



**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SPOR  
FARKINDALIKLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan: GÖZDE YIKILMAZ**

**Danışman: Doç. Dr. Ahmet ATLI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İĞDIR/2024**

**Her Hakkı Saklıdır**

T.C.  
IĞDIR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SPOR  
FARKINDALIKLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gözde YIKILMAZ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

IĞDIR/2024

## TAAHHÜTNAME

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Spor Farkındalıkları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın tamamen kendi çalışmam sonucu olduğunu, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başka çalışmalardan yararlanılması durumunda kullandığım bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterip bu kaynakları da kaynaklar listesinde belirttiğimi, buna rağmen aksinin ortaya çıkması halinde her türlü yasal sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

**Gözde YIKILMAZ**

## ÖZET

### SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SPOR FARKINDALIKLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YIKILMAZ, Gözde

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet ATLI

Haziran 2024, 85 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor farkındalıkları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Iğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 302 (200 Erkek, 102 Kadın) birey oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Uyar ve Sunay (2020) tarafından geliştirilen “Spor Farkındalık Ölçeği” ile Karagüven (2012) tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, veri setlerinin normallik sınamaları yapılmıştır. Verilerin Skewness-Kurtosis değerlerine bakılmış, değerler -1.5 ile 1.5 arasında olduğu için veri setlerinin normal dağılım gösterdiği varsayılarak parametrik testler uygulanmıştır. İkili gruplar için Independent Sample t testi, çoklu gruplar için One Way ANOVA analizi, iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin anlamlılığı 0.05 düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda spor bilimleri alanında eğitim alan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının ve spor farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilirken, erkeklerin akademik açıdan motivasyonsuzluklarının kadınlardan daha yüksek olduğu, spor farkındalığı ve akademik motivasyonlarının cinsiyet, ailede spor yapma, gelir düzeyi ve spor bilimlerini seçme nedeni açısından farklılık görülmemiştir. Ancak sınıf değişkeni açısından akademik motivasyonda farklılık görülmezken spor farkındalığı alt boyutu olan sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda 3. ve 4. sınıfların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bölüm değişkeni açısından ise spor farkındalığında herhangi bir farklılık görülmez iken, akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından içe yansıyan motivasyon ve başarmaya yönelik içsel motivasyon alt boyutlarında antrenörlük eğitimi öğrencilerinin spor yöneticiliği öğrencilerinden daha yüksek puanlar elde ettiği belirlenmiştir. Akademik motivasyon ile spor farkındalığı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Dolayısıyla, araştırmada yer alan spor bilimleri öğrencilerinin spor farkındalıklarının arttığı durumlarda akademik motivasyonlarının da arttığından söz edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Spor Bilimleri Fakültesi, Öğrenci, Spor Farkındalığı, Akademik Motivasyon.

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN SPORT AWARENESS AND ACADEMIC MOTIVATION OF SPORT SCIENCES FACULTY STUDENTS

YIKILMAZ, Gözde

Master's Thesis

Physical Education and Sports Department

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Ahmet ATLI

June 2024, 85 Pages

The aim of this study is to examine the relationship between sport awareness and academic motivation of the students of the Faculty of Sport Sciences. The population of the study consisted of students studying at Iğdır University Faculty of Sport Sciences, and the sample consisted of 302 (200 Male, 102 Female) individuals selected on the basis of volunteerism with random sampling method. "Sports Awareness Scale" developed by Uyar and Sunay (2020) and "Academic Motivation Scale" developed by Karagüven (2012) were used as data collection tools. SPSS 24.0 program was used for data analysis. The arithmetic averages and standard deviations of the data were calculated and normality tests of the data sets were performed. Skewness-Kurtosis values of the data were examined, and since the values were between -1.5 and 1.5, parametric tests were applied assuming that the data sets were normally distributed. Independent Sample t test for paired groups, One Way ANOVA analysis for multiple groups, Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between two variables. The significance of the data was evaluated at 0.05 level. As a result of the research, it was determined that the academic motivation and sports awareness of university students studying in the field of sports sciences were high, while males were more academically unmotivated than females, and there was no difference in sports awareness and academic motivation in terms of gender, doing sports in the family, income level and reason for choosing sports sciences. However, while there was no difference in academic motivation in terms of grade variable, it was observed that 3rd and 4th graders had higher scores in the social and individual benefit sub-dimension of sport awareness. In terms of the department variable, while there was no difference in sport awareness, it was determined that coaching education students obtained higher scores than sport management students in the sub-dimensions of intrinsic motivation and intrinsic motivation to achieve, which are sub-dimensions of the academic motivation scale. Positive and moderately significant relationships were found between academic motivation and sport awareness. Therefore, it can be said that when the sport awareness of the sport sciences students in the study increases, their academic motivation also increases.

**Keywords:** Faculty of Sport Sciences, Student, Sports Awareness, Academic Motivation.

## **ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR**

Yüksek lisans tezimde yapmış olduğum çalışmamın her aşamasında desteğini her daim hissettiğim tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ahmet ATLI hocam'a teşekkür ederim. Manevi desteklerini benden esirgemeyen Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyelerinden Sayın Prof. Dr. Fikret ALINCAK hocam'a teşekkür ederim. Eğitimim süresinde manevi desteğini benden esirgemeyen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Eyyüp SARIKOL hocam'a teşekkür ederim. Gerek mental gerekse motivasyon olarak hayatımın her aşamasında desteğini her daim üzerimde tutan değerli eşim Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YIKILMAZ'a teşekkür ederim. Son olarak beni okutup büyüten ve bugünlere gelmemde büyük katkı sağlayan sevgili aileme çok teşekkür ederim.

**Gözde YIKILMAZ**

**IĞDIR/2024**

## İÇİNDEKİLER

|  | Sayfa No   |
|--|------------|
| <b>ÖZET</b> .....                                    | <b>i</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....                                | <b>ii</b>  |
| <b>ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR</b> .....                       | <b>iii</b> |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....                             | <b>iv</b>  |
| <b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....                      | <b>vi</b>  |
| <b>TABLolar DİZİNİ</b> .....                         | <b>vii</b> |
| <b>1. GİRİŞ</b> .....                                | <b>1</b>   |
| 1.1. Araştırmanın Amacı .....                        | 4          |
| 1.2. Araştırmanın Önemi .....                        | 4          |
| 1.3. Varsayımlar .....                               | 5          |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....               | 5          |
| <b>2. GENEL BİLGİLER</b> .....                       | <b>6</b>   |
| 2.1. Farkındalık Kavramı.....                        | 6          |
| 2.2. Farkındalığın Tanımları.....                    | 6          |
| 2.3. Farkındalığın Özellikleri .....                 | 7          |
| 2.4. Farkındalık Türleri .....                       | 7          |
| 2.5. Eğitimde Farkındalık.....                       | 8          |
| 2.6. Motivasyon.....                                 | 9          |
| 2.6.1. Motivasyon Türleri .....                      | 10         |
| 2.6.1.1. İçsel Motivasyon.....                       | 13         |
| 2.6.1.2. Dışsal Motivasyon .....                     | 17         |
| 2.6.2. Akademik Motivasyon.....                      | 20         |
| 2.6.3. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler..... | 21         |
| 2.6.4. Motivasyon ve Eğitim İlişkisi.....            | 29         |
| <b>3. MATERYAL VE METOT</b> .....                    | <b>31</b>  |
| 3.1. Araştırmanın Yöntemi.....                       | 31         |
| 3.2. Araştırma Modeli .....                          | 31         |
| 3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Grubu .....     | 31         |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.4. Veri Toplama Araçları.....        | 33        |
| 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu .....       | 33        |
| 3.4.2. Spor Farkındalığı Ölçeği .....  | 33        |
| 3.4.3. Akademik Motivasyon Ölçeği..... | 33        |
| 3.5. Verilerin Analizi.....            | 33        |
| <b>4. BULGULAR.....</b>                | <b>35</b> |
| <b>5. TARTIŞMA ve SONUÇ .....</b>      | <b>47</b> |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                 | <b>59</b> |
| <b>EKLER.....</b>                      | <b>77</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                   | <b>86</b> |

## KISALTMALAR DİZİNİ

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>AMÖ</b> .....  | Akademik Motivasyon Ölçeği               |
| <b>BES</b> .....  | Beden Eğitimi ve Spor                    |
| <b>DMD</b> .....  | Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme          |
| <b>DMKİ</b> ..... | İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon           |
| <b>DMT</b> .....  | Belirlenmiş Dışsal Motivasyon            |
| <b>İMBA</b> ..... | Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon       |
| <b>İMBİ</b> ..... | Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon         |
| <b>İMH</b> .....  | Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon |
| <b>MS</b> .....   | Motivasyonsuzluk                         |
| <b>SBF</b> .....  | Spor Bilimleri Fakültesi                 |
| <b>SFÖ</b> .....  | Spor Farkındalığı Ölçeği                 |
| <b>TDK</b> .....  | Türk Dil Kurumu                          |
| <b>Vd</b> .....   | Ve Diğerleri                             |

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa No

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 3.1.</b> Araştırma grubuna ait kişisel özelliklerin dağılımı .....   | 32 |
| <b>Tablo 3.2.</b> Verilere ait çarpıklık basıklık değerleri.....  | 34 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde puanların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması .....                                 | 35 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması .....                         | 36 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların ailede spor yapma değişkeni açısından karşılaştırması .....              | 36 |
| <b>Tablo 4.4.</b> Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların ailede spor yapma değişkeni açısından karşılaştırması .....                | 37 |
| <b>Tablo 4.5.</b> Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından karşılaştırması .....          | 38 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından karşılaştırması.....             | 39 |
| <b>Tablo 4.7.</b> Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırması ..... | 40 |
| <b>Tablo 4.8.</b> Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırması.....    | 41 |
| <b>Tablo 4.9.</b> Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırması .....                   | 42 |
| <b>Tablo 4.10.</b> Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırması .....                    | 43 |
| <b>Tablo 4.11.</b> Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından karşılaştırması.....  | 44 |
| <b>Tablo 4.12.</b> Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından karşılaştırması .....   | 45 |
| <b>Tablo 4.13.</b> Katılımcıların spor farkındalığı ve akademik motivasyon durumları arasındaki ilişkinin karşılaştırması.....                                    | 46 |

## 1. GİRİŞ

Eğitim, insanların doğumundan ölümüne kadar her döneminde var olan bir kavramdır. İnsanoğlu hayatının devam edebilmesi için belirli toplum kurallarına uymak zorundadır. Birey bu kuralları genellikle eğitim yoluyla kazanmaktadır. Eğitim, en genel haliyle bireyleri belirlenmiş amaçlara göre yetiştirmek, onların davranışlarını yönlendirmek ve hayatında kalıcı bir iz bırakmak olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yoluyla bireyin davranışları değişmekte olup, toplumun diğer bireyleri arasında tutum ve davranış farklılıkları gerçekleştirmektedir. Birey; bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanarak farklılaşır. Bu süreç, bireyin yaşamı boyunca devam eder. Ancak, bu süreç toplumdan topluma farklılık gösterir (Fidan, 2012).

Spor, bireyin zevk ve istek duyduğu, yarışma amaçlı veya olmayan, belli bir plan dâhilinde gerçekleştirdiği bedensel faaliyetlerdir. Spor, bireyin bedensel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca, kişisel gelişim, toplumsal uyum ve iş verimliliği gibi alanlarda da fayda sağlar (Armağan, 1982).

Spor, bireylerin sosyal alanlarda aktif olarak yer almasına ve böylece sosyalleşmesine katkıda bulunan bir etkinliktir. Spor, modern toplumları bir araya getirerek, farklı toplulukları, kültürleri, renkleri birlikte çeşitli etkinlikler yapmaya ve etkileşimde bulunmaya teşvik eder ve böylece sosyal ilişkileri güçlendirir. Spor, bireyleri kendi sınırlı çevrelerinden çıkararak, büyük dünyanın farklı bölümleri ile iletişime girmelerine ve karşılıklı etkileşimler oluşturmalarına imkân tanır. Bu açıdan, spor, farklı milletlerden ve farklı düşünce ve inançlardan insanların yeni ilişkiler kurmasına ve yeni arkadaşlık iletişimlerini geliştirmesine olanak sağlar ve sosyal kaynaşmaya destek verir. Sportif faaliyetler, sadece spor yapanları değil, aynı zamanda bu faaliyetleri izleyenleri, yönetenleri ve işletenleri de sıcak ilişkilerle sosyalleşme sürecine katar. Spor renk, dil, ırk, din ayrımı yapmaksızın insan ilişkilerini geliştirerek bireylerin sosyal bir toplum oluşturmalarına katkı sağlar. Sporun bu inanılmaz etkisi kendisini daha çekici hale getirerek insanlar arasındaki çatışma ve gerilimi en aza indirir ve böylece farklı sosyal sınıftaki bireylerin aynı takım ya da grupta bir aile bilinci oluşturmalarına katkı sağlar. Birçok araştırmacıya göre spor sosyal değişim açısından toplumlar arasında bir katalizör işlevi görmektedir (Küçük ve Küçük, 2021).

Toplumun sağlığı, her zaman öncelikli bir konudur. Sağlığı, bedensel, duygusal ve zihinsel olarak korumanın en önemli yollarından biri de düzenli spor yapmaktır. Çünkü sporun sağlığı koruduğu ve vücudu zinde kılmanın mümkün olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Olumsuz durumlardan kurtulmak, vücudu sağlıklı ve zinde tutmak, zihni en yüksek seviyede çalıştırmak için spor yapmak bir gereklilik haline gelmiştir. Sporun temel felsefesinde; yarışma amacının yanında sağlığını koruma düşüncesi de bulunmaktadır ve insanlar bu düşünceyle spor yapmaya teşvik edilmektedir. Düzenli spor; iş performansının artmasına, daha enerjik olmaya, öz güvenin gelişmesine, motivasyonun yükselmesine, stresin azalmasına, düzenli beslenme ve uyku alışkanlığı kazanmaya, insanlarla kolay dostluk ve arkadaşlık kurmaya, yardımlaşma duygularını geliştirmeye, birlikte çalışmaya ve sosyalleşmeye büyük katkı sağlamaktadır. Kısacası sporun temel amacı; hareketsiz bir hayatın neden olduğu organik, psikolojik ve bedensel sorunları önlemek veya azaltmak ve beden sağlığının temelini oluşturan fizyolojik kapasiteyi arttırmak, fiziksel uygunluğu ve sağlığı uzun süre korumaktır (Karabulut ve Altun, 2018).

Farkındalık kişinin kendini daha iyi tanıması ve bu yolla doğruları bulmaya yönelten bir uyanma sürecidir (Kabat-Zinn, 2009). Spor farkındalığı ise; “sporun bireysel ve toplumsal faydalarını öğrenme, başka kategorilerle ilişkilendirme, hayata geçirme ve çevresini bilinçlendirme” olarak tanımlanabilir (Uyar ve Sunay, 2020).

Farkındalık insanların karşılaştığı veya yaşadığı olaylara karşı duyarlı ve bilinçli olmasıdır. Günümüzde istenilmeyen davranışların bireylerin farkındalık düzeylerinin düşük olduğundan dolayı ortaya çıktığı düşünölmektedir. Bireyin farkındalık düzeyindeki artış, bireyin öğrenme seviyesinin artmasını sağlaması ya da olaylara karşı bakış açısı her zamankinden farklı olarak algılaması olarak söylenebilir (Dökmen, 2002). Farkındalığın öğrenilebilen bir beceri olduğu bilinmektedir. Farkındalık etrafımızdaki gerçekleşen olaylara ve günlük yaşanan olaylara, geçmişte edindiğimiz deneyimlerimizi, düşünce ve inançlarımızın yaşantımızı bulanıklaştırmadan bakabilme yetisidir. Farkındalık bireyin mevcut olan ana odaklanmasına ve anlık yaşantılarına yönelmesiyle ilgilidir. Bu açıklama basit gibi görönsede aslında farkındalık çok yönlü bir kavram olarak karşıımıza çıkmaktadır. Bu sebeple literatürde farkındalığı farklı yönleriyle ele alan tanımların bulunduğu görölmektedir (atak ve Ögel, 2010).

Motivasyon; "bireylerin beklenen ve istenen yönde hareket etmelerini ve davranmalarını sağlayan, kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğu" olarak belirtilmiştir (Cüceloğlu, 1997). Motivasyon kavramını açıklamaya çalışan birçok kuram geliştirilmiştir. Bunlar genellikle kapsam teorileri ve süreç teorileri olarak iki grupta ele alınırlar. Kapsam teorileri, insan ihtiyaçlarının doğasını, insanları neyin motive ettiğini ve bir bireyi belirli bir yönde hareket etmeye neyin ittiğini anlamaya odaklanırken, süreç teorileri insan davranışının nasıl harekete geçirilip yönlendirilebileceği ve belirli bir şeyi tekrar etmesinin nasıl sağlanabileceği ile ilgilenir (Koçel, 2003). Ayrıca öğrenmenin şekillenmesinde daha etkili olan davranışsal, bilişsel, hümanist ve sosyal bilişsel gibi birçok motivasyon teorisi vardır (Akbaba, 2006; Yazıcı, 2009). Motivasyon birçok farklı konu ile ilgili bir kavramdır. Bu tür konulardan biri de akademik motivasyondur.

Akademik motivasyon, bireysel akademik hedeflere ulaşmayı amaçlayan faaliyetleri başlatan ve sürdüren içsel bir süreçtir (Pintrich ve Zusho, 2002). Bozanoğlu (2004) akademik motivasyonu, akademik çalışma için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlamıştır. Akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler derslere ilgi gösterirler, derse hazır gelirler, hemen sıkılmazlar ve derslerine daha çok çalışırlar. Ayrıca öğrenmek, soru sormak ve daha meraklı olmak konusunda ısrarcıdırlar. Bu da akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan, akademik motivasyonu düşük olan öğrenciler daha az çaba gösterme, umursamazlık ve kaçınma gibi davranışlar sergilemekte ve bu motivasyon eksikliği bir süre sonra okul terkine yol açabilmektedir (Peker ve Kağızmanlı, 2018).

Günümüzde dünyada yaşanan olumsuz olaylara karşı farkındalık oluşturulabilmek adına geniş kitlelere hitap eden ve yoğun ilgi duyulan spor yoluyla farkındalık yaratılmaya çalışılmaktadır. Teknolojinin ve sosyal medyanın hızla büyümesi, içerisinde büyük kitleler barındırması sebebiyle spor dâhil birçok alanda farkındalık çalışmaları yapılmaktadır. Motivasyonun öğrenci davranış ve tutumlarının eğitim sürecinde etkili olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde düşük motivasyon yaşamaları başarısız olabilmelerine neden olmaktadır. Bu anlamda bireylerin hedef ve amaçlarına ulaşabilmesinin yanında akademik gelişimleri için motivasyon kavramı oldukça önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor farkındalıkları ile akademik motivasyonları

arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Literatür incelendiğinde spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerine spor farkındalıkları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor farkındalıkları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor farkındalıkları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Günümüzde dünyada yaşanan olumsuz olaylara karşı farkındalık oluşturulabilmek adına geniş kitlelere hitap eden ve yoğun ilgi duyulan spor yoluyla farkındalık yaratılmaya çalışılmaktadır. Teknolojinin ve sosyal medyanın hızla büyümesi, içerisinde büyük kitleler barındırması sebebiyle spor dâhil birçok alanda farkındalık çalışmaları yapılmaktadır. Son yıllarda ırkçılığı önleyici, alkol, uyuşturucu kullanımını azaltma ve kadına şiddeti önlemeye yönelik spor yoluyla ve hatta futbol yoluyla yapılan birçok farkındalık çalışmalarının yapıldığı bilinmektedir.

Günümüz eğitimi incelendiğinde bireylerin derslere ve eğitim süreçlerine yönelik tutumlarının, onların akademik başarılarına olan katkısının olduğu görülmektedir. Bireylerin sahip oldukları olumlu veya olumsuz tutumların onların eğitim süreçlerini ve devamını etkileyip şekillendirdiği düşünülmektedir. Bireylerin eğitim sürecindeki temel hedefi akademik başarıya erişmektir. Her birey bu başarıya ulaşmak için bir istek ve güdü barındırır. Bu istek motivasyon olarak adlandırılır. Bireylerin eğitsel açıdan barındırdıkları güdüye ise akademik motivasyon denir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor farkındalıkları ile akademik motivasyonunun ilişkili olacağı düşünüldüğünden bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin tutumları ve farkındalıkları da sürece dâhil edilmelidir. Çünkü bireyin herhangi bir şeye karşı tutumu, o hedefe ulaşmasını kolaylaştırır ve o amaca olan ilgisini artırır. Bundan hareketle, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor farkındalıkları ile akademik motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bu çalışmanın mevcut durumun ortaya konmasına ve literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Varsayımlar**

1. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor farkındalıkları ile akademik motivasyonlarına yönelik durumlarının belirlenmesinde kullanılacak ölçek uzman görüşleri doğrultusunda alan taraması yapıldıktan sonra en belirleyici ölçek olarak seçilmiştir.

2. Spor bilimleri fakültesi öğrencileri; kişisel bilgiler formunda yer alan sorularla, spor farkındalığı ve akademik motivasyon ölçeğinde yer alan soruları samimi ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.

3. Çalışmada kullanılan “spor farkındalığı ve akademik motivasyon ölçeği” öğrencilerin düşüncelerini belirlemede yeterlidir.

4. Araştırmaya katılan örneklem grubu, evreni temsil etmektedir.

5. Veri toplama araçlarının amacına yönelik olduğu düşünülmektedir.

6. Uygulama sırasında kullanılan ölçme araçları konusunda, başvuru uzmanların kanıları yeterlidir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Iğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören 302 erkek ve kadın öğrencinin ölçek sorularına gönüllü olarak cevap vermesiyle gerçekleşmiştir.

2. Araştırma Iğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

3. Araştırma, kullanılan ölçekler ve içerdikleri alt boyutlar ile sınırlıdır.

## **2. GENEL BİLGİLER**

### **2.1. Farkındalık Kavramı**

Farkındalık üzerine yapılan araştırmalara göre, farkındalıkla ilgili ilk metinler budizmden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, farkındalık, budizmden farksız olarak kişinin kendini daha iyi tanımasına ve bu şekilde doğruları bulmaya yönelik bir uyanma sürecidir. Budizm'e göre farkındalık, bireyin kendinin farkında olması ve evrendeki yerini sorgulayarak içinde bulunduğu durumu anlamasıdır. Bu şekilde bir kişi, şuur veya şuursuzluk durumlarında karşılaşılabileceği tüm olasılıkların farkında olarak yaşayış ve davranışlarını düzenleyebilir (Kabat-Zinn, 2009). Bu yöntem, farkındalık meditasyonu olarak bilinir ve bedende meydana gelen hislere ve duygulara odaklanarak nefes ve zihnin düzenlenmesini içerir. Kabat-Zinn'e (2005) göre, meydana gelen bu değişimler, bir kişinin durumu yargısız bir şekilde onaylamasıyla gerçekleşir.

### **2.2. Farkındalığın Tanımları**

Farkındalık sözcüğü bir Budizm öğretisi dili olan “Pali” dilinden gelmektedir. Bu dilde yer alan “Sati” sözcüğü “hatırlama, farkındalık ve dikkat” gibi anlamları içermektedir (Germer, 2004). Kabat-Zinn (2003), farkındalığı, “dikkatin istemli bir şekilde ve yargısızca anlık deneyimlerin akışına yöneltilmesi” olarak tanımlarken bir başka tanımda farkındalık, “anlık deneyimlerin kabullenmeyle ayrımsanması” şeklinde belirtilmiştir (Siegel, 2009). Baer'e göre (2003) ise farkındalık, “içsel ve dışsal uyarıcıların akışının yargısız bir şekilde gözlemlenmesi” olarak tanımlanmıştır. Brown ve Ryan (2003) ise farkındalığı “şimdiki anda gerçekleşen olaylara ve deneyimlere odaklanmış salt alıcı (receptive) dikkat” olarak tarif etmektedir. Farkındalık insanların kendisi dışında meydana gelen olaylara karşı duyarlı ve bilinçli olmasıdır. Bilinç, farkında olma, çevredeki nesne ve olayları algılama halidir (Şahin, 2009). Shapiro vd. (2006) tarafından önerilen bir diğer tanımda, farkındalık “niyet (intention), dikkat ve tutum bileşenlerinden oluşan üç parçalı bir model” olarak gösterilmiştir. Bu durumda niyet, kasıtlı olarak ana odak noktasına odaklanmayı ifade ederken, dikkat, bireyin tüm algılarının o anda meydana gelen olaylara duyarlı olmasını ifade edip, tutum ise, o anda meydana gelen durumları bağımsız bir şekilde kabul etmeyi ifade eder (Çatak ve Ogel, 2010). Farkındalık, insanların kendi dışındaki olaylara duyarlı ve farkında olmasıdır. Bilinç, çevredeki şeyleri ve olayları algılama şeklidir (Şahin, 2009). Farkındalık,

toplumu oluşturan her birey için bireysel olarak sorumlu olmak, sosyal sorunlara duyarsız olmamak, bu sorunları çözmek için araştırma yapmak ve bu sorunları çözmek için sorumlu olmaktır. Toplumsal farkındalık, sadece bireysel olaylara karşı bilinçli olmak yerine her kesime karşı sorumluluk hissetme, olayları algılama ve bilinçli olma durumudur (Kuş, 2014).

### 2.3. Farkındalığın Özellikleri

Duyuşsal ve bilişsel olarak farkındalık yaratmak bir etkinliktir. Farkına varma süreci tamamlandığında, zihnimizde yeni şemalar oluşmaya başlar. Bu şemalar kişinin bilinç seviyesini artırır. Farkına varma süreci, bireyin kendine, çevresine ve evrene dair daha yüksek bir bilinç ve algı düzeyine sahip olması anlamına gelir. Herhangi bir uyarıcıyı algılayabilmemiz için öncelikle belirli bir eşiği aşabilecek güçte olması gerekir. Ancak duyularımız tarafından algılanan her şeyin farkına varamayız. Yeni bir uyarıcıyı fark edebilmemiz için, onu kendi zihinsel şemalarımızla ilişkilendirmemiz, tanımlamamız, heyecan duymamız (duygusal yaşantı geçirmeye) ve iletişime girme isteği duymamız gerekir. Dökmen'e (2002) göre farkındalık, bu üç faktörün birleştirilmesidir. Farkındalık, zihnin doğal işlevi olsa da, en iyi şekilde çalışabilmesi için bazı önemli özellikler ve işlevler ele alınmalıdır. Farkındalığın üç temel özelliği vardır: yargısız (non-judgemental), yalın dikkat (bare-attention) ve kasıtlı (intentional).

### 2.4. Farkındalık Türleri

Farkındalığın birçok farklı işlevi ve niteliği olduğu için çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Bununla birlikte, genel olarak bakıldığında, bu sınıflandırmalar "hatırlama, ayırmsama ve dikkat" üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda Akkoyun (2005), farkındalık türlerini üç kategoriye ayırmaktadır: algısal farkındalık, bedensel farkındalık ve hayal gücüne ilişkin farkındalık.

**1. Algısal Farkındalık:** Duyu organlarımız aracılığıyla aldığımız duyuların farkındalığıdır. Dokunsal olarak hissettiklerimiz, işittiklerimiz, kokladıklarımız, tattıklarımız ve gördüklerimiz gibi.

**2. Bedensel Farkındalık:** Bir anda bedenimizde ne olup bittiğini ve ne durumda olduğumuzu anlamak için çok sayıda alıcı bulunmaktadır. Ayakta kramp, midede yanma veya baş ağrısı gibi. Acı ve rahatsızlık durumlarında daha çabuk farkındalık oluşurken, rehavet ve rahatlama durumlarında daha geç farkındalık oluşabilir.

**3. Hayal Gücüne İlişkin Farkındalık:** Bireyin içinde yaşadığı, hayal ettiği ve kurguladığı şeylerin farkındalığıdır. İster istemez, insanlar sürekli olarak geçmiş ya da gelecekle ilgili düşüncelere girerler. Bununla birlikte, bazı durumlarda bunların farkında değildir. Çünkü bu fikirler birdenbire bireyin zihninde belirebilir. Etrafta bulunan herhangi bir nesne, koku veya renk bu fikrin ortaya çıkmasına neden olabilir.

### **2.5. Eğitimde Farkındalık**

Acar (2004) farkındalık kavramını, bireylerin duyu organlarını kullanarak çevresiyle veya başka bir bireyle etkileşime geçerken içinde bulunduğu durumu sezmesi olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile farkındalık, bütün eylemlerin başlangıçta mevcut hali ile zihnin tamamına işleyen iç görüdür (Maharaj, 1993). Bilişsel ve duyuşsal bir etkinlik olan farkındalık kavramı, dikkat sürecini içeren zihinsel değerlendirme olarak da ifade edilmektedir (Thera, 2008). Bireylerde farkındalık durumu oluştuğunda, kişilerin zihinlerinde yeni bilişsel şemalar oluşmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Zihinde yeni bir şema oluştuğunda ise evrene ve çevremize dair bilinç düzeyinde artma olur (Eski, 2010). Ancak çevremizde olan her şeyin her zaman farkına varmak mümkün değildir. Farkında olma durumunun gerçekleşmesi için, yeni uyarıcının zihinde var olan şemalarla bağdaşması, yeni uyarıcıya duyuşsal olarak tepki gösterme ve yeni uyarı ile etkileşimde bulunma unsurlarının sağlanması gerekmektedir (Dökmen, 2002).

Eğitimde farkındalık kavramı, öğrencilerin farkındalık kazanma durumları ve bu konudaki duyarlılıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin farkındalık kazanması yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin eğitim sürecindeki farkındalıkları ise kendi öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenmeye olanak sağlar. Bu sayede öğrenciler daha verimli ve etkili öğrenme gerçekleştirerek, öğrenme başarılarını artırır. İçinde bulunduğumuz dijital çağda öğrenme ortamlarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin dijital dünyaya ilişkin gelişmelere karşı farkındalıklarının olması önem taşımaktadır (Yay, 2017). Çünkü ilerleyen teknolojileri kullanamayan ve gelişen teknolojiye uyum sağlayamayan bireylerin günümüzde ve gelecek yaşantılarında başarı elde edemeyecekleri çok açıktır (Uluyol ve Eryılmaz, 2015). Bu bağlamda Gracious ve Shyla (2012) yaptıkları çalışma ile öğretmen adaylarının dünyada yaşanan dijital değişimlerin farkında olması gerektiğini belirtmiştir. Web tabanlı teknoloji ile gelişen Web 2.0 araçları, başta eğitim

olmak üzere çeşitli alanlarda kullanımları nedeniyle giderek yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkında farkındalık kazandırılması önemli bir adım olarak görülmektedir.

## 2.6. Motivasyon

Motivasyonun kesin bir tanımı olmamakla birlikte her yazarın kendine özgü motivasyon tanımı vardır. İnsanların davranışlarını yönlendirerek enerjilerini belirleyen, davranışlara belli kalıplarla yön veren iç ve dış kaynaklı mekanizmalarını ortaya çıkaran içsel gücümüz motivasyonu ifade etmektedir ve motivasyon tanımları kişinin tavırlı olması, davranışlarını yönlendirebilmesi ve bu davranışlarını devam ettirebilmesi süreç içinde özel bir mutluluğa sahip olduğu anlamına gelmektedir (Akbaba, 2006; Kaya, 2013). Öğrenme ve öğretme sürecini kolay hale getiren, üretken ve eğlenceli kılan bireyin öğrenme arzunu ve aktivitelerini gerçekleştirme ve çabalarını artıran bu çabaların devam etmesini sağlayan zor bir kavramdır (Ur, 1996).

En yaygın haliyle motivasyon kavramı kişilerin birileri tarafından istedikleri belirledikleri karara ulaşma ve bu kararlara ulaşabilmek için emek vermeyi düşündüğü çabanın seçimini yaptığı boyut olarak açıklanabilir (Brown, 1994). Motivasyonu kişilerin göstermiş olduğu çabaların yönü ve yoğunluğu olarak en basit haliyle adlandırabiliriz (Weinberg ve Gould, 2015). Motivasyonun hareket veya eylem sonucu ortaya çıktığından dolayı insanların ya da sporcuların arkasındaki güç diyebiliriz. Motivasyonumuzun yüksek olması akademik olarak öğrenmemizi hem sosyal hayattaki hem de spordaki performansımızı yüksek tutar (Pelletier vd., 1995).

Genel anlamda motivasyon kavramı gereksinim ve beklentilerimizin hedeflerimizin yönü doğrultusundaki davranışlarımızı içermesidir. Motivasyonu günümüzde güdülenme, isteklendirme ve teşvik etme gibi ifadelerle kullanılmaktadır. Bunun sonucunda ise kişilerin iç enerjilerinin istedikleri hedefe doğru hareket etmesi için içsel ve dışsal motivasyonlarını uyandırıcı etmenleri kullanmalarını sağlayarak kişilerin daha iyi yönde performans göstermesini sağlayabiliriz (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Açıkgöz, 2015).

Motivasyon, hedefe yönelik aktivitenin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreçtir. Hem bağlamsal faktörlerin hem de bireysel faktörlerin birleşimi olan çok boyutlu bir yapıdır (Zaccoletti vd., 2020). Motive olmuş davranışlar enerjiktir, odaklıdır ve kalıcıdır

(Amrai vd., 2011). İnsanlar belirli davranışları gerçekleştireceklerinde bu davranışlara yönelik ya motive olurlar ya da olmazlar (Deci ve Ryan, 1980). Bu nedenle insanlar amaçlarını gerçekleştirebilmek için yeterli miktarda motivasyona ihtiyaç duyarlar. Özellikle öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda akademik başarıları için motivasyon çok önemlidir. Motive olmuş öğrenciler ödevlerini başarılı bir şekilde tamamlayarak hedeflerine ulaşırlar (Amrai vd., 2011).

### **2.6.1. Motivasyon Türleri**

Motivasyon kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için motivasyon türleri ele alınmalıdır. Motivasyon türleri; davranışa yönelik olan duygu, düşünce, inanç, arzu ve tutumların anlaşılmasına katkı sağlar. Örneğin yapılan bir araştırmada sporcuların motivasyon kaynakları sorulmuş ve sporcular şu cevapları vermişlerdir: Arkadaş, aile, yeterlilik, müzik, eğitmen, olumlu düşünce, azim, özgüven, maddi destek, video izlemek ve hedef gibi faktörler. Sporcuların verdikleri bu cevaplara göre sporu kendi istedikleri için mi yoksa dış faktörler nedeniyle mi yaptıkları motivasyon türleri ile anlaşılabilir (Demirbaş Çelik vd., 2020).

Motivasyon için birçok kavramsal perspektif ortaya konmuştur. Ancak bunlardan en kullanışlısı ve en tercih edileni Deci ve Ryan'a aittir (Deci ve Ryan, 1980) "Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)" adı altında geliştirmiş oldukları teoriyle birlikte motivasyonu üç ana gruba ayırmışlardır. Bu motivasyon türleri: içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur. İnsan eylemleri bu üç kategori tarafından şekillenmektedir. Literatürde bulunan pek çok araştırmada da bu üç tür yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Vallerand vd., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

Motivasyon bireyin bir şeyleri yapmak için harekete geçmesini sağlayan güç ve arzuya denir (National Research, 2018). Motivasyon; bireyin ihtiyaçları, istekleri, beklentileri ve ilgilerini içine alan genel bir kavramdır. Kişinin kendi isteğiyle bir işi yapmaya başlaması, hedefine ulaşma gayesiyle kararlılıkla ve verimli bir şekilde işine devam etmesi sürecinin temelinde motivasyon bulunmaktadır. Motivasyon kavramında iki önemli özellik bulunmaktadır. İlki, motivasyonun insan davranışlarında gözlemlenebilir olması, ikincisi ise motivasyonun bireyden bireye değişebilen bir yapıda olmasıdır (Ünsar vd., 2010). Bireyin bir davranışı göstermesine sebep olan

motivasyon farklı ögelerden etkilenmektedir. Eğer bireyi harekete geçiren güç dış faktörlerden bağımsız bireyin iç dünyasıyla ilgiliyse içsel motivasyon, dış kaynaklarla ilgiliyse dışsal motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Aslan ve Doğan, 2020).

Gündelik hayatta çoğunlukla kullandığımız motivasyon sözcüğü Latince harekete geçmek (to move) anlamına gelen “movere” sözcüğünden türetilmiş olup, genel anlamı itibari ile bir işe başlama, sürdürme ve tamamlamaya yardımcı olan güç anlamına gelir (Schunk vd., 2013).

Türk Dil Kurumu motivasyon sözcüğünün Türkçede isteklendirme ve güdülenme şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2011). Motivasyon, insanların farklı faaliyetler söz konusu olduğunda yaptıkları seçimlerin ardındaki doğuştan gelen dürtüden, seçimlerine katlanmaya ve onları neredeyse aynı tutkuyla bitirmeye itilme nedenlerinden kaynaklanan psikososyal davranıştır (Carron, 1984; Senge, 2000). Motivasyon, “davranışın seçilmesini, ısrarını, yoğunluğunu ve devamını açıklayan” güçtür (Snowman and Biehler, 2000).

Fizyolojik ve psikolojik terimlerle karakterize edilen motivasyon, "yerine getirememekten kaynaklanan ve doyumla yönlendirilen enerjidir" ve "insan ve hayvan etkinliğinin tüm belirleyicilerini" arar (Cofer ve Appley, 1964). Enerjiye ek olarak, motivasyon yönlendirmeye, sebat etmeye ve niyet ve aktivasyonun çoklu yönlerine izin verir (Ryan ve Deci, 2000b). Motivasyon, insanların neden belirli bir şekilde davranmayı seçtiklerini etkileyen etkilerin toplamıdır (Jarvis, 2005). Motivasyon, başarısızlıktan ve nihayetinde aşağılanmadan kaçınma ihtiyacı ile tetiklenebilir; birey büyüdükçe öğrenilebilir, manipüle edilebilir ve pekiştirilebilir ve içsel veya dışsal olabilir (Cofer and Appley, 1964; De Charms, 1968; Jarvis, 2005; McClelland, 1955; Murray, 1955).

Piaget'nin faillik anlayışı, bireylerin bir şeyi bilmemekten ya da anlamamaktan duydukları rahatsızlık ve bunun sonucunda çaresiz kalmaları sonucunda öğrenmeye motive olduklarını öne sürmektedir. Bilmemekten kaynaklanan bu rahatsızlık, örneğin, niyet diğer insanların rolünü reddetmek olmasa bile, bir çocuğun keşfederek öğrenmek istemesine neden olan şeydir. Piaget'nin öncülünü kullanarak, motivasyon “eylem uyandırma, devam eden etkinliği sürdürme ve etkinlik modelini düzenleme süreci” olarak tanımlanabilir (Cofer and Appley, 1964).

Snowman ve Biehler'e (2000) göre insanlar her zaman motive olurlar. Yazarlara göre motivasyonsuzluk bir tür motivasyondur çünkü hiçbir şey yapmama motivasyonudur. Motivasyon, bir öğrencinin öğrenme performansı ile olumlu bir şekilde ilişkili olmasına rağmen, öğrenme yeteneği ile eşanlı değildir. Sonuç olarak, öğrenci ne kadar motive olursa, öğrenmeye o kadar istekli olacaktır (Benabou ve Tirole, 2003; Brunsmas, Khmelkov, McConnell ve Orr, 1996). Motivasyon, "amaca yönelik davranışın başlatılmasını, yönünü, yoğunluğunu ve sürekliliğini açıklamak için kullanılan varsayımsal yapı" olarak da tanımlanır (Yount, 1996).

Ek olarak, motivasyon, "öğrenme niyetine odaklanan" öğrenme etkinliklerini canlandıran ve sürdüren yönlendirici kaliteyi sürdürerek bir hedefe doğru enerji veren ve davranışı yönlendiren bir güçtür". Motivasyon, yeterliliği açıklar ve davranışın nedeni olarak kabul edilir. Durum böyleyse, araştırmacılar "neden" ile neyin kastedildiğini açıklama sorunuyla karşı karşıya kalırlar ve böylece irade ve niyetin öznelliğinden kaçınılabılır (De Charms, 1968). Motivasyon, hedefe yönelik aktivitenin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreçtir. Hem bağlamsal faktörlerin hem de bireysel faktörlerin birleşimi olan çok boyutlu bir yapıdır (Zaccoletti vd., 2020).

Motive olmuş davranışlar enerjiktir, odaklıdır ve kalıcıdır (Amrai vd., 2011). İnsanlar belirli davranışları gerçekleştireceklerinde bu davranışlara yönelik ya motive olurlar ya da olmazlar (Deci ve Ryan, 1980). Bu nedenle insanlar amaçlarını gerçekleştirebilmek için yeterli miktarda motivasyona ihtiyaç duyarlar. Özellikle öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda akademik başarıları için motivasyon çok önemlidir. Motive olmuş öğrenciler ödevlerini başarılı bir şekilde tamamlayarak hedeflerine ulaşırlar (Amrai vd., 2011).

İlk motivasyon kavramları Freud (1951), Hull (1943, 1967), Maslow (1943), Murray (1964, 1955) ve Skinner (1953) tarafından ve daha sonra Vallerand ve Bissonnette gibi psikologlar ve sosyologlar tarafından uzun uzadıya çalışılmış olsa da (1992), içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayrım De Charms tarafından yapılmıştır (Howey, 1999; Karsenti ve Thibert, 1996). Vallerand (1997), kendi kaderini tayin teorisi aracılığıyla önerilen genel motivasyon teorisi ile daha da ileri gitmiştir. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyonun ayrı olmaktan çok hiyerarşik olduğunu belirtmiş ve bu hiyerarşiyi yeterince ele alacak bir model önermiştir. Motivasyonu etkileyen "sosyal

ve içsel süreçlerin" (SDT, 2007), olumlu sonuçlara yol açan "yüksek düzeyde seçim ve özerklik" içerdiğini keşfetmiştir. Howey'e (1999) göre, motivasyon çalışması "güçlendirme olasılıklarından, öğrenenlerin olaylara ilişkin yapıcı yorumlarını ve inançlarının, bilişlerinin, etkilerinin ve değerlerinin başarıda oynadığı rolü vurgulayan daha güncel sosyal-bilişsel perspektife" dönüşmüştür.

Ryan ve Deci'ye (2000) göre, içsel olarak motive olmayan uygulamalarla ilgili asıl soru, "bireylerin bunları gerçekleştirmek için motivasyonu nasıl elde ettikleri ve bu motivasyonun devam eden sebatı, davranışsal kaliteyi ve refahı nasıl etkilediğidir". Motivasyon öğretmenler, patronlar, ebeveynler, antrenörler ve etkili kişiler tarafından desteklenebilir. Motive olanların tepkisi, "motivasyonsuzluk veya isteksizlikten pasif itaate, aktif kişisel bağlılığa" kadar değişebilir (Ryan ve Deci, 2000).

Üç geniş motivasyon türü, kapsamlı bir şekilde araştırılmaya devam etmekte ve insanların yaptıklarını neden yaptıklarının anlaşılmasında zorlu güçler olarak kabul edilmektedir. Her motivasyon türünün "öğrenme, performans, kişisel deneyim ve esenlik için belirli sonuçları" olduğu belirlenmiştir (Ryan ve Deci, 2000). Eggen ve Kauchak (1994), motivasyona etki eden kişisel unsurları 4 başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar;

1. Uyarılma: Alt düzeydeki uyarılma, öğretim için sağlıklı değildir.

2. İnanç: Bireyin yeteneğine olan inancıdır.

3. Hedef: Hedefler öğrencinin motivasyon düzeyini etkiler.

4. İhtiyaç: İstenilen ya da ihtiyaç duyulan herhangi bir şeyin noksanlığıdır.

Motivasyon, bireyin içindeki içgüdüsel enerji ve istektir (Rugutt ve Chemosit, 2009).

Motivasyon miktarı, bireyin görevi tamamlaması ile doğru orantılıdır (McDevitt ve Ormond, 2004). İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki farkları tartışmaya ek olarak, çeşitli araştırmalar motivasyonsuzluğu tartışmıştır (Deci ve Ryan, 1980; Karsenti ve Thibert, 1995; Vallerand, 1997; Yount, 1996).

### **2.6.1.1. İçsel Motivasyon**

İçsel olarak motive olmuş bireyler için dışsal bir ödülün ya da kısıtlamadan ziyade içsel bir ödül vardır. Davranış deneyiminden ve ona eşlik eden etmenlerden başka bir ödül yoktur. Bu bireyler davranışlarını gönüllü olarak ve kendileri için

gerçekleştirirler, kendi tatmin ve memnuniyetleri için eylemde bulunurlar. İçsel motivasyona sahip olabilmek için bireyin kendisini yeterli ve özerk hissedebilmesi gerekir. Kendini yeterli ve özerk hisseden birey eyleme geçecek gücü kendinde bulabilir ve böylece eylemi gerçekleştirebilir. Ayrıca birey davranışlarıyla ilgili seçim ve kararlarını almada kendini özgür hissettiğinde içsel motivasyonu artar (Deci ve Ryan, 1980; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Zaccoletti vd., 2020). Öz Belirleme Kuramına göre içsel motivasyon üç alt başlık altında incelenmektedir. Bunlar: bilmeye yönelik, başarmaya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik (Vallerand vd., 1992).

Motivasyon türleri algılanan içsel, dışsal, biraz dışsal, biraz içsel, oldukça içsel, kişiden bağımsız, nedensellik, odağı dışsal motivasyonsuzluk, motivasyon, içsel motivasyon, dışsal düzenleme, içe yansıtılmış, belirlenmiş, bilmeye, başarmaya, uyarım yaşamaya yönelik şeklindedir.

Bütünleşmiş bilmeye yönelik: Öğrenirken ve keşfederken deneyimlenen tatmin, keyif, zevk, memnuniyet, haz duyguları için eylemde bulunmaya itici güçtür. Bu motivasyon türüyle motive olan birey meraklıdır, keşfetmeye ve öğrenmeye açtır, entelektüel olamaya önem verir. Öğrenme durumunda tatmin, keyif ve memnuniyet hislerini yaşadığı için öğrenme davranışlarını tekrar eder. Böylelikle davranışlarında bir tutarlılık sağlayarak bu davranışlar sürekli hale gelir. Örneğin bilmeye yönelik içsel olarak motive olmuş öğrenciler, bir ders kitabını okurken yeni bir şey öğrendikleri için bu deneyimden keyif alırlar. Keyif hissini yaşadıkları için de kitap okuma davranışlarını tekrar ederler (Vallerand vd., 1992).

Başarmaya yönelik: Yeterli hissetme ve eşsiz bir başarı yaratmak için bireyi eylemde bulunmaya iten bir güçtür. Birey bir şeyi başarma girişimini deneyimlediğinde tatmin duygusunu yaşar. Bu kişiler, okulda verilen ödevleri yapmakla kalmayıp ödevleriyle ilgili daha fazla araştırma yapma eğilimindedirler (Vallerand vd., 1992).

Uyarım yaşamaya yönelik: Birey işi gerçekleştirirken davranışın kendisinden duyduğu tatmin duygusudur. Birey bu hazzı tekrar yaşayabilmek için davranışlarına devam eder. Bu motivasyona sahip öğrenciler tutku ve ilgilerinden dolayı eğitim faaliyetlerine yoğun olarak katılırlar. Örneğin uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonu olan bir öğrenci kitap okurken ya da sınıfta bir tartışma içindeyken kendisini heyecanlı hisseder ve bu deneyimden zevk alır (Vallerand vd., 1992).

Öğrencilerin sahip oldukları psikolojik özellikler akademik yaşamlarında sahip oldukları motivasyonların türleriyle ve bunların düzeyleriyle ilişki halindedir. Bireylerin benliklerinin davranışlarıyla büyük oranda aynı şekilde oluşu daha çok davranışlarının içsel motivasyonlarına dayanması nedeniyle psikolojik sağlıklarının yüksek olduğunun bir kanıtıdır (Deci ve Ryan, 2000). Psikolojik sağlığımızın temel kavramlarından bir tanesi de yaşam doyumumuzdur. Öznel olarak iyi oluşumuzun bilişsel yönünü oluşturan yaşam doyumumuz kendi kriterlerimizin yaşamımızı değerlendirme biçimidir (Myers and Diener, 1995; Çakır vd., 2016).

İçsel motivasyon, kişinin içsel değerinden kaynaklanırken, dışsal motivasyon, işin kendisinden ayrı olarak bu sonuçlara ulaşmanın zevkinden kaynaklanmaktadır (Amabile vd., 1994; Ryan ve Deci, 2000). Başka bir deyişle, içsel motivasyon, bir kişinin herhangi bir dışsal ödül beklentisi veya eğilimi olmaksızın, bir eylemi yapmaktan zevk almak için gerçekleştirme eğilimini ifade eder (Lepper vd., 1996).

Amabile ve Pratt (2016) tarafından geliştirilen yeni modele göre içsel motivasyon, psikolojik hazırlığı (irade) yaratıcılığı geliştirmek için kilit bir faktör olarak göstermektedir. İnsanların yaratıcı faaliyetlere katılma veya yaratıcı sonuçlar üretme eğilimi bir şekilde içsel motivasyona bağlıdır (Prabhu vd., 2008). Bunun nedeni, kişinin yapabildikleri ile yapmak istedikleri arasındaki farkın en önemli belirleyicisinin içsel motivasyon olmasıdır (Amabile, 1988). Csikszentmihalyi'nin (1988) öne sürdüğü gibi, yaratıcılığın problem tespitini kolaylaştırmak için bir alana derin bir ilgi duyması, uzun vadeli ve belirsiz keşif sürecinde dayanıklılık ve sebat etmesi ve o alandaki bilgi birikiminden tatmin olmaması gerekir. Bu üç koşulun hepsinin içsel motivasyonla güçlü bir ilişkisi var gibi görünmektedir (Sears vd., 2018).

İçsel motivasyon, olumlu duyguları, bilişsel esnekliği, risk almayı ve sebatı arttırarak yaratıcılığı geliştirebilir (Grant ve Berry, 2011). Bu psikolojik durumlar, içsel motivasyonla birlikte, muhtemelen yaratıcı katılımları hedefliyor olacaktır. Bu psikolojik durumlarla, çalışanlar kendiliğinden çeşitli görev parametrelerini dikkate alabilirler. Bilişsel, güçlü ve derin katılımlarla temel sorunu çözmek için daha yaratıcı ve hatta riskli çözümler keşfedebilirler (Mainemelis vd., 2015).

Ampirik çalışmalar da içsel motivasyon ile çalışanların yaratıcılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Fischer vd., 2019; Hur vd., 2018; Malik vd.,

2019; Zhu vd., 2018). Ek olarak, çeşitli meta-analizler, içsel motivasyonun yaratıcılıkla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (de Jesus vd., 2013; Liu vd., 2016). İçsel motivasyon, bir aktiviteye kendi iyiliği için ve katılımdan elde edilen tatmin için katılma arzudur (Deci vd., 1991).

İnsan etkinliklerinin çoğu tam anlamıyla içsel olarak güdülenmez, çünkü eylemler “ilginç olmayan etkinlikler yapmaya ve çeşitli yeni sorumluluklar üstlenmeye yönelik sosyal baskılarla giderek daha fazla kısıtlanır” (Ryan and Deci, 2000a). Kişinin eylemini yönlendiren dışsal teşviklerle ilgili olan dışsal motivasyondan farklı olarak, içsel motivasyon öğrenme sevgisi tarafından yönlendirilir ve kişinin elde ettiği zevk ve tatmin için meşgul olur (Karsenti and Thibert, 1996; Yount, 1999).

İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, ödül veya dış onaydan ziyade doğal olarak zevk, meydan okuma ve heyecan için devreye girer. De Charms (1968), bir kişinin eylemin veya davranışın kaynağı olduğunda içsel olarak motive edildiğini, bunun aksine, kaynak dışsal olduğunda bir piyon olmanın aksine olduğunu açıklamıştır. İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir dış ödül veya teşvik olmaksızın bir aktiviteyi yapma isteği ile ilgilidir. Kişiyi kendi istek ve arzularına göre bir aktiviteye katılmaya, keşfetmeye veya öğrenmeye iten motivasyondur (Ryan and Deci, 2000b).

Örneğin, dersin konusuyla ilgilenen öğrencilerin o sınıfta öğrenmek için içsel olarak motive olmaları muhtemeldir. Bu istek derslerde hissedilebilirken, dersin son tarihleri veya bir öğrencinin dersle ilişkilendirebileceği diğer dış baskılar hakkındaki olumsuz düşüncelerle azaltılabilir. Ryan and Deci (2000a), SDT'nin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyacının içsel motivasyonun altında yattığını kabul ettiğini, bu nedenle öğrencilerine akademik kararlarda daha fazla özerklik tanıyan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeye katılmaları için içsel motivasyonlarını onlara göre daha fazla geliştirdiğini belirtmektedir (De Charms, 1968).

Yazar daha da ileri giderek, çocuğun ruhunda izler haline gelen erken çocukluk deneyimlerinin nihai olarak motivasyonu etkilediğini ileri sürmektedir. Melton'a (1955) göre motivasyon, bireyin değişken ve kalıcı faaliyetini yönlendirmeye yöneliktir ve önceki öğrenmeden yararlanır. O, "tepki potansiyeli, tepkisi ve davranış salınımına ilişkin dürtü ve kavramların geliştirilmesi" ile enerjilenir (Melton, 1955). İçsel motivasyonun önemi, içsel motivasyon ile performans arasında pozitif bir ilişki

olduğunu kabul eden (Cerasoli vd. 2014) tarafından not edilmiştir. 183 veri örneğinin meta-analizi, davranış için teşvikler ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi ölçmüştür. Önceki araştırmacılar, bir kişiyi hâlihazırda zevk aldıkları bir aktiviteyi tamamlamaya ikna etmek için teşvikler sağlamanın, başlangıçta görevi tamamlamak isteme nedenlerini baltalayacağını altını oyan etkiyi öne sürmüştür. Bu nedenle, dışsal teşvikler sağlamak kişinin içsel motivasyonunu tehlikeye atar (Cerasoli vd. 2014), performansın biri veya diğeri yerine birden çok motivasyondan etkilenebileceği için bu yorumun gözden geçirilmesi gerektiğini savunmuştur.

### 2.6.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon birincil güdülere (doğuştan sahip olduğumuz temel ihtiyaçlar) ve ikincil güdülere (para, statü, maaş gibi sonradan kazanılan ihtiyaçlar) dayanmaktadır. Bu birincil ve ikincil güdülerin ödül olarak verilmesi ya da bu güdülerin kısıtlanması sonucu birey dışsal olarak güdülenip ilgili davranışı gerçekleştirir. Bu ödül ya da kısıtlamalar kişinin dışında gelişir. İçsel motivasyonun aksine dışsal motivasyon bireyin kendi özerkliği ile değil dışsal amaçla yapılan davranışlarla ilişkilidir (Deci ve Ryan, 1980; Vallerand vd., 1992). Örneğin karne notu iyi geldiği takdirde çok istediği telefon alınacak olan öğrenci derslerine içinden gelmese de çalışacaktır (Boekaerts, 2003). Öz Belirleme Kuramına göre dışsal motivasyon dört alt başlık altında incelenmektedir. Bunlar: dışsal düzenleme, içe yansıtılmış, belirlenmiş ve bütünleşmiş (Vallerand vd., 1992).

**Dışsal düzenleme:** Davranışların ödül veya kısıtlamalar gibi dış faktörler aracılığıyla düzenlenmesidir. Davranışın amacına bakılmaksızın ödülü almak için ya da kısıtlamalardan kaçınmak için davranışlar gerçekleştirilir. Bu motivasyon türünde davranışlar kişi tarafından seçilmez. Örneğin bir öğrenci anne ve babasından karne hediyesi alabilmek için derslerine çalışabilir. Buradaki ders çalışma davranışı birey tarafından belirlenmez ve kısıtlamadan ziyade ödüle ulaşma isteğiyle eylemde bulunulur (Vallerand vd., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

**İçe yansıtılmış:** Bu motivasyona sahip bireyler, eylemlerinin nedenlerini içselleştirmeye başlarlar. Davranışlarının kontrolü bireyde olur. Ödül veya ceza bir başkası tarafından değil, birey tarafından uygulanır. Eylemlerine yönelik tatmin ya da gerginlik yaşayabilirler. Ancak bu gerçekleştirdikleri eylemler kendi belirledikleri

eylemler değildir. Aksine bu eylemler, geçmişte dışsal faktörlerden dolayı bireyin içselleştirilmeye başladığı eylemlerdir. Örneğin bir öğrenci, ders çalışmak durumunda olduğunu ve bunu iyi bir öğrencinin yapması gerektiğini düşünebilir. Buradaki inançlar ve kontroller birey tarafından içselleştirilmiştir. Ancak gerçekleştirilen ilk davranış, birey tarafından belirlenmemiştir (Vallerand vd., 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

**Belirlenmiş:** Birey için davranış değerlidir ve bu davranışı gerçekleştirmek önemlidir. İçe yansıtılmış dışsal motivasyonun aksine, birey davranışlarına önem veriyor ve bu davranışları kendisi seçiyor gibi algılanır. Bu davranışların temelde birey tarafından seçildiği düşünülse de aslında bu dışsal faktörlerin içselleştirilmesiyle oluşmuştur. Bir öğrenci matematik dersine yönelik fazladan çalışmayı seçebilir. Çünkü bu dersteki başarısını bu yolla geliştireceğini düşünebilir. Buradaki motivasyon dışsaldır çünkü davranış bireyin kendisi için yapılmaz, belirli bir alanda araç olarak kullanılır. Yine de bu davranış birey tarafından belirlenmiştir. Çünkü öğrenci ders çalışmayı dışsal bir ödül ya da kısıtlamadan dolayı değil kendi istediği için tercih etmiştir. Böylelikle bireyler kısıtlama ya da ödül olmadan ilgili davranışları deneyimlerler (Vallerand vd., 1992; Vallerand and Bissonnette, 1992).

İnsanların birbirlerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilecek davranışlarını artıran ya da azaltan maddi ve manevi değerlerin güçlendirilmesi ya da pekiştirilmesine denir. Dışsal motivasyonda maddi malzemelere örnek verecek olursak para, madalya, kupa; maddi olmayan malzemeler ise takdir, övgü gibi örnekler olabilir (Konter, 1995). Dışsal motivasyonda bir ailede yemek yemeyen çocuğun annesi tarafından eğer yemek yersen sana dondurma alacağım demesi ya da sınıfını geçersen sana bisiklet alacağım demesi güdüleme biçimine örnektir. İki olgu biçiminde kullanmak aslında gereklidir ama kişi öncelikle kendi kendine yeterli olabilmeli ve yeterli desteği dışardan alabilmelidir. İç motivasyonu hazır olan çocuklar zaten bir şekilde hedefin parçalarına ulaşabilir. Fakat bunların yanında ailenin, öğretmenin desteği bireyler için iyi bir motivasyon olabilir. Bir kişi dışarıdan verilecek bir ödül almak ya da verilecek bir cezadan kaçmak için davranışlarıyla ilgilenir ve bunun sonucunda ise verilecek ödüle göre veya cezaya göre davranış motivasyonlarında değişiklikler olur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Karataş ve Erden, 2012).

Dışsal motivasyon bir şeyi elde etmek için yapılanların tümünü kapsar. İçsel motivasyon eğitimciler için ne kadar önemliyse aynı şekilde dışsal motivasyon da bir o kadar önemlidir. Eğitimcilerin öğrencilerden istedikleri birçok görev ilgi çekici değildir. Bu sebepten dolayı da dışsal motivasyonun türlerini aktif hale getirip öğretim stratejilerini kullanmak öğrenme için önemlidir. Dışsal motivasyon da sonucu elde edebilmek için yapılan aktivitelerde ortaya çıkar (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Dışsal motivasyon, yalnızca bir amaca ulaşmak için yapılan bir faaliyettir (Gagne ve Deci, 2005; Karsenti ve Thibert, 1996). Motivasyonun türü, notlar, terfi veya övgü gibi dış ödülleri tarafından yönlendirilir. Araştırmacılar, dışsal davranışın amaçlarının gözlemlenebilir faaliyetlerin ötesine geçtiğini, çünkü bir amaca ulaşmak için bir araç olan eylemleri içerdiklerini öne sürmektedir (Deci vd., 1991; Howey, 1999; Karsenti and Thibert, 1995; Vallerand and Bissonnette, 1992). Dışsal olarak motive edilen seçimler ya itaatle ya da göreceli özerklikle ya da kişisel onayla yönlendirilebilir (Ryan and Deci, 2000b).

Deci ve Ryan (1980) ile Gagne ve Deci'ye (2005) göre, dışsal ve içe yansıtılmış düzenleme, bir eylemin sonuçlardan kaçınmak veya eylemin kendisinin ötesinde olumlu bir şey elde etmek için zorunluluk dışında yapıldığı bir tür motivasyon durumudur. Tanımlanmış düzenleme ve bütünleşik düzenleme, fiziksel ödül içermeyen kişisel nedenlerle bir faaliyette bulunmayı ifade eder (Gagne ve Deci, 2005; Grouzet vd., 2006). Dışsal motivasyon bireyin dışındadır ve örgüt ve çalışma ortamından etkilenir. Davranış, sosyal normlar, akran etkisi, otorite veya ödül vaatleri gibi dış kaynakların etkisiyle belirlenir. Dışsal motivasyon, etkinliğin kendisinden çok etkinliğin faydasına odaklanır (Deci and Ryan, 1985).

Latince'de dışsal motivasyon 'causam extrinsecam'dır. Dışsal motivasyon, belirli davranışları tetikleyen ve dışsal ödüller veya sonuçlar elde etmek için davranışsal arzuyu ifade eden özerk olmayan motivasyonun en temsili türüdür (Lee and Cho 2008). Dışsal olarak motive olan bireyler, dış talebi tatmin eden belirli davranışları başarılı bir şekilde gerçekleştirmenin somut ve maddi faydalarına veya ödüllere odaklanır (Ryan and Deci 2000). Dışsal motivasyon, bir öğrencinin konu veya içerik için değil, amaca giden gerekli bir yol olduğu için etkinlikle meşgul olması durumunda ortaya çıkar (Harlen and Deakin Crick, 2003). Bir öğrencinin kişisel ilgi ve tatmin dışındaki ödüller

ve teşviklerle motive olması durumunda, bu faktörler para, ödül, notlar, olumlu geri bildirim veya öğrencinin amacı olabilen dışsal motivasyon faktörleridir (Hodges, 2004; Brown, 2007).

Ebeveynleri tatmin etme, harici bir sınavda yüksek değerlendirme alma ve akranlar arasında en iyi olma arzusu (Deci vd., 2001; DeLong and Winter, 2002; Ur, 1996)'ya göre, dışsal motivasyon da daha kesin yapılara indirgenebilir. Uyarıcı yönlendirme davranışı her zaman katılımcının dışında olmasına rağmen, dışsal motivasyon, her biri farklı derecede katılımcı özerkliğine sahip olduğu için 3 şekilde olabilir:

- Dış düzenleme, dışsal motivasyonun en az otonom şeklidir. Katılımcının davranışı, harici bir talebi tatmin etmek, harici olarak belirlenmiş bir standardı karşılamak veya harici olarak uygulanan bir cezadan kaçınmak için şekillendirilir. Tipik olarak, bu davranışlar dışarıdan empoze edilir.

- Dışsal düzenlemenin ikinci bir biçimi olan içe yansıtılmış düzenleme, faaliyetlerin ya benlik saygısını güçlendirme ya da suçlu hissetmekten kaçınma dürtüsü tarafından yönlendirildiği durumu tanımlar. Düzenleme katılımcının içinde olmasına rağmen, uyaran dışsaldır.

- Tanımlama yoluyla düzenleme, dışsal motivasyonun en özerk biçimidir. Bu formda, katılımcının kimliği ile dışarıdan yasaklanmış bir davranış arasında bir bağ gözlenir ve bu nedenle katılımcı, kendi kimliğini desteklemek için davranır (Buckley and Doyle, 2016).

### **2.6.2. Akademik Motivasyon**

Eğitimde en önemli kavramlardan biri, motivasyonun alt türü olan akademik motivasyondur (Amrai vd., 2011). Akademik motivasyon; öğrencilerin akademik görevlerini yapmalarını sağlayan inançlar, amaçlar ve değerlerden oluşur (Zaccoletti vd., 2020). Akademik görevleri yerine getirmeye ve bunlara ilgi duymaya, araştırma ve okumalar yapmaya, sıkı çalışmaya ve çaba göstermeye katkıda bulunur (Amrai vd., 2011). Öğrencilerin öğrenme isteklerini ve başarılarını artırır (Zaccoletti vd., 2020). Öğrenme için gerekli bir faktördür (Boekaerts, 2003).

Motivasyonu olan öğrenciler kendi özerklikleriyle hedeflerini gerçekleştirirler, başarılı bir şekilde ödevlerini yaparlar, okula devam ederler ve bu davranışları sürekli olarak sürdürürler. Motivasyonsuz olan öğrenciler ise kötümser, kaygılı, depresyonlu ve derslerinde başarısız olabilirler. Böylelikle akademik motivasyon, akademik başarı için gereken davranışlara destek olur. Eğitimciler de akademik motivasyonun, akademik başarı ile olan ilişkisini bildikleri için eğitimde dikkate alınması gereken bir faktör olduğunu belirtirler (Amrai vd., 2011).

Akademik motivasyona eşlik eden faktörler: kişilik özellikleri, merak, öz güven, öz yeterlilik, öğrenme stilleri, entelektüel bilgi, gelecek için umutlu olma, öğrenilenlerden doyum alma, aile, gelir düzeyi, üniversite, öğrencinin evli olup olmaması, sosyal değişkenler (Amrai vd., 2011), eğitime verilen değer (Kitova and Troshkin, 2020) gibi etmenlerdir. Aynı zamanda akademik motivasyon; akademik beceriler, öz düzenleme, süreklilik, eleştirel düşünme, akademik başarı, öğrenme, performans, kariyer başarısı, fiziksel sağlık (Zaccoletti vd., 2020), psikolojik iyi oluş (Klootwijk vd., 2021) gibi etmenlerle de ilişki içerisindedir (Zaccoletti vd., 2020).

### **2.6.3. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler**

Literatür incelendiğinde akademik motivasyonun nedenleriyle ilgili olarak pek çok kavram üzerinde durulmuştur. Bu kavramların hepsini açıklamak mümkün değildir. Bu nedenle araştırmanın oturumlarıyla ilişkili olduğu düşünülen kavramlar üstünde durulmuştur. Bunlardan bazıları: akademik başarı, akılcı olmayan inançlar, öz güven, öz yeterlik, hedef oluşturmaktır. Aşağıda bu kavramlara değinilmiştir. Öğrenci için motivasyonu başlatmak, sürdürmek ve yeniden kazanmakta bazı değişkenler etkilidir. Bunlardan birisi akılcı olmayan inançlardır. Akılcı olmayan inançlar, duygusal ve davranışsal işlevsizliklerin temelidir. Bireyin kendisi, diğerleri veya dünya ile ilgili işlevsiz düşünceleri nedeniyle akılcı olmayan inançlara sahip olur. Örneğin kendisini tembel, başarısız olarak etiketleyen bir öğrencinin akademik anlamda motivasyona sahip olması beklenmez ve akademik görevleri yerine getirmeyebileceği tahmin edilir (Ellis, 1963). Akademik motivasyon akademik başarıyı etkilediği gibi akademik başarı da akademik motivasyonu etkilemektedir (Lumsden, 1994).

Başarı elde etmek, bir sonraki başarıları edinebilmek için bireyleri motive eder (B. Weiner, 1972). Bu nedenle derslerde başarılı olma durumları öğrencilerin akademik

motivasyonlarını arttıracaktır (Lumsden, 1994). Tam tersi bir durum da öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürecektir. Örneğin bir öğrenci matematik dersine çalıştığı halde düşük not alırsa matematik çalışmaya yönelik motivasyonu düşebilir (Boekaerts, 2003). Öz yeterlik, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında yer alan temel kavramlardan biridir. Bireyin belirli bir eylemde bulunmaya karşı kendisini değerlendirip yargılayarak bu davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine ilişkin inancı, öz yeterlik inancıyla açıklanmaktadır (Bandura, 1977; Boekaerts, 2003; Cook and Artino, 2016).

Yeterliklere yönelik öz yargılama bireylerin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını etkilemektedir. Akademik konularda öz yeterliği olmayan bireyin motivasyonu olmaz ve akademik görevleri yerine getirmez. Tam tersi şekilde akademik konularda öz yeterliği olan bireyin o davranışı gerçekleştirecek motivasyonu olur ve akademik görev ile ilgili davranışı gerçekleştirir (Bandura, 1989b). Bu nedenle öz yeterlilik inancı akademik motivasyonu etkilemektedir (Boekaerts, 2003). İçsel ve dışsal ödüller gibi hedef oluşturmak, öğrencilere akademik aktivitelerinde başarılı olmaları için neden sağlar (Graham and Weiner, 2012). Bireyler ileriye dönük davranışlarının olası sonuçlarını tahmin ederler, bu tahminleri kendilerini tatmin ederse kendileri için hedef belirlerler, ardından oluşturdukları hedeflerin istenen sonuçlarını elde edebilecek davranışlar gerçekleştirmeyi planlarlar. Böylelikle bireyler oluşturdukları hedefler için motive olurlar (Bandura, 1989b).

Tabii ki motivasyon, hedefe ulaşmak istenen hedefin ne kadar arzulandığıyla ilgili olarak paralel bir şekilde artıp azalmaktadır (Graham and Weiner, 2012). Öz düzenleme; bireyin motivasyonel, bilişsel ve davranışsal süreçlerini kontrol edebilme ve etkileyebilme sürecidir. Öz düzenleme ile bireyler bireysel beklentileriyle ilgili süreçlerini değiştirebilir ve çevreyi kendine göre etkili bir şekilde uyarlayabilir (Zimmerman, 1986). Öz düzenleme, öğrenme motivasyonunu teşvik etmede ve motivasyonu sürdürmede öğrencilere yardımcı olur (Keller, 2010). Olumlu sosyal ilişkiler bireylerin motivasyonunu teşvik etmektedir. Bireylerin gelişimini ve işlevlerini olumlu yönde etkileyen sosyal çevrenin varlığı, bireyin motivasyonunu koruyucu ve destekleyici bir güç sağlar. Birey çevresindeki kişilerden destek gördüğünde motivasyonu artmaktadır (Pala vd., 2021; Ryan and Deci, 2000b).

Doğrudan öğrenme dışında dolaylı öğrenmeler de akademik motivasyonu etkiler. Örneğin bir öğrenci x dersinde birçok kişinin kaldığına yönelik duyular aldığıında, üst sınıfa geçip aynı dersi kendisi aldığıında o dersten kalabilir. Öğretmenlerin, ebeveynlerin veya akranların sözle ifadeleri de akademik motivasyonu etkiler. Örneğin müzik dersinin gereksiz olduğunu ve fizik dersinin önemli olduğunu söyleyen ebeveynler nedeniyle öğrenciler bu doğrultuda eğilim gösterebilir. Sosyal karşılaştırmalar da akademik motivasyonu etkiler. Örneğin arkadaşlarıyla durmadan notları bakımından karşılaştırılan bir öğrencinin derslere yönelik akademik motivasyonu olmayabilir (Boekaerts, 2003).

Akademik motivasyonu etkileyen etmenlerin yanında COVID-19 salgınının etkileri de unutulmamalıdır. COVID-19 salgın süreci öğrencilerin öğrenme durumları, iyi oluşları ve akademik motivasyonları üzerinde derin etkileri olmuştur (Fong, 2022). Yapılan çalışmalar ile de COVID-19 salgınının öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır (Camacho vd., 2021; Kitova and Troshkin, 2020; Şen ve Kızılcıoğlu, 2020; Zaccoletti vd., 2020).

Akademik motivasyonun nedenleri bilinirse ve anlaşılabilirse motivasyonu olumsuz etkileyen etmenlerle başa çıkma stratejileri de belirlenebilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin tespit edilerek buna uygun müdahale yöntemlerinin ele alınması, hem öğrenme hem öğretme ortamının daha verimli geçmesine katkı sağlayacaktır. Akademik motivasyonun sonuçları akademik konularda üniversite öğrencileri için hayatlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Akademik motivasyon öğrencilerin akademik konularda başarılı olmaları için anahtar bir rol üstlenir. Akademik motivasyonun olması ya da olmaması sonucu birtakım sonuçların ortaya çıkması da kaçınılmazdır. Bu sonuçlardan bazıları aşağıda verilmiştir. Akademik motivasyon öğrencilerde; öğrenme isteği uyandırmakta, onları ders çalışmaya güdülemekte, öğrenme süreçlerini etkilemekte, hedef oluşturmada yardımcı olmakta, derslerinde başarılı olmalarını sağlamakta, okula gitme şevki uyandırmaktadır. Dolayısıyla akademik motivasyonun, öğrencilerin akademik durumlarını yakından etkilediği gözlenmektedir (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011). Motivasyon, akademik başarıda büyük bir rol oynamaktadır (Amrai vd., 2011).

Akademik motivasyon öğrencileri akademik görevlerinde onları destekleyerek akademik başarılarına katkıda bulunur. Aynı zamanda akademik motivasyon eksikliği de akademik başarıya engeldir. Bu nedenle akademik motivasyon ile akademik arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Gopalan vd., 2017). Okula bağlılık, okuldan hoşlanma, dersleri sevmeme gibi durumlar akademik etkinliklere katılım, akademik başarı, sosyal ilişkiler, psikolojik durum ve akademik gelişim açısından önemlidir. Akademik motivasyon okula bağlılık etkeninden etkilendiği gibi onu etkileme gücü de vardır. Akademik motivasyonu daha yüksek olan öğrenciler okula bağlanma, okuldan hoşlanma gibi duygulara sahip olabilmektedir. Okula bağlanan öğrencilerin ise akademik motivasyonu daha da artmaktadır. Bu iki değişkenin arasında döngüsel bir bağlantının olduğu söylenebilmektedir (Fredricks vd., 2004). Akademik motivasyon öğrencilerin akademik durumlarını etkilemenin yanı sıra iyi oluşları gibi psikolojilerini de etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2008; Husseini, 2021; Karabacak Çelik, 2021; Ozer ve Schwartz, 2020). Bu nedenle de öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını arttırmak için akademik motivasyona yönelik çalışmalar yapılması önemlidir.

Akademik motivasyon, bireylerin belirledikleri akademik bir hedef doğrultusunda harekete geçmesi, bu amaç uğruna çaba göstermesidir (Schunk, 1991; Wigfield vd., 2012). Akademik motivasyon beraberinde akademik başarıyı da getirmektedir. Akademik başarı elde etmek için motive olmuş öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha istekli çalışmaktadır. Çok çalıştığı hâlde yeterli başarıyı elde edemeyen yüksek motivasyonlu kişi başarısızlığını çabuk kabullenip tekrar denemeye başlarken, düşük motivasyonlu birey çoktan vazgeçmektedir (Arı, 2008). Akademik motivasyonu yüksek olan, kolay vazgeçmeyen öğrenciler bu azim ve istekli duruşunu sadece okul ortamında değil, hayatın farklı alanlarında da devam ettirmektedirler. Bu sebeple bu kişilerin hem sosyal hem de aile ortamlarında genel bir başarıya sahip olma olasılıkları fazladır (Gottfried vd., 2001). Akademik motivasyonu düşük öğrenciler ise bu motivasyonsuzluk ve isteksizliğini hem okul hem de okul dışı ortamlarda devam ettirdikleri için uzun süreli başarısızlıklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Gottfried vd., 2001).

Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere akademik motivasyon ile başarı arasında döngüsel bir ilişki vardır ve birbirlerini desteklerler (Akbaba, 2006). Yapılan çalışmalar akademik motivasyonu yüksek olan bireylerin okulla ilgili olay ve süreçlere karşı daha

ilgili olduklarını yani okul ortamına karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (İlğan, vd., 2013; Terzi ve Uyangör, 2017). Kendini okula ait hisseden, akademik motivasyonu yüksek öğrenciler için okuldaki bireylerle olumlu ilişkiler geliştirmesi de önemlidir. Bu sebeple hem arkadaşlarına hem de öğretmenlerine karşı her zaman destek olmaya çalışır ve okul ikliminin verimli olması için çaba sarf eder (Zimmerman, 2000). Buradan hareketle motivasyona ilişkin yer alan çalışmaların motivasyon kavramını pek çok boyuttan ele aldığı söylenebilir. Alan yazında yer alan motivasyon tanımlamalarına ilişkin farklı yönler ön plana çıkmaktadır. Hull (1943)'e göre motivasyon eylemin oluşması için öncü bir role sahiptir (Schunk, 2014).

Schunk vd., (2013) tarafından motivasyon, eylemi teşvik eden, bireyin eylemini sürdürmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım ile paralellik taşıyan Ormrod (2013)'e göre motivasyon, bireyi eyleme dair harekete geçirmek ile birlikte eylemi sürdürmesi sağlayan içsel bir güçtür. Cüceloğlu (2003) ise motivasyon kavramını bireyi uyarması, faaliyete geçirmesi ve eylemin amaç yönelimli olması gibi nitelikler ile tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle motivasyon kavramının bireyin eyleminin ortaya çıkmasını ve eylem içerisinde hedef yönelimli olmasını sağladığını ve bu süreç içerisinde eyleme dair bireyde istekli bir hal durumuna sahip olduğu söylenebilir. Motivasyona dair ön plana çıkan niteliklerden bir diğeri de alan yazında yer alan tanımlamalardan da görüleceği üzere süreç olarak değerlendirilmesidir. Gerçekleştirilen eylemler ile bir süreç olduğu görülebilen motivasyon kavramı, fiziksel veya zihinsel etkinlikleri içerebilmektedir (Wentzel and Wigfield, 2009).

Pintrich ve Zusho'ya (2002) göre akademik motivasyon, belirli akademik hedeflere ulaşmayı amaçlayan içsel süreçleri ifade eder. Bir motivasyon alanı olarak akademik motivasyon, üniversiteye gitme kararı, öğrencilerin sebat nedenleri ve çalışma becerileri gibi eğitimsel faktörlerle ilgilidir. Nihayetinde, eğitimde önemli bir kavramdır çünkü motivasyonun sonuçları vardır: motivasyon sonuçları üretir (Ryan and Deci, 2000). Akademik motivasyon, öğrencilerin çok çalışırlarsa başarılı olabileceklerine ve okuldaki başarının da çabadan kaynaklanabileceğine inanmalarına yardımcı olur (Brown, 2009).

Motivasyon, öğrenmede önemli bir parçadır ve eğitim başarısı gibi çok çeşitli uzun vadeli olumlu sonuçları tahmin edebilir (Heckman and Kautz, 2013). Daha

spesifik olarak, içsel motivasyon, çocukların bilişsel yeteneklerinin ötesindeki başarı ile ilişkilidir (Gottfried and Calfee, 1985). Öte yandan, düşük içsel akademik motivasyonun, daha düşük akademik başarı, daha az okul bağlılığı ve öğrencilerde daha fazla kaygı ve davranış sorunları gibi olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Gottfried vd., 2008). Akademik motivasyon, öğrencinin öğrenmesi ve performansı ile ilgilidir (Vallerand vd., 1992). Akademik motivasyon, “Öğrencinin öğrenme sürecine katılma ve başarılı olma isteği, ihtiyacı, arzusu ve zorlamasıdır” (Moenikia and Babelan, 2010).

Okul başarısının zekânın ötesinde ve ötesinde tahmin edilmesine katkıda bulunur ve bir performans veya mükemmellik standardına göre değerlendirilir (Eccles and Wigfield, 2002). Cacioppo and Freberg (2013) akademik motivasyonu, bir amaca yönelik davranışı uyandıran, sürdüren ve yönlendiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Akademik motivasyon, öğrencinin öğrenmesi ve performansı ile ilişkilidir (Vallerand vd., 1992) ve akademik performans ve akademik başarının temel bir unsuru olduğu bulunmuştur (Deci ve Ryan, 1985; Maurer vd., 2013; Rugutt and Chemosit, 2009). Öğrencilerin aktif olarak öğrenmeye katılmaları için motive olmaları durumunda başarılı olma olasılıkları daha yüksektir (Rugutt and Chemosit, 2009). Öğrenciler, öğrenmede motivasyonu vurgulama konusunda öğretmenlerine göre daha az eğilimli olduklarını tanımlarlar (Maurer vd., 2013). Aslında, algılanan öğretim üyesi desteği motivasyonu artıracak şekilde hareket edebilirken, algılanan desteğin düşük seviyeleri azalan akademik motivasyon seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir (Legault vd., 2006).

Eğitim içinde motivasyon ve akademik motivasyon kavramları birbirleriyle yakın ilişki içerisindedirler. Öğrencinin düşük motivasyonu eğitim sürecini etkileyen veya engelleyen bir durumdur (Grunschel vd., 2016). Öğrencilerin akademik motivasyonları öğrenim hayatları boyunca yaşadıkları meraklı halleriyle sergiledikleri performans ile ilişki içinde görüldüğünden bahsedilmektedir (Deci and Ryan, 1985). Bu motivasyon türünde öğrencilerin eğitim hayatına başladıklarında ortaya çıkmakta ve eğitim alanlarıyla ilgili itici bir güç olmaktadır (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Araştırmacılar motivasyon ile ilgili olarak, kendi başına çok çeşitli bir yapı olduğunu, ancak akademik motivasyonun daha spesifik olduğunu ve öğrenim gören öğrencinin akademik hayatı ve yeterlilikleri ile ilişkili olduğunu söylemektedirler (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Motivasyonları olmadan başarıyı yakalayabilen çok az insan vardır. Motive olmak bütün bilinçli davranışların içinde vardır (Newstrom, 2014). İnsanların hareketlenmesini sağlayan ve yönlerini belirleyen ihtiyaçları, beklentileri, inançları, umutları ve beklentileridir (Eren, 2020). Alderman (2004)'a göre, bir öğrencinin yeteneği hakkındaki inancı gibi bilişsel süreçleri hem gelecekteki performans beklentilerini hem de alınan önlemleri etkileyen motivasyonun önemli bir aracıdır. Aynı dersi farklı öğrenme ortamlarında almış ve öğrenme yeteneği konusunda benzer inançlara sahip olan iki öğrencinin durumları kıyaslandığında, davranışlarının ve eylemlerinin, inançlarından ve çevresel faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Bu, karmaşık ve süregelen bir süreçtir (Alderman, 2004).

Motivasyonu yüksek olan öğrenciler kendi başarısızlıklarını kişisel olarak çabalarının az olmasına dayandırır (bir konu için tam anlamıyla hazırlanmamış olmaları gibi), motivasyonu düşük olan öğrenciler ise kendi başarısızlıklarını dış etmenlere bağlarlar (başaramadım, zordu gibi bahaneler). Bu tip öğrenciler arasındaki fark tekrar çalışılması ile ilgilidir. Başarısı ve motivasyonu güçlü olan öğrenciler yaptıkları bir işte başarısızlığa uğradıkları zaman yenilgiyi kabullenip daha çok motive olup daha çok başarı elde etmek için çok çalışırlar. Başarı oranı ve motivasyonu düşük olan öğrenciler ise kendi başarısızlıklarını görüp daha kolay pes etmektedirler (Arı ve Deniz, 2008).

Motivasyon kelimesi literatürde güdülenme olarak da bilinmektedir. Gdülenmenin incelenmesi, sadece bazı insanların başarılı olmaya diğer insanlara göre neden daha fazla yöneldiklerini anlamamıza yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda açlık gibi belli dürtüleri neden hissettiğimizi anlamamıza da yardımcı olur. Akbaba (2006)'ya göre bu kavram, insanları bir davranışa motive eden, bu davranışların şiddet düzeyini ve enerjisini belirleyen, istenilen davranışa belirli bir yön veren çeşitli iç ve dış nedenleri ve bunların mekanizmalarını kapsar. Organizmayı harekete geçiren onda öğrenme isteği uyandıran her türlü içsel ve dışsal güç motivasyon (güdülenme) olarak tanımlanmıştır (Pink, 2013).

Aynı zamanda organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçiren durum olarak da nitelendirilir. (Terzi vd., 2015). Motivasyon kavramı hedefe yönelik ilerlemenin başlatılıp kararlılığın sürdürüldüğü süreç olarak tanımlanabilir. Karagüven

(2012) motivasyonu “bir etkinliğe katılma istekliliğinin derecesini belirleyen tüm faktörlerin oluşturduğu bir durum veya böyle bir durumun yaratılması” olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, bir şeyi yapmak, gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmek anlamına gelir. İnsanlar farklı seviyelerde farklı şekillerde motive edilirler. Güdülenmenin ortaya çıkmasında etkili olan kaynaklar öğrencinin karakter özelliği olabileceği gibi, bireysel özelliklere bağlı olarak dışarıdan da kaynaklanabilir. Örneğin; bir öğrenci velilerden veya öğretmenlerden takdir almak için ödev yaparken, başka bir öğrenci daha iyi notlar almak için çalışır.

Eggen ve Kauchak (1994) motivasyonu etkileyen bireysel faktörleri dört başlık altında toplamıştır. Bunlar;

1. İnanç: Kişinin kendi yeteneklerine olan inancıdır.

2. Hedefler: Öğrencilerin akademik ve kurs hedefleri, motivasyon düzeylerini etkiler.

3. Uyarılma: Düşük düzeyde uyarılma, öğrenme için uygun değildir. İlgi belli bir noktaya odaklandığında, öğrenme en ideale ulaşmaktadır. Başarılı öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip oldukları bilinmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenler öğrencilerinde de yüksek derecede ilgi uyandırabilirler.

4. İhtiyaç: İhtiyaç, istenen veya ihtiyaç duyulan bir şeyin eksikliğidir. Düşüş algılanabilir veya gerçek olabilir. Bireyin davranışını ne motive eder ve yönlendirir? Bunu yerine getirmek için temel motivasyonlar, istekler, ihtiyaçlar, korkular, hedefler, sosyal baskılar, güven, ilgi alanları, merak, inançlar, değerler, beklentiler vb. cevaplar verilebilir. Bazı insanların güçlü bir başarıya ihtiyacı, sınav korkusu, mekanik nesnelere merakı, sanata derin bir ilgisi vardır. Bu nedenle de başarmak için çok fazla çaba sarf ederler, sınava girmekten kaçınırlar, sürekli mekanik nesnelere kurcalarlar veya saatlerini sanat galerilerinde geçirirler (Viau, 2015).

Öğrencinin akademik çabasının nedeni olumsuz olabilir. Örneğin; öğrenci derste ceza almamayı veya başarısız olmamayı öğrenir, rahatsız edici bir sonuçla karşılaşmamayı öğrenir. Bu olumsuz bir motivasyondur. Öte yandan, olumlu motivasyon, insanların öğrenme durumunu istenen bir sonuç veya başka bir şey için yapmalarınıdır. Bu, öğrenmenin gerçekleşmesi için çok güçlü bir nedendir. Motivasyon, akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu durumda

motivasyon eksikliği başarısızlık nedenleri arasında sayılabilir. Öğrenme sürecinin en önemli boyutlarından biri olan motivasyonun ölçülmesi zordur. Öğrencide öğrenme isteğine yol açan temel şey nedir? Öğrenmeye gayret etme isteği birçok etken sonucunda meydana gelir. Kimi öğrenci dersi geçmek için motive olmuşken kimisi motivasyonunu sosyalleşmek vb. gibi akademik amaçlar dışına yönlendirmiştir. Amaç her ne olursa olsun motivasyonun her bireyi ulaşmak istediği hedefe bir adım yaklaştırabileceği söylenebilir. Öğrenciler motive olduklarında başarılı olurlar (Öncü, 2004).

Öğrenciler en çok ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler (Çelik, 2003). Motivasyonu olmayan bir öğrencinin ise öğrenmeye istekli olmadığı söylenebilir. Motivasyon kavramının eğitim, eğitimci ve öğrenci için de rolü ve önemi büyüktür. Motive olmuş bir öğrencinin sahip olduğu ilgi onun eğitim sürecini merak etmesini, derse daha fazla ilgi duymasını, ders içeriklerine aktif olarak katılım göstermesini sağlayarak öğrencilerin eğitim süreçlerini daha verimli bir şekilde geçirmelerini sağlayabilir. Motivasyonun başarıyı etkileyeceği ve motive olmuş bir öğrencinin bunu akademik başarısına da yansıtacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılarının artırılması için akademik olarak motive edilmeleri gerektiği söylenebilir. Motivasyon genellikle davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren ve sürdüren içsel durum olarak tanımlanır. Pink (2013) motivasyonu kökenine göre içsel ve dışsal olarak ikiye ayırır. İçsel motivasyona sahip bir birey kendi ihtiyacını giderir, merakını giderir veya hoşuna giden bir eylemi gerçekleştirir. Dışsal motivasyonda, birey ödül almak, cezadan kaçınmak veya başkalarının beğenisini kazanmak için bir eylemde bulunur.

#### **2.6.4. Motivasyon ve Eğitim İlişkisi**

Eğitime içsel olarak motive olan öğrenciler sorunlarla uğraşırken ve rekabeti araştırırken, motive olmayan öğrenciler etkinliklere katılmama ya da katılmama eğilimindedir (Karataş ve Erden 2012). Kendi kaderini tayin teorisine göre içsel motivasyon üç farklı bölümden oluşur. Bilgi edinmek, başarılı olmak ve uyanmak için içsel motivasyon “Etkili öğrenme ve yüksek başarı elde etmek için bilmek için iç motivasyon en önemli parçasıdır”. Çünkü yeni bir şey öğrenirken eğlenmek gerekir. Bu, öğrencilerin öğrenme aktivitelerine katılmalarını sağlamaktır. Başarıya yönelik içsel motivasyon, bir görevi başarıyla tamamlamaktan ve yeni şeyler yaratmaktan zevk

almaktır. Bireyin ya da öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanmasından kaynaklanan mutluluk, motivasyonun kaynağıdır. Simülasyon, canlı uyarmaya karşı davranmak veya yaşam için içsel motivasyon hissetmektir. Herhangi bir heyecan duygusu, kişinin yapacağı davranışları gerçekleştirmesine neden olur (Gömleksiz ve Serhatoğlu 2013; Karataş ve Erden 2012).



### **3. MATERYAL VE METOT**

#### **3.1. Araştırmanın Yöntemi**

Bu bölümde çalışma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının yanı sıra işlem yolu ve verilerin analizi ile ilgili ayrıntılar bulunmaktadır.

#### **3.2. Araştırma Modeli**

Bu çalışma, “Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Spor Farkındalıkları İle Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Mevcut durumu ortaya çıkarmak için betimsel (soru) ve ilişkisel taramalar kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da şimdi var olan bir durumu betimlemeyi amaçlar. Araştırma konusu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde onlara etki veya değiştirme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2014).

#### **3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Grubu**

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Iğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 302 (200 Erkek, 102 Kadın) birey oluşturmuştur. Araştırma grubunun yaş ortalaması; kadınlarda  $22.20 \pm 4.08$ , erkeklerde  $22.65 \pm 3.53$  olarak tespit edilmiştir. Araştırma Grubunun çalışmada ele alınan kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir. Ayrıca araştırma, Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığının 2023/12 sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.1.** Araştırma grubuna ait kişisel özelliklerin dağılımı

| <b>Değişkenler</b>                   | <b>Gruplar</b>                     | <b>N</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------|----------|
| <b>Cinsiyet</b>                      | Erkek                              | 200      | 66,2     |
|                                      | Kadın                              | 102      | 33,8     |
| <b>Bölüm</b>                         | Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 65       | 21,5     |
|                                      | Antrenörlük Eğitimi                | 149      | 49,3     |
|                                      | Spor Yöneticiliği                  | 88       | 29,1     |
| <b>Sınıf</b>                         | 1.sınıf                            | 71       | 23,5     |
|                                      | 2.Sınıf                            | 71       | 23,5     |
|                                      | 3.Sınıf                            | 63       | 20,9     |
|                                      | 4.Sınıf                            | 97       | 32,1     |
| <b>Spor Bilimlerini Seçme Nedeni</b> | Antrenör olmak istiyorum           | 76       | 25,2     |
|                                      | Spor bilimlerini merak ediyorum    | 11       | 3,6      |
|                                      | BES öğretmeni olmak istiyorum      | 136      | 45,0     |
|                                      | Sporu bir meslek olarak görüyorum  | 55       | 18,2     |
|                                      | Spor yöneticisi olmak istiyorum    | 24       | 7,9      |
| <b>Ailede Spor Yapan/Yapmış Olan</b> | Evet                               | 166      | 55,0     |
|                                      | Hayır                              | 136      | 45,0     |
| <b>Aile Gelir Düzeyi</b>             | 11000 TL- 16000 TL                 | 167      | 55,3     |
|                                      | 16001 TL - 22000 TL                | 70       | 23,2     |
|                                      | 22001 TL - ve üzeri                | 65       | 21,5     |

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Çalışmanın kişisel bilgi formu, çalışmanın birbirinden bağımsız değişkenlere ilişkin verileri toplamak için kullanıldı. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, bölüm, sınıf, spor bilimlerini seçme nedeni, ailede spor yapan/yapmış olan ve gelir düzeyi ile alakalı sorular yer almaktadır.

#### **3.4.2. Spor Farkındalığı Ölçeği**

Veri toplama için kişisel bilgi formu ve 2020 yılında Uyar ve Sunay tarafından geliştirilen Spor Farkındalık Ölçeği (SFÖ) kullanılmıştır. Ayrıca, yöntemin alfa değeri 0.94'tür. "Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme" boyutu 21 maddeden oluşurken (1.-21. maddeler arası), "Sosyal ve Bireysel Fayda" boyutu 9 maddeden oluşuyordu (22.-30. maddeler arası). En düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Ölçekteki puanlar spor farkındalığını arttırırken, puanlar düştüğünde farkındalık da düşer. Buna göre, ölçeğin puan aralıkları 30- 53 arasında "hiç farkında değil", 54 - 77 arasında "hiç farkında değil", 78 - 102 arasında "orta düzeyde farkında", 103 - 126 arasında "farkında" ve 127 - 150 arasında "tamamen farkında" şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

#### **3.4.3. Akademik Motivasyon Ölçeği**

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Karagüven (2012) tarafından geliştirilen yedili Likert tipindeki "Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)" kullanılmıştır. 28 maddeden oluşan ölçek, her biri dört maddeden oluşan yedi faktör içermektedir. Bilmeye yönelik içsel motivasyon (İMBİ), başarmaya yönelik içsel motivasyon (İMBA), uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (İMH), belirlenmiş dışsal motivasyon (DMT), içe yansıyan dışsal motivasyon (DMKİ), dışsal motivasyon-dış düzenleme (DMD) ve motivasyonsuzluk (MS) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin derecelendirme "hiç uyumuyor, biraz uyuyor, orta derecede uyuyor, oldukça uyuyor, tam olarak uyuyor" biçiminde düzenlenmiştir. Alt testlerden alınan puanlar en düşük 4 en yüksek 28'dir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 24.0) programında kodlanarak analiz edilmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, veri

setlerinin normallik sınamaları yapılmıştır (Tablo 3.2.). Verilerin Skewness-Kurtosis değerlerine bakılmış, değerler -1.5 ile 1.5 arasında olduğu için veri setlerinin normal dağılım gösterdiği varsayılarak parametrik testler uygulanmıştır. İkili gruplar için Independent Sample t testi, çoklu gruplar için One Way ANOVA analizi, iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin anlamlılığı 0.05 düzeyinde değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.2.** Verilere ait çarpıklık basıklık değerleri

| Ölçeklere ait alt boyutlar               | Skewness | Kurtosis |
|--|----------|----------|
| Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme       | -,997    | ,154     |
| Sosyal ve Bireysel Fayda                 | -1,221   | ,180     |
| Spor Farkındalığı Toplam                 | -1,155   | ,296     |
| Motivasyonsuzluk                         | ,310     | -1,100   |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme          | -,788    | -,061    |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon           | -,762    | -,179    |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon            | -1,332   | 1,166    |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | -1,018   | ,377     |
| Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon       | -,997    | ,318     |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon         | -,788    | -,061    |

#### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ölçekten elde edilen verilere yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarını gösteren tablolar ve tablo altı açıklamalar bulunmaktadır.

**Tablo 4.1.** Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde puanların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                             | Gruplar | N   | X     | SS.  | t     | p    |
|--|---------|-----|-------|------|-------|------|
| Motivasyonsuzluk                         | Erkek   | 200 | 15.34 | 7.42 | 4.188 | .000 |
|  | Kadın   | 102 | 11.62 | 7.07 |       |      |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme          | Erkek   | 200 | 20.36 | 6.05 | .157  | .876 |
|  | Kadın   | 102 | 20.25 | 5.98 |       |      |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon           | Erkek   | 200 | 19.88 | 6.05 | .042  | .967 |
|  | Kadın   | 102 | 19.84 | 6.68 |       |      |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon            | Erkek   | 200 | 22.19 | 6.00 | -.294 | .769 |
|  | Kadın   | 102 | 22.41 | 6.30 |       |      |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | Erkek   | 200 | 20.86 | 5.91 | -.554 | .581 |
|  | Kadın   | 102 | 21.27 | 6.28 |       |      |
| Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon       | Erkek   | 200 | 20.72 | 6.03 | -.234 | .815 |
|  | Kadın   | 102 | 20.89 | 6.05 |       |      |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon         | Erkek   | 200 | 22.26 | 5.67 | -.122 | .903 |
|  | Kadın   | 102 | 22.34 | 6.40 |       |      |

Tablo 4.1’de araştırma grubunun akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, motivasyonsuzluk alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Diğer alt boyutlarda cinsiyet açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.2.** Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                       | Gruplar | n   | X      | SS.   | t     | p    |
|------------------------------------|---------|-----|--------|-------|-------|------|
| Spor Farkındalığı Toplam           | Erkek   | 200 | 111.30 | 34.06 | .705  | .481 |
|                                    | Kadın   | 102 | 108.43 | 32.00 |       |      |
| Sosyal ve Bireysel Fayda           | Erkek   | 200 | 35.21  | 11.67 | -.119 | .906 |
|                                    | Kadın   | 102 | 35.37  | 11.49 |       |      |
| Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme | Erkek   | 200 | 76.09  | 23.22 | 1.099 | .272 |
|                                    | Kadın   | 102 | 73.06  | 21.51 |       |      |

Tablo 4.2’de araştırma grubunun spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, spor farkındalığı toplam puanda ve ölçek alt boyutlarında cinsiyet açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.3.** Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların ailede spor yapma değişkeni açısından karşılaştırması

| Al boyutlar                              | Gruplar | n   | X     | ss.  | T     | p    |
|--|---------|-----|-------|------|-------|------|
| Motivasyonsuzluk                         | Evet    | 166 | 13.75 | 7.55 | -.859 | .391 |
|  | Hayır   | 136 | 14.49 | 7.46 |       |      |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme          | Evet    | 166 | 20.16 | 5.82 | -.525 | .600 |
|  | Hayır   | 136 | 20.52 | 6.27 |       |      |
| İçer Yansıyan Dışsal Motivasyon          | Evet    | 166 | 19.81 | 6.35 | -.156 | .876 |
|  | Hayır   | 136 | 19.93 | 6.17 |       |      |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon            | Evet    | 166 | 22.36 | 6.11 | .285  | .776 |
|  | Hayır   | 136 | 22.15 | 6.09 |       |      |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | Evet    | 166 | 21.01 | 6.15 | .019  | .985 |
|  | Hayır   | 136 | 20.99 | 5.89 |       |      |
| Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon       | Evet    | 166 | 20.90 | 6.04 | .399  | .690 |
|  | Hayır   | 136 | 20.63 | 6.02 |       |      |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon         | Evet    | 166 | 22.33 | 6.06 | .131  | .896 |
|  | Hayır   | 136 | 22.24 | 5.77 |       |      |

Tablo 4.3'te araştırma grubunun akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların ailede spor yapma değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, ölçek alt boyutlarında ailede spor yapma açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.4.** Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların ailede spor yapma değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                       | Gruplar | n   | X      | ss.   | T     | p    |
|------------------------------------|---------|-----|--------|-------|-------|------|
| Spor Farkındalığı Toplam           | Evet    | 166 | 112.73 | 32.88 | 1.388 | .166 |
|                                    | Hayır   | 136 | 107.39 | 33.80 |       |      |
| Sosyal ve Bireysel Fayda           | Evet    | 166 | 35.99  | 11.34 | 1.204 | .230 |
|                                    | Hayır   | 136 | 34.38  | 11.88 |       |      |
| Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme | Evet    | 166 | 76.75  | 22.49 | 1.426 | .155 |
|                                    | Hayır   | 136 | 73.01  | 22.80 |       |      |

Tablo 4.4'te araştırma grubunun spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların ailede spor yapma değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, spor farkındalığı toplam puanda ve ölçek alt boyutlarında ailede spor yapma açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.5.** Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                             | Varyansın Kaynağı | KT        | Sd  | KO      | F     | p    | Fark |
|--|-------------------|-----------|-----|---------|-------|------|------|
| Motivasyonsuzluk                         | Gruplar arası     | 54.198    | 2   | 27.099  | .480  | .619 |      |
|  | Grup içi          | 16890.733 | 299 | 56.491  |       |      |      |
|  | Toplam            | 16944.930 | 301 |         |       |      |      |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme          | Gruplar arası     | 71.004    | 2   | 35.502  | .981  | .376 |      |
|  | Grup içi          | 10822.840 | 299 | 36.197  |       |      |      |
|  | Toplam            | 10893.844 | 301 |         |       |      |      |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon           | Gruplar arası     | 217.823   | 2   | 108.911 | 2.814 | .042 | 2-3  |
|  | Grup içi          | 11573.611 | 299 | 38.708  |       |      |      |
|  | Toplam            | 11791.434 | 301 |         |       |      |      |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon            | Gruplar arası     | 134.529   | 2   | 67.264  | 1.824 | .163 |      |
|  | Grup içi          | 11028.279 | 299 | 36.884  |       |      |      |
|  | Toplam            | 11162.808 | 301 |         |       |      |      |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | Gruplar arası     | 76.949    | 2   | 38.474  | 1.059 | .348 |      |
|  | Grup içi          | 10859.051 | 299 | 36.318  |       |      |      |
|  | Toplam            | 10936.000 | 301 |         |       |      |      |
| Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon       | Gruplar arası     | 208.484   | 2   | 104.242 | 2.906 | .036 | 2-3  |
|  | Grup içi          | 10723.652 | 299 | 35.865  |       |      |      |
|  | Toplam            | 10932.136 | 301 |         |       |      |      |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon         | Gruplar arası     | 153.083   | 2   | 76.541  | 2.203 | .112 |      |
|  | Grup içi          | 10390.427 | 299 | 34.751  |       |      |      |
|  | Toplam            | 10543.510 | 301 |         |       |      |      |

Gruplar: 1. Grup: Beden eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 2. Grup: Antrenörlük Eğitimi, 3. Grup: Spor Yöneticiliği

Tablo 4.5'te araştırma grubunun akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutu ile başarmaya yönelik içsel motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $F_{(2-299)}=2.18$ ,  $F_{(2-299)}=2.91$ ,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, İçe yansıyan dışsal motivasyon ve başarmaya yönelik içsel motivasyon alt boyutlarında antrenörlük eğitimi öğrencilerinin spor yöneticiliği öğrencilerinden daha yüksek puan elde ettikleri tespit edilmiştir.

**Tablo 4.6.** Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                       | Varyansın Kaynağı | KT             | Sd  | KO           | F    | p    |
|------------------------------------|-------------------|----------------|-----|--------------|------|------|
| Spor Farkındalığı Toplam           | Gruplar arası     | 492.508        | 2   | 246.25<br>4  | .220 | .802 |
|                                    | Grup içi          | 334310.0<br>38 | 299 | 1118.0<br>94 |      |      |
|                                    | Toplam            | 334802.5<br>46 | 301 |              |      |      |
| Sosyal ve Bireysel Fayda           | Gruplar arası     | 27.177         | 2   | 13.589       | .101 | .904 |
|                                    | Grup içi          | 40421.15<br>7  | 299 | 135.18<br>8  |      |      |
|                                    | Toplam            | 40448.33<br>4  | 301 |              |      |      |
| Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme | Gruplar arası     | 316.600        | 2   | 158.30<br>0  | .307 | .736 |
|                                    | Grup içi          | 154332.0<br>75 | 299 | 516.16<br>1  |      |      |
|                                    | Toplam            | 154648.6<br>75 | 301 |              |      |      |

Tablo 4.6'da araştırma grubunun spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, spor farkındalığı toplam puanında ve ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.7.** Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                             | Varyansın Kaynağı | KT        | Sd  | KO      | F     | p    |
|--|-------------------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Motivasyonsuzluk                         | Gruplar arası     | 396.325   | 3   | 132.108 | 2.379 | .070 |
|  | Grup içi          | 16548.605 | 298 | 55.532  |       |      |
|  | Toplam            | 16944.930 | 301 |         |       |      |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme          | Gruplar arası     | 179.498   | 3   | 59.833  | 1.664 | .175 |
|  | Grup içi          | 10714.346 | 298 | 35.954  |       |      |
|  | Toplam            | 10893.844 | 301 |         |       |      |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon           | Gruplar arası     | 129.460   | 3   | 43.153  | 1.103 | .348 |
|  | Grup içi          | 11661.974 | 298 | 39.134  |       |      |
|  | Toplam            | 11791.434 | 301 |         |       |      |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon            | Gruplar arası     | 118.870   | 3   | 39.623  | 1.069 | .362 |
|  | Grup içi          | 11043.938 | 298 | 37.060  |       |      |
|  | Toplam            | 11162.808 | 301 |         |       |      |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | Gruplar arası     | 36.896    | 3   | 12.299  | .336  | .799 |
|  | Grup içi          | 10899.104 | 298 | 36.574  |       |      |
|  | Toplam            | 10936.000 | 301 |         |       |      |
| Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon       | Gruplar arası     | 22.524    | 3   | 7.508   | .205  | .893 |
|  | Grup içi          | 10909.611 | 298 | 36.609  |       |      |
|  | Toplam            | 10932.136 | 301 |         |       |      |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon         | Gruplar arası     | 56.911    | 3   | 18.970  | .539  | .656 |
|  | Grup içi          | 10486.599 | 298 | 35.190  |       |      |
|  | Toplam            | 10543.510 | 301 |         |       |      |

Tablo 4.7’de araştırma grubunun akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Akademik motivasyon alt boyutlarında öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.8.** Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                          | Varyansın Kaynağı | KT         | Sd  | KO       | F     | p    | Fark |
|---------------------------------------|-------------------|------------|-----|----------|-------|------|------|
| Spor Farkındalığı<br>Toplam           | Gruplar arası     | 5749.639   | 3   | 1916.546 | 1.736 | .160 |      |
|                                       | Grup içi          | 329052.907 | 298 | 1104.204 |       |      |      |
|                                       | Toplam            | 334802.546 | 301 |          |       |      |      |
| Sosyal ve Bireysel<br>Fayda           | Gruplar arası     | 1097.714   | 3   | 365.905  | 2.771 | .042 | 3-1  |
|                                       | Grup içi          | 39350.620  | 298 | 132.049  |       |      | 4-1  |
|                                       | Toplam            | 40448.334  | 301 |          |       |      |      |
| Spor Bilgisi ve<br>Bilgiyi Ayırt Etme | Gruplar arası     | 1823.736   | 3   | 607.912  | 1.185 | .315 |      |
|                                       | Grup içi          | 152824.939 | 298 | 512.835  |       |      |      |
|                                       | Toplam            | 154648.675 | 301 |          |       |      |      |

Gruplar; 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf

Tablo 4.8’de araştırma grubunun spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $F_{(3-298)}=2.78$ ,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi son ucunda, 3. ve 4. sınıfların sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda 1. sınıflardan daha yüksek puan elde ettikleri tespit edilmiştir.

**Tablo 4.9.** Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                                   | Varyansın Kaynağı | KT        | Sd  | KO     | F     | p    |
|--|-------------------|-----------|-----|--------|-------|------|
| Motivasyonsuzluk                               | Gruplar arası     | 115.267   | 2   | 57.634 | 1.024 | .360 |
|  | Grup içi          | 16829.663 | 299 | 56.286 |       |      |
|  | Toplam            | 16944.930 | 301 |        |       |      |
| Dışsal Motivasyon-<br>Dış Düzenleme            | Gruplar arası     | 22.904    | 2   | 11.452 | .315  | .730 |
|  | Grup içi          | 10870.940 | 299 | 36.358 |       |      |
|  | Toplam            | 10893.844 | 301 |        |       |      |
| İçe Yansıyan<br>Dışsal Motivasyon              | Gruplar arası     | 53.083    | 2   | 26.542 | .676  | .509 |
|  | Grup içi          | 11738.350 | 299 | 39.259 |       |      |
|  | Toplam            | 11791.434 | 301 |        |       |      |
| Belirlenmiş Dışsal<br>Motivasyon               | Gruplar arası     | 23.519    | 2   | 11.759 | .316  | .730 |
|  | Grup içi          | 11139.289 | 299 | 37.255 |       |      |
|  | Toplam            | 11162.808 | 301 |        |       |      |
| Uyarım Yaşamaya<br>Yönelik İçsel<br>Motivasyon | Gruplar arası     | 58.357    | 2   | 29.178 | .802  | .449 |
|  | Grup içi          | 10877.643 | 299 | 36.380 |       |      |
|  | Toplam            | 10936.000 | 301 |        |       |      |
| Başarmaya<br>Yönelik İçsel<br>Motivasyon       | Gruplar arası     | 32.351    | 2   | 16.175 | .444  | .642 |
|  | Grup içi          | 10899.785 | 299 | 36.454 |       |      |
|  | Toplam            | 10932.136 | 301 |        |       |      |
| Bilmeye Yönelik<br>İçsel Motivasyon            | Gruplar arası     | 20.316    | 2   | 10.158 | .289  | .750 |
|  | Grup içi          | 10523.194 | 299 | 35.195 |       |      |
|  | Toplam            | 10543.510 | 301 |        |       |      |

Tablo 4.9’da araştırma grubunun akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, akademik motivasyon alt boyutlarında gelir değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.10.** Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                          | Varyansın Kaynağı | KT         | Sd  | KO       | F    | p    |
|---------------------------------------|-------------------|------------|-----|----------|------|------|
| Spor Farkındalığı<br>Toplam           | Gruplar arası     | 558.449    | 2   | 279.225  | .250 | .779 |
|                                       | Grup içi          | 334244.097 | 299 | 1117.873 |      |      |
|                                       | Toplam            | 334802.546 | 301 |          |      |      |
| Sosyal ve Bireysel<br>Fayda           | Gruplar arası     | 30.773     | 2   | 15.386   | .114 | .892 |
|                                       | Grup içi          | 40417.562  | 299 | 135.176  |      |      |
|                                       | Toplam            | 40448.334  | 301 |          |      |      |
| Spor Bilgisi ve<br>Bilgiyi Ayırt Etme | Gruplar arası     | 358.060    | 2   | 179.030  | .347 | .707 |
|                                       | Grup içi          | 154290.615 | 299 | 516.022  |      |      |
|                                       | Toplam            | 154648.675 | 301 |          |      |      |

Tablo 4.10’da araştırma grubunun spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların gelir değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Spor farkındalığı ölçeği toplam puanda ve alt boyutlarında gelir değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.11.** Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                                   | Varyansın Kaynağı | KT            | Sd  | KO     | F     | p    |
|--|-------------------|---------------|-----|--------|-------|------|
| Motivasyonsuzluk                               | Gruplar arası     | 342.844       | 4   | 85.711 | 1.533 | .192 |
|  | Grup içi          | 16602.08<br>6 | 297 | 55.899 |       |      |
|  | Toplam            | 16944.93<br>0 | 301 |        |       |      |
| Dışsal Motivasyon-<br>Dış Düzenleme            | Gruplar arası     | 64.402        | 4   | 16.101 | .442  | .779 |
|  | Grup içi          | 10829.44<br>2 | 297 | 36.463 |       |      |
|  | Toplam            | 10893.84<br>4 | 301 |        |       |      |
| İçe Yansıyan Dışsal<br>Motivasyon              | Gruplar arası     | 114.726       | 4   | 28.682 | .730  | .572 |
|  | Grup içi          | 11676.70<br>7 | 297 | 39.316 |       |      |
|  | Toplam            | 11791.43<br>4 | 301 |        |       |      |
| Belirlenmiş Dışsal<br>Motivasyon               | Gruplar arası     | 52.697        | 4   | 13.174 | .352  | .842 |
|  | Grup içi          | 11110.11<br>1 | 297 | 37.408 |       |      |
|  | Toplam            | 11162.80<br>8 | 301 |        |       |      |
| Uyarım Yaşamaya<br>Yönelik İçsel<br>Motivasyon | Gruplar arası     | 54.232        | 4   | 13.558 | .370  | .830 |
|  | Grup içi          | 10881.76<br>8 | 297 | 36.639 |       |      |
|  | Toplam            | 10936.00<br>0 | 301 |        |       |      |
| Başarmaya Yönelik<br>İçsel Motivasyon          | Gruplar arası     | 159.814       | 4   | 39.953 | 1.102 | .356 |
|  | Grup içi          | 10772.32<br>2 | 297 | 36.270 |       |      |
|  | Toplam            | 10932.13<br>6 | 301 |        |       |      |
| Bilmeye Yönelik<br>İçsel Motivasyon            | Gruplar arası     | 136.274       | 4   | 34.068 | .972  | .423 |
|  | Grup içi          | 10407.23<br>6 | 297 | 35.041 |       |      |
|  | Toplam            | 10543.51<br>0 | 301 |        |       |      |

Tablo 4.11’de araştırma grubunun akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Buna göre, akademik motivasyon alt boyutlarında spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.12.** Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından karşılaştırması

| Alt Boyutlar                       | Varyansın Kaynağı | KT         | Sd  | KO       | F    | p    |
|------------------------------------|-------------------|------------|-----|----------|------|------|
| Spor Farkındalığı Toplam           | Gruplar arası     | 624.083    | 4   | 156.021  | .139 | .968 |
|                                    | Grup içi          | 334178.464 | 297 | 1125.180 |      |      |
|                                    | Toplam            | 334802.546 | 301 |          |      |      |
| Sosyal ve Bireysel Fayda           | Gruplar arası     | 158.802    | 4   | 39.700   | .293 | .883 |
|                                    | Grup içi          | 40289.533  | 297 | 135.655  |      |      |
|                                    | Toplam            | 40448.334  | 301 |          |      |      |
| Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme | Gruplar arası     | 239.196    | 4   | 59.799   | .115 | .977 |
|                                    | Grup içi          | 154409.479 | 297 | 519.897  |      |      |
|                                    | Toplam            | 154648.675 | 301 |          |      |      |

Tablo 4.12’de araştırma grubunun spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Spor farkındalığı ölçeği toplam puanda ve alt boyutlarında spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p<0.05$ ).

**Tablo 4.13.** Katılımcıların spor farkındalığı ve akademik motivasyon durumları arasındaki ilişkinin karşılaştırması

|   |   | <b>Spor Farkındalığı Toplam</b> | <b>Sosyal ve Bireysel Fayda</b> | <b>Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme</b> |
|---|---|---------------------------------|---------------------------------|---|
| <b>Motivasyonsuzluk</b>                         | r | .460**                          | .453**                          | .208**                                    |
|   | p | .005                            | .000                            | .000                                      |
| <b>Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme</b>          | r | .515**                          | .482**                          | .512**                                    |
|   | p | .000                            | .000                            | .000                                      |
| <b>İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon</b>           | r | .422**                          | .351**                          | .442**                                    |
|   | p | .000                            | .000                            | .000                                      |
| <b>Belirlenmiş Dışsal Motivasyon</b>            | r | .533**                          | .515**                          | .521**                                    |
|   | p | .000                            | .000                            | .000                                      |
| <b>Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon</b> | r | .476**                          | .420**                          | .486**                                    |
|   | p | .000                            | .000                            | .000                                      |
| <b>Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon</b>       | r | .472**                          | .419**                          | .480**                                    |
|   | p | .000                            | .000                            | .000                                      |
| <b>Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon</b>         | r | .533**                          | .510**                          | .524**                                    |
|   | p | .000                            | .000                            | .000                                      |

Tablo 4.13'te araştırma grubunun spor farkındalığı ve akademik motivasyon durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi verilmektedir. Buna göre; akademik motivasyon ölçeği alt boyutları ile spor farkındalığı toplam puan ve alt boyutlarında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Dolayısıyla, araştırmada yer alan spor bilimleri öğrencilerinin spor farkındalıklarının arttığı durumlarda akademik motivasyonlarının da arttığından söz edilebilir.

## 5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın genel amaçları ve alt problemler tartışılmıştır. Ek olarak, alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçları ele alınarak karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın genel amaçları çerçevesinde hazırlanan, alt problemler ve bu problemlere yönelik ortaya çıkan bulgulara ait yorumlar ve tartışmalar yapılmıştır. Ayrıca, alanyazında bu araştırmanın bulguları ile benzerlik ya da farklılık gösteren çeşitli araştırma sonuçları irdelenmiş ve bu konuda tartışmalara yer verilmiştir.

Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin motivasyonsuzluk alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, diğer alt boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bu anlamda erkek öğrencilerin akademik motivasyonlarının kız öğrencilerden daha az olduğunu ifade edebiliriz. Aynı zamanda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek motivasyona sahip olmalarının altında yatan nedenler arasında cinsiyet rolleri, okuma becerileri, sosyal beklentiler, aile desteği, akran ilişkileri veya bilişsel yetenekleri gibi faktörlerin rol oynadığı söylenebilir.

Literatüre baktığımızda ortaya konulan çalışmalarda araştırma gruplarının yapmış olduğu çalışmalarda katılımcıların cinsiyet değişkenleri ile akademik başarıları arasında anlamlılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Akman, 2022; Kanık, 2019; Doğan, 2016; Özer ve Sarı, 2009).

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Eymur ve Geban (2011) yaptıkları çalışmada genel olarak kadın öğrencilerin tüm boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir. Bahsedilen çalışmalar ve yapılan çalışma sonucunda kadın öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrencilerden nazaran yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Barkoukis ve arkadaşları (2008) çalışmasında kız öğrencilerin içsel motivasyon bilme alt boyut puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu, erkek öğrencilerin

motivasyonsuzluk alt boyut puanlarının da kız öğrencilerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Eymur ve Geban (2011) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada “içsel motivasyon uyarılma” alt boyutunda anlamlılık olduğunu, kadın adayların akademik motivasyon puanlarının, erkek adaylardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Kali (2022) araştırmasında, kadın öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ortaya koyarken, kadınların içsel motivasyonlarının erkeklerden yüksek olduğunun yanında “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda ise erkeklerin daha yüksek motivasyonsuzluğa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanında Küçükosmanoğlu (2015) araştırmasında erkek öğretmen adaylarının içsel motivasyonunun, kadın öğretmen adaylarının ise dışsal motivasyonlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu sonuçların aksine farklı öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır (Demir ve Arı, 2013; Şahin ve Çakar, 2011).

Alan yazınında, erkek öğrencilerin okul etkinliklerine ve görevlerine karşı daha az ilgi duyduklarını ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Arslan, 2021; Dinçer, 2021; Khamis vd., 2008; İlter, 2021; Türk ve Gürkan, 2018).

Sıcak ve Başören (2015) araştırmasında kız öğrencilerin içsel motivasyonlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu farklılık, kız öğrencilerin ders çalışma süreçlerini daha iyi yönetebilmeleri, etkili öğrenme yöntemlerini uygulayabilmeleri ve ders çalışma programları hazırlayabilmeleri ile ilgilidir.

Erdem (2019), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin cinsiyet değişkenleri ile akademik motivasyonları arasında anlamlılık olduğunu ve kadın öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Ünal (2021), beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencileri örneklem olarak yaptığı araştırmasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek akademik motivasyona sahip olduklarını ifade etmiştir. Akandere vd. (2010), yaptıkları çalışmada kadınların genel olarak daha yüksek motivasyona sahip olduklarını tespit etmiştir.

İsayeva (2018), Akdeniz Üniversitesi ve Varşova Yaşam Bilimleri Üniversite'sinden öğrencilerin katılımı ile yaptığı çalışmasında katılımcılar arasında akademik motivasyon bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Aynı zamanda, akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Kırbaç ve Kaya 2019; Sivrikaya, 2019).

Bozkurt vd. (2019), bedensel, işitme ve görme engelli sporcuların spora katılım motivasyonlarına ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında engelli bireylerin cinsiyet değişkenleri ile spora katılma motivasyonları arasında farklılık olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Demir ve İlhan (2019), görme engelli sporcular ile yürüttükleri çalışmada cinsiyet ile akademik motivasyonları arasında farklılaşma olmadığını tespit etmiştir.

Literatür incelemesi ve bizim yaptığımız çalışmayı beraber değerlendirdiğimizde genel olarak kadınların erkeklere oranla akademik motivasyon seviyesinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığın ise devlet politikası olarak kadınların eğitime teşvik edilmesi, her alanda kadınlara uygulanan pozitif ayrımcılık ve kadınların toplumda anne rolü üstlenmesinden, çocukların eğitimlerinden birinci derecede sorumlu tutulmalarından dolayı özellikle eğitilmiş olmaları teşvik edilmektedir. Ayrıca kadınların toplumda ve eğitim sisteminde daha uyumlu olmaları da akademik motivasyon düzeyinin yüksek olmasının sebebi olarak düşünülmektedir.

Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda spor farkındalığı toplam puanında ve ölçek alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili olarak yapılan benzer araştırmalarda spor farkındalığı ile cinsiyetler arasında herhangi bir şekilde anlamlı farklılık bulunmayan çalışmaların olduğu görülmektedir (Eski, 2010; Ekinci, 2017).

Düz (2021) tarafından üniversite öğrencilerinin spor farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi amacıyla yapılmış olan çalışmada, cinsiyetler arasında spor farkındalığı düzeyleri arasında bir fark bulunamamıştır.

Fenci (2022) sınıf öğretmenleri üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada spor farkındalığına yönelik puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar olduğunu ve ölçeğin

spor bilgisi ve ayırt etme alt boyutunda erkeklerin kadın katılımcılara kıyasla anlamlı olarak daha fazla puan topladıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla spor bilgisi ve ayırt etme alt boyutunda daha yüksek puan almalarını sporla daha çok iç içe olmaları fiziksel olarak daha aktif ve spora ilgili olmalarıyla açıklamıştır. Bunun yanında daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyet ile spor farkındalığı arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiş olup ortaya çıkan bu farklılığın erkek bireylerin tarafında olduğu ifade edilmiştir (Yüksel, 2014; Üzüm vd., 2017).

Spor farkındalığı ile ilgili, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda spor tutumuna yönelik ölçekten elde edilen puanlar erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (Varol vd., 2017; Yıldız vd., 2017). Spora yönelik ve spor farkındalığı ile alakalı bu ve buna benzer çalışmalar daha önce çokça yapılmıştır ve genelinde benzer sonuçlar elde edilmiştir (Singh vd., 2013; Gülşen, 2012; Doğan ve Morali, 1999).

Bakırdöven (2022) tarafından yapılan çalışmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla lehlerinde anlamlı ve geçerli farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Sümer (2021) araştırmasında okul yöneticilerinin spor farkındalığının cinsiyet değişkeninde erkeklerin lehine bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Singh ve Devi (2013) Hindistan'da üniversite öğrencilerine yönelik yapılmış olan çalışmada erkek öğrencilerin spora ve oyuna karşı tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Tutum ve farkındalık ayrı konular olarak karşımıza çıkar fakat farkındalık zihinsel bir süreçken tutum bunun harekete geçme hali olduğu varsayılarak bu bulguya çalışmamızda yer verilmiştir. Alnader (2020) Al balqa üniversitesinde yaptığı çalışmada örneklem gurubunun genel olarak spor farkındalıklarının düşük olduğunu ve erkek öğrencilerin spor farkındalıklarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Cengiz (2022) farklı kurum müdürleri ile yapmış olduğu çalışmasında cinsiyet değişkeni ile müdürlerin toplam spor farkındalık puanlarında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Fakat "Sosyal ve Bireysel Fayda" alt boyutunda kadınların lehlerine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Uyar (2019) tarafından spor farkındalığı ölçeğinin geliştirilmesi ve toplumun spor farkındalıklarının değerlendirilmesi amacı ile yapılan çalışmada çalışmamızla benzer nitelikte, "sosyal ve bireysel fayda" alt

boyutunda kadınların erkeklere oranla daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür.

Gülşen (2012) tarafından ilkokul çağındaki öğrencilerin futbola yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında cinsiyetlere göre genel farkındalık düzeyleri bulgularında kızların farkında olma durumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların ailede spor yapma değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin tüm alt boyutlarında ailede spor yapma değişkeni açısından herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların ailede spor yapma değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda spor farkındalığı toplam puanında ve ölçek tüm alt boyutlarında ailede spor yapma değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde sporla ilgili olma durumlarının spor farkındalığı üzerinde etkilerinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. Ekinci (2017) tarafından yapılan bir çalışmada üniversitede eğitim gören öğrencilerin sportif ve rekreatif etkinlikler üzerine farkındalıkları incelenmiştir. Çalışmaya 939 öğrenci dâhil olmuştur. Katılımcıların spor yapma durumları üzerinden spor farkındalıkları incelenmiştir. Çalışma sonunda hiçbir şekilde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Fakat boş zaman değerlendirme durumları açısından incelendiğinde, geriye kalan zamanlarını eğlence amaçlı birtakım aktivitelere dâhil olarak meşgul olan öğrencilerin bu alandaki farkındalıklarının, diğer alan amaçlı bu etkinliklere katılan öğrencilere kıyasla daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Ergül vd. (2016), lise öğrencilerinin spora yönelik farkındalık düzeylerine etki eden faktörlerin tenis branşı üzerinden incelenmesi amacıyla yapmış oldukları çalışmada ailesinde spor yapan bireylerin yer aldığı öğrencilerin tenis sporuna ilişkin farkındalık düzeylerinin, ailesinde sporla uğraşan birey olmayan öğrencilere nazaran istatistiki olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bu anlamda anne-baba ya da diğer aile bireylerinin düzenli olarak sporun içinde yer almalarının çocuklara etki ettiği ve çocukların gerek spora başlama gerekse de branş seçiminde spora yönelmesinde en önemli unsur olduğunun yanında büyük etkisi olduğunu görebilmekteyiz. Bu sonuçlardan hareketle ailede sporla uğraşan bireylerin

bulunmasının spor farkındalığı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Vatansever (2018), farklı seviyelerde aktivite seviyesindeki sedanter sağlıklı kişilerde vücut algısı ile fiziksel denge ve vücut postürü arasındaki bağlantını araştırılması maksadıyla toplamda 64 birey üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda yeterli seviyede sporla uğraşan bireylerin daha az uğraşan bireylere oranla daha fazla farkındalık seviyelerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Singh ve Devi (2013) yapmış oldukları çalışmada aktif olarak spor yapan çocukların spora olan tutumları, spor yapmayanlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vural ve Okan (2021) atıcılık sporcuları üzerine gerçekleştirmiş oldukları çalışmada sporculuk yılı değişkeni açısından bakıldığında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğunu tespit etmişlerdir. Spor yapma yılı yükseldikçe yeniden odaklanma ile genel bilinçli farkındalık seviyelerinin de yükseldiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin; içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutu ile başarmaya yönelik içsel motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin; içe yansıyan dışsal motivasyon ve başarmaya yönelik içsel motivasyon alt boyutlarında antrenörlük eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin spor yöneticiliğinde öğrenim gören öğrencilerinden daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür.

Demirel (2023) Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon sonuçları bölüm değişkeni açısından incelemiş olduğu çalışmada içsel motivasyon başarma alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiş ortalama düzey olarak ise antrenörlük eğitimi bölümü diğer bölümlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ünal (2021) ele aldığı çalışmada, antrenörlük eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının diğer bölümlerde öğrenim görenlerden yüksek olduğunu ve spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ise akademik motivasyonlarının en düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalar bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Keskin ve Korkutata (2018)'nin lisans öğrencileriyle yaptığı başka bir çalışmada, görece daha küçük yaş grubunda olan öğrencilerin, lisans eğitiminin ortalarında olmaları nedeniyle meslek edinme, iyi bir iş alanında bulunma, yetenek geliştirme, üniversiteye giderek kendi ayakları üzerinde durabileceklerini kanıtlama gibi

alanlarda, daha büyük yaş grubuna göre daha fazla motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre akademik motivasyon puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlik bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon puanları ile Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon puanlarının rekreasyon bölümü öğrencilerinin puanlarından daha fazla olduğu görülmüştür.

Ünal (2021)'in çalışmasında spor bilimleri içindeki bölümler arası farklara bakıldığında akademik motivasyon puanı en yüksek olan öğrencilerin antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri olduğu, en düşük olan öğrencilerin ise spor yöneticiliği bölümündekiler olduğu görülmüştür. Motivasyona yönelik yapılan bir başka çalışmada da (Terlemez vd., 2015) motivasyonun fakülte içerisindeki bölümlere göre farklılaşabildiği sonucuna varılmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nun çalışmalarında da aynı şekilde, farklı branşlarda eğitim alan öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin branşa göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Eroğlu ve ark. (2019), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin bölüm ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesine yönelik çalışmasında, bölüm değişkenlerinin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinde önemli bir fark yarattığını keşfetmiştir. Bölüm değişkenine göre Akademik Motivasyon ölçeğinin başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutunda spor yöneticiliği ve antrenörlük eğitimi bölümünde eğitim alan öğrencilerin beden eğitimine spor öğretmenliği bölümündeki öğrencilere nazaran daha anlamlı, belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunda beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümünde eğitim görenlerin antrenörlük bölümünde eğitim görenlere göre daha anlamlı, dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunda beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümünde eğitim görenlerin antrenörlük bölümünde eğitim görenlere göre daha anlamlı ve motivasyonsuzluk alt boyutunda beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümünde okuyanların antrenörlük bölümünde okuyan öğrencilere göre daha anlamlı olduğu görülmüştür.

Erdem (2019), yaptığı çalışmasında bölüm değişkeni açısından, en yüksek dışsal motivasyonun spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencilerinde olduğunu en düşük dışsal motivasyonun ise beden eğitimi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerde olduğunu ve anlamlı bir farklılaşma oluşturduğunu ifade etmiştir.

Buna karşın Korkmazer (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonuna yönelik algılarının bölüm değişkeni açısından farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda spor farkındalığı toplam puanında ve ölçek tüm alt boyutlarında ailede öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde, Şeker (2017) gerçekleştirdiği çalışmada araştırmaya katılanların akademik motivasyon düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Atay (2018) yürüttüğü araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının sınıf düzeyi açısından değişmediğini belirtmiştir.

Tekin vd. (2009) ele aldıkları araştırmada 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerinin diğer sınıflarda öğrenim görenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Demir ve Beşoluk (2017) yaptıkları çalışmada 1. sınıfların en düşük 4. sınıfların ise en yüksek tutum puanına sahip olduğu sonucunu elde etmiştir.

Alemdağ vd. (2014) yaptıkları çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu ve özellikle sınıf düzeyi yükseldikçe motivasyon düzeyinin de yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bu durumun sebebini de öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe gelecekle ilgili planlarının daha belirgin hale gelmesinden kaynaklandığını ifade etmektedirler.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyonu son sınıfa devam edenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Eroğlu ve ark. (2019), akademik motivasyon düzeyinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Wigfield ve Eccles (2000) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça kendi yeteneklerine olan inançlarının azaldığını yani sınıf seviyesi arttıkça motivasyonun azaldığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Güngören (2009), Kırbaç ve Kaya (2019) ve Sıcak ve Başören (2015) yaptıkları çalışmalarda sınıf seviyesi

ilerledikçe öğrencilerin akademik motivasyonlarında düşüş olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf seviyesi ilerledikçe öğretim programının zorlaşması sonucu artan akademik baskı, bunun yanında ergenlik dönemine girilmesiyle öğrencilerin ilgi alanlarındaki değişiklikler ve gelecek kaygısı neticesinde öğrencilerin akademik motivasyonlarında azalma gözlenmektedir (Seyis vd., 2013).

Selen (2022) çalışmasında 2. sınıf ve 4. sınıf arasında bir ilişkinin olduğunu ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4. sınıfta öğrenim görenlerden daha yüksek akademik motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kali (2022) çalışmasında katılımcıların sınıf seviyesinin artmasıyla birlikte akademik motivasyonun düştüğü bulgusuna ulaşmıştır

Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların öğrenim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin; sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek puan elde ettikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle sınıf seviyesinin artmasıyla birlikte spor farkındalığının da arttığı söylenebilir.

Yapılan benzer çalışmalarda bizim sonuçlarımıza benzer olarak aslında genel anlamda beklenen bir sonuç olmasıyla eğitim seviyelerinin artması ile spor farkındalığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Çakmak, 2008; Ünlütepe, 2000; Yüksel, 2015). Bu yapılan çalışmalarda eğitimin spor farkındalığının üstünde önemli bir etken olduğu ortaya konulmasına ek olarak insanların eğitim seviyelerinin artması ise spor farkındalıklarının arttığını da söyleyebiliriz.

Fenci (2022) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin spor farkındalığının farklı eğitim seviyelerinde bulunan gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığına bakmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde spor bilgisi ve ayırt etme alt boyutunda lisans düzeyinde eğitimi olan katılımcıların yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip katılımcılara oranla anlamlı derecede daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda ise eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Warde (2006) yapmış olduğu araştırmada eğitim seviyelerinin spora dâhil olma ile direk olarak bağlantılı olduğunu, eğitimin ve eğitim düzeyinin insanların spora

yönlenmelerinde ve nasıl bir spor yapmalarına gerektiği hususunda fikir verdiğini, düzenli olarak spora giden fiziksel aktivitelere katılım sağlayan kişilerin daha çok eğitilmiş insanlar olduklarını ortaya koymuştur. Yine bu ve buna benzer çalışmalar yapılmış ve eğitim seviyesinin insanların spora katılım, spor hakkında bilinçli olma ve takip etme, spor branşlarının seçimi ve sürdürülmesi ve spor bilgisinin yükselmesinde etkili bir parametre olduğu ortaya konmuştur (Coakley and White, 1999; Mamak ve Koç, 2011; Gorry, 2016; Kahma, 2012).

Bunun yanında yapılan bazı çalışmalarda ise çalışmamızın ve yukarıda bahsi geçen çalışmaların aksine eğitimin spora katılım, farkındalık ve spor ilgili ile doğrudan ilişkisinin olmadığını gösteren çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır (Thrane, 2001; Mehus, 2005, Aksu vd., 2005).

Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin tüm alt boyutlarında gelir düzeyi değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin tüm alt boyutlarında gelir düzeyi değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Spor farkındalığı ve gelir düzeylerine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Gülşen (2012), ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin futbol branşına ilişkin farkındalık düzeylerinin gelir durumu değişkeni açısından incelenmesi için ele almış olduğu çalışmada, ölçeğin genelinde, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarında istatistiki anlamda anlamlılık olduğunu belirtirken, gelir düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin futbol branşına yönelik farkındalık düzeylerinde de artış meydana geldiğini ifade etmiştir.

Ergül ve ark. (2016), lise öğrencilerinin spora yönelik farkındalık düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için tenis branşını ele almıştır. Araştırma, ailesinin ekonomik düzeyi aylık 4001 TL'nin üzerinde olan öğrencilerin, ailesinin ekonomik düzeyi 4001 TL'nin altında olan öğrencilere göre tenis sporuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, ölçeğin tüm alt boyutlarında ailenin aylık gelir ortalaması arttıkça öğrencilerin futbolla ilgili olarak daha fazla ilgi gösterdikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların spor

bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin tüm alt boyutlarında spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların spor farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından karşılaştırmasına baktığımızda ölçeğin tüm alt boyutlarında spor bilimlerini seçme nedeni değişkeni açısından herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların spor farkındalığı ve akademik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırmasına baktığımızda; akademik motivasyon ölçeği alt boyutları ile spor farkındalığı toplam puan ve alt boyutlarında pozitif yönde orta düzeyde anlamlılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda araştırmada yer alan spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin spor farkındalıklarının arttığı durumlarda akademik motivasyonlarının da arttığını söyleyebiliriz.

Akademik motivasyon düzeylerinin yüksek bulunmasının yanında orta düzeyde bulunan araştırmalarda yer almaktadır. Gürlek (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ise sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Yine Yusupu (2015) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların akademik motivasyonları orta düzeydedir.

Uluişik vd. (2016) yaptıkları “Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özyalvaç (2010) ortaöğretim seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrencilerin, beden eğitimi dersine ilgili ve tutumu yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarı motivasyonlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2018), gerçekleştirdiği çalışmada spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının orta seviyede olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Alemdağ vd. (2014), beden eğitimi öğretmeni adayları ile yapmış olduğu çalışmada katılımcıların akademik motivasyon düzeylerini ortanın üstü olarak ifade

etmektedirler.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013), eğitim fakültesinden sekiz farklı öğretmenlik bölümünden toplam 806 öğretmen adayı üzerine yaptıkları çalışmada katılımcıların akademik motivasyon düzeylerini orta ve yüksek olarak, motivasyonsuzluk düzeyini ise düşük olarak bulmuşlardır.

Sonuç olarak, spor bilimleri alanında eğitim alan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının ve spor farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilirken, erkeklerin akademik açıdan motivasyonsuzluklarının kadınlardan daha yüksek olduğu, spor farkındalığı ve akademik motivasyonlarının cinsiyet, ailede spor yapma, gelir düzeyi ve spor bilimlerini seçme nedeni açısından farklılık görülmemiştir. Ancak, sınıf değişkeni açısından akademik motivasyonda farklılık görülmezken spor farkındalığı alt boyutu olan sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda 3. ve 4. sınıfların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bölüm değişkeni açısından ise spor farkındalığında herhangi bir farklılık görülmez iken, akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından içe yansıyan motivasyon ve başarmaya yönelik içsel motivasyon alt boyutlarında antrenörlük eğitimi öğrencilerinin spor yöneticiliği öğrencilerinden daha yüksek puanlar elde ettiği belirlenmiştir. Akademik motivasyon ile spor farkındalığı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Dolayısıyla, araştırmada yer alan spor bilimleri öğrencilerinin spor farkındalıklarının arttığı durumlarda akademik motivasyonlarının da arttığından söz edilebilir.

### **Öneriler;**

- 1- Farklı branşlarda öğretmen adaylarına benzer çalışmalar yapılarak karşılaştırma yapılabilir.
- 2- Üniversite 1. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencileri arasında karşılaştırma yapılarak farklılıklar ortaya konulabilir.
- 3- Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulama yapılarak karşılaştırma yapılabilir.
- 4- Toplumda spor farkındalığı oluşturabilmek adına çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- 5- Öğretmen adayları ve öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırabilmek için çalışmalar ve benzeri faaliyetler düzenlenebilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, N. V. (2004). *Ne kadar farkındayım: gestalt terapi* (2. Baskı). Ankara: Babil.
- Açıkgöz, A. (2015). Yeni ürün geliştirme perspektifinde empati becerisi, motivasyon ve performans. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 357–387.
- Akandere, M, Özyalvaç NT. ve Duman S., 2010, Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi Konya Anadolu Lisesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24):1-10.
- Akbaba S.,2006, Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,; 13: 343-361.
- Akkoyun F (2005). *Gestalt Terapi Büyüme ve Gelişme Gücümüzün Harekete Geçışı*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Yayın No: 238.
- Akman S. (2022). *Spor Yöneticiliği Öğrencilerinin Öz Liderlik Davranışları İle Akademik Motivasyonlarının Değerlendirilmesi*, İstanbul Örneği, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı, Spor Yönetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2. Edition). New Jersey: Routledge.
- Alemdağ C, Öncü E ve Yılmaz AK. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri, *Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25 (1), 23–35.
- Amabile TM, Pratt MG. 2016; The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36: 157-183.
- 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.
- Arı, R. (2008). *Güdülenmenin doğası ve tanımı*. İçinde R. Arı ve M. E. Deniz (Eds),

- Sınıf yönetimi (s. 196-224). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Armağan İ.,1982, *Sporun Toplum Bilimsel Temelleri*. Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yayınları, İzmir, s. 36.
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Bacanlı, H. ve Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562–567.
- Baer R A (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*. (10) 125-143.
- Bakırdöven G, (2022). *Akademisyenlerin kış sporları farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Atatürk Üniversitesi örneği), Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kars.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barkoukis V, Tsorbatzoudis, H, Grouios, G. ve Sideridis, G. 2008, The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*,15(1): 39-55.
- Benabou R, Tirole J. 2003; Intrinsic and extrinsic motivation. *Review of Economic Studies*, 70: 489-520.
- Boekaerts,M.(2003).*Motivation to learn*. <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>.
- Bozanoğlu Ğ. 2004, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Gütülenme, Benlik Saygısı, *Bağarı Ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*.

Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Brown K W, Ryan R M (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84: 822-848.
- Brown M. 2009, *Academic motivation: strategies for students. National Association of School Psychologists*. Communique; 38 (1): 45-54.
- Brunsmas DL, Khmelkov VT, McConnell EE, Orr AJ.1996, Increasing the motivation of secondary school students. *American Secondary Education*; 25: 10-15D.
- Buckley P, Doyle E.,2016, Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*; 24(6): 1162-1175.
- Cacioppo JT. Freberg LA, 2013, *Discovering psychology: The science of mind*. Canada: Wadsworth, *Cengage Learning*.
- Camacho, A., Correia, N., Zaccoletti, S. ve Daniel, J. R. (2021). Anxiety and social support as predictors of student academic motivation during the covid-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11.
- Carron AV.1984, *Motivation implications for coaching and teaching*. London, Ontario: Pear Creative L. P. D, 1984.
- Cengiz, C. (2022). *Gençlik ve spor, kültür ve turizm ile milli eğitim müdürlerinin spor farkındalıklarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Cerasoli CP, Nicklin JM, Ford MT. 2014, Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*,;140(4): 980-1008.
- Cofer CN, Appley MH. 1964, *Motivation: Theory and research*. New York, NY: John Wiley ve Sons, Inc.,
- Cüceloğlu D. (2003), *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu D.1997, *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. D.Ü. Ziya Gökalp *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11: 33-41.
- Çatak PD, Oegel K. (2010). *Mindfulness as a Therapy Method*. Archives of Neuropsychiatry, Volume: 47, Issue: 1, 69-73, 2010.
- De Charms, R.1968, *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- De Jesus, SN, Rus CL, Lens W, Imaginario S. Intrinsic motivation and creativity related to product: *A meta-analysis of the studies published between 1990- 2010*. *Creativity Research Journal*, 2013; 25(1): 80-84.
- Deci EL. Ryan RM, 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*,; 13: 39-80.
- Deci EL. Vallerand RJ, Pelletier LC, Ryan RM, 1991;. Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3ve4): 325- 346.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Berlin: Springer Science & Business Media*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DeLong M, Winter D. 2002, Learning to teach and teaching to learn mathematics. *Mathematical Association of America*.; 3: 41-49.
- Demir M, Beşoluk Ş., 2017, *Fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Sakarya University Journal of Education; 7(4): 769-781.
- Demir MK, Arı E.2013, *Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9 (3): 265-279.

- Demirel, A. (2023). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Teknolojik Bağımlılıkları İle Akademik Motivasyon ve Spora Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Dinçer, B. (2021). Investigating the school climate perceptions and school motivations of middle school students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361- 372.
- Doğan U. (2016). *Lise Öğrencilerinde Fiziksel Aktivite Seviyesi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, B, Moralı S. (1999). Üniversite Öğretim Elemanlarının Sporla İlgili Tutumları ile Yaşam ve İş Doyum Düzeylerinin Spor Yapma Alışkanlıkları ile İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1): 16-27.
- Dökmen, Ü. (2002). *Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Kişisel Gelişim Dizisi Sistem Yayıncılık. Yayın No: 242.
- Eccles JS, Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 2002; 53: 109-13.
- Eggen P, Kauchak D.1994, Educational psychology: *Classroom connections*. (2nd Ed.) Merrill.
- Ekinci, NE. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Etkinlikler Hakkındaki Farkındalıklarının Araştırılması*. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yayımlanmış Doktora Tezi. Kütahya.
- Ellis, A. (1963). A more precise definition of “emotional” and “intellectual” insight. *Psychological Reports*, 13, 125–126.
- Erdem D., 2019, *Spor bilimleri fakültesi ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. MS thesis. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2019.

- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (17. Basım). İstanbul: Beta Basım.
- Ergül M A, Tınaz C, Ertaç M (2016). Lise Öğrencilerinin Spora Yönelik Farkındalık Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi: *Tenis Branşı Örneği. Spor Bilimleri Dergisi*, 27(2): 69-83.
- Eski, T. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kış Sporlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi* (Kastamonu İli Örneği). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eymur G, Geban Ö.2011, *Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Eğitim ve Bilim; 36(161): 246-255.
- Fenci, N. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Ve Oyun Öğretiminde Yönelik Tutum Ve Spor Farkındalıklarının İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Fidan N.2012, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Fischer C, Malycha CP, ve Schafmann E.2019, The influence of intrinsic motivation and synergistic extrinsic motivators on creativity and innovation. *Frontiers in Psychology*; 10: 137-155.
- Fong, C. J. (2022). Academic motivation in a pandemic context: a conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*, 1–13.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freud S. 1951, Psychopathology of everyday life. New York, NY: A Mentor Book.
- Fried A, Calfee R. Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 1985; 77(6): 631-645.
- Gagne M. Deci EL.2005, Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*; 26(4): 331-362.

- Germer C., (2004). What is mindfulness? *Insight Journal*, 22: 24- 29.
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A. ve Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conference Proceedings*, 1891.
- Gottfried A, Gottfried W, Morris P, Cook C., 2008, Low academic intrinsic motivation as a risk factor for adverse educational outcomes. In C. Hudley (Ed.), *Academic Motivation and the Culture of School in Childhood and Adolescence* (pp. 36- 69). New York: *Oxford University Press*.
- Gömlüksiz MN. Serhatlıoğlu B.,2013, Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*; 173: 99-127.
- Gracious, A., & Shyla, A. J. (2012). Multiple intelligence and digital learning awareness of prospective teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(2), 112-118.
- Graham, S. ve Weiner, B. (2012). Motivation: past, present and future. K. R. Harris, S. Graham, T. Urđan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra ve J. Sweller (Ed.). *APA Educational Psychology Handbook içinde* (s. 367–397). *Amerika: American Psychological Association*.
- Grant AM, Berry JW. 2011, The necessity of others is the mother of invention: Intrinsic and prosocial motivations, perspective taking, and creativity. *Academy of Management Journal*; 54(1): 73-96.
- Grouzet FME, Otis N, Pelletier LG., 2006, Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*,13(1), 73-98.
- Grunschel, C. Schwinger, M., Steinmay, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students academic procrastination, academic performance and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Gülşen, K (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Futbol Branşına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Güngören, S. (2009). *The effect of grade level on elementary school students' motivational beliefs in science* (Tez No. 250700) [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik ÜniversitesiAnkara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Harlen W, Deakin Crick, R.,2003, Testing and motivation for learning. Assessment in Education: Principles, *Policy and Practice*; 10(2): 169-207.

Heckman J, Kautz T.,2013, *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. IDEAS Working Paper Series from RePEc.

Hodges CB., 2004, Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in elearning experiences. *Journal of Interactive Online Learning*; 2(3): 1-7.

Howey SC., 1999, *The relationship between motivation and academic success of community university freshmen orientation students*. (Unpublished doctoral dissertation) Kansas State University, Manhattan, Kansas.

Hull CL. Theory of motivation. In R. C. Bolles (Ed.), Theory of, 1943/1967.

Hur WM, Moon TW, Ko SH.,2018, How employees' perceptions of CSR increase employee creativity: Mediating mechanisms of compassion at work and intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*; 153(3): 629-644.

Husseini, K. (2021). The relationship between emotional intelligence and academic motivation of pre-university students using the mediating role of mental health. *Journal of Management and Educational Perspective*.

İlđan, A., Ođuz, E., & Yapar, B. (2013). Okul yaşam kalitesine ilişkin algı ile akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Menderes İlçesi Örneği). *Abant İzzet Baysal üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 13(2), 157-176.

İlter, İ. (2021). Akademik motivasyonsuzluk ile akademik başarı arasındaki ilişki: ortaokul öğrencileri üzerine bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 14(3), 389-410.

- Jarvis M., 2005, *The psychology of effective learning and teaching*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Kabat-Zinn J (2005). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*, 3.baskı, New York, Bantam Dell.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Letting Everything Become Your Teacher: 100 Lessons In Mindfulness*. New York, Ny: Bantam Dell.
- Kali,E.(2022). *Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Kanık M. (2019). *Spor Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Karabacak Çelik, A. (2021). *Psikolojik ihtiyaç doyumu ile iyi oluş arasında akademik öz yeterlik, akademik motivasyon ve akış yaşantılarının aracı rolü*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karabulut OE, Altun M.2018, Düzenli Olarak Spor Yapan ve Yapmayan Kadınların Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi: Kırşehir İli Örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2018, 19(1).
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). *Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye adaptasyonu*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2599–2620.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). *Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, teknikler, ilkeler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik,

geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003.

Karsenti TP, Thibert G.1996 april, *A motivation scale for elementary-school children: refining the extrinsic/intrinsic dichotomy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York, NY. Retrieved from <http://web5.infotrac.galegroup.com.library.dbu.edu>.

Kaya, M. F. (2013). Coğrafya öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 155-174.

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance*. Springer.

Keskin, Ö. ve Korkutata, A. (2018). Reviewing academic motivation levels of students study in different faculties in terms of certain variables (Sakarya university case). *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 208-216.

Khamis, V., Dukmak, S., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational studies*, 34(3), 191-200.

Kırbaç, M., & Kaya, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyonları (güdülenmeleri) arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 474-490.

Kitova, E. ve Troshkin, M. (2020). Academic motivation and the impact of distance learning during lockdown: university students' perspective. *Bulletin of Baikal State University*, 30(3), 341-350.

Klootwijk, C. L. T., Koele, I. J., van Hoorn, J., Güroğlu, B. ve van Duijvenvoorde, A. C. K. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents' academic motivation during the covid-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795.

Koçel T.2003, *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Korkmazer F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Diyarbakır, 10, 502-515.

- Kuş S (2014). *Koruyucu Aile Hizmeti ve Toplumsal Farkındalık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışması Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Çanakkale.*
- Küçük H, Küçük V.,2021, Psiko-Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi. *E dergi*, 2021, s. 2.
- Lee SH, Cho JY., 2008, *A Study on Factors Affecting the Acceptance of Performance Evaluation System: Focusing on Factors of Evaluation System and Internal Motivational Factors. In Proceedings of the Korea Association for Policy Studies Summer Conference*, Busan, Korea,; 20: 41-49.
- Legault L, Green-Demers I, Pelletier L. 2006, Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98: 567-582.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M. (1996). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Edt.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder içinde* (ss. 23-50). **Cambridge: Cambridge University Press.**
- Liu D, Jiang K, Shalley CE, Keem S, Zhou J., 2016, Motivational mechanisms of employee creativity: A meta-analytic examination and theoretical extension of the creativity literature. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2016; 137: 236-263.
- Lumsden, L. S. (1994). *Student motivation*. Research Roundup, 10(3), 1–5.
- Maharaj, S. N. (1993). *Ben O'yum. Çağımızın en büyük bilgelerinden birinin olağanüstü öğretisi.* (Çev. J. G. Gürsoy). İstanbul: Akaşa.
- Mainemelis C, Kark R, Epitropaki O. Creative leadership: A multi-context conceptualization. *Academy of Management Annals*, 2015; 9(1): 393-482.
- Malik MAR, Choi JN, Butt AN.2019, Distinct effects of intrinsic motivation and

- extrinsic rewards on radical and incremental creativity: The moderating role of goal orientations. *Journal of Organizational Behavior*; 40(9-10): 1013-1026.
- Maslow AH.,1943, A theory of human motivation. *Psychological Review*; 50(4): 370-396.
- Maurer TW, Allen D, Gatch D, Shankar P, Sturges D., 2013, Students' academic motivation in three disciplines. *Journal of Scholarship Teaching and Learning*; 13: 77- 89.
- McClelland DC.1955, *Notes from revised theory motivation. In D. C. McClelland, Studies in motivation* (pp. 414-423). New York, NY: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Mcdevitt TM., 2004, *Ormrod. "Cognitive development 2: cognitive process."* Child Development Education and Working with Children and Adolescents 2nd ed. Pearson, 2004; 3: 91-98.
- Melton AW.1955, *Motivation and learning. In D. C. McClelland, Studies in Motivation* (pp. 115-127). New York, NY: Appleton-Century-Crofts, Inc, 1955.
- Moenikia M, Zahed-Babelan A.,2010, A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,(2): 1537- 1542.
- Murray HA., 1955, *Types of human needs. In D. C. McClelland, Studies in motivation* (pp. 51-57). New York, NY: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Myers, D., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- National Research (2018). How people learn II: Learners, contexts, and cultures. *The National Academic Press*.
- Newstrom, J. W. (2014). *Organizational behavior: Human behavior at work* (14. Edition). New Delhi: McGraw-Hill.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi [Learning psychology]*. (Çev: M. Baloğlu

Edt.), Ankara: Nobel Yayınları.

- Ozer, S. ve Schwartz, S. J. (2020). Academic motivation, life exploration, and psychological well-being among emerging adults in denmark. *Nordic Psychology*, 72(3), 199–221.
- Özer H ve Sarı A. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, Atatürk Üniversitesi İİBF Öğrencileri için Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 105- 126.
- Özyalvaç NT.,2010, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi* (Konya Anadolu Lisesi Örneği) Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Pala, G., Keklik, İ. ve Demirbaş Çelik, N., (2021). *Ergenlerin kimlik gelişimi ile akademik güdülenme/umudun ilişkisinde psikolojik ihtiyaçların aracı rolü*. Milli Eğitim, 50, 241–262.
- Peker A. Kağızmanlı N.,2018, Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 14(1):210-224.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and motivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Pink, D. H. (2013). Drive (çev. L. Göktem). İstanbul: Mediacat (Çalışmanın orijinali 2011’de yayımlanmıştır).
- Pintrich PR, Zusho A. 2002, The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield ve J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation San Diego, CA: *Academic Press*, 2002: 249-284.
- Prabhu V, Sutton C, Sauser W.2008, Creativity and certain personality traits:

- Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*; 20(1): 53-66.
- Rugutt J. Chemosit C.2009, What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly*; 3(3): 16-28.
- Ryan RM, Deci EL.2000b, Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being self-determination theory. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schunk DH, Meece JL, Pintrich PR., 2013, Motivation in Education (4. Basım). USA: Pearson.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–301.
- Schunk, D., Meece, J. ve Pintrich, P. (2014). Motivation in education theory, research and applications (4.bs.). *Pearson Education Limited*.
- Sears GJ, Shen W, Zhang H., 2018, When and why are proactive employees more creative? Investigations of relational and motivational mechanisms and contextual contingencies in the east and west. *Journal of Applied Social Psychology*; 48(11): 593- 607.
- Senge P. The industrial age system of education. In P. Senge, N. CambronMccabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, ve A. Kleiner,2000, (Eds.), *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (pp. 313-322). New York, NY: Doubleday.
- Seyis, S., Yazıcı, A., & Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve

- duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 197, 51- 63.
- Shapiro S L Carlson L E, Astin J A, Freedman B (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. 62:373-86.
- Sıcak, A., & Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560.
- Singh R K C, Devı K S (2013). Attitude of higher secondary level student towards games and sports, *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 2(4): 80-85.
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315.
- Skinner BF. 1953, *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Snowman J, Biehler RF.,2000, *Psychology applied to teaching*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sümer H (2021). *İlk ve Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Spora Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Şahin H, Çakar E.,2011, Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*; 9(3): 519-540.
- Şahin S (2009). *Muhteşem Farkındalık* 1. Baskı Cinius Yayınları.İstanbul.
- Şen, Ö. ve Kızılcıoğlu, G. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4(3), 239–252.
- Tekin M, Taşğın Ö, Yıldız M, Lök S.,2009, 6. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor

Öğretmenliği Sempozyumu: Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. Burdur: Mehmet Akif Üniversitesi.

Terlemez, B., Şahin, D. ve Dilek, F., (2015). Namık kemal üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(2), 67-78.

Terzi, A. R., & Uyangör, N. (2017). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(4), 13-24.

Thera, N. (2008). The power of mindfulness. The Wheel Publication, 121. Kandy, Sri Lanka: *Buddhist Publication Society*.

Türk, A. N., & Gürkan, F. S. (2018). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akademik motivasyon ve siber zorbalığın incelenmesi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 45-78.

Uluşık V, Beyleroğlu M, Suna G, Yalçın S.2016 *Ortaöğretimin Beden eğitimi Dersine ilişkin Tutumları Ve Akademik güdülenmenin bazı değişkenlere göre İncelenmesi* (Burdur) İl Merkezi örneği). İnsan Bilimleri 2016, 13 , 5092-5106.

Uluyol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

Uyar, Y, Sunay, H. (2020). Spor farkındalığı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18 (1) , 46-58 .

Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2). 7-32.

Ünal M.,2021, *Spor bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, 2021.

- Ünal-Karagüven, M. H. (2012). *Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2599-2620.
- Ünlütepe Ş (2000). Spor ve eğitim ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 10: 171-174.
- Ünsar, A., İnan, A., & Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- Vallerand RJ, Bissonnette R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 1992; 60(3): 599-620.
- Vallerand RJ. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* New York, NY: Academic Press, 1997:271-360.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R, Brière, N.M., Senécal, C. and Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Varol, R., Varol S., Türkmen M. (2017). Bartın Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Spora Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(2): 316-329.
- Vatansever, ÖM. (2018). *Farklı Fiziksel Aktivite Düzeyindeki Sağlıklı Bireylerde Vücut Farkındalığı ile Denge ve Postür Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Vural C, Okan İ., (2021). Sporda bilinçli farkındalık: Atıcılık spor branşları üzerine bir araştırma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2): 265-273.
- Warde, A. (2006). *Cultural capital and the place of sport*. Cultural Trends, 15(2-3), 107-122.

- Weinberg, R., & Gould, D. (2015). *Foundations of sport and exercise psychology* (6. Edition). Champaign, IL: Human Kinetics,
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process author. *Source: Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Introduction*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 1–9). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Yay, M. (2017). Dijital ebeveynlik. İstanbul: Yeşilay
- Yazıcı H.,2009, Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kurumsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*; 17(1): 33-46.
- Yıldız. A., Arı Ç., Yılmaz B. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Örneği). *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1): 35-45.
- Yount WR. Called to teach. Nashville, TN: *Broadman ve Holman Publishers*, 1999.
- Yüksel, M. (2014). Cinsiyet ve spor. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19): 663-684.
- Yüksel, M. (2015). Eğitim düzeyi farklılıklarının spora yansımaları. *International Journal of Social Science*, 31: 149-165.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A. ve Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: a cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Zhu YQ, Gardner DG, Chen HG. Relationships between work team climate, individual motivation, and creativity. *Journal of Management*, 2018; 44(5): 2094-2115.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.