

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARI İLE DİĞER ÖĞRETMEN
ADAYLARININ SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE AKADEMİK ÖZ - YETERLİK
DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Şevket Can TEKELİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. NİGAR YAMAN

BARTIN-2017

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARI İLE DİĞER ÖĞRETMEN
ADAYLARININ SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE AKADEMİK ÖZ -
YETERLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Şevket Can TEKELİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. NİGAR YAMAN

BARTIN-2017

KABUL VE ONAY

Şevket Can TEKELİ tarafından hazırlanan “**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARI İLE DİĞER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE AKADEMİK ÖZ - YETERLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**” başlıklı bu çalışma, 16.06.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Nigar YAMAN (Danışman)



Üye : Yrd. Doç. Dr. Murat KUL



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hanifi ÜZÜM



Bu tezin kabulü Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ



BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. NİGAR YAMAN danışmanlığında hazırlamış olduğum "**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı ve Akademik Öz - Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması**" adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

16. 06. 2017

Şevket Can TEKELİ



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde her türlü yardım ve katkılarından dolayı saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nigar YAMAN' a,

Bilgi ve önerileri ile çalışmama destek olan, sabır ve hoşgörü ile yol gösteren Arş. Gör. Dr. Murat SARIKABAK' a, yüksek lisans eğitimime başlamamda ve eğitimim sırasında desteğini hiç esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Murat KUL' a, ilgi ve destekleri ile çalışmama her zaman yardımcı olan, tezimdeki verilerin analizi konusunda yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Serdar GERİ' ye, araştırmanın her aşamasında değerli görüşlerini ve desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Çetin YAMAN' a ve Doç. Dr. Gülten HERGÜNER' e, anket çalışmasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Ersin ESKİLER, Öğr. Gör. Hasip CANA, Esin ÇALIŞKAN, Halil İbrahim GENÇ ve Ahmet DÖNMEZ' e, yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren, akademik anlamda kendimi geliştirmemi sağlayan Bartın Üniversitesi'nin tüm öğretim üyelerine,

Sevgi ve ilgilerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan, annem ve babama çok teşekkür ederim.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı ve Akademik Öz - Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Şevket Can TEKELİ

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nigar YAMAN

Bartın-2017, Sayfa: XV + 121

Yapılan bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile eğitim fakültesine bağlı farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmakla beraber, araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Sakarya Üniversitesi'nin beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile diğer eğitim bölümlerinde öğrenim gören 384 öğrenciden meydana gelmiştir. Katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeylerinin tespit edilmesinde "Akademik Özyeterlik Ölçeği", sosyal görünüş kaygılarının belirlenmesinde ise "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerinin frekans ve yüzdelerle dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılırken, ölçeklerden aldıkları ortalama puanların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında ise MANOVA analizi kullanılmıştır. Sosyal Görünüş Kaygısı ölçeği ve Akademik Öz-yeterlik ölçeğinin arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının okul türüne ve yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında One Way ANOVA

analizi, cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında ise Independent Samples T testi kullanılmıştır. One Way ANOVA testinde grupların arasında anlamlı farklılık olması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc test olarak Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenler açısından ele alındığı zaman, katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeylerinin eğitim gördükleri bölüm, yaş grubu, öğrenim görülen sınıf, akademik başarı düzeyi, aile yapısı, yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim yeri, anne ve baba eğitim durumu ile aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0.05$). Buna karşılık akademik öz-yeterlik düzeyinin cinsiyet ve beden kitle indeksi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Katılımcıların sosyal görünüş kaygılarının orta düzeyin altında bulunduğu tespit edilmiştir. Demografi değişkenler açısından ele alındığı zaman, katılımcıların sosyal görünüş kaygılarının öğrenim görülen bölüm, yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim yeri ve baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna karşılık katılımcıların sosyal görünüş kaygılarının yaş, beden kitle indeksi, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, akademik başarı düzeyi, aile yapısı, anne eğitim düzeyi ve aylık gelir durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Ölçekler arası korelasyon değerlendirildiği zaman, katılımcıların sosyal görünüş kaygıları ile akademik öz-yeterlik alt boyutlarından sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve toplam akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0,05$), buna karşılık görünüş kaygısı ile teknik beceriler öz-yeterlik düzeyi arasında da negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler

Üniversite öğrencileri, sosyal görünüş kaygısı, akademik öz-yeterlik

ABSTRACT

Master's Thesis

Comparison of Social Appearance Anxiety and Academic Self-Efficacy Levels of Students Studying in Different Departments of Physical Education and Sports Teaching and Other Faculty

Sevket Can TEKELI

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of Department of Physical Education and Sports Teaching Master's Degree Program

Thesis Advisor: Assist. Prof. Nigar YAMAN

Bartın-2017, Pp: XV + 121

Current study aims to compare the levels of social appearance anxiety and academic self-efficacy of students studying in different departments of the physical education and sports teaching department and education faculty. In 2016-2017 education and training year, 384 students from college of physical education and sports and other education departments of Sakarya University participated in the study. "Academic Autonomy Scale" was utilized to determine the academic self-efficacy levels of the participants and "Social Appearance Anxiety Scale" was used to determine the social appearance anxiety. SPSS 22 program was performed for the analysis of the data obtained. Frequency analysis was used to determine frequency and percentage distributions of participants' demographic features, on the other hand descriptive statistics were used to determine average scores from the scales. MANOVA analysis was used to compare participants' scale scores according to demographic variables. Pearson Correlation Analysis was used to examine the correlation between Social Appearance Anxiety and Academic Self-Efficacy Scales. One Way ANOVA analysis was used to compare scale scores as school type and age. Independent Samples t test was used to compare scale scores as gender. If there was difference between groups in result of One Way ANOVA, Tukey test was used to identify difference in which groups.

As a result of the study, participants' academic self-efficacy levels were found to be moderate. When considered in terms of demographic variables, participants' academic self-efficacy levels were statistically analyzed according to the education level, age group, grade of study, academic achievement level, family structure, places where most of their lives passed, parental education level and monthly income level variables ($P < 0.05$). On the other hand, it was determined that the level of academic self-efficacy did not show any significant difference according to variables of gender and body mass index ($p > 0.05$).

Participants were found to have below-moderate level of social appearance anxieties. When the demographic variables were handled, it was seen that the social appearance anxieties of the participants showed a statistically significant difference according to the education level, the place where the majority of their lives passed, and the level of father graduation ($p < 0.05$). On the other hand, it was determined that the social appearance anxieties of the participants did not show statistically significant differences according to age, body mass index, gender, grade of education, academic achievement, family structure, mother graduation level and monthly income status ($p > 0.05$).

When the correlation between the scales were evaluated, it was found that there was an inverse relationship between the social appearance anxiety and the academic self-efficacy sub-dimensions of the participants, social status, cognitive applications and total academic self-efficacy levels, but this correlation was not statistically significant ($p > 0,05$) It was also found that there was an opposite and meaningful relationship between participants' appearance anxiety, technical skills and their self-efficacy level ($p < 0.05$).

Key Words

University students, social appearance anxiety, academic self-efficacy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BEYANNAME	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
TABLolar LİSTESİ	XII
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2.Alt Problemler.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6
1.8. Kısaltmalar.....	7
BÖLÜM 2	8
2. LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1.Literatür	8
2.1.1.Spor Kavramı	8
2.1.2.Spor ve Fiziksel Aktivitenin Yararları	11

2.1.2.1.Spor ve Fiziksel Aktivitenin Sosyal Açıdan Yararları	12
2.1.2.2.Spor ve Fiziksel Aktivitenin Bedensel Açıdan Yararları	14
2.1.2.3.Spor ve Fiziksel Aktivitenin Psikolojik Açıdan Yararları.....	15
2.1.2.4. Spor ve Fiziksel Aktivitenin Biyolojik Açıdan Yararları.....	16
2.1.3.Öz-Yeterlik Kavramı.....	18
2.1.3.1.Öz-yeterlik Süreçleri ve Etkileri.....	20
2.1.3.2.Öz-yeterlik Kaynakları	22
2.1.3.3.Öz-Yeterlik Düzeyini Etkileyen Faktörler	22
2.1.3.4.Öz-Yeterlik Gelişimi	23
2.1.3.5.Öğretmen Öz-yeterliliği.....	24
2.1.3.6.Akademik Öz-Yeterlik Kavramı	26
2.1.4.Kaygı Kavramı	28
2.1.4.1.Kaygının Nedenleri.....	30
2.1.4.2. Kaygının Belirtileri.....	34
2.1.4.2.1. Fiziksel ve Fizyolojik Belirtileri	35
2.1.4.2.2. Zihinsel Belirtileri	35
2.1.4.2.3. Davranışsal Belirtileri	36
2.1.5.Sosyal Görünüş Kaygısı	36
2.1.6.Beden Eğitimi Kavramı.....	37
2.1.7.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	38
2.1.8.Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Sistemi.....	39
2.1.9. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	40

BÖLÜM 3	44
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği	46
3.3.3. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği	47
3.4. Verilerin Çözümlemesi	47
BÖLÜM 4	48
4. BULGULAR VE YORUMLAR	48
BÖLÜM 5	87
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	87
5.1. Sonuç Ve Tartışma	87
5.2. Öneriler	102
KAYNAKLAR	104
EKLER	117
Ek 1. Veri Toplama Anketi	117
Kişisel Bilgi Formu	117
SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI ÖLÇEĞİ	118
AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ	119
ÖZGEÇMİŞ	121

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Beden eğitimi ve spor arasındaki farklılıklar	10
2. Spor ve fiziksel aktiviteye katılım ile organizmada artan ve azalan değerler	17
3. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler	45
4. Ölçeklere ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları.....	47
5. Katılımcıların Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	48
6. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Okul Türüne Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	48
7. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	49
8. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	50
9. Katılımcıların Yaş Gruplarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	52
10. Katılımcıların Yaş Gruplarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	53
11. Katılımcıların Beden Kitle İndekslerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	54
12. Katılımcıların Beden Kitle İndekslerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	55
13. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	56
14. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	57
15. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	58

16. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	59
17. Katılımcıların Akademik Başarılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	60
18. Katılımcıların Akademik Başarılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	61
19. Katılımcıların Aile Yapılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	62
20. Katılımcıların Aile Yapılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	63
21. Katılımcıların Hayatlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	64
22. Katılımcıların Hayatlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	65
23. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	67
24. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	69
25. Sosyal Statü Alt Boyutundaki Farklılıklara İlişkin Tukey Post Hoc Testi Sonuçları ...	70
26. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	71
27. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	72
28. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	74
29. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul	75
30. Katılımcıların Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler..	76
31. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Okul Türüne Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması	76
32. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	77

33. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	77
34. Katılımcıların Yaş Gruplarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	78
35. Katılımcıların Yaş Gruplarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	78
36. Katılımcıların Beden Kitle İndekslerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	78
37. Katılımcıların Beden Kitle İndekslerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	79
38. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	79
39. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	79
40. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	80
41. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	80
42. Katılımcıların Akademik Başarılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	81
43. Katılımcıların Akademik Başarılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	81
44. Katılımcıların Aile Yapılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	81
45. Katılımcıların Aile Yapılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	82
46. Katılımcıların Hayatlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	82
47. Katılımcıların Hayatlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	83

48. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	83
49. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması	84
50. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	84
51. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması	85
52. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	85
53. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması	85
54. Sosyal Görünüş Kaygısı ve Akademik Öz-yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .	86

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Çağımızın en temel fiziksel etkinlikleri arasında spor gelmektedir. Dünyanın çeşitli bölgelerinde her gün yüz binlerce insan, farklı dallarda da olsa sportif etkinliklerle ilgilenmektedir. Farkında olmasak dahi spor faaliyetleri insanlık tarihinin hemen her döneminde iç içe olmuştur. Dolayısıyla sporu toplumsal yaşamdan çıkarıp atmak mümkün değildir (Dever, 2010, 21). Bireyin göstereceği performans için kendi becerilerine olan inancı öz-yeterlilikle ilgilidir. Öz-yeterlilik, bunun aksine bireyin kendisinden beklenen performansı göstermesi değildir (Çuhadar vd., 2013, 252).

Bireylerin gerçekleştirdikleri davranışların temelinde öz-yeterlilik inancı önemlidir. Öz-yeterlilik algısı gelişmemiş bireylerin, karşı karşıya kaldıkları problemlere ilişkin çoğunlukla sorumluluk duygusu daha az gelişmiş iken, öz-yeterlilik anlayışı yüksek olan bireyler problemlere karşı daha fazla sorumluluk alabilmektedirler. Dolayısıyla bireylerde, öz-yeterlilik inancının yüksek veya düşük olması iş hayatlarında aldıkları sorumluluk düzeylerini de belirlemektedir. Öz-yeterlilik inancı bireylerin meslek hayatında kariyer çizgisini belirlemelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Belgi, 2016, 18).

Çalışan bireylerde mesleki anlamda öz-yeterliliğin yüksek olması mesleki standardın artmasına da katkıda bulunmaktadır. Örnek olarak; meslek hayatına atılmadan önce öğretmen adayı bireylerin eğitim hayatı süresince mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin kalite standartlarının artırılması ve bununla birlikte nitelikli eğitimin gelişmesine ortam hazırlamaktadır. Mesleki öz-yeterlilik düzeyi yüksek bireyler mesleğini yaparken daha memnun, istekli ve azimli çalışmaktadır (Yıldırım, 2011, 1-27).

Fiziksel görünüş günümüzde hemen her insanın önemseydiği konulardan biridir. Fiziksel yakışıklılık, güzellik ya da zayıflık, reklam, magazin ve TV programlarında kültürel bir değer olarak yansıtılmaktadır. Bununla birlikte fiziksel görünüş genellikle bireylerin düşünce, davranış ve başarılarının önüne geçen bir özelliktir. Sosyal olarak kabul edilmiş değerleri göz önünde bulundurursak, erkekler için kaslı vücut hatları önem

kazanırken, kadınlar için ise incelik tercih edilmektedir (Kılıç, 2015, 6). Bireyin görünümüyle ilgili fakat fiziksel görünümünden daha çok bedenine yönelik fikirlerini içeren kavramlardan biri de sosyal görünüş kaygısıdır. Sosyal kaygı bağlamında ele alınması gereken sosyal görünüş kaygısı kişinin kendi bedenini değerlendirmesi olarak da düşünülebilir (Yüceant, 2013, 23).

1.1. Problem Durumu

Şahısların öz-yeterliliklerini değerlendirmek için bu alanda birçok akademik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar genellikle sosyal öz-yeterlilik, akademik öz-yeterlilik, duygusal öz-yeterlilik, fen bilgisi öz-yeterliliği, matematik öz-yeterliliği gibi farklı alanlarda yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlilik ise bu alanda çalışılması gereken en önemli alan olarak görülmektedir (Özsüer vd., 2011, 116). (Ülper ve Bağcı (2012) göre, bir eğitimcinin öz-yeterlilik algısı zamanla değişkenlik göstermektedir. Öz-yeterliliği yüksek olan bir eğitimcinin süreç içerisinde çalışma yeri ve iş koşulları gibi birçok nedenden dolayı düşüş gösterebilir veya düşük öz-yeterliliği zamanla artabilir. Bu olası durumların nedenlerini saptayabilmek için ve bu duruma karşın gerekli tedbirleri alabilmek için eğitimcilerin öz-yeterlilik durumlarının bilinmesi yetersiz kalacaktır. Bunun yanında akademik öz-yeterlilik ve sosyal görünüş kaygısı üzerinde sporun etkilerinin iyi bilinmesi için bu alanda yapılacak araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Ülper ve Bağcı, 2012, 118).

1.2. Alt Problemler

1. Eğitim gördükleri okul türüne göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Eğitim gördükleri bölümlere göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Yaş gruplarına göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Beden kitle indekslerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Cinsiyetlerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

6. Eğitim gördükleri sınıf düzeyine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7. Akademik başarı düzeylerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

8. Aile yapılarına göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

9. Hayatlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

10. Babalarının eğitim düzeylerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

10. Annelerinin eğitim düzeylerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

12. Ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

13. Eğitim gördükleri okul türüne göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

14. Eğitim gördükleri bölümlere göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

15. Yaş gruplarına göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

16. Beden kitle indekslerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

17. Cinsiyetlerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

18. Eğitim gördükleri sınıf düzeyine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

19. Akademik başarı düzeylerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

20. Aile yapılarına göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

21. Hayatlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

22. Babalarının eğitim düzeylerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

23. Annelerinin eğitim düzeylerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

24. Ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre, eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

25. Eğitim fakültesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler ile eğitim fakültesinin okul öncesi, ilköğretim matematik, fen bilgisi, sınıf, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, Türkçe, özel eğitim, sosyal bilgiler, öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve sosyal görünüş kaygı düzeylerinin karşılaştırılması ve akademik öz-yeterlik ile sosyal görünüş kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi ve araştırılması bu araştırmanın amacını oluşturmuştur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Akademik öz-yeterlik düzeyi bireyin gelecekteki mesleki yaşantısını doğrudan etkilediği için akademik öz-yeterlik düzeyini etkileyen unsurların iyi bilinmesi gerekmektedir. Literatürde yer alan araştırmalarda genellikle akademik öz-yeterlik düzeyini etkileyen demografik değişkenlerin ele alındığı, buna karşılık yapılan araştırmalarda akademik öz-yeterlik üzerinde psikolojik unsurların etkisinin ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında sporun akademik öz-yeterlik ve sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkilerinin iyi bilinmesi literatüre önemli bir katkı sağlayabilir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacak öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine yöneltilen ölçek sorularına içten ve samimi cevaplar vermiş oldukları var sayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun bulgular ortaya çıkaracak geçerlik ve güvenilirlikte olduğu var sayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Sakarya Üniversitesi'nde beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile eğitim bölümlerinde öğrenim gören 384 üniversite öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Akademik öz-yeterlik: Öğrencinin akademik bir işi başarılı bir biçimde tamamlamaya yönelik inancıdır (Yılmaz vd., 2007, 253).

Sosyal görünüş kaygısı: Kişinin bedeni ve fiziksel görünüşü ile ilgili olumsuz beden imajının bir sonucu olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2010, 152).

Spor: Bireylerin bedensel ve zihinsel yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayan, herhangi bir mücadele ya da belirlenen amaca ulaşabilmek amacıyla, önceden belirlenmiş bir takım kurallar etrafında bireysel veya grup halinde gerçekleştirilen bedensel etkinliklerin tamamıdır (Tanrıverdi, 2012, 1072).

1.8. Kısaltmalar

F: Manova Skoru

N: Katılımcı Sayısı

R: Korelasyon Kat Sayısı

SD: Serbestlik Derecesi

SFK: Sosyal Fizik Kaygı

SGKÖ: Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği

SPSS: Statical Package For Social Sciences

SS: Standart Sapma

\bar{X} : Ortalama Değer

%: Yüzde Değeri

BÖLÜM 2

2. LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Literatür

Bu bölümde araştırmanın kuramsal alt yapısına ilişkin literatür bilgisine yer verilmiştir.

2.1.1.Spor Kavramı

Spor kavramı insanlığın ortaya çıkışı kadar eski bir geçmişe sahiptir. Spor, toplumsal yaşamın önemli öğelerinden biri olarak ifade edilmektedir. Gelişen ekonomik şartlar, aşırı kentleşme, sanayileşmenin hızla artışı ve bireylerin kendine daha fazla serbest zaman arayışı, sağlık kaygısı gibi nedenler dolayısıyla farklı boyutlar kazanan sporun toplumsal yaşamda önemi giderek artmaktadır. Spor faaliyetleri çoğunlukla profesyonel bir gaye için gerçekleşse de, sağlık ve yaşam standardını arttırmayı hedefleyen bireyler tarafından da oldukça fazla tercih edilen etkinlikler arasındadır (Koruç ve Bayar, 2004, 50).

Spor kavramının kökeni Latince’de Desport ya da Disportare kelimelerine dayanmaktadır. 17.yüzyıl dönemlerine doğru bu sözcüklerin başında yer alan harflerin değişimiyle “sport” kavramı ortaya çıkmıştır. Çağdaş toplum yapısının hüküm sürdüğü günümüz dünyasında spor denilince akla koşma, yürüme veya yarışma gibi faaliyetler gelmektedir. Ancak spor yalnızca koşma, yürüme, bisiklete binme, yüzme veya bir müsabaka değildir (Heper, 2012, 11). Spor; bir yarışmayı kazanmak ya da rakibini yenmek amacıyla fiziksel, zihinsel ve teknik bir performans gerektiren, izleyicide estetik kaygı uyandıran, psikoloji, fizyoloji ve biyomekanik alanlarla iç içe bir olgudur (Çoban ve Ünveren, 2007, 1). Bilimsel araştırmalar kapsamında spor kavramına dair yapılan bazı tanımlar şu şekildedir;

Spor; bireylerin hoş vakit geçirmek, yarışmak, mücadele etmek ve sağlıklı bir bedene sahip olabilmek için belirli kurallar çerçevesinde bilinçli ve kendi istekleriyle gerçekleştirdikleri hareketler bütünüdür (Ramazanoğlu vd., 2005, 155).

Başka bir ifadeyle spor; belirlenen hedefe ulaşmak için ya da bir başkasıyla girilen mücadeleyle, önceden belirlenmiş kurallar ışığında gerçekleştirilen, bireysel ya da toplu olarak yapılan, hem müsabakayı gerçekleştirene hem de izleyiciye zevk veren zihinsel ve fiziksel aktivitelerdir. Burada asıl dikkati çeken fiziksel ve zihinsel etkinliklerin bir takım kurallar çerçevesinde şekillenerek gerçekleştirilmesidir. Bu fiziksel ve zihinsel aktivitelerin çeşitliliği sporu farklı dallara ayırmıştır (Tanrıverdi, 2012, 1076).

Spor; sosyal, ekonomik ve kültürel gelişim için ana kaynak olan insan varlığının beden ve ruhsal sağlığına katkı sağlamak, kişilik oluşumunu ve karakteristik özelliklerin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve kabiliyetlerini geliştirerek bireyin çevreyle uyumunu kolaylaştırmak, bireyler, toplumlar ve uluslararası dayanışma ve kaynaşmayı artırarak barışı sağlamak, bireyin mücadele gücünü arttırmanın yanında belli kurallar çerçevesinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışma sonucu üstün gelme gayesiyle gerçekleştirilen etkinlikler bütünüdür (Korucu Aytan, 2010, 7).

Spor; bireyin psikolojik ve organik sağlığını geliştiren, sosyal davranışlarını düzenleyen, zihinsel ve motorsal belli bir seviyeye ulaşmasını sağlayan biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgudur (Ölmez, 2010, 24).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü 'de yapılan tanıma göre spor; "Bireysel ya da toplu olarak gerçekleştirilen çoğunlukla yarışmaya dayalı, birtakım kurallar çerçevesinde uygulanan bedensel aktiviteler bütünüdür". Başka bir tanıma göre ise spor, özel araç gereçlerle ve belirli bir ortam içerisinde, belli bir zaman diliminde rekor amacına dayalı gerçekleştirilen yarışmaya dayalı fiziksel aktivitelerdir. Felsefi bakımdan incelendiğinde spor, sporda adaleti, sporun temelini araştıran, kavramı spor bilimleri ve felsefeleriyle yeniden yorumlayan ve aydınlatan bir bilgi alanıdır. Sosyoloji açısından spor; belli teorilerle ve çeşitli bilim dalları ile işbirliği yaparak sporda sosyal yapı ve sosyal davranış biçimleriyle sporun topluma olan sosyal etkilerini araştırmaktadır (Heper, 2012, 12).

Kavram olarak spor, çoğunlukla beden eğitim kavramı ile aynı anlamda kullanılmaktadır ancak söz konusu her iki kavram arasında çeşitli farklılıklar mevcuttur. Devlet Planlama Teşkilatı'na göre beden eğitimi “bireyin bütünü oluşturarak zihinsel, bedensel ve ruhsal kabiliyetlerinin bulunduğu yaş ve kapasitesine göre uygun şekillerde geliştirilmesini, rekabetten uzak bireyin kapasitesine uygun verim düzeyine ulaşılmasını sağlayan eğitim etkinlikleridir”. Bir başka ifadeyle beden eğitimi “sosyalleşme süreci boyunca bireyin zihinsel, fiziksel ve ruhsal gelişimine katkı sağlayan fiziksel etkinliklerdir” şeklinde tanımlanmaktadır. Yine başka bir tanıma göre beden eğitimi “bireysel veya takım olarak gerçekleştirilen bir takım plan ve programlara bağlı olarak, önceden bir fiziksel ve zihinsel hazırlık gerektiren, bir amaca yönelik icra edilen hareketlerdir” (Çoban ve Ünveren, 2007, 1). Hekim'e (2015) göre beden eğitimi “bireyin bedensel, zihinsel, sosyal ve motor becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, bir takım kurallar ışığında gerçekleştirilen, çoğunlukla fiziksel aktivitelere dayalı eğitim faaliyetleridir” şeklinde tanımlanmıştır (Hekim, 2015, 53). Başer'e (2009) göre ise beden eğitimi “bireyin bedensel ve ruhsal sağlığını geliştirmek adına insan varlığının bütünlüğüne dayalı tüm kişilik niteliklerinin eğitilmesidir” şeklinde ifade edilmektedir (Başer, 2009, 6). Beden eğitimi ve spor arasında bulunan temel benzerlik ve farklılıklar Tablo 1'de sunulmuştur (Heper, 2012, 13).

Tablo 1. Beden eğitimi ve spor arasındaki farklılıklar

Spor	Beden Eğitimi
Yarışma aracıdır	Yarışma aracı değildir
Reklam amaçlı kullanılabilir	Reklam amaçlı kullanılmamaktadır
Meslek dalıdır	Meslek dalı değildir
Üretime katkısı vardır	Üretime katkısı yoktur
Toplumlar arasındaki ilişkileri geliştirir	Toplumlar arası ilişkilere etkisi yoktur
Seyir vasıtası olarak kullanılır	Seyir vasıtası olarak kullanılmamaktadır
Politikada kullanılan bir araçtır	Politikada kullanılan bir araç değildir
Profesyonel bir uğraş olarak uygulanabilir	Profesyonel bir uğraş değildir
Eğlence ve eğitim aracıdır	Eğlence ve eğitim aracıdır
Serbest zamanları değerlendirme faaliyetidir	Serbest zamanları değerlendirme faaliyetidir
Bilimsel ve teknik yönleri vardır	Bilimsel ve teknik yönleri vardır
Estetik ve zevktir	Estetik ve zevktir
İnsanlar arası ilişkileri geliştirmektedir	İnsanlar arası ilişkileri geliştirmektedir

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi spor faaliyetlerinin sahip olduğu birtakım özellikler mevcuttur. Bilimsel çalışmalarda sporun sahip olduğu temel özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Spor, boş zaman değerlendirme şeklidir.
- Spor, bireylerde takım olarak çalışma isteğini güçlendiren bir etkinlik şeklidir.
- Spor, bireylere popüler kimlik kazandırır.
- Spor faaliyetleri, pratik zekâyı geliştiren bir oyundur.
- Spor, kazanma azmini güçlendiren ve bireyi düzenli, sistemli çalışmaya zorlayan bir uyarandır.
- Spor, sonucunda sporcuya tapınmaya kadar varan kas kuvvetidir.
- Spor, bireyde saldırganlık dürtüsünü dindiren bir güçtür.
- Spor, sağlıklı bir toplumsallaşma aracı, sosyolojik bir faktördür.
- Spor, siyasetle iç içe olan bir alandır.
- Spor, halkı sakinleştiren bir afyondur.
- Spor, sonunda ödül olan yarışmadır (Dever, 2010, 23-24).

2.1.2.Spor ve Fiziksel Aktivitenin Yararları

Literatürde yer alan araştırmalarda düzenli fiziksel aktivite ve egzersizin sağlık açısından birçok yararı olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırma bulguları değerlendirildiği zaman egzersize katılımın başta fiziksel (Shedd vd., 2007, 2189; Heideman vd., 2013, 1; Ağaoğlu vd., 2008, 159) ve psikolojik sağlık (Armstrong ve Oomen-Early, 2009, 521; Hamer ve Chida, 2009, 3) olmak üzere sosyal gelişim üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Yaman, 2015). Bunun yanında yapılan araştırmalarda son yıllarda sıklıkla karşılaşılan bazı metabolik hastalıkların (tip II diyabet, hipertansiyon, kalp-damar hastalıkları) önlenmesinde ya da hastalık etkilerinin en aza indirilmesinde (Sigal vd., 2007, 357; Snowling ve Hopkins, 2006, 2518; Yeşil ve Altıok, 2012, 39), obezite ile mücadelede, vücut yağ oranının azalmasında, kilo kontrolünün sağlanmasında (Kelley ve Kelley, 2006, 1500; Khalife vd., 2014, 425; Irving vd., 2008, 1863; Laurson vd., 2014, 3; Vandewater, 2004, 71; Gökdemir vd., 2007, 44), sağlıkla ilişkili yaşam kalitesinin arttırılmasında egzersizin koruyucu bir rolü olduğunu ortaya konulmuştur (Mock vd., 2001. 119; Langlois vd., 2012, 400; Duda vd., 2014).

Yetim'e (2005) göre sportif aktivitelerin insan yaşamına sağladığı genel faydalarını şu şekildedir;

- Sportif faaliyetler bireylerin hem günlük hayatlarında hem de iş hayatlarında daha verimli ve üretken olmasını sağlamaktadır.
- Sportif faaliyetlere katılan bireylerin fiziksel yapıları daha güçlü ve sağlıklı olmaktadır.
- Bireylerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin daha dayanıklı olabilmeleri, mücadele edebilmeleri için spor faaliyetlerinin katkısı önemlidir.
- Sportif faaliyetler bireylerin farklı kültürel değerlere karşı daha anlayışlı olmasına katkı sağlamaktadır.
- Boş zaman değerlendirmeleri daha verimli hale getirebilmek için spor aktivitelerinin rolü önemlidir.
- Sportif faaliyetler bireylerin daha hoşgörülü olmasını sağlarken, arkadaşlık, liderlik vasıflarının gelişmesini, kazanan rakibi tebrik etmeyi, iyi ve doğruyu öğretmektedir.
- Spor faaliyetleri, bireylerin kendilerini geliştirmelerine başkalarına karşı saygılı ve hoşgörülü olmasına, otokontrol becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır.
- Spor etkinlikleri sayesinde bireyler sosyal sorumluluk bilinci gelişmiş birer birey haline gelmektedir.
- Spor faaliyetleri aynı bireysel yapılabildiği gibi grupta da gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle spor etkinlikleri bireylerin işbirliği konusunda daha iyi olmasını, ortak yapılabilecek yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
- Bireylerin üretken, yapıcı, yaratıcı kabiliyetleri sportif etkinlikler sayesinde gelişmektedir.
- Spor faaliyetleri sayesinde, bireyler iş hayatında da sorumluluk duygusunu geliştirmektedirler.
- Sportif faaliyetlere katılım, bireylerde iş verimliliğinin artmasına da destek olmaktadır (Yetim, 2005, 136).

2.1.2.1.Spor ve Fiziksel Aktivitenin Sosyal Açıdan Yararları

Spor faaliyetlerine ve fiziksel etkinliklere katılan bireylerin birçoğu sosyal etkileşim kaygısıyla söz konusu etkinliklere katılmaktadır (Allender vd., 2006, 826). Sporun günümüzde hentbol, futbol, basketbol, voleybol, binicilik, tenis, güreş, kayak, atletizm gibi birçok dalı bulunmaktadır. Böylece çağımızın en popüler meslekleri ve sosyal

etkinlikleri haline gelmiştir. Dünya genelinde ilgiyle izlenen spor karşılaşmaları milyonlarca insanı aynı duygu etrafında bir araya toplamaktadır. Spor faaliyetlerinin en önemli gayesi; yarışma, galibiyet ve belirlenen hedefe ulaşmadır. Bu anlamda spor bireyin zihinsel ve fiziksel gelişimine destek olmasına ek olarak heyecan, yarışma ve galibiyet gibi amaçları da kapsadığını söylemek yanlış olmaz. Yalnız kimi zaman aşırı kazanma hırsı bireyleri spor kurallarının dışına itmektedir. Bu durumda da sporun saygı, barış, sosyalleştirici ve eğitici özelliklerinin dışına çıkılmakta, sporcuyu rahatsız edici, huzur bozucu, saldırgan tavırlar göstermesine yol açmaktadır. Spor sahalarında ve tribünlerde gerçekleşen şiddet olayları, sporun eğitici ve sosyalleştirici yönünün ne derece gerçekleşebildiğini sorgulatmaktadır (Tanrıverdi, 2012, 1072-1076). Buna karşılık literatürde spora katılımın sosyal özellikleri birçok yönden desteklediği belirtilmektedir. Spora katılımın sosyal gelişimi aşağıdaki gibi geliştirdiği belirtilmektedir;

- Birey sporda etkin olarak yer alır. Ancak yaşam tarzında ve gelir düzeyinde herhangi bir artırma olmaksızın bir yapı meydana getirirse yatay hareketlilik elde eder. Örneğin, bir öğrencinin okulun basketbol takımında oynaması gibi.
- Spor aracılığıyla bireyin gelir seviyesinde, statüsünde, yaşam tarzında değişiklik meydana gelirse dikey hareketlilik gerçekleşir. Örneğin, bir sporcunun profesyonel olması, antrenör veya hakem statüsü kazanması.
- Bireyin sporculuğunun yanı sıra bir müsabaka veya transferle coğrafi konumunda değişiklik meydana geliyorsa coğrafi hareketlilik kazanır.
- İşi, yaşam standardı değişmeyen halde ek olarak sportif bir görevde yer alıyorsa birey tamamlayıcı statü kazanır. Kulüp başkanı, idareci, branş temsilcisi, federasyon başkanı gibi.
- Beden eğitimi, spor ve oyun etkinlikleri, bireyin bedensel ve ruhsal yapısını güçlendirerek ve güçlü iradenin yanında, grup çalışmalarını ve karşılıklı dayanışmayı sağlayarak, bireyin sosyalleşmesine katkı sağlar (Açık, 2006, 5).

Küçük ve Koç'a (2004) göre, sportif faaliyetler bedensel ve psikolojik sağlığa olumlu katkılarının yanında, bireylerde sorumluluk ve dayanışma duygusunu artıran bir sosyalleşme aracı şeklini almıştır. Spor faaliyetleri kapsamındaki psiko-sosyal gelişimi destekleyen etkenler spor etkinliklerinin sosyalleşme aracı haline gelmesindeki temel unsurlardır. Bireylerin spor faaliyetlerine katılımı bireyi manevi yalnızlıktan kurtarıırken,

monotonlaşmış bir yaşam standardının da dışına çıkmasını sağlamaktadır. Bu sebeple sporun bireyin sosyalleşmesi üzerindeki katkıları yadsınamaz bir gerçektir.

Spor etkinlikleri toplumda birçok sosyal değerın oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu değerlerin başında çok çalışma, sadakat, fedakârlık, adalet, sorumluluk, güvenilirlik, hoşgörü ve disiplin gibi önemli değerler yer almaktadır. Spor, gerek bireyin gerekse de toplumun istikrarı için gerekli olan değer ve davranışların oluşmasında önemli bir katkı sağlarken, aynı zamanda insanların kendilerine uygun sosyal rolleri öğrenmelerine destek olmaktadır (Küçük ve Koç, 2004, 4).

2.1.2.2.Spor ve Fiziksel Aktivitenin Bedensel Açıdan Yararları

Fizik, insanın hız, güç, elastik yapısı, iş enerjisi ve yetenekleri gibi niteliklerini kapsar. Organizmanın iş yapabilme sınırındır. Anatomi ise, organ bilimi olarak adlandırılmaktadır. İskelet, eklem, tendon ve kemik yapısını oluşturur. Vücudun hacim ve ebat olarak gelişmişlik ölçüsüdür. Bireysel anlamda kas ve yapı olarak gelişmeyi sağlayan en önemli etkinlik bedensel faaliyetlerdir. Eğitimin bütünlüğü beden eğitimi, spor ve oyun gibi etkinliklerle sağlanır. İnsan fizyolojisinin hareket kabiliyetinin oluşumunda etkin rolü kaslar, pasif rolü ise kemikler sağlar. Kasların gelişimi ve güçlenmesi bilimsel egzersizlerle mümkündür. Bu egzersizlerin aktif bireye katkısı ile inaktif bireye katkısı arasındaki fark ölçüm cihazlarıyla gözlenebildiği gibi çıplak gözle de görülebilir (Açak, 2006, 4). Spor etkinlikleri bireyin aşağıdaki bedensel özelliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır:

- Bireyde gelişmiş kas yapısı, iskelet, tendon ve eklem oluşumuna katkı sağlar
- Fiziksel ve anatomik kondisyon (uygunluk) ve performans (en üstün olma) hali kazandırır (Açak, 2006, 4).

Spor etkinliklerine katılım bedensel sağlığı tehdit eden obezite ile mücadelede önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalara göre düzenli egzersiz yapmanın obeziteye karşı mücadelede faydalı olmasının esas nedeni, yapılan egzersize bağlı olarak vücuttaki yağ oranında azalma meydana gelmesinin ve kilo kontrolünün sağlanmasıdır (Ross ve Janssen, 2001, 521). Özellikle aerobik çalışmalarına katılmak, kilo kontrollerinin

gerçekleştirilmesi adına ve verilen kiloların tekrar geri alınmamasına katkı sağlamaktadır (Kokino vd. 2004, 93; Blair ve Church, 2004: 1233). Yapılan araştırmalara göre ortalama altmış dakika süreyle orta şiddette yapılan fiziksek faaliyetler verilen kiloların geri alınmasını önlemek adına yeterli olmaktadır (Jakicic ve Otto, 2005, 226). Dolayısıyla fiziksel aktivite ve sportif faaliyetlere katılan bireylerin büyük kısmı kilo kontrolünü sağlamak adına bu tür etkinliklere yönelmektedir (Allender vd., 2006, 826).

2.1.2.3.Spor ve Fiziksel Aktivitenin Psikolojik Açıdan Yararları

Bilim dünyasında yapılan birçok araştırmaya göre spor yalnızca fiziksel ve fizyolojik bakımdan değil bunun yanında psikolojik açıdan da birçok fayda sağlamaktadır (şahin, 2015, 24; Keskin, 2014, 1). Mental ve bilişsel sağlığı korumak adına fiziksel aktiviteye katılım oldukça önemlidir (Penedo ve Dahn, 2005, 189; Bailey, 2006, 397).

Spor faaliyetleri her kesimden bireyin tercih edebileceği, stresle başa çıkmada oldukça etkili, psikolojik sağlığın korunması ve geliştirilmesi noktasında bir araç niteliğindedir (şahin vd., 2012, 378). Bu noktada insanların günlük yaşamın stresinden kurtulmak için yöneldikleri etkinliklerin başında spor etkinlikleri gelmektedir (Ramazanoğlu vd., 2005, 155). Literatürde yer alan araştırma bulguları da spora katılımın psikolojik sağlık açısından faydalı olduğu görüşünü desteklemektedir. Ströhle (2009) tarafından yapılan çalışmada, spor ve fiziksel aktiviteye katılımın psikolojik ruh hali ve kayęı düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır (Ströhle, 2009, 777).

Bilindiği gibi hareketsiz yaşam tarzı insanların depresyona girme olasılıklarını arttırmaktadır (Roshanaei-Moghaddam vd., 2009, 306). Bu açıdan spor faaliyetlerine katılmak depresyona karşı mücadelede önemlidir. Yapılan araştırmalarda spor ve fiziksel etkinliklere katılım zihinsel sağlık ve depresyon üzerine olumlu katkı sağlamaktadır. Yine yapılan başka bir araştırmaya göre spor yapan ve yapmayan bireyler karşılaştırıldığında depresyona girme düzeyleri spor yapan bireylerde daha düşük bir olasılık olarak görülmektedir (Arslan vd., 2011, 122). Başka bir deyişle sportif faaliyetler depresyonun azalmasına katkı sağlamaktadır (Teychenne vd., 2008, 397; McKercher vd., 2009, 161).

2.1.2.4. Spor ve Fiziksel Aktivitenin Biyolojik Açıdan Yararları

Spor ve fiziksel aktiviteye katılımın biyolojik açıdan sağladığı bazı katkılar bulunmaktadır. Bu katkılar literatürde aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Hayatımız boyunca bedenimizin yükünü taşıyan ve hareket etmemizi sağlayan kasların gelişim ve işlevi spor ve fiziksel faaliyetler sayesinde kolaylaşmaktadır. Kasların tüm işlevsel gelişimini arttırmaktadır.
- Fiziksel aktivite ve spor kalbin anatomik yapısına ve kan dolaşımına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Kalp atım sayıları incelendiğinde; sporcuların kalp atım sayısı 40-60 arasında iken normal şartlardaki bireylerde 72-85 arasında değişmektedir. Bunun sebebi ise sporcuların daha büyük kalp ve güçlü kas yapısına sahip olmalarıdır. Günümüzde spor artık yalnızca boş zaman değerlendirmesi değil, sağlıklı ve zinde bireyler olabilmek için yaşamın bir zorunlu etkinliğidir. Nabzın düzene girmesi, oksijen borçlanması spor yapmayan bireyler dezavantajlı duruma düşmektedir.
- Egzersiz yapan bireyler ile yapmayan bireyler arasında solunum sistemi ve solunum problemlerine ilişkin farklılıklar bulunmaktadır.
- Fiziksel antrenmanlar bedensel dayanıklılığın gelişmesi adına en önemli etmendir. Diğer önemli unsur ise genetikdir. Dayanıklılık artarken yorgunluk zaafı azalmaktadır.
- Spor faaliyetleri hız ve çabukluğun arttırılmasına önemli katkı sağlar. Hız ve çabukluk arttığı için dolayısıyla iş yapma üst sınırı artarken enerji maliyeti de azalır.
- Spor faaliyetleri fiziki ve yapısal hareketliliği artırarak esneklik sağlar. Günlük yaşantımız içerisinde karşılaştığımız zorluklara karşı dayanıklı olmamızı, fiziksel ve yapısal açıdan daha az zorlanmamızı sağlar.
- Spor ve egzersizler sayesinde nöromüsküler ve sinir sistemi hızla uyarılarak düzenlenmesine yardımcı olur. Refleks gelişimi artar.
- Spor bireyin cinsel hayatına, üreme ve hormonal yapısına olumlu katkı yapmaktadır (Açak, 2006, 4-5).

Spor ve fiziksel aktiviteler biyolojik açıdan vücuttaki kimi değerleri arttırırken kiminin de azalmasına katkı sağlamaktadır. Düzenli bir şekilde yapılan spor ve fiziksel etkinliklere katılım sayesinde biyolojik yapıda meydana gelen bir takım artan ve azalan değerler Tablo 2’de yer almaktadır (Zorba, 2006, 28).

Tablo 2. Spor ve fiziksel aktiviteye katılım ile organizmada artan ve azalan değerler

Artan Değerler	Azalan Değerler
Vücudun kabul edilebilir glikoz seviyesi, Cinsel performans ve isteklerde, Vücudun sakatlanmalara karşı dirençli olmasında, Kalori yakılmasında, Fiziksel görünümün düzelmesinde, Eklem esneklik seviyesinin geliştirilmesinde, Denge ve koordinasyon düzeyinin geliştirilmesinde, Metabolizmanın daha düzenli çalışmasında, Kan plazma hacminin artmasında, HDL lipoprotein düzeyinde, Genel sağlık düzeyinde, Düzenli ve sağlıklı uyku alışkanlıklarında, Çeşitli enfeksiyonlara karşı vücut direncinde, Maksimum oksijen kullanım kapasitesinde, Kemik mineral yoğunluğunda, Sıcak ve soğuk ortamlara karşı dirençte, Diyabet rahatsızlığı olan bireylerde kan şekeri kontrolünün sağlanmasında, Kas kuvvet ve dayanıklılığında, Vücudun laktik asit toleranasında, Deriye doğru kan akışının artarak, derinin beslenmesinde, Akciğerlerden kana oksijen geçişinde, Kanın akışkanlık düzeyinde, Vücudun bağışıklık sisteminin geliştirilmesinde	Çok sıkı bir diyetle ihtiyaç duymadan vücut ağırlığında, Dinlenme adındaki kalp atım hızında, Osteoarıs nedeniyle eklem dejenerasyonunda, Kansere yakalanma riskinde, Yağlanma riskinde, Solunum kasları kuvvetlendiği için istirahat solunum hızında, Kadınların sıklıkla karşılaştıkları menstural semptomlarda, Kalp krizine yakalanma riskinde, Daha önce kalp krizi geçirmiş bir bireyin tekrar kalp krizi geçirme riskinde, Hipertansiyona yakalanma riskinde, Kadınlarda hamilelik sürecine bağlı olarak meydana gelen sırt ve bel ağrılarının görülme sıklığında, Sebepleri kesin olarak bilinmemekle beraber genellikle stres kaynaklı meydana gelen baş ağrısı riskinde, Spor yaptıktan sonraki iştahta, Yaşlanma belirtilerinin geciktirilmesinde, Kandaki kolestrol seviyesinde, LDL lipoprotein seviyesinde.

Biyolojik açıdan ele alındığı zaman spor etkinlikleri sağlığın korunması ve geliştirilmesi ile yaşam kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan araştırma bulgularının da bu görüşü desteklediği görülmektedir. Dinç ve Güzel (2012, 220)'in yapmış olduğu araştırmalarda rekreasyon amacıyla fiziksel faaliyetlere katılım sosyal bilişsel gelişime katkı sağlamaktadır. Bunun yanında sağlık açısından yaşam kalitesini artırdığı, fiziksel ve zihinsel sağlığın korunmasına katkı sağladığı ayrıca bir takım kronik rahatsızlıkların tedavilerine de destek olduğu belirtilmektedir. Vuillemin ve diğerleri (2005) tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre bireylerin boş zaman faaliyetlerine katılımları yaşam kalitesini geliştirmek adına önemli bir etkinliktir. Araştırmalara göre de boş zaman etkinlikleri sağlığa ilişkin yaşam kalitesini artırmaktadır (Vuillemin vd., 2005, 562).

2.1.3.Öz-Yeterlik Kavramı

Bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi, kendi iç dünyası ile çevresinde gerçekleşen olaylardan nasıl etkilendiğinin farkında olması önemlidir. Bireylerin hayatları boyunca deneyimledikleri eylemler sonucunda ki fikirleri, ilerleyen dönemlerde aynı eylemleri gerçekleştirip gerçekleştirilmeme durumlarına etki etmektedir. Buna ek olarak bireylerin gerçekleştirdikleri faaliyetler sayesinde yeteneklerine olan inancı ve güveninin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Başka bir deyişle bireylerin sahip oldukları beceri ve bilgiler kendi yetenek ve kapasitelerine olan inançları sayesinde şekil almaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bu noktada öz-yeterlik inancı üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz-yeterlik kavramı gerek ülkemizde gerekse de yurt dışında üzerinde sıklıkla durulan konuların başında gelmekte olup (Kurt, 2012, 195), öz-yeterlik kavramını ilk ortaya atan araştırmacı Albert Bandura'dır (Özdemir, 2008, 278). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman literatürde öz-yeterlik kavramına ilişkin olarak bazı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Öz-yeterlik kavramına ilişkin yapılan bazı tanımlar şu şekildedir;

Öz-yeterlik; bir durum karşısında bireyin ortaya koyması gereken performans düzeyiyle ilgili geleceğe ilişkin inancıdır (Ekinci, 2015, 63).

Öz-yeterlik; bireyin tek başına yani bireysel olarak iş yapabilme kabiliyetine olan inancıdır (Kurbanoglu, 2004, 137).

Öz-yeterlik; bireyin düzenlemesi veya yürütmesi gereken görevlere dair kendi gücüne, kapasitesine ilişkin inancıdır (Mulholland ve Wallace, 2001, 243).

Yapılan tanımlara bakıldığında sosyal öğrenme kuramına göre bireyler davranışlarını ortaya koyarlarken doğrudan kendi inisiyatifleri ile gerçekleşmektedir. Bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşma konusunda, bir takım tecrübeler yaşamasında ve çevrenin kontrol altına alınmasında öz-yeterlilik bilinci etkilidir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bir başka deyişle, bireylerin sergiledikleri davranışlar gerçekte doğru olanın aksine, neyin doğru olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu bakımdan bireylerin öz-yeterlilik bilinci sergiledikleri davranışlara etki etmektedir (Kurbanoglu, 2004, 137). Öz-yeterlik inancı insan davranışlarını yetenek ve özgüven algısı ile ilişkili olacak şekilde yönlendirmektedir. Bireyler sahip oldukları yeteneklere ilişkin bir iş konusunda başarılı olup olamayacaklarını düşünürler. Fakat öz-yeterlilik ve özgüven kavramlarını birbirinden farklı kılan bir takım özellikleri mevcuttur. Bireyler özgüven algısı, sahip oldukları yetenek veya potansiyelin bilincinde olmasını ifade eder. Öz-yeterlilik kavramı ise bireylerin sahip olduğu potansiyelin bir performansa dönüşüp dönüşmeyeceğine ilişkin bir algıdır (İpek ve Bayraktar, 2009, 68). Kurama göre, bireylerin öz-yeterlilik algısını besleyen dört kaynak vardır. Bunlar;

- 1) Kişinin beceri kazanma adına yaptığı çalışmalardan ya da bir başkasının yaptığı çalışmalardan elde ettiği deneyim bilgisi,
- 2) Başka bireylerin deneyimleri; örnek vermek gerekirse başka bireylerin davranışlarını rol model alma ve onun tecrübelerini paylaşma,
- 3) Bireyin karşılaştığı bir durumla ilgili başka bireylerden aldığı öneriler, sözel ikna,
- 4) Duygusal durum, bireyin öz-yeterliliğini değerlendirmede kaygı, korku, heyecan ve stres düzeyini kontrol edebilmesi (Aşkar ve Umay, 2001, 2).

Öz-yeterlik inancının sahip olduğu bazı özellikler bulunmakta olup, söz konusu özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı gerçekleştirebileceğine dair duyduğu inançtır.
- Öz-yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine olan inancıdır.
- Öz-yeterlik inancı bireysel anlamda ortaya çıkan bir davranıştır.
- Öz-yeterlik, bireyin belirli bir işi başarabilme kabiliyetine olan inancıdır.
- Öz-yeterlik, bireyin kendi bireysel algılarından oluşmaktadır.
- Öz-yeterlik inancı bireyin kendi yeteneklerine dair algıları ile yakından ilişkilidir (Kurt, 2012, 195-204).

Eggen ve Kauchak' a (1999) göre, olumlu öz-yeterlilik beklentisi, kişinin güdüleme derecesini artırmakta, karşılaştığı zor ve yeni görevlerle başa çıkabilmesini sağlamakta, çaba gösterme konusunda daha istekli kılmaktadır. Öz-yeterlilik ile ilgili yapılan araştırmalarda, öz-yeterlilik beklentisi yüksek olan öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine daha istekli yaklaştıklarını, sorunlarla ve zorluklarla daha çok ve daha uzun süre çaba gösterdiklerini, etkili yöntemler kullandıkları ve beklentileri düşük olan diğer öğrencilerden çok daha başarılı olduklarını göstermektedir (Aktaran: Aslan, 2010, 3).

2.1.3.1.Öz-yeterlik Süreçleri ve Etkileri

Öz-yeterlik süreci ve algısı sezgisel bir gelişmedir. Herhangi bir davranış sergileyen birey ilk olarak bu davranış neticesinde ortaya çıkan sonucu yorumlamaya çalışmaktadır. Bireyin sergilediği bu davranışlar ileriki dönemlerde aynı davranışları yeniden gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğini belirlemektedir. Birey aynı davranışlardan farklı sonuçlar çıkarabilmektedir. Dolayısıyla aynı yeteneklere sahip bireylerin farklı öz-yeterlilik inancında olması olası bir durumdur. Örneğin, aynı yeteneğe sahip bireylerin farklı akademik başarılar göstermesi gibi (Pajares, 2002, 116).

Bandura (1994) öz-yeterlik kavramına ilişkin süreçleri ve süreçlerin temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Bilişsel süreçler: Bilişsel süreçler bireylerin öz-yeterlilik algılarına farklı şekillerde yansımaktadır. Bireylerin öncelikle hedefledikleri davranışlar olmak üzere davranışlarının birçoğu beklentileri çerçevesinde şekillenmektedir. Öz-yeterlilik inancı

yüksek olan bireylerin hedeflerinin peşinden koşması ve bununla ilgili sorumluluk bilinci taşımasına katkı sağlamaktadır. Bireylerin gerçekleştirdiği eylemler ilk olarak zihinde oluşmaktadır. Öz-yeterlilik algısı sayesinde birey yaşamı boyunca birçok olayın oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Güçlü bir öz-yeterlilik algısı, bireyin zihnindeki başarı senaryolarının artmasına, zayıf öz-yeterlilik algısı ise bireyin zihninde olumsuz senaryoların oluşumuna ortam hazırlamaktadır. Öz-yeterlilik algısı düşük olan bireyler ne kadar çok çaba sarf etseler de başarılı olamayacakları inancına kapılar harekete geçmeden yenilgiyi kabul ederler (Bandura, 1994, 71-81).

Duyuşsal süreçler: Bireylerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilme inançları, stres, kaygı ve güdülenme düzeyleri problemi nasıl algıladığı ve nasıl bir yöntem izleyecekleri ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan bireylerin harekete geçtikleri eylemlerle ilgili karşılaştıkları kaygı ve stres düzeyleri öz-yeterlilik algılarına göre değişmektedir. Yüksek öz-yeterlilik algısına sahip bireyler karşılaştıkları problemler karşısında daha düşük stres ve kaygı düzeyine sahipken, düşük öz-yeterlilik algısına sahip olanlar karşı karşıya kaldıkları problemler karşısında yüksek kaygı ve stres düzeyi yaşamaları olası bir durumdur. Buna ek olarak öz-yeterlilik düzeyi düşük olan bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında yaşadıkları stres ve kaygı düzeyini çözebilmek için bakış açıları da daralmaktadır (Bandura, 1994, 71-81).

Motivasyonel süreçler: Öz-yeterlilik algısı bireylerin güdülenme düzeyini belirleyen önemli bir etkidir. Öz-yeterlilik algısı bireylerin belirlemiş oldukları hedeflerin düzeyi ve hedefe ulaşma konusunda başarılı ve başarısız olma düzeyini etkilemektedir. Öz-yeterlilik inancı bireyin deneyimleri doğrultusunda sorunlarla ilgili nasıl baş edebileceklerini belirlemektedir. Buna ek olarak öz-yeterlilik algısı yüksek bireyler geleceğe yönelik hedefler belirleyebilmektedir (Bandura, 1994, 71-81).

Seçim süreçleri: Bireylerin öz-yeterlilik inançları eylemlere ilişkin seçim süreçlerini etkilemektedir. Her birey kapasitesinin üzerinde bir iş ile karşılaştığı zaman başarısız olacağı hissine kapılarak kaygı düzeyini artırır. Bu nedenle birey söz konusu eylemden de kaçınmaktadır. Öz-yeterlilik düzeyi güçlü bireylerde başarılı olma ve çabalama noktasında daha isteklidir. Gerçekleştirdiği eylemin başarısızlıkla sonuçlanması halinde öz-yeterlilik düzeyi düşük olan bireyler, söz konusu eyleme ilişkin

yeteneklerinin yetersiz olduğu kanısına varırlar. Bu algılar ve nedensel yüklemeler öz-yeterlilik aracılığıyla bireyin yeteneklerini, güdülenme düzeyini ve tepkilerini etkilemektedir (Aktaran; Çubukçu ve Girmen, 2007).

2.1.3.2.Öz-yeterlilik Kaynakları

Öz-yeterlilik algısının kaynakları etkileyen dört unsur bulunmakta olup, Senemoğlu'na (2009) göre öz-yeterlilik kaynaklarını etkileyen unsurlar şu şekildedir;

Yaşantı: Bireylerin birebir kendilerinin gerçekleştirdiği, kimi zaman başarılı kimi zamanda başarısız oldukları faaliyetler sonucunda elde ettikleri bilgiler öz-yeterlilik algısını etkilemektedir.

Dolaylı yaşantılar: Her birey çevresindeki diğer bireylerin giriştikleri işlere ilişkin başarılı veya başarısız olduklarını gözlemleyebilir. Dolayısıyla kendisi de zaman içerisinde aynı eylemlerde başarılı olum alamayacağı olasılığını düşünür. Böylelikle başarılı olma veya başarısızlık üzerine yargıları güçlenir.

Sözel ikna: Bireylerin gerçekleştirecekleri faaliyetlerde başarılı ya da başarısızlıklarına ilişkin teşvik, destek ve nasihatler öz-yeterlilik düzeylerini etkilemektedir.

Psikolojik durum: Bireyin gerçekleştireceği eylemin sonucunun olumlu veya olumsuz olma olasılığını öz-yeterlilik algısını etkilemektedir (Aktaran; Acuner, 2012, 29).

2.1.3.3.Öz-Yeterlilik Düzeyini Etkileyen Faktörler

Öz-yeterlilik düzeyini etkileyen faktörlerin başında çocukluk yaşantıları gelmektedir. Günlük hayatta çocuklar sahip oldukları fiziksel kapasitelerini, yeteneklerini, dil becerilerini, sosyal yönlerini sürekli test etmektedirler. Dolayısıyla öz-yeterlilik gelişimi çocukların çevrelerini keşfetmelerini ve çevrenin yapısına göre şekillenmelerini etkilemektedir. Çocukların bebeklik dönemlerinde elde ettiği başarılar bireysel kontrol becerilerinin gelişmesine imkân tanımaktadır. Küçük yaşlarda elde edilen başarılı

deneyimler ilerleyen dönemlerde sosyal ve bilişsel kapasitenin zeminini oluşturmaktadır. Bebeklerin ilk keşiflerini özgür bir ortamda sağlayan ebeveynler bebeklerini bilişsel ve sosyal gelişim açısından desteklemiş olurlar (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Öz-yeterlik inancını etkileyen diğer bir unsur insanların deneyimleridir. Sahip olunan deneyimler öz-yeterlik inancını doğrudan etkilemekte olup, literatürde yer alan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Kurt, 2012, 198; Schwarzer ve Hallum, 2008, 152). Öz-yeterlik inancının şekillenmesinde eğitimin de büyük bir önemi bulunmaktadır. Hoy ve Spero (2005) tarafından yapılan araştırmada özellikle mesleki öz-yeterlik inancının gelişmesinde eğitimin önemli bir rol oynadığına vurgu yapılmıştır (Hoy ve Spero, 2005, 343).

2.1.3.4.Öz-Yeterlik Gelişimi

Öz-yeterlik algısının temeli bebeklik dönemine kadar dayanmaktadır. Bebeklik dönemlerinde yeterlik duygusunun gelişimi için ebeveynlerin bebek davranışına verdiği tepkiler son derece önemlidir. Örnek olarak; bebeklerin ellerindeki ses çıkaran bir oyuncakı salladığında ya da herhangi bir cisme vurarak ses çıkardığında ebeveynlerinin yanına geldiğini gören bebek, yapmış olduğu bu davranışın ebeveynleri üzerinde bir etkiye neden olduğunu fark eder. Dolayısıyla bu durumu kavrayan bebek bu davranışını arttırarak çevresini daha fazla kontrol altına almaya çalışır ve etrafındakilerin davranışlarında belirleyici rol olmaya başlar. Zaman içerisinde bebekler aileleri ile yaşadıkları deneyimler sonrası neleri yapıp yapmamaları gerektiğini algılayabilir, ebeveynlerin verdikleri telkinlerle bebeğin kendi kapasitesi hakkında bilinçlenmesine katkı sağlayabilirler (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Bebeklik yıllarından itibaren insanların öz-yeterlik algıları hayatlarının farklı dönemlerinde farklı düzeylerde gelişmektedir. Bireylerin yaşam boyu deneyimleri farklı yeteneklerinin gelişmesine ortam sağlamaktadır. Bireyin çeşitli gelişim dönemleri vardır. Her gelişim döneminde öz-yeterlilik bakımından kendilerini nasıl yönetebildikleri önemlidir. Özellikle gelişim çağlarında bireyin kişilik gelişimini açık bir biçimde irdelenmesi öz-yeterlilik algısının oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007).

2.1.3.5.Öğretmen Öz-yeterliliği

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tanıma yer verilmiştir. Tanıma göre öğretmenlik, genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyon ile sağlanan özel bir uzmanlık gerektiren meslek dalıdır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer aldığı gibi öğretmenler sahip oldukları görevleri Türk Milli Eğitim'inin temel amaç ve ilkelerine göre yerine getirmekle yükümlüdürler. Bu anlamda öğretmenlik mesleği diploma sahibi olan her bireyin yapabileceği bir meslek dalı değildir (Özyurt, 2000, 12; Özkan ve Arslantaş, 2013, 313; Özdemir, 2003, 332). Çağdaş toplumlarda öğretmenlik mesleği uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir daldır. Ülkeden ülkeye öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu statü ve saygınlık değişiklik göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin temeli insan yetiştirmeye dayalı olduğundan kutsal bir meslek olarak kabul edilmektedir. Türk tarihine bakıldığında da öğretmenlere her zaman önem verilmiş, davranış konusunda toplum tarafından örnek gösterilmiştir. Türk tarihinde yer alan atasözleri ve özdeyişler de öğretmene verilen önemin bir göstergesidir (Şişman, 2002, 1).

Öğretmenlik mesleği ve önemi, öğretmenlerin toplum içerisinde sahip oldukları rolleri her zaman güncelliğini koruyan konular arasındadır (Baskan, 2001, 16). Öğretmenler, eğitim sistemini oluşturan diğer unsurlar içerisinde en önemli role sahiptir. Eğitimin kalitesi ve niteliğini belirleyen temel öge öğretmendir. Bu nedenle eğitim sisteminin en önemli parçası öğretmenler kabul edilmektedir (Şişman, 2007, 189).

Öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu bir takım özellikler mevcuttur. Bu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Meslek olarak öğretmenlik dünyanın hemen her ülkesinde en fazla tercih edilen meslek dalları arasındadır.
- Öğretmenlik yapan bireylerin birçoğu devlet memuru statüsünde çalışmaktadır.
- Öğretmenlik mesleğini seçen bireyler çoğunlukla toplumun alt tabakalarında yetişmiş bireylerden oluşmaktadır.
- Öğretmenlik, gelir düzeyi düşük meslek grupları arasında yer almaktadır.

- Öğretmenlik mesleği sosyal statü bakımından incelendiğinde yüksek bir toplumsal statüye sahip değildir.
- Öğretmenlik mesleği çoğunlukla erkeklerden ziyade kadınlar tarafından tercih edilen bir meslek dalıdır.
- Mesleğini bırakan ya da bir süre sonra değiştiren öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır (Erden, 2005, 34).

Yukarıda yer alan bilgilerden de anlaşılacağı gibi öğretmenler eğitim sistemi içerisinde önemli fonksiyonlara sahiptirler. Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde sahip oldukları görev ve fonksiyonları yerine getirebilmelerinde sahip oldukları öz-yeterlik düzeyinin büyük bir rolü bulunmaktadır. Kurbanoğlu'na (2004) göre öğretmen öz-yeterliği; öğretmenlerin öğrencilerinin kapasiteleri ve başarı düzeyleri üzerinde belirleyici yeteneklerine olan inancı ifade etmektedir (Kurbanoğlu, 2004, 137). Ekinci'ye (2015) göre öğretmen öz-yeterliği; öğretmenlerin eğitim ortamında öğretme konusundaki kendi yeteneklerine dair yargılarıdır. Burada bahsedilen yetenek yargısı yalnızca normal öğrenim gören öğrencileri değil, bunun yanında motivasyonu düşük öğrenci gruplarının da eğitim aldığı yetenek yargısını kapsamaktadır (Ekinci, 2015, 64).

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Hoy ve Spero, 2005, 343). Sosyal bilişsel teori çerçevesinde geliştirilen öz-yeterlik kavramı öğretmenlerin performansları ve öğretim sürecin boyunca davranışlarının algılanabilmesi için önemli bir kuramdır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile görevlerini gerçekleştirme bilinci, öğrenci başarı düzeyi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi kabiliyetleri ve öğretim sürecinde harcadıkları zaman dilimi arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlilik algısının geliştirilmesi öğretim kalitesini üst seviyelere çıkarmakta, öğretmenlerin görevlerini daha sağlıklı ve tatminkâr bir şekilde yapmalarına olanak sağlamaktadır (Kurt, 2012, 200-202). Son yıllarda öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini yeterli hissetmeleri üzerine bir takım araştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda en çok üzerinde durulan konuların başında öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları gelmektedir (Özdemir, 2008, 278).

Öz-yeterlik algısı gelişmiş öğretmenler karşılaştıkları sorunlara karşı daha başarılı sonuçlar elde ederek, aynı zamanda soruna karşı çözüm arayışında da kararlılık

göstermektedirler. Eğer öğretmenin öz-yeterlik inancı zayıf ise, karşılaştığı problemleri çözme konusunda kendilerini zayıf ve gergin hissetmektedirler. Ayrıca öz-yeterliliği yüksek meslektaşlarıyla karşılaştırıldıklarında öz-yeterliği düşük olanların eğitim ortamında daha stresli ve hoşnutsuz davranışlar sergilemektedirler (Ekinci, 2013, 191).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde ki hâkimiyeti ve etkinliği üzerinde sahip oldukları öz-yeterlik inancının önemli bir payı bulunmaktadır. Bu anlamda yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler problemleri durumlarda öğrencilerine karşı daha ılımlı yaklaşarak, öğrencilerin ders amacına ulaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Eğer ki öğretmenin öz-yeterlik inancı düşük ise zor durumda kaldığında, öğrenciler ders amacının dışına çıkmakta dolayısıyla ders amacına ulaşmamaktadır (Pendegast vd., 2011, 46). Bir öğretmenin meslek hayatında başarılı olmasının sağlanabilmesi için mesleki gerekliliklerini doğru bir şekilde yerine getirirken sahip olduğu yeterlilik algısı önemli rol oynamaktadır (Kurt, 2012, 196). Buna ek olarak öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik düzeyi öğrencilerin motivasyon seviyelerinde artışa, akademik başarılarının gelişimine, sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözmeye, öğretim planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını başarılı bir biçimde değerlendirme konusunda da önemli bir etkiye sahiptir (Özdemir, 2008, 279-281).

2.1.3.6. Akademik Öz-Yeterlik Kavramı

Bandura'nın öz-yeterlilik algısı şahsın; etkinliklerinin seçimini, çabalarının düzeyini, güçlükler karşısındaki sebatını, performansını etkilediği konusundaki fikri birçok çalışmaya konu olmaktadır. Çalışma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz-yeterlilik algısı fazla olan şahısların, bir işi başarmak için yüksek efor sarf ettiklerini, olumsuzluklara karşı kolayca pes etmediklerini, sabırlı ve ısrarcı olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öz-yeterlilik algısı eğitimde önemi yüksek bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001, 1).

Akademik öz-yeterlilik, öğrencinin sorumlu tutulduğu akademik görevi başarılı bir şekilde yerine getirmeye olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1991; Solberg vd.,1993; Aktaran: Çuhadar vd., 2013, 252). Millburg'a (2009) göre bireylerin kişisel tutumlarına ve yeteneklerine olan inançlarından yanı sıra akademik çalışmalarının üstesinden gelebileceklerine karşı inançları ifade etmektedir (Aktaran: Cıla, 2015, 14).Bu

yönüyle akademik öz-yeterlik akademik başarıyı etkileyen duyuşsal bir unsur olarak değerdendirilmektedir (Ekici, 2012, 175). Öğrencilerin, ödev yapma, sınava hazırlanma, proje hazırlama gibi akademik görevleri başarıyla yerine getirebilmesini kolaylaştıracak, becerileriyle alakalı yetkinlik inançları, onların akademik hayatlarında önem taşıyan bir parça oluşturmaktadır. Kişinin bu bağlamda akademik görevlerinde yardımcı olabilecek öz-yeterlilik inancının belirlenmesi önem taşımaktadır (Kandemir ve Özbay, 2012, 204).

Bandura (1997) akademik öz-yeterlilik inancını; kişilerin daha önce planladıkları eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemlerin bütünü planlayabilmeleri ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri ile ilgili yargı olarak tanımlamıştır. Pajares'e (1996) göre akademik öz-yeterlilik inancı ile alakalı araştırmalar üç kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; öz-yeterlilik inancının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile alakalı çalışmalar, öz-yeterlilik inancın meslek seçimi ve alan tercihinine olan etkisini konu eden çalışmalardır. Eğitimcilerin öz-yeterlilik inançlarıyla eğitim, öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamak ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu eden çalışmalardır (Aktaran: Azar, 2010, 238).

Akademik öz-yeterlilik inancını etkileyen birçok faktör vardır. Schunk (1991) akademik öz-yeterliliği etkileyen faktörler aşağıda sıralanmıştır:

Hedef Belirleme: Hedeflerin belirlenmesi ve geri bildirimleri öz-yeterliliği etkilemesinde önemli bilişsel süreçlerdendir.

Bilgi İşleme Süreci: Öz-yeterlilik algısını olumlu etkileyen faktörlerden biri de bilgi işleme sürecidir.

Rol Modeller: Öz-yeterliliği besleyen kaynaklardan biridir. Gözlem neticesiyle oluşur.

Geribildirim: Kaynağı, zamanlaması, güvenilirliği ve seviyesi öz-yeterliliği etkileyen faktördür.

Ödüller: Öz-yeterliliği geliştiren bir faktör de öğrencinin başarısıyla ilişkilendirilen ödüllerdir (Aktaran: Avara, 2015, 32-33).

2.1.4.Kaygı Kavramı

Kavram olarak kaygı, bireyi tehdit eden herhangi bir durum karşısında hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Karaman, 2009, 1). Literatürde kaygı ile korku kavramları sıklıkla birbiri ile karıştırılmaktadır. Korku, tehlike karşısında bilinçli olarak verilen duygusal tepkilerdir. Kaygı ise bilinç dışı meydana gelen ve nesnesi birey tarafından tanınmayan tehlikelere karşı içten gelen bir tepkidir (Kaya ve Varol, 2004, 33). Literatürde kaygı kavramına ilişkin olarak yapılan bazı tanımlar aşağıda sıralanmıştır;

Kaygı (anksiyete), bireyin herhangi bir uyarana karşılığında yaşadığı bedensel, zihinsel ve bedensel değişimlerle ortaya çıkan bir uyarılmışlık hali olup, ağırlaşması halinde patolojik vakalara dönüşebilmektedir. Kierkegaard'a göre kaygı, kişinin ölümüne kadar süren hastalık olarak tanımlamakta ve yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Goldstein'e göre ise kaygı yani anksiyete bozukluğu, bireyin yetenekleri ile ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluklardır. Cannon kaygıyı, tehlikelere karşı dengeleri bozacak bir tepki ya da bozulan dengeleri yeniden düzenleme çabaları sonucunda meydana gelen bir durumdur. Pavlov'a göre kaygı ise şartlanmış bir tepkidir. Önceden nötr olan uyarının uzak durması gereken bir uyarana karşılığında ortaya kaygı çıkmaktadır (Kierkegaard, 2004; Aktaran: Karaman, 2009, 3). Kaygıyı duygu ve heyecan olarak değerlendirdiğimizde; korku, neşe, hüzn, kızgınlık, nefret, umut, şaşkınlık, yakınlık gibi heyecan vericidir. Her birey hayatı boyunca şiddeti farklı olsa da kaygı verici durumlarla karşı karşıya kalır. Karşımıza hangi heyecan türü, ne zaman ortaya çıkar, süresi ve şiddeti nedir tahmin edilememektedir (Öztürk, 2008, 3).

Spielberger ve diğerleri (1985) kaygıyı, kişilik ve zaman özelliklerine göre ikiye ayırarak tanımlamış ve incelemiştir. Kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki boyutta incelemiştir, durumluk kaygıyı “endişe hissinin otomatik olarak hissedilmesinin, otonom sinir sisteminin harekete geçmesi” olarak tanımlamaktadır. Sürekli kaygı ise “kişinin tehlike uyandırmayan durumlarda dahi tehlike algılaması ve orantısız bir tepki vermesi” şeklinde tanımlamıştır (Aktaran: Cesur, 2017, 5).

Tovilovic ve diğerleri' ne (2009) göre sürekli kaygı, kişinin kaygılı hayatına olan yatkınlığı ve bireysel farklılıkların ön planda olmasıdır. Bireyin içinde olduğu durumu stres olarak algılaması ya da yorumlama eğilimi olarak da tanımlanır. Bireyin içinde bulunduğu

durumu tehdit edici olarak hissetmesi sonucunda sürekli kaygısı artar. Sürekli kaygısı yüksek olan bireylerin diğer bireylere kıyasla daha sık ve yoğun kaygı yaşarlar (Aktaran, Tokgöz, 2017:6).

Yenilmez ve Özbey'e (2006) göre, bireyin yaşamında normal ve patolojik olmak üzere iki çeşit kaygı tipi bulunmaktadır. Normal kaygı; hastalık, ileri yaşlılık ve ölüm gibi gerçeklerle karşı karşıya geldiğimizde yalnızlık duygusu yaşayarak yardıma muhtaç duruma geldiğimizde yaşanmaktadır. Önceden bilinen, denenmiş, yeni şeylerden bilinmeyen ya da daha önce denenmemiş şeylere doğru harekete geçtiğimizde kaygı durumu ortaya çıkmaktadır. Birey kaygıyı taşıyamaz hale geldiğinde bastırma, yansıtma, özdeşleşme ve yüceltme gibi savunma mekanizmalarına başvuruyorsa bu da patolojik kaygıyı oluşturur (Yenilmez ve Özbey, 2006, 434).

Kaygı kavramına ilişkin diğer sınıflandırma durumluk ve sürekli kaygı şeklindedir. Diğer bir ifade ile kaygı durumluk ya da sürekli olarak iki şekilde ortaya çıkmaktadır (Dönmez, 2013, 245). Durumluk kaygı, tehlikeli durumlarda ortaya çıkan ve çoğunlukla her bireyin yaşadığı geçici kaygıdır. Birey herhangi bir uyarıyı kendisi için zararlı olarak algıladığında veya tehlike durumunda durumluk kaygı ortaya çıkmaktadır (Kaya ve Varol, 2004, 35). Cattel ve Scheier' in faktör analiz çalışmaları sayesinde durumluk-sürekli kaygı anlayışı ilk kez ortaya atılmıştır. Daha sonraki dönemlerde de Speilberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen iki faktörlü kaygı kuramının temelini oluşturmuştur. Bireyin o an içinde bulunduğu stresli durum dolayısıyla hissettiği bireysel korku durumu durumluk kaygıyı ifade etmektedir. O an yaşadığı kaygı durumu sinir sisteminde meydana gelen uyarılmayla terleme, kızarma, titreme gibi fizyolojik tepkiler meydana getirir ve bireyde gerilim huzursuzluk gibi duygular baş gösterir. Yoğun stres durumlarında, durumluk kaygı düzeyinde artışlar meydana gelir ve stresin ortadan kalkmasıyla kaygı düzeyinde düşüş başlamaktadır (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2003, 66). Cesur'a (2017) göre durumluk kaygı, kişinin içinde olduğu stresli duruma bağlı olarak hissedilen korku halidir. Fizyolojik olarak da görülen bu tip kaygıda uyarılma sonucu oluşan sararma, terleme, kızarma ve titreme gibi değişimler yaşanabilmektedir (Cesur, 2017, 6).

Öner ve Lecompte'ye (1983) göre sürekli kaygı; kişinin kaygı yaşantısına olan yatkınlığını ifade etmektedir. Bu durum bireyin içinde bulunduğu durumu stresli olarak

yorumlaması olarak da ifade edilebilir. Objektif değerlendirmelere göre nötr durumlar birey tarafından tehlikeli ve tehdit edici bir unsur olarak algılanması dolayısıyla mutsuzluk ve hoşnutsuzluk halidir (Öner ve Lecompte, 1983). Bir başka ifadeyle sürekli kaygı durumu yüksek bireyler, farklı bir ortamda daha sık durumluk kaygı belirtileri göstermesi beklenmektedir. Kaygı düzeyi sürekli yüksek olan bireyler çok çabuk incinerek karamsarlığa düşmektedirler. Bu bireyler diğerlerine göre durumluk kaygı düzeyini daha yoğun ve sık biçimde yaşarlar (Aktaran: Karaman, 2009, 6-7). Konter'e (1996) göre sürekli kaygı, kazanılmış objektif davranışsal yatkınlık olarak, bireyin çoğunlukla tehlike arz etmeyen bir durumu tehdit edici bir unsur olarak algılama eğilimi ve bu duruma orantısız yoğunlukta durumluk kaygı ile tepki göstermesidir. Sürekli kaygı durumuyla bağlantılı olarak bireyin objektif bir davranışsal eğilimi söz konusudur. Sürekli kaygı durumluk kaygının tersine bireyin kişiliğinin bir parçasıdır. Örneğin, aynı eşit bilgilere sahip iki öğrenci sınava giriyor. Ancak kişilikleri dolayısıyla ikisi de farklı durumluk kaygı tepkisi verirler. Yüksek sürekli kaygı durumuna sahip öğrenci bunu durumluk kaygı şeklinde olumsuz olarak yansıtırken, düşük sürekli kaygı durumuna sahip öğrencinin durumluk kaygısı da o anki süreçten olumlu şekilde etkilenecektir (Aktaran: Karaman, 2009, 7).

Kaygının olumsuz niteliklerinin yanında bireyi uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de mevcuttur. Bireyin yaralanma, acı, ayrılık, cezalandırılma, hayal kırıklığı gibi durumlara karşı bireyin tedbir alması, olumsuz bir durumla karşılaşması halinde daha kolay atlama başarısız olma endişesine karşı daha çok çalışmaya yönlendirmesi kaygının motive edici özellikleri arasında gösterilebilir (Akgün vd., 2007, 284).

2.1.4.1. Kaygının Nedenleri

Bireyin çevresini algılama şekli duygularını oluşturan nedenlerden ayırt edilemez. Belirli bir ortam da kendini güvende ve huzurlu hisseden bireyde korku ya da kaygı oluşmaz. Bunun dışında aynı çevre içinde yer alan bir başka birey çevreyi tehlikeli bularak heyecan yaşayabilir. Yetiştığımız kültürel çevre bize hangi sosyal ortamı nasıl algılamamız gerektiğini bize göstermektedir. Dolayısıyla kaygı durumu kültürden kültüre farklılık gösterebildiği için hangi ortam ne tür bir kaygı yaratacak önceden bilmek mümkün değildir. Ancak bütün toplumlar adına bir kaygı genellemesi yapmak mümkündür.

Genellemeler kaygı durumunun ortaya çıkmasına yol açan ortak yönlerden oluşmaktadır (Kaya ve Varol, 2004, 37). Cücelioğlu' na (1999) göre, kaygıya neden olan temel unsurlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

Destegin çekilmesi: Eskinden beri alışılmış olan çevrenin ortadan kalktığı durumlarda bireylerde kaygı durumu ortaya çıkar.

Olumsuz sonucu beklemek: Çok fazla ön hazırlık yapmadan sınava girmek, gibi olumsuz sonuçların beklendiği durumlarda bireyler kaygı duyar.

İç çelişki: alışılmış fikir ve davranışlarımızın dışına çıkarak davranışlarımızla çelişen bir durum ortaya çıktığında kaygı ortaya çıkar.

Bilişsel çelişki durumu önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Ortadaki çelişki giderilene kadar bir çözüme ulaşana dek bir derece kaygı duyarız.

Belirsizlik: Gelecekte karşımıza çıkacak durumları önceden bilemediğimiz için bu durum bireyler önemli bir kaygı nedenidir (Aktaran: Karaman, 2009,10).

Günümüzde teknolojik gelişme ve ilerlemelerin devam etmesi, insanların bu süreçte değişime uyum sağlama konusunda zorluklar yaşamaları ve karşılaştıkları sorunları çözmede zorlanmaları kaygı oluşumunu tetiklemektedir (Tümerdem, 2007, 33). Bu noktada her insanın farklı boyutlarda da olsa kaygı yaşamaları beklenen bir durumdur (Coşkun ve Akkaş, 2009, 215).

Kaygının nedenlerine ilişkin olarak bazı kuramsal yaklaşımlar da geliştirilmiştir. Varoluş felsefesine göre; kaygı insan olmanın en temel niteliğidir. Bu bakımdan birey hem kendi varlığının bilincindedir hem de başlıca varlıkların var oluş nedenini bilmektedir. Birey diğer varlıklarla aynı evrende birlikte var olur. Ancak insan bu birlikteliğe itiraz ederek kendine has özelliklerini ön plana çıkartmakta, diğer varlıklarla arasına bir mesafe koyarak, kendi var olma nedenini anlamaya çalışmakta ve kendine bir sahip arama yoluna gitmektedir. Bu arayış ve kendi varlığının farkında olması kaygı duymasına ortam hazırlamaktadır (Öztürk, 2008, 4).

Freud'un psikoanalitik kurama göre kaygı normal ya da patolojik kaygı olarak iki sınıfta ele alınmış, her iki kaygı türünün de farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığı savunulmuştur. Freud'a göre normal kaygı, objektif tehlikelerden ve dış uyaranlardan kaynaklanan kaygıdır ve nesnel ve gerçekçi kabul edilmiştir. Kaygının şiddeti, tehlikenin büyüklüğü ya da önemiyle orantılıdır. Ortam şartlarına bağlı olması dolayısıyla her bireyde hayatı boyunca zaman zaman görülebilecek bir duygudur. Öte yandan bu teori, bireyin bastırıldığı cinsellik ve saldırganlık dürtülerinin oluşturduğu iç tehlikelerden kaynaklanan kaygı ise nevrotik kaygıdır. Yine aynı kuram kapsamın da yer alan törel kaygı ise; vicdan azabı, utanma duygusu ve suçluluk gibi ifade edilen durumlarda bireyin içinde yer aldığı gelenek, görenek ve toplumsal kurallara uymayan davranışlar ortaya çıktığında ya da kendi zihninde kurduğu kaygı şeklinde tanımlanmıştır (Öztürk, 2008, 5).

Kuramsal açıdan ele alındığı zaman kaygının nedenleri psikoanalitik, davranışçı, bilişsel ve biyolojik varsayımlar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Söz konusu varsayımlara göre kaygının nedenleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Psikoanalitik varsayım: Bu görüşe göre anksiyete temelde bir iç çatışma sonucudur. Buradaki çatışma, bireyin benlik ve alt benliği ya da benliği ve üst benliği arasında yaşanır. Alt benlikten haz ilkesi doğrultusunda tatmin olmak isteyen dürtüler üst benliğin gerçekleri tarafından engellenir. Benlik her ikisi arasında çatışmayı çözüp, bu dürtüyü bastırırsa sorun çözülmüş olur. Eğer benlik bu çatışmayı çözemez ve bastıramazsa, bunu tehlike olarak algılamaktadır. Bütün bu süreç bilinç dışında yaşanan bir süreçtir. Bilinç alanında ise ortaya anksiyete çıkar. Buna "serbest yüzen anksiyete" denmektedir. Bastırma yaramadığı takdirde bu çatışma ile baş etmek için diğer savunma yöntemlerini kullanırsa, kullanılan savunma yöntemine göre diğer anksiyete bozuklukları görülmektedir (www.psikolojiportali.com, 2017).

İlk olarak psikoanalitik kuramı kurucusu Freud tarafından ele alınan kaygı kavramı, nevrotik bir durum olarak tanımlanmakta ve temelinde ise id'nin iç tepkilerini bastırmayı barındırmaktadır. Nevrotik kaygı ile normal bireylerin yaşadığı kaygı farklıdır. Normal bireylerin yaşadığı kaygı "gerçekçi kaygı" olarak tanımlanmakta ve bu kaygıyı mantıklı ve anlaşılır olarak kabullenmektedir. Bu kaygı yaşamı devam ettirmek için korunma içgüdüsünün belirtisi olarak kabul edilir. Nevrotik kaygının ise hiçbir kaynağı

yoktur. Nedensiz ve mantık dışıdır. Psikoanalitik kuramın savunucularından Otto Rank, ilk kaygının bireyin doğumuyla birlikte ortaya çıktığını vurgular ve insanın rahat koşullardan çaba sarf edeceği bir ortama geçtiğini ifade eder. Bastırmaya çalışılan bu kaygı, bireyin hayatındaki etkisini farklı olaylarda ortaya çıkararak, davranışları etkileyerek, bireydeki varlığını sürdürür. Yani bireyin yaşamı süresince hissedeceği bütün kaygı durumları ilk kaygının yansımaları olarak ortaya çıkar (Tokgöz, 2017, 8).

Davranışçı Varsayım: Kaygının öğrenilmiş bir süreç olduğunu savunur. Koşullu uyaranlar, koşulsuz tepkilere sebebiyet oluşturur. Bunun yanı sıra ailenin tepkileri ve sosyal öğrenme de model olarak alınır (www.psikolojiportali.com, 2017). Sazak ve Ece'ye (2004) göre, iç ve dış çevre etkileri, yaşanmışlıkların neticesinde deneyim kazanılmış ve öğrenmeyi sağlayan tüm bağlantıların yok olmasıyla bu tepki de yok olabileceğini belirtmiştir. Davranışçı kuram koşullu ve koşulsuz uyaranların etkileşimi sonucunda ortaya çıkan koşullu bir tepki olarak tanımlamıştır. Kişi, kaygı hissettiği durumlarda, kaygının oluşmasına neden olan uyaranlardan uzaklaşarak kaygı hissinden uzaklaşabilmektedir (Aktaran: Cesur, 2017).

Bilişsel Varsayım: Kişinin kaygıyı hissettiği olaydan çok, olayın kişi tarafından yorumlanması ve algılanması sonucu oluşan kaygıdır. Olayların çarpıtılmış düşünce biçimi algılanması sonucunda ortaya çıkar (www.psikolojiportali.com, 2017). Özkan-Deniz'e (2015) göre, bilişsel kuram kişinin yaşadığı kızgınlık, umutsuzluk, hayal kırıklıkları gibi duyguların yaşanılan olayların dışında, kişinin yaşanılanları değerlendirme biçimiyle ilgilidir. İnsanların abartılı algıları kaygıyı aktifleştirmektedir. Böylece yaşanılan endişeli durumların yanı sıra korunma amaçlı tepkiler de ortaya çıkmaktadır (Aktaran: Cesur, 2017, 7).

Bilişsel kurama göre, düşük ve yüksek kaygı düzeyine sahip kişiler uzun süreli hafızalarında farklı bilgiler tutarlar ve kaygısı yüksek seviyede olan kişiler, uzun süreli hafızalarında üzüntüyü ve stresi organize ederler. Ayrıca bu kişilerin negatif ruh halleri, yaşadıkları olayı ya da urumu olumsuzlaştırarak algılamalarını desteklemektedir. Bu durum, bilişsel hataların yaşanmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak bu kişilerin stresli durumlarda diğer kişilere göre aşırı kaygılı olmasına neden olmaktadır (Strongman, 1995; Aktaran: Tokgöz, 2017, 8-9).

Biyolojik Varsayımlar: Kaygı bozukluklarında otonom sinir sisteminde sempatik etkinliğin artması sonucu, fizyolojik belirtilerin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Biyokimyasal olarak yapılan araştırmalarda nörotransmitterler üstünde durulmakta, noradrenalin ve serotonin düzeylerinin arttığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra nörokimyasal maddelerin (sodyum gibi) verilmesiyle suni olarak panik nöbetleri ortaya çıkarılmaktadır. Bunların dışında genetik bir yatkınlığın olduğu da ifade edilmektedir (www.psikolojiportali.com, 2017).

2.1.4.2. Kaygının Belirtileri

Kaygılı durumda olan bireyde genellikle bu durumun yanında öznel veya nesnel kaynaklı yakınma bulunabilir. Önem sırasına göre ruhsal olandan bedensel olana doğru şu şekildedir. Endişe, gerginlik, korku, panik, güvensizlik, şaşkınlık, tedirginlik, baş ağrısı, baş dönmesi, ağız kuruluğu, çarpıntı, bulantı, halsizlik, güçsüzlük, iştah kaybı, kan basıncında düşme veya yükselme, kas gerilmesi, mide ve barsak problemleri, nefes alıp vermede artış, titreme, terleme, uykusuzluk (Kaya ve Varol, 2004, 33).

Öztürk'e (2008) göre, durumluk kaygı yaşayan bireyde bir takım davranış kalıplarına rastlanmıştır. Doğrudan gözlem davranış ölçüm metotlarından biridir. Bu bakımdan, bireyde oluşan nesnel belirtiler aranarak yok edilebilir. Örnek olarak, sinirsel huzursuzluk, dudakları yalama koparma, üzerinde ki kıyafetlere avuçlarını sürme, solunum değişiklikleri kaygının davranışsal belirtileridir (Öztürk, 2008, 13)

Kaygı, şiddetine, süresine göre fizyolojik ve psikolojik olarak bireyde bir takım değişikliklerin oluşmasına neden olabilir. Böyle bir süreçte birey sürekli olarak başarısız olacağı inancına kapılır. Kaygı dolayısıyla da birçok işte aksama ve gecikme durumu yaşanabilmektedir. Kaygı kimi zaman başarıyı tetiklerken kimi zaman da başarısızlığın en önemli nedenleri arasında yer almaktadır (Dilmaç, 2010, 52). Kaygının fiziksel, zihinsel ve davranışsal belirtilerine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1.4.2.1. Fiziksel ve Fizyolojik Belirtileri

Göğüs ağrısı, göğüste gerginlik hissi, mide bulantısı, hızlı nefes alma, iştahsızlık, baş dönmesi ve baş ağrısı, kalp çarpıntısı, kas gerginliği, güçsüzlük, terlemek, sık idrara çıkmak, panik atak vb. belirtiler kaygının fiziksel belirtilerindendir (Karaman, 2009, 11).

Nefes alışverişinin hızlanması, terleme, bulantı, nefes darlığı, nabız artışı, baş dönmesi, terli avuçlar, ağız kuruluğu, soğuk eller, midedeki kelekler, ellerde ve parmaklarda aşırı gerginlik, tuvalet ihtiyacı gibi belirtiler, kaygının fizyolojik belirtileridir (Tokinan, 2013, 85).

2.1.4.2.2. Zihinsel Belirtileri

Kaygı durumuyla karşılaştığında birey bir şeyler yapma için hazırlıklı olduğundan tehdit unsuru olan bu durumdan uzaklaşabilmekte, tehlikeli dürtülerini bastırabilmekte veya vicdanının sesini dinlemektedir. Kaygısını kontrol altına alamayan birey yalnız ve çaresiz hissetmektedir (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2003, 65). Buna ek olarak hissedilen kaygının yoğunluğu düzeyinde davranışlar aksayabilmekte, algılama ve dikkat düzeyinde bozukluklar meydana gelmektedir. kaygı yaşayan birey kendini ve davranışlarının kaygı kaynağı olan durumdan uzaklaştırmak için hareket ettiğinden etrafındaki diğer seçenekleri tam olarak algılayamaz. Dolayısıyla bu durum bireyin gerginliğini ve huzursuzluğunu artırır (Kaya ve Varol, 2004: 35-36). Kaygının durumunun zihinsel belirtilerinin başında korkulu bekleyiş, dikkat güçlüğü, endişe, sürekli uyarılmak, hemen yorulmak, uyku düzensizliği ve depresyon gibi belirtiler yer almaktadır (Karaman, 2009, 11).

Tokinan'a (2013) göre kaygının zihinsel belirtilerinin başında performans hakkındaki fikirler nedeniyle konsantrasyon kaybı, özgüven eksikliği, hata yapmaktan korkma, hafıza hataları, bilinç kaybı, yetersizlik hissi, hataların sonuçları ile ilgili endişelenme, kasların gerildiğini hissetme, statü kaybı hissiyatı, korku korkusu, “katastrofik durum”, performansı sergileyen ve kendini izleyen şekilde benlik bölünmesi gelmektedir (Tokinan, 2013, 85).

2.1.4.2.3. Davranışsal Belirtileri

Kaygının davranışsal belirtilerinin başında, güçsüzlük, ses titremesi, titreme, kalkık omuzlar, ruhsuz yüz ifadesi, nemlenmiş dudaklar, performans hataları, ilerleyen durumlarda performansın gerilemesi ve durması, rutinleşmiş davranışları bozma eğilimi gibi belirtiler gelmektedir (Tokinan, 2013, 85).

2.1.5.Sosyal Görünüş Kaygısı

Bireyin, fiziksel görünümü zayıf ve fiziksel olarak fit olması, yani vücut hatlarının orantılı görünmesi ve sağlıklı olması gerekmektedir (Çepikkurt ve Coşkun, 2010, 18). Çünkü bireylerin kendilerini insanlara yakın ya da uzak hissetmesini sağlayan faktörlerden biri de görünümüdür. Bireyler arasında çekicilik tek başına olmasa da dış görünümü oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsanlar en azından iletişime geçmeden önce dış görünüşü değerlendirirler. Bireylerin arasındaki iletişimde sosyal görünümün önemli olduğunu düşünmek ve bunu dile getirmek, rahatsız edici olabilir ama bir bireye nasıl davranılacağı kararını verme sürecindeki ilk bilgi kişinin görünümüdür (Kılıç, 2015,7).

Hart, Leary ve Reiesli' ye (1989) göre, kişilerin kendi vücutları hakkındaki algılarının yanında, başka insanların kendilerini nasıl algıladıkları da önemlidir. Bireyler başka bireylerin üzerinde olumlu izlenimler bırakmak ister ve davranışlarını bu doğrultuda düzenlerler. Fakat kimi bireyler bu konuda diğer bireylere göre daha endişeli hareket ederler. Bireylerin fiziksel görünümünün başka bireyler tarafından değerlendirilirken duydukları kaygı Sosyal Fizik Kaygı (SFK) olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Çepikkurt ve Coşkun, 2010, 18). Clark ve Wells' e (1995) göre sosyal görünüş kaygısı, kişinin görünüşü ve bedeniyle alakalı olumsuz imajının ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Sosyal kaygılı kişilerin birçoğu, depresyondaki gibi kendi değeri ve önemiyle ilgili olumsuz düşüncelere sahiptir. Fakat depresyondaki kişilerde olduğu gibi sosyal kaygılı bireylerde de bu düşüncelerin sürekliliği yoktur. Diğer bireylerden kendilerine yönelik tehdit algılamadıkları sürece ya da yalnız olduklarında benliğe karşı olumlu düşüncelerini yitirmezler (Aktaran: Özcan ve diğerleri, 2013, 108).

Moda ve kültürün etkisiyle birlikte ideal olarak kabullenen vücut yapısı ve bu ideal yapının etkisine giren kişi bir ideal görünüş imgesi gerçekleştirir. Bireyin kendi görünümüyle ve ideal olan arasındaki uyumsuzluk ortaya çıktığında bunu kabullenmemesi ve kendi görünüşü hakkındaki olumsuz düşüncesi, bunun sonucu olarak bir kaygı yaşamaması kişinin düşük benlik saygısına sahip olmasıyla açıklanabilir (Kılıç, 2015, 8).

2.1.6.Beden Eğitimi Kavramı

Literatürde beden eğitimi kavramına ilişkin olarak birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Devlet Planlama Teşkilatı'na göre beden eğitimi; insan bütünü oluşturan zihinsel, ruhsal ve bedensel yeteneklerin bulunduğu kapasite ve yaş dönemine uygun bir biçimde geliştirilmesini, herhangi bir rekabet ortamı olmaksızın kapasiteye uygun verim düzeyine ulaşılmasını sağlayan eğitim faaliyetleridir. Başka bir tanımda beden eğitimi; sosyalleşme sürecinde bireyin zihinsel, ruhsal ve fiziksel açıdan gelişimini destekleyen fiziksel etkinlikler bütünü” şeklinde tanımlanmıştır (Çoban ve Ünveren, 2007, 1).

Hekim (2015) beden eğitimini; kişinin sosyal, fiziksel, bedensel ve motorsal açılardan gelişimlerini amaçlayan, belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen, genellikle fiziksel etkinliklerden meydana gelen eğitim faaliyetidir şeklinde tanımlamıştır. Bu yönüyle eğitim sistemleri içerisinde öğrencileri bedensel etkinlikler yolu ile eğitmeyi amaçlayan tek ders beden eğitimi dersidir. Gerek çocukluk gerekse de gençlik döneminde beden eğitimi derslerinin birçok gelişim alanını desteklediği belirtilmektedir (Hekim, 2015, 53).

Çoban ve Ünveren (2007) beden eğitimini; ferdi ya da takım halinde gerçekleştirilen, belirli plan ve programa bağlı olan, zihinsel ve bedensel bir ön hazırlık gerektiren, belirli bir amaca yönelik olan hareketler bütünü” şeklinde tanımlamışlardır (Çoban ve Ünveren, 2007, 1). Nebioğlu'na (2006) göre beden eğitimi “hareket etmeyi öğrenme” anlamına gelmektedir. Bu tanımda yer alan hareket etmeyi öğrenmek ifadesi, bireyin koşma, atlama, sıçrama gibi temel hareket becerilerini, jimnastik hareketlerini,

karada ve suda yapılan temel sportif hareket becerilerini öğrenmesini ifade etmektedir (Nebioğlu, 2006, 442).

2.1.7.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi'nde beden eğitimi öğretmeni "Görevli olduğu eğitim kurumlarında öğrencilere beden eğitimi dersleri vermekle yükümlü olan kişi" biçiminde tanımlanmıştır. Türkiye'de bir kişimin beden eğitimi öğretmeni olabilmesi ve mesleki anlamda yeterlik sahibi olabilmesi için birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Söz konusu özelliklerin başında spor yeteneğine sahip olma, düşüncelerini başkalarına aktarabilme, spora karşı ilgili ve sporda başarılı olma, öğrencilere iyi bir öğrenme ortamı sağlama, dikkatli olma ve işine özen gösterme, mesleki sorunlarla ilgilenme ve sorunlara çözüm önerisi getirebilme, insanlarla iyi iletişim kurabilme, sabırlı, hoşgörülü ve kendini geliştirme konusunda istekli olma, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme, yaratıcı ve kendini geliştirmeye istekli olma gibi özellikler gelmektedir (e-ogrenme.iskur.gov.tr, 2017).

Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek yaşamlarında yerine getirmekle yükümlü oldukları bazı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Milli Eğitim mevzuatında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görevleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Eğitim faaliyetinde sorumlu olduğu öğrenci gruplarının özelliklerine uygun ders ve çalışma programları hazırlamak,
- Ders saatleri boyunca öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve becerilerin en iyi şekilde kazandırılması için gerekli düzenlemeleri yürütmek,
- Eğitsel kol çalışmalarına katılan öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri için etkinlikler düzenlemek,
- Öğrencilerin ders ile ilgili sorunlarını çözmeye çalışmak ve derslerdeki gelişimlerini takip etmek,
- Öğrencilerin gelişim alanlarını izlemek, gelişim alanlarını göz önünde bulundurarak öğretim planlarının hazırlanmasına katkıda bulunmak,
- Eğitim kurumunda nöbetçi olduğu günlerde düzen ve disiplinin sağlanmasına destek olmak,

- Sınıf öğretmeni olarak, gerek alan gerekse de ders seçimlerine katkıda bulunmak, yönetim ile ilişkilerini sağlamak (e-ogrenme.iskur.gov.tr, 2017).

2.1.8.Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Sistemi

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki dönemde (üniversite yıllarında) öğretmen adayları bir taraftan uzmanlık alan dersleri görmekte, diğer yandan ise meslek hayatlarında öğrencilere nasıl davranacaklarına yönelik formasyon dersleri almaktadırlar (Dursun ve Karagün, 2012, 94). Öğretmen yetiştiren programlar arasında yer alan Beden Eğitimi ve Spor Bölümleri, 1992 yılından itibaren Bakanlar Kurulu Kararları ile üniversitelerde rektörlüğe bağlı yüksekokullar olarak, ayrı bir eğitim örgütü statüsüne getirilmişlerdir. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları beden eğitimi öğretmenin yanında, antrenör ve spor yöneticisi de yetiştirmektedirler (Bilir vd., 2003, 118).

Türkiye’de beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının tamamı üniversitelere bağlı beden eğitimi ve spor yüksekokulları bünyesinde yer almaktadır. Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi derslerini yürütecek öğretmen adayları yetiştirilmektedir (Sunay, Müniroğlu ve Gündüz, 2004, 102). Türkiye’de beden eğitimi ve spor programların eleştirildiği bazı noktalar bulunmaktadır. Söz konusu noktaların başında beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına giriş süreçleri gelmektedir. Bilindiği gibi Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmeni programlarına özel yetenek sınavı ile girilmektedir. Buna karşılık bazı adaylar özel yetenek sınavlarından yeterli düzeyde puan almamalarına rağmen yükseköğretime geçiş sınav puanları yüksek olduğu için öğretmen yetiştirme programlarına girebilmektedirler. Söz konusu durum, fiziksel uygunluğu ve kişilik özellikleri spora yatkın olmayan kişilerin de beden eğitimi öğretmeni olabilmelerinin yolunu açmaktadır (Hergüner, Arslan ve Dünder, 2002, 50).

2.1.9. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Alemdağ (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile akademik öz-yeterlik düzeylerinin ve fiziksel aktiviteye katılım durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 840 erkek ve 1483 kadın olmak üzere toplam 2324 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumlarının öğrenim görülen bölüm, cinsiyet, ailede sorun yapan birey durumu, yetiştirildikleri sosyal çevre ve yaşanılan çevrede egzersize uygun alan bulunması değişkenlerine göre anlamı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik ve sosyal görünüş kaygı düzeylerinin tüm bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Değişkenler arasındaki korelasyon sonuçlarına göre fiziksel aktiviteye katılım düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının fiziksel görünüş kaygılarının azaldığı, sosyal öz-yeterlik algılarının yükseldiği, sosyal görünüş kaygısı arttıkça sosyal öz-yeterlik düzeyinin azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Alemdağ, 2013, 8). Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin fiziksel görünüş kaygısı ve beden memnuniyeti üzerine önemli bir belirleyici olduğu (Tiggemann ve Williamson, 2000, 119), egzersize katılımın da sosyal fiziksel kaygı üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Marquez ve McAuley, 2001, 649; Edwards vd., 2005, 75).

Çuhadar vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bilgisayar ve öğretim teknoloji bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya bilgisayar ve öğretim teknoloji bölümünde öğrenim gören 147 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin ders çalışma yöntemlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, buna karşılık ders çalışma biçimlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin derin ders çalışma stilleri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çuhadar vd., 2013, 251).

Ağgöl-Yalçın (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 192 fen bilgisi öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiş, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin öz-yeterlik düzeyi üzerinde önemli birer belirleyici olduğu bulunmuş, kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ağgöl-Yalçın, 2011, 1050).

Demirtaş vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya eğitim fakültelerine bağlı lisans programlarında öğrenim gören 380 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği, mesleğe yönelik tutumlarının ise bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demirtaş vd., 2011, 96).

Aslan (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretiminde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeline göre gerçekleştirilen çalışmaya 14 kadın ve 5 erkek olmak üzere toplam 19 lisansüstü öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda lisansüstü öğrencilerin ölçme ve değerlendirme, yabancı dil, araştırma etiği, istatistik, nicel ve nitel analiz yöntemleri gibi alanlarda kendilerinin akademik açıdan yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2010, 1).

Fırat-Durdukoca (2010) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 260 sınıf öğretmeni adayı dahil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık sınıf düzeyi ve cinsiyet

değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Fırat-Durdukoca, 2010, 69).

Azar (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaöğretim matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 150 tezsiz yüksek lisans öğrencisi dahil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık branş değişkenine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Azar, 2010, 235).

Çepikkurt ve Çoşkun (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dans aktivitelerine katılan üniversite öğrencilerinin sosyal fiziksel kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 39 kadın ve 23 erkek olmak üzere toplam 62 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin sosyal fiziksel kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, elde edilen bulgulara göre kadınların fiziksel görünümlerinden daha az hoşnutsuzluk duydukları, bu nedenle erkeklere kıyasla fiziksel görünüm konusunda daha fazla negatif duyguya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Çepikkurt ve Çoşkun, 2010, 17).

Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlin inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının program türü, cinsiyet ve fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008, 33).

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 253 kadın ve 258 erkek olmak üzere toplam 491 sınıf öğretmeni adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık

göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006, 98).

Altunçekiç vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ile problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 240 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen bölüm ve öğrenim görülen sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, buna karşılık öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Altunçekiç vd., 2005, 93). Literatürde yer alan Britner ve Pajares, (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öz-yeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Britner ve Pajares, 2006, 485).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırmada gerek eğitim gerekse de spor bilimleri alanlarında sıklıkla kullanılan gözleme dayalı araştırma modellerinden tarama tipi araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gözleme dayalı araştırmalar araştırmacıların yanıt bulmak istedikleri soruları yanıtlamak, yanıt bulmak istenen soruların doğru olup olmadığını test etmek istedikleri durumlarda hipotezler geliştirilerek, anket ve ölçekler kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmalardan meydana gelmektedir. Gözleme dayalı araştırmalar kapsamında değerlendirilen tarama tipi araştırmalar büyük örneklem gruplarının araştırmaya konu olan özelliklerinin (yaş, medeni durum, cinsiyet vb.) belirlenmesinde kullanılan betimsel araştırma yöntemi olarak bilinmektedir (Can, 2014, 8).

3.2. Evren ve Örneklem

Yapılan bu araştırmanın evrenini beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile üniversitenin diğer eğitim bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise Sakarya üniversitesinin 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile diğer eğitim bölümlerinde öğrenim gören 384 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Alt değişkenler	X	%
Okul türü	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	193	50,3
	Diğer öğretmenlik alanları	191	49,7
Bölümler	Okul öncesi öğretmenliği	36	9,4
	İlköğretim matematik öğretmenliği	22	5,7
	Fen bilgisi öğretmenliği	20	5,2
	Sınıf öğretmenliği	12	3,1
	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	44	11,5
	Türkçe öğretmenliği	28	7,3
	Özel eğitim öğretmenliği	13	3,4
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16	4,2
	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	193	50,3
	Yaş grupları	17-20 yaş	109
21-23 yaş		200	52,1
24-26 yaş		54	14,1
26+ yaş		21	5,5
Beden kitle indeksi	Düşük	29	7,6
	Normal kilolu	280	72,9
	Obezite öncesi	75	19,5
Cinsiyet	Kadın	154	40,1
	Erkek	230	59,9
Sınıf	1.sınıf	85	22,1
	2.sınıf	109	28,4
	3.sınıf	113	29,4
	4.sınıf	77	20,1
Akademik başarı düzeyi	Düşük	28	7,3
	Orta	258	67,2
	Yüksek	98	25,5
Aile yapısı	Çekirdek aile	261	68,0
	Geniş aile	96	25,0
	Anne-baba ayrı	27	7,0
Hayatın çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türü	Köy	23	6,0
	Belde	12	3,1
	İlçe	67	17,4
	Şehir	82	21,4
	Büyükşehir	200	52,1
Baba eğitim düzeyi	İlköğretim	162	42,2
	Lise	141	36,7
	Üniversite	81	21,1
Anne eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	16	4,2
	İlköğretim	213	55,5
	Lise	110	28,6
	Üniversite	45	11,7
Ailenin aylık ortalama geliri	1300 ve altı	20	5,2
	1301-2000	88	22,9
	2001-3000	136	35,4
	3001-4000	80	20,8
	4001 ve üstü	60	15,6

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde üç bölümden meydana gelen anket kullanılmıştır. Kullanılan anketin ilk bölümünde katılımcıların sahip oldukları demografik bilgilerin tespit edilmesinde kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” bulunmaktadır. Veri toplama anketinin ikinci bölümünde “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”, anketin üçüncü bölümünde ise “Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ)” yer almaktadır. Veri toplama anketi Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda toplam 12 soru yer almaktadır. Bu sorular ile öğrencilerin okul türü, yaş grupları, beden kitle indeksi, cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyi, aile yapısı, hayatın çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türü, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3.2. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin tespit edilmesinde Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen ve Ekici (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 33 madde ve 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek alt boyutları sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik becerileri alt boyutu şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekte 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25 ve 27. maddeler sosyal statü boyutuna, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32 ve 33. maddeler bilişsel uygulamalar alt boyutuna, 23, 26, 28 ve 29. Maddeler ise teknik beceriler alt boyutuna aittir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçek toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,86 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik kat sayılarının ise sosyal statü alt boyutunda 0,88, bilişsel uygulamalar alt boyutunda 0,82, teknik beceriler alt boyutunda ise 0,90 olduğu tespit edilmiştir (Ekici, 2012, 174).

3.3.3. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının tespit edilmesinde Hart ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2010) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert türünde olan ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar hiç uygun değil (1) ile tamamen uygun (5) aralığında derecelendirilmektedir. Ölçek tek alt boyuta sahip olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlama çalışmasında iç tutarlık kat sayısının .93, güvenilirlik kat sayısının ise .88 olduğu tespit edilmiştir (Aktaran: Gül, 2016, 57).

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerinin frekans ve yüzdeler dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılırken, ölçeklerden aldıkları ortalama puanların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında ise MANOVA analizi kullanılmıştır. Sosyal Görünüş Kaygısı ölçeği ve Akademik Öz-yeterlik ölçeğinin arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının okul türüne ve yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında One Way ANOVA analizi, cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında ise Independent Samples T testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Ölçeklere ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçekler	Alt boyutlar	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Akademik öz-yeterlik	Sosyal statü	10	,804
	Bilişsel uygulamalar	19	,883
	Teknik beceriler	4	,601
	Toplam akademik öz-yeterlik	33	,919
Sosyal görünüş kaygısı	Sosyal görünüş kaygısı	16	,930

Akademik öz-yeterlik ölçeğinin sosyal statü ve bilişsel uygulamalar alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik ölçeği yüksek düzeyde güvenilirliğe sahipken, teknik beceriler alt boyutu orta düzeyde güvenilirliğe sahiptir. Sosyal görünüş kaygısı ölçeği ise yüksek düzeyde güvenilirliğe sahiptir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 5. Katılımcıların Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Sosyal statü	384	3,24	,696
Bilişsel uygulamalar	384	3,37	,633
Teknik beceriler	384	3,29	,787
Toplam akademik öz-yeterlik	384	3,32	,599

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. en yüksek ortalamanın ise $\bar{X}= 3,37$ ile bilişsel uygulamalar alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Okul Türüne Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Okul türü	N	\bar{X}	Ss	t	p
Sosyal statü	Beden eğitimi	193	3,20	,712	-1,165	,245
	Eğitim bölümleri	191	3,29	,679		
Bilişsel uygulamalar	Beden eğitimi	193	3,31	,668	-1,681	,094
	Eğitim bölümleri	191	3,42	,592		
Teknik beceriler	Beden eğitimi	193	3,21	,814	-2,188	,029
	Eğitim bölümleri	191	3,38	,752		
Toplam akademik öz-yeterlik	Beden eğitimi	193	3,27	,638	-1,782	,076
	Eğitim bölümleri	191	3,38	,553		

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterlikte eğitim bölümlerindeki katılımcıların daha yüksek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama $\bar{X}= 3,42$ ile bilişsel uygulamalar alt boyutunda eğitim bölümlerinde öğrenim gören katılımcılara aittir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde ise sosyal statü, bilişsel uygulamalar alt boyutlarında ve toplam akademik öz-yeterlikte katılımcıların okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmadığı ($p>0,05$), teknik beceriler alt boyutunda ise eğitim bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların ortalamasının ($\bar{X}=3,38$) beden eğitimi bölümünde öğrenim gören katılımcıların ortalamasından ($\bar{X}=3,21$) anlamlı düzeyde ($p<0,05$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyutlar		Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Sosyal statü	Gruplar arası	5,963	8	,745	1,557	,136
	Grup içi	179,562	375	,479		
	Toplam	185,525	383			
Bilişsel uygulamalar	Gruplar arası	3,076	8	,385	,960	,467
	Grup içi	150,162	375	,400		
	Toplam	153,238	383			
Teknik beceriler	Gruplar arası	8,111	8	1,014	1,658	,107
	Grup içi	229,305	375	,611		
	Toplam	237,416	383			
Toplam akademik öz-yeterlik	Gruplar arası	2,743	8	,343	,955	,471
	Grup içi	134,635	375	,359		
	Toplam	137,378	383			

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların eğitim gördükleri bölümlere göre sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 8. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Bölümler	N	\bar{X}	Ss
Sosyal statü	Okul öncesi	36	3,09	,744
	İlköğretim matematik	22	3,56	,496
	Fen bilgisi	20	3,25	,526
	Sınıf	12	3,30	,821
	Rehberlik ve psi. dan.	44	3,14	,754
	Türkçe	28	3,39	,619
	Özel eğitim	13	3,38	,554
	Sosyal bilgiler	16	3,52	,664
	Beden eğitimi ve spor	193	3,20	,712
Bilişsel uygulamalar	Okul öncesi	36	3,46	,721
	İlköğretim matematik	22	3,63	,583
	Fen bilgisi	20	3,36	,385
	Sınıf	12	3,25	,743
	Rehberlik ve psi. dan.	44	3,46	,547
	Türkçe	28	3,32	,705
	Özel eğitim	13	3,32	,327
	Sosyal bilgiler	16	3,40	,434
	Beden eğitimi ve spor	193	3,31	,668
Teknik beceriler	Okul öncesi	36	3,58	,817
	İlköğretim matematik	22	3,57	,628
	Fen bilgisi	20	3,43	,520
	Sınıf	12	2,96	,940
	Rehberlik ve psi. dan.	44	3,32	,869
	Türkçe	28	3,22	,671
	Özel eğitim	13	3,37	,517
	Sosyal bilgiler	16	3,39	,724
	Beden eğitimi ve spor	193	3,21	,814
Toplam akademik öz-yeterlik	Okul öncesi	36	3,36	,649
	İlköğretim matematik	22	3,60	,487
	Fen bilgisi	20	3,33	,363
	Sınıf	12	3,23	,718
	Rehberlik ve psi. dan.	44	3,35	,577
	Türkçe	28	3,33	,630
	Özel eğitim	13	3,34	,333
	Sosyal bilgiler	16	3,44	,394
	Beden eğitimi ve spor	193	3,27	,638

Tablo 8 incelendiğinde sosyal statü alt boyutunda \bar{X} = 3,56 ortalamayla en yüksek yeterliğe ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki katılımcılar sahipken, \bar{X} = 3,09 ortalamayla en düşük yeterliğe okul öncesi öğretmenliği bölümündeki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda \bar{X} = 3,63 ortalamayla en yüksek yeterliğe ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki katılımcılar sahipken, \bar{X} = 3,25

ortalamayla en düşük yeterliğe sınıf öğretmenliği bölümündeki katılımcılar sahiptir. Teknik beceriler alt boyutunda $\bar{X}=3,58$ ortalamayla en yüksek yeterliğe okul öncesi öğretmenliği bölümündeki katılımcılar sahipken, $\bar{X}= 2,96$ ortalamayla en düşük yeterliğe sınıf öğretmenliği bölümündeki katılımcılar sahiptir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise $\bar{X}= 3,60$ ortalamayla en yüksek yeterliğe ilköğretim matematik bölümündeki katılımcılar sahipken, $\bar{X}= 3,23$ ortalamayla en düşük yeterliğe sınıf öğretmenliği bölümündeki katılımcılar sahiptir.



Tablo 9. Katılımcıların Yaş Gruplarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Yaş grupları	Okul türü	N	X	Ss
Sosyal statü	17-20 yaş	Beden eğitimi	50	3,11	,663
		Eğitim bölümleri	59	3,05	,707
	21-23 yaş	Beden eğitimi	98	3,24	,724
		Eğitim bölümleri	102	3,40	,648
	24-26 yaş	Beden eğitimi	28	3,28	,743
		Eğitim bölümleri	26	3,40	,571
	26+ yaş	Beden eğitimi	17	3,14	,757
		Eğitim bölümleri	4	3,18	1,021
Bilişsel uygulamalar	17-20 yaş	Beden eğitimi	50	3,26	,638
		Eğitim bölümleri	59	3,22	,645
	21-23 yaş	Beden eğitimi	98	3,38	,679
		Eğitim bölümleri	102	3,51	,536
	24-26 yaş	Beden eğitimi	28	3,19	,669
		Eğitim bölümleri	26	3,49	,574
	26+ yaş	Beden eğitimi	17	3,27	,697
		Eğitim bölümleri	4	3,59	,782
Teknik beceriler	17-20 yaş	Beden eğitimi	50	3,09	,846
		Eğitim bölümleri	59	3,08	,789
	21-23 yaş	Beden eğitimi	98	3,26	,825
		Eğitim bölümleri	102	3,49	,712
	24-26 yaş	Beden eğitimi	28	3,26	,771
		Eğitim bölümleri	26	3,54	,639
	26+ yaş	Beden eğitimi	17	3,18	,744
		Eğitim bölümleri	4	3,94	,718
Toplam akademik öz-yeterlik	17-20 yaş	Beden eğitimi	50	3,19	,602
		Eğitim bölümleri	59	3,15	,596
	21-23 yaş	Beden eğitimi	98	3,33	,651
		Eğitim bölümleri	102	3,47	,507
	24-26 yaş	Beden eğitimi	28	3,23	,634
		Eğitim bölümleri	26	3,47	,468
	26+ yaş	Beden eğitimi	17	3,22	,692
		Eğitim bölümleri	4	3,51	,811

Tablo 9 incelendiğine sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterlikte 17-20 yaş grubunda beden eğitimi bölümünde eğitim gören katılımcılar eğitim bölümlerindeki katılımcılardan daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Diğer yaş gruplarında ise eğitim bölümlerindeki katılımcılar beden eğitimi bölümündeki katılımcılardan daha yüksek öz-yeterliğe sahiptir.

Tablo 10. Katılımcıların Yaş Gruplarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyutlar		Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Sosyal statü	Gruplar arası	4,938	3	1,646	3,463	,021
	Grup içi	180,587	380	,475		
	Toplam	185,525	383			
Bilişsel uygulamalar	Gruplar arası	3,194	3	1,065	2,696	,049
	Grup içi	150,044	380	,395		
	Toplam	153,238	383			
Teknik beceriler	Gruplar arası	6,671	3	2,224	3,662	,006
	Grup içi	230,745	380	,607		
	Toplam	237,416	383			
Toplam akademik öz-yeterlik	Gruplar arası	3,811	3	1,270	3,614	,015
	Grup içi	133,567	380	,351		
	Toplam	137,378	383			

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların yaş gruplarına göre sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Yaş gruplarına göre farklılıklar incelendiğinde; sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutlarındaki farklılık, 21-23 yaş ve 24-26 yaş grubundaki katılımcıların öz-yeterliklerinin 17-20 yaş grubundaki katılımcılardan daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bilişsel uygulamalar alt boyutu ve toplam akademik öz-yeterlikteki farklılık, 21-23 yaş grubundaki katılımcıların öz-yeterliklerinin 17-20 yaş grubundaki katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların Beden Kitle İndekslerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	BKİ düzeyi	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Sosyal statü	Düşük kilolu	Beden eğitimi	13	3,15	,688
		Eğitim bölümleri	16	3,20	,740
	Normal kilolu	Beden eğitimi	130	3,16	,693
		Eğitim bölümleri	150	3,31	,672
	Obezite öncesi	Beden eğitimi	50	3,34	,760
		Eğitim bölümleri	25	3,18	,696
Bilişsel uygulamalar	Düşük kilolu	Beden eğitimi	13	3,34	,675
		Eğitim bölümleri	16	3,82	,550
	Normal kilolu	Beden eğitimi	130	3,32	,663
		Eğitim bölümleri	150	3,40	,574
	Obezite öncesi	Beden eğitimi	50	3,30	,691
		Eğitim bölümleri	25	3,29	,643
Teknik beceriler	Düşük kilolu	Beden eğitimi	13	3,58	,850
		Eğitim bölümleri	16	3,52	,788
	Normal kilolu	Beden eğitimi	130	3,14	,792
		Eğitim bölümleri	150	3,39	,736
	Obezite öncesi	Beden eğitimi	50	3,29	,843
		Eğitim bölümleri	25	3,24	,828
Toplam akademik öz-yeterlik	Düşük kilolu	Beden eğitimi	13	3,31	,600
		Eğitim bölümleri	16	3,59	,550
	Normal kilolu	Beden eğitimi	130	3,25	,629
		Eğitim bölümleri	150	3,37	,538
	Obezite öncesi	Beden eğitimi	50	3,31	,678
		Eğitim bölümleri	25	3,25	,627

Tablo 11 incelendiğinde sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,34$ ile beden eğitimi bölümlerindeki obezite öncesi seviyesindeki katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise $\bar{X}=3,15$ ile beden eğitimi bölümündeki düşük kilolu katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,82$ ile eğitim bölümlerindeki düşük kilolu katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise $\bar{X}=3,29$ ile eğitim bölümündeki obezite öncesi seviyesindeki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,58$ ile beden eğitimi bölümlerindeki düşük kilolu katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise $\bar{X}=3,14$ ile beden eğitimi bölümündeki normal kilolu katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,59$ ile beden eğitimi bölümlerindeki düşük kilolu katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise $\bar{X}=3,25$ ile beden eğitimi bölümündeki normal kilolu

katılımcıların ve eğitim bölümlerindeki obezite öncesi seviyesindeki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Beden Kitle İndekslerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
BKİ	Sosyal statü	,159	2	,079	,164	,849
	Bilişsel uygulamalar	1,695	2	,847	2,149	,118
	Teknik beceriler	2,117	2	1,058	1,732	,178
	Toplam akademik öz-yeterlik	,638	2	,319	,894	,410
BKİ * okul türü	Sosyal statü	1,320	2	,660	1,363	,257
	Bilişsel uygulamalar	1,240	2	,620	1,572	,209
	Teknik beceriler	1,673	2	,836	1,369	,256
	Toplam akademik öz-yeterlik	,726	2	,363	1,017	,363
Hata	Sosyal statü	183,118	378	,484		
	Bilişsel uygulamalar	149,052	378	,394		
	Teknik beceriler	230,911	378	,611		
	Toplam akademik öz-yeterlik	134,894	378	,357		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 12 incelendiğinde, sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlikte katılımcıların BKİ düzeylerine göre ve BKİ * okul türü etkileşimine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 13. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Cinsiyet	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Sosyal statü	Kadın	Beden eğitimi	51	3,14	,683
		Eğitim bölümleri	103	3,17	,738
	Erkek	Beden eğitimi	142	3,22	,723
		Eğitim bölümleri	88	3,42	,577
Bilişsel uygulamalar	Kadın	Beden eğitimi	51	3,42	,623
		Eğitim bölümleri	103	3,46	,637
	Erkek	Beden eğitimi	142	3,28	,681
		Eğitim bölümleri	88	3,38	,534
Teknik beceriler	Kadın	Beden eğitimi	51	3,29	,830
		Eğitim bölümleri	103	3,33	,815
	Erkek	Beden eğitimi	142	3,18	,809
		Eğitim bölümleri	88	3,45	,669
Toplam akademik öz-yeterlik	Kadın	Beden eğitimi	51	3,32	,596
		Eğitim bölümleri	103	3,36	,601
	Erkek	Beden eğitimi	142	3,25	,653
		Eğitim bölümleri	88	3,40	,495

Tablo 13 incelendiğinde, sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,42$ ile eğitim bölümlerindeki erkek katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,14$ ile beden eğitimi bölümlerindeki kadın katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,46$ ile eğitim bölümlerindeki kadın katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,32$ ile beden eğitimi bölümlerindeki erkek katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,45$ ile eğitim bölümlerindeki erkek katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,29$ ile beden eğitimi bölümlerindeki erkek katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,40$ ile eğitim bölümlerindeki erkek katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,25$ ile beden eğitimi bölümlerindeki erkek katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Cinsiyet	Sosyal statü	2,360	1	2,360	4,939	,027
	Bilişsel uygulamalar	1,069	1	1,069	2,690	,102
	Teknik beceriler	,001	1	,001	,002	,965
	Toplam akademik öz-yeterlik	,016	1	,016	,044	,834
Cinsiyet * okul türü	Sosyal statü	,634	1	,634	1,327	,250
	Bilişsel uygulamalar	,075	1	,075	,189	,664
	Teknik beceriler	1,147	1	1,147	1,868	,173
	Toplam akademik öz-yeterlik	,280	1	,280	,782	,377
Hata	Sosyal statü	181,543	380	,478		
	Bilişsel uygulamalar	151,020	380	,397		
	Teknik beceriler	233,306	380	,614		
	Toplam akademik öz-yeterlik	135,961	380	,358		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre sosyal statü alt boyutundaki öz-yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < 0,05$), bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterlikte ise katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet * okul türü etkileşimine göre ise sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterlikte istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 15. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Sınıflar	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Sosyal statü	1.sınıf	Beden eğitimi	50	3,06	,628
		Eğitim bölümleri	35	3,22	,647
	2.sınıf	Beden eğitimi	45	3,31	,751
		Eğitim bölümleri	64	3,14	,652
	3.sınıf	Beden eğitimi	55	3,39	,694
		Eğitim bölümleri	58	3,25	,690
	4.sınıf	Beden eğitimi	43	3,03	,728
		Eğitim bölümleri	34	3,68	,616
Bilişsel uygulamalar	1.sınıf	Beden eğitimi	50	3,17	,710
		Eğitim bölümleri	35	3,32	,552
	2.sınıf	Beden eğitimi	45	3,34	,608
		Eğitim bölümleri	64	3,38	,619
	3.sınıf	Beden eğitimi	55	3,50	,640
		Eğitim bölümleri	58	3,43	,566
	4.sınıf	Beden eğitimi	43	3,21	,673
		Eğitim bölümleri	34	3,59	,610
Teknik beceriler	1.sınıf	Beden eğitimi	50	3,01	,856
		Eğitim bölümleri	35	3,17	,680
	2.sınıf	Beden eğitimi	45	3,32	,771
		Eğitim bölümleri	64	3,45	,742
	3.sınıf	Beden eğitimi	55	3,47	,795
		Eğitim bölümleri	58	3,31	,777
	4.sınıf	Beden eğitimi	43	2,99	,732
		Eğitim bölümleri	34	3,60	,754
Toplam akademik öz-yeterlik	1.sınıf	Beden eğitimi	50	3,11	,642
		Eğitim bölümleri	35	3,27	,518
	2.sınıf	Beden eğitimi	45	3,33	,606
		Eğitim bölümleri	64	3,31	,540
	3.sınıf	Beden eğitimi	55	3,46	,623
		Eğitim bölümleri	58	3,36	,562
	4.sınıf	Beden eğitimi	43	3,13	,627
		Eğitim bölümleri	34	3,62	,551

Tablo 15 incelendiğinde, sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,68$ ile eğitim bölümlerindeki 4.sınıfta eğitim gören katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,03$ ile beden eğitimi bölümlerinde 4.sınıfta eğitim gören katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,59$ ile eğitim bölümlerindeki 4.sınıfta eğitim gören katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,21$ ile beden eğitimi bölümlerinde 1.sınıfta eğitim gören katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,60$ ile eğitim bölümlerindeki 4.sınıfta eğitim gören katılımcıların sahip olduğu, en düşük

ortalamaya $\bar{X}= 2,99$ ile beden eğitimi bölümlerinde 4.sınıfta eğitim gören katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,62$ ile eğitim bölümlerindeki 4.sınıfta eğitim gören katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,11$ ile beden eğitimi bölümlerinde 1.sınıfta eğitim gören katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Sınıf	Sosyal statü	2,445	3	,815	1,770	,152
	Bilişsel uygulamalar	2,449	3	,816	2,087	,101
	Teknik beceriler	5,244	3	1,748	2,957	,032
	Toplam akademik öz-yeterlik	2,485	3	,828	2,410	,067
Sınıf * okul türü	Sosyal statü	9,401	3	3,134	6,806	,000
	Bilişsel uygulamalar	2,508	3	,836	2,137	,095
	Teknik beceriler	6,866	3	2,289	3,871	,010
	Toplam akademik öz-yeterlik	4,504	3	1,501	4,367	,005
Hata	Sosyal statü	173,125	376	,460		
	Bilişsel uygulamalar	147,098	376	,391		
	Teknik beceriler	222,287	376	,591		
	Toplam akademik öz-yeterlik	129,254	376	,344		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların sınıflarına göre teknik beceri alt boyutundaki öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$), sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve toplam akademik öz-yeterlikte ise katılımcıların sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutundaki farklılık, 2.sınıf ve 3.sınıftaki katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin 1.sınıftaki katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak sınıf * okul türü etkileşimine göre sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutu ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$), bilişsel uygulamalar alt boyutundaki öz-yeterlik düzeylerinin ise sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 17. Katılımcıların Akademik Başarılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Başarı düzeyi	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Sosyal statü	Düşük	Beden eğitimi	9	2,67	,718
		Eğitim bölümleri	19	3,31	,556
	Orta	Beden eğitimi	134	3,10	,660
		Eğitim bölümleri	124	3,16	,643
	Yüksek	Beden eğitimi	50	3,57	,707
		Eğitim bölümleri	48	3,60	,719
Bilişsel uygulamalar	Düşük	Beden eğitimi	9	2,75	,630
		Eğitim bölümleri	19	3,16	,424
	Orta	Beden eğitimi	134	3,21	,631
		Eğitim bölümleri	124	3,29	,525
	Yüksek	Beden eğitimi	50	3,70	,597
		Eğitim bölümleri	48	3,88	,581
Teknik beceriler	Düşük	Beden eğitimi	9	2,83	,685
		Eğitim bölümleri	19	3,22	,583
	Orta	Beden eğitimi	134	3,14	,805
		Eğitim bölümleri	124	3,27	,713
	Yüksek	Beden eğitimi	50	3,46	,811
		Eğitim bölümleri	48	3,73	,808
Toplam akademik öz-yeterlik	Düşük	Beden eğitimi	9	2,73	,588
		Eğitim bölümleri	19	3,21	,414
	Orta	Beden eğitimi	134	3,17	,598
		Eğitim bölümleri	124	3,25	,498
	Yüksek	Beden eğitimi	50	3,63	,591
		Eğitim bölümleri	48	3,78	,550

Tablo 17 incelendiğinde sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,60$ ile eğitim bölümlerinde akademik başarıları yüksek olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=2,67$ ile beden eğitimi bölümlerindeki akademik başarıları düşük olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,88$ ile eğitim bölümlerinde akademik başarıları yüksek olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=2,75$ ile beden eğitimi bölümlerindeki akademik başarıları düşük olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,73$ ile eğitim bölümlerinde akademik başarıları yüksek olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=2,83$ ile beden eğitimi bölümlerindeki akademik başarıları düşük olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,78$ ile eğitim bölümlerinde akademik başarıları yüksek olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=2,73$

ile beden eğitimi bölümlerindeki akademik başarısı düşük olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Katılımcıların Akademik Başarılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Akademik başarı	Sosyal statü	16,394	2	8,197	18,511	,000
	Bilişsel uygulamalar	25,462	2	12,731	38,021	,000
	Teknik beceriler	12,707	2	6,353	10,844	,000
	Toplam akademik öz-yeterlik	20,786	2	10,393	34,067	,000
Akademik başarı * okul türü	Sosyal statü	1,981	2	,990	2,236	,108
	Bilişsel uygulamalar	,684	2	,342	1,021	,361
	Teknik beceriler	,670	2	,335	,572	,565
	Toplam akademik öz-yeterlik	,900	2	,450	1,475	,230
Hata	Sosyal statü	167,387	378	,443		
	Bilişsel uygulamalar	126,570	378	,335		
	Teknik beceriler	221,466	378	,586		
	Toplam akademik öz-yeterlik	115,321	378	,305		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Buna karşın katılımcıların akademik başarı düzeyi * okul türü etkileşimine göre katılımcıların sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 19. Katılımcıların Aile Yapılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Aile yapısı	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Sosyal statü	Çekirdek aile	Beden eğitimi	128	3,18	,718
		Eğitim bölümleri	133	3,23	,693
	Geniş aile	Beden eğitimi	55	3,25	,667
		Eğitim bölümleri	41	3,42	,605
	Anne baba ayrı	Beden eğitimi	10	3,22	,914
		Eğitim bölümleri	17	3,42	,704
Bilişsel uygulamalar	Çekirdek aile	Beden eğitimi	128	3,27	,686
		Eğitim bölümleri	133	3,36	,560
	Geniş aile	Beden eğitimi	55	3,36	,574
		Eğitim bölümleri	41	3,53	,624
	Anne baba ayrı	Beden eğitimi	10	3,57	,889
		Eğitim bölümleri	17	3,64	,697
Teknik beceriler	Çekirdek aile	Beden eğitimi	128	3,21	,803
		Eğitim bölümleri	133	3,34	,755
	Geniş aile	Beden eğitimi	55	3,15	,830
		Eğitim bölümleri	41	3,46	,730
	Anne baba ayrı	Beden eğitimi	10	3,45	,896
		Eğitim bölümleri	17	3,50	,791
Toplam akademik öz-yeterlik	Çekirdek aile	Beden eğitimi	128	3,24	,651
		Eğitim bölümleri	133	3,32	,540
	Geniş aile	Beden eğitimi	55	3,30	,566
		Eğitim bölümleri	41	3,49	,561
	Anne baba ayrı	Beden eğitimi	10	3,45	,849
		Eğitim bölümleri	17	3,56	,585

Tablo 19 incelendiğinde sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,42$ ile eğitim bölümlerindeki geniş aile yapısına sahip katılımcılar ile anne babası ayrı olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,18$ ile beden eğitimi bölümlerinde çekirdek aile yapısına sahip olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,64$ ile eğitim bölümlerindeki anne babası ayrı olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,27$ ile beden eğitimi bölümlerinde çekirdek aile yapısına sahip olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,50$ ile eğitim bölümlerindeki anne babası ayrı olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,15$ ile beden eğitimi bölümlerinde geniş aile yapısına sahip olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,56$ ile eğitim bölümlerindeki geniş aile yapısına sahip katılımcılar ile anne babası ayrı olan

katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,24$ ile beden eğitimi bölümlerinde çekirdek aile yapısına sahip olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Katılımcıların Aile Yapılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Aile yapısı	Sosyal statü	1,369	2	,685	1,413	,245
	Bilişsel uygulamalar	2,688	2	1,344	3,402	,034
	Teknik beceriler	,926	2	,463	,752	,472
	Toplam akademik öz-yeterlik	1,865	2	,933	2,627	,074
Aile yapısı * okul türü	Sosyal statü	,377	2	,189	,390	,678
	Bilişsel uygulamalar	,146	2	,073	,184	,832
	Teknik beceriler	,682	2	,341	,553	,576
	Toplam akademik öz-yeterlik	,216	2	,108	,305	,737
Hata	Sosyal statü	183,122	378	,484		
	Bilişsel uygulamalar	149,301	378	,395		
	Teknik beceriler	232,967	378	,616		
	Toplam akademik öz-yeterlik	134,173	378	,355		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların aile yapılarına göre sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), bilişsel uygulamalar alt boyutundaki öz-yeterlik düzeylerinin ise katılımcılar aile yapılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutundaki farklılık, anne babası ayrı olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin çekirdek aile yapısına sahip olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterlik düzeyleri aile yapısı * okul türü etkileşimine göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 21. Katılımcıların Hayatlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Yerleşim yeri türü	Okul türü	N	X	Ss
Sosyal statü	Köy	Beden eğitimi	12	2,81	,786
		Eğitim bölümleri	11	3,01	,663
	Belde	Beden eğitimi	7	2,94	,680
		Eğitim bölümleri	5	2,92	,676
	İlçe	Beden eğitimi	29	3,27	,690
		Eğitim bölümleri	38	3,03	,636
	Şehir	Beden eğitimi	43	3,14	,666
		Eğitim bölümleri	39	3,14	,730
	Büyükşehir	Beden eğitimi	102	3,27	,722
		Eğitim bölümleri	98	3,49	,620
Bilişsel uygulamalar	Köy	Beden eğitimi	12	3,14	,598
		Eğitim bölümleri	11	3,33	,648
	Belde	Beden eğitimi	7	3,23	,462
		Eğitim bölümleri	5	3,03	,206
	İlçe	Beden eğitimi	29	3,37	,578
		Eğitim bölümleri	38	3,25	,596
	Şehir	Beden eğitimi	43	3,31	,746
		Eğitim bölümleri	39	3,40	,623
	Büyükşehir	Beden eğitimi	102	3,33	,683
		Eğitim bölümleri	98	3,53	,567
Teknik beceriler	Köy	Beden eğitimi	12	3,02	,808
		Eğitim bölümleri	11	3,20	,459
	Belde	Beden eğitimi	7	2,96	,822
		Eğitim bölümleri	5	2,95	,758
	İlçe	Beden eğitimi	29	3,33	,788
		Eğitim bölümleri	38	3,24	,885
	Şehir	Beden eğitimi	43	3,15	,840
		Eğitim bölümleri	39	3,33	,698
	Büyükşehir	Beden eğitimi	102	3,23	,817
		Eğitim bölümleri	98	3,50	,731
Toplam akademik öz-yeterlik	Köy	Beden eğitimi	12	3,03	,600
		Eğitim bölümleri	11	3,22	,501
	Belde	Beden eğitimi	7	3,11	,492
		Eğitim bölümleri	5	2,99	,291
	İlçe	Beden eğitimi	29	3,33	,580
		Eğitim bölümleri	38	3,18	,557
	Şehir	Beden eğitimi	43	3,24	,691
		Eğitim bölümleri	39	3,31	,562
	Büyükşehir	Beden eğitimi	102	3,30	,645
		Eğitim bölümleri	98	3,51	,532

Tablo 21 incelendiğinde sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,49$ ile eğitim bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu büyükşehirde geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=2,81$ ile beden eğitimi bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu köyde geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,53$ ile eğitim bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu büyükşehirde geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,03$ ile eğitim bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu belde de geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,51$ ile eğitim bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu büyükşehirde geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=2,95$ ile eğitim bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu belde de geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,50$ ile eğitim bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu büyükşehirde geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=2,99$ ile eğitim bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu belde de geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Katılımcıların Hayatlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Yerleşim yeri türü	Sosyal statü	9,025	4	2,256	4,883	,001
	Bilişsel uygulamalar	1,987	4	,497	1,251	,289
	Teknik beceriler	3,380	4	,845	1,377	,241
	Toplam akademik öz-yeterlik	3,654	4	,914	2,615	,035
Yerleşim yeri türü * okul türü	Sosyal statü	2,822	4	,706	1,527	,194
	Bilişsel uygulamalar	1,582	4	,396	,996	,410
	Teknik beceriler	1,690	4	,423	,689	,600
	Toplam akademik öz-yeterlik	1,871	4	,468	1,339	,255
Hata	Sosyal statü	172,802	374	,462		
	Bilişsel uygulamalar	148,535	374	,397		
	Teknik beceriler	229,464	374	,614		
	Toplam akademik öz-yeterlik	130,664	374	,349		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 22 incelendiğinde, katılımcıların hayatlarının çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türüne göre bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutlarındaki öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), sosyal statü ve toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin ise hayatın çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$), görülmektedir. Sosyal statü alt boyutundaki farklılık, hayatının büyük çoğunluğu büyükşehirde geçmiş olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin hayatının büyük çoğunluğu köy, belde, ilçe ya da şehirde geçmiş olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Toplam akademik öz-yeterlik düzeyindeki farklılık ise hayatının büyük çoğunluğu büyükşehirde geçmiş olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin hayatının büyük çoğunluğu köy ya da belde de geçmiş olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların hayatının çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türü * okul türü etkileşimine göre ise sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları öz-yeterlik düzeyi ile toplam akademik öz-yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 23. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Eğitim düzeyi	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Sosyal statü	İlköğretim	Beden eğitimi	85	3,10	,636
		Eğitim bölümleri	77	3,17	,714
	Lise	Beden eğitimi	70	3,16	,712
		Eğitim bölümleri	71	3,41	,668
	Üniversite	Beden eğitimi	38	3,52	,797
		Eğitim bölümleri	43	3,29	,608
Bilişsel uygulamalar	İlköğretim	Beden eğitimi	85	3,23	,584
		Eğitim bölümleri	77	3,26	,650
	Lise	Beden eğitimi	70	3,28	,640
		Eğitim bölümleri	71	3,52	,536
	Üniversite	Beden eğitimi	38	3,58	,826
		Eğitim bölümleri	43	3,54	,513
Teknik beceriler	İlköğretim	Beden eğitimi	85	3,04	,782
		Eğitim bölümleri	77	3,20	,803
	Lise	Beden eğitimi	70	3,24	,805
		Eğitim bölümleri	71	3,48	,695
	Üniversite	Beden eğitimi	38	3,52	,817
		Eğitim bölümleri	43	3,54	,694
Toplam akademik öz-yeterlik	İlköğretim	Beden eğitimi	85	3,16	,560
		Eğitim bölümleri	77	3,23	,607
	Lise	Beden eğitimi	70	3,24	,616
		Eğitim bölümleri	71	3,48	,499
	Üniversite	Beden eğitimi	38	3,55	,762
		Eğitim bölümleri	43	3,47	,486

Tablo 23 incelendiğinde sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,52$ ile beden eğitimi bölümlerindeki babasının eğitim düzeyi üniversite olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,10$ ile beden eğitimi bölümlerindeki babası ilköğretim mezunu olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,58$ ile beden eğitimi bölümlerindeki babasının eğitim düzeyi üniversite olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,23$ ile beden eğitimi bölümlerindeki babası ilköğretim mezunu olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,54$ ile beden eğitimi bölümlerindeki babasının eğitim düzeyi üniversite olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,04$ ile beden eğitimi bölümlerindeki babası ilköğretim mezunu olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,55$ ile beden eğitimi

bölümlerindeki babasının eğitim düzeyi üniversite olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,16$ ile beden eğitimi bölümlerindeki babası ilköğretim mezunu olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.



Tablo 24. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Eğitim düzeyi	Sosyal statü	4,264	2	2,132	4,529	,011
	Bilişsel uygulamalar	5,611	2	2,805	7,295	,001
	Teknik beceriler	10,122	2	5,061	8,544	,000
	Toplam akademik öz-yeterlik	5,625	2	2,813	8,223	,000
Eğitim düzeyi * okul türü	Sosyal statü	2,905	2	1,453	3,086	,047
	Bilişsel uygulamalar	1,309	2	,655	1,702	,184
	Teknik beceriler	,595	2	,297	,502	,606
	Toplam akademik öz-yeterlik	1,517	2	,759	2,218	,110
Hata	Sosyal statü	177,918	378	,471		
	Bilişsel uygulamalar	145,371	378	,385		
	Teknik beceriler	223,903	378	,592		
	Toplam akademik öz-yeterlik	129,298	378	,342		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 24 incelendiğinde, katılımcıların babalarının eğitim düzeyine göre sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Tüm alt boyutlar ve toplam akademik öz-yeterlik düzeylerindeki farklılık, babası lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin babası ilköğretim mezunu olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Babanın eğitim düzeyi * okul türü etkileşimi incelendiğinde ise sadece sosyal statü alt boyutundaki öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < 0,05$), bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir.

Tablo 25. Sosyal Statü Alt Boyutundaki Farklılıklara İlişkin Tukey Post Hoc Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	Okul türü	(I) Eğitim düzeyi	(J) Eğitim düzeyi	Ortalama farkı	p
Sosyal statü	Beden eğitimi	İlköğretim	Lise	-,065	,833
			Üniversite	-,419	,007
		Lise	İlköğretim	,065	,833
			Üniversite	-,354	,033
		Üniversite	İlköğretim	,419	,007
			Lise	,354	,033
Sosyal statü	Eğitim bölümleri	İlköğretim	Lise	-,241	,079
			Üniversite	-,120	,621
		Lise	İlköğretim	,241	,079
			Üniversite	,121	,621
		Üniversite	İlköğretim	,120	,621
			Lise	-,121	,621

Tablo 25 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki sosyal statü alt boyutundaki farklılığın babası üniversite mezunu olan katılımcıların sosyal statü puanlarının babası ilköğretim ve lise mezunu olan katılımcıların sosyal statü puanından yüksek olmasından kaynaklandığı ($p < 0,05$), diğer öğretmenlik alanlarındaki katılımcıların babalarının eğitim düzeyine göre sosyal statü puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir.

Tablo 26. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Eğitim düzeyi	Okul türü	N	X	Ss
Sosyal statü	Okur-yazar değil	Beden eğitimi	12	3,06	,924
		Eğitim bölümleri	4	3,05	,700
	İlköğretim	Beden eğitimi	104	3,14	,626
		Eğitim bölümleri	109	3,15	,653
	Lise	Beden eğitimi	55	3,29	,774
		Eğitim bölümleri	55	3,47	,691
	Üniversite	Beden eğitimi	22	3,34	,809
		Eğitim bölümleri	23	3,51	,640
Bilişsel uygulamalar	Okur-yazar değil	Beden eğitimi	12	3,27	,736
		Eğitim bölümleri	4	2,75	,658
	İlköğretim	Beden eğitimi	104	3,20	,555
		Eğitim bölümleri	109	3,34	,554
	Lise	Beden eğitimi	55	3,48	,748
		Eğitim bölümleri	55	3,57	,628
	Üniversite	Beden eğitimi	22	3,44	,834
		Eğitim bölümleri	23	3,57	,553
Teknik beceriler	Okur-yazar değil	Beden eğitimi	12	3,02	,926
		Eğitim bölümleri	4	2,88	,854
	İlköğretim	Beden eğitimi	104	3,13	,792
		Eğitim bölümleri	109	3,32	,764
	Lise	Beden eğitimi	55	3,34	,834
		Eğitim bölümleri	55	3,53	,770
	Üniversite	Beden eğitimi	22	3,35	,789
		Eğitim bölümleri	23	3,38	,583
Toplam akademik öz-yeterlik	Okur-yazar değil	Beden eğitimi	12	3,17	,759
		Eğitim bölümleri	4	2,86	,666
	İlköğretim	Beden eğitimi	104	3,18	,541
		Eğitim bölümleri	109	3,28	,521
	Lise	Beden eğitimi	55	3,40	,699
		Eğitim bölümleri	55	3,53	,587
	Üniversite	Beden eğitimi	22	3,40	,779
		Eğitim bölümleri	23	3,53	,476

Tablo 26 incelendiğinde sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,51$ ile eğitim bölümlerindeki annesi üniversite mezunu olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,05$ ile eğitim bölümlerindeki annesi okur-yazar olmayan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,57$ ile eğitim bölümlerindeki annesi lise veya üniversite mezunu olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}=2,75$ ile eğitim bölümlerindeki annesi okur-yazar olmayan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt

boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,53$ ile eğitim bölümlerindeki annesi lise mezunu olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 2,88$ ile eğitim bölümlerindeki annesi okur-yazar olmayan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,53$ ile eğitim bölümlerindeki annesi lise veya üniversite mezunu olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 2,86$ ile eğitim bölümlerindeki annesi okur-yazar olmayan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Eğitim düzeyi	Sosyal statü	6,007	3	2,002	4,227	,006
	Bilişsel uygulamalar	6,841	3	2,280	5,916	,001
	Teknik beceriler	4,833	3	1,611	2,641	,049
	Toplam akademik öz-yeterlik	6,206	3	2,069	5,985	,001
Eğitim düzeyi * okul türü	Sosyal statü	,678	3	,226	,477	,698
	Bilişsel uygulamalar	1,237	3	,412	1,069	,362
	Teknik beceriler	,577	3	,192	,315	,814
	Toplam akademik öz-yeterlik	,557	3	,186	,537	,657
Hata	Sosyal statü	178,110	376	,474		
	Bilişsel uygulamalar	144,929	376	,385		
	Teknik beceriler	229,382	376	,610		
	Toplam akademik öz-yeterlik	129,960	376	,346		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 27 incelendiğinde, katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine göre sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Sosyal statü alt boyutundaki farklılık, annesi lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin annesi ilköğretim mezunu olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bilişsel uygulamalar alt boyutundaki farklılık ve toplam akademik öz-yeterlik düzeyindeki, annesi lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin annesi okur-yazar olmayan ve annesi ilköğretim mezunu olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Teknik beceriler alt boyutundaki farklılık, annesi lise mezunu olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin annesi okur-yazar olmayan ve annesi

ilkokul mezunu olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Annenin eğitim düzeyi * okul türü etkileşimi incelendiğinde ise sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.



Tablo 28. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	Gelir düzeyi	Okul türü	N	X	Ss	
Sosyal statü	1300 ve altı	Beden eğitimi	17	3,09	,839	
		Eğitim bölümleri	3	3,07	,643	
	1301 – 2000	Beden eğitimi	45	3,03	,718	
		Eğitim bölümleri	43	3,14	,685	
	2001 – 3000	Beden eğitimi	73	3,29	,630	
		Eğitim bölümleri	63	3,32	,651	
	3001 – 4000	Beden eğitimi	35	3,24	,755	
		Eğitim bölümleri	45	3,31	,681	
	4001 ve üstü	Beden eğitimi	23	3,29	,768	
		Eğitim bölümleri	37	3,38	,725	
	Bilişsel uygulamalar	1300 ve altı	Beden eğitimi	17	3,40	,636
			Eğitim bölümleri	3	3,09	,816
1301 – 2000		Beden eğitimi	45	3,09	,641	
		Eğitim bölümleri	43	3,26	,571	
2001 – 3000		Beden eğitimi	73	3,39	,652	
		Eğitim bölümleri	63	3,45	,602	
3001 – 4000		Beden eğitimi	35	3,26	,648	
		Eğitim bölümleri	45	3,46	,540	
4001 ve üstü		Beden eğitimi	23	3,52	,744	
		Eğitim bölümleri	37	3,54	,626	
Teknik beceriler		1300 ve altı	Beden eğitimi	17	3,21	,792
			Eğitim bölümleri	3	2,75	,500
	1301 – 2000	Beden eğitimi	45	3,07	,886	
		Eğitim bölümleri	43	3,26	,727	
	2001 – 3000	Beden eğitimi	73	3,24	,779	
		Eğitim bölümleri	63	3,38	,725	
	3001 – 4000	Beden eğitimi	35	3,31	,793	
		Eğitim bölümleri	45	3,44	,792	
	4001 ve üstü	Beden eğitimi	23	3,21	,858	
		Eğitim bölümleri	37	3,50	,780	
	Toplam akademik öz-yeterlik	1300 ve altı	Beden eğitimi	17	3,29	,663
			Eğitim bölümleri	3	3,04	,672
1301 – 2000		Beden eğitimi	45	3,07	,619	
		Eğitim bölümleri	43	3,22	,534	
2001 – 3000		Beden eğitimi	73	3,34	,607	
		Eğitim bölümleri	63	3,40	,547	
3001 – 4000		Beden eğitimi	35	3,26	,645	
		Eğitim bölümleri	45	3,41	,521	
4001 ve üstü		Beden eğitimi	23	3,42	,701	
		Eğitim bölümleri	37	3,49	,599	

Tablo 28 incelendiğinde sosyal statü alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,38$ ile eğitim bölümlerindeki aile aylık geliri 4001 TL ve üzeri olan katılımcıların sahip

olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,03$ ile beden eğitimi bölümlerindeki aile aylık geliri 1301 – 2000 TL olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,34$ ile eğitim bölümlerindeki aile aylık geliri 4001 TL ve üzeri olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,09$ ile beden eğitimi bölümlerindeki aile aylık geliri 1301 – 2000 TL olan katılımcılar ile eğitim bölümlerindeki aile geliri 1300 TL ve altında olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Teknik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,50$ ile eğitim bölümlerindeki aile aylık geliri 4001 TL ve üzeri olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 2,75$ ile eğitim bölümlerindeki aile aylık geliri 1300 TL ve altında olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir. Toplam akademik öz-yeterlikte ise en yüksek ortalamaya $\bar{X}= 3,49$ ile eğitim bölümlerindeki aile aylık geliri 4001 TL ve üzeri olan katılımcıların sahip olduğu, en düşük ortalamaya $\bar{X}= 3,04$ ile eğitim bölümlerindeki aile aylık geliri 1300 TL ve altında olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 29. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Gelir düzeyi	Sosyal statü	3,622	4	,905	1,871	,115
	Bilişsel uygulamalar	5,383	4	1,346	3,447	,009
	Teknik beceriler	3,248	4	,812	1,317	,263
	Toplam akademik öz-yeterlik	4,317	4	1,079	3,067	,017
Gelir düzeyi * okul türü	Sosyal statü	,117	4	,029	,060	,993
	Bilişsel uygulamalar	,889	4	,222	,570	,685
	Teknik beceriler	1,254	4	,313	,508	,730
	Toplam akademik öz-yeterlik	,483	4	,121	,343	,849
Hata	Sosyal statü	180,988	374	,484		
	Bilişsel uygulamalar	146,025	374	,390		
	Teknik beceriler	230,659	374	,617		
	Toplam akademik öz-yeterlik	131,617	374	,352		
Toplam	Sosyal statü	4225,940	384			
	Bilişsel uygulamalar	4508,429	384			
	Teknik beceriler	4401,375	384			
	Toplam akademik öz-yeterlik	4372,789	384			

Tablo 29 incelendiğinde, katılımcıların ailelerinin gelir düzeyine göre sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutlarındaki öz-yeterlik düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), bilişsel uygulamalar alt boyutu ile toplam akademik öz-yeterliklerinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir.

Anlamli farklilik bulunan bilişsel uygulamalar alt boyutu ve toplam akademik öz-yeterlikteki farklilik, aile gelir düzeyi 2001-3000 TL, 3001-4000 TL ve 4001 TL üzerinde olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin aile gelir düzeyi 1300 TL ve altında ve 1301-2000 TL olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Aile gelir düzeyi * okul türü etkileşimine göre ise sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 30. Katılımcıların Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

N	\bar{X}	Ss
384	32,98	11,981

Tablo 30 incelendiğinde, katılımcıların sosyal görünüş kaygısının puanlarının ($\bar{X}= 32,98$) orta düzeyin altında olduğu görülmektedir.

Tablo 31. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Okul Türüne Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Okul türü	N	\bar{X}	Ss	t	p
Beden eğitimi	193	34,51	12,707	2,544	,011
Eğitim bölümleri	191	31,42	11,016		

Tablo 31 incelendiğinde, katılımcıların eğitim gördükleri okul türüne göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların ortalaması olan $\bar{X}= 34,51$, eğitim bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların ortalaması olan $\bar{X}= 31,42$ 'den daha fazladır.

Tablo 32. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Bölümler	N	\bar{X}	Ss
Okul öncesi	36	27,64	8,163
İlköğretim matematik	22	30,45	8,439
Fen bilgisi	20	31,25	11,243
Sınıf	12	38,92	15,060
Rehberlik ve psi. dan.	44	31,00	10,262
Türkçe	28	36,29	13,308
Özel eğitim	13	25,54	5,868
Sosyal bilgiler	16	33,31	12,175
Beden eğitimi ve spor	193	34,51	12,707

Tablo 32 incelendiğine $\bar{X}= 38,92$ ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına sınıf öğretmenliği bölümündeki katılımcılar sahipken, $\bar{X}= 25,54$ ortalama ile en düşük sosyal görünüş kaygısına özel eğitim öğretmenliği bölümündeki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 33. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Gruplar arası	3303,762	8	412,970	2,997	,003
Grup içi	51673,027	375	137,795		
Toplam	54976,789	383			

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcıların eğitim gördükleri bölümlere göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Farklılık, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve beden eğitimi bölümündeki katılımcıların kaygı düzeyinin okul öncesi öğretmenliği bölümündeki katılımcılardan yüksek olmasından, sınıf öğretmenliği bölümündeki katılımcıların kaygı düzeyinin ilköğretim matematik bölümündeki, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümündeki ve özel eğitim bölümündeki katılımcılardan yüksek olmasından, Türkçe öğretmenliği bölümündeki katılımcıların kaygı düzeyinin özel eğitim bölümündeki katılımcılardan yüksek olmasından, beden eğitimi bölümündeki katılımcıların kaygı düzeyinin özel eğitim bölümündeki katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 34. Katılımcıların Yaş Gruplarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yaş grupları	Okul türü	N	X	Ss
17-20 yaş	Beden eğitimi	50	36,90	14,025
	Eğitim bölümleri	59	31,69	11,960
21-23 yaş	Beden eğitimi	98	32,33	12,289
	Eğitim bölümleri	102	31,12	11,318
24-26 yaş	Beden eğitimi	28	38,11	10,517
	Eğitim bölümleri	26	31,31	7,487
26+ yaş	Beden eğitimi	17	34,18	12,773
	Eğitim bölümleri	4	36,00	10,392

Tablo 34 incelendiğinde \bar{X} = 38,90 ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına beden eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 24-26 yaş grubundaki katılımcıların sahip olduğu, en düşük sosyal görünüş kaygısına ise \bar{X} =31,12 ortalama ile eğitim bölümlerinde öğrenim gören 21-23 yaş grubundaki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 35. Katılımcıların Yaş Gruplarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Gruplar arası	690,614	3	230,205	1,611	,186
Grup içi	54286,175	380	142,858		
Toplam	54976,789	383			

Tablo 35 incelendiğinde, katılımcıların yaş gruplarına göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 36. Katılımcıların Beden Kitle İndekslerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

BKİ düzeyi	Okul türü	N	X	Ss
Düşük kilolu	Beden eğitimi	13	37,23	15,101
	Eğitim bölümleri	16	29,38	11,459
Normal kilolu	Beden eğitimi	130	33,98	12,001
	Eğitim bölümleri	150	30,95	11,003
Obezite öncesi	Beden eğitimi	50	35,18	13,948
	Eğitim bölümleri	25	35,60	10,235

Tablo 36 incelendiğinde \bar{X} = 37,23 ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına beden eğitimi bölümlerinde eğitim gören düşük kilolu katılımcıların sahip olduğu, en yüksek sosyal görünüş kaygısına ise \bar{X} = 29,38 ortalama ile eğitim bölümlerindeki düşük kilolu katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 37. Katılımcıların Beden Kitle İndekslerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
BKİ	461,999	2	231,000	1,636	,196
BKİ * okul türü	360,075	2	180,038	1,275	,281
Hata	53368,980	378	141,188		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 37 incelendiğinde, katılımcıların BKİ'lerine ve BKİ * okul türü etkileşimine göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 38. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Cinsiyet	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Kadın	Beden eğitimi	51	33,94	12,459
	Eğitim bölümleri	103	30,02	10,247
Erkek	Beden eğitimi	142	34,72	12,832
	Eğitim bölümleri	88	33,07	11,699

Tablo 38 incelendiğinde \bar{X} = 33,94 ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına beden eğitimi bölümlerindeki kadın katılımcıların sahip olduğu, \bar{X} = 30,02 ortalama ile en düşük sosyal görünüş kaygısına ise eğitim bölümlerindeki kadın katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 39. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Cinsiyet	306,721	1	306,721	2,175	,141
Cinsiyet * okul türü	108,132	1	108,132	,767	,382
Hata	53597,108	380	141,045		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 39 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetine ve cinsiyet * okul türü etkileşimine göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 40. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Sınıflar	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
1.sınıf	Beden eğitimi	50	37,60	13,751
	Eğitim bölümleri	35	30,40	9,781
2.sınıf	Beden eğitimi	45	30,91	11,082
	Eğitim bölümleri	64	31,14	12,109
3.sınıf	Beden eğitimi	55	33,33	12,339
	Eğitim bölümleri	58	31,91	11,019
4.sınıf	Beden eğitimi	43	36,21	12,770
	Eğitim bölümleri	34	32,18	10,405

Tablo 40 incelendiğinde $\bar{X}= 37,60$ ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına beden eğitimi bölümlerindeki 1.sınıf öğrencilerinin sahip olduğu, $\bar{X}= 30,40$ ortalama ile en düşük sosyal görünüş kaygısına ise eğitim bölümlerindeki 1.sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 41. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeyine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Sınıf	602,206	3	200,735	1,432	,233
Sınıf * okul türü	723,931	3	241,310	1,721	,162
Hata	52724,514	376	140,225		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 41 incelendiğinde, katılımcıların sınıf düzeyine ve sınıf düzeyi * okul türü etkileşimine göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 42. Katılımcıların Akademik Başarılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Başarı düzeyi	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Düşük	Beden eğitimi	9	35,78	9,602
	Eğitim bölümleri	19	31,95	9,548
Orta	Beden eğitimi	134	34,04	12,600
	Eğitim bölümleri	124	31,09	11,061
Yüksek	Beden eğitimi	50	35,54	13,594
	Eğitim bölümleri	48	32,08	11,605

Tablo 42 incelendiğinde \bar{X} = 35,78 ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına beden eğitimi bölümlerindeki akademik başarısı düşük olan katılımcıların sahip olduğu, \bar{X} = 31,09 ortalama ile en düşük sosyal görünüş kaygısına eğitim bölümlerindeki akademik başarısı orta düzeyde olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 43. Katılımcıların Akademik Başarılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Akademik başarı	130,748	2	65,374	,458	,633
Akademik başarı * okul türü	7,546	2	3,773	,026	,974
Hata	53924,345	378	142,657		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 43 incelendiğinde, katılımcıların akademik başarı düzeyine ve akademik başarı düzeyi * okul türü etkileşimine göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 44. Katılımcıların Aile Yapılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Aile yapısı	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Çekirdek aile	Beden eğitimi	128	33,88	13,159
	Eğitim bölümleri	133	31,08	10,759
Geniş aile	Beden eğitimi	55	36,18	12,126
	Eğitim bölümleri	41	31,61	11,493
Anne baba ayrı	Beden eğitimi	10	33,50	9,755
	Eğitim bölümleri	17	33,65	12,232

Tablo 44 incelendiğine \bar{X} = 36,18 ortalama ile beden eğitimi bölümlerindeki geniş aile yapısındaki katılımcıların sahip olduğu, \bar{X} = 31,08 ortalama ile en düşük sosyal

görünüş kaygısına eğitim bölümlerindeki çekirdek aile yapısındaki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 45. Katılımcıların Aile Yapılarına ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Aile yapısı	150,867	2	75,434	,531	,589
Aile yapısı * okul türü	123,090	2	61,545	,433	,649
Hata	53744,410	378	142,181		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 45 incelendiğinde, katılımcıların aile yapılarına ve aile yapısı * okul türü etkileşimine göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 46. Katılımcıların Hayatlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yerleşim yeri türü	Okul türü	N	X	Ss
Köy	Beden eğitimi	12	45,42	12,852
	Eğitim bölümleri	11	38,45	13,367
Belde	Beden eğitimi	7	39,71	12,338
	Eğitim bölümleri	5	37,00	15,083
İlçe	Beden eğitimi	29	33,45	12,185
	Eğitim bölümleri	38	31,24	11,693
Şehir	Beden eğitimi	43	33,86	13,375
	Eğitim bölümleri	39	30,56	8,777
Büyükşehir	Beden eğitimi	102	33,45	12,113
	Eğitim bölümleri	98	30,77	10,937

Tablo 46 incelendiğinde $\bar{X}= 45,42$ ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına beden eğitimi bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu köyde geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu, $\bar{X}= 30,56$ ortalama ile en düşük sosyal görünüş kaygısına eğitim bölümlerindeki hayatının büyük çoğunluğu şehirde geçmiş olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 47. Katılımcıların Hayatlarının Büyük Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Yerleşim yeri türü	2405,118	4	601,280	4,366	,002
Yerleşim yeri türü * okul türü	107,290	4	26,823	,195	,941
Hata	51506,723	374	137,719		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 47 incelendiğinde, katılımcıların hayatlarının büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türüne göre sosyal görünüş algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < 0,05$) görülmektedir. Farklılık, hayatlarının büyük çoğunluğu köyde geçen katılımcıların sosyal görünüş kaygılarının hayatlarının büyük çoğunluğu ilçe, şehir ve büyük şehirde geçen katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıları hayatlarının çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türü * okul türü etkileşimine göre ise sosyal görünüş kaygıları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 48. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Eğitim düzeyi	Okul türü	N	X	Ss
İlköğretim	Beden eğitimi	85	36,48	12,634
	Eğitim bölümleri	77	32,91	12,649
Lise	Beden eğitimi	70	32,90	11,172
	Eğitim bölümleri	71	31,37	10,108
Üniversite	Beden eğitimi	38	33,08	15,061
	Eğitim bölümleri	43	28,86	8,855

Tablo 48 incelendiğinde $\bar{X} = 36,48$ ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına beden eğitimi bölümlerindeki babası ilköğretim mezunu olan katılımcıların sahip olduğu, $\bar{X} = 28,26$ ortalama en düşük sosyal görünüş kaygısına ise eğitim bölümlerindeki babası üniversite mezunu olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 49. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Eğitim düzeyi	902,890	2	451,445	3,219	,041
Eğitim düzeyi * okul türü	118,840	2	59,420	,424	,655
Hata	53018,292	378	140,260		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 49 incelendiğinde, katılımcıların babalarının eğitim düzeyine göre sosyal görünüş algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < 0,05$) görülmektedir. Farklılık, babası ilköğretim mezunu olan katılımcıların sosyal görünüş kaygısının babası üniversite mezunu olan katılımcılardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıları babalarının eğitim düzeyi * okul türü etkileşimine göre ise sosyal görünüş kaygıları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 50. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Eğitim düzeyi	Okul türü	N	X	Ss
Okur-yazar değil	Beden eğitimi	12	37,92	15,837
	Eğitim bölümleri	4	35,75	18,209
İlköğretim	Beden eğitimi	104	34,67	11,503
	Eğitim bölümleri	109	31,57	11,282
Lise	Beden eğitimi	55	32,20	11,996
	Eğitim bölümleri	55	30,42	9,929
Üniversite	Beden eğitimi	22	37,68	17,164
	Eğitim bölümleri	23	32,39	11,361

Tablo 50 incelendiğinde $\bar{X} = 37,92$ ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına beden eğitimi bölümlerindeki annesi okur-yazar olmayan katılımcıların sahip olduğu, $\bar{X} = 30,42$ ortalama ile en düşük sosyal görünüş kaygısına ise eğitim bölümlerindeki annesi lise mezunu olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 51. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Eğitim düzeyi	679,154	3	226,385	1,599	,189
Eğitim düzeyi * okul türü	102,232	3	34,077	,241	,868
Hata	53249,718	376	141,622		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 51 incelendiğinde, katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine ve annelerinin eğitim düzeyi * okul türü etkileşimine göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 52. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gelir düzeyi	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
1300 ve altı	Beden eğitimi	17	35,00	16,526
	Eğitim bölümleri	3	43,33	14,978
1301 – 2000	Beden eğitimi	45	37,22	12,210
	Eğitim bölümleri	43	33,05	13,080
2001 – 3000	Beden eğitimi	73	33,97	11,276
	Eğitim bölümleri	63	30,44	11,129
3001 – 4000	Beden eğitimi	35	32,49	12,429
	Eğitim bölümleri	45	29,16	8,697
4001 ve üstü	Beden eğitimi	23	33,65	15,299
	Eğitim bölümleri	37	33,00	9,852

Tablo 52 incelendiğinde $\bar{X}= 43,33$ ortalama ile en yüksek sosyal görünüş kaygısına eğitim bölümlerindeki 1300 TL ve altında aile ayık geliri olan katılımcıların sahip olduğu, $\bar{X}= 29,16$ ortalama ile en düşük sosyal görünüş kaygısına ise eğitim bölümlerindeki aile aylık geliri 3001 – 4000 TL geliri olan katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 53. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine ve Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P
Gelir düzeyi	1253,115	4	313,279	2,227	,066
Gelir düzeyi * okul türü	446,132	4	111,533	,793	,530
Hata	52621,724	374	140,7		
Toplam	472559,0	384			

Tablo 53 incelendiğinde, katılımcıların ailelerinin gelir düzeyine ve ailelerin gelir düzeyi * okul türü etkileşimine göre sosyal görünüş kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 54. Sosyal Görünüş Kaygısı ve Akademik Öz-yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Sosyal statü	Bilişsel uygulamalar	Teknik beceriler	Toplam akademik öz-yeterlik
Sosyal görünüş kaygısı	r	-,023	-,068	-,130	-,070
	p	,649	,182	,011	,169
	N	384	384	384	384

Tablo 54 incelendiğinde katılımcıların sosyal görünüş kaygıları ile akademik öz-yeterlik alt boyutlarından sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve toplam akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sosyal görünüş kaygısı ile teknik beceriler öz-yeterlik düzeyi arasında ise negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$).

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün (%67,2) akademik başarı düzeylerinin orta seviyede olmasının yattığı düşünülebilir.

Literatürde yer alan benzer araştırma bulguları değerlendirildiği zaman, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin genellikle orta ve düşük seviyede olduğu görülmektedir. Aslan (2010) tarafından yapılan araştırmada Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitim gören üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara Üniversitesi'nde bulunan Eğitim ve Sosyal Bilimler Enstitülerinde öğrenim gören 19 öğrenci dâhil edilmiş, araştırmanın veri toplama sürecinde nitel çalışma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çalışmaya dâhil edilen iki öğrenci dışında kalan tüm öğrencilerin kendilerini akademik öz-yeterlik konusunda yetersiz gördükleri, buna paralel olarak akademik anlamda kendilerine yeterince güvenmedikleri tespit edilmiştir (Aslan. 2010, 12). Aşkar ve Umay (2001) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencileri dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik öz-yeterlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aşkar ve Umay, 2001, 1). Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından yapılan araştırmada farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının bazı değişkenler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler değerlendirildiği zaman, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde kendilerini kısmen yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Erişen ve Çeliköz, 2003, 427).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile diğer eğitim bölümlerindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri karşılaştırıldığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal statü ve bilişsel uygulamalar alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık teknik beceriler alt boyutuna ilişkin akademik öz-yeterlik algısının eğitim bölümlerindeki öğrenciler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular diğer eğitim bölümlerindeki öğrenciler ile kıyaslandığı zaman beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer öğretmenlik eğitimi veren bölümler ile kıyaslandığı zaman beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin daha düşük olmasının temelinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde sunulan eğitimin akademik öz-yeterliği geliştirme noktasında eğitim fakültelerinde sunulan eğitim kalitesinin altında olmasının yattığı düşünülebilir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalarda da eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusunda kaliteli eğitim hizmeti verdiklerini ortaya koymaktadır. Altunçekiç ve diğerlerine (2005) göre, eğitim fakültelerinin temel fonksiyonlarının başında ön bilgiler ile öğrencileri öğretmenlik mesleğine en iyi şekilde hazırlama amacı gelmektedir (Altunçekiç vd., 2005, 101). Bu nedenle eğitim fakültelerinde hazırlanan programların öğretmen yeterliklerini geliştirici düzeyde tasarlanması beklenen bir durumdur.

Araştırmada elde edilen bulguların aksine literatürde yer alan bazı çalışma sonuçları beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile eğitim fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sandıkçı ve Öncü (2013) tarafından bu konuda yapılan bir araştırmada eğitim fakültesi öğrencileri ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya eğitim fakültesi ile beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören 411 dördüncü sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda eğitim fakültesi öğrencileri ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği bulunmuştur (Sandıkçı ve Öncü, 2013, 142).

Araştırmada okul öncesi, ilköğretim matematik, fen bilgisi, sınıf, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, Türkçe, özel eğitim, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri karşılaştırıldığı zaman, akademik öz-yeterlik düzeylerinin bölümlere göre bazı farklılıklar gösterdiği, ancak söz konusu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, öğrenim görülen bölüm değişkeninin üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%67,2) akademik başarı düzeyinin orta seviyede olmasının yattığı düşünülebilir.

Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Erişen ve Çeliköz, 2003, 427). Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından yapılan benzer bir çalışmada sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006, 98). Öğretmen adayları üzerinde yapılan diğer çalışmalarda da öz-yeterlik algısının bölüm türüne göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008, 33; Yenice, 2012, 36). Bu araştırma bulgularının bizim çalışma sonuçlarımız ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulguların aksine, literatürde yer alan bazı araştırma bulguları öğretmen adaylarında bölüm değişkeninin akademik öz-yeterlik algısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Demirtaş vd., 2011, 104; Ekinci, 2015, 69). Azar (2010) tarafından yapılan araştırmada fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrenim görülen bölüm değişkenine göre ele alındığı zaman matematik, kimya, fizik ve biyoloji öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu rapor edilmiştir (Azar, 2010, 245).

Altunçekiç ve diğeri (2005) tarafından yapılan araştırmada fen, matematik ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 240 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre en yüksek öz-yeterlik algısına fen bilgisi öğretmen adaylarının, en düşük öz-yeterlik algısına ise sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu bulunmuştur (Altunçekiç vd., 2005, 96).

Yaş grubu değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler ve toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutlarında 21-23 yaş ve 24-26 yaş grubundaki öğrencilerin öz-yeterliklerinin 17-20 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında bilişsel uygulamalar alt boyutu ve toplam akademik öz-yeterlik puanlarında 21-23 yaş grubundaki öğrencilerin öz-yeterliklerinin 17-20 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık yaş grubu * eğitim görülen okul değişkeninin öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkilemediği bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinde yaş unsurunun akademik öz-yeterlik üzerinde önemli bir belirleyici olduğu, buna karşılık yaş * eğitim görülen okul etkileşiminin akademik öz-yeterlik düzeyini etkilemediği söylenebilir.

Beden kitle indeksi * eğitim görülen okul etkileşimine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlik alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik puanlarının beden kitle indeksi * eğitim görülen okul etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinde beden kitle indeksi ile eğitim görülen okul etkileşiminin akademik öz-yeterlik üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Üniversite ortamında öğrencilerde fiziksel görünümleri ile başka insanlar üzerinde olumlu izlenimler yaratma eğilimi bulunmaktadır. Dolayısıyla fiziksel yapısından hoşnut

olmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik açıdan bazı sorunlar yaşamaları beklenen bir durumdur (Kılıç, 2015, 59). Buna karşılık yapılan bu araştırmada öğrencilerin beden kitle indeksinin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkilememesinin temelinde beden kitle indeksinin fiziksel görünüm ve yapıyla yakından ilişkili olmasının, buna karşılık öz-yeterlik algısının zihinsel bir özellik olmasının yattığı düşünülebilir.

Cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin sosyal statü alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, elde edilen bulgulara göre sosyal statü alt boyutunda erkek öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık diğer akademik öz-yeterlik boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerde cinsiyet * okul türü etkileşiminin akademik öz-yeterlik düzeyini etkilemediği bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, cinsiyet değişkeninin akademik öz-yeterlik düzeyi üzerinde önemli bir belirleyici olduğu, buna karşılık cinsiyet * öğrenim görülen bölüm etkileşiminin üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini etkilemediği söylenebilir. Literatürde yer alan bazı araştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Demirtaş vd., 2011: 96; Çapri ve Çelikkaleli, 2008, 33; Ağgöl-Yalçın, 2011, 1057; Üredi ve Üredi, 2006, 1; Fırat-Durdukoca, 2010, 69; İpek ve Bayraktar, 2009, 67; Özdemir, 2008, 286). Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulguların literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Literatürde yer alan araştırma bulguları değerlendirildiği zaman, yapılan bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Yaman vd., 2004, 355; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006, 98; Yenice, 2012, 36; Çuhadar vd., 2013, 254). Azar (2010) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı üniversitelerde tezsiz yüksek lisans programına devam eden 150 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada öğrencilerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Azar, 2010, 244). Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmen

adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli görme düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Marmara, Gazi ve Fırat Üniversitelerinde farklı bölümlerde öğrenim gören 309 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Erişen ve Çeliköz, 2003, 427). Altunçekiç ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada fen, matematik ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmış, toplam 240 öğretmen adayının dâhil edildiği araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Altunçekiç vd., 2005, 96). Literatürde yer alan bu araştırma sonucunun bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermediği görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ile literatürde yer alan araştırma sonuçları değerlendirildiği zaman, öğretmen adaylarında cinsiyetin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkilerine ilişkin bulguların tutarsızlık gösterdiği görülmektedir. Literatürde yer alan farklı çalışmalarda da cinsiyetin akademik öz-yeterlik üzerindeki etkilerinin tutarsızlık gösterdiği görülmektedir. Sandıkçı ve Öncü (2013) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşılık eğitim fakültesi öğrencilerinde cinsiyetin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğu tespit edilmiş, elde edilen bulgulara göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Sandıkçı ve Öncü, 2013, 143).

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin teknik beceriler alt boyutuna ilişkin puanlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, elde edilen bulgulara göre 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin teknik beceriler alt boyutuna ilişkin puanlarının 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık öğrencilerin sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği

görülmüştür. Sınıf * okul türü etkileşimine göre ele alındığı zaman sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutu ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, bilişsel uygulamalar alt boyutundaki öz-yeterlik düzeylerinin ise sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinde sınıf değişkeni ile sınıf * okul türü etkileşiminin akademik öz-yeterlik üzerinde önemli birer belirleyici olduğu söylenebilir.

Literatürde yer alan benzer araştırma bulguları da öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları üzerinde sınıf değişkeninin anlamlı bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Ağgül-Yalçın, 2011, 1056; Üredi ve Üredi, 2006, 1; Fırat-Durdukoca, 2010, 69). Altunçekiç ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada fen, matematik ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 240 öğretmen adayı dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile kıyaslandığı zaman 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altunçekiç vd., 2005, 96). Yaman ve diğerleri (2004) tarafından yapılan diğer bir çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrenim görülen sınıf değişkenine göre ele alındığı zaman sınıf düzeyinin öz-yeterlik algısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu bulunmuş, elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça öz-yeterlik algılarının da yükseldiği tespit edilmiştir (Yaman vd., 2004, 355). Buna karşılık literatürde üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığının tespit edildiği araştırma bulguları da mevcuttur (Çuhadar vd., 2013, 255).

Akademik başarı düzeyine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre tüm alt boyutlar ile toplam akademik öz-yeterlik puanının akademik başarı düzeyi yüksek olan

öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık akademik başarı * okul türü etkileşimine göre öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yüksek olmasının temelinde, akademik başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik donanımlarının da gelişmesinin yattığı düşünülebilir.

Literatürde bu alanda yapılan benzer araştırma bulguları da akademik başarı düzeyi ile akademik öz-yeterlik düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Sandıkçı ve Öncü, 2013, 135). Azar (2010) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (n=47), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi (n=65) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin Matematik ve Fen Bilimleri alanlarında tezsiz yüksek lisans yapan 150 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algıları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Azar, 2010, 242). Sandıkçı ve Öncü (2013) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleklerine yönelik öz-yeterlik algılarının akademik başarı düzeylerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının akademik başarı düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının akademik başarı düzeyi orta seviye olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Sandıkçı ve Öncü, 2013, 143). Üredi ve Üredi (2006) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adayları lehine yüksek bulunduğu belirlenmiştir (Üredi ve Üredi, 2006, 1).

Aile yapısı değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile yapılarına göre bazı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, bilişsel uygulamalar alt boyutuna ilişkin öz-yeterlik düzeyinin çekirdek ve geniş aile yapısına sahip öğrenciler ile kıyaslandığı zaman anne-babası ayrı yaşayan öğrenciler lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlar ile toplam akademik öz-yeterlik düzeyinin ise aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde aile yapısı * bölüm türü etkileşimine göre öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinde aile yapısının akademik öz-yeterlik düzeyini kısmen etkilediği, buna karşılık aile yapısı * bölüm türü değişkeninin akademik öz-yeterlik üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin hayatlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyal statü ve toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin hayatın çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Hem sosyal statü hem de akademik öz-yeterlik toplam puanının yaşamlarının büyük bir bölümü büyükşehirde geçen öğrencilerin lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık araştırmaya katılan öğrencilerde yerleşim yeri türü * okul türü etkileşiminin akademik öz-yeterlik düzeyini etkilemediği bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinde hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri değişkeninin akademik öz-yeterlik düzeyi üzerinde önemli bir belirleyici olduğu, buna karşılık yaşanan yerleşim yeri * okul türü etkileşiminin akademik öz-yeterlik düzeyini etkilemediği söylenebilir.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, tüm alt boyutlar ile akademik öz-yeterlik toplam puanının baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi * okul türü etkileşimi açısından ele alındığı zaman sosyal statü alt boyutundaki öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği

sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, niversite ğrencilerinde gerek baba eğitim düzeyi gerekse de baba eğitim düzeyi * okul türü etkileşiminin akademik öz-yeterlik düzeyini etkilediği söylenbilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, gerek akademik öz-yeterlik alt boyutları gerekse de toplam öz-yeterlik düzeyinin anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine yüksek bulunduğu belirleniştir. Buna karşılık araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim düzeyi * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre, niversite ğrencilerinde akademik öz-yeterlik düzeyi üzerinde anne eğitim durumunun önemli bir belirleyici olduğu söylenbilir.

Gelir düzeyi değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, bilişsel uygulamalar alt boyutu ve toplam akademik öz-yeterlik puanlarında aile gelir düzeyi 2001-3000 TL, 3001-4000 TL ve 4001 TL üzerinde olan katılımcıların öz-yeterlik düzeyinin aile gelir düzeyi 1300 TL ve altında ve 1301-2000 TL olan katılımcılardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri üzerinde aile gelir düzeyi * okul türü etkileşiminin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiği zaman, niversite öğrencilerin aile gelir düzeyinin akademik öz-yeterlik üzerinde önemli bir belirleyici olduğu söylenbilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeyleri değerlendirildiği zaman, öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının orta düzeyin altında bulunduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan benzer araştırma bulguları da farklı bölümlerde öğrenim gören ğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının orta düzeyin altında olduğunu ortaya koymaktadır (Alemdağ, 2013, 89).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının eğitim gördükleri bölüm türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, elde edilen bulgulara göre beden eğitimi ve spor ğretmenliği bölümü ğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarının

diğer eğitim bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümün öğrencilerinin fiziksel görünümüne daha fazla önem vermelerinin ve fiziksel görünüm konusunda daha takıntılı olmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretmenlik bölümlerine göre sosyal görünüş kaygıları değerlendirildiği zaman, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve beden eğitimi bölümündeki katılımcıların sosyal kaygı düzeylerinin okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerden daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin ilköğretim matematik bölümündeki, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümündeki ve özel eğitim bölümündeki öğrencilerden daha yüksek olduğu, Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin özel eğitim bölümündeki öğrencilerden, beden eğitimi bölümündeki öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin ise özel eğitim bölümündeki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı düzeyleri üzerinde bölüm değişkeninin önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Literatürde yer alan benzer araştırma bulguları da öğretmen adaylarında bölüm değişkeninin sosyal görünüş kaygısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu görüşünü desteklemektedir (Alemdağ, 2013, 71). Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulguların literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulguların aksine öğretmen adayları üzerinde yapılan bazı araştırmalarda sosyal görünüş kaygısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır (Yıldırım vd., 2011, 85). Bu araştırma bulgularının bizim çalışma sonuçlarımız ile paralellik göstermemesinin temelinde, araştırmalara katılan öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip olmalarının, bunun yanında üniversitelerin sahip oldukları sosyal ortamların birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir.

Yaş grubu değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının yaş gruplarına ve yaş grupları * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alemdağ (2013) tarafından öğretmen

adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yaş grubu değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 19 yaş ve altında bulunan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının 21 yaş grubunda bulunan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Alemdağ, 2013, 70).

Beden kitle indeksi değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının beden kitle indeksi değerlerine ve beden kitle indeksi * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde sosyal görünüş kaygısının beden kitle indeksinin yanında bireyin kendi kilosunu algılama düzeyi ile yakından ilişkili olmasının yattığı söylenebilir. Nitekim literatürde yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Kılıç (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin kilolarını algılama düzeylerine göre sosyal görünüş kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda algılanan vücut ağırlığının sosyal görünüş kaygısı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç, 2015, 49).

Cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının cinsiyetlerine ve cinsiyet * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların aksine literatürde yer alan araştırmalarda cinsiyetin sosyal görünüş kaygısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Wittchen ve Fehm, 2003, 9; Yıldırım vd., 2011, 85). Çepikkurt ve Coşkun (2010) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin bedensel görünüşlerinden hoşnut olma düzeylerinin ve fiziksel görünüş kaygılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda erkek öğrenciler ile kıyaslandığı zaman kadın öğrencilerin fiziksel görünüşlerinden hoşnut olma düzeylerinin daha düşük olduğu, buna paralel olarak fiziksel görünüş kaygılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Çepikkurt ve Coşkun, 2010, 17).

Kılıç (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, elde edilen bulgulara göre kadın öğrenciler ile kıyaslandığı zaman erkek öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kılıç, 2015, 47). Alemdağ (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer bir çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş, elde edilen bulgulara göre sosyal görünüş kaygı düzeyinin erkek öğrenciler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının gerekçeleri olarak, toplum içerisinde erkeklerden daha fazla girişimin beklenmesi, buna paralel olarak erkeklerin sosyal kaygı düzeylerinin yükselmesi gösterilmiştir (Alemdağ, 2013, 69).

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının öğrenim görülen sınıf ve öğrenim görülen sınıf * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların aksine literatürde yer alan araştırma bulguları öğretmen adaylarında sınıf düzeyi arttıkça sosyal görünüş kaygısı düzeyinin azaldığını ortaya koymaktadır (Yıldırım vd., 2011, 85). Alemdağ (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temel nedenleri olarak, üniversiteyi henüz kazanmış olan öğrencilerin yeni girmiş oldukları üniversite ortamına uyum sağlama sorunu yaşamaları, kendilerini sosyal ortamlarda kabul ettirmek için daha azla efor harcamaları ve bu konuda sık sık kaygı yaşamaları gösterilmiştir (Alemdağ, 2013, 73).

Akademik başarı düzeyi değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının akademik başarı düzeylerine ve akademik başarı düzeyi * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alemdağ (2013) tarafından farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde

yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır(Alemdağ, 2013, 73). Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulguların literatürle paralellik göstermediği söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde araştırmalara katılan bireylerin farklı sosyo-demografik çevrelerde yetişmiş olmalarının yattığı düşünölebilir.

Aile yapısı değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının aile yapılarına ve aile yapısı * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen benzer bir çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarının aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, geniş aile yapısına sahip olan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının çekirdek aile yapısına sahip öğrenciler ile anne-babası ayrı yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kılıç, 2015, 47). Bu araştırma sonucunun bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermemesinin temelinde araştırmalara katılan öğrencilerin farklı coğrafi bölgelerde yaşamalarının ve yetiştirilme tarzlarının farklılık göstermesinin etkili olduğu düşünölebilir.

Yerleşim yeri değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre diğer yerleşim yerlerinde yetişmiş olan öğrenciler ile kıyaslandığı zaman yaşamlarının büyük bir bölümünü köyde geçirmiş olan katılımcıların sosyal görünüş kaygılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık yerleşim yeri türü * okul türü etkileşiminin üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uzun yıllar köyde yaşamış olan öğrencilerin diğer yerleşim yerlerinde yetişmiş öğrencilere kıyasla sosyal görünüş kaygılarının yüksek olmasının temelinde diğer öğrencilere kıyasla üniversite ortamına uyum sağlamada zorluk yaşamalarının yattığı düşünölebilir. Literatürde yer alan bilgiler de bu görüşü desteklemektedir (Alemdağ, 2013, 93).

Literatürde yer alan benzer araştırma bulguları da sosyal görünüş kaygısının yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kılıç (2015)

tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarının yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yerinin sosyal görünüş kaygısı üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğu bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yaşamlarının büyük bir bölümünü köyde geçirmiş olan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü ilçe, şehir merkezi ya da büyükşehirde geçiren öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kılıç, 2015, 48). Alemdağ (2013) tarafından farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer bir çalışmada diğer yerleşim yerlerinde yetişmiş öğretmen adayları ile kıyaslandığı zaman en yüksek sosyal görünüş kaygısına köyde yetişmiş öğretmen adaylarının sahip oldukları bulunmuştur (Alemdağ, 2013, 74). Bu araştırma sonuçlarının bizim çalışma bulgularımız ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Baba eğitim düzeyine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sosyal görünüş kaygısının babası üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne eğitim düzeyine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının anne eğitim düzeyine ve anne eğitim düzeyi * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre anne-baba eğitim düzeyinin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkilerine ilişkin bulguların çelişkili olduğu söylenebilir.

Aile gelir düzeyi değişkenine göre ele alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının aile gelir düzeyine ve aile gelir düzeyi * okul türü etkileşimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2015) tarafından farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının aile gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Kılıç, 2015, 49). Bu araştırma sonucunun bizim çalışma bulgularımız ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Alemdağ (2013) tarafından farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alemdağ, 2013, 73). Bu kapsamda gelir

düzeyi ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkiye yönelik araştırma bulgularının tutarsızlık gösterdiği söylenebilir.

Alemdağ'a (2013) göre, aile gelir düzeyi düşük olan üniversite öğrencileri sosyo-ekonomik açıdan birçok gereksinimlerini karşılama konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlardan birisi de sosyal çevredeki imkânlardan az yararlanılması gelmektedir. Bu durum ekonomik gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin içinde buldukları sosyal çevrenin dışına çıkmalarına ve istediklerini elde etmelerine engel olmaktadır. Söz konusu olumsuzluklar bir bütün olarak üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarını arttırmaktadırlar (Alemdağ, 2013, 93).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişki değerlendirildiği zaman, sosyal görünüş kaygısı ile akademik öz-yeterlik alt boyutlarından teknik beceriler arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Sosyal görünüş kaygısı ile akademik öz-yeterliğe ilişkin diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre sosyal görünüş kaygısının öz-yeterlik düzeyi üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ilgili literatür ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Öğretmen yetiştirme programlarının mevcut içeriklerinin akademik öz-yeterlik gelişimi üzerindeki etkilerinin ele alındığı nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir. Elde edilen bulgular ışığında gerek beden eğitimi ve spor yüksekokulu gerekse de eğitim fakültelerinin ders müfredatları öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini daha iyi geliştirecek şekilde yeniden tasarlanabilir. Bu kapsamda müfredata öz-yeterlik inancını geliştirmeye yönelik teorik ve uygulamalı dersler eklenebilir.

2. Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarını en aza indirmeye yönelik olarak öğrencilerin fiziksel görünümünü olumlu yönde etkileyecek spor ve serbest zaman faaliyetlerine yönlendirilmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile akademik öz yeterlik düzeylerinin gözlem yöntemiyle incelendiği araştırmalar yapılabilir. Böylece konuya ilişkin olarak daha somut bulgulara ulaşılabilir.



KAYNAKLAR

- Açak, M. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ağaoğlu, S.A., Taşmektepligil, Y., Aksoy, Y. ve Hazar, F. (2008). Yaz Spor Okullarına Katılan Gençlerin Yaş Gruplarına Göre Fiziksel ve Teknik Gelişimlerinin Analizi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 159-166.
- Ağgöl-Yalçın, F. (2011). Investigation of Science Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs of Science Teaching with Respect to Some Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Alemdağ, S. (2013). Öğretmen Adaylarında Fiziksel Aktiviteye Katılım, Sosyal Görünüş Kaygısı ve Sosyal Öz-Yeterlik İlişkisinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*. aradeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Alisinaoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğilim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Allender, S., Cowburn, G. and Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Armstrong, S. and Oomen-Early, J. (2009). Social Connectedness, Self-Esteem, And Depression Symptomatology Among Collegiate Athletes Versus Nonathletes. *Journal of American College Health*, 57(5), 521-526.
- Arslan, C., Güllü, M. ve Tural, V. (2011). Spor Yapan ve Yapmayan İlköğretim Öğrencilerinin Depresyon Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 120-132.

- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(19), 87-115.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.
- Avara, K. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6(12), 235-252.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. Journal of School Health, 76(8), 397-401.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. Newyork: Freeman.
- Başer, S.A. (2009). Öğretmen Niteliklerinin Beden Eğitimi Dersi Alan Öğrencilerin Bu Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Başkan, G.A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlikte Yeniden Yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 16-25.
- Belgi, S. (2016). Lisede Çalışan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Öz-yeterlik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği). Doktora Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bilir, P., Ay, Ü. ve Gürbüz, T. Ç. (2003). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında örgüt kültürü. SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1(2), 117-128.
- Blair, S. N. and Church, T. S. (2004). The fitness, obesity, and health equation: is physical activity the common denominator?. Jama, 292(10), 1232-1234.
- Britner, S.L. and Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. Journal of Research In Science Teaching, 43(5), 485-499.

- Can, A. (2014). SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, C. (2017). Bir Grup Çalışan Yetişkinde Kaygı Düzeyi, Mükemmeliyetçilik ve Öfke Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Cıla, M.S. (2015). Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Akademik Güdülenmeden Yordanması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Clark, D.M. and Wells, A.A. (1995). cognitive model of social phobia. Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment. Rumination And Negative Appraisal In Social Phobia. In, Heimberg RG, Liebowitz MR, Hope DA, Schneier FR (editors). New York: Guilford Press.
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 213-227.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- Çepikkurt, F. ve Coşkun, F. (2010). Üniversiteli Dansçıların Sosyal Fizik Kaygı ve Beden İmginden Hoşnut Olma Düzeyleri. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 1(2), 17-24.
- Çoban, B. ve Ünveren, A. (2007). Beden eğitimi ve oyun öğretimi. Oğuzhan Zirek (Editör). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları ve Akademik Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 251-259.
- Cücelioğlu, D. (1999). İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi Kitapevi. ss.128-211.
- Çoban, B. ve Ünveren, A. (2007). Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. Oğuzhan Zirek (Editör). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1).

- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları ve Akademik Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 251-259.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(159), 96-111.
- Dever, A. (2010). Spor Sosyolojisi. İstanbul: Başlık Yayınları.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 24, 49-65.
- Dinç, N. ve Güzel, P. (2012). Gençlerde Rekreatif Fiziksel Aktiviteler İle Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişki. 1. Rekreatif Araştırmaları Kongresi, 12-15 Nisan 2012, Kemer, Antalya.
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği' Nin (SGKÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 151-159.
- Dönmez, K.H. (2013). Samsun İlinde Yapılan Üniversitelerarası Basketbol Müsabakalarına Katılan Sporcuların Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(5), 243-248.
- Duda, J. L., Williams, G. C., Ntoumanis, N., Daley, A., Eves, F. F., Mutrie, N., Rouse, P.C., Lodhia, R., Blamey, R.V. and Jolly, K. (2014). Effects of a standard provision versus an autonomy supportive exercise referral programme on physical activity, quality of life and well-being indicators: a cluster randomised controlled trial. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 11(10), DOI: 10.1186/1479-5868-11-10.
- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24, 93-112.

- Edwards, S. D., Ngcobo, H. S., Edwards, D. J. and Palavar, K. (2005). Exploring the relationship between physical activity, psychological well-being and physical self-perception in different exercise groups. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 27(1), 59-74.
- Eggen, P. and Kauchak, D. (1999). *Educational psychology*. New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 3. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Eren, G. A. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Beden İmgelerinden Doyum Düzeylerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 99-108.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Gökdemir, K., Koç, H. ve Yüksel, O. (2007). Aerobik antrenman programının üniversite öğrencilerinin bazı solunum ve dolasım parametreleri ile vücut yağ oranı üzerine etkisi. *Egzersiz Çevrim İçi Dergisi*, 1, 44-49.
- Gül, E. (2016). Ergenlerde Sosyal Görünüş Kaygısı ve Sosyal Karşılaştırmanın Fonksiyonel Olmayan Tutum ve Bilişsel Çarpıtmalarla İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Hamer, M. and Chida, Y. (2009). Physical Activity And Risk of Neurodegenerative Disease: A Systematic Review of Prospective Evidence. *Psychological Medicine*, 39(1), 3-11.
- Hart, E.A., Leary, M.R. and Rejeski, W.J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 94-104.

- Heidemann, M., Mølgaard, C., Husby, S., Schou, A.J., Klakk, H., Møller, N.C., Holst, R. and Wedderkopp, N. (2013). The Intensity of Physical Activity Influences Bone Mineral Accrual in Childhood: The Childhood Health, Activity And Motor Performance School (the CHAMPS) Study. Denmark, BMC Pediatrics, 13(32), 1-9.
- Hekim, M. (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitiminde Beden Eğitimi Derslerinin Yeri ve Önemi. VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Bildiri Özet Kitabı. 21-23 Mayıs 2015, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Heper, E. (2012). Spor Bilimleri İle İlgili Kavramlar ve Sporun Tarihsel Gelişimi. (Editör: Hayri Ertan). Birinci Baskı. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Hergüner, G., Arslan, S. ve DüNDAR, H. (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 44-58.
- Hoy, A. W. and Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. Teaching And Teacher Education, 21, 343-356.
- Irving, B. A., Davis, C. K., Brock, D. W., Weltman, J. Y., Swift, D., Barrett, E. J., Gaesser, G.A. and Weltman, A. (2008). Effect of exercise training intensity on abdominal visceral fat and body composition. Medicine And Science in Sports And Exercise, 40(11), 1863.
- İpek, C. ve Bayraktar, C. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Özyeterlik Algıları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 67-84.
- Jakicic, J.M. and Otto, A.D. (2005). Physical activity considerations for the treatment and prevention of obesity. The American Journal of Clinical Nutrition, 82, 226-229.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeği (Aöyö) :Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 201-214.
- Karaman, S. (2009). Sağlık İle İlgili Programlarda Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Durumluluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri Ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 31-63.
- Kierkegaard, S. (2004). Concern Concept. Çeviri: Taşdelen V. Kaygı Kavramı. Türkçe 3. Baskı. Ankara: Hece Yayınları. s. 14-21.
- Korucu Aytan, G. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyalleşmelerinde Sporun Etkileri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Öz-Yeterlilik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. Bilgi Dünyası, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz-yeterlilik Ve Kolektif Yeterlilik Algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 195-227.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 131-141.
- Laurson, K. R., Lee, J. A., Gentile, D. A., Walsh, D. A. and Eisenmann, J. C. (2014). Concurrent associations between physical activity, screen time, and sleep duration with childhood obesity. ISRN obesity, 24, 1-7.
- McKercher, C.M., Schmidt, M.D., Sanderson, K. A., Patton, G.C., Dwyer, T. and Venn, A.J. (2009). Physical Activity and Depression in Young Adults. American journal of preventive medicine, 36(2), 161-164.
- Kelley, G. A. and Kelley, K. S. (2006). Effects of aerobic exercise on C-reactive protein, body composition, and maximum oxygen consumption in adults: a meta-analysis of randomized controlled trials. Metabolism, 55, 1500-1507.
- Keskin, Ö. (2014). Effects of Physical Education And Participation The Sports on Social Development in Children. Journal of International Multidisciplinary Academic Researches, 1 (1), 1-6.
- Khalife, N., Kantomaa, M., Glover, V., Tammelin, T., Laitinen, J., Ebeling, H., Hurtig, T., Jarvelin, M-R. and Rodriguez, A. (2014). Childhood attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms are risk factors for obesity and physical inactivity in adolescence. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 53(4), 425-436.
- Kılıç, M. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygıları İle Benlik Saygıları ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.

- Kokino, S., Tuna, H. ve Yıldız, M. (2004). Obezite, Fiziksel Aktivite ve Rehabilitasyon. *Fiziksel Tıp*, 7(2), 93-98.
- Konter, E. (1996). *Sporda Stres ve Performans*. İzmir: Saray Yayınları, ss. 28-41.
- Koruç, Z. ve Bayar, P. (2004). Egzersizin depresyon tedavisindeki yeri ve etkileri. *Hacettepe journal of sport sciences*, 15(1), 49-64.
- Langlois, F., Vu, T. T. M., Chassé, K., Dupuis, G., Kergoat, M. J. and Bherer, L. (2012). Benefits of physical exercise training on cognition and quality of life in frail older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(3), 400-404.
- Marquez, D. X. and McAuley, E. (2001). Physique anxiety and self-efficacy influences on perceptions of physical evaluation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 29(7), 649-659.
- Millburg, S.N. (2009). *The effects of environmental risk Factor on at risk urban high school students, academic self- efficacy*. University of Cincinnati Education: Urban Educational Leadership.
- Mock, V., Pickett, M., Ropka, M. E., Lin, E. M., Stewart, K. J., Rhodes, V. A., McDaniel, R., Grimm, P. M., Krumm, S. and McCorkle, R. (2001), Fatigue and Quality of Life Outcomes of Exercise During Cancer Treatment. *Cancer Practice*, 9, 119–127
- Mulholland, J. and Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Nebioglu, D. (2006). *Beden eğitimi dersi genel esasları ve planlaması denetimi*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Owen, S. and Froman, R.D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. Annual meeting of the national council on measurement in education. LA. New Orleans.
- Ölmez, E. (2010). *Görme engelli Bireylerin Sosyalleşme Sürecine Sporun Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Öner, N. ve Lecompte A. (1983). *Durumluk-Sürekli Kaygı El Kitabı*. İstanbul: B.Ü Yayınları.

- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş.C. ve Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemindeki Kadınlarda Benlik Saygısı, Sosyal Görünüş Kaygısı, Depresyon ve Anksiyete İlişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-113.
- Özdemir, M.Ç. (Ed.). (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Birinci Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H.İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özkan-Deniz, B. (2015). Ergenlerde Duygusal Öz-Yeterlilik ve Sürekli Kaygı İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Öztürk, A. (2008). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 2. Baskı. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Achievement Settings”, *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Penedo, F. J. ve Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193.
- Pendergast, D., Garvis, S. and Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.

- Ramazanoğlu, F., Karahüseyinoğlu M.F., Demirel E.T., Ramazanoğlu M.O. ve Altungül O. (2005). Sporun Toplumsal Boyutlarının Değerlendirilmesi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 153-157.
- Roshanaei-Moghaddam, B., Katon, W.J. and Russo, J. (2009). The longitudinal effects of depression on physical activity. *General Hospital Psychiatry*, 31, 306-315.
- Ross, S. and Janssen, I. (2001). Physical activity, total and regional obesity: dose-response considerations. *Medicine and science in sports and exercise*, 33(6), 521-527.
- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2013). Beden Eğitimi İle Diğer Alanlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları ve Tutumlarının Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(1), 135-151.
- Sazak, N. ve Ece, A.S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin ÖSS ve Özel Yetenek Sınavlarına Yönelik Kaygıları. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ, 7- 10 Nisan 2004, Isparta.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schwarzer, R. and Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- Senemoğlu, N. (2009), Gelişim Öğrenme ve Öğretim. 14.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Shedd, K.M., Hanson, K.B., AlekeL, D.L., Schiferl, D.J., Hanson, L.N. and Loan, M.D.V. (2007). Quantifying Leisure Physical Activity and Its Relation to Bone Density and Strength. *Med Sci Sports Exerc*, 39(12), 2189-2198.
- Sigal, R. J., Kenny, G. P., Boulé, N. G., Wells, G. A., Prud'homme, D., Fortier, M., Reid, R.D., Tulloch, H., Coyle, D., Philips, P., Jennings, A. and Jaffey, J. (2007). Effects of aerobic training, resistance training, or both on glycemic control in type 2 diabetes: a randomized trial. *Annals of internal medicine*, 147(6), 357-369.
- Snowling, N. J. and Hopkins, W. G. (2006). Effects of different modes of exercise training on glucose control and risk factors for complications in type 2 diabetic patients a meta-analysis. *Diabetes care*, 29(11), 2518-2527.

- Solberg, V.S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. and Davis, B. (1993). Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80-95.
- Spielberger, C.D., Johnson, E.H., Russel, S.F., Crane, R.J., Jacobs, G.A. and Worden, T.J. (1985). The experience and expression of an anger expression scale. *Anger And Hostility in Cardiovascular And Behavioral Disorders*, 5-30.
- Strongman, K.T. (1995). Theories of Anxiety. *New Zealand Journal of Psychology*. 24(2), 4-10.
- Ströhle, A. (2009). Physical activity, exercise, depression and anxiety disorders. *Journal of Neural Transmission*, 116(6), 777-784.
- Sunay, H., Müniroğlu, S. ve Gündüz, N. (2004). Beden eğitimi ve spor öğretmenlik programlarının fiziksel aktiviteye güdüleme etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 101-107.
- Şahin, A. (2015). Engellilerde Sosyal Gelişim Yetersizlikleri: Sosyalleşme Sürecinde Sporun Faydaları. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 20-28.
- Şahin, M., Yetim, A. A. ve Çelik, A. (2012). Psikolojik Sağlamlığın Gelişiminde Koruyucu Bir Faktör Olarak Spor ve Fiziksel Aktivite. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 373-380.
- Şişman, M. (2002). Öğretmenliğe Giriş. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıverdi, H. (2012). Spor Ahlakı ve Şiddet. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1071-1093.
- Teychenne, M., Ball, K. and Salmon, J. (2008). Physical activity and likelihood of depression in adults: A review. *Preventive Medicine*, 46, 397-411.
- Tiggemann, M. and Williamson, S. (2000). The effect of exercise on body satisfaction and self-esteem as a function of gender and age. *Sex roles*, 43(1), 119-127.
- Tokgöz, Ö. (2017). Lise Sınavlarına Hazırlanan Çocuklarda Kaygı Düzeyi, Yaşam Kalitesi ve Ebeveyn Tutumları Açısından Cinsiyetler Arasındaki Farkların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tokinan, B. Ö. (2013). Öğretmen Adaylarının Müzik Performans Kaygılarının Bireysel Özellikler Bakımından İncelenmesi. *NWSA- Fine Arts*, 9(2), 84- 100.

- Tovilovic, S., Novovic, Z., Mihic, L. and Jovanovic, V. (2009). The Role of Trait Anxiety in Induction of State Anxiety. *Psihologija*, 42(4), 491-504.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz-yeterlik Algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ümmet, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Cinsiyet Roller ve Aile Ortamı Bağlamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Vandewater, E. A., Shim, M. S. and Caplovitz, A. G. (2004). Linking obesity and activity level with children's television and video game use. *Journal of adolescence*, 27(1), 71-85.
- Vuillemin, A., Boini, S., Bertrais, S., Tessier, S., Oppert, J. M., Hercberg, S. and Briançon, S. (2005). Leisure time physical activity and health-related quality of life. *Preventive medicine*, 41, 562-569.
- Wittchen, H. U. and Fehm, L. (2003). Epidemiology and natural course of social fears and social phobia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108(417), 4-18.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yaman, T. (2015). Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.

- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yeşil, P. ve Altıok, M. (2012). Kardiyovasküler hastalıkların önlenmesi ve kontrolünde fiziksel aktivitenin önemi. *Türk Kardiyoloji Derneği Kardiyovasküler Hemşirelik Dergisi*, 3, 39-48.
- Yetim, A. A. (2005). *Sosyoloji ve Spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslekî Öz-Yeterlik Algıları İle Meslekî Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen Adaylarında Sosyal Kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-100.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yüceant, M. (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aksaray.
- Zorba, E. (2006). *Yaşam Boyu Spor*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- <http://e-ogrenme.iskur.gov.tr/oyscontent/Courses/Course162/index.html> Erişim tarihi: 28.06.2017.
- <http://www.psikolojiportali.com/anksiyete-bozukluklari-kaygi-bozukluklari-nedenleri-turleri-ve-belirtileri/> Erişim tarihi: 03.04.2017.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Anketi

Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı;

Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri size yakınlık derecesine göre liste üzerinde ayrılan alana işaretleyiniz. Her birey diğer bireylerden farklı olduğundan bu ankette doğru veya yanlış cevap yoktur. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Göstereceğiniz ilgi ve özene şimdiden teşekkür ederiz.

1- Yaşınız

17-20 Yaş Arası 21-23 Yaş Arası 24-26 Yaş Arası 26 Yaş Üstü

2- Boy / Kilo

Boy Uzunluğunuz:.....cm / Kilonuz:.....kg

3- Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

4- Fakülte / Bölüm.....

5- Sınıfınız

Hazırlık 1 2 3 4

6- Akademik başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük Orta Yüksek

7-Aile yapınız?

Çekirdek Aile Geniş Aile Anne-Baba Ayrı

8- Üniversiteye gelinceye kadar hayatınızın önemli bir kısmını nerede geçirdiniz?

Köy Belde İlçe Şehir Büyükşehir

9- Babanızın Eğitim düzeyi?

İlköğretim: İlkokul İlköğretim: Ortaokul Lise

Lisans (Üniversite) Mastır (Yüksek lisans) Doktora

10- Annenizin Eğitim düzeyi?

() Okur yazar değil () İlköğretim: İlkokul – Ortaokul () Lise

() Lisans (Üniversite) () Mastır (Yüksek lisans) () Doktora

11- Ailenizin aylık ortalama geliri?

() 1300 TL ve altı () 1301-2.000 TL () 2.001-3.000 TL () 3.001-4.000 TL

() 4.001 TL ve üzeri

SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI ÖLÇEĞİ	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen Uygun
1. Dış görünüşümle ilgili kendimi rahat hissederim					
2. Fotoğrafım çekilirken kendimi gergin hissederim					
3. İnsanlar doğrudan bana baktıklarında gerilirim					
4.İnsanların görünüşümden dolayı benden hoşlanmayacakları konusunda endişelenirim					
5.Yanlarında olmadığım zamanlarda insanların, görünüşümle ilgili kusurlarımı konuşacaklarından endişelenirim					
6.Görünüşümden dolayı insanların benimle beraber vakit geçirmek istemeyeceklerinden endişelenirim					
7.İnsanların beni çekici bulmamalarından korkarım					
8.Görünüşümün yaşamımı zorlaştıracığından endişe duyarım					
9. Karşıma çıkan fırsatları görünüşümden dolayı kaybetmekten kaygılanırım					
10.İnsanlarla konuşurken görünüşümden dolayı gerginlik yaşarım					
11.Diğer insanlar görünüşümle ilgili bir şey söylediklerinde kaygılanırım					
12.Dış görünüşümle ilgili başkalarının beklentilerini karşılayamamaktan endişeleniyorum					
13. İnsanların görünüşümü olumsuz olarak değerlendirecekleri konusunda endişelenirim					
14.Diğer insanların görünüşümdeki bir kusurun farkına vardıklarını düşündüğümde kendimi rahatsız hissederim					
15. Sevdiğim kişinin görünüşümden dolayı beni terk edeceğinden endişe duyuyorum					
16. İnsanların görünüşümün iyi olmadığını düşünmelerinden endişeleniyorum					

AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ	Oldukça	Fazla	Fazla	Kısmen	Az	Oldukça	Az
	Fazla	Fazla	Fazla	Fazla	Az	Az	Az
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma							
2. Sınıf tartışmasına katılma							
3. Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama							
4. Az öğrencinin olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama							
5. Objektif testler çözme (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb.)							
6. Deneme soruları çözme							
7. Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma							
8. Ders esnasında zor bir konuyu dikkatlice dinleme							
9. Bir başka öğrenciye ders verme							
10. Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma							
11. Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme							
12. Birçok dersten çok iyi notlar alma							
13. İçeriği tamamen anlamak için yeterince çalışma							
14. Öğrenci derneğinde görev alma							
15. Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, kulüpler vb.)							
16. Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama							
17. Derslere düzenli olarak katılma							
18. Sıkıcı derslerde sürekli olarak derse katılma							
19. Bir öğretim elemanın derse dikkat ettiğinizi düşünmesini sağlama							
20. Metinde okuduğun fikirlerin çoğunu anlama							
21. Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama							
22. Basit matematik hesaplarını kullanma							
23. Bilgisayar kullanma							
24. Matematik dersinde içeriğin çoğuna hâkim olma							
25. Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel olarak konuşma							
26. Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme							
27. Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama							

28. Ders içeriği laboratuvar-atölye dersinde uygulama					
29. Kütüphaneyi güzel kullanma					
30. Sınavlardan güzel notlar alma					
31. Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine yayarak çalışma					
32. Metin kitaplarındaki zor parçaları anlama					
33. İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hâkim olma					



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Şevket Can TEKELİ

Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara / 21.02.1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD

Bildiği Yabancı Diller : Rusça ve Kırgızca

Bilimsel Faaliyetler / Yayınlar :

İletişim

E-Posta Adresi : Sevketcantekeli@outlook.com