyi ölçtüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme hedefleri ile ölçme uygulamaları arasında uyum olmadığı gibi ölçmeye dair görüşleri ile derslerinde kullandıkları ölçme uygulamaları arasında da bağlantı olmadığı görölmüştür.

Hortigüela-Alcalá ve diğerleri (2014) araştırmalarında, ölçme süreçlerinde karşılaşılan uygulama ve katılım problemlerinin ortaya çıkarılması ve izlenmesini amaçlamışlardır. İspanya'nın Burgos Üniversitesinde öğrenim gören 357 öğrenci, dört farklı konuda kontrol ve deney gruplarına ayrılarak geleneksel ve biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarına uygun işlenen derslere katılmışlardır. Öğrencilere maruz kaldıkları ölçme uygulamaları hakkında algıları sorulmuştur. Biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarını

deneyimleyen deney grubu öğrencileri, sistemin karmaşık olduğunu ancak öğretmene daha fazla geri bildirim sağladıklarını ve bunun da daha fazla katılım ve daha anlamlı öğrenme deneyimleri ile sonuçlandığını belirtmişlerdir.

Leirhaug (2015) araştırmasında, lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinden aldığı notlar ile öğrenme için ölçme uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya altı farklı okuldan 1454 lise öğrencisi katılmıştır. Sonuç olarak öğrenme için ölçme uygulamaları ile öğrencilerin notları arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu negatif ilişki yazar tarafından öğrenme için ölçme uygulamalarının doğruluğunun yetersiz olabileceği ve öğrencilerin aslında yeterince öğrenme için ölçme deneyimlerinin olmayabileceği şeklinde değerlendirilmiştir.

Leirhaug ve Annerstedt (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin öğrenme için ölçme uygulamalarını incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bunu öğrenme için ölçmenin beş temel stratejisinin (Thompson ve Wiliam, 2007) beden eğitimi derslerine ne kadar yansıtıldığı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya altı farklı okuldan 1486 öğrenci ve 23 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu derslerde karşılaştıkları öğrenme için ölçme uygulamalarının beş temel stratejiyi yansıtmadığını belirtmişlerdir. Bunu doğrular şekilde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin de öğrenme için ölçme anlayışları ve uygulamalarının çok değişkenlikler gösterdiği görülmüştür. Özellikle de öğrenciyi ileri taşıyan geri bildirim sağlama stratejisinde öğretmen ve öğrenci anlayışlarının farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Leirhaug ve Macphail (2015) araştırmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme için ölçme uygulamalarına dair deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamışlardır. Kapsamlı bir tarama sonucu seçilen üç beden eğitimi öğretmeni ile araştırmaya dahil edilmiş ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla nitel veri toplanmıştır. Öğretmen deneyimlerinden öğrenme için ölçmeyi beden eğitimi derslerinde uygulanan öğrenme kuramları içerisinde yedirmenin karşılaşılan en büyük problem olduğunu belirtmişlerdir.

Lopez-Pastor ve diğerleri (2013a) araştırmalarında, beden eğitimi ve spor derslerinde gerçekleştirilen geleneksel ve alternatif ölçme yaklaşımlarına uluslararası bakış sunmayı amaçlamışlardır. Sonuç olarak tarihten bugüne fiziksel uygunluk testleri, sübjektif ölçme kriterleri içeren not verme uygulamaları, çaba ve kıyafetten not verme gibi değerlendirme

yöntemlerinin kullanımının oldukça fazla olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalarını gerçekleştirdikleri tarihler için ise, biçimlendirmeye yönelik ölçme, otantik ölçme, öğrenme için ölçme, öğrenci merkezli ölçme gibi yaklaşımların kullanımı üzerine biraz daha fazla odaklanılmaya başlandığını belirtmişlerdir.

Lopez-Pastor ve diğerleri (2013b) araştırmalarında, biçimlendirmeye yönelik ölçmenin öğrencilerin akademik performansları üzerine ve öğretmen ve öğrencilerin iş yükleri üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. İspanya'nın farklı üniversitelerinde 12 saat yüz yüze eğitim 12 saat uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen 10 farklı lisans dersini kapsayacak şekilde kurgulanmıştır. Bu dersleri veren 11 öğretim elemanı ve dersleri alan 797 öğrenci katılmıştır. Nicel verilere göre, biçimlendirmeye yönelik ölçmenin derse katılım ve öğrenci performanslarını pozitif etkilediği, dersi bırakan ve kalan öğrenci sayılarında azalmaya sebep olduğu görülmüştür. Öğretim elemanı ve öğrencilerin geleneksel ölçme uygulamalarından biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarına geçişteki iş yükü üzerine subjektif görüşlerine göre ise, her ikisinde de iş yükü artışının yaşandığı belirtilmiştir.

Brink ve Bartz (2017) araştırmalarında, lise öğretmenlerinin biçimlendirmeye yönelik ölçme algılarını ve uygulamalarını geliştirerek öğretimin bireyselleştirilmesini, öğrencilerin öğrenmelerini artırmayı ve ders içeriğinin düzenlenmesini amaçlamışlardır. Karma yöntem ve durum çalışması desenine göre tasarlanmış olan bu çalışmada, biri beden eğitimi öğretmeni olan üç öğretmene hizmet-içi eğitim verilmiş ve deneysel süreç iki eğitim öğretim yılı boyunca sürmüştür. Öğretmenlerden toplanan verilere göre hizmet-içi eğitim onların biçimlendirmeye yönelik ölçme uygulamalarına karşı tutumlarının daha olumlu olmaya başladığını ve uygulamalarının geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin değer biçmeye yönelik ölçme anlayışından biçimlendirmeye yönelik ölçme anlayışına doğru kültürel bir geçiş yaratmasında okul yönetimi tarafından desteklenmesinin çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Kniffin ve Baert'a (2016) göre, kendini ve öğrencilerini ölçmenin içerisinde tutmak isteyen beden eğitimi öğretmenlerinin aşağıdaki 10 soruyu düzenli olarak kendilerine sormaları ve üzerine düşünmeleri gerekmektedir.

1. Öğrencilerimle öğrenmeleri hakkında bireysel olarak ne sıklıkta konuşuyorum?
2. Öğrencilerim bana ne sıklıkla ne öğrendikleri hakkında sorular soruyorlar?
3. Öğrencilerime ölçme sonuçları hakkında ne sıklıkta geribildirim ve bilgi veririm?

4. Öğrencilerime ne sıklıkla öz-değerlendirme yapma fırsatı veririm?
5. Öğrencilerim kendi öğrenme süreçlerini takip ediyorlar mı?
6. Ölçme sorumluluğunu öğrencilerimle paylaşıyor muyum?
7. Öğrencilerim beden eğitimi dersine ne kadar değer veriyor?
8. Öğrencilerim beden eğitiminde ölçmeye ne kadar değer veriyor?
9. Öğrencilerim beden eğitimi dersimde, öğrendiklerini düşünüyorlar mı?
10. Öğrencilerim ne sıklıkla derslerdeki performansları hakkında kendilerini ifade ediyor?

Lander, Morgan, Salmon ve Barnett (2016) araştırmalarında, Kanada Çeviklik ve Hareket Becerisi Değerlendirme Aracının Avustralya’da ergen kız öğrenciler için geçerli ve güvenilir olup olmadığını ve kullanan öğretmenlerin deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Anket, odak grup görüşmeleri ve gözlemler sonucu aracın ortaokul öğretmenleri tarafından kullanıma uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca beden eğitimi dersi ortamında değerlendirme yaparken geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kullanmanın beden eğitimi öğretmenlerinin güvenlerini artırdığı belirtilmiştir.

Salimin ve diğerleri (2018) araştırmalarında, hücum oyunlarında temel becerilerin öğretiminde deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğrenme için ölçme ve öğrenmenin ölçülmesi uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeyleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Malezya’da 10 farklı okuldan 544 dördüncü sınıf öğrencisi ve 18 beden eğitimi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinin ardından öğretmen gözlem formları kullanılarak sadece son-test verileri toplanmıştır ve tanımlayıcı değerler (yüzde, ortalama, standart sapma) incelenmiştir. Sonuç olarak hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin kriterlere göre üç öğrenme alanında da iyi derecede (%65-79 arası) erişim düzeyine ulaştığı görülmüştür.

Tolglors (2018), literatürde Avrupa araştırma geleneği olarak geçen “öğretmen, öğrenci ve konu içeriği arasındaki ilişkiye odaklanarak” yürüttüğü araştırmasında, beden eğitimi dersi bağlamında öğrenme için ölçmenin beş farklı versiyonunun gerçekleştirilebileceğini gözlemlemiştir. Aşağıda maddelerle anlatılan beş farklı uygulama şekillerinden her birinin farklı türde öğrenmeleri teşvik edebileceği düşünülmektedir. (Örneğin; (1) artan özerklik, (2) bir uygulama topluluğuna katılım, (3) öngörülen yeteneklerin kazanılması, (4) kriterlere uygunluk, (5) grup gelişimi)

1. Yetkilendirme olarak öğrenme için ölçme; kendi öğrenmesi, yaşam tarzı ve sağlığı hakkında karar ve sorumluluk alabilen öğrenci için öğretmenin rolü daha çok bir antrenör olarak betimlenmiştir.
2. Fiziksel aktivasyonu artırma adına öğrenme için ölçme; öğretmen bir fitness eğitmeni veya geri bildirimleri öğrencilerin aktif katılımı, çabası ve iş birliğine odaklanan bir oyun organizatörü olarak betimlenmiştir.
3. Yapısal uyum sağlama adına öğrenme için ölçme; öğrencilere, öğrenme için ölçme tekniklerinden öz ve akran değerlendirme fırsatları sunulur. Öğretmenin rolü, öğretim programındaki konunun sağlayıcısı olarak betimlenmiştir.
4. Nota önem veren öğrenciler ile öğrenme için ölçme; öğretmen öğrencilerin çoğunu “not avcısı” olarak görür. Öğretmen için yazıya dökülmüş kelimeler, söylenen bir sözden veya yapılan bir eylemden daha dikkate değerdir. Bu açıdan öğrenme için ölçmenin, değer biçmeye yönelik ölçme ile yakın ilişki içinde olduğu belirtilmiştir.
5. Tartışma ortamında öğrenme için ölçme; öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışabildiği, düşüncelerini sıkça ifade fırsatı bulabildiği yansıtıcı ölçme uygulamalarını ifade eder. Öğrenciler birbirlerinin öğrenme kaynakları olarak görülür. Akranlar arası sözlü iletişim geri bildirimleri kullanılır, bu sözlü kelimelerin yazılı kelimelerle eşit olduğu anlamına gelir. Öğretmen alternatif ölçme tekniklerine açıktır.

Tolgfors ve Öhman (2015) sekiz beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, öğrenme için ölçmeye Michael Foucault’ın araştırmalarının kaynağı olan “yönetimsellik” çerçevesinden bakmışlar ve üç farklı yönetim mantığı ortaya çıkarmışlardır;

1. Özgürlük yoluyla yönetim; öğretmen öğrencilerin öğretme ve öğrenme uygulamalarındaki özerkliklerini teşvik ettiğinde gerçekleşir. Öğrenciler derslerin planlanmasını farklı şekillerde etkileyebilir.
2. Kontrol yoluyla yönetim; alıştırmalar, bilgi kriterlerinde ifade edilen beklenen sonuçlar temelinde formüle edilir. Öğrenme için ölçmeyi gerçekleştirmenin bu yolu, bugünün okul politikasının hesap verebilirlik ilkesiyle uyumludur. Yazılı ödevler ve değerlendirme listeleri, ilerleme tabloları ile, öğretmenin hedeflere aynı şekilde ulaşması beklenen öğrencileri kontrol etmesidir. Öğretmen standartlaştırılmış konu içeriğinin sağlayıcısıdır.

3. Özgürlük ve kontrolün eş zamanlı çalışması; öğrencilerin kendi seçimlerini yapmalarına izin vermek, ancak bunu doğru olan, önceden belirlenmiş bir fikirle yapmalarını sağlamak olarak tanımlanabilir. Öğrenciler fiziksel aktivite ve grup çalışması yoluyla birbirleri için öğrenme kaynakları olarak harekete geçirilir. Öğrenciler tarafından söylenen bir söz, yapılan bir eylem de öğrenme çıktısı olarak en az yazılı kelimeler kadar değerlidir.

Andersson (2014), araştırmasını fenomenojik yaklaşıma dayandırmış ve dans eğitiminde biçimlendirmeye yönelik ölçme fenomenini gözlem yoluyla incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak dans eğitiminde biçimlendirmeye yönelik ölçme kullanan öğretmenin sözel iletişim ve canlandırma tekniklerini efektif olarak kullanarak dansla ilgili bilgi düzeyini geliştirdiğini ancak vermek istediği dans becerilerinin alıştırma sırasında çok az öz-değerlendirme ve test kullanımını kısıtladığı belirtilmiştir.

Eather ve diğerleri (2019) araştırmalarında, diyaloga dayalı geri bildirim yöntemlerinin (akademik ve akran diyalogu), öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretimine yönelik algılanan öz-güven ve yeterlik düzeylerine etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Deney süreci sekiz hafta süren araştırmaya 288 üniversite öğrencisi öğretmen adayı katılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarına verilen derslerde diyaloga dayalı geri bildirim yöntemlerinin her iki türünün de (akademik ve akran diyalogu) biçimlendirmeye yönelik kullanımının, öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretimi algılarına yönelik öz-güven ve yeterlik düzeylerini anlamlı şekilde geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca biçimlendirmeye yönelik ölçmenin öğrencilere çok sayıda yansıma yapma fırsatı sunarak sonraki öğrenmelerin geliştirilmesine de destek verdiği belirtilmiştir.

Ni Chroinin ve Cosgrave (2013) araştırmalarında, ilkokul beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde ölçmeye bakış açılarını ve öğretme – öğrenme uygulamalarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma İrlanda’da iki farklı ilkokuldan beş beden eğitimi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreçte öğretmenler öğrenmeyi destekleyici ölçme uygulamaları içeren ders planları geliştirmiş ve uygulamışlardır. Ayrıca öğretmenler süreçteki deneyimleri üzerine yansıtıcı günlükler tutmuşlardır. Araştırmacılar tarafından ise deneysel sürecin başında, ortasında ve sonunda odak grup görüşmeleri gerçekleştirilerek öğretmenlerin derslerdeki ölçme tecrübeleri üzerine nitel veriler toplanmıştır. Sonuçlara göre, ölçme uygulamalarının beden eğitimi derslerine dahil edilmesi, ders planları için bir yapı sağlamış ve öğretmenlerin ders planları

üzerine odaklanmalarını sağlayarak öğrenci ve öğretmen öğrenmelerini olumlu etkilemiştir. Kullanılan ölçme stratejileri öğrenmeyi artırmaya odaklandığı için, ölçme kriterlerine uygun geribildirimlerde bulunma ve sonraki derslerin şekillendirilmesine dair kanıtlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin ders planı hazırlamak için çok fazla zaman ayırmak zorunda kaldıkları, örnek ölçme araçlarına ve ders planlarına ulaşmakta zorlandıkları ve farklı sınıf ve yetenek seviyeleri için ölçmeyi çeşitlendirme konusunda zorluk çektikleri görülmüştür. Görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin, eğitimler aracılığıyla bilgiye, ölçme uygulamaları ve stratejileri hakkında örneklere ulaşmaları sağlandığında derslerdeki uygulamalarının geliştiği belirtilmiştir.

O'Loughlin ve diğerleri (2013) araştırmalarında, ilkökul beden eğitimi derslerinde geri bildirim sağlamak amacıyla video ve öz-değerlendirme rubrikleri kullanımının öğrencilerin motivasyon, geri bildirim, öz-değerlendirme ve öğrenmeleri üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında 10 hafta boyunca gerçekleştirilen derslere 23 ilkökul öğrencisi katılmıştır. Nitel araştırma deseni ile kurgulanan çalışmada veriler öğrencilerden odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, derslerde kullandıkları öz-değerlendirme rubrikleri aracılığıyla, öğretmenden ise deneysel süreçte kullandığı değerlendirme formları ve öğretmen günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenme için ölçme uygulamalarının öz-değerlendirme ve dijital video ile sağlanan düzenli geri bildirim yoluyla gerçekleştirilmesinin ilkökul öğrencilerinin performanslarını (beceri düzeyi) ve motivasyonlarını artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca dijital video kullanımının öğrencilerin öz-değerlendirme süreçlerine daha aktif katılımını teşvik ettiği de belirtilmiştir.

Van der Mars, Timken ve McNamee (2018) öncelikle Öğretmenlerin Öğrencilerine Uyguladığı Formal Ölçmelerin Sistemik Gözlem Aracını geliştirmişlerdir. Başka bir araştırmada (van der Mars ve diğ., 2018) yedi ortaokul öğretmenin sağlanan hizmet-içi eğitimler sonucu, bir eğitim-öğretim yılında derslerinde sağladığı formal-biçimlendirmeye yönelik ölçme kullanım düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Öğretmenlerin işledikleri dersler, formal-biçimlendirmeye yönelik ölçme sistemik gözlem aracı (van der Mars ve diğ., 2018) kullanılarak gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin formal ölçme kanıtları üretimlerini arttırdıkları ve bu sayede öğrencilerin konuya uygun ölçmeler üzerinden öğrenmelerini ve performanslarını geliştirdikleri belirtilmiştir.

Redelius ve diğerleri (2015) büyük bir projenin parçası olarak yayınladıkları araştırmalarında, öğrenme amaçlarının ve kazanımların öğrencilerle nasıl paylaşıldığını ve bunun etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma üç ortaokul öğretmeni - üç lise öğretmeni ve 150 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmenin en az üç dersinde video kaydı alınmış ve uzmanlar tarafından incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerle derslerin öncesinde ve sonrasında uygulamaları ile ilgili kısa bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan nitel veriler sonucunda ulaşılan sonuçlara göre, bazı öğretmenler öğrenme amaçlarını ve planlarını çok detaylı ve düşünerek hazırlasa da öğrenme amaçlarını öğrencilere belirtmedikleri takdirde öğrenciler o derste ne öğrenmeleri gerektiğini anlayamamışlardır. Ancak öğrenme hedeflerinin öğretmenler tarafından açıkça ifade edildiği durumlarda öğrencilerin öğrenme amaçlarının ve dersin kazanımlarının farkına varabildikleri belirtilmiştir.

2.8.2. Beden Eğitiminde Öğrenme için Ölçme ve Motivasyon Üzerine Yapılmış

Araştırmalar

Krijgsman, Mainhard, Borghoust, van Tarthwijk ve Haerens (2021) yarı deneysel desene dayandırdıkları araştırmalarında öğrenme amaçlarının öğrencilerle paylaşılması ve süreç boyu geri bildirim sağlamanın ihtiyaçların tatmini ve tatminsizliği düzeylerine etkisinin hangi yönde olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma beş farklı okuldan toplam 492 yedinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Her okuldan dört sınıf araştırmaya dahil edilmiş ve eşit şekilde rastgele olarak kontrol ve deney grupları olarak ayrılmışlardır. Kontrol grubunda öğretmen ders boyu öğrenme hedeflerini açıklamadan ve geri bildirim sağlamadan dersleri yürütürken, deney grubunda tam tersi koşullar oluşturulmuştur. Öğrencilerle tek bir ders işlenmiş ve dersin öncesinde ve sonrasında nicel veri setleri öğrencilere uygulanırken, dersten sonra ayrıca deneyimleri üzerine nitel veri de toplanmıştır. Nicel verilere göre ihtiyaç tatmininde gruplara göre anlamlı farklılık bulunmamış ve gruplar eşit düzeyde tatmin olmuştur. Nitel veriler ve gözlemlere göre ise, deney grubu öğrencilerinin daha olumlu bir sınıf atmosferi oluşturdukları, öğrenmeleri üzerine daha fazla sorumluluk sahibi oldukları ve derste daha aktif hissettikleri düşünülmektedir.

Krijgsman (2021), araştırmasında beden eğitimi dersinde notlandırma ve notlandırmama durumlarının öğrencilerin motivasyon ve korku düzeyleri arasındaki ilişkinin temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve tatminsizliği üzerine açıklayıcı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Notlandırma, öğretmenin öğrenci performanslarını gözlemleri

sonucu önceden belirlenmiş kriterlere uygun yargılarda bulunması olarak açıklanmıştır. Çalışma 31 sınıftan toplam 409 öğrencinin katılımı ile işlenen iki beden eğitimi dersi yoluyla gerçekleştirilmiştir (derslerden biri notlandırma içerirken diğeri içermiyordu). Derslerin sonunda öğrencilere veri setleri uygulanmıştır. Notlandırma içeren derslerden sonra öğrenciler daha az içsel motivasyon ve özdeşimle düzenleme, daha fazla dışsal düzenleme, motivasyonsuzluk ve korku bildirirken, daha az ihtiyaç tatminin ise notlandırmanın motivasyonel sonuçlarının yordayıcısı (mediated) olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ihtiyaçların tatmininde yetersizliğin de notlandırma ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi ve aynı zamanda daha az öz-belirleyici motivasyonun sonuçlarını açıkladığı belirtilmiştir.

Krijgsman 2021, araştırmasında öğretmenlerin öğrenme amaçlarında ve süreç geri bildirimlerinde dersten derse değişikliklerin orta okul öğrencilerinin Motivasyonel bağlantılarındaki değişkenliği ne ölçüde açıkladığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 24 sınıftan 570 öğrencinin katılımı ve altı kez veri setlerini doldurmaları ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan regresyon analizleri, algılanan süreç geri bildirimleri ile ihtiyaç tatmini (yeterlik, özerklik ve ilişkili olma) arasındaki ilişkilerin algılanan öğrenme amaçlarına bağlı olduğu görülmüştür. Genel olarak öğrenciler öğrenme amaçları ve süreç geri bildirimlerini daha fazla algıladıklarında daha fazla ihtiyaç tatmini yaşamışlardır. Ancak çok fazla süreç geri bildirimini algılandığında öğrenme amaçlarını paylaşmanın faydaları etkisini kaybetmiştir. Öğrenciler öğrenme amaçlarını daha az algıladıkları derslerde daha çok ihtiyaç tatminsizliği isteği (yani, başarısızlık yaşamak, hedeflere ulaşırken zorlandığını hissetmek, reddedilmiş hissetmek) hissetmişlerdir. Süreç geri bildirimini ile ihtiyaç tatminsizliği isteği arasında ise hiçbir ilişki olmadığı görülmüştür.

Potdevin, Vors, Huchez, Lamour, Davids ve Schnitzler (2018) cimnastik becerilerinin öğretiminde video geri bildirim, beceri öğrenimi ve motivasyon düzeyleri üzerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Beş hafta boyunca deney grubunda video geri bildirim ve öz-değerlendirme uygulamaları ile öğrenme için ölçme uygulanırken, kontrol grubunda dersler gerçekleştirilmiş ama sadece öz-değerlendirme kullanılmıştır. Sonuç olarak video geri bildirim ve öz-değerlendirme yoluyla beş tekrarda bir geri bildirim sağlandığında, deney grubu öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin anlamlı biçimde azaldığı görülmüştür.

Bores Garcia, Hortigüela-Alcala, Hernando-Garija ve Gonzalez-Calvo (2021) araştırmalarında, biçimlendirmeye yönelik ölçmenin öğrencilerin öğrencilerin

motivasyonları ve beden algılarına yönelik bağlılık düzeyleri üzerine etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Pandemi nedeniyle çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen derslerde, didaktik ünitesi geliştirilmiş ve 10 ders boyunca tek araştırmacı tarafından işlenmiştir. Yaşları 12-13 arasında değişen 182 öğrenci araştırmaya dahil edilmiş, öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü ve odak grup görüşmeleri yoluyla veriler toplanmıştır. Biçimlendirmeye yönelik ölçmenin kullanımının öğrencilerin bireysel ve grup bağlılıklarının arttığı, anlamlı içerik geliştirmeye yönelik motivasyonlarının arttığı, derse yönelik motivasyonlarının ve bağlılıklarının da arttırdığı görülmüştür. Bu olumlu sonuçların biçimlendirmeye yönelik ölçmenin öğrencilere sağladığı özgürlük, öğrencinin kendisinden beklenenlerden haberdar edilmesi, eğlenceli içerik ve düzenli geri bildirim sağlanması gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

2.8.3. Beden Eğitiminde Öz-düzenleme Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Kolovelonis, Goudas ve Gerodimos (2011) 64 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, beden eğitimi ve spor dersinde eşli çalışma yöntemi ve kendini denetleme yöntemi veya ikisinin kombinasyonu ile işlenen derslerin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme düzeylerini geliştirdiğini bulmuşlardır.

Chatzipanteli, Digelidis ve Papaioannou (2015) yaptıkları araştırmada komut ve alıştırmaya stillerini öğretmen merkezli stiller olduğu için kontrol grubu, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş ve problem çözme yöntemlerini ise öğrenci merkezli olduğu için deney grubu olarak belirlemişlerdir. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin üstbilgi aktivitelerinin arttığı, daha spesifik olarak, bildirimsel bilgi, prosedürel bilgi, koşullu bilgi, bilgi yönetimi, planlama, kendini izleme, hata ayıklama stratejileri, değerlendirme ve zihinsel imgeler gibi üstbilgi süreçlerde önemli ölçüde kontrol grubundan daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür.

Ommundsen (2003), 343 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin motivasyonel inançları ve öz düzenleme stratejilerini kullanmaları arasında sürekli ilişki olduğunu ve bununla birlikte motivasyonel ve bilişsel özellikler arasında bağlantı kurmanın beden eğitimi dersinde öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerini daha iyi anlamaları için önemli olduğunu belirtmiştir.

Yetim, Demir ve Erturan İlker (2014) 355 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerinin öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyonlarının tahmin edicisi olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma yarı deneysel desene dayanmaktadır. Benzer özelliklerde iki sınıfın katıldığı ön test ve son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Bir deney ve bir kontrol grubu bulunan bu araştırmada her iki grupta yer alan öğrencilere ön testler uygulanmış, deney grubunda öğrenme için ölçme uygulamaları yapılarak, kontrol grubunda değer biçmeye yönelik ölçme yapılarak altı hafta ders işlendikten sonra her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Ayrıca altı haftanın sonunda deney ve kontrol gruplarında dersleri işleyen beden eğitimi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın gerçekleştirildiği lisede öğrenim görmekte olan dört dokuzuncu sınıf şubesi (68 öğrenci; 13 kız, 55 erkek) ve bir beden eğitimi öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Deneysel sürecin başında, dört farklı dokuzuncu sınıf, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Bu öğrencilerin tamamı ön-testler ile birlikte altı haftalık deney sürecine eksiksiz katılmıştır. Ancak son-testler uygulanırken COVID-19 salgın sürecinin başlangıcı dolayısıyla okulda bulunmayan öğrencilerden veri toplanamamıştır ve bu öğrencilerin verileri analize dâhil edilmemiştir. Ön-testlere ve deney sürecine katıldığı halde son-test uygulanamadığı için analize dâhil edilemeyen öğrenciler araştırmadan çıkarılmıştır (9/A sınıfından 10 erkek ve 2 kız, 9/B sınıfından 7 erkek ve 1 kız, 9/C sınıfından 1 kız ve 12 erkek, 9/D sınıfından 2 kız ve 8 erkek). Sonuç olarak, dört farklı sınıfta dokuzuncu sınıfa devam eden 17 erkek ve 8 kız öğrenci ($\bar{X}_{yaş} = 14,24 \pm$ yıl) olmak üzere toplam 25 öğrenci araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubunun şubelerine ve gruplarına göre dağılımı Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Gruplarına Göre Araştırmaya Katılan Öğrenciler*

Katılımcılar	Deney	Kontrol
Erkek	9	8
Kız	3	5
Toplam	12	13

3.2.1. Uygulama Öğretmeni

Deney ve kontrol gruplarında dersler tek bir beden eğitimi öğretmeni tarafından işlenmiştir. Öğretmen bu çalışma öncesinde derslerinde genellikle öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarını tercih eden 26 yaşında ve iki yıllık deneyime sahip kadındır. Öğretmen her ne kadar geleneksel öğretim yöntemlerini kullansa da yapılandırmacı anlayışa uygun ve güncel bir lisans eğitimi olarak mezun olmuştur. Lisans eğitiminde ölçmenin biçimlendirmeye yönelik boyutunu ve beden eğitimi dersine özgü öğretim stilleri (Mosston ve Ashworth, 2002) ve modellerini öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen, beden eğitiminde öğrenme için ölçme konusundaki bir seminere de katılmıştır. Öğretmen çalıştığı kurumda kendisinden istenen öğretmen rolüne uygun davranması gerektiğini ve tek öğretmen olduğu için iş yükünün çok fazla olmasından dolayı lisans eğitimi sırasında öğrendiği öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımları iki yıllık öğretmenlik deneyiminde derslerinde kullanamadığını belirtmiştir. Öğretmenin lisans eğitiminin biçimlendirmeye yönelik ölçme anlayışını kapsayacak biçimde güncel oluşu ve kendisinin yenilikleri derslerinde kullanma isteğinin, deneyim eksikliğinin neden olacağı dezavantajları dengeleyeceği düşünülerek araştırmanın uygulama öğretmeni olmasına karar verilmiştir.

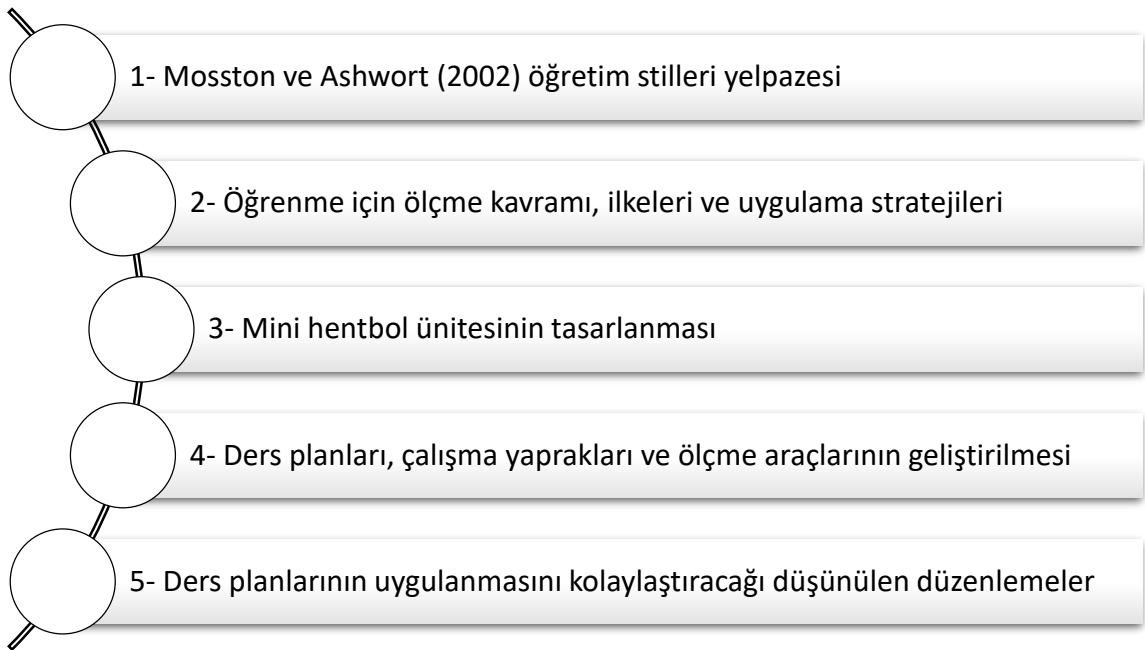
3.2.2. Uygulama Okulu ve Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Geçmişleri

Karma eğitimin uygulandığı okulda beden eğitimi ve spor dersi zorunlu derslerden biridir. Okulun spor salonu bulunmamaktadır ancak bahçede tellerle çevrili beton alan beden eğitimi ve spor derslerinin gerçekleştirilmesi için tahsis edilmiştir. Tüm dersler bu beton alanda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen dört sınıftan ikisinin dersi öğle arasından önceki iki saat, diğer iki sınıfın dersleri ise çıkıştan önceki iki saatte gerçekleştirilmiştir. Okul yönetiminin, öğle yemeğine geçiş ve okul çıkışlarında düzeni sağlamak/yoğunluğu engellemek adına tüm dokuzuncu sınıfların öğle yemeğine ve okul çıkışına diğer sınıflardan beş dakika erken çıkması kararı nedeniyle iki ders süresi toplam 80 dakika yerine 70 dakika olarak işlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenci grubunun daha önce yapılandırılmış beden eğitimi dersi deneyimlerinin olmadığı bilinmektedir. Öğrenciler öğretim yöntemleri, ölçme araçları, öğrenme için ölçme uygulamalarının tamamını ilk defa bu araştırmada deneyimlemiştirlerdir.

3.3. Öğretmen Eğitimi

Araştırmacı öğretmen eğitimini şekillendirmeden önce çalışmanın gerçekleştirileceği okula ziyaretlerde bulunmuştur. Bu ziyaretlerde yapılan ders gözlemleri okul şartları, öğrenci beklentileri gibi konularda veri toplama sürecini tasarlamaya yardımcı argümanlar sunmuştur. Gözlemler sırasında öğretmenin derslerinde öğretmen merkezli yöntemleri (komut stili, gösterip yaptırma vb.) baskın şekilde kullandığı fark edilmiştir. Okul ziyaretlerinde yapılan gözlemler ve alınan alan notları sonucu ortaya çıkan şartlar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak öğretmen eğitim programı planlanmış ve uygulanmıştır. Öğretmen eğitimi Şekil 3.1.'de açıklanmıştır. Öğretmen eğitimi beş farklı günde, toplam 20 saat (toplantılar için yapılan hazırlıklara harcanan süreler dahil değildir) boyunca öğretmen, danışman ve araştırmacının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.1. Öğretmen Eğitimi İçeriği

Öğretmen, eğitimin ilk gününde beden eğitimine özgü öğretim stilleri (Mosston ve Ashworth, 2002) ve stillerde beklenen öğretmen ve öğrenci davranışları (Sherman, 1982) hakkında bilgilendirilmiştir. İkinci günde biçimlendirmeye yönelik ölçme ve öğrenme için ölçme kavramları üzerinde durulmuştur. Öğrenme için ölçmenin temel ilkeleri (Thompson ve Wiliam, 2007) ve uygulamayı kolaylaştırıcı yedi strateji (Stiggins, 2002) örneklendirerek açıklanmıştır. Sonrasında öğretim stilleri ile öğrenme için ölçme uygulamalarının birbiri ile iç içe geçmiş şekilde nasıl kullanılabileceği üzerine tartışılmıştır.

Eğitimin üçüncü gününde şartlar (araç-gereç, öğretmen ve öğrencinin hazır bulunuşluğu, uygulama alanı) değerlendirilerek mini hentbol ünitesinin geliştirilmesi kararı alınmıştır. Bu aşama mini hentbol ünitesinde hedeflenen kazanımlar, ölçme araçları, öğretim yöntemleri ve içeriğin nasıl olacağına dair tartışmalar sonucu belirlenmesi ile tamamlanmıştır. Öğretmen eğitiminin dördüncü gününde, mini hentbol ünitesinin günlük ders planları, çalışma yaprakları ve ölçme araçlarının taslaklarının geliştirilmesi üzerine odaklanılmıştır. Kuramı uygulamaya dökcek kişi olan uygulama öğretmenin ders planları, çalışma yaprakları ve ölçme araçlarının hazırlanmasında aktif katılımı önemsenmiş ve teşvik edilmiştir. Bu hazırlıklar uygulama süresince oluşacak iş yükünü azaltmak amacıyla tasarlanan taslakları içermektedir.

Beşinci günde ise, geliştirilen mini hentbol ünitesinin her bir ögesinin öğrenme için ölçme uygulamalarına uygunluğu, öğretmen ve öğrenci gözünden derslerde uygulanabilirliği sorgulanarak bazı kolaylaştırıcı düzenlemeler geliştirilmiştir. Bu düzenlemeler; etkinlik sayısının azaltılması, çalışma yapraklarına “ders boyu ölçme ve değerlendirme kılavuzu” bölümünün eklenmesi, çalışma yapraklarının taşınabilirliğini artırıcı materyal geliştirilmesi gibi uygulamaya dönük önlemlerden oluşmaktadır.

Öğretmen eğitiminin beşinci gününde yapılan eklemelerden biri olan “ders boyu değerlendirme kılavuzu”, öğrencilerin öğretmene soru sorma ihtiyacını azaltmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu bölüm her hafta öğrencilere verilen çalışma yapraklarında yer alarak, her bir etkinlikte yapılan ölçme uygulamasının türü, sıklığı ve beklenen öğrenci davranışları hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Çalışma yapraklarının kullanılabilirliğini ve taşınabilirliğini artıran materyallerin geliştirilmesine de eğitimin son aşamasında karar verilmiştir. Bu materyal geliştirilirken çalışma yapraklarının ders sırasında zarar görmesinin engellenmesi, öğrencilerin yanlarında kolayca taşıyabilmesi, ders alanını çevreleyen tellere göz hizasında asılı olan çalışma yapraklarını zorlanmadan doldurabilmeleri ve bu sayede ölçme uygulamalarına geçişlerin hızlanması amaçlanmıştır.

Öğretmenin daha önce deneyiminin olmamasından dolayı, öğretmen eğitiminde oluşturulan taslak ders planları ile ölçme araçları araştırmacı ve uygulama öğretmeni tarafından ortak olarak hazırlanmıştır. Ders öncesi hazırlığın deneysel süreç için yüksek önem taşıyor oluşu dikkate alınmış ve tüm sorumluluklar bu kavramlarla ilk kez ders planları ve ölçme araçları geliştirecek ve uygulayacak olan öğretmene bırakılmamıştır.

Uygulama öğretmeni ve araştırmacı sürekli olarak işbirliği içerisinde çalışarak ders planlarını düzenlemişlerdir.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarında İşlenen Dersler

Her iki grupta da dersler, aynı öğretmen tarafından işlenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki tek fark, deney grubunda altı hafta süresince öğrenme için ölçme ilkeleri uygulanırken, kontrol grubunda değer biçmeye yönelik ölçme yapılmıştır (Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. *Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Eğitim Programı*

Gruplar	Deney Grubu	Kontrol Grubu
İçerik	Mini hentbol ünitesi	Mini hentbol ünitesi
Ölçme Uygulamaları	Öğrenme için ölçme	Değer biçmeye yönelik ölçme
Ders Planları	Eşli çalışma, katılım ve kendini denetleme stilleri	Eşli çalışma, katılım ve kendini denetleme stilleri

Mini hentbol ünitesi altı haftadan oluşmaktadır. Altı hafta boyunca iki grupta da işlenen derslerin planları, kazanımları, öğretim stilleri, içerikleri, etkinlik sayıları, etkinlik süreleri birbiri ile aynıdır (Tablo 3.3.).

Deney ve kontrol gruplarında işlenen dersler arasındaki fark, ölçme ve değerlendirme anlayışıdır. Beden eğitimine özgü öğretim stillerinin sunduğu kuramsal çerçeveden yararlanılarak kontrol grubunda değer biçmeye yönelik ölçme, deney grubunda ise öğrenme için ölçme kavramı ilkelerine uygun ders planları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Kontrol grubunda değer biçmeye yönelik ölçme kavramına uygun olacak şekilde sonuç odaklı ölçme alıştırmaları tasarlanmıştır. Değer biçmeye yönelik ölçme olarak ders sonlarında kararları öğretmenin aldığı, detaya inilmeyen, öğrencilerin kısa geri bildirimlerinin alındığı ama sonraki dersin şekillendirilmesinde kullanılmayan ölçme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin sınıfı ders sonunda bir araya getirerek “bugün derste bir şeyler öğrendiniz mi?”, “öğrendiklerimizi göstermek isteyen var mı?”, “ders eğlenceli miydi?”, “derste neler yapmıştık hatırlayanlar var mı?” gibi genel sorular sorması kontrol grubunda gerçekleştirilen değer biçmeye yönelik ölçme uygulamalarına örnek gösterilebilir.

Tablo 3.3. *Haftalara Göre Mini Hentbol Ünitesi İçeriği*

Haftalar	Öğretim Stili	Etkinlikler
1.Hafta	Eşli çalışma stili	1. Topu kavrama 2. Topu yakalama 3. Temel pas 4. Hentbol maçı
2.Hafta	Eşli çalışma stili	1. Isınma oyunu 2. Omuzdan pas 3. Bilekten pas 4. Arkadan pas 5. Kaleni koru
3.Hafta	Eşli çalışma ve katılım stili	1. Isınma oyunu 2. Top sürme 3. Hentbol parkuru
4.hafta	Kendini denetleme	1. Isınma oyunu 2. Engelleri aş 3. Rakibi püskürt 4. Hentbol maçı
5.hafta	Kendini denetleme ve eşli çalışma	1. Tic tac toe 2. Sıçrayarak atış 3. Hentbol turnuvası
6.hafta	Kendini denetleme ve eşli çalışma	1. Isınma oyunu 2. Hücum kombinasyonları 3. Hentbol turnuvası

Deney grubunda dersler öğrenme için ölçme kavramına uygun olacak şekilde, derste yapılan ölçme alıştırmalarından ortaya çıkan öğrenme kanıtlarının aynı ders içerisinde öğrenciler tarafından tekrar kullanılması amaçlanarak tasarlanmıştır. Bu durum, deney grubunda her bir etkinlikte yapılan ölçme girişimlerinin sayısının ve sıklığının artmasına sebep olmuştur. Deney grubunda yapılan öğrenme için ölçme uygulamalarının detayları Tablo 3.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. *Deney Grubunda Uygulanan Öğrenme için Ölçme Uygulamaları*

Haftalar/ Etkinlikler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Etkinlik 1	Öz-değ. x2	Taktikler Üzerine Tartışma	Taktikler Üzerine Tartışma	Taktikler Üzerine Tartışma ve Öz-değ.	Taktikler Üzerine Tartışma ve Öz-değ.	Öz-değ. x2
Etkinlik 2	Akran Değ. x2	Akran Değ. x2	Akran Değ. x2	Öz-değ. x2	Öz-değ. x2	Grup Değ. x2
Etkinlik 3	Akran Değ. x2	Akran Değ. x2	Akran Değ. x2	Grup Değ.x2	Akran ve Grup Değ.	Grup Değ. x2
Etkinlik 4	Öz-değ. x2	Akran Değ. x2		Öz-değ.x2		
Etkinlik 5		Öz-değ. x2				
Tüm Haftalarda Ders Sonunda Uygulanan Öz-değerlendirme Uygulamaları						
Etkinlik 6	Kendime Notlar; “Neleri iyi yaptım?”, “Neleri yapmaktan zorlandım?”, “Neleri yaparken eğlendim”, “Neleri yapmaya devam edeceğim?”					
Etkinlik 7	Gelişim çubuğu; “Her bir kazanım için dersin başında, ortasında ve sonunda gelişim çubuğu üzerinde kendini işaretle!”					
Etkinlik 8	Portfolyo hazırlama; öğrenciler altı hafta boyunca derste kullandıkları çalışma yapraklarını ve fiziksel aktivite ve spor ile ilgili tüm deneyimlerini ekleyebilecekleri bir portfolyo hazırlayıp sürecin sonunda teslim etmişlerdir.					

Not; Değ.: Değerlendirme, Öz-değ.: Öz-değerlendirme, Akran Değ: Akran Değerlendirme, Grup Değ: Grup Değerlendirme

Deney gruplarında etkili tartışma, öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme gibi ölçme uygulamaları gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalarda rubrik, kontrol listesi gibi ölçme araçları tercih edilmiştir. Deney grubu öğrencileri altı haftada gerçekleştirilen 22 etkinlikte toplam 54 kez öğrenme için ölçme uygulamalarına katılmışlardır. Isınma oyunlarında bir kez, sonraki etkinliklerde en az iki kez ölçme uygulamasına katılmışlardır. Etkinlik süreleri öğrencilere her ölçme uygulamasının ardından ortaya çıkan ölçme kanıtlarını kullanarak bir süre daha çalışma fırsatı sağlayacak şekilde planlanmıştır. Örneğin 15 dakikalık bir etkinlikte öğrenci ilk beş dakika kazanım üzerinde çalışmış ardından etkinlik için planlanan ölçme uygulamalarından ilkinin yapmıştır. Etkinliğin beşinci ve onuncu dakikaları arasında ilk ölçme uygulamasında zayıf olduğunu düşündüğü ölçütleri geliştirmeyi amaçlaması istenmiş ve ardından etkinlik için planlanan ikinci ölçme uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Etkinliğin son beş dakikasında ise yaptığı

iki ölçmede ortaya çıkan öğrenme kanıtlarını dikkate alarak çalışması ve eğer kazanıma dair hala daha zayıf olduğunu düşündüğü başarı ölçütleri var ise onlara odaklanması gerektiği hatırlatılmıştır.

3.4.1. Öğrenme İçin Ölçme Stratejilerinin Uygulanması

Öğretmen eğitimi sürecinde araştırmacı ve öğretmen birlikte çalışarak taslak ders planları oluşturmuşlardır. Deneysel süreçte de her dersin sonunda öğretmen ve araştırmacı bir araya gelerek öğrenme kanıtları ve öğrenci geri bildirimlerine göre sonraki derste yapılacak düzenlemelere karar vermişlerdir. Öğretmen eğitimi sürecinde hazırlanan taslak planlar üzerinde çalışılmış, karar verilen düzenlemeler eklenmiş ve sonraki haftanın ders planı öğretmen ile araştırmacının ortak çalışması ile şekillendirilmiştir. Öğretmenin kullanacağı ders planlarını ve ölçme araçlarını kendisinin geliştirmesi ideal olsa da öğretmenin bu kavramları ilk kez deneyimliyor olmasından dolayı bunun bir gereklilik olduğu düşünülmüştür. Derslerde öğrenme için ölçmenin beş temel stratejisinin (Thompson ve Wiliam, 2007) uygulamada ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Aşağıda öğrenme için ölçme stratejilerinin deney gruplarında nasıl uygulandığı paylaşılmıştır.

3.4.1.1. Öğrenme amaçlarını öğrencilerle paylaşmak. Her dersin başında öğrenme amaçları ve başarı kriterleri öğretmen tarafından sözel ve çalışma kâğıtları aracılığıyla yazılı şekilde öğrencilerle paylaşılmıştır. Her etkinlikte, öğrencilere kazanımın güçlü ve zayıf örnekleri gösterilerek bu kazanıma dair kendi düzeyleri üzerine öz-değerlendirme yapmaları teşvik edilmiştir. Öğrencilerin katıldıkları ders hakkında yaptıkları yansımalar ve geri bildirimler bir sonraki dersin şekillendirilmesinde kullanılmıştır. Öğretmen ve araştırmacı ayrıca, deney grubunda uygulanan ölçme araçlarından elde edilen öğrenme kanıtlarını kullanarak bir sonraki hafta için uygun kazanım, yöntem, içerik ve ölçme araçları geliştirmişlerdir.

3.4.1.2. Sınıf içerisinde etkili tartışmalar, görevler ve aktiviteler inşa ederek öğrenme kanıtlarını ortaya çıkarmak. Öğrenciler kazanım üzerine alıştırmalar yaptıktan sonra, öğrenmelerinde nerede olduklarını fark edebilmeleri için onlara öz ve akran değerlendirme fırsatları sunulmuştur. Öğrenme kanıtlarının kaynağı olarak sadece öğretmen değil eşli çalışma, katılım ve kendini denetleme stillerinin (Mosston ve Ashworth, 2002) öğretimsel kararları öğrenciye aktaran yapıları kullanılarak öğrencinin kendisi ve akranı da öz ve akran değerlendirmeler yoluyla aktifleştirilmiştir. Etkinliklerin haftalar geçtikçe daha etkili hale gelmesi için birinci stratejide bahsedildiği üzere ders planları ve etkinlikler

öğrenci geri bildirimlerine göre şekillendirilerek vurgulanan “etkili” görevler ve etkinliklerin sayısı artırılmaya çalışılmıştır.

3.4.1.3. Öğrenciyi ileri taşıyan geri bildirim sağlamak. Süreç boyunca yoğun şekilde kullanılan akran değerlendirme, öz-değerlendirme ve grup değerlendirmelerde ölçme araçları yoluyla standardize edilmiş etkili geri bildirimler üretilmesi amaçlanmıştır. Bu geri bildirimlerin bireysel çalışma yaprakları ile her öğrenci için biraz daha kolay ulaşılabilir hale getirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenin ders sırasında her öğrenci için etkili geri bildirim üretmesinin zor ve yorucu olmasından dolayı beden eğitimine özgü öğretim stillerinin sunduğu yapıdan yararlanılmış ve etkili geri bildirimlerin öğrenciler ve akranlar tarafından daha çok üretilmesi amaçlanmıştır. Bu yollarla öğrencilerin ders sırasında daha fazla biçimlendirilmiş geri bildirimlere ulaşabileceği düşünülmüştür.

3.4.1.4. Öğrencileri birbirleri için öğrenme kaynakları olarak harekete geçirmek. Eşli çalışma stili (Mosston ve Ashworth, 2002) bu stratejinin derslerde ortaya çıkarılması amacıyla deney sürecinde etkin şekilde kullanılmıştır. Etkinlik sırasında öğrencilerin sırayla birbirlerinin alıştırmalarını gözlemleyerek birbirleri için geri bildirim üretmeleri ve bu sayede birbirlerinin öğrenme kaynakları haline gelmeleri amaçlanmıştır. Isınma oyunlarında ve bazı etkinliklerde takım çalışması, işbirliği ve iletişimin gerekli olduğu tasarımlar yapılmıştır.

3.4.1.5. Öğrencileri kendi öğrenimlerinin sahibi olarak aktifleştirmek. Öğrencileri kendi öğrenmelerinde aktifleştirebilmek adına her etkinlikte kendileri, akranları veya öğretmenleri aracılığıyla etkili geri bildirimlere ulaşmaları sağlanmıştır. Daha da önemlisi bu geri bildirimleri aynı etkinlik içerisinde kullanarak öğrenmelerini düzenlemeleri için fırsatlar sunulmuştur. Öğrencilere her ölçme uygulamasının ardından öğrenme kanıtlarını kullanarak hedef belirlemeleri ve bunu yaparken başarı kriterleri arasından zayıf olduklarının gelişimine daha fazla odaklanmaları istenerek kendi öğrenmelerini şekillendirmeleri amaçlanmıştır.

3.5. Öğrenme için Ölçme Uygulamalarının Doğruluğu

Hem deney hem de kontrol grubunda işlenen derslerin tamamında öğretmen yaka mikrofonu takmıştır ve tüm dersler kamera ile kaydedilmiştir. Deney grubunda öğretmenin öğretimsel davranışlarını ve dersin yapısını değiştiren öğrenme için ölçme uygulamalarının doğruluğu sistematik gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Gözlem aracı olarak Öğrenme için Ölçme Uygulamalarını Değerlendirme Aracı (The Assessment for Learning Measurement

Instrument; Lysaght, O’Leary ve Ludlow, 2017) kullanılmıştır. Deney grubu sınıflarında işlenen dersler arasından rastgele seçilen üç haftanın video kayıtları, beden eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Uzmanlardan ilki biçimlendirmeye yönelik ölçme üzerine lisans ve lisansüstü düzeyinde derslere giren ve bilimsel araştırmaları bulunan bir öğretim üyesidir. İkinci gözlemci ise öğrenme için ölçme ve beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan sistematik gözlem araçları üzerine araştırmalar yapan bir doktora öğrencisidir.

Kaydedilen dersler arasından seçilen üç haftanın ders kayıtlarının iki farklı gözlemci tarafından değerlendirilmesi ile gözlemciler arası uyum puanları elde edilmiştir. Buna ek olarak, gözlemci-içi güvenilirlik düzeyini belirleyebilmek adına gözlemciler daha önce inceledikleri üç haftanın içerisinden bir haftayı rastgele seçerek ikinci kez değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucu da gözlemci-içi uyum puanlarına ulaşılmıştır. Gözlemciler arası ve gözlemci içi uyum puanlarının analizinde Kappa İstatistiği (Cohen, 1960) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre gözlemciler arası uyum puanları %85 ile %90 arasında değişirken, gözlemciler içi uyum puanlarının %75 ile %85 arasında değiştiği görülmüştür. Gözlemciler arası ve gözlemci-içi uyum puanlarında ulaşılan değerlere bakıldığında “neredeyse mükemmel uyum” düzeyine ulaşıldığı görülmüştür (Landis ve Koch, 1977).

Gözlemciler deney grubunda işlenen derslerde öğrenme için ölçme uygulamalarının doğruluğunu belirlemek amacıyla Öğrenme için Ölçme Uygulamalarını Değerlendirme Aracı (Lysaght ve diğ., 2017) kullanmışlardır. Gözlemciler, videolar üzerinden inceledikleri derslerde öğretmen davranışlarını puanlamışlardır. Hesaplamalar sonucu, öğrenme için ölçme uygulamalarının derslerde hangi düzeyde kullanıldığını ifade eden “ham ölçek puanı” olarak ulaşılan “67 puanın”, Lysaght ve diğerlerinin (2017) açıkladığı normlara göre “3.35 ortalama ölçek puanına” eşit olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, deney grubunda işlenen dersler için ulaşılan “67 ham ölçek puanı” ve “3.35 ortalama ölçek puanı” yorumlama çerçevesine (Tablo 3.5.) göre değerlendirildiğinde, öğretmenin öğretimsel davranışları ile öğrenme için ölçme uygulamaları arasındaki bağlılığın yüksek olduğu görülmektedir (Lysaght ve diğ. 2017). Yine yorumlama çerçevesine (Tablo 3.5.) göre, elde edilen puanlardan öğretmenin öğrenme için ölçme uygulama becerilerinin yüksek olduğu ve kullandığı öğrenme için ölçme uygulamalarının, göreceli olarak zor uygulamaları içerdiği çıkarımları yapılabilmektedir.

3.6. Veri Toplama Araçları (Teknikleri)

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçüm araçları açıklanmıştır.

3.6.1. Hentbol Beceri Testi

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan dört farklı şubede öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hentbol beceri düzeyleri, deney ve kontrol gruplarının denkleğinin tespit edilmesi amacıyla çalışmanın ilk haftasında test edilmiştir. Bodke (2012) tarafından geliştirilen standardize hentbol beceri testi kullanılarak, öğrencilerin pas, top sürme ve sıçrayarak atış beceri düzeyleri belirlenmiştir.

3.6.1.1. Engeller Arasında Top Sürme: Oyun esnasında ileri doğru top sürerken karşıya çıkan oyuncular göz önünde bulundurulurak bu testte oyunculardan top sürerken minik engellerin arasında geçmeleri istemiştir. Başlangıç ve bitiş çizgileri arasındaki 16 metrelik mesafeye, aynı hizada konumlandırılan dört huni yerleştirilmiştir. Bu yöntemle oyun benzeri bir durum yaratılmaya çalışılmıştır. Engeller arasında top sürme beceri testinin güvenilirlik (0.89) geçerlik (0.81) ve nesnellik (0.97) ilişki katsayıları yüksek bulunmuştur (Bodke, 2012).

3.6.1.2. İsbetli Atış: Pasların doğruluğunu ölçmek için uygulanmıştır. Öğrenciler asılan hedefe doğru ilk beş atışlarını 7 metre mesafeden, sonraki beş atışlarını 10 metre mesafeden gerçekleştirerek isabet durumlarına göre puan toplamışlardır. İsbetli atış beceri testinin güvenilirlik (0.99), geçerlik (0.89) ve nesnellik (1.00) ilişki katsayıları yüksek bulunmuştur (Bodke, 2012).

3.6.1.3. Sıçrayarak Atış: Şut becerisini ölçmek için uygulanmıştır. Oyuncu sol iç (3) orta arka (4) ve sağ dış (3) pozisyonlarından toplam 10 sıçrayarak atış gerçekleştirir. Oyuncular kale direkleri arasında topun geçtiği bölgelere göre farklı puan kazanırlar ve tüm atışlardan kazandıkları puanlar toplanır. Sıçrayarak atış beceri testinin güvenilirlik (0.96), geçerlik (0.81) ve nesnellik (1.00) ilişki katsayıları yüksek bulunmuştur (Bodke, 2012).

3.6.2. Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi

Öz-belirleme Kuramını temel alan motivasyonun ölçümünde, orijinali Londsdale ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş, Sarrazin ve diğerleri (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmış Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi (Behavioural Regulation in Sport Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçekte bireyin motivasyonunu ölçen 20 madde vardır. İçsel motivasyon, özdeşimle düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme,

motivasyonsuzluk olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. İçsel motivasyon alt boyutunda dört madde, özdeşimle düzenleme alt boyutunda dört madde, içe yansıtılmış düzenleme alt boyutunda dört madde, dışsal düzenleme alt boyutunda dört madde ve motivasyonsuzluk alt boyutunda da dört madde vardır. Türkçe uyarlamasında orijinal formun dışsal düzenleme alt boyutundan üç madde çıkarılmıştır (Sarrazin ve diğ., 2019). Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Her alt ölçek için maddelere verilen puanların toplanması sonucu alt ölçek puanları, bütün ölçeğin puanlarının toplanması sonucu ise toplam puana ulaşılır. Ölçek beşli derecelendirmeye (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum) sahiptir. Ölçeğin her bir alt boyutuna ait iç tutarlık katsayıları bu araştırma için hesaplanarak “4.1. Normallik Değerleri ve Ölçeklerin İç Tutarlık Katsayıları” başlığı altında yer alan Tablo 4.1. üzerinde detaylı olarak gösterilmiştir.

3.6.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını ölçmek için Pintrich ve Degroot (1990) tarafından oluşturulmuş Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) kullanılmıştır. Ülkemizde, ilköğretim son sınıf öğrencileri ile Üredi (2005) tarafından, lise öğrencileri ile Erturan İlker, Arslan ve Demirhan (2014), üniversite öğrencileri ile Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından dilsel denklik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte bireyin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejilerini ölçen 44 madde bulunmaktadır. Öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı olmak üzere 5 farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme alt boyutunda dokuz (25, 27, 32, 33, 35, 37, 38, 40, 43), bilişsel strateji kullanımı alt boyutunda on üç (23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 39, 41, 42, 44), öz-yeterlik alt boyutunda dokuz (2, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 18, 19), içsel değer alt boyutunda dokuz (1, 4, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 21), sınav kaygısı alt boyutunda ise dört (3,12,20,22) madde bulunmaktadır. Otuz yedinci ve otuz sekizinci maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek yedili derecelendirmeye (1 = Bana hiç uymuyor, 7 = bana tamamen uyuyor) sahiptir. Ölçeğin her bir alt boyutuna ait iç tutarlık katsayıları bu araştırma için hesaplanarak “4.1. Normallik Değerleri ve Ölçeklerin İç Tutarlık Katsayıları” başlığı altında yer alan Tablo 4.1. üzerinde detaylı olarak gösterilmiştir.

3.6.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Beden eğitimi öğretmeni ile kontrol ve deney gruplarında işlediği dersler ve süreç hakkındaki deneyimleri üzerine yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı ve uzman-danışman tarafından mevcut literatür taranarak ve araştırmacı alan notları göz önünde bulundurularak görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular öğretmenin karşılaştığı zorluklar, kullanılan stratejiler, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, kullanılan materyaller ve öğrenci geri bildirimleri gibi konu başlıkları altında şekillendirilmiştir (EK5). Görüşme deneysel sürecin ardından, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ve 1 saat 57 dakika sürmüştür.

3.6.5. Araştırmacı Alan Notu

Araştırmacı, deney ve kontrol gruplarında işlenen dersler sırasında gözlem yoluyla alan notları tutmuştur. Gözlem, araştırmacıya veri ile yakın temas halinde olma şansı sunduğu için nitel araştırmalarda oldukça fazla kullanılan bir veri toplama biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da araştırmacı okulun doğal çevresini araştırma süresince gözlemleyerek tanımlayıcı notlar tutmuştur. Bu tanımlayıcı notlar öğretmen ve öğrencilerin davranışları, sınıf içi iletişim, okulun sosyal yapısı, okul ortamı gibi hayatın doğal akışında yaşanan gelişmeleri doğrudan etkileyebilecek değişkenleri kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı alan notlarından, öğretmen ile gerçekleştirilen bireysel görüşme sorularının hazırlanması ve bulguların karşılaştırılması aşamalarında faydalanılmıştır.

3.6.6. Öğrenme için Ölçme Uygulamalarını Değerlendirme Aracı

Deney grubunda öğretmenin öğretimsel davranışlarını ve dersin yapısını değiştiren öğrenme için ölçme uygulamalarının doğruluğunu ortaya çıkarmak amacıyla araştırmanın ardından gerçekleştirilen sistematik gözlemlerde, belirlenen iki uzman gözlemci tarafından Lysaght ve diğerlerinin (2017) oluşturduğu Öğrenme için Ölçme Uygulamalarını Değerlendirme Aracı (The Assessment for Learning Measurement Instrument) kullanılmıştır. Yeni bir gözlem aracı geliştirmektense, var olan bu gözlem aracının türkçeleştirilmesinin daha kullanışlı olacağı düşünülmüştür. Gerekli izinler alındıktan sonra dilsel ve kültürel eşitliğin sağlanması adına değerlendirme aracının maddeleri iki uzman tarafından çeviri-geri çeviri yöntemi ile Türkçeleştirilmiştir ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından geri bildirimler alındıktan sonra kullanılmıştır. Değerlendirme aracının uzun versiyonu 2013 yılında Lysaght ve O’leary tarafından 58 madde olarak geliştirilmiştir. Zaman içerisinde öğretmen adayları, öğretmenler ve araştırmacılar için daha kullanıcı dostu bir ölçek ihtiyacı olduğu düşünülerek madde sayısı azaltılmış ve bu çalışmada da kullanılan 20 maddelik versiyonu oluşturulmuştur (Lysaght ve diğ., 2017). Maddeler, öğrenme için ölçme uygulanmasında elzem olarak görülen 20 stratejiyi yansıtmaktadır. Bu maddeler,

kazanımların ve başarı kriterlerinin paylaşılması (5), soru – cevap ve sınıf içi tartışmalar (5), geribildirim (5) ve öz ve akran değerlendirme (5) alt boyutlarına eşit sayıda dağılmıştır. Ölçek beşli derecelendirmeye sahiptir ve her biri derste o davranışın hangi sıklıkta gözlemlendiğini temsil etmektedir (1=gözlenmedi, 2=%25 sıklıkta, 3=%50 sıklıkta, 4=%75 sıklıkta, 5=%90 sıklıkta). Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88 olarak belirlenmiştir.

Öğrenme için Ölçme Uygulamalarını Değerlendirme Aracından alınan puanların hesaplanması iki aşamada gerçekleştirilir. İlk olarak maddeler üzerinde yapılan işaretlemelerin tamamı toplanır ve bu yola “ham ölçek puanına” ulaşılır. Ham ölçek puanı toplam madde sayısına (20) bölünür ve “değerlendirme puanı” elde edilir. Elde edilen değerlendirme puanının yorumlanabilmesi için “Öğrenme İçin Ölçme Değerlendirme Aracı Değişken Haritası Yorumlama Çerçevesi” (Tablo 3.5.) kullanılmaktadır (Lysagh ve diğ., 2017).

Tablo 3.5. Öğrenme İçin Ölçme Değerlendirme Aracı Değişken Haritası Yorumlama Çerçevesi

Normlar	Ara Sıra Görülmekte	Ortaya Çıkmakta	Ortaya Çıkmış	Gömülü
Ortalama Ölçek Puanı	≤ 2.15	2.2 – 3.00	3.05 – 3.89	≥ 3.9
Ham Ölçek Puanı	≤ 43	44-60	61-77	78+
Öğretmenin Öğrenme için Ölçme Uygulama Becerileri	Çok düşük	Ortalama	Yüksek	Çok yüksek
Kullanılan Öğrenme için Ölçme Uygulamaları	Uygulaması çok kolay	Uygulaması görece kolay	Uygulaması görece zor	Uygulaması çok zor
Yorumlama	Denenmiş ancak bir sebepten dolayı vazgeçilmiş.	Öğrenme için ölçme uygulamaları aralıklı olarak ortaya çıkmaktadır.	Öğretmen ve öğrencilerin bütünüyle katılmaya başladığı bir yaklaşım halini almıştır.	Öğrenme için ölçme dersteki öğretme ve öğrenme süreçlerinin bir rutini haline gelmiştir.

Lysaght ve diğ., 2017'den uyarlanmıştır.

3.7. Veri Toplama Süreci

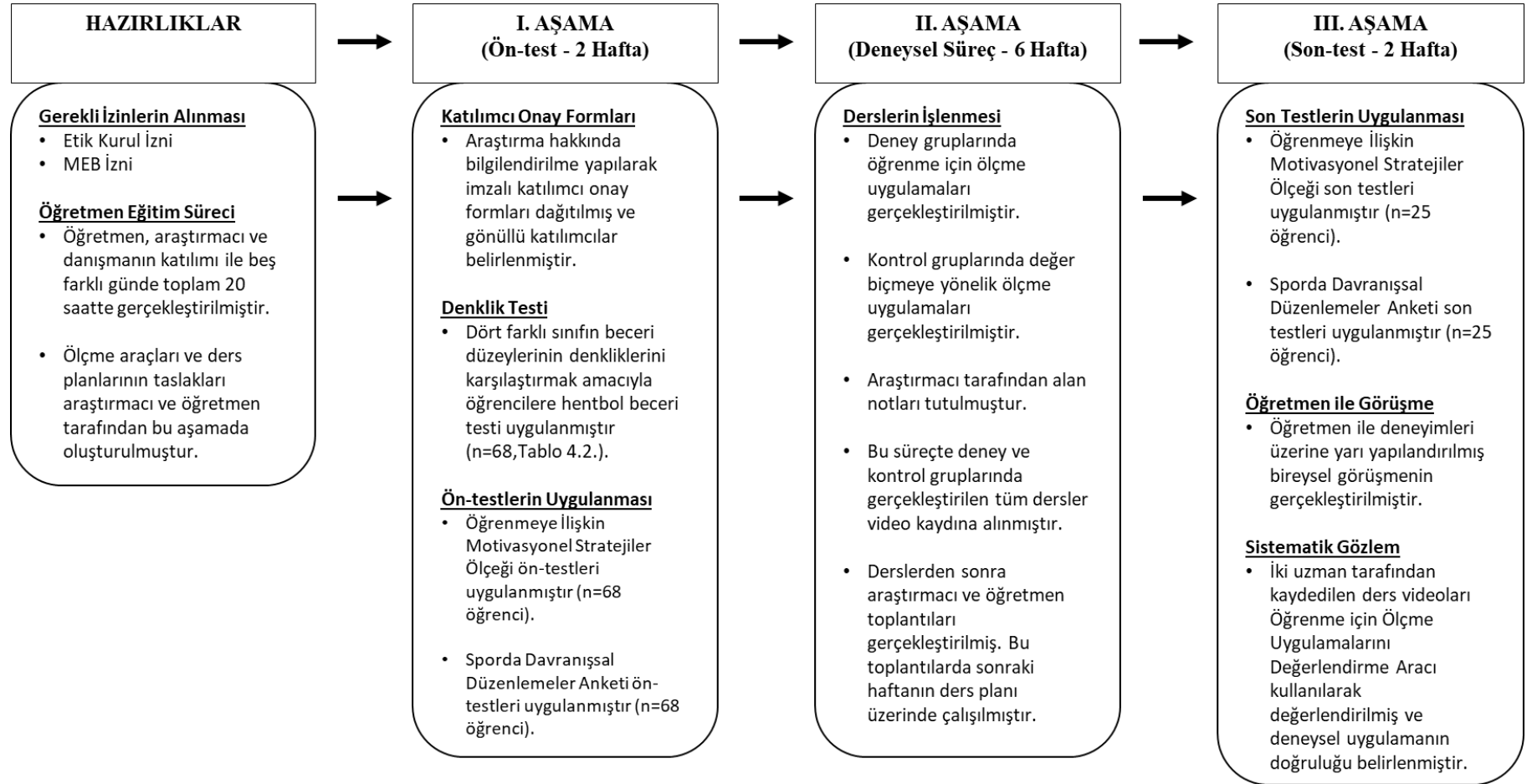
Bu araştırma Denizli ilinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan mesleki ve teknik anadolu lise kategorisinde bulunan bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması öncesinde Denizli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 16605029/44-E.5589074 sayılı yazısı ile araştırma izni alınmıştır. Ayrıca çalışmanın gerçekleştirilebilmesi

için Pamukkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 60116787-020/66562 sayılı yazısı ile onayı alınmıştır. Araştırma Helsinki Bildirgesine uygun olarak ve katılımcılardan imzalı onam formu alınarak gerçekleştirilmiştir. Resmi izinler alındıktan sonra, araştırmacı okula ziyaretlerde bulunmuş ve bu ziyaretlerle birlikte alan notları tutmaya başlamıştır. Araştırmacı alan notları tutmaya deney sürecinin sonuna kadar devam etmiştir. Sonrasında öğretmeni uygulamaya hazırlayan öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitiminin tamamlanmasının ardından araştırmanın deney süreci başlamış ve toplam dokuz hafta sürmüştür.

Deney sürecinde, ilk hafta öğrencilere bilgilendirme yapılarak “gönüllü olur formları” dağıtılmıştır. İkinci hafta sınıflarda ön-testler uygulandıktan sonra, beden eğitimi ve spor dersi ortamında hentbol beceri testi uygulanmış, veriler analiz edilmiş ve sınıflara göre beceri düzeylerinde herhangi bir fark olmadığı görülmüştür. Üçüncü hafta ile sekizinci haftalar arası deney ve kontrol gruplarında mini hentbol ünitesine (Tablo 3.2.) göre tek bir öğretmen tarafından dersler işlenmiştir. Dokuzuncu haftada ise öğrencilerden son test verileri toplanmıştır. Tüm bunların ardından öğretmen ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda uygulanan öğrenme için ölçme uygulamalarının doğruluğu için ise iki uzman tarafından ders kayıtları izlenerek sistematik gözlem gerçekleştirilmiştir. Deneysel sürecin öncesinde, sırasında ve sonrasında hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı Şekil 3.2.'de gösterilmiştir.

3.8. Araştırmacı Duruşu

Araştırmacı, beden eğitimi dersine özgü öğretim stilleri ile ölçme ve değerlendirme hakkında yüksek lisans düzeyinde bilgi ve deneyime sahiptir. Uygulama öncesinde öğretmen ve idare ile görüşüp okulun olanakları hakkında bilgi almak için araştırmanın gerçekleştirildiği okulu ziyaret etmiştir. Planlanan araştırma ile ilgili idare ve öğretmenden onay aldıktan sonra tez danışmanının da katılımı ile öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrenciler üzerindeki etkiyi en aza indirmek için deneysel süreç öncesinde öğretmen ve öğrencileri okullarında ziyaret etmiştir. Altı haftalık deneysel süreçte dersleri misafir olarak (uzaktan) izlemiş, videoya çekmiş ve alan notları almıştır. Nitel görüşme sorularının belirlenmesinde ve bulguların karşılaştırılmasında araştırmacının alan notlarından yararlanılmıştır. Araştırmacı, duygusal ve çevresel etkileri tanımlamak için derslerin öncesinde ve sonrasında uygulama öğretmeni ile zaman geçirmiştir. Her dersin başında ve sonrasında öğretmenle, öğretim stilleri ve öğrenme için ölçme uygulamaları hakkında toplantılar yaparak bir sonraki derse dair notlar almıştır.



Şekil 3.2. Veri Toplama Sürecinde Haftalara Göre Uygulanan İşlemler

3.9. İnandırıcılık

Nicel araştırmalarda kabul görmüş ve sıkça kullanılmış olan “iç geçerlik” kavramı, nitel araştırmaların tabiatına daha uygun olduğu dűřüncesiyle “inandırıcılık” perspektifi altında ele alınmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırıcı stratejilerin kullanılması, o araştırmanın kabul görmesi için gerekli görűlmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada da inandırıcılığı kuvvetlendirdiği dűřünülen bazı stratejiler kullanılmıştır. Araştırmacı, çalışmanın gerçekleştirildiği liseye bir dönem önceden gitmeye başlamıştır. Bu ziyaretlerde öğrencilerle tanışarak derslerini gözlemlemiş, uygulama öğretmeni ile derslerin öncesinde ve sonrasında zaman geçirerek etkileşimin süresini artırmaya çaba göstermiştir. Üçleme olarak, farklı veri toplama yöntemleri (anketler, yarı yapılandırılmış görűřme, araştırmacı alan notları) ve kaynakları (öğrenciler, uygulama öğretmeni ve araştırmacı) kullanılarak farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Süreç boyunca, araştırmanın nitel boyutunun rolü, yarı yapılandırılmış görűřme sorularının belirlenmesi, nitel verilerin analizi ve temaların belirlenmesi aşamalarında uzman görűřüne başvurulmuştur. Görűřlerinden faydalanılan uzman, lisansüstü programlarda nitel araştırma yöntemleri dersleri yürüten, yüksek nitelikli dergilerde yayınlanmış nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalara sahip bir akademisyendir.

Uygulama öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görűřme sonrası ses kaydı dinlenerek Microsoft Word Programı üzerinde yazıya dönüřtürűlmüřtür. Ek olarak, görűřme deşifrelerinin analizinde ortaya çıkan temalar uygulama öğretmenine gönderilerek, bulguların görűřmede anlatmak istediği gerçeklikleri yeteri kadar yansıtıp yansıtmadığı, onlarla uyuşup uyuşmadığını incelemesi istenmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Bulguların raporlaştırılması aşamasında temalar yazılırken doğrudan alıntılar mümkün olduğunca çok kullanılmış ve bu yolla okuyucuya aktarılabilirlik desteklenmek istenmiştir.

3.10. Verilerin Analizi

Normal dağılım varsayımı üzerine basıklık ve arpıklık değerlerinin +2.0 ve -2.0 (George ve Mallery, 2010), +1.5 ve -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve +1.0 -1.0 (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013) arasında yer aldığı sürece, verilerin normal dağılım gösterdiğine yönelik yorumlamada bulunabileceğini belirten araştırmalar mevcuttur. Güvenirlik ölçümleri altında, iç tutarlık katsayılarının paylaşılması ve yorumlanması da oldukça yaygındır. İç tutarlık katsayılarını yorumlarken kullanılan normlar 0,50'den küçük ise güvenilirlik düşük; 0,50 ile 0,80 arasında ise güvenilirlik orta düzeyde ve kabul edilebilir;

0,80'den büyükse güvenilirlik yüksek şekilde derecelendirilmiştir (Salvucci ve diğ., 1997). Ancak bir ölçüm aracı olabildiğince güvenilir olmalıdır (Wainer ve Thissen, 1996). Bu araştırmada, kullanılan ölçüm araçlarının da her bir alt ölçeğini kapsayacak şekilde normallik ve iç tutarlık katsayıları test edilmiştir (Tablo 4.1.).

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerin araştırmanın değişkenleri açısından ve altı hafta boyunca her iki grupta da işlenen hentbol becerisi açısından denk olup olmadıklarının tespit edilmesi amacıyla Bağımsız Gruplarda T-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ve Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi'nden elde edilen ön-test ve son-test puanları arasındaki etkileşimleri test etmek amacıyla 2x2 Faktöriyel ANOVA kullanılmıştır. Öğrenme için ölçme uygulamalarının doğruluğunu değerlendirmek için yapılan sistematik gözlemlerden elde edilen puanlar Kappa İstatistiği ile analiz edilerek gözlemciler arası ve gözlemci-içi uyum puanları elde edilmiştir.

Son olarak kontrol ve deney gruplarında ders işleyen uygulama öğretmeni ile, deneyimleri üzerine gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı alan notlarından elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilk olarak normallik ve iç tutarlık katsayıları, Sporda Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği ile ölçülen, motivasyonel düzenlemeler bağımlı değişkenine dair nicel bulgulara yer verilmiştir. İkinci olarak Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ile ölçülen, motivasyonel stratejiler bağımlı değişkenine dair nicel bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yoluyla toplanan nitel verilerin bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Normallik Değerleri ve İç Tutarlık Katsayıları

Bu araştırmada, kullanılan ölçüm araçlarının her bir alt ölçeğini kapsayacak şekilde normallik ve iç tutarlık katsayıları test edilmiştir (Tablo 4.1.).

Tablo 4.1. *Araştırmada Kullanılan Ölçek Formlarının Alt Boyutlarına Göre Normallik ve İç Tutarlık Katsayıları*

Ölçekler	Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık	α
Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	Öz-düzenleme Boyutu İlk Test	-,411	-,107	,704
	Öz-düzenleme Boyutu Son Test	-,344	-,091	,686
	Bilişsel Strateji Kullanımı Boyutu İlk Test	-,780	,024	,848
	Bilişsel Strateji Kullanımı Boyutu Son Test	-,637	,110	,890
	Öz-yeterlik Boyutu İlk Test	-,858	,096	,884
	Öz-yeterlik Boyutu Son Test	-,672	,996	,871
	İçsel Değer Boyutu İlk Test	-,264	-,641	,821
	İçsel Değer Boyutu Son Test	-,211	-,629	,845
	Sınav Kaygısı Boyutu İlk Test	,802	-,146	,769
	Sınav Kaygısı Boyutu Son Test	,772	-,139	,874
Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi	İçsel Motivasyon Boyutu İlk Test	-,982	1,11	,897
	İçsel Motivasyon Boyutu Son Test	-1,04	,914	,795
	Özdeşimle Düzenleme Boyutu İlk Test	-,913	,754	,910
	Özdeşimle Düzenleme Boyutu Son Test	-,859	,556	,842
	İçe Yansıtılmış Düzenleme Boyutu İlk Test	,476	-,620	,684
	İçe Yansıtılmış Düzenleme Boyutu Son Test	,278	-,752	,689
	Dışsal Düzenleme Boyutu İlk Test	,896	,988	,697
	Dışsal Düzenleme Boyutu Son Test	,795	,955	,837
	Motivasyonsuzluk Boyutu İlk Test	-,020	-,631	,695
	Motivasyonsuzluk Boyutu Son Test	-,122	-,562	,696

Analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.1.), Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ve Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi ölçüm araçlarının her bir alt boyutunda verilerin normal dağıldığı (Hair ve diğ., 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013) ve iç tutarlığın orta ve yüksek seviyelerde (Salvucci ve diğ., 1997) sağlandığı görülmüştür.

4.2. Hentbol Beceri Testi ve Araştırmanın Değişkenleri Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Denklikleri

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, gruplarına göre deney süreci öncesinde hentbol becerisi, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin motivasyonel düzenlemeler ve motivasyonel stratejiler düzeyleri bağımsız gruplarda T testi ile karşılaştırılmış ve deney ve kontrol gruplarının, araştırmanın değişkenleri açısından ve derslerde her iki grupta da altı hafta boyunca işlenen hentbol becerileri açısından birbirlerine denk olup olmadıkları araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının hentbol sıçrayarak atış ($t=-0,526$; $p=0,604$), hentbol isabetli atış ($t=0,836$; $p=0,412$), hentbol engeller arası top sürme ($t=0,849$; $p=0,405$), içsel motivasyon ($t=-0,578$; $p=0,566$), özdeşimle düzenleme ($t=-0,521$; $p=0,605$), içe yansıtılmış düzenleme ($t=1,805$; $p=0,077$), dışsal düzenleme ($t=1,780$; $p=0,081$), motivasyonsuzluk ($t=1,094$; $p=0,279$), öz-düzenleme ($t=1,091$; $p=0,281$), bilişsel strateji kullanımı ($t=0,324$; $p=0,747$), öz-yeterlik ($t=-1,247$; $p=0,218$), içsel değer ($t=-0,373$; $p=0,711$) ve sınav kaygısı ($t=1,783$; $p=0,081$) ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının, araştırmanın değişkenleri ve hentbol becerisi açısından birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçmenin öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri üzerine anlamlı etkisi var mıdır?” problem cümlesi ile Sporda Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler 2x2 Faktöriyel ANOVA ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi ve spor derslerinde içsel motivasyon, özdeşimle düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin tanımlayıcı değerleri Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Motivasyonel Düzenlemelerine İlişkin Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Alt Boyut	Grup	Test	N	\bar{X}	Ss
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	4,11	,851
		Son Test	13	3,78	,983
		Toplam	26	3,95	,916
	Deney	Ön Test	12	3,70	1,34
		Son Test	12	4,52	,482
		Toplam	24	4,11	1,07
	Toplam	Ön Test	25	3,92	1,11
		Son Test	25	4,14	,854
		Toplam	50	4,03	,986

(devamı arkadadır)

Tablo 4.2. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Motivasyonel Düzenlemelerine İlişkin Tanımlayıcı Değerler Tablosu (devamı)

Alt Boyut	Grup	Test	N	\bar{X}	Ss
Özdeşimle Düzenleme Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	3,88	1,17
		Son Test	13	3,71	,900
		Toplam	26	3,79	1,02
	Deney	Ön Test	12	3,72	1,03
		Son Test	12	4,14	,578
		Toplam	24	3,93	,847
	Toplam	Ön Test	25	3,81	1,08
		Son Test	25	3,92	,779
		Toplam	50	3,86	,938
İçe Yansıtılmış Düzenleme Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	2,15	,949
		Son Test	13	2,46	,928
		Toplam	26	2,30	,933
	Deney	Ön Test	12	2,02	,862
		Son Test	12	1,72	,597
		Toplam	24	1,87	,740
	Toplam	Ön Test	25	2,09	,892
		Son Test	25	2,11	,857
		Toplam	50	2,10	,866
Dışsal Düzenleme Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	1,65	,625
		Son Test	13	2,26	1,05
		Toplam	26	1,96	,904
	Deney	Ön Test	12	1,70	,981
		Son Test	12	1,35	,537
		Toplam	24	1,54	,795
	Toplam	Ön Test	25	1,68	,798
		Son Test	25	1,83	,951
		Toplam	50	1,68	,872
Motivasyonsuzluk Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	2,15	,673
		Son Test	13	2,96	,720
		Toplam	26	2,55	,797
	Deney	Ön Test	12	2,06	,879
		Son Test	12	1,95	,796
		Toplam	24	2,01	,822
	Toplam	Ön Test	25	2,11	,764
		Son Test	25	2,48	,901
		Toplam	50	2,29	,847

Tablo 4.2.'ye göre, içsel motivasyon ve özdeşimle düzenleme alt boyutlarında kontrol grubunun son-test puanları düşerken, deney grubunun son-test puanlarının yükseldiği; içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında kontrol grubunun son-test puanları yükselirken, deney grubunun son-test puanlarının düştüğü görülmüştür. Homojenlik varsayımı Levene Testi ile incelenmiş ve içsel

motivasyon [Levene (3,46)=2,780;p=0,52], özdeşimle düzenleme [Levene (3,46)=,951;p=0,424], içe yansıtılmış düzenleme [Levene (3,46)=1,969;p=0,132], dışsal düzenleme [Levene (3,46)=2,117;p=,111], motivasyonsuzluk [Levene (3,46)=,916;p=,440] alt boyutlarının tamamında homojenliğin sağlandığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplarına (deney/kontrol) ve test puanlarına göre içsel motivasyon, özdeşimle düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk düzeylerini gösteren 2x2 Faktöriyel ANOVA sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Gruplarına (Deney / Kontrol) ve Test Puanlarına (Ön/Son) Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Motivasyonel Düzenlemeleri ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Tip III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	ηp2
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Grup	,330	1	,330	,356	,554	,008
	Test	,736	1	,736	,792	,378	,017
	Grup X Test	4,05	1	4,05	4,36	,042*	,087
	Hata	47,7	46				
	Toplam	859,7	50				
Özdeşimle Düzenleme Alt Boyutu	Grup	,243	1	,243	,268	,607	,006
	Test	,185	1	,185	,204	,653	,004
	Grup X Test	1,08	1	1,085	1,198	,279	,025
	Hata	41,67	46				
	Toplam	790,06	50				
İçe Yansıtılmış Düzenleme Alt Boyutu	Grup	2,337	1	2,33	3,22	,079	,066
	Test	,001	1	,001	,001	,974	,000
	Grup X Test	1,121	1	1,12	1,54	,220	,033
	Hata	33,288	46				
	Toplam	257,250	50				
Dışsal Düzenleme Alt Boyutu	Grup	2,31	1	2,31	3,34	,068	3,34
	Test	,213	1	,213	,308	,562	,007
	Grup X Test	2,93	1	2,93	4,24	,045*	,084
	Hata	31,786	46				
	Toplam	191,31	50				
Motivasyonsuzluk Alt Boyutu	Grup	3,73	1	3,73	6,32	,015*	,121
	Test	1,54	1	1,54	2,61	,113	,054
	Grup X Test	2,59	1	2,59	4,39	,042*	,087
	Hata	27,168	46				
	Toplam	298,56	50				

*p<0,05

Tablo 4.3.'e bakıldığında öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde içsel motivasyon (p= 0,042), dışsal düzenleme (p= 0,045), motivasyonsuzluk (p= 0,042) düzeyleri üzerinde, deney ve kontrol grupları ile ön test ve son test puanlarının etkileşimlerinin ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 4.2' de yer alan, deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalamalarına bakıldığında, öğrenme için ölçme uygulamalarının yapıldığı

deneysel süreçte deney grubunda yer alan öğrencilerin içsel motivasyonunun arttığı, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düştüğü görülmektedir. Ancak değer biçmeye yönelik ölçme uygulamalarının yapıldığı deneysel süreçte kontrol grubunda yer alan öğrencilerin içsel motivasyonlarının düştüğü, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinin ise arttığı görülmektedir.

Yine Tablo 4.3.'e göre deney ve kontrol gruplarının tek başına, öğrencilerin motivasyonsuzluk ($p= 0,015$) düzeyleri üzerine etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak ön-test ve son-test puanlarının tek başına öğrenci motivasyonel düzenlemelerine etkisinin hiçbir alt boyut için anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçmenin öğrencilerin motivasyonel stratejileri üzerine anlamlı etkisi var mıdır?” problem cümlesi ile Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler 2x2 Faktöriyel ANOVA ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi ve spor derslerinde öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı düzeylerine ilişkin tanımlayıcı değerler Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Motivasyonel Stratejileri Tanımlayıcı Değerler Tablosu*

Alt Boyut	Grup	Test	N	X	Ss
Öz-düzenleme Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	4,16	,884
		Son Test	13	4,55	1,27
		Toplam	26	4,35	1,09
	Deney	Ön Test	12	3,96	,767
		Son Test	12	4,10	1,24
		Toplam	24	4,03	1,01
	Toplam	Ön Test	25	4,06	,819
		Son Test	25	4,33	1,25
		Toplam	50	4,20	1,05
Bilişsel Strateji Kullanımı Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	4,71	1,18
		Son Test	13	4,72	1,30
		Toplam	26	4,71	1,22
	Deney	Ön Test	12	4,55	,974
		Son Test	12	4,57	1,25
		Toplam	24	4,56	1,10
	Toplam	Ön Test	25	4,64	1,07
		Son Test	25	4,65	1,25
		Toplam	50	4,64	1,15
Öz-yeterlik Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	4,72	1,32
		Son Test	13	4,69	1,28
		Toplam	26	4,70	1,27

(devamı arkadadır)

Tablo 4.4. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Motivasyonel Stratejileri Tanımlayıcı Değerler Tablosu (devamı)

Alt Boyut	Grup	Test	N	\bar{X}	Ss	
Öz-yeterlik Alt Boyutu	Deney	Ön Test	12	5,27	1,12	
		Son Test	12	5,00	1,25	
		Toplam	24	5,14	1,17	
	Toplam	Ön Test	25	4,99	1,23	
		Son Test	25	4,84	1,25	
		Toplam	50	4,91	1,23	
İçsel Değer Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	4,34	1,41	
		Son Test	13	4,69	1,23	
		Toplam	26	4,51	1,31	
	Deney	Ön Test	12	4,61	1,09	
		Son Test	12	4,67	1,07	
		Toplam	24	4,64	1,05	
	Toplam	Ön Test	25	4,47	1,25	
		Son Test	25	4,68	1,13	
		Toplam	50	4,57	1,18	
	Sınav Kaygısı Alt Boyutu	Kontrol	Ön Test	13	3,07	1,64
			Son Test	13	3,82	1,76
			Toplam	26	3,45	1,71
Deney		Ön Test	12	2,45	1,69	
		Son Test	12	2,70	1,83	
		Toplam	24	2,58	1,72	
Toplam		Ön Test	25	2,78	1,66	
		Son Test	25	3,29	1,84	
		Toplam	50	3,03	1,75	

Tablo 4.4.'e göre, öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı, içsel değer, sınav kaygısı alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının son-test puanları yükselirken; öz-yeterlik alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının düştüğü görülmüştür. Homojenlik varsayımı Levene Testi ile incelenmiş ve öz-düzenleme [Levene (3,46)=1,184;p=0,326], bilişsel strateji kullanımı [Levene (3,46)=1,146;p=0,932], öz-yeterlik [Levene (3,46)=0,201;p=0,895], içsel değer [Levene (3,46)=0,712;p=0,550] ve sınav kaygısı [Levene (3,46)=0,028;p=0,993] alt boyutlarının tamamında homojenliğin sağlandığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplarına (deney/kontrol) ve test puanlarına göre öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı düzeylerini gösteren 2x2 Faktöriyel ANOVA Analizi sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Gruplarına (Deney / Kontrol) ve Test Puanlarına (Ön/Son) Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Motivasyonel Stratejileri Faktöriyel ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Tip III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öz-düzenleme Alt Boyutu	Grup	1,331	1	1,331	1,165	,286	,025
	Test	,883	1	,883	,773	,384	,017
	Grup X Test	,202	1	,202	,177	,676	,004
	Hata	52,553	46				
	Toplam	937,398	50				
Bilişsel Strateji Kullanımı Alt Boyutu	Grup	,287	1	,287	,202	,655	,004
	Test	,002	1	,002	,001	,970	,000
	Grup X Test	,001	1	,001	,000	,984	,000
	Hata	65,296	46				
	Toplam	1144,923	50				
Öz-yeterlik Alt Boyutu	Grup	2,352	1	2,352	1,500	,227	,032
	Test	,286	1	,286	,182	,671	,004
	Grup X Test	,171	1	,171	,109	,742	,002
	Hata	72,117	46				
	Toplam	1284,136	50				
İçsel Değer Alt Boyutu	Grup	,199	1	,199	,135	,715	,003
	Test	,538	1	,538	,364	,549	,008
	Grup X Test	,255	1	,255	,172	,680	,004
	Hata	68,064	46				
	Toplam	1116,889	50				
Sınav Kaygısı Alt Boyutu	Grup	9,41	1	9,41	3,13	,083	,064
	Test	3,12	1	3,12	1,04	,313	,022
	Grup X Test	,780	1	,780	,260	,613	,006
	Hata	138,054	46				
	Toplam	612,063	50				

$p < 0,05$

Tablo 4.5.'e bakıldığında öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı düzeyleri üzerinde deney ve kontrol grupları ile ön test ve son test puanlarının etkileşimlerinin bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenme için ölçme uygulamalarını derslerinde kullanan beden eğitimi öğretmeninin deneyimleri nedir?” problem cümlesi altında, araştırmaya katılan uygulama öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucu ulaşılan bulgular üç tema altında incelenmiştir; 1) Öğretmen eğitimi, 2) Derslerin planlanması ve düzenlenmesi, 3) Öğrencilerdeki değişimlerin öğretmenin motivasyonu üzerine etkileri. Her bir temaya dair bulgular ve görüşme deşifresinden aktarılan ilgili alıntılar aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Tema 1: Öğretmen eğitimi

Öğretmen, eğitim sayesinde öğrenme için ölçme kavramını kuramsal olarak yeteri kadar anladığını düşünmektedir. Ancak kuramsal olarak içselleştirdiği bu kavramı uygulama ile birlikte pratiğe dökmekte oldukça zorlandığını da belirtmektedir.

“Eğitimimi iyi aldığımı düşünüyorum, süresi yeterliydi. Bilişsel olarak algıladığım şeylerin yeterli olduğunu düşünüyorum ama sahaya inmeden bir şeyleri uygulamadan bunu anlamak zor. Biz teoride bunu böyle yapcaz diyoruz ama sahaya indiğimizde baktık bazı şartlar ona uygun değil.”

Öğretmen tarafından, eğitim sürecine uygulamaya dönük yaşayabileceği zorlukları ve sürprizleri görmesini sağlayacak bir uygulama deneyiminin mutlaka dâhil edilmesini önerilmektedir. Öğrenme için ölçme uygulamalarında deneyimsiz öğrenci ve öğretmenler için iki haftalık sürenin uyum sağlama ve sorunları deneyimlemek adına önemli olduğunu düşünmektedir.

“Sizinle 2 hafta ya da 1 hafta deneme dersi yapabilirdik. İlk hafta çocuklar neyin ne olduğunu tam olarak anlayamadılar. ‘Ne yapıyoruz, ne için yapıyoruz?’” bunu öğrenmeleri zaten iki haftayı aldı. Yani ne kadar dışarıdan birisi sana anlatsa da uygulamayınca tam olarak algılayamıyorsun. Hem öğrencilere olan davranışları, öğrencinin sana olan davranışları, birbirleriyle ilgili, çalışma kâğıtlarına olan tutumları, derse olan tutumları konusunda uygulamaya girdikten sonra yavaş yavaş ne yapman gerektiğini, nasıl davranman gerektiğini anlıyorsun. Deneme dersinde belki biz onları daha öngörülebilir yapabilirdik. Bu da belki işimize yarardı diye düşünüyorum.”

Öğretmen eğitimi, öğretmenin motivasyonunu artırmıştır. Öğretmen sadece eğitimini değil tüm sürecin kendisi için eğitici olduğunu düşünmekte ve tüm bunların ona öz-değerlendirme yapma fırsatı sağladığını düşünmektedir.

“Sizlerin vermiş olduğu bilgiler benim motivasyonumu artırdı, benim için çok eğitici oldu. Hem teorik anlamda hem fiziksel anlamda hem yorulduk hem öğrendik.”

“Yöntemlerin, değerlendirmelerin ne olduğunu, nasıl yapmam gerektiğini, ilerde tekrar bu uygulamayı yapmak istersem nerelerde hata yaptığımı, nereleri düzeltmem gerektiğini ya da nerelerde daha iyi olduğumu anlamış oldum.”

4.3.2. Tema 2: Derslerin planlanması ve düzenlenmesi

Derslerin planlanması ve düzenlenmesi teması üç farklı alt tema ile açıklanmıştır.

4.3.2.1. Alt-tema 1: Öğrencilerin öğrenme için ölçme uygulamalarına adaptasyonu ve aktivasyonunda karşılaşılan problemler ve çözümleri. Öğrenciler etkinliklere ara verip ölçme uygulamalarını gerçekleştirmeye başlangıçta tepki göstermişlerdir. Öğretmen sonraki hafta, geri bildirimlere göre takım oyunları ve basit rekabet içeren etkinlikleri kullanarak eğlenceyi artırıcı düzenlemeler yapmıştır. Bu değişiklikler öğrencileri ölçme uygulamalarına yönelik motive etmiştir. Bu sayede öğretmen eğlence boyutunun ölçme araçlarının uygulanmasında önemli olduğunu fark etmiştir ve durumu şu sözlerle ifade etmiştir.

“Maç yapıyorlar ya biz maçı böldük diyoruz ki değerlendirme yapıyoruz e biz soğuyoruz ama hani maç yapmak istiyoruz diye tepkiler de gelmişti.”

“Değerlendirme yapmayı sanki bir ara vermek ya da çalışmanın bitmesi olarak algıladılar.”

“Deneyimlerimiz ve aldığımız geri bildirimlere dayalı olarak diğer haftanın planlarını yaptık, kesinlikle öğrencinin bildirimini bizim için çok değerliydi.”

“Öğretmen öğrencilerin önceki deneyimlerinde eğlence ve yarışmaya alıştıklarını ve derste ölçme uygulamalarıyla bunu onlardan aldığımızı düşündüklerini belirtti. Derste eğlence ve yarışma içeren etkinliklerle birlikte ölçme uygulamaları yapmamız gerektiğini belirtti.” (Araştırmacı alan notu, ikinci hafta öncesi toplantı)

“Akran ve grup değerlendirmelerde birbirlerinin performansları hakkında yorum yapmak çok ilgilerini çekti. Çok istekli şekilde katıldılar.” (Araştırmacı alan notu, beşinci hafta)

Öğrenciler oyunlarda veya ölçme uygulamalarında sıkıldıklarında veya başarısız olduklarında şikâyet etmişlerdir. Henüz başlangıçta bu tarz şikâyetler gelince öğretmen uygulamaya karşı inancının ve motivasyonunun düştüğünü fark etmiştir. Araştırmacı ile konuşup öğrenme için ölçme kavramına olan inancını tazeleyerek daha aktif ve güler yüzlü şekilde rehber rolünü yürütmeye devam etmiştir.

“Biz bundan sıkılıyoruz dedikleri noktada zorlandık açıkçası, alıştıkları için yarışma ortamı istiyorlar. Hem kendilerinin hem arkadaşlarının aktif olduğu bir ortamda bulunmak

istiyorlar. Şöyle yaptık, daha eğlenceli çalışmalar ekledik. Eğlenceyi artırmak için bir de grubu işin içine aldık.”

“Çocukların sıkıldığını, keyif almadıklarında veya yapamadıklarını gördüğümde hani istemsiz olarak bi yani etkileniyordum. Bunları seninle (araştırmacıyı işaret ederek) konuştuk, sonra baktım evet motivem, güler yüzlü olmam ve rehberlik etmem onları çok etkiliyor.”

Öğrenciler başlangıçta, öz ve akran değerlendirme yaparken hatalarını ölçme araçları üzerine kaydetmekten kaçınmışlardır. Öğretmen not ile alakasının olmadığını söylese de öğrenciler bundan emin olamamışlardır. Öğretmen var olan ölçme ikliminin bunu tetiklediğini varsaymış ve onlara hata yapabileceklerini, bunun öğrenme süreci olduğunu, not kaygısı gütmemeleri gerektiğini sürekli hatırlattı.

“Ben bunu yanlış yaparsam belki notum düşebilir veya işte arkadaşlarım beni rencide edebilirini düşünüyor. Not kaygısı olmadığını söylediğimiz zaman motivasyonları artıyor.”

“Zamanla çocuklara bunun puanlarıyla alakası olmadığını, “dersin başında, ortasında, sonunda ne kadar yapabilmişim, derste hata yapabilirsin” düşüncelerini aktardığımızı düşünüyorum.”

4.3.2.2. Alt-tema 2: Öğrenme için Ölçme Uygulamalarında çalışma yapraklarının etkin kullanımında karşılaşılan problemler ve çözümleri. Öğrenciler ölçme araçlarını içeren çalışma kâğıtlarını yadırgamış, eğlenceli bulmadıkları için okumamışlar ve etkinlikler ile ilgili tüm detayları öğretmenden duymak istemişlerdir. Akranlar ilk başlarda kişisel ve eğlence amaçlı geri bildirimler verseler de öğretmen çalışma yapraklarını öğrencilerin muhtemel sorularına cevap bulabilecekleri, açıklayıcı çözüm kaynakları haline getirmiş ve öğrencileri daha çok çalışma kâğıtlarına yönlendirmeye başlamıştır. Bu sayede ölçme araçlarını içeren çalışma kâğıtlarına alışmaları sağlanmıştır. Bu durumu öğretmen görüşme sırasında şu şekilde ifade etmiştir:

“Ders boyu ne yapmaları gerektiğini maddeler halinde, çalışma kâğıtlarında bütün olarak ortaya koyduk. Ders boyu birbirleri ile çalışma kâğıtlarını kullanarak iletişim içindeydiler. Çocuk orada yanlışlarını görürse gidip tekrar çalışma kâğıdından bakması için yönlendirdim.”

Ölçme araçlarında kullanılan terimlerin zaman içerisinde öğrenciler tarafından kullanılmaya başlandığını ve bunun sınıf-içi tartışmaların kalitesini artırdığı öğretmen tarafından fark edilmiştir.

“Terim kullanmaya başladılar yani çocuk gidiyor mesela, çalışma kâğıdında görüyor her şeyi okuyor e doğrusunu anlıyor tartışmaların kalitesi doğal olarak artıyor.”

“O kâğıda baktığın zaman zaten okuyorsun onu istemsiz olarak okuduğun için dönütlerin de o yönde ilerlemeye başlıyor yani o çalışma kâğıdındaki o yani bizim uyguladığımız yöntemlerin hepsi yönergeler, maddeler istemsiz olarak çocuklarda bi bilinç yarattı”

4.3.2.3. Alt-tema 3: Öğrenme için Ölçme Uygulamalarının zaman ve sınıf yönetimi üzerine etkilerinin sebep olduğu problemler ve çözümleri. Öğretmen, geçmiş derslerinde kullandığı sayıda etkinliği öğrenme için ölçme uyguladığı bir derste gerçekleştirmesinin zor olduğunu fark etmiştir. Bir sonraki hafta etkinlik sayısını azaltmış ve ölçme uygulamalarının sürelerini artırmıştır.

“Baktık ki, değerlendirme yapmak zor, toparlaması zor, çocuğu oyuna döndürmek zor, dedik ki etkinlik sayısını azaltalım.”

“Çocuğun o değerlendirme sürecini biz uzattık aslında seninle (araştırmacıyı işaret ederek), çünkü kendilerini görmelerini istedik, arkadaşlarıyla biraz daha iletişim içinde olmalarını istedik.”

Öğretmen, etkinlikten ölçmeye ve ölçmeden sonra etkinliğe geçişlerde sınıf yönetimi problemleri yaşamıştır. Buna çözüm olarak; etkinliklerde oyun ve değerlendirme sürelerini düzenlemiş, değerlendirme süreçlerini, materyallerin tasarımını hiç değiştirmemiştir. Durumu gördükten sonra daha çok rehber olmaya çalışmış, düzeni daha kolay sağlamak için çizgiler çekmiş, hedefler asmış ve destekleyici materyaller üretmiştir.

“Oyun süresini kısalttık bazen daha fazla değerlendirmeye vakit ayıralım diye. Düzen içerisine oturttuğumuz zaman çocuklar evet ben şimdi ölçme yapıcam, şu kadar zamanda yapıcam ve ardından hemen oyuna dönmeliyim’i anlamışlardı.”

“Rehberlik ettim hem de tıkanıklıkları yerde açıklamalarımı yaptım.”

‘‘Kargaşa olmasın diye biliyorsun işte çizgiler ekledik, hedefler koyduk. Çalışma yaptıklarını asmak için askılar getirdik, onları tellere astığımızda onlara bi aidiyet duygusu oldu çocukta.’’

‘‘Rutini sağlayana kadar zorluk vardı. Her hafta değerlendirme sürecini aynı yaptığımız için çocuklar onu artık görev olarak bilmişler mesela ben düdük çaldığımızda hemen çalışma kağıtlarına gidiyorlardı.’’

‘‘Öğrenciler öğrenme için ölçme uygulamalarına alışmış gibiydiler. Öğretmenin artık geçişleri yönetirken daha az çaba harcadığı gözlemleniyor.’’ (Araştırmacı alan notu, dördüncü hafta)

Öğrenme için ölçme uygulamalarının keskin bir zaman yönetimini gerektirmesi, okulun öğle yemeği ve okul çıkışlarında uyguladığı değişken uygulamalardan etkilenmiştir. Öğrencilerin alıştıkları için öğle arasında ve okul çıkışlarında beş dakika önceden çıkma istekleri, ilk iki haftada dersin bütünlüğünü olumsuz etkilemiştir. Bu durum öğretmenin yapamadığını düşünmesine sebep olmuş ve motivasyonunun düşmesine sebep olmuştur. Öğretmen sorunun kendisinden kaynaklanmadığını fark ederek, onu nasıl düzeltebileceğini düşünmüştür. İlk haftadan itibaren karşılaştığı sorunları ve öğrenci geri bildirimlerini dikkate alarak bir sonraki haftanın ders planını okul şartlarından olumsuz etkilenmeyecek şekilde tasarlamıştır.

‘‘Bazen işte çocuklar eve gidicez, yemeğe gidicez diye laylay lom geçirmeye çalışıyorlar. İşte bi 40 dakika süremiz var bu 40 dakika içinde yeni sürprizler olabiliyor.’’

‘‘Acaba yapamıyor muyum diye düşündüğüm çok zaman oldu ama daha sonra bu benimle alakalı değil de hani çevre şartları ile alakalı olduğunu gördüğümde biraz daha motivasyonumu artırdım’’

‘‘Deneyimlerimiz ve aldığımız geri bildirimlere dayalı olarak diğer haftanın planlarını yaptık, kesinlikle öğrencinin bildirimini bizim için çok değerliydi.’’

4.3.3. Tema 3: Öğrencilerdeki değişimlerin öğretmenin motivasyonuna etkileri

Deney grubunda, sonraki etkinlikler ve sonraki haftalar hakkında gelen soru ve yansımaların sayısı artmıştır. Öğrencilerin derse ve ölçme uygulamalarına yönelik merak düzeyinin arttığını görmek öğretmeni olumlu etkilemiştir.

‘Her ders çıkışında bana, hocam diğer hafta ne yapacağız diye soru soruyorlardı. Diğer hafta hangi oyunu oynayacağız diye soru soruyorlardı. Bence bu çok değerliydi.’

‘Öğrenci keyif alıyor ondan haftaya aynı şeyi yapmak istiyor belki mesela bu hafta oynadığımız oyunu hocam diğer hafta da oynayabilir miyiz dedikleri zamanlar da oldu.’

Öğrenciler, verdikleri geri bildirimlerin dikkate alınarak derste eksik olduğunu düşündükleri ‘eğlence’ boyutunun eklendiğini görünce, ölçme uygulamalarına karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmişlerdir. Bu gelişmeler sınıf yönetimini kolaylaştırmış, öğrenci katılımını artırmış ve öğretmeni motive etmiştir.

‘Öğrenci kendini değerli hissetti ve hem bana hem benim dersime olan tutumu, etkinliklere ve değerlendirmeye olan tutumlarının hepsinin değiştiğini düşünüyorum ki gözlemlediğim de buydu.’

‘İşte biz diğer hafta onu yapmadığımızda yanına gelip hocam diğer hafta böyleydi ama bu hafta bunu yaptık daha güzel oldu yani dediklerinde hem ben de çok motive oldum hem de öğrenci de motive oldu.’

‘Senin onlara öğretmek istediğin noktalar onların canını sıkacak, belki ondan keyif almayacak ama keyif alabilir hale getirmek önemliymiş yani bunu görmüş olduk. Bi çocuk vardı mesela sürekli problem çıkartan baktı evet eğleniyor gerçekten yani hem arkadaşları eğleniyor hem kendisi eğleniyor o bile sürece dâhil oldu.’

‘Öğretmen geçen hafta (üçüncü hafta) ders eğlenceli olduğu için ölçme uygulamalarının daha istekli doldurulduğunu ve bu yüzden eğlence boyutunu her hafta düşünmemiz gerektiğini belirtti.’ (Araştırmacı alan notları, dördüncü hafta öncesi toplantı)

Öğretmen bu sürecin tamamını bir eğitim olarak görmüş. Dönemin genelinde mesleki tatmin yaşamış ve öğrencileri için ortaya koyduğu işten mutlu olmuştur.

‘Benim için çok eğitici oldu kendi adıma konuşursam, cidden beden eğitimi dersinin hakkını verdiğimizi düşünüyorum. Yani her dersin sonunda çıktığımda evet ben bugün gerçekten ders işledim. Çocuklara bir şeyler öğrettim, çocuklar yeni bir şeyler öğrendiler diyebildim.’

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamaları ve değer biçmeye yönelik ölçme uygulamaları kullanılarak işlenen derslerin, öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri ve motivasyonel stratejileri üzerine etkilerinin incelenmesi ve dersleri işleyen uygulama öğretmenin deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bölümde öncelikle, her bir alt probleme ilişkin bulgular alanyazından yararlanılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. Sonrasında sonuçlar listelenmiş ve üretilen bilgilerden yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik faydalı olacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri üzerine anlamlı etkisi var mıdır?” olarak belirlenen birinci alt probleme ilişkin bulgular bu başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Altı haftalık deney sürecinde öğrenme için ölçme uygulanan deney grubu ve değer biçmeye yönelik ölçme uygulanan kontrol gruplarının motivasyonel düzenlemeleri 2x2 faktöriyel ANOVA ile incelendiğinde, öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal düzenleme, motivasyonsuzluk düzeyleri üzerinde, grup ve test etkileşiminin ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Motivasyonel düzenlemelerin en özerk formu olan içsel motivasyon alt boyutunda deney grubunun son-test puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiği, kontrol grubunun son-test puanlarının anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür. Motivasyonun denetleyici formları olan dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında ise kontrol grubunun son-test puanları anlamlı düzeyde yükselirken, deney grubunun son-test puanlarının anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür. Anlamlı sonuç bulunan içsel motivasyon, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında Kısmi Eta Kare değerleri incelenmiş ve üçünün de orta etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür (Cohen, 1988).

Organizmik Bütünleşme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985), bu araştırmada öğrencilerin motivasyonel düzenlemelerinin belirlenmesinde kullanılan Sporda Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği'nin kuramsal altyapısını oluşturmaktadır. Organizmik Bütünleşme Kuramında dışsal motivasyonun çok yönlü yapısı göz önünde bulundurulmuş ve kendi içerisinde ayrıştırılmıştır (Ryan ve Deci, 2000). Ayrıştırırken, bireyler tarafından davranışların nedenlerinin içselleştirilme düzeyleri ve bireyin benliğiyle ilişkisi göz önünde

bulundurulmuş, en özerkten en az özerk olana doğru sıralanmıştır (Ryan ve Connel, 1989). Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen ölçme uygulamalarının etkilerini daha derinlemesine tartışabilmek adına Sporda Davranışsal Düzenlemeler Ölçeğine ilişkin bulgular, ölçeğin alt boyutlarına göre incelenmiştir.

Deney grubunun motivasyonel düzenlemelerinde görülen anlamlı farklılıkların birbiri ile çelişmediği görülmüştür. Yani istek, eğlence ve zevk alma yoluyla derse katılımın gerçekleştiği içsel motivasyon düzeylerinde önemli bir artış görülürken, derste ödül kazanma veya cezadan kaçınma gibi beklentiler içerisinde olunan dışsal düzenleme ve derse yönelik hiçbir kişisel sebep ve isteğe sahip olmamayı açıklayan motivasyonsuzluk düzeylerinde önemli bir azalma olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerindeki artışın kaynağının, uygulanan öğrenme için ölçme stratejileri olduğu düşünülmektedir. Öğrenme için ölçme stratejilerinden beden eğitimi ortamında öğrenme kriterlerinin öğrencilerle paylaşılması ve biçimlendirmeye yönelik geri bildirim sağlayan ölçme araçlarının kullanımının, beden eğitimi ve spor derslerinde içsel motivasyonu artırdığını gösteren nicel (Johnson, Prusak, Pennington ve Wilkinson, 2011) ve nitel (O’Loughlin ve diğ., 2013; Bores-Garcia ve diğ., 2021) deneysel araştırmalar olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu araştırmanın deney gruplarında da kullanılan, öğrenme amaçlarının ve süreç geri bildirimleri sağlama stratejilerinin öğrenciler tarafından daha fazla algılandığı durumlarda içsel motivasyonun belirleyicisi olduğu düşünülen temel psikolojik ihtiyaçların tatminini arttırdığı bilinmektedir (Krijgsman, 2021). Ayrıca bazı araştırmalarda direk olarak öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri ölçülmesi de motivasyonel düzenlemelerin içselleştirilme süreçlerinde etkili olduğu bilinen ve beden eğitimi dersi ortamlarında içsel motivasyonun yordayıcıları olabileceği düşünülen (Deci ve Ryan, 2017), katılım düzeylerinde artış (Lopez-Pastor ve diğ., 2013b), daha anlamlı öğrenme deneyimleri (Hortigüela-Alcalá ve diğ., 2014; Macphail ve Halbert, 2010) ve daha fazla sorumluluk alma (Krijgsman, 2021) gibi öğrenme için ölçme çıktılarının bu araştırmanın deney grubunda gerçekleşerek öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Genel eğitime bakıldığında da öğrenme için ölçmenin öğrencilere daha az başarısızlık hissi, performans sergileme baskısı ve diğerleri tarafından kabul edilmeme hissi yaşatarak (De Meester, Duyse, Aelterman, De Muynck ve Haerens, 2020), daha fazla temel psikolojik ihtiyaç tatmini (Pat-El, Tillema ve van Koppen, 2012) sağlayan öğrenme ortamlarının hazırlanmasında etkili olduğu görülmüştür.

Öğrenme için ölçmenin motivasyonu yükseltici rolde olması gerektiği vurgulanmıştır (ARG, 2002). Ölçme uygulamalarının motivasyon üzerindeki muhtemel etkileri Öz-belirleme Kuramına göre tartışılırken, ölçme yoluyla üretilen öğrenme kanıtlarından elde edilen bilgilerin öğrencilerin yeterlik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının tatmininde kullanılırsa içsel motivasyonu artırabileceğinin altı çizilmiştir (Grolnick ve Ryan, 1987; Ryan ve Deci, 2000).

Her dersin başında öğrenme amaçları öğrencilerle paylaşılmış, dersin her bir kazanımına dair başarı kriterlerini kapsayan ve öğrenme kanıtları üretirken aynı zamanda geri bildirim kaynakları olarak hizmet eden (öz-akran değerlendirme rubrikleri) ölçme araçları geliştirilerek kullanılmıştır. Bu stratejilerin diğer araştırmalarda da görüldüğü üzere öğrencilerin derste yaşadıkları temel psikolojik ihtiyaç tatminlerini artırarak (Krijgsman, 2021) içsel motivasyonlarında görülen anlamlı artışın sebepleri olduğu düşünülmektedir (Johnson ve diğ., 2011; O'Loughlin ve diğ., 2013; Bores García ve diğ., 2021).

Deney gruplarında, her etkinlikte kazanımın güçlü ve zayıf örnekleri gösterilerek öğrencilerin bu kazanıma dair kendi düzeyleri ve örnekler arasında bir öz-değerlendirme yapmaları teşvik edilmiştir. Öğrenciler kazanım üzerine alıştırmalar yaptıktan sonra, öğrenmelerinde nerede olduklarını fark edebilmeleri için onlara öz ve akran değerlendirme fırsatları sunulmuştur. Ortaya çıkan ölçme kanıtlarında, zayıf olduklarını düşündükleri başarı kriterlerine etkinliğin kalan kısmında daha fazla odaklanmaları istenmiştir. Bu stratejilerin öğrencilerin hedef belirleme süreçlerinde aktif hale gelmelerini, özerklik tatmini yaşamalarını, becerilere yönelik yeterlik hissi yaşamalarını ve en önemlisi öğrenmelerini düzenleme deneyimleri yaşamalarını sağladığı için, deney grubu öğrencilerinin içsel motivasyonlarının gelişimini desteklediği düşünülmektedir. Süreç boyunca yoğun şekilde kullanılan akran değerlendirme, öz-değerlendirme ve grup değerlendirmeler yoluyla üretilen etkili geri bildirimler, bireysel çalışma yaprakları ile her öğrenci için biraz daha kolay ulaşılabilir hale getirilmiştir. Bu detayın öğrencilerin kazanımlara yönelik yeterlik hissini daha fazla yaşamalarına yardımcı olarak derse katılımlarının nedenlerini içselleştirme süreçlerine destek olduğu ve bu sayede içsel motivasyonu geliştirdiği düşünülmektedir.

Öğretmen ve araştırmacı deney grubunda bir sonraki dersin öğrenme amaçlarını ve etkinliklerini belirlerken, uygulanan ölçme araçlarından elde edilen öğrenme kanıtlarını ve öğrencilerin fikirlerini dikkate alarak sonraki hafta için uygun kazanım, yöntem, içerik ve ölçme araçları geliştirmişlerdir. Görüşmede de öğrencilerinin uygulanan bu stratejinin

farkına vardıklarını ve geri bildirimlerinin kullanılmasından mutlu olduklarını kendisiyle paylaştıklarını belirtmiştir (Tema 3). Öğrencilerin derslerin şekillenmesinde kendilerinin de pay sahibi olduklarını fark ettiklerinde o derse öğrenme amaçlarını daha iyi anlamak ve öğrenmek amacıyla gelmeye başladıkları bilinmektedir (Sadler, 1989). Bu araştırmada da deney grubu öğrencilerinin daha önceki beden eğitimi dersi deneyimlerinde, katıldıkları halde içselleştiremedikleri görevler bu stratejiler sayesinde daha anlaşılır hale geldiği için dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk düzeylerinde önemli bir azalma görüldüğü düşünülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin içsel motivasyonları anlamlı düzeyde azalırken, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Bunun, değer biçmeye yönelik ölçme uygulamalarının oluşturduğu denetleyici ortamdan, başka bir deyişle, derslerdeki biçimlendirmeye yönelik eylem eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterir şekilde, beden eğitimi derslerinde öğrenci performansları hakkında yapılan değer biçmeye yönelik ölçme uygulamalarının, öğrencilerin içsel motivasyon ve bütünleşmiş düzenleme düzeylerinin azalmasına neden olurken, dışsal düzenleme, motivasyonsuzluk ve korku düzeylerini artırdığı görülen çalışmalar mevcuttur (Johnson ve diğ., 2011; Krijgsman, 2021). Genel eğitimde yapılan araştırmalarda da denetleyici öğrenme ortamları yaratılan derslere karşı öğrencilerin ilgi, eğlence, özerklik ve içselleştirme hislerinin azaldığı ve bu tür dersleri daha baskıcı ve değersiz olarak algılamaya başladıkları görülmüştür (Grolnick ve Ryan, 1987). Günümüze daha yakın araştırmalarda da benzer şekilde, öğrencilerin performansları üzerinde değer biçmeye yönelik ölçme uygulamaları yapıldığını gördüklerinde kendilerini daha az özerk hissettikleri görülmüştür (Pulfrey, Bucks ve Butera, 2011). Deney ve kontrol grupları arasındaki tek farkın ölçme uygulamaları olduğu bu araştırmanın, beden eğitimi ve spor derslerinde ölçme uygulamalarının değer biçmeye yönelik olduğu durumlarda; öğrencilerin derse yönelik kişisel ilgi ve isteklerinin azaldığı, dışsal beklentiler içine girmeye başladıkları veya derse katılmak için kişisel bir neden bulamaz hale geldikleri bir ortamın oluşmasının mümkün olabileceğine dair kanıtlar sunduğu düşünülmektedir.

Son olarak, anlamlı fark bulunmayan alt boyutların ortalamaları incelendiğinde, anlamlı sonuçlar veren alt boyutların sonuçları ile tutarlı değişimler gösterdikleri görülmüştür. Yani, motivasyonun daha özerk formlarına yakın olduğu düşünülen özdeşimle düzenleme alt boyutunda deney grubu ortalamalarının arttığı, kontrol grubunun ortalamalarının azaldığı görülmüştür. Motivasyonun daha denetleyici formlarına yakın

olduğu düşünölen içe yansıtılmış düzenleme alt boyutunda ise deney grubu ortalamalarının azaldığı, kontrol grubu ortalamalarının arttığı görölmüştür.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonel stratejileri üzerine anlamlı etkisi var mıdır?” olarak belirlenen ikinci alt probleme ilişkin bulgular bu başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Deneyssel müdahale süreci boyunca araştırmanın tasarımına uygun şekilde, kontrol ve deney gruplarında beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin motivasyonel düzenlemeleri 2x2 Faktöriyel ANOVA ile incelendiğinde; öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde motivasyonel stratejilerini belirleyen Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin hiçbir alt boyutunda deney ve kontrol grupları ile ön test ve son test puanlarının etkileşimlerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı görölmüştür.

Öz-düzenleyici öğrenme ve öğrenme için ölçme farklı araştırma alanlarında ortaya çıkmış, farklı kuramsal bakış açılarına göre kavramsallaştırılmış olsalar da tartıştıkları ve ilgilendikleri olguların birbirleriyle bağlantılı olduğu düşünölmektedir (Brandmo ve diğ., 2020). Yapılan ölçme uygulamalarının öğrenmelerin düzenlenmesinde ne ölçüde kullanıldığının öğrenme için ölçme uygulamalarının başarısında bir etken olduğu düşünölmektedir (Wiliam, 2014). Ayrıca öğrenme için ölçme stratejilerinin öz-düzenleyici öğrenme fırsatları sunan, nasıl öğreneceklerini anlamalarına yardımcı olmayı amaçlayan bir pedagoji olduğu düşünölmektedir (Lysaght, 2015). Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerinin derse yönelik içsel motivasyonlarının tahmin edicisi olduğu bilinmektedir (Yetim ve diğ., 2014). Bu araştırmada da öz-düzenleyici öğrenme fırsatları sunduğu düşünölen doğruluğu ispatlanmış öğrenme için ölçme uygulamalarının, deney grubu öğrencilerinin içsel motivasyonlarını artırdığı görölmüş olsa da deney grubu öğrencilerinin öz-düzenleme düzeylerinin öğrenme için ölçme uygulamalarından anlamlı düzeyde etkilenmediği görölmüştür. Bunun sebebinin deney sürecinin planlanandan daha erken bitirilmiş olması olabileceği düşünölmektedir. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerinin geliştiği görölen araştırmaların dönem boyu süren (16 hafta) uzunluklarda gerçekteştirildiği gözlemlenmiştir (Chatzipanteli ve diğ., 2015). Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında öğrenme için ölçme uygulamaları ve öz-düzenleme hakkında daha fazla kanıtı ihtiyacı olduğu düşünölmektedir.

Geri yıkama etkisi (Backwash effect); yapılan ölçme uygulamalarının öğrenme ve öğretme ortamında yarattığı etkiler olarak tanımlanmıştır (Alderson ve Wall, 1993; Cheng ve Curtis, 2004). Bu etkinin pozitif veya negatif olması sınıf içerisinde öğretmen tarafından yaratılan ortama ve gerçekleştirilen eylemlere bağlı olduğu düşünülmektedir (Prodromu, 1995). Öğrencinin karşılaştığı ölçme uygulamaları nedeniyle kendisini kaygılı veya kısıtlanmış hissetmesi, ölçme uygulamaları için yaratılan negatif geri yıkama etkisine örnek gösterilmiştir (Chen, 2002). Pozitif geri yıkama etkisi ise öğrencilerin karşılaştıkları ölçme uygulamalarının öğrenmeleri üzerine yarattığı tüm olumlu etkiler olarak tanımlanmıştır (Manjarres, 2005). Öğrenciler sınıfta işledikleri derslerde söz almadıkça veya öğretmen tarafından görevlendirilmedikçe diğer arkadaşları önünde bir görev veya performans sergilemek durumunda değildirler. Ancak beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin görevleri/uygulamaları birbirlerinin önünde yapmak durumunda oldukları bir bağlamdır. Ergenlik döneminde olmanın etkisiyle akranların düşüncelerine daha çok önem verilmeye başlandığı bilinmektedir (Arslan, 2018). Ergenlikte, egzersiz ortamlarında hissedilen sosyal fiziksel kaygı düzeyinin yüksek olabileceği (Niven, Fawkner, Knowles, Henretty ve Stephenson, 2009), bazı durumlarda spor branşlarına özgü kıyafetler ile arkadaşlarının yanında egzersize katılmak zorunda olmalarının bile öğrencilerin daha kaygılı hissetmelerine neden olduğu görülmüştür (Camacho-Miñano ve Aragón Herraiz, 2014). Bu araştırmaya katılan öğrenci grubunun yaşlarına göre gelişim özellikleri incelendiğinde, beden eğitimi ve spor derslerinde bahsedilen kaygıları hissedebilecek dönemlerde oldukları görülmüştür (Arslan, 2018).

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, sınav kaygısı alt boyutunda anlamlı fark bulunmamış olmasının da tartışmaya değer olduğu düşünülmektedir. Çünkü altı hafta boyunca gruplarda gerçekleştirilen 22 farklı etkinlikte deney grubunda toplam 54 öğrenme için ölçme uygulaması gerçekleştirilirken, kontrol grubunda sadece altı değer biçmeye yönelik ölçme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Buna rağmen, deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı alt boyutu ortalamaları 0,25 puan artarken kontrol grubunun sınav kaygısı alt boyutu ortalamaları 0,75 puan artmıştır. Deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerinin dokuz katı kadar ölçme uygulamasına katıldıkları halde, üç kat daha az sınav kaygısı geliştirmişlerdir. Yaratılan geri yıkama etkisinin negatif olduğu durumlarda öğrenme ortamlarının öğretmen tarafından belirsiz, denetleyici ve kısıtlayıcı hale getirildiği ve bunun öğrenci üzerindeki sınav kaygısını artırdığı düşünülmektedir (Prodromu, 1995). Deney

grubu öğrencilerinin, kontrol grubunun dokuz katı kadar ölçme uygulamasına katıldıkları halde daha az sınav kaygısı geliştirmeleri, öğrenme için ölçme uygulamalarında yapılan ölçmelerin öğrenci üzerinde kaygı ve stres yaratacak belirsizlikler, kısıtlamalar içermediği ve pozitif geri yıkama etkisi oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir olduğu düşünülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Öğrenme için ölçme uygulamalarını derslerinde kullanan beden eğitimi öğretmenin deneyimleri nasıldır?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme ilişkin bulgular bu başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Uygulama öğretmeniyle deneysel sürecin sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmede, öğretmen eğitimi sürecinin kavramsal olarak öğrenme için ölçmeyi anlamasını sağladığını ancak uygulama deneyimi içermediği için ilk iki haftayı uyum sağlamaya çalışarak geçirdiğini belirtmiştir. Diğer araştırmalarda da benzer şekilde, öğretmenlerin kuramsal olarak öğrenme için ölçmeyi anladıkları halde uygulamakta oldukça zorlandıkları görülmüştür (Gurvitch ve Lund, 2011; Leirhaug ve Macphail, 2015; Georgakis ve Wilson, 2012). Öğrenme için ölçmenin, öğrencilerle iletişim kurma biçimlerinden davranış şekillerine kadar köklü değişimler gerektiren yapısının, öğretmenlerin uygulamada zorluklar yaşamasına sebep olduğu düşünülmektedir (Black ve Wiliam, 1998a). Bu araştırmanın uygulama öğretmeni ile benzerlik gösterir şekilde geleneksel ölçme uygulamalarını daha çok kullanan öğretmenlerin, zaman içerisinde ölçme uygulamalarını alışkanlıklara dayandırmaya başladıkları ve alışkanlık haline getirilen uygulamalardan öğrenme için ölçmeye geçişin süreci uzatan ve zorlaştıran detaylardan birisi olduğu da düşünülmektedir (Leahy ve Wiliam, 2012). Ayrıca henüz öğrenme için ölçme uygulamalarının farklı öğrenme ortamlarında sorunsuz işleyebilecek veya farklı öğretmen karakteristikleriyle uyumlu tek bir “sihirli modelinin” olmadığı (Mohamed, Aziz, Ismail, 2019) öğrenme süreçlerinde sınıftaki tüm öğrencilere ulaşıldığı sürece, her öğretmenin öğrenme için ölçmeyi kendi bireysel (özgün) tarzında uygulayabileceği düşünülmektedir (Black ve Wiliam, 1998a). Bu araştırmalardan hareketle zaten başlangıçta zorluk yaşaması beklenen öğretmenin, uygulamaya dair ilk deneyimlerinde karşılaştığı problemleri ve çözüm süreçlerini de bu alt problem altında yansıtabilmek adına eğitim sürecine, deneysel süreç başlamadan önce uyum süreci eklenmemiştir. Bu sayede ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yöntemleri kullanan, hiç uygulama deneyimi olmadığı öğrenme için ölçme stratejilerini derslerinde doğruluğu kanıtlanmış bir şekilde kullanmayı başarabilen bir beden eğitimi öğretmenin deneyimleri ortaya çıkarılmıştır. Deneyimsiz bir öğretmenin yaşadığı zorluklar ve bu zorluklarla baş

etmek için denediği çözümler açıkça betimlenmeye çalışılarak öğrenme için ölçmeyi denemekten çekinen, denediği halde uygulamada tıkanan öğretmenlere bir bakış açısı sunmaya çalışılmıştır.

İlk haftalarda öğrenciler, ölçme uygulamaları için etkinliğe ara verilmesinden rahatsız olduklarını ve dersi sıkıcı bulduklarını ifade ederken, not ile ilişkili olmadıkları hatırlatılmasına rağmen ölçme uygulamalarında notlandırılabiliriz düşüncesi ile öz ve akran değerlendirmelerde yüksek puanlamalar yapmışlardır. İlk haftalarda öğrencilerin öğrenme için ölçme uygulamalarına dair olumsuz düşünceleri öğretmenin uygulamaya dair inancının ve motivasyonunun azalmasına neden olmuştur. Yapılan araştırmalar derslerinde öğrenme için ölçme stratejilerini uygulamayı deneyen beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissettikleri durumların (Lorente-Catlan ve Kirk, 2016; Macphail ve Murphy, 2017; Redelius ve diğ., 2015) ve öğrenme için ölçme uygulamalarını sıkıcı bulduklarını belirten öğrencilerin olduğu başka araştırmalar olduğu görülmüştür (Macphail ve Halbert, 2010). Bu araştırma özelinde, öğrencilerin yapılandırılmış beden eğitimi derslerini ilk defa deneyimliyor olmalarının etkisiyle dersleri sıkıcı olarak nitelemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Çünkü araştırmacı alan notlarında, deney grubu öğrencilerinin ilk dersleri sıkıcı olarak tanımlarken, aslında bu dersleri deney süreci öncesinde sürekli olarak serbest bırakıldıkları beden eğitimi ve spor dersleri ile kıyaslayarak bu yargıya vardıkları görülmüştür. Bu tür durumların önüne geçilebilmesi için, öğrencilerin geçmiş derslerdeki deneyimleri hangi yönde olursa olsun, beraberlerinde getirdikleri alışkanlıkların süreci daha az yıpratması adına öğrenme için ölçme uygulamalarına başlarken ders kuralları ve öğrencilerden beklenen davranışlar üzerine yeniden düşünülmesi ve öğrencilerle birlikte netleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Perronoud, 1991).

Öğrenme için ölçme uygulamalarının geliştirilmesinin bir süreç olduğu, mevcut uygulamaya getirilen küçük eklemeler-çıkarmalar veya hızlı düzeltmelerle gerçekleştirilebilmesinin kolay olmayacağı belirtilmiş (Black ve Wiliam, 1998a), daha sonra da kanıtlanmıştır (Black, 2015). Bu araştırmada da öğretmen, ilk haftalarda zorlukları ve aksaklıkları deneyimlemiş ve zaman içerisinde ideal öğrenme için ölçme uygulamalarına ulaşabilmek için geri bildirimleri de dikkate alarak ders planları ve çalışma yapıları üzerinde düzenlemeler yapmıştır. Öğretmen, etkinlikten ölçme uygulamalarına ve ölçme uygulamalarından etkinliğe geçişlerin zaman ve sınıf yönetimini zorlaştırması üzerine etkinlik sayısını azaltmıştır. Ayrıca bu geçişleri hızlandırmak adına çizgiler, hedefler, düdük kullanımı ve çalışma yapılarının açıklayıcı tasarımının işe yaradığını belirtmiştir.

Öğretmen, yaptığı düzenlemelerle birlikte öğrencilerin zamanla bu rutine alışmalarının da geçişlerde yaşanan zaman kaybının biraz daha normalleşmesini sağladığını belirtmiştir. Diğer araştırmalarda da öğrencilerin, ölçme uygulamalarında geçirilen sürenin artmasından dolayı derslerdeki fiziksel aktivite sürelerinin azalmasından şikâyetçi oldukları görülmüştür (Macphail ve Halbert, 2010). Öğrenme için ölçme uygulamalarında öğretmen ve öğrencilerin, görev için verilen süreyi merak etmeye veya zamanı yönetmeye başlamalarının doğru yolda olduklarına işaret ettiği düşünülmektedir (Jones, 2005). Bu araştırmada da öğretmen henüz ikinci haftada süreyi daha etkili kullanmak adına yukarıdaki düzenlemeler üzerine düşünmeye başlamıştır (Araştırmacı Alan Notları)

Öğretmen, geri bildirimleri dikkate alarak yaptığı değişikliklerden biri olan eğlence ve yarışma içeren etkinlik tasarımlarının, öğrencilerin ölçme araçlarına karşı motivasyonlarını artırdığını düşünmektedir. Öğrencilerin her detayı öğretmenden duymak istemesi üzerine öğretmen, ölçme uygulamalarının sıralamasını anlatan “ders boyu ölçme uygulamaları rehberi” bölümünü çalışma yapraklarına ekleyerek kendisine gelen soruların sayısını azaltmayı amaçladığını belirtmiştir. Çalışma yapraklarındaki öz ve akran değerlendirmeler aracılığıyla paylaşılan başarı kriterlerinin öğrenciler tarafından geri bildirim araçları olarak kullanılmaya başlamasıyla birlikte sınıf-içi tartışmaların kalitesinde artış olduğunu da düşünmektedir. Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında öğretmenlerin öğrenme için ölçme deneyimlerine yer veren araştırmalarda genel olarak problemlere çözüm üretilmediği veya sadece problemleri tespit ettikleri görülürken (Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Leirhaug ve Macphail, 2015; Ni Chroinin ve Cosgrave 2013; Redelius ve Hay, 2012; Tolgfors ve Öhman, 2015; Lorente-Catalán ve Kirk, 2016; MacPhail ve Murphy, 2017; Redelius ve diğ., 2015; Slingerland ve diğ., 2017), bu araştırmada öğretmenin sorunlarla karşılaşsa dahi bunlara çözüm üretmek için çaba gösterdiği görülmüştür. Diğer araştırmalarda tartışılan öğretmen deneyimlerinden farklı olarak, bu araştırmada öğretmen dersi tasarladığı öğretim stillerinin sunduğu kuramsal altyapı içerisinde çözüm yolları aramış ve aynı hafta içerisinde ürettiği çözümlerin etkililiğini gözlemleyebilmiştir. Bu araştırmada öğrenme için ölçme stratejilerinin ders içerisine yerleştirilmesinde ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesinde kullanılan öğretim stillerinden eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım öğretim stilleri çalışma yapraklarının derste aktif kullanımını önermektedir (Mosston ve Ashworth, 2008). Öğretmen deneyimleri ve araştırmacı alan notlarından anlaşıldığı kadarıyla, öğretmen çalışma yapraklarını ders sırasında öğrenme amaçlarının ve başarı kriterlerinin öğrencilerle paylaşılmasında, ölçme süreçlerinin öğrencilere tanıtılmasında ve

gerçekleştirilmesinde, öğretmene sıkça sorulan soruların cevaplandırılmasında, içerdiği öz, akran ve grup değerlendirmeler yoluyla ders sırasında etkili geri bildirimlerin üretilmesinde ve sonraki haftanın ders planının şekillendirilmesinde aktif bir şekilde kullanmıştır. Bu uygulamaları ile diğer araştırmalarda ortaya çıkan öğrenme için ölçmenin beş anahtar stratejisini yansıtamama (Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Leirhaug ve Macphail, 2015), ölçme araçlarını geliştirememesi veya çeşitlendirememesi (Ni Chroinin ve Cosgrave 2013; Redelius ve Hay, 2012), doğru uygulama yöntemleri arama (Tolgfors ve Öhman, 2015) gibi sorunları daha kolay aştığı ve uygulamada ortaya çıkan diğer problemler üzerine bu çerçevede altında odaklanabildiği görülmüştür.

Öğretmen ilk haftalarda motivasyonunu kaybetse de sonraki haftalarda öğrencilerdeki değişimleri görmesiyle birlikte motivasyonunun yükseldiğini belirtmiştir. Öğrencilerin sonraki haftalara dair daha çok soru sormaya başlaması, dersler ile ilgili daha çok detayı merak etmeye başlamaları, öğretmenin yaptığı düzenlemeleri fark ederek olumlu yansımalar yapmaları sayesinde deney sürecinde mesleki tatmin yaşadığını belirtmiştir. Pozitif çıktılar ve mesleki tatminin öğretmenlerin içsel motivasyonları ile bağlantılı olduğu bilinmektedir (Christodoulidis, 2004). Bulgulardan deney grubu öğrencilerinin içsel motivasyonlarının arttığı görülmüştür, öğrenci içsel motivasyonu ile öğretmen içsel motivasyonunun ilişkili olduğu da bilinmektedir (Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan). Uygulama öğretmeni öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini öğrendiği ve uyguladığı bir lisans eğitiminin ardından üç yıllık öğretmenlik deneyiminde hep öğretmen merkezli dersler işlediğini ve yeni bir şeyler öğrenmek ve kendini güncellemek istediğini belirterek bu araştırmada yer almak istemiştir. Eğitimde yenilikleri öğrenme isteği (Lam, Cheng ve Choy, 2010) ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanımının (Hein ve diğ., 2012) da öğretmenlerin içsel motivasyonları ile bağlantılı olduğu bilinmektedir. Özerk motivasyonun bu araştırmanın da öğretmen için iki ana unsuru olan, öğretmen eğitimine katılma ve yenilikleri uygulama niyetinin tahmin edicisi olduğu görülmüştür (Gorozidis ve Papaioannou, 2013). Yani öğretmenin motivasyonunda artış görülse de öğretmen eğitimi ve araştırmaya katılma isteği, yenilikleri öğrenme isteği gösterdiği için deney süreci öncesinde de öğretmenin motivasyonunun içsel olabileceği düşünülmektedir. Deney sürecinin başında yaşadığı motivasyon kaybı sonrası deneyimlediği pozitif çıktılar, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, öğrencilerin motivasyonlarının içselleşmesi sonucu öğretmenin içsel motivasyonunda deney süreci boyunca ve sonunda artış olduğu düşünülmektedir.

İlk olarak Chicago eyaletinin Hawthorne şehrinde, 1924 ve 1933 yılları arasında telefon üreticisi bir firmanın işçileri üzerinde yaptığı deneylerle ortaya çıkan ve günümüze kadar gelen “Hawthorne Etkisi”, izlendiğinin veya üzerinde çalışılan konunun odağında yer aldığı farkına varan deneklerin verimliliklerinde görülen olası artış olarak tanımlanmıştır (Mayo, 1933). Günümüzde de farklı deneysel desenlere dayandırılmış araştırmalar incelendiğinde birçoğu deneklerin gözleniyor olmalarından etkilendiklerine dair kanıtlar üretmişlerdir (McCambridge, Witton ve Elbourne, 2014). Bu yüzden bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken Hawthorne etkisinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Her iki grubun öğrencilerinin de derslerinin video kaydına alınması ve öğretmenin yaka mikrofonu kullanması, araştırma için oluşturulan deney ortamının öğrenciler için tamamen yeni olmasına ve öğrencilerin böylesi bir beden eğitimi ve spor ders ortamını ilk defa deneyimlemelerine sebep olmuştur. Etkiyi en aza indirebilmek adına, araştırmacı ders öncesi ve sonrası uygulama okulunda vakit geçirmiş, uygulamaya okuldaki tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri dahil edilmiş ve herhangi bir sınıfın ders planında yaşanan olumlu veya olumsuz tüm değişiklikler diğer sınıflara yansıtılmış ve uygulanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları COVID-19 salgını sonucu okulların aniden kapatılmasından da etkilenmiştir. Normal şartlarda 68 öğrenciden gönüllü katılımları ile ön-testler toplandığı halde, salgından dolayı eğitime ara verilmesi nedeniyle son test verileri sadece “ulaşılabilen” 25 öğrenciden toplanabilmiştir.

Son olarak, araştırmaya başlarken öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin hentbol beceri düzeylerine etkisini incelemek de amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda öğrencilerin hentbol beceri düzeylerine yönelik ön-testler alınmıştır. Deney sürecinde hentbol becerilerinin yer aldığı etkinlikler ve alıştırmalar ile dersler gerçekleştirildiği halde öğrencilerin hentbol beceri düzeylerine yönelik son test verileri toplanamamıştır. Yine de, grupların beceri düzeylerinin birbirinden düşük veya yüksek olmasının motivasyonel düzenlemeler ve motivasyonel stratejiler değişkenlerini etkileyebileceği göz önünde bulundurularak grupların hentbol beceri düzeylerinin araştırma öncesi eşit olduğu rapor edilmiştir (4.2. No’lu Başlık).

5.2. Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarında işlenen beden eğitimi ve spor dersleri sonucu öğrencilerin motivasyonel düzenlemelerine ilişkin sonuçlar;

Öğrenme için ölçme uygulamaları ile işlenen beden eğitimi derslerine katılan deney grubu öğrencilerinin motivasyonel düzenlemeleri ile değer biçmeye yönelik ölçme uygulamaları ile işlenen beden eğitimi derslerine katılan kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonel düzenlemelerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

- Öğrenme için ölçme uygulamaları lise öğrencilerinin içsel motivasyonlarını anlamlı düzeyde yükseltirken, değer biçmeye yönelik ölçme uygulamalarının lise öğrencilerinin içsel motivasyonlarını anlamlı düzeyde düşürdüğü görülmüştür.
- Öğrenme için ölçme uygulamaları lise öğrencilerinin dışsal düzenlemelerini anlamlı düzeyde azaltırken, değer biçmeye yönelik ölçme uygulamalarının lise öğrencilerinin dışsal düzenlemelerini anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür.
- Öğrenme için ölçme uygulamaları lise öğrencilerinin motivasyonsuzluklarını anlamlı düzeyde düşürürken, değer biçmeye yönelik ölçme uygulamalarının lise öğrencilerinin motivasyonsuzluklarını anlamlı düzeyde yükselttiği görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarında işlenen beden eğitimi ve spor dersleri sonucu öğrencilerin motivasyonel stratejilerine ilişkin sonuçlar;

Öğrenme için ölçme uygulamaları ile işlenen beden eğitimi derslerine katılan deney grubu öğrencileri ile değer biçmeye yönelik ölçme uygulamaları ile işlenen beden eğitimi derslerine katılan kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonel stratejilerini ölçen Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin hiçbir alt boyutunda (öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) anlamlı farkla rastlanmamıştır.

Öğretmenin deney gruplarında işlediği beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının kullanımına ilişkin deneyimlerinden çıkarılan sonuçlar;

- Öğretmen eğitimine katılan ve öğrenme için ölçmeyi kuramsal olarak anladığını düşünen öğretmen, öğrenme için ölçme stratejilerinin uygulanmadıkça tam olarak anlaşılamayacağını düşünmektedir.
- Öğrenme için ölçme uygulamalarını kullanırken hem öğretmen hem de öğrencilerin deneyimsiz olduğu durumlarda her iki tarafın da uyum sürecine ihtiyacı olduğu görülmüştür.

- Etkinlikten ölçmeye, ölçmeden etkinliğe geçişlerin sayısının öğrenme için ölçme uygulamaları nedeniyle arttığı ve bunun sınıf ve zaman yönetimi problemlerine neden olduğu görülmüştür.
- Değer biçmeye yönelik ölçme deneyimi olan deney grubu öğrencileri, ilk haftalarda ölçme uygulamalarının notlandırma ile ilişkisi olmadığından emin olamamışlardır. Öğretmen sürekli bunu hatırlatmış ve öğrenciler ölçme uygulamalarının not ile ilişkili olmadığını düşünmeye başladıklarında değerlendirmelerinde daha objektif olmaya başlamışlardır.
- İlk haftalarda, öğrencilerin ölçme uygulamalarına karşı olumsuz tutumları ve öğrenme için ölçme kaynaklı ortaya çıkan sınıf ve zaman yönetimi problemleri öğretmenin motivasyonunu düşürmüş, mesleğe ilişkin öz-yeterliliğini sorgulamasına sebep olmuştur.
- Öğrencilerin eğlenceli olduğunu düşündükleri etkinliklerde öğrenme için ölçme uygulamalarına yönelik motivasyonlarının daha yüksek olması, öğretmenin ders planlarında eğlence boyutu üzerine daha çok odaklanmasına sebep olmuştur.
- Başarı kriterlerini içeren ölçme araçlarının ve öğrenme için ölçmenin öğrencilerin geri bildirimlerde terimleri kullanmaya başlamalarını sağladığı ve bunun dersteki tartışmaların kalitesini artırdığı görülmüştür.
- Öğrenme için ölçme uygulamaları, beden eğitimi derslerinde ortalama etkinlik sayısının azalmasına ve ölçme uygulamalarına ayrılan sürenin artmasına sebep olmuştur.
- Öğrencilerin geri bildirimleri dikkate alınarak bir sonraki ders planlandığında, sınıf yönetiminin kolaylaşması öğretmenin uygulamalara yönelik motivasyonunu artırmıştır.
- Öğrenme için ölçme uygulamaları geleneksel öğretim yöntemlerini kullanma eğilimi gösteren bir beden eğitimi ve spor öğretmenin daha öğrenci merkezli bakış açıları geliştirmesini ve kullanmasını sağlamıştır.
- Öğrencilerin derslere yönelik merak düzeylerinin artması ve olumlu yansımalar yapmaları öğretmenin içsel motivasyonunu artırmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerinin ve kendilerinin içsel motivasyonlarını artırmayı amaçlayan beden eğitimi öğretmenlerine, öğrenme için ölçme stratejilerini derslerine adapte etmeleri önerilmektedir.
- Öğrenme için ölçme stratejileri ile uygulamaları arasında bağlantı kuramayan beden eğitimi öğretmenlerine, derslerini planlarken beden eğitimine özgü öğretim stillerinin (Mosston ve Ashworth, 2002; 2009) sağladığı kuramsal çerçeveyi, kuram ile uygulama arasında bir köprü olarak kullanmaları önerilmektedir.
- Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında öğrencilerinin sınav kaygılarını azaltma ihtiyacı güden öğretmenlerin, öğrenme için ölçme uygulamalarını derslerinde kullanmaları önerilmektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni eğitim programlarında öğrenme için ölçme kavramına yer verilerek, öğretmen adaylarının henüz lisans eğitimlerinde bu kavramları öğrenmesi ve öğretmenlik uygulamalarında kullanmayı denemeleri teşvik edilmelidir.
- Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin bilişsel süreçlerde aktifleştirilmesini sağlayan geri bildirimlerin sayısı öğrenme için ölçme uygulamaları kullanılarak arttırılmalıdır.

5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında, öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin öz-düzenleme, özerk motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçların tatmin düzeyleri üzerine etkilerinin altı haftadan uzun boylamsal ve deneysel araştırmalar yoluyla tekrar incelenmesi ve bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ile karşılaştırılması önerilmektedir.
- Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında, öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrenci öğrenmeleri üzerine etkilerini gösteren, kurram ve uygulama arasında bağlantı kurmayı amaçlayan boylamsal ve deneysel araştırmaların sayısı arttırılmalıdır. Bu araştırmalarda sonraki araştırmaları geliştirmek için yöntemsel bilgilerin detaylandırılarak sunulması önerilmektedir.
- Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında, öğrenme için ölçme stratejilerinin her birinin ayrı ayrı öğrenci öğrenmeleri ve öğrenme süreçleri üzerindeki

etkilerini somut kanıtlarla belirginleştirmeyi amaçlayan araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

- Model temelli beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için lme uygulamalarının ğrenci öğrenmeleri üzerine etkilerine ilişkin kanıtlar üreten araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
- Beden eğitimi ve spor dersi ğretim programlarında yer alan her bir kazanıma uygun lme ve değerlendirme örnekleri içeren rehber kitaplar geliştirilerek, öğretmenlerin öğrenme için lme uygulamalarını derslerinde kullanmalarında en büyük caydırıcı olan ders öncesi hazırlık ve artan iş yükü sorunu hafifletilmelidir.
- Beden eğitimi ve spor dersi bağlamında öğrenme için lme uygulamalarını uzun yıllardır kullandıkları ve geliştirmeyi amaçladıkları bilinen ülkelerin (İrlanda, İsveç, Hollanda, Norveç) araştırma ekipleri ile işbirlikleri kurularak projeler, araştırmalar ve sempozyumlar gerçekleştirilmelidir. Bu yollarla ülkemiz beden eğitimi ve spor dersi paydaşlarının öğrenme için lme stratejilerinin kullanımına yönelik ilgilerinin arttırılması sağlanmalıdır.
- ğrenme için lme uygulamaları beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulamalı biçimde hizmet-içi eğitimler yolu ile aktarılmalıdır. Öğretmenlerin ğrenme için lme uygulamalarına ilişkin yaşadıkları zorluklar bu eğitimlerde ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied linguistics*, 14(2), 115-129.
- Amorose, J. A., Anderson-Butcher, D., & Cooper, J. (2009). Predicting changes in athletes' well-being from changes in need satisfaction over the course of a competitive season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 386–392.
- Andersson, N. (2016). Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy* 7 (2): 11–32.
- Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2016). The Role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 293– 309). Springer
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arslan Y., (2018). *Özel Öğretim Yöntemleri Cilt – 2. Ortaokul ve Lise Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programları*. Ankara: Pegem Akademi, 73-97.
- Assessment Reform Group [ARG] (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge: ARG. Retrieved from: http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75–102.
- Belaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Science*, 30, 1619–1629.
- Bhavsar, N., Ntoumanis, N., Qested, E. Thøgersen-Ntoumani, C., Chatzisarantis, N. (2020). Self-Determination Theory. In: Hackfort, D., & Schinke, R. J. (Eds.). *The Routledge International Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology: Volume 1: Theoretical and Methodological Concepts*. Routledge.
- Black, P. (2015). Formative assessment—an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161-177.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.

- Black, P., and Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., and Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa*, London: School of Education, King's College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Bloom B., S, Hastings J., T., and Madaus G., F. (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Bodke, Y. (2012). *Development of skill tests of team handball game for junior level male handball players of Maharashtra*. Unpublished doctoral dissertation. MM's Chandrashekar Agashe College of Physical Education, Pune.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic.
- Boiché, J., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of educational psychology*, 100(3), 688.
- Bores García, D., Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., & González Calvo, G. (2021). Analysis of student motivation towards body expression through the use of formative and share assessment. *Retos*, (40), 198-208.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:5, 473-489, DOI: 10.1080/17408989.2016.1241226
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- Brandmo, C., & Berger, J.-L. (2013). Fostering self-regulated learning: An introduction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 127–137. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.127>
- Brandmo, C., Panadero, E., & Hopfenbeck, T. N. (2020). Bridging classroom assessment and self-regulated learning. *Policy & Practice*, 27(4), 319-331.
- Brink, M., and Bartz, D. (2017). Effective Use of Formative Assessment by High School Teachers. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 22 (8): 1–10.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education
- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-26.

- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of educational psychology*, 79(4), 474.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 4 (2), 207
- Camacho-Miñano, M. J., & Aragón Herraiz, N. D. A. (2014). Social physical anxiety and school physical education: teenage girls in swimming lessons. *Apunts. Educació Física i Esports*, (116), 87-94.
- Chappuis, J. (2002). *Understanding school assessment: A parent and community guide to helping students learn*. Assessment Training Institute.
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Chappuis, J. (2015). *Seven strategies of assessment for learning*. Pearson Publishing.
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N., & Papaioannou, A. G. (2015). Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: An intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 333-344.
- Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2020). A Framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515>
- Cheng, L., & Curtis, A. (2004). *Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning* (pp. 25-40). Routledge.
- Chng, L., and Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 89 (8): 29–34.
- Christodoulidis, T. (2004). *Achievement goals, task perceptions and motivation of teachers in physical education and other specialties* (Unpublished doctoral dissertation). Komotini, Greece: Dimocritious University of Thrace
- Chróinín, N., Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences, *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 18, No. 2, 219-233, <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249.
- Coatsworth, J. D., & Conroy, D. E. (2009). The Effects of autonomy-supportive coaching, need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology*, 45 320–328.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46..

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates
- Crooks, T. (1988). The Impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research* 58(4): 438–481.
- Curran, T., Hill, A. P., Ntoumanis, N., Hall, H. K., & Jowett, G. E. (2016). A Three-wave longitudinal test of self-determination theory's mediation model of engagement and disaffection in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38, 15–29.
- Davies, A. (2000). *Making classroom assessment work*. Merville, British Columbia, Canada: Connections Publishing
- De Meester, A., Van Duyse, F., Aelterman, N., De Muynck, G. J., & Haerens, L. (2020). An Experimental, video-based investigation into the motivating impact of choice and positive feedback among students with different motor competence levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1725456>
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The Empirical exploration of intrinsic motivational processes. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Toward an organismic integration theory*. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 113-148). Springer, Boston, MA.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985c). The General causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A Motivational approach to self: Integration in personality.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53–73). New York: Springer.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of educational psychology*, 74(6), 852.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Retrieved from <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>
- DinanThompson, M. (2013). Claiming ‘educative outcomes’ in HPE: The potential for ‘pedagogic action’. *Asia- Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education* 4 (2): 127–142.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Eather, N., Riley, Miller, D., and Imig, S. (2019). Evaluating the Impact of Two Dialogical Feedback Methods for Improving Pre Service Teacher’s Perceived Confidence and Competence to Teach Physical Education Within Authentic Learning Environments. *Journal of Education and Training Studies* 7 (8): 32–46.
- Education Endowment Foundation [EEF] (2016). *A marked improvement? A review of the evidence on written marking*. London: EEF. Available online at: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/on-marking/>
- Erturan Ilker, G., Arslan, Y., Demirhan, G. (2014). Validity and reliability study of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 829-833.
- Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British journal of educational psychology*, 64(3), 407-417.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Georgiakakis, S., Wilson, R. (2012). Australian physical education and school sport: An exploration into contemporary assessment. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*. Vol. 9
- Gipps, C. (1994) *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer.
- Glover, T. A., Reddy, L. A., Kettler, R. J., Kurz, A., & Lekwa, A. J. (2016). Improving high-stakes decisions via formative assessment, professional development, and comprehensive educator evaluation: The school system improvement project. *Teachers College Record*, 118(14), 1–26.

- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012) Spectrum of teaching styles retrospective, *Quest*, 64:4, 268-282, doi: 10.1080/00336297.2012.706883
- Goroizidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, 39, 1-11.
- Greene, J. A. (2020). Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1802225>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890.
- Gurvitch, R. & Lund, J. (2011). Theory into practice: the (missing) link between instruction and assessment, *Strategies*, 25:1, 32-34, doi:10.1080/08924562.2011.10592131
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2014). An Integrated behaviour change model for physical activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 2,62–69.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited*.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *The Curriculum Journal* 16, no. 2: 207–23.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P. & Macdonald, D. (2009). Evidence for the social construction of ability in physical education, *Sport, Education and Society*, 15(1), 118.
- Hay, P., Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203133163>
- Hay, P., Tinning, R., and Engstrom, C. (2015). "Assessment as Pedagogy: A Consideration of Pedagogical Work and the Preparation of Kinesiology Professionals." *Physical Education and Sport Pedagogy* 20 (1): 31–44.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., & Valantiniene, I. (2012). The Relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123e130. Retrieved from <http://www.jssm.org/vol11/n1/18/v11n1-18text.php>.
- Hopfenbeck, T. N. (2020). The Need for actionable feedback in assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 249–251. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1771665>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., and Abella, V. (2014). Perspectiva del Alumnado Sobre la Evaluación Tradicional y la Evaluación Formativa. *Contraste de Grupos en*

las Mismas Asignaturas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13 (1): 35–48.

- International Association for Physical Education in Higher Education [AIESEP] (2020). *Position Statement on Physical Education Assessment*.
- Johnson, T. G., Prusak, K. A., Pennington, T., & Wilkinson, C. (2011). The effects of the type of skill test, choice, and gender on the situational motivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 281-295.
- Jones, C., A. (2005). *Assessment for learning*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Karabacak, Ü. (2014). *Öz Düzenleme ve İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Başarısının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A Dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410–422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280–287.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 16, no. 3: 263–8.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kniffin, M. K., & Baert, H. (2015). Maximizing learning through assessment in middle and high school physical education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86:4, 7-16, DOI: 10.1080/07303084.2015.1009203
- Koka, A., and V. Hein. 2003. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise* 4, no. 4: 333–46.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The Development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology*, 10(3), 193-210.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Gerodimos, V. (2011). The Effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review*, 17, 35-50.
- Krijgsman, C., A., (2021). *Assessment and motivation. A self-determination theory perspective on performance grading, goal clarification and process feedback in physical education*. Unpublished doctoral dissertation. Utrecht University. DOI: <https://doi.org/10.33540/463>

- Krijgsman, C., Mainhard, T., Borghouts, L., van Tartwijk, J., & Haerens, L. (2021). Do goal clarification and process feedback positively affect students' need-based experiences? A quasi-experimental study grounded in Self-Determination Theory. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(5), 483-503.
- Kucey, S., & Parsons, J. (2012). Linking past and present: John Dewey and assessment for learning. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1).
- Kwon, S. K., Lee, M., & Shin, D. (2017). Educational assessment in the Republic of Korea: Lights and shadows of high-stake exam-based education system. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(1), 60–77.
- Lam, S.-f., Cheng, R. W.-y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487e 497. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>.
- Lander, N., P. Morgan, J. Salmon, and L. Barnett. (2016). Teachers' Perceptions of a Fundamental Movement Skill (FMS) Assessment Battery in a School Setting. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 20 (1): 50–62.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Leirhaug, P. E., and C. Annerstedt. (2016). Assessing with New Eyes? Assessment for Learning in Norwegian Physical Education. *Physical Education & Sport Pedagogy* 21 (6): 616–631.
- Leirhaug, P. E., and MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20:5, 624-640, DOI: 10.1080/13573322.2014.975113
- Leirhaug, P.E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The Grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7:1, 21-36, DOI: 10.1080/18377122.2016.1145429
- Leirhaug., P.E. (2015). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education, *European Physical Education Review*. doi: 10.1177/1356336X15606473
- Lonsdale et al. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2008, 30, 323-355.
- Lopez-Pastor, V., P., David Kirk , Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013a). Alternative assessment in physical education: a review of international literature, *Sport, Education and Society*, 18:1, 57-76, DOI: 10.1080/13573322.2012.713860

- Lopez-Pastor, V., Pintor, P., Muros, B., and Webb, G. (2013b). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: The results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further & Higher Education* 37 (2): 163–180.
- Lorente-Catala'n, E., and Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, Vol. 22(1) 65–81
- Lund, J., & Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development (2nd ed.)*. Boston, MA: Jones & Bartlett.
- Lysaght, Z. (2015). Assessment" for" Learning and" for" Self-Regulation. *International Journal of Emotional Education*, 7(1), 20-34.
- Lysaght, Z., & O'Leary, M. (2013) An Instrument to audit teachers' use of assessment for learning, *Irish Educational Studies*, 32:2, 217-232, doi:10.1080/03323315.2013.784636
- Lysaght, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2017). Measuring teachers' assessment for learning (afl) classroom practices in elementary schools. *International Journal of Educational Methodology*, 3(2), 103-115. doi: 10.12973/ijem.3.2.103
- Macken, S., O'Leary., M. (2008). *Assessment for learning in Irish primary school physical education*. St. Patrick's College, Proceedings of the Fifth Physical Education, Physical Activity and Youth Sport (PE PAYS) Forum Drumcondra, Dublin.
- MacPhail, A., and Murphy, F. (2017). "Too Much Freedom and Autonomy in the Enactment of Assessment? Assessment in Physical Education in Ireland." *Irish Educational Studies* 36 (2): 237–252.
- MacPhail, A., Halbert, J., (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:1, 23-39, DOI:10.1080/09695940903565412
- MacPhail, A., Halbert, J., and O'Neill, H. (2018). "The Development of Assessment Policy in Ireland: A Story of Junior Cycle Reform." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25 (3): 310–326.
- Manjarrés, N. B. (2005). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia: A case study. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 12, 1-19.
- Matanin, M., Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 395-405.
- Mayo, E. (2004). *The human problems of an industrial civilization*. Routledge.
- McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D. R. (2014). Systematic review of the Hawthorne effect: new concepts are needed to study research participation effects. *Journal of clinical epidemiology*, 67(3), 267-277.

- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1997). Improve: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American educational research journal*, 34(2), 365-394.
- Miller, R.L., King, J. A., Mark, M. M. ve Caracelli, V. (2016). The Oral history of evaluation: The professional development of Robert Stake, *American Journal of Evaluation*, Vol. 37(2) 287-294 DOI: 10.1177/1098214015597314
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2007). İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mohamed, M., Abd Aziz, M. S., & Ismail, K. (2019). The Validation of assessment for learning audit instrument: A Mixed methods approach. 3L: *Language, Linguistics, Literature®*, 25(4).
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. (5th ed). New York, NY: Benjamin Cummings.
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401.
- Natriello, G. (1987). The Impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175.
- Niven, A., Fawkner, S., Knowles, A. M., Henretty, J., & Stephenson, C. (2009). Social physique anxiety and physical activity in early adolescent girls: The influence of maturation and physical activity motives. *Journal of Sports Sciences*, 27(3), 299-305.
- Nixon, J., & Locke, L. (1973). Research on teaching physical education. In R. Travers (Ed.), *Handbook of research on teaching* (2nd ed., pp. 1210–1242). Chicago, IL: Rand McNally.
- Ntoumanis, N. (2001). A Self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242. doi:10.1348/000709901158497
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177–194. doi:10.1016/S1469-0292(01)00020-6
- O’Loughlin, J., Ní Chróinín, D., and O’Grady, D. (2013). Digital video: The Impact on children’s learning experiences in primary physical education. *European Physical Education Review* 19 (2): 165–182.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141-157.

- Orange, C. (1999). Using Peer Modeling to Teach Self-Regulation, *The Journal of Experimental Education*, 68:1, 21-39, DOI: 10.1080/00220979909598492
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13–31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Parker, M., & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18(1), 127–143. doi:10.1177/1356336x11430655
- Pat-El, R., Tillema, H., & van Koppen, S. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449–454. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.001>
- Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*, 79-101.
- Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 269-288). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Pintrich, P. (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. & De Groot E. V. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The Development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). New York: Academic.
- Popham, J. (1995) *Classroom assessment: What teachers need to know*. Boston: Allyn & Bacon.
- Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K., & Schnitzler, C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical education and sport pedagogy*, 23(6), 559-574.
- Prodromou, L. (1995). *The Backwash effect: from testing to teaching*. *ELT Journal*, Volume 49/1 January.
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683.

- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13.
- Redelius, K., Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 17, No. 2, 211–225
- Redelius, K., Quennerstedt, M., and Öhman, M. (2015). Communicating Aims and Learning Goals in Physical Education: Part of a Subject for Learning? *Sport, Education & Society* 20 (5): 641–655.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York: Springer.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761e774. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55,68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7–26). New York: Guilford Press.
- Ryan, R.M., and Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in 2 domains. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, no. 5: 749–61.
- Ryan, R.M., and Deci, E.L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In Martin S. Hagger and Nikos L.D. Chatzisarantis (Eds.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* 1–19. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Salimin, N., Shahril, M., Jani, J., Rahmat, A., Elumalai, G., Saad, L., ... Maliki, A. (2018). School Based Assessment Module for Invasion Games Category in Physical Education. *Journal of Fundamental and Applied Sciences* 10 (1S): 233–248.
- Sarrazin, P., Appleton, P., Ramis, Y., Gobbi, E., Erturan G., Krommidas, K., Holzweg, M. ve Papaioannou. (2019). *Construct validity and measurement equivalence of the IMPACT project measure*. 15th European Congress of Sport & Exercise Psychology, Münster, Germany

- Schiemer, S. (2000). *Assessment strategies for elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schunk, D. H., & Green, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In D. H. Schunk & J. A. Green (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2 ed., pp. 1–15). Routledge
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The Independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475–486.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 44–53. Doi :10.1080/02701367.2009.10599528
- Shepard, L. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership* 46(7), 4–9.
- Sherman, M. A. (1982). *Style analysis checklists for Mosston's spectrum of teaching styles*. Unpublished manuscript, University of Pittsburgh.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Sicilia-Camacho, A. & Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the versus to the nonversus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: A critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 85–108.
- Slavin, R., E., Hurley, E., A., and Chamberlain. A., M., (2003). Cooperative Learning and Achievement. In W. M. Reynolds and G. J. Miller (Eds.) *Handbook of Psychology*, Vol. 7: Educational Psychology pp. 177–98. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Spigner-Littles, D., Anderson, C. (1999). Constructivism: a paradigm for older learners, *Educational Gerontology*, Volume 25 - Issue 3
- Standage, M., & Vallerand, R. J. (2014). Motivation in sport and exercise groups: A self-determination theory perspective. In: Beachamp, M., R. and Eys, M., A. (Eds.) *Group dynamics in exercise and sport psychology*, 259-278.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2003). A Model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Education & Psychology* 95, 97–110. doi:10.1037/0022- 0663.95.1.97
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77, 100–110.
- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2005). A Test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology* 75(3), 411–433. doi:10.1348/000709904X22359

- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global politics of educational borrowing and lending*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Stiggins, R. (1991) Assessment literacy. *Phi Delta Kappan* 72(7): 534–539.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The Absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well. *Assessment Training Institute*.
- Stobart, G. (2008) *Testing times: The Uses and abuses of assessment*, New York/London: Routledge.
- Stobart, G., ve Hopfenbeck, T.N. (2014). Assessment for learning and formative assessment. In J. Baird, T.N. Hopfenbeck, P. Newton, G. Stobart A.T. Steen-Utheim (Eds.), *State of the Field Review of Assessment and Learning*. Oxford, UK: Oxford University, Centre for Educational Assessment
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:4, 433-449, DOI: 10.1080/0969594X.2011.582838
- Tabachnick, B., G., and Fidell, L., S. (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston (2013)
- Tan, Ş. (2010). KR-20 ve Cronbach Alfa katsayılarının yanlış kullanımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Tannehill, D. (2017). Engaging Young People in Active Learning. *Cultura, Ciencia y Deporte* 12 (34): 3–4.
- Tannehill, D., Van der Mars, H., Macphail, A. (2013). *Building effective physical education programs book*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Taras, M. (1999). Student self-assessment as a means of promoting student autonomy and independence. In: M. Taras (Ed.) *Innovation s in Learning and Teaching: teaching fellowships at the University of Sunderland* (Sunderland, University of Sunderland Press), pp. 61–83.
- Taras, M. (2001). The Use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (6), pp. 605–614.
- Taras, M. (2002) Using Assessment for Learning and Learning from Assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27:6, 501-510, DOI:10.1080/0260293022000020273
- Taylor, I. M., & Bruner, M. W. (2012). The social environment and developmental experiences in elite youth soccer. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 390–396.
- Thompson, M., and Wiliam, D. (2007). *Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms*. Paper presented at a Symposium of the American Educational Research Association, April 9–11, in Chicago, IL.

- Tolgfors, B., (2018) Different versions of assessment for learning in the subject of physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:3, 311-327, doi: 10.1080/17408989.2018.1429589
- Tolgfors, B., Öhman, B. (2015). The Implication of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*. DOI: 10.1177/1356336X15595006
- Üredi, I. (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi (Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L., (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19:1, 97-121, DOI: 10.1080/17408989.2012.732563
- van der Mars, H. & Harvey, S. (2010). Teaching and Assessing Racquet Games Using “Play Practice”. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81:5, 35-56, DOI: 10.1080/07303084.2010.10598478
- van der Mars, H., McNamee, J., and Timken G. (2018). Physical Education Meets Teacher Evaluation: Supporting Physical Educators in Formal Assessment of Student Learning Outcomes. *Physical Educator* 75 (4): 582–616.
- van der Mars, H., Timken, G., and McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST). *Physical Educator* 75 (3): 341–373.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., & Deci, E.L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246. doi:10.1037/0022-3514.87.2.246
- Veal, M. L. (1988) Pupil assessment perceptions and practices, *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327-342.
- Veal, M., L., (1992) The Role of Assessment in Secondary Physical Education—A Pedagogical View, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63:7, 88-92, DOI: 10.1080/07303084.1992.10609932
- Veal, M., L., (1995). Assessment as an instructional Tool, *Strategies*, 8:6, 10-15, DOI: 10.1080/08924562.1995.10592045
- Vlachopoulos, S. P., Ntoumanis, N., & Smith, A. L. (2010). The Basic psychological needs in exercise scale: Translation and evidence for cross-cultural validity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 394–412.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557–573.

- White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and instruction*, 16(1), 3-118.
- Wiggins G (1993) *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G., and McTighe., J., (2000). *Understanding by Design*. New York: Prentice Hall.
- Wiliam D. (2011) What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37: 3–14.
- Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track: Formative assessment and the regulation of learning. In: Lester, F. K. (Ed.). (2007). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. 1053–98. Greenwich, CT: Information Age.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D. (2014). *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. Paper presented in a Symposium entitled Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning at the annual meeting of the American Educational Research Association. Philadelphia, PA.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd Edn). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wiliam, D., & Black, P. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. *British educational research journal*, 22(5), 537-548.
- Wiliam, D., & Reed, J. (2007). *Five “Key Strategies” for Effective Formative Assessment*. Research brief. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wolf, D., Bixby J., Glenn, J., and Gardner, H. (1991). To Use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education* 17: 31–74.
- Yan, Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128-136.
- Yetim, E., Demir, Y., ve İlker Erturan, G. (2014). Beden eğitimi derslerinde motivasyon: tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 139-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, G. ve Gündüz, N. (2008). Ankara merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri. *Spor metre Beden eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 103-111.

- Young, S. (2011) A Survey of Student Assessment Practice in Physical Education: Recommendations for grading, *Strategies*, 24:6, 24-26, DOI:10.1080/08924562.2011.10590959
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary educational psychology*, 11(4), 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2009). Motives to self-regulate learning. A social cognitive account. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of motivation at school* (pp. 247-264). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The Hidden dimension of the personal competence. Self-regulated learning and practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). New York: Guilford.

EKLER

- EK1: Kişisel Bilgi Formu
- EK2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği
- EK3: Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi
- EK4: Öğrenme için Ölçme Uygulamaları Değerlendirme Aracı
- EK5: Öğretmen İle Gerçekleştirilen Yarı-yapılandırılmış Bireysel Görüşme Soruları
- EK6: Araştırmacı Alan Notu Örneği
- EK7: Deney Grubu Örnek Ders Planı (5. Hafta)
- EK8: Deney Grubu Örnek Çalışma Kâğıdı (5. Hafta)
- EK9: Kontrol Grubu Örnek Ders Planı (5. Hafta)

EK1: Kişisel Bilgi Formu

T.C. Kimlik Numarası ilk dört hane:.....

Anne adı ikinci harfi:.....

Baba adı son harfi:.....

Cinsiyet: Kadın / Erkek / Belirtmek istemiyorum.

Doğum tarihi: Gün:..... Ay:..... Yıl:.....

Aktif spor yapıyor musun? Evet / Hayır

Kaç yıldır?

EK2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Aşağıda “Beden Eğitimi ve Spor” dersindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

1	2	3	4	5	6	7
<i>bana hiç uymuyor</i>						<i>bana tamamen uyuyor</i>

Beden Eğitimi Derslerinde...

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Bu derste öğrendiklerimi seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Sınavlar beni çok endişelendirir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

25. Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım. 1 2 3 4 5 6 7
26. Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur. 1 2 3 4 5 6 7
27. Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım. 1 2 3 4 5 6 7
28. Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim. 1 2 3 4 5 6 7
29. Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım. 1 2 3 4 5 6 7
30. Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım. 1 2 3 4 5 6 7
31. Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım. 1 2 3 4 5 6 7
32. Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım. 1 2 3 4 5 6 7
33. Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim. 1 2 3 4 5 6 7
34. Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim. 1 2 3 4 5 6 7
35. Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm. 1 2 3 4 5 6 7
36. Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım. 1 2 3 4 5 6 7
37. Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim. 1 2 3 4 5 6 7
38. Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım. 1 2 3 4 5 6 7

39. Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekilde getirmeye çalışırım. 1 2 3 4 5 6 7
40. Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm. 1 2 3 4 5 6 7
41. Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim. 1 2 3 4 5 6 7
42. Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım. 1 2 3 4 5 6 7
43. Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım. 1 2 3 4 5 6 7
44. Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım. 1 2 3 4 5 6 7

EK3: Sporda Davranışsal Düzenlemeler Anketi

Beden Eğitime aktif olarak katılıyorum...	Kesinlikle Katılmıyor m	Katılmıyor um	Kararsız m	Katılıyor um	Kesinlikle Katılıyor m
1. Çünkü beden eğitimi zevklidir.	1	2	3	4	5
2. Çünkü faydaları benim için önemli (örn., birey olarak gelişmek, forma girmek, okul arkadaşlarımla oynamak).	1	2	3	4	5
3. Çünkü katılmazsam kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
4. Çünkü insanlar beni katılmaya zorlar.	1	2	3	4	5
5. Fakat neden katılmaya devam ettiğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
6. Çünkü hoşlanırım.	1	2	3	4	5
7. Çünkü faydalarına değer veririm (örn., yeni beceriler öğrenmek, sağlıklı olmak, arkadaşlarla oynamak vs.).	1	2	3	4	5
8. Çünkü katılmazsam utanırım.	1	2	3	4	5
9. Katılmamı isteyen insanları tatmin etmek için.	1	2	3	4	5
10. Fakat Beden Eğitime neden katıldığımı sorgularım.	1	2	3	4	5
11. Çünkü eğlenceli.	1	2	3	4	5
12. Çünkü sağlığım için faydalı şeyler öğrenirim.	1	2	3	4	5
13. Çünkü Beden Eğitime aktif olarak katılmazsam kendimi kötü hissederim.	1	2	3	4	5
14. Çünkü Beden Eğitime katılmam konusunda diğer insanlardan baskı hissederim.	1	2	3	4	5
15. Fakat neden katıldığımı artık gerçekten bilmiyorum.	1	2	3	4	5
16. Çünkü heyecan verici bulurum.	1	2	3	4	5
17. Çünkü hayatta kullanabileceğim faydalı bilgiler öğrenirim.	1	2	3	4	5
18. Çünkü katılmazsam kendimi başarısız gibi hissederim.	1	2	3	4	5
19. Çünkü katılmazsam diğer insanlar benden memnun olmayacaklar.	1	2	3	4	5
20. Fakat asıl amacının ne olduğunu merak ederim.	1	2	3	4	5

EK4: Öğrenme için Ölçme Uygulamaları Değerlendirme Aracı

No	Öğrenme için Ölçme Uygulamaları Değerlendirme Aracı - The Assessment for Learning Measurement Instrument (AFLMi)	1	2 (%25 sıklıkta)	3 (% 50 sıklıkta)	4 (%75 sıklıkta)	5 (%90 sıklıkta)
1	Öğrenme amaçları bilgi, beceri, kavramlar ve/veya tutumlar üzerine vurgu yapılarak açıklanır. (Öğrencilerin ne yaptığı değil ne öğrendikleri)					
2	Öğrencilere öğrendikleri parçaların büyük resim ile bağlantısı hatırlatılır. (Örneğin, "Alışverişte para üstünü kontrol edebilmek için para saymayı öğreniyoruz.")					
3	Öğrenme amaçları açıklanırken arkadaşça ve samimi bir dil kullanılır. ("Hikâyenin geri kalanında ne olacağına dair başarılı tahminler yürütmeyi öğreniyoruz".)					
4	Öğrenme amaçları ile ilgili başarı kriterleri öğrencilerle paylaşılır.					
5	Öğrenciler, ders sırasında öğrenme amaçlarını ve/veya başarı kriterlerini kullandıklarını gösterirler. (Örneğin, tahtadan veya çalışma kâğıdından başarı kriterlerine göre ilerlemelerini kontrol etme)					
6	Sınıf içi tartışmaları kolaylaştırmak için ölçme yöntemleri aracı olarak kullanılır (örneğin, akran değerlendirme, grup değerlendirme).					
7	Öğrencilerin konu üzerine ön bilgilerini ortaya çıkarmak için sorular kullanılır.					
8	Öğrenciler, ders sırasında soru sorma rolünü öğretmenle paylaşmaları adına teşvik edilir. (örneğin, öğretmen düzenli olarak öğrencileri akranlarının tartışmalara yaptığı katkıları sorgulamaya davet eder).					
9	Öğrencilerin yanlışları öğretim ve öğrenmeye rehberlik etmek için kullanılır. (örneğin, öğrenciden verdiği cevabın sebebini açıklaması istenir)					
10	Öğrenciler öğrendiklerini başkalarına açıklayabilir. (örneğin, sınıfa bir ziyaretçi gelirse, öğrenciler derste öğrendikleri, geliştirilmekte olan bilgi, beceri, kavram ve/veya tutumları terimlerle ifade edebilirler).					
11	Öğrencilere sağlanan geri bildirimler, ders için seçilen öğrenme amaçlarına ve başarı kriterlerine odaklanır. (örneğin, "Bugün yazı yazarken noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanmayı öğreniyoruz ve hikayenizde büyük harfleri ve noktayı doğru bir şekilde kullandınız, aferin John")					
12	Ölçme araçları ve uygulamaları, öğretmenin öğrencilerin hangi kriterleri, ne derecede anladıklarını belirlemesine yardımcı olur.					

13	Ölçme araçları ile toplanan bilgiler, öğretim ve öğrenmedeki güçlü yönler ile birlikte ihtiyaçları belirlemek için kullanılır.					
14	Öğrenciler, ebeveynlerine / velilerine öğrenmeleri hakkında bilgi sağlamaya resmi olarak dahil olurlar. (örneğin, çalışma kağıtları veya öğrenme günlükleri eve götürülür)					
15	Öğrencilere öğrenmeleri hakkında geri bildirim sağlamaya hazırlanırken, öğretmen önceki derslerde işlenen kritik kazanımlara yönelik yapmış olduğu ölçmelerin çıktılarını dikkate alır. (Örneğin, öğretmen bir öz-değerlendirme, akran değerlendirme sonucunu veya aldığı notları inceler veya hatırlar)					
16	Öğrencilere, dersin veya aktivitenin başında öğrenmenin ne kadar zor olacağını tahmin etmeleri için bir fırsat verilir (örneğin, güçlü ve zayıf uygulama örnekleri öğrencilerle paylaşılır)					
17	Öğrenciler, paylaşılan materyaller aracılığıyla ilerlemelerini kaydetmeye teşvik edilir.					
18	Öğrenciler, kendi çalışmalarını gözden geçirmek için bir dizi değerlendirme tekniği kullanmaya teşvik edilir. (Örneğin; Öz-değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, e-portfolio)					
19	Öğrencilerin öğrenmesini kutlamak ve gelişimlerini göstermek için ilerlemelerini gösteren görsel kayıtlar tutulur.					
20	Veli / veli-öğretmen toplantıları sırasında öğrencilerin öğrenmelerinin bazı yönlerini raporlamaya katılmaları için zaman ayrılır. (örneğin, öğrenciler toplantıda tartışmak için en iyi çalışmalarının bir örneğini seçerler)					

EK5: Öğretmen İle Gerçekleştirilen Yarı-yapılandırılmış Bireysel Görüşme Soruları

Merhaba Hocam, görüşmeye başlamadan önce seni çalışmanın amacı hakkında bilgilendirmek istiyorum. Bugün seninle altı haftalık deney sürecinde öğrenme için ölçme uygulamaları hakkında elde ettiğin deneyim ve düşüncelerin hakkında konuşacağız. Görüşmemiz yaklaşık 60 dakika kadar sürecektir. Verdiğin cevaplar gizli tutulacaktır, çalışmayı yürüten araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye istediğin an ara verebilir ya da bitirebiliriz. Eğer kabul ediyorsanız görüşmemiz kayıt altına alınacaktır.

a. Kişisel Bilgiler ve Başlangıç Soruları

1. Kaç yıllık öğretmenlik deneyimin var?
2. Araştırmanın gerçekleştiği okulda ne kadar zamandır çalışmaktasın? Çalışmada yer alan araştırma grubunun derslerine daha önce giriyor muydun? Evetse ne kadar süredir?
3. Öğretmenlik deneyiminde beden eğitime özgü öğretim yöntemlerini kullandın mı? Hangilerini ve neden açıklar mısın?
4. Öğrenme için ölçme kavramı ile ne zaman tanıştın? Bu çalışmadan önce derslerinde kullandın mı?
5. Giriyorsan daha önce bu sınıflarda beden eğitime özgü öğretim yöntemleri ve öğrenme için ölçme ile ders işledin mi?

b. Deneysel Uygulamaya İlişkin Sorular

1. Geçtiğimiz dönem öğrenme için ölçme konusunda ilk olarak sizinle beş günlük bir eğitim süreci geçirdik? Eğitim süreci ile ilgili ne düşünüyorsun?

- Sonda: Eğitimin süresi?
- Sonda: Eğitimi içeriği?
- Sonda: Eğitimin verimi/kalitesi?

2. Bu dönem seçtiğin bir sınıfta öğrenme için ölçmeyi deneyimledin. Nasıl geçti bu dönem biraz bahseder misin?

- Sonda: Ölçme açısından farklılıklar?

3. Öğrenme için ölçmeyi derslerine dâhil ederken ne tür zorluklar yaşadın? Bahseder misin?

- Sonda: Dersin hazırlık/planlama aşamasında?
- Sonda: Dersin işlenişinde?
- Sonda: Seçilecek ölçme araçlarının belirlenmesinde?
- Sonda: Malzeme?
- Sonda: Kazanım sayısı?

4. Peki bu bahsettiğin zorlukların üstesinden gelebilmek için ne tür stratejiler geliştirdin?

- Sonda: Ders öncesi, ders sırasında
- Sonda: Öğrencilerinin bu noktada sana verdikleri önemli bir geribildirim oldu mu? Bahseder misin?

5. Öğrenme için ölçmeyi aynı zamanda farklı stillerle uygulama fırsatın oldu bu çalışmada. Sence hangi stil öğrenme için ölçmenin uygulanması konusunda daha uygundu? Ve Neden?

- Sonda: Stillerin genel yapısını düşündüğünde senin derste uygulamadığın ama öğrenme için ölçmenin uygulanmasında etkili olabileceğini düşündüğün başka stiller var mı? Bahseder misin?

6. Ders içerisinde ölçmeye ayırdığın süre dersin akışını nasıl etkiledi? Özellikle öğrencilerin nasıl tepkiler verdiler?

- Sonda: Öğrencilerin düşünceleri/hisleri?
- Sonda: Ders içindeki Fiziksel aktivite düzeyleri?
- Sonda: Ders içi tartışma süresi?

7. Çalışma yaprağında her hafta sabit olarak yer alan “ders boyu değerlendirme kullanım kılavuzu” bölümü hakkındaki düşüncelerin nasıl? Gerekli midir? Düzenlenmeli midir?

8. Peki şimdiki sorularım ders için seninle beraber hazırladığımız materyaller ile ilgili. Ders için hazırladığımız öğrenme için ölçme materyalleri ile ilgili ne düşünüyorsun?

- Sonda: Çalışma yapraklarının tasarımı nasıldı?
- Sonda: Akran ve öz-değerlendirmelerde kullanılan çalışma yaprakları anlaşılır mıydı? Öğrenciler hangi kısımları anlamakta zorluklar yaşadı?

- Sonda: Derslerde öğrencilerin yaptığı değerlendirmeler sonucunda, haftalar ilerledikçe planlarda düzenleme ve değişiklikler yaptın mı?
- Sonda: Öğrenmeyi destekleyen bir materyal olarak çalışma yapraklarının öğrenme için ölçme uygulamalarında önemi nedir?

9. Bu dönem özellikle deney grubunda bulunan yani yeni ölçme uygulamalarını denediğin gruptaki öğrencilerden dönem içerisinde ne gibi geribildirimler aldın?

10. Deney grubu açısından dönem başı ve dönem sonu öğrencilerin ortaya koydukları beceri standartlarında ve bilgi düzeylerinde gözlemleyebildiğin gelişmeler oldu mu? Bahseder misin?

- Sonda: Etkinlik süresi?
- Sonda: Ders sırasında beceri düzeyinde performans gelişimi?
- Sonda: Ders sırasında seninle etkileşimleri, sordukları sorular farklılaştı mı?

11. Dönem içerisinde aynı anda bir kontrol grubumuz vardı. Sence dönem için de deney grubu ile kontrol grubu arasında öğrenciler açısından bir fark oluştu mu? Evetse neler bahseder misiniz? Hayırsa neden sebepleri sence neler olabilir?

- Sonda: (Evetse) Merak ya da bilgi düzeyleri açısından ne gibi farklar gözlemledin?
- Sonda: Beceri düzeyleri açısından ne gibi farklar gözlemledin?
- Sonda: Öğrendiklerinin sonraki derslere ya da ders dışı ortamlara transferi oldu mu?

12. Bu tür bir çalışmayı tekrar yapmak istesek bize tavsiyen ne olurdu?

- Sonda: Özellikle öğretmene verilen eğitim açısından
- Sonda: Okul seçimi
- Sonda: Öğretmen seçimi
- Sonda: Öğrenmeyi ölçme açısından

13. Benim sorularım bu kadar senin eklemek istediğin başka bir şey var mı?

EK6: Araştırmacı Alan Notu Örneği

Deney Grubu - 5. Hafta

- Öğrenciler dersin başında çalışma yapırlarını kendiliğinden incelediler. Beklenen veritlerini bu şekilde değerlendirdiler.
- ★ Öğretmen etkinliklerin başlangıcında öğrencilerin etkinlik boyunca ne yapacaklarını, hangi başarı kriterlerine göre çalışacaklarını ve çalışma yapırlarını nasıl kullanacaklarını diğer haftalara göre daha sabırlı ve uzun bir şekilde anlattı.
- Alan kullanımını geliştirmek adına kullandığı çizimler süre kazanmasına yardımcı oldu. Öğrenciler de çalışma yapırlarına gidip sonra etkinliğe dönmeye alışmış gibiydiler. Ancak iki öğrenci hala daha her etkinlikte ne yapacağını öğretmene sorma gereği duyuyor. Bazı öğrenciler yansıma yapmaya başladılar. İşlerinden biri bu haftaki ders içeriklerinin ilgisini çektiğini ve daha eğlenceli olduğunu öğretmene belirtti.
- Akran ve grup değerlendirmelerde birbirlerinin performansları hakkında yorum yapmak çok ilgisini çekti. Çok istekli şekilde katılırlar. Ancak son gözlemlerde ve yorumlarda kendisini eleştiren arkadaşını eleştirme eğilimindediler. Galiba, yorum yaparken yönlendirilmeye ihtiyacaları olacak. Bu sefer çok özgürdüler. Sonraki talp kurucu yorumlar gelebilir.
- Öğretmen etkinlikleri sırasında özellikle sırayarak atış etkinliğinde etkili geri bildirim sağlamaya çalıştı. Önceki haftalara göre sınıf yönetimini ve geçişleri daha kolay yönetti.
- Bazen çok kısa ve bir sonraki aşamayı açıklanayan geri bildirimler de vardı.
- Son öz-değerlendirmeleri bazı öğrenciler yeterince zaman ayırmadılar.

EK7: Deney Grubu Örnek Ders Planı (5. Hafta)

Dersin Adı	Beden Eğitimi ve Spor Dersi
Sınıf	9.Sınıf
Süre	70 Dakika
Öğrenme Alanı	9.1. HAREKET YETKİNLİĞİ
Alt Öğrenme Alanı	9.1.2. HAREKET KAVRAMLARI, İLKELERİ VE İLGİLİ HAYAT BECERİLERİ 9.1.3. HAREKET STRATEJİLERİ VE TAKTİKLERİ
Kazanımlar	9.1.2.1.6. Seçili spor dalına özgü birleşik hareketleri uygular. 9.1.2.1.10. Seçili spor etkinliklerinde rekabet ve iş birliği içerisinde hareket eder. 9.1.2.1.12. Seçili spor etkinliklerinde araçları amacına uygun ve doğru kullanır. 9.1.3.1.1. Seçili spor dalına özgü savunma hareketlerini uygular. 9.1.3.1.2. Seçili spor dalına özgü hücum hareketlerini uygular.
Temel Beceriler	Hentbolda; sıçrayarak atış
Öğretim Yöntemleri	Kendini Denetleme ve Eşli Çalışma Yöntemi
Araç-Gereç	Hentbol topu, bip, kalem, bant
Güvenlik	Ders öncesinde etkinlik alanı gözden geçirilip, sınırlanır. Etkinlikle ilgili olmayan nesne vb. şeylerden temizlenir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Giriş (15 dk)

Etkinlik-1: Isınma Oyunu: Tic Tac Toe! (15 dk).

- 9.1.2.1.10. Seçili spor etkinliklerinde rekabet ve iş birliği içerisinde hareket eder.

Öğretmen tarafından yoklama alınır.

Öğretmen öğrencileri dersin konusundan ve görevlerden haberdar eder.

3 × 3 ızgaradaki boşlukları işaretleyen iki takım oyuncuları, üç işareti yatay, dikey veya çapraz sıraya yerleştirmeyi başarırsa oyunu kazanır.

Sınıf 4 eşit gruba ayrılır ve iki takım bir yarı sahada, kalan iki takım da diğer yarı sahada karşılıklı oynar. Oyuncular işaretleri koyabilmek için 10 metre koşmak zorundadır. Izgara üzerinde işaretlemeyi yaptıktan sonra arkadaşının eline değer ve sırasını tamamlamış olur.



Etkinlik süresinin ortasında çalışma kâğıtlarında yer alan “Etkinlik 1” ölçme uygulaması doldurulur. Kalan kısımda bu stratejiyi grup olarak kullanmak için neler yapabileceklerini düşünmeleri istenir.

- Ardından esnetme hareketlerine geçilir.

İşleniş ve Ölçme Değerlendirme (55 dk)

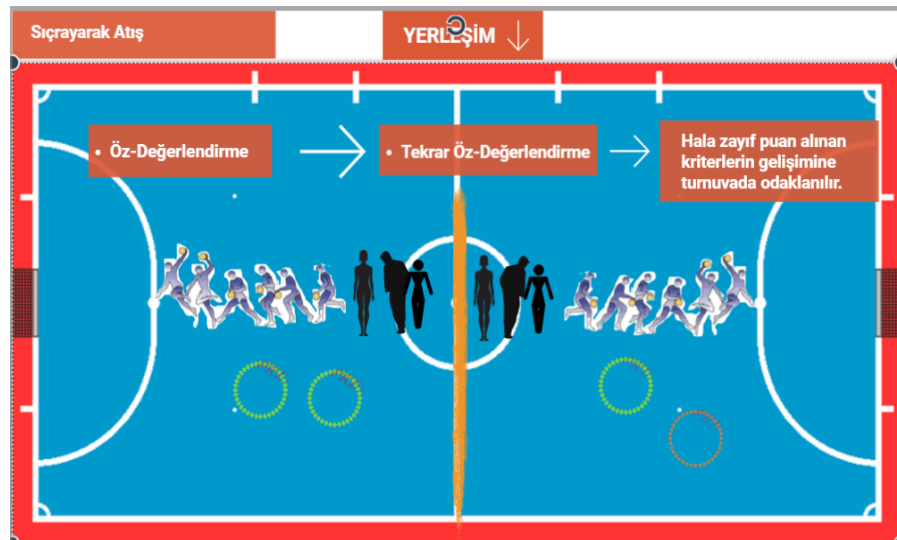
- 9.1.2.1.6. Seçili spor dalına özgü birleşik hareketleri uygular.
- 9.1.2.1.12. Seçili spor etkinliklerinde araçları amacına uygun ve doğru kullanır.
- 9.1.3.1.1. Seçili spor dalına özgü savunma hareketlerini uygular.
- 9.1.3.1.2. Seçili spor dalına özgü hücum hareketlerini uygular.

Etkinlik-2: (5 dk)

- Öğretmen çalışma yaprağındaki görevlerin hentbol oynarken nerelerde ve ne zaman kullanacaklarını öğrencilerine anlatır.
- Görevlerin kötü örneklerini ve iyi örneklerini öğrencilerine göstererek anlatır.
- Çalışma yapraklarının ders esnasında aktif ve etkili kullanım yöntemlerini göstererek anlatır.
- Öğrencilere çalışma yaprağındaki etkinliklerde kullanılacak ölçme çeşitlerini anlatır.
- Öğretmen öğrencilere çalışma yapraklarını dağıtır ve istedikleri zaman başlayabileceklerini söyler.
- Öğrenciler çalışma yaprağındaki görevleri uygularken, öğretmen “öğrenme için ölçme” uygulamalarının ve zaman kullanımının verimliliğini artırmak adına öğrencilere hatırlatma ve uyarılarda bulunur.

Etkinlik-3: Sıçrayarak Atış Çalışması (20 dk)

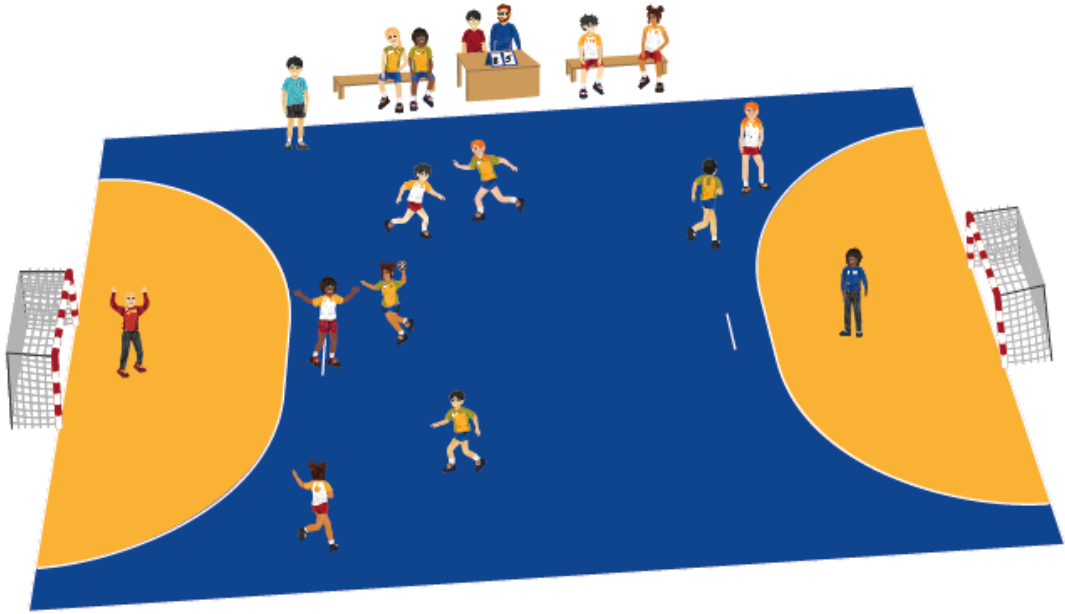
- Sınıf iki eşit gruba ayrılır.
- Etkinlik boyunca gruplar birbirinden bağımsız olarak kendi yarı sahalarını ve kalelerini kullanırlar.
- Öğrenciler orta alana yakın bir bölgeden top sürerek çıkar ve adımlamayı yaparak dokuz metre çizgisini ihlal etmeden sıçrayarak atış yapar.
- Topunu alıp sıradaki arkadaşına yuvarlar.
- Sırasına dönerken yol üzerindeki çemberlerde topsuz olarak adımlama ve sıçrayarak atış kurgusunu dener.



Etkinlik-4: Hentbol Turnuvası (25 dk)

İdeal alan kullanımını şekilde görüldüğü gibidir.

- Sınıf üç takıma ayrılır.
- İki takım hentbol müsabakası yaparken, üçüncü takımın oyuncuları her iki takım adına değerlendirmelerde bulunur (akran ve grup değerlendirmesi).
- Sekiz dakikalık müsabakada üçüncü dakikada 1 dakikalık geribildirim molası yapılır. Kenardaki takım sırayla değişir.
- Ayrıca kenardaki takım istatistikleri de tutar ve küçük bir turnuva gerçekleştirilir.
- Eğer takımlar altışar kişiyse kenardaki takımında üç kişi bir takımı, üç kişi de diğer takım için çalışma kâğıdındaki değerlendirmeleri yapar ve molada onlara aktarır.




Etkinlik-5: Öz-değerlendirme ve Gelişim Çubuğu (5 dk)

- Öğrencilerin çalışma yaprağındaki ders üzerine olan öz-değerlendirmeleri doldurmaları için süre tanınır. Doldururken kelime deposundan yararlanabilecekleri hatırlatılır.
- Öğrenciler çalışma yaprağındaki görevleri uygularken, öğretmen “öğrenme için ölçme” uygulamalarının ve zaman kullanımının verimliliğini artırmak adına öğrencilere hatırlatma ve uyarılarda bulunur.
- Çalışma yaprağındaki son görevin ardından ortada toplanarak ders sonlandırılır.

EK8: Örnek Çalışma Kâğıdı (5. Hafta)

2. ETKİNLİK: SIÇRAYARAK ŞUT (10 dk) – Öz-değerlendirme		ETKİNLİK DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ				
Puan Aralığı	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	
Ölçüt	Zayıf	Geliştirilmeli	Orta	İyi	Çok İyi	



ETKİNLİK	Siçrayarak Atış
I. Değerlendirme Puanları Toplamı	
II. Değerlendirme Puanları Toplamı	

1. Etkinlik; Tic Tac Toe!

Takımının kazanması için uyguladığın bir stratejiyi yaz.

1. Son adımda atış elinin tersi olan ayak yerden kesilir. (.../.../5)
2. Atış eli yukarı ve geriye çekilirken diğer destek kolu hafifçe vücudun önüne getirilir. (.../.../5)
3. Destek kolu geriye doğru alınırken aynı zamanda atış omzu da atış yönüne doğru döndürülür. (.../.../5)
4. Atış kolu öne doğru kamçı gibi hareket ettirilerek top elden çıkarılır. (.../.../5)
5. Vücut ve atış kolu topu gidiş yönüne doğru takip ederken, destek ayağı yere konur. (.../.../5)

Bireysel Performanslar

3. Etkinlik Hentbol Müsabakası – Akran Değerlendirme ve Grup Değerlendirme

Takım Performansı

İsim:	Savunmada Top Kazanma ve Pozisyon Alma:
İsim:	Hucümda Top Paylaşımı ve Organizasyon:
İsim:	Hızlı Hücumlar:
İsim:	Gol Yollarında Etkinlik:
İsim:	

EK9: Kontrol Grubu Örnek Ders Planı (5. Hafta)

Dersin Adı	Beden Eğitimi ve Spor Dersi
Sınıf	9.Sınıf
Süre	70 Dakika
Öğrenme Alanı	9.1. HAREKET YETKİNLİĞİ
Alt Öğrenme Alanı	9.1.2. HAREKET KAVRAMLARI, İLKELERİ VE İLGİLİ HAYAT BECERİLERİ 9.1.3. HAREKET STRATEJİLERİ VE TAKTİKLERİ
Kazanımlar	9.1.2.1.6. Seçili spor dalına özgü birleşik hareketleri uygular. 9.1.2.1.10. Seçili spor etkinliklerinde rekabet ve iş birliği içerisinde hareket eder. 9.1.2.1.12. Seçili spor etkinliklerinde araçları amacına uygun ve doğru kullanır. 9.1.3.1.1. Seçili spor dalına özgü savunma hareketlerini uygular. 9.1.3.1.2. Seçili spor dalına özgü hücum hareketlerini uygular.
Temel Beceriler	Hentbolda sıçrayarak atış
Öğretim Yöntemleri	Kendini Denetleme ve Eşli Çalışma Yöntemi
Araç-Gereç	Hentbol topu, bip, kalem, bant
Güvenlik	Ders öncesinde etkinlik alanı gözden geçirilip, sınırlanır. Etkinlikle ilgili olmayan nesne vb. şeylerden temizlenir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Giriş (15 dk)

Etkinlik-1: Isınma Oyunu: Tic Tac Toe! (15 dk).

- 9.1.2.1.10. Seçili spor etkinliklerinde rekabet ve iş birliği içerisinde hareket eder.

Öğretmen tarafından yoklama alınır.

Öğretmen öğrencileri dersin konusundan ve görevlerden haberdar eder.

3 × 3 izgaradaki boşlukları işaretleyen iki takım oyuncuları, üç işareti yatay, dikey veya çapraz sıraya yerleştirmeyi başarırsa oyunu kazanır.

Sınıf 4 eşit gruba ayrılır ve iki takım bir yarı sahada, kalan iki takım da diğer yarı sahada karşılıklı oynar. Oyuncular işaretleri koyabilmek için 10 metre koşmak zorundadır. Izgara üzerinde işaretlemeyi yaptıktan sonra arkadaşının eline değer ve sırasını tamamlamış olur.



- Ardından esnetme hareketlerine geçilir.

İşleniş ve Ölçme Değerlendirme (55 dk)

- 9.1.2.1.6. Seçili spor dalına özgü birleşik hareketleri uygular.
- 9.1.2.1.12. Seçili spor etkinliklerinde araçları amacına uygun ve doğru kullanır.
- 9.1.3.1.1. Seçili spor dalına özgü savunma hareketlerini uygular.
- 9.1.3.1.2. Seçili spor dalına özgü hücum hareketlerini uygular.

Etkinlik-2: (5 dk)

- Öğretmen sıçrayarak atışı hentbol oynarken nerelerde ve ne zaman kullanacaklarını öğrencilerine anlatır.
- Görevleri öğrencilerine göstererek anlatır.

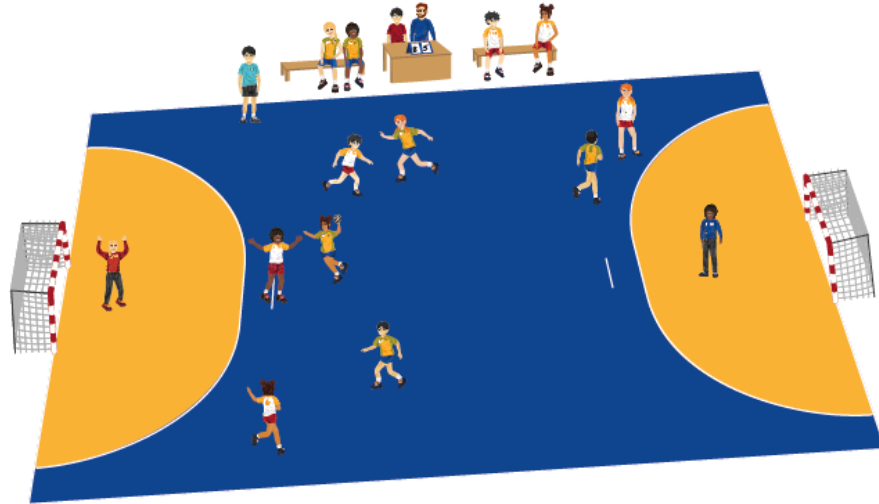
Etkinlik-3: Sıçrayarak Atış Çalışması (20 dk)

- Sınıf iki eşit gruba ayrılır.
- Etkinlik boyunca gruplar birbirinden bağımsız olarak kendi yarı sahalarını ve kalelerini kullanırlar.
- Öğrenciler orta alana yakın bir bölgeden top sürerek çıkar ve adımlamayı yaparak dokuz metre çizgisini ihlal etmeden sıçrayarak atış yapar.
- Topunu alıp sıradaki arkadaşına yuvarlar.
- Sırasına dönerken yol üzerindeki çemberlerde topsuz olarak adımlama ve sıçrayarak atış kurgusunu dener.

Etkinlik-4: Hentbol Turnuvası (25 dk)

İdeal alan kullanımı şekilde görüldüğü gibidir.

- Sınıf üç takıma ayrılır.
- İki takım hentbol müsabakası yaparken, üçüncü takım bekler.
- Sekiz dakikalık müsabakalar oynanır.
- Kenardaki takım sırayla değişir ve arkadaşlarını gözlemler. Dersin sonunda gözlemleri hakkında konuşulur.
- Galibiyet sayıları öğretmen tarafından tutulur.



Etkinlik-5: Ölçme ve Değerlendirme (5dk)

- Öğrencilere aralarında derste neler yaptıklarını hatırlayan ve özetlemek isteyen olup olmadığı sorulur.
- Öğrencilere sıçrayarak atış hareketinin doğru formunu göstermek isteyen olup olmadığı sorulur. Eğer isteyen varsa onun, yoksa öğretmenin gerçekleştirmesi ile hareket tekrarlanır.
- Dersi eğlenceli bulup bulmadıkları sorulur.
- Turnuvayı kazanan takım açıklanır. Kenarda gözlem yapan öğrencilerden gözlemlerini paylaşmak isteyen öğrencilere imkân verilir.
- Ders sonlandırılır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	
Soyadı	
Doğum Yeri ve Tarihi	
Uyruğu	
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	
Eğitim	
İlköğretim	
Ortaöğretim	
Yükseköğretim (Lisans)	
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	
Sınav Adı	
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	
Alınan Puan	
(Varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	
2021 – Devam	