

*Araştırma Makalesi*

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL  
FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK ÖZYETERLİK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN  
METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS AND ACADEMIC SELF-  
EFFICACY LEVELS OF FACULTY OF SPORT SCIENCES STUDENTS  
(BALIKESİR UNIVERSITY EXAMPLE)**

Gönderilen Tarih: 14/01/2024  
Kabul Edilen Tarih: 14/08/2024

*Fikret SOYER*

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Bişkek, Kırgızistan

Orcid: 0000-0002-9910-8198

*Enes İNALER*

Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye

Orcid: 0009-0005-8378-3227

## Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Örneği)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya 2023-2024 öğretim yılında "Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi"nde öğrenim gören 148 öğrenci katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak, "Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" ve "Akademik Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde "betimleyici istatistikler, T-Testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon" analizleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hata ayıklama boyutunun cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı, diğer alt boyutların, üstbilişsel farkındalık toplam puanının ve akademik özyeterliğin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Üstbilişsel farkındalık ve akademik özyeterlik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlik düzeylerinin artacağı ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Üstbiliş, üstbilişsel farkındalık, akademik özyeterlik

## Investigation of the Relationship Between Metacognitive Awareness Levels and Academic Self-Efficacy Levels of Faculty of Sport Sciences Students (Balıkesir University Example)

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between metacognitive awareness levels and academic self-efficacy levels of sport sciences faculty students. Relational screening model was used in the study. In the study, 148 students studying at "Balıkesir University Faculty of Sport Sciences" in the 2023-2024 academic year participated. "Metacognitive Awareness Inventory" and "Academic Self-Efficacy Scale" were used as data collection tools. "Descriptive statistics, T-Test, ANOVA and Pearson Correlation" analyses were used to analyse the data. As a result of the study, it was seen that the debugging dimension differed significantly in favour of female participants according to the gender variable, while the other sub-dimensions, metacognitive awareness total score and academic self-efficacy did not differ according to gender, grade level and department variables. It was determined that there was a positive and highly significant relationship between metacognitive awareness and academic self-efficacy. Therefore, it can be stated that as the metacognitive awareness levels of sport sciences faculty students increase, their academic self-efficacy levels will increase.

**Keywords:** Metacognition, metacognitive awareness, academic self-efficacy

## GİRİŞ

Eğitimin günümüzdeki en önemli hedefi öğrenme süreçlerini ve öğrendiklerini kontrol edebilen öğrenciler yetiştirmektir<sup>1</sup>. Eğitim alanında yapılan güncel çalışmalar da öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli olmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrenme kişiye hastır ve öğrenciler öğrenim sırasında kendi stratejilerini kullanırlar, bununla beraber öğrenmelerini kontrol ederler<sup>2</sup>. Öğrenim ortamlarında öğrencinin kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenebilmesi için, kendine has öğrenim yöntemleri keşfetmesi ve bunları kullanarak bilgiyi anlamlandırması gerekmektedir<sup>3</sup>. Öğrenim stratejilerinin farkında olan birey daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilecektir. Bireyin öğrenme sırasında kullandığı stratejilerin bilincinde olması ve öğrenme sürecini kontrol etmesi “üstbiliş (metacognition)” kavramı ile açıklanmaktadır<sup>4,2</sup>. Metacognition kavramı ülkemizde “bilışüstü”, “üstbiliş”, “bilışötesi”, “metabilış”, “yürütücü bilış” gibi çeşitli kavramlar olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada metacognition kavramının karşılığı olarak üstbiliş kullanılacaktır.

Schraw ve Dennison, (1994)<sup>5</sup> üstbiliş bireyin düşünme, öğrenme sürecini kontrol altında tutabilme ve algılama yeteneği olarak ifade etmiştir. Dunslosky ve Thiede, (1998)<sup>6</sup> üstbiliş, bireyin öğrenme sürecini planlaması, gerekli stratejileri kullanması ve öğrenimini kontrol etmesi gibi üst düzey zihinsel yetkinlikleri öğrenmeyi gerçekleştirme amacıyla kullanması olarak tanımlamıştır. Üstbiliş kavramı; “üstbilişsel bilgi” ve “üstbilişsel kontrol” olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır<sup>7</sup>. Brown, (1987)<sup>8</sup> üstbilişsel bilgiyi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi olarak ifade etmiştir. Flavell, (1979)<sup>9</sup> üstbilişsel bilgiyi, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi” ve “açıklayıcı bilgi” olmak üzere üç alt boyuta ayırmıştır. “Prosedürel bilgi”, bireyin herhangi bir işi gerçekleştirmek için mevcut yöntemleri nasıl uygulayacağı ile ilgili bilgisidir. Başka bir deyişle, bir işin başarıyla nasıl gerçekleştirileceğini, nasıl yapılması gerektiğini bilmektir<sup>10,1</sup>. “Açıklayıcı bilgi”, kişinin sahip olduğu becerilerin farkında olmasıdır. Bir işi yapıp yapamayacağını farkında olmasını ifade eder<sup>11,1</sup>. “Durumsal bilgi”, kişinin prosedürel bilgi ve açıklayıcı bilgiyi neden kullanacağı ve nerede kullanacağıyla ilgili bilgisidir. Bireyin karşılaştığı bir problemde hangi bilgiyi kullanabileceğini bilmesi olarak da ifade edilir<sup>11,7</sup>.

Üstbilişin diğer alt boyutu olan üstbilişsel kontrol, bireyin öğrenme sürecindeki kontrolü sağlaması için gereken üstbilişsel faaliyetlerin düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir. Üstbilişsel kontrolün alt boyutları beşe ayrılmıştır. Bu alt boyutlar, öğrenme sürecine uygun yöntemlerin seçimi anlamına gelen “planlama”, sürecin ilerleyişi ve kendi performansı hakkındaki farkındalık anlamına gelen “izleme”, bilgiyi daha etkin hale getirmek için kullanılacak stratejileri yönetme işlemi “bilgi yönetme”, öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek hataların farkına varma ve bunları düzenleme “hata ayıklama”, öğrenme sürecinin ve sonuçlarının kontrol edilmesi “değerlendirme” olarak tanımlanmaktadır<sup>7,12,13</sup>. Bu boyutların yanında üstbilişsel farkındalık boyutunu da inceleyen araştırmacılar mevcuttur<sup>14-16</sup>.

Üstbilişsel farkındalık, bireyin performansını direkt olarak daha yukarıya çıkaracak bir yolda “planlama”, “sıralama”, “izleme” ve “daha iyi uygulama becerisi” olarak tanımlanır<sup>5</sup>. Üstbilişsel farkındalık kavramının özünde bireyin davranışlarında bilinçli olması, öğrenmeyi öğrenme ve kendini kontrol etme kavramları vardır. Yani birey öğrenme yöntemlerinin farkındadır<sup>4</sup>. Üstbilişsel farkındalık kısaca bireyin bildiklerinin ve bilmediklerinin farkında olması, öğreniminde aktif olması, öğrenme stratejilerinin farkında olması ve bunları ne şekilde kullanacağını bilmesi olarak ifade edilebilir.



Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olan öğrenciler, üstbilişsel farkındalığı zayıf olan öğrencilerden daha stratejik düşünmekte, performansları daha yüksek olmakta ve daha etkili öğrenmektedirler. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, eğitimde başarılı ve yüksek performans göstermenin üstbilişsel farkındalık ile son derece yakın bir ilişkisi olduğunu gözler önüne sermektedir<sup>17</sup>. Çoğu öğretmen ve araştırmacı, üstbilişin öğrenme için önemli olduğunu kabul etmiştir. Öğrencilerin daha etkili öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini kontrol ederek akademik alanda yüksek performans göstermeleri için önemli olduğu düşünülen bir diğer kavram akademik özyeterliktir.

Özyeterlik kavramı ilk olarak Bandura, (1977)<sup>18</sup> tarafından ortaya atılmıştır. Özyeterlik, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak tanımlanmaktadır<sup>19</sup>. Jerusalem, (2002)<sup>20</sup> özyeterliği, bireyin becerileri konusunda kendisini ikna etmesi olarak tanımlamıştır. Bireylerin, herhangi bir işi başarıyla gerçekleştirmek için gereken bilgi ve becerilere sahip olmaları yeterli gelmemekte, bununla beraber zorlu şartlar altında dahi istenen davranışları başarıyla gerçekleştireceklerine yönelik yüksek bir inanca sahip olmaları gerekmektedir<sup>21</sup>. Özyeterlik inancı yüksek olan insanlar, özyeterlik inancı düşük olan insanlara göre öğrenmeye yönelik çalışmaları gerçekleştirirken daha istekli çalışmakta, yapmak zorunda oldukları işler için daha fazla çalışmakta, karşı karşıya kaldıkları zorlukların üstesinden gelebilecek çözüm yollarını keşfedebilmektedir<sup>22</sup>. Olumlu özyeterlik inancının motivasyonu yükselttiği, zor görevlerin üstesinden gelebilmeyi sağladığı ve çaba harcama isteğini artırdığı, olumsuz özyeterlik inancına sahip bireylerin ise, bir işi tamamlamadan vazgeçtikleri ifade edilmektedir<sup>20</sup>. Özyeterlik kavramı akademik anlamda, akademik özyeterlik olarak ifade edilmektedir ve bireyin başarısı için oldukça önemlidir.

Akademik özyeterlikle ilgili literatürde farklı tanımlamalar mevcuttur; Zimmerman, (2000)<sup>21</sup> akademik özyeterliği, bireyin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Lee, (2005)<sup>23</sup> ise “bireylerin önceden planlanmış eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlamıştır. Akademik özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğrenme süreçlerinde daha isteklidirler ve bu süreci başarıyla tamamlayabilmek için daha fazla çaba sarf etmektedirler<sup>24</sup>. Akademik özyeterlik öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımını ve buna bağlı olarak da öz düzenleme becerisini etkilemektedir<sup>25</sup>. Yüksek akademik özyeterliğe sahip olan öğrencilerin, bilişsel stratejileri öğrenme süreçlerinde daha fazla kullandıkları, öğrenme ortamlarını daha uygun düzenledikleri ve zamanlarını daha etkili bir şekilde yönettikleri ifade edilmektedir<sup>26</sup>. Bu bağlamda, akademik özyeterliği yüksek olan öğrencilerin, akademik özyeterliği düşük olan öğrencilere göre, başarı düzeylerinin yüksek olduğu, akademik görevlerini yerine getirmekte daha istekli oldukları ve daha fazla çaba sarf ettikleri, zorluklar karşısında daha dayanıklı oldukları düşünülebilir.

Alanyazında, üstbilişsel farkındalık<sup>2,3,10</sup> ve akademik özyeterlik<sup>27-29</sup> ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik özyeterlik düzeylerinin bir arada ele alındığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır<sup>3,30,31</sup>. Spor bilimleri alanında üstbilişsel farkındalık ve akademik özyeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin, öğrenme süreçlerini düzenleyebilmeleri ve daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki

ilişkinin belirlenmesi, alan fark etmeksizin incelenmesi gereken önemli bir araştırma konusudur. İlgili çalışmalar bu kavramların birbiriyle ilişkili olduğunu işaret etmektedir. Bu araştırmanın amacı, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

## MATERYAL VE METOT

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan ilişki tarama modelinde bir çalışmadır. İlişki tarama modeli; iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir<sup>32</sup>.

### Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, “Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde, 2023-2024 akademik yılında öğrenim gören öğrenciler oluştururken, örneklemini ise 83’ü kadın, 65’i erkek olmak üzere “148” öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	Katılımcı	N	%
Cinsiyet	Kadın	83	56.1
	Erkek	65	43.9
Bölüm	Öğretmenlik	49	33.1
	Antrenörlük	53	35.8
	Spor Yöneticiliği	46	31.1
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	91	61.5
	2. Sınıf	22	14.9
	3. Sınıf	23	15.5
	4. Sınıf	12	8.1
	Toplam	148	100

### Verilerin Toplanması

#### Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

“Üstbilişsel farkındalık envanteri” bireylerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için, Schraw ve Dennison, (1994)<sup>5</sup> tarafından geliştirilmiştir. Türkçe’ye ise Akın ve ark. (2007)<sup>33</sup> tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir ve “(1) Hiçbir Zaman”, “(5) Her Zaman” şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek 52 madde, iki alt boyut ve bu iki alt boyut da sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. İki alt boyuttan ilki olan “Bilişin Bilgisi” boyutu, “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi” ve “durumsal bilgi” olmak üzere üç alt boyuta ayrılır. İki alt boyuttan ikincisi olan “Bilişin Düzenlenmesi” boyutu ise, “değerlendirme”, “hata ayıklama”, “izleme”, “planlama” ve “bilgi yönetme” olmak üzere beş alt boyuta ayrılır. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe bireylerin yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları, ölçeğin tamamı .95, “bilgi yönetme” .66, “prosedürel bilgi” .83, “izleme” .75, “durumsal bilgi” için .80, “açıklayıcı bilgi” .85, “hata ayıklama” .70, “planlama” .80, “değerlendirme” .73 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin mevcut araştırma için güvenirlik katsayıları ölçeğin tamamı .98, “bilgi yönetme” .88, “prosedürel bilgi” .82, “izleme” .88, “durumsal bilgi” için .83, “açıklayıcı bilgi” .87, “hata ayıklama” .81, “planlama” .89, “değerlendirme” .82 olarak tespit edilmiştir.



## Akademik Özyeterlik Ölçeği

Ölçek, Jerusalem ve Schwarzer, (1981)<sup>34</sup> tarafından bireylerin akademik özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Türkçe'ye Yılmaz ve ark. (2007)<sup>35</sup> tarafından uyarlanmıştır. Ölçek tek alt boyuttan ve 7 maddeden oluşmaktadır. Son madde olumsuz ifade içerir ve ters kodlanmıştır. 4'lü Likert tipindeki ölçeğin derecelendirmesi şu şekildedir, "(1) Bana Hiç Uymuyor", "(2) Bana Çok Az Uyuyor", "(3) Bana Uyuyor", "(4) Bana Tamamen Uyuyor". Bireylerin ölçekten alabileceği en yüksek puan 28, en düşük puan ise 7'dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .87, Türkçe uyarlamasının güvenirlik katsayısı ise .79 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin mevcut araştırma için güvenirlik katsayısı .72 olarak tespit edilmiştir.

## Araştırma Yayın Etiği

Bu araştırma için Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 05.12.2023 tarihli ve 2023/10 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Veriler, ilgili dersin öğretmeninden izin alınarak yüz yüze toplanmış ve SPSS programına aktararak normallik testleri uygulanmıştır. Yapılan normallik analizine göre verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5/+1,5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler normal dağılım değerleri arasındadır<sup>36</sup>. Çalışmanın istatistiksel analizinde "betimsel istatistikler, T testi, ANOVA ve Pearson korelasyon" analizinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen veriler, cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği analiz edilerek, elde edilen bulgular tablolar şeklinde verilmiştir.

**Tablo 2. Ölçek Puanlarının Dağılımı**

Ölçekler	X	ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Açıklayıcı Bilgi	3.82	.75	-.80	1.4	.87
Prosedürel Bilgi	3.71	.86	-.44	.27	.82
Durumsal Bilgi	3.85	.80	-.63	.43	.83
Planlama	3.77	.83	-.50	.23	.89
İzleme	3.70	.81	-.64	.65	.88
Değerlendirme	3.75	.77	-.56	.66	.82
Hata Ayıklama	3.79	.80	-.68	.87	.81
Bilgi Yönetme	3.73	.76	-.65	1.01	.88
Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan	3.76	.74	1,17	-.68	.98
Akademik Özyeterlik Toplam Puan	3.01	.54	.37	-.58	.72

Tablo 2'de katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık düzeyleri, Akademik Özyeterlikleri ve üstbilişsel farkındalık alt boyutları için tanımlayıcı bilgiler verilmiştir. Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık alt boyutlarından Açıklayıcı Bilgi puanları (3.82), Prosedürel Bilgi puanları (3.71), Durumsal Bilgi puanları (3.85), Planlama puanları (3.77), İzleme puanları (3.70), Değerlendirme puanları (3.75), Hata ayıklama puanları (3.79), Bilgi yönetme puanları (3.73)'tür. Üstbilişsel Farkındalık toplam puanları (3.76), Akademik

Özyeterlik toplam puanları ise (3.01)'dir. Her iki ölçeğin ve üstbilişsel farkındalık ölçeği alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasındadır. Bu verilerin normal dağıldığını göstermektedir<sup>36</sup>. Her iki ölçeğin ve üstbilişsel farkındalık alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise iyi düzeydedir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları, Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Özyeterlik Ölçeklerinde Alınan Ortalama Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Açıklayıcı Bilgi	Kadın	83	3.91	.60	146	1.63	.104
	Erkek	65	3.71	.90			
Prosedürel Bilgi	Kadın	83	3.82	.74	146	1.77	.078
	Erkek	65	3.57	.97			
Durumsal Bilgi	Kadın	83	3.95	.68	146	1.81	.072
	Erkek	65	3.72	.92			
Planlama	Kadın	83	3.85	.70	146	1.32	.186
	Erkek	65	3.66	.97			
İzleme	Kadın	83	3.78	.66	146	1.29	.198
	Erkek	65	3.61	.95			
Değerlendirme	Kadın	83	3.85	.65	146	1.73	.085
	Erkek	65	3.63	.88			
Hata Ayıklama	Kadın	83	3.95	.65	146	2.79	.000*
	Erkek	65	3.59	.93			
Bilgi Yönetme	Kadın	83	3.82	.63	146	1.58	.115
	Erkek	65	3.62	.89			
Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan	Kadın	83	3.86	.60	146	1.78	.076
	Erkek	65	3.64	.89			
Akademik Özyeterlik Toplam Puan	Kadın	83	3.06	.52	146	1.35	.177
	Erkek	65	2.94	.57			

p<0,01\*

Tablo 3 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen analizlerde Hata Ayıklama alt boyutuna ( $t_{146}$ : 2.79;  $p<0.01$ ) göre kadın katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların, Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan ( $t_{146}$ : 1.78;  $p>0.01$ ), "Açıklayıcı Bilgi" ( $t_{146}$ : 1.63;  $p>0.01$ ), "Prosedürel Bilgi" ( $t_{146}$ : 1.77;  $p>0.01$ ), "Durumsal Bilgi" ( $t_{146}$ : 1.81;  $p>0.01$ ), "Planlama" ( $t_{146}$ : 1.32;  $p>0.01$ ), "İzleme" ( $t_{146}$ : 1.29;  $p>0.01$ ), "Değerlendirme" ( $t_{146}$ : 1.73;  $p>0.01$ ), "Bilgi Yönetme" ( $t_{146}$ : 1.58;  $p>0.01$ ) ve Akademik Özyeterlik toplam puanları ( $t_{146}$ : 1.35;  $p>0.01$ ) dikkate alındığında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

**Tablo 4.** Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları, Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Özyeterlik Ölçeklerinde Alınan Ortalama Puanların Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Bölüm	N	X	ss	f	p
Açıklayıcı Bilgi	Öğretmenlik	49	3.87	.64	.11	.88
	Antrenörlük	53	3.81	.82		
	Spor Yöneticiliği	46	3.80	.79		
Prosedürel Bilgi	Öğretmenlik	49	3.74	.83	.18	.83
	Antrenörlük	53	3.66	.87		
	Spor Yöneticiliği	46	3.75	.89		
Durumsal Bilgi	Öğretmenlik	49	3.88	.77	1.29	.74
	Antrenörlük	53	3.89	.84		
	Spor Yöneticiliği	46	3.77	.79		

Planlama	Öğretmenlik	49	3.77	.76	.12	.87
	Antrenörlük	53	3.73	.95		
	Spor Yöneticiliği	46	3.81	.78		
İzleme	Öğretmenlik	49	3.75	.69	.19	.82
	Antrenörlük	53	3.65	.91		
	Spor Yöneticiliği	46	3.72	.80		
Değerlendirme	Öğretmenlik	49	3.78	.71	.20	.81
	Antrenörlük	53	3.70	.83		
	Spor Yöneticiliği	46	3.79	.76		
Hata Ayıklama	Öğretmenlik	49	3.86	.77	.97	.38
	Antrenörlük	53	3.67	.84		
	Spor Yöneticiliği	46	3.86	.79		
Bilgi Yönetme	Öğretmenlik	49	3.75	.66	.07	.92
	Antrenörlük	53	3.70	.83		
	Spor Yöneticiliği	46	3.78	.73		
Üstbilişsel Farkındalık	Öğretmenlik	49	3.79	.66	.12	.88
	Antrenörlük	53	3.72	.83		
Toplam Puan	Spor Yöneticiliği	46	3.78	.74		
Akademik Özyeterlik	Öğretmenlik	49	3.11	.47	.144	.23
	Antrenörlük	53	2.98	.59		
Toplam Puan	Spor Yöneticiliği	46	2.92	.56		

p<0,01

Tablo 4 incelendiğinde analiz sonuçları, katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan ( $f=,12$ ;  $p<0,01$ ), Üstbilişsel Farkındalık alt boyutlarından “Açıklayıcı Bilgi” ( $f=,11$ ;  $p<0,01$ ) “Prosedürel Bilgi” ( $f=,18$ ;  $p<0,05$ ), “Durumsal Bilgi” ( $f=,1,29$ ;  $p<0,01$ ), “Planlama” ( $f=,12$ ;  $p<0,01$ ), “İzleme” ( $F=,19$ ;  $P<0,05$ ), “Değerlendirme” ( $f=,20$ ;  $p<0,01$ ), “Hata Ayıklama” ( $f=,97$ ;  $p<0,01$ ), “Bilgi Yönetme” ( $f=,07$ ;  $p<0,01$ ) ve Akademik Özyeterlik ( $f=,144$ ;  $p<0,01$ ) düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır.

**Tablo 5.** Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları, Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Özyeterlik Ölçeklerinde Alınan Ortalama Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	X	ss	f	p
Açıklayıcı Bilgi	1. Sınıf	91	3.87	.78	1.00	.39
	2. Sınıf	22	3.57	.53		
	3. Sınıf	23	3.84	.72		
	4. Sınıf	12	3.89	.92		
Prosedürel Bilgi	1. Sınıf	91	3.75	.89	.96	.41
	2. Sınıf	22	3.46	.53		
	3. Sınıf	23	3.68	.94		
	4. Sınıf	12	3.93	.91		
Durumsal Bilgi	1. Sınıf	91	3.89	.84	1.12	.34
	2. Sınıf	22	3.59	.50		
	3. Sınıf	23	3.83	.75		
	4. Sınıf	12	4.05	.95		
Planlama	1. Sınıf	91	3.81	.88	1.44	.23
	2. Sınıf	22	3.43	.52		
	3. Sınıf	23	3.88	.77		
	4. Sınıf	12	3.79	.99		
İzleme	1. Sınıf	91	3.73	.85	.55	.64
	2. Sınıf	22	3.51	.50		
	3. Sınıf	23	3.79	.79		
	4. Sınıf	12	3.69	.95		



Değerlendirme	1. Sınıf	91	3.80	.79	.90	.43
	2. Sınıf	22	3.53	.58		
	3. Sınıf	23	3.84	.75		
	4. Sınıf	12	3.66	.94		
Hata Ayıklama	1. Sınıf	91	3.83	.83	1.11	.34
	2. Sınıf	22	3.51	.54		
	3. Sınıf	23	3.92	.84		
	4. Sınıf	12	3.78	.87		
Bilgi Yönetme	1. Sınıf	91	3.79	.80	.97	.40
	2. Sınıf	22	3.48	.45		
	3. Sınıf	23	3.76	.71		
	4. Sınıf	12	3.72	.92		
Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan	1. Sınıf	91	3.81	.78	1.01	.38
	2. Sınıf	22	3.51	.43		
	3. Sınıf	23	3.82	.74		
	4. Sınıf	12	3.80	.91		
Akademik Özyeterlik Toplam Puan	1. Sınıf	91	3.01	.54	.12	.94
	2. Sınıf	22	3.05	.50		
	3. Sınıf	23	2.96	.56		
	4. Sınıf	12	2.97	.71		

p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan ( $f=,1,01$ ;  $p<0,01$ ), Üstbilişsel Farkındalık alt boyutlarından “Açıklayıcı Bilgi” ( $f=,1,00$ ;  $p<0,01$ ), “Prosedürel Bilgi” ( $f=,96$ ;  $p<0,05$ ), “Durumsal Bilgi” ( $f=,1,12$ ;  $p<0,01$ ), “Planlama” ( $f=,1,44$ ;  $p<0,01$ ), “izleme” ( $f=,55$ ;  $p<0,05$ ), “Değerlendirme” ( $f=,90$ ;  $p<0,01$ ), “Hata Ayıklama” ( $f=,1,11$ ;  $p<0,01$ ), “Bilgi Yönetme” ( $f=,97$ ;  $p<0,01$ ) ve Akademik Özyeterlik ( $f=,12$ ;  $p<0,01$ ) düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Üstbilişsel Farkındalıkları ile Akademik Özyeterlikleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonucu

Değişken	ÜFE	AÖY
Üstbilişsel Farkındalık		.70**
Akademik Özyeterlik	.70**	

p<0,01\*\*

Tablo 6 dikkate alındığında katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları ile akademik özyeterlikleri ( $r=.70$   $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi ve üstbilişsel farkındalıkları ile akademik özyeterlikleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre incelenmiş ve bulgulardan elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmamızda katılımcıların üstbilişsel farkındalık alt boyutlarından “hata ayıklama” boyutunun cinsiyet değişkeni incelendiğinde kadın katılımcıların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca göre kadın katılımcıların hata ayıklama düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak kadınların biyolojik yapısından kaynaklı ayrıntılı düşünme becerisine sahip

olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın bulgularından farklı olarak Gürleyük ve Sucu, (2014)<sup>10</sup>, yapmış oldukları çalışmada hata ayıklama boyutunun erkek katılımcıların lehine farklılaştığını tespit etmiştir. İki çalışma arasındaki farklılığın örneklem gruplarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Üstbilişsel farkındalık toplam puanı, Üstbilişsel farkındalığın diğer alt boyutlarının ise cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu literatürdeki farklı çalışmalarla benzerlik göstermektedir<sup>37,38,1</sup>. Ancak literatürde bu araştırma sonuçlarından farklı araştırmalar da mevcuttur<sup>39,40</sup>. Ayrıca katılımcıların akademik özyeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuçla benzerlik gösteren çeşitli çalışmalar mevcuttur<sup>27</sup>. Ancak literatürde akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur<sup>41,42</sup>.

Katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları ve üstbilişsel farkındalık alt boyutlarının, sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mevcut bulgular literatürdeki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir<sup>37,1</sup>. Ancak bu sonuçtan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalarda mevcuttur<sup>43,13</sup>. Ayrıca katılımcıların akademik öz-yeterliklerinin, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatürdeki çeşitli çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir<sup>44,45</sup>.

Katılımcıların, üstbilişsel farkındalıkları ile üstbilişsel farkındalık alt boyutlarının, bölüm değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Karşılaştırma yapılabilecek çalışma sayısı oldukça azdır. Elde edilen bulgulardan farklı olarak, Kiremitçi, (2013)<sup>46</sup> "hata ayıklama" ve "bilgi yönetme" boyutları hariç diğer tüm alt boyutların ve Üstbilişsel farkındalık toplam puanının bölüm değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcıların akademik özyeterlikleri ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu bulgu bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir<sup>47,48</sup>. Literatür incelendiğinde şimdiye kadar yapılmış olan çalışmaların farklı fakültelelere yönelik yapıldığı, spor bilimleri fakültesinde bulunan, öğretmenlik, antrenörlük ve spor yöneticiliği bölümleri arasında daha az karşılaştırmalar olduğu görülmüştür, dolayısıyla çalışmanın bu alana ışık tutacağı ve devamında da konuyla ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla bireylerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça akademik özyeterlik düzeylerinin ya da akademik özyeterlik düzeyleri arttıkça üstbilişsel farkındalık düzeylerinin artacağı söylenebilir. Elde edilen bulgularla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur<sup>49,50,3,30</sup>. Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018)<sup>3</sup>, yapmış oldukları çalışmada elde etmiş olduğumuz bulgulara benzer olarak üstbilişsel farkındalık ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Koç ve Arslan, (2017)<sup>50</sup> yapmış oldukları çalışmadan elde ettikleri "akademik özyeterlik ile okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır" bulgusu elde etmiş olduğumuz bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda katılımcıların üstbilişsel farkındalık alt boyutlarından hata ayıklama boyutunun cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı, diğer alt boyutların, üstbilişsel farkındalık toplam puanının ve



akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca üstbilişsel farkındalık ve akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlik düzeyleri ya da akademik özyeterlik düzeyleri arttıkça üstbilişsel farkındalık düzeyleri artmaktadır.

Araştırmacılara, spor bilimleri alanında üstbilişsel farkındalık ve akademik öz-yeterliğin bir arada çalışıldığı araştırmaların azlığı nedeniyle daha fazla araştırma yapılması ve araştırmanın diğer eğitim kademeleri olan ortaokul ve lise öğrencilerini de içine alacak şekilde tasarlanması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

1. Özsoy G., Günindi Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*. 10(2), 430-440.
2. Tuzcuoğlu S., Mirzeoğlu A. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık, problem çözme ve öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*. 10(2), 83-101.
3. Oğuz A., Kutlu-Kalender MD. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 14(2), 170-186.
4. Demirsöz ES. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2)112-123.
5. Schraw G., Dennison RS. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 19, 460-475.
6. Dunslosky J., Thiede KW. (1998). What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica*. 98(1998), 37-56.
7. Özsoy G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 713-740.
8. Brown AL. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. İçinde: Weinert FE., Kluwe RH. (Editör). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Flavell JH. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*. 34, 906-911.
10. Gürleyük GC., Sucu ÖH. (2014). Üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyinin incelenmesi, Erciyes Üniversitesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*. 43(201), 109-124.
11. Thomas GP., Mee DA. (2005). Changing learning environment to enhance students' metacognition in Hong Kong primary school classrooms. *Learning Environment Research*. 8, 221-243.
12. Schraw G., Moshman D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 7(4), 351-371.
13. Öztürk B., Kurtuluş A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 762-778.
14. Wilson J. (1999). Defining metacognition: A step towards recognizing metacognition as a worthwhile part of the curriculum. Paper Presented at the AARE Conference, Published on the AARE website and the AEI (Australian Education Index). Melbourne.



15. Soydan S. (2001). Development of instruments for the assessment of metacognitive skills in mathematics: An alternative assessment attempt. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
16. Lucangeli D., Cornoldi C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*. 3(2), 121-139.
17. Maghsudi M., Talebi S.H. (2009). The impact of lingualluity on the cognitive and metacognitive reading strategies awareness and reading comprehension ability. *Journal of Social Science*. 18(2), 119-126.
18. Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84(2), 191.
19. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior Inside*. 4, 71-81.
20. Jerusalem M. (2002). Theroretischer teil. Einleitung I, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
21. Zimmerman BJ. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82-91.
22. Eggen P., Kauchak D. (1999). *Educational psychology: Windows an classroom*. NJ: Prentice Hall/Merril.
23. Lee SW. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Sage. London
24. Korucu AT., Çınar D. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik durumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 73-101.
25. Oğuz A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2(2), 15-28.
26. Chemers MM., Hu L., Garcia BF. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 55-64
27. Alemdağ C., Öncü E., Yılmaz A. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz- yeterlikleri. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*. 25(1), 23-35.
28. Özgenel M., Deniz A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 131-146.
29. Akyürek Mİ. (2020). Öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 101-115.
30. Tunca N., Alkın-Şahin S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 4(1), 47-56.
31. Yıldız D. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve TEOG sınavı Türkçe puanları: Bir yapısal eşitlik modeli denemesi. *Tarih Okulu Dergisi*. 8(23), 41-61.
32. Karasar N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
33. Akin A., Abaci R., Cetin B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 7(2), 671.
34. Jerusalem M., Schwarzer R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit. İçinde: Schwarzer R. *Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie*. Berlin.

35. Yılmaz M., Gürçay D., Ekici G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33, 253-259.
36. Tabachnick BG., Fidell LS. (2013). *Using multivariate statistics..* Ma: Pearson. Boston.
37. Aydın F., Coşkun M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from turkey. *Archives of Applied Science Research*. 3(2), 551-557.
38. Kramarski B., Zoldan S. (2008). Using errors as springboards for enhancing mathematical reasoning with three metacognitive approaches. *The Journal of Educational Research*. 102(2), 137-151.
39. Aktürk AO., Şahin İ. (2010). Analysis of community college students' educational internet use and metacognitive learning strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 5581- 5585.
40. Boekaerts M., Rozendaal JS. (2010). Using multiple calibration indices in order to capture the complex picture of what affects students' accuracy of feeling of confidence. *Learning and Instruction*. 20(5), 372-382.
41. Akbay S., Gizir C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 60-72
42. Fırat DŞ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 10(1), 69-77.
43. Akçam S. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
44. Cihan BB. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlik algılarının incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.*
45. Ilgaz G., Bülbül T., Çuhadar C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1), 50-65.
46. Kiremitçi O. (2013). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine bir inceleme. Pamukkale Journal of Sport Sciences*. 4(3), 29-40.
47. Akbaş N., Ağgön E., Seçer E. (2022). Spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*. 5(4), 933-950.
48. Eroğlu O., Yıldırım Y., Şahan H. (2017). spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*. 1(1), 38-47.
49. Bozgün K., Pekdoğan S. (2018). The self-efficacy as predictors of the metacognition skills in children. *Journal of Education and Future*. 14, 57-69.
50. Koç C., Arslan A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 745-778.
51. Yanar S., Soyer A., Güngör NB. (2023). Mental iyi oluşun akademik özyeterliğe etkisi. *Journal of Rol Sport Sciences*. 487-500.