



T.C.

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK
GÜDÜLENMENİN YORDAYICISI OLARAK ÜSTBİLİŞ VE
BİLİŞSEL ESNEKLİK**

Doktora Tezi

Gamze AKYOL

Çorum-2024

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK GÜDÜLENMENİN
YORDAYICISI OLARAK ÜSTBİLİŞ VE BİLİŞSEL ESNEKLİK**

Gamze AKYOL

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı**

Doktora Tezi

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN

Çorum 2024

KABUL ONAY SAYFASI

Gamze AKYOL tarafından hazırlanan "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Güdülenmenin Yordayıcısı Olarak stbiliş ve Bilişsel Esneklik" adlı tez çalışması 26/03/2024 tarihinde aşağıdaki jüri yeleri tarafından oy birliği ile Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet KUTLU

.....

Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN

.....

Prof. Dr. Savaş DUMAN

.....

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kemal AYDIN

.....

Dr. Öğr. Üyesi Beytullah DÖNMEZ

.....

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../..... tarih ve sayılı kararı ile Gamze AKYOL' un Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Doktora derecesi alması onanmıştır.

Prof. Dr. Muhammed Asıf YOLDAŐ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan ederim.

Gamze AKYOL

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK GÜDÜLENMENİN
YORDAYICISI OLARAK ÜSTBİLİŞ VE BİLİŞSEL ESNEKLİK**

Gamze AKYOL

ORCID: 0000-0002-9266-2516

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Doktora Tezi

Mart 2024

ÖZET

Bireylerin kendi düşüncesinin hakimi olması ve yeni durumlara bilişsel uyum geliştirmesi akademik güdülerini de olumlu etkileyebilmektedir. Bu çalışmada spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki ve üstbiliş ile bilişsel esnekliklerinin akademik güdülenme düzeylerini açıklama gücünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni spor bilimleri fakülteleri öğrencileri, örneklem grubu ise 1 ve 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmada kota örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin yedi bölgesinde öğrenim gören toplam 418 kişi katılmıştır. Veriler e-formlar ve fiziki formlar yardımıyla elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ), Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği (BEKÖ) ve Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerde yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucu elde edilen anlamlı farklılıkların tespit için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Akademik güdülenme yordayıcılarını belirlemek için çoklu lineer regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda; ÜFÖ ile BEKÖ arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,424$); BEKÖ ile AGÖ arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,387$); ÜFÖ ile AGÖ arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,672$) yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak üstbilişsel farkındalık düzeyinin akademik güdülenmeyi $\beta=0.632$; $p<0.000$ düzeyinde, bilişsel esneklik değişkeninin ise akademik güdülenmeyi $\beta=0.084$; $p<0.043$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme

puanlarındaki varyansın bilişsel esneklikleri ve üstbilişsel farkındalıkları tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre hipotize edilen model doğrulanmıştır. Bunların yanı sıra araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenlere dönük analizler metin için ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırma sonucunda iki değişkenin birlikte, akademik güdülenme üzerindeki toplam varyansın %45'ini açıkladığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kavramlar: Üstbiliş, Bilişsel Esneklik, Akademik Güdülenme, Spor Bilimleri Öğrencileri.

Bilim Kodu: 130103



METACOGNITION AND COGNITIVE FLEXIBILITY AS PREDICTORS OF ACADEMIC MOTIVATION IN SPORTS SCIENCE FACULTY STUDENTS

Gamze AKYOL

ORCID: 0000-0002-9266-2516

HITIT UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL

Doctor of Philosophy Thesis

March 2024

ABSTRACT

Individuals' ability to master their own thoughts and develop cognitive adaptation to new situations can also positively affect their academic motivations. In this study, it was aimed to determine the relationship between metacognitive awareness, cognitive flexibility and academic motivation of sports science faculty students and the power of metacognition and cognitive flexibility to explain their academic motivation levels. Relational screening model was used in the research. The population of the research is students of sports science faculties, and the sample group is 1st and 4th grade students. Quota sampling technique was used in the research. A total of 418 people studying in seven regions of Turkey participated in the research. Data was obtained with the help of e-forms and physical forms. Personal Information Form, Metacognitive Awareness Scale (CPAS), Cognitive Flexibility and Control Scale (BEAS) and Academic Motivation Scale (AGS) were used as data collection tools in the study. Percentage (%) and frequency (f) were used in descriptive statistics to analyze the data. Independent sample t-test was used to compare two groups, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare more than two groups. The Scheffe test was employed for identifying significant differences obtained from the ANOVA results. Pearson correlation coefficient (r) was calculated to examine the relationship between variables. The dependent variable of the research is academic motivation, and the independent variable is cognitive flexibility and metacognitive awareness. Multiple linear regression analysis was conducted to identify predictors of academic motivation.

As a result of the research, correlation analysis between dependent and independent variables revealed a statistically significant relationship between metacognitive awareness and cognitive flexibility; cognitive flexibility and academic motivation; metacognitive awareness

and academic motivation ($p < 0.001$). There was a moderate positive correlation between metacognitive awareness and cognitive flexibility ($r = 0.424$); cognitive flexibility and academic motivation ($r = 0.387$); metacognitive awareness and academic motivation ($r = 0.672$) in a statistically significant manner. Finally, it was determined that the level of metacognitive awareness significantly predicted academic motivation at $\beta = 0.632$; $p < 0.000$ level, and cognitive flexibility variable predicted academic motivation at $\beta = 0.084$; $p < 0.043$ level. It was concluded that the variance in academic motivation scores of sports sciences faculty students was explained by their cognitive flexibility and metacognitive awareness. According to the results obtained, the hypothesized model was confirmed. In addition, analyzes of the demographic variables discussed within the scope of the research are given in detail in the text. As a result of the research, it was revealed that the two variables together explained 45% of the total variance on academic motivation.

Key Terms: Metacognition, Cognitive Flexibility, Academic Motivations, Sports Science Students.

Science Code: 130103

TEŞEKKÜR

Doktora öğrenimim, doktora tezi araştırması ve yazımı boyunca bana her konuda yol gösteren ve destek olan danışmanım Sayın *Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN* 'a ve değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Beytullah DÖNMEZ, Prof. Dr. Mehmet KUTLU, Prof. Dr. Savaş DUMAN, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kemal AYDIN'a ve tez hazırlama sürecimde desteğini esirgemeyen ve yanımda olan, birlikte çalışma şansı yakaladığım kıymetli hocalarım Doç. Dr. Esin ERGİN, Dr. Öğr. Üyesi Sermin AĞRALI ERMİŞ, Doç. Dr. Yasin YILDIZ ve Dr. Öğr. Üyesi Doğukan Batur Alp GÜLŐEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Sonsuz sevgi ve desteği için babam *Kazım AKYOL*, annem *Gülcihan AKYOL* ve kardeşim *Goncağül AKYOL*'a teşekkürlerimi sunarım.

Gamze AKYOL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
GİRİŞ	1

1.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. GÜDÜ ve GÜDÜLENME	5
1.2. Akademik GÜDÜLENME	6
1.2.1.1. Sosyo-bilişsel teori	8
1.2.1.2. Beklenti-değer teorisi	8
1.2.1.3. Öz belirleme teorisi.....	8
1.2.1.4. İlişkilendirme teorisi	9
1.2.1.5. Başarı hedef-yönelim teorisi.....	9
1.3. Bilişsel Esneklik	10
1.3.1. Bilişsel esnekliği etkileyen faktörler	11
1.3.2. Bilişsel esnekliğin önemi	12
1.3.3. Bilişsel İşlevler	13
1.3.4. Yürütücü İşlevler/ Yüksek Bilişsel İşlevler	15
1.4. Üstbilis	15
1.5. Bilis, Bilişsel Esneklik, Üstbilis ve Akademik GÜDÜLENME Arasındaki İlişki	20
1.6. Literatürde Bulunan İlgili Araştırmalar.....	21
1.6.1 Bilişsel esneklik ile ilgili araştırmalar	21
1.6.2. Akademik güdülenme ile ilgili araştırmalar.....	23
1.6.3. Üstbilis ile ilgili araştırmalar	25

2. BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli	27
-----------------------------	----

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	28
2.3. Veri Toplama Süreci.....	30
2.4. Veri Toplama Araçları	30
2.5. İstatistiksel Analizler	33
2.6. Etik Beyan	34

3. BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık, Bilişsel Esneklik Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Nedir?.....	35
Tablo 3.1. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ düzeyleri	35
3.2.Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık, Bilişsel Esneklik Ve Akademik Güdülenme Puan Ortalamaları Çeşitli Değişkenlere Göre (Yaş, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Spor Türü Ve Yılı, Genel Ağırlıklı Not Ortalaması (GANO), Eğitim Görülen Bölge) Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	36
Tablo 3.2. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi	36
Tablo 3.3. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi	38
Tablo 3.4. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi	39
Tablo 3.5. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor türü değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi	40
Tablo 3.6. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik not ortalaması (GANO) değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi	41
Tablo 3.7. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor yılı değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi	42
Tablo 3.8. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim görülen bölge değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi	44
3.3. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık, Bilişsel Esneklik Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?.....	47
Tablo 3.9. Öğrencilerin ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ düzeyleri arasındaki korelasyon analizi bulguları 47	
3. 4. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Ve Bilişsel Esneklikleri Akademik Güdülenme Düzeylerinin Anlamlı Birer Yordayıcısı Mıdır?.....	47
Tablo 3.10. Akademik güdülenme ölçeği puanlarının ilişkili faktörlere göre çoklu lineer regresyon sonuçları	48

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1.1.Birinci alt probleme ilişkin bulgular	50
---	----

4.1.2.İkinci alt probleme ilişkin bulgular	53
4.1.3.Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	63
4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	65
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA	72
EKLER	88
EK-1. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği Kullanım İzni	88
EK-2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni	89
EK-3. Akademik Güdülenme Ölçeği Kullanım İzni	90
EK-4. Araştırma Etik Kurul İzin Belgesi	91
EK-5. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği.	92
EK-6. Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği.....	93
EK-7. Akademik Güdülenme Ölçeği.	94

TABLULAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 2.1. Verilen bir nüfus büyüklüğünün örneklem sayıları.....	28
Tablo 2.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri	29
Tablo 2.3. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri	32
Tablo 2.4. ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ'ne verilen yanıtların ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri	33
Tablo 3.1. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ düzeyleri.....	35
Tablo 3.2. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi.....	36
Tablo 3.3. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi.....	38
Tablo 3.4. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi	39
Tablo 3.5. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor türü değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi.....	40
Tablo 3.6. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik not ortalaması (GANO) değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi.....	41
Tablo 3.7. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor yılı değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi	42
Tablo 3.8. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim görülen bölge değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi.....	44
Tablo 3.9. Öğrencilerin ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ düzeyleri arasındaki korelasyon analizi bulguları	47
Tablo 3.10. Akademik güdülenme ölçeği puanlarının ilişkili faktörlere göre çoklu lineer regresyon sonuçları	48

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1.1. Güdülenme süreci.....	6
Şekil 1.2. Üstbilişin bileşenleri.....	17
Şekil 1.3. Üstbiliş dair öğrenim planı-bisiklet modeli	18
Şekil 2.1. Hipotize edilen araştırma modeli	27
Şekil 3.1. Spor bilimleri fakültesi ğrencilerinin stbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik düzeylerinin akademik güdülenmelerini yordaması	49



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N	Evren Büyüklüğü
S	Örneklem Sayısı
f	Frekans
$\%$	Yüzde
α	Cronbach Alpha Katsayısı
β	Beta
\bar{X}	Örneklem Ortalaması
p	Anlamlılık Değeri

Kısaltmalar

AGÖ	Akademik GÜdülenme Ölçeği
ÜFÖ	Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği
BEKÖ	Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği
KA	Kendini Aşma Alt Boyutu
BK	Bilgiyi Kullanma Alt boyutu
KŞ	Keşif Alt Boyutu
KF	Kişisel Farkındalık Alt boyutu
YF	Yargısal Farkındalık Alt Boyutu

GİRİŞ

Yaşadığımız çağda değişimin hızı ve büyüklüğünün tüm disiplinleri etkisi altına aldığı görülmektedir. Sosyal yaşamdan hobilere, finanstan toplumsal yönetime, sağlıktan eğitime sayılabilecek her alan gelişen dünyanın getirdiği zorunluluklara uyum sağlama çabasıdır. Bu konuyu alanımız gereği eğitim özelinde ele aldığımızda, öğrenci ve öğretmenlere yönelik beklentilerde de değişim olduğunu söyleyebilmekteyiz. Buna göre 21. yüzyılda eğitimin amacı, öğrencilere sadece miktar olarak fazla bilgi sağlamak değil, aynı zamanda öğrencileri etkili ve bağımsız öğrenen, öz düzenleme becerilerine sahip ve yaşam boyu başarı ile akademik başarıya ulaşabilecek bireyler olmaya hazırlamaktır.

Öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanım sahibi olarak hazırlanmaları birçok faktöre bağlıdır, bunlardan bazıları; öğrenme isteği, akademik güdülenme, öğrendiklerinin farkında olarak uygulayabilme, stresle başa çıkma ve öz yeterlik bilincidir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin branşları gereği hem yarışma/ müsabakalara hazırlanmaları, hem okul beklentilerini (gösteriler düzenlemek, şenliklere katılmak vb.) karşılamaya çalışmaları hem de akademik başarı için çaba sarf etmeleri bir stres faktörü olarak akademik güdülenmelerini düşürebilmektedir. Ancak bu eğitim hayatı için istenmeyen bir durumdur, dolayısıyla sayılan faktörleri başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için yeterli düzeyde motivasyona sahip olunması gerekmektedir. Motivasyon yani güdülenme, akademik başarıyı (Kriegbaum vd., 2018), daha sağlıklı yaşam tarzını ve daha yüksek psikolojik esenliği artırarak (Deci ve Ryan, 2008) olumlu yaşam sonuçlarının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır. Başarılı güdülenme sonucunda ortaya çıkan durumlar göz önüne alındığında, güdülenme için ilişkiselliğin önemli olduğu düşünülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Akademik bağlamda bakıldığında ise akademik güdülenme, akrabalık, akranlar, sınıf arkadaşları ve diğer okul üyeleri ile deneyimlenen sosyal bağlılık olarak açıklanmaktadır bu tanıma göre de akademik güdülenmenin en önemli unsuru ilişkiselliktir. Daha önceki araştırmalar, akranlarıyla daha fazla etkileşime giren öğrencilerin, sosyal etkileşimi az olan öğrencilere göre daha yüksek güdülendiklerini göstermektedir (Wentzel, 2017; Klootwijk vd., 2021). Buradan hareketle üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmeleri üzerinde buldukları koşulların yüksek düzeyde etkili olduğu yorumu yapılabilmektedir. Öğrencilerin çevre koşulları, ruhsal iyi oluş ve ekonomik durumları oluşabilecek yeni durumlara hazır olma yani bilişsel esneklik becerilerinin gelişmesinde etkilidir, ilişkisellik çerçevesinde bakıldığında bilişsel olarak esneklik becerisi kazanmış bireylerin daha başarılı bir akademik güdülenme düzeyine sahip olması beklenmektedir.

Bilişsel esneklik, değişen görev veya çevresel taleplere etkin bir şekilde uyum sağlamamızı sağlayan zihinsel yeteneği ifade etmektedir (Scott, 1962; akt. Deák, 2003) ve üst düzey yönetici işlevler arasındaki etkileşimden kaynaklandığı düşünülür (Dajani ve Uddin, 2015). Ayrıca bilişsel esneklik, bireyin bilişsel stratejilerini değiştirmesine, bir nesnenin, fikrin veya

karmaşık durumun iki veya daha fazla yönünü aynı anda düşünmesine ve davranışsal stratejileri uygun şekilde uyarlamasına izin veren kritik bir bilişsel işlemdir (Bilgin, 2009; Dennis ve Vander Wal, 2010; Diamond, 2013; Miles vd., 2021). Mikaye vd. (2000) ise bilişsel esnekliği, birden çok görev, işlem ve zihinsel küme arasında ileri ve geri geçiş (Musculus vd., 2022) yapmak olarak tanımlanmıştır. Özetlemek gerekirse bilişsel esneklik ortamda meydana gelen değişikliklere karşı mevcut stratejileri değiştirmek veya uygun görülen başka bir stratejiye geçiş yapmaktır (Goldfarb vd., 2017). Burada başka bir stratejiye geçiş yapma hususunda bireyin karşılaştığı durumu anlamlandırabilmesi ve öz kontrolünü sağlayarak davranış veya düşünce yapısına ulaşması söz konusudur. Yani diğer bir değişsel üstbilişsel düşünme becerisine sahip olmasıdır.

Üstbiliş, kişinin öğrenme süreçlerindeki bilişsel etkinlikleri hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi düzenlemesi olarak tanımlanabilir (Efklides, 2001; Flavell, 1979). Üstbiliş genellikle öz düzenleme ve öz öğrenme ile eşanlı olarak kullanılan (Kaplan, 2008) öğrenmenin derin yordayıcılarından biridir. Dahası öğrencilerin gelişiminde ve akademik başarılarında anahtar bir yapı olarak görünmektedir (Winne ve Nesbit, 2010). Üstbilişsel farkındalık sahibi olanlar, ne zaman etkili öğrendiklerini anlayabilmelerinin yanı sıra motivasyonlarını kontrol etmek veya izlemek için ek stratejiler kullanabilirler (Alexander, 2008; Karagiannidis vd., 2015). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin stresle başa çıkma durumlarının görece daha etkili ve olumlu olmasının üstbilişsel farkındalıklarını ortaya çıkarırken de önemli olacağı düşünülmektedir. Böylece herhangi bir problemle karşılaşan bireyin önce bulunduğu anı anlaması ve sentezlemesi daha sonra karşılaşılan probleme nasıl çözüm bulacağını bilmesi ve bilişi eyleme çevirmesi olumlu bir psikolojik sonuç olacaktır. Bu duruma akademik güdülenme özelinde bakıldığında stresle nasıl başa çıkacağını bilen bir bireyin motivasyon kaybının olmayacağı ya da görece daha az olacağı dolayısıyla olumlu bilişsel süreçler içerisinde olduğundan akademik güdülenmesinde artacağı düşünülmektedir.

İfade edilenler itibariyle bilişsel esneklik düzeyi çevresel ve içsel stres faktöründen doğrudan etkilenmektedir. Bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olması durumunda stresle başa çıkma ve problem çözüm becerilerinin daha iyi düzeyde olacağı (Bedel ve Ulubey, 2015) düşüncesinden yola çıkarak, hangi bilgiye sahip olduğunu bilerek bu bilgiyi nerede ve ne zaman dışarı aktaracağını farkında olan yani üstbiliş (metabiliş) (Dunlosky, 2008; akt. Fleur vd., 2021) düzeyi yüksek olan bireylerin; hem stresle ya da herhangi bir problemle nasıl başa çıkacağını bilmesi yani bilişsel esneklik düzeyi hem de mevcut bilgisinin farkında olduğundan başarısızlık düşüncesinden uzaklaşacağı için akademik güdülenmesinin olumlu etkileneceği düşünülmektedir. Buradan hareketle spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyi incelenirken bilişsel esneklik ve üstbiliş düzeylerinin de belirlenmesi önemli görülmektedir. Aynı zamanda literatür incelendiğinde genellikle fen öğrenimi ve problem çözme becerilerinin üstbilişe olan etkisi üzerinde durulurken beden eğitimi ve spor dersinin üstbilişe etkisini inceleyen araştırma oldukça sınırlıdır (Catzipanteli vd., 2015; Jamon vd., 2019; Papaioannou vd., 2012; Stephanou ve Karamountzos, 2020), dolayısıyla spor

bilimleri fakültesi öğrencilerinin geleceğin eğitim elemanları olduğu düşünüldüğünde üstbilişsel farkındalık düzeyleri önemlidir ve söz edilen azınlıktan da yola çıkarak mevcut araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmada ele alınan değişkenlerin doğal bağlamında olduğu gibi incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir ve araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin arasındaki tanımlayıcı ve yordayıcı ilişkilerin incelenmesinde regresyon modeli kullanılmıştır. Mevcut çalışma için spor bilimleri alan yazında daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik güdülenme ve bilişsel esneklik düzeyleri sınırlı sayıda değerlendirilmişken, üstbiliş ile aralarındaki tanımlamaları ve ilişkiye değinilmemiştir. Bu çalışmada bağımsız değişken olarak bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyinin bağımlı değişken olan akademik güdülenme düzeyini açıklama modeli önerilmiştir. Kuramsal açıdan bakıldığında bu çalışmada önerilen modele ilerde yapılacak çalışmalarda farklı değişkenler ya da düzenleyici değişkenler eklenerek konu genişletilebilir. Uygulama açısından bakıldığında bu çalışma üniversitelerde ki öğretim programı içeriğini geliştirerek, öğrencilerin alanlarına ilişkin teori ve uygulamalara karşı biliş farkındalığını artırmada yardımcı olabilir. Model beden eğitimi ve sporun yaygın etkisi artırmaya yardımcı olurken, topluma faydalı eğitmenler yetiştirilmesinde de düzenleyici niteliktedir. Bu bağlamda çalışmada spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiye odaklanıp, üstbiliş düzeyi ile bilişsel esneklik düzeylerinin akademik güdülenme düzeyi üzerinde açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yer verilmiştir.

1. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin (A) Üstbilişsel Farkındalık, (B) Bilişsel Esneklik Ve (C) Akademik Güdülenme düzeyleri nedir?
2. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin (A) Üstbilişsel Farkındalık, (B) Bilişsel Esneklik Ve (C) Akademik Güdülenme Ortalama Puanları çeşitli değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, spor türü ve yılı, akademik ortalama (GANO), eğitim görülen bölge) anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin (A) Üstbilişsel Farkındalık, (B) Bilişsel Esneklik Ve (C) Akademik Güdülenme Düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin (A) Üstbilişsel Farkındalık Ve (B) Bilişsel Esneklikleri (C) Akademik Güdülenme Düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Araştırma kapsamında oluşturulan genel soruların daha ayrıntılı yorumlanabilmesi için tüm değişkenlere dönük alan yazın göz önünde bulundurularak çeşitli hipotezler oluşturulmuştur. Hipotezler araştırma problemleri ile uyumludur. Bu hipotezler aşağıda verilmiştir.

H₁: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri orta, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri ise yüksektir.

H₂: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş değişkeni ile akademik güdülenme, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₃: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile akademik güdülenme, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₄: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor türü değişkeni ile akademik güdülenme, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₅: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölge değişkeni ile akademik güdülenme, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₆: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) değişkeni ile akademik güdülenme, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₇: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni ile akademik güdülenme, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₈: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor yılı değişkeni ile akademik güdülenme, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₉: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri üzerinde bilişsel esneklik düzeylerinin pozitif yönde ilişki vardır.

H₁₀: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri üzerinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinin pozitif yönde ilişki vardır.

H₁₁: Üstbilişsel farkındalık düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyi spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyini pozitif yönde yordamaktadır.

Daha önce belirtilen önemli katkıların yanı sıra çalışmada bazı sınırlılıklar da vardır. Çalışmanın evreni tüm ülkedeki spor bilimleri fakültesi öğrencileridir ve örneklem grubu olarak 1. ve 4. sınıf öğrencileri belirlenmiştir dolayısıyla veri toplama alanını geniş olduğu için katılımcıya ulaşım hususunda zorluklar yaşanmıştır. Özellikle tüm ülkeyi etkileyen 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli deprem nedeniyle uzaktan eğitime geçiş yaşanmasıyla başta e-form halinde toplanması gereken veriye yeteri düzeyde ulaşılamamıştır ve yüz yüze eğitime geçiş dönemi beklenerek eksik veri olduğu tespit edilen yerlerde fiziki form ile veri elde edilmiştir. Yapılan güç analizinde belirtilen sayıya ulaşıldıktan sonra analiz aşamasına geçilebilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın önemli sınırlılığı öğrencilerin araştırmaya katılım motivasyonunun haklı nedenlerle düşük olması ve öğrenci gruplarına ulaşımın zor olmasıdır. Yine araştırma yalnızca spor bilimleri fakültesi lisans düzeyinde öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin katılımı ile sınırlandırılmıştır.

1.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmada ele alınan olgulara yönelik genel bilgilere yer verilmiştir.

1.1. GÜDÜ VE GÜDÜLENME

Güdü yani motiv, Latince’ de “harekete geçirmek” anlamında kullanılan “movere” kelimesinden gelmektedir. Bu kökene göre güdü, “amaca doğru harekete geçiren ve yönelten içsel durum” (Özerkan, 2004; 97) olarak tanımlanabilir. Güdü konusunu daha iyi anlamlandırabilmek için, dürtü, içgüdü, gereksinme kavramlarının da bilinmesi önem arz etmektedir.

- ✓ Dürtü: Fizyolojik temelli olan güdülere dürtü denir. Fizyolojik dürtüler; açlık, cinsellik, uyku, susama vb. şeklinde sıralanabilir.
- ✓ İçgüdü: Gelen uyanlara organizmanın daha önce uyarana karşı öğrendiği davranışla karşılık vermemesi durumudur. Örnek vermek gerekirse; korunma ihtiyacı, sahip olma isteği, analık duygusu vb. şeklinde sıralanabilir.
- ✓ Gereksinme: Bireydeki başarıma isteği yüksek dürtü boyutunda ise gereksinme olarak adlandırılır.

Akademisyenler ve diğer hedef kitle araştırmacıları güdüyü iki başlık altında incelemeyi gerekli bulmuşlardır. Bunlar: örtük güdüler ve açık güdüler ya da hedefler başlıklarıdır. İki ayrı başlık altında inceleme sebepleri ise güdülenmenin bağımsız iki ayrı yönü olmasındandır (Brunstein, 2018).

Açık güdüler, bireyi istenen sonuca ulaşmak için harekete geçmeye motive eden şeyleri veya arzu edilen sonuçların içsel temsillerini ifade eder. Bu güdülere veya hedeflere bilişsel olarak kolayca erişilebilir, özellikle belirli yaşam evrelerinde gelişime bağlı olarak öncelikler haline gelebilir (Benson ve Furstenberg, 2006). Eğitim gelişim için dikkat çekici olduğundan örnek vermek gerekirse ergenlerin eğitimle ilgili hedeflerinin bu dönemde öncelik kazanması açık güdülenmeden kaynaklanmaktadır. Zaten açık güdüler yapılandırılmış ortamlarda kısa süreli hedef oluşturma ile yüksek ilişkilidir (Rawolle vd., 2013).

Örtük güdüler ise, uzun zaman diliminde ve yapılandırılmamış ortamlarda hedef peşinde olmakla ilişkilidir. Örtük güdülerin amaçlarını ya da hedeflerini anlamak görece daha zordur çünkü duygusal anlamda ihtiyaç duyulan ödül eksikliğini gidermek için daha fazla çaba gerektirir (Kehr, 2004; Rawolle vd., 2016; Yau vd., 2022). Örtük güdülere örnek vermek gerekirse; öğrencilerden istenilen ödevin bir tarih ve zaman diliminde teslim edilmeyeceği, öğrencilere bu ödevin yaşamlarının herhangi bir zamanında tamamlayabileceklerinin söylenmesi gibidir. Oysa açık güdüler ya da hedeflerde istenilen amaca ulaşmak için yapılandırılmış bir program vardır.

Güdülenme ya da motivasyon ise bir duruma karşı eylemde/harekette bulunma yönelimi olarak tanımlanabilir. Motivasyon, birinin belirli bir hedef doğrultusunda hareket etmesine izin veren güçtür (Indahingwati vd., 2019). Motivasyon, üretkenlik, performans ve azim gibi sonuçların belirlenmesinde yardımcı olur. Marinak ve Gambrell (2008) motivasyonun, birey davranışı için hedefler ve yön sağlayan veya bireyin memnuniyetini karşılamaya yönelik içsel bir dürtü ve örgütse davranışla ilgili iç süreçler ve dış güçler olarak psikolojik bir süreç olduğunu söylemektedir (Paais ve Pattiruhu, 2020). Güdü ve güdülenme arasındaki fark, güdünün bu eğilime ihtiyaç duymasıdır. Bundan dolayı öğrenme süreci başında öğrencilerin eğitime ve öğrenmeye karşı güdülenmeleri büyük önem taşımaktadır. Güdülenme sürecinde üç aşamadan bahsedilir (Özerkan, 2004; 98).



Şekil 1.1. Güdülenme Süreci

Güdülenmiş ve güdülenmemiş öğrenci arasında farklar bulunmaktadır (Fidan, 1986). Bunlar;

- ✓ Öğrenmeye karşı ilgili olma ve dikkatte süreklilik.
- ✓ Güdülendiği davranışı yapmak için zaman harcaması veya zaman harcamak istemesi.
- ✓ İsteddiği konu üzerinde odaklanma, bir zorlukla karşılaşılsa bile devam etme ve davranışın sonuna gitmede ısrar ederek kararlı bir şekilde ilerleme (Erden ve Akman, 2008; 222).

Güdülenme davranışına öğrencilerden örnek vermek gerekirse eğer: sınıftaki bazı öğrenciler derslerine daha hazır ve ön bilgi sahibi olarak gelirken bazıları okula dahi gelmekte zorluk çeker, dersin akışıyla ilgilenmez ve etrafına odaklanır. Yine bazı öğrenciler eğitim hayatları ya da dersleriyle ilgili bir soru, sorun ya da aşılması gereken durumla karşılaştığında, bu durumu çözüme kavuşturmadan masadan kalkmazken bazı öğrenciler de hemen vazgeçer. Sayılan bu örnek durumların ana sebebi güdülenme derecelerinin aynı düzeyde olmamasından kaynaklanmaktadır. Haliyle akademik güdülenme gereksinim düzeyi düşük olan bir bireyin, akademik güdülenme gereksinimi yüksek olan bireye göre daha az başarılı olacağı beklenir bir durumdur.

1.2. Akademik Güdülenme

Güdü ve güdülenme başlığı altında yaptığımız tanımlardan yola çıkarak “gerçekleştirmek istediğimiz hedefler için gereken içsel arzu veya istek” olarak özetleyebileceğimiz güdülenme, araştırmacılar tarafından üzerinde durulan konulardan olmuştur. Hayat boyunca tüm alanlarda başarılı olmak için gerekli olan temel öge (Aypay ve Eryılmaz, 2011) olan güdülenme

akademik başarı üzerinde de önemli bir yere sahiptir. Akademik güdülenmeye dair literatürde birçok farklı tanım bulunmaktadır. Ünal (2013)' e göre; *“okula devam etmekte olan bir öğrencinin başarılı olabilmek adına derslerinde göstermiş olduğu gayret, arzu ve ısrarın bir sonucu olup okul başarısında değerli bir etkidir.”* Clark ve Schroth (2010)'a göre; *“öğrencinin okula devamını ve eğitim hayatında başarılı olmasını sağlayan önemli bir davranış biçimidir.”* Wentzel ve Wigfield'e (2009) göre; *“akademik motivasyon, öğrencilerin akademik veya okulla alakalı hangi görevleri tercih edip sürdüreceklarını belirleyen inançları, hedefleri ve değerleri ile ilgilidir.”* Kelecioğlu (1992) bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılması için güdülenmiş olması gerektiğini belirtirken, öğrenme ve öğretme sürecinde yani bir öğrencinin tüm eğitim hayatı boyunca önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Buna örnek olarak Dilekmen ve Ada (2005)'nin başarılı ve başarısız öğrencilerin davranışlarında farklılıklar olduğunu ve güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik olarak okulda daha başarılı olurken, akademik olarak başarısız olanların güdülenme düzeyinin düşük olduğunu ifadeleri verilebilir.

Motivasyonun disiplinlere göre farklı yorumları vardır. Eğitim disiplininde motivasyon, bireyin belirli bir görevi yerine getirme becerisine olan inancı, görevi yaparken neden ve ne amaç ile yaptığına dair duygusal tepkilerinden oluşan üç boyutlu bir olgu olarak ele alınır (Hassanzadeh ve Amuee, 2001). Mohammadi (2006) ise, eğitimsel açıdan motivasyonu, öğrenme ve akademik motivasyon ile ilişkili çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ileri sürmektedir (Amrai vd., 2011). Yazıcı (2019) ise güdülenmenin kişinin davranışlarına yön verdiğini, öğrenme süreçlerini etkileme derecesininin yüksek olduğunu, ayrıca öğrenme isteği ile başarı performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin akademik başarısında güdülenmenin önemli bir yeri olduğu düşünülebilir.

Akademik başarı günümüzde sosyal yaşamı ve sağlığı tamamen etkileyerek bireyin yaşamını kaliteli bir şekilde geçirmesi için gerekli görülen, dolayısıyla bireyleri kaliteli yaşama ulaşmak için akademik anlamda rekabete sürükleyen bir yaşam faktörü haline gelmiştir. Bundan dolayıda araştırmacıların akademik güdülenme ile çeşitli başlıkları ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu başlıklar; Fong (2022) akademik motivasyon ve pandemi sürecinden etkilenimini, Amador Licon ve Mendoza (2020) duygusal zeka ve akademik motivasyon arasındaki ilişki, Young-Jones, McCain & Hart (2022) fiziksel aktivite ve akademik güdülenme, Onyekwena ve Ngwoke (2020) benlik saygısı ve akademik güdülenme, Xu vd., (2021) akademik içsel motivasyonun içinde sanal oyunlaşma, Rose vd., (2020) dil yeterliği ve akademik güdülenme Collie vd., (2019) öğretmenlerin motive edici yaklaşımları ve akademik güdülenme gibi başlıklardır.

1.2.1. Akademik güdülenme teorileri

1.2.1.1. Sosyo-bilişsel teori

Bandura (1986) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel teori, bireyin çevresinin, kişisel inançlarının ve davranışının üçlü karşılıklılığına dayanmaktadır. Sosyal bilişsel teori, bireyin sahip olabileceği etkili inançlardan biri olan *öz-yeterlik* ya da “*bir kişinin belirli kazanımları üretmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yetenekleri*” hakkındaki algıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, s.3). Bir öğrencinin akademik özyeterliği, başarısının güçlü bir öncüsüdür (Schneider ve Preckel, 2017) ve bu öncü güç dört kuramsal kaynağı bütünleştirerek gelişir: bireysel/ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sosyal iknalar ve duygusal/fizyolojik durumlardır (Schunk ve DiBenedetto, 2020). Muhtemelen en güçlü kaynak olan ustalık deneyimleri, kişinin gelecekteki talepleri karşılama konusundaki güvenini belirleyen önceki başarılarıdır (Usher ve Pajares, 2008). Öğrenciler kendi öğrenme ortamlarında olan diğer bireyleri gözlemledikçe, başarı potansiyellerini başkaları ve kendileri arasındaki benzerlikleri ölçerek kazanırlar. Övgü veya eleştiri gibi sosyal iknalar, öğrencilerin yeteneklerinin dış değerlendirmelerini kapsar. Dördüncü kaynak, bir öğrencinin bir göreve fiziksel ve duygusal olarak nasıl tepki verebileceğini gösteren duygusal veya fizyolojik durumlardır.

1.2.1.2. Beklenti-değer teorisi

Diğer bir akademik motivasyon teorisi ise, akademik karar verme ve performansı şekillendiren sosyo-kültürel etkiler gibi, öğrencilerin motivasyonel algılarının bağlamsal belirleyicilerini vurgulayan “konumlandırılmış beklenti-değer” teorisidir (Eccles ve Wigfield, 2020). Konumlandırılmış beklenti teorisi bireyin birincil alana özgü algılar, beklentiler, inançlar ve öznel görev değerleridir (Eccles vd., 1983). Beklenti inançları, öğrencilerin öz-yeterliğe benzer şekilde gelecekteki görevleri ne kadar iyi yapacaklarına dair görüşleri olarak açıklanabilir (Anderman, 2020; Linnenbrink-Garcia vd., 2016). Öznel görev değerleri ise içsel değeri, kazanım değerini, fayda değerini ve maliyeti kapsar (Wigfield ve Eccles, 2000). İlk sayılan içsel değer ve görev keyfidir. İkincisi kazanım değeri, kişinin görevi ne kadar önemli, kişisel veya kolektif kimliklerle uyumlu olarak görmesi ile ilişkilidir (Eccles, 2009). Üçüncüsü fayda değeri, kişinin geleceği için algılanan görev yararlılığıdır yani yapacağı görevin kendine olan yararını düşünür. Dördüncüsü olan maliyet, bir faaliyete katılmak için harcanan zaman ve enerji olarak kavramsallaştırılır (Flake vd., 2015).

1.2.1.3. Öz belirleme teorisi

Öğrencilerin akademik motivasyonunu açıklamada önemli bir rol oynayan öz belirleme teorisi psikolojide baskın bir yere sahiptir (Deci ve Ryan, 1985). Özerk motivasyonu insanın gelişmesi için gerekli olarak konumlandırılan teori ve alt teorileri, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış motivasyon biçimlerinin sürekliliğini ve öz belirleme motivasyonunu

destekleyen üç temel psikolojik ihtiyacı ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Kendi kendine belirlenen motivasyon, aşağıdaki psikolojik ihtiyaçlar karşılandığında elde edilir:

- ✓ Yeterlilik,
- ✓ Özerklik,
- ✓ İlişkili olma.

İlk olarak yeterlilik, bireylerin kendi becerilerinin sonucunda çevrede bıraktıkları etkiyi başarılı olarak algılamasıdır. Özerklik, kişinin herhangi bir dış kontrol olmaksızın kendi eylemlerinin kaynağının kendisi olduğu duygusudur. Aidiyet gibi, ilişkili olma da başkalarıyla bağlantı kurma deneyimidir (Niemic ve Ryan, 2009). Eğitim bağlamı bu ihtiyaçları karşılayabilir (destekleyebilir) veya engelleyebilir, bu da akademik motivasyonu artırır veya azaltır.

1.2.1.4. İlişkilendirme teorisi

Bireylerin eğitim çıktılarının açıklamalarını belirlemek için giriştikleri nedensel araştırmaya dayalı olarak, ilişkilendirme teorisi (Weiner, 1985) akademik motivasyonu anlamak için temel oluşturmuştur. İlişkilendirme teorisinin işlevi, bir başarı veya başarısızlık durumunda, öğrencilerin sonuçlarını üç boyut kullanarak tanımlamak ve çeşitli nedenlere bağlanmaktır. Bu boyutlar; ortam (iç ve dış), kontrol edilebilirlik (kontrol edilebilir veya kontrol edilemez) ve kararlılıktır (kararlı veya kararsız). Öğrencilerin eylemleri, nedensel yüklemelere bağlı olarak akademik motivasyonları, duyguları ve davranışlarından etkilenerek çeşitli sonuçlar ortaya çıkmasına sebep olabilir (Graham, 2020). Araştırmalar sürekli olarak içsel eleştiri yapan, duygu kontrolünü yapabilen ya da kararsızlıklarından ortaya çıkan durumları kendi özelliklerinin sonucu olarak kabul eden öğrencilerin akademik olarak daha motive olduklarını ve daha yüksek notlar aldıklarını vurgulamıştır (Hamm vd., 2020).

2.2.1.5. Başarı hedef-yönelim teorisi

Akademik motivasyonun beşinci ana teorisi, ustalık ve performans odaklı hedefleri, motivasyonel anlam sistemi için merkezi bir faktör olarak kavramsallaştıran başarı hedef yönelim teorisidir. Ustalık hedefleri kişisel yeterliliği geliştirmeye odaklanırken, performans hedefleri genellikle normatif standartlara dayalı olarak kişinin yeterliliğini göstermeye odaklanır (Hulleman vd., 2010). Başarı ihtiyacı ve başarısızlık korkusunu içeren bir yaklaşma-kaçınma boyutu da vardır; örneğin, performans-yaklaşma hedeflerini destekleyen öğrenciler diğerlerinden daha iyi performans göstererek başarıya ulaşmayı hedeflerken, performans-kaçınma hedefleri olan öğrenciler başarısızlıktan kaçınmaya çalışırlar (Elliot, 1999). Başarı hedef yönelim teorisi araştırmasının diğer bir odak noktası, öğretim politikalarından ve ustalık hedeflerini belirgin kılan eğitim uygulamalarından oluşan ustalık sınıfı hedef yapıları gibi öğrencilerin hedef yönelimlerinin gelişimini destekleyen başarı bağlamı yaratmadır (Urdu, 2004).

1.3. Bilişsel Esneklik

Gündelik hayatında bir problem ile karşılaşan bireylerden bu problem durumuna çözüm bulması beklenir. Bireyler karşılaştıkları problemleri çözüme kavuştururken bu problemler için alternatif çözüm yolları bulmalı ve bunlar arasından en uygununu seçmelidirler (Aydın, 2022: 16). Alternatif çözüm yolları içinden en uygununu seçilebilmesi için ise çözüm yollarının farkında olunması gerekmektedir (Bilgin, 2009: 143). Günlük hayatın komplike yapısı bireylerin bilişsel esnekliğe sahip olmasını gerektirir. Bilişsel esneklik ise kişinin yeni bir durumla karşılaştığında tepkide bulunmadan önce farklı yöntem ve alternatiflerinin farkında olması bu yeni duruma uyum geliştirirken esnek olması ve esnek olduğu durumlarda kendisini yetkin hissetmesidir (Martin vd., 1998: 2).

Alanyazın incelendiğinde farklı bilişsel esneklik tanımları dikkat çekmektedir. Bilişsel esneklik belirli durumlara uyum sağlayabilme, düşünceler arası bağlantı kurabilme ve farklı problem durumlarına çok yönlü bakabilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir (Stevens, 2009: 33). Bir başka tanımda ise bilişsel esneklik kişinin problemine karşı seçenekler içinden en uygun çözüm yolunu seçebilme kapasitesi ya da değişim içinde olan çevrenin isteklerine adapte olabilmesini kolaylaştıran bilişsel bir süreç olarak açıklanmıştır (Esterhuysen Nortjé vd., 2013: 92).

Cañas vd. (2003: 483) bilişsel esnekliği, karşılaşılan yeni ve belirsiz durumlarda var olan bilgide değişiklikler yapabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Dennis ve Vander Wal (2010: 242)'e göre bilişsel esneklik değişen çevre şartlarına bağlı olarak bilişleri değiştirebilme becerisi ve karşılaşılan sorunları kontrol edilebileceğine dair inanç ve sorunlara çözüm ararken farklı alternatiflerin farkında olabilme yetisidir şeklinde tanım yapmışlardır. Bu tanımlar yoldan çıkacak olursak bilişsel esnekliği tanımlayan üç önemli nitelikten söz edilebilir. Bu nitelikler bireyin bir durum karşısında değişik alternatifler ve çözüm yolları olduğunun bilincinde olması, değişen durumlara adapte olabilmesi ve esnek düşünebilme konusunda yeterli hissetmedir (Martin ve Rubin, 1995: 624).

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek kişiler değişen çevre koşullarında bir problem durumuyla karşılaştığında bu probleme uygun çözüm yolları arar, bulduğu alternatif çözüm yollarından en uygununu seçerek değişen koşullara adapte olmakta zorlanmaz ve geçmiş deneyimlerini yeni karşılaştığı durumlara transfer eder. Bu nitelikler bireyin gün içindeki verimliliğini artırırken stres yönetimi yapmasına da olanak sağlar (Pierce vd., 2006: 179). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişiler için yaşamdaki değişiklikler yaşamlarında tehdit yaratmak yerine gelişmeleri için fırsat yaratır (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016:4). Bu sebeple bilişsel esnekliğin bireylerin sadece gündelik yaşamlarında değil yaşamlarının her anında olması gerekmektedir (Martin ve Anderson, 1998:3). Bireyde bilişsel esneklik düzeyinin gelişimi ya da yükselmesi için öz yeterlilik önemli bir etkidir. Bilişsel olarak esnek olan kişiler durumlar karşısında alternatiflerin farkında olmakla birlikte bu durumlarda esnek davranabileceklerine inanırlar (Martin ve Anderson, 1998:3). Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan kişiler yeni

durumlara karşı direnç göstermekte olup bu durumlara karşı patolojik tepki vermeye daha yatkın olmaktadırlar (Öztürk, 2013: 18). Bilgiç ve Bilgin (2016:40) tarafından “ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkiyi” belirlemek amacıyla yapılan araştırmada bilişsel olarak esnek olan bireylerin bağımsız bir biçimde karar verebildiği ve bu karar verme sürecinde daha az içtepkisel davrandıkları bununla birlikte daha az kararsızlık yaşadıkları belirtmişlerdir.

1.3.1. Bilişsel esnekliği etkileyen faktörler

Adaptasyon, farkındalık ve güven bilişsel esnekliğin temel kavramlarıdır. Bu kavramlar yaratıcı düşünebilme kabiliyetini ve yürütücü işlevlerini destekleyebilen en geçerli etkenlerdir. Bilişsel esneklikte farkında olmak; bütün seçenekleri görebilme kabiliyetidir (Slaski ve Cartwright, 2002: 63). Bilişsel esneklikte dikkat, göz önünde bulunan bütün tercihlere dikkatin dağıtılabilmesi ve tümüne aynı zamanda odaklanılabilmesi açısından oldukça önemli bir faktördür. Adaptasyon kavramı ise kişilerin değişmiş olan ya da yeni gerçekleşen bir durum karşısında uyum sağlayabilmesi veya yeni bilgiler edinirken kendisini güncellenmesi olarak da ifade edilir. Tanımlamak gerekirse adaptasyon, kişinin durumlar ya da olaylar karşısındaki bazen anlık bazen ise uzun vadeli farklılaşan bakış açısına sahip olabilme ve devam ettirebilme kabiliyetidir (Slaski ve Cartwright, 2002). Kişinin geçmişle ilişkili olan yaşadıklarını değerlendirerek gelecek yaşantısında bu deneyimlerini kullanabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bilişsel esneklikte bir diğer kavram ise güvendir. Güven, adaptasyon ve bilinç ile beraber kişinin daha özgüvenli hissetmesini sağlar. Bilişsel esneklik ile güveni ilişkilendirdiğimizde, söz konusu güven kişinin yeni gerçekleşen olay ve koşullara vermiş olduğu tepki hakkındaki güveni ifade etmektedir (Bilgin, 2009: 143).

Çocuklukta oluşmaya başlayan bilişsel esneklik, anne baba davranışlarından fazlasıyla etkilenir. Çocuklar doğum anından başlayarak ailesi ile kurmuş olduğu ilişkiler yoluyla bilişsel olgular oluşturur. Bu olgular kişinin yaşamını engelleyici ya da destekleyici şekilde etki yaratabilir. Literatür incelendiğinde konuyla ilgili çeşitli bulgulara rastlanmaktadır. Bir bulguya göre katı ve otoriter babaya sahip olan ergenlerin, sosyal becerilerinin gelişiminde etkisi olan bilişsel esneklik becerisinin azaldığı görülmüştür. Yapılan bir başka araştırmanın sonucunda da otoriter ebeveyn davranışlarının bilişsel esnekliği engelleyen bir faktör olduğu kanıtlanmıştır (Melby vd., 1993; Akt: Bilgin, 2009: 144).

Bilişsel esnekliği etkileyen faktörlerden birinin de uzmanlaşma derecesi olduğu görülmektedir. Kişilerin uzmanlaşma dereceleri yükseldikçe bilişsel esnekliklerinde de düşüş gözlemlenmiştir (Çuhadaroğlu, 2013: 88). Bu durumu araştırmacılar şöyle yorumlamaktadır; kişi kabiliyetli ve uzmanlaşmış olduğunu fark etmeye başladığı an, değişiklik algısının anlamlı olmasına karşılık, baş etme stratejisini değiştirmeye daha az meyillidir. Uzman kişiler, otomatik hale gelmiş davranış rutinine bağlandıklarında, sistemde gerçekleşebilecek çöküşün analiz edilebilmesindeki yatkınlık azalmaktadır. Cañas vd. (2003)' ün çalışma sonuçları ileri

sürülenleri kanıtlar niteliktedir. Araştırma sonucuna göre, bilişsel esneklikte ve performansta düşüş gözlemlenmesinin temelinde otomatikleşme yatmaktadır.

Bilişsel esneklik üzerinde etkili olan diğer bir faktörün ise eleştirel düşünme olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünceye sahip olan kişilerin, yaşananları olduğu şekilde algılamaktan ziyade, kendilerine ait deneyimlerden veya bilişsel öngörülerden yola çıkan bir değerlendirme yaparak, kendi anlamlandırdıkları şekilde kabul ettikleri ve bunu gerçekleştirirken bir yandan da ortada olan duruma karşı öznel bir bakış geliştirerek yaklaşımda buldukları görülür. Bilişsel esnekliği içeren becerilerin tam anlamıyla kullanılması için kişinin bilgileri eleştirel düşünebilme kavramıyla değerlendirebilmesi gerekir. Durumları ya da gerçekleşen olayları olduğu biçimde kabul eden kişi, bu kabul sürecinden çok daha farklı bir durum ile karşı karşıya kaldığında, yeni duruma uyumlanabilmekte zorlanacak sonuç olarak bilişsel esneklik kabiliyetini ortaya koyamayacak, probleme dair yeni çözüm getirmekte başarısız olacaktır. Eleştirel düşünme becerisini bilişsel esnekliği kullanırken gereken bir kabiliyet olarak kabul edebilmekle beraber eleştirel düşünme için bilişsel esneklik kavramında temel bir eğilim olduğunu da söyleyebiliriz (Çuhadaroğlu, 2013: 88). Tüm aktarımlardan yola çıkarak bilişsel esneklik üzerinde etkili olan faktörler aşağıda maddeler halinde verilmiştir. Bu maddeler;

- ✓ Yaş,
- ✓ Cinsiyet,
- ✓ Stres,
- ✓ Diyet ve ilaç kullanımı,
- ✓ Sosyoekonomik durum,
- ✓ Eğitim,
- ✓ Hastalıklar (Yelpaze ve Yakar, 2019: 919),
- ✓ Eleştirel düşünme,
- ✓ Şekilsel yaratıcılık (Çuhadaroğlu, 2013)
- ✓ Psikolojik iyi hal,
- ✓ Sosyalleşme düzeyi,
- ✓ Öz farkındalık şeklinde sıralanabilir.

1.3.2. Bilişsel esnekliğin önemi

Çeşitli çalışmalarda, bireylerin yaşama tutunma kabiliyetini artırmalarının ve kendilerini geliştirmek için yaşam boyunca olası değişimlere uyum sağlama becerisi geliştirmenin önemli olduğu vurgulanmıştır (Buergelt vd., 2017: 289-307). Bilişsel esnekliğe sahip kişiler; meydana gelen değişikliklerin farkında olma, alternatif fikir üretebilme ve olabilecek durumlara karşın çözüm seçenekleri düşünebilmek için kaynaklardan bilgi edinme yeterliğindedir (Gruvis ve Calargo, 2007). Bilişsel esneklik, kişinin olabilecek yeni durumlara ayak uydurabilmesi ve bilgiyi işleme yöntemlerini edinmiş olması açısından önemli bir beceridir (Kloo vd., 2008: 115).

Literatürde bilişsel esnekliğe sahip olan ve olmayan bireyler için çeşitli özelliklerden bahsedilmiştir:

- ✓ Bilişsel olarak esnek bireyler, iletişimde farklı yöntemler kullanmaya, sıradışı olaylar deneyimlemeye ve gereksinimlerini gidermek için davranış ve tutumlarını düzenleme eğilimindedirler (Martin ve Rubin, 1995: 624).
- ✓ Bilişsel olarak esneklik göstermeyen kişiler ise ortaya çıkan değişikliklere uyum sağlamakta zorlanırlar, bir şeye dikkatini vermekte, yeni olaylara ilişkin tepki gösterme konularında beceri seviyeleri oldukça düşüktür (Jonassen ve Grabowski, 1993: 24).
- ✓ Martin et al. (1998: 5)'ne göre bilişsel esneklikleri üst düzey olan kişilerde kararlılık ve sorunlara hızlı fikirler üretebilme yeterlikleri gözlemlenmiştir. Bilişsel esnekliği düşük olan kişiler karşılaştıkları durumlara farklı bakış açılarıyla bakamazlar, problemlerini çözümlenmekte güçlük çekerler ve yeni durumlara ayak uydurmakta zorlanırlar (Alper ve Deryakulu, 2008: 50).
- ✓ Bilişsel esnekliği yüksek olan kişiler bir konu hakkında bilgi edinmek istedikleri zaman o konuyu bütün detaylarıyla öğrenirler ve durumlara ilişkin alternatif çözümler geliştirirler (Alper ve Deryakulu, 2008: 50).
- ✓ Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler farklı bakış açısıyla bakmayı bilirler sahip oldukları bilgilerde değişiklikler yaparak çeşitli şekillerde kullanırlar ve bu bilgileri başkalarıyla paylaşırlar (Karadeniz, 2008: 135).
- ✓ Bilişsel esnekliği yüksek olan kişilerin, tutum ve davranışları, daha sosyal, tutarlı ve iyimser olmaktadır (Martin & Anderson, 1998: 6).
- ✓ Bilişsel esnekliğe sahip olan kişiler, zor anlarda iletişim kabiliyetleri bir hayli iyidir ve farklı fikir seçenekleri geliştirebilirler (Gülüm ve Dağ, 2013: 244).
- ✓ Bilişsel esneklikleri yüksek olan bireylerin sosyal ilişkileri ve karakter özellikleri daha pozitifdir (Diril, 2011: 25).

Kişinin stres düzeyi düştükçe bilişsel esneklik düzeyi artış göstermektedir. İnsanların bilişsel esneklikleri arttıkça kendilerini daha huzurlu ve mutlu hissetmektedirler (Altunkol, 2017: 36). Kişilerin yaşanan olumsuz durumlara karşı pek çok fikir geliştirme, yerine getirmeleri gereken görevleri yerine getirme ve yaşananlar karşısındaki tavırlarını duruma uygun hale getirmesi bir esneklik becerisi olarak görülür. Negatif olaylara karşı kişideki kaygı ve bu kaygısını denetleyebilme gücü esneklik olarak ifade edilmektedir (Ayva, 2018: 92).

1.3.3. Bilişsel işlevler

İnsan beyninin dünyayı ve etrafındaki olayları anladığı tüm süreçlere biliş denir. Bilişsel aktivite, dışarıdan gelen uyarıların algılanması, geçmişte öğrendiği bilgilerle karşılaştırmak ve yeni bilgiler oluşturmak, oluşturulan bilgileri hafızada depolamayı sağlamak ve geriye getirilmeyle beraber ortaya çıkan zihinsel süreçleri mantık çerçevesi açısından değerlendirmektir. *“Bellek, öğrenme, dikkat, zekâ, okuma, yazma, anlama, isimlendirme, tekrarlama, hesaplama, konuşma akıcılığı, düşünme, algılama, yargılama, soyutlama, duyguların*

ortaya konması ve gerçeği değerlendirme yeteneklerinin tamamı bilişsel işlev olarak adlandırılır” (Gökkaya, 2009: 22). Bilişsel işlev, düşünme ve öğrenme için gerekli bir koşuldur. Bu nedenle, bilişsel süreç kişiseldir, kişinin nasıl düşündüğü sadece o kişiyi bağlamaktadır (Akşin-Yavuz, 2016: 41).

Biliş, beyindeki nöronların düşünceleri ve davranışları gerçekleştirme yeteneğidir. Algı, dikkat, çalışma belleği, dil ve yürütücü işlev gibi öğeler karar verme, planlama ve davranış gibi durumlara yanıt sağlamak için bilişsel süreçler içerisinde aktif olarak rol alır (Çağıl, 2019:44). Daha yüksek bilişsel işlevler, limbik ve ilişkili alanlarda bulunan ve sinirsel bilgi işlemlerine aracılık eden kapsamlı sinir ağları aracılığıyla elde edilir. Biliş üzerine yapılan deneysel bir araştırmalar 20. yüzyılda William Wundt tarafından başlamıştır. Wundt, bilişle ilgili alanları duyular, algılar ve duygular olarak tanımlamaktadır (Çağıl, 2019: 44).

Bilişsel işlev, çocukların performansının zorluklarını tanımlamak ve onların belirli güçlü yönlerini saptamak için vazgeçilmez bir olgudur. Bu olgu, çoğunlukla bilişsel işlev eksikliği anlamında, bireylerin yaşadıkları zorluklara ve ihtiyaç duydukları araçlığa odaklanılarak olumsuz olarak kullanılmaktadır. Ancak küçük çocukların değerlendirilmesinde bilişsel işlev olumlu bir şekilde ifade edilmektedir. Bu nedenle, bilişsel işlev genetik olarak eğilim, öğrenme alışkanlıkları ve öğrenmeye karşı tutumlarının birleşimidir. Organizasyon, dürtü kontrolü, planlama ve çalışma belleği gibi yönetici becerileri, temel bilişsel işlevleri temsil eder ve bireyin dinamik ortamlara uyum sağlama becerisinden sorumludur (Akşin-Yavuz, 2016:41).

Serbest modüler yapıların bir sonucu olarak bilişsel işlevleri tedavi etme yöntemi, birçok bilişsel beceri olduğunu ve farklı beyin bölgelerinin aktiviteleri nedeniyle diğer bilişsel işlevlerden bağımsız olarak ortaya çıktığını gösterir. Genel ve yalın olarak ele alınan bilişsel işlev görüşlerine göre, farklı bilgi alanlarının birbirine bağlı olduğu ve bağımsız bilgi alanlarından söz etmenin pek mümkün olmadığı görülmektedir. Bugün bilişsel alanı, *“farklı beyin bölgeleri arasındaki etkileşim sonucu sınırlı sayıda bilişsel yetenek olarak tanımlayabiliriz”*. Bununla birlikte ölçümle ilgili etmenler, genel işlevler ile alana özgü işlevler arasında ayırım yapmayı zorlaştıran bir unsurdur (Aliyev, 2020:19). Bilişsel işlevlerde esneklik, bireyin düşüncelerinde esnek olması, her türlü duruma uyum sağlayıp problem çözme becerisiyle çok yönlü stratejiler yaratma becerisi olarak değerlendirilir. İşlem hızı, nispeten iyi öğrenilmiş bilişsel görevleri çabuk ve aktif bir şekilde yapabilme yeteneğidir. Bilişsel alanda başarılı performans, hıza dayalı yürütme işlevi testi, dikkat ve dil akıcılığı gibi normal işlem hızı gerektirir. Öte yandan sosyal biliş, bu bilgilere dayanarak davranışımızı kodlama, işleme, analiz etme ve ayarlama gibi süreçleri içerir. Bellek, yürütme işlevi ve dikkat dâhil olmak üzere diğer tüm bilişsel işlevler sosyal bilişsel performansı üzerinde etkiye sahiptir (Aliyev, 2020:19).

Bireylerde bilişsel yapının aktif olduğunu anlayabilmek için ilk olarak algılama yeteneğine sahip olması daha sonra algılanan durumun yordanabilmesi ve kendisinde şematize edebilmesi gerekir (Bilgiç ve Bilgin, 2016: 40). Bu süreçlerin gerçekleşmesi yürütücü işlevler ile ilgilidir.

1.3.4. Yürütücü işlevler/ Yüksek bilişsel işlevler

Yürütücü işlevler, belirli nöral sistemler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Sistemler fiziksel olarak beyindeki belirli kısımların ve bu bölgeler arasındaki bağlantı yollarının etkinlikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bilişsel sistemde öğrenme, hatırlama, dikkatte süreklilik, bozucu etkiye karşı koyma, planlama ve problem çözme gibi birçok işlem birlikte organize edilir (Karakaş ve Karakaş. 2000: 216). Yürütme işlevi (yönetme işlevi) fikir üretme, yargı, sorun çözme, kendini engelleme, konsantrasyon ve diğer davranışları gerçekleştiren işlevdir. Welsh ve Pennington (1988: 200)'e göre yürütme işlevi, problem çözümünün devamlılığını sağlayarak hedefe ulaşmayı sağlamaktır. Bireyin öz denetimini sağlayan yürütücü işlevler, mental faaliyetleri oluşturur. Dört temel yürütücü işlev bulunmaktadır; çalışma belleği, dilin içselleştirilmesi, motivasyon ve uyarılmanın düzenlenmesi, davranış analizi ve sentezidir. Bu işlevlerin meydana gelmesi yüksek bilişsel işlevlerle mümkündür. Yüksek bilişsel işlevler; dürtü denetimi, tepki engelleme, çalışma belleği, dikkat, planlama, bilişsel esneklik, karar verme ve değerlendirmeyi içerir (Çağıl, 2019:44).

Yürütücü işlevler, yüksek bilişsel işlevler olarak da bilinir. Davranışın öz denetimi, istek, devinimin hedeflenmesi ve planlanması gibi işlevlerden oluşur. Tehlike farklılıklarını temel alarak izlemsel karar verme, farklı olaylara aynı zamanda ilgi yöneltebilme ve odağını birinden ötekine esnekçe yönlendirebilme, karmaşık tutumların düzenli planlanması ve uygulanması, karmaşık durumların merkez noktasını anlama, yanıltıcı etkilere direnç gösterip, yönergeleri çok adımlı izleyebilme, ani ancak uygunsuz yanıtların baskılanarak davranışsal çıktılarını devam ettirebilme becerilerinin hepsini kapsamaktadır (Gökkaya, 2009:23).

1.4. Üstbilis

Flavell öncüllüğünde 1970'li yılların sonuna doğru "metacognition" olarak ileri sürülen üstbilis kavramının ülkemizde farklı telaffuzlarına rastlanmaktadır. Bunlar; "yürütücü süreç", "yürütücü kontrol" "yürütücü bilis", "yansıtıcı bilis", "bilis hakkında bilgi", "bilis ötesi", "bilişsel farkındalık" ve "bilis üstü" şeklindedir. Kelime kullanımlarının farklılığından yola çıkarak ortak bir tanımda buluşulamadığı da aşikardır.

Terim olarak ilk kez 1970'ler ve 1980'lerde üstün yetenekliler için geliştirilen bir eğitim kitabında kullanılan üstbilis (Chichekian ve Shore, 2014) günümüzde kendine özgü altboyutları olan bir olgudur. Günümüze dek üstbilis kavramı evrimleşmiştir ve bunu tek başına bir isim olarak değil bilişsel süreçlerde olduğu gibi sıfat olarak kullanmak daha uygun görülmektedir. Üstbilise dair ilk tanımı Flavell (1976) yapmıştır. Bu tanıma göre; üstbilis kişinin kendi düşüncelerini düşünmesi veya var olan problemlerini çözmeyi üç aşamada düşünmesi şeklinde ortaya atılmıştır. Tanıma göre üstbilisellik, kişinin kendi düşüncesini, özellikle de problem çözmeyi üç şekilde düşünmesi anlamına gelmektedir. Günümüzde en çok kabul edilen üstbilis tanımı ise yine Flavel (1979) tarafından yapılan, temel anlamda düşünme hakkında düşünmedir. Yani bireyin kendi düşünceleri hakkında bilgi sahibi olması ve hafızasını

düzenlemesidir. Pintrich (2002) çeşitli disiplinler tarafından yapılan üstbilgi tanımlarından sonra üstbilginin amacını kendi düşüncemiz hakkında bir farkındalık geliştirmek ve bu farkındalığı öğrenimlerimizi ilerletmek için kullanmaktır şeklinde yorumlamıştır. Başlangıçta, üstbilginin alt boyutları kişinin kendi bilginini izlemek, bir çözüme doğru ilerlemeyi değerlendirmek ve yol boyunca ne yaptığını ayarlamak veya gözden geçirmektir. Daha sonra planlama da kademeli olarak bu sıralamaya eklendi. Böylece planlamanın eklenmesiyle üç aşama olarak sayılan yeteneklerin anlaşılması kolaylaştırmıştır. Ancak yine de metabilgi değerlendirmelerinde öğrenenin zihnindeki bilişsel süreçlere odaklanıldığı görülmektedir (Oppong vd., 2019). Genel olarak alan yazında üzerinde durulan üstbilgişel farkındalık alanları ise şunlardır (Claire Mowling ve Sandra, 2021):

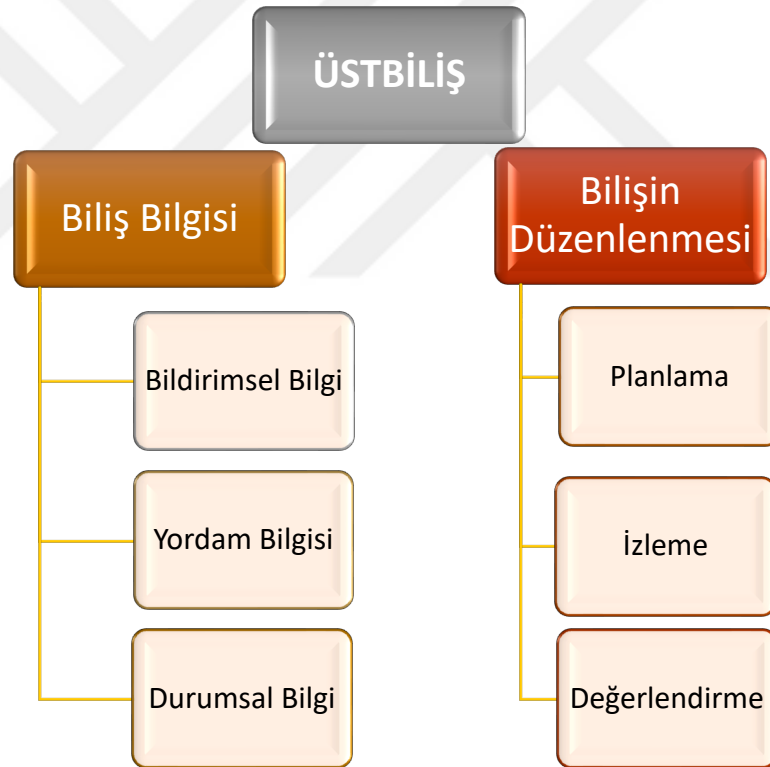
- ✓ Planlama: Bu aşamada kişiler kendilerine “ne öğrenmem gerekiyor?” ve “bana yardımcı olabilecek ne biliyorum” gibi sorular sormalıdır ve bir görevi nasıl tamamlayabileceğini düşünmelidir (Dail, 2014). Örneğin: beden eğitimi öğretmeni veya antrenör adayları temel derslerini vermeden önce gelişimsel uygunluğu göz önünde bulundurarak ilkökul ortamında uygulayabilecekleri etkili öğretim davranışları ve motor gelişim hakkında ne yapacaklarını düşünebilirler.
- ✓ İzleme: Bu aşamada kişi kendi ya da diğerlerinin mevcut durumunu kontrol etmelidir ve kendine “nasılım?” veya “bu şekilde ilerlemeye devam mı etmeliyim yoksa diğer seçenekleri mi denemeliyim?” gibi sorular sorular öz düzenleme yapmalıdır. Dail (2014) öz düzenleme yapabilen öğrencilerin sorunlarını çözebilmek için yaşamış olduğu çeşitli deneyimlerden yararlanabileceğini ifade etmektedir.
- ✓ Değerlendirme: Son olarak üstbilgişel düzenleme bireyin görevi tamamladıktan sonra düşünceleri hakkında düşünmeye teşvik eden değerlendirmeyi gerektirir. Yani birey durumun ya da görevin sonunda kendini ve düşüncelerini içsel olarak değerlendirir. Bu aşamada da içsel sorular “bu işi ne kadar iyi yaptım?”, “neyi başardım?” veya “bir dahaki sefere farklı olarak ne/nasıl yapabilirim?” şeklinde olmalıdır.

Bunun yanı sıra eğitim psikolojisinde metabilgi üç bileşene ayrılmaktadır (Mowling ve Sandra, 2021). Bu bileşenler şunlardır (Bknz Şekil1.2.):

- ✓ Üstbilgişel Bilgi: Kendinin ve başkalarının bilişsel süreçlerinin farkındalığı,
- ✓ Üstbilgişel Düzenleme: Kişinin bilisi üzerindeki kontrolü. Diğer bir açıklamayla öğrencinin bilişsel süreçleri hakkında ne yaptığını ele alır. Bir sorunla karşılaştığında soruna çözüm stratejisi üretimi de denilebilir. Üstbilgişel düzenleme ilgili yani soruna yeni çözüm ararken yukarıda bahsedilen planlama, izleme ve değerlendirme aşamaları takip edilir.
- ✓ Üstbilgişel Deneyimler: İçinde bulunulan duruma göre değişen bilişsel çabalar.

Maddeler halinde verilen üstbilgişel bileşenleri ise üç farklı dalda incelenmektedir (Haywood ve Getchell, 2019). Bunlar;

- ✓ Bildirimsel Bilgi (Ne): Bir konu hakkındaki sabit olan gerçek bilgilerdir. Örnek olarak, tenisin bir raket sporu olması ve kendine özgü kortu ve filesi olduğu verilebilir.
- ✓ Prosedürel Bilgi (Nasıl): Bilginin prosedürel kısmıdır yani bir işlemin nasıl gerçekleştirileceğidir. Aslında verilen görevi kurallar çerçevesinde yapmaktır denilebilir. Örnek vermek gerekirse, tenis oynayan bir birey servis yaparken raket topla temas sağlayana kadar çizginin gerisinde kalmalı ve oyun alanına girmemelidir. Bildirimsel bilgi herkes için geçerliken prosedürel bilgi bir konuya özel olabilir ve her iki bilgi stratejik/koşullu bilginin geliştirilmesinde yapı taşlarıdır.
- ✓ Stratejik/Koşullu Bilgi (Ne zaman ve Neden): Stratejik bilgi bireye belirli bir strateji ve taktiğin ne zaman kullanılacağını bilmeyi öğretir böylece beklenen sonuçlar açısından öngörü sağlar ve konular arasında aktarım yapmayı kolaylaştırır. Örneğin; tenis, voleybol, badminton gibi branşlarda rakibin kendi pozisyonunun dışında kaldığını görüp, beklenmeyen bir hamle yaptığınızda rakibiniz kendini toparlayana kadar sayı kazanmış olursunuz (Pintrich, 2002; Haywood ve Getchell, 2019).

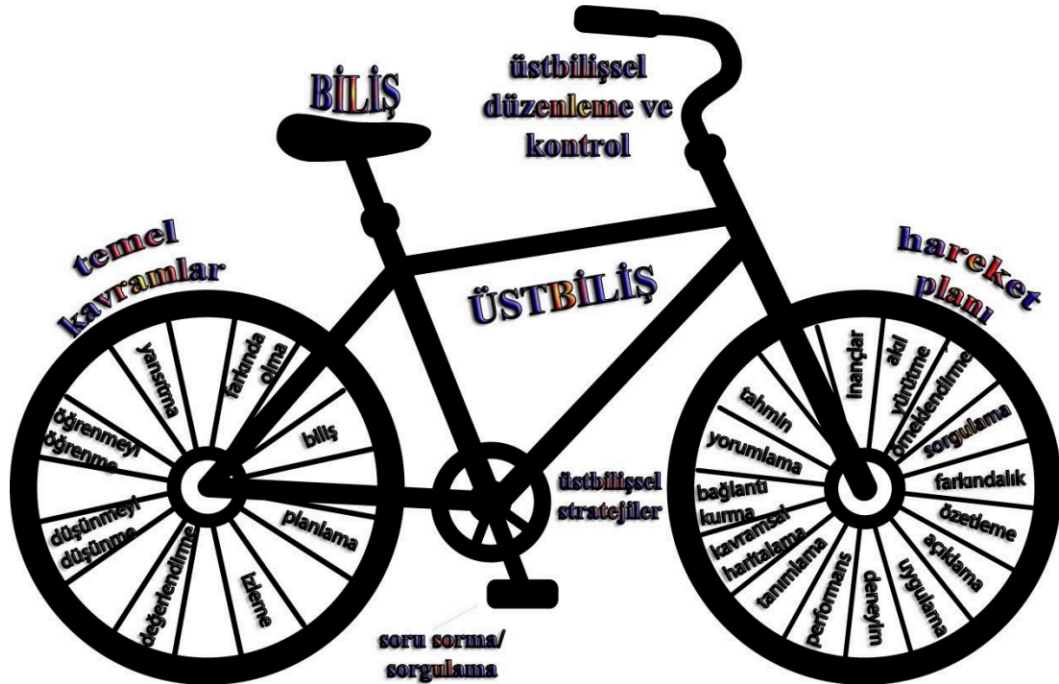


Şekil 1.2. Üstbilişin bileşenleri

Üstbiliş, özellikle öğrenenin anlamı nasıl oluşturduğunun anlaşılabilmesi (Piaget'nin yapılandırmacılığı) amacıyla ortaya çıkmıştır. İlk başlarda öğrencinin zihnindeki bilişsel süreçlere odaklanılmış ve bazen tek başına problem çözmekle ilişkilendirilmiştir. Örnek vermek gerekirse ilk etapta bir ödevin veya problemin konu içeriği üzerinde çalışan öğrencilerin üstbilişsel becerileri kullanması ile fayda göreceği düşüncesi hakimdi. Buradaki odak nokta, süreç veya görev içinde öğrencinin göreve dönük anlam çıkarması ve planlama

yapmasıdır. Bu bilişsel eylem üstbilis için kritik bir başlangıç noktasıdır. Tüm bunlara rağmen Akpunar (2011), üstbilisi bilisin bir parçası olarak görmek ve anlamlandırmak gerektiğini ileri sürmektedir yani üstbilisin bilisin içinden çıktığını düşünmekte ve bilisten ayırarak farklı bir şekilde ele almanın doğru olmadığını ifade etmiştir (Taş ve Sırmacı, 2018).

Üstbilisel süreçler daha öncede bahsedildiği gibi kendi kendini değerlendirmeyi ve devam eden bir problemin çözümünü tekrar gözden geçirmeyi içermektedir. Üstbilis kavramsallaştırılırken de Piaget teorisinden fikirler alınmış olup bireyin yansıtma, değerlendirme ve gözden geçirme eğilimini referans ettiği belirtilmiştir (Oppong vd., 2019). 1980'lerde yapılan birçok araştırmada üstbilis ile üstün zekalı çocuklar arasında önemli bir bağ olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalara göre üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler daha geniş bir üstbilisel süreç repertuarına sahiptir ve bunları tipik öğrencilerden daha az çaba sarf ederek ve daha sık başarılı bir şekilde kullanırlar (Manning, 1996). Çalışmalarda da beklenti bu yöndedir. Fakat zamanla yalnızca üstün yeteneklilerin değil, tüm insanların farklılıklar göstermekle birlikte üstbilisel becerilere sahip olduğu düşüncesi benimsenmiştir. Böylece herhangi bir öğrenciye planlama, süreci izleme, değerlendirme ve gözden geçirme şeklinde üstbilis becerilerini öğretmek akademik motivasyon ve performansını artıracak dolayısıyla uzmanlık kazanma potansiyelini geliştirebilecek zihinsel alışkanlıklar kazandıracaktır (Veeman ve Verhiej, 2003) düşüncesi eğitim öğretim düşünürleri için hakim olmuştur. Duman (2013) üstbilise dair öğretim planını sade ve kolay anlaşılır hale getirmek için derin literatür taraması sonucunda bir bisiklet modeli geliştirmiştir. Model Şekil 1.3.'te verilmiştir.



Şekil 1.3. Üstbilişe dair öğrenim planı-bisiklet modeli.

Şekil 1.3.'ü kısaca anlatmak gerekirse; bisikletin kendisi üstbilişi ifade etmektedir. Bisikletin oturma kısmı ise üstbilişin temel noktası olan biliştir yani bir kavram, olay veya durum hakkındaki bilgimiz. Üstbilişsel sürecin başlangıç noktasının soru sormak olduğu bilgisinden yola çıkarak sorgulama aşaması pedal olarak betimlenmiştir. Burada araştırmacı ilerlemek için sürekli pedal çevirmek gerektiğinin mesajını da vermiştir. Pedalın tekeri harekete geçirmesi gibi sorgulamada düşünce sürecini harekete geçirir. Böylece düşünce sürecindeki aktif ilerleme ifade edilmiştir. Bisiklettteki fren ve direksiyon ise üstbilişin düzenleme ve kontrol aşamalarını ifade etmektedir. Üstbiliş stratejilerinin kullanımı ise vites seçimini yansıtmaktadır. Bu durum ihtiyaca göre en uygun üstbilişsel stratejiyi seçmekle uyumludur. Eğer seçilen üstbilişsel strateji duruma uygun değilse öğrenmeyi zorlaştırabilir hatta yanlış öğrenmeye yol açabilir (Duman, 2013).

Bu araştırmada spor, fiziksel hareketlilik, performans ve üstbiliş kavramlarının literatür ışığında ilişkilendirilmesi önemli görülmektedir. Alanyazında belirli bir hareketi gerçekleştirme sürecinde kişilerin bilişsel süreçlerini çeşitli farkındalık dereceleriyle kontrol edebileceği belirtilmektedir. Buna göre metabilişsel süreçler (planlama, yansıtma, değerlendirme) farklı yoğunluktaki aktivitelere de dahil edilebilir. Dolayısıyla faaliyetler sırasında bilişsel süreçlerin farkındalığını ve organizasyonunu amaçlayan bilgi ve becerilerin tezahürü de üstbilişsel farkındalık olarak nitelendirilir (Schraw ve Dennison, 1994). Bireyin metabiliş düzeyinin farkındalık derecesi yine fiziksel aktivite, performans, spor gibi hareket gerektiren durumlarda da hedefe ulaşma üzerinde etkilidir. Düşük metabilişsel farkındalıkla, bir kişi düşüncesinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında değildir, böylece hafıza etkinliğini arttırmak zor gelmekle beraber dikkati nasıl yöneteceğini bilmemesi gibi birçok olumsuzluklarla karşılaşır. Yüksek düzeyde bir üstbilişsel farkındalık ise, kişinin zihinsel faaliyetlerinin farkında olmasını, onları yeterince değerlendirmesini, dikkat ve konsantrasyonunu yönetmesi gibi olumlu etkiler bırakır. Metabilişsel farkındalık düzeyinin artırılmasının öğrenmeyi geliştirmeye ve aktivitenin verimliliğini arttırmaya yardımcı olduğu gerçeği araştırmalarda gösterilmiştir (Balcıkanlı, 2011; Karpov ve Karpov, 2015; Lovyagina vd., 2019). Spor ortamı içerisinde üstbilişsel süreçlere örnek olarak bir futbol takımı verilebilir. *Planlama aşamasında*; takım yöneticileri bir sezon boyunca başarılı olabilmek için detaylı bir plan yaparlar böylece hedeflerine dönük kendileri ne durumdalar, neye ihtiyaçları var belirleyebileceklerdir. Bu hedefler genelde ligde belirli bir seviyeye ulaşmak olabilir. Planlama aşamasında takımın zayıf ve güçlü yönleri değerlendirilir, antrenman programları ve stratejiler oluşturulur. *İzleme aşamasında*; takımın antrenmanları ve maç performansları sürekli olarak gözlemlenir ve analiz edilir böylece takım bu şekilde devam mı etmeli ya da düzenlenmesi gereken noktalar mı var gibi takım içi öz düzenlemeler yapma şansı olur. Futbol takımı içerisinde bu izlemler takımın taktiksel uyumu, oyuncuların formu, fiziksel ve mental durumları gibi bir çok faktör olabilir. *Değerlendirme aşamasında*; antrenör ve teknik ekip planlama ve izleme aşaması sonrasında takım performansının objektif bir değerlendirmesini

yaparak ne kadar başarılı olduk, takım hedeflerine ne kadar yaklaştık, hangi alanlarda gelişim sağladık ya da hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duyulduğunu belirler. Bu değerlendirme oyuncu başına bireysel olabileceği gibi tüm takım performansını da kapsamaktadır. Bu şekilde bir spor branşı üstbilisin dalları olan planlama, izleme ve değerlendirme süreçleriyle yönetilebilir. Bu süreçlerin etkili uygulanması sportif etkinliklerde başarıyı artırmaya ve sürekli olarak gelişim sağlanmasına yardımcı olur. Süreci futbolcu gözünden de ele aldığımızda, oyuncu kendi becerilerini, olumsuz ve olumsuz özelliklerini, ihtiyaçlarını ve performansı sonrasındaki durumunu değerlendirebilmektedir. Araştırmada da spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin birer spor paydaşı ve sporcu olduğu düşünüldüğünde üstbilisel farkındalık düzeylerinin gelişimi, akademik motivasyon ve başarıları açısından önemli görülmektedir.

1.5. Biliş, Bilişsel Esneklik, Üstbilis ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişki

İnsan davranışları çok karmaşık bir yapıya sahiptir ve davranışın altında yatan sebebi ortaya çıkarmak ise oldukça zordur. Davranışların temelini olguya dair biliş oluşturur ve kavramın net olarak tanımlanamaz olması hatalı çıkarımlara neden olabilir. Ayrıyeten bir davranışın sergilenmesi sırasında biliş, bilişsel esneklik ve üstbilis düzeyi birbirinden ayrı bırakılarak değerlendirilmemelidir. Bu nedenle, çalışma konusu gereği bilişin üstü olarak nitelendirilen üstbilis kavramını anlayabilmek için önce biliş ile arasındaki ilişkiye odaklanmak gerekir. Yimer ve Ellerton (2006)'a göre metabiliş/ üstbilis ve biliş arasındaki farkı görmek literatürde bulunan farklı tanım ve kullanılan farklı kavramdan dolayı oldukça zordur.

“Biliş ve üstbilis kavramları arasındaki ilişkiye baktığımızda, biliş; kişinin bir durum veya olay karşısında sergilediği düşünsel eylemlerken; üstbilis, kişinin bu bilişsel eylemleriyle ilgili sergilediği zihinsel eylemleridir. Daha öz anlatmak gerekirse biliş algılama, anlama, hatırlama, bilme gibi zihinsel süreçleri içerirken; üstbilis kişinin kendi düşüncelerini algılaması, anlaması, hatırlaması, bilmesi gibi zihinsel süreçleri içermektedir” (Garner ve Alexander, 1989: 144). Buradaki önemli ayırım kişinin kendi zihinsel sürecine olan farkındalığıdır.

Dolayısıyla tüm zihinsel süreçleri içerisinde bulunduran ve gelişen durumlara en hızlı şekilde uyum sağlama becerisi olarak tanımlanan bilişsel esneklik ile üstbilis arasında bağ kurmamak olanaksızdır. Çeşitli durumlar karşısında davranış sergileyen bireyin zihinsel süreç becerilerinin bilincinde olması yani üstbilis düzeyinin gelişmiş olması, karşılaşılan probleme daha hızlı adapte olmasını ve başarılı sonuçlar elde etmesini sağlayacaktır.

Güdülenme bireyin başarılı olabilmesi, herhangi bir işin üstesinden gelmesi için gerekli olan harekete geçme enerjisi olarak bilinmektedir. Araştırmalarda da güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerin görece başarılı olma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda güdülenmeyi artırıcı etkenler önem kazanmaktadır (Huang vd., 2016). Başarılı olmak için güdülenmenin yüksek olması gerektiği ileri sürülmektedir fakat birey yüksek güdülenme düzeyine sahip olsa bile başarısızlık yaşayabilir (Schunk, 2009). Çünkü başarı için güdülenme haricinde deneyim, bilgi, zaman, olanaklar (Arslan ve Taşgın, 2019) ve yürütücü işlevler gibi

zihinsel faktörlerinde rolü bulunmaktadır (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014). Eğitim ve güdülenme arasında yapılan araştırmalarda iki olgunun da birbirleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir bu da akademik güdülenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencinin başarısında artacaktır ve bu üstbiliş becerilerin gelişmesini olumlu yönde destekleyektir (Arslan, 2021). Bununla birlikte karşılatıkları beklenmedik durumlarla da başa çıkabileceklerdir. Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde olan bireylerin üstbilişsel farkındalıkları, bilişsel esneklik düzeyleri ve akademik güdülenmeleri arasında güçlü bir ilişki olduğu aşikardır.

1.6. Literatürde Bulunan İlgili Araştırmalar

1.6.1 Bilişsel esneklik ile ilgili araştırmalar

Ani olarak gelişen çeşitli durumlar karşısında hızlı ve doğru strateji geliştirme becerisi olarak bilinen bilişsel esneklik, içerisinde hırs, mücadele ve hedef barındıran sportif faaliyetlerde de önem taşımaktadır. Rakip ve kendi hamlelerinden kaynaklanan pozisyonlara karşı hızla karar vermek zorunda kalmak bu duruma örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla sporla ilgilenen bireylerin gelişmiş bilişsel esneklik düzeyine sahip olması, hedefe başarılı olarak ulaşmada belirleyici bir faktördür bu da doğrudan sportif performansın artmasını sağlayacaktır. Tüm bunlar göz önüne alındığında sporcu bireylerde gelişmiş bilişsel esneklik düzeyinin gerekli olduğu söylenebilir.

Bilişsel esneklik düzeyinin gelişmiş olmasının sporcular üzerindeki olumlu etkisine değinerek daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında; sporcuların endişeli ya da stresli zamanlarında odaklanma düzeyleri düşeceği ve böyle durumlarda bilişsel esneklik düzeyinin önem arz ettiği düşüncesiyle yapılan araştırmada geleneksel sporcular ile e-spor oyuncularının zihinsel dayanıklılık ve bilişsel esneklik düzeyleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda e-spor oyuncularının sürekli farklı oyunlar oynadığı için geleneksel sporculara göre daha yüksek bilişsel esnekliğine sahip olduğu görülmüştür (Menteş ve Saygın, 2019).

Han vd. (2011) tarafından spora yeni başlayan ve deneyimli sporcu olan bireyler arasındaki bilişsel esneklik düzeyinin stres ve kaygı üzerindeki etkisini karşılaştırmaya odaklanan araştırmada gelişmiş bilişsel performansın stres ve kaygı ile negatif yönlü ilişkisi olduğu ve yarışma sırasında bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olmasının stres ve kaygıyı absorbe ederek performansı artırdığını öne sürülmüştür.

Yongtawee vd. (2022), spor türüne bağlı olarak baskın bilişsel işlevleri saptamaya dönük yaptıkları araştırmada, önleme (boksör), statik (okçuluk vs), strateji (futbol) sporcuları ve sedanter bireyler olarak belirledikleri örneklem grupları arasında baskın bilişsel işlevlerde farklılıklar elde etmişlerdir. Sonuçlara göre; önleyici spor barışındakiler gelişmiş görsel işlevsellik ve işlem hızı gösterirken, strateji sporcularının bilişsel esneklik başta olmak üzere tüm yürütücü işlevlerde üstün yürütme işlevine sahip oldukları görülmüştür. Statik sporcular ise gruplar arasındaki en yüksek görsel-algısal işleve sahip çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre spor türünün bilişsel işlevler arasında olan bilişsel esneklik ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Logan vd. (2022), sporcuların bilişsel işlevleri üzerine yaptığı meta-analizde sporcuların spor yapmayan bireylere göre dikkat ve bilişsel esneklik işlevlerinin daha yüksek düzeyde olduğu, ayrıca bilişsel esneklik düzeyi belirlenirken spor türü (aerobik-anerobik) ve tecrubesinin göz önüne alınması gereken önemli bir faktör olduğunu öne sürmüşlerdir. Araştırmacılar hareketsizliğin toplumlarda arttığı bu dönemlerde sporla ilgilenmenin bilişsel esneklik gelişimi üzerinde faydalı bir etkiye sahip olduğu düşüncesindedir.

Alanyazın incelendiğinde bilişsel esnekliği tanımlamaya dönük farklı disiplinlerde de çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bilişsel esneklikle ilgili yapılan ilk çalışma Martin ve Rubin (1995) tarafından bilişsel esnekliğin düzeyini belirlemek için ölçek geliştirilmesiyle olmuştur. Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından bilişsel esneklik envanteri geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda bulgular incelendiğinde uyumlu başa çıkma stilleriyle bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü uyumsuz başa çıkma stilleri arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Martin ve Anderson (1998) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile iletişim tarzları arasında ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre bilişsel esneklik ile sözlü saldırganlık arasında negatif yönlü, tartışmaya ve anlaşmazlığa açıklık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bilgiç ve Bilgin (2016) tarafından yapılan araştırmada karar verme becerisi ve bilişsel esneklik arasında ilişki olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik düzeyi ile mantıklı karar verme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki bağımlı, içtepisel ve bağımsız karar verme becerisi ile negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Satan (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığını belirlenmiştir. Bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete bağlı olarak değişimini belirleyen araştırmalarda farklılıklar belirlenmiştir. Diril (2011) tarafından lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılan tez çalışmasında ve Çuhadaroğlu (2011) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyini yordayan değişkenleri incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma tespit etmezken Altunkol (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve erkeklerin düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Literatürde bilişsel esneklik düzeyini yordadığı düşünülen değişkenlerle yapılan çalışmalar farklılıklar göstermektedir. Bilgin (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin sosyal yetkinlik beklentisi, anne baba tutumları, problem çözme becerisi değişkenlerinden anlamlı bir şekilde etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan araştırma sonucu incelendiğinde otoriter anne baba tutumunun bilişsel esnekliği olumsuz bir şekilde sosyal yetkinlik beklentisinin ve problem çözme becerisinin ise bilişsel esnekliği olumlu bir

şekilde etki ettiğini saptanmıştır. Benzer bir şekilde Çuhadaroğlu (2011) tarafından bilişsel esneklik düzeyini anlamlı bir şekilde yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada eleştirel düşünme, sözel yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, stresle başa çıkma ve stresle başa çıkmanın alt boyutları değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sadece şekilsel yaratıcılık değişkeninin bilişsel esnekliğe anlamlı bir şekilde etki ettiğini saptanmıştır. Yaşar Ekici ve Balcı (2019) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile duygusal tepkisellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal tepkisellik düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (2019) tarafından yapılan lise öğrencilerinin bilişsel esneklik, duygusal özerklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcılığa odaklanan araştırmada sonuçlar incelendiğinde bilişsel esneklik ile duygusal özerklik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ve bilişsel esneklik ve uyumsuz duygu düzenleme stratejileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Duygusal özerklik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide uyumlu ve uyumsuz duygu düzenleme stratejilerinin kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Buğa vd. (2018), üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre problem çözme biçimlerini ele aldıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin, sosyal problem çözme becerilerini, probleme yönelik tutumlarını ve problem çözme biçimlerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma neticesine göre bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan öğrenciler daha etkin problem çözme biçimlerine sahiptir. Sonuç olarak literatürdeki araştırma sonuçları göz önüne alındığında bilişsel esneklik becerisinin gelişmesinde bireyin sürekli farklı uygulamalarla ilgilenmesi, farklı alışkanlıklar edinmesi, farklı koşullara maruz kalması önemli bir faktördür. Bu sayede hem tecrübe ve tekrar sıklığına göre yürütücü işlev becerileri gelişirken hemde bilişsel esneklik düzeyini de artırmış olacaktır. Yine böylece birey normal ve süreğen hayatımızın ayrılmaz bir parçası olan stres, kaygı ve problem çözümü gerektiren durumlara karşı da uyum gelişimi sağlayacaktır. Son olarak bireyin doğuştan getirmiş olduğu kişilik özellikleri ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki önemlidir. Buna bağlı olarak bilişsel olarak esnek olmayan insanların daha öfkeli, saldırgan ve tartışmaya açık olduğu çeşitli çalışmalar yoluyla ileri sürülmektedir.

1.6.2. Akademik güdülenme ile ilgili araştırmalar

Tudor ve Ridpath (2019) cinsiyetin akademik motivasyon üzerindeki etkisini saptamaya dönük yaptıkları araştırmada Amerika'da popüler olan kolej atletizmi sporcularını örneklem grubu olarak seçmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; sporcu öğrencilerin geleneksel öğrencilere göre daha yüksek akademik motivasyona sahip olduklarını bunlardan ise kadın sporcuların akademik motivasyon düzeyinin erkek sporculara göre daha yüksekken, erkek sporcuların spor motivasyonu düzeyinin akademik motivasyon düzeyine göre kadın sporculardan daha yüksek olduğu yönündedir.

Quinaud vd. (2020), Brezilya ve Portekiz olarak ele aldığı öğrenci-sporcu grupları ile yaptıkları araştırmaya; üniversite takımında, kulüpte ve diğer takım türlerinde oynayan sporcuları dahil etmişlerdir. Araştırmada kültür (yaşanılan yer), üniversite türü ve haftalık antrenman saati ile akademik motivasyon arasındaki farka odaklanmış olup değişkenlerin öğrenci-sporcu kimliği ve akademik motivasyonu üzerinde önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kültür değişkenine göre Brezilya'da yaşayan sporcuların daha yüksek sporcu kimliği ve akademik motivasyona sahip olduğunu, bunun sebebinin ise öğrencilerin çoğunlukla özel üniversitede olup kişi başı haftada 10 saatten fazla antrenman yapmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Genel olarak ise haftada 0 ile 5 saat arasında antrenman yapan sporcu-öğrencilerin hem akademik hem de sporcu motivasyonlarının haftada 10 saat yapanlara oranla önemli düzeyde düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Bircan (2021), spor bilimleri fakültesi örneklem grubu ile yaptığı akademik güdülenmenin kişilik tiplerine göre incelenmesi adlı araştırmasında, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kişilik tipleri, yaş, cinsiyet, ders yükü ve sınıf ile akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşırken bölüm değişkeni ile arasında anlamlılık değeri elde edememiştir.

Yukhymenko-Lescroat (2021), sporcu olan üniversite öğrencilerinin spor ve akademik motivasyon etmeni olarak tutku ve öz belirleme teorisi üzerine yaptığı araştırmada spor tutkusu ve akademik motivasyon arasında öz kontrol ve tutku kaynaklı pozitif yönlü bir ilişkiye rastlandı. Diğer bir bulgu ise akademik motivasyonun spor seçimiyle potizif yönlü ilişkili olmasıdır.

Abdelrahman (2020), sosyoloji bölümü öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ve akademik motivasyonlarının akademik başarıya olan etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma sonuçlarına göre; kadın öğrencilerin daha yüksek üstbilişsel farkındalığa ve dışsal motivasyona sahip oldukları bildirilmiştir. Diğer bir bulgu ise akademik başarı ve akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğudur.

Sunman ve Oruç (2022), öz saygının bireysel kariyer planlama ve akademik güdülenme üzerinde etkisinin olup olmadığını saptamak amacıyla üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öz saygının bireysel kariyer planlama ve alt boyutları olan kendini değerlendirme, fırsatları tanıma ile hedefleri belirleme üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğunu fakat plan oluşturma boyutu üzerinde etkisi olmadığını saptamışlardır. Diğer bulgu ise öz saygının ile akademik güdülenme ve kendini aşma alt boyutlarında anlamlı düzeyde etkisi varken, keşif ve bilgiyi kullanma arasında anlamlılık tespit edilememiştir.

Demir ve Çelikkaleli (2022), akademik güdülenmenin yordanmasında akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptamışlardır. Aynı şekilde akademik yetkinlik ile akademik sorumluluk arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde etmişlerdir. Akademik yetkinliğin akademik motivasyon düzeyini yordadığı ve üniversite öğrencilerindeki akademik sorumluluk düzeyinin de akademik motivasyonu yordadığı

sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir sonuç olarak cinsiyet ve akademik yetkinlik ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, akademik sorumluluk değişkenine dair kadın öğrencilerin düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akademik güdülenme ile ilgili literatürdeki araştırmalara bakıldığında cinsiyet, sosyo-kültürel farklılıklar, spor yapma sıklığı, yaşam refah düzeyi ve özellikle bireyin akademik başarıya yatkınlığı önem arz eden değişkenler olarak sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. İncelenen araştırmalarda çeşitli değişkenlerle akademik güdülenme arasındaki anlamlı farklılığa odaklanılmış fakat elde edilen farklılıkların kaynağı ya da bu sonuca neyin sebep olabileceğine dair açıklamalar herhangi bir gerekçeye dayandırılmadığı gibi çözüm yolları da sunulmamıştır. Gözlemlenen bu sonuç ilgili araştırmaların kısıtlılığını göstermektedir.

1.6.3. Üstbiliş ile ilgili araştırmalar

Stam vd. (2020), yetenekli genç sporcuların buldukları zamanda ve gelecekteki performanslarının üstbilişsel beceri ve içsel motivasyonlarından etkilenme değerini incelemeyi amaçladıkları araştırmada, ölçekler arası yapılan regresyon analizi sonucunda mevcut performanslarının %11'inin, gelecekteki performanslarının ise %18'inin üstbilişsel becerilerle açıklanabileceğini ileri sürmüştür. Üstbilişsel beceriler, sporcularda spor performansı düzeyi ile sadece bulunduğu zamanda değil, neredeyse bir yıldan uzun bir süre boyu pozitif ilişkili içindedir. Bu durum çalışmada spor performans düzeyi belirleme testi ve ölçekler yoluyla açıklanmıştır.

Stephanou ve Karamountzos (2020), öğrencilerin beden eğitimi dersindeki üstbilişsel bilgilerini, üstbilişsel düzenlemelerini ve performanslarını oyun yolu ile öğrenme yaklaşımı kullanarak performanstaki gelişimi etkileyip etkilemediğine odaklanan deneysel çalışmada, hem kontrol grubu hemde deney grubuna toplamda 10 hafta süren, haftada 1 olmak üzere 10 dersten oluşan 45 dakikalık üstbilişsel farkındalık ve oyun yolu ile öğrenme dersi verilmiştir. Araştırma sonucunda oyun yolu ile öğrenme grubunun algılama, bilgi yönetimi, problem çözme ve değerlendirme gibi üstbilişsel becerileri daha iyi olduğu ve oyun içindeki performanslarının arttığı gözlemlenmiştir.

Aktaş vd. (2017), beden eğitimi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemeyi araştırmada, cinsiyete göre arada anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, elde edilen farklılık kadın öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık puanlarının görece yüksek olmasındandır. Araştırma, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin planlama alt boyutu dışında öğretmenlik deneyimine göre değişmediğini göstermiştir.

Alvarez-Bueno vd. (2016), düzenli fiziksel egzersizin çocuk ve ergenlerin bilişsel ve üstbilişsel işlevlerini, bilişsel yaşam becerilerini, akademik davranışları ve başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan hem meta-analiz hem müdahale çalışmasının bulguları şu şekildedir; öğrencilerde hem bilişsel gelişim hemde başarılı bir akademik ilerleme için fiziksel aktivite katılım oranı yükseltilmelidir, araştırmada hem kronik hemde akut egzersizin bilişsel

faydalarına dair bulgular ise akut egzersizin bilişsel faydalarının geçici bir süre olduğu, kronik egzersizin daha kalıcı bilişsel beceri faydası sağladığı yönündedir. Araştırmada öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişiminde öğretim programlarına daha aktif derslerin eklenmesi (hareketli matematik vb.), daha sık mola verilmesi gibi düzenlemelerin yapılması önemli görülmektedir.

Bu başlık altında üstbilis ve spor disiplini ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Bunun yanısıra literatür incelendiğinde üstbilis ile ilişkilendirilen farklı disiplinlerdeki çalışmalara da ratlanmıştır. Bunlar; üstbilis ve kendi kendine konuşma (Brick vd., 2020), öz kontrol ve üstbilis fakındalık (Chatzipanteli vd., 2015), şizofrenide üstbilis (Özaslan ve Bilgin, 2017), üstün zekalılarda sosyal-duygusal öğrenme yordayıcısı olarak üstbilis (Yazgı, 2019), öğrenme güçlüğü olan bireyler ve üstbilis (Rasmussen ve Nurhan, 2017) şeklinde örneklendirilebilir. Görüldüğü üzere üstbilis insanın olduğu her disipline önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Yürütücü işlemlere yüksek düzeyde ihtiyaç olan spor-egzersiz-beden eğitimi içerisinde ise hem performansın artmasında hem akademik başarının olumlu etkilenmesinde hem de bilişsel süreçlerin başarılı olarak geliştirilmesinde üstbilis beceri öğreniminin yadsınamaz bir değeri vardır. Alan özelinde yapılan araştırmalarda en sık karşılaşılan sonuç, spor kültürü içerisinde olan kadınların üstbilis becerilerinin erkeklere görece daha yüksek seviyede olmasıdır fakat bu duruma herhangi bir açıklama getirilmemesi araştırma sonuçlarını işlevsellik anlamında kısıtlı kılmaktadır. Diğer öne çıkan sonuç ise üstbilis beceri öğrenim yöntemlerinin eğitim öğretim içerisinde kullanılmasının bireyin bilişsel yeteneklerini uzun süren ya da kalıcı olarak geliştirdiği yönündedir bu durumda eğitim öğretim programlarında üstbilis beceri kazanımını destekleyen yöntemlerin tercih edilmesi önemli ve gereklidir.

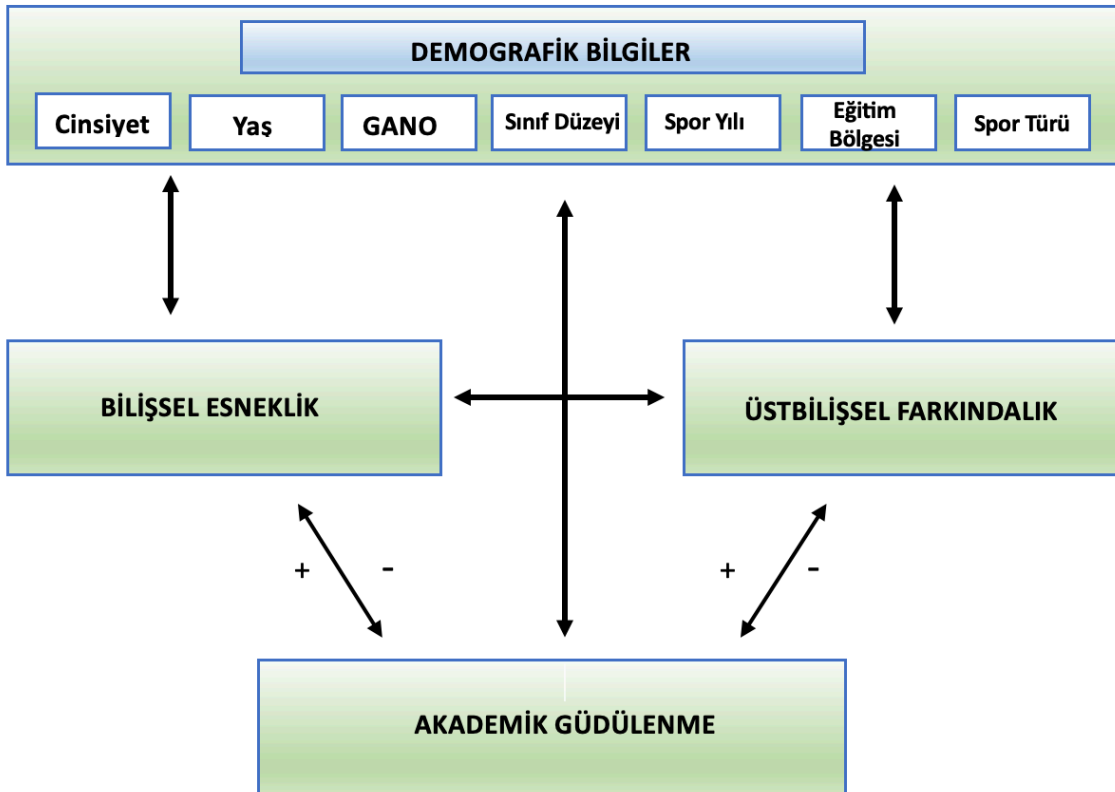
2. BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbiliş, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve aynı zamanda bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin akademik güdülenme düzeyi yordayıcılığını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli “İki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır” (Creswell ve Creswell, 2017). Bir başka tanıma göre ise; geçmişte olan veya hala devam etmekte olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma türüdür (Karasar, 2007). Mevcut çalışmada ele alınan değişkenlerin doğallığı içerisinde olduğu haliyle incelenmesi amaçlandığından bu desen tercih edilmiştir. Aşağıda Şekil 2.1. 'de araştırma modeli ayrıntıları ile verilmiştir.



Şekil 2.1. Hipotize edilen araştırma modeli

Şekil 2.1.'de araştırmanın modeli verilmiştir. Buna göre çalışma üç gruba ayrılmıştır. İlk grup demografik bilgiler ile bilişsel esneklik, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki anlamlılık değeridir. İkinci grup üstbilişsel farkındalık, akademik güdülenme ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin analiz edilmesidir. Üçüncü grupta ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olan üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin, bağımlı değişken olan akademik güdülenmeyi açıklama oranı hipotez edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde eğitim gören öğrencilerken, örneklem grubu spor bilimleri fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencileridir. Evrenin geniş olmasından dolayı amaçlı örneklem seçimi türlerinden kota örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kota örnekleme, araştırmacının belirli özellikleri olanları önce gruplaması sonra bu gruplardan belirli bir sayıya ulaşılan kadar veri toplamasıdır (Kaptanoğlu, 2013: 238). Özellikler sıklıkla coğrafi bölge, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf gibi kriterlere göre belirlenir fakat örnekler olasılıklı olmadan araştırmacı tarafından belirlenen sayıda bireyin seçilmesi ile olur. Zaman ve kaynak kısıtlılığı fazla ise kullanılabilir (Dawson ve Trapp, 2001). Belirlenen tüm kotaya ulaşımın zor olmasından dolayı amaçlı örnekleme türlerinden uygun örneklem türü tercih edilmiştir. Bu örnekleme türünde araştırmacının rahat ulaşabileceği örneklem grubu ile hareket edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yine maddi yetersizlikler, zaman kısıtlılığı ya da yeterli çalışanın olmaması durumlarında uygun örneklem türü tercih edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Evrene ait tam sayısının belirlenmesi için tüm ülkedeki spor bilimleri fakültelerinin öğrenci sayılarına üniversitelerin resmi sayfalarındaki öğrenci istatistiklerinden ulaşılmaya çalışılmıştır ve elde edilen sonuç üzerine veri seti uyumu ve istatistiksel olarak anlamlı olabilecek sonuçların kestirilebilmesi için G*power analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca hedeflenen veri sayısı konusunda ise aşağıdaki tabloda yer alan değerler göz önüne alınmıştır. Tabloda ölçek geliştirme çalışmalarında genel olarak 0,95 güvenirlik ve 0,05 örneklem hatası ile yeterli örnekleme ulaşıldığı ifade edilmektedir. Güç analizi ve tablo 2.1.' de (Sekeran, 2003) yer alan değerler sonucuna göre evreni 381 spor bilimleri fakültesi öğrencisi temsil etmek için yeterlidir. Araştırmaya uygun örnekleme yoluyla belirlenen ve gönüllü olan toplam 418 spor bilimleri fakültesi öğrencisi katılmıştır. Buna göre araştırmada elde veri sayıları yeterli düzeydedir.

Tablo 2.1. Verilen bir nüfus büyüklüğünün örneklem sayıları

Evren Büyüklüğü (N)	Örneklem Sayısı(S)
100	80
200	132
500	217
1000	278
1500	306
4000	351

4500	354
5000	357
10000	370
50000	381

*0,95 güvenirlilik ve 0,05 örneklem hatası için hesaplanmıştır

Comrey ve Lee (1992), Tabachnick ve Fidell (1996) ile DeVellis (2014) örneklem sayısı için 200 kişiyi orta, 300 kişiyi iyi, 500 kişiyi çok iyi, 1000 ve üzeri kişiyi mükemmel olarak nitelendirmiştir (Uğurlu ve Aylar, 2017). Madde sayısının en az 5 katı sayının örneklem sayısı olması gerekliliği de çoğu araştırmacı tarafından kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012; Tavşancıl, 2006).

Tablo 2.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	193	46,2
	Erkek	225	53,8
	Toplam	418	100
Yaş	18-20 yaş	190	45,5
	21 yaş ve üzeri	228	54,5
	Toplam	418	100
Spor Türü	Bireysel spor	175	41,9
	Takım sporu	243	58,1
	Toplam	418	100
Spor Yılı	1-5 yıl	133	31,8
	6-10 yıl	205	49,0
	11 yıl ve üzeri	80	19,1
	Toplam	418	100
Sınıf Düzeyi	Birinci sınıf	225	53,8
	Dördüncü sınıf	193	46,2
	Toplam	418	100
GANO	0,00-3,00	240	57,4
	3,01-4,00	178	42,6
	Toplam	418	100
Eğitim Görülen Bölge	Ege bölgesi	45	10,8
	İç Anadolu bölgesi	48	11,5
	Marmara bölgesi	63	15,1
	Karadeniz bölgesi	102	24,4
	Akdeniz bölgesi	63	15,1
	Doğu Anadolu bölgesi	51	12,2

Güneydoğu Anadolu bölgesi	46	11,0
Toplam	418	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18-35 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması $\pm 21,5$ 'tir. Öğrencilerin %46,2'si (n=193) kadın, %53,8'si (n=225) erkektir. Spor türlerinden %41,9 (n=175) öğrenci bireysel sporlarla, %58,1 (n=243) öğrenci takım sporu ile ilgilenmektedir. Öğrencilerin spor yılları %31,8'si (n=133) 1-5 yıl, %49'u (205) 6-10 yıl, %19,1'i ise (n=80) 11 yıl ve üzeri şeklindedir. Sınıf düzeylerine göre %53,8'i (n=225) birinci sınıf öğrencisi, %46,2'si (n=193) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %57,4'ünün (n=240) not ortalaması 0,00 ile 3,00 arasında iken %42,6'sının (n=178) not ortalaması 3,01 ile 4,00 arasındadır. Son olarak öğrencilerin eğitim gördükleri bölge dağılımları %10,8 (n=45) Ege Bölgesi, %11,5 (n=48) İç Anadolu Bölgesi, %15,1 (n=63) Marmara Bölgesi, %24,4 (n=102) Karadeniz Bölgesi, %15,1 (n=63) Akdeniz Bölgesi, %12,2 (n=51) Doğu Anadolu Bölgesi ve %11,0 (n=46) Güneydoğu Anadolu Bölgesi olarak hesaplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

İlk olarak veri toplama aşamasına geçilmeden önce Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik beyanı alınmıştır. Etin beyan bilgileri yöntem bölümü son sayfasında ayrıca verilmiştir.

Çalışmanın başlangınca veri toplama işlemi evrenin geniş olması ve çeşitli bulut hesaplarında veri seti kalıcılığının daha kolay olmasından dolayı yalnızca çevrim içi yollarla veri elde edileceği şeklinde planlanmıştır. Fakat ülkeyi derinden etkileyen 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli deprem dolayısıyla üniversitelerde çevrimiçi eğitim sistemine dönülmesi ve yaşanan hadisenin sarsıcı etkilerinden dolayı öğrencilerin formları doldurmasında güçlükler yaşanmıştır. Buna istinaden gerekli veri sayısına ulaşabilmek için çeşitli illerde fiziki formlar yoluyla veri elde edilmiştir. Veri toplama alanın geniş olmasından dolayı bölgelerdeki spor bilimleri fakültelerinde görev yapmakta olan ve ulaşılabilen öğretim elemanlarından formları öğrencilere ulaştırması hususunda yardım alınmıştır. Araştırmaya gönüllü katılım esastır, formların ilk sayfasında araştırmaya katılmaya dair gönüllülük beyan seçeneği eklenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından kontrol edilerek, eksik ya gönüllü olmayan katılımcı formları çalışma dışında tutulmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği", "Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği" ve "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır.

2.4.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılacak olan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu form kategorik ve açık uçlu olarak iki türde soru bulundurmaktadır. Formda

kategorik bilgilerde cinsiyet, spor türü, sınıf düzeyi ve eğitim gördükleri bölge, açık uçlu bilgilerde ise yaş, spor yılı ve genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) olmak üzere toplam 7 madde bulunmaktadır. Açık uçlu sorular araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır.

2.4.2. Üstbilişsel farkındalık ölçeği (ÜFÖ)

Fırat Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için; kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık olmak üzere 3 alt boyutu olan toplam 18 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Beş’li Likert tipte puanlanan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’nin birinci alt boyutu “Kişisel Farkındalık” faktöründe tamamı olumlu 8 madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8’dir. Diğer alt boyut olan “Organizasyonel Farkındalık” faktöründe tamamı olumlu toplam 6 madde vardır. Bu faktörden üniversite öğrencileri en düşük 6, en yüksek 30 puan alabilmektedir. Son olarak “Yargısal Farkındalık” boyutunda toplam 4 olumlu madde bulunmaktadır. Bu boyuttan üniversite öğrencileri en düşük 4, en yüksek ise 20 puan alabileceklerdir. Üniversite öğrencilerinin ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının değerlendirilmesinde; 1-1.80 “hiçbir zaman”, 1.81-2.60 “nadiren”, 2.61-3.40 “sık sık”, 3.41-4.20 “genellikle”, 4.21-5.00 “her zaman” değerleri ölçüt olarak alınacaktır. Ölçek aslının alt boyutlarına ilişkin Cronbach-Alpha katsayılarının yeterli düzeyde olması (Kişisel $\alpha=.79$; Organizasyonel $\alpha=.72$ ve Yargısal $\alpha=.62$), alt boyutlarda yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduklarını göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçta da hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, ÜFÖ alt boyutlarından kişisel farkındalık $\alpha=.843$, organizasyonel farkındalık $\alpha=.871$ ve yargısal farkındalık $\alpha=.829$ olarak tespit edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin geçerli olduğunu göstermiş, sonuç olarak ölçeğin üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18’dir.

2.4.3. Bilişsel esneklik ve kontrol ölçeği (BEKÖ)

Gabrys vd. (2018) tarafından geliştirilen, Demirtaş (2019) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek bireyin istenmeyen (olumsuz) düşünce ve duyguları üzerindeki kontrol sağlama ve stresli bir durumla esnek bir şekilde başa çıkma becerisini ölçmektedir. İki alt boyutu olan ölçeğin (Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği ve duygular üzerinde bilişsel kontrol) her iki faktörde de 9 madde olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarını değerlendirme ve başa çıkma esnekliği faktörü için .89 ve .93 olarak, duygular üzerinde bilişsel kontrol faktörü için .90 olarak rapor etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçta da hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, BEKÖ alt boyutlarından duygular üzerinde bilişsel kontrol $\alpha=.832$, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği $\alpha=.888$ olarak tespit edilmiştir. Öz bildirim dayalı ölçekte, katılımcılardan stresli durumların olumsuz düşüncelerini ve duygularını harekete geçirdiğinde genel anlamıyla ne düşündükleri, ne hissettikleri ve ne yaptıkları üzerinde durarak 7’li Likert derecelendirme

ölçeği (1=Hiç katılmıyorum, 7=Tamamen katılıyorum) vasıtasıyla bildirmeleri beklenmektedir. Bazı ölçek maddeleri; “Nasıl bir adım atacağıma karar vermeden önce elimdeki seçenekleri tartarım” ve “Hoş olmayan düşüncelerden ve duygulardan kurtulmak benim için kolaydır” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 126, en düşük puan ise 18’dir. Sonuç olarak ölçeğin üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

2.4.4. Akademik güdülenme ölçeği (AGÖ)

Üniversite düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıdaki güdülenme düzeyini ölçmeyi hedefleyen, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi derecelendirme modülüne sahiptir (1=kesinlikle uygun değil, 5=kesinlikle uygun). Katılımcıların ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan ise 100’dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenme düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonuçlarında, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak gruplandırılan 3 alt boyuttan oluştuğu ortaya koyulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan çalışmada ise 101 öğrencinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun 0,87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca ölçeğin orijinalinde hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda 0,77 ile 0,85, farklı gruplarda ise 0,77 ile 0,86 arasında değiştiği belirtilmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçta da hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, AGÖ alt boyutlarından kendini aşma $\alpha=.807$, bilgiyi kullanma $\alpha=.810$ ve keşif $\alpha=.717$ olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin üniversite öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

Tablo 2.3. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri

Ölçekler	Yazar(lar)	Psikometrik Özellikler
<i>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</i>	Durdukoca (2019)	5’li Likert, 18 madde, 3 Boyut
<i>Bilişsel Esneklik Ölçeği</i>	Gabrys vd., (2018)’den uyarlayan Demirtaş (2019)	7’li Likert, 18 madde-6 ters madde, 2 Boyut
<i>Akademik Güdülenme Ölçeği</i>	Bozanoğlu (2004)	5’li Likert, 20 madde-1 ters madde, 3 Boyut
Demografik Özellikler		
<i>Cinsiyet</i>	2’li kategorik, 1 madde	
<i>Yaş</i>	Açık uçlu, 1 madde	
<i>Spor Yılı</i>	Açık uçlu, 1 madde	
<i>GANO</i>	Açık uçlu, 1 madde	
<i>Sınıf Düzeyi</i>	2’li kategorik, 1 madde	
<i>Spor Türü</i>	2’li kategorik, 1 madde	
<i>Eğitim Görülen Bölge</i>	7’li kategorik, 1 madde	

2.5. İstatistiksel Analizler

Araştırma verileri elde edildikten sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve SPSS 22.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle uç değerlerin elde edilip çıkartılmasına ilişkin veriler üzerinde “Mahanalobis” uzaklık değeri hesaplanmıştır. Saptanan 32 uç değer silinmiştir ve sonrasında değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığını görmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile ortalama, medyan ve mod değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olduğu tespit edilmiş ve dağılımın normal dağılıma yakın olduğuna karar verilmiştir (Kline, 2011; Tabachnik ve Fidell, 2013). Verilerin analizinde betimsel istatistiklerde yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunun tespit edilebilmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik güdülenme, bağımsız değişkeni ise bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalıktır. Buna istinaden akademik güdülenme yordayıcılarını belirlemek için çoklu lineer regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu lineer regresyon analizi; bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla bağımsız değişkene odaklanarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine dönük analizdir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma kapsamında regresyon varsayım kriterleri olan varyans artış faktörünün (VIF) 10'un altında olduğu, tolerance değerinin ise 0.2'nin üstünde olduğu ve bu doğrultuda çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminin olmadığı tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Aşağıdaki tabloda üstbilişsel farkındalık ölçeği ve alt boyutları, bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları son olarak akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarına dair ortalama, standart sapma, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri verilmiştir.

Tablo 2.4. ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ'ne verilen yanıtların ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri

	Toplam Ölçek ve Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	<i>Kişisel farkındalık</i>	418	32.33	5.21	-.622	.199
	<i>Organizasyonel farkındalık</i>	418	24.40	4.31	-.498	-.281
	<i>Yargısal farkındalık</i>	418	15.65	3.21	-.461	-.282
	<i>Toplam ÜFÖ</i>	418	72.38	11.82	-.551	.051
Bilişsel Esneklik Ölçeği	<i>Duygular üzerinde bilişsel kontrol</i>	418	36.35	10.28	.131	.244
	<i>Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği</i>	418	48.16	8.74	-.540	.750

	<i>Toplam BEKÖ</i>	418	84.52	15.20	.340	-.059
Akademik Güdülenme Ölçeği	<i>Kendini aşma</i>	418	26.13	4.85	-.255	-.058
	<i>Bilgiyi kullanma</i>	418	25.20	3.68	-.900	1.319
	<i>Keşif</i>	418	25.28	4.40	-.108	.104
	<i>Toplam AGÖ</i>	418	76.63	11.59	-.343	.288

2.6. Etik Beyan

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan etik kurul izni, Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 28.02.2023 tarihinde, 2023-01 sayılı karar ile alınmıştır.



3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, tez çalışması kapsamında araştırma problemi ile alt problemlerin çözümlenmesine ilişkin elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bölüm boyunca araştırmada cevap aranan araştırma sorularının sırası takip edilmiş ve elde edilen bulgular bu sıraya göre sunulmuştur. Bu doğrultuda bulguların sunulmasında ilk araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin elde edilen ortalama puanların dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra ortalama puanların örneklem içinde yer alan çeşitli gruplara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem t-testi ve çoklu grup karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Sonrasında araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için korelasyon sonuçları verilmiştir. Son olarak ise bağımsız değişkenlerin yordayıcı gücünü ortaya oymak için test edilen çoklu lineer regresyon modeline ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

3.1. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık, Bilişsel Esneklik Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Nedir?

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı analizler yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ düzeyleri

	Madde	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	α
Alt Boyutlar	Kişisel farkındalık	418	11	40	32.33	5.21	.843
	Organizasyonel farkındalık	418	7	30	24.40	4.31	.871
	Yargısal farkındalık	418	4	20	15.65	3.21	.829
Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği toplam		418	22	90	72.38	11.82	
Alt Boyutlar	Duygular üzerinde bilişsel kontrol	418	9	63	36.35	10.28	.832
	Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği	418	9	63	48.16	8.74	.888
Bilişsel Esneklik Ölçeği toplam		418	48	126	84.52	15.20	
Alt Boyutlar	Kendini aşma	418	7	35	26.13	4.85	.807
	Bilgiyi kullanma	418	6	30	25.20	3.68	.810
	Keşif	418	10	35	25.28	4.40	.717
Akademik Güdülenme Ölçeği toplam		418	24	100	76.63	11.59	

Tablo 3.1.'e bakıldığında ÜFÖ alt boyutlarından kişisel farkındalık ortalaması (\bar{X} =32.33) puan, organizasyonel farkındalık ortalaması (\bar{X} =24.40) puan, yargısal farkındalık ortalaması ise (\bar{X} =15.65) puandır. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları alt boyutları ve toplam ölçek puanlarının (\bar{X} =72.38) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra BEKÖ analizleri yapılmıştır ve araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyut puanının (\bar{X} =36.35) olduğu, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyut puanının (\bar{X} =48.16) olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puanı (\bar{X} =84.52) ve alt boyut puan ortalamaları göz önüne alındığında spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin orta düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olduğu görülmektedir. Son olarak AGÖ incelendiğinde araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendini aşma alt boyutu puanının (\bar{X} =26.13) olduğu, bilgiyi kullanma alt boyut puanlarının (\bar{X} =25.20) olduğu ve keşif alt boyutu puanının (\bar{X} =25.28) olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puanı (\bar{X} =76.63) ve alt boyut puan ortalamaları göz önüne alındığında spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yüksek düzeyde akademik güdülenmeye sahip olduğu görülmektedir.

3.2. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık, Bilişsel Esneklik Ve Akademik Güdülenme Puan Ortalamaları Çeşitli Değişkenlere Göre (Yaş, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Spor Türü Ve Yılı, Genel Ağırlıklı Not Ortalaması (GANO), Eğitim Görülen Bölge) Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi yapılmıştır. Kadın ve erkeklerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme puanlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel Farkındalık	Kadın	193	32.72	4.81	1.40	.16	
		Erkek	225	32.00	5.52			
	Organizasyonel Farkındalık	Kadın	193	24.96	3.97	2.48	.01*	
		Erkek	225	23.92	4.54			
	Yargısal Farkındalık	Kadın	193	15.75	3.10	0.57	.56	
		Erkek	225	15.56	3.30			
	Toplam Ölçek	Kadın	193	73.43	10.90	1.68	.09	
		Erkek	225	71.48	12.51			
	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol		Kadın	193	35.06	10.32	2.38	.01*
			Erkek	225	37.45	10.14		
Kadın			193	48.55	8.43	0.84	.39	

Bilişsel Esneklik Ölçeği	Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	Erkek	225	47.83	9.01		
		Kadın	193	83.62	15.37	1.11	.26
	Toplam Ölçek	Erkek	225	85.28	15.05		
Akademik Güdülenme Ölçeği	Kendini Aşma	Kadın	193	26.99	4.70	3.37	.00*
		Erkek	225	25.40	4.87		
	Bilgiyi Kullanma	Kadın	193	25.76	3.47	2.89	.00*
		Erkek	225	24.72	3.80		
	Keşif	Kadın	193	26.19	4.56	3.80	.00*
		Erkek	225	24.50	4.50		
Toplam Ölçek	Kadın	193	78.98	11.14	3.86	.00*	
	Erkek	225	74.64	11.62			

*p<0,05

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme ölçekleri ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan t-Testi sonuçları Tablo 3.2.'de verilmiştir. Buna göre cinsiyet ile üstbilişsel farkındalık ölçeği alt boyutu olan organizasyonel farkındalık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t=2.48; p<0.05). Ortalamalar incelendiğinde kadınların (\bar{X} =24,96) organizasyonel farkındalıklarının erkek (\bar{X} =23,92) öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ile bilişsel esneklik ölçeği alt boyutu olan duygular üzerinde bilişsel kontrol arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t=-2.38; p<0.05), ortalamalar incelendiğinde erkek (\bar{X} =37.45) öğrencilerin duygular üzerinde bilişsel kontrol düzeylerinin kadın (\bar{X} =37.45) öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ile akademik güdülenme toplam ölçek puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t=0,86; p<0,05). Yine cinsiyet ile akademik güdülenme ölçeği alt boyutları olan kendini aşma (t=3,37; p<0,05), bilgiyi kullanma (t=2,89; p<0,05) ve keşif (t=3,80; p<0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen farklılıklar kendini aşma (kadın \bar{X} =26,99; erkek \bar{X} =25,40), bilgiyi kullanma (kadın \bar{X} =25,76; erkek \bar{X} =24,72), keşif (kadın \bar{X} =26,19; erkek \bar{X} =24,50) alt boyutları ve toplam ölçek (kadın \bar{X} =78,98; erkek \bar{X} =74,64) ortalamalarının kadın öğrencilerde daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Tablo incelendiğinde yalnızca bilişsel esneklik ölçeği alt boyutu olan duygular üzerinde kontrol düzeyinin erkek öğrencilerde yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken, spor bilimleri fakültesi kadın öğrencilerinin ise üstbilişsel farkındalık ve akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi yapılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme puanlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaş değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi

Ölçekler	Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	p	
<i>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</i>	Kişisel Farkındalık	18-20 yaş	190	31.42	5.42	3.27	.00*	
		21+	228	33.08	4.93			
	Organizasyonel Farkındalık	18-20 yaş	190	23.98	4.27	1.81	.07	
		21+	228	24.75	4.33			
	Yargısal Farkındalık	18-20 yaş	190	15.20	3.32	2.65	.00*	
		21+	228	16.03	3.07			
	Toplam Ölçek	18-20 yaş	190	70.61	12.04	2.82	.00*	
		21+	228	73.86	11.45			
	<i>Bilişsel Esneklik Ölçeği</i>	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	18-20 yaş	190	36.18	10.05	0.29	.76
			21+	228	36.49	10.49		
Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği		18-20 yaş	190	47.28	9.47	1.87	.06	
		21+	228	48.89	8.03			
Toplam Ölçek		18-20 yaş	190	83.47	15.53	1.28	.20	
		21+	228	85.39	14.90			
<i>Akademik Güdülenme Ölçeği</i>	Kendini Aşma	18-20 yaş	190	25.05	4.63	4.23	.00*	
		21+	228	27.03	4.86			
	Bilgiyi Kullanma	18-20 yaş	190	24.52	3.86	3.52	.00*	
		21+	228	25.78	3.43			
	Keşif	18-20 yaş	190	25.02	4.55	1.07	.28	
		21+	228	25.50	4.64			
	Toplam Ölçek	18-20 yaş	190	74.60	11.66	3.31	.00*	
		21+	228	78.32	11.27			

*p<0,05

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme ölçekleri ve alt boyutları ile yaş değişkeni arasında yapılan t-Testi sonuçları Tablo 3.3.'te verilmiştir. Buna göre yaş ile üstbilişsel farkındalık ölçeği alt boyutları olan kişisel farkındalık (t=3,27; p<0,05), yargısal farkındalık (t=-2,65; p<0,05) ve toplam ölçek (t=-2,82; p<0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo incelendiğinde kişisel farkındalık (21 yaş ve üzerinde \bar{X} =33,08; 18-20 yaş \bar{X} =31,42), yargısal farkındalık (21 yaş ve üzerinde \bar{X} =16,03; 18-20 yaş \bar{X} =15,20) ve toplam ölçek (21 yaş ve üzerinde \bar{X} =73,86; 18-20 yaş \bar{X} =70,61) ortalamalarının 21 yaş ve üzeri öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik güdülenme toplam ölçek puanı (t=3,31; p<0,05), kendini aşma (t=4,23; p<0,05) ve keşif (t=1,07; p<0,05) alt boyutları ile yaş arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tabloya göre kendini aşma (18-20 yaş \bar{X} =25,05; 21 yaş ve üzeri \bar{X} =27,03) ile bilgiyi kullanma (18-20 yaş \bar{X} =24,52; 21 yaş ve üzeri \bar{X} =25,78) alt boyutları ve toplam ölçek (18-20 yaş \bar{X} =74,60; 21 yaş

ve üzeri $\bar{X}=78,32$) puan ortalamalarının 21 yaş ve üzeri öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen yaş ile bilişsel esneklik toplam ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Tablo geneline bakıldığında 21 yaş ve üzerinde olan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin 18-20 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. 1. ve 4. sınıf spor bilimleri fakültesi öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi

Ölçekler	Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	t	p	
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel Farkındalık	1.Sınıf	225	31.83	5.47	2.13	.03*	
		4. Sınıf	193	32.91	4.85			
	Organizasyonel Farkındalık	1.Sınıf	225	24.27	4.34	0.66	.50	
		4. Sınıf	193	24.55	4.28			
	Yargısal Farkındalık	1.Sınıf	225	15.44	3.30	1.40	.16	
		4. Sınıf	193	15.89	3.09			
	Toplam Ölçek	1.Sınıf	225	71.55	12.23	1.56	.11	
		4. Sınıf	193	73.36	11.27			
	Bilişsel Esneklik Ölçeği	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	1.Sınıf	225	36.48	10.80	0.28	.77
			4. Sınıf	193	36.19	9.67		
Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği		1.Sınıf	225	48.36	9.43	0.48	.62	
		4. Sınıf	193	47.94	7.89			
Toplam Ölçek		1.Sınıf	225	84.84	16.02	0.47	.63	
		4. Sınıf	193	84.13	14.21			
Akademik Güdülenme Ölçeği	Kendini Aşma	1.Sınıf	225	25.71	4.87	1.93	.03*	
		4. Sınıf	193	26.63	4.80			
	Bilgiyi Kullanma	1.Sınıf	225	25.13	3.59	0.44	.50	
		4. Sınıf	193	25.29	3.79			
	Keşif	1.Sınıf	225	25.20	4.58	0.39	.16	
		4. Sınıf	193	25.38	4.63			
	Toplam Ölçek	1.Sınıf	225	76.05	11.66	1.10	.11	
		4. Sınıf	193	77.31	11.50			

*p<0,05

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme ölçekleri ve alt boyutları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında yapılan t-Testi sonuçları Tablo 3.4.'te verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyi ile üstbilişsel farkındalık ölçeği kişisel farkındalık alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($t=-2.13$; $p<0.05$). Tablo incelendiğinde son sınıf öğrencilerinin kişisel farkındalık ortalamasının ($\bar{X}=32.91$), 1. sınıflara ($\bar{X}=31.83$) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine sınıf düzeyi ile akademik güdülenme ölçeği kendini aşma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($t=-1.93$; $p<0.05$), ortalamalar incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin kendini keşif ortalamasının ($\bar{X}=26.63$), 1. sınıflara ($\bar{X}=25.71$) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik toplam ölçek ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p> 0.05$). Tabloya göre spor bilimleri fakültesi son sınıf öğrencinin kişisel farkındalık ve kendilerini aşma düzeylerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyinin bilişsel esneklik düzeyini etkilemediği görülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin spor türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor türü değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi

Ölçekler	Alt Boyutlar	Spor Türü	N	\bar{X}	Ss	t	p
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel Farkındalık	Bireysel	175	32,72	4,88	1.28	.19
		Takım	243	32,05	5,44		
	Organizasyonel Farkındalık	Bireysel	175	24,81	4,11	1.67	.09
		Takım	243	24,10	4,44		
	Yargısal Farkındalık	Bireysel	175	15,92	3,17	1.47	.14
		Takım	243	15,45	3,23		
Toplam Puan	Bireysel	175	73,46	11,18	1.58	.11	
	Takım	243	71,61	12,23			
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	Bireysel	175	35,92	9,67	0.72	.47
		Takım	243	36,66	10,71		
	Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	Bireysel	175	48,33	8,91	0.33	.73
		Takım	243	48,04	8,64		
	Toplam Puan	Bireysel	175	84,26	14,75	0.29	.76
		Takım	243	84,70	15,54		
Akademik	Kendini Aşma	Bireysel	175	27,15	4,57	3.68	.00*
		Takım	243	25,40	4,93		

Güdülenme Ölçeği							
		Bireysel	N	\bar{X}			
Bilgiyi Kullanma	Bireysel	175	25,51	3,43	1.43	.15	
	Takım	243	24,98	3,85			
Keşif	Bireysel	175	25,82	4,59	2.02	.04*	
	Takım	243	24,90	4,58			
Toplam Puan	Bireysel	175	78,49	11,10	2.80	.00*	
	Takım	243	75,29	11,77			

*p<0,05

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme ölçekleri ve alt boyutları ile spor türü değişkeni arasında yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir. Akademik güdülenme ölçeği alt boyutları olan kendini aşma (t=3,68; p<0,05), keşif (t=2.02; p<0,05) ve toplam ölçek (t=2,80; p<0,05) ile spor türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde bireysel spor türü ortalamasının (kendini aşma \bar{X} =27,15; keşif \bar{X} =25.82; toplam ölçek \bar{X} =78.49), takım sporu puan ortalamasından (kendini aşma \bar{X} =25,40; keşif \bar{X} =24.90; toplam ölçek \bar{X} =75,29) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık toplam ölçek ve alt puanları, bilişsel esneklik toplam ölçek ve alt puanları ile spor türü arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik not ortalamasına (GANO) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik not ortalaması (GANO) değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan t-testi

Ölçekler	Alt Boyutlar	GANO	N	\bar{X}	Ss	t	p
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel Farkındalık	0.01-3.00	240	31.91	5.22	1.91	.05
		3.01-4.00	178	32.89	5.16		
	Organizasyonel Farkındalık	0.01-3.00	240	24.28	4.31	0.65	.51
		3.01-4.00	178	24.56	4.32		
	Yargısal Farkındalık	0.01-3.00	240	15.42	3.25	1.65	.09
		3.01-4.00	178	15.95	3.14		
Toplam Puan	0.01-3.00	240	71.62	11.77	1.53	.12	
	3.01-4.00	178	73.41	11.84			
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	0.01-3.00	240	36.35	10.54	0.01	.99
		3.01-4.00	178	36.34	9.96		
	Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	0.01-3.00	240	47.70	8.97	1.25	.20
		3.01-4.00	178	48.79	8.41		
Toplam Puan	0.01-3.00	240	84.06	15.46	0.71	.47	

		3.01-4.00	178	85.14	14.87		
Akademik Güdülenme Ölçeği	Kendini Aşma	0.01-3.00	240	25.62	4.90	2.52	.01*
		3.01-4.00	178	26.83	4.71		
	Bilgiyi Kullanma	0.01-3.00	240	24.93	3.68	1.74	.08
		3.01-4.00	178	25.57	3.67		
	Keşif	0.01-3.00	240	25.03	4.45	1.30	.19
		3.01-4.00	178	25.62	4.79		
	Toplam Puan	0.01-3.00	240	75.59	11.55	2.13	.03*
		3.01-4.00	178	78.03	11.52		

*p<0,05

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme ölçekleri ve alt boyutları ile genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) değişkeni arasında yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.6.'da verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin genel ağırlıklı not ortalamasına (GANO) göre akademik güdülenme toplam ölçek ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir (t=-2.13; p<0.05). GANO ile kendini aşma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t=-2.52; p<0.05). Tablo incelendiğinde toplam ölçek (\bar{X} =78.03) ve kendini aşma (\bar{X} =26.83) alt boyutunda, not ortalaması 3.01-4.00 arasında olan öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tabloya göre üstbilişsel farkındalık toplam ölçek ve alt boyutları ve bilişsel esneklik toplam ölçek ve alt boyutları düzeyleri ile GANO arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir (p> 0,05).

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin spor yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen farkın kaynağını saptamak için ise Scheffe testi uygulanmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor yılı değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi

Ölçekler	Alt Boyutlar	Spor Yılı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark Yönü
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel Farkındalık	1-5 yıl ¹	133	31.66	5.58	1.89	.15	-
		6-10 yıl ²	205	32.79	5.10			
		10+ ³	80	32.25	4.79			
	Organizasyonel Farkındalık	1-5 yıl ¹	133	23.85	4.29	1.77	.17	-
		6-10 yıl ²	205	24.76	4.30			
		10+ ³	80	24.38	4.33			
		1-5 yıl ¹	133	15.36	3.30	1.09	.30	-

	Yargısal	6-10 yıl ²	205	15.88	3.22			
	Farkındalık	10+ ³	80	15.53	3.00			
		1-5 yıl ¹	133	70.89	12.19			
	Toplam Puan	6-10 yıl ²	205	73.43	11.74	1.89	.15	-
		10+ ³	80	72.17	11.26			
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Duygular	1-5 yıl ¹	133	35.00	11.29			
	Üzerinde	6-10 yıl ²	205	37.66	9.74	3.30	.03*	-
	Bilişsel Kontrol	10+ ³	80	35.25	9.56			
	Değerlendirme	1-5 yıl ¹	133	47.67	8.62			
	ve Başa Çıkma	6-10 yıl ²	205	48.65	8.50	0.62	.53	-
	Esnekliği	10+ ³	80	47.73	9.56			
	Toplam Puan	1-5 yıl ¹	133	82.67	16.69			
	6-10 yıl ²	205	86.31	14.77	2.84	.60	-	
		10+ ³	80	82.98	13.20			
Akademik Güdülenme Ölçeği	Kendini Aşma	1-5 yıl ¹	133	25.15	5.01			
		6-10 yıl ²	205	26.53	4.87	4.10	.01*	-
		10+ ³	80	26.76	4.33			
	Bilgiyi Kullanma	1-5 yıl ¹	133	25.06	3.62			
		6-10 yıl ²	205	25.51	3.73	1.73	.17	-
		10+ ³	80	24.65	3.62			
	Keşif	1-5 yıl ¹	133	24.69	4.56			
	6-10 yıl ²	205	25.74	4.74	2.20	.11	-	
		10+ ³	80	25.10	4.23			
Toplam Puan	1-5 yıl ¹	133	74.91	11.38				
	6-10 yıl ²	205	77.79	12.11	2.50	.08	-	
		10+ ³	80	76.51	10.26			

*p<0,05, 1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 10+

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme ölçekleri ve alt boyutları ile spor yılı değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ve anlamlı farklılığın tespiti için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 3.7.'de verilmiştir. Tabloya göre spor yılı ile bilişsel esneklik ölçeği alt boyutu olan duygular üzerinde bilişsel kontrol (f=3.30; p<0.05) ve akademik güdülenme ölçeği alt boyutu olan kendini keşif (f=4.10; p<0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen farklılık yönünü belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda bilişsel esneklik ölçeği alt boyutu duygular üzerinde bilişsel kontrol ve akademik güdülenme ölçeği kendini keşif alt boyutlarında puan ortalamasında gruplar arasındaki anlamlı farklılık düzeyi güçlü olmadığı için farklılaşma yönüne ulaşılamamıştır. Tablo sonuçları incelendiğinde spor yılı ile akademik güdülenme ve bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı farklılık varken, üstbilişsel farkındalık düzeyi ile spor yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin eğitim görülen bölgeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen farkın kaynağını saptamak için ise Scheffe testi uygulanmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme puanlarına ilişkin anova testi sonuçları Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim görülen bölge değişkeni ile ÜFÖ, BEKÖ, AGÖ ve alt boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi

Ölçekler	Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	\bar{X}	ss.	F	p	Fark
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel Farkındalık	Ege ¹	30.33	4.57	1.64	0.13	-
		Karadeniz ²	33.25	5.47			
		Marmara ³	32.25	4.75			
		Akdeniz ⁴	33.04	6.45			
		İç And. ⁵	32.64	4.65			
		Doğu And. ⁶	32.11	5.02			
		Güneydoğu And. ⁷	32.56	4.98			
	Organizasyonel Farkındalık	Ege ¹	22.40	4.49	2.21	0.04*	-
		Karadeniz ²	25.11	4.01			
		Marmara ³	24.20	4.63			
		Akdeniz ⁴	24.88	4.91			
		İç And. ⁵	24.87	3.90			
		Doğu And. ⁶	24.33	3.96			
		Güneydoğu And. ⁷	24.82	3.91			
	Yargısal Farkındalık	Ege ¹	14.13	3.53	2.24	0.03*	-
		Karadeniz ²	15.66	2.99			
		Marmara ³	15.73	3.22			
		Akdeniz ⁴	15.76	3.47			
		İç And. ⁵	16.27	3.32			
		Doğu And. ⁶	15.66	2.96			
		Güneydoğu And. ⁷	16.19	2.86			
Toplam Puan	Ege ¹	66.86	11.62	2.16	0.04*	-	
	Karadeniz ²	74.01	11.59				
	Marmara ³	72.19	11.90				
	Akdeniz ⁴	73.69	14.01				
	İç And. ⁵	73.79	11.09				
	Doğu And. ⁶	72.11	10.84				
	Güneydoğu And. ⁷	73.58	10.77				
	Ege ¹	36.33	8.46	1.06	0.38	-	

Bilişsel Esneklik Ölçeği	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	Karadeniz ²	38.00	11.05			
		Marmara ³	37.73	10.83			
		Akdeniz ⁴	35.39	11.04			
		İç And. ⁵	37.06	11.33			
		Doğu And. ⁶	36.15	9.50			
		Güneydoğu And. ⁷	33.67	9.68			
		Ege ¹	45.71	7.58			
	Değerlendirmeye ve Başa Çıkma Esnekliği	Karadeniz ²	50.88	9.00			
		Marmara ³	47.04	8.01			
		Akdeniz ⁴	49.65	9.89	1.98	0.06	-
		İç And. ⁵	48.37	8.71			
		Doğu And. ⁶	47.61	8.46			
		Güneydoğu And. ⁷	48.06	8.89			
		Ege ¹	82.04	13.48			
Toplam Puan	Karadeniz ²	88.88	16.61				
	Marmara ³	84.77	15.35				
	Akdeniz ⁴	85.04	15.98	1.24	0.28	-	
	İç And. ⁵	85.43	16.77				
	Doğu And. ⁶	83.77	13.86				
	Güneydoğu And. ⁷	81.73	14.73				
	Ege ¹	25.08	4.36				
Kendini Aşma	Karadeniz ²	27.90	5.09				
	Marmara ³	25.69	4.64				
	Akdeniz ⁴	26.46	5.94	1.70	0.11	-	
	İç And. ⁵	26.00	4.89				
	Doğu And. ⁶	26.06	4.43				
	Güneydoğu And. ⁷	25.67	4.26				
	Ege ¹	24.40	3.48				
Bilgiyi Kullanma	Karadeniz ²	26.41	4.17				
	Marmara ³	24.55	3.81				
	Akdeniz ⁴	25.85	4.59	2.01	0.06	-	
	İç And. ⁵	24.91	3.34				
	Doğu And. ⁶	25.10	2.92				
	Güneydoğu And. ⁷	25.19	3.31				
	Ege ¹	23.75	4.68				
Akademik Güdülenme Ölçeği	Keşif	Karadeniz ²	26.68	4.50	2.59	0.01*	-
		Marmara ³	24.26	4.90			
		Akdeniz ⁴	26.07	4.64			

	İç And. ⁵	25.77	4.91			
	Doğu And. ⁶	25.19	4.49			
	Güneydoğu And. ⁷	25.23	3.47			
	Ege ¹	73.24	10.81			
	Karadeniz ²	81.00	11.62			
	Marmara ³	74.52	11.78			
Toplam Puan	Akdeniz ⁴	78.39	13.78	2.51	0.02*	-
	İç And. ⁵	76.68	11.66			
	Doğu And. ⁶	76.37	10.43			
	Güneydoğu And. ⁷	76.10	9.88			

*p<0,05

- 1: Ege Bölgesi
2: Karadeniz Bölgesi
3: Marmara Bölgesi
4: Akdeniz Bölgesi
5: İç Anadolu Bölgesi
6: Doğu Anadolu Bölgesi
7: Güneydoğu Anadolu Bölgesi

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme ölçekleri ve alt boyutları ile eğitim görülen bölge değişkeni arasında yapılan ANOVA testi sonuçları ve anlamlı farklılığın tespisi için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 3.8.'de verilmiştir. Tabloya göre eğitim görülen bölge ile üstbilişsel farkındalık ölçeği toplam ölçek (f=2.16; p<0.05) ve alt boyutları olan organizasyonel farkındalık (f=2.21; p<0.05) ve yargısal farkındalık (f=2.24; p<0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen farklılıkların yönünün tespiti için yapılan Scheffe testi sonucuna göre toplam ölçek sonuçlarında Ege Bölgesi (\bar{X} =66.88) ile Karadeniz Bölgesi (\bar{X} =74.01) arasında Karadeniz Bölgesi lehine, Ege Bölgesi (\bar{X} =66.88) ile Akdeniz Bölgesi (\bar{X} =73.69) arasında Akdeniz Bölgesi lehine ve Ege Bölgesi (\bar{X} =66.88) ile Marmara Bölgesi (\bar{X} =72.19) arasında ise Marmara bölgesi lehine olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Organizasyonel farkındalık sonuçları incelendiğinde Ege Bölgesi (\bar{X} =22.40) ile Karadeniz Bölgesi (\bar{X} =25.11) arasındaki puan ortalamasının Karadeniz Bölgesi lehine, Akdeniz Bölgesi (\bar{X} =24.88) ile Ege Bölgesi (\bar{X} =22.40) arasındaki puan ortalamasının Akdeniz Bölgesi lehine, İç Anadolu Bölgesi (\bar{X} =24.87) ile Ege Bölgesi (\bar{X} =22.40) arasındaki puan ortalamasının İç Anadolu Bölgesi lehine, Güneydoğu Anadolu Bölgesi (\bar{X} =24.82) ile Ege Bölgesi (\bar{X} =22.40) arasındaki puan ortalamasının Güneydoğu Anadolu Bölgesi lehine ve Marmara Bölgesi (\bar{X} =24.20) ile Ege Bölgesi (\bar{X} =22.40) arasındaki puan ortalamasının Marmara Bölgesi lehine olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Yargısal farkındalık alt boyutu puan ortalamasında ise gruplar arasındaki anlamlı farklılık düzeyi güçlü olmadığı için farklılaşma yönüne ulaşılamamıştır. Buna göre Ege bölgesinde bulunan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görece daha düşük üstbilişsel farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir sonuç olarak, eğitim görülen bölge ile akademik güdülenme toplam ölçek (f=2.51; p<0.05) ve keşif (f=2.59; p<0.05) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Scheffe testi sonucuna göre hem toplam ölçek hemde keşif alt boyutu puan

ortalamasında, gruplar arasındaki anlamlı farklılık düzeyi güçlü olmadığı için farklılaşma yönüne ulaşamamıştır. Tablo incelendiğinde bilişsel esneklik toplam ölçek ile alt boyutları ve eğitim görülen bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

3.3. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık, Bilişsel Esneklik Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.9.'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Öğrencilerin ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ düzeyleri arasındaki korelasyon analizi bulguları

		Üstbilişsel Farkındalık	Bilişsel Esneklik	Akademik Güdülenme
Üstbilişsel farkındalık	r	1		
	p			
Bilişsel esneklik	r	0,480**	1	
	p	<0,000*		
Akademik güdülenme	r	0,672**	0,387**	1
	p	<0,000*	<0,000*	

*p<.01

**Şekil 3.1.'de belirtilen ilişki değerleri

Tablo incelendiğinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasında; bilişsel esneklikleri ile akademik güdülenmeleri arasında; üst bilişsel farkındalıkları ile akademik güdülenmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p<0,001). Üst bilişsel farkındalık ile bilişsel esneklik arasında orta düzeyde pozitif (r=0,480); bilişsel esneklikleri ile akademik güdülenmeleri arasında orta düzeyde pozitif (r=0,387); üst bilişsel farkındalıkları ile akademik güdülenmeleri arasında orta düzeyde pozitif (r=0,672) yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Ve Bilişsel Esneklikleri Akademik Güdülenme Düzeylerinin Anlamlı Birer Yordayıcısı Mıdır?

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki etki düzeyi incelenmiştir. Çoklu lineer regresyon analizi sonuçları Tablo 3.10.'da sunulmuştur.

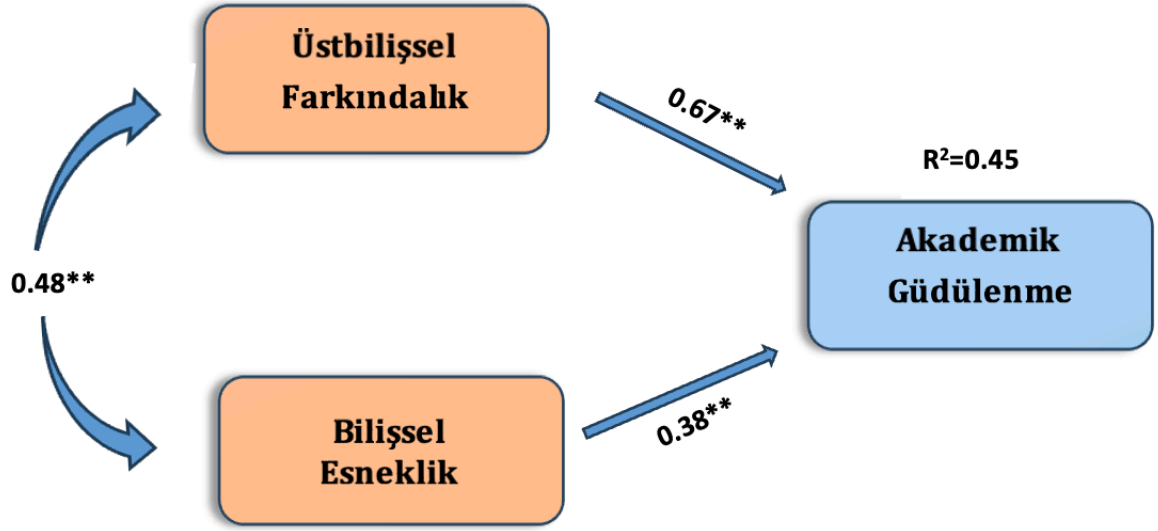
Tablo 3.10. Akademik güdülenme ölçeği puanlarının ilişkili faktörlere göre çoklu lineer regresyon sonuçları

Değişken	Unstd B	Standart Hata	β	t	Güven aralığı	p
Üstbilişsel farkındalık	0,620	0,040	0,632	15,342	-0,004/ 0,026	0,000
Bilişsel esneklik	0,064	0,031	0,084	2,027	0,627/ 0,863	0,043
Sabit	26,381	2,885		9,143	-0,407/ 0,182	0,000

R²= 0,455
F=174,982
p<0,001

Akademik güdülenme yordanmasına ilişkin yapılan çok değişkenli lineer regresyon analizi sonuçları tablo 3.10.' da verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere üstbilişsel farkındalık değişkeninin, akademik güdülenme düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0.632$; $p<0.000$) tespit edilmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarındaki varyansın üstbilişsel farkındalık testi tarafından açıklandığı görülmektedir. Yine tabloda görüldüğü üzere bilişsel esneklik değişkeninin, akademik güdülenme düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0.084$; $p<0.043$) tespit edilmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarındaki varyansın bilişsel esneklikleri tarafından açıklandığı görülmektedir. Toplam değerler incelendiğinde R²= 0.455, F=174.982, $p<0.000$ sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon analizinde, bilindiği üzere, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ilişkisi ele alınmaktadır. Başka bir deyişle bu analiz türünde yordayıcı olarak kabul edilebilecek bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne ölçüde yordayabildiğine/açıklayabildiğine/tahmin ettiğine bakılmaktadır. Bu noktada x bağımsız değişkeni olarak üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik, bağımlı değişkeni olarak öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri kabul edilerek % 95 güvenilirlik düzeyinde regresyon analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda R² değeri 0,455 olarak hesaplanmıştır. R² değeri regresyon analizinde 0 ilâ 1 arasında değerler almaktadır ve bu değer 1'e yakınlığı, x'in y'yi yordama ölçüsünü gösterir. Bu bakımdan elde edilen R² değeri, üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin akademik güdülenmeyi yüksek düzeyde yordayabildiğini göstermektedir. Sonuçlara göre spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinin önemli bir bileşeni olarak yüksek yürütücü işlevler arasında bulunan üstbiliş becerileri ve bilişsel esnekleri önem arz etmektedir.



Şekil 3.1.: Spor bilimleri fakültesi ğrencilerinin stbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik düzeylerinin akademik güdülenmelerini yordaması.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsek esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki ve yordama gücünü çeşitli demografik özellikler ile incelemeyi amaçlayan bu çalışmada dört araştırma sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırmaya ait sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alan yazınla karşılaştırmaları sırasıyla aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

- *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme düzeyleri nedir?*

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanın ($\bar{X}=72.38$) olduğu görülmüştür. Sonuç incelendiğinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yeterli/ yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalıklara sahip olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarında ise en yüksek ortalamanın kişisel farkındalık ($\bar{X}=32.33$) boyutunda, en düşük ortalamanın yargısal farkındalık ($\bar{X}=15.65$) boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda H_1 kısmen kabul edilemez. Kişisel farkındalık bulguları spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları bilgi ve inançların farkında olduğunu ya da çevresindeki bireyler hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Örneğin öğrencinin sporda stres ile kaygı arasındaki farkları bildiğinin farkında olması ya da arkadaşının tekrar ederek öğrenme becerisinin kendinin bu stratejiyle öğrenmesinden daha iyi olduğunu bilmek öğrencinin kişisel farkındalığının yeterli düzeyde olduğunu gösterir. Bunun yanı sıra yargısal farkındalıklarının düşük olması spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bir konuyu öğrenme sürecini tamamladıktan sonra, konuyu öğrenip öğrenmediğini değerlendirmesi ya da karşılaştığı bir probleme çözüm yolu üretip, ürettiği çözüm yolunu tekrar gözden geçirmesi hususunda görece yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu durumda çalışma sonuçları spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yürütücü işlevlerin önemli basamağı olan değerlendirme hususunda geliştirilmesi gerektiği yönünde yorumlanabilir. Zira üstbilişin kasıtlı olarak geliştirilmesi nasıl düşündüğümüz ve hareket ettiğimiz konusunda farkındalığımızı artırarak etkin ve verimli öğrenmeye yol açar (Pintrich, 2002) bu da akademik güdülenmeyi artırabilir. Sonuçların ifade edilen şekilde çıkması kullanılan ölçeğin öğretmen adaylarına dönük olmasından kaynaklanabilir. Organizasyonel farkındalık ($\bar{X}=24.40$) boyutu puan ortalamaları ise yeterli düzeydedir. Organizasyonel farkındalık becerisi bireyin öğrenme, problem çözme ya da bir görevi yerine getirme sürecini planlama ve uygulayabilmesidir. Dolayısıyla sonuçlar incelendiğinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin planlama ve uygulama hususunda yeterli beceriye sahip oldukları görülmektedir. Bu durum sporcu geçmişi olan bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren

genellikle başarılı olmak için hedef belirlemeleri, disiplinli çalışmaları ve düzenli bir antrenman programını takip etmelerinden kaynaklanabilir. Genel itibariyle üstbilişsel farkındalıkları değerlendirildiğinde, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bilişi hakkında farkındalık sahibi ve bilgiyi doğru kullanan, planlama ve uygulama becerileri gelişmiş bireyler oldukları söylenebilir. Ancak problem çözme ya da değerlendirme becerilerinin geliştirilmeye ihtiyaçları vardır.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (b) bilişsel esneklik düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanın ($\bar{X}=84.72$) olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarında ise duygular üzerinde bilişsel kontrol ($\bar{X}=36.35$) boyutu ortalamaları orta düzeyde, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği ($\bar{X}=48.16$) boyutu ortalamaları ise yüksek düzeydedir. Bu durumda H_1 kabul edilebilir. Duyguları üzerinde daha fazla bilişsel kontrol sahibi olduğunu algılayan bireyler, dikkatlerini olumsuz bilişsel ve duygusal durumlardan daha kolay uzaklaştırarak çabalarını doğrudan stresli bir durumu çözmeye odaklayabilmektedirler. Buna karşılık, duyguları üzerinde düşük bilişsel kontrol algılayan bireylerin tekrarlayan olumsuz düşüncelere ve olumsuz duygulara sahip olması daha muhtemeldir (Gabrys vd., 2018). Dolayısıyla spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygular üzerinde bilişsel kontrol beceri gelişiminin psikolojik iyi hal ve yaşamlarını sürdürmeleri için önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği faktöründe ise yüksek puanlar, tepki vermeden önce stresli durumlara birden fazla bakış açısıyla yaklaşma, stresli durumları yeniden değerlendirerek olumsuz düşünce ve duyguları yönetme ve uygun olanı seçmeden önce birden fazla alternatif başa çıkma stratejisi oluşturma eğilimini gösterir. Ayrıca, daha ani bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerle sonuçlanmaktadır (Gabrys vd., 2018). Sonuç olarak spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin stresli anlara hızlı adaptasyon sağlayıp, çeşitli çözüm yolları geliştirme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Sporun içerisinde olmak bireylerde kendine güven, sosyal destek, problem çözme yeteneği, mücadele ruhu kazanımı, planlı ve düzenli olan hedefler belirlenmiş bir yaşam tarzı benimsenmesine yol açabilmektedir. Her bireyde aynı sonuçlar doğurmasa da spor bilimleri fakültesi öğrencileri için bu durum daha kaçınılmaz olabilir. Böylece araştırma kapsamında spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ani gelişen durumları değerlendirme ve bu durumlarla başa çıkma becerisi geliştirdikleri görülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (c) akademik güdülenme düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanın ($\bar{X}=76.63$) olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ortalama değer üzerinde akademik güdülenmeye sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda H_1 kabul edilebilir. Alt boyutlar incelendiğinde kendini aşma ($\bar{X}=26.13$), bilgiyi kullanma ($\bar{X}=25.20$) ve keşif ($\bar{X}=25.28$) boyutu ortalamalarının birbirine yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kendini aşma öğrencinin öğrenme sürecinde sınırları zorlaması, yeni hedefler belirlemesi ve potansiyelini en üst seviyeye taşıma arzusu olarak ele alınabilir. Bunun yanı sıra bilgiyi

kullanma öğrenilen bilgilerin yalnızca teorikte kalması değil aynı zamanda uygulanabilir olmasıdır. Bu sayede öğrenilen bilgi güç haline gelebilir. Keşif ise öğrencinin yalnızca öğretmeni yoluyla değil merak, araştırma, fikir yürütme, gelişime açık olma, öğrenme isteği yani öğrenmede kontrolün bireyde olduğu çeşitli içsel motivasyon unsurlarıdır. Buradan yola çıkarak spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenmeyi seven, gelişime açık, kendine hedefler belirleyen ve sporda kazanma duygusundan da kaynaklanan potansiyelini geliştirmeye dönük eğilimi olan bireyler olduğu yorumu yapılabilir. Zaten uygulamalı bir eğitim öğretim programı ile yürütülen spor bilimleri fakülteleri öğrencilerinin özellikle edindiği bilgiyi pratikte de kullanabilir olması, gelecekte mesleğini icra etmesi ve çeşitli yönlerden gelişimini sürdürmesi için çok önemlidir. Güngör ve Yenel (2020) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenmeye karşı tutumlarının akademik motivasyonlarını yordama etkisine odaklandıkları araştırma sonucunda da, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türker (2022) araştırmamıza katılan benzer bir grupla yaptığı beden eğitimi öğretmeni adaylarının covid-19 öncesi ve sonrasındaki akademik motivasyon düzeyini karşılaştırdığı araştırmada e- öğrenme sonrası yüzyüze eğitime başlayan öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin önemli derecede arttığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre yüzyüze eğitim sisteminin öğrencilerin öğrenme isteği, odaklanma, hedef belirleme hususunda bireyleri daha yüksek düzeyde motive ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra spor bilimleri fakülteleri teori derslerin yanı sıra uygulama derslerinin de yoğunlukta olduğu program uygulamaktadırlar, dolayısıyla uygulama derslere katılmayan öğrencilerin e- öğrenme döneminde akademik motivasyonların düşmesi beklenir bir durumdur. Bunun tam tersi olarak ise Armstrong vd. (2020) yılında yaptıkları araştırmada öğrencilerin hastalık, uzaktan eğitim ve pandemi sınırlamaları gibi olumsuz süreçlerden akademik motivasyon ve güdülenmelerinde herhangi bir olumsuz etki yaşamadıklarını bildirmiştir.

Sonuç olarak üstbilişle alakalı etkinlikler öğrencilerin kendileri hakkında farkındalık geliştirmelerine, düşüncelerini ve çevresel faktörleri önemsemelerine aynı zamanda kendilerine hedefler belirlemelerine olanak sağlar (Smith vd., 2020). Bu durumda spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının, bilişsel esnekliklerinin akademik güdülenmelerinin yeterli düzeyde çıkmasında tüm değişkenlerin bireylerin zihinsel ve duyuşsal süreçlerine olan olumlu ve geliştirici etkisiyle açıklanabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde de spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olması ortak bir bulgudur. Akademik motivasyonun yüksek olması doğal olarak akademik başarının da yüksek olması beklentisini doğurur tabi bu durum çevresel, bireysel ve fiziksel faktörlerden etkilenebilir ancak başarıya ulaşmadaki en önemli etkinin güdülenme düzeyi olduğu düşünüldüğünde genellikle spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin lisans mezuniyetlerinden sonra mesleki hayata geçerken girmesi gereken bir takım sınavlarda zorlandıkları sosyal yaşam içerisinde bilinen bir durumdur. Buna istinaden mevcut araştırma ve literatürde ki spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yüksek akademik güdülenme düzeyleri sporun içerisinde büyümeleri vasıtasıyla bilişsel esneklik geliştirerek beklentiler karşısında

otomatikleşmeleri ve özgüven düzeylerinin artmasından dolayı akademik güdülenmelerini yüksek algılamalarından kaynaklanabilir.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

- *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık ölçeğinin yalnızca organizasyonel farkındalık ($t=2.48$; $p<0.05$) alt boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen farklılık kadın ($\bar{X}=24,96$) öğrencilerin lehinedir. Kişisel farkındalık ($t=1.40$; $p>0.05$), yargısal farkındalık ($t=0.57$; $p>0.05$) boyutları ve toplam ölçek ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum erkek ($\bar{X}=23,92$) öğrencilerin planlama ve uygulama hususunda gelişmeye ihtiyaçları olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Abdelrahman (2020) üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ve akademik motivasyonunun akademik başarıları üzerindeki etki ve ilişkisini incelediği araştırmada üstbilişsel farkındalık ölçeklerinde kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularımızla paraleldir. Akdağ vd. (2017) beden eğitimi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine odaklandıkları araştırmalarında toplam üstbiliş ölçeği ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Anlamlı farklılığın kadın beden eğitimi öğretmenlerinin lehine sonuçlanmıştır fakat üstbilişsel farkındalık ölçeği planlama ve prosedürel bilgi alt boyutları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularımızla paralel değildir. Dolayısıyla kadın beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının planlama ve yürütme hususunda geliştirici stratejilere ihtiyacı vardır denilebilir. Alan yazında üstbilişin çeşitli alt boyutlarıyla kadınların lehine olan sonuçların çıktığı çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Kara vd., (2022) cinsiyet ile kontrol edilemezlik ve tehlike arasında, Demir (2022) cinsiyet ile üstbilişsel okuma stratejisi ve çoklu zeka arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir. Yani kadın katılımcılar ne okuduklarını ve ne zaman okumaları gerektiği bilincine erkeklere kıyasla daha hakimdir ya da üstbilişsel olarak tehlike ve korku durumunu farkettilerinde erkeklere kıyasla daha hassas olabilmektedir. Bu durumda erkeklerin bilişsel olarak daha esnek oldukları yorumu yapılabilir. Diğer alanlarda yapılan çeşitli araştırmalarda da üstbiliş ile kadın cinsiyeti arasında anlamlı ve yüksek düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ermiş ve Artar (2021), sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı kavramlarının üstbilişsel farkındalığı yordama gücünde, Kallio vd. (2021) öğretmenlerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına olan desteği kadın katılımcıların lehine elde etmişlerdir. Bu sonuçları Kallio vd. (2021) kadın öğretmenlerin öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları konusunda daha ilgili ve bilgili oldukları ile temellendirmişlerdir ve kadınların erkeklere görece daha vicdanlı bireyler olmalarına bağlamışlardır. Üstbilişi bireyin zihinsel ve duyuşsal süreçleri hakkında bilgi sahibi olması şeklinde tanımladığımızda bu yorum üstbilişsel farkındalıkların incelenmesinde duygusal özelliklerin önemine kanıt niteliği taşıyacaktır. Kiremitçi (2013) ise

beden eğitimi ve spor yüksek okulu erkek öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Herrera-Agudelo vd. (2021) üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye odaklandıkları araştırmalarında cinsiyetin üstbilişsel faktörleri etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Misu ve Masi (2017) üstbilişsel farkındalık odaklı yaptıkları araştırmada ise cinsiyet ile üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki elde edememişlerdir. Bu durum benzer biliş ve yetenek düzeyine sahip katılımcıların katılımından kaynaklanabilir. Yada spor yapma düzeyinin üstbiliş üzerinde etkili olduğunu kabul ettiğimizde araştırma katılımcılarının kadın ve erkek farketmeksizin spor yapan bireyler olmalarından anlamlı bir farklılaşma elde edilememiş olabilir.

Cinsiyet ile (b) bilişsel esneklik ölçeği toplam ölçek ($t=1.11$; $p>0.05$) ve değerlendirme ve başa çıkma ($t=0.84$; $p>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ancak duygular üzerinde bilişsel kontrol ($t=2.38$; $p<0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen farklılık erkek ($\bar{X}=37.45$) lehinedir. Sonuçlar doğrultusunda H_3 kabul edilmektedir. Bu durum kadın ($\bar{X}=35.06$) öğrencilerin olumsuz bilişsel ve duygusal durumlardan daha zor uzaklaştıklarını ve problem çözerken görece çözüm yollarına daha zor odaklandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla hayatın kaçınılmaz bir parçası olan olumsuz durumlar için kadın öğrencilerin bilişsel ve duygusal olarak hazır olmalarını sağlayacak stratejiler geliştirilmesi önem kazabilir. Duygular üzerinde bilişsel kontrolün erkek öğrenciler lehine olduğu sonucuna Bayraktar vd. (2022)'de beden eğitimi öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada da ulaşmışlardır. Yine bir sporcu bir grupta yürütülen Atalı (2022)'nin buz hokeyi ve bilişsel esneklik modeli araştırmada da sonuç erkek sporcular lehinedir. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızla paraleldir ve erkek spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ya da sporcuların beklenmeyen durumlar karşısında duygularını kadınlara kıyasla daha profesyonel kontrol ettiklerini göstermektedir. Bulguların tam tersi olarak literatürde bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılaşmadığına dair de araştırmalara rastlanmaktadır. Karadağ (2023) sporcuların bilişsel esneklik, sportif öz güven ve başarı motivasyonu üzerine yapmış olduğu araştırmada bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyetten etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Başpınar (2019) üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücüne odaklandığı araştırmasında, cinsiyetin bilişsel esneklik üzerinde anlamlı derecede etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet ile (c) akademik güdülenme ölçeği arasında yapılan istatistiksel analizler sonucunda, cinsiyet ile toplam ölçek ($t=3.86$; $p<0.05$), kendini aşma ($t=3.37$; $p<0.05$), bilgiyi kullanma ($t=2.89$; $p<0.05$) ve keşif ($t=3.86$; $p<0.05$) alt boyutları arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde kadın (TÖ: $\bar{X}=78.94$; KA: $\bar{X}=26.99$; BK: $\bar{X}=25.76$; KŞ: $\bar{X}=26.19$) ve erkek (TÖ: $\bar{X}=74.64$; KA: $\bar{X}=25.40$; BK: $\bar{X}=24.72$; KŞ: $\bar{X}=24.50$) öğrenciler arasında akademik güdülenme düzeyinin kadın öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç erkek öğrencilerin öğrenme ve kişisel gelişim motivasyonlarının görece daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara ekonomik kaygılar, ülke iş istihdamının düzensizliği ya da çeşitli sosyal ve psikolojik durumların sebep olabileceği düşünülebilmektedir.

Araştırmamıza benzer olarak Bircan ve Ünal (2021) kişilik tipine göre akademik güdülenme çalışmasında, cinsiyet ile akademik güdülenmenin kendini aşma ve bilgiyi kullanma arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir ve kadın katılımcı ortalamalarının lehine bir sonuç elde edilmiştir. Abdelrahman (2020) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında akademik içsel motivasyonda cinsiyet arasında anlamlı farklılık yokken akademik dışsal motivasyon ile cinsiyet arasında kadın katılımcıların lehine olan sonuçlara ulaşımlardır. Ya da başka akademik güdülenmeyi etkileyen faktörlere başka bir açıdan ele alınan Türker (2022)'nin araştırmasında beden eğitimi öğretmeni adaylarının hem kadın hemde erkek öğrencilerin Covid-19 sonrası akademik motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde anlamlı artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre akademik güdülenme çeşitli değişkenlerden etkilenirken değişkenlerin türüne göre cinsiyet üzerinde etki değeri değişebilir. Literatürde akademik güdülenme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını savunan araştırmalarda mevcuttur. Güngör ve Yenel (2020) spor bilimleri fakültesi öğrencileri, İnan ve Kartal (2018) beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencileri, Demir ve Arı (2013) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada cinsiyet ile akademik motivasyon arasında anlamlı farklılık elde edememişlerdir.

Sonuç olarak spor bilimleri fakültesi kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla organizasyonel olarak üstbilişsel becerilerinin daha yüksek olarak zihinsel planlamalar üzerinde daha yetkin olduklarını, duygular üzerinde bilişsel kontrollerinin başarılı olması ile erkek öğrencilerin gelişen ani durumlarda ruhsal ve zihinsel kontrollerinin kadınlara kıyasla daha iyi olduğu ve daha fazla öğrenme isteği, keşfetme ve öğrendikleri bilgileri pratikte de kullanma eğilimlerinin kadın öğrencilerde daha fazla olduğu için erkek öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin görece daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

• *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme ortalama puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Yaş ile (a) üstbilişsel farkındalık ölçeği arasında toplam ölçek ($t=2.82$; $p<0.05$), kişisel farkındalık ($t=3.27$; $p<0.05$) boyutu ve yargısal farkındalık ($t=2.65$; $p<0.05$) boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Sonuçların 21 yaş ve üzeri bireylerin lehine olduğu görülmektedir. 21 yaş ve üzeri (KF: $\bar{X}=33.08$; YF: $\bar{X}=16.03$; TÖ: $\bar{X}= 73.86$) ortalamalarının 18-20 yaş (KF: $\bar{X}=31.42$; YF: $\bar{X}=15.20$; TÖ: $\bar{X}= 70.61$) aralığındaki bireylerden yüksek olması daha fazla öğrenme birikimi ve yaşamsal deneyime sahip olmalarından kaynaklanabilir. Veenman (2015)'in üstbilişin ortaokul yaşlarında gelişmeye başladığı iddiası göz önüne alındığında, üstbilişsel becerilerin yaşın artmasıyla doğru yönde arttığı da (Kallio, 2021) araştırma bulguları göz önüne alınarak söylenebilir. Ermiş ve Artar (2021), sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı kavramlarının üstbilişsel farkındalığı yordama gücüne odaklandıkları araştırmalarında cinsiyet ve yaş değişkeninin üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir

farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermemektedir.

Yaş ile (b) bilişsel esneklik toplam ölçek ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuç elde edilmemiştir ($p>0.05$). Fakat ortalama değerler incelendiğinde anlamlı farklılaşmaya sebep olmasa da 21 yaş ve üzeri olan bireylerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kara vd. (2022)'de spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbiliş ve ruminatif düşünce stillerini araştırdıkları çalışmalarında yaş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç araştırma bulgularımızla paraleldir. Tam tersi olarak ise Atalı (2022) buz hokeyi sporcularının mental dayanıklılık ve bilişsel esneklik düzeylerini incelediği araştırmasında, sporcuların bilişsel esneklikleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak 25 yaş ve üzeri erkek sporcular lehine anlamlı bir farklılaşma elde etmiştir. Literatürde ise bilişsel esneklik düzeyi ile yaş şu şekilde temellendirilmiştir: bireyler büyüme ve gelişmesiyle birlikte genişleyen çevresi ve artan uyaranlara karşı başa çıkmayı öğrenmeye başlar ve kendilerinde gerekli gördükleri çeşitli ayarlamaları yapabilirler. Tamda bunu yapabilme becerisi aslında bilişsel esnekliktir ya da bilişsel esnekliği zorunlu hale getirmektedir (Crone vd., 2004).

Yaş ile (c) akademik güdülenme ölçeği arasında toplam ölçek ($t=3.31$; $p<0.05$), kendini aşma ($t=4.23$; $p<0.05$) boyutu, bilgiyi kullanma ($t=3.52$; $p<0.05$) boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu durumda (a) ve (c) kapsamında H_2 kabul edilirken, (b) maddesi kapsamında kabul edilemezdir. Sonuçların 21 yaş ve üzeri bireylerin lehine olduğu görülmektedir. 21 yaş ve üzeri (KA: $\bar{X}=27.03$; BK: $\bar{X}=25.78$; KŞ: $\bar{X}=25.50$; TÖ: $\bar{X}=78.32$) ortalamalarının 18-20 yaş (KA: $\bar{X}=25.05$; BK: $\bar{X}=24.52$; KŞ: $\bar{X}=25.02$ TÖ: $\bar{X}=74.60$) ortalamalarından yüksek olması bilgiyi kullanmayı öğrenme ve daha fazlasını öğrenme eğiliminin artmasından, uzmanlık becerilerinin gelişimindeki önemini keşfetmelerinden kaynaklanabilir. Literatürde yaş ile akademik güdülenme arasında anlamlı farklılıklar elde edilen farklı çalışmalar da mevcuttur. Bircan ve Ünal (2021) akademik güdülenmenin kişilik tipine göre incelenmesine odaklandığı araştırmada yaş değişkeninin akademik güdülenmeyi anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre yaş arttıkça akademik güdülenme düzeyi de artmaktadır diğer bir deyişle mezun olmaya yakın öğrencilerin akademik güdülenme puanları daha yüksektir. Uluşık vd. (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada akademik güdülenme ile yaş arasında, yaşları büyük olanların lehine sonuç elde etmişlerdir. Fakat bu sonuçların aksi olarak İnan ve Kartal (2018) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada yaş ile akademik motivasyon arasında anlamlı farklılık elde edememişlerdir.

Sonuç olarak bulgular teoriler ile temellendirmek gerekirse güdülenmeyi Schunk ve Pajares (2009), Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından etkilenerik geliştirdikleri öz-yeterlik teorisiyle açıklamışlardır. Sosyal bilişsel kurama göre, kişinin öğrenmesinde duyguları, düşünceleri, mevcut bilişsel faktörleri, davranışlarının sonuçları ve çevresel faktörler etkilidir.

Öz-yeterlik kavramı ile kastedilen, belirli bir seviyedeki eylemleri öğrenmek veya gerçekleştirmek için algılanan yeteneklerdir. Bu durumda spor bilimleri fakültesi öğrencileri sosyal bilişsel kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ÜFÖ, BEKÖ ve AGÖ ile yaşları arasındaki yaşı büyük olanların lehine olan anlamlı ilişki, deneyim ve birikimin artmasıyla bireylerin yürütücü işlevleri ve akademik güdülenmelerini de kapsayan zihinsel becerilerinin gelişim göstermesiyle açıklanabilir.

• *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme ortalama puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Sınıf düzeyi ile (a) üstbilişsel farkındalık ölçeği arasında yalnızca kişisel farkındalık ($t=2.13$; $p<0.05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Elde edilen farklılıklar incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir. Son sınıf öğrencileri kişisel farkındalık boyutunda ($\bar{X}=32.91$) ortalamaya sahipken, 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=31.83$) ortalamaya sahiptir. Kişisel farkındalık kişinin kendi ve çevresindeki bireyler hakkında sahip olduğu bilgiler olarak ele alındığında son sınıf öğrencilerinin lehine olan sonuç, sınıf arkadaşlarıyla daha uzun süredir sosyal paylaşım içinde olmaları ya da öğrenim sırasında aynı mekan ve süreç içerisinde bulunmalarından kaynaklanabileceği gibi kendileri hakkında kişisel farkındalıklarının yüksek olması ise bilginin birikerek ilerlemesi, kendini değerlendirmeyi öğrenmesi ve tecrübe gibi faktörlerin geliştirici etkisiyle açıklanabilir. Literatür incelendiğinde benzer ve farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Kırbaç ve Kaya (2019) ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklandıkları araştırmada sınıf düzeyi ile üstbilişsel farkındalıkları arasında 5. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Başpınar (2019) üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücüne odaklandığı araştırmasında, üstbiliş ile sınıf düzeyi arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Gage ve Berliner (1988) bu durumu, bilişüstü yetilerin belirli bir yaş diliminden itibaren anlaşılmaya başlanacağı ve okul dönemleri boyunca da gelişmeye devam edeceği sözleriyle temellendirmişlerdir. Bunun yanı sıra Demir (2022) beden eğitim ve spor öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiye dönük araştırmasında, sınıf düzeyinin üstbilişsel okuma stratejilerinden pragmatik alt boyutu arasında, 2. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yani 2. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine görece daha çok işine yarayan ya da daha sonra faydalanacağı öğrenme ya da okuma eğilimindedir. Bu durum bilgiyi ortaya çıkarma zaman ve koşullarını iyileştirebileceği için üstbilişsel becerilerinde gelişmesinde olanak sağlayacaktır ya da hali hazırda üstbilişsel becerisi gelişmiş olan bireylerin öğrenme eğilimi olarak yorumlanabilir. Demir'in bulguları ile mevcut araştırma bulguları birbirinden farklıdır. Üstbilişsel becerilerin gelişimi ve farkındalığı kişiden kişiye değişim gösterebileceği için araştırmalar arasında farklı sonuçların elde edilmesi beklenebilir bir durumdur.

Sınıf düzeyi ile (b) bilişsel esneklik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Karadağ (2023) sporcuların, Turan vd. (2019) üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri üzerine yapmış olduğu araştırmada bilişsel esneklik düzeyinin sınıf düzeyi değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımız ile paraleldir fakat beklenen bir durum değildir. Son sınıf öğrencilerinin özellikle daha çok araştırma ve aktarmaya yönelik derslerinin olması, kariyer planlarını artık pratiğe dökmeleri gereken döneme geçiş aşamasında olmaları, değer ihtiyaçlarını (Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi) karşılama güdüsü gibi etkili faktörlerden dolayı 1. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bilişsel esnekliğe sahip olmaları beklenmektedir. Benzer şekilde Spiro vd. (1992) de bilişsel esnekliğin tecrübeyle birlikte arttığını, yeni problemlerle karşılaşmak ve bu problemlere çözüm üretmeye çalışmanın önemli derecede etkili olduğunu ileri sürmektedirler (Buğa vd., 2018). Açıklamalara örnek bir sonuç olarak Yelpeze ve Yakar (2019)'ın üniversite düzeyindeki öğrencilerde sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine bilişsel esnekliklerinin anlamlı farklılaşması verilebilir.

Sınıf düzeyi ile (c) akademik güdülenme arasında yalnızca kendini aşma ($t=1.93$; $p<0.05$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 4. sınıf ($\bar{X}=26.63$) ve 1. sınıf ($\bar{X}=25.71$) öğrencileri arasındaki farklılaşma 4. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Sonuçlara göre (b) maddesi kapsamında H_7 kabul edilemezken, (a) ve (c) maddesi kapsamında kabul edilmektedir. Bu durum kişisel farkındalık sahibi olan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yeni öğrenimlere ve hedeflere açık oldukları için akademik güdülenmelerinin de olumlu etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık elde edilmesi sonucuyla Alemdağ vd. (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada da sonuçlar 4. sınıf öğrencileri lehinedir. Bununla birlikte Eymur ve Geban (2011) ve Gömleksiz ve Serhatoğlu (2014) da yaptıkları araştırmalarda 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenmeleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir fakat bu sonucun 1. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde ettikleri sonuçları sınıf düzeyi yükseldikçe hem içsel hemde dışsal motivasyonun düşmesi olarak yorumlamışlardır. Uluşık vd. (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada akademik güdülenme ile sınıf düzeyi arasında, sınıf düzeyi yüksek olanların lehine sonuç elde etmişlerdir. İnan ve Kartal (2018) ve Bayraktar vd. (2022) ise beden eğitimi ve spor öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi ile akademik motivasyon arasında anlamlı farklılık elde edememişlerdir.

Ulaşılan sonuçlar ve literatür incelendiğinde üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme değişkenlerinin sınıf düzeyinde olduğu gibi yaş, tecrübe, sosyal ve fiziki ihtiyaçlar, hedefler ve arzular göz önüne alındığında giderek artması beklenmektedir. Özellikle sporla iç içe olan bireylerin çeşitli duyuşsal ve zihinsel işlevlerinin küçük yaştan itibaren diğerlerine göre daha fazla uyarana maruz kalması bilişsel esneklerini, ilgilendikleri branş ve eğitim süreçlerinde doğru zamanda doğru uygulama ve bilgiyi kullanması üstbilişsel

becerilerini, geliştirdiği tüm becerilerin hedef belirleme ve kendini aşma ihtiyacı doğuracağından dolayı akademik güdülenmelerini daha fazla artıracığı beklenir bir durumdur. Dolayısıyla sınıf düzeyi arttıkça bilişsel esneklik, üstbilişsel farkındalık ve akademik güdülenme düzeyi artabilir şeklinde yorumlanabilir.

• *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme ortalama puanları spor türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor türü ile (a) üstbilişsel farkındalık ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor türü ile (b) bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Bu durum örneklem grubunun homojen dağılmış olup yalnızca sporcu bireylerin katılımdan kaynaklanabilir. Sporun bireylerin yürütücü işlevleri üzerindeki olumlu yönde geliştirici etkiler bıraktığı düşünüldüğünde elde edilen sonuçlar anlam kazanabilir. Bu durumda H_4 (a) ve (b) için kabul edilemez. Karadağ (2023) sporcuların bilişsel esneklik, sportif öz güven ve başarı motivasyonu üzerine yapmış olduğu araştırmada bilişsel esneklik düzeyinin spor türünden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızla paralelken tam tersi olarak, Atalı (2022) bireysel spor türü olan buz hokeyi branşındaki sporcuların mental dayanıklılık ve bilişsel esneklik düzeylerini incelediği araştırmada, spor yapmayan kadın ve erkeklerin bilişsel esneklik düzeylerinde spor yapmayanların lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Kara vd. (2022)'de spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbiliş ve ruminatif düşünce stillerini araştırdıkları çalışmalarında spor türü ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Spor türü ile (c) akademik güdülenme ölçeği arasında toplam ölçek ($t=2.80$; $p<0.05$), kendini aşma ($t=3.68$; $p<0.05$) ve keşif ($t=2.02$; $p<0.05$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Elde edilen farklılıklar bireysel (KA: $\bar{X}=27.15$; KŞ: $\bar{X}=25.82$; TÖ: $\bar{X}=78.49$) ve takım (KA: $\bar{X}=25.40$; KŞ: $\bar{X}=24.90$; TÖ: $\bar{X}=75.29$) sporları ile ilgilenen spor bilimleri arasından bireysel sporcular lehinedir. Bu durum kişisel farklılıklardan kaynaklanabileceği gibi, bireysel sporcuların kendi antrenman programlarını hazırlama ve yürütmelerinin verdiği bağımsızlık ve sorumluluk duygularının gelişmesinden, bireysel başarı motivasyonlarının görece daha yüksek olmasından, performanlarının bireysel değerlendirildiği için öz denetimlerinin gelişmesinden kaynaklanabilir ve bu durum dolayısıyla akademik alandaki tutumlarına da yansiyabilir.

Alan yazın incelendiğinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenmeleri üzerinde spor türünü değişken alan çok sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır ve araştırma sonuçları genel itibarıyla yukarıda verilmiştir. Mevcut araştırmamız özelinde elde edilen üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik değişkenine dair bulguların anlamlı olmaması, araştırmanın verilerinin ülke genelindeki spor bilimleri

fakültelerinden elde edilmesinden kaynaklanabilir. Daha açık anlatmak gerekirse üniversitelerin öğrenci alım tercihleri farklılık göstermektedir, bir üniversite özel yetenek sınavında sporcu özgeçmiş ve bransa ait sınavlar uygularken, diğer üniversite özgeçmiş beklentisi olmayıp tüm adayları aynı sınav türünde değerlendirebilir ya da bir başka üniversite yalnızca üniversite sınavı puanına göre belirlenen kontenjana girmeyi hak kazanan adayları öğrenci olarak alabilir. Bundan dolayı veri toplama aşamasında herhangi bir branşı olmayan aday kendini yakın gördüğü seçeneği seçme ihtimali araştırma bulgularını bu yönde etkilemiş olabilir. Zira alan yazın incelendiğinde özellikle bireysel spor türü ile ilgilenen sporcuların, karar ve risk alma, çözüm üretme, planlama ve periyodlama gibi süreçleri sürekli kendi başlarına yönettikleri için duyuşsal ve zihinsel süreçlerinin takım sporcularına göre daha gelişmiş olduğu yönünde açıklamalar mevcuttur. Araştırmamızın akademik güdülenme boyutundaki sonuç ise bu açıklamaya kanıt niteliğindedir.

- *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme ortalama puanları genel ağırlıklı not ortalamasına (GANO) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) ile (a) üstbilişsel farkındalık toplam ölçek ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($p>0.05$). Yine GANO ile (b) bilişsel esneklik toplam ölçek ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Bayraktar vd. (2022) beden eğitimi öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada, okul başarı durumu ve bilişsel esneklik arasında, başarı durumu yüksek olan öğrenciler lehine değerlendirme ve başa çıkma esnekliği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir. Demir (2022) beden eğitim ve spor öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiye dönük araştırmasında, GANO'nun üstbilişsel okuma stratejileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızla paralel değildir. Fakat Yelpeze ve Yakar (2019) üniversite düzeyindeki öğrencilerde, not ortalamaları yüksek olan öğrencilerin lehine bilişsel esnekliklerinin farklılaştığı sonuna ulaşmışlardır.

GANO ile (c) akademik güdülenme arasında toplam ölçek ($t=2.13$; $p<0.05$) ve kendini aşma ($t=2.52$; $p<0.05$) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu durumda (a) ve (b) maddesi kapsamında H_0 kabul edilemezken, (c) maddesi kapsamında kabul edilmektedir. Elde edilen farklılık 3.01-4.00 arası not ortalamasına (KŞ: $\bar{X}=26.83$; TÖ: $\bar{X}=78.03$) sahip olan öğrencilerin, not ortalaması 0.01-3.00 (KŞ: $\bar{X}=25.62$; TÖ: $\bar{X}=75.59$) arasında olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha yüksek ortalamaya sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu durum bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi hususunda soru işareti oluşturmaktadır. Diğer yandan akademik başarısı yüksek olan bireylerin yeni hedefler belirleme eğilimlerinin artacağından dolayı akademik güdülenme düzeylerinin de aynı doğrultuda artması beklenen bir durumdur. Doğrudan aynı olmasada literatürde bulunan benzer bir araştırmada, Türker (2022) beden

eğitimi ğretmeni adaylarının covid-19 öncesi ve sonrasında adayların akademik motivasyon düzeyini karşılaştırdığı araştırmada, pandemi sonrası GANO düzeyinde anlamlı derece artış olduğu bu artışın özellikle 2.01 ile 3.00 arasındaki ğretmen adaylarında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum e-öğrenme ile yüzyüze eğitim arasında akademik motivasyon ve başarı açısından önemli farklılıklar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulguların tam tersine İnan ve Kartal (2018) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada GANO ile akademik motivasyon arasında anlamlı farklılık elde edememişlerdir.

GANO değişkenine dönük elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; tanımlayıcı analizlerde kendilerindeki stbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik becerilerinin yüksek düzeyde algılayan spor bilimleri fakültesi ğrencilerinin GANO değerleri arasında anlamlı farklılaşma olmaması beklenmeyen bir durumdur. Buna sebep olarak, derslere dönük aldıkları notlar üzerinde etkiye sahip oldukları için fakültelerinde bulunan akademik personelin derslerine dönük tutumu ve öğrencilerin derse devam durumları gösterilebilir. Diğer bir yandan araştırma kapsamındaki sorulara yanıtıcı cevaplar vermelerinden kaynaklanabilir. Akademik güdülenme hususunda ise beklenir bir sonuç elde edilmiştir. Not ortalaması yüksek olan bireylerin derslerine verdiği ehemmiyet ve özveri ile kendilerine yeni hedefler belirleme, yeni bilgiler edinme isteklerinin not ortalaması düşük olan bireyler karşısında beklenir bir durumdur. Sonuç olarak spor bilimleri fakültesi ğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ykseldiğie akademik başarıları da artacaktır denilebilir.

• *Spor bilimleri fakültesi ğrencilerinin (a) stbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme ortalama puanları **spor yılı** değerkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Spor yılı ile (a) stbilişsel farkındalık toplam ölçek ve alt boyutları arasında yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($p>0.05$). Spor yılı ile (b) bilişsel esneklik leğinin duygular üzerinde bilişsel kontrol ($F=3.30$; $p<0.05$) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma vardır fakat gruplar arasındaki fark güçlü olmadığı için farkın yönü tespit edilememiştir. Bu durum amatör dahi olsa sporun içerisinde aktif olarak bulunan bir örneklem grubu ile çalışılmasından kaynaklanabilir. Karadağ (2023) sporcuların bilişsel esneklik, sportif öz güven ve başarı motivasyonu üzerine yapmış olduğu araştırmada bilişsel esneklik düzeyinin spor yılı değerkeninden 11 yıl ve üzeri spor yapanların lehine anlamlı olarak etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızla paralelken Bayraktar vd. (2022) beden eğitimi ğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada spor yapma durumu ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Kara vd. (2022)'de spor bilimleri fakültesi ğrencilerinin üstbiliş ve ruminatif düşünce stillerini araştırdıkları çalışmalarında spor yılı ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir farklılık elde edememişlerdir.

Spor yılı ile (c) akademik güdülenme leğinin kendini aşma ($F=4.10$; $p<0.05$) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma vardır fakat gruplar arasındaki fark güçlü

olmadığı için farkın yönü tespit edilememiştir. Sonuçlara göre H₈ (b) ve (c) maddesi kapsamında kabul edilirken, (a) maddesi için kabul edilemez. Buna göre spor yapma yılı ve deneyimi arttıkça özellikle duygular üzerinde bilişsel kontrol becerilerinin gelişim gösterdiği ve bağlantılı olarak akademik güdülenmenin önemli bir birleşeni olan yeni öğrenimlere ve hedeflere açık olma ihtiyacı ve isteğinin de olumlu yönde arttığı yorumu yapılabilmektedir.

- *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme ortalama puanları **eğitim gördükleri bölge** değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim gördükleri bölge ile (a) üstbilişsel farkındalık ölçeği arasında yapılan analizler sonucunda, organizasyonel farkındalık (F=2.21; p<0.05) alt boyutu, yargısal farkındalık (F=2.24; p<0.05) alt boyutu ve toplam ölçek (F=2.16; p<0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Organizasyonel farkındalık alt boyutunda elde edilen farklılık Ege Bölgesi (\bar{X} =22.40) aleyhinedir. Sonuçlara göre Karadeniz bölgesi (\bar{X} =25.11), Akdeniz bölgesi (\bar{X} =24.88), İç Anadolu Bölgesi (\bar{X} =24.87), Güneydoğu Anadolu bölgesi (\bar{X} =24.82) ve Marmara bölgesi (\bar{X} =24.20) ortalamaları Ege bölgesine göre daha yüksektir. Yargısal farkındalık alt boyutunda ise gruplar arasındaki fark güçlü olmadığı için farkın yönü tespit edilememiştir. Toplam ölçek ve eğitim görülen bölge arasındaki farklılaşma Ege bölgesi (\bar{X} =66.86) aleyhinedir. Karadeniz bölgesi (\bar{X} =74.01), Akdeniz bölgesi (\bar{X} =73.69) ve Marmara bölgesi (\bar{X} =72.19) ortalamalarının Ege bölgesinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Ege bölgesinde öğrenim görmekte olan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bir görevi planlama, uygulama ve yönetme hususunda eksiklikleri olduğu söylenebilir. Bu durumdan bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceği gibi okul, aile ve sosyal hayat yaklaşımlarından da kaynaklanıyor yorumu yapılabilir. Bunun yanı sıra Ege bölgesinde öğrenim gören spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenilen konuyu değerlendirme ya da bir soruna çözüm yolu bulduğunda çözümlerinin doğruluğu üzerine çıkarımları konusunda gelişmeye ihtiyaçları vardır yorumu yapılabilir. Bu durumda H₅ kabul edilebilir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim gördükleri bölge ile (b) bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları arasında yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak bir anlamlılık tespit edilmemiştir (p>0.05). Bu durumda spor bilimleri fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin gelişmesinde eğitim gördükleri bölgenin ayrıştırıcı bir önemi yoktur yorumu yapılabilir. Bayraktar vd. (2022) beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilişsel esneklikleri üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri yer ile (aile yanında ya da şehir dışında) bilişsel esneklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma elde edememişlerdir. Bu sonuç araştırma bulgularımızla paraleldir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim gördükleri bölge ile (c) akademik güdülenme ölçeği arasında yapılan analizler sonucunda, toplam ölçek (F=2.51; p<0.05) ve keşif (F=2.59; p<0.05) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Fakat keşif boyutunda gruplar arasındaki fark güçlü olmadığı için farkın yönü tespit edilememiştir.

Toplam ölçek ile eğitim görülen bölge arasındaki fark ise Karadeniz bölgesi ($\bar{X}=81.00$) ve Ege bölgesi ($\bar{X}=73.24$) ortalamaları arasından Karadeniz bölgesi lehine, Karadeniz bölgesi ($\bar{X}=81.00$) ve Marmara bölgesi ($\bar{X}=74.52$) ortalamaları arasından yine Karadeniz bölgesi lehinedir. Bu sonuçlar doğrultusunda akademik güdülenme kişisel, kültürel, sosyal, ekonomik ve psikolojik olarak birçok faktörden etkilenebilir yorumu yapılırken, araştırma kapsamında üzerinde durulan özellikle eğitim görülen bölgenin de önemli bir etki faktörü olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Sonuç olarak Karadeniz bölgesinde eğitim gören spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin daha yüksek akademik güdülenme düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda H_5 kabul edilebilir.

Tablo geneli incelendiğinde Ege bölgesinde bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve akademik güdülenme düzeylerinin diğer ülke bölgelerine göre daha düşük ortalamalarda olduğu görülmektedir. Bu durum Ege bölgesinin iklim şartlarının verdiği rahavetle, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin çok fazla çalışma imkanının olduğu bir bölge olmasıyla, kişilerin üniversitede eğitime başlama niyetiyle, ekonomi ve aile durumlarıyla ve hatta eğitim gördükleri üniversitelerin akademik personeli tutumuyla ilgili olabileceği yorumu yapılabilir.

4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

• *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık, (b) bilişsel esneklik ve (c) akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?*

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalıkları ile (b) bilişsel esneklikleri arasında yapılan Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel olarak metabolik düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasında orta düzeyde pozitif ($r=0.424$; $p<0.05$) yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda lisans düzeyinde eğitim görmekte olan ve spor geçmişi olan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları arttıkça bilişsel esneklik becerilerinin de artacağı ya da bilişsel esneklik becerileri arttıkça üstbilişsel farkındalıklarının da artacağı çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla yaşantısı ya da eğitim yoluyla kazandığı edinimlerin farkında olan, duygularını, hedef ve planlamalarını, aldığı kararları yönetme ve değerlendirme becerisi gelişmiş olan spor bilimleri öğrencilerinin olağan hayat akışında karşılaşmakta olduğu stresle, duygusal olarak mücadele edip başa çıkma stratejileri geliştirme düzeyi artacak ve buna bağlı olarak psikolojik sağlamlıkları, yaşam kalite doyumları, akademik başarı düzeyleri ve toplumsal faydaları da gelişecektir. Alanyazın incelendiğinde benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır fakat örneklem grubu ve değişkenlerinin benzer olmasından dolayı Kartal vd. (2023)'nin yaptığı araştırma örnek olarak verilmiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri (ÖGBEYO) ile bilişsel esneklikleri arasında, bilişsel esneklik ile ÖGBEYO arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (b) bilişsel esneklikleri ile (c) akademik güdülenmeleri arasında yapılan Korelasyon analizi sonucunda istatistiksel olarak orta düzeyde pozitif ($r=0,387$; $p<0.05$) yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda H_9 kabul edilebilir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması akademik güdülenmelerinin de yükselmesine olanak sağlayacaktır. Diğer bir açıdan bakıldığında ise akademik güdülenme düzeyi yüksek olan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik becerilerinin gelişmiş olması beklenir bir durumdur. Bilişsel esneklik becerisini beklenmeyen bir uyaran/stres/duruma karşı bireylerin hızlıca adapte olması, stresi yönetmeyi ve bastırma yollarından kendi için en doğru olanı seçmesi ve sonrasında seçtiği yolu değerlendirmesi olarak ele aldığımızda akademik başarının öğrenciler için yaşamlarını idame ettirme, değer ve kendini gerçekleştirme arzusundan dolayı önemli bir stres kaynağı olduğu açıktır. Dolayısıyla akademik başarı için akademik güdülenme düzeyinin önem arz ettiği bu durumda ani gelişen olaylarla başa çıkma ve olumsuzluklarla mücadele etme becerisi oldukça önemlidir. Karadağ (2023) da araştırma bulgularımıza benzer olarak sporcuların bilişsel esneklik, sportif öz güven ve başarı motivasyonu üzerine yapmış olduğu araştırmada bilişsel esneklik, sportif öz güven ve başarı motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalıkları ile (c) akademik güdülenmeleri arasında yapılan Koralasyon analizi sonucunda istatistiksel olarak orta düzeyde pozitif ($r=0.672$; $p<0.01$) yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda H_{10} kabul edilebilir. Yani spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olması akademik güdülenme düzeylerinin de artmasına olanak sağlayacaktır. Üstbilişsel farkındalığı bireyin kendi bilişi hakkında bilgi sahibi olması, sahip olduğu bilginin eksik ya da yeterliliğin farkında olması, bu bilgileri nerede ne zaman ortaya çıkaracağını bilmesi olarak ele aldığımızda özellikle kendini aşma, planlama ve yürütme becerisi gelişen bir bireyin akademik güdülenme düzeyinin de yükselmesi beklenen bir durumdur. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenme süreçlerini daha bilinçli olarak ele alması, öğrenme süreçlerini daha etkili yönetmelerine ve akademik başarılarının artmasına yardımcı olabilir. Landline ve Stewart (1998)'a göre de bilişüstü farkındalık, bireyin bir işi bitirebilmesine ve akademik olarak başarıya ulaşabilmesine olan inancını arttırdığından dolayı akademik motivasyonunu da arttırması olası bir durumdur. Dolayısıyla sportif başarı beklendiği kadar akademik başarının da beklendiği spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbiliş ve bilişsel esneklik becerilerini geliştirmeye dönük eğitim öğretim stratejileri belirlemek oldukça önemlidir. İdawati vd. (2020) ve Setyosari vd. (2020)' de bu öneri kapsamında üniversite öğrencilerinin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinde problem çözme destekli bir eğitim modeli denemışlerdir ve deney grubun üstbilişsel becerileri üzerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulgularımızı destekler nitelikte olan sınırlı sayıda araştırmalardan birkaçı örnek olarak verilmiştir. Kırbaç ve Kaya (2019) ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ve akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde etmişlerdir. Başpınar (2019) üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücüne odaklandığı araştırmasında, öğretme motivasyonu, üstbiliş ve bilişsel esneklik arasında yüksek

düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Abdelrahman (2020) üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ve akademik motivasyonunun akademik başarıları üzerindeki etki ve ilişkisini incelediği araştırmada üstbilişsel farkındalık ile üstbilişsel düzenleme arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Sonuçların üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin zayıf olan öğrencilere kıyasla daha iyi akademik performans gösterdiğini doğruladığını öne sürmüştür. Akademik dışsal motivasyon ile üstbilişsel farkındalık arasında ise zayıf bir ilişki tespit etmiştir. Bu durum mevcut araştırma bulgularımız ile kısmen benzerlik göstermemektedir. Çöğenli ve Güven (2015) öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin (planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejiler) akademik başarıları üzerindeki yordama gücü çalışmalarında akademik başarı ile büyüklük sırasına göre değerlendirme stratejisi, izleme stratejisi, duyuşsal strateji ve planlama stratejileri arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde üniversite yaşamı, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolünü konu alan bir başka araştırmada ise (Sevilmiş ve Şirin, 2016) akademik güdülenme toplam ölçek ile kendini aşma ve keşif ile akademik başarı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Uluşık vd. (2016) ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve akademik güdülenme düzeyleri üzerine yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumu ile akademik güdülenmeleri arasında zayıf ilişki tespit etmişlerdir. Bu sonucu öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların ders içerikleri ve amaçlarının birbirinden farklı olmasıyla birlikte öğrencilerin yaş grupları farklılıkları itibariyle beden eğitimi ve spordan beklentilerinin farklılaşmasından kaynaklanabilir şeklinde yorumlamışlardır. Dinçer (2022) spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin e-öğrenme ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiye odaklandığı araştırmasında, e-öğrenme ve akademik güdülenme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Çeşitli araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde üstbiliş, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme üzerinde; inanç ve duygular, problem çözme stratejileri, öz yeterlik, sportif öz güven, başarı motivasyonu, üniversite yaşamı, öğretmen/öğretici tutumu, öğrenme türü, öğrenme modeli, yaş, cinsiyet, tecrübe ve eğitim görülen bölgesi gibi faktörlerin önemli olduğu söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

- *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (a) üstbilişsel farkındalık ve (b) bilişsel esneklikleri (c) akademik güdülenme düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?*

Akademik güdülenme yordanmasına ilişkin yapılan çok değişkenli lineer regresyon analizi sonuçlarına göre (a) üstbilişsel farkındalık değişkeninin, (c) akademik güdülenme düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0.632$; $p<0.000$) tespit edilmiştir. Sonuç olarak spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarındaki varyansın üstbilişsel farkındalık testi tarafından açıklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra (b) bilişsel esneklik değişkeninin de, (c) akademik güdülenme düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir

şekilde yordadığı ($\beta=0.084$; $p<0.043$) tespit edilmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarındaki varyansın bilişsel esneklikleri tarafından açıklandığı görülmektedir. Toplam değerler incelendiğinde $R^2= 0.455$, $F=174.982$, $p<0.000$ sonucuna ulaşılmıştır. R^2 değerinin 1'e yakınlığı, üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin akademik güdülenmeyi yüksek düzeyde yordayabildiğini göstermektedir. Sonuçlara göre spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinin önemli bir bileşeni olarak yüksek yürütücü işlevler arasında bulunan üstbilis becerileri ve bilişsel esnekleri önem arz etmektedir. Bu durumda H_{11} kabul edilebilir. Bu çalışmada, sporcularda üstbilis ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik güdülenmeyi pozitif yönde etkilemesine dönük model istatistiksel analizler yoluyla doğrulanmıştır. Dolayısıyla bu durum akademik güdülenme üzerindeki üstbilis ve bilişsel esneklik düzeyinin bir bireyin öğrenme, problem çözme ve hedeflerine yönelik çaba sarf etme becerisini etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde de üstbilişsel olarak geliştirilen öğrencilerin hem bilişsel becerilerini hem de akademik başarılarını geliştirdikleri için başarılı okul dönemi geçirdiklerinin altı çizilmiştir (Catzipantelli vd., 2015; Csikos ve Steklacs, 2010; Peteranetz, 2016). Anderson (2001)'da akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak üstbilisi öne sürmüştür. Bunların yanı sıra sporcu bireylerde motivasyon ve çaba, bağlam oluşturma ve bağlantı kurma, stresle mücadele etme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi faktörler arasındaki dinamik etkileşimler de bireyin öğrenme süreçlerini ve hedeflerini etkileyebilmektedirler. Bu nedenle, sporcu bireylerin üstbilis ve bilişsel esneklik becerilerini geliştirmesi akademik güdülenme üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır. Tabi tam tersi olarak sayılan faktörlerin göz ardı edilmesi akademik güdülenmeyi olumsuz etkileyecektir. Sporun sosyal bir disiplin olduğu düşünülerek sonuçlar bu bağlamda değerlendirildiğinde spor ortamı içerisinde olan bireylerin üstbilis ve bilişsel esneklik becerilerinin gelişmesinde takım çalışması, başarı paylaşımı, sosyal destek, liderlik ve sorumluluk rolü üstlenme, empati ve işbirliği yapma, toplumsal bağlantılar ve iletişim becerileri de önemli görülebilir. Bahsedilen faktörlerin gelişimiyle bireylerin öz güveni artabilir buda akademik hedef ve sorumluluklarına odaklanmalarını sağlayarak akademik güdülenmeyi olumlu yönde etkileyebilir. Bu yoruma örnek olarak Herrera-Agudelo vd. (2021) üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye odaklandıkları araştırmalarında, düzenli fiziksel aktivitenin üstbilisin önemli bir düzenleyicisi olduğu sonucu verilebilir. Araştırmalara göre yüksek fiziksel aktivite seviyesi üstbilis düzeyini de doğru oranda yükseltmektedir (Aguirre-Loaiza vd., 2019; Brand vd., 2019). Benzer bir araştırma modeli olarak Başpınar (2019) üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücüne odaklandığı araştırmasında, üstbilis ve bilişsel esneklik genel puanlarının öğretmenlik yeterliliklerinin belirlenmesinde etkili faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde üniversite yaşamı, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolünü konu alan bir başka araştırmada ise (Sevilmiş ve Şirin, 2016) öğrencilerin akademik başarılarını yordayan en önemli değişken akademik güdülenme olarak tespit edilmiştir. Karagiannidis vd. (2015)

motivasyon ve üstbilişin beden eğitiminde bilişsel ve duygusal tepkileri yordayıcılığına odaklandıkları araştırmada motivasyonel iklim algılarının bilişsel ve duygusal tepkilerini doğrudan etkilediğini doğrulamışlardır. Özerklik ise motivasyon, zevk, niyet ve can sıkıntısını tahmin etme gücünü artırmaktadır. Benlik algısı ve motivasyon düzeyi boş zamanlarda bireyleri fiziksel aktiviteye yönlendirme hususunda olumlu, can sıkıntısı hususunda ise ters yönlü bir etki düzeyindedir. Yani benlik algısı ve motivasyon yükseldikçe can sıkıntısı yaşama durumu azalmaktadır. Bu araştırmanın yapmış olduğumuz araştırma için önemi ise üstbilişin boş zamanlarda fiziksel aktiviteye niyetlendirme de önemli bir yordayıcı iken sıkılma üzerine etkisi olmamasıdır. Bu durumda üstbilişin duygusal tepkiler üzerinde etkisi olmadığını söylemek mümkündür. Yine Tangız (2020) üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ve üstbiliş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, üstbilişsel farkındalığın, sosyal problem çözme becerisini yormadığı sonucunu elde etmiştir. Sosyal problem çözme becerisi yürütücü işlev olarak da bilinen bilişsel esnekliğin bir parçasıdır. Bu durumda Tangız'ın araştırma sonuçları ile mevcut araştırma bulgularımız paralel değildir. Bu duruma neden olarak örneklem gruplarının homojen olmaması, farklı sosyo-kültürel yapıyı temsil etmesi, öğrenim gördükleri bölümlerin farklılığı, spor yapma alışkanlıkları, psikolojik iyi hal durumlarının farklı olması sayılabilir. Farklı bir etki faktörü olarak Bayraktar vd. (2022) beden eğitimi öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada, konuşma kaygısının bilişsel esneklik üzerindeki yordama gücüne odaklanmıştır ve bilişsel esnekliğin konuşma kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre konuşma kaygısı ile bilişsel esneklik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani bilişsel esneklik düzeyi artan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yürütücü işlevlerle doğrudan bağlantılı olan konuşma kaygısının düşmesi beklenmektedir. Karadağ (2023)'de sporcuların bilişsel esneklik, sportif öz güven ve başarı motivasyonu üzerine yapmış olduğu araştırmada bilişsel esnekliğin başarı motivasyonu üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Kartal vd. (2023) beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri (ÖGBEYÖ) ile bilişsel esneklikleri yordanmasına yönelik araştırmalarında bilişsel esnekliğin ÖGBEYO'nun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuna ulaşmışlardır. Ermiş ve Artar (2021), sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı kavramlarının üstbilişsel farkındalığı yordama gücüne odaklandıkları araştırmalarında düşünme ihtiyacı değişkeninin üstbilişsel farkındalık toplam puanını negatif yönlü yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yani düşünme ihtiyacı arttıkça üstbilişsel toplam puanı azalmaktadır. Çöğenli ve Güven (2015) öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin (planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejiler) akademik başarıları üzerindeki yordama gücü çalışmalarında, değerlendirme stratejilerinin akademik başarının istatistiksel olarak anlamlı bir yüzdesini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyi arttıkça akademik başarıları da artacaktır. Yelpaze ve Yakar (2019) üniversite düzeyindeki öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin önemli bir yordayıcısı olarak yaşam doyumu faktörünü tespit etmişlerdir. Akman ve Demir (2021) yine üniversite düzeyindeki öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin önemli bir yordayıcısı olarak bilinçli farkındalığı tespit etmiştir.

Kiremitçi ve Canpolat (2014), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zeka, problem çözme becerileri ve üstbilişsel becerilerinin birbirleri ile yakın ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Mevcut araştırmamızla benzer olan ya da olmayan bir çok araştırma sonuçları yukarıda verilmiştir. Bahsedilen tüm sonuçlar ve yapmış olduğumuz araştırma bulgularına göre, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık becerileri, akademik güdülenmenin önemli birer açıklayıcısıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Üstbilişsel farkındalıklar bireyin eğitiminde yüksek performans göstermesi ile ilişkilidir (Maghsudi ve Talebi, 2009) ve yeterli üstbilişsel farkındalık düzeyine sahip olan bireylerin ani gelişen olaylara çözüm üretme, farklı çözüm yolları bulma, bulunduğu çözümleri zihninde uygulama ve değerlendirme gibi kombinasyonları (Güss ve Wiley, 2007) yapabilecek beceri olarak bilinen bilişsel esnekliklerinin de gelişeceği araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir. Performans sergilemeye bireyi iten gücün güdülenme olduğu düşünüldüğünde (Wilkesmann vd., 2012) akademik başarı için öğrencilerin yeteri düzeyde güdülenmesi ve bunun farkında olarak, plan ve uygulama aşamasına geçebilmesi gerekmektedir. Bahsedilen gereklilikler ışığında spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerinde üstbiliş (Martini ve Shorel, 2008), bilişsel esneklik ve akademik güdülenme konularını birlikte ele alan başka bir araştırmanın olmaması, mevcut araştırma modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeylerinin arasındaki ilişki ve bağımsız değişkenler olan üstbilişsel farkındalık ile bilişsel esnekliğin öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini yordama/açıklama gücüne odaklanılan bu araştırmada; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenmeleri arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin genel itibarıyla tüm bağımlı ve bağımsız değişkenlere dair yüksek düzeyde öz algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Burada özellikle öğrencilerin düzeylerini tespit etmek değil, öğrencilerin değişkenlere dair kendilerini ne düzeyde değerlendirdiklerinin altını çizmek gerekir. Çünkü kendine dair algısını yansıtan bireylerin gerçek durumlar yerine yanıltıcı cevaplar verebilme ihtimali araştırma sonuçlarını etkileyebilmektedir. Araştırmanın ana amacına dair sonuç ise; bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık düzeyinin akademik güdülenmenin önemli bir yordayıcısı olmasıdır. Yani spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel becerileri ve bilişsel esneklik becerilerinin artması, akademik güdülenmelerinin de artmasına yol açacaktır, dolayısıyla akademik başarı düzeyleri de artacaktır. Sonuç olarak önermiş olduğumuz araştırma modeli doğrulanmıştır. Spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gördükten sonra iş hayatının başlayabilmesi için belirli sınavlardan geçmek gerekmektedir ve öğrencilerin yeteri düzeyde akademik güdülenmeye ihtiyaçları vardır. Kişiden kişiye güdülenme nedenleri ve türleri değişiklik gösterse de herkesin ortak süreci olan eğitim döneminde, öğretim programı içeriklerinin üstbilişsel beceri öğrenimi

ve bilişsel esneklik stratejisi gelişimini destekleyici şekilde düzenlenmesi öğrencilerin iş ve sosyal hayata hazırlanmasında önemli rol oynayacaktır. Araştırmanın demografik bilgiler ile ölçekler arasında yapılan istatistiksel analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir;

Üstbilişsel farkındalık ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, spor yılı ve eğitim bölgesi arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören kadın öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum kadın cinsiyetinin getirmiş olduğu merak, sorgulama ve duygular yoluyla anlama-anlamlandırma eğilimlerinin daha yüksek olmasından, toplumun kadınları daha empatik ve duyarlı olmaya teşvikinden kaynaklanabilir. Yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinde ise tespit edilen anlamlı farklılığa zaman değeri büyük olanlar neden olmuştur. Tecrübeye dayalı yani zaman ifade eden değişkenlerin üstbilişsel becerileri gelişiminde daha fazla pratik ve tecrübeden kaynaklı olumlu yönde artırıcı etki yarattığı kabul edilebilir. Dolayısıyla spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören bireylerin üstbilişsel beceri gelişimini destekleyici, hem teorik hemde pratiğe dönük öğrenim stratejilerine maruz kalması gerek akademik başarı gerekse sosyal başarı için önem arz etmektedir.

Bilişsel esneklik ile yalnızca cinsiyet ve spor yılı değişkeni arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Burada ise duygular üzerindeki yüksek kontrol düzeyi ile erkek öğrenciler lehindedir. Yüksek yürütücü işlevler arasında görülen üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik arasında spor bilimleri fakültesi öğrencileri demografik değişkenleri üzerinde farkedilir bir ayrımın olması dikkat çekmektedir ve mevcut araştırmanın ilginç bir sonucudur. Nitekim bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalığın bir bireyin bilişsel süreçlerini ifade eden olgular olması göz önüne alındığında, değişkenler üzerinde benzer sonuçlar doğuracağı beklenebilir. Araştırma sonucuna dönüldüğünde ise erkek bireylerin, duygularını kadınlara oranla daha iyi kontrol etmesi ve daha önce ifade edildiği üzere kadınların empatik yönünün güçlü olmasından dolayı duygusal konulara daha açık olmalarından kaynaklanabilir. Tabi bu durum bireyden bireye eğitim, sosyal çevre, aile, ekonomik durum, tecrübeler ve psikolojik duruma göre değişiklik gösterebilir ve genelleme yapılması oldukça zordur.

Akademik güdülenme ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, spor türü, GANO, ve spor yılı olmak üzere araştırmada ele alınan yedi demografik değişken arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sırasıyla kadınların kendini aşma yani daha fazlasını öğrenme, keşfetme ve öğrendiklerini kullanma ortalamaları daha yüksektir. Bu sonuç kadınların üstbilişsel farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusuyla da örtüşmektedir. Dolayısıyla spor bilimleri fakülteleri kadın öğrencilerinin öğrenmeye açık, öğrenmeyi seven ve öğrendiklerinin farkında olarak doğru zaman ve yerde kullanan fakat duygularını kontrol etmede zorluk yaşayan bir popülasyon olarak betimleyebiliriz. Yaş, spor yılı ve sınıf düzeyini daha önce zaman bağlamında tecrübe ve pratikle ilişkili aktarılmıştı, akademik güdülenme üzerinde de zaman birimi yüksek olanların özellikle kendini aşma ve keşif düzeyleri daha yüksek elde edilmiştir. Bu durumda spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin tecrübeleri ve pratik sayıları arttıkça

akademik olarak güdülenme düzeylerinin arttığı böylece akademik başarılarının da olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. GANO değişkeninde de yüksek ortalamaya sahip olanların lehine sonuç elde edilmesi bu bulguya açıklık getirmektedir. Spor türü ile akademik güdülenme arasında ise yine kendini aşma ve keşif düzeylerinde bireysel sporcular lehine bir sonuç elde edilmiştir. Bireysel ve takım sporları arasındaki en önemli fark, bireysel sporcuların hedeflerini kendileri belirlemeleri ve sonucu kendilerinin kabullenmeleridir. Bu durumda bireysel bir branş içerisinde büyüyen bireylerin öncelikle kendinin en iyi versiyonunu görmesi ve sonra rakipleriyle yarışması gerekmektedir bu da tıpkı akademik güdülenme altında verilen kendini aşma ve keşfe benzer. Dolayısıyla bireysel sporcular zaman yönetimi ve öz disiplinlerini kendileri kontrol ederler ve bu da doğru yapıldığı taktirde akademik, sosyal ve duygusal olmak üzere tüm hayatını etkiler. Sonuç olarak bireysel sporcularda akademik güdülenme düzeyinin yüksek olması beklenir bir durumdur. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim bölgeleri dikkate alındığında ege bölgesinde öğrenimine devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve akademik güdülenme düzeylerinin diğer ülke bölgelerine göre daha düşük ortalamalarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Ege bölgesinin iklim şartlarının verdiği rehavetle, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin çok fazla çalışma imkanının olduğu bir bölge olmasıyla, kişilerin üniversitede eğitime başlama niyetiyle, ekonomi ve aile durumlarıyla ve hatta eğitim gördükleri üniversitelerin akademik personeli tutumuyla ilgili olabileceği yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak üstbiliş ve bilişsel esneklik becerilerinin gelişimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli olmasını sağlamaktadır. Bu bilişsel beceriler öğrencilerde farklı açılardan düşünme, problem çözme, bilgisini kontrol edebilme, düşüncesi hakkında düşünme ve karşılaştığı problemlerle başa çıkma esnekliği kazandırmaktadır. Bu da öğrenme sürecini daha keyifli ve verimli hale getirerek öğrencilerin akademik hedeflerine daha fazla motive olmalarını sağlayıp, hem sosyal hem de akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır. Yapılan analizlerin sonucunda da iki değişkenin birlikte, akademik güdülenme üzerindeki toplam varyansın %45'ini açıkladığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla araştırmada ele alınan değişkenler ve bu değişkenlere dönük sonuçların ilgili alan yazına önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- ✓ Akademik başarının artırılması için üstbilişsel becerileri geliştirici öğretim programları geliştirilebilir.
- ✓ Öğrencilerin bilişsel esneklik beceri kazanımı için ders içerikleri ve uygulama stratejileri geliştirilebilir.
- ✓ Doğrulanmış araştırma modeli, eğitim görülen bölge değişkeni ile farklı kümeleme çalışmaları yapılarak, öğrencilerin büyüdüğü bölgeler karşılaştırılabilir.

- ✓ Erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve akademik güdülenmeleri üzerinde iyileştirici etki gösterecek değişkenlerle araştırmalar geliştirerek, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal ve akademik başarılarına dönük gelişmesi sağlanabilir.
- ✓ Kadın öğrencilerin duygular üzerindeki bilişsel kontrollerinin artırılması için stratejiler geliştirilebilir ve bu stratejilerle ön test-son test çalışmaları yapılarak literatüre katkı sunulabilir.
- ✓ Nitel araştırmaların durumları daha derinlemesine analiz etme fırsatı sunmasından dolayı, araştırma modeli karma desende de çalışılarak kapsamı artırılabilir.
- ✓ Eğitimciler öğrencileriyle doğrudan ilişki halindedir ve öğrencinin akademik başarı hakkında asgari düzeyde de olsa bilgi ya da gözlem sahibidir. Dolayısıyla üniversitelerde görev alan öğretim üyelerinin öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, bilişsel esneklik becerileri ve akademik güdülenme düzeyleri hakkındaki görüşleri araştırılabilir.
- ✓ Yine öğretim üyelerinin öğrencilerinin akademik güdülenmelerini düzenleyicisi olarak sunduğu değişkenler nitel yöntemlerle belirlenip, araştırmanın ikinci aşamasında belirlenen değişkenlerin düzenleyici rolü üzerinde durulabilir.
- ✓ Öğrencilik süreçlerinden itibaren sürekli sosyal bir çevre içinde olan spor bilimleri fakültesi öğrencilerine bilgi kullanımı, bilginin farkında olunması, problemlerle başa çıkma ve hedefler belirleme hususunda fakülteler tarafından düzenlenen farkındalık sunumları yapılabilir.
- ✓ Aynı çalışma hipotezi farklı bilim dalları üzerinde test edilerek, spor bilimleri fakültesi öğrencileri ile düzeyleri karşılaştırılabilir. Böylece spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbiliş, bilişsel esneklik ve akademik güdülenmelerinin diğer alanlar arasındaki düzeyi belirlenebilir.
- ✓ Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üniversiteye geçiş sınav puanları değişken alınarak araştırma hipotezine olan düzenleyici etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), 04192.

Aguirre-Loaiza, H., Arenas, J., Arias, I., Franco-Jímenez, A., Barbosa-Granados, S., Ramos-Bermúdez, S., Ayala-Zuluaga, F., Núñez, C., & García-Mas, A. (2019). Effect of acute physical exercise on executive functions and emotional recognition: Analysis of moderate to high intensity in young adults. *Frontiers in Psychology*, 10(2774). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02774>

Akçay-Özcan, D., & Kıran, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1(1), 1-8.

Akman, T. P., & Demir, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 11-20.

Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4).

Akşin-Yavuz, E. (2016). *Bilişsel işlevlerin uygulanması ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve 48-66 aylık çocukların bilişsel işlevlerin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Aktag, I., Semsek, Ö., & Tuzcuoglu, S. (2017). Determination metacognitive awareness of physical education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 63-69.

Alexander, P. A. (2008). Why this and why now? Introduction to the special issue on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 369-372. <http://doi.org/10.1007/s10648-008-9089-0>

Alemdağ, C., Erman, Ö., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.

Aliyev, V. (2020). *Major depresif bozukluğu olan hastalarda farmakoterapinin bilişsel işlevler üzerine etkisi: Bir izlem çalışması*. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.

Alper, A., & Deryakulu, D. (2008). Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(148), 49-63.

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Pardo-Guijarro, M. J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2016). Association of physical activity with cognition, metacognition and academic performance in children and adolescents: A protocol for systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 6(6), e011065.
- Amador-Licona, N., Guízar Mendoza, J. M., Briceño Martínez, I., Rodríguez Bogarín, B. A., ve Villegas Elizarrarás, L. M. (2020). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. *Nova Scientia*, 12(24), 0-0.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864.
- Anderson, M. D. (2001). Individual characteristics and web-based courses. In C. R. Wolfe (Ed.), *Learning and teaching on the world wide web* (pp. 47–68). Academic Press.
- Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University school of public health students. *Frontiers in public health*, 547.
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbilgi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681.
- Arslan, A., & Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik “Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği” geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249.
- Atalı, M. (2022). *Elit düzey kadın erkek buz hokeyi sporcularının mental dayanıklılık ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.
- Aydın, S. (2022). *Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeylerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Ayva, Ş. B. A. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Balcıkanlı, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1309-1332.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Bayraktar, C., Güner, O., Kavalci, İ., & Kurt, H. (2022). Beden eğitimi öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 6(3), 203-216.

Benson, J. E., & Furstenberg Jr, F. F. (2006). Entry into adulthood: Are adult role transitions meaningful markers of adult identity?. *Advances in Life Course Research*, 11, 199-224.

Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.

Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.

Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.

Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(3), 343-353. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.3.343>

Bircan, M. N., & Ünal, H. (2021). Akademik güdülenmenin kişilik tiplerine göre incelenmesi (Spor bilimleri fakültesi örneği). *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 164-180.

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 83-98.

Brand, S., Gerber, M., Colledge, F., Holsboer-Trachsler, E., Pühse, U., & Ludyga, S. (2019). Acute exercise and emotion recognition in young adolescents. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 41(3), 129-136. <https://doi.org/10.1123/jsep.2018-0160>

Brick, N. E., Campbell, M. J., ve Moran, A. P. (2020). Metacognition and goal-directed self-talk. In *Self-talk in Sport* (pp. 51-63). Routledge.

Brunstein, J. C., ve Heckhausen, H. (2018). Achievement motivation. *Motivation and action*, 221-304. Springer.

Buergelt, P., Paton, D., Sithole, B., Sangha, K. K., Prasadarao, P. S. D. V., Campion, O. B., ve Campion, J. (2017). *Living in harmony with our environment: A paradigm shift*. In D. Paton, & D. M. Johnston (Eds.), *Disaster resilience: An integrated approach* (2th ed., pp. 289-307). Charles C. Thomas Publisher Ltd.

Buğa, A., Özkamalı, E., Wise, F. A., ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. p:91-92.

Çağlı, İ. (2019). *Müzik performansının bilişsel işlevlere etkisi, bdnf val66met ile comtval158met polimorfizmleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Fizyoloji Anabilim Dalı, Ankara.

Cañas, J., Quesada, J., Antolí, A., ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.

Chatzipanteli, A., Digelidis, N., Karatzoglidis, C., & Dean, R. (2015). Promoting students' metacognitive behavior in physical education through TGFU. *American Journal of Educational Research*, 1(2), 28-36.

Chatzipanteli, A., Digelidis, N., & Papaioannou, G. A. S. (2015). Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: An intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 333-344.

Chichekian, T., & Shore, B. M. (2014). *Cognitive characteristics of the gifted: Reconceptualized in the context of inquiry learning and teaching*. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 119-132). Waco, TX: Prufrock Press.

Claire M. Mowling, & Sandra K. Sims. (2021) The metacognition journey: Strategies for teacher candidate exploration of self and student metacognition. *Strategies*, 34(2), 13-23, DOI: 10.1080/08924562.2020.1867268

Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and individual differences*, 20(1), 19-24.

Çögenli, A., & Güven, M. (2015). Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin akademik başarılarını yordama gücü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 131-150.

Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102872.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First course in factor analysis*. (2th Edition), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: SAGE Publications.

Crone, E. A., Ridderinkhof, K. R., Worm, M., Somsen, R. J. M., & Molen, M.W. (2004). Switching between spatial stimulus - response mappings: a developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7(4), 443-455.

Csikós, C., & Steklács, J. (2010). Metacognition-based reading intervention programs among 4th-grade Hungarian students. In A. Efklides & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 345-366). New York: Springer Science + Business Media

Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.

- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International of Education*, 2(1), 86-101.
- Dail, T. K. (2014). Metacognition and coaching: How to develop a thinking athlete. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(5), 49-51, <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.897577>.
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571-578.
- Dawson, B., & Trapp, R. G. (2001). *Probability&related topics for making inferences about data. Basic&Clinical Biostatistics*. 3rd Edition. Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division, 69-72.
- Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271-327.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 14.
- Demir, M., ve Ercan, A. R. I. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demir, S., & Çelikkaleli, Ö. (2022). Akademik motivasyonun yordanmasında akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 67-78.
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 345-368.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. T. Totan). Ankara: Nobel Akademik.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dilekmen, M., & Şükrü, A. D. A. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.
- Dinçer, Ö. (2023). Üniversitelerin spor ile ilgili bölümlerinde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi ve akademik güdülenme ilişkisi (Karadeniz bölgesi örneği). *The Journal of Academic Social Science*, 135(135), 26-36.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Durdukoca, Ş. F., & Aribaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "üstbilişsel farkındalık ölçeği" nin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557.

Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-79. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). Freeman.

Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. Em A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.

Erden, M., & Akman, Y. (2008). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretme*. Arkadaş Yayınevi: Ankara: 222.

Ermış, E. N., & Artar, M. (2021). Sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı kavramlarının üst bilişsel farkındalığı yordayıcı etkilerinin gelişimsel olarak incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(1), 68-82.

Esterhuysen, K. G. F., Nortjé, N., Pienaar, A. & Beukes, R. B. I. (2013). Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility. *South African Family Practice*, 55(1), 90-95.

Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36(161).

Dunlosky, J., ve Metcalfe, J. (2008). *Metacognition*. Sage Publications.

Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Fleur, D. S., Bredeweg, B., & van den Bos, W. (2021). Metacognition: Ideas and insights from neuro-and educational sciences. *npj Science of Learning*, 6(1), 13.

Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Pegem Akademi: Ankara: 112.

Fong, C. J. (2022). Academic motivation in a pandemic context: a conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*, 1-19.

Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H. ve Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9,1-19. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>

Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.

Goldfarb, E. V., Froböse, M. I., Cools, R., ve Phelps, E. A. (2017). Stress and cognitive flexibility: cortisol increases are associated with enhanced updating but impaired switching. *Journal of cognitive neuroscience*, 29(1), 14-24.

Gökkaya, N. (2009). *Genç erişkinlerde metabolik sendromun bilişsel işlevler üzerine etkisi ve ATP III ile WHO kriterlerinin bilişsel işlevler açısından duyarlılıklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Kocaeli.

Gömlüksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. <https://doi.org/10.20296/tsad.36644>

Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861.

Gruvis, J., & Calarco, A. (2007). *Adaptability: Responding effectively to change*. USA: Center for Creative Leadership

Gülüm, V., & Dağ, İ. (2013). The mediator role of cognitive features in the relationship between adult attachment patterns and psychopathology symptoms: Cognitive flexibility. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4), 244-252

Güngör, N. B., & Yenel, F. (2020). Öğrenmeye ilişkin tutumun spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yordanmasına etkisi. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 40-55.

Güss, C. D., & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem-solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture*, 7, 1-25.

Hamm, J. M., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Hladkyj, S., Parker, P. C., ve Weiner, B. (2020). Reframing achievement setbacks: A motivation intervention to improve 8-year graduation rates for students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields. *Psychological Science*, 31(6), 623-633.

Han, D. H., Park, H. W., Kee, B. S., Na, C., Na, D. H. E., ve Zaichkowsky, L. (2011). Performance enhancement with low stress and anxiety modulated by cognitive flexibility. *Psychiatry investigation*, 8(3), 221.

- Hassanzadeh R., Amuee, N. (Translators). [Angizesh baraye yadgiry (as nazariyye ta amal)]. Stapic DJ (Author). Tehran: Donyaye pajohesh. 2001. [Persian]
- Haywood, K., & Getchell, N. (2019). *Lifespan motor development* (7th ed.). Human Kinetics.
- Herrera-Agudelo, L., Aguirre-Loaiza, H., Díaz, M. D. L. Á. O., & Muñoz, A. C. R. (2021). Metacognitive process and levels of physical activity in university students. *Tesis Psicológica, 16*(2), 68-82.
- Huang, Y., Lv, W., & Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: The moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological Reports, 119*(2), 527-538.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*(3), 422-449.
- İdawati, İ., Setyosari, P., Kuswandi, D., & Saida, U. L. F. A. (2020). Investigating the effects of problem-solving method and cognitive flexibility on improving university students' metacognitive skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(2), 651-665.
- İnan, H., & Kartal, M. (2018). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal, 4*(23), 4758-4764.
- İndahingwati, A., Launtu, A., Tamsah, H., Firman, A., Putra, AHPK, & Aswari, A. (2019). Dijital teknoloji endonezya'da bin yıllık tüketici davranışını nasıl yönlendirdi? *Dağıtım Bilimi Dergisi, 17*(8), 25-34. <http://dx.doi.org/10.15722/jds.17.08.201908.25>
- Jamon, K. G. G., & Lusung-Oyzon, M. V. P. (2019). Utilizing teaching games for understanding in physical education: Effects on primary students' metacognition. *Alipato: A Journal of Basic Education, 10*, 1-20.
- Jonassen, D.H., & Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.
- Kallio, H., Kallio, M., Virta, K., Iiskala, T., & Hotulainen, R. (2021). Teachers' support for learners' metacognitive awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(5), 802-818.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, selfregulation, and self-regulated learning: What's the purpose? *Educational Psychology Review, 20*(4), 477-484.
- Kaptanoğlu, Y. (2013). *Sağlık alanında hipotezden teze: Veri toplama ve çözümleme serüveni*. Beşir Kitabevi, İstanbul.
- Kara, M., Kara, N. Ş., & Özşarı, A. (2022). Spor bilimleri öğrencilerinin üst biliş ve ruminatif düşünce stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(32), 175-191.
- Karadağ, C. C. (2023). *Bireysel ve takım sporcularında bilişsel esneklik, sportif öz güven ve spora özgü başarı motivasyonunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray.
- Karadeniz, S. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: Sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 135-152.

- Karagiannidis, Y., Barkoukis, V., Gourgoulis, V., Kosta, G., & Antoniou, P. (2015). The role of motivation and metacognition on the development of cognitive and affective responses in physical education lessons: A self-determination approach. *Motricidade, 11*(1), 135-150.
- Karakaş, S. & Karakaş, H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik psikiyatri, 3*(4), 215-27.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karpov, A. A., & Karpov, A. V. (2015). *Introduction to metacognitive psychology*. Moscow: Publishing Moscow Psychosocial University, In Russian.
- Kartal, E., Onbaşı, S. İ., İlhan, E. L. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 1-14. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1150882>
- Kehr, H. M. (2004). Örtülü güdüler, açık güdüler ve algılanan yeteneklerin bütünleştirilmesi: İş motivasyonu ve iradesinin telafi edici modeli. *Yönetim İnceleme Akademisi, 29* (3), 479-499. <https://doi.org/10.2307/20159055>
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7).
- Kiremitçi, O. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4*(3), 29-40.
- Kiremitci, O., & Canpolat, A. M. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolü. *Spor Bilimleri Dergisi, 25*(3), 118-126.
- Kırbaç, M., & Kaya, F. (2019). Investigation of the relationship between secondary school students comprehensive awareness levels and academic motivation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20*(2), 474-490. DOI: 10.17679/inuefd.542028
- Kline, R. B. (2011). Methodology in the Social Sciences. *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Kloo, D., Perner, J., Kerschhuber, A., Dabernig, S., & Aichhorn, M. (2008). Sorting between dimensions: Conditions of cognitive flexibility in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology, 100*(2), 115-134.
- Klootwijk, C. L., Koele, I. J., van Hoorn, J., Güroğlu, B., & Van Duijvenvoorde, A. C. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents academic motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence, 31*(3), 780-795.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 25*, 120– 148.
- Landline, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, selfefficacy and academic motivation. *Canadian Journal of Counseling, 32*(3), 200-212.

- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Logan, N. E., Henry, D. A., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2022). Trained athletes and cognitive function: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-25.
- Lovyagina, A., Byzova, V., Khvatskaya, H., Mednikov, S., & Schukin, A. (2019). Metacognitive awareness in the structure of mental self-regulation in students involved and not involved in sports. In *2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019)* (pp. 330-334). Atlantis Press.
- Maghsudi, M., Talebi, S. H. (2009). The impact of linguality on the cognitive and metacognitive reading strategies awareness and reading comprehension ability. *Journal of Social Science*, 18(2), 119-126.
- Manning, B. H. (1996). The self-regulated learning aspect of meta- cognition: A component of gifted education. *Roeper Review*, 18, 217-223. doi:10.1080/02783199609553741
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text?. *Literacy Research and Instruction*, 47(1), 9-26.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 34-45.
- Martin, M. M., Staggars, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280.
- Martini, R., & Shorei, B. M. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. *Learning and Individual Differences*, 18, 237– 247.
- Melby, J. N., Conger, R. D., Conger, J. K., ve Lorenz, F. Q. (1993). Effects of parental behavior on tobacco use by young male adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 439-454.
- Menteş, G., & Saygın, Ö. (2019). E-spor ve geleneksel spor ile uğraşan sporcuların zihinsel dayanıklılık ve bilişsel esneklik durumlarının incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-IJSETS*, 5(4), 238-250.
- Misu, L., ve Masi, L. (2017). Comparison of metacognition awareness of male and female students based on mathematics ability in Department of Mathematics Education of Halu Oleo University. *International Journal of Education and Research*, 5(6), 43-50.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cogn. Psychol*, 41, 49–100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734

Miles, S., Howlett, C.A., Berryman, C. *et al.* (2021). Considerations for using the wisconsin card sorting test to assess cognitive flexibility. *Behav Res.*, 53, 2083–2091. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01551-3>

Mohamadi, Y. (Translator). [Educational psychology: theory and practice]. Slavin RE (Author). Tehran: Virayesh. 2006. [Persian]

Musculus, L., Lautenbach, F., Knöbel, S., Reinhard, M. L., Weigel, P., Gatzmaga, N., & Pelka, M. (2022). An assist for cognitive diagnostics in soccer: Two valid tasks measuring inhibition and cognitive flexibility in a soccer-specific setting with a soccer-specific motor response. *Frontiers in Psychology*, 1332.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.

Onyekwena, A. A., Ngwoke, D. U., Umeano, E. C., & Ugwuanyi, C. S. (2020). Academic motivational patterns as correlates of self-esteem of in-school adolescents in the southeast of Nigeria. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 13(1).

Oppong, E., Shore, B. M., & Muis, K. R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102-119.

Özaslan, Z., & Bilgin, H. (2017). Şizofrenide üstbiliş. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 33-36.

Özkeran, K. N. (2004). *Spor psikolojisine giriş, temel kavramlar*. Nobel Yayınevi: Ankara:97-98.

Öztürk, Ö. (2013). *İntihar olasılığı ve aile işlevselliği arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin aracı rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.

Öztürk, S. (2019). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygusal özerklik: Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aypay, A., ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.

Paais, M., & Pattiruhu, J. R. (2020). Effect of motivation, leadership, and organizational culture on satisfaction and employee performance. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(8), 577-588.

Papaioannou, A., Theodosiou, A., Pashali, M., ve Digelidis, N. (2012). Advancing task involvement, intrinsic motivation and metacognitive regulation in physical education classes: The self-check style of teaching makes a difference. *Advances in Physical Education*, 3(2), 110-118.

- Peteranetz, M. S. (2016). Fostering metacognition in K-12 classrooms: Recommendations for practice. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*, 3, 64-86.
- Pierce L. G., Burke S. C., & Salas E. (2006). *Understanding Adaptability: A Prerequisite For Effective Performance Within Complex Environments*. USA: Elsevier Inc.
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4),219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Quinaud, R. T., Fernandes, A., Goncalves, C. E., & Carvalho, H. M. (2020). Student-athletes motivation and identity: Variation among Brazilian and Portuguese university student-athletes. *Psychological Reports*, 123(5), 1703-1723.
- Rasmussen, M. U., & Nurhan, C. O. R. A. (2017). Özel öğrenme gücü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Rawolle, M., Schultheiss, M., & Schultheiss, O. C. (2013). Relationships between implicit motives, self-attributed motives, and personal goal commitments. *Frontiers in Psychology*, 4, 923.
- Rawolle, M., Wallis, M. S., Badham, R., & Kehr, H. M. (2016). No fit, no fun: The effect of motive incongruence on job burnout and the mediating role of intrinsic motivation. *Personality and Individual Differences*, 89, 65-68.
- Rose, H., Curle, S., Aizawa, I., & Thompson, G. (2020). What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills and motivation. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2149-2161.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business*. New York: John Milley and Sons. Inc. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro.
- Sevilmiş, A., ve Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. M. Şahin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In *Handbook of motivation at school* (pp. 49-68). Routledge.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/2785779>
- Setyosari, P., Kuswandi, D., & Ulfa, S. (2020). Investigating the effects of problem-solving method and cognitive flexibility on improving university students' metacognitive skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2).
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, Performance and Emotional Intelligence: an Exploratory Study of Retail Managers. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 18(2), 63- 68.
- Smith, A. K., Black, S., & Hooper, L. M. (2020). Metacognitive knowledge, skills, and awareness: A possible solution to enhancing academic achievement in African American adolescents. *Urban Education*, 55(4), 625-639.
- Stam, F., Kouzinou, S., Visscher, C., & Elferink-Gemser, M. T. (2020). The value of metacognitive skills and intrinsic motivation for current and future sport performance level in talented youth athletes. *Psychology*, 11(02), 326.
- Stephanou, G., & Karamountzos, D. (2020). Enhancing Students' Metacognitive Knowledge, Metacognitive Regulation and Performance in Physical Education via TGFU. *Research in Psychology and Behavioural Sciences*, 8(1), 1-10.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Seattle Pacific University.
- Sunman, G., & Oruç, Ş. (2022). Öz Saygının Bireysel Kariyer Planlama ve Akademik Güdülenme Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *İşletme Akademisi Dergisi*, 3(2), 229-247. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.1029>
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Coulson, R. L., Jacobson, M., Durgunoglu, A., Ravlin, S., ve Jehng, J. C. (1992). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer of training in III-structured domains. *Illinois: United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*. *Verfügbar unter* <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. Northridge, Cal.: Harper Collins.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.
- Taş, F., & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336- 351.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.

Tangız, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Çağ Üniversitesi örneği*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Mersin.

Tudor, M., & Ridpath, B. D. (2019). Does gender significantly predict academic, athletic career motivation among ncaa division I college athletes. *Journal of Higher Education Athletics & Innovation*, (5), 122-147.

Tunca, N., ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 47-48.

Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G., ve Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Jaren*, 5(1), 59-66.

Türker, Ü. (2022). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sars-cov-2 pandemisinde ve sonrasında akademik motivasyonlarının karşılaştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 1), 429-443.

Uğurlu, F., ve Aylar, F. (2017). Derleme çalışması: Ölçek geliştirme çalışmalarında afa'nın kullanımı. *Tidsad*, 4(10), 195-212.

Uluişik, V., Beyleroğlu, M., Suna, G., ve Yalçın, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Burdur il merkezi örneği). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5092-5106.

Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Urdan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9(4), 222-231.

Usher, E. L., ve Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>

Veenman, M. V. J. (2015). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 26-40). Routledge Handbooks Online.

Veenman, M. V. J., ve Verhiej, J. (2003). Technical students' meta-cognitive skills: Relating general vs. specific metacognitive skills to study success. *Learning and Individual Differences*, 12, 259-272. doi:10.1016/S1041-6080(02)00094-8

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental Neuropsychology*, 4(3), 199-230.

- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot, C. Dweck & D. Yaeger, (Eds.), *Handbook of competence and motivation* 2nd ed., (pp. 586– 603). New York, NY: Guilford Press.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). "Introduction," in *Handbook of Motivation at School*, eds K. R. Wenzel and A. Wigfield (New York, NY: Routledge), 1–8.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-the German case* (pp. 1-20). zhb.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653–678. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>
- Xu, J., Lio, A., Dhaliwal, H., Andrei, S., Balakrishnan, S., Nagani, U., & Samadder, S. (2021). Psychological interventions of virtual gamification within academic intrinsic motivation: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 293, 444-465.
- Yau, P. S., Cho, Y., Kay, J., ve Heckhausen, J. (2022). The effect of motive-goal congruence on adolescents' academic goal engagement and disengagement. *Motivation and Emotion*, 46(4), 447-460.
- Yaşar Ekici, F., ve Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 65-77.
- Yazıcı, S. (2019). Yazıcı, S. *Fen bilimleri dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretim modelinin öğrencilerin akademik başarısı, fen bilimleri dersine yönelik tutuma ve öğrenme kalıcılığına etkisi*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- Yazgi, Z. (2019). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üstbilişsel farkındalık*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Yelpaze, İ., ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 913- 935.
- Yildirim, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 188.
- Yimer, A., & Ellerton, N. F. (2006). Cognitive and metacognitive aspects of mathematical problem solving: an emerging model. *Mathematics Education Research Group of Australasia, Conference Proceedings*, 575-582.
- Yongtawee, A., Park, J., Kim, Y., & Woo, M. (2022). Athletes have different dominant cognitive functions depending on type of sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1), 1-15.

Young-Jones, A., McCain, J., & Hart, B. (2022). Let's take a break: The impact of physical activity on academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 110-118.

Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2021). The role of passion for sport in college student-athletes' motivation and effort in academics and athletics. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100055.



EKLER

EK-1. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği Kullanım İzni

➤ Gönderilen - Google Posta Kutusunda Bulunanlar



Gamze Akyol

Ölçek Kullanım İzni.

Kime: sibel.demirtas@alanya.edu.tr

Hocam merhaba,
izniniz olursa Doktora Tez çalışmamda " Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği"nizi kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Arş.Gör. Gamze AKYOL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi



AYŞE SİBEL BİÇER

Ynt: Ölçek Kullanım İzni.

Kime: Gamze Akyol

Gamze Hanım merhaba,
Tabii ki kullanabilirsiniz 🙏

30 Eyl 2022 Cum, saat 10:36 tarihinde Gamze Akyol <gamz.akyoll@gmail.com> şunu yazdı:

[Gamze Akyol](#) adlı kişiye ait metnin [Daha Fazlasını Gör](#)

--
Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
sibel.bicer@alanya.edu.tr
Kestel Mah. Üniversite Cad. No:80
Alanya/ Antalya
0 (242) 510 60 70 - 3040

EK-2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni.

Gönderilen - Google Posta Kutusunda Bulunanlar



Gamze Akyol

ölçek kullanım izni.

Kime: drsulefirat@gmail.com

Hocam Merhaba,

Ben Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Arş. Gör. Gamze AKYOL.

Doktora tez çalışmamda kullanmayı düşündüğüm ve tarafınızca hazırlanmış olan "Öğretmen Adaylarına Yönelik Üstbilişsel Farkı ulaşamadım. İzniniz olursa ölçeğinizi kullanmak istiyorum ve maddelerini sizden rica ediyorum. Teşekkür ederim. İyi çalışmalar.



Sule fırat

Ynt: ölçek kullanım izni.

Kime: Gamze Akyol



Merhaba sevgili Gamze

Ölçeği elbette kullanabilirsin, ilgili tezden ölçeği temin edebilirsin. Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Şule Fırat Durdukoca

Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi

Huawei Mobil'ımden gönderildi

----- Orijinal İleti -----

Konu: ölçek kullanım izni.

Gönderen: Gamze Akyol

Alıcı: drsulefirat@gmail.com

CC:

[Gamze Akyol adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

EK-3. Akademik Güdülenme leği Kullanım İzni.

Gönderilen - Google Posta Kutusunda Bulunanlar



Gamze Akyol

Ölçek kullanım izni hk.

Kime: ihsanbozanoglu@gmail.com

6 Eylül 2022 10:21

Hocam Merhaba,

Ben Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Arş. Gör. Gamze AKYOL.

Doktora tez çalışmada tarafınızca hazırlanmış olan "AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ"ni kullanmak adına izninizi almak için size ulaşıyorum. İziniz varsa leği gönderebilir misiniz? Teşekkür ederim.

İyi alışmalar.



İhsan Bozanoğlu

Ynt: Ölçek kullanım izni hk.

Kime: Gamze Akyol

6 Eylül 2022 15:06

Ölçek ektedir, çalışmalarınızda başarılar dilerim

[Gamze Akyol adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gr](#)



LEKAG.doc

EK-4. Araştırma Etik Kurul İzin Belgesi.

Sayı : 2023-01
Konu: Başvuru Değerlendirme Sonucu

Sayın Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN

Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuzla ilgili kurul kararımız ve ilgili b
aşağıda yer almaktadır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet I
Başkan

Başvuru Numarası	2022-231
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN
Araştırma Başlığı	Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Gütülenme Yo Olarak Bilişsel Esneklik ve Metabiliş Düzeylerinin İncelenmesi
Toplantı Tarihi	28.02.2023
Karar Numarası	2023-01

Araştırma başvurunuz etik açıdan uygun bulunmuştur.

Araştırmaya Kurum İzni/İzinleri alındıktan sonra başlanması uygun bulunmuştur.

Başvurunun, ekte belirtilen düzeltmelerin yapılması halinde tekrar değerlendirilmesine karar

Araştırma projesi etik açıdan uygun olmadığından başvurunun reddine karar verilmiştir.

EK-5. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği.

Değerli öğrenciler,

Aşağıda kendi düşünme ve öğrenme sürecinizin farkındalığını gösteren Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği yer almaktadır. Ölçek maddelerini dikkatle okuyunuz ve bu maddelerin size uygunluk derecesini yanlarındaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Şule FIRAT DURDUKOCA

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Genellikle	Her Zaman
1. Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
2. Öğrendiğim bilgileri hatırlama konusunda hafızama güvenirim.					
3. Bir konuya çalışırken bildiklerim ve bilmediklerimi kendime sorarım.					
4. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konunun güçlük derecesini sorgularım					
5. Bir problemi başarıyla çözebilmek için neye ihtiyacım olduğunu bilirim.					
6. Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun farkındayım.					
7. Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.					
8. Bir konuyu öğrenebilmek için kendime ait stratejiler geliştirebilirim.					
9. Karşılaştığım bir problemi çözebilmek için, bütün alternatif çözüm yollarını değerlendiririm.					
10. Bir problemi çözmek için en doğru yolun hangisi olduğuna karar veririm.					
11. Verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyacağımı araştırırım.					
12. Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
13. Bir görevi yerine getirme sürecinde duraksar, izlediğim yolun doğru olup olmadığını sorgularım.					
14. Bir konuya çalışırken, “daha farklı nasıl çalışabilirim” diye kendime sorarım.					
15. Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.					
16. Bir problemi çözdükten sonra bütün çözüm yollarını gözden geçirip geçirmediğimi analiz ederim.					
17. Bir görevi tamamladıktan sonra bu görevi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.					
18. Bir problemi çözdüğümde elde ettiğim bilgiyi farklı problemlere nasıl uyarlayabileceğimi düşünürüm.					

EK-6. Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği.

1	2	3	4	5	6	7
Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum

Bu ölçeğin amacı, stresli durumlar olumsuz düşünceleri ve duyguları tetiklediğinde genel olarak ne düşündüğünüzü / ne hissettiğinizi / ne yaptığınızı belirlemektir. Elbette, duruma bağlı olarak farklı davranabilirsiniz, ancak stresli ya da üzgün olduğunuzda genellikle ne düşündüğünüzü / hissettiğinizi / ne yaptığınızı düşünmeye çalışın. Aşağıda yer alan ölçeği kullanarak, belirtilen ifadelere ne ölçüde katılıp katılmadığınızı belirtin.

Genellikle, stresli durumlarda...

1. Nasıl bir adım atacağıma karar vermeden önce elimdeki seçenekleri tartarım.	1	2	3	4	5	6	7
2. Düşüncelerim ve duygularım üzerindeki kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Duruma farklı bakış açılarından yaklaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Aniden ortaya çıkan düşüncelerden ve duygulardan kurtulmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
5. Tepki vermeden önce çok yönlü bakış açısı ile durumu değerlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
6. Durumla en iyi şekilde başa çıkabilmek için harekete geçmeden önce farklı çözüm yolları düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
7. Hoş olmayan düşüncelerden veya duygulardan kurtulmak benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7
8. Rahatsız edici düşünceleri görmezden gelmek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Nasıl bir tepki göstereceğime karar vermeden önce, kolaylıkla farklı başa çıkma stratejileri düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
10. Tepki vermeden önce olaylara farklı açılardan bakmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
11. Can sıkıcı düşünceler veya duygular yüzünden dikkatim kolaylıkla dağılır.	1	2	3	4	5	6	7
12. Soruna birden fazla çözüm yolu bulmak için uğraşırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Düşüncelerimi ve duygularımı, durumu içinde bulunduğu şartlara göre değerlendirerek kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6	7
14. Düşüncelerimi ve duygularımı kontrol altında tutabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
15. Duygularımı yönetmede zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
16. Düşüncelerim ve duygularım bir işe odaklanabilmemi engeller.	1	2	3	4	5	6	7
17. Düşüncelerimi veya duygularımı, durumu yeniden değerlendirerek yönetirim.	1	2	3	4	5	6	7
18. Dikkatimi olumsuz düşüncelerden veya duygulardan başka yöne çevirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7

Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol: 2, 4, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 18

Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği: 1, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 17

Ters Maddeler: 2, 4, 11, 15, 16, 18

EK-7. Akademik Güdülenme leği.

Aşağıda ğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cmler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

	Aşağıdaki her bir cümle sizin için: Kesinlikle uygun değilse "Kesinlikle Uygun Değil" (1) Genel olarak uygun değilse "Uygun Değil" (2) Bu Konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız "Kararsızım" (3) Genel olarak uygun ise "Uygun" (4) Kesinlikle uygun ise "Kesinlikle Uygun" (5) Seçeneğini (X) şeklinde işaretleyiniz	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
1	öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyormuş gibi hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

