

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri

Preservice Physical Education Teachers' Academic Motivation and Academic Self-Efficacy

Araştırma Makalesi

Ceyhan ALEMDAĞ, Erman ÖNCÜ, Ali Kemal YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı sınıflarda öğrenim gören 75'i kadın ve 127'si erkek 202 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Akademik Güdülenme Ölçeği' ve 'Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik yöntemleri, t-testi, MANOVA, ANOVA ve Pearson Korelasyon testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin ve akademik öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırma

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze perceived levels of academic motivation and academic self-efficacy perception of preservice physical education teachers according to some demographic variables, and to determine the relationship between academic motivation and academic self-efficacy perceptions. The study was conducted on 202 preservice physical education teachers (75 female and 127 male) who taught at different grades. In the study, the Academic Motivation Scale and the Academic Self-Efficacy Scale were administered on the participants as the data collection tools. Descriptive statistical methods, t-test, MANOVA, ANOVA and Pearson Correlation tests were used in the data analyses. The results of analyses indicated that both academic motivation and academic self-efficacy perceptions of the partici-

sonucunda, akademik motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre kadın, sınıf değişkenine göre de birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine farklılaştığı görülmüştür. Akademik öz-yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülürken sınıf değişkenine göre üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların daha yüksek AÖÖ puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan araştırma sonuçları, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde korelasyonlar olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Beden eğitimi öğretmeni adayı, Akademik motivasyon, Akademik öz-yeterlik

Key Words

Preservice physical education teacher, Academic motivation, Academic self-efficacy

GİRİŞ

Pek çok ülkede öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin yetiştirilme biçimi ve niteliği sorgulanmakta ve çoğu öğretmen yetiştirme programı, öğretmen adaylarının eğitim-öğretime ilişkin inançlarını geliştirmeyi hedeflemektedir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Çapa ve Çil, 2000). Bu programların hedeflerine ne düzeyde ulaştığının değerlendirilmesi açısından öğretmen adayları üzerinde; benlik (Pehlivan, 2010), tutum (Bozdoğan ve diğ., 2007), öğrenme stratejileri (Şahin ve Çakar, 2011) gibi kavramların yanında akademik motivasyon (Abootorabi, 2011; Eymur ve Geban, 2011; Şahin ve Çakar, 2011) ve akademik öz-yeterlik (Aslan, 2010; Fırat-Durdukoca, 2010; Usher ve Pajares, 2006; Vasile ve diğ., 2011) kavramlarının da araştırma konusu yapıldığı görülmektedir.

'Motivasyon' kavramı, "doğrudan hedefe yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç" (Pintrich ve Schunk, 2002) veya "bir aktiviteye katılmaya (girişmeye) olan istekliliğin derecesini belirleyen tüm faktörlerin oluşturduğu bir durum veya böyle bir durumun yaratılması" (Ünal Karagüven, 2012) şeklinde tanımlanırken, 'akademik motivasyon' kavramı da "akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Motivasyon; içsel güçleri, kalıcı özellikleri, uyarıya karşı tepkisel davranışları, inanç ve etkileri kapsayan

pants were above the middle level. There were significant differences in scores of the sample with respect to independent variables. The result of the analysis revealed that the preservice physical education teachers who were female and taught at 1st and 4th grade had higher academic motivation score. Whereas by gender significant difference was not found in academic self-efficacy perceptions, it was found that the preservice physical education teachers who taught at 3th grade had higher academic self-efficacy score. Further, significant positive correlations were observed between academic motivation and academic self-efficacy of preservice physical education teachers.

bir yapıya sahiptir (Ünal Karagüven, 2012). Dolayısıyla hem bu yapıların açıklanması, hem de diğer psiko-eğitsel süreçlerle ilişkisi, motivasyonun benlik saygısı (Abouserie, 1995; Bozanoğlu, 2005), sınav kaygısı (Ergene, 2011; Hancock, 2001), akademik başarı (Acat ve Dereli, 2012; Baten ve diğ., 2012; Horzum ve Çakır Balta, 2008), yeterlik algısı (Lent ve diğ., 1984; Yıldırım, 2011) ve yükleme stilleri (Weiner, 1985; 2001) gibi diğer yapılarla ilişkisini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması onların bu sürece katılmaya istekli, yani güdülenmiş olmalarını gerektirir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliği, hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan tekniklerin uygun ve yerinde olmasına rağmen, sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilmektedir (Kelecioğlu, 1992). Bu nedenle, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması ve özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi akademik başarı açısından oldukça önemli olacaktır (Karataş ve Erden, 2012).

Bireylerin kendini değerlendirmesi sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkesidir. Bireyler düşüncelerine uygun eylemde bulunduktan sonra, eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilir ve kendilerini yargılayabilirler. Bu süreçte insanın

kendinin farkında olması ve öğrenme kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu 'öz-yeterlik' kavramıyla açıklanmıştır (Korkmaz, 2004'ten Özsüer ve diğ., 2011'nin aktardığına göre). 'Öz-yeterlik' Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında yer alan temel kavramlardan biridir ve Bandura (1977) öz-yeterlik inancını, "bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine ilişkin inancı" olarak tanımlamaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004). Son yıllarda 'öz-yeterlik' kavramı, özellikle öğrencilerin akademik yaşantıları bağlamında sıkça incelenen bir konu olmuştur (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Ekici, 2012; Ferla ve diğ., 2009; Fırat-Durdukoça, 2010; Odacı ve Çelik, 2012). Bu çalışmalarda yüksek öz-yeterliğin motivasyonu arttırdığı, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığı ve çaba harcamaya istekli kıldırdığı; düşük öz-yeterliğin ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranamamasına ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğu bildirilmiştir (Jerusalem, 2002'den Yılmaz ve diğ., 2007'nin aktardığına göre). Bandura (1995; 1977)'ya göre, bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik inançlarının; "bireyin daha önceki başarı ve/veya başarısızlık deneyimlerini içeren performans başarıları", "başkalarının yapmış olduğu etkinliklerin sonuçlarından elde edilen deneyimler", "bireyin yapabileceği etkinlikler konusunda sözel olarak ikna edilmesi" ve "bireyin fiziksel/duygusal durumu" olmak üzere dört kaynağı bulunmaktadır. Anılan bu dört kaynağa bağlı ortaya çıkan birçok davranışa ilişkin öz-yeterlik algısı vardır. Bunların en önemlilerinden biri, akademik öz-yeterliktir (Aslan, 2010). "Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik öz-yeterlik algısı daha çok dikkat çekmektedir" (Tabancalı ve Çelik, 2013). Bu doğrultuda akademik öz-yeterlik; "bir öğrencinin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı" şeklinde tanımlanabilmektedir (Zimmerman, 1995).

Akademik öz-yeterlilik ve akademik motivasyon ile ilgili araştırmalar; ısrar, öğrenme ve

başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Pajares, 1996; Schunk, 1996). Schunk (1996)'a göre akademik öz-yeterlik ile motivasyon arasındaki ilişki karşılıklıdır ve bireyin beceri elde etmede ve bilgi kazanmada ilerlediğine ilişkin algısı, onun akademik öz-yeterliğini arttırmaktadır. Öğrencilerin motivasyon yönelimleri de onların öz-yeterliklerini etkilemektedir. Bandura (1995)'nin öz-yeterlik teorisi, bireylerin öz-yeterlik inançlarının kendilerini motive etmeleri ile yakından ilgili olduğuna işaret etmektedir. Öz-yeterliği düşük olan bireylerin, kendileri için tehdit olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçındıkları ve çaba göstermeyip hemen vazgeçme eğilimine girdikleri belirtilmektedir (Bandura, 1994). Akbay ve Gizir (2010)'e göre, üniversite öğrencilerinin görev ve sorumlulukları ele alındığında, bu sorumlulukların en önemlileri, akademik görevleri yerine getirmeleri ve kendilerinden beklenen düzeyde akademik başarı sağlamalarıdır. Araştırmalar (Mitchell ve Pietkowska, 1974; Ringness, 1965; Uğuroğlu ve Walberg, 1979'den Öncü, 2000'nün aktardığına göre), motivasyon ile akademik başarı arasında kuvvetli bir pozitif ilişkinin olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde akademik öz-yeterlik de öğrenci başarısının tahmin edilmesinde önemli değişkenlerden biri olmakla birlikte (Carroll ve diğ., 2009; Elias ve Loomis, 2002; Phan, 2012) pek çok çalışmada (Bandura, 1995; Sparks, 1988) yüksek akademik öz-yeterlik inancının akademik başarıyı arttırdığı, öğrenme noktasında daha arzu olunduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu tespitler motivasyon ile öz-yeterlik arasındaki sıkı ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik inancına ilişkin verilen bilgiler doğrultusunda, öğretmen adayları üzerinde bu iki değişken ekseninde yapılacak çalışmaların, özellikle öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi sürecine önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterliklerinin bir arada incelendiği çalışma sayısının sınırlı olduğu (Akbay ve Gizir, 2010; Aydın, 2010; Lavasani, 2011; Schunk, 1991), be-

den eğitimi öğretmeni adayları üzerinde ise motivasyon ve öz-yeterlik ile ilgili çalışmalar olmasına karşın (Gençay ve Gençay, 2007; Kafkas ve diğ., 2010; Koparan ve diğ., 2010, 2011; Öksüzöğlü, 2009; Sandıkçı ve Öncü, 2013; Tekin ve diğ., 2009; Ünlü, 2008), akademik öz-yeterlik (Ünlü ve Kalemoğlu, 2011; Yılmaz ve diğ., 2010) ve akademik motivasyon ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu iki bağımlı değişkenin bir arada çalışma konusu yapıldığı bir araştırmanın ise olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ve akademik öz-yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Beden eğitimi öğretmeni adaylarının;

1. Akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri; cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Akademik motivasyon düzeyleri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada, betimsel araştırma modeli içerisinde yaygın bir şekilde kullanılan (Ekiz, 2009; Thomas ve Nelson, 1996), geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı tarama (survey) yöntemi (Karakaya, 2009; Karasar, 2005) ve bu yöntem içerisinde sıklıkla yararlanılan veri toplama tekniği olarak da anket tekniği kullanılmıştır (Nachmias ve Nachmias, 1996).

Araştırma Grubu: Araştırma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 75'i kadın ve 127'si erkek 202 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)" ve "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖÖ)" kullanılmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ): Bozanoğlu (2004) tarafından, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş olan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin maddeleri, (1) 'Kesinlikle Uygun Değil', (2) 'Uygun Değil', (3) 'Kararsızım', (4) 'Uygun' ve (5) 'Kesinlikle Uygun' şeklinde puanlanmaktadır. Üç faktörlü (Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma, Keşif) bir yapıya sahip olan ölçeğin, faktörlerin açıkladığı varyanslar ve faktörler altında yer alan maddelerin içerikleri incelendiğinde tek boyutlu olarak da kullanılabilirliği önerilmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede test-tekerrar test yöntemi kullanılmış, iki uygulama arasındaki korelasyonun 0.87 olduğu görülmüştür. Bunun yanında güvenilirlik kanıtı olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayıları aynı grupta farklı zamanlarda 0.77'den 0.85'e ve farklı gruplarda 0.77'den 0.86'ya değişmektedir. Ölçeğin geçerlik özellikleri, kapsam geçerliği ile sınırlandırılmış ayrıca başlangıçta ölçülen özellik bakımından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grup arasındaki farka duyarlı olup olmadığı da incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan ise 100'dür. Bu araştırmada toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için sırasıyla 0.79, 0.72 ve 0.68; ölçeğin tümü için ise 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖÖ): Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (Academic Self-Efficacy Scale), Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından, öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Tek boyut içeren orijinal ölçek, akademik öz-yeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 7 madde-

den oluşmaktadır. 4'lü Likert tipinde hazırlanan ölçeğin maddeleri, (1) 'Bana Hiç Uymuyor', (2) 'Bana Çok Az Uyuyor', (3) 'Bana Uyuyor' ve (4) 'Bana Tamamen Uyuyor' şeklinde puanlanmaktadır. Orijinal ölçek, tıp fakültesi öğrencilerine uygulanarak geliştirilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.87 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar ölçeğin geçerliğini, psikolojik bazı değişkenlerle korelasyonunu inceleyerek test etmişlerdir. Bu amaçla uygulanan Benlik Saygısı Ölçeği ve Performans Korkusu Ölçeği ile Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği arasındaki korelasyonlar sırasıyla 0.37 ve -0.49 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin içeriğinin konuya uygunluk gösterdiğini ve test edilen diğer psikolojik özelliklerin, ölçeğin geçerliği için bilgi verdiğini belirtmişlerdir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise farklı alanlardan 672 öğretmen adayı üniversite öğrencisi üzerinde Yılmaz ve diğ. (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, orijinal ölçekteki tek boyutlu ve 7 maddeden oluşan yapı, Türkçe ölçekte de korunmuştur. Madde faktör yükleri 0.50 ile 0.83, madde toplam korelasyonları da 0.36 ile 0.71 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.79 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları, Türkiye şartlarında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği'nin, üniversite öğrencilerinin akademik öğrenimlerine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemek amacı ile geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 ve en yüksek puan ise 28'dir. Bu çalışmada toplanan veriler üzerinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise 0.75'dir.

İşlem Yolu: Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulaması, gerekli izinlerin alınmasını takiben ders saatlerinden önce gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi, araştırmanın amacı ve anket formunun uygulanmasına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama aracı öğrenciler tarafından gönüllü olarak doldurulmuştur. Eksik veya yanlış doldurulan formlar kontrol edildikten sonra, geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olan 202 anket formu, değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

dirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 20 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; t-testi, tek faktörlü MANOVA, ANOVA, Tukey çoklu karşılaştırma ve Pearson Correlation testleri kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Çarpıklık ve Basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2008). Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Akademik Gündülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeklerinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla 3.75 ve 3.09'dur. AGÖ puanları faktör bazında incelendiğinde en düşük ortalamanın 'Keşif' boyutunda (3.58), en yüksek ortalamanın da 'Bilgiyi Kullanma' boyutunda (4.11) olduğu görülmektedir (Tablo 1).

MANOVA sonuçları, cinsiyet değişkeninin AGÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.943$, $F(3, 198)=2.341$, $p<0.05$]. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre de cinsiyet ana etkisi açısından 'Kendini Aşma' [$F(1, 200)=7.692$, $p<0.05$] ve 'Keşif' [$F(1, 200)=8.163$, $p<0.05$] alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği tüm alt boyutlarda kadın katılımcıların ortalama puanları erkeklerin puanlarından daha yüksektir (Tablo 2).

Analizler, sınıf değişkeninin AGÖ alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.832$, $F(9, 477)=4.169$, $p<0.01$]. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla

Tablo 1. AGÖ ve AÖÖ puanlarının dağılımı

	Madde Sayısı	n	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
AGÖ	20	202	3.75	0.51	-0.59	1.87	28	100
<i>Kendini Aşma</i>	7	202	3.62	0.65	-0.53	0.84	7	35
<i>Bilgiyi Kullanma</i>	6	202	4.11	0.52	-0.64	1.35	12	30
<i>Keşif</i>	7	202	3.58	0.59	-0.42	0.95	9	35
AÖÖ	7	202	3.09	0.44	0.26	-0.48	15	28

Tablo 2. AGÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
<i>Kendini Aşma</i>	Kadın	75	3.78	0.62	1-200	7.692	0.006
	Erkek	127	3.52	0.65			
<i>Bilgiyi Kullanma</i>	Kadın	75	4.15	0.49	1-200	0.723	0.396
	Erkek	127	4.09	0.54			
<i>Keşif</i>	Kadın	75	3.74	0.56	1-200	8.163	0.005
	Erkek	127	3.50	0.59			

yapılan analiz sonuçlarına göre de sınıf değişkeni ana etkisi açısından 'Kendini Aşma' [$F(3, 198)=3.239, p<0.05$], 'Bilgiyi Kullanma' [$F(3, 198)=3.850, p<0.05$] ve 'Keşif' [$F(3, 198)=11.009, p<0.01$] alt boyut puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre 'Kendini Aşma' ve 'Bilgiyi Kullanma' boyutlarında, 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları, 2.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından; 'Keşif' boyutunda ise 1 ve 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları, 2 ve 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksektir (Tablo 3).

Tablo 4'te AÖÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcıların AÖÖ puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=1.820; p>0.05$).

ANOVA sonuçları katılımcıların AÖÖ puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F(3, 198)=2.844, p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının AÖÖ puanları, 2.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının AÖÖ puanlarından daha yüksektir (Tablo 5).

Katılımcıların AÖÖ ve AGÖ'nden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları, aka-

Tablo 3. AGÖ puanlarının sınıf değişkenine göre MANOVA sonuçları

	Sınıf	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
<i>Kendini Aşma</i>	1	53	3.78	0.63	3-198	3.239	0.023
	2	38	3.38	0.63			
	3	56	3.57	0.72			
	4	55	3.67	0.55			
<i>Bilgiyi Kullanma</i>	1	53	4.30	0.42	3-198	3.850	0.010
	2	38	3.95	0.53			
	3	56	4.06	0.62			
	4	55	4.09	0.44			
<i>Keşif</i>	1	53	3.86	0.41	3-198	11.009	0.000
	2	38	3.30	0.57			
	3	56	3.40	0.65			
	4	55	3.71	0.53			

Tablo 4. AÖÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
<i>Akademik Öz-Yeterlik</i>	Kadın	75	3.02	0.45	200	1.820	0.070
	Erkek	127	3.14	0.44			

Tablo 5. AÖÖ puanlarının sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Sınıf	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p
<i>Akademik Öz-Yeterlik</i>	1	53	3.14	0.40	3-198	2.844	0.039
	2	38	2.91	0.44			
	3	56	3.17	0.44			
	4	55	3.10	0.47			

demik öz-yeterlik ve akademik güdülenme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tablo 6).

TARTIŞMA

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin orta se-

viyenin üzerinde olması, Şahin ve Çakar (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırma sonucunda, katılımcıların akademik öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir. Fırat Durdukoca (2010) tarafından sınıf öğretmeni adayları, Küçük Kılıç ve Öncü (2013)

Tablo 6. AGÖ ve AÖÖ puanları arasındaki korelasyon sonuçları

	AGÖ	Kendini Aşma	Bilgiyi Kullanma	Keşif	AÖÖ
AGÖ	1				
<i>Kendini Aşma</i>	0.883*	1			
<i>Bilgiyi Kullanma</i>	0.808*	0.562*	1		
<i>Keşif</i>	0.886*	0.654*	0.619*	1	
AÖÖ	0.426*	0.367*	0.393*	0.351*	1

*p<0.01

tarafından ise beden eğitimi ve spor yüksekoku-lu öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine farklılaştığıdır. Bu sonuca karşın Şahin ve Çakar (2011)'in 4. sınıf lisans öğrencileri, Demir ve Arı (2013)'nin ilköğretim bölümündeki öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü öğrenciler (Saracaloğlu, 2008) ve öğretmen adayları (Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu ve diğ., 2008a, 2008b) üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar rapor edilmiştir. Eymur ve Geban (2011)'nin öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik başarılarını inceledikleri çalışmada ise yedi motivasyon alt ölçeğinden yalnızca "içsel motivasyon/uyarım yaşama" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş, kadınların akademik motivasyon puanları, erkeklerin akademik motivasyon puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ülkemizde, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelendiği çalışmalarda, Gençay ve Gençay (2007) kadın öğretmen adaylarının, Tekin ve diğ. (2009) de erkek öğretmen adaylarının daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Farklı branş öğretmeni adayları üzerinde yapılan

birçok araştırmada akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete göre değişmediği görülmektedir. Yaptığımız araştırmada ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrenci karakteristiğinin ve özellikle bölüme giriş standardının diğer bölümlere göre farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların akademik motivasyonları, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf değişkeninin akademik motivasyon üzerinde etkisinin incelendiği bir araştırmada, 4. sınıfa doğru olumsuz motivasyon puanlarının düştüğü, bunun yanında 1. sınıf öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının diğer seviyedeki öğrencilerin akademik motivasyon puanlarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir (Eymur ve Geban, 2011). Gençay ve Gençay (2007)'in yaptıkları çalışmada 1. sınıfların motivasyonlarının (dışsal motivasyon) yüksek olduğu belirlenirken, Tekin ve diğ. (2009)'nin yaptıkları çalışmada ise 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon değerlerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, çalışmamızda elde ettiğimiz bulgularla paralellik göstermektedir. Üniversite öğrenim hayatına yeni başlayan 1. sınıf öğretmen adaylarının üniversite sosyal çevrelerinin henüz tam anlamıyla gelişmemiş olması, son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na hazırlık ve lisansüstü eğitim bilincinin oluşması nedeniyle akademik

motivasyonlarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların akademik öz-yeterlik puanları cinsiyete göre incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine karşın erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, literatür tarafından da desteklenmektedir. Özsüer ve diğ. (2011)'nin 10910 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri geniş çaplı bir araştırmada, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ancak erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin kız öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Busch (1995), öğrencilerin öz-yeterlikleri ve akademik performansları üzerinde cinsiyet faktörünün etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, kadınların erkeklerden daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Fırat Durdukoca (2010) da öğretmen adayları üzerindeki çalışmasında, adayların cinsiyetlerine göre akademik öz-yeterlik algıları arasında erkek öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulmuştur. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerinin araştırma konusu yapıldığı bazı çalışmalarda, erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş ancak aralarındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Küçük Kılıç ve Öncü, 2013; Ünlü ve Kalemöğlü, 2011; Yılmaz ve diğ., 2010). Bireylerin öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik düzeyleri hakkında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda kadınların erkeklere göre daha düşük düzeylerde yeterlik algılarına sahip olduğu görülmüştür (Schunk ve Pajares, 2002'den Fırat-Durdukoca, 2010'nin aktardığına göre). Dolayısıyla çalışmadan elde edilen sonuçların ilgili literatürdeki çalışmalarla tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerinin

sınıf değişkenine göre üçüncü sınıfta öğrenim görenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Küçük Kılıç ve Öncü (2013) üç, Fırat Durdukoca (2010) üç ve dört, Oğuz (2012) da dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yüksek akademik öz-yeterlik puanlarına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Beden eğitimi öğretmeni adayları üzerinde Yılmaz ve diğ. (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ise yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterlik inancının düştüğü belirlenmiştir. Bu düşünüş istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuş, gerekçe olarak beden eğitimi öğretmeni adaylarının atanma problemlerinin gösterilebileceği belirtilmiş, yazarlar sınıf düzeyi ve akademik öz-yeterlik inançlarının daha kapsamlı araştırmalara konu olabileceğine işaret etmişlerdir. Yine aynı grup üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamış; ancak ortalama puanlar incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilerin akademik öz-yeterliklerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Ünlü ve Kalemöğlü, 2011).

Araştırma sonucunda, katılımcıların akademik motivasyonları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bu sonuca paralel olarak Akbay ve Gizir (2010)'in lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, akademik öz-yeterlik ile akademik güdülenme arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencileri üzerinde, akademik güdülenme, öz-yeterlik ve sınav kaygısının akademik başarı ile ilişkilendirildiği bir başka çalışmada (Aydın, 2010) da öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, başarı güdüsü yüksek olan öğrencilerin başarılı olabilmek için gayret gösterdikleri ve zorluklar karşısında çabuk pes etmedikleri, benzer şekilde yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin de problem çözmek için yük-

sek performans ve ısrar sergiledikleri şekilde yorumlanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik motivasyonları ve akademik öz-yeterlik algılarını katılımcıların kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda araştırma grubunun akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik algısının orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, akademik motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre kadın, sınıf değişkenine göre de 1 ve 4.sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine farklılaştığı görülmüştür. Akademik öz-yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülürken sınıf değişkenine göre 3.sınıfta öğrenim gören katılımcıların daha yüksek AÖÖ puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan araştırma sonuçları, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarla literatürdeki sonuçların, akademik motivasyon bağlamında özellikle cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermesi bu konular üzerine güncel çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik düzeylerini yükseltecek çalışmalar planlamanın ve kadın katılımcıların akademik öz-yeterlik, erkek katılımcıların da akademik motivasyon seviyelerinin düşük çıkma sebeplerini konu edinen çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının tüm üniversite yaşamları boyunca, bu konular ekseninde izleneceği boylamsal çalışmalar ve yöntemsel çoğulculuk anlayışı içerisinde yürütülecek nitel çalışmalar da özellikle sonuçların daha net bir şekilde yorumlanması noktasında önemli olacaktır. Diğer taraftan çalışma grubu-

nun tek bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerden oluşması araştırmanın sınırlılığı kapsamında değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklem gruplarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Yazar Notu: Bu çalışmanın özeti, 12. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi (12-14 Aralık 2012, Denizli)'nde poster olarak sunulmuştur.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Dr. Erman ÖNCÜ

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Trabzon

E-posta : eoncu@ktu.edu.tr

Telefon No : 0462 377 7159

Faks No : 0462 248 1072

KAYNAKLAR

1. **Abotorabi R.** (2011). How I could improve academic motivation of my students in an industrial high school? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 571-575.
2. **Abouserie R.** (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26.
3. **Acat MB, Dereli E.** (2012). Preschool teaching students' prediction of decision making strategies and academic achievement on learning motivations. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2670-2678.
4. **Akbaş A, Çelikkaleli Ö.** (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
5. **Akbay SE, Gizir CA.** (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78
6. **Akkoyunlu B, Kurbanoğlu S.** (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
7. **Aslan C.** (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
8. **Aydın F.** (2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
9. **Baeten M, Dochy F, Struyven K.** (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 484-501.
10. **Bandura A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
11. **Bandura A.** (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
12. **Bandura, A.** (1994). Self-efficacy. (VS Ramachaudran, Der.). *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
13. **Bozanoğlu İ.** (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
14. **Bozanoğlu İ.** (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
15. **Bozdoğan AE, Aydın D, Yıldırım K.** (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
16. **Busch T.** (1995). Gender differences in self-efficacy and academic performance among students of business administration. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(4), 311-318.
17. **Büyükoztürk Ş.** (2008). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (9th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
18. **Carroll A, Houghton S, Wood R, Unsworth K, Hattie J, Gordon L ve diğ.** (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817.
19. **Çakıroğlu E, Işıksal M.** (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum ve özyeterlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.
20. **Çapa Y, Çil N.** (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
21. **Demir MK, Arı E.** (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
22. **Ekici G.** (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
23. **Ekiz D.** (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
24. **Elias SM, Loomis, RJ.** (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1687-1702.
25. **Ergene T.** (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
26. **Eymur G, Geban Ö.** (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
27. **Ferla J, Valcke M, Cai Y.** (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
28. **Fırat Durdukoca Ş.** (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
29. **Gençay ÖA, Gençay S.** (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(241), 241-253.

30. **Hancock DR.** (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
31. **Horzum MB, Çakır Balta Ö.** (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
32. **Jerusalem M, Schwarzer R.** (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit.* (R Schwarzer, Der.). Forschungsbericht No. 5. Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
33. **Kafkas ME, Açak M, Çoban B, Karademir T.** (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
34. **Karakaya İ.** (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (A Tanrıöğen, Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* s.55-84. Ankara: Anı Yayıncılık.
35. **Karasar N.** (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
36. **Karataş H, Erden M.** (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.
37. **Kelecioğlu H.** (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
38. **Koparan Ş, Öztürk F, Korkmaz NH.** (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik algısı ve sosyal fizik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bursa örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 286-293.
39. **Koparan Ş, Öztürk F, Korkmaz NH.** (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.
40. **Küçük Kılıç S, Öncü E.** (2013). *6.Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi:* Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
41. **Lavasani MG, Mirhosseini FS, Hejazi E, Davoodi M.** (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 627-632.
42. **Lent RW, Brown SD, Larkin KC.** (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 366-362.
43. **Nachmias CF, Nachmias D.** (1996). *Research Methods in the Social Sciences.* (5th Edition). New York: St. Martin's Press.
44. **Nolen SB.** (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
45. **Odacı H, Çelik ÇB.** (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 389-403.
46. **Oğuz A.** (2012). Academic self-efficacy beliefs of prospective primary school teachers. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
47. **Öksüzoğlu P.** (2009). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
48. **Öncü H.** (2000). Motivasyon. (L Küçükahmet, Der.) *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayınları.
49. **Özsüer S, İnal G, Uyanık Ö, Ergün M.** (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
50. **Pajares F.** (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
51. **Pehlivan Z.** (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 126-141.
52. **Phan HP.** (2012). Relations between informational sources, self efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(1), 81-105.
53. **Pintrich PR, Schunk DH.** (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
54. **Sandıkçı M, Öncü E.** (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151.
55. **Saracaloğlu AS, Karasakaloğlu N, Yenice N.** (2008a). *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu:* Sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, fen ve sosyal bilimlere ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
56. **Saracaloğlu AS, Kumral O, Kanmaz A.** (2008b). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu:* Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. Çanakkale.
57. **Saracaloğlu AS, Kumral O.** (2007). *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu:* Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
58. **Saracaloğlu AS.** (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.

59. Schunk DH. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
60. Schunk DH. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
61. Sparks GM. (1988). Teachers' attitudes toward change and subsequent improvements in classroom teaching. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 111-117.
62. Şahin H, Çakar E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
63. Tabanlı E, Çelik K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
64. Tekin M, Taşkın Ö, Yıldız M, Lök S. (2009). 6. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu: Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. Burdur: Mehmet Akif Üniversitesi.
65. Thomas JR, Nelson JK. (1996). *Research Methods in Physical Activity* (3th Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
66. Usher EL, Pajares F. (2006). Inviting confidence in school: Invitations as a critical Source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.
67. Ünal Karagüven MH. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
68. Ünlü H, Kalemoğlu Y. (2011). Academic self-efficacy of Turkish physical education and sport school students. *Journal of Human Kinetics*, 27, 190-203.
69. Ünlü H. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
70. Vasile C, Marhan AM, Singer FM, Stoicescu D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 478-482.
71. Weiner B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
72. Weiner B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Student Motivation*, 17-30.
73. Yıldırım S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
74. Yılmaz İ, Yoncalık O, Ulucan H. (2010). 11th International Sports Sciences Congress: Examining the belief of academic self-efficacy and teacher self-efficacy of physical education teacher candidates in terms of various variables. Antalya: Gazi University.
75. Yılmaz M, Gürçay D, Ekici G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259
76. Zimmerman BJ. (1995). Self-efficacy and educational development. (A Bandura, Der.). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.