



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZYETERLİK, İMGELEME VE GÖRSEL BELLEKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ)**

Didem Gülçin Kaya

DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Didem Gülçin

Soyadı : Kaya

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Özyeterlik, İmgeleme ve Görsel Bellekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)

İngilizce Adı : Investigation of the Relationship Between the Self-Efficacy, Imagery and Visual Memories of Physical Education and Sports School Students (Example of Afyonkarahisar)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Didem Gülçin Kaya

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Didem Gülçin Kaya tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Özyeterlik, İmgeleme ve Görsel Bellekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Günay

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Yücel OCAK

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ulviye BİLGİN

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Belgin GÖKYÜREK

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Funda KOÇAK

Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: / /

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimine başladığım günden itibaren, tez danışmanlığımı üstlenerek her an, her koşulda yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyerek yol gösteren, hakkını ödeyemeyeceğim saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜNAY'a minnettarlığımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez konumun şekillenmesinde bilgilerini paylaşan, her zaman kapılarını bizlere sonuna kadar açan, sıkıntı yaşadığımızda bir hoca ve bir abi olarak motive edici sözleri ile araştırma yapmayı ve akademisyenliği sevdiren değerli hocam Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN'a sonsuz teşekkür ederim. Tez sürecim boyunca her zaman aklıma takılan soruları yanıtlayan, fikirleriyle yönlendiren değerli hocam Prof. Dr. Yücel Ocak'a teşekkür ederim. Verilerin toplanması aşamasında desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen, her zaman yanımda olan Öğr. Gör. Ali İhsan AKSU'ya, moral, motivasyon ve hayat neşesi ile tezimin bitmesinde önemli rol oynayan Öğr. Gör. Burtay Orkun ÖN'e ve yeni edindiği bilgileri paylaşarak fikirlerimin gelişiminde yer alan Arş. Gör. Halime DİNÇ'e teşekkür ediyorum. Araştırmanın literatür kısmından başlayarak yardım edebileceklerine inandıkları her aşamada destek olmaya çalışan, maddi ve manevi güç veren teyzelerim Belkıs ÇATAK, Nevin ÇOBAN ve Nalan ARPACI'ya teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde her zaman yanımda olan, ne olursa olsun sevgilerini, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen aileme; dedem Raşit ARPACI, annem Nilgün EVLİYAOĞLU, babam Savaş EVLİYAOĞLU, kardeşlerim Çiğdem EVLİYAOĞLU ile NİSA EVLİYAOĞLU'na ve sevgili eşim Mertcan KAYA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Anneanneme

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZYETERLİK, İMGELEME VE GÖRSEL BELLEKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ)
(Doktora Tezi)**

**Didem Gülçin Kaya
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2020**

ÖZ

Sporcuların üst düzey performans sağlamaları, başarı yönelimleri için sporda imgeleme düzeylerinin yüksek olması önemli bir etkidir. Bireyin sporda imgeleme sürecinde başarılı olabilmesi için ise bilgileri zihninde depolayabilme ve bir beceriyi başarabileceğine inanması adına özyeterlik ve görsel bellek gibi bilişsel yapılara sahip olma düzeyi önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin özyeterlik, imgeleme ve görsel bellek düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2018-2019 akademik yılı Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören kolayda örnekleme yöntemi ve gönüllülük esası ile seçilen 104'ü (%38.1) kadın, 169'u (%61.9) erkek olmak üzere toplam 273 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Owen & Froman (1988) tarafından geliştirilen, Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenirliği yapılmış olan “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”, Hall, Mack, Paivio and Hausenblas (1998) tarafından geliştirilen, Kızıldağ ve Tiryaki (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik

ve güvenilirliği yapılmış olan “Sporda İmgeleme Envanteri” ve Meyers ve Meyers (1995) tarafından tanıma uygulaması eklenerek güncellenen, Varan vd. (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Rey Karmaşık Figür Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programdan yararlanılmıştır. Normal dağılımdan gelen değişkenlerin analizleri için “One-Way Anova”, “Scheffe Post-Hoc” testi ve “Independent Sample t Test”; normal dağılım göstermeyen değişkenler için “Kruskal-Wallis” ve “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. RKFT ve Sporda İmgeleme puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için “Spearman’s Rho İlişki Katsayısı Testi”, Akademik Özyeterlik puanlarına yönelik “İki Yönlü Anova” testi uygulanmıştır. Ayrıca anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak esas alınmıştır. Araştırma sonucunda, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sporda imgeleme ve görsel bellekleri arasında anlamlı, düşük kuvvetli bir ilişki olduğu kaydedilmiştir. Akademik özyeterlik üzerinde ise bölüm ve sınıf değişkenlerinin etkili olduğu görölmüştür. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile takım sporu yapan öğrencilerin özyeterlik ve sporda imgeleme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin sporda imgeleme ve görsel bellek düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görölmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin kopyalama, anlık ve gecikmeli hatırlama ve tanıma formlarında görsel bellek düzeylerinin sınıflara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Akademik Özyeterlik, Görsel Bellek, Öğrenci, Sporda İmgeleme.

Sayfa Adedi : 123

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Günay

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF-EFFICACY, IMAGERY AND VISUAL MEMORIES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCHOOL STUDENTS
(EXAMPLE OF AFYONKARAHİSAR)
(Ph.D Thesis)**

Didem Gülçin Kaya

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2020

ABSTRACT

High level of imagery in sports is an important factor for athletes to provide high performance and their success orientation. In order for the individuals to be successful in the imaging process in sports, the level of having cognitive structures such as self-efficacy and visual memory is important in order to store information in mind and believe that can achieve a skill. Therefore, in research, it is aimed to investigate the relationship between self-efficacy, imagery and visual memory levels of success of School of Physical Education and Sports students according to different variables. The correlational survey model were used in the research. The research group consist of 273 students, (chosen convenience sampling on a voluntary basis), 104 (38.1%) female and 169 (61.9%) male) who study at the School of Physical Education and Sports at Afyon Kocatepe University during 2018-2019 education period. As the data collection tool, the "Personal Information Form" developed by the researchers, the "Academic Self-Efficacy Scale" developed by Owen & Froman (1988), adapted to Turkish by Ekici (2012), and whose validity and reliability were made, "Sports Imagery Questionnaire" developed by Hall, Mack, Paivio and Hausenblas (1998), adapted to Turkish by Kızıldağ and Tiryaki (2012), valid and

reliable, and the "Rey Osterrieth Complex Figure Test", updated by adding the recognition application by Meyers and Meyers (1995), Varan et al. whose validity and reliability study was carried out by (2007), was used. It was benefited from the SPSS 21 Windows package program for data analysis. "One-Way Anova", "Scheffe Post-Hoc" test and "Independent Sample t Test" for analysis of variables from normal distribution; "Kruskal-Wallis" and "Mann-Whitney U" test were used for variables that didn't show normal distribution. In order to examine the relationship between RKFT and Sports Imagination scores, "Spearman's Rho Relationship Coefficient Test" and "Two-Way Anova" test for Academic Self-Efficacy scores were applied. In addition, the significance level is set to $\alpha=.05$. As a result of the research, it has been noted that there is a significant, low-strength relationship between the imagination and visual memories of the students of School Of Physical Education And Sports. It has been also seen that the variables of department and class were effective on academic self-efficacy. It has been determined that the students who do team sports with the department of Physical Education And Sports Teaching have high self-efficacy and imagination levels in sports. It has been observed that the imagination and visual memory levels of female students are higher in sports than men. In addition, it was determined that the visual memory levels of the students differed according to the classes in the copy, instant and delayed recall and recognition forms.

Key Words : Academic Self-Efficacy, Visual Memory, Student, Imagery in Sports.

Page Number : 123

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Mehmet Günay

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Özyeterlik Kavramı	9

2.1.1. Akademik Özyeterlik Kavramı.....	11
2.2. Özyeterlik Kavramının Dayandığı Kuramlar.....	11
2.2.1. Sembolleştirme Kapasitesi (Ability to Symbolize)	11
2.2.2. Öngörü Kapasitesi (Capacity for Forethought)	12
2.2.3. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Learning).....	13
2.2.4. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self-Regulation)	13
2.2.5. Öz Yargılama Kapasitesi (Self Reflection)	14
2.2.6. Karşılıklı Belirleyecilik Kapasitesi (Reciprocal Determinism)	14
2.3. Özyeterliği Harekete Geçiren Süreçler	14
2.3.1. Bilişsel Süreç	15
2.3.2. Motivasyonel Süreç	15
2.3.3. Duygusal Süreç	16
2.3.4. Seçim Süreci.....	17
2.4. Özyeterliğin Etkilendiği Faktörler	17
2.4.1. Doğrudan Deneyimler (Enactive Mastery Experiences)	17
2.4.2. Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences)	18
2.4.3. Psikolojik Durumlar (Physiological and Emotional States).....	18
2.4.4. Sözel İkna (Verbal Persuasion).....	19
2.5. İmgeleme Kavramı	19
2.5.1. İmgeleme Çeşitleri.....	20
2.5.1.1. İçsel İmgeleme	21
2.5.1.2. Dışsal İmgeleme.....	21
2.6. İmgelemenin Dayandığı Kuramlar	22
2.6.1. Psikoneuromuscular Kuram	22
2.6.2. Sembolik Öğrenme Kuramı	23
2.6.3. Öngörü Kuramı Ya Da Bütüncül Yapı	23
2.7. İmgelemenin Bilişsel Kuramları	24

2.7.1. Bioinformational Kuram	24
2.7.2. İkili Kodlama Kuramı	24
2.7.3. Üçlü Kod Modeli	25
2.8. Psikolojik Durum Açıklamaları	26
2.8.1. Dikkat-Uyarılma Kuramı	26
2.9. Sporda İmgeleme Modelleri.....	26
2.9.1. Pettlep Modeli.....	27
2.9.2. İmgelemenin Üç Seviye Modeli	28
2.9.3. İmgelemenin 4 N Modeli.....	29
2.9.4. Sporda İmgeleme Yetenek Modeli.....	30
2.10. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	30
2.10.1. Bellek	30
2.10.1.1. Bellek Türleri.....	31
2.10.1.1.1. Duyusal Bellek.....	31
2.10.1.1.2. Kısa Süreli Bellek	31
2.10.1.1.3. Uzun Süreli Bellek	32
2.10.1.1.4. Görsel Bellek	33
2.11. Çoklu Zekâ Kuramı.....	34
2.11.1. Görsel-Uzamsal Zekâ.....	35
BÖLÜM III	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Araştırma Grubu	36
3.3. Verilerin Toplanması	37
3.3.1. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	38
3.3.2. Sporda İmgeleme Envanteri.....	39
3.3.3. Rey Karmaşık Figür Testi (RKFT).....	40

3.4. Verilerin Analizi.....	41
BÖLÜM IV	43
BULGULAR.....	43
BÖLÜM V	70
TARTIŞMA VE SONUÇ	70
5.1. BESYO Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	70
5.2. BESYO Öğrencilerinin İmgeleme Düzeylerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	73
5.3. BESYO Öğrencilerinin Görsel Bellek Düzeylerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	76
5.4. BESYO Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik, İmgeleme ve Görsel Bellekleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	78
5.5. Sonuç	79
KAYNAKLAR.....	82
EKLER	97
EK 1. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	98
EK 2. Sporda İmgeleme Envanteri.....	100
EK 3. Rey Karmaşık Figür Testi	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	37
Tablo 2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Puan Dağılımlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	42
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı için t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılığı için One-Way Anova Testi Sonuçları.....	44
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı için One-Way Anova Testi Sonuçları.....	45
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı için One-Way Anova Testi Sonuçları.....	46
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Branş Grubu Değişkenine Göre Farklılığı için One-Way Anova Testi Sonuçları.....	47
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı için Mann-Whitney U Testi Sonuçları	48
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	49
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	50

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	51
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Branş Grubu Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	52
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı için Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	54
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	55
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	56
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Branş Grubu Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	57
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanları ile Rey Karmaşık Figür Testi Puanları Arasındaki İlişki için Spearman's Rho Korelasyon Katsayısı Testi ..	58
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Sınıf Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi	59
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Cinsiyet Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi	60
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Yaş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi	61
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Branş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi	62
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Branş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi	63

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Branş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi	64
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Grubu ve Branş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi.....	65
Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi	66
Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi	67
Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Yaş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi.....	68

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BESÖ	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
ÇZK	Çoklu Zekâ Kuramı
RKFT	Rey Karmaşık Figür Testi
s.	Sayfa
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimcilerin yetkinlik düzeyleri, gelecek nesillerin teminatı olarak kabul görmektedir. Buna karşın; yetkinliği olan birçok eğitimci öğrenme ve performans düzeyinde başarılı olurken; bir kısmı da öğretme sürecinde özgüven, özyeterlik gibi durumlar nedeniyle başarısız olabilmektedirler. Bu durumun, eğitim sistemi içerisinde yer alan çoğu insanın; yaş, cinsiyet (Kılınç, 2017, s. 105), ırk, sosyo-ekonomik durum, kültürel çevre, özbenlik (özyeterlik), görsel zekâ, anlık ve uzun süreli algı sistemleri ve benzeri (vb.) değişkenler açısından birbirlerinden farklılık göstermeleri ile açıklanması aşıkardır. Bununla birlikte insanoğlunun doğumundan ölümüne kadar geçen süreçte bireyler açısından bilişsel (Buluş, 2011, s. 538; Güler, 2017, s. 126-127), duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimler de farklılaşabilmektedir (Gürkan ve Doğanay, 2019, s. 158).

Farklılıklara rağmen, geleceğe yön veren ve beyin gücünü şekillendiren eğitimcilerin nispet durumlarının belirlenerek bireysel farklılıkların minimale indirgenmesi ve niteliğin artırılması modern çağın gereksinimlerinden biridir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de görülen değişim ve gelişimler açısından sadece bilişsel süreç ele alındığında, “kişinin kendine olan inancı, şekil, renk, nesne veya resim gibi görsellik içeren tüm öğeleri algılayabilmesi ve daha önce gözle algılanan objelerin ya da hareketlerin zihne yansıtılabilme durumu özel yetenekli olarak adledilen bireylerde ne düzeydedir?”. “Beden

Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin özyeterlik, imgeleme ve görsel bellek düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” soruları merak söz konusu olmuştur.

Özyeterlik kavramı, 1960’lı yıllarda ilk kez Albert Bandura tarafından sosyal öğrenme kuramında gözlem yoluyla öğrenme modeli ile ortaya atılmıştır (Tanık, 2016, s. 171). Bandura (1977, s. 193)’ya göre özyeterlik; bireyin gelecekte ihtiyaç duyduğu durumlardaki hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusundaki yeteneklerine olan inancı, akademik özyeterlik ise istenilen performansa ulaşmak için hedeflenen ve çizilen yol ve bu yolda bireyin alanla ilgili kendi yeteneğine yönelik algısıdır (Zimmerman, 1995, s. 203). Bu bağlamda insanların gerçekleştirmek istedikleri etkinliklerin temelini, kişisel inanç sistemi ile oluşturulduğu düşünülür. Bu inanç sistemleri sayesinde (bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim olmak üzere dört farklı süreçte) insanlar kendilerini nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlerler. Dolayısıyla gerçekleştirmek istedikleri birşeye ulaşmada hangi yolu seçeceklerine, karşılına çıkan durumlarda nasıl davranacaklarına karar verirler (Bandura, 1982, s. 122; Bandura, 1994, s. 2).

Örnek vermek gerekirse, yeteneklerinden şüphe duyanlar olası durumlar ve zorluklar karşısında vazgeçip kolay çözüm yollarına yönelirken; kendi güçlerine veya yeteneklerine inananlar zorlukların üstesinden gelebilmek adına farklı çözüm yolları aramaya çalışırlar. Dolayısıyla insanın bir durum karşısında yeteneklerinin yeterli olup olmadığının farkında olması, kendini değerlendirmesi olarak kabul gören özyeterlik için içsel bir dürtü, güdü gerekmektedir. Sözü edilen güdülenme durumu ve özyeterlik için motivasyon önemli bir etken olarak ortaya çıkar (Bandura, 1999, s. 28-29). Motivasyon ise sosyal öğrenme kuramının bilişsel ve davranışçı olmasından dolayı hem dışsal hem de içsel güdülenme açısından ele alınır (Aydın, 2010, s. 188).

Spor alanı incelendiğinde, gerek bilişsel ve duyuşsal gerekse davranışlar açısından motivasyon düzeyinin yüksek olması başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Bugün

özellikle spor performansının artırılması bağlamında “özyeterlik-motivasyon” (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Altunbaş, 2018; Özevin-Tokinan, 2008; Sarı, 2013; Ünver, 2016) ve “özyeterlik-güdülenme” (Eroğlu, Yıldırım ve Şahan, 2017; Sevilmiş ve Şirin, 2016; Şanlı, 2014; Türksoy, Güvendi, Şahin ve Korkmaz, 2016) kavramları arasındaki ilişkiye yönelik oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu durum, genellikle bir problem, sorun olarak incelenmekte; BESYO öğrencilerinin yetiştirecekleri gelecek nesiller kapsamında da vurgulanmaktadır. Nitekim sadece eğitimcilerin değil çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik çağındaki diğer bireylerin akademik özyeterlikleri de eğitim-öğretim süreci açısından önem teşkil etmektedir (Kotaman, 2008, s. 111; Sakız, 2013, s. 202).

Araştırma kapsamında sporcuların kendilerini değerlendirerek antrenman programlarına yön vermeleri, fiziksel olarak gelişimsel boyutlarını görebilmeleri, risk almaları, kendilerine ve dolayısıyla performanslarına olan inançları akademik özyeterlik kavramı ile bağdaştırılabilir. Buna göre, akademik özyeterliğe sahip bir bireyin ya da sporcunun bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal alanlarda yeteneğini daha üst seviyelerde sergileyebilmesinin, motivasyonel durumun yanı sıra spor psikolojisi kapsamında imgeleme ile mümkün olabileceği düşünülmektedir.

İmgeleme genel bir kavram olarak “imgelemek işi, tahayyül, bir şeyin imgesini zihinde canlandırma eylemi”dir (TDK, 1974). Azboy, Erer, Oymak ve Tunç (2017, s. 61)’a göre sporda imgeleme, genel anlamına benzer şekilde sporcunun kendisini herhangi bir hareketi yaparken zihninde hayal etmesi ve bu hayal ettiği olayı tüm duyu organlarıyla yapabilmesi durumudur. Karagözoğlu (2006, s. 100) imgelemeyi, sporcunun müsabaka ortamı, müsabaka öncesi, anı ve sonrası olmak üzere kapsamlı olarak tüm detayları zihninde hayal etmesi; Yeltepe-Ercan (2013, s. 26) ise sporcuların müsabakalar için yaptıkları hazırlık çalışmalarında kullanılan bir metot yani zihinsel antrenman olarak tanımlamaktadır.

İmgeleme tekniği uygulanırken bireyin hatalarının farkına varması, konsantrasyonunu sağlaması ve duygularını kontrol altına alması ile fiziksel becerilerin yanı sıra zihinsel becerilerin gelişimi de sağlanmakta (Kolayış, Sarı ve Köle, 2015, s. 130) ve zihinde prova yapma yoluyla yeni bir hareketin öğrenilmesi, tekrar edilmesi açısından bireyin gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir (İkizler ve Karagözoğlu, 1997, s. 119). Ayrıca imgeleme tekniği ile fiziksel bir çalışma olmadan bir beceriye ilişkin tüm duyu organlarıyla o becerinin zihinde canlandırılıp uygulanması üzerinde durulmaktadır (Kızıldağ ve Tiryaki, 2012, s. 14).

Görsel bellek ise Bilgiyi İşleme Kuramı çerçevesinde geçmiş görsel deneyimlerin algılama (Mehr, Katırcıbaşı, Demirhan ve Akı, 2013, s. 149), fotoğraf, resim vb. objeleri zihinde saklama ya da hafızada tutma; Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) kapsamında görsel zekâ alanı olarak da iki ya da üç boyutlu nesneleri algılama, model alma ve taklit etme, tablolar, şekiller, resimler vb. görsel araçlarla düşünme-hayal etme ve muhakeme etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Eren-Yavuz, 2004, s. 16). Görsel belleği yüksek düzeyde olan bireylerin uzun süreli belleklerinin yani hafızalarının kuvvetli olduğu bilinmektedir. Özyeterlik bireyin kendine olan inancı, motive olma durumu, çabası iken; imgeleme ise performansın üst seviyelere çıkmasını sağlayan etkenlerden biri dolayısıyla başarıya giden yolda yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Bu bağlamda görsel bellek ise hafızanın güçlendirilmesi, algılama, algılananı uygulamaya dönüştürme, gözle görülenlerin zihne yansması durumu olarak ifade edilebilir.

Nitekim elde edilen bilgiler ışığında akademik özyeterlik, imgeleme ve görsel bellek kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğu görülmekte; örneğin akademik özyeterliği olmayan ya da görsel hafızasını etkili kullanamayan bir sporcunun imgeleme tekniğini uygularken problemler yaşayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bugün yurt içinde (Dinçer, 2016, s. 140; Koparan, Öztürk ve Haşıl-Korkmaz, 2011, s. 54; Öcal-Kaplan ve Eski, 2016, s. 104; Tekkurşun, 2015, s. 1) ve yurt dışında yapılan (Beauchamp, Bray ve Albinson, 2002, s. 698; Munroe-Chandler, Hall ve Fishburne, 2008, s. 1541; Porter, 2003, s. 339) birçok

araştırmada özellikle eğitimcilerin özyeterliğe sahip olmaları, sportif imgelemenin ve görsel zek yı kullanmanın spor alanındaki önemi vurgulanmış fakat akademik  zyeterlik, imgeleme ve görsel zekâ arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmada, BESYO  ğrencilerinin kendi yeterliliklerinin farkında olmalarını sağlamak, zihinsel antrenman ile performanslarını artırmaya yönelik çalışmalara teşvik etmek hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, BESYO çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, branş türü) göre  zyeterlik, imgeleme ve görsel bellekleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın  nemi

Özyeterlik, imgeleme ve görsel belleğin sportif performans üzerine olumlu etkileri herkes tarafından bilinmektedir. Özellikle müsabaka öncesinde, fiziksel antrenmanın yanı sıra zihinsel ve psikolojik antrenmanlara da yer verilmesi sporcuların gelişimini sağlamakta ve performans düzeyinin üst düzeye çıkmasında etkili olmaktadır. Belirli bir branşta ihtisaslaşan sporcular ise anlama-yordama, gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesine yani özyeterliğe sahip olmaktadır.

Bu anlamda çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, branş türü) ve bireysel farklılıklara rağmen sporcuların  zyeterlik, imgeleme ve görsel bellekleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

1.3.1. Alt Problemler

1. Cinsiyet değişkenine göre BESYO ğrencilerinin zyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Yaş değişkenine göre BESYO ğrencilerinin zyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Bölüm değişkenine göre BESYO ğrencilerinin zyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Sınıf düzeyine göre BESYO ğrencilerinin zyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. Branş değişkenine göre BESYO ğrencilerinin zyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
6. Cinsiyet değişkenine göre BESYO ğrencilerinin imgeleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
7. Yaş değişkenine göre BESYO ğrencilerinin imgeleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
8. Bölüm değişkenine göre BESYO ğrencilerinin imgeleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
9. Sınıf düzeyine göre BESYO ğrencilerinin imgeleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
10. Branş değişkenine göre BESYO ğrencilerinin imgeleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
11. Cinsiyet değişkenine göre BESYO ğrencilerinin görsel zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

12. Yaş değişkenine göre BESYO öğrencilerinin görsel zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

13. Bölüm değişkenine göre BESYO öğrencilerinin görsel zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

14. Sınıf düzeyine göre BESYO öğrencilerinin görsel zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

15. Branş değişkenine göre BESYO öğrencilerinin görsel zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.4. Sayıtlılar

1. Alınacak örneklem, evreni temsil edebilecek niteliktedir.
2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği'nin, Sporda İmgeleme Envanteri'nin ve Rey Karmaşık Figür Testi (RKFT)'nin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.
3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği'ne, Sporda İmgeleme Envanteri'ne ve RKFT'ne verilecek cevapların doğru olduğu kabul edilmektedir.
4. Testlerin gönüllülük esası çerçevesinde bireylere uygulanacağı kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2018-2019 akademik yılı Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan BESYO öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırmadaki veriler ise BESYO öğrencilerine uygulanacak olan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, Sporda İmgeleme Envanteri ve RKFT ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Beden Eğitimi: Bireylerin hareket tecrübeleriyle meydana çıkarttığı bir değişim süreci ve aynı zamanda fiziki aktiviteler yoluyla insanın bütün yönleriyle ilgili bir faaliyettir (Yetim, 2011, s. 166).

Görsel Bellek: Bellek, daha önce öğrenilmiş bilginin hatırlanması olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2017, s. 233). Bu tanımlamadan yola çıkılarak görsel bellek kavramı ise anlık çekilen görüntülerin fotoğraf, obje vb. şekillerde kısa süreli ya da kodlama, dikkat gibi süreçlerle uzun süreli olarak zihinde depolanması durumu olarak ifade edilebilir (Korkusuz, 2019, s. 14; Solso, MacLin ve MacLin, 2014, s. 92).

Görsel Zekâ: Şekil, renk, biçim ve dokunuşu “zihin gözü” ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğidir (Bümen, 2007, s. 7).

İmgeleme: Sporcuların kendilerini herhangi bir hareketi yaparken hayal etmeleri ve bu hayal ettikleri olayı tüm duyularıyla yaşayabilmeleri, zihinde canlandırmaları ya da prova yapmaları durumuna imgeleme denir (Azboy vd., s. 61).

Özyeterlik: Özyeterlik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine (Yıldırım ve İlhan, 2010, s. 302) ve kendi gücüne, yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1977, s. 193).

Spor: Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın başlıca unsuru olan insan gücünün, sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi için yapılan faaliyetlerin, oyun, eğlence ve yarışma amacına dönüştürülmesi biçimidir (Yetim, 2011, s. 165).

Zekâ: Bireyin karşısına çıkan gerçek sorunları ya da güçlükleri çözmesini, uygun olduğunda da etkili bir ürün ortaya koymasını, yeni sorunlar bulması ya da yaratmasını sağlayan bir dizi beceri, zihinsel bir yetkinliktir (Gardner, 2004, s. 85).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özyeterlik Kavramı

20. yüzyılın başlangıcında, Amerika Birleşik Devletleri'nde psikoloji alanında eğitime yönelik olarak ortaya çıkan ilk akım davranışçılıktır. Bu akım, yapısalcı ve işlevselci psikoloji akımlarına tepki niteliğinde olup kendi ilkelerini savunmuştur. Yapısalcılar bilinci parçalara ayırmış, işlevselciler gözlem yoluyla inceleme yapmış, davranışçılar ise sadece organizmanın gözlenebilen davranışlarıyla ilgilenmişlerdir. Yaklaşık olarak 30 yıl sonra kuramcılardan Edward Chace Tolman davranışçılığa bilişsel bir boyut eklemiş ve Bandura da Sosyal Öğrenme Kuramı ile birlikte bu etkiyi artırıp öğrenme üzerindeki etkilerini ele almıştır (Avcı, 2011, s. 131).

Bilişsel öğrenme kuramlarının bir alt boyutu olan sosyal öğrenme kuramı, başlıca temel altı ilkeyi savunmuştur. Bu ilkelerden biri de özdüzenleme kavramıyla ilişkilendirilen özyeterliktir (Altun ve Çolak, 2011, s. 31-35). Bandura (1977, s. 193)'ya göre özyeterlik; kişinin ihtiyaç duyduğu durumdaki davranışlarını planlama, programlama ve gerçeğe dönüştürme konusundaki kendine olan inancıdır. Bandura, geleneksel kuramcıların görüşlerinin tersine insan davranışlarının birçoğunun insanın kendisi tarafından düzenlendiği görüşünü savunur. İnsan, gözlem yoluyla kendi davranışlarını gözlemleyerek inceler ve bu incelemeleri olumlu ya da olumsuz olarak kendi açısından değerlendirir. Değerlendirmelerde dikkate alınan odak nokta ise performansın standardı karşılayıp

karşılamaması durumudur. Burada özyeterlik; doğrudan veya dolaylı, başarılı ya da başarısız yönden yaşanan deneyimlerle kişinin bir işe nasıl başlayacağı, ne kadar sürdüreceği ve beklentisinin ne olduğu ile ilişkilendirilmektedir.

Bandura öncülüğünde ortaya çıkan ve birçok bilim adamı, eğitimci ya da psikolog tarafından açıklanmaya çalışılan özyeterlik kavramına ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir;

Aldemir (2017, s. 181) özyeterliği, bir bireyin belirli bir performansı sergilemesi amacıyla gereken etkinlikleri planlayıp başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesine dair yargısı olarak bildirmiştir.

Bayrakçı (2007, s. 206), kendi yaşamını ilgilendiren her olay ve olguya karşı kendine olan inanma potansiyeli olarak ifade etmiştir.

Bandura (1986, s. 391)'ya göre; bireyin, kendi gücüne yönelik potansiyelini ortaya çıkarması için yaptığı etkinlikleri planlayıp programlayarak, bu potansiyel yeteneğine ilişkin kendi hakkındaki öz yargı olarak tanımlanmaktadır.

Gültekin (2012, s. 115), bir bireyin önemli bir ürünü öğrenme yeteneği olarak ifade etmiştir.

Schunk (1989, s. 13)'ın çalışmasında özyeterlik, öğrencilerin hazırbulunuşlukları yani var olan bilgi düzeyinden yararlanabilmeleri ile yeteneklerini yansıtabilme ve bu anlamda yeni bilgiler edinirken bireylerin kendi yeterliliklerine olan inancı olarak belirtilmektedir.

Yalçın (2011, s. 1046)'ın çalışmasında da özyeterlik kavramı inanç olarak tanımlanmakta ve bu kavram, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini, öğretmen tarafından kullanılan yöntemler ve sınıf içi etkinliklerin bütününe kapsayan bir algı olarak bildirilmektedir.

Bir başka yönden kavrama yönelik örnekler ele alındığında; özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin motivasyonunun arttığına dair ve başarıya ulaşma yolunda temel etkenlerden biri olduğu yönünde ifadelere yer verilmiştir (Pajares, 2002, s. 117).

Nitekim alanyazın kapsamında incelenen tanımlar ve yorumlar doğrultusunda ise “özyeterlik, insanların doğuştan itibaren bilişsel ve duyuşsal açıdan edindiği bilgiler ile sonradan kasıtlı ya da gizil öğrenmelerle gerçekleşen bilgi ve davranışları belli bir potansiyel çerçevesinde ortaya çıkarma gücü” olarak açıklanabilir.

2.1.1. Akademik Özyeterlik Kavramı

Özyeterlik kavramından türeyen akademik özyeterlik ise eğitsel açıdan başarıya, performansa yönelik inanç olarak ortaya çıkmıştır. Akademik özyeterlik, öğrencinin kişisel olarak bir işi başarabileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000, s. 82–91). Ayrıca bireyin psikolojik ve fiziksel özelliklerinin bir işi başarıma konusunda etkileyici faktörlerden olduğu da vurgulanmaktadır (Zimmerman, 1995, s. 203).

2.2. Özyeterlik Kavramının Dayandığı Kuramlar

Bandura, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’nı altı temel ilke üzerinde konumlandırmıştır. Bu ilkeler; sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, özdüzenleme kapasitesi, özyargılama kapasitesi ve öngörü kapasitesidir. Dolayısıyla özyeterlik kavramının dayandığı kuramsal çerçeve, bu ilkeler kapsamında açıklanmaktadır.

2.2.1. Sembolleştirme Kapasitesi (Ability to Symbolize)

Sembol, insanların çevreye uyum sağlaması ve kendi yaşam alanını şekillendirerek değişim ve gelişimleri karşılaması adına kullandıkları, hemen her alanda yer alan bir olgudur (Gültekin, 2012, s. 111). Sembolleştirme ise bireylerin dilsel ve bilişsel özelliklerini kullanarak gözlem yoluyla zihinlerinde canlandırdıkları bir objeyi, davranışı depolama durumu olarak tanımlanır (Aldemir, 2017, s. 179).

Bandura (1989, s. 9)'ya göre bireylerin çevrelerini anlamak ve yönetmek için sembolleri kullanması olağanüstü bir güç sağlar. Ayrıca çoğu dış etkilerin, bilişsel süreçler yoluyla davranışı etkilemesi ve bu etkilerin kısmen de olsa hangi çevresel olayların olacağını belirlediğini ifade eder. Bireyin gözlemlerine dayanarak sembolleştirmeye hangi anlamı yükleyeceği, ne gibi duygusal etkiler sağlayacağı ya da ne tür bir motivasyon sağlayıp sağlamayacağı kendi kapasitesi ve bireysel farklılıklarıyla ilgilidir. Bunun yanı sıra birey sembolleştirme kapasitesini kullandığında, geçmişteki bilgileri organize ederek ileride de kullanabilir yani geçmiş zihninde taşırken geleceği de öngörebilir (Ülgen, 2010, s. 23). Dolayısıyla bireyler doğdukları andan itibaren çevresel, kültürel, yöresel, dilsel vb. birçok etken çerçevesinde yaşadıklarını sembolleştirerek ileriye taşımakta, ihtiyacı olduğu anda ortaya çıkarmakta ve iletişim aracılığıyla bu kodlamaları yansıtmaktadır (Torun ve Yıldız, 2013, s. 1315). Bir öğrencinin sınavlara çalışmada kodlama yöntemini kullanması, bir kez bulunduğu adresi, çevresinde bulunan ve dikkatini çeken herhangi bir nesne ya da obje ile anlamlandırması sembolleştirme kapasitesine örnek olarak verilebilir. Örnek üzerinden yorumlama yapılırsa, sembolleştirme yeteneği yüksek düzeyde olan bireylerin başarılarının arttığı veya problemleri farklı yollardan çözüme kavuşturabildikleri de ifade edilebilir.

2.2.2. Öngörü Kapasitesi (Capacity for Forethought)

Bandura (1990, s. 403)'ya göre; bireyler öngörülerini ile bilişsel motivasyon sağlayarak kendilerini motive eder ve davranışlarını yönlendirirler. “Sütten ağzı yanan, yoğurdu üfleyerek yer” atasözünden yola çıkarak öngörü kapasitesi, bireylerin gelecek hakkında fikir yürütmesi, tahminde bulunması ya da hayatını planlaması durumu olarak tanımlanabilir. Çünkü öngörü kapasitesi sayesinde birey, davranışlarının sonucunu yordayabilir. Daha önce yapmış olduğu hatalar ve yanlışlardan uzak durabilir. Bu bağlamda da, hayatını planlayabilir ve düzenleyebilir (Gültekin, 2012, s. 112).

2.2.3. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Learning)

Dolaylı öğrenme kapasitesi, birey davranışı bizzat kendisi deneyimlemese dahi başka birini gözlemleyerek davranışı öğrenmesidir (Gültekin, 2012, s. 112). Birey kendi imkanları ve yeteneği doğrultusunda bilgiler edinirken öte yandan da çevresinde olup bitenleri de gözlemleyerek dolaylı yünden tecrübe kazanır (Ceyhan, 2019, s. 12). Dolayısıyla bu kapasite ilkesi, bireylerin sınırlı öğrenme alanlarının dışına çıkmalarını sağlayarak öğrenme hızı ve öğrenme alanının gelişimini sağlar (Aldemir, 2017, s. 180). Bir öğretmenin ders çalışan bir öğrencisine aferin demesi ya da bir kalem hediye etmesi, diğer öğrenciler için; bir annenin yemeğini bitirirsen ya da ödevini yaparsan oyun oynayabilirsin demesi, diğer çocuğu için dolaylı öğrenme durumunu içerir ve örnek olarak gösterilebilir.

2.2.4. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self-Regulation)

Bireyler belirli davranışlar sergilerler ve bu davranışları belirlediği standardize formata göre düzenlemeye çalışırlar yani bir nevi kendi yaşam standardını oluştururlar. Bu anlamda, sadece çevreyi memnun etmeyi değil kendilerini de memnun etmeyi amaçladıkları öngörülmektedir. Fakat kimi zaman bireylerin yaptıkları davranış düzenlemelerinde, çevrenin etkisinde kalabildikleri ya da bu durumun bireyler arası farklılık gösterdiği ileri sürülmektedir. Nitekim Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre, öz düzenleme kapasitesi, bireyin davranışlarını kontrol edebilme ve şekillendirebilme kabiliyetidir. Bu kabiliyet doğrultusunda, bireyler kendi kurallarını oluşturarak ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyuyacaklarını, ne kadar yemek yiyeceklerini ve nasıl davranışlar sergilemeleri gerektiğini kendileri belirleyebilirler (Baysal, 2010, s. 7; Gültekin, 2012, s. 112).

2.2.5. Öz Yargılama Kapasitesi (Self Reflection)

Öz yargılama ya da öz değerlendirme kapasitesi; bireylerin kendi davranışlarını gözlemlemesi ve değerlendirmesidir. Bireyin yeteneklerinin farkında olması, başarı ve başarısızlığını analiz ederek hedeflerine ulaşması açısından bu kapasite önemli görülmektedir (Altun ve Çolak, 2011, s. 35). Bu anlamda, öz yargılama kapasitesine sahip olan bireylerin, kendi yeterliklerini sorgulayarak yaptıkları iş ile becerilerinin ne kadar uyumlu olup olmadığına karar verdikleri yani belirleyici özelliği üzerinde durulmaktadır. Ancak bireylerin kendileri hakkında yapmış oldukları değerlendirmelerin doğru olmama ihtimalinin de var olduğu unutulmamalıdır (Ceyhan, 2019, s. 12).

2.2.6. Karşılıklı Belirleyicilik Kapasitesi (Reciprocal Determinism)

Karşılıklı belirleyicilik kapasitesi, bireysel faktörlerin, davranışların ve çevrenin birbirini etkilediğini savunur. Davranışın çevreyi oluşturduğu ya da etkilediği gibi çevre de davranışı etkileyebilmektedir. Benzer şekilde hedefler, beklentiler bireyin nasıl davranacağını etkileyebileceği gibi davranış sonuçları da beklentiyi değiştirebilmektedir (Gültekin, 2012, s. 111; Senemoğlu, 1997, s. 228-231). Bu doğrultuda çoğu zaman bir çocuğun arkadaş seçimi, bir bireyin eş ya da iş seçimi, yaşam tarzını ve hayatının yönelimini etkileyebilir. Hayatın akışını etkileyen bu davranışlar ise olumlu, olumsuz ya da beklendik, beklenmedik yönde ortaya çıkabilir.

2.3. Özyeterliği Harekete Geçiren Süreçler

Özyeterliği harekete geçiren bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim olmak üzere dört temel özellik, süreç bulunmaktadır. İlgili süreçler aşağıda alt başlıklar kapsamında incelenmiştir.

2.3.1. Bilişsel Süreç

Bandura (1989, s. 1176)'ya göre, insan davranışları, istenen beklentileri, amaçları somut hale getiren öz sezilerle yani hislerle yönetilir. Bir bireyin kendisine hedef koyması, onun sahip olduğu yetenekleri ile ilişkilidir. Çünkü hiçbir kimse yapamayacağı, gerçekleşmeyeceğini bildiği birşeyi hedef olarak belirlemek istemez. Birçok kişi, başaracağını bildiği durumlarda dahi belirsizlik yaşarken, başarısızlığın geleceğini bile bile çabalamak zaman kaybı olacaktır. Bu anlamda, bireyin öz yeterliği; bilişsel süreçte ortaya çıkarak hedeflerin belirlenmesinde ve gerçekleştirilmesinde niteliksel ve niceliksel açıdan etki eder ve böylece bilişsel süreç, özyeterlik düzeyine göre davranışı biçimlendirmiş olur (Aykaç-Duman, 2007, s. 28). Olumsuzlukların giderilmesi, yanlış inançların ortadan kaldırılması ve bilişsel yapıların düzenlenmesinde bilişsel süreç önemli bir etkidir (Ok, 2019, s. 38). Sonuç olarak bilişsel sürecin, bireylerin davranışlarını yansıttasındaki bir köprü konumunda olduğu varsayılabilir.

2.3.2. Motivasyonel Süreç

Motivasyon terimi, Latince kökenli olup “to move” kelimesinin karşılığında yani hareket etmek olarak kullanılmaktadır (Mifflin'den aktaran Ud-Din, Tufail, Shereen, Nawaz ve Shahbaz, 2012, s. 443). Motivasyon, bireyi harekete geçirme, ilgi, istek ve ihtiyaçlarına ulaşma, bireyin davranışlarının ardındaki nedenleri tanımlama olarak bilinirken (Karayol ve Yavuz-Eroğlu, 2020, s. 656); motivasyonel süreç yönlendirme, davranışı pekiştirme, özendirme ve öğrenilen davranışın kullanılması için bir sebep olarak kabul görmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016, s. 321).

Bandura (1997, s. 137)'ya göre özyeterlik, bireyin bir etkinliğe başlaması ve bu etkinliği tamamlaması için güdülenme faktörü ile ilişki içerisindedir. Ayrıca birey bir davranışı gerçekleştirmek için onu deneyimlemek ya da pekiştirmek zorunda da değildir. Bir başkasını gözlemleyerek öğrenebilir ya da bu bilgiyi depolayabilir. Eğer öğrenme

gerçekleşmemişse birey ya gözlem yapmamıştır, ya izlediklerini zihninde depolamamıştır ya da davranışa yönelmesi için gerekli güdülenme gerçekleşmemiştir (Olson ve Hergenhahn, 2016, s. 321).

Bireyin başarı ve başarısızlığı yani kendi gücünün farkında olması ve bu durumun nedenlerini anlamlandırması; davranışın sonucunda gerçekleşen durumun birey için ne ifade ettiği ve hedef belirleme durumları güdülenmeyi sağlamaktadır. Nedensellik durumu, özyeterliği, motivasyonel, performans ve duyuşsal tepkiler anlamında etkilemektedir (Ataş, 2009, s. 19). Dolayısıyla bireyin özyeterliğinin; nedensellik, sonuç beklentisi ve bilişsel hedeflerine bağlı olarak gerçekleştiği ve bu süreçte motivasyonun önemli olduğu söylenebilir (Erdem, 2019, s. 18-19).

2.3.3. Duygusal Süreç

Bireylerin stres, depresyon gibi başatması gereken zor durumlarla karşılaşması ve üstesinden gelmesi özyeterlik düzeyini etkilemektedir. Bu noktada, özyeterliğe sahip bireylerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden geldiği ve çözüm yolları üretebildiği belirtilmektedir (Savi-Çakar, 2016, s. 295).

Bandura (1989, s. 1177)'ya göre, bireylerin zor durumlarla baş etme potansiyeli, motivasyonel durumlarında olduğu gibi yaşadıkları duygusal durumlarda da etkindir. Bununla birlikte özyeterlik, olumsuz durumlardan kaçma ve kaçınma davranışını da düzenler. Korku, panik, stres, kaygı vb. etkenler bu duruma örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla özyeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin risk alma, kendi potansiyelinin farkına varma ve zorlukların üstesinden gelme becerileri de artar (Bandura, 1994, s. 96). Gerek günlük hayatın yoğunluğunda, gerek özel hayat içinde ve iş yaşamında birtakım zor durumlar ortaya çıkabilir. Bireylerin bu durumlara karşı koyabilmesi, özyeterliğe sahip olması ile doğru orantılı olup yaşam kalitelerini yükseltmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

2.3.4. Seçim Süreci

Bireyler çevrelerini, çevrelerindeki insanları kısaca yaşam alanlarını kısmen kendileri belirler ve düzenleme yaparlar. Belirledikleri yaşam alanı içerisinde de aynı şekilde etkinlikleri seçer, ders çalışma şeklini, süresini vb. düzenlemeleri kendi isteklerine göre yönetirler. Bu seçim yoluyla ise doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin davranışları, kişilik gelişimi ve özyeterliğı etkilenmiş olur (Savi-Çakar, 2016, s. 295).

Bandura (1994, s. 77), özyeterliğe sahip olmayan bireylerin seçimlerinde de kararsız olduğunu ve bu durumun motivasyonu düşürdüğünü dolayısıyla yapılan bir işin sonucunu olumsuzluğa sürüklediğini ifade eder. Ayrıyeten bu durumun tersine, seçimlerin özyeterlik düzeyi üzerinde etkili olduğu ve yapılacak bir işin başlangıç seviyesinden tamamlanincaya kadar olan süre zarfında özyeterliğe sahip olan bireylerin daha başarılı olacağı belirtilir. Bu anlamda, seçimlerin özyeterlik üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere yol açtığı söylenebilir.

2.4. Özyeterliğin Etkilendiğı Faktörler

Bireylerin özyeterlik inançlarının nedenleri bilindiğinde, özyeterlik inancının geliştirilebilmesine olanak sağlanmaktadır (Elgit, 2020, s. 13). Bandura (1977, s. 195)'ya göre bireyin ya da bireylerin, özyeterlik inancını etkileyen dört temel faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; dolaylı yaşantılar, sözel ikna, psikolojik hal ve yaşantıdır.

2.4.1. Doğrudan Deneyimler (Enactive Mastery Experiences)

Bireyin özyeterliğini etkileyen faktörlerden ilki, kendi yaşantıları yani deneyim ve tecrübeleridir. Özyeterliğı doğrudan etkileyen bu faktör, genellikle bireyin başarılı bir şekilde tamamladığı, tecrübe kazandığı durumları ele almaktadır. Başarılı bir deneyim kazanan bireyin ise başarısızlık olasılığının düştüğü ileri sürülür (Bandura, 1978'den

aktaran Uygur-Celep, 2020, s. 22). Ancak tüm bu teoremlere rağmen yaşantı durumu, bireyin başarılı ya da başarısız deneyimlerinin sonucu olabilir ve birey bu sonuçtan özyeterlik algısı açısından etkilenebilir (Aldemir, 2017, s. 181). Nihayetinde bireyin tecrübe kazanabilmesi adına mutlaka ya kendisi bizzat olaylar veya davranışlarla karşı karşıya kalmalı ya da benzer bir durumla karşılaşan bireyi gözlemlemelidir.

2.4.2. Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences)

Özyeterliği etkileyen faktörlerden bir diğeri, dolaylı yaşantılar ya da deneyimlerdir. Dolaylı deneyimler, bireylerin kendileri ile benzer özellikler taşıyan kişileri ya da paralel durumları gözlemleyerek edindikleri bilgileri içermektedir (Bandura, 1995, s. 3-4). Bireyin edindiği bilgilere dayanarak başarıp başaramayacağına ilişkin karar süreci özyeterlik inancını etkiler (Aldemir, 2017, s. 181). Bunun yanı sıra eğer gözlemlerle bireylerin deneyimleri arasında benzerlik varsa sonuçtan duygusal anlamda da etkilenebilir. Fakat birey bir alanda hiçbir bilgiye sahip değilse ya da kısıtlı bir bilgisi varsa; başkalarının deneyimlerinden edindiği bilgilerin, kendi deneyimleri kadar etkili olmadığı da vurgulanmaktadır (Bandura, 1986, s. 399; Kurbanoglu, 2004, s. 141).

2.4.3. Psikolojik Durumlar (Physiological and Emotional States)

Özyeterliği etkileyen bir başka faktör, bireyin fizyolojik ve duygusal durumudur. Bireyin psikolojik açıdan sağlıklı düşünmesi, kendini rahat hissetmesi ve bir işi başaracağına yönelik geliştirdiği tutumu ve farkındalığı özyeterliğini olumlu yönde etkilemektedir (Aldemir, 2017, s. 181).

Altunbaş (2011, s. 18) tarafından eğitim-öğretim sürecinde psikolojik ya da duygusal durum etkeninin, öğretmenin ve öğrencinin başarısında bir kıstas olduğu öngörülmektedir. Bu bağlamda, geçmişten bugüne öğrencilerin öğretmenini sevmediğinde ders çalışmak

istememesi, annesine ya da babasına kızdığı için ders çalışmaması örnek olarak gösterilebilir.

2.4.4. Sözel İkna (Verbal Persuasion)

Bireyin özyeterliliğini etkileyen son faktör, sözel iknadır. Sözel ikna kabiliyetini kullanmak isteyen bireyler, nasihat, öğüt, tavsiye vb. şekiller yoluyla bir başka kişiyle sözlü iletişim kurmaktadır (Aldemir, 2017, s. 181). Bandura (1986, s. 400) sözel ikna faktörü konusunda, olumlu söylemlerin (cesaret vermek, teşvik etmek, desteklemek, bir konuda iyi oluğunun farkına varmasını sağlamak vb.) özyeterliliği artıracığını; olumsuz söylemlerin (kıyaslamak, değerlendirme yapmak, küçük görmek vb.) ise özyeterliliği zayıflattığını savunmaktadır. Hayatın bir bölümünde, hemen her insanın olumlu sözler duymaya, destek görmeye ihtiyacı vardır. Sözü edinilen destek ve ilgi görüldüğünde ise kendisinden daha emin adımlar atmaya, başarıya yaklaşmaktadır. Bu anlamda, özellikle aileden ve çevreden alınan sözel onaylar özyeterlikte önemli etkenlerden biridir.

2.5. İmgeleme Kavramı

Psikolojik, dini, son zamanlarda ise sportif motiflerle gündeme gelen imgeleme kavramının, imge, imgelem kelimelerinden türemiş olduğu görülmektedir. İmge; gölge, silüet, hayal, görüntü ve düş gibi kelimelerin karşılığı olarak kullanılmakta olup imgenin zihinde bir yansıması yani iç gerçekliğin canlandırıldığı varsayılır. Var olan görüntüler yani imgeler arasında bağ kurma, ilişkilendirme, yeni ürünler, kavramlar oluşturma yeteneği de imgelem olarak bilinir (Işıldak, 2008, s. 64). Bu doğrultuda spor alanı ile bağdaştırılan ve bugünün popüleritesi olan imgeleme ise bir zihinsel antrenman metodu olup bireyin yapacağı ya da yapmayı planlandığı bir sonraki hareketi zihninde canlandırması durumudur. Zihinde canlandırılan hareket, davranış ya da olay daha önce yaşanan gerçekliği taklit etme yönünde meydana gelir. O yüzden kavram; prova yapma,

görselleştirme, sembolik veya gizli uygulama, zihinsel canlandırma gibi kelimelerin eş anlamı, karşılığı olarak da kullanılmaktadır (Weinberg ve Gould, 2015, s. 296).

Sporcu, hareketi zihninde canlandırarak karşılaştığı güç durumların üstesinden gelebilir ve içsel ya da dışsal faktörlere maruz kalmadan performansını en iyi şekilde ortaya koyabilir (Aktepe, 2013, s. 174). Bir cimnastikçinin denge tahtası üzerinde hazırladığı seriyi zihinsel olarak prova etmesi; bir baletin sahnedeyken bir sonraki sıçrama hareketinden sonra inişi nasıl gerçekleştireceğini düşünmesi ya da bir halk oyuncunun sonraki hareketi hatırlamaya çalışması imgelemeye örnek olarak verilebilir. Akman (2019, s. 15) da bu noktada; genellikle bilişsel psikoloji bağlamında derinlemesine ele alınan imgeleme kavramının, günlük hayat ve gelişim açısından önemli kabul edildiğini ve yarar sağladığını ifade etmiştir. Edinilen bilgiler kapsamında, imgelemenin sadece spor alanında değil diğer disiplinlerde ve günlük hayat içinde de kullanılabileceği ifade edilebilir.

Ek olarak beynin sağ hemisferinin imgeleme merkezi olduğu; sağ hemisferin çalıştırıldığında geliştiği, kullanılmadığında ise gerilediği belirtilmiştir. Buna göre, imgelemenin de ÇZK'nda olduğu gibi öğrenilebildiği ve geliştirilebildiği öne sürülür (Martens, 1987'den aktaran Kızıldağ, 2007, s. 5).

2.5.1. İmgeleme Çeşitleri

Mahoney ve Avenier tarafından 1977 yılında, bireylerin özellikle de sporcuların imgelemeyi içsel ve dışsal olarak iki farklı şekilde kullandığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bu durumun bireylerin perspektiflerine göre değişkenlik gösterdiği de ifade edilmiştir (Mahoney ve Avenier'den aktaran Weinberg ve Gould, 2015, s. 302).

2.5.1.1. İçsel İmgeleme

İçsel imgelemede, birey bir beceriyi gerçekleştirirken kendi bakış açısını sanki bir kayıttan izliyormuş gibi zihninde canlandırır. Örneğin; bir dansçı koreografide sadece kendi partnerinin hareketlerini gözlemleyip, kendi adımlamalarını ve sahne içerisindeki konumunu hayal ederken; diğer oyuncuların bu sırada nasıl hareketler sergilediğinin farkına varamamakta yani hayal edememektedir. Bu durumun nedeni, içsel imgelemenin birinci kişinin yani bireyin kendisinin bakış açısını yansıtmamasından kaynaklıdır. Ayrıca birey zihninde canlandırma yaparken kendi bedenini göremediği için içsel imgeleme, dikkat edilen önemli durumları işaret eder (Kızıldağ, 2007, s. 20; Weinberg ve Gould, 2015, s. 302). Dolayısıyla bireyin ya da sporcunun zihninde canlandırdığı durumları, antrenman ya da müsabaka anında da birebir uygulayacağı için stres ve kaygısı azalırken performans düzeyinin artacağı düşünülmektedir.

2.5.1.2. Dışsal İmgeleme

Dışsal imgelemede ise birey sanki bir başkasını izliyormuş gibi ya da kendini dışarıdan bir video kayıttan seyrediyormuş gibidir. Bu durumun en iyi yanı, bireyin hatalarını görmesine olanak sağlaması yönündedir. Hatalarını gören birey ya da sporcu, antrenman ya da müsabaka anında kendini kontrol edebilecek ve olması gereken davranışı rahatlıkla sergileyebilecektir. Ayrıca içsel imgelemenin aksine birey sadece odak noktasını değil kendisi ile birlikte tüm sporcuları ve çevreyi de dışarıdan gözlemleyebilecektir. Bu yüzden de bireyin, kinestetik duyu düzeyi azalacaktır (Weinberg ve Gould, 2015, s. 302-303; Kızıldağ, 2007, s. 20).

Nihayetinde bir cimnastikçinin denge tahtasında yürürken ya da çember hareketini yaparken düştüğü hayal edilirse bu durumu sürekli imgeleyerek aşabileceği ve kontrol altına alarak antrenman ya da müsabakaya yansıtabileceği düşünülmektedir.

2.6. İmgelemenin Dayandığı Kuramlar

İmgelemenin dayandığı ilk kuramlar; Psikoneuromuscular Kuram ve Sembolik Öğrenme Kuramı olarak bilinmektedir.

2.6.1. Psikoneuromuscular Kuram

Psikoneuromuscular kuram, imgelemenin motor becerilerin öğrenilmesinde etkili olduğunu savunan ve ideomotor ilkesini öne süren Carpenter'dan gelmektedir. Kuram, bir davranışın gerçekleştiği ve imgelemenin kullanıldığı esnada ilgili kas gruplarının etkileşime girmesi olarak tanımlanmaktadır (Tiryaki, 2000, s. 60; Weinberg ve Gould, 2015, s. 304). Psikonöromusküler model, gerçek hayattaki olayların depolanarak ihtiyaç duyulduğunda bir yanıt niteliğinde tekrar ortaya çıkarılması olarak düşünülmektedir. Bu düşünme şekli, beynin gerekli olan kas düzenine erişmesine yardımcı olduğu anlamına gelir. Dolayısıyla eylem zihinsel olarak ne kadar çok uygulanırsa; bağlantı kurulması o kadar güçlü ve daha hızlı olur. Ayrıca imgeleme gerçekleşirken görevle ilişkili kaslarda, elektriksel aktivitede artışa neden olabilir (Castle ve Buckler, 2009, s. 163). Bu tür zihinsel bir prova ise harekete geçen sinir kas örüntülerinin doğası sebebiyle bir hedefe nasıl ulaşılabileceğinin öğrenilmesini ve motorik becerilerin gelişimini sağlar (Weinberg ve Gould, 2015, s. 304).

Bu bilimsel kurama yönelik ilk örnek, Edmund Jacobson'dan gelmiştir. Jacobson (1930, s. 701); kolun büküldüğünü hayal etmenin, fleksor kaslarda az da olsa kas kasılmalarını tetiklediğini bildirmiştir. Yapılan çalışmalar ve ortaya çıkan sonuçlar neticesinde, bir davranışın ya da olayın fiziksel olarak yapılmasının gözlemlenerek deneyim kazanılmasından sonra zihinde canlandırılması durumu, benzerlik göstermesi nedeniyle sinir kas sistemini etkilemekte ve titreşimler oluşmaktadır. Küçük bir etkileşim olsa da, gerçeği ile paralellik gösteren davranış imgelemelerinin sinir kas örüntüsünü etkilediği söylenebilir.

2.6.2. Sembolik Öğrenme Kuramı

Sembolik Öğrenme Kuramı, 1934 yılında Sackett tarafından ileri sürülmüştür. Bu kurama göre, bireyler hareketleri anlamlandırırken kodlama yöntemi kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda, tekrar edilen hareketler uygulandığında bireyin sinir sisteminde motorsal bir program, zihninde ise hareketin tamamlanması için bir plan oluşturulur (Weinberg ve Gould, 2015, s. 305). Bu plan sayesinde, gerek tenis ve badminton gibi raketli sporlarda gerek bireysel ya da takım sporlarında, sporcular davranışları veya hamleleri öngörerek taktik geliştirebilir (Abdin, 2010'dan aktaran Boz, 2019, s. 16). Dolayısıyla kuram çerçevesinde, imgeleme kullanımının sporcuların başarısında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araba kullanmayı öğrenen bir bireyin kırmızı ışık yandığında frene basması, modern danslarda çiftlerin birbirlerinin ayaklarına basmaması için adımlarını öngörmesi ve yönlendirmesi de bu duruma örnek olarak verilebilir.

2.6.3. Öngörü Kuramı Ya Da Bütüncül Yapı

Öngörü Kuramı ya da Bütüncül Yapı, birbirine benzeyen iki farklı kuramdır. Bu kuramlar, 1992'de Grouions ve 1994'te Hale tarafından imgeleme ile bağdaştırılmıştır (Morris vd. 2005'ten aktaran Bayrak-Ayaş, 2019, s. 22).

Öngörü kuramı ya da bütüncül yapı kapsamında birey; davranışı, olayı veya bir objeyi bir bütün halinde algılamalıdır. Bu anlamda, Gestalt Kuramı'na dayanan bu yaklaşımlar detaylara takılmanın bütündeki anlamı yitirdiğini, önemli bütünün ne gibi mesajlar verdiğini anlamının gerektiğini ve anlamın ise parçalara değil parçalar arasındaki ilişkiye bağlı olduğunu savunmaktadırlar (Altun ve Çolak, 2011, s. 36-37). Edinilen bilgiler çerçevesinde, imgelemenin oluşması için davranışın bütününe algılanmasının önemli olduğu, parçalardan ziyade parçalar arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirtilebilir.

2.7. İmgelemenin Bilişsel Kuramları

İmgelemenin etkilerine yönelik olarak geliştirilmiş bilişsel kuramlar; bioinformational kuram, İkili kodlama kuramı ve üçlü kodlama kuramıdır.

2.7.1. Bioinformational Kuram

Lang (1977, s. 872-873; 1979, s. 495) tarafından öne sürülen Bioinformatik Kuram, beynin işlevselliği üzerinde durarak görüntülerin beyinde davranışsal olarak depolandığını ve bu bağlamda uyarıcı ya da tepki önermelerinin değiştirilebileceğini ifade eder.

İmgelemenin iki önermesinden ilki yani uyarıcı önermeler (stimulus propositions), imgelenecek davranışın belli uyarıcı özelliklerini içerir. Bu duruma örnek olarak sporcunun müsabaka anında seyirciye, rakibe ya da dikkatini çeken farklı bir uyarıcıya odaklanması verilebilir. İkinci önermeler olan tepki önermeleri (response propositions) ise imgeleyen kişinin bir davranışa ya da senaryoya yönelik vermiş olduğu tepkilerdir. Yarışmaya çıkacak olan bir sporcunun kalbinin hızlı atmaya başlaması, bir cimnastikçinin müsabaka heyecanı ile kaslarında hissetmiş olduğu gerginlik, tepki önermelerine örnek olarak gösterilebilir. Bunların yanı sıra, imgeleme senaryolarında uyarıcı ve tepki önermeleri birlikte yer alırsa etkinin ve yaratıcılığın artacağı da bildirilmiştir (Weinberg ve Gould, 2015, s. 305).

2.7.2. İkili Kodlama Kuramı

Paivio tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilme çabaları başlayan İkili Kodlama Kuramı, otuz yıl boyunca devam eden çalışmalar neticesinde öne sürülmüştür. Çalışmanın çıkış noktasında, kısıtlı sayıda var olan imgeleme çalışmaları öznelliği nedeniyle eleştiriye maruz kalmıştır. Daha sonra ise davranışçı yaklaşımın etkilerinden kurtulması için bilişsel süreçler üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmış ve süreç sonunda İkili Kodlama Kuramı

geliştirilmiştir (Paivio 1986'dan aktaran Aldağ ve Sezgin, 2003, s. 124). Bu kuram, bilişsel yapıların ilişkilerini yani bir nevi benzer ve farklı yönleri belirleyerek incelemeler yapmakta ve bağlantılar kurmaktadır (Sadoski, McTigue ve Paivio, 2012, s. 470).

Sözü edilen bilişsel yapılar, sözel olan ve olmayan çevresel olay, durum, obje veya davranışlar temsillerini kapsayan bir bütünden oluşmakta; bilişsel işlemler ise etkinleştirme, kodlama, geri çağırma, düzenleme ya da örgütleme, detaylandırma ve kontrol etme gibi işlevleri kapsamaktadır (Paivio 1986'dan aktaran Aldağ, 2005, s. 31). Bu çalışmanın konusu doğrultusunda öğrencilerin özyeterlik, imgeleme ve bellek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin İkili Kodlama Kuramı'na dayalı olduğu söylenebilir.

2.7.3. Üçlü Kod Modeli

Ahsen tarafından 1984 yılında ortaya atılan Üçlü Kod Modeli, imgenin, imgeleme yapan kişiye vermesi gereken anlamının ilgili modelde ya da kuramda yer alması gerektiğini savunmaktadır (Weinberg ve Gould, 2015, s. 305). Ahsen (1984, s. 15)'e göre üçlü kod modeli; insanlarda imgelemeyi harekete geçiren üç bileşimden oluşmaktadır. Bu bileşimler; Itself (I), Somatic Response (S) ve Meaning (M) yani görüntü, bedensel tepki ve anlamdır. Belirtilen üç özelliğin ilki (Itself), imgelemenin gerçeği yansıtması, dünya ve içindeki senaryoyu duyuşsal alanla kendi hayatıyla özdeşleştirmesini sağlar. İkinci özellik (Somatic Response), imgeleme hareketi ile bedensel olarak oluşan psiko-fizyolojik tepkileri açıklar. Son özellik (Meaning) ise imge'nin ya da imgelem'in kendi anlamıdır.

Sadece spor alanında değil bugün sosyal medyada paylaşılan birçok video'da insanların algıları ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu videoların birini örnek olarak ele almak gerekirse, beyzbol sopası ile topa vuran bir oyuncunun varlığı ve topa vurulduğunda sanki video'yu izleyen kişinin yüzüne çarptığı görüşünün imgelemesidir. Bu örnekte, topun gelişine odaklanma imgelemenin kendisi, topun yüzüne çarptığını hayal etme, heyecanlanma ya da yüzünü kapatma durumu bedensel tepki ve topun atılmasının manası son aşamayı oluşturur

(Savaş, 2019, s. 16). Sonuç olarak üçlü kod modeline göre, bireyler arası farklılıklar bulunmakta ve iki kişinin imgelemi aynı etkiyi yaratmamaktadır. Dolayısıyla deneyim kazanma önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

2.8. Psikolojik Durum Açıklamaları

İmgelemeyi belirli bir temele dayandıran gelişmiş kuramların dışında, imgelemenin etkilerine değinen psikolojik durum açıklamaları bulunmaktadır. Diğerleri kadar gelişmiş bir kuram olmamasına rağmen bu açıklamalardan en bilineni, dikkat-uyarılmişlık kuramıdır.

2.8.1. Dikkat-Uyarılma Kuramı

Feltz ve Landers tarafından 1983 yılında geliştirilen bu kuramda, imgeleme senaryolarında bireyin yeterli düzeyde uyarılmişlık seviyesine ulaşması üzerinde durulmuştur. Açıklamalara göre, bireyin uyarılmişlık düzeyinin dikkati, odaklanmayı geliştirdiği; gereksiz uyarıcıları yok saydığı ve başarıyı artırdığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla sporcuların performanslarını üst düzeye çıkarmak için gereken uyarıcıları önemserken; diğer uyarıcıları görmezden geldiği ve bu durumun imgelemede etkili olduğu belirtilmektedir (Uğur, 2016, s. 6; Weinberg ve Gould, 2015, s. 305). Bu bilgilerden yola çıkılarak imgeleme yoluyla odaklanmanın geliştirilmesinin, dikkat dağınıklığını minimize edebileceği söylenebilir. Ayrıca doğru imgeleme tekniği ile ayırt edici uyarıcılar belirlenerek performans maximum düzeye çıkarılabilir.

2.9. Sporda İmgeleme Modelleri

Sporda İmgeleme Modelleri; PETTLEP Modeli, Üç Seviye Modeli, 4 N Modeli ve Sporda İmgeleme Yetenek Modeli olmak üzere dört alt başlık altında incelenmiştir. Ayrıca Allan

Paivio'nun İmgeleme Modeli, daha önce İkili Kodlama Kuramı kapsamında incelendiği için bu bölümde tekrar değinilmemiştir.

2.9.1. Pettlep Modeli

İmgelemenin spor psikolojisi anlamında etkili olduğunu belirten birçok çalışma mevcutken; bazı araştırmacılar bilimsel çalışmalar noktasında kuramsal ve deneysel temelin eksikliğine yönelik eleştiriler yapmışlardır. Holmes ve Collins tarafından 2001 yılında, bu eleştirilere yanıt olarak PETTTLEP modeli geliştirilmiştir. Model, sinirbilim bulgularına ve nörofizyolojik süreçlere dayanmaktadır. PETTTLEP kısaltması ise sırasıyla Fiziksel (Physical), Çevre (Environment), Görev (Task), Zamanlama (Timing), Öğrenme (Learning), Duygu (Emotion) ve Perspektif (Perspective) olmak üzere yedi bileşenden oluşmaktadır (Smith, Wright, Allsopp ve Westhead, 2007, s. 80).

Weinberg ve Gould (2015, s. 314) tarafından bu yedi bileşen aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

Fiziksel; Bir sporcunun imgeleme yaparken yarışmada giydiği giysileri giymesi, postürünü ya da vücut açısını ayarlaması, spor branşına yönelik materyalleri zihninde canlandırması durumudur.

Çevre; Bireyin müsabaka salonunu imgelemesi, müsabaka anındaki videosunu izlemesi ya da fotoğraflarına göz atması şeklinde açıklanır.

Görev; Gerçekle birebir aynı olacak şekilde imgelemenin gerçekleştirilmesidir.

Zamanlama; Bireyin yapmış olduğu imgelemenin gerçekte yapılan antrenman ya da müsabaka süresi ile aynı olmasını ifade eder.

Öğrenme; Bireyin bir davranışı, bir hareketi öğrenirken temel adımları öğrenme sırası ya da basamaklaması ile imgelemedeki aşamaların aynı olmasıdır.

Duygu; Bireyin müsabaka öncesinde, anında ve sonrasında hissettiği duyguların imgelemeye de yansıtılmasıdır.

Perspektif; Bireyin ya da sporcunun değerlendirmeler yaparak eksiklerini görmesi durumu yani bakış açısıdır. Özellikle bu bileşen, birey performansını geliştirebilir.

2.9.2. İmgelemenin Üç Seviye Modeli

Murphy ve Martin tarafından 2002 yılında, sporda imgeleme araştırma ve uygulamalarına rehberlik etmek amacıyla üç seviye modeli geliştirilmiştir. Model, adından anlaşılacağı üzere imgelemenin temel doğası, spor ortamlarında imgeleme kullanımı ve sporcular için imgeleme deneyiminin anlamı olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır (Murphy ve Martin, 2002, s. 405).

Birinci seviyede, imgelemenin olağan durumu, doğal yapısı ele alınır. Bu aşamada, imgeleme süreci kapsamında gerçekleşen bilişsel ve psikolojik süreçler odak noktasıdır. İkinci seviyede, hedefe yönelik olarak imgelemenin nasıl kullanıldığı, performansı nasıl etkilediği üzerinde durulur. Son seviye ise sporcular için imgelemenin ne ifade ettiğinin belirlenmesi yönündedir. Birçok araştırma son seviye için birinci ve ikinci seviyedeki süreçlerin ve imgelemenin öneminin araştırılması olarak yorumlamalar yapmışlardır (Aldemir, 2013, s. 14-15; Murphy ve Martin, 2002, s. 406-407). Nitekim model hakkındaki bilgilere göre, var olan imgeleme kuramlarının spora uyarlanması ve aşamalandırılması olarak yorum yapılabilir. Spor eğitiminde ve müsabaka hazırlık programlarında hareketlerin aşamaları hedef alınarak ve imgeleme kullanımının altında yatan bilişsel nedenleri belirlemek amacıyla bu modelin geliştirilmiş olduğu ifade edilebilir.

2.9.3. İmgelemenin 4 N Modeli

Munroe, Giacobbi, Hall ve Weinberg (2000, s. 119) tarafından önerilen 4 N (Four W's) Modeli ile sporcuların imgelerinin daha iyi anlaşılması, daha etkili imgelerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yapılacak olan araştırmalara farklı bakış açılarının sunulması öngörülmüştür. Bu anlamda; Nerede, Ne Zaman, Neden ya da Niçin ve Ne (Where, When, Why and What) sorularına yanıt aranmıştır.

İlk soru, “Sporcular İmgelemeyi Nerede Kullanır?” şeklindedir. Araştırma kapsamında sporculardan gelen yanıt, imgelemenin antrenman ve yarışmada kullanımına yöneliktir. Bununla birlikte sporcular, genellikle okul, iş ve ev gibi yerlerde de uygulama yaptıklarını ve yarışma dışındaki imgelemeleri de kullandıklarını bildirmişlerdir (Munroe vd., 2000, s. 120).

İkinci soru, “Sporcular İmgelemeyi Ne Zaman Kullanır?” formundadır. Bir önceki yanıtta belirtildiği gibi sporcuların imgelemeyi en fazla rekabet anında kullandığı belirtilmiştir. Ayrıca yarışmadan hemen önce ve hemen sonra da kullandıkları ifade edilmiştir (Munroe vd., 2000, s. 120). Sonuç olarak sporcuların imgelemeyi müsabaka öncesi, anı ya da sonrasında kullanabildiği ve burada bireysel farklılıkların ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü soru, “Sporcular İmgelemeyi Neden Kullanır?” olarak belirlenmiştir. Sporcuların imgelemelerinin çeşitli işlevler için kullanılabildiği ifade edilmiş olup bireyin performansını üst düzeye çıkarmak için ya da önemli bir rekabet için yardımcı olarak tercih edebileceği vurgulanmıştır (Munroe vd., 2000, s. 120).

Son olarak dördüncü yani “Sporcular Ne İmgeler?” sorusu ise imgeleme kullanımının neyin yerine geçtiğini, ne anlam ifade ettiğini kapsar (Munroe vd., 2000, s. 122). Bu doğrultuda devreler (seanslar, oturumlar), etkililik, imgelemenin doğası, çevre, imgelemenin tipi ve kontrol edilebilirlik olmak üzere toplam altı kategori üzerinde durulmuştur (Munroe vd., 2000, s. 130-131).

2.9.4. Sporda İmgeleme Yetenek Modeli

Watt ve Morris tarafından 2001 yılında geliştirilen Sporda İmgeleme Yetenek Modeli, yetenek ölçümlerini içermektedir. Bununla birlikte üç aşamadan oluşan modelde; görsel duyu imgeleri, kontrol zaman aralığı, kolaylık ve hızın imge jenerasyonları üzerinde durulmuştur (Watt ve Morris'den aktaran Gülşen, 2017, s. 15). Ek olarak imgeleme yeteneği belirtilen üç aşama kapsamında kendi içerisinde bazı kavramlarla değerlendirilir. Dolayısıyla imgeleme yetenek modeli ilişkisi, özel duyu boyutunda işitsel, tat alma ve koklama; hissetme boyutunda kinestetik, dokunsal ve duyu; nesil boyutunda ise açıklık, kontrol, aralık, hız, kolaylık ve görsel olarak belirtilmiştir. Sözü edilen değişkenlerle imgelerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanır (Elçi, 2014, s. 17-18).

2.10. Bilgiyi İşleme Kuramı

Atkinson ve Shiffrin tarafından 1968 yılında öne sürülen Bilgiyi İşleme Kuramı, insan belleğini incelemek amacıyla oluşturulan genel bir çerçeve olarak tanımlanmaktadır (Altun ve Çolak, 2011, s. 44). Öğrenilen bilgilerin insan zihninde nasıl oluştuğunu inceleyen bu kuram, bilgi depoları, bilişsel süreçler ve biliş bilgisi olmak üzere üç öğeden meydana gelmektedir (Akpınar, 2010, s. 260). Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak bilgi depoları öğesinde yer alan bellek üzerinde durulmuştur.

2.10.1. Bellek

Bellek kavramına yönelik yapılan tanımlamaların çoğunun, metafor ve örneklerden oluştuğu görülmektedir. Bellek, bilgisayarın işlemcisine ve çalışmasına benzetilir. Bilgisayarın da insanın da bilgiyi çevreden edindiği, insanın duyu organlarını kullanarak bilgiyi kaydettiği ve var olan bilgiyi yeni bilgi ile bütünleştirdiği ifade edilir (Yavuzer, 2015, s. 296). Bu anlamda hafıza yani bellek ile algılama arasında da fonksiyonel açıdan

ilişki bulunur. İnsanoğlu gördüğü ya da duyduğu davranışları algıladıktan sonra zihinde bu bilgiler depolanır (İnceoğlu, 2011, s. 113). Dolayısıyla bellek, bilgiyi hafızada tutma, saklama ve yaşantıları akılda tutma yeteneği olarak tanımlanabilir.

2.10.1.1. Bellek Türleri

Bilgiyi İşleme Kuramı kapsamında bellek türleri duysal bellek ya da duysal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç türe ayrılmaktadır (Öztan-Ulusoy, 2012, s. 167). Araştırma konusu olan görsel bellek ise Baddeley'in İşleyen Bellek Modelinde yer almaktadır.

2.10.1.1.1. Duysal Bellek

Duysal bellek ya da duysal kayıt, insan hafızasına iletilen bilginin ilk ulaştığı yer olarak tanımlanır. Duysal kayıta, her duyu organından bilgiler gelir ve burada çok kısa süre depolanır (Ekici ve Kurt, 2016, s. 205). Aslında duysal kayıt bilgileri, kısa süreli ya da uzun süreli belleğe göndermek için aracı konumu üstlenir. Bu anlamda duysal belleğe, karar verme alanı da denilebilir.

Duysal belleğe alınan bilgi, 0,5 ile 4 saniye arasında işleme girmezse depolanmadan kaybolur ve geri getirilmesi söz konusu olmaz. Ancak kaydedilen bilgilerin de belli bir sınırlaması yoktur yani bellek kapasitesi sınırsızdır (Altun ve Çolak, 2011, s. 46).

2.10.1.1.2. Kısa Süreli Bellek

İşleyen ya da çalışan bellek olarak da adlandırılan kısa süreli bellek, duysal kayıt yoluyla aktarılan sınırlı bilginin kısa süreli olarak zihinde depolanması olarak açıklanmaktadır. Duysal kayıta gelen bilgiler, dikkat etme süreci ile kısa süreli belleğe aktarılır. Bilgiler ya

anlama, yorumlama ya da kodlama yolları ile tekrar edilir ve kalıcı süreyle saklanır ya da tekrarlanmadığı için kısa sürede kaybolur ve geri getirilemez (Öztan-Ulusoy, 2012, s. 168).

Kısa süreli bellekte saklanan bilgiler sınırlı olduğu için kapasitesi 7-9 birim arasındadır. Bireylerin Türkiye Cumhuriyeti kimlik numaralarını kodlamaları örnek olarak verilirse 11 haneli numarayı kimi bireyler ikişerli olarak kimi bireyler ise üçerli olarak kodlamaktadır. 11 haneli 2 3 4 2 3 5 7 8 9 9 7 sayısı kısa süreli bellek için birim sayısını aşarken 23 42 35 78 997 olarak gruplandırıldığında birim sayısı 5 olarak sayılır. Bunun yanı sıra bilgilerin bellekte saklanma süresi de 15-20 saniye arasındadır. Belirtilen süre geçtiğinde bilgi unutulmaktadır (Altun ve Çolak, 2011, s. 46; Yavuzer, 2015, s. 298). Dolayısıyla bilgilerin hatırlanması ya da geri çağırılması için bilişsel süreçler önem taşımaktadır.

2.10.1.1.3. Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, genellikle eğitim hayatı içerisinde kullanılan bu bilgileri unutmayın, aklınıza yazın gibi sözlerde bahsedilen hafızadır. Bu bellekte, bilgiler kalıcı olup ihtiyaç duyulduğunda tekrar tekrar kullanılabilir (Bacanlı, 2017, s. 238). Dolayısıyla bilgi kapasitesi ve bilgiyi depolama süresi sınırsız olan uzun süreli belleğe, öğrenilen bilgilerin korunma alanıdır denilebilir. Fakat bilgiler daha kolay hatırlanması için uzun süreli belleğe depolanırken bilgiler arasında ilişkiler, şemalar kurulur. İlgili ilişkilerin kurulması doğrultusunda ise bellek kendi içerisinde üç türe ayrılır. Bunlar; anısal (episodik) bellek, anlamsal (semantik) bellek ve işlemsel (prosedürel) bellektir (Yavuzer, 2015, s. 299).

Anısal bellek, bireyin geçmiş yaşantılarına ilişkin olarak sakladığı olaylara, olgulara ya da objelere ilişkin bellektir. Bir üniversite öğrencisinin geçirdiği trafik kazası, bir çocuğun ilk defa tattığı meyvenin ismi örnek olarak verilebilir.

Anlamsal bellek, eğitim sisteminde öğrenilen bilgilerin çoğu, kavramlar, ilkeler, kuramlar, kurallar ya da genellemelerin depolandığı bellektir. Bir listede verilen kelimelerin

anlamları ya da bir çocuğun misafirlige gittiğinde uyması gereken kurallar örnekler arasında yer alır.

Son olarak işlemsel bellek ise belirli bir işin yapılması sürecinde gereken bilgilerin korunduğu bellektir. Müzisyenlerin notaları bilmesi, bir çocuğun bisiklet sürmesi, bir bireyin yemek yapması örnek olarak gösterilebilir (Altun ve Çolak, 2011, s. 47).

Nitekim hayatın birçok alanında ihtiyaç duyduğumuz belleğin, uzun süreli bellek olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılarak muhafaza edilmesi için özellikle eğitim çağındaki bireylerin bilgiyi ezberlemek yerine tekrar ederek anlamlandırması önem arz etmektedir.

2.10.1.1.4. Görsel Bellek

Gerek kısa süreli belleğe gerekse uzun süreli belleğe bilgilerin aktarılması için bilgi biçimlerinin sadece sözel olarak değil, anlamsal, sözel ve görsel şemalarla ve önermelerle oluşturulması gerekir. Ayrıca bilginin geri getirilebilmesi için ipuçlarından, temsillerden, imgelerden ya da örgütlenmelerden yararlanılmalıdır (Öztan-Ulusoy, 2012, s. 176). Bu anlamda görsel bellek, anlık edinilen bilginin saklanması rol oynayan önemli bir etkidir. Düz yazıyı anlamayan bir öğrencinin önemli kelimelerin altını çizmesi, bir tasarımcının sözel bilgileri çizimlerle, şekillerle ya da grafiklerle zihninde oluşturması görsel belleğin örneklerindendir.

Görsel bellek, Baddeley'in İşleyen Bellek Modeli içerisinde yer alır. Bu modele göre bellek, kapasitesi sınırlı olan merkezi yönetim ya da yönetici tarafından kontrol edilir ve temel bileşenlerden oluşur. Temel bileşenler ise işitsel bilgileri işleyen ve fonolojik biçimde bilgiyi koruyan fonolojik döngü, görsel bilgileri işleyen ve bilgiyi şekiller, resimler ya da kodlamalarla saklayan görsel-uzamsal kopyalama sistemidir (Yıldız, 2016, s. 663).

Görsel-mekansal kopyalama sistemi, gözle görülen obje, nesne vb. şeylerle ilgili bilgileri açıklar. Bu bilgiler, geçiçi depoda saklanır ve renkleri, biçimleri hatırlamak, nesnelerin mekandaki yer ve hızlarını hatırlamak gibi görsel bilginin yönlendirilmesi için kullanılır. Bununla birlikte görsel belleğin mekansal hareketlerin planlanmasında da etkili olduğu ifade edilir (Yıldız, 2016, s. 666).

2.11. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ, bireyin doğuştan kalıtsal olarak getirdiği, Dünya'nın şartlarına uyum sağlayabilmesi için kapasitesi doğrultusunda geliştirdiği yeti ya da kabiliyettir (Gardner, 2013, s. 17). ÇZK ise 1983 yılında Howard Gardner ve arkadaşları tarafından geleneksel zekâ anlayışına tepki olarak ortaya atılmıştır (Akpınar, 2010, s. 195; Eren-Yavuz, 2004, s. 25; Kemeç, 2016, s. 9). Gardner ve arkadaşları 70'li, 80'li yıllarda bilişsel kapasiteye yönelik incelemeler yapmışlardır. Bu doğrultuda önce Harvard Üniversitesi kapsamında "Project Zero" adlı projede normal ve üstün zekâlı çocuklarla ilgili araştırmalar yapmışlardır. Sonra beyin hasarı görmüş, kaza geçirmiş çocuk ve bireylerle ilgili yaptıkları çalışmalar neticesinde çoklu zekâ görüşünü önermişlerdir (Bümen, 2005, s. 4).

ÇZK'nın temel ilkelerine göre; zekâ değiştirebilir, geliştirilebilir ve bir başkasına öğretilir bir özelliğe sahiptir. Zekâ, bireyin beyin ve zihin sistemlerinin ilişkisi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur. Zekâ, çok yönlülük özelliğine karşın kendi yapısı içinde bir bütündür. Farklı zekâ alanları uyum içerisinde çalışabilir ve bir bireyin zeki olmasının birçok yolu mevcuttur. Ayrıca her insan doğuştan sekiz zekâ alanına sahiptir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003, s. 12). Bu zekâ alanları; sözel-dilsel zekâ, matematiksel-mantıksal zekâ, doğacı zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, içsel-özedönük zekâ, sosyal-kişilerarası zekâ ve görsel-uzamsal zekâdır (Karaağaçlı, 2011, s. 78-80).

2.11.1. Görsel-Uzamsal Zekâ

Görsel, uzamsal ya da mekansal zekâ alanı; zihin gözü olarak adlandırılmakta olup bireyin çevresini objektif olarak gözlemleyebilme, çok boyutlu resimleri ya da şekilleri algılayabilme, model alma, görsel objelerle düşünme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Bümen, 2007, s. 7; Eren-Yavuz, 2004, s. 16)

Yer, zaman, şekil, biçim, renk vb. olgular ile bu olgular arasında ilişki kurabilen, varlıkları, olayları ya da olguları görselleştirerek ifade edebilen, tasarımlar yapabilen, fotoğraflar çekerek kavram ve zihin haritaları oluşturabilen bireylerin görsel zekâyâ sahip oldukları belirtilir (Saban, 2010, s. 13; Selçuk vd., 2003, s. 55).

Ayrıca mimar, ressam, desinatör, fotoğrafçı, modacı, dansçı, tasarımcı ve heykeltıraş gibi meslek gruplarında yer alan bireyler, görsel zekâ alanına örnek olarak verilebilir (Karaağaçlı, 2011, s. 78).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin mevcut durumunu veya düzeyini belirlemek üzere kullanılan yaklaşımlardır (Karasar, 2009, s. 79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi BESYO’nda öğrenimine devam eden 518 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi BESYO’nda öğrenimine devam eden kolayda örnekleme yöntemi ve gönüllülük esası ile seçilmiş 104’ü kadın, 169’u erkek olmak üzere toplam 273 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Demografik Özellik	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	104	38,1
	Erkek	169	61,9
Bölüm	Öğretmenlik	100	36,6
	Antrenörlük	84	30,8
	Rekreasyon	89	32,6
Sınıf	1	81	29,7
	2	73	26,7
	3	67	24,5
	4	52	19,0
Yaş Aralığı	18-19	52	19,0
	20-21	120	44,0
	22-23	74	27,1
	24 ve Üzeri	27	9,9

Tablo 1'e göre, araştırma kapsamına (104) %38,1'i kadın, (169) %61,9'u erkek olmak üzere 273 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin %36,6'sı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESÖ), %30,8'i Antrenörlük Eğitimi ve %32,6'sı Rekreasyon Bölümünde eğitimlerini sürdürmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %29,7'si 1.sınıf, %27,7'si 2.sınıf, %24,5'i 3.sınıf ve %19'u 4.sınıf düzeyinde bulunmaktadır. Katılımcıların %19'u 18-19 yaş aralığında, %44'ü 20-21 yaş aralığında, %27,1'i 22-23 yaş aralığında ve %9,9'u 24 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak için "Kişisel Bilgi Formu"; akademik özyeterliklerini belirlemek amacıyla Owen & Froman (1988) tarafından geliştirilen, Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenirliği yapılmış

olan “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”, sporda imgeleme düzeylerini incelemek amacıyla Hall, Mack, Paivio and Hausenblas (1998) tarafından geliştirilen, Kızıldağ ve Tiryaki (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenirliği yapılmış olan “Sporda İmgeleme Envanteri” ve görsel belleklerini yordamak için Meyers ve Meyers (1995) tarafından tanıma uygulaması eklenerek güncellenen, Varan, Tanör ve Gürvit (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “RKFT” uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında ölçek, envanter ya da testler tüm öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulamalar, öğrenciler için birer masa ve sandalyenin bulunduğu bir ortamda yapılmıştır. Uygulamadan önce öğrenciler, araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ancak test hakkında ipucu verecek açıklamalar yapılmamıştır.

3.3.1. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Ölçek 5’li Likert tipinde olup toplam 33 madde ve 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek alt boyutları Sosyal Statü, Bilişsel Uygulamalar ve Teknik Beceriler 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.

Ölçek madde puanları “Oldukça Fazla (5 puan), Fazla (4 puan), Kısmen Fazla (3 puan), Az (2 puan) ve Oldukça Az (1 puan)” olarak belirlenmiştir. Belirlenen puanlar çerçevesinde, ölçek genelinden alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33 olarak bildirilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları kapsamında bir katılımcının alabileceği puanlar: Sosyal statü alt boyutundan en yüksek 50, en düşük 10 puan, Bilişsel uygulamalar alt

boyutundan en yüksek 95, en düşük 19 puan ve Teknik beceriler alt boyutundan en yüksek 20, en düşük 4 puan şeklindedir.

Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçek toplamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri 0,86 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik 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, s. 174).

Bu araştırmada, ölçek toplamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri ,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach's Alpha değerleri ise Sosyal Statü ,82, Bilişsel Uygulamalar ,84 ve Teknik Beceriler alt boyutunda ,54 olarak bulunmuştur. Teknik Beceriler alt boyutunun güvenirlik katsayısının zayıf, düşük güvenirliğe sahip olduğu fakat kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.3.2. Sporda İmgeleme Envanteri

Envanter 4 alt boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. Bilişsel İmgeleme alt boyutu; 1, 2, 4, 5, 7, 9, 13, 14, 15. maddeleri, Motivasyonel Özel İmgeleme alt boyutu; 3, 6, 8, 10, 20. maddeleri, Motivasyonel Genel-Uyarılmışlık alt boyutu; 11, 12, 17, 19. maddeleri ve Motivasyonel Genel-Ustalık alt boyutu; 16, 18, 21. maddeleri kapsamaktadır.

Envanter alt boyutları için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları “Bilişsel İmgeleme” alt boyutu için .81, “Motivasyonel Özel” alt boyutu için .80, “Motivasyonel Genel Uyarılmışlık” alt boyutu için .71 ve “Motivasyonel Genel Ustalık” alt boyutu için .59 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği için 36 sporcuya 3 hafta ara ile uygulanan envanterin güvenirlik katsayısı Bilişsel İmgeleme” için .74, “Motivasyonel Özel İmgeleme” için .91, “Motivasyonel Genel-Uyarılmışlık” için .88, “Motivasyonel Genel-Ustalık” için .90’dır.

Bu araştırmada, ölçek toplamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri ,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach's Alpha değerleri ise Bilişsel İmgeleme ,84, Motivasyonel zel İmgeleme ,88, Motivasyonel Genel-Uyarılmışlık ,81 ve Motivasyonel Genel-Ustalık alt boyutunda ,82 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Rey Karmaşık Figür Testi (RKFT)

RKFT; kopyalama, anlık hatırlama ve gecikmeli hatırlama uygulamaları olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. İlgili test materyali, bir kağıt üzerine basılmış olan karmaşık şekil uyaranı (Ek 3), kayıt formu, 24 ayrıntıdan oluşan tanıma formu, üç adet boş kâğıttır.

İlk uygulama kopyalama uygulamasıdır. Karmaşık şekil, deneğin önüne konur ve şeklin kopyalanması istenir. Kopyalama aşaması tamamlandıktan sonra hem karmaşık şekil hem de kopyalama uygulaması yapılan kağıt deneğin nnden kaldırılır. İkinci aşamada, bir önceki aşamada kopyalanan karmaşık şeklin, boş bir kâğıda tekrar deneğin zihninde kaldığı kadarıyla yeniden çizilmesi istenir. İstenen bu çizim, anlık hatırlama uygulamasıdır. Test yönergesinde, kopyalama ve anlık hatırlama aşamaları arasında üç dakika ara olması gerektiği bildirilmiş olup araştırmada süre hususunda yönergeye uyulmuştur.

nc aşama, gecikmeli hatırlama uygulamasıdır. Gecikmeli hatırlama aşaması ise anlık hatırlama aşamasından 30 dakika sonra uygulanmıştır. Gecikmeli hatırlamada da denekten şekli boş bir kâğıda yeniden çizmesi istenir. Denek izimi tamamladıktan sonra son aşama olan tanıma formu aşamasına geçilir. Bu aşamada, toplam 24 tanıma formu (12'si doğru, 12'si yanlış) rneklerinin bulunduğu kâğıt deneğe verilerek, şeklin içinde bulunan figürleri bulmaları istenir. Toplam üç karmaşık şekil ve bir tanıma formu bulunan dört aşamanın eksiksiz tamamlanabilmesi adına denek/denekler uygulamanın aşamaları konusunda bilgilendirilmemiştir.

RKFT'nin puanlama sistemi, Osterrieth (1944) tarafından geliştirilen 36 puanlık sisteme dayanır. Şekil, 18 puanlanabilir birime ayrılmıştır. Her bir birim 2, 1, 0,5 veya 0 puan alır. Eğer bir ayrıntı doğru çizilmiş ve doğru yerleştirilmişse 2; yanlış çizilmiş fakat doğru yerleştirilmişse veya doğru çizilmiş veya doğru yerleştirilmişse 1; yanlış çizilmiş ve yanlış yerleştirilmiş fakat tanınabilir ise 0,5; yanlış yerleştirilmiş ve tanınamaz durumdaysa ya da çizilmemişse 0 puan alır. Her bir ayrıntı için, doğru yerleştirme ve doğru çizilme kriterleri bulunmakta olup kopyalama, anlık ve gecikmeli hatırlama uygulamaları için puanlama durumu aynıdır.

Tanıma uygulamasının puanlaması ise, 12 hedef şekilden ve 12 çeldiriciden doğru ve yanlış olarak belirlenen ayrıntılara göre yapılır. Deneğin doğru tanıdığı hedef ayrıntıların toplamı “tanıma doğru pozitif puanını (TD+);” hedef şeklin bir parçası olduğunu söylediği çeldirici ayrıntıların toplamı “tanıma yanlış pozitif puanını (TY+)” verir. On iki sayısından TY+ puanı çıkarılarak, tanıma doğru negatif puanı (TD-), 12 sayısından TD+ puanı çıkarılarak ise tanıma yanlış negatif puanı (TY-) bulunur. TD+ ile TY- puanları toplanarak tanıma toplam doğru puanı (TTD) elde edilmiş olur. Ancak veriler analiz edilirken diğer puanların hesaplanması TD+ ve TY+ puanlarına dayandığından, sadece bu iki puan türü kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilere Akademik Öz-Yeterlik, Sporda İmgeleme Envanteri ve Rey Karmaşık Figür Testleri uygulanmış ve öğrencilerin bu ölçeklerden elde ettikleri puanlara göre istatistiksel analizler uygulanmıştır. Elde edilen ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla değişkenlere “Kolmogorov-Smirnov” testi uygulanmış ve verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 2

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Puan Dağılımlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Sosyal Statü Boyutu	273	11,00	50,00	31,8168	6,93002	-,031	-,312
Bilişsel Uygulamalar Boyutu	273	27,00	114,00	61,7619	12,50963	,072	,806
Teknik Beceriler Boyutu	273	4,00	20,00	11,9524	3,01124	,091	-,147
Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	273	48,00	163,00	105,5311	19,63640	-,095	,064

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağıldığı kaydedilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 16).

Fakat öğrencilerin “Sporda İmgeleme Envanteri” ve “Rey Karmaşık Figür Test”nden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım göstermediği gözlemlenmiştir.

Normal dağılımdan gelen değişkenlerin analizleri için “One-Way Anova”, “Scheffe Post-Hoc testi” ve “Independent sample t test”, normal dağılım göstermeyen değişkenler için “Kruskal-Wallis” ve “Mann-Whitney U” testi uygulanmıştır. RKFT ölçek puanları ve Sporda İmgeleme puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için “Spearman’s Rho ilişki katsayısı testi”, Akademik Özyeterlik puanlarına yönelik “iki yönlü ANOVA testi” uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutları için “Cronbach’s Alpha testi” uygulanmış ve ölçeklerin geçerli ve güvenilir ölçüm yaptığı saptanmıştır. Uygulanan istatistiki testlerde güven düzeyi $\alpha=.05$ olarak esas alınmış ve hipotezler $\alpha=.05$ güven düzeyinde test edilmiştir. İstatistiksel analizler SPSS 21 paket programı yardımıyla yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgilere, problem ve alt problemlere ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı için t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	x	S	t	p
Sosyal Statü Boyutu	Kadın	104	31,05	6,525	-1,441	,151
	Erkek	169	32,29	7,146		
Bilişsel Uygulamalar Boyutu	Kadın	104	62,86	13,095	1,134	,258
	Erkek	169	61,09	12,126		
Teknik Beceriler Boyutu	Kadın	104	11,55	2,992	-1,747	,082
	Erkek	169	12,20	3,005		
Akademik Öz-Yeterlik Ölçek Toplamı	Kadın	104	105,45	19,723	-,052	,958
	Erkek	169	105,58	19,641		

Tablo 3’e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” toplam puanlarında ve ölçek alt boyutları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($t=-1,441$, $p=,151$), ($t=1,134$, $p=,258$), ($t=-1,747$, $p=,082$), ($F=-,052$, $p=,958$).

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Yaş Aralığı

Değişkenine Göre Farklılığı için One-Way Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Aralığı	N	x	S	F	p
Sosyal Statü Boyutu	18-19	52	32,87	6,356	1,148	,330
	20-21	120	32,03	6,756		
	22-23	74	30,65	7,398		
	24 ve Üzeri	27	32,07	7,369		
Bilişsel Uygulamalar Boyutu	18-19	52	64,02	12,043	,712	,546
	20-21	120	61,17	11,562		
	22-23	74	61,15	13,477		
	24 ve Üzeri	27	61,74	14,764		
Teknik Beceriler Boyutu	18-19	52	12,12	3,276	,270	,847
	20-21	120	11,83	2,718		
	22-23	74	11,91	3,197		
	24 ve Üzeri	27	12,33	3,317		
Akademik Öz-Yeterlik Ölçek Toplamı	18-19	52	109,00	18,984	,789	,501
	20-21	120	105,02	18,507		
	22-23	74	103,70	20,611		
	24 ve Üzeri	27	106,15	23,051		

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre "Akademik Öz-Yeterlik Ölçek" toplamı ve ölçek alt boyutları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($F=1,148$, $p=,330$), ($F=,712$, $p=,546$), ($F=,270$, $p=,847$), ($F=,789$, $p=,501$).

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı için One-Way Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	x	S	F	p	Farklı Gruplar
Sosyal Statü Boyutu	1. Öğretmenlik	100	32,33	7,43	,447	,640	-
	2. Antrenörlük	84	31,61	6,59			
	3. Rekreasyon	89	31,42	6,68			
Bilişsel Uygulamalar Boyutu	1. Öğretmenlik	100	64,90	13,27	5,308	,005**	1-3
	2. Antrenörlük	84	60,53	11,61			
	3. Rekreasyon	89	59,39	11,83			
Teknik Beceriler Boyutu	1. Öğretmenlik	100	12,51	3,01	2,849	,060	-
	2. Antrenörlük	84	11,73	2,93			
	3. Rekreasyon	89	11,52	3,01			
Akademik Öz-Yeterlik Ölçek Toplamı	1. Öğretmenlik	100	109,74	20,66	3,837	,023*	1-3
	2. Antrenörlük	84	103,89	18,77			
	3. Rekreasyon	89	102,34	18,60			

p<.05* p<.01**

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenine göre "Bilişsel Uygulamalar" alt boyutu ve "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($F= 5,308$ $p= ,005$), ($F=3,837$ $p=,023$). Fakat "Sosyal Statü" ve "Teknik Beceriler" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($F=,447$ $p=,640$), ($F=2,849$ $p=,060$).

Grup ortalamalarında farklılık görülen "Bilişsel Uygulamalar" alt boyutu ve "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" puanlarında, farklılığın kaynaklandığı grupları incelemek için uygulanan Scheffe Post-Hoc testinde BESÖ Bölümü öğrencileri ile Rekreasyon Bölümü öğrencilerinin puanlarında farklılığın görüldüğü gözlemlenmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı için One-Way Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	x	S	F	p
Sosyal Statü Boyutu	1	81	32,78	7,242	,980	,403
	2	73	31,88	6,340		
	3	67	31,37	7,501		
	4	52	30,81	6,444		
Bilişsel Uygulamalar Boyutu	1	81	61,63	10,659	,283	,838
	2	73	61,56	13,045		
	3	67	61,07	12,126		
	4	52	63,13	14,942		
Teknik Beceriler Boyutu	1	81	12,20	2,804	1,158	,326
	2	73	11,88	2,789		
	3	67	11,43	3,381		
	4	52	12,35	3,105		
Akademik Öz-Yeterlik Ölçek Toplamı	1	81	106,60	17,709	,265	,851
	2	73	105,32	19,895		
	3	67	103,88	20,835		
	4	52	106,29	20,927		

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre “Akademik Öz-Yeterlik Ölçek” toplamı ve ölçek alt boyutları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($F=,980$, $p=,403$), ($F=,283$, $p=,838$), ($F=1,158$, $p=,326$), ($F=,265$, $p=,851$).

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Puanlarının Branş Grubu Değişkenine Göre Farklılığı için One-Way Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş Grubu	N	x	S	F	p	Farklı Gruplar
Sosyal Statü Boyutu	Takım	163	32,23	6,939	4,656	,010**	1-3 2-3
	Bireysel	79	32,34	6,790			
	Branş Yok	31	28,29	6,404			
Bilişsel Uygulamalar Boyutu	Takım	163	62,37	13,304	1,064	,347	-
	Bireysel	79	61,66	11,467			
	Branş Yok	31	58,81	10,496			
Teknik Beceriler Boyutu	Takım	163	12,07	3,056	,446	,641	-
	Bireysel	79	11,86	3,003			
	Branş Yok	31	11,55	2,838			
Akademik Öz-Yeterlik Ölçek Toplamı	Takım	163	106,68	20,378	2,216	,111	-
	Bireysel	79	105,86	18,639			
	Branş Yok	31	98,65	17,140			

p<.01**

Tablo 7’ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre “Sosyal Statü” alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir (F= 4,656, p=,010). Fakat “Bilişsel Uygulamalar”, “Teknik Beceriler” alt boyutları ve “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (F=1,064, p=,347), (F=,446, p=,641), (F=2,216, p=,111).

Grup ortalamalarında farklılık görülen “Sosyal Statü” alt boyutu puanlarında, farklılığın kaynaklandığı grupları incelemek için uygulanan Scheffe Post-Hoc testinde branşı olmayan öğrenciler ile takım sporu yapan öğrenciler arasında; aynı şekilde branşı olmayan öğrenciler ile bireysel sporlar yapan öğrencilerin puanlarında farklılığın olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Sayısı Ortalaması	Z	p
Bilişsel İmgeleme	Kadın	104	133,45	-,583	,560
	Erkek	169	139,18		
Motivasyonel Özel İmgeleme	Kadın	104	137,66	-,109	,913
	Erkek	169	136,59		
Motivasyonel Genel Uyarılmışlık	Kadın	104	152,95	-2,625	,009**
	Erkek	169	127,18		
Motivasyonel Genel Ustalık	Kadın	104	135,28	-,285	,776
	Erkek	169	138,06		
Sporda İmgeleme Ölçek Toplamı	Kadın	104	141,32	-,710	,478
	Erkek	169	134,34		

p<.01**

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre "Motivasyonel Genel Uyarılmışlık" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($Z=-2,625$, $p=,009$). Fakat "Bilişsel İmgeleme", "Motivasyonel Özel İmgeleme", "Motivasyonel Genel Ustalık" alt boyutları ve "Sporda İmgeleme Ölçeği" toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($Z=-,583$, $p=,560$), ($Z=-,109$, $p=,913$), ($Z=-,285$, $p=,776$), ($Z=-,710$, $p=,478$).

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Aralığı	N	Sıra Sayısı Ortalaması	χ^2	p
Bilişsel İmgeleme	18-19	52	131,11	5,254	,154
	20-21	120	133,64		
	22-23	74	134,61		
	24 ve Üzeri	27	169,83		
Motivasyonal Özel İmgeleme	18-19	52	127,64	,944	,815
	20-21	120	138,43		
	22-23	74	139,60		
	24 ve Üzeri	27	141,56		
Motivasyonal Genel Uyarılmışlık	18-19	52	134,35	,478	,924
	20-21	120	136,55		
	22-23	74	141,72		
	24 ve Üzeri	27	131,15		
Motivasyonal Genel Ustalık	18-19	52	126,61	2,537	,469
	20-21	120	142,23		
	22-23	74	131,26		
	24 ve Üzeri	27	149,52		
Sporda İmgeleme Ölçek Toplamı	18-19	52	131,38	,946	,814
	20-21	120	135,51		
	22-23	74	139,12		
	24 ve Üzeri	27	148,63		

Tablo 9’a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre “Sporda İmgeleme Ölçeği” ve ölçek alt boyutları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($\chi^2=5,254$, $p=,154$), ($\chi^2=,944$, $p=,815$), ($\chi^2=,478$, $p=,924$), ($\chi^2=2,537$, $p=,469$), ($\chi^2=,946$, $p=,814$).

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Sayısı Ortalaması	χ^2	p
Bilişsel İmgeleme	Öğretmenlik	100	147,07	2,601	,272
	Antrenörlük	84	132,27		
	Rekreasyon	89	130,15		
Motivasyonel Özel İmgeleme	Öğretmenlik	100	155,56	8,793	,012*
	Antrenörlük	84	127,38		
	Rekreasyon	89	125,23		
Motivasyonel Genel Uyarılmışlık	Öğretmenlik	100	145,22	3,261	,196
	Antrenörlük	84	124,59		
	Rekreasyon	89	139,48		
Motivasyonel Genel Ustalık	Öğretmenlik	100	146,61	2,377	,305
	Antrenörlük	84	131,76		
	Rekreasyon	89	131,15		
Sporda İmgeleme Ölçek Toplamı	Öğretmenlik	100	153,30	6,887	,032*
	Antrenörlük	84	125,13		
	Rekreasyon	89	129,89		

$p < .05^*$

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenine göre "Motivasyonel Özel İmgeleme" alt boyutu ve "Sporda İmgeleme Ölçeği" toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($\chi^2=8,793$ $p=,012$), ($\chi^2=6,887$, $p=,032$). Fakat "Bilişsel İmgeleme", "Motivasyonel Genel Uyarılmışlık" ve "Motivasyonel Genel Ustalık" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($\chi^2=2,601$, $p=,272$), ($\chi^2=3,261$, $p=,196$), ($\chi^2=2,377$, $p=,305$).

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	Sıra Sayısı Ortalaması	χ^2	p
Bilişsel İmgeleme	1	81	130,30	2,500	,475
	2	73	133,65		
	3	67	149,81		
	4	52	135,63		
Motivasyonal Özel İmgeleme	1	81	134,40	2,616	,455
	2	73	132,82		
	3	67	150,25		
	4	52	129,87		
Motivasyonal Genel Uyarılmışlık	1	81	134,40	,722	,868
	2	73	143,26		
	3	67	136,85		
	4	52	132,46		
Motivasyonal Genel Ustalık	1	81	132,43	3,281	,350
	2	73	149,06		
	3	67	138,78		
	4	52	124,90		
Sporda İmgeleme Ölçek Toplamı	1	81	131,78	,904	,824
	2	73	138,07		
	3	67	143,81		
	4	52	134,87		

Tablo 11'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre "Sporda İmgeleme Ölçeği" ve ölçek alt boyutları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($\chi^2=2,500$, $p=,475$), ($\chi^2=2,616$, $p=,455$), ($\chi^2=,722$, $p=,868$), ($\chi^2=3,281$, $p=,350$), ($\chi^2=,904$, $p=,824$).

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanlarının Branş Grubu Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş Grubu	N	Sıra Sayısı Ortalaması	χ^2	p
Bilişsel İmgeleme	Takım	163	149,99	13,195	,001**
	Bireysel	79	124,78		
	Branş Yok	31	99,84		
Motivasyonel Özel İmgeleme	Takım	163	143,60	3,174	,205
	Bireysel	79	129,96		
	Branş Yok	31	120,26		
Motivasyonel Genel Uyarılmışlık	Takım	163	139,98	2,910	,233
	Bireysel	79	125,41		
	Branş Yok	31	150,90		
Motivasyonel Genel Ustalık	Takım	163	148,65	9,578	,008**
	Bireysel	79	123,46		
	Branş Yok	31	110,26		
Sporda İmgeleme Ölçek Toplamı	Takım	163	148,73	9,319	,009**
	Bireysel	79	122,52		
	Branş Yok	31	112,21		

$p < .01^{**}$

Tablo 12’ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre “Bilişsel İmgeleme”, “Motivasyonel Genel Ustalık” alt boyutlarında ve “Sporda İmgeleme Ölçeği” toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($\chi^2=13,195$, $p=,001$), ($\chi^2=9,578$, $p=,008$), ($\chi^2=9,319$, $p=,009$). Fakat “Motivasyonel Özel İmgeleme” ve “Motivasyonel Genel Uyarılmışlık” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($\chi^2=3,174$, $p=,205$), ($\chi^2=2,910$, $p=,233$).

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Sayısı Ortalaması	Z	p
RKFT Kopyalama	Kadın	104	137,24	8,458	,037*
	Erkek	169	136,86		
RKFT Anlık Hatırlama	Kadın	104	139,34	17,383	,001**
	Erkek	169	135,56		
RKFT Gecikmeli Hatırlama	Kadın	104	141,50	7,399	,060
	Erkek	169	133,40		
RKFT Tanıma Doğru	Kadın	104	141,60	4,456	,216
	Erkek	169	134,17		
RKFT Tanıma Yanlış	Kadın	104	132,40	4,456	,216
	Erkek	169	139,83		

p<.05* p<.01**

Tablo 13'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre "RKFT Kopyalama" ve "RKFT Anlık Hatırlama" alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($Z=8,458$, $p=,037$), ($\chi^2=17,383$, $p=,001$), "RKFT Gecikmeli Hatırlama", "RKFT Tanıma Doğru" ve "RKFT Tanıma Yanlış" alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($\chi^2=7,399$, $p=,060$), ($\chi^2=4,456$, $p=,216$), ($\chi^2=4,456$, $p=,216$).

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Aralığı	N	Sıra Sayısı Ortalaması	χ^2	p
RKFT Kopyalama	18-19	52	147,57	1,320	,724
	20-21	120	133,13		
	22-23	74	136,27		
	24 ve Üzeri	27	135,85		
RKFT Anlık Hatırlama	18-19	52	153,36	3,292	,349
	20-21	120	136,55		
	22-23	74	129,95		
	24 ve Üzeri	27	126,81		
RKFT Gecikmeli Hatırlama	18-19	52	136,90	2,424	,489
	20-21	120	141,49		
	22-23	74	124,97		
	24 ve Üzeri	27	145,50		
RKFT Tanıma Doğru	18-19	52	154,09	5,450	,142
	20-21	120	136,36		
	22-23	74	135,23		
	24 ve Üzeri	27	111,78		
RKFT Tanıma Yanlış	18-19	52	119,91	5,450	,142
	20-21	120	137,64		
	22-23	74	138,77		
	24 ve Üzeri	27	162,22		

Tablo 14'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre "RKFT" boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($\chi^2=1,320$, $p=,724$), ($\chi^2=3,292$, $p=,349$), ($\chi^2=2,424$, $p=,489$), ($\chi^2=5,450$, $p=,142$), ($\chi^2=5,450$, $p=,142$).

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Sayısı Ortalaması	χ^2	p
RKFT Kopyalama	Öğretmenlik	100	129,47	1,543	,462
	Antrenörlük	84	140,96		
	Rekreasyon	89	141,72		
RKFT Anlık Hatırlama	Öğretmenlik	100	126,31	2,920	,232
	Antrenörlük	84	142,57		
	Rekreasyon	89	143,76		
RKFT Gecikmeli Hatırlama	Öğretmenlik	100	130,23	2,042	,360
	Antrenörlük	84	146,38		
	Rekreasyon	89	134,15		
RKFT Tanıma Doğru	Öğretmenlik	100	133,24	,994	,608
	Antrenörlük	84	143,95		
	Rekreasyon	89	134,67		
RKFT Tanıma Yanlış	Öğretmenlik	100	140,76	,994	,608
	Antrenörlük	84	130,05		
	Rekreasyon	89	139,33		

Tablo 15'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm değişkenine göre "RKFT" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($\chi^2=1,543$, $p=,462$), ($\chi^2=2,920$, $p=,232$), ($\chi^2=2,042$, $p=,360$), ($\chi^2=,994$, $p=,608$), ($\chi^2=,994$, $p=,608$).

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	Sıra Sayısı Ortalaması	χ^2	p
RKFT Kopyalama	1	81	144,64	8,458	,037*
	2	73	116,51		
	3	67	151,30		
	4	52	135,43		
RKFT Anlık Hatırlama	1	81	165,19	17,383	,001**
	2	73	113,38		
	3	67	133,13		
	4	52	131,25		
RKFT Gecikmeli Hatırlama	1	81	151,52	7,399	,060
	2	73	117,58		
	3	67	135,40		
	4	52	141,17		
RKFT Tanıma Doğru	1	81	150,12	4,456	,216
	2	73	136,27		
	3	67	123,31		
	4	52	135,23		
RKFT Tanıma Yanlış	1	81	123,88	4,456	,216
	2	73	137,73		
	3	67	150,69		
	4	52	138,77		

p<.05* p<.01**

Tablo 16'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre “RKFT Kopyalama” ve “RKFT Anlık Hatırlama” alt boyutları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($\chi^2=8,458$, $p=,037$), ($\chi^2=17,383$, $p=,001$), “RKFT Gecikmeli Hatırlama”, “RKFT Tanıma Doğru” ve “RKFT Tanıma Yanlış” alt boyutlarında sınıf

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($x^2=7,399$, $p=,060$), ($x^2=4,456$, $p=,216$), ($x^2=4,456$, $p=,216$).

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Rey Karmaşık Figür Testi Puanlarının Branş Grubu Değişkenine Göre Farklılığı için Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş Grubu	N	Sıra Sayısı Ortalaması	x^2	p
RKFT Kopyalama	Takım	163	136,65	1,015	,602
	Bireysel	79	142,09		
	Branş Yok	31	125,87		
RKFT Anlık Hatırlama	Takım	163	138,93	,519	,772
	Bireysel	79	131,67		
	Branş Yok	31	140,44		
RKFT Gecikmeli Hatırlama	Takım	162	137,92	,448	,799
	Bireysel	79	131,77		
	Branş Yok	31	141,13		
RFKF Tanıma Doğru	Takım	163	139,76	1,265	,531
	Bireysel	79	136,91		
	Branş Yok	31	122,71		
RKFT Tanıma Yanlış	Takım	163	134,24	1,265	,531
	Bireysel	79	137,09		
	Branş Yok	31	151,29		

Tablo 17'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre “RKFT” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($x^2=1,015$, $p=,602$), ($x^2=,519$, $p=,772$), ($x^2=,448$, $p=,799$), ($x^2=1,265$, $p=,531$), ($x^2=1,265$, $p=,531$).

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sporda İmgeleme Puanları ile Rey Karmaşık Figür Testi Puanları Arasındaki İlişki için Spearman's Rho Korelasyon Katsayısı Testi

Alt Boyutlar		RKFT Kopyalama	RKFT Anlık Hatırlama	RKFT Gecikmeli	RKFT Tanıma	RKFT Tanıma
Bilişsel İmgeleme	r	,030	,062	,034	-,060	,060
	p	,627	,307	,581	,326	,326
	N	273	273	273	273	273
Motivasyonal Özel İmgeleme	r	,064	,054	,047	-,010	,010
	p	,293	,372	,440	,866	,866
	N	273	273	273	273	273
Motivasyonal Genel Uyarılmışlık	r	-,031	,002	,002	-,001	,001
	p	,609	,980	,973	,982	,982
	N	273	273	273	273	273
Motivasyonal Genel Uсталık	r	,070	,096	,125	,001	-,001
	p	,247	,113	,039*	,988	,988
	N	273	273	273	273	273
Sporda İmgeleme Ölçek Toplamı	r	,035	,071	,056	-,007	,007
	p	,570	,242	,360	,903	,903
	N	273	273	273	273	273

p<.05*

Tablo 18'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin "Motivasyonal Genel Uсталık" ile "RKFT Gecikmeli Hatırlama" puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, aynı yönlü ve düşük kuvvetli bir ilişki görülmektedir ($r=,125$, $p=,039$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin diğer İmgeleme alt boyutu puanları ile RKFT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Sınıf Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Bölüm	Sınıf	N	x	S	Değişkenler	F	p
Öğretmenlik	1.Sınıf	25	102,96	21,627	BÖLÜM	4,046	,019*
	2.Sınıf	27	114,89	20,463			
	3.Sınıf	28	111,39	18,572			
	4.Sınıf	20	108,95	21,630			
	Toplam	100	109,74	20,663			
Antrenörlük	1.Sınıf	25	108,52	16,435	SINIF	,591	,621
	2.Sınıf	20	101,30	15,855			
	3.Sınıf	22	101,68	20,172			
	4.Sınıf	17	103,00	23,273			
	Toplam	84	103,89	18,776			
Rekreasyon	1.Sınıf	31	108,00	15,161			
	2.Sınıf	26	98,46	18,781			
	3.Sınıf	17	94,35	21,740			
	4.Sınıf	15	106,47	17,836			
	Toplam	89	102,35	18,603			
Toplam	1.Sınıf	81	106,60	17,709	BÖLÜM*SINIF	2,243	,040*
	2.Sınıf	73	105,32	19,895			
	3.Sınıf	67	103,88	20,835			
	4.Sınıf	52	106,29	20,927			
	Toplam	273	105,53	19,636			

p<.05*

Tablo 19'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün "Akademik Özyeterlik" puanları üzerindeki etkisi (F=4,046, p=,019); bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerinin Akademik Özyeterlik puanları üzerindeki ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (F=2,243, p=,040). Fakat öğrencilerin sınıf düzeyinin "Akademik Özyeterlik" puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir (F=,591, p=,621).

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Cinsiyet Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Bölüm	Sınıf	N	x	S	Değişkenler	F	p
Öğretmenlik	Kadın	48	112,35	21,617	BÖLÜM	4,892	,008*
	Erkek	52	107,33	19,641			
	Toplam	100	109,74	20,663			
Antrenörlük	Kadın	23	97,96	14,916	CİNSİYET	,620	,432
	Erkek	61	106,13	19,685			
	Toplam	84	103,89	18,776			
Rekreasyon	Kadın	33	100,64	16,645	BÖLÜM*CİNSİYET	2,438	,089
	Erkek	56	103,36	19,741			
	Toplam	89	102,35	18,603			
Toplam	Kadın	104	105,45	19,723	BÖLÜM*CİNSİYET	2,438	,089
	Erkek	169	105,58	19,641			
	Toplam	273	105,53	19,636			

p<.01**

Tablo 20'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (F=4,892, p=,008). Fakat bölüm ve cinsiyet değişkenlerinin “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki ortak etkisinin (F=2,438, p=,089) ve öğrencilerin cinsiyetlerinin “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=,620, p=,432).

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Yaş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Bölüm	Yaş Grubu	N	x	S	Değişkenler	F	p
Öğretmenlik	18-19	23	111,43	22,375	BÖLÜM	1,809	,166
	20-21	37	111,86	17,869			
	22-23	30	107,17	23,817			
	24 ve Üzeri	10	105,70	17,366			
	Toplam	100	109,74	20,663			
Antrenörlük	18-19	11	107,91	17,161	YAŞ GRUBU	,782	,505
	20-21	47	105,53	17,088			
	22-23	18	99,94	20,057			
	24 ve Üzeri	8	97,63	27,113			
	Toplam	84	103,89	18,776			
Rekreasyon	18-19	18	106,56	15,651	BÖLÜM*YAŞ GRUBU	1,417	,208
	20-21	36	97,31	18,473			
	22-23	26	102,31	16,802			
	24 ve Üzeri	9	114,22	24,458			
	Toplam	89	102,35	18,603			
Toplam	18-19	52	109,00	18,984	BÖLÜM*YAŞ GRUBU	1,417	,208
	20-21	120	105,02	18,507			
	22-23	74	103,70	20,611			
	24 ve Üzeri	27	106,15	23,051			
	Toplam	273	105,53	19,636			

Tablo 21’e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=1,809$, $p=,166$). Ayrıca öğrencilerin yaş gruplarının ($F=,782$, $p=,505$); bölüm ve yaş değişkenlerinin “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=2,243$, $p=,040$).

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm ve Branş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Bölüm	Branş Grubu	N	x	S	Değişkenler	F	p
Öğretmenlik	Takım	67	110,52	21,054	BÖLÜM	2,222	,110
	Bireysel	20	114,15	19,513			
	Branş Yok	13	98,92	17,853			
	Toplam	100	109,74	20,663			
Antrenörlük	Takım	43	103,77	20,337	BRANŞ GRUBU	1,271	,282
	Bireysel	36	103,94	17,507			
	Branş Yok	5	104,60	17,009			
	Toplam	84	103,89	18,776			
Rekreasyon	Takım	53	104,19	19,097	BÖLÜM*BRANŞ GRUBU	,593	,668
	Bireysel	23	101,65	18,117			
	Branş Yok	13	96,08	17,241			
	Toplam	89	102,35	18,603			
Toplam	Takım	163	106,68	20,378	BÖLÜM*BRANŞ GRUBU	,593	,668
	Bireysel	79	105,86	18,639			
	Branş Yok	31	98,65	17,140			
	Toplam	273	105,53	19,636			

Tablo 22'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=2,222$, $p=,110$). Ayrıca öğrencilerin branşlarının ($F=1,271$, $p=,282$); bölüm ve branş değişkenlerinin “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,593$, $p=,668$).

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Branş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Branş Grubu	Cinsiyet	N	x	S	Değişkenler	F	p
Takım	Kadın	45	109,60	22,798	BRANŞ GRUBU	1,813	,165
	Erkek	118	105,57	19,365			
	Toplam	163	106,68	20,378			
Bireysel	Kadın	38	105,39	16,821	CİNSİYET	,102	,749
	Erkek	41	106,29	20,379			
	Toplam	79	105,86	18,639			
Branş Yok	Kadın	21	96,67	14,722	BRANŞ GRUBU*CİNSİYET	,929	,396
	Erkek	10	102,80	21,663			
	Toplam	31	98,65	17,140			
Toplam	Kadın	104	105,45	19,723	BRANŞ GRUBU*CİNSİYET	,929	,396
	Erkek	169	105,58	19,641			
	Toplam	273	105,53	19,636			

Tablo 23'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin branşlarının "Akademik Özyeterlik" puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=1,813$, $p=,165$). Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerinin ($F=,102$, $p=,282$); cinsiyet ve branş değişkenlerinin "Akademik Özyeterlik" puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,929$, $p=,396$).

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Branş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Branş Grubu	Sınıf	N	x	S	Değişkenler	F	p
Takım	1.Sınıf	55	106,04	18,079	BRANŞ GRUBU	2,358	,097
	2.Sınıf	40	106,58	20,176			
	3.Sınıf	38	106,21	21,406			
	4.Sınıf	30	108,60	23,963			
	Toplam	163	106,68	20,378			
Bireysel	1.Sınıf	13	113,54	14,717	SINIF	,943	,420
	2.Sınıf	28	103,57	20,156			
	3.Sınıf	22	103,68	19,628			
	4.Sınıf	16	106,63	17,150			
	Toplam	79	105,86	18,639			
Branş Yok	1.Sınıf	13	102,08	18,094			
	2.Sınıf	5	105,00	19,404			
	3.Sınıf	7	91,86	19,937			
	4.Sınıf	6	93,83	5,947			
	Toplam	31	98,65	17,140			
Toplam	1.Sınıf	81	106,60	17,709	BRANŞ GRUBU*SINIF	,682	,664
	2.Sınıf	73	105,32	19,895			
	3.Sınıf	67	103,88	20,835			
	4.Sınıf	52	106,29	20,927			
	Toplam	273	105,53	19,636			

Tablo 24'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin branşlarının “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=2,358$, $p=,097$). Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerinin ($F=,943$, $p=,420$); sınıf düzeyi ve branş değişkenlerinin “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,682$, $p=,664$).

Tablo 25

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Grubu ve Branş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Branş Grubu	Yaş Grubu	N	x	S	Değişkenler	F	p
Takım	18-19	33	108,42	20,729	BRANŞ GRUBU	1,311	,271
	20-21	72	105,82	18,910			
	22-23	40	107,58	21,383			
	24 ve Üzeri	18	104,94	24,332			
	Toplam	163	106,68	20,378			
Bireysel	18-19	10	112,00	16,892	YAŞ GRUBU	1,489	,218
	20-21	41	103,90	18,669			
	22-23	21	104,86	18,139			
	24 ve Üzeri	7	111,57	23,179			
	Toplam	79	105,86	18,639			
Branş Yok	18-19	9	107,78	15,603	BRANŞ GRUBU*YAŞ GRUBU	,819	,556
	20-21	7	103,29	14,773			
	22-23	13	89,92	17,085			
	24 ve Üzeri	2	98,00	12,728			
	Toplam	31	98,65	17,140			
Toplam	18-19	52	109,00	18,984	BRANŞ GRUBU*YAŞ GRUBU	,819	,556
	20-21	120	105,02	18,507			
	22-23	74	103,70	20,611			
	24 ve Üzeri	27	106,15	23,051			
	Toplam	273	105,53	19,636			

Tablo 25'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin branşlarının "Akademik Özyeterlik" puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=1,311$, $p=,271$). Ayrıca öğrencilerin yaşlarının ($F=1,489$, $p=,218$); yaş ve branş değişkenlerinin "Akademik Özyeterlik" puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,819$, $p=,556$).

Tablo 26

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Cinsiyet	Sınıf	N	x	S	Değişkenler	F	P
Erkek	1.Sınıf	25	102,96	18,616	CİNSİYET	,005	,944
	2.Sınıf	27	108,63	20,820			
	3.Sınıf	28	105,50	21,407			
	4.Sınıf	24	104,42	18,242			
	Toplam	104	105,45	19,723			
Kadın	1.Sınıf	56	108,23	17,210	SINIF	,141	,935
	2.Sınıf	46	103,37	19,298			
	3.Sınıf	39	102,72	20,615			
	4.Sınıf	28	107,89	23,194			
	Toplam	169	105,58	19,641			
Toplam	1.Sınıf	81	106,60	17,709	CİNSİYET*SINIF	1,054	,369
	2.Sınıf	73	105,32	19,895			
	3.Sınıf	67	103,88	20,835			
	4.Sınıf	52	106,29	20,927			
	Toplam	273	105,53	19,636			

Tablo 26'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin “Akademik Özyeterlik puanları” üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=,005$, $p=,944$). Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerinin ($F=,141$, $p=,935$); cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=1,054$, $p=,369$).

Tablo 27

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Cinsiyet	Yaş Grubu	N	x	S	Değişkenler	F	p
Erkek	18-19	45	109,60	22,798	CİNSİYET	,102	,749
	20-21	38	105,39	16,821			
	22-23	21	96,67	14,722			
	24 ve üzeri	104	105,45	19,723			
	Toplam	118	105,57	19,365			
Kadın	18-19	41	106,29	20,379	YAŞ GRUBU	1,813	,165
	20-21	10	102,80	21,663			
	22-23	169	105,58	19,641			
	24 ve üzeri	163	106,68	20,378			
	Toplam	79	105,86	18,639			
Toplam	18-19	31	98,65	17,140	CİNSİYET*YAŞ GRUBU	,929	,396
	20-21	273	105,53	19,636			
	22-23	45	109,60	22,798			
	24 ve üzeri	38	105,39	16,821			
	Toplam	21	96,67	14,722			

Tablo 27'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=,102$, $p=,749$). Öğrencilerin yaşlarının ($F=1,813$, $p=,165$); cinsiyet ve yaş değişkenlerinin “Akademik Özyeterlik” puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,929$, $p=,396$).

Tablo 28

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Yaş Grubu Değişkenlerine göre Akademik Özyeterlik Puanlarına ilişkin İki Yönlü ANOVA Testi

Yaş Grubu	Sınıf	N	x	S	Değişkenler	F	p
18-19	1.Sınıf	40	107,10	18,919	YAŞ GRUBU	,628	,598
	2.Sınıf	12	115,33	18,573			
	3.Sınıf	52	109,00	18,984			
	4.Sınıf	29	106,10	15,284			
	Toplam	50	101,72	19,943			
20-21	1.Sınıf	35	106,23	18,577	SINIF	,677	,567
	2.Sınıf	6	120,17	14,063			
	3.Sınıf	120	105,02	18,507			
	4.Sınıf	9	102,78	20,837			
	Toplam	9	112,56	12,521			
22-23	1.Sınıf	21	99,14	21,093			
	2.Sınıf	35	104,40	21,841			
	3.Sınıf	74	103,70	20,611			
	4.Sınıf	3	116,33	18,448			
	Toplam	2	102,50	40,305			
24 ve Üzeri	1.Sınıf	11	105,45	27,064			
	2.Sınıf	11	104,73	19,545			
	3.Sınıf	27	106,15	23,051			
	4.Sınıf	81	106,60	17,709			
	Toplam	73	105,32	19,895			
Toplam	1.Sınıf	67	103,88	20,835	YAŞ GRUBU*SINIF	1,423	,196
	2.Sınıf	52	106,29	20,927			
	3.Sınıf	273	105,53	19,636			
	4.Sınıf	40	107,10	18,919			
	Toplam	12	115,33	18,573			

Tablo 28'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının "Akademik Özyeterlik" puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=,628$, $p=,598$). Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerinin ($F=,677$, $p=,567$); yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinin "Akademik Özyeterlik" puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=1,423$, $p=,196$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, BESYO öğrencilerinin akademik özyeterlik, imgeleme ve görsel belleklerinin arasında ilişki olup olmadığı; “cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve branş” değişkenlerine göre öğrencilerin akademik özyeterlik, imgeleme ve görsel bellek düzeylerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu bölümde, araştırmaya katılan BESYO öğrencilerinden elde edilen bulgular tartışılmış, yorumlanmış ve alanyazındaki mevcut çalışmalarla desteklenmeye çalışılmıştır.

5.1. BESYO Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulgularına göre, BESYO öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından akademik özyeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum, eğitimin gelişen ve değişen toplumlarda cinsiyet rolleri üzerindeki olumlu, yapıcı etkisiyle açıklanabilir. Ayrıca üniversite eğitimi alan kadın ve erkek öğrencilerin hedeflerine ulaşma, başarıma, iş sahibi olma, atanma vb. açıdan eşit düzeyde inanca sahip oldukları söylenebilir. Mevcut araştırma bulgusunu destekleyici nitelikte, Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının (Alemdağ vd., 2014, s. 24; Türkekul ve Sarıkabak, 2019, s. 52), BESYO öğrencilerinin (Küçük-Kılıç ve Öncü, 2014, s. 13; Şirin ve Duman, 2018, s. 1) akademik özyeterlik düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediğini belirten çalışmaların yanı sıra, araştırma

bulgularından farklı olarak cinsiyet değişkeni açısından özyeterlik düzeylerinde anlamlılığın görüldüğü çalışmalar da bulunmaktadır (Çetinkaya ve Ulucan, 2017, s. 22; Şık, Özdemir ve Vural, 2019, s. 79).

Bir başka bulgu kapsamında, BESYO öğrencilerinin yaş değişkenine göre akademik özyeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Elde edilen sonucu, üniversite öğrencilerinin yaş aralığının birbirine çok yakın olmasının etkilediği düşünülebilir. Ayrıca yakın yaş aralığındaki bireylerin benzer düşünce yapılarına sahip olmasının da bu durumu etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla yaş aralığı fazla olan katılımcılarda bu durum farklılık gösterebilir. İlgili alanyazında, araştırma bulgularına paralellik gösteren çalışmalar görülürken (Eroğlu ve Yıldırım, 2018, s. 67; Eroğlu vd., 2017, s. 38); araştırma bulgularından farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Oğuz, 2012, s. 15; Şahin, 2019, s. 48).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, akademik özyeterlik düzeylerinin bölüm değişkenine göre akademik özyeterlik toplam ölçek puanlarında ve bilişsel uygulamalar alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş olup farklılığın BESÖ ile Rekreasyon Bölümü arasında BESÖ Bölümü lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, Öğretmenlik Bölümü öğrencilerinin Antrenörlük ve Rekreasyon Bölümü öğrencilerine oranla kendilerine başarı anlamında daha fazla güvendikleri ve performanslarının farkında oldukları belirtilebilir. Özel yetenek sınavları doğrultusunda Öğretmenlik bölümünde eğitim görmeye hak kazanan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu düşünüldüğünde ise ders çalışma, not tutma, bilgiyi anlamlandırma ve aktarma, derslere aktif katılım sağlama vb. bilişsel özelliklere daha fazla sahip oldukları söylenebilir. İslam (2016, s. 47)'ın yaptığı çalışmada, Sınıf Öğretmenliği ile Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilirken; Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011, s. 121) tarafından BESYO öğrencilerinin dahil edildiği bir çalışmada ise, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin diğer Fakülte ya da Yüksekokul öğrencilerine göre daha yüksek çıktığı belirtilmiştir.

Sınıf değişkeni açısından katılımcıların akademik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sınıf düzeylerine göre farklılığın bulunmamasının nedeni, her sınıf düzeyindeki öğrencilerin belirli sorumluluklarının olması ile açıklanabilir. 1. sınıf öğrencilerinin lisans eğitime hazırlık süreci, 2. sınıf öğrencilerinin üniversite hayatına uyum sağlayarak ders çalışması, 3. sınıf öğrencilerinin kendini geliştirmeye çalışması ile eşit konumdaki rakiplerinden bir adım öne geçme çabası ve 4. sınıf öğrencilerinin mezun olma, kamu personeli seçme sınavına hazırlanma gibi durumları örnek olarak gösterilebilir. Ay, Arslan, Adıgüzel ve Çoban (2019, s. 116)'nın lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algısı ile akademik erteleme davranışına yönelik yapmış oldukları çalışmada ve İleri (2019, s. 43)'nin BESYO öğrencilerinin akademik özyeterlik ve gelecek beklentisi üzerine yapmış olduğu çalışmada özyeterlik düzeyi açısından sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar, araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Branş değişkenine göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin sosyal statü alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Takım sporu yapan öğrenciler ile branşı olmayan öğrenciler arasında takım sporu yapan öğrenciler lehine; bireysel spor yapan öğrenciler ile branşı olmayan öğrenciler arasında ise bireysel spor yapan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Nitekim herhangi bir spor branşı ile ilgilenen ve spor ile ilgili akademik eğitim alan bireylerin branşı olmayan bireylere göre başarı inançlarının yüksek olması aşikardır. Uygulamalı alanlardaki derslerin olumlu ve olumsuz yanlarının öğrenilmesi yani teorik açıdan bilgi sahibi olmanın bireyi donanımlı hale getirmesi durumunun inanç düzeyini artırdığı düşünülebilir. İnanç düzeyi yüksek olan öğrenciler ise sınıfta tartışmaya katılır, anlamadığı bir konunun tekrar edilmesi üzerine girişimde bulunur, ders dışı faaliyetlerde görev alır ve akademisyenin düşünceleri ile kendi fikirleri uyuşmadığında bu durumu rahatlıkla dile getirir. Ek olarak, bu öğrencilerin sözü edilen davranışları gerçekleştirirken girişkenlik özelliklerinin baskın olduğu da ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde, Okaş (2019, s. 65)'ın çalışmasında lisanslı spor yapmayan lise öğrencilerinin; Deryahanoğlu, Demirdöken, Canaydın ve Yamaner (2019, s. 1410)

tarafından yapılan çalışmada da, bireysel spor yapan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Nitekim, araştırmaya katılan öğrencilerin özyeterlik düzeyleri incelendiğinde; birey olmayı öğrenen, kendini gerçekleştiren bireylerin başarıma yönelimlerinin arttığı ve bu durumun da özyeterlik düzeyini olumlu etkilediği söylenebilir.

5.2. BESYO Öğrencilerinin İmgeleme Düzeylerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulguları kapsamında, BESYO öğrencilerinin sporda imgeleme düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından motivasyonel genel uyarılmışlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; kadın öğrencilerin motivasyonel genel uyarılmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Motivasyonel genel uyarılmışlık alt boyutu ele alındığında, genellikle erkeklerin duyuşsal olarak daha iyi boyutta olduğu, hislerini kontrol edebildikleri düşünülmekteyken; bu araştırmaya göre spor müsabakalarında ya da antrenman esnasında kadınların duygularını daha iyi kontrol altına alabildikleri, öfke, korku, yenilme ya da aşırı hırs gibi duyuşsal problemlerle başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanabildikleri sonucuna ulaşılabilir. Literatür incelendiğinde, Seleciler ve Türkmen (2020, s. 72)'in çalışmasının mevcut araştırma bulgularıyla benzer sonuç gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak araştırma bulgularının aksine cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmayan ya da erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunan çalışmalar da görülmektedir (Güneş-Erdoğan ve Erhan, 2019, s. 18; Doğan, 2019, s. 373; Kul, 2019, s. 35).

Uyarılmışlık düzeyi, algının açık olma durumu iken sporda motivasyonel olarak uyarılmışlık durumu da bireyin başarılı olmasında, hedeflerine ulaşmasında bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla morali düşük, başaracağına inanmayan bir sporcunun kaybetme olasılığı yüksek iken aksine farkındalığı yüksek, olumsuzlukları

erteleyebilen ya da üstesinden gelen bireylerin kaybetme olasılığı daha düşüktür. Bu durum ise sporcunun motivasyonel genel uyarılmışlığının düşük ya da yüksek olması ile ilgilidir.

Yaş değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin sporda imgeleme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı yaştaki bireylerin düşünce yapılarının da benzer olması sebebiyle bir objeyi, nesneyi, olayı ya da durumu hayal etme, zihinde canlandırma durumlarının da yakın sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle, çevresel, kültürel, eğitim faktörlerinin eşit düzeyde olmasının imgelemeyi etkilediği belirtilebilir. Bayram ve Yüceloğlu-Keskin (2019, s. 200)'in çalışmasında bu araştırma bulgusu ile paralel olarak basketbol oyuncularının imgeleme düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; Tekin (2018, s. 32)'in okçuluk branşı ile ilgilenen sporcularda yaptığı çalışmasında ise yaş değişkenine göre motivasyonel özel imgeleme alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kartal, Güvendi, Türksoy ve Altıncı (2017, s. 51) ise çalışma bulgularını destekler nitelikte, yaşa göre imgeleme alt boyutlarında anlamlı farka rastlanılmadığını ancak yaşça büyük olan sporcuların bilişsel imgeleme, motivasyonel özel imgeleme ve motivasyonel genel ustalık alt boyutu ortalamalarının daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

Katılımcıların bölüm değişkenine göre sporda imgeleme toplam ölçek puanlarında ve motivasyonel özel imgeleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın, BESÖ ile Antrenörlük Bölümü arasında BESÖ Bölümü lehine; BESÖ ile Rekreasyon Bölümü arasında yine BESÖ lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Öğretmenlik bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere oranla motivasyonel olarak daha fazla desteklendikleri, birçok başarı deneyimledikleri ve başarmaya yönelik övünme, gururlanma duygusunu yaşamış oldukları düşünülmektedir. Bu doğrultuda, Öğretmenlik Bölümü öğrencilerinin motivasyonel özel imgeleme düzeylerinin daha yüksek olmasının nedeni, tebrik edilme, kazanma-kaybetme, üst düzey performans sergileme gibi durumlarda kazanılan duyuşsal özelliklerle açıklanabilir. Dinçer (2016, s. 147)'in BESÖ, Spor Yöneticiliği 1. ve 2. öğretim ile Tiyatro Bölümü'nü dahil ettiği çalışmada, BESYO

öğrencilerinin imgeleme genel ortalama puanlarının Tiyatro Bölümü'ne göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bir başka bulguya göre, öğrencilerin sınıf değişkeni açısından sporda imgeleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum, lisans eğitimi sürecinde benzer özellikler gösteren derslerde aynı akademisyenlerin eğitim vermesi, materyal, spor kompleksi gibi hizmetlerden eşit şartlarda yararlanma olanakları ile açıklanabilir. Öğrencilerin eşit koşullarda eğitim almasının yanı sıra kendilerine yakın olan, benzer kişilik ve karakterlerle arkadaşlık kurmaları yani yakınsak alanları da bu duruma etken olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkeni incelendiğinde ise sporda imgeleme toplam ölçek puanlarında, bilişsel imgeleme ve motivasyonel genel ustalık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca takım sporu yapan öğrenciler ile herhangi bir branşı olmayan öğrenciler arasında takım sporu yapan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bu araştırma bulgusunun, olağan olduğu düşünülmektedir. Nihayetinde sporda imgeleme; bir hareket, olay ya da olgu ile ilişkili olduğu için öğrenciler genellikle bir branşla ilgili yapamadığı bir hareketi, bir figürü ya da bir seriyi zihninde canlandırarak performansı artırmayı hedeflemektedirler. Bu noktada, öğrencilerin spora yönelik aktif katılımının spor yapmayan bireylere göre daha fazla olması imgeleme düzeyinde bir etki yaratmaktadır. Çünkü bilişsel imgeleme açısından aktif katılan bireylerin becerileri pasif olanlara oranla daha fazla gelişecektir. Bununla birlikte motivasyonel genel ustalık boyutu anlamında da bireylerin hem fiziksel hem de zihinsel performans düzeylerinin üst düzey olması gerekmekte olup bilişsel imgeleme ve motivasyonel genel ustalık arasında da bir bağlantı olduğu ifade edilebilir.

Bir başka yönden takım sporlarında zihinsel antrenman metodlarına yer verilmesi, sezon boyunca özellikle müsabakalara ya da yarışmalara yönelik olarak zihinsel antrenman metodunun uygulanabilir olması, spor bilimleri alanında bireyin potansiyel gücünü

artırmak için zihinsel süreçlerden yararlanılması durumlarının elde edilen sonuçta etken olduğu ifade edilebilir. Nitekim Karademir, Türkçapar, Aak ve Eroğlu (2018, s. 96-97) tarafından yapılan çalışmada da, bilişsel imgeleme alt boyutunda futbol ve atletizm, motivasyonel özel imgeleme alt boyutunda hentbol, atletizm ve badminton, motivasyonel genel ustalık alt boyutunda ise atletizm ve futbol branşıyla ilgilenen sporcuların imgeleme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında mevcut olan bu çalışmanın, araştırma bulgusunu desteklediği ve bir spor branşı ile uğraşan bireylerin imgelemeyi daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. BESYO ğrencilerinin Görsel Bellek Düzeylerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulguları neticesinde, BESYO ğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre görsel bellek düzeylerinde kopyalama ve anlık hatırlama durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Görsel bellek puanlarına bakıldığında ise anlamlı farklılıkların kadın öğrenciler lehine olduğu grlmştr. Elde edilen bu sonuç için, kadınların erkeklerden daha detaycı olmaları nedeniyle görsel şekilleri daha dikkatli incelemiş oldukları söylenebilir. Bu anlamda, kadınların erkeklere oranla bir görseli, objeyi tüm detayları ile zihinlerinde canlandırdıkları ve zihinlerine yansıttıkları görseli ise bir süre belleklerinde depoladıkları belirtilebilir.

Yaş değişkeni açısından öğrencilerin görsel bellek düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum, BESYO'na ve Spor Bilimleri Fakülteleri'ne ğrenci alımının özel yetenek sınavları ile belirlenmesiyle açıklanabilir. Ayrıyeten zel yetenek sınavlarında, en yüksek puandan en düşük puana, hiyerarşiye göre yapılan sıralamaların, cinsiyete göre ayrılan kontenjanların planlanması ve buna bağlı olarak niversite sınavlarının da her birey için aynı sorulardan oluşmasının sonuca etki ettiği düşünülebilir.

Bölüm değişkenine göre BESYO öğrencilerinin görsel bellekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üniversite süreci boyunca benzer çevrelerde, benzer görsel öğelerle karşılaşılması durumunun sonucu etkilediği söylenebilir. Ayrıca spor bağlamında, gerek atletizm branşı olsun gerekse futbol branşı olsun her bölümde aynı eğitimin verilmesi, kural, çizgi ya da materyalin tüm bölümler için aynı olması ve aynı kampüste ya da şehirde bulunulması durumlarının öğrencileri aynı görsel öğeleri algılamaya ittiği ifade edilebilir. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak Öcal-Kaplan ve Eski (2016, s.104) tarafından yapılan çalışmada, BESÖ öğrencilerinin görsel belleklerinin Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerinden; Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin görsel belleklerinin ise Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğu bildirilmiştir.

Araştırmanın bir başka bulgusu olan sınıf değişkenine göre, katılımcıların görsel bellek düzeylerinde kopyalama ve anlık hatırlama durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kopyalama boyutunda 3. sınıfların; anlık hatırlama boyutunda ise 1. sınıfların diğer sınıflara göre görsel bellek düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. 3. sınıfa gelen öğrencilerin aldıkları staj eğitiminin, bireylerin ufuklarını geliştirdiği ve artık aday bir eğitimci olarak daha dikkatli davrandıkları söylenebilir. Bununla birlikte sınavlara hazırlanmaları, mezun olma düşüncesinin bireyleri bir başka boyuta taşımış olduğu ve dolayısıyla algılarının, anlamlandırma durumlarının daha fazla olduğu belirtilebilir. 1. sınıf öğrencilerinin anlık hatırlama düzeylerinin yüksek olmasının ise gizil öğrenme yoluyla gerçekleşmiş olabileceği, anketin uygulanma koşullarının ya da anketi uygulayan eğitmenin durumu etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Ek olarak 1. sınıfa gelen öğrencilerin lise eğitiminden üniversiteye geçiş süreci göz önüne alındığında, daha kuralcı ve disiplinli olmaları sebebiyle uygulanan anketleri daha fazla dikkate aldıkları ifade edilebilir.

Branş değişkeni incelendiğinde, öğrencilerin görsel bellekleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durumun nedeninin, bölüm değişkeni sebepleri ile benzeştiği

düşünülmektedir. Tıpkı bölüm değişkeninde, bölümlerin karşılaştığı görsellerin aynı olduğu gibi, spor yapan ve yapmayan bireylerin ya da branşların da aynı özellikleri taşıdığı bilinmektedir. Nitekim öğrencilerin branş değişkeni açısından görsel belleklerinin eşit düzeyde seyretmesi kaçınılmaz olmuştur.

Alanyazında, bir nöropsikolojik test bataryası olarak ifade edilen RKFT'ne yönelik sınırlı çalışma olması nedeniyle araştırma bulgularının yeterince desteklenemediği ifade edilebilir. Bu anlamda genellikle görsel belleğin incelenmesine dair yapılan çalışmalarda kuramsal anlamda çoklu zekâ alanlarından faydalandığı görülmektedir. Ancak görsel bellek kuramsal boyutta; kodlama, hatırlama ve çağırışım yapma anlamında görsel zekâdan ayrılmaktadır.

5.4. BESYO Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik, İmgeleme ve Görsel Bellekleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulgularına göre, BESYO öğrencilerinin sporda imgeleme “motivasyonel genel ustalık” alt boyutu ile görsel bellek “RKFT gecikmeli hatırlama” puanları arasında anlamlı, aynı yönlü ve düşük kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin bir beceri kapsamında üst düzey performans sergileme ile bir beceriyi görsel olarak depolama, hatırlama ve bellekten geri çağırma durumları arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Beceriler tekrarlandıktan sonra kazanımlar gerçekleşmekte ve ileride bu bilgilerin çoğu mutlaka hatırlanabilmektedir. Trafik kazası geçiren bir sporcunun, yoğun bakımdan çıktıktan sonra branşına yönelik bilgileri hatırlaması, felç geçiren bir sporcunun iyileşme sürecinden sonra branşına yönelik göstermiş olduğu performans bilgilerinin korunması ile ilişkilendirilebilir. Bu anlamda, bir beceriyi zihinde depolama ve fiziksel ve zihinsel yönden kendine güvenerek üst düzey performans sergileme açısından bir ilişki olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın problem durumu kapsamında akademik özyeterlik, imgeleme ve görsel bellek arasında ilişki görülmediği ifade edilebilir. Bu nedenle, analizler sonucunda akademik özyeterlik düzeyi değişkenlere göre kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin bölüm ve sınıf değişkenlerinin akademik özyeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durumun nedeni, akademik özyeterlik puanlarının normal, sporda imgeleme ve RKFT puanlarının ise normal dağılmaması ile açıklanabilir.

5.5. Sonuç

Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan BESYO öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. BESÖ Bölümü öğrencilerinin Antrenörlük ve Rekreasyon Bölümlerine göre, bireysel spor yapan öğrencilerin ise takım sporu yapan ve branşı olmayan öğrencilere göre özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sporda imgeleme düzeyleri incelendiğinde katılımcıların yaş ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; kadın öğrencilerin erkeklere göre, BESÖ bölümünün Antrenörlük ve Rekreasyon Bölümlerine göre ve takım sporları yapan bireylerin bireysel spor yapan ve branşı olmayan bireylere göre sporda imgeleme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaş değişkenine göre anlamlı fark çıkmamasına rağmen ortalama puanlar incelendiğinde; yaş arttıkça bilişsel imgeleme ve motivasyonel özel imgeleme alt boyutları puanlarının ve imgeleme toplam ölçek puanlarının da arttığı görülmüştür.

Görsel bellek düzeyleri incelendiğinde ise öğrencilerin yaş, bölüm ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup kadınların erkeklere göre görsel bellek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf değişkeni açısından kopyalama

boyutunda 3. sınıfların; anlık hatırlama boyutunda ise 1. sınıfların görsel bellek puanları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksektir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan BESYO öğrencilerinin sporda imgeleme ve görsel bellekleri arasında aynı yönlü, anlamlı ve düşük kuvvetli bir ilişki olduğu kaydedilmiştir. BESÖ Bölümünün ve takım sporu yapan öğrencilerin özyeterlik ve sporda imgeleme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kadın öğrencilerin erkeklere göre sporda imgeleme düzeylerinin ve görsel belleklerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.6. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuç neticesinde, aşağıda araştırma sonuçlarına ve gelecek çalışmalara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

5.6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Müfredat kapsamında zihinsel antrenman metodlarına yer verilmesi, akademisyenler ve öğretmenler tarafından branşa özgü imgeleme çalışmalarının antrenman ve müsabaka süreçlerine dahil edilmesi önerilebilir.
2. Eğitimin niteliğinin artırılması ve çağa uyum sağlamak adına özel yetenek sınavlarında görsel bellek aşamalarının dahil edilmesi söz konusu olabilir.

5.6.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Alanyazında yapılan çalışmalar kapsamında, RKFT görsel bellek düzeyine yönelik çalışmaların spor bilimleri alanında yeterince olmadığı görülmüş olup farklı açılardan öğrencilerin görsel belleklerinin incelenmesi önerilebilir.

2. Araştırmanın profesyonel sporculara yönelik olarak yapılması önerilebilir.
3. Araştırmanın, kalıtlımcıların gelir düzeyi, eğitim durumu ve spor özgeçmişı değişkenleri göz önüne alınarak şekillendirilmesi önerilebilir.
4. Spor Yöneticiliği, Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümleri açısından özyeterlik, imgeleme ve görsel bellek düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Ahsen, A. (1984). The triple code model for imagery and psychophysiology. *Journal of Mental Imagery*, 8, 15-42.
- Akman, D. (2019). *Yetişkin sporcuların imgeleme, içsel konuşma ve stresle başa çıkma biçimlerinin zihinsel dayanıklılık ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Aktepe, K. (2013). *Sporda zihinsel antrenman*. Ankara: Nobel Akademik.
- Aldağ, H. (2005). Öğrenme ve öğretmede A. Paivo'nun ikili kodlama kuramı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 29-48.
- Aldağ, H., & Sezgin, M. E. (2003). Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 121-135.
- Aldemir, A. (2017). *Eğitim bilimleri gelişim psikolojisi-öğrenme psikolojisi*. Ankara: Benim Hocam Yayıncılık.
- Aldemir, G. Y. (2013). *Elit sporcularda imgelemenin benlik algısı ve problem çözme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25(1), 23–35.
- Altun, S., & Çolak, E. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. S. Fer (Ed.), *Öğrenme kuramları içinde* (s. 18-64). Ankara: Anı.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Altunbaş, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri ile spora katılım motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ataş, İ. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, S. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. S. Fer (Ed.), *Alanda çalışan kuramcılar içinde* (s. 110-133). Ankara: Anı.
- Ay, Ş., Arslan, F. Z., Adıgüzel, İ., & Çoban, K. (2019). Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algısı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), s. 116-126.
- Aydın, K. B. (2010). Eğitim psikolojisi. S. Akbaba & Ş. Anlıak (Ed.), *Öğrenmeye güdülenme (motivasyon) içinde* (s. 169-204). İstanbul: Lord.
- Aykaç-Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin ingilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre ingilizce becerisini yordama*

- gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Azboy, O., Erer, O., Oymak, Ö., & Tunç, Ö. (2017). *Spor psikolojisi 11. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Bacanlı, H. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 34(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Eds.), *Annals of child development. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 48(187), 397-427.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 3-4). USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: WH Freeman ve Company.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bayrak-Ayaş, E. (2019). *Kadın sporcularda imgelemenin sportif güven üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bayram, L., Yüceloğlu-Keskin, Ö. D. (2019, Nisan). *Üniversiteler ligi (unilig) basketbol oyuncularının imgeleme düzeylerinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Herkes İçin Spor Ve Wellness Kongresi'nde sunulmuş sözel bidiri, Antalya.
- Baysal, E. (2010). *Hemşirelerde öz-yeterlilik inancı ve iş doyumu ilişkisi: bir üniversite hastanesinde saha çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beauchamp, M. R., Bray, S. R., & Albinson, J. G. (2002). Pre-competition imagery, self-efficacy and performance in collegiate golfers. *Journal of Sports Sciences*, 20, 697-705.
- Boz, E. (2019). *Elit karate sporcularında imgeleme ve kaygı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 529-546.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bümen, N. T. (2007). Çoklu zekâ kuramı. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 1-38). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Castle, P., & Buckler, S. (2009). How to be a successful teacher (Strategies for personal and professional development). "Is Hallucinating the Second Sign of 'Madness'?. India: SAGE Publications.
- Ceyhan, Ş. (2019). *Konservatuvar ortaokul devresi flüt öğrencilerinin çalgı öğrenme sürecine Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı açısından yaklaşımlar*. Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Gzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, T., & Ulucan, H. (2017). A study of the academic self-efficacy of physical education and sports academy students from the perspective of various variables. *International Journal of Recreation and Sport Science (INTJORASS)*, 1(1), 22-29.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deryahanoğlu, G., Demirdöken, Ç., Canaydın, A., & Yamaner, F. (2019). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerin akademik özyeterlik ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 1407-1413.
- Dinçer, Ö. (2016). Üniversitelerde spor eğitimi alan öğrencilerin imgeleme yetilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14(55), 138-149.
- Doğan E. (2019). Kadın ve erkek sporcuların imgeleme biçimlerinin karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 373-381.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Ekici, G., & Kurt, H. (2016). *Bilgiyi işleme kuramı*. G. Ekici (Ed.), Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları içinde (s. 195-228). Ankara: Pegem.
- Elçi, G. (2014). *İmgeleme çalışmasının voleybol branşındaki performans sporcularında beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Elgit, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erdem, T. (2019). *Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin genel özyeterlilik algıları ve iş doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Eren-Yavuz, K. (2004). *Eğitim ve öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y., & Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: akdeniz üniversitesi örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi (TUSBİD)*, 1(1), 38-47.
- Eroğlu, O., & Yıldırım, Y. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi (TUSBİD)*, 2(2), 67-73.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri*. İstanbul: Alfa.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu zekâ yeni ufuklar*. (Çev. Asiye Hekimoğlu Gül). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Güler, C. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak yaş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 3(3), 125-145.
- Gültekin, M. (2012). *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı*. B. Oral (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (2. Basım) içinde (s. 101-138). Ankara: Pegem.
- Gülşen, O. (2017). *İmgeleme çalışması uygulanan bireylerin egzersiz davranış değişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güneş-Erdoğan, N., & Erhan, S. E. (2019). Kış sporları ile ilgilenen sporcuların sporda imgeleme ile sportif güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi (IntJourExerPsyc)*, 1(1), 15-23.
- Gürkan, B., & Doğanay, A. (2019). Sınıf öğretmenleri ve adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretimi tasarlama ve uygulama yeterlik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 131-175. doi: 10.14812/cufej.395128
- Hall, C. R., Mack, D., Paivio, A., & Hausenblas, H. (1998). Imagery use by athletes: development of the sport imagery questionnaire. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 73-89.
- İşildak, S. (2008). Yaratmada ilk adım: imge ve imgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 64-69.
- İkizler, C., & Karagözoğlu, C. (1997). *Sporda Başarının Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Alfa.
- İleri, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerinin gelecek beklentisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İslam, A. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Jacobson, E. (1930). Electrical measures of neuromuscular states during mental activities. *American Journal of Physiology*, 95, s. 694-702.
- Karaağaçlı, M. (2011). *Öğretimde kuramlar ve yaklaşımlar*. Ankara: Sage Yayıncılık.

- Karademir, T., Türkçapar, Ü., Aak, M., & Eroğlu, H. (2018). Bireysel ve takım sporu ile uğraşan sporcularda hayal etme biçimlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 92-102.
- Karagözoğlu, C. (2006). *Sporda psikolojik destek*. İstanbul: Morpa.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karayol, M., & Yavuz-Eroğlu, S. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyon durumlarının incelenmesi: muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 645-653. doi: 10.18506/anemon.683076
- Kartal, Z., Güvendi, B., Türksoy, A., & Altıncı, E. E. (2017). Takım sporcularının imgeleme kullanımları ile başarı motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Üniversitesi (İÜ) Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 41-53.
- Kemeç, D. G. (2016). *Türk halk oyunları bölümü ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Ankara.
- Kılınç, H. (2017). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi öğrenenlerinin anadolum ekampüs öğrenme yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin kuşaklar bağlamında incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 3(3), 104-124.
- Kızıldağ, E. (2007). *Farklı spor branşındaki sporcuların imgeleme biçimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kızıldağ, E., & Tiryaki, M. ř. (2012). Sporda imgeleme envanterinin türk sporcular için uyarlanması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 13-23.

- Kolayış, H., Sarı, İ., & Köle, Ö. (2015). Takım sporlarıyla uğraşan kadın sporcuların imgeleme, güdülenme ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13(2), 129-136.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., & Haşıl-Korkmaz, N. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel Sayı), 52-61.
- Korkusuz, S. (2019). *Fiziksel etkinlik ve dikkat eğitimi uygulamalarının zihinsel engelli öğrencilerin motor beceri, görsel bellek, algı ve dikkat düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(1), 111-133.
- Kul, M. (2019). *Elit karate sporcularında imgeleme ve kaygı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Küçük-Kılıç, S., & Öncü, E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 13-22.
- Lang, P. J. (1977). Imagery in therapy: an information processing analysis of fear. *Behavior Therapy*, 8, 862-886.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16(6), 495-512.
- Mehr, B. K., Katırcıbaşı, G., Demirhan, H., & Akı, E. (2013). Çocuklarda televizyon ve bilgisayar başında kalma süresi ile görsel hafıza arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 157.

- Meyers, J. E., & Meyers, K. R. (1995). *Rey complex figure test and recognition trial*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Munroe, K. J., Giacobbi, P.R., Hall, C., & Weinberg, R. (2000). The four ws of imagery use: where, when, why, and what. *The Sport Psychologist*, 14, 119-137.
- Munroe-Chandler, K., Hall, C., & Fishburne, G. (2008). Playing with confidence: the relationship between imagery use and self-confidence and self-efficacy in youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 26(14), 1539-1546. doi: /10.1080/02640410802315419
- Murphy, S. M., & Martin, K. A. (2002). The use of imagery in sport. In T. S. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology* (s. 405-439). Human Kinetics.
- Ok, Y. (2019). *Adil dünya inancı, öz yeterlilik, işyeri saldırganlığı ve işyerinde engelliye yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Oktaş, A. (2019). *Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile akademik öz yeterlik ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Olson, M. H., & Hergenhahn, B. R. (2016). Theories of learning. M. Şahin (Ed.), *Öğrenmenin kuramları* (G. Topuz, Çev.) içinde (s. 239-267). Ankara: Nobel.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Owen, S. & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education. New Orleans, LA.
- Öcal-Kaplan, D., & Eski, T. (2016). *Beden eğitimi öğretmenliği bölümü, antrenörlük bölümü ve spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin görsel belleklerinin*

- karşılaştırılması*. Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özevin-Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon kocatepe üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Öztan-Ulusoy, Y. (2012). Gestalt kuramı. (B. Oral Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (2. Basım) içinde (s. 139-162). Ankara: Pegem.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Porter, M. D. (2003). A 9-year controlled prospective neuropsychologic assessment of amateur boxing. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 13(6), 339-352.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve türk eğitim sistemine yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadoski, M., McTigue, E. M., & Paivio, A. (2012). A dual coding theoretical model of decoding in reading: subsuming the laberge and samuels model. *Reading Psychology*, 33(5), 465-496. doi: 10.1080/02702711.2011.557330
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sarı, İ. (2013). *Güreşçilerin motivasyonu ve özyeterlikleri ile antrenörlerin liderlik davranışlarının ilişkisi*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

- Savaş, M. (2019). *Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin imgeleme becerileri kullanımı ile sportif güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Savi-Çakar, F. (2016). Eğitim psikolojisi. B. Gündüz & B. Çapri (Ed.), *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı* (s. 281-308). Adana: Karahan Kitabevi.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: goals and cognitions*. San Francisco, CA: Academic, 3, 13-44.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2003). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seleciler, C., & Türkmen, M. (2020). Halk dansçılarının imgeleme ve optimal performans duygu durumu düzeyleri arasındaki ilişkiler. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 6(1): 63-79.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sevilmiş, A., & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*, 14(1), 31-44.
- Smith, D., Wright, C., Allsopp, A., & Westhead, H. (2007). It's all in the mind: pettelp-based imagery and sports performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 80-92. doi:10.1080/10413200600944132
- Solso, R. L., Maclin, M. K., & Maclin, O. H. (2014). *Bilişsel psikoloji*. (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.) İstanbul: Kitabevi.

- Şahin, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şanlı, S. (2014). Polis akademisi öğrencilerinin genel öz yeterlik inançları ve sporda güdülenme kaynaklarının incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 172–183.
- Şık, A., Özdemir, A., & Vural, M. (2019). Karate sporcularının müzikten etkilenme ve akademik öz yeterliklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 79-84.
- Şirin, E. F., & Duman, S. (2018). Cinsiyete göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: genel erteleme ve akademik özyeterliliğin rolü. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Tanık, B. (2016). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Yediiklim.
- Tekin, M. (2018). *Okçuların imgeleme becerileri ile dikkat ve performans düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Tekkurşun, G. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Gazi ve Kafkas Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi: kavramlar, kuramlar ve uygulama*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Torun, A., & Yıldız, K. (2013). Bir eğitim metodu olarak tehdit ve korkutma içeren ninniler ve bunların Jung'un 'ortak bilinçdışı' kavramı açısından tahlili. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 8(8), 1313-1333.

- Türk Dil Kurumu. (1974). *Güncel Türkçe sözlük & Eğitim terimleri sözlüğü*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a3135e86c02b7.18037801 adresinden 9 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Türkekul, K., & Sarıkabak, M. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 5(1): 52-69.
- Türksoy, A., Güvendi, B., Şahin, M., & Korkmaz, M. (2016). Güreş yıldız milli takım sporcuların öz-yeterlik, başarı algısı ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 21, 16-26. doi: 10.17363/SSTB.20162124008
- Ud-Din, M., Tufail, H., Shereen S., Nawaz, A., & Shahbaz, A. (2012). “Factor Affecting Teacher Motivation at Secondary School Level in Kohat City”. *İnter Disciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. Vol. 3. No: 10.
- Uğur, Y. (2016). *İmgeleme türlerinin sportif performans üzerinde etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uygur-Celep, M. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, H. (2010). *Çocukların öz yeterlilik düzeylerinin sigara yarar/zarar algısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünver, D. (2016). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin genel öz yeterlik inançları ile müzik, dans ve oyun derslerine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Varan, E., Tanör, Ö. Ö., & Gürvit, H. (2007). Rey karmaşık figür testi ve tanıma uygulaması (RKFT-T): bir yetişkin türk örnekleme üzerinde norm belirleme çalışması. *Türk Nöroloji Dergisi*, 13, 387-394.
- Yalçın, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre özyeterlik inançlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Yavuzer, Y. (2015). Gestalt kuramı bilgiyi işleme kuramı. (B. Gündüz, B. Çapri, Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 283-309). Adana: Baran Ofset.
- Yeltepe-Ercan, H. (2013). *Spor ve egzersiz psikolojisi (2. Basım)*. Ankara: Nobel.
- Yetim, A. (2011). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Berikan.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldız, S. (2016). Bilişsel yük kuramı. G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları içinde* (s. 641-667). Ankara: Pegem.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Weinberg R. S., & Gould D. (2015). *Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri*. (M. Şahin & Z. Kuruç, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.

EKLER

EK 1. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

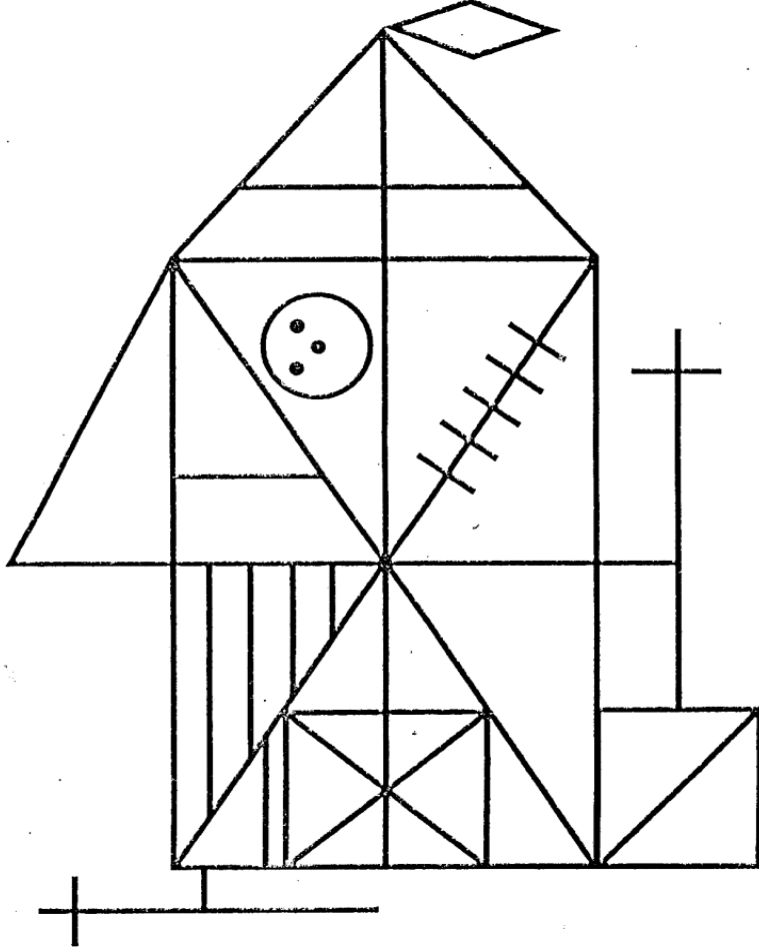
GÖRÜŞ VE İFADELER	OLDUKÇA FAZLA	FAZLA	KISMEN FAZLA	AZ	OLDUKÇA AZ
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2. Sınıf tartışmasına katılma					
3. Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
4. Az öğrencinin olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
5. Objektif testler çözme (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, 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 ettiğini 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 hakim 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 hakim olma					

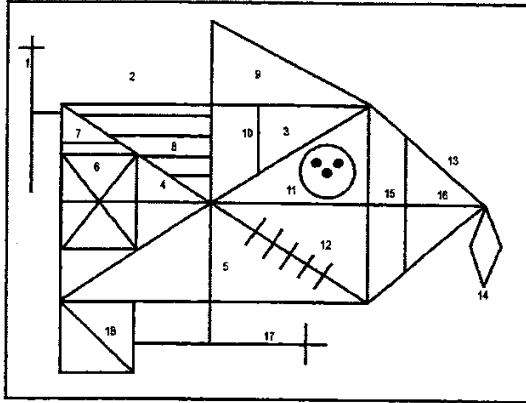
EK 2. Sporda İmgeleme Envanteri

	Bu envanter zihinde yaptığınız canlandırmayı, hayal etmeyi spor branşınızda ne kadar kullandığınızı değerlendirmek için düzenlenmiştir. Zihinde canlandırma-Hayal etmeleri değerlendirmelerinizi 1 ile 7 arasında yapabilirsiniz. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz ve antrenmanda-yarışmada-yeniden uyguladıklarınızla ilişkili olan sayıyı işaretleyiniz.	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1-	Kafamda yeni planlar/stratejiler oluştururum.	1	2	3	4	5	6	7
2-	Yarışma/oyun planım başarısız olursa bu durumda alternatif stratejiler hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
3-	Diğer sporcuların iyi performansından dolayı beni kutladığını hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
4-	Fiziksel bir becerinin imgesini sürekli olarak kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5-	Bir yarışmanın/oyunun her bir bölümünü hayal ederim (örneğin; hücumla karşı savunma, hızlıyla karşı yavaş vs.).	1	2	3	4	5	6	7
6-	Madalya aldığım ortamı hayal ederim (örneğin; gurur, heyecan vs.).	1	2	3	4	5	6	7
7-	Bir becerinin imgesini kolaylıkla değiştirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8-	Performansımı alkışlayan seyircileri hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
9-	Belli bir beceriyi hayal ettiğimde, onu zihnimde sürekli olarak mükemmel bir şekilde uygulayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
10-	Kendimin bir madalya kazandığını hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
11-	Yarışma ile ilgili stres ve endişeyi hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
12-	Bir yarışmayı hayal ettiğimde, kendimi duygusal olarak heyecanlanmış hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
13-	Fiziksel beceriler için zihinsel düzeltmeler yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
14-	Bir yarışma/oyunda, oyunların/programların/bölümlerin aynen kendi istediğim yolda gerçekleştiğini hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
15-	Bir beceriyi denemeden önce, onu mükemmel bir şekilde yaptığımı hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
16-	Zihinsel olarak güçlü olduğumu hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
17-	Katılacağım bir yarışmayı/oyunu hayal ettiğimde, kendimi endişeli hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
18-	Rakiplerimin karşısında kendine güvenen biri olarak görüldüğümü hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
19-	Yarışma ile ilgili heyecanı hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
20-	Benimle bir şampiyon olarak röportaj yapıldığını hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
21-	Kendimi mücadele gerektiren bir duruma odaklanmış olarak hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7

EK 3. Rey Karmaşık Figür Testi



REY KARMAŞIK FİĞÜR TESTİ – PUANLAMA FORMU



RKFT Çizimleri İçin Puanlama Kriteri

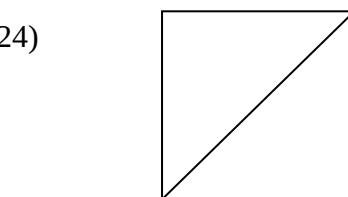
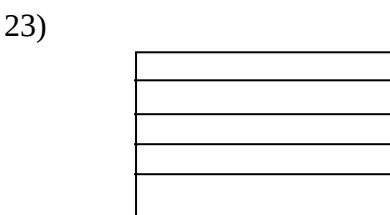
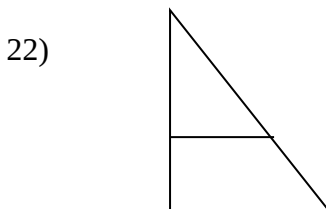
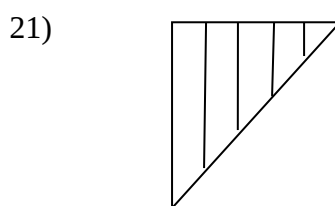
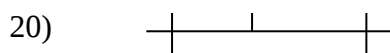
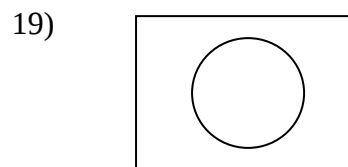
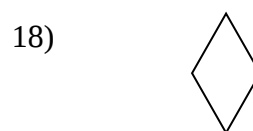
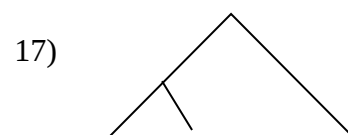
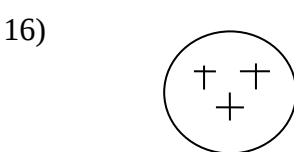
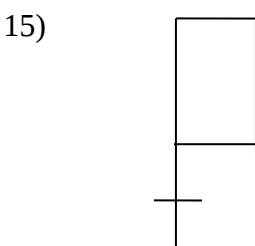
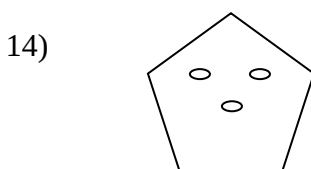
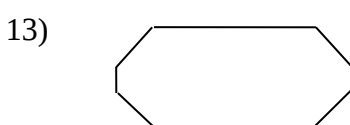
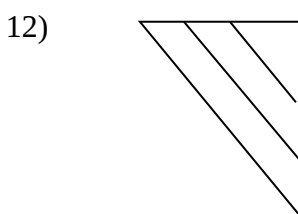
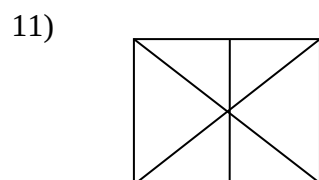
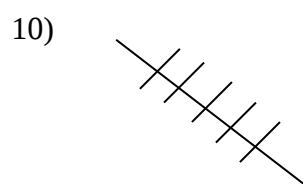
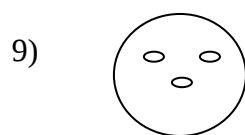
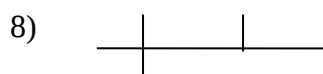
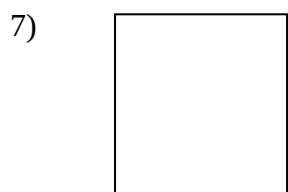
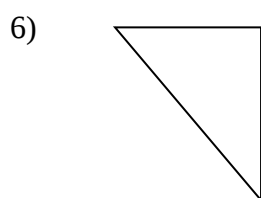
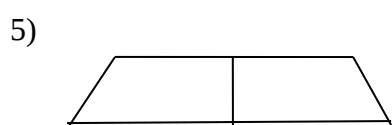
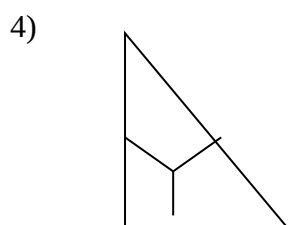
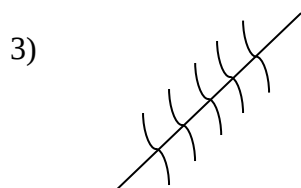
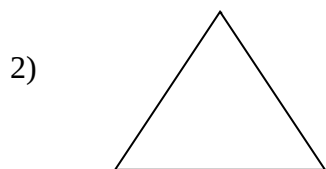
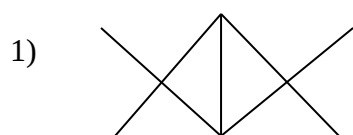
Puan	Doğruluk	Yerleştirme
2	Doğru çizilmiş	Doğru Yerleştirilmiş
1	Doğru çizilmiş	Yalnız Yerleştirilmiş
0.5	Yalnız çizilmiş fakat tanınabilir	Yalnız Yerleştirilmiş
0	Yalnız çizilmiş ve tanınamaz veya çizilmemiş	Yalnız Yerleştirilmiş

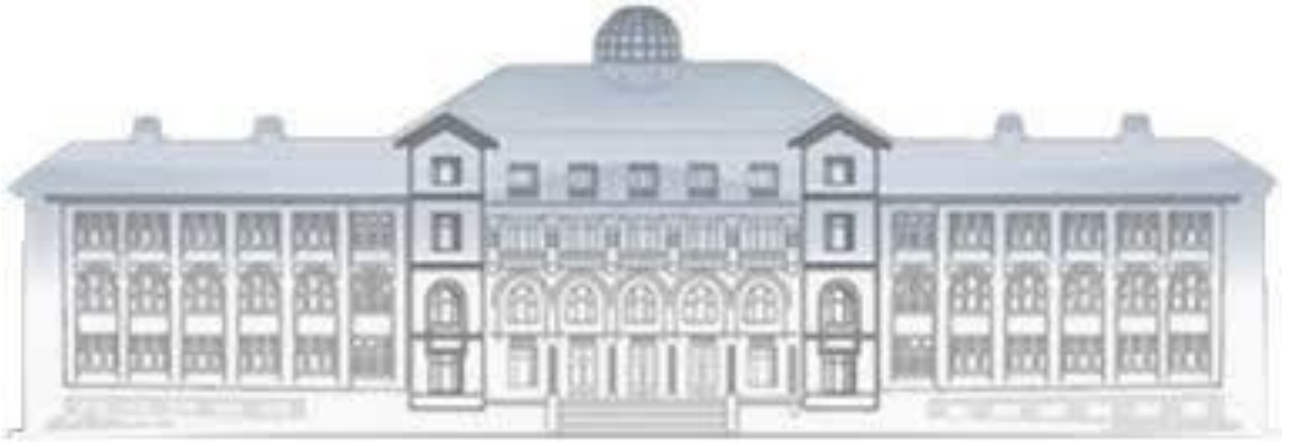
Puanlama Öğeleri

	Kopyalama	Hemen Hatırlama	Geçiktirilmiş Hatırlama
1. Dikey artı	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
2. Büyük dikdörtgen	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
3. Köşegen artı	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
4. Büyük dikdörtgen yatay orta çizgi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
5. Büyük dikdörtgen dikey orta çizgi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
6. Küçük dikdörtgen	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
7. Küçük dikdörtgen üzerindeki küçük yatay çizgi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
8. Dört paralel çizgi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
9. Büyük dikdörtgen üzerindeki küçük üçgen	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
10. Büyük dikdörtgen içindeki küçük dikey çizgi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
11. Üç noktalı daire (içi boş noktalı olmamalı)	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
12. Beş paralel çizgi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
13. Büyük dikdörtgene ilişik büyük üçgenin kenarları	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
14. Baklava dilimi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
15. Büyük üçgen kenarları içindeki dikey çizgi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
16. Büyük üçgen kenarları içindeki yatay çizgi	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
17. Yatay artı	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
18. Büyük dikdörtgene ilişik kare	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0	2 1 0.5 0
	Ham Puan	Ham Puan	Ham Puan

Tanıma Denemesi Müsuedesi

..... Tanıma Doğru (+) = Daire içine alınmış 2, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 19, 20, 22 ve 24 maddelerinin toplamı
..... Tanıma Yalnız (+) = Daire içine alınmış 1, 3, 4, 6, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 21 ve 23 maddelerinin toplamı
..... Tanıma Doğru (-) = 12 ekşi (-) Tanıma yalnız pozitifler
..... Tanıma yalnız (-) = 12 eksi Tanıma doğru pozitifler
..... Tanıma Toplam Doğru= Tanıma doğru (+) +Tanıma doğru (-)





GAZİ GELECEKTİR..