



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü



**AKADEMİK MOTİVASYON VE TEMEL PSİKOLOJİK
İHTİYAÇLAR: UZAKTAN EĞİTİMDE DERİN ÖĞRENME
STRATEJİLERİNE BİR BAKIŞ**

Yüksek Lisans Tezi

BETÜL KARAYİĞİT

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

İzmir
2023

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü

**AKADEMİK MOTİVASYON VE TEMEL PSİKOLOJİK
İHTİYAÇLAR: UZAKTAN EĞİTİMDE DERİN ÖĞRENME
STRATEJİLERİNE BİR BAKIŞ**

BETÜL KARAYİĞİT

Danışman(lar)

Dr. Öğretim Üyesi A. Meliha CANPOLAT

Prof. Dr. F. Zişan KAZAK

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

İzmir
2023

Tez Değerlendirme Kurulu Üyeleri

(Adı Soyadı)

(İmza)

Başkan: Dr. Öğr.Üyesi A.Meliha CANPOLAT

(Danışman)

Üye : Doç.Dr. Melih BALYAN

Üye : Doç.Dr. Aylin ZEKİOĞLU

Üye : Prof.Dr.

Üye : Prof.Dr.

Yüksek Lisans Tezinin kabul edildiği tarih: 05.07.2023

Önsöz

Pandemi süreci boyunca uzaktan eğitimin önemi ve yaygınlaşmasının zamanla artması ile birlikte çalışmalarda da artış olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim yöntemi kullanılarak çeşitli üniversite veya kuruluşlarda öğrencilerin başarılı olabilmeleri hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrenci özelliklerinin en iyi şekilde değerlendirilerek akademik başarının sağlanmasına yönelik yapılan araştırmalara büyük katkıda bulunmaktadır.

İzmir, 13.07.2023

Betül KARAYİĞİT



Özet

Akademik Motivasyon ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Uzaktan Eğitimde Derin Öğrenme Stratejilerine Bir Bakış

Amaç : Bu çalışmanın amacı derin öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkiye’de öğrenim gören üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliğini belirlemektir. Çalışmanın ikinci amacı ise derin öğrenme stratejileri, akademik motivasyon ve ihtiyaç doyumu yapılarının arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Gereç ve Yöntem : Çalışmanın evreni Ege bölgesinde bulunan üç farklı ildeki üniversitede öğrenim gören kadın ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise Ege bölgesinde bulunan üç farklı ildeki üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültesi’ndeki üç farklı bölümde öğrenim gören 118 kadın, 182’si erkek olmak üzere toplam 300, 4. sınıf ve yüksek öğretimde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Bulgular: Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bu ölçüm için uyum indeksleri RMSA =0.051, GFI=0.86, AGFI=0.82, $X^2/ df = 346.99/196$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara ek olarak, ölçeğin Cronbach alfa katsayıları temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri .83 görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri .68 derin bilgi işleme stratejileri .83 sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri .73 olarak bulunmuştur. Derin öğrenme stratejileri bakımından akademik motivasyon ve ihtiyaç doyumu düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen adımsal çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, içsel motivasyon alt boyutunun görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri, derin bilgi işleme stratejileri ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini en fazla açıklayan yapı olarak bulunmuştur.

Sonuç: İçsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri, derin bilgi işleme stratejileri ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini kullandıkları, içsel motivasyon ve özerklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise temel öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler; Derin Öğrenme Stratejileri; Akademik Motivasyon; Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Abstract

Academic Motivation And Basic Psychological Needs: A Perspective On Deep Learning Strategies In Distance Education

Purpose : The aim of this study is to determine the validity and safety of the deep learning strategies scale for university students studying in Turkey. The second aim of the study is to examine the relationship between deep learning strategies, academic motivation and need satisfaction structures.

Metarerials and Methods : The universe of the study consist of male and female students studying at universities in three different provinces in the Aegean region. The sample of the study consist of a total of 300 students, 118 female and 182 male, 4th grade and higher education students studying in three different departments of the Faculty of Sports Sciences of universities in three different provinces in the Aegean region.

Finding : As a result of confirmatory factor analysis, fit indices for this measurement were determined $RMSA = 0.051$, $GFI = 0.86$, $AGFI = 0.82$, $X^2/df = 346.99/196$ is calculated as. In addition to these findings, the Cronbach alpha coefficients of the scale were found as basic and self-regulation strategies .83, visual detailing summarization strategies .68, deep information processing strategies .83, social learning and self-regulation strategies as .73. When the results of stepwise multiple regression analysis performed to determine academic motivation and need satisfaction levels in terms of deep learning strategies were examined, visual detailing and summarization strategies of the intrinsic motivation sub- dimension were found to be structure that most explained the visual detailing and summarization strategies, deep information processing strategies and social learning and self-regulation strategies.

Result : It was concluded that students with high intrinsic motivation use visual detailing and summarization strategies, deep information processing strategies, and social learning and self-regulation strategies, and students with high levels of intrinsic motivation and autonomy adopted basic learning and self-regulation strategies.

Keywords; Deep Learning Strategies; Academic Motivation; Basic Psychological Needs



İçindekiler

Önsöz.....	
Özet.....	I
Abstract.....	II
İçindekiler	IV
Tablolar Dizini	VI
Şekiller Dizini.....	VIII
Kısaltma Listesi.....	IX
1. Giriş	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Sorusu.....	3
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Araştırmanın Amacı	5
2. Genel Bilgiler.....	6
2.1. Öğrenme/Öğrenme Stratejileri.....	6
2.1.1. Derin Öğrenme Stratejileri	7
2.1.1.1. Temel Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	8
2.1.1.2. Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	8
2.1.1.3. Derin Bilgi İşleme Stratejileri	9
2.1.1.4. Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri.....	9
2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	10
2.2.1 Özerklik Gereksinimi.....	10
2.2.2 İlişkili Olma Gereksinimi.....	11
2.2.3 Yeterlik Gereksinimi	11
2.3. Akademik Motivasyon	12
2.3.1 İçsel Motivasyon	13
2.3.2. Dışsal Motivasyon.....	14
2.3.3. Motivasyonsuzluk.....	14
3. Gereç ve Yöntem.....	15
3.1. Araştırma Modeli.....	15
3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman	15

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	15
3.4 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler.....	16
3.5. Veri Toplama Yöntemi	16
3.6. Veri Toplama Araçları.....	17
3.6.1 Kişisel Bilgi Formu.....	17
3.6.2 Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği (DÖSÖ)	17
3.6.3 Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ).....	17
3.6.4 İhtiyaç Doyumu Ölçeği (İDÖ).....	18
3.7. Verilerin Analizi.....	18
3.8. Araştırmanın Etiği	20
4. Bulgular.....	21
4.1. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonuçları .	21
4.2. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Güvenirlik Bulguları	25
5. Tartışma	42
6. Sonuç ve Öneriler.....	50
7. Kaynaklar.....	54
8. Ekler	
Teşekkür.....	
Özgeçmiş	

Tablolar Dizini

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları	16
Tablo 2. En Sık Kullanılan Uyum İyiliği İndeks Değerleri	19
Tablo 3. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçüm Modeline İlişkin Maddelerin Standardize Edilmiş Lambda, T Ve R ² Değerleri.....	23
Tablo 4. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçüm Modeline Ait Uyum İndeksleri	24
Tablo 5. Temel Öğrenme Ve Öz Düzenleme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi	25
Tablo 6. Görsel Detaylandırma Ve Özetleme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi	26
Tablo 7. Derin Bilgi İşleme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi.....	26
Tablo 8. Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi	27
Tablo 9. Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı.....	28
Tablo 10. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	28
Tablo 11. Derin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	29
Tablo 12. Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	30
Tablo 13. İhtiyaç Doyumu Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	30
Tablo 14. Derin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	31
Tablo 15. Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	31
Tablo 16. İhtiyaç Doyumu Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	32
Tablo 17. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin F Testi Sonuçları	33
Tablo 18. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin F Testi Sonuçları	33

Tablo 19. İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin F Testi Sonuçları	34
Tablo 20. Derin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Eğitim Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	35
Tablo 21. Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Eğitim Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	35
Tablo 22. İhtiyaç Doyumu Alt Boyutlarının Eğitim Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	36
Tablo 23. Derin Öğrenme Alt Boyutlarının Öğretim Yöntemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	37
Tablo 24. Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Öğretim Yöntemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	37
Tablo 25. İhtiyaç Doyumu Alt Boyutlarının Öğretim Yöntemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	38
Tablo 26. Derin Öğrenme Stratejileri, Akademik Motivasyon ve İhtiyaç Doyumu Arasındaki İlişki Değerleri	39
Tablo 27. Derin Öğrenme Stratejileri, Akademik Motivasyon ve İhtiyaç Doyumlarına İlişkin İstatistiksel Çoklu Regresyon Analizi Değerleri	40

Şekiller Dizini

Şekil 1. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne ait dört faktörlü ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş değerlerinin diyagram gösterimi.....22



Kısaltma Listesi

İDÖ	:	İhtiyaç Doyum Ölçeği
DÖSÖ	:	Derin Öğrenme Staretjileri Ölçeği
AMÖ	:	Akademik Motivasyon Ölçeği
DFA	:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
RMSA	:	The Root Mean Square Error of Approximation- Ortalama hata karakök yaklaşımı
SRMR	:	Standardized Root Mean Square Residual- Standartize edilmiş ortalama hataların karakökü
AGFI	:	Adjusted Goodness of fit index-Düzenlenmiş uyum İyiliği endeksi
GFI	:	Goodness of Fit Index- Uyum İyilik İndeksi
NFI	:	Normed Fit Index- Normlaştırılmış uyum endeksi
NNFI	:	Nonnormed Fit Index- Normlaştırılmış uyum endeksi
CFI	:	Comparative Fit Index- Karşılaştırmalı uyum endeksi
X^2	:	Ki-kare
Sd	:	Serbestlik derecesi
Ss	:	Standart sapma
%	:	Yüzdellik değer
F	:	F değeri
t	:	t değeri
n	:	Örneklem sayısı
Λ	:	Lambda değeri
R^2	:	Çoklu korelasyon karesi
r	:	Korelasyon katsayısı

B : Regresyon katsayıları

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences



1. Giriş

Günümüzde karşılaşılan bazı olaylardan dolayı, eğitim sistemimizde bazı değişiklikler yapılmak zorunda kalınmıştır. Eğitim sistemimizde var olan uzaktan eğitim kavramı, bu süreç içerisinde, gelişen teknolojinin etkisiyle de eğitim sisteminde önemli bir yer almıştır. Bu uzaktan eğitim sürecinde, başarılı öğrenciler yetiştirmek için öğretme ve öğrenme süreci içerisinde; motivasyon, algı, dikkat etkenlerinin yanı sıra öğrencilerin başarıya ulaşmaları için öğretim sırasında kullandıkları öğrenme stratejileri de önem arz etmektedir. Bu kavramlar öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırarak, seçtikleri öğrenme stratejileri ile eğitim süreci içerisinde temel ihtiyaçlara ulaşmada önemli bir etken olacaktır.

Öğrencilerin, eğitim sürecinde istedikleri başarıya ulaşmalarında kullandıkları öğrenme stratejileri önemli bir yere sahiptir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme ortamında algıladıkları bilgileri kodlara dönüştürme aşamasında düşünce ve davranışları doğrudan etkileyen, öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran eğitsel teknikleri içermektedir. (Özer, 2002; Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrencilerin her biri öğrenme stratejilerinden faydalandıklarında öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelerek, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlanmaktadır. (Senemoğlu, 2007) Yapılan çalışmalarda, bu stratejiler öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini kolaylaştıran yaklaşımları yani (Panadero, 2017), öğrenme stratejilerinin kullanımının, eğitim başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Richardson ve ark, 2012; Scheider ve Preckel, 2017). Öğrenme stratejileri ile ilgili son yapılan çalışmaları incelediğimizde, Panadero ve arkadaşları (2021) bu konu hakkında önceki araştırmaların ve ayrıca kendi kendine öğrenme modelleri hakkındaki bilgilerine dayanarak (Panadero, 2017) yaptıkları çalışmaya göre Derin Öğrenme Stratejileri ölçeğini geliştirmişlerdir.

Derin öğrenme stratejileri ölçeği, faaliyetlerin yeni bilgilerin işlenmesi, olguların birbirine bağlanması ve akademik materyalin yorumlanması dahil olmak üzere derin öğrenmenin çeşitli yöntemlerini teşvik etmektedir. Ölçüm aracında temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri, derin bilgi işleme stratejileri, görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejilerinden oluşan dört tane alt boyut bulunmaktadır.

Temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri ile öğrencilerin motivasyonlarının artırılması ve hedeflerine ulaşabilmek amacıyla tüm tutumlarını etkin bir şekilde yönetebilmesine katkıda bulunmaktadır. Tüm bilişsel süreçlerin içselleştirilerek öğrencilerin akademik davranışlarının belirlenmesi ve performansa derin bilgi işleme stratejilerinin olumlu etkileri olduğu yargısı öne sürülmektedir. Öğrenme ortamında öğrencilerin bilgi birikimlerinin artırılması amacıyla görsel stratejiler ve özetleme stratejileri gibi farklı tekniklere başvurulması, akademik başarıya ulaşmalarında önemli ölçüde etki sağlamaktadır. Sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin ders esnasında öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde daha motive olacakları ve bu durumun onların akademik motivasyonlarına olan etkisini de arttıracığı düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin akademik motivasyonunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından farklı görüşlerin de olduğu görülmektedir (Vallerand ve ark. 1992). Bu kuramlardan biri ise davranışların içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk olarak ele alan Öz-Belirleme Kuramıdır (Self-Determination Theory). Bu öz belirleme kuramı, bireylerin üç temel psikolojik ihtiyacı olduğunu açıklamaktadır (Deci ve Ryan, 1985 ; Ryan ve Deci, 2000). Bunlar; özerklik (autonomy) gereksinimi, ilişkili olma (relatedness) gereksinimi ve yeterlik (competence) gereksinimidir. Bu gereksinimler kuramda ortak ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır. Bu üç temel gereksinim bireylerin davranışlarını açıklamada önemli yere sahiptir (Deci, Ryan ve Williams,1996). Özellikle öğrencilerin özerklik ve yeterlik gereksinimlerinin karşılanması ile birlikte içsel motivasyonu da arttırdığı belirtilmektedir (Kardaş ve Yalçın, 2018). İçsel motivasyon kavramı, öğrencilerde öğrenmenin gerçekleştiği aşamada içsel güdülenme, merak duygusu ve öğrenme hedefleri gibi çeşitli yapılarla bağlantılıdır. Bunun yanı sıra öğrenme-öğretim ortamında yeni bilgileri algılamayı, öğrenmeyi ve açıklamayı denerken, öğrencilerin gereksinimlerin karşılanmasıyla birlikte alınan keyif ile çeşitli ortamlara katılımlarının da desteklenmesinde büyük öneme sahiptir (Palletier ve ark., 1995 ; Roberts, Spink ve Pamberton, 1999). Örnek verilecek olursa, bir öğrencinin kendini geliştirmek için çeşitli eğitsel faaliyetleri keyif alarak yapmasına yönelik motivasyonun olumlu yönde etkilenmesiyle birlikte içsel motivasyonunun arttığı görülmektedir. Dışsal motivasyon, davranışın bir sonuca ulaşabilmek için gerçekleştirdiği motivasyon türüdür (Ryan ve Deci, 2000). Öğrenciler, nitelikli

öğrenme, akademik başarıya ulaşmak veya olumsuz durumlardan kaçınmak için öğrenmeye istekli davranırlar. Motivasyonsuzluk bir davranışı gerçekleştirmek veya hedeflere ulaşabilmek için yeterince istekli olmama durumunu ifade eder. Diğer bir deyişle güdülenmeme, öğrenilmiş çaresizlik kavramına oldukça benzerdir. Eğitim esnasında güdülenmeyen öğrenciler sergiledikleri davranışlar ve bunun sonucunda oluşabilecek davranışlar arasındaki bağı kavramakta zorluk çekmelerine neden olduğu için öğrencilerin yetersizlik duygusu ve kayda değer ölçüde kontrol eksikliği yaşamalarına neden olmaktadır (Pelletier ve ark., 1995).

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın konusu ile ilgili literatür incelendiğinde, bireylerin Türk kültürüne uygun bir şekilde geçerli ve güvenilir ölçek geliştirilerek eğitim alanına kazandırıp bilime katkıda bulunması amaçlanmıştır. Ayrıca bilgi birikiminin artması ile eğitim alanında çeşitli değişikliklerin yaşandığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla yayıldığı toplumun tüm katmanlarında bilginin öğrencilere ulaşmasını sağlayabilmek amacıyla, uzaktan eğitimde ders içeriklerinin öğrencilere uygun olarak düzenlenip programlanmasına bakılacaktır.

1.2. Araştırmanın Sorusu

Derin öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ölçüm aracının Türkçe'ye uyarlanması daha sonra bu yapının akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

H1:Derin öğrenme stratejileri ölçeği Türk üniversite öğrencileri için geçerli bir ölçüm aracıdır.

H2: Derin öğrenme stratejileri ölçeği Türk üniversite öğrencileri için güvenilir bir ölçüm aracıdır.

H3: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında fark vardır.

H4: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre derin öğrenme stratejileri arasında fark vardır.

H5: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç doyum düzeyleri arasında fark vardır.

H6: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında fark vardır.

H7: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim durumu değişkenine göre derin öğrenme stratejileri arasında fark vardır.

H8: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim durumu değişkenine göre ihtiyaç doyum düzeyleri arasında fark vardır.

H9: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında fark vardır.

H10: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre derin öğrenme stratejileri arasında fark vardır.

H11: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre ihtiyaç doyum düzeyleri arasında fark vardır.

H12: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim türü değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında fark vardır.

H13: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim türü değişkenine göre derin öğrenme stratejileri arasında fark vardır.

H14: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim türü değişkenine göre ihtiyaç doyum düzeyleri arasında fark vardır.

H15: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğretim yöntemi değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında fark vardır.

H16: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğretim yöntemi değişkenine göre derin öğrenme stratejileri arasında fark vardır.

H17: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğretim yöntemi değişkenine göre ihtiyaç doyum düzeyleri arasında fark vardır.

H18: Akademik motivasyon ile derin öğrenme stratejileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H19: Derin öğrenme stratejileri ve ihtiyaç doyum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H20: Akademik motivasyon ile ihtiyaç doyum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan kişiler Kişisel Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği,(AMÖ) Türkçe Formu, Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği(DÖSÖ), İhtiyaç Doyumu Ölçeği(İDÖ) Türkçe Formu'nda yer alan maddeleri doğru olarak yanıtlamışlardır. Araştırmanın veri toplama araçları bu çalışmada kullanılacak geçerlik ve güvenilirliğe sahiptir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın örneklemini Ege bölgesinde bulunan İzmir, Manisa ve Muğla illerindeki üniversiteler (Ege ünivesitesi, Mansisa Celal Bayar Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) Spor Bilimleri Fakültesi ile sınırlıdır. Araştırmada elde edilen bulgular ise Akademik Motivasyon Ölçeği,(AMÖ) Türkçe Formu , Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği, İhtiyaç Doyumu Ölçeği(İDÖ) Türkçe Formu ölçeklerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilk olarak derin öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ölçüm aracının Türkçe'ye uyarlanması, daha sonra bu yapının akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

2. Genel Bilgiler

2.1. Öğrenme/Öğrenme Stratejileri

Eğitim esnasında okullarda planlı ve programlı şekilde eğitim içerisindeki öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmesine yönelik yapılan uygulamalara öğretim denir. Öğrenme kavramı, eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli bir etkiye sahiptir (Senemoğlu, 2012). Öğrenme, bireyin tekrar yada yaşantısı yoluyla davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişikliklere denir. Herhangi bir davranışın kalıcı izli olabilmesi için davranışın süreklilik arz etmesi, büyüme ve olgunlaşma gibi farklı etkilerle ortaya çıkan geçici davranış değişiklikleri öğrenme kapsamına girmemektedir. (Senemoğlu, 2010). Diğer bir deyişle, kişilerin olgunlaşma düzeyine göre birbirleriyle kurdukları etkileşim sonucunda eski davranışlarını değiştirip, yeni tecrübelerle dayanan davranışlar kazanma sürecidir. Pandemi döneminde gelişen teknolojinin etkisiyle birlikte eğitim türünde farklılaşmaya gidilerek öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yüz yüze eğitim ile gerçekleştirilen öğrenmenin aksine, uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenmenin gerçekleştiği eğitim yöntemi pandemi dönemi ile birlikte yeniden yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimde, öğrenme esnasında ortaya çıkabilecek dezavantajların en aza indirgenmesi sağlanarak, öğrenciler üzerinde nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilmektir. Bu bağlamda farklı öğrenme stratejilerinin uygulanması öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini amaçlayarak öğrencilerin hedeflerine ulaşmada büyük ölçüde katkıda bulunabilmektedir. Bu açıdan öğrenciler önceden belirlenen stratejiler ile bir amaca ulaşabilmek için uygulayacakları yöntemlerin tümüdür (Açıkgöz, 2007); öğrencilerin bir amaca varmak için gereken tüm süreçler arasında bağlantı, ilişki, düzen ve uyum sağlamayabilme yeteneğidir (De Villers 1992; Akt: Atan, 2005). Eğitimde kullanılan öğrenme stratejileri genel ifadeyle, öğrencilerin eğitim süreci içerisinde temel ihtiyaçlara ulaşabilmesi amacıyla veya kişisel olarak öğrenmeyi gerçekleştirilmesiyle birlikte başarıya da beraberinde getirebilmek için gerekli tüm bilgileri bilişsel süreçlerden geçirerek bunların kodlanması için gerekli tüm tekniklerdir (Tay ve Yangın, 2008). Bu teknikleri kapsayan çeşitli stratejiler arasında temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri, görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri, derin bilgi işleme stratejileri ve sosyal

öğrenme ve öz düzenleme stratejileri olarak dört boyutta ele alınmıştır. Bu öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme sırasında bilgiyi öğrenebilmek ve bilgilerin kalıcı izli olabilmesi için gerçekleştirebileceği, kodlama sürecini etkilediği düşünce ve davranışlar bütünüdür. Öğrenciler, öğretim sırasında kullandıkları öğrenme stratejileri ile nasıl davranacaklarını ve nasıl düşüneceklerini öğrenmektedirler. Özellikle uzaktan eğitim süresince öğrenme stratejilerinin doğru kullanımı sonucunda öğrencilerin akademik başarılarına büyük ölçüde katkı sağladığı görülmüştür.

2.1.1. Derin Öğrenme Stratejileri

Derin öğrenme, öğrencilerin ezbere dayalı öğrenme yönteminden ziyade tüm bilişsel süreçleri içermesini gerektirmektedir (Ekinci,2008). Bu öğrenme yöntemine başvuran öğrencilerin temel amacı, yüzeysel öğrenme olan sadece yüksek not almak değil öğrencilerin test olarak yapılan bir sınavda soruların ne kadarını doğru çözdüğü değil aksine yanıtlardan ne öğrendiğidir. Nitelikli bir eğitime erişilebilmesinde büyük bir öneme sahip olup bunlarda beraberinde konuyu tam anlamıyla kavramayı, öğrenmeyi ve içselleştirmeyi gerektirmektedir. Böylece bu durum, nitelikli eğitim sayesinde öğrencilerin yüksek not almasında ve akademik başarıları üzerinde doğrudan etkisi olacaktır. Derin öğrenmenin felsefesini benimseyen öğrencilerin bilgileri sorgulayarak, mantığını irdeleyerek ve birbirleriyle ilişkilendirerek öğrenmeye çalışırlar (Yılmaz ve Orhan,2011). Özgüngör (2006) derin öğrenme stratejileri ve amaçlarının, üniversite öğrencilerinin başarısı için gerekli akademik ve kişisel davranışlarının belirlenmesinde etkisinin önemli olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin potansiyelleri eski yaşantıları ile beraber eğitim-öğretim esnasında uygun öğrenme stratejilerinin kullanılması ile doğrudan ilişkilidir. Sınıf içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı öğrenmeyi, öğrenmenin ise başarıyı etkilediği ileri sürülebilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik psikososyal ve eğitsel temelli çeşitli değişkenler olabilmektedir. Bu değişkenlerin belirlenmesinde derin öğrenme stratejileri ölçeği kullanılarak ölçek, “Temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri”, “Görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri”, “Derin bilgi işleme stratejileri” ve “Sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri” olmak üzere dört alana ayırmışlardır.

2.1.1.1. Temel Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri

Temel öğrenme ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, eğitim ve öğretim ortamında öğrencilerin akademik başarısının etkilemesinde önemli bir yer tutmaktadır. Temel öğrenme ve öz düzenleme, öğrencinin davranışlarını ve tüm bilişsel süreçlerini hedeflere ulaşabilmek için en etkin şekilde kullanmasıdır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Zimmerman, 1989). Öğrenme faaliyetlerinin hayatımız boyunca devam etmesi gerektiğine yönelik inanç ile ileri sürülen öğrenmeye ilişkin temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri, öğrencilerin düşünme, öğrenme, hatırlama, akılda tutma, anımsama, problem çözme, akılda yürütme gibi konularda önemli bir bakış açısı kazandırır (Somuncuoğlu, 1996). Bu sayede öğrencilerin, içinde bulunduğu çevreden gelen bilgi ve düşünceler ile başa çıkabilme yeteneklerini geliştirir. Öğretim planlanırken, öğrencilerin bilgi birikimleri göz önüne alınır ve bilgi birikiminin oluşması için (Zimmerman, 1990), özdeğerlendirmelerle motivasyonlarının artmasına katkıda bulunan bireylerdir (Hwang ve Vrongistinos, 2002). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğrenciler içsel kontrol, bilgi, anlayış ve öğrenme becerilerini geliştirerek zorluklarla karşılaştığı durumlarında çeşitli stratejileri kullanmaktadırlar (Pintrich ve De Groot, 1990; Hwang ve Vrongistinos, 2002).

Genel olarak bu alt boyut, öğrenme esnasında öğrencilerin motivasyonlarının arttırılması ve hedeflerine ulaşabilmek için tüm görevleri olabildiğince iyi analiz etmek, planlamayı içeren hazırlık ve değerlendirmeyi kapsayan stratejik süreçtir (Panadero ve ark., 2021).

2.1.1.2. Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri

Öğrenme psikolojisinden bildiğimiz gibi, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için algıladıkları bilgileri hafızalarına işlemeleri, anlamaları ve depolamaları gerekir (Kirschner ve ark., 2006; Soderstrom ve Bjork, 2015). Bu bilgileri iyi kodlayamazlarsa bilgileri geri getirmede oldukça zorlanacaklardır. Bazı öğrenciler bu bilgileri daha verimli kodlayabilmek için bazı görsel stratejileri (örneğin kavramsal haritalar, tablolar) ve özetleme stratejilerine (örneğin, işaret noktaları, özetler) aktive

ederler. Araştırmalar, öğrencilerin kavramsal haritaları kullandıklarında, bilgi birikiminin daha çok arttığını göstermiştir (Holley ve Dansereau, 1984 ; Nesbit ve Adesope, 2006).

2.1.1.3. Derin Bilgi İşleme Stratejileri

Bilişsel teoriye göre, var olan bilginin yeniden yapılandırılması ve bilginin başarılı bir şekilde kazanılması için gerekli olan temel süreçlerdir (Pozo, 1989; Soderstrom ve Bjork, 2015). Bu tür süreçlerin aktif kullanımını sağlayan öğrenme stratejileri de vardır (Aizpurua ve ark., 2018). Panedero ve ark. (2021) bazı öğrencilerin sahip oldukları bilgileri yeni materyallerle ilişkilendirdiği, öğrendiklerini güncel yaşama uygulamayı amaçladıkları veya akademik problemlere farklı bakış açıları getirmeye çalıştıkları zamandır.

2.1.1.4. Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri

Sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin, öğretmenler aracılığıyla öğrenme sürecine etkin katılımlarının sağlanması ve bu süreç içerisinde daha kalıcı ve nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi için uygulamalı öğretim yöntemleri kullanılabilir. Böylece öğrencilerin farkındalığı yüksek bir öğrenci olması, özerk öğrenme becerilerini kazanması ve etkili-verimli bir öğrenme süreci için bu stratejilerin kullanılması oldukça önemlidir. Yanı sıra okul sonrasında da daha istekli ve keyif alarak öğrenmenin de temelini oluşturacaktır (Uredi ve Uredi, 2005).

Sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri ile ders esnasında yapılan çalışmalarda öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan öğretmenler ve akranları gün içerisinde her gün birbirlerine yardımcı olurlar (Allal, 2020). Son zamanlarda, eğitim ve öğretim ortamlarında öğrenciler karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmek için işbirliğine dayalı grup çalışmasının sınıflarda yaygınlaştırılması, öğrencilere sosyal öğrenme ortamı sağlayarak akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçları karşılayabilmeleri açısından önemli bir etkiye sahiptir.

2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Temel psikolojik ihtiyaçlar, kişilerin karşılamaya çalıştıkları temel ihtiyaçlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bu gereksinimlerin zaman zaman davranışlara yansıdığıda görülmektedir. Bu bağlamda temel ihtiyaçların karşılanması beraberinde birçok psikolojik faktörü de etkileyebildiği görülmüştür. Öğretim ortamında ihtiyaçların doyumu, öğrencilerin sorunlarıyla başa çıkabilmeyi ve sağlıklı yaşam becerilerinin gelişimini mümkün kılmaktadır. Öz-belirleme kuramı açısından öğrencilerin temelde üç temel psikolojik gereksinimleri vardır. Bu temel ihtiyaçlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gereksinimini kapsamaktadır. Öz-belirleme Kuram'ına göre, bu temel ihtiyaçların doyurulması bireylerin öznel iyi oluşlarının karşılanması açısından önemlidir. Ayrıca ihtiyaçların doyurulması içselleştirme sürecini de hızlandırmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a; Andersen, 2000).

2.2.1 Özerklik Gereksinimi

Özerklik, bireyin kendi kararlarını kendisinin verebildiği ve özgürce seçim yapabilmesidir (Andersen, 2000; Williams, Grow, Freedman, Ryan ve Deci, 1996). Başka bir tanımda ise, öğrencilerin kendi davranışlarını kendi kendine yönetebilmesine dayalı olan özerk olabilme yetkinliğidir (Deci ve Ryan 1985a; 2000). Eğitim-öğretim sürecinde ise uzaktan eğitim ile özerklik ihtiyacının karşılandığı yani kişinin kendi zaman planlamasını kendisinin yaptığı, hayatında kendi yönetim özgürlüğüne sahip olabilmesi, kendini geliştirebilmesi, tek başına sorumluluk alabilmeyi ifade ederken bu yetkinlikleri kazanmanın avantajları akademik anlamda donanımlı ve başarılı olmanın yanı sıra mesleki anlamda da büyük kapıların açılmasını sağlamaktır. Eğitim süreci boyunca sınıf içi ve dışı tüm etkinliklerde öğrenenin tüm ihtiyaçlarına yönelik uygulamalarda öğrenciler kendilerini psikolojik olarak özgür hissettiklerinde karar alma sürecinde daha aktif oldukları ve katılımın arttığı görülmüştür (Kowal ve Fortier,1999).

2.2.2 İlişkili Olma Gereksinimi

İlişkili olma gereksinimi bireylerin yakın ve kaliteli ilişkiler kurması ve başkalarıyla iletişime geçebilme eğilimidir. İlişkili olma ihtiyacının karşılanması için kişiler arasında buldukları ortamda güven duygusunu barındırmalıdır (Kowal ve Fortier, 1999). İlişkili olma ihtiyacı niceliksel değil niteliksel olarak kabulü içermektedir (Andersen, 2000). Bu ihtiyaç hayatımız boyunca toplumla bütünleşmemizi sağlama amacıyla önemli etkiye sahiptir (Reis ve ark., 2000) başkalarıyla kurulan ilişkilerde içgörüler inşa etmesini (Ingledeu, Markland ve Sheppard, 2004) sağlamaktadır.

Öğrenme ve öğretme ortamında öğrenciler kendilerini bağlı hissederler ve sınıf arkadaşlarıyla veya öğretmenleri ile bir aidiyet duygusu yaşarlar (Deci ve Ryan, 2000).

2.2.3 Yeterlik Gereksinimi

Yeterlik gereksinimi, bireyin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimde bulunması ve uyum sağlama becerisidir (Kowal ve Fortier, 1999). Böylece bireyler yeterlik duygusunu hissettiklerinde içsel güdülenmenin ortaya çıkmasını sağlar (Deci ve Ryan, 1985a). Kişilerin çevreleriyle buldukları etkileşimin ve bu etkileşim yoluyla öğrenmelerinin ve sağlanan uyum bütününe yeterlik gereksinimi denilmektedir. (Deci ve Ryan,1985a). Öğrencilerin tüm amaçlarına ulaşmada (Reis ve ark., 2000) ve sosyal ortamda sorunlarla başa çıkabilme yetisi ile kendini daha yeterli hissedebilme duygusudur (Ingledeu, Markland ve Sheppard, 2004). Yeterlik duygusunu hisseden öğrenciler yüksek düzeyde özgüvene sahip oldukları için hem akademik hem de sosyal anlamda daha fazla gelişim sağlamaktadırlar (Williams, Gagne, Ryan ve Deci, 2002).

Eğitim süreci boyunca da öğrenciler etkili olduklarını hissederler. Çevreyle başa çıkmada yeterli düzeye gelmesini veya bireylerin çevresiyle etkin şekilde üstesinden gelmesini algıladığını ifade eder (Kowal ve Fortier, 1999; Ingledeu, Markland ve Sheppard,2004; Ryan ve Deci,2000, Akt.Kardaş ve Yalçın, 2018).

Temel psikolojik ihtiyaçlar, öğrencilerin çeşitli yollarla karşılamaya çalıştığı temel ihtiyaçlarındandır. Bu ihtiyaçların tatmini eğitsel faaliyetler içerisinde birçok faktörü

etkileyebilir. Bu bağlamda temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminin öğrencilerin akademik motivasyonunun sağlanmasında önemli ölçüde etkisi vardır.

Eğitim ve öğretim ortamında öğretmenlerin üç temel psikolojik ihtiyaçları desteklemeye yönelik bir öğrenme ortamı yaratmayı başardıklarında öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı sağlayabilmeleri açısından kendilerini geliştireceğine ve daha çok öğreneceklerine yönelik düşünceler vardır.

2.3. Akademik Motivasyon

Motivasyon, öz düzenleme stratejilerinin alt boyutu olarak eğitim süreci boyunca daha başarılı bir öğrenme gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğrenmenin istikrarlı olmasında ise motivasyon kavramı oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin şart olduğu bu süreçte öğrencilerin yalnız olduklarını hissettikleri, sınıf içerisinde birlik ve beraberlik duygusundan yoksun kaldıkları için verimli bir öğrenme ortamı sağlanmasında da etkilidir (Pintrich, 1999). Genel anlamıyla motivasyon, öğrencinin belirli hedeflere ulaşabilmek için o hedefin parçası olabilmeyi istemesidir (Bomia ve ark., 1997). (Martin ve Briggs, 1986) motivasyon kavramını, sınıf içerisinde öğrenci davranışlarının zemininin oluşturulması, davranışların sürekliliğini ve bu davranışların her açıdan incelenmesi bakımından içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayırmaktadır. Martin (2001) ise motivasyonun daha etkili öğrenmeyi, öğrenme ise beraberinde akademik başarıyı getirmektedir. Eğitim alanlarında motivasyonun, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında kişisel ve psikolojik olarak önemli ölçüde doğrudan etkilemektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Tella, 2007). Yanı sıra öz düzenleme becerisini ele alan çalışmaların çoğu, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve motivasyon, öz-yeterlik algısı ile akademik başarı arasında bağlantının olduğu görülmüştür (Uredi ve Uredi, 2005; Yunus ve Wan-Ali, 2009). Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı izli olması ve eğitim-öğretim sürecini kapsamayan zamanlarda da sorunlarını çözebilmek, uygun öğrenme stratejileri geliştirebilme yeteneği kazanmaları için öz düzenleme ile öğrenme becerilerinin çok yönlü olarak geliştirilmesi ve motivasyon kavramında bu süreç içerisinde olması önemlidir.

Eğitim-öğretim süreci içerisinde de değerlendirmeye alınan motivasyon kavramı, doğrudan veya dolaylı olarak akademik motivasyon kavramı ile bağdaştırıldığı

görülmektedir. Eğitim süresince devam eden düşük seviyede motivasyon öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilediği gibi aksine motive olmuş bir öğrencinin hem nitelikli hem de daha hızlı öğrenmenin gerçekleştiği olumlu etkenlerde görülmektedir (Grunschel ve ark., 2016). Eğitim içerisinde motivasyon, öğrencinin okula devamının sağlanması, öğrenme yöntemlerinin belirlenmesi ve akademik başarı düzeyi gibi çeşitli değişkenleri ele alan bir kavramdır. Akademik motivasyon, eğitim ve öğretim hayatımız boyunca akademik başarının temelini oluşturan birçok değişkenden odaklanma, karar verme ve sürekliliğin sağlanması motivasyonu olarak tanımlanabilmektedir (Wilkesmann ve ark., 2012).

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ); Vallerand ve ark., tarafından 1992 yılında Kanada’da geliştirilmiştir. Türkçe’ye uyarlanması Unal Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Motivasyon kendi içerisinde içsel ve dışsal motivasyon olarak alt boyutlara ayrılırken bunların yanında motivasyonsuzluktan bahsetmişlerdir. İnsanların kendi yaşantılarına dair değerlendirme yapmaları ve bunun sonucunda edindikleri tecrübeler ile kendileri ile ilgili oluşturdukları yargılar bütününe öznel iyi oluş denilmektedir (McKinney, 2006; Xinyi, 2003). Öznel iyi oluş durumunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen birçok çok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de insanların motivasyon düzeyleri olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bireyleri eyleme geçiren davranışlara yön verip, devamlılığını sağlayarak güdülenmenin de oluşmasıyla içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonculuk olmak üzere üç önemli boyuta ayrılmaktadır.

2.3.1 İçsel Motivasyon

İçsel motivasyonda bireylerin, dışsal faktörlerden bağımsız olarak herhangi bir ödül veya ceza olmasa bile kendi içinden gelerek kendisini harekete geçiren motivasyon türüdür. İçsel motivasyon, öğrencilere bağlı olan ve bu nedenle sınıf ortamında daha etkili olan doğuştan gelen bir motivasyondur. Öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırdıklarında sınıf içerisinde öğrenme etkinliklerinde de devamlı aktif olacakları için beraberinde nitelikli öğrenme ve akademik başarıyı beraberinde getirecektir (McKinney, 2006; Xinyi, 2003). Öğrenmede etkili olan içsel motivasyonun önemli ölçüde katkıda bulunduğu bilinse bile nitelikli bir akademik başarının sağlanmasında

dışsal motivasyonun da en az içsel motivasyon kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

2.3.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon kavramı, bireylerin bir davranışı, davranıştan ziyade davranışların bir sonuç için gerçekleştirildiği motivasyon türüdür. İçsel motivasyon kavramının aksine bireylerin bir hedefe ulaşabilmesi için sözlü ödüller (övgü, takdir edilme) vs., maddi, tatmin gibi dışsal etmenlerle sağlanmaktadır (Deci ve Ryan 1985, Harter 1981, Lepper 1988).

Öğrenciler dışsal motivasyonlarını geliştirmek için yetkinliklerini arttırması ve kendisine yönelik koşullar koyması etkili olabilmektedir. Eğitim süreci boyunca da bu dış etmenler öğrencilerin öğrenme isteklerinin ve başarı düzeylerinin artması üzerinde önemli rol oynamaktadır (Vallerand,1997).

2.3.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk (amotivasyon), motivasyon kendi içerisinde içsel ve dışsal motivasyon olarak alt boyutlara ayrılırken, bunların yanında motivasyonsuzluktan bahsetmişlerdir (Deci ve Ryan 1985).

Hiçbir eylemde bulunmayı istememe, bir işi yapabilmek için geçerli bir sebep bulamama ve sıklıkla erteleme durumu motivasyonsuzluk olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimin öğrencilere sağladığı avantajlar kadar dezavantajları arasında en önemlisi motivasyonun olumsuz yönde etkilenmesi ve bunun sonucunda oluşan motivasyon eksikliğinin ve ihmal edilmesi sonucunda davranışlarda isteksizlik, yetersiz sosyalleşme, dikkatsizlik, odaklanamama, öğrenme eksiklikleri, akademik hayatta başarısızlık, kariyer hayatında olumsuzluklara neden olabilmektedir (Ryan, 1995). Sınıf ortamında öğrenciler açısından düşündüğümüzde ise motivasyon eksikliğinin başarılarının azalmasına, odaklanamama ya da okula devam etmek istememelerine neden olabilmektedir (Vallerand ve ark.,1922).

3. Gereç ve Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örnekleme, bağımlı ve bağımsız değişkenler, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizleri ve araştırmanın etik kurulu onayı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme ortamlarında derin öğrenme stratejileri düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş ve Türkçe literatürüne kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada derin öğrenme stratejileri, akademik motivasyon ve ihtiyaç doyum düzeyleri arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Ege bölgesinde bulunan İzmir, Manisa ve Muğla illerindeki üniversiteler (Ege Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) 2021 yılının Nisan, Mayıs ve 2022 yılı Mart tarihleri arasında yapılması amaçlanmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Çalışmanın Evreni Ege bölgesinde bulunan üç farklı ildeki üniversitede öğrenim gören kadın ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise Ege bölgesinde bulunan üç farklı ildeki üniversitelerin (Ege Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) Spor Bilimleri Fakültesi'ndeki 3 farklı bölümde öğrenim gören (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi) 21.46 yaşları arasında değişen ve 25.47 ± 4.79 yaş ortalamasına sahip 118 kadın, 182'si erkek olmak üzere toplam 300, 4. sınıf ve lisansüstünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Örnekleme ve değişkenlere ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

Bilgiler	Karakteristik	N(katılımcı sayısı)	% Yüzdeler oranı
Cinsiyet	Kadın	118	.39
	Erkek	182	.60
Eğitim Durumu	Lisans	207	.69
	Lisansüstü	93	.31
Eğitim Türü	Yüz Yüze Eğitim	259	.86
	Uzaktan Eğitim	41	.14
Öğretim Yöntemi	Öğrenci Merkezli	129	.43
	Öğretmen Merkezli	171	.57
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	.39
	Spor Yöneticiliği	65	.22
	Antrenörlük Eğitimi	118	.39

3.4 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırmada katılımcıların cinsiyeti, yaşı, bölümü, eğitim durumu, eğitim türü, öğretim yöntemi bağımsız değişkenleri oluştururken Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ), Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği (DÖSÖ), İhtiyaç Doyumu Ölçeği (İDÖ)'nin maddelerine ait yanıtları bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır.

3.5. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılabilen katılımcılara önce Bilgilendirilmiş Onam Formu (EK 3) ve Kişisel Bilgi Formu verilmiştir. Bunları tamamlayan katılımcılardan sırasıyla Akademik Motivasyon Ölçeği , Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği, İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nin doldurulması istenmiştir. Pandemiden dolayı ulaşılamayan gönüllülere ise Google Form aracılığı ile online anket uygulanmıştır.

3.6. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği, (AMÖ), Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği(DÖSÖ), İhtiyaç Doyumu Ölçeği (İDÖ) Türkçe Formu olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

3.6.1 Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada üniversite öğrencilerine ait demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, bölüm, eğitim durumu, hangi eğitim programı daha etkilidir?, Uzaktan eğitim programında daha çok hangi öğretim yöntemi ile karşılaştığını) belirlemek amacıyla, oluşturulan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır (EK 4).

3.6.2 Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği (DÖSÖ)

Panadero ve arkadaşları tarafından 2021 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 30 maddeden oluşmuştur (EK 5). Ölçüm aracında öğrenme öz-düzenleme stratejileri (8 madde), derin bilgi işleme stratejileri (8 madde), görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri (8 madde) ve sosyal detaylandırma çalışma stratejileri (6 madde)’den oluşan 4 tane alt boyut bulunmaktadır. Ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” den “Kesinlikle Katılıyorum (5)”e doğru değişen beşli likert tipindedir. Öğrenme öz düzenleme stratejileri, derin bilgi işleme stratejileri, görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri ve sosyal detaylandırma stratejileri alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlılık değerleri sırasıyla .85, .85, .84, .64’tür. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen genel Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Panadero ve ark, 2021).

3.6.3 Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992 yılında Kanada’da geliştirilmiştir. Türkçe’ye uyarlanması Ünal Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmuştur (EK 6). Ölçüm aracında içsel motivasyon, dışsal motivasyon

ve motivasyonsuzluk boyutları ve içsel güdülenmeye ait 3 tane, dışsal motivasyona ait 3 tane alt boyut bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; bilmeye yönelik içsel motivasyon (4 madde), başarıya yönelik içsel motivasyon (4 madde), uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (4 madde), belirlenmiş dışsal motivasyon (4 madde), içe yansıyan dışsal motivasyon (4 madde), dışsal motivasyon-dış düzenleme (4 madde), ve motivasyonsuzluk (4 madde) boyutlarıdır. Bu çalışmada, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutları kullanılacaktır. Bu ölçek 7'li değerlendirme basamağına sahip, likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri 0.67 ile 0.87 arasında değişmektedir (Karagüven, 2012).

3.6.4 İhtiyaç Doyumu Ölçeği (İDÖ)

İhtiyaç doyumu ölçeği Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarılma çalışması Bacanlı ve Cihangir Çankaya (2003) tarafından yapılmıştır. 7'li Likert tipinde olan ölçek, bireyin üç temel psikolojik ihtiyaçlarını ölçen 21 maddeden oluşmaktadır (EK 7). Ölçek özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam ölçek için Cronbach's Alpha, .83 olarak bulunmuş ve alt ölçekler için .60 ile .74 arasında değişmiştir. Bacanlı ve Cihangir Çankaya BPNS'nin faktör yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulamış ve üç boyutlu model için kabul edilebilir uyum bildirmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, gerek ölçeğin tamamı gerekse alt ölçekler için temel psikolojik ihtiyaçlar için daha fazla tatmin olduğunu göstermektedir. Örneklemimiz için Cronbach's Alpha'yı toplam ölçek için .87, özerklik için .65, yeterlik için .63 ve ilişkililik ölçeği için .82 olarak hesaplanmıştır (Bacanlı ve Cihangir, 2003).

3.7. Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki verilerin analizi SPSS 22 ve LISREL 8.81 programları ile hesaplanmıştır. Türkçe'ye uyarılan Derin Öğrenme Stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik ölçeği bu programlar aracılığıyla yapılmıştır.

Derin öğrenme stratejileri ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi DFA (Confirmatory Factor Analysis-CFA) yapılmıştır. Bu çalışmada DFA kullanılmasının nedeni orjinal formunun türk katılımcılar üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi DFA, önceden tespit edilmiş bir yapının doğruluğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilir (Şimsek, 2006). Bu çalışmada DFA aracılığı ile 4 boyutlu model için uygulanan analizde RMSA, SRMR, GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI ve Ki-kare uyum endeksleri değerlerine bakılmıştır.

Tablo 2. En Sık Kullanılan Uyum İyiliği İndeks Değerleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri
RMSA	.00<RMSA<.05	.05<RMSA<.08
SRMR	.00<SRMR<.05	.05<SRMR<.10
GFI	.95<GFI<1.00	.90<GFI<.95
AGFI	.90<AGFI<1.00	.85<AGFI<.90
NFI	.95<NFI<1.00	.90<NFI<.95
NNFI	.95<NFI<1.00	.90<NFI<.95
CFI	.95<CFI<1.00	.90<CFI<.95
(χ^2 / Sd)	<3	<5

Ölçeğin geçerliliğine ilişkin değerlendirmelerden sonra ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri incelenmiştir.

Derinlemesine öğrenme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği yapıldıktan sonra çalışmamızda yer alan her üç ölçek için ve çalışma grubunun özelliklerinin tanımlanması için, ilk olarak betimsel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma) değerleri incelenmiştir. Daha sonra cinsiyet, eğitim durumu, öğretim yöntemi ve eğitim türü değişkenlerini belirlemek için bağımsız t testi, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine ilişkin ANOVA testi yapılmıştır. Ölçüm araçlarının alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu testi uygulanmıştır.

3.8. Araştırmanın Etiği

Bu araştırma, Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 07.04.2021 tarih ve 870 protokol numaralı kararla gerekli izinler sağlanarak yapılmıştır (EK 2).



4. Bulgular

Derin Öğrenme Stratejilerinin Geçerlik Ve Güvenirliğe İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde derin öğrenme stratejileri ölçeğinin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği ise Cronbach Alpha değerlerine bakılarak incelenmiştir.

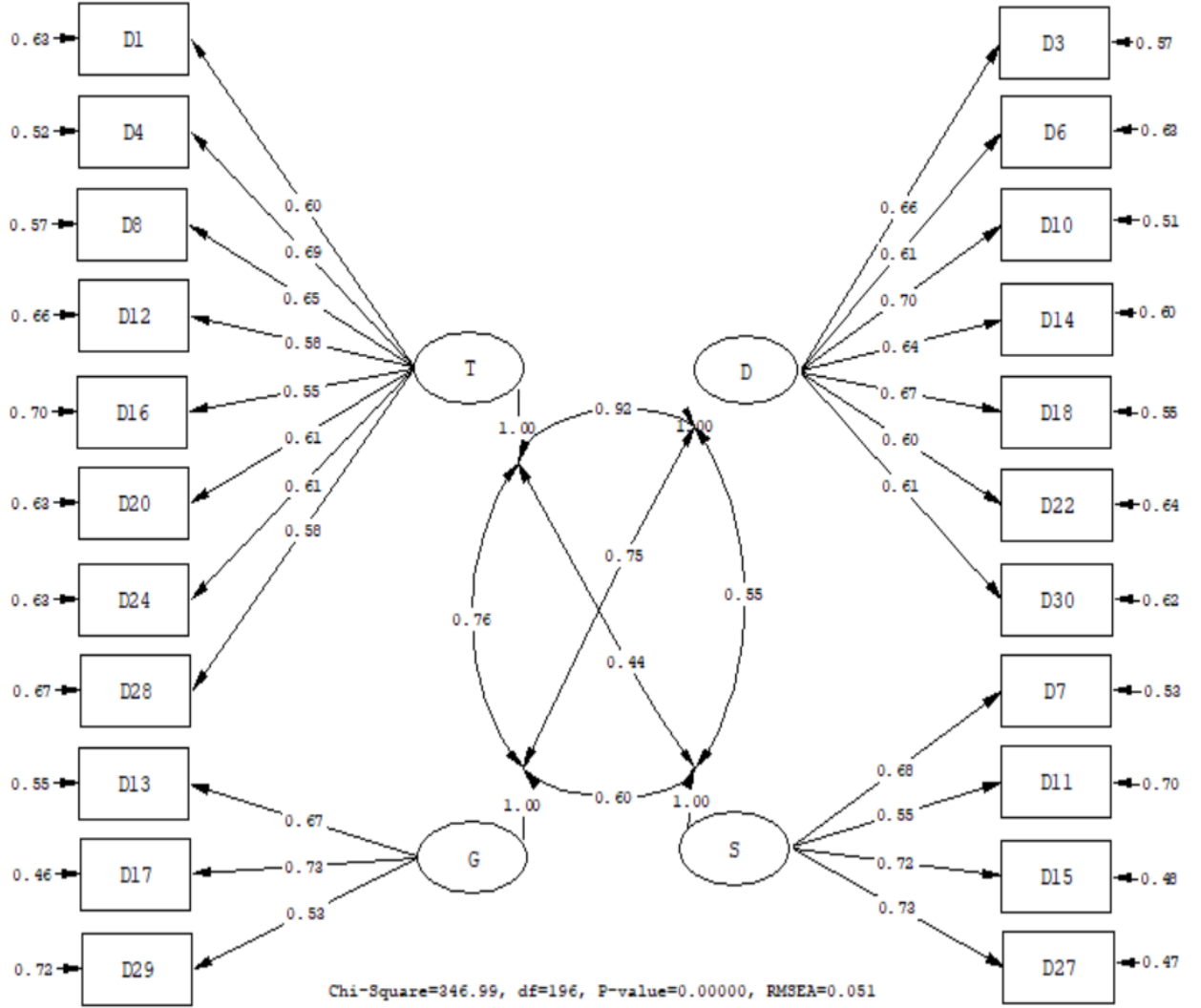
4.1. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Panadero ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilen bu ölçek 30 madde 4 alt boyuttan oluştuğu öngörülen DÖSÖ temel alınarak oluşturulan model LISREL 8.80 kullanılarak DFA ile analiz edilmiştir.

Derin Öğrenme Stratejileri ölçme aracına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri alt boyuttan DÖSÖ2, DÖSÖ5, DÖSÖ9, DÖSÖ21, DÖSÖ29 maddeleri, derin bilgi işleme stratejileri alt boyuttan DÖSÖ26 maddesi ve sosyal detaylandırma çalışma stratejileri alt boyuttan DÖSÖ19 ve DÖSÖ23 maddelerine ilişkin faktör yükünün 0.30'un altında olması, maddenin işleyişinde bir problem olduğunu ortaya koyduğu için bu maddeler çıkarılarak, model tekrar ele alınmıştır.

Model 22 madde 4 alt boyut olarak tekrar analiz edilmiş ve modelin daha uygun hale gelmesi için model, hata varyanslarının ilişkilendirilmesine ilişkin olarak düzeltme indekslerinden en fazla iyileşmeye neden olan, 7 tane dikkate alınarak, model yeniden test edilmiştir. Bu analiz sonucuna göre, ölçeğe ait dört alt boyutlu modelin standardize edilmiş çözümlene değerleri Şekil 1'de gösterilmiştir. Diyagramdaki her çizgi üzerinde bulunan sayılar parametre tahmin değerlerini göstermektedir. Şekil 1'e bakıldığında temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyunun maddelerine ilişkin parametre değerleri .55 ile .69 arasında, görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri alt boyutunun maddelerine ilişkin parametre değerleri .53 ile .73 arasında, derin bilgi işleme stratejileri alt boyutunun maddelerine ilişkin parametre değerleri .60 ile .70 arasında, sosyal detaylandırma çalışma stratejileri alt boyutunun maddelerine ilişkin parametre değerleri .55 ile .73 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu

değerler ve gözlenen değişkenlerin parametrelerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 1. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne ait dört faktörlü ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş değerlerinin diyagram gösterimi

DFA modelinin, faktör yük değerini belirten lambda (λ) değeri, her bir değişken (madde) ile örtük değişken arasındaki ilişkinin gücünü belirleyen yüksek çoklu korelasyonun karesi (R^2) değeri ve yüksek t değerine sahip olan maddeler öncelikli olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu değerler Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 3. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçüm Modeline İlişkin Maddelerin Standardize Edilmiş Lambda, T Ve R² Değerleri

Alt boyutlar	Maddeler	(λ)	t	R ²
Temel Öğrenme Öz Düzenleme Stratejileri	DÖSÖ1	0.51	6.33	0.37
	DÖSÖ4	0.58	9.15	0.48
	DÖSÖ8	0.53	8.34	0.43
	DÖSÖ12	0.42	7.29	0.34
	DÖSÖ16	0.46	7.81	0.30
	DÖSÖ20	0.42	8.45	0.37
	DÖSÖ24	0.47	8.75	0.37
	DÖSÖ28	0.46	7.63	0.33
Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	DÖSÖ13	0.60	10.17	0.45
	DÖSÖ17	0.63	11.92	0.54
	DÖSÖ29	0.55	8.09	0.30
Derin Bilgi İşleme Stratejileri	DÖSÖ3	0.50	8.37	0.43
	DÖSÖ6	0.48	7.87	0.37
	DÖSÖ10	0.51	10.76	0.49
	DÖSÖ14	0.51	10.75	0.40
	DÖSÖ18	0.55	9.41	0.45
	DÖSÖ22	0.40	7.30	0.36
	DÖSÖ30	0.52	7.94	0.38
Sosyal Detaylandırma Çalışma Stratejileri	DÖSÖ7	0.68	10.53	0.47
	DÖSÖ11	0.54	7.03	0.30
	DÖSÖ15	0.70	10.54	0.52
	DÖSÖ27	0.73	10.04	0.53

Her bir gözlenen değişkende örtük değişkeni tarafından açıklanan varyans değerleri incelendiğinde; değerlerin 0.30 ile 0.54; Lambda değerlerinin 0.40 ile 0.73; t değerlerinin 6.33 ile 11.92 arasında değiştiği görülmektedir.

Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği Modelinin Uyum İndekslerinin Hesaplanması

Model uyumu için parametre tahminlerinin ardından model uyum indekslerine bakıldığında, modelin uygunluğu için hesaplanan $\chi^2 / sd = 346.99/196 = 1.77$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerde modelin kabul edilebilir uyum değerine yakın olduğunu göstermektedir. Diğer uyum iyiliği indeks değerleri ise RMSEA = 0.051, SRMR = 0.067, GFI = 0.86, AGFI = 0.82, NFI = 0.95; NNFI = 0.98, CFI = 0.98 olarak hesaplanmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 4’de toplu olarak gösterilmektedir.

Tablo 4. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçüm Modeline Ait Uyum İndeksleri

RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	χ^2/df
0.051	0.067	0.86	0.82	0.95	0.98	0.98	346.99/196= 1.77

Tablo 4’te verilen modele ait uyum indekslerini genel ölçütlere göre karşılaştırıldığında, yapılan düzeltmelerde bu çalışmaya ait değerlerin iyi uyum indeksi ölçüleri içerisinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Derin Öğrenme Stratejileri ölçme aracının modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminleri modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu göstermektedir.

4.2. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Güvenirlik Bulguları

Tablo 5. Temel Öğrenme Ve Öz Düzenleme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi

MADDE	Madde Silindiğinde aritmetik ortalama	Madde silindiğinde varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Alpha değeri
DÖSÖ1	29.38	13.90	.59	.80
DÖSÖ4	29.38	13.97	.58	.80
DÖSÖ8	29.41	13.68	.66	.79
DÖSÖ12	29.44	15.10	.48	.81
DÖSÖ16	29.69	14.45	.49	.81
DÖSÖ20	29.33	14.87	.56	.80
DÖSÖ24	29.47	14.47	.56	.80
DÖSÖ28	29.56	14.82	.48	.81

Temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutuna ait Cronbach alpha değerleri tablo 5’te verilmiştir. Buna göre temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri Cronbach alpha değerinin .83 olduğu tespit edilmiştir. Temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutuna ilişkin maddeleri tek tek incelediğimizde, madde silindiğinde aritmetik ortalamaları 29.33 ile 29.69 arasında; varyans değerlerinin 13.68 ile 15.10 arasında değişim gösterdiği ve madde toplam korelasyonlarında .48 ile .66 arasında değiştiği tablo 5’te görülmektedir. Alt boyutları oluşturan maddelerin herhangi birinin silindiğinde katsayıların .79 ile .81’ e düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgular her bir maddenin alt boyutunun güvenilirliği için katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 6. Görsel Detaylandırma Ve Özetleme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi

MADDE	Madde Silindiğinde aritmetik ortalama	Madde silindiğinde varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Alpha değeri
DÖSÖ13	7.56	2.57	.48	.57
DÖSÖ17	7.75	2.52	.54	.50
DÖSÖ29	8.21	2.30	.43	.66

Görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri alt boyutuna ait Cronbach Alpha değerleri tablo 6’te verilmiştir. Buna göre görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri Cronbach Alpha değerinin .68 olduğu tespit edilmiştir. Görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri alt boyutuna ilişkin maddeleri tek tek incelediğimizde, madde silindiğinde aritmetik ortalamaları 7.56 ile 8.21 arasında varyans değerlerinin 2.57 ile 2.30 arasında değişim gösterdiği ve madde toplam korelasyonlarında .43 ile .54 arasında değiştiği tablo 6’da görülmektedir. Alt boyutları oluşturan maddelerin herhangi birinin silindiğinde katsayıların .50 ile .66’ya düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgular her bir maddenin alt boyutunun güvenilirliği için katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 7. Derin Bilgi İşleme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi

MADDE	Madde Silindiğinde aritmetik ortalama	Madde silindiğinde varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Alpha değeri
DÖSÖ3	24.76	10.89	.58	.80
DÖSÖ6	24.66	10.79	.57	.80
DÖSÖ10	24.69	10.90	.60	.79
DÖSÖ14	24.91	10.84	.54	.80
DÖSÖ18	24.85	10.50	.61	.79
DÖSÖ22	24.80	11.37	.56	.80
DÖSÖ30	24.85	10.77	.52	.81

Derin bilgi işleme stratejileri alt boyutuna ait Cronbach Alpha değerleri Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre derin bilgi işleme stratejileri Cronbach Alpha değerlerinin .83

olduğu tespit edilmiştir. Derin bilgi işleme stratejileri alt boyutuna ilişkin maddeleri tek tek incelediğimizde, madde silindiğinde aritmetik ortalamaları 24.66 ile 24.91 arasında; varyans değerlerinin 10.50 ile 11.37 arasında değişim gösterdiği ve madde toplam korelasyonlarında .52 ile .61 arasında değiştiği tablo 7’de görülmektedir. Alt boyutları oluşturan maddelerin herhangi birinin silindiğinde katsayıların .79 ile .81’e düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgular her bir maddenin alt boyutunun güvenilirliği için katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 8. Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi

MADDE	Madde Silindiğinde aritmetik ortalama	Madde silindiğinde varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Alpha değeri
DÖSÖ7	11.44	4.95	.61	.62
DÖSÖ11	11.27	5.98	.35	.76
DÖSÖ15	11.34	5.37	.53	.67
DÖSÖ27	11.39	4.92	.62	.61

Sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutuna ait Cronbach Alpha değerleri Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre Sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri Cronbach Alpha değerinin .73 olduğu tespit edilmiştir. Sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutuna ilişkin maddeleri tek tek incelediğimizde, madde silindiğinde aritmetik ortalamaları 11.27 ile 11.44 arasında; varyans değerlerinin 4.92 ile 5.98 arasında değişim gösterdiği ve madde toplam korelasyonlarında .35 ile .62 arasında değiştiği tablo 8’de görülmektedir. Alt boyutları oluşturan maddelerin herhangi birinin silindiğinde katsayıların .61 ile .76’ya düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgular her bir maddenin alt boyutunun güvenilirliği için katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 9. Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı

Faktörler	Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı	N of İtems
Faktör 1: Temel Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	.83	8
Faktör 2: Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	.68	3
Faktör 3: Derin Bilgi İşleme Stratejileri	.83	7
Faktör 4: Sosyal Öğrenme Stratejileri	.73	4
Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği	.91	22

Tablo 9’da derin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarına bakılmak için Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Derin öğrenme stratejileri ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91’dir. Bu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yüksek derecede güvenilir bir ölçek kabul edilir.

Tablo 10. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Alt Boyutlar	Art. Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Temel Öğrenme ve Öz düzenleme Stratejileri	4.20	.53	-1.16	2.69
	Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	3.75	.70	-.81	.92
	Derin Bilgi İşleme Stratejileri	4.12	.52	-1.02	3.45
	Sosyal Öğrenme ve Öz düzenleme Strateji	3.84	.62	-.68	.68
Akademik Motivasyon Ölçeği	İçsel Motivasyon	5.28	1.17	-.53	-.10
	Dışsal Motivasyon	5.16	1.24	-.74	.51
	Motivasyonsuzluk	2.48	1.77	1.13	.20
İhtiyaç Doyum Ölçeği	Özerklik Gereksinimi	31.37	5.84	-.32	-.67
	Yeterlik Gereksinimi	31.47	6.05	-.530	.00
	İlişkili Olma Gereksinimi	48.48	8.39	-.521	-.24

Katılımcıların derin öğrenme stratejileri, akademik motivasyonları ve ihtiyaç doyumlarına ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları,

çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 10’da verilmektedir. Çalışmaya katılan 118 kadın, 182 erkek toplam 300 üniversitede öğrenim gören öğrencilerin değişkenlere ilişkin puan ortalamalarının ve standart sapmalarının temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri için $4.20 \pm .53$, görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri $3.75 \pm .70$, derin bilgi işleme stratejileri $4.12 \pm .52$, sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri $3.84 \pm .62$, içsel motivasyon 5.28 ± 1.17 , dışsal motivasyon 5.16 ± 1.24 , motivasyonsuzluk 2.48 ± 1.77 , özerklik gereksinimi 31.37 ± 5.84 , yeterli gereksinimi 31.47 ± 6.05 , ilişkili olma gereksinimi 48.48 ± 8.39 olduğu belirlenmiştir. Buna göre motivasyonsuzluk ve ihtiyaç doyum ölçeğinin tüm alt boyutları ortalamasının altında, diğer alt boyutların ortalama değerlerde olduğu belirlenmiştir. Veri setinin normal dağılım gösterdiği çarpıklık ve basıklık puanları tablo 10’da görülmektedir (Peat ve Barton, 2005).

Tablo 11. Derin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Art. Ort.	Ss	t
Temel Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	Kadın	118	4.22	.52	.19
	Erkek	182	4.20	.55	
Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	Kadın	118	3.93	.68	.21
	Erkek	182	3.91	.75	
Derin Bilgi İşleme Stratejileri	Kadın	118	4.15	.46	.39
	Erkek	182	4.12	.59	
Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	Kadın	118	3.87	.67	1.74
	Erkek	182	3.72	.77	

$p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$

Tablo 11’de çalışmaya katılan 118 kadın ile 182 erkek öğrencinin Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğrenciler arasında ortalama istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 12. Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Art. Ort.	Ss	t
İçsel Motivasyon	Kadın	118	5.34	1.13	.77
	Erkek	182	5.24	1.19	
Dışsal Motivasyon	Kadın	118	5.18	1.12	.22
	Erkek	182	5.15	1.31	
Motivasyonsuzluk	Kadın	118	2.47	1.71	-.04
	Erkek	182	2.48	1.81	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 12’de, çalışmaya katılan 118 kadın ile 182 erkek öğrencinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Tablo 13. İhtiyaç Doyumu Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Art. Ort.	Ss	t
Özerklik Gereksinimi	Kadın	118	31.32	6.13	-1.12
	Erkek	182	31.40	5.65	
Yeterlik Gereksinimi	Kadın	118	31.85	5.89	.87
	Erkek	182	31.23	6.16	
İlişkili Olma Gereksinimi	Kadın	118	48.38	8.35	.16
	Erkek	182	48.54	8.44	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 13’te, çalışmaya katılan 118 kadın ile 182 erkek öğrencinin İhtiyaç Doyum Ölçeğinin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir (p>.05).

Tablo 14. Derin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Art. Ort.	Ss	t
Temel Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	4.Sınıf	207	4.17	.56	-1.63
	Lisansüstü	93	4.28	.47	
Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	4.Sınıf	207	3.89	.74	-1.08
	Lisansüstü	93	3.99	.70	
Derin Bilgi İşleme Stratejileri	4.Sınıf	207	4.08	.57	-2.54*
	Lisansüstü	93	4.25	.45	
Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	4.Sınıf	207	3.73	.77	-2.01*
	Lisansüstü	93	3.91	.63	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 14’te, çalışmaya katılan 4.sınıfta 207 ve lisansüstü 93 öğrenim gören öğrencilerin Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre 4.sınıf ve lisansüstü öğrencilerinin derin bilgi işleme stratejileri ($t=-2.54$, $p<.05$) ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri ($t=-2.01$, $p<.05$) alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin derin bilgi işleme stratejileri ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Derin öğrenme stratejileri ölçeğinin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 15. Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Art. Ort.	Ss	t
İçsel Motivasyon	4.Sınıf	207	5.05	1.22	-5.20***
	Lisansüstü	93	5.78	.83	
Dışsal Motivasyon	4.Sınıf	207	5.15	1.26	-.22
	Lisansüstü	93	5.19	1.18	
Motivasyonsuzluk	4.Sınıf	207	2.78	1.88	4.50***
	Lisansüstü	93	1.81	1.26	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 15’de, çalışmaya katılan 4.sınıfta 207 ve lisansüstü 93 öğrenim gören öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeğinde alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre 4.sınıf ve lisansüstü öğrencilerinin içsel motivasyon ($t=-5.20$, $p<.001$) ve motivasyonsuzluk ($t=4.50$, $p<.001$) alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin içsel motivasyon alt boyutunda 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilirken, motivasyonsuzluk alt boyutunda ise 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanın lisansüstü öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 16. İhtiyaç Doyumu Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Art. Ort.	Ss	t
Özerklik Gereksinimi	4.Sınıf	207	30.98	5.87	-1.72
	Lisansüstü	93	32.23	5.69	
Yeterlik Gereksinimi	4.Sınıf	207	30.76	6.34	-3.06**
	Lisansüstü	93	33.05	5.05	
İlişkili Olma Gereksinimi	4.Sınıf	207	47.61	8.73	-2.69**
	Lisansüstü	93	50.40	7.27	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Tablo 16’da çalışmaya katılan 4.sınıfta 207 ve lisansüstü 93 öğrenim gören öğrencilerin İhtiyaç Doyum Ölçeği alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre, 4.sınıf ve lisansüstü öğrencilerinin yeterlik gereksinimi ($t=-3.06$, $p<.01$) ve ilişkili olma gereksinimi ($t=-2.69$, $p<.01$) alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin yeterlik gereksinimi ve ilişkili olma gereksinimi alt boyutlarında 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özerklik gereksinimi alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 17. Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin F Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Bölümler	n	x	Ss	F
Temel Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	4.17	.59	1.92
	Spor Yöneticiliği	65	4.32	.48	
	Antrenörlük Eğitimi	118	4.18	.50	
Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	3.94	.75	.66
	Spor Yöneticiliği	65	3.83	.72	
	Antrenörlük Eğitimi	118	3.95	.71	
Derin Bilgi İşleme Stratejileri	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	4.15	.56	.38
	Spor Yöneticiliği	65	4.16	.53	
	Antrenörlük Eğitimi	118	4.09	.53	
Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	3.73	.76	.76
	Spor Yöneticiliği	65	3.87	.71	
	Antrenörlük Eğitimi	118	3.80	.72	

*p<.05, ** p<.01, ***p<.001

Tablo 17’te çalışmaya katılan üç farklı bölümde okuyan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin alt boyutları arasında puan düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir. Bu sonuca göre, derin öğrenme stratejileri ölçeği alt boyutlarının bölümler arasında almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı gözlemlenmiştir (p>.05).

Tablo 18. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin F Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Bölümler	n	x	Ss	F
İçsel Motivasyon	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	5.18	1.17	1.00
	Spor Yöneticiliği	65	5.25	1.11	
	Antrenörlük Eğitimi	118	5.39	1.19	
Dışsal Motivasyon	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	4.97	1.21	2.32
	Spor Yöneticiliği	65	5.29	1.19	
	Antrenörlük Eğitimi	118	5.28	1.27	
Motivasyonsuzluk	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	2.08	1.47	7.09**
	Spor Yöneticiliği	65	2.39	1.61	
	Antrenörlük Eğitimi	118	2.93	2.02	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 18’de çalışmaya katılan üç farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasında puan düzeylerinin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonucunda farklılaşma bulunmuştur. Bölümler arası farklılığı belirlemek amacıyla benforini ve post-hoc.testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre, motivasyonsuzluk alt boyutunun Antrenörlük Eğitimi ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (F=7.09, p<.01) arasında öğrenim gören öğrencilerin puanları arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bölümler arası yüksek puana sahip olan Antrenörlük Eğitimi öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamaktadır.

Tablo 19. İhtiyaç Doyumu Ölçeği’nin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin F Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Bölümler	n	x	Ss	F
Özerklik Gereksinimi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	30.97	6.14	.95
	Spor Yöneticiliği	65	32.21	5.10	
	Antrenörlük Eğitimi	118	31.30	5.91	
Yeterlik Gereksinimi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	31.38	5.53	.06
	Spor Yöneticiliği	65	31.70	6.13	
	Antrenörlük Eğitimi	118	31.44	6.54	
İlişkili Olma Gereksinimi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	117	48.56	8.04	1.89
	Spor Yöneticiliği	65	50.04	8.25	
	Antrenörlük Eğitimi	118	47.53	8.74	

*p<.05, ** p<.01, ***p<.001

Tablo 19’da çalışmaya katılan üç farklı bölümde okuyan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre İhtiyaç Doyum Ölçeğinin alt boyutları arasında puan düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu verilmiştir. Bu sonuca göre, ihtiyaç doyumu alt boyutlarının bölümler arasında almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı gözlemlenmiştir (p>.05).

Tablo 20. Derin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Eğitim Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Türü	N	Art. Ort.	Ss	t
Temel Öğrenme Öz Düzenleme Stratejileri	Yüz Yüze Eğitim	259	4.21	.54	-.21
	Uzaktan Eğitim	41	4.22	.48	
Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	Yüz Yüze Eğitim	259	3.94	.72	1.57
	Uzaktan Eğitim	41	3.76	.76	
Derin Bilgi İşleme Stratejileri	Yüz Yüze Eğitim	259	4.14	.55	.83
	Uzaktan Eğitim	41	4.07	.48	
Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	Yüz Yüze Eğitim	259	3.84	.69	2.96*
	Uzaktan Eğitim	41	3.47	.90	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 20’de, çalışmaya yüz yüze eğitimi tercih eden 259 ve uzaktan eğitimi tercih eden 41 öğrencinin Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre, yüz yüze ve uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri (t=2.96, p<.05) alt boyutunda ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre çalışmaya katılan yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejilerine ilişkin ortalama puanının uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Derin öğrenme stratejileri ölçeğinin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 21. Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Eğitim Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Türü	N	Art. Ort.	Ss	t
İçsel Motivasyon	Yüz Yüze Eğitim	259	5.34	1.15	2.16*
	Uzaktan Eğitim	41	4.91	1.19	
Dışsal Motivasyon	Yüz Yüze Eğitim	259	5.22	1.22	2.04*
	Uzaktan Eğitim	41	4.80	1.26	
Motivasyonsuzluk	Yüz Yüze Eğitim	259	2.37	1.71	-2.81**
	Uzaktan Eğitim	41	3.20	2.01	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 21’de araştırmaya yüz yüze eğitimi tercih eden 259 ve uzaktan eğitimi tercih eden 41 öğrencinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görölmektedir. Bu sonuca göre yüz yüze ve uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin içsel motivasyon ($t=2.16$, $p<.05$), dışsal motivasyon ($t=2.04$, $p<.05$), motivasyonsuzluk ($t=-2.81$, $p<.01$) alt boyutlarında ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, araştırmada yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilirken, motivasyonsuzluk alt boyutunda ise uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22. İhtiyaç Doyumu Alt Boyutlarının Eğitim Türüne Göre Karşılaştırmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Türü	N	Art. Ort.	Ss	t
Özerklik Gereksinimi	Yüz Yüze Eğitim	259	31.57	5.84	1.50
	Uzaktan Eğitim	41	30.09	5.70	
Yeterlik Gereksinimi	Yüz Yüze Eğitim	259	31.73	5.80	1.85
	Uzaktan Eğitim	41	29.85	7.35	
İlişkili Olma Gereksinimi	Yüz Yüze Eğitim	259	48.79	8.34	1.66
	Uzaktan Eğitim	41	46.46	8.56	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Tablo 22’de, çalışmaya yüz yüze eğitimi tercih eden 259 ve uzaktan eğitimi tercih eden 41 öğrencinin İhtiyaç Doyum Ölçeği alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görölmektedir. Bu sonuca göre, yüz yüze ve uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin özerklik gereksinimi, yeterlik gereksinimi ve ilişkili olma gereksinimi alt boyutlarında eğitim türü açısından ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 23. Derin Öğrenme Alt Boyutlarının Öğretim Yöntemine Göre Karşılaştırmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Yöntemi	N	Art. Ort.	Ss	t
Temel Öğrenme Öz Düzenleme Stratejileri	Öğrenci Merkezli	129	4.24	.52	.99
	Öğretmen Merkezli	171	4.18	.55	
Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	Öğrenci Merkezli	129	3.95	.71	.62
	Öğretmen Merkezli	171	3.90	.74	
Derin Bilgi İşleme Stratejileri	Öğrenci Merkezli	129	4.17	.52	.96
	Öğretmen Merkezli	171	4.10	.55	
Sosyal Öğrenme ve Öz Düzenleme Stratejileri	Öğrenci Merkezli	129	3.85	.70	1.37
	Öğretmen Merkezli	171	3.74	.76	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 23’de çalışmaya katılan öğrenci merkezli eğitimi tercih eden 129 ve öğretmen merkezli eğitimi tercih eden 171 öğrencinin Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretim yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir bulunamamıştır (p>.05).

Tablo 24. Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Öğretim Yöntemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Yöntemi	N	Art. Ort.	Ss	t
İçsel Motivasyon	Öğrenci Merkezli	129	5.38	1.05	1.25
	Öğretmen Merkezli	171	5.21	1.24	
Dışsal Motivasyon	Öğrenci Merkezli	129	5.12	1.22	-.52
	Öğretmen Merkezli	171	5.19	1.25	
Motivasyonsuzluk	Öğrenci Merkezli	129	2.26	1.57	-1.88
	Öğretmen Merkezli	171	2.65	1.89	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 24’te çalışmaya katılan öğrenci merkezli eğitimi tercih eden 129 ve öğretmen merkezli eğitimi tercih eden 171 öğrencinin Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretim yöntemleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Tablo 25. İhtiyaç Doyumu Alt Boyutlarının Öğretim Yöntemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Yöntemi	N	Art. Ort.	Ss	t
Özerklik Gereksinimi	Öğrenci Merkezli	129	31.51	5.74	.37
	Öğretmen Merkezli	171	31.26	5.92	
Yeterlik Gereksinimi	Öğrenci Merkezli	129	31.72	6.38	.62
	Öğretmen Merkezli	171	31.28	5.81	
İlişkili Olma Gereksinimi	Öğrenci Merkezli	129	49.13	8.54	1.18
	Öğretmen Merkezli	171	47.98	8.26	

*p<.05, ** p<.01, ***p<.001

Tablo 25'te çalışmaya katılan öğrenci merkezli eğitimi tercih eden 129 ve öğretmen merkezli eğitim tercih eden 171 öğrencinin İhtiyaç Doyum Ölçeğinin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlarına ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretim yöntemleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 26. Derin Öğrenme Stratejileri, Akademik Motivasyon ve İhtiyaç Doyumu Arasındaki İlişki Değerleri

Alt boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Temel öğrenme öz düzenleme	1									
Görsel detaylandırma ve özetleme	.55*	1								
Derin bilgi işleme	.76*	.56*	1							
Sosyal öğrenme ve öz düzenleme	.38*	.46*	.48**	1						
İçsel motivasyon	.36	.45*	.54**	.36**	1					
Dışsal motivasyon	.37*	.34*	.36**	.31**	.65**	1				
Motivasyonsuzluk	-.17*	-.10	-.12	-.03	-.01	.03	1			
Özerklik	.30*	.10	.26**	.15**	.14*	.12*	-.47**	1		
Yeterlik	.34*	.22*	.36**	.24**	.30**	.20**	-.50**	.64**	1	
İlişki olma	.36*	.25*	.37**	.35**	.36**	.39**	.33**	.50**	.66**	1

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 26’da üniversite öğrencileri açısından derin öğrenme stratejileri ölçeği, akademik motivasyon ve ihtiyaç doyumun ölçeklerinin alt boyutları arasındaki korelasyonlara ilişkin pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur. Bu sonuca göre, derin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutları ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları ölçeğini incelediğimizde, derin öğrenme stratejilerinin alt boyutları ile içsel motivasyon arasında ($r=.36$ ile $r=.54$, $p<.01$) orta düzeyde, dışsal motivasyon ($r=.31$ ile $r=.37$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk ise temel öğrenme ve öz düzenleme alt boyutu ile düşük düzeyde negatif bir korelasyona sahip iken, derin öğrenme stratejilerinin diğer alt boyutlarıyla bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir.

Derin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutları ile ihtiyaç doyum ölçeğinin alt boyutlarını karşılaştırdığımızda bu değişkenlerin arasında anlamlı şekilde düşük düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r=.15$, $r=.37$, $p<.01$)

Bu çalışmada akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile ihtiyaç doyum ölçeğinin alt boyutlarını karşılaştırdığımız zaman, bu değişkenler arasında anlamlı şekilde düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar arasında pozitif ilişki vardır ($r=.12$, $r=.39$, $p<.01$).

Derin Öğrenme Stratejileri Bakımından Akademik Motivasyon ve İhtiyaç Doyumu

Tablo 27. Derin Öğrenme Stratejileri, Akademik Motivasyon ve İhtiyaç Doyumlarına İlişkin İstatistiksel Çoklu Regresyon Analizi Değerleri

	Alt boyutlar	β	Standart hatası	β	t	R ² değişim
Temel Öğrenme ve Öz düzenleme Stratejileri	İçsel motivasyon	.24	.023	.53	10.77***	.28
	Özerklik	.02	.004	.24	4.94***	.05
Görsel Detaylandırma ve Özetleme Stratejileri	İçsel motivasyon	.28	.032	.45	8.72***	.20
Derin Bilgi İşleme Stratejileri	İçsel motivasyon	.25	.022	.54	11.19***	.30
	Yeterlik	.02	.004	.22	4.47***	.04
Sosyal Öğrenme ve Öz düzenleme Stratejileri	İçsel Motivasyon	.22	.034	.36	6.57***	.13
	İlişkili olma	.02	.005	.25	4.48***	.05

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Temel öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutlarını öngörme bakımından akademik motivasyon ve ihtiyaç doyum düzeylerine yönelik gerçekleştirilen adimsal çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde Tablo 27’de, içsel motivasyon ($\beta=.24$, $t = 10.77$, $p < .001$) ve özerklik ($\beta= .02$, $t = 4.94$, $p < .001$) derin öğrenme stratejilerinin temel öğrenme ve öz düzenleme alt boyutunda, pozitif öngörü sağladığı belirlenmiştir.

Görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri boyutunu incelediğimizde, içsel motivasyon ($\beta= .28$, $t = 8.72$, $p < .001$) alt boyutlarının görsel detaylandırma ve özetleme stratejileri alt boyutunda içsel motivasyon, varyansın % 20’sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Derin Bilgi işleme stratejileri alt boyutunu incelediğimizde, içsel motivasyon ($\beta = .25, t = 11.19, p < .001$) ve yeterlik ($\beta = .02, t = 4.47, p < .001$) alt boyutlarının derin bilgi işleme alt boyutunda bu alt boyutlar arasında %30 ile varyansı en fazla açıklayan faktörün içsel motivasyon olduğu görülmektedir.

Diğer bir alt boyut olan sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri incelediğimizde, içsel motivasyon ($\beta = .22, t = 6.57, p < .001$), ilişkili olma ($\beta = .02, t = 4.48, p < .001$) alt boyutunun, sosyal öğrenme ve öz düzenleme alt boyutunda varyansın %13'ünün içsel motivasyon tarafından açıklandığı görülmektedir.



5. Tartışma

Çalışmanın amacı, Ege Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin, derin öğrenme stratejileri, akademik motivasyon ve ihtiyaç doyumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu çalışmada öncelikle DÖSÖ ölçeğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Yaptığımız DFA sonuçlarına göre ölçeğimiz 30 madde dört alt boyuttan oluşmaktadır. Literatürde yapılan çalışmada Panadero ve ark., (2021) yılında geliştirdiği ölçekle aynı aynı tutarlılığı göstermektedir. DÖSÖ ölçeğinin ve alt boyutlarının iç tutarlılık güvenilirlik analizler için elde edilen cronbach alpha güvenilirlik katsayıları kontrol edildiğinde yüksek olduğu bulunmuştur. İtalya'da geliştirilen DÖSÖ ölçeğinin Türkiye'de kullanımı ile elde edilen sonuçların birbiriyle yakın olması iki kültür arasında benzerliğin ve uyumun olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin derin öğrenme stratejileri, akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçları ölçeklerinin tüm alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmamızda eğitim-öğretim süresince derin öğrenme stratejileri ölçeğinden ziyade alternatif olarak kullanılan derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde farklılık gösterdiği görülmüştür. Erkek öğretmen adayların kadın öğretmen adaylarıyla kıyaslandığında öğrenme yöntemi olarak yüzeysel öğrenmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, kadın öğrencilerden erkek öğrenciler daha yüksek ölçüde yüzeysel öğrenme yöntemini tercih etmeleri sonucunda bu bulguyu destekler niteliktedir (Beşoluk ve Önder, 2010; Smithve Miller, 2005; Mpofu ve Oakland, 2001). Aksine derin öğrenme yaklaşımını erkek öğrencilerin kadınlara göre daha fazla tercih ettiğine yönelik çalışmalarda bulunmaktadır (Duff,1999; Miller , Finley ve McKinley, 1990; Severiens ve Ten Dam, 1997; Watkins, 1996).

Eğitim hayatları boyunca erkeklerin kadınlara oranla daha fazla yüzeysel öğrenmeyi benimseme sebepleri arasında; erkeklerin çocukluktan itibaren daha serbest bir yaşam tarzını benimsemeleri, mesleğe duyulan ilgisizlik ve daha cezbedici olan eğlence içerikli faaliyetlere yönelmeleri örnekler arasındadır.

Literatürdeki benzer çalışmalarda, akademik motivasyonun cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Demir ve Arı 2013; Şeker, 2016). Aksine alan yazında akademik motivasyonun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığına ilişkin bulgular da vardır. Alemdağ ve ark.,'nın (2014) yaptıkları çalışmada Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiş ve kadınların motivasyon düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Aktaş'ın (2017) İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada, kadın öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Acat ve Yenilmez (2004)'de erkeklere oranla kadınların motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak, erkek öğrencilere kıyasla akademik motivasyon ve akademik başarının kadınlarda daha fazla olduğunu tespit eden ve dolayısıyla yüksek motivasyon düzeyindeki kadın öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek iken düşük motivasyondaki erkek öğrencilerin ise düşük ve orta düzeyde akademik başarıyı yakaladıklarını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ, 2009). Literatürdeki bulguların aksine Küçükosmanoğlu'nun (2005) çalışmasında erkek müzik öğretmeni adaylarının içsel motivasyon alt boyutunun istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu bulunurken, kadın adaylarının ise dışsal motivasyon alt boyutunda daha yüksek olduğu ve motivasyonsuzluk alt boyutunda ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bulgulara yönelik olarak; eğitim süreci boyunca kadın öğrencilerin, içsel ve dışsal sebeplerle ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilme yeteneklerinin ve eğitim-öğretim faaliyetlerini keyif alarak sürdürüyor olmalarının daha yüksek akademik motivasyona sahip olmalarındaki en büyük etkenler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla içsel ve dışsal motivasyon düzeyinin artması ve başarı üzerinde doğrudan etki yaratması beklenmektedir.

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç doyumu ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilememiştir. Alan yazında üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, dışsal nedenler dolayısıyla erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre serbest zaman etkinliklerine katılımlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu serbest zamanların

değerlendirilmesi sonucunda oluşan motivasyonun alt boyutları arasında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bağlamda, HİK'nda vurguladığı gibi öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları arasında cinsiyet değişkenine farklılık olmadığını destekler niteliktedir (Deci ve Ryan, 2002). Literatür incelendiğinde, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Çankaya'nın (2009) çalışmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin ilişkili olma ve yeterlilik ihtiyacı alt boyutlarına ilişkin olarak kadınların ortalama puanlarının erkek öğrencilerin ortalama puanından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre uzaktan eğitim süreci boyunca erkeklerin ilişkili olma ve yeterlik ihtiyaçlarının daha az olma sebepleri arasında; eğitim faaliyetlerinden yeterince keyif almamaları, eğitime yeterli zaman ayırmamaları ve eğitimi daha az önemsemeleri olabileceği düşünülmektedir. Çalışmamızda kadın ve erkek öğrenciler arasında ihtiyaçların doyumu arasında farklılık olmamasının nedeni ise; öğrencilerin eğitim hayatı boyunca her koşulda öğretmenleri, arkadaşları ve ailesi tarafından desteklenmeleri sonucunda temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gereksinimlerinin karşılandığını hissetmeleri olabilir. Bunun yanı sıra gelişen teknolojinin etkisiyle de sağlıklı iletişim kurabilme becerilerinin gelişmesiyle birlikte nitelikli bilgiye erişimin daha kolay olmasından da kaynaklanmaktadır (Çankaya 2009; Sapmaz ve ark.; 2012, Sarı ve ark.; 2011; Akbağ ve Ümmet, 2017, Akt., Karapelit ve Memiş, 2022).

Çalışmada üç farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerin derin öğrenme stratejileri alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatürde, eğitim-öğretim süresince derin öğrenme stratejileri ölçeğinden ziyade öğrenmede kullanılan derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılarak bu ölçek öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre derin öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının derin öğrenmeyi benimseme nedenleri eğitim-öğretim süreci boyunca öğrenim gördükleri bölümlerde neden-sonuç bağlantısı kurmalarının şart olduğu ve akademik olarak başarının sağlanması için ders içeriklerinde bu doğrultuda hazırlanarak en nitelikli ve kapsamlı şekilde öğrenmenin sağlanabileceğinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmayı destekler nitelikte (Senemoğlu, 2011; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Tural ve Akdeniz, 2008) çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan üç farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasında puan düzeylerinin karşılaştırılmasında, motivasyonsuzluk alt boyutunun Antrenörlük Eğitimi ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği arasında öğrenim gören öğrencilerin puanları arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bölümler arası yüksek puana sahip olan Antrenörlük Eğitimi öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamaktadır. Litaratür incelendiğinde Ünal (2021), antrenörlük bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile spor yöneticiliği bölümlerindeki öğrencilere oranla istatistiksel açıdan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, spor yöneticiliği bölümündeki öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin en düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği ve antrenörlük eğitimi bölümlerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik motivasyon alt boyutlarında içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerinin öğrencilere hitap edebilecek şekilde yapılması sebebiyle öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin aynı seviyede kaldığı ve dolayısıyla akademik motivasyon ile bölümler arasında anlamlı farklılığın çıkmadığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim düzeylerine göre 4.sınıfta ve lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde alt boyutları arasında 4.sınıf ve lisansüstü öğrencilerinin derin bilgi işleme stratejileri ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, çalışmaya katılan liansüstü öğrencilerinin derin bilgi işleme stratejileri ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Derin öğrenme stratejileri ölçeğinin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alan yazında elde edilen bulgular, eğitim-öğretim süresince derin öğrenme startejiileri ölçeğinden ziyade öğrenmede kullanılan derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılarak bu ölçek öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, literatürde çeşitli bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Ekinci, 2009; Ekinci ve Ekinci, 2007; Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş ve Çelik, 2007).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkide bulunan faktörler; tercih edilen öğrenme ve öğretim stratejileri, gerekli öğrenme ortamının sağlanması, ders içeriklerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olarak hazırlanması, öğretmenler tarafından aktif katılımın gerçekleştirilmesinin sağlanması ve böylece doğru öğrenme yaklaşımı benimseyen öğrencilerin başarısında beraberinde geldiğine tanık olurlar.

Çalışmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim düzeylerine göre Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarında almış oldukları ortalama puanlara ilişkin olarak; 4.sınıflar ve lisansüstü öğrencilerinin içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin içsel motivasyon alt boyutunda 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilirken, motivasyonsuzluk alt boyutunda ise 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanın lisansüstü öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aksine alan yazında Küçükosmanoğlu (2015) ile Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) çalışmalarında da 1.sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının 4.sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon genel ortalama puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Gençay ve Gençay (2007) öğrencilerin eğitim düzeyi arttıkça daha düşük motivasyona sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuç; öğrencilerin eğitim ve öğretimin ilk yıllarında yüksek not almaya ve akademik başarıya ulaşmaya çalışmalarından kaynaklanırken, lisansüstü öğrencilerin lisans öğrencilerine kıyasla motivasyonlarının yüksek olması, öğrencilerin kendilerine daha bilinçli bir şekilde hedef belirlemek ve başarılı olabilmek için duydukları inanç doğrultusunda tüm imkan ve şartları sağlayabilmeleridir.

Araştırmada eğitim düzeyine göre yapılan analiz sonucunda 4.sınıf ve lisansüstü öğrencilerinin İhtiyaç Doyum Ölçeğinin yeterlik gereksinimi ve ilişkili olma alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin yeterlik gereksinimi ve ilişkili olma

gereksinimi alt boyutlarında 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özerklik gereksinimi alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alan yazında ihtiyaç doyum ölçeğinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığına ilişkin bulgular da vardır. Literatürde uzaktan eğitim süreci boyunca üniversitede öğrenim gören öğrenciler açısından anlamlı farklılığın sınıf düzeyleri arasında olduğu ancak bu durumun öğrencilerin eğitim düzeyi ve yaşlarını kapsadığına ilişkin sonuçlar bulunmuştur. Ortalama puanları karşılaştırıldığında 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek olduğu ve eğitim düzeyine paralel olarak ihtiyaç doyumunu ölçeği alt boyutlarından özerklik ve yeterlik gereksinimi puanlarının arttığı tespit edilmiştir (Türkdoğan ve Duru, 2011).

Öğrencilerin eğitimin her döneminde benzer temel gereksinimlere ihtiyaç duydukları ve yaş aralığının farklılık göstermemesi durumunda özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim türüne göre Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının almış olduğu ortalama puanlar karşılaştırıldığında yüz yüze ve uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk alt boyutlarında ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmada yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilirken, motivasyonsuzluk alt boyutunda ise uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecindeki en önemli sorunlardan biriside öğretmen - öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında etkili iletişim sağlanamamasından dolayı kaynaklanan öğrencilerin derslere yönelik motivasyon düzeylerinin düşmesinde yani motivasyonsuzluk alt boyutunda önemi büyüktür. Bu sonuca göre, Alan yazında özellikle pandemi dönemi süreci boyunca uzaktan eğitime katılan öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha düşük olduğuna yönelik benzer çalışmalar bulunmaktadır (Sintema, 2020; Er Türküresin, 2020; Demir ve Kale, 2020; Özer, Suna, Çelik ve Aşkar, 2020; Duman, 2020). Uzaktan eğitim türünün verimliliği etkileşim

kavramıyla bağdaştırılmıştır (Moore, 1986; Kaya, 2002; Saba, 2000; Simonson vd, 2015; Gaytan, 2015; Uçar, 2016; Tubilleja, 2019). Eğitim süreci boyunca uzaktan eğitimde etkileşim kavramının öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkileri tespit edilmiştir (Toplu, 2019; Keller, 2016; Chen ve Jang, 2011; Litt ve Moore 2013; akt. Uçar, 2016; Harnett, 2016, Akt., Orhan, B. ve Demir, S. (2022).

Bu sonuca göre, öğrencilerin uzaktan eğitim süreci boyunca etkileşim kavramının önem derecesinin ne ölçüde olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte alan yazında bu çalışmaları destekler nitelikte bulgular olduğu görülmektedir. Taşlıbeyaz, Karaman, ve Göktaş (2014) çalışmasında uzaktan eğitim türünün öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkisi açısından özellikle öğretmenlerin yüz yüze yapılan eğitim sürecindeki istedikleri mesleki başarıyı yakalayamadıkları ve daha çok öğrencilerin pasif durumda olduğu öğretmenlerin etkileşimi sağlamada büyük role sahip olmalarından dolayı motivasyon düzeylerinde ciddi ölçüde azalma olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin eğitim türü değişkenine göre İhtiyaç Doyum Ölçeği alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bazı çalışmalarda uzaktan eğitimin yarattığı dezavantajlar nedeniyle, temel psikolojik ihtiyaçların eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında desteklenmesi gerektiğine ilişkin bulgular vardır. Serçemeli ve Kurnaz (2020), pandemi sürecini öğrenciler açısından incelediği araştırmada, öğrenci-öğretmen arasında etkili ve dinamik iletişim sağlanamamasını ve bilgi birikimi paylaşımının yetersizliğinin uzaktan eğitimden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden ziyade öğrencilerin grup çalışmalarının verimli geçmemesi nedeniyle, akademik açıdan da başarılı olamadıklarına değinmektedir. Sonuç olarak, uzaktan eğitimde akademik açıdan başarılı öğrenciler yetiştirmek için eğitim süreci içerisinde temel psikolojik ihtiyaçların belirlenmesi doyum düzeyi arasındaki etkileşimin belirlenmesi gerekmektedir (Birkök, 2006).

Öğrencilerin derin öğrenme stratejileri, akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlarını incelemek amacıyla, yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretim yöntemi değişkenine göre öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli eğitimi seçen öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim ve öğretim içerisinde öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin daha az aktif olmalarından dolayı sınıf içerisinde öğrenci-

öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki yeterli etkileşim düzeylerine sahip değillerdir. Bu öğretim yöntemini benimseyen öğretmenlerin, öğrencinin akademik başarısını belirlemek amacıyla test, yazılı ve sözlü vs. ölçme yöntemi olan sınavlar yapılarak değerlendirmeye alınmaktadır. Bu nedenle; Banfield ve Wilkerson'a (2014) göre öğretmen merkezli öğretim yönteminde, öğrencilerin akademik başarı durumları sınavlardan alınan notlar ile bağdaştırıldığı için öğrencilerin derslere yönelik içsel motivasyon düzeylerinin istatistiksel açıdan daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin içsel motivasyon seviyelerini yükseltmek için öğrenci merkezli öğretim yönteminin uygulanarak öğrenciler üzerinde daima etkin katılımın gerçekleştirilmesi gerekmektedir.



6. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Ege Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin, Derin Öğrenme Stratejileri, Akademik Motivasyon ve İhtiyaç Doyumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, Derin Öğrenme Stratejileri, Akademik Motivasyon ve Temel Psikolojik İhtiyaçlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada, eğitim durumu değişkenine göre 4.sınıf ve lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde alt boyutlarının 4.sınıf ve lisansüstü öğrencilerinin derin bilgi işleme stratejileri ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin derin bilgi işleme stratejileri ve sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Derin öğrenme stratejileri ölçeğinin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise 4.sınıfta ve lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin içsel motivasyon alt boyutunda 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilirken, motivasyonsuzluk alt boyutunda ise 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanın lisansüstü öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İhtiyaç Doyum Ölçeği alt boyutlarında ise katılan 4.sınıf ve lisansüstü öğrencilerinin yeterlik gereksinimi ve ilişkili olma gereksinimi alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin yeterlik gereksinimi ve ilişkili olma gereksinimi alt boyutlarında 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanından anlamlı bir

şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özerklik gereksinimi alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada bölüm değişkenine göre, üç farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerin Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin alt boyutları ve İhtiyaç Doyum Ölçeği alt boyutları bölümler arasında almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı gözlemlenmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarına göre ise farklılaşma bulunmuştur. Analiz sonucuna göre motivasyonsuzluk alt boyutunun Antrenörlük Eğitimi ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği arasında öğrenim gören öğrencilerin puanları arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bölümler arası yüksek puana sahip olan Antrenörlük Eğitimi öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamaktadır.

Araştırmada eğitim türü değişkenine göre Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin alt boyutlarına göre yüz yüze ve uzaktan eğitime katılan öğrencilerin sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejileri alt boyutunda ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan yüz yüze eğitime katılan öğrencilerin sosyal öğrenme ve öz düzenleme stratejilerine ilişkin ortalama puanının uzaktan eğitime katılan öğrencilerin ortalama puanından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Derin öğrenme stratejileri ölçeğinin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarına göre, yüz yüze ve uzaktan eğitime katılan öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk alt boyutlarında ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmada yüz yüze eğitime katılan öğrencilerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının uzaktan eğitime katılan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilirken, motivasyonsuzluk alt boyutunda ise uzaktan eğitime katılan öğrencilerin yüz yüze eğitime katılan öğrencilerin ortalama puanından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir alt boyut olan İhtiyaç Doyum Ölçeğine bakıldığında ise yüz yüze ve uzaktan eğitime katılan öğrencilerin özerklik gereksinimi, yeterlik gereksinimi ve ilişkili olma gereksinimi alt boyutlarında

eğitim t¼r¼ açısından ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmada ¼đretim y¼ntemi değişkenine g¼re, derin ¼đrenme stratejileri, akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular ¼đrenci merkezli ve ¼đretmen merkezli katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu sonuçlar ışığında;

- Bu araştırmada eğitim-¼đretim s¼reci boyunca ¼đrencilerin sergiledikleri akademik motivasyon d¼zeyleri incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda ¼đrencilerin üniversite eğitime başlamaları ile birlikte motivasyon d¼zeylerinde farklılıklara neden olan değişkenleri inceleyebilirler. Bu sayede eğitimin akademik motivasyon, akademik motivasyonun ise akademik başarı üzerindeki etkisi belirlenebilir.
- Araştırma farklı ¼rneklem gruplarına yapılarak, ¼đrencilerin farklı eğitim kademelerindeki akademik motivasyon d¼zeylerini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada ¼đrencilerin akademik motivasyon d¼zeyleri çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Gerçekleştirilecek olan araştırmalarda motivasyon d¼zeyinin arttırılmasında etkili olabilecek değişkenleri belirlenebilir.
- Aynı alışma farklı fak¼ltelerdeki ¼đrencilere y¼nelik yapılarak motivasyonsuzluğun genel sebebi araştırılabilir.
- ¼đrencilerin motivasyonunu arttıracak ve rehberlik edecek eğitimler verilebilir.
- Akademik başarıyı etkileyen ¼z-yeterlik, etkili iletişim kurabilme, sorumluluk duygusu, kendine g¼ven gibi duyuşsal fakt¼rler üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada hem temel psikolojik ihtiyaçlar hem de akademik motivasyon d¼zeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. İleride alışmalar üniversitede ¼đrenim g¼ren ¼đrencilerin içsel veya dışsal motivasyon d¼zeylerinin arttırılmasına y¼nelik psikolojik danışmanlar ile çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu alışmalar ¼đrencilerin kendisini ve

yeteneklerini keşfetmesini sağlayacak eğitsel etkinlikler gerçekleştirilerek desteklenebilir.

- Araştırmada motivasyon düzeyleri düşük olan öğrencilerin hayattan keyif alamama, herhangi bir işi kendi kendine yapabilme becerisine sahip olamama, etkili iletişim kuramama, akademik başarısızlık, eğitim sürecini tamamlayamama gibi olumsuz durumlara karşı gerekli önlemler alınabilir. Bu amaçla motivasyon kavramının önemini ve sonuçlarına değinen eğitsel faaliyetleri kapsayan seminerler, poster ve broşürlerden yararlanılabilir. İhtiyaç dahilinde gerekli durumlarda psikolojik danışma hizmetlerinden de yararlanılabilir.
- Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini arttırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir. Bu faaliyetler sayesinde öğrenciler özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gereksinimlerini karşılamada yardımcı olabilirler.
- Yürütülecek çalışmalarda eğitim ve öğretim ortamında öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin olumlu yönde etkilenmesi için derin öğrenme stratejilerinin yaygın olarak kullanılması sağlanabilir. Bu sayede öğrenciler tüm bilişsel süreçleri en etkili şekilde yürütebilirler.

7. Kaynaklar

- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: making social cognition relevant. *Psychological Inquiry* , 11 (4), 269-276
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- Atan, N. (2005). İkinci yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde yineleme, ulamlama ve anlamlandırma stratejilerinin kalıcılığa etkisi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII(2), 269-298.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). Aktif öğrenme. İzmir: Biliş Yayınları.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014).Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1),23-35.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdelenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Aizpurua, A., Lizaso, I., ve Iturbe, I. (2018). Learning strategies and reasoning skills of university students. *Revista de Psicodidactica*, 23(2), 110-116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2018.01.001>
- Allal, L. (2020). Assesment and the co-regulation of learning in the class-room. *Assesment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 27(4), 332-349.<http://dx.doi.org/10.1080/0969594X2019.1609411>
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., ve Sheldon, B.(1997). The Impact of Teaching Strategies on Intrinsic Motivation. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elemantary and Early Chidhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925
- Bacanlı, H. ve Cihangir-Çankaya, Z. (2003). İhtiyaç Doyumu Ölçeği Uyarlama Çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri. Malatya, İnönü Üniversitesi. Ankara: Pagem A.

- Birkök, M. (2006). Uzaktan eğitimin sosyolojik kavramlarla analizi. Uluslararası insan bilimleri dergisi, 8(1), 1-8.
- Banfield, J. ve Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. Contemporary Issues in Education Research- Fourth Quarter, 7(4), 291-198.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985a). Intrinsic motivation and selfdetermination in human bahavior. New York: Plenum
- Deci E., Ryan, R. (1985b). The general causality orientations scale: self determination in personality. Journal Of Research Dn Personality, 19, 109-134.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation, 1990: Perspectives on motivation (pp. 237—288). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Ryan, R.M., ve Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the selfregulation of leraning. Learning and Individual Differences, 8 (3), 165-183.
- Duff, A.(1999).Access policy and approaches to learning. Accounting Education:An International Journal, 8(2), 99-110
- Deci, E., Ryan, R. (2000). The ‘‘what ‘‘ and ‘‘why’’ of goal pursuits: human needs and the self-determination of bahaviours. Psychological Inquiry, 11(4), 227-269.
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 9(3), 265-279
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 95-112.
- Ekinci N. ve Ekinci, E. (2007). Learning approaches of Deparment of Elementary Education students. 1st Primary National Congress. 15-17 November. Ankara: Hacettepe University, Turkey

- Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. Doktora tezi: Hacettepe Üniversitesi.
- Ekinci, N. (2009). Learning Approaches of university Students. Education and Science 34(151), 74-88.
- Department of Elementary Education students. 1st Primary National Congress. 15-17 November. Ankara: Hacettepe University, Turkey.
- Gençay Ö. A. ve Gençay S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 17(241), 241-253.
- Gömlüksiz M. N. ve Serhatlıoğlu B. (2013). Öğrtmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173, 99-127
- Grunschel, C. Schwinger, M., Steinmay, R. ve 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.
- Holley, C. D., ve Danserau, D. F. (1984). Spatial learning strategies. Academic Press.
- Hwang, Y.S. ve Vrongistinos, K. (2002). Elementary In-Service Teachers' Self-Regulated Learning Strategies Related to Their Academic Achievements. Journal of Instructional Psychology 29 no3 147-54
- Inglewed, D., Markland, D., Sheppard, K. (2004). Personality and self-determination of exercise behavior. Personality And Individual Differences, 36, 1921 – 1932
- Kelloway EK. Using LISREL for structural equation modeling: A Researcher's guide. Sage 1998
- Kowal, J., Fortier, M. (1999). Motivational determinants of flow: contributions from self-determination theory. Journal Of Social Psychology, 139(3), 355-369
- Kirschner, P. A., Sweller, J., ve Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of

constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. Educational Psychologist, 41(2), 75-86.
http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Küçükosmanoğlu, H.O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma(Konya ili örneği). Sanat Eğitimi Dergisi. 1(3), 1-20.

Karapelit, Z., ve Memiş, A. (2022). Öğrencilerde mesleki güdülenmenin ve temel psikolojik ihtiyaçların, akademik erteleme davranışıyla ilişkisi. Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi, 4(1): 1:15. Doi: 10.54061/jphn.1017466

Martin, B.L. ve Briggs, L.J (1986). The Affective and Cognitive Domains: Integration for Theory and Research. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.

Miller, C.D., Finley, J., ve McKinley, D.L. (1990). Learning Approaches And Motives : Male and Female Differences and Implications for Learning Assistance Programs. Journal of Collage Students Development, 31(2), 147-154.

Mpofu,E.,ve Oakland, T.(2001). Predicting School Achievement in Zimbabwean Multiracial Schools Using Biggs' Learning Process Questionnaire. South African Journal of Psychology, 31(3), 20-29

Martin, A. J. (2001) The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. Australian Journal of Guidance and Counselling, 11, 1-20.

McKinney, K. 2006. Encouraging Students' Intrinsic Motivation. Retrieved July 25, 2006, from <http://www.cat.ilstu.edu/additional/tips/intMotiv.php>

Orhan, B. ve Demir, S. (2022). Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Derslerine Yönelik Akademik Motivasyonlarına Yansımaları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32, 3(933-949).

Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1 (1), 17-32

Özgüngör, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Amaç Tarzlarının ve Öğretmenin Özerklik Destekleyici Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrencinin

- Motivasyon ve Akademik Davranışlarıyla İlişkisi, Türk Rehberlik ve Psikolojik Danışmalık Dergisi, 25, 27-36.
- Önder, İ. ve Beşoluk, S. (2010). Adaptation of Revised Two Factor Study Process Questionnaire Study (R-SPQ-2F) to Turkish Education and Science 35(157), 55-67.
- Önder, Y.İ (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler
- Pozo, J. I. (1989). Teorias cognitivas del aprendizaje. Morata
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning compenents of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.
- Palletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M., Blais, M.R.(1995). Towards a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sport: The sport motivation scale (SMS). Journal of Sport ve Exercise Psychology, 17 (2), 35-53
- Pintrich, P. R.(1999). The Role Of Motivation in Promoting and Sustaining Self Regulated Learning, International Journal Of Educational Research., 31, 6, 459-470.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six mod-els and four directions for research. Frontiers in Psychology, 8(422) <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Ryan, R. M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology,25, 54-67.
- Ryan, R., Deci, E. (2000a). Self-deteremination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social developments and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., Ryan, R. (2000). Daily well-being:the role of autonomy, competence and relatedness. Personality And Social Psychology Bulletin, 26(4), 419-435.

- Ratelle, C. F. Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., ve Senecal, C. (2007). Autonomus, controlled ve amotived types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Education Psychology*, 99(4), 734-746.
- Richardson, M., Abraham, C., ve Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Somuncuoğlu, Y. (1996). "The Use of Learning Strategies in Relation to Background Variables and Achievement Goal Orientations". Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, The Institute of Sciences, Ankara.
- Severiens, S., ve TenDam, G. (1997). Gender and Gender Identity Differences in Learning Styles. *Educational psychology*, 17, 79-93.
- Schumacker RE, Lomax RG. A beginner's guide to structural equation modeling. Psychology Press 2004.
- Smith, N.S., ve Miller, R. J. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*. 25(1), 43-53.
- Senemoğlu, N., Berliner, D., Yildiz, G., Dogan, E., Savas, B., ve Celik, K. (2007). Approaches to Learning and Study Skills of Turkish and American Students in Collages of Education EARLI 12th Biennial Conference. August 28-September 1, 2007 hosted by University of Szeged. Budapest, Hungary.
- Selçuk, S. G., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers'. *Journal of Gazi Education Faculty*, 27(2), 25-41.
- Senemoğlu, N. (2007). Changes in teacher education in Turkey. *ISTE (International Society for Teacher Education) Newsletter*, Number 22. February, 2007.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2011). Collage of education Students Approaches tı Learning and Study Skills. *Education and Science* 36(160), 66-80

- Senemoğlu. N. (2001). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Ankara : Pagem Akademi.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 salgın döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 4(1), 40-53.
- Şimşek, Ö. F (2006). Sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde yapısal eşitlik modellemesinin üstünlükleri: Bir simülasyon çalışması. 5. İstatistik Günleri Sempozyumu, Antalya
- Şeker, S. S. (2016). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 1465-1484.
- Tural, D.G., ve Akdeniz, A., R.(2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. US-China Education Review, 5(12), 54-59
- Tay, B., ve Yangın, B. (2008). 4.Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 73-88.
- Türkdoğan, T., ve Duru, E. (2011). Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11-22, 199-223
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 15(1), 139-160.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin özdüzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnançları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 2, 250-260.
- Ünal Karagüven, H. M. (2012). Akademik Motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye Adaptasyonu. Educational Sciences: Theory ve Practice. 12(4), 2599-2620
- Ünal, M., (2021). Spor bilimlerinde öğrenme stilerinin akademik motivasyona etkisi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R. Briere, N. M., Sene-cal, C., ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P.Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp, 271-360). San Diego CA: Academic Press.
- Yılmaz, M. B. ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 69-83.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.11.
- Watkins, D.(1996). The Influence of Social Desirability on Learning Process Questionnaires: A Neglected Possibility? *Educational Psychology*, 52,260-263.
- Williams, G., Gagne,M., Ryan, R., Deci, E. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21(1), 40-50.
- Wilkesmann, U., Fischer, H. ve Vigillito, A. (2012). Academic Motivation of Students-the German Case. Discussion papers des Zentrum fur Weiterbildung, Technische Universitat

8. Ekler

EK 1. Tez Öneri Onay Formu

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 05.03.2021-E.74900



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Kurul İşleri

Sayı :E-86991637-020-74900
Konu :Betül KARAYIĞIT'ın tez konusu

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz Yönetim Kurulu'nun 03.03.2021 tarih ve 9/59 sayılı karar ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Betül KARAYIĞIT'ın tez konusunun "Akademik Motivasyon ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Uzaktan Eğitimde Derin Öğrenme Stratejilerine Bir Bakış" olarak belirlenmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mahmut TÖBÜ
Müdür V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Değerleme Kodu :BENFBC0Y
Adres:Ege Üniversitesi Kampüsü 35100 Bornova-Tuzla
Telefon:0 (232) 311 44 83 Faks:0 (232) 311 44 84
e-Posta:iletisim@muall.ege.edu.tr Web:www.ege.edu.tr
Evrak Adresi:eguniv@muall.ege.edu.tr

Belge Takip Adresi : <https://bky.ege.edu.tr/evrak/evrakdetay.asp>

Belge No: 86991637

Ünvan: Şef

Tel No: 3114085



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Etik Kurul Onay Formu



EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ

Ek-1

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Dr. Öğr. Üyesi A. Meliha CANPOLAT / Spor Bilimleri Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. F. Zişan KAZAK / Spor Bilimleri Fakültesi	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Betül KARAYİĞİT / Sağlık Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Akademik Motivasyon ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Uzaktan Eğitimde Derin Öğrenme Stratejilerine Bir Bakış	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	07.04.2021	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	05 / 06	PROTOKOL NO: 870
KARAR	Araştırma OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN

Kurul Başkanı

Elektronik onayıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı

Elektronik onayıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK
Kurul Üyesi

Elektronik onayıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi

Elektronik onayıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi

Elektronik onayıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Kurul Üyesi

Elektronik onayıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT
Kurul Üyesi

Elektronik onayıdır (online toplantı yolu ile)

EK 3. Bilgilendirilmiş Onam Formu



EGE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI (EGEBAYEK)

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Dr. Öğr. Üyesi. A. Meliha CANPOLAT tarafından yürütülen "Akademik Motivasyon ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Uzaktan Eğitimde Derin Öğrenme Stratejilerine Bir Bakış" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılm için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

a. Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada ilk olarak derin öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ölçüm aracı Türkçe 'ye uyarlanması, daha sonra bu yapının akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

b. Araştırmanın İçeriği: Katılımcılara ait demografik bilgiler ile ilgili bir form, Akademik Motivasyon Ölçeği, İhtiyaç Doyum Ölçeği, Derin Öğrenme Stratejileri Ölçeği uygulanacaktır.

c. Araştırmanın Nedeni: Özgün araştırma Tez çalışması

d. Araştırmanın Öngörülen Süresi (Araştırma takviminde öngörülen süredir): 12 ay
e. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: Ege bölgesinde bulunan dört farklı ildeki üniversitelerin (Ege Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi) Spor Bilimleri Fakültesindeki 3 farklı bölümde öğrenim gören (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi) 100'ü doktora, 100'ü yüksek lisans ve 250'ü 4. sınıfta olmak üzere 450 öğrenciden oluşacaktır.

f. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ege bölgesinde bulunan İzmir, Manisa, Muğla, ve Aydın illerindeki üniversiteler (Ege Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi) Spor Bilimleri Fakültesi'nden toplanması planlanmaktadır.

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Yürütücünün;
Dr. Öğr. Üyesi A. Meliha CANPOLAT

Danışmanın;
Doç. Dr. F. Zişan KAZAK

Varsa (Diğer Araştırmacıların);
Betül KARAYİÇİT

* Bilgilendirilmiş onam formu, bütün araştırmacılar tarafından imzalanmalıdır.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Yürütücünün;
Dr.Öğr. Üyesi A.Meliha CANPOLAT

Danışmanın;
Doç.Dr. F.Zişan KAZAK

Varsa(Diğer Araştırmacıların);
Betül KARAYİĞİT

* Bilgilendirilmiş onam formu, bütün araştırmacılar tarafından imzalanmalıdır.

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Yaşınız :

Eğitim Durumu : Lisans (4.Sınıf) Yüksek Lisans Doktora

Öğrenim Gördüğünüz Bölüm:

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Spor Yöneticiliği Antrenörlük Eğitim

Hangi eğitim türünün etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

Yüz Yüze Eğitim Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimde daha çok hangi öğretim yöntemi ile karşılaşıyorsunuz?

Öğrenci Merkezli Öğretmen Merkezli

EK 5. Derin Öğrenme Stratejileri

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Aşağıda sizin kendinizi tanımlamanıza ilişkin 30 ifade yer almaktadır. Lütfen her bir ifadenin sizi ne kadar tanımladığına, ifadenin yanında verilen kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Her ifade için yalnızca bir kutucuğu işaretleyiniz.					
1. Tamamlamam gereken görevi derinlemesine analiz ederim, böylece ne yapmam gerektiği benim için daha net olur.	1	2	3	4	5
2. Çalıştığım şeyi göstermek için sık sık diyagramlar veya çizimler yaparım	1	2	3	4	5
3. Sınıfta bir fikri veya kararı okuduğumda veya duyduğumda, olası alternatifleri düşünürüm	1	2	3	4	5
4.Yapmam gereken şeyi anladığımda, onu gözümde canlandırarak sonuçta kadar yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Tablolarda çalıştığım bilgileri genellikle düzenlemem, çünkü öğrenmeye yardımcı olmuyor	1	2	3	4	5
6. Sınıfta öğrendiklerimi kendi fikirlerimle ilişkilendiririm	1	2	3	4	5
7. Çalıştığım şey konusunda sınıf arkadaşlarımla fikirleri veya görüşleri sık sık tartışırım	1	2	3	4	5
8. Bir görevi yerine getirirken, attığım adımların uygun olup olmadığını kontrol ederim	1	2	3	4	5
9. Öğretmen bana sormadığı sürece, genellikle çalıştığım metinleri özetlemem.	1	2	3	4	5
10. Çalıştığım zaman, okuduğum materyali halı hazırda bildiklerimle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
11. Sınıftaki tartışmalara, öğretmene sorular sorarak ve yorumlar yaparak genellikle katılırım.	1	2	3	4	5
12.Eğer öğretmenim bana kendi kendimi değerlendireceğim bir anket verirse, onu kullanırım.	1	2	3	4	5
13. Bir değerlendirme görevine(örneğin, sınava) çalışırken, ana fikirler ve kavramlarla ilgili kısa özetler çıkarırım.	1	2	3	4	5
14. Sınıftaki fikirleri mümkün olduğunca diğer fikirlerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
15. Bir görevi nasıl yaptığımla ilgili olarak, sınıf arkadaşlarımla fikirlerini sorarım.	1	2	3	4	5
16. Bir görev üzerinde çalışırken, planlandığı gibi ilerleyip ilerlemediğimi kontrol etmek için dururum(ara veririm)	1	2	3	4	5
17. Söz konusu konuya bağlı olarak, genellikle farklı stratejiler (ezberlemek, diyagram oluşturma vb.) kullanarak çalışırım.	1	2	3	4	5
18. Çalışırken, genellikle üzerinde çalıştığım içeriği diğer konularla zihinsel olarak ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5

19. Öğretmenler bize sunum yaparsa, her şeyi daha net hale getirmek için onları not alırım.	1	2	3	4	5
20. Bir görevin sonunda, doğru yapıp yapmadığımı değerlendirmek için ne yaptığımı gözden geçiririm	1	2	3	4	5
21. Çalıştığım kavramları ilişkilendirmek için genellikle kavram haritaları oluşturmam, çünkü çok az kullanırdılar.	1	2	3	4	5
22. Çalışırken, çalıştığım şey ile uygulanabileceği durumlar arasındaki olası ilişkileri ararım (bulmaya çalışırım)	1	2	3	4	5
23. Bir görevde veya sınavda iyi bir iş yapmazsam(çıkartmazsam), öğretmenden nasıl gelişebileceğim konusunda bana daha fazla bilgi vermesini isterim.	1	2	3	4	5
24. Bir görev üzerinde çalışmaya başlamadan önce, ne yapacağımı dikkatlice planlarım	1	2	3	4	5
25. öğrenmeme yardımcı olmadıkları için, problemleri çalışırken ya da çözerken genellikle grafikler ya da diyagramlar yapmam.	1	2	3	4	5
26. Ders içeriğini uygulamak için durumlar(uygun şartlar) ararım.	1	2	3	4	5
27. Elimden geldiğince, sınıf arkadaşlarımla daha fazlasını öğrenmek için üzerinde çalıştığım konuların fikirlerini veya yönlerini tartışmaya çalışırım	1	2	3	4	5
28. Neyin gerekli olduğunu anlamak için, ödevler ve sınavların yönergelerini bir çok kez (gerektiği kadar) okurum.	1	2	3	4	5
29. Mümkünse, metinlerde ve ödevlerde yer alan bilgileri düzenlemek için tablolar oluştururum	1	2	3	4	5
30. Genellikle görevin yapılacağı ortamı gözümde canlandırmayı deneyerek çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 5.

EK 6. Akademik Motivasyon Ölçeği

Aşağıda sizin kendinizi tanımlamanıza ilişkin 28 ifade yer almaktadır. Lütfen her bir ifadenin sizi ne kadar tanımladığına, ifadenin yanında verilen kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Her ifade için yalnızca bir kutucuğu işaretleyiniz.	Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta derecede uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam olarak Uyuşuyor
NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?							
1.ÇÜNKÜ sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2.ÇÜNKÜ yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3.ÇÜNKÜ üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4.ÇÜNKÜ bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5.ÇÜNKÜ dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyordum gibi geliyor.	1	2	3	4	5	6	7
6.ÇÜNKÜ derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
7.ÇÜNKÜ üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.	1	2	3	4	5	6	7
8.ÇÜNKÜ ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için	1	2	3	4	5	6	7
9.ÇÜNKÜ daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
10.ÇÜNKÜ aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.	1	2	3	4	5	6	7
11.ÇÜNKÜ ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için	1	2	3	4	5	6	7
12.ÇÜNKÜ önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	1	2	3	4	5	6	7
13.ÇÜNKÜ kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
14.ÇÜNKÜ şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
15.ÇÜNKÜ ileride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16.ÇÜNKÜ ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
17.ÇÜNKÜ meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.	1	2	3	4	5	6	7
18.ÇÜNKÜ önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
19.ÇÜNKÜ neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.	1	2	3	4	5	6	7
20.ÇÜNKÜ zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7

21.ÇÜNKÜ kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.	1	2	3	4	5	6	7
22.ÇÜNKÜ ilerde daha iyi ücret alabilmek için.	1	2	3	4	5	6	7
23.ÇÜNKÜ ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
24.ÇÜNKÜ inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.	1	2	3	4	5	6	7
25.ÇÜNKÜ birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
26.ÇÜNKÜ biliyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.	1	2	3	4	5	6	7
27.ÇÜNKÜ üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
28.ÇÜNKÜ kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 6.



EK 7. İhtiyaç Doyum Ölçeği

Aşağıda sizin kendinizi tanımlamanıza ilişkin 21 ifade yer almaktadır. Lütfen her bir ifadenin yanında verilen kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Her ifade için yalnızca bir kutucuğu işaretleyiniz.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Biraz Doğru değil	Kararsızım	Biraz Doğru	Doğru	Tamamen Doğru
1. Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar verme özgürlüğümün olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2. Etkileşimde bulunduğum insanlardan gerçekten hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Kendimi çoğu zaman çok yeterli hissetmem.	1	2	3	4	5	6	7
4. Hayatımda kendimi baskı altında hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Tanıdığım insanlar yaptığım şeylerde iyi olduğumu söylerler.	1	2	3	4	5	6	7
6. Etkileşimde bulunduğum insanlarla iyi geçinirim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Daha çok kendi başımayımdır ve çok fazla sosyal etkileşime girmem.	1	2	3	4	5	6	7
8. Görüş ve düşüncelerimi ifade etmede genellikle kendimi özgür hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Düzenli olarak etkileşimde bulunduğum insanları arkadaşım olarak görürüm.	1	2	3	4	5	6	7
10. Son zamanlarda yeni ve ilginç beceriler öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
11. Günlük yaşamımda bana söylenenleri sıklıkla yapmak zorunda kalırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Hayatımdaki insanlar benimle ilgilenirler.	1	2	3	4	5	6	7
13. Çoğu zaman, yaptıklarımın dolaylı başarı duygusunu hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
14. Günlük yaşamımda etkileşimde bulunduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar.	1	2	3	4	5	6	7
15. Hayatımda ne kadar yetenekli olduğumu gösterme şansını bulamıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Yakın olduğum çok fazla insan yok.	1	2	3	4	5	6	7
17. Günlük yaşamımda kendi benliğimi ortaya koyabildiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18. Düzenli olarak etkileşimde bulunduğum insanlar benden hoşlanmıyor gibi gözüküyor.	1	2	3	4	5	6	7
19. Kendimi çoğu zaman becerikli hissetmem.	1	2	3	4	5	6	7
20. Günlük yaşamımda kendi kararlarımı vermek için çok fazla imkânım yoktur	1	2	3	4	5	6	7
21. Genellikle insanlar bana karşı oldukça dostane davranır.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 7.

Teşekkür

Yüksek lisans öğrenimim boyunca değerli bilgilerinden yararlandığım, bende emeği çok olan değerli hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Meliha CANPOLAT'a tez çalışmamın her aşamasında ayırdığı zaman, sabır ve emeğinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca tezimle yakından ilgilenen verdikleri önerilerle tezimin son şeklini almasına katkıda bulunan, her daim her konuda desteğini yakından hissettiğim değerli hocam Sayın Prof. Dr. F. Zişan KAZAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Her anlamda desteklerini gördüğüm, her daim yanımda olduklarını bildiğim güzel aileme sonsuz teşekkür ederim.

İzmir, 13.07.2023

Betül KARAYİĞİT

Özgeçmiş

Betül KARAYİĞİT

Eğitim

Lise: Gülsefa Kapancıoğlu Anadolu Lisesi (2010-2014)

Lisans: Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu- Spor Yöneticiliği Bölümü (2015-2018)

Lisans: Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü (2015-2018)

Yüksek Lisans: Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı / Tezli Yüksek Lisans (2019-2023)

Mesleki Faaliyetler:

- I. Kademe Voleybol Antrenör Belgesi (2020-2021)
- Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Çalıştayı (2019-2020)
- Uluslararası Aday, Ulusal Hakem ve Ulusal Gözlemci Semineri (2016-2017)
- TÖSSED Özel Olimpiyatlar Semineri (2016-2017)
- Uluslararası Atletizm Federasyonları Birliği (IAAF) CECS ‘‘Çocuk Atletizmi Eğitmeni ‘‘Semineri (2015-2016)