

SPOR BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL YAPILAR

ÜSTBİLİŞ, AKADEMİK GÜDÜLENME, BİLİŞSEL ESNEKLİK

Yazar
GAMZE AKYOL



BİDGE Yayınları

**SPOR BİLİMLERİNDE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL
YAPILAR: ÜSTBİLİŞ, AKADEMİK GÜDÜLENME, BİLİŞSEL
ESNEKLİK**

Yazar: GAMZE AKYOL

ISBN: 978-625-372-854-0

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 04.12.2025

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İçindekiler

ÖNSÖZ	6
1.Giriş.....	8
2. Kavramsal Çerçeve	10
2.1. GÜDÜ ve güdülenme	10
2.2. Akademik GÜDÜlenme	11
2.2.1. Akademik güdülenme teorileri.....	12
2.2.1.1. Sosyo-bilişsel teori	12
2.2.1.2. Beklenti-değer teorisi	12
2.2.1.3. Öz belirleme teorisi	13
2.2.1.4. İlişkilendirme teorisi	13
2.2.1.5. Başarı hedef-yönelim teorisi	14
2.3. Üstbiliş	14
1.Üstbilişsel bilgi	15
2.Üstbilişsel düzenleme	16
3.Üstbilişsel deneyimler.....	16
2.4. Bilişsel esneklik	18
2.4.1. Bilişsel esnekliği etkileyen faktörler.....	20
2.4.2. Bilişsel esnekliğin önemi	21
2.4.3. Bilişsel esneklik, bilişsel işlevler ve yürütücü işlevler	22
2.5. Biliş, bilişsel esneklik, üstbiliş ve akademik güdülenme arasındaki ilişki	22

2.6. Bilişsel esneklik ve üstbilişin spor bağlamalı ile akademik güdülenmeye ortak etkisi	24
2.6.1. Bilişsel esneklik ve üstbilişin nörobilişsel temeli	24
2.6.2. Spor performansında bilişsel esneklik ve üstbilişsel düzenleme	24
2.6.3. Akademik bağlamda ortak etki: Güdülenme – üstbiliş – bilişsel esneklik üçgeni	25
2.6.4. Spor bilimleri öğrencileri için üç yapının (üstbiliş, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme) birlikte önemi	26
3. Yöntem.....	26
3.1. Araştırma modeli.....	26
3.2. Evren ve örneklem	27
3.3. Veri toplama süreci ve araçları	28
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	29
3.3.2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ).....	29
3.3.3. Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği (BEKÖ)	30
3.3.4. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)	30
3.4. İstatistiksel analizler.....	30
4. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenmeye dönük bulgular.....	31
4.1. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri	32
4.2. Değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşması ...	32

4.3. Akademik güdülenme, üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki	34
4.4. Üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin akademik güdülenmeyi yordaması	36
5. Spor Bilimleri Öğrencilerinde Üstbiliş, Bilişsel Esneklik ve Akademik Güdülenme İlişkisi Üzerine Tartışma.....	37
6.Sonuç.....	45
Kaynaklar	47

ÖNSÖZ

Öncelikle bu kitabın doktora tezinden üretildiğini bildirmek isterim. Günümüz dünyasında bilgiye erişimin sınırsızlığı, öğrenme süreçlerinin dijitalleştiği ve bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında daha karmaşık taleplerle karşı karşıya kaldığı bir dönemde, bilişsel süreçlerin anlaşılması her zamankinden daha büyük bir önem taşır hale gelmiştir. Özellikle genç yetişkinler ve üniversite öğrencileri üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme gibi çok boyutlu psikolojik yapıların kesiştiği bir öğrenme ortamında varlıklarını sürdürmektedirler. Bu kitap, tam da bu kesişim noktasından hareketle, spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilişsel ve güdüsel süreçlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Spor bilimleri öğrencileri de tüm öğrenim hayatındaki bireyler gibi akademik kariyer hedefi taşımaktadır fakat bu süreçte çift yönlü bir rolün sorumluluğunu taşırlar: Hem performans beklentileri yüksek bir sporcu kimliğini hem de yoğun akademik yükümlülükleri olan bir üniversite öğrencisi kimliğini aynı anda sürdürürler. Bu durum, onların dikkat, öz düzenleme, problem çözme, karar verme, stres yönetimi ve öğrenme motivasyonu gibi bilişsel süreçlerinin diğer pek çok öğrenciden daha güçlü ve bütüncül bir biçimde ele alınmasını gerekli kılar. Bu kitapta sunulan model, öğrencilerin öğrenme süreçlerini hangi bilişsel mekanizmalarla yönettiklerini, motivasyonlarının bilişsel süreçlerden ne düzeyde etkilendiğini ve üstbilişsel becerilerinin akademik başarılarını nasıl etkilediğini sistematik bir şekilde açıklamayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, alan yazındaki kuramsal temelleri titizlikle inceleyerek, üstbilişsel farkındalık ile bilişsel esnekliğin akademik güdülenme üzerindeki etkisini hem teorik hem de ilişkisel bir model çerçevesinde ele almaktadır. Ayrıca spor bilimleri bağlamında eksikliği uzun süredir hissedilen bilişsel ve üstbilişsel süreçlere yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunarak, alana özgü bir yaklaşım geliştirmektedir. Kitabın, spor bilimleri alanında öğrenim gören bireylerin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel

kapasitelerinin de anlaşılması gerektiğini hatırlatan önemli bir kaynak niteliği taşıdığına inanıyorum.

Tüm bu özelliklerin yanı sıra araştırma esnasında bazı sınırlılıklar yaşanmıştır. Özellikle tüm ülkeyi etkileyen 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli deprem nedeniyle uzaktan eğitime geçiş yaşanmasıyla başta çevrim içi yollarla toplanması gereken veriye yeteri düzeyde ulaşılamamıştır ve yüz yüze eğitime geçiş dönemi beklenerek eksik veri olduğu tespit edilen yerlerde fiziki form ile veri elde edilmiştir. Yapılan güç analizinde belirtilen sayıya ulaşıldıktan sonra analiz aşamasına geçilebilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın önemli sınırlılığı öğrencilerin araştırmaya katılım motivasyonunun haklı nedenlerle düşük olması ve öğrenci gruplarına ulaşımın zor olmasıdır. Dolayısıyla araştırma sırasında elde edilen verilerin öğrencilerin bulundukları dönemin şartlarından etkilenebileceği tahmin edilen özbildirimlerine dayalı olduğu gözardı edilmemelidir.

Bu eserin ortaya çıkmasında gerek veri toplama süreci gerek sosyal desteğini esirgemeyen ve emeği geçen tüm meslektaşlarıma ve çalışmaya gönüllü olarak katılan ülke spor bilimleri öğrencilerine teşekkür ederim. Bununla birlikte doktora eğitimin boyunca kıymetli rehberliğinden dolayı değerli hocam Prof. Dr. Celal TAŞKIRAN'a şükranlarımı sunuyorum. Öğretim süreçlerini daha bilinçli, daha planlı ve daha etkili hale getirmeyi hedefleyen tüm eğitimcilere, spor bilimleri öğrencilerine ve araştırmacılara ilham olmasını diliyorum.

Son olarak; hayatını birlik ve beraberliğimize adayan, daima sevgi ve desteğini hissettiğim kıymetli aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

Dr. Gamze AKYOL

1.Giriş

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı toplumsal ve teknolojik dönüşüm, bireylerin yaşam biçimlerinden çalışma modellerine, iletişim alışkanlıklarından öğrenme süreçlerine kadar pek çok alanda köklü değişimler yaratmaktadır. Dijitalleşmenin hız kazanması ve bilginin sınırsız biçimde dolaşıma girmesi, özellikle eğitim alanında yeni beklentileri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda modern eğitim anlayışı, öğrencilerin yalnızca bilgi birikimine sahip olmasını değil; aynı zamanda bilgiyi düzenleyebilen, değerlendirebilen ve kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen bireyler hâline gelmelerini amaçlamaktadır. 21. yüzyıl öğrenciliği, bilişsel farkındalığı yüksek ve öz düzenleme becerileri güçlü bireyleri gerektirir (Winne & Nesbit, 2010). Öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı biçimde hazırlanabilmesi; öğrenme isteği, akademik güdülenme, üstbilişsel farkındalık, stresle başa çıkma becerisi ve öz yeterlik algısı gibi bir dizi psikolojik yapının bir arada gelişmesini gerektirir. Spor bilimleri fakültesi öğrencileri ise bu açıdan çok yönlü bir konuma sahiptir. Çünkü bu öğrenciler, bir yandan yoğun antrenman ve performans beklentileriyle karşı karşıya kalırken; diğer yandan ders başarısı, sınavlar ve akademik yükümlülüklerin getirdiği sorumlulukları da taşımaktadır. Bu çift yönlü beklenti, onların stres düzeyini artırarak zaman zaman akademik güdülenmede düşüşlere neden olabilmektedir. Oysa motivasyon, öz belirleme kuramında ifade edildiği üzere, yalnızca akademik başarıyı değil, bireyin psikolojik esenliğini ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını da doğrudan etkiler (Deci & Ryan, 2008).

Akademik güdülenme yalnızca bireysel faktörlerle açıklanamaz; öğrencinin çevresiyle kurduğu ilişkiler bu sürecin önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin sosyal bağlılık düzeylerinin öğrenme isteklerini ve sınıf içi katılımlarını artırdığını belirtmiştir (Wentzel, 2017). Benzer biçimde araştırmacıların bulguları, akran desteğinin yüksek olduğu öğrenme ortamlarında akademik güdülenmenin anlamlı biçimde güçlendiğini göstermektedir (Klootwijk & ark., 2021). Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu anlamak için sosyal etkileşim ve aidiyet duygusunun kritik önemine işaret eder. Bu motivasyonel süreçlerin

etkili şekilde yönetilebilmesi için gerekli olan önemli bilişsel yapılardan biri bilişsel esnekliktir. Goldfarb ve çalışma arkadaşlarına göre bilişsel esneklik, bireyin çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmek için mevcut stratejisini değiştirebilme veya yeni bir strateji geliştirebilme kapasitesidir. Bu beceri, özellikle stresli durumlarda problem çözmeyi kolaylaştırır ve bireyin performansını korumasına yardımcı olur (Goldfarb & ark., 2017). Bilişsel esneklik yalnızca dışsal koşullara uyum göstermeyi değil, aynı zamanda bireyin içsel süreçlerini yönetebilmesini de gerektirir. Bu noktada devreye giren bir diğer temel yapı üstbiliştir. Efklides üstbilişi bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak tanımlar (Efklides, 2001). Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek öğrenciler, öğrenme stratejilerini değerlendirebilir, öğrenme hedeflerine uygun strateji seçebilir ve gerektiğinde motivasyonlarını düzenleyebilirler. Farklı araştırmacılar ile üstbilişsel farkındalığı yüksek bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkili yönettiklerini ve motivasyonlarını koruma konusunda daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Alexander, 2008; Karagiannidis & ark., 2015).

Bilişsel esneklik ile üstbiliş arasındaki ilişki, öğrencinin stresle başa çıkma kapasitesini ve akademik performansını doğrudan etkileyen bütüncül bir yapıya işaret etmektedir. İlgili çalışmalar, bilişsel esnekliği yüksek bireylerin stresle başa çıkma stratejilerini daha etkili kullandığını göstermektedir (Bedel & Ulubey, 2015). Yine üstbilişsel farkındalığın kişinin sahip olduğu bilgiyi ne zaman ve nasıl uygulayacağını bilmesi açısından kritik rol oynadığı bilinmektedir (Fleur & ark., 2021). Dolayısıyla, bu iki yapının birlikte güçlü olması, öğrencilerin stresli durumlarda motivasyon kaybı yaşamalarını engelleyebilir ve akademik güdülenmeyi destekleyebilir. Tüm bu kavramsal açıklamalar ışığında, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik güdülenmenin incelenmesi, yalnızca motivasyonel süreçleri değil, bu süreçleri etkileyen bilişsel ve üstbilişsel mekanizmaları anlamak açısından da önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin akademik güdülenme, üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik düzeyleri birlikte ele alınmış; bu iki bilişsel yapının akademik

güdülenmeyi ne ölçüde açıkladığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın temel sorusu şu şekilde ifade edilebilir:

Spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerinde üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik anlamlı birer yordayıcı mıdır ve bu değişkenler akademik güdülenmeyi ne ölçüde açıklamaktadır?

2. Kavramsal Çerçeve

Kitabın bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan motivasyon, akademik güdülenme, üstbiliş ve bilişsel esneklik kavramları kuramsal ve güncel literatür ışığında ele alınmaktadır.

2.1. Güdü ve güdülenme

Güdü (motiv), Latince movere yani “harekete geçirmek” kavramından türemiş olup, bireyi belirli bir amaca yönelik davranışa yöneltten içsel bir durum olarak tanımlanır (Özerkan, 2004). Motivasyonu anlamlandırmak için klasik psikolojide sıkça kullanılan dürtü, içgüdü ve gereksinim kavramlarından söz edilse de modern literatürde güdülenme, daha çok bilişsel ve sosyal süreçlerle açıklanmaktadır. Bu nedenle bu kavramlar kitap bağlamında yalnızca kısaca özetlenmiştir ve Şekil 1’de verilmiştir:

Dürtü: Temel fizyolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan içsel uyarıcılar (ör. açlık, susuzluk).

İçgüdü: Biyolojik olarak eğilim gösterilen, öğrenilmemiş davranış örüntüleri.

Gereksinim: Bireyin belli bir duruma yönelik duyduğu psikolojik ihtiyaç ya da arzu.



Şekil 1: Güdülenme Süreci

Güncel güdülenme araştırmaları, motivasyonun iki temel boyut altında incelendiğini göstermektedir: açık güdüler ve örtük güdüler (Brunstein, 2018).

-Açık güdüler, bireyin farkında olduğu, bilişsel olarak tanımlayabildiği ve belirli ortamlarda planlanan hedeflerle ilişkilidir (Benson & Furstenberg, 2006). Örneğin öğrencilerin sınava hazırlanma süreci bu tür açık güdülenmeye örnektir.

-Örtük güdüler ise daha uzun zaman ölçeklerinde ortaya çıkan, duygusal tatmin arayışıyla ilişkili hedef yönelimleridir ve birey tarafından her zaman bilinçli şekilde ifade edilmez (Kehr, 2004; Rawolle & ark., 2016).

Güdülenme, bu içsel süreçlerin davranışa dönüşme eğilimini ifade eder ve bireyin belirli bir hedef doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan güç olarak tanımlanır (Indahingwati & ark., 2019). Motivasyon; performans, üretkenlik, öğrenme isteği ve azim gibi önemli sonuçların temel belirleyicisi konumundadır (Marinak & Gambrell, 2008). Eğitim bağlamında güdülenmiş öğrenciler:

Öğrenmeye daha ilgili,
Çabaya daha istekli,
Zorluklara karşı daha dirençli,

Hedeflerine yönelik daha kararlı olmaktadır (Erden & Akman, 2008). Bu özellikler, akademik güdülenmenin öğrenme sürecinin en kritik bileşenlerinden biri olduğunu göstermektedir.

2.2. Akademik Güdülenme

Akademik güdülenme, öğrencinin öğrenme sürecinde gösterdiği çaba, ilgi, süreklilik ve hedefe yönelik kararlılık düzeyi olarak tanımlanır (Ünal, 2013). Akademik motivasyon, öğrencilerin hangi öğrenme görevlerini seçip sürdüreceklerini belirleyen değer, hedef ve inançların bütünüdür (Wentzel & Wigfield, 2009). Akademik motivasyonu yüksek öğrenciler, öğrenme sürecine daha aktif katılır ve daha yüksek performans gösterirler. Son yıllarda akademik güdülenmenin farklı alanlarla ilişkisi araştırmacılar tarafından yoğun şekilde araştırılmıştır. Akademik güdülenme ile ilişkilendirilen çeşitli çalışmalara örnekler verilmiştir: Pandemi dönemi ve öğrenme motivasyonu (Fong, 2022); duygusal zeka – akademik motivasyon ilişkisi (Amador Licona & Mendoza, 2020);

fiziksel aktivite ve akademik motivasyon (Young-Jones vd., 2022); benlik saygısı ve motivasyon (Onyekwena & Ngwoke, 2020); oyunlaştırma ve içsel motivasyon (Xu & ark., 2021); dil yeterliği (Rose & ark., 2020); öğretmen destekleyici davranışları (Collie & ark., 2019). Bu çalışmalar, akademik güdülenmenin bilişsel, duygusal, sosyal ve çevresel faktörlerle çok boyutlu bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

2.2.1. Akademik güdülenme teorileri

Aşağıda akademik motivasyonu açıklayan 5 temel kuramsal yaklaşım özetlenmiş bir şekilde verilmiştir.

2.2.1.1. Sosyo-bilişsel teori

Bandura'nın (1986) ortaya koyduğu sosyal bilişsel teori, bireyin davranışları, kişisel inançları ve çevresel etmenleri arasındaki karşılıklı etkileşime dayanan üçlü bir yapı öngörmektedir. Bu teori kapsamında öne çıkan en güçlü kavramlardan biri öz-yeterliktir ve Bandura'ya (1986) göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir sonucu ortaya çıkarmak için gerekli davranışları organize edip sürdürebileceğine ilişkin inancını ifade eder. Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin başarılarını öngören temel bir göstergedir (Schneider & Preckel, 2017) ve dört temel kaynaktan beslenerek şekillenir: ustalık deneyimleri, dolaylı ya da gözlemsel deneyimler, sosyal iknalar ve fizyolojik-duygusal durumlar (Schunk & DiBenedetto, 2020). En etkili kaynak olarak görülen ustalık deneyimleri, bireyin geçmiş başarılarının gelecekteki görevlerle başa çıkma konusundaki güvenini güçlendirmesiyle önem kazanır. Gözlemsel deneyimler, öğrencilerin öğrenme ortamındaki diğer bireyleri izleyerek kendi potansiyellerini değerlendirmelerine imkân tanır. Sosyal ikna ise övgü, geri bildirim veya eleştiri gibi dışsal değerlendirmeleri içerir. Son olarak fizyolojik ve duygusal durumlar, öğrencilerin bir görev karşısındaki fiziksel tepkilerini ve duygusal deneyimlerini anlamlandırmalarına katkı sağlar.

2.2.1.2. Beklenti-değer teorisi

Öğrencilerin akademik kararlarını ve performanslarını şekillendiren sosyo-kültürel bağlamı vurgulayan bir diğer

motivasyon yaklaşımı ise konumlandırılmış beklenti-değer teorisidir (Eccles & Wigfield, 2020). Bu teori, bireyin belirli bir alana yönelik algılarını, inançlarını, beklentilerini ve öznel görev değerlerini açıklamaya odaklanır. Beklenti inançları, öğrencilerin gelecekteki bir görevi ne ölçüde başarıyla yerine getireceklerine ilişkin öngörülerini ifade eder ve öz-yeterlik kavramına büyük ölçüde benzer (Anderman, 2020). Öznel görev değerleri ise dört boyuttan oluşur: içsel değer (görevden alınan haz), kazanım değeri (görevin kişinin kimliğiyle uyumu), fayda değeri (görevin geleceğe dönük yararı) ve maliyet (zaman, çaba ve psikolojik yük) (Wigfield & Eccles, 2000). Bu dört bileşen, öğrencilerin bir öğrenme etkinliğine katılım düzeylerini ve motivasyonlarını belirleyen kritik unsurlardır.

2.2.1.3. Öz belirleme teorisi

Akademik motivasyon alanında önemli bir yere sahip olan öz belirleme teorisi (Deci & Ryan, 1985), bireyin içsel ve dışsal motivasyon biçimlerini açıklayan kapsamlı bir psikolojik çerçeve sunmaktadır. Teori, motivasyonun üç temel psikolojik ihtiyaç üzerine kurulduğunu savunur: yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma (Ryan & Deci, 2000). Kişinin çevresi üzerinde etkili olabildiğini hissetmesi yeterliliği; davranışlarının kaynağının kendisi olduğunu hissetmesi özerkliği; sosyal bağlar ve aidiyet deneyimi ise ilişkili olmayı ifade eder (Niemic & Ryan, 2009). Eğitim ortamları bu ihtiyaçları desteklediğinde öğrenciler daha güçlü ve sürdürülebilir bir akademik motivasyon geliştirebilir; tam tersine bu ihtiyaçların engellenmesi motivasyonun düşmesine neden olabilir.

2.2.1.4. İlişkilendirme teorisi

İlişkilendirme teorisi, bireylerin başarı ve başarısızlıklarını nasıl açıkladıklarını inceleyen nedensel bir çerçeve sunar. Teoriye göre öğrenciler sonuçlarını üç boyut üzerinden değerlendirir: kaynağın içsel-dışsal olması, kontrol edilebilirlik düzeyi ve nedenin kararlı ya da kararsız oluşu (Weiner, 1985). Bu nedensel yüklemeler, öğrencilerin duygularını, motivasyonlarını ve davranışlarını doğrudan etkiler (Graham, 2020). Araştırmalar, başarılarını içsel ve kontrol edilebilir nedenlere bağlayan, duygularını daha iyi düzenleyebilen ve kararsızlıklarını kendi özellikleriyle ilişkilendiren

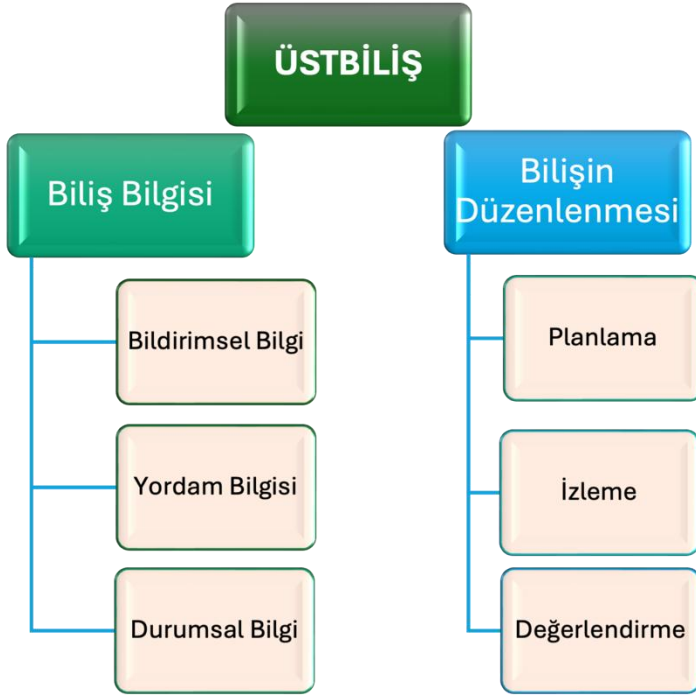
bireylerin akademik olarak daha motive ve başarılı olduklarını göstermektedir.

2.2.1.5. Başarı hedef-yönelim teorisi

Akademik motivasyonun bir diğer önemli yaklaşımı olan başarı hedef-yönelim teorisi, öğrencilerin öğrenme sürecindeki hedef tercihlerini motivasyonel sistemin merkezine yerleştirir. Ustalık hedefleri bireyin yetkinliğini geliştirmeye odaklanırken, performans hedefleri yeterliliğin başkalarıyla karşılaştırmalı biçimde gösterilmesine dayanır (Hulleman et al., 2010). Ayrıca başarı yaklaşma ve kaçınma boyutları, bireyin başarıya ulaşma veya başarısızlıktan kaçınma eğilimlerini açıklar. Bu kuramsal çerçevede eğitim ortamlarının ustalık yönelimini destekleyecek şekilde yapılandırılması, öğrencilerin daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir motivasyon geliştirmesine katkı sağlar (Urdu, 2004)

2.3. Üstbiliş

Üstbiliş kavramı, Flavell'in 1970'li yılların sonlarına doğru literatüre kazandırdığı metacognition terimine dayanmaktadır (Flavell, 1976). Türkçe yazında bu kavram; "bilis ötesi", "bilisel farkındalık", "bilis üstü", "yürütücü bilis", "yansıtıcı bilis" gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır. Farklı kullanımlara rağmen üstbiliş, genel olarak bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri düzenleyebilmesi olarak tanımlanır. Başka bir ifadeyle, "düşünme hakkında düşünme"dir. Üstbiliş kavramı ilk ortaya çıktığında daha çok üstün yetenekli bireylerin bilisel süreçleriyle ilişkilendirilmiş (Chichekian & Shore, 2014), zamanla ise tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamada temel bir yapı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Flavell'in erken dönem tanımları, bireyin özellikle problem çözme sırasında kendi düşüncelerine yönelik farkındalığına ve bu süreci izleme-düzenleme becerisine odaklanır. Pintrich'e göre üstbilişin temel amacı, bireyin kendi düşünme süreçleri hakkında farkındalık geliştirmesi ve bu farkındalığı öğrenmesini geliştirmek için kullanmasıdır (Pintrich, 2002). Eğitim psikolojisi literatüründe üstbiliş genellikle üç ana bileşen altında incelenmektedir (Mowling & Sandra, 2021). Aşağıda Şekil 2 'de üstbilişin bileşenleri verilmiştir:



Şekil 2: Üstbilişin bileşenleri

1.Üstbilişsel bilgi

Bireyin kendi bilişsel süreçleri, görevlerin niteliği ve olası stratejiler hakkında sahip olduğu bilgidir. Bu bilgi üç alt türde ele alınır (Haywood & Getchell, 2019):

-Bildirimsel (ne?): Bir konuya ilişkin gerçek ve kavramsal bilgiler (örn. tenis oyununun raket ve kort gerektiren bir spor olması).

-Prosedürel (nasıl?): Bir görevin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi; işlemsel adımları bilme (örn. servisin kurallara uygun nasıl atılacağı).

-Stratejik/koşullu (ne zaman, neden?): Hangi stratejinin ne zaman, hangi koşulda ve neden kullanılacağına ilişkin bilgi. Bu bilgi, bireyin taktiksel kararlar almasını ve öğrendiğini yeni durumlara transfer etmesini kolaylaştırır (Pintrich, 2002).

2.Üstbilişsel düzenleme

Bireyin kendi bilişsel süreçleri üzerinde kontrol kurma, düzenleme ve gerektiğinde değiştirme becerisidir. Çoğu modelde üç temel aşamada ele alınır (Mowling & Sandra, 2021):

-Planlama: Göreve başlamadan önce “Ne öğrenmem gerekiyor?”, “Bu görevi tamamlamak için neleri biliyorum?” gibi sorularla hedef ve strateji belirleme.

-İzleme (gözlemleme): Görev sırasında kendi performansını ve ilerleyişini sürekli kontrol etme; “Nasılım?”, “Bu şekilde devam etmeli miyim?” gibi sorularla süreci değerlendirme ve öz-düzenleme.

-Değerlendirme: Görev tamamlandıktan sonra sürece ve sonuca yönelik düşünme; “Bu işi ne kadar iyi yaptım?”, “Neyi başardım?”, “Bir sonraki sefer neyi farklı yapmalıyım?” gibi sorularla güçlü ve zayıf yönleri belirleme.

3.Üstbilişsel deneyimler

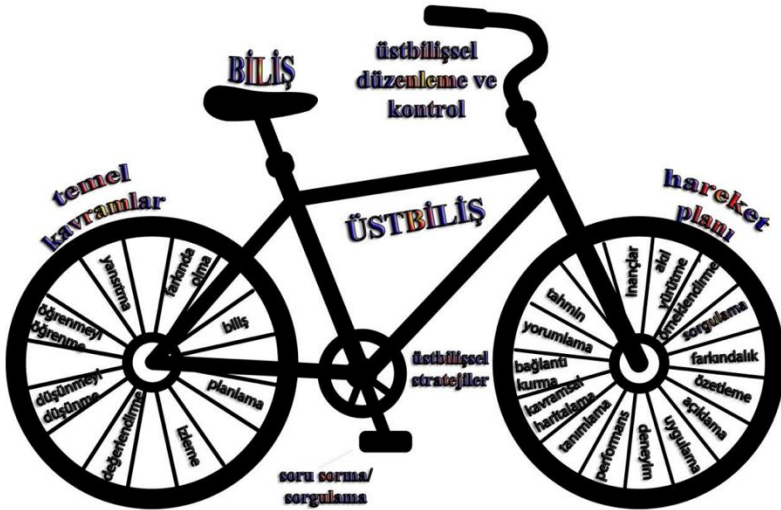
Bireyin belirli bir görev veya durum sırasında yaşadığı, bilişsel çabasına eşlik eden farkındalık durumlarıdır. Zorlanma, akıcılık, belirsizlik gibi yaşantılar, bireyin hangi stratejiyi seçtiğini ve göreve nasıl devam edeceğini etkiler. Bu bileşenler, bilişsel süreçlerin tek başına işlemediğini; izleyen, değerlendiren ve gerektiğinde müdahale eden bir “üst sistem” olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bazı yazarlar üstbilişi, bilişin dışında ayrı bir yapı olarak değil, bilişin bir parçası ve devamı olarak konumlandırır (Akpınar, 2011; Taş & Sırmacı, 2018).

Üstbilişsel beceriler başlangıçta daha çok akademik görevler (okuma, problem çözme, yazma) bağlamında incelenmiş olsa da, zamanla fiziksel aktivite, sportif performans ve motor öğrenme süreçleriyle de ilişkilendirilmeye başlanmıştır. Planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel süreçler, yalnızca bilişsel görevlerde değil; aynı zamanda bir hareketin nasıl icra edildiğini, performansın nasıl düzenlendiğini ve hatalardan nasıl öğrenildiğini de belirler (Balcıkanlı, 2011).

Bu çerçevede bir spor takımının sezon planlamasını ele almak açıklayıcı olabilir. Planlama aşamasında antrenör ve teknik

ekip, sezon hedeflerini belirler, takımın güçlü ve zayıf yönlerini analiz eder, antrenman içeriklerini ve taktiksel stratejileri yapılandırır. İzleme sürecinde antrenman ve maç performansları düzenli olarak gözlemlenir; oyuncuların fiziksel, teknik ve psikolojik durumları değerlendirilir. Değerlendirme aşamasında ise elde edilen sonuçlar ışığında “Hangi alanlarda gelişim sağlandı, hangi alanlarda yeni düzenlemeye ihtiyaç var?” sorularına yanıt aranır. Benzer süreç, sporcu özelinde de işler; sporcu kendi performansını, hatalarını, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini gözden geçirir. Bu çok katmanlı yapı, üstbilişsel farkındalığın sportif bağlamda ne kadar önemli olabileceğini göstermektedir.

Araştırmalar, üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek bireylerin dikkatlerini daha bilinçli yönlendirebildiklerini, hafızalarını daha etkin kullanabildiklerini ve öğrenme süreçlerini daha verimli organize edebildiklerini göstermektedir (Lovyagina & ark., 2019). Bu bulgular, üstbilişin yalnızca akademik performansı değil, sportif performans ve genel işlevselliği de etkileyen merkezi bir bilişsel yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin hem sporcu hem de öğrenci kimliği taşıdıkları göz önüne alındığında, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin hem akademik motivasyonları hem de performanslarını destekleyici bir rol oynaması beklenmektedir. Duman (2013) ise tüm bu anlatılar ışığında, üstbilişe dair öğretim planını sade ve kolay anlaşılır hale getirmek için derin literatür taraması sonucunda bir bisiklet modeli geliştirmiştir.



Şekil 3: Üstbiliş dair öğrenim planı-bisiklet modeli

Şekil 3'ü kısaca anlatmak gerekirse; bisikletin kendisi üstbilişi ifade etmektedir. Bisikletin oturma kısmı ise üstbilişin temel noktası olan biliştir yani bir kavram, olay veya durum hakkındaki bilgimiz. Üstbilişsel sürecin başlangıç noktasının soru sormak olduğu bilgisinden yola çıkarak sorgulama aşaması pedal olarak betimlenmiştir. Burada araştırmacı ilerlemek için sürekli pedal çevirmek gerektiğinin mesajını da vermiştir. Pedalın tekeri harekete geçirmesi gibi sorgulamada düşünce sürecini harekete geçirir. Böylece düşünce sürecindeki aktif ilerleme ifade edilmiştir. Bisiklettteki fren ve direksiyon ise üstbilişin düzenleme ve kontrol aşamalarını ifade etmektedir. Üstbiliş stratejilerinin kullanımı ise vites seçimini yansıtmaktadır. Bu durum ihtiyaca göre en uygun üstbilişsel stratejiyi seçmekle uyumludur. Eğer seçilen üstbilişsel strateji duruma uygun değilse öğrenmeyi zorlaştırabilir hatta yanlış öğrenmeye yol açabilir (Duman, 2013).

2.4. Bilişsel esneklik

Günlük yaşam, bireylerin sık sık beklenmedik durumlarla ve çözüm gerektiren problemlerle karşılaştığı dinamik bir yapıya

sahiptir. Bu durumlarda bireylerden, içinde bulundukları koşulları değerlendirmeleri, alternatif çözüm yolları üretmeleri ve bu seçenekler arasından en uygun olanı seçmeleri beklenir (Aydın, 2022). Bu süreci mümkün kılan temel bilişsel yapılardan biri bilişsel esnekliktir.

Bilişsel esneklik, genel olarak bireyin değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilmesi, farklı bakış açıları geliştirebilmesi ve gerektiğinde mevcut düşünce ya da davranış kalıplarını değiştirebilmesi şeklinde tanımlanır. Martin ve Rubin'e göre bilişsel esnek bireyler, bir durum karşısında birden fazla alternatif çözüm yolu olduğunun farkındadır, yeni durumlara uyum sağlayabilir ve bu esnekliği gerçekleştirebileceklerine dair kendilerini yeterli hissederler (Martin & Rubin, 1995). Benzer şekilde farklı bir araştırmacı da bilişsel esnekliği problem durumlarına çok yönlü bakabilme ve düşünceler arasında geçiş yapabilme kapasitesi olarak ele almaktadır (Stevens, 2009). Yine farklı araştırmacılar bilişsel esnekliği, yeni ve belirsiz durumlarla karşılaştıldığında mevcut bilgide değişiklik yapabilme ve bu bilgiyi yeni koşullara uyarlayabilme becerisi olarak tanımlar (Cañas & ark., 2003). Bu tanımlar bir arada ele alındığında bilişsel esnekliğin üç temel niteliği öne çıkmaktadır:

- Bireyin bir durum karşısında farklı çözüm yolları ve seçenekler olduğunun farkında olması,
- Değişen koşullara uyum sağlayabilmesi,
- Esnek düşünebilme ve davranabilme konusunda kendini yeterli hissetmesi.

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler, karşılaştıkları problem durumlarında daha fazla alternatif çözüm arar, bu çözümler arasından en uygun olanı seçerek değişen koşullara uyum sağlamakta zorlanmaz ve önceki deneyimlerini yeni durumlara aktarabilirler (Pierce & ark., 2006). Bu özellikler, bir yandan bireyin günlük yaşam verimliliğini artırırken diğer yandan stresle başa çıkma süreçlerine de katkı sağlar. Nitekim bilişsel esnekliği yüksek bireyler için yaşamlarındaki değişiklikler çoğu zaman bir tehdit değil, gelişim için fırsat olarak algılanmaktadır (Akçay-Özcan & Kıran-Esen, 2016).

Buna karşılık bilişsel esneklik düzeyi düşük bireyler, yeni durumlara karşı direnç gösterebilir, farklı bakış açıları geliştirmekte ve alternatif çözüm üretmekte zorlanabilirler. Bu durum hem uyum sorunlarına hem de stresin daha yoğun yaşanmasına yol açabilmektedir (Öztürk, 2013). Bilgiç ve Bilgin'in ergenlerle yaptıkları çalışmada, bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin kararlarını daha bağımsız biçimde verebildikleri, karar süreçlerinde daha az içtepkisel davrandıkları ve daha az kararsızlık yaşadıkları gösterilmiştir (Bilgiç & Bilgin, 2016). Bilişsel esnekliğin gelişimi açısından öz-yeterlik önemli bir rol oynamaktadır. Martin ve Anderson'a (1998) göre bilişsel olarak esnek bireyler, yalnızca alternatiflerin farkında olmakla kalmaz; bu alternatifler arasında seçim yapabileceklerine ve gerektiğinde stratejilerini değiştirebileceklerine dair güçlü bir inanca sahiptirler. Bu yönüyle bilişsel esneklik, bireyin çevresine uyum kapasitesi kadar, kendine duyduğu güvenle de yakından ilişkilidir.

2.4.1. Bilişsel esnekliği etkileyen faktörler

Bilişsel esneklik, hem bilişsel hem de çevresel ve duyuşsal birçok faktörden etkilenir. Literatür bu faktörleri farklı başlıklar altında ele almakla birlikte, ortak vurgular özetle şu noktalarda yoğunlaşmaktadır:

Gelişimsel özellikler: Yaş, eğitim düzeyi ve gelişimsel dönem, bireyin bilişsel esneklik kapasitesi üzerinde etkilidir (Yelpaze & Yakar, 2019).

Aile ve yetiştirilme biçimi: Özellikle çocukluk döneminde ebeveyn tutumları, bilişsel esnekliğin gelişiminde kritik rol oynar. Katı ve otoriter ebeveyn tutumlarının, esnek düşünme ve sosyal becerileri olumsuz etkileyebildiği belirtilmektedir (Bilgin, 2009).

-Stres ve psikolojik iyi oluş: Yüksek stres düzeyi, esnek düşünme becerilerini baskılayabilir; buna karşın psikolojik iyi oluş arttıkça bilişsel esneklik de güçlenmektedir (Altunkol, 2017).

-Eleştirel düşünme ve yaratıcılık: Eleştirel düşünebilen bireyler, durumları olduğu gibi kabul etmek yerine, deneyim ve bilişsel öngörülerini kullanarak yeniden anlamlandırır; bu da yeni durumlara uyumu kolaylaştırır (Çuhadaroğlu, 2013).

-Sosyalleşme ve öz-farkındalık: Sosyal ilişkilerin niteliği, kişinin kendisini tanıma düzeyi ve öz-farkındalık gibi özellikler de bilişsel esnekliği destekleyen önemli psikososyal faktörler olarak değerlendirilmektedir.

Bazı çalışmalar, uzmanlaşma derecesi arttıkça bilişsel esneklikte zaman zaman azalma olabileceğini göstermektedir (Çuhadaroglu, 2013; Cañas & ark., 2003). Belli alanlarda çok deneyim kazanmış bireyler, otomatikleşmiş davranış rutinlerine bağlanabildikleri için yeni durumlara farklı perspektiften bakmakta zorlanabilmektedir. Bu bulgu, esnekliğin yalnızca bilgi miktarı ile değil, bilginin nasıl kullanıldığı ile de ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.4.2. Bilişsel esnekliğin önemi

Bilişsel esneklik; değişim, belirsizlik ve kompleks problemlerin yoğun olduğu günümüz yaşam koşullarında, bireyin işlevselliğini ve uyum becerisini artıran temel bir bilişsel kaynaktır. Bu beceriye sahip bireyler:

- Değişen koşulları daha hızlı fark eder,
- Alternatif fikir ve çözüm yolları üretebilir,

Yeni duruma uyum sağlamak için davranışlarını ve tutumlarını yeniden düzenleyebilirler. Buna karşılık, bilişsel esnekliği düşük bireyler değişikliklere uyum sağlamakta, dikkatlerini yeni uyarıcılara yöneltmekte ve farklı tepkiler geliştirmekte zorlanabilmektedir (Alper & Deryakulu, 2008).

Araştırmalar, bilişsel esnekliği yüksek bireylerin daha iyimser, sosyal ilişkilerinde daha başarılı, iletişim becerilerinde daha etkili ve problem çözme süreçlerinde daha üretken olduklarını ortaya koymaktadır (Karadeniz, 2008). Ayrıca, stres düzeyi azaldıkça bilişsel esnekliğin arttığı ve bunun da kişilerin kendilerini daha huzurlu ve mutlu hissetmeleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Altunkol, 2017). Bu yönleriyle bilişsel esneklik, yalnızca gündelik yaşamı kolaylaştıran bir beceri değil; aynı zamanda bireyin akademik, mesleki ve sosyal yaşam kalitesini artıran merkezi bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilebilir.

2.4.3. Bilişsel esneklik, bilişsel işlevler ve yürütücü işlevler

Bilişsel esneklik, daha geniş bir çerçevede bilişsel işlevler ve yürütücü işlevler ailesinin içinde konumlandırılır. Bilişsel işlevler; algı, dikkat, bellek, dil, problem çözme, yargılama ve soyutlama gibi süreçleri kapsar (Çağıl, 2019). Yürütücü işlevler ise bu süreçlerin ne zaman, nasıl ve hangi sırayla kullanılacağını organize eden daha üst düzey kontrol mekanizmalarıdır.

Yürütücü işlevler; çalışma belleği, planlama, dürtü kontrolü, tepki engelleme, bilişsel esneklik, karar verme ve davranışların değerlendirilmesi gibi becerileri içerir (Çağıl, 2019). Bu açıdan bakıldığında bilişsel esneklik, yürütücü işlevlerin en kritik bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Çünkü:

- Yeni bir durum ortaya çıktığında dikkat odağını değiştirebilmek,

- Mevcut stratejiden vazgeçip yeni bir stratejiye geçebilmek,

- Hatalı ya da işe yaramayan yanıtları baskılayıp daha uygun tepkiler verebilmek bilişsel esneklikle ilişkilidir. Bu yönüyle bilişsel esneklik, hem bilişsel sistemin esnekliğini hem de yürütücü işlevlerin etkinliğini gösteren bir göstergedir. Özellikle eğitim bağlamında, bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin karmaşık görevlerle başa çıkmada, yeni bilgileri önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmede ve beklenmedik güçlüklerle karşılaştıklarında strateji değiştirmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

2.5. Biliş, bilişsel esneklik, üstbiliş ve akademik güdülenme arasındaki ilişki

İnsan davranışları, birbiriyle etkileşim hâlindeki çok sayıda bilişsel ve duyuşsal sürecin ürünüdür. Bu süreçlerin merkezinde biliş, bilişsel esneklik, üstbiliş ve güdülenme yer alır. Bu kavramları birbirinden tamamen bağımsız düşünmek hem teorik hem de pratik açıdan mümkün değildir.

Biliş, bireyin algılama, dikkat, hatırlama, anlama ve problem çözme gibi zihinsel süreçlerini kapsar. Biliş, bir durum veya olay karşısında sergilenen düşünsel eylemleri; üstbiliş ise bu düşünsel eylemler hakkında düşünmeyi ve onları izlemeyi içerir. Dolayısıyla

üstbiliş, bilişsel süreçlerin üzerine “ikinci bir farkındalık katmanı” ekler.

Bilişsel esneklik ise, bireyin değişen koşullara hızla uyum sağlayabilmesi, gerektiğinde strateji değiştirebilmesi ve alternatif çözüm yolları geliştirebilmesi olarak tanımlanır. Gelişen durumlara en uygun tepkiyi verebilme becerisi, bilişsel esnekliğin temelini oluşturur. Bilişsel esneklik, hem bilişsel hem de üstbilişsel süreçlerle yakından bağlantılıdır; çünkü yeni bir duruma uyum sağlayabilmek için önce mevcut durumun anlaşılması (biliş), sonra buna uygun strateji seçimi ve düzenlemesinin yapılması (üstbilişsel düzenleme) gerekir.

Güdülenme ise bireyin bir hedefe yönelik davranışı başlatma, sürdürme ve sonuca ulaştırma enerjisini ifade eder. Eğitim bağlamında güdülenme düzeyi yüksek öğrencilerin genellikle daha ısrarcı, daha düzenli çalışan ve akademik açıdan daha başarılı oldukları gösterilmiştir (Huang & ark., 2016). Bununla birlikte, yalnızca yüksek güdülenmeye sahip olmak, her zaman başarıyı garanti etmez. Deneyim, bilgi birikimi, zaman, olanaklar (Arslan & Taşgın, 2019) ve yürütücü işlevler gibi zihinsel faktörler başarıyı belirleyen diğer önemli değişkenlerdir. Bu noktada üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik devreye girer. Akademik güdülenme düzeyi yüksek bir öğrencinin, aynı zamanda:

-Hangi stratejiyle daha iyi öğrendiğini bilmesi,

-Zorlukla karşılaştığında strateji değiştirip uyum sağlayabilmesi,

-Hedeflerine ne kadar yaklaştığını değerlendirebilmesi beklenir. Bu davranışlar, doğrudan üstbilişsel süreçlere ve bilişsel esnekliğe işaret eder. Arslan'ın (2021) vurguladığı gibi, akademik güdülenme düzeyi yükseldikçe öğrencilerin üstbilişsel becerilerini kullanma isteği ve kapasitesi de artabilmektedir. Buna karşın, yüksek güdülenmeye rağmen üstbilişsel becerileri zayıf olan bireyler, ellerindeki enerjiyi etkili stratejilere dönüştürmekte zorlanabilirler.

Dolayısıyla eğitim sistemi içinde yer alan bireylerin üstbilişsel farkındalıkları, bilişsel esneklik düzeyleri ve akademik güdülenmeleri arasında güçlü, karşılıklı ve dinamik bir ilişki olduğu söylenebilir. Spor bilimleri fakültesi öğrencileri özelinde bu ilişki,

hem akademik performans hem de sportif performans açısından kritik önem taşımaktadır. Bu kitapta ele alınan model de tam olarak bu noktadan hareketle, üstbiliş ve bilişsel esnekliğin akademik güdülenmeyi ne ölçüde yordadığını ve açıkladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.6. Bilişsel esneklik ve üstbilişin spor bağlamalı ile akademik güdülenmeye ortak etkisi

Bilişsel esneklik ve üstbiliş, hem spor performansında hem de akademik süreçlerde başarıyı belirleyen iki temel yürütücü bilişsel bileşendir. Her iki yapı da bireyin değişen çevresel taleplere uyum sağlama, bilişsel süreçlerini düzenleme, performansını değerlendirme ve gerektiğinde strateji değiştirme kapasitesini kapsar. Son yıllarda yapılan çalışmalar, bilişsel esneklik ile üstbilişsel farkındalığın özellikle genç yetişkinler ve üniversite öğrencileri için hem öğrenme süreçlerini hem de sportif performansı doğrudan etkilediğini göstermektedir (Voss & ark., 2021).

2.6.1. Bilişsel esneklik ve üstbilişin nörobilişsel temeli

Bilişsel esneklik ve üstbiliş, prefrontal korteksin yürütücü işlevler ağı tarafından ortak biçimde yönetilen süreçlerdir. Bilişsel esneklik değişen koşullara uyum sağlama ve alternatif stratejiler üretme kapasitesini ifade ederken, üstbiliş bireyin kendi düşünme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme yetisini içerir (Zelazo & ark., 2003). Bu iki yapı birlikte çalışarak bireyin dikkat kontrolü, problem çözme, karar verme ve öz düzenleme süreçlerini optimize eder. Sporcular ve öğrenciler üzerinde yapılan EEG ve fMRI çalışmalarında, üstbilişsel düzenleme becerileri yüksek bireylerin görev geçişlerinde daha etkin bir bilişsel esneklik sergilediği ve yürütücü ağın daha verimli çalıştığı gösterilmiştir (Fink & Benedek, 2014).

2.6.2. Spor performansında bilişsel esneklik ve üstbilişsel düzenleme

Spor performansı yalnızca fiziksel yeterliğe değil, aynı zamanda stratejik düşünme, hızlı karar verme ve dikkat kontrolü gibi zihinsel süreçlere dayanır. Futbol, basketbol, badminton gibi anlık

kararların kritik olduğu sporlarda bilişsel esnekliğin yüksek olması, sporcuların oyun içi değişimlere daha hızlı uyum sağlama becerisini artırmaktadır (Romeas & ark., 2016).

Üstbilişsel farkındalık ise sporcuların performanslarını gerçek zamanlı değerlendirmelerini, hatalarını fark etmelerini ve stratejilerini güncellemelerini sağlar. 2020 sonrası çalışmalar, üstbilişsel düzenleme becerisi yüksek sporcuların stres altında daha doğru kararlar verdiklerini ve performans düşüşü yaşama olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Fletcher, 2025). Bu bulgular, spor ortamında üstbilişsel düzenleme (örneğin; maç içinde kendi performansını değerlendirme, strateji değiştirme) ve bilişsel esnekliğin birbirini tamamlayan iki süreç olduğunu kanıtlamaktadır.

2.6.3. Akademik bağlamda ortak etki: GÜDÜLENME – ÜSTBİLİŞ – BİLİŞSEL ESNEKLİK ÜÇGENİ

Akademik performansta motivasyon, öz düzenleme ve bilişsel süreçler birbirini besleyen bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin akademik güdülenmelerini sürdürebilmeleri için:

- Hedef belirleme (üstbilişsel planlama),
- Gelişimi izleme (üstbilişsel izleme),
- Stratejiyi değiştirme (bilişsel esneklik),

Hata sonrası uyum sağlama (üstbiliş + esneklik) gibi beceriler kritik önem taşır. 2020 sonrası literatür, üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha güçlü, akademik erteleme davranışlarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Efklides, 2020). Benzer şekilde bilişsel esneklik, öğrencilerin zorlayıcı görevlerde vazgeçme olasılıklarını düşürmekte ve öğrenme sürecinde strateji değiştirme becerisini güçlendirmektedir (Uddin, 2021). Bu nedenle akademik güdülenme yalnızca duyuşsal bir yapı değil; aynı zamanda bilişsel kontrol, uyumlanma ve öz düzenleme kapasitesinin bir ürünüdür.

2.6.4. Spor bilimleri öğrencileri için üç yapının (üstbiliş, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme) birlikte önemi

Spor bilimleri öğrencileri hem akademik hem de sportif taleplerle karşı karşıya olduklarından, bilişsel esneklik ve üstbilişsel farkındalık bu bireylerde özellikle kritiktir. Alanyazın, spor yapan üniversite öğrencilerinin:

- Daha yüksek yürütücü işlev geliştirdiğini,
- Bilişsel esneklik düzeylerinin gelişim gösterdiğini,
- Öz düzenleme becerilerinin daha güçlü olduğunu,
- Akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olabildiğini

ortaya koymaktadır (Ishihara & ark., 2020).

Bu bağlamda, bilişsel esneklik + üstbiliş + akademik güdülenme üçlüsü, öğrencilerin:

- Hem ders başarılarında
- Hem sportif performanslarında
- Hem de stresle başa çıkma becerilerinde gelişim sağlayan

bütüncül bir yapı sunmaktadır.

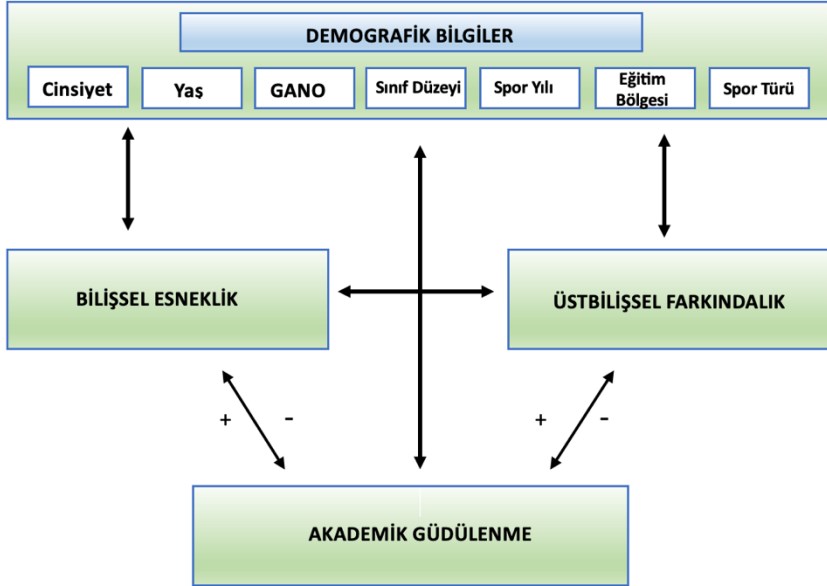
3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, kullanılan ölçme araçları ve istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin ve bilişsel esneklik ile üstbilişsel farkındalığın akademik güdülenmeyi ne ölçüde yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim düzeyini ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell & Creswell, 2017). Bu çalışmada değişkenler doğal ortamında, herhangi bir müdahale yapılmaksızın incelendiği için bu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda model üç temel boyutta ele alınmıştır. Araştırma modeli Şekil 4’de verilmiştir:

1. Öğrencilerin demografik özellikleri ile üstbiliş, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki farklılıklar,
2. Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiler,
3. Üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin akademik güdülenmeyi yordama düzeyi.



Şekil 4: Hipotize edilen araştırma modeli

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Evrenin geniş olması ve erişim gücü nedeniyle, örneklem seçiminde öncelikle amaçlı örnekleme türlerinden kota örnekleme yaklaşımından yararlanılmış, ardından ulaşılabilirlik ve zaman kısıtları sebebiyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır

(Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda, farklı üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

Evrene ilişkin  ğrenci sayıları üniversitelerin resmi web sayfalarındaki istatistiklerden derlenmiş, ardından örneklem büyüklüğünün yeterliliğini değerlendirmek amacıyla G*Power ile g   analizini yapılmıştır. Sekaran'ın (2003)  rneklem büyüklüğü  nerileri ve g   analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yaklaşık 381 öğrencinin evreni temsil etmek için yeterli olacağı  ng r lm ştir. Araştırmada 418 spor bilimleri fakültesi öğrencisinden veri elde edilmiş ve bu sayı hem g   analizini hem de literatürde önerilen ölçütler açısından yeterli kabul edilmiştir (Tabachnick, Fidell & Ullman, 2013).

Araştırmaya katılan öğrenciler 18–35 yaş aralığındadır ve yaş ortalaması yaklaşık 21,5'tir. Katılımcıların %46,2'si kadın (n=193), %53,8'i erkek (n=225)  ğrencilerden oluşmaktadır. Spor türüne göre öğrencilerin %41,9'u bireysel sporlarla, %58,1'i takım sporlarıyla ilgilenmektedir. Spor yılı bakımından katılımcıların yaklaşık üçte biri 1–5 yıl, yarısına yakını 6–10 yıl, kalan kısmı ise 11 yıl ve üzeri süredir spor yapmaktadır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin %53,8'i birinci sınıf, %46,2'si dördüncü sınıf öğrencisidir. Genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) bakımından katılımcıların yaklaşık %57'sinin not ortalaması 0,00–3,00, %43'ünün ise 3,01–4,00 aralığındadır. Öğrenciler Türkiye'nin farklı coğrafı bölgelerindeki üniversitelerde öğrenim görmektedir.

3.3. Veri toplama süreci ve araçları

Veri toplama sürecine geçmeden önce, araştırmanın yürütülebilmesi için Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan gerekli etik onay alınmıştır (Karar No: 2023-01, Tarih: 28.02.2023).

Araştırmanın başlangıcında veri toplamanın yalnızca çevrim içi formlar aracılığıyla yürütülmesi planlanmıştır. Ancak 6 şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında yükseköğretimde tekrar çevrim içi eğitime geçilmiş, öğrencilerin yaşadığı psikososyal güçlükler ve erişim sorunları nedeniyle çevrim içi veri toplama süreci sınırlanmıştır. Bu nedenle,

hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşmak amacıyla farklı illerdeki spor bilimleri fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının desteğiyle basılı ölçek formları da kullanılmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ölçek formunun ilk sayfasında, araştırmanın amacı ve gizlilik ilkeleri açıklanmış, öğrencilerden onayları alınmıştır. Eksik doldurulan ya da gönüllülük onayı bulunmayan formlar analizlere dahil edilmemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki araçlar kullanılmıştır:

Kişisel Bilgi Formu

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ)

Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği (BEKÖ)

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Formda cinsiyet, sınıf düzeyi, spor türü ve eğitim görülen bölge gibi kategorik değişkenler; yaş, spor yılı ve genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) gibi sürekli değişkenler yer almaktadır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz öncesinde araştırmacı tarafından uygun kategorilere dönüştürülmüştür.

3.3.2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜFÖ)

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla, Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, beşli Likert tipinde (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) derecelendirilen 18 maddeden oluşmakta ve üç alt boyutu bulunmaktadır: Kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık, yargısal farkındalık. Ölçeğin orijinal çalışmasında alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları .62 ile .79 arasında rapor edilmiştir. Bu araştırmada ise kişisel farkındalık için $\alpha=.843$, organizasyonel farkındalık için $\alpha=.871$, yargısal farkındalık için $\alpha=.829$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin araştırma örneklemini üzerinde yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği (BEKÖ)

Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini değerlendirmek amacıyla Gabrys ve ark. (2018) tarafından geliştirilen ve Demirtaş (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişsel Esneklik ve Kontrol Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin stresli durumlarda duygu ve düşüncelerini esnek şekilde düzenleyebilme ve kontrol edebilme becerisini ölçmektedir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçek, yedili Likert tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 7=Tamamen katılıyorum) derecelendirilmektedir ve iki alt boyutu vardır: Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği, duygular üzerinde bilişsel kontrol. Orijinal çalışmada alt boyutların Cronbach alfa katsayıları .89-.93 aralığında, Türkçe uyarlamada ise .90 civarında rapor edilmiştir. Bu araştırmada duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu için $\alpha=.832$, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği için $\alpha=.888$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular, BEKÖ'nün araştırma örnekleminde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, beşli Likert tipinde (1=Kesinlikle uygun değil, 5=Kesinlikle uygun) puanlanan 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça akademik güdülenme düzeyinin yükseldiği kabul edilmektedir. Faktör analizi sonucunda ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: Kendini aşma, bilgiyi kullanma, keşif. Orijinal çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayıları .77-.86 aralığında, test-tekrar test güvenilirliği ise $r=.87$ olarak rapor edilmiştir. Bu araştırmada kendini aşma alt boyutu için $\alpha=.807$, bilgiyi kullanma için $\alpha=.810$, keşif için $\alpha=.717$ olarak bulunmuştur. Sonuçlar, AGÖ'nün bu çalışma örnekleminde geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

3.4. İstatistiksel analizler

Veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle veri setinin temizliği ve varsayımların incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Uç değerler, çok değişkenli aykırı

değerleri belirlemek amacıyla Mahalanobis uzaklığı kullanılarak incelenmiş; belirlenen 32 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Değişkenlerden elde edilen puanların normallik varsayımı, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile ortalama, medyan ve mod değerleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ aralığında olduğu görülmüş ve dağılımın normal dağılıma yeterince yakın olduğuna karar verilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Betimsel istatistikler için yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Demografik değişkenler bakımından gruplar arası farklılıkları incelemek için ikili gruplarda bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunduğunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik güdülenme, bağımsız değişkenleri ise üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik olarak ele alınmış; bu doğrultuda akademik güdülenmenin yordayıcılarını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde çoklu bağlantı (multicollinearity) problemini incelemek amacıyla VIF ve tolerance değerleri değerlendirilmiş; VIF değerlerinin 10'un altında, tolerance değerlerinin .20'nin üzerinde olması sebebiyle çoklu bağlantı sorunu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

4. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenmeye dönük bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan üç temel değişken olan üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenmenin spor bilimleri fakültesi öğrencileri arasında nasıl bir dağılım gösterdiği, bu değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve aralarındaki ilişkilerin yapısı bütüncül bir bakışla ele alınmaktadır. Ayrıca üstbilişsel farkındalık ile bilişsel esnekliğin akademik güdülenmeyi hangi düzeyde yordadığı istatistiksel modeller üzerinden tartışılmaktadır.

4.1. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin ilgili ölçeklerden aldıkları puanların genel dağılımı incelenmiştir. Ölçeklerin tamamı 418 kişilik örneklem üzerinden değerlendirilmiş ve hem toplam puanlar hem alt boyut ortalamaları yorumlanmıştır.

-Üstbilişsel farkındalık puanları ($\bar{X} = 72.38$), öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme konusunda orta–yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

-Bilişsel esneklik düzeyleri ($\bar{X} = 84.52$), öğrencilerin değişen durumlara uyum sağlama, farklı çözüm yollarını fark etme ve gerekli durumlarda strateji değiştirme becerilerinin oldukça güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

-Akademik güdülenme toplam puanı ise ($\bar{X} = 76.63$), örneklem genel olarak yüksek bir akademik motivasyon taşıdığını göstermektedir. Özellikle “kendini aşma” ve “bilgiyi kullanma” alt boyutlarında dikkat çekici düzeyde yüksek ortalamalar görülmektedir. Bu sonuçlar genel olarak spor bilimleri öğrencilerinin hem bilişsel hem duyuşsal açıdan öğrenme süreçlerini yönetme konusunda güçlü bir profil sergilediklerini işaret etmektedir.

4.2. Değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşması

Araştırmanın kapsamında ele alınan değişkenlere dönük olarak yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, spor türü ve yılı, GANO ve öğrenim bölgesine göre bilişsel esneklik, üstbilişsel farkındalık ve akademik güdülenme arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Cinsiyete Göre Farklılıklar

Cinsiyet değişkeninde gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testleri sonucunda, üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Yaş Göre Farklılıklar

Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde de üstbiliş, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme ortalamaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık ve akademik güdülenme puanları 21 yaş ve üzeri öğrencilerin puanları anlamlı şekilde daha yüksektir. Yani yaş, hem üstbilişsel farkındalık hem güdülenmede belirleyici bir etkidir.

Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma

1.ve 4. sınıf öğrencileri karşılaştırıldığında üstbiliş ve akademik güdülenme ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde her iki değişkeninde yalnızca bir alt boyutunda 4. Sınıfların puanlarının yüksek olması yönünde anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin üniversite eğitiminin başında ve sonunda üstbilişsel beceri, esneklik ve akademik motivasyon açısından benzer profiller sergilediğini göstermektedir.

Spor Türü ve Spor Yılına Göre Farklılıklar

Spor türü değişkenine göre yapılan analizlerde de üstbiliş ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir farklılaşma yokken, akademik güdülenme ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre bireysel sporcuların akademik güdülenmeleri daha yüksektir. Yine spor yılı (sporda geçirilen süre) değişkenine göre de süre arttıkça bazı alt boyutlarda kısmi farklılaşmalar olsa da genel modellerde anlamlı bir değişim görülmemiştir.

Akademik Not Ortalamasına Göre Farklılıklar (GANO)

GANO değişkeni incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yalnızca akademik güdülenme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. 3.01–4.00 yani yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler daha yüksek motivasyon göstermektedir.

Genel olarak demografik değişkenlere dönük genel bir yorum olarak; bu araştırmada demografik değişkenler, öğrencilerin bilişsel ve güdüsel özelliklerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bulgular özellikle yaş, spor türü ve not ortalaması değişkenlerinin hem üstbiliş hem akademik motivasyon üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Yaş, hem üstbilişsel farkındalık hem akademik güdülenme üzerinde önemli bir belirleyicidir. 21 yaş ve üzeri öğrencilerin bilişsel farkındalık ve

motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması, olgunlaşma, akademik deneyim ve öz-düzenleme becerilerindeki gelişimle ilişkilendirilebilir. Spor türü, özellikle akademik güdülenme üzerinde etkili bir değişkendir. Bireysel spor yapan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması, bireysel çabanın sonuçla daha doğrudan ilişkili olmasıyla açıklanabilir. GANO, akademik güdülenmenin güçlü bir göstergesidir. Başarısı yüksek öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olması, akademik yeterlik algısı ve öz düzenleme eğilimleriyle uyumludur. Spor yılı ve sınıf düzeyi mevcut verilerde bazı alt boyutlarda anlamlılık gösterebilmekle birlikte, tüm değişkenlerde sistematik bir etki oluşturmamaktadır. Bu sonuç, bilişsel süreçlerin daha çok bireysel deneyim, yaşantı ve strateji kullanım alışkanlıklarıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Genel olarak demografik faktörler, özellikle motivasyon ve üstbiliş boyutlarında açıklayıcı bir role sahiptir. Fakat öğrenci profili değiştikçe bilişsel ve güdüsel süreçlerin yapısı da farklılaşabilmektedir.

4.3. Akademik güdülenme, üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki

1. Yapılan pearson korelasyon analizleri üç temel değişken arasında orta ve pozitif yönlü ilişkilere işaret etmektedir:

Üstbilişsel farkındalık ↔ Bilişsel esneklik: $r = .424$

Bilişsel esneklik ↔ Akademik güdülenme: $r = .387$

Üstbilişsel farkındalık ↔ Akademik güdülenme: $r = .672$

Bu bulgular özellikle iki noktayı vurgulamaktadır:

2. Üstbiliş, akademik güdülenme ile en yüksek ilişkiye sahip değişkendir. Bu sonuç, öğrencilerin:

Kendi öğrenme süreçlerini planlama,

Ne öğrendiğini izleme,

Hataları fark edip strateji değiştirme gibi yeteneklere sahip oldukça derslerine yönelik içsel motivasyonlarının arttığını göstermektedir.

Spor bilimleri öğrencileri açısından, bu bulgu özellikle anlamlıdır; çünkü bu öğrenciler hem teorik dersleri hem de uygulamalı antrenman süreçlerini yürütürken yüksek öz-düzenleme

becerisine ihtiyaç duyarlar. Üstbilişsel farkındalığı yüksek bir spor bilimleri öğrencisi, antrenman sürecini, öğrenme yöntemlerini ve akademik görevlerini daha bilinçli yönetmekte, bu da motivasyonunu yukarı çekmektedir. Sonuçta öğrencinin nasıl öğrendiğini bilmesi, öğrenmeyi planlama ve izleme becerisine sahip olması motivasyonunu doğrudan güçlendirmektedir.

2. Bilişsel esneklik de akademik motivasyonla ilişkilidir, ancak etki düzeyi üstbilişin altında kalmaktadır. Bu sonuç, esnek düşünebilen öğrencilerin:

Farklı öğrenme yolları deneyebildiğini,

Beklenmedik durumlarla daha iyi baş ettiğini,

Problem çözmede daha yaratıcı olduğunu ve bu durumun motivasyonlarını olumlu etkilediğini göstermektedir.

Spor bilimleri eğitimi yoğun pratik, hızlı karar alma ve çeşitli spor ortamlarına uyum gerektirdiğinden, bilişsel esneklik bu öğrencilerin hem akademik hem sportif yaşamlarında önemli bir avantaj sağlamaktadır. Ancak bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre esnek düşünme, problem çözme ve hazır olma durumu akademik motivasyona katkı sağlasa da, öğrencinin kendi öğrenme süreçlerine dair farkındalığı kadar güçlü bir belirleyici değildir.

3. Üstbilişsel farkındalık ↔ Bilişsel esneklik ilişkisi anlamlıdır ($r \approx .42$): Bu bulgu, esnek düşünebilen öğrencilerin aynı zamanda öğrenme süreçlerini daha iyi kontrol edebildiğini ve üstbilişsel becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Yani spor bilimleri öğrencilerinde bilişsel süreçler karşılıklı olarak birbirini beslemektedir. Bu sonuçlar, spor bilimleri öğrencilerinin motivasyonlarının sadece ders ilgisine veya spora yönelmiş tutkularına bağlı olmadığını; bilişsel olarak kendilerini ne kadar iyi yönettiklerine büyük ölçüde bağlı olduğunu göstermektedir.

Örneğin:

- Antrenman planını organize eden,
- Hatalarını analiz eden,
- Ders çalışma stratejisi geliştirebilen,
- Öğrenmede güçlü ve zayıf yönlerini fark eden,

- Farklı çözüm yollarına açık olan

öğrencilerin hem akademik hem sportif motivasyonları daha yüksek olmaktadır. Bu nedenle, spor bilimleri öğrencilerinin hem teorik derslerde hem de antrenman süreçlerinde üstbilişsel becerilerini ve bilişsel esnekliklerini geliştiren programlara ihtiyaç duyduğu açıktır.

4.4. Üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin akademik güdülenmeyi yordaması

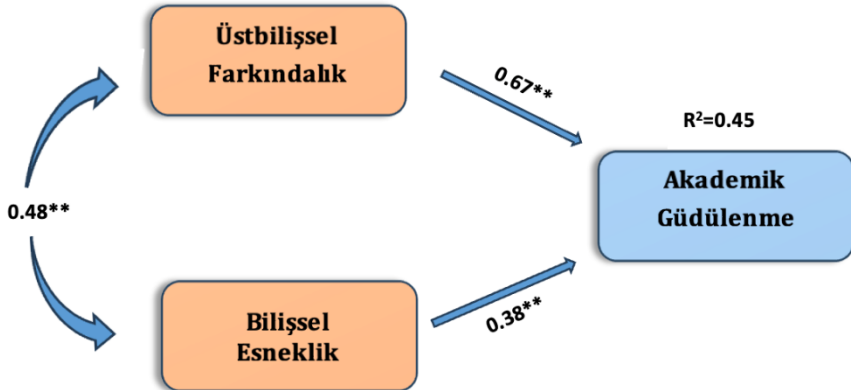
Araştırmanın son aşamasında her iki bağımsız değişkenin akademik güdülenmeyi ne düzeyde açıkladığını görmek için çoklu lineer regresyon analizi uygulanmıştır.

Model sonucunda:

Üstbilişsel farkındalık, akademik güdülenmenin en güçlü yordayıcısıdır ($\beta = .67$, $p < .001$).

Bilişsel esneklik, daha düşük fakat anlamlı bir yordayıcıdır ($\beta = .038$, $p < .001$).

Regresyon modeli iki değişkenin birlikte akademik güdülenme puanlarındaki toplam varyansın %45'ini açıkladığını göstermektedir. Bu oran, sosyal bilimler için oldukça güçlü bir açıklayıcılık düzeyine karşılık gelmektedir.



Şekil 5: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik düzeylerinin akademik güdülenmelerini yordaması

Bu araştırmada spor bilimleri fakóltesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlerin birbirlerini hangi ölçüde yordadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, şekil 5'te görüldüğü gibi spor bilimleri öğrencilerinin bilişsel süreçlerinin ve öğrenmeye yönelik tutumlarının birbiriyle yakından bağlantılı olduğunu, özellikle de üstbilişsel süreçlerin akademik motivasyonda kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

5. Spor Bilimleri Öğrencilerinde Üstbiliş, Bilişsel Esneklik ve Akademik Güdülenme İlişkisi Üzerine Tartışma

Bu bölümde, spor bilimleri fakóltesi öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin, akademik güdülenme ile ilişkisi ve bu iki bilişsel yapının akademik güdülenmeyi ne ölçüde açıkladığı tartışılmaktadır. Tartışma, araştırmanın temel odağı olan şu soruya dayanmaktadır: “Spor bilimleri fakólterinde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerinde üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik anlamlı birer yordayıcı mıdır ve bu değişkenler akademik güdülenmeyi ne ölçüde açıklamaktadır?” Bu çerçevede elde edilen bulgular, ilgili literatür ve spor bilimleri öğrencilerinin çift kimlikli (sporcu–öğrenci) konumu birlikte ele alınmıştır.

Araştırma bulguları, spor bilimleri fakóltesi öğrencilerinin genel olarak yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir (ÜFÖ toplam $\bar{X}$ =72.38). Alt boyutlar incelendiğinde kişisel farkındalık puanlarının en yüksek ($\bar{X}$ =32.33), yargısal farkındalık puanlarının ise en düşük ($\bar{X}$ =15.65) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme stilleri, güçlü ve zayıf yönleri, bilişsel tercihleri ve çevresindeki bireyler hakkında belirgin bir farkındalığa sahip olduklarını; buna karşın öğrendiklerini sonradan değerlendirme, hataları gözden geçirme ve çözüm yollarının etkililiğini yargılama konusunda görece daha zayıf olduklarını düşündürmektedir. Üstbiliş, temelde bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasını ve bu süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme kapasitesini içerir (Flavell, 1979; Pintrich, 2002). Dolayısıyla özellikle değerlendirme/yargısal farkındalık basamağındaki görece düşüklük, yürütücü işlevlerin bu

bileşeninde gelişim alanı olduğunu göstermektedir. Pintrich’e (2002) göre üstbilişsel becerilerin kasıtlı biçimde öğretimi, bireylerin nasıl düşündükleri ve davrandıkları üzerine farkındalıklarını artırmakta, bu da daha etkili ve verimli öğrenmeye ve dolayısıyla artan akademik güdülenmeye zemin hazırlamaktadır.

Öğrencilerin organizasyonel farkındalık düzeylerinin ($\bar{X}=24.40$) “yeterli” düzeyde olması, öğrenme, problem çözme ya da akademik bir görevi yerine getirirken plan yapma ve bu planı uygulamaya koyma konusunda belirli bir yetkinliğe sahip olduklarını göstermektedir. Sporcu geçmişi olan bireylerin erken yaşlardan itibaren hedef belirleme, disiplinli çalışma, antrenman programını planlama ve uygulama gibi süreçleri deneyimlemesi, bu alt boyuttaki görece yüksek puanların açıklayıcı bir zemini olarak görülebilir. Nitekim literatürde sporun, yürütücü işlevler ve öz düzenleme becerileri üzerinde geliştirici etkiye sahip olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Diamond, 2013). Genel olarak bakıldığında spor bilimleri öğrencileri, bilişleri ve öğrenme süreçleri hakkında farkındalık sahibi, bilgiyi büyük ölçüde amaca uygun kullanan, planlama ve uygulama becerileri gelişmiş bireyler olarak görünmekte; ancak problem çözme sonrası öz değerlendirme ve strateji gözden geçirme gibi daha “yansıtıcı” üstbilişsel süreçler açısından desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır.

Bilişsel esneklik bulguları da spor bilimleri öğrencilerinin güçlü bir profili olduğunu göstermektedir. Toplam BEKÖ puanlarının yüksek ($\bar{X}=84.72$) olması, öğrencilerin değişen durumlara uyum sağlama, alternatif çözüm yolları üretme ve esnek düşünme becerilerinin gelişmiş olduğuna işaret etmektedir. Alt boyut düzeyinde değerlendirme ve başa çıkma esnekliği puanlarının ($\bar{X}=48.16$) yüksek, duygular üzerinde bilişsel kontrol puanlarının ($\bar{X}=36.35$) ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Gabrys ve arkadaşlarının (2018) vurguladığı üzere, duyguları üzerinde daha fazla bilişsel kontrol algılayan bireyler, dikkatlerini olumsuz biliş ve duygulardan daha kolay uzaklaştırmakta, enerjilerini stresli durumla başa çıkmaya odaklayabilmektedir, buna karşılık duygusal kontrol algısı düşük bireyler tekrarlayıcı olumsuz düşünce döngülerine daha yatkındır (Gabrys & ark., 2018). Araştırma bulguları, spor bilimleri

öğrencilerinin stresli durumları farklı açılardan değerlendirme, yeniden çerçeveleme ve birden fazla başa çıkma stratejisi üretme eğilimlerinin yüksek olduğunu; dolayısıyla ani gelişen durumlara uyum sağlama ve çözüm üretme konusunda avantajlı olduklarını göstermektedir. Bu tablo, sporun bireylerde özgüven, sosyal destek, problem çözme, mücadele ruhu, planlı ve hedef odaklı yaşam tarzı gibi özellikler geliştirdiğini belirten bulgularla da örtüşmektedir (Bilgin, 2009; Martin & Rubin, 1995; Akçay-Özcan & Kıran-Esen, 2016).

Araştırmada akademik güdülenme düzeylerinin de ortalama değerlerin üzerinde olduğu (AGÖ toplam $\bar{X}=76.63$) ve tüm alt boyutların – kendini aşma ($\bar{X}=26.13$), bilgiyi kullanma ($\bar{X}=25.20$) ve keşif ($\bar{X}=25.28$) – birbirine yakın ve yüksek düzeyde seyrettiği görülmüştür. Kendini aşma, öğrencinin öğrenme sürecinde sınırlarını zorlaması, yeni hedefler belirlemesi ve potansiyelini en üst düzeye taşıma isteğini; bilgiyi kullanma, edinilen bilginin yalnızca teoride kalmayıp uygulamaya taşınmasını; keşif ise merak, araştırma, sorgulama, yeni durumlar ve öğrenmelere gönüllü şekilde açılmayı temsil etmektedir (Bozanoğlu, 2004; Wentzel & Wigfield, 2009). Bu bulgular, spor bilimleri öğrencilerinin öğrenmeye istekli, gelişime açık, hedef odaklı ve bilgiye işlevsel anlam yükleyen bir profile sahip olduklarını göstermektedir. Spor bilimleri programlarının yoğun uygulama içeren yapısı, teorik bilgilerin sahaya, derse, antrenmana ve performansa aktarılması gerekliliğini artırdığından, “bilgiyi kullanma” boyutundaki yüksek güdülenme beklenen bir sonuçtur. Nitekim spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu (Güngör & Yenel, 2020; pandemi sonrası yüz yüze eğitime dönüşle birlikte beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerinde anlamlı artış gözlemlendiğini belirten kaynaklarda mevcuttur (Türker, 2022) . Tüm bu veriler, spor bilimleri öğrencilerinin hem sportif hem akademik alanlarda yüksek motivasyon taşıdıkları yönündeki bulgularla uyumludur.

Demografik değişkenlere göre elde edilen farklılaşmalar, modelin anlaşılmasını zenginleştiren önemli ipuçları sunmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında, kadın öğrencilerin organizasyonel

farkındalık puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; buna karşın duygular üzerinde bilişsel kontrol boyutunda erkeklerin lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu durum, kadın öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, düzenleme ve organize etme konusunda; erkek öğrencilerin ise ani stres durumlarında duygusal tepkilerini yönetme konusunda görece daha avantajlı olduklarını düşündürmektedir. İlgili çalışmalarda benzer ve farklı çıkarımlara yol açmaktadır. Üniversite öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık puanlarının kadınlar lehine daha yüksek olduğu (Abdelrahman, 2020); beden eğitimi öğretmenlerinde kadınların toplam üstbiliş puanlarının daha yüksek olduğunu gösterirken, bazı alt boyutların cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtilmiştir (Akdağ & ark., 2017). Diğer taraftan farklı araştırmacılar da üstbilişsel stratejiler, çoklu zeka ve düşünme ihtiyacı gibi üstbilişle ilişkili yapılarda kadın katılımcılar lehine farklılaşmalar rapor etmişlerdir (Kara & ark., 2022; Demir, 2022). Buna karşılık bazı çalışmalarda cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bildirilmiştir (Herrera-Agudelo & ark., 2021; Misu & Masi, 2017). Dolayısıyla cinsiyet bulgularının alanlara, örnekleme ve kullanılan ölçeğe göre değişkenlik gösterdiği, ancak mevcut araştırmada spor bilimleri öğrencilerinde kadınların organizasyonel planlama ve akademik güdülenme, erkeklerin ise duygusal kontrol boyutlarında öne çıktığı söylenebilir.

Bilişsel esneklik bağlamında, duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutunun erkek öğrenciler lehine anlamlı çıkması, sporcu erkeklerin beklenmeyen durumlar karşısında duygularını daha profesyonelce yönetebildiklerini düşündürmektedir. Bayraktar ve arkadaşları beden eğitimi öğretmeni adaylarında benzer şekilde erkeklerin lehine bir farklılık rapor etmiş (Bayraktar & ark., 2022); bir diğer araştırmacı ise buz hokeyi sporcularında bilişsel esnekliğin bazı boyutlarında erkek sporcuların daha yüksek düzey gösterdiğini belirtmiştir (Atalı, 2022). Buna karşın bazı çalışmalarda bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı da görülmektedir. Bu farklı sonuçlar, örneklemlerin spor yapma durumu, branş, seviye ve sosyo-kültürel özelliklerine göre değişen dinamikler olduğunu göstermektedir (Karadağ, 2023; Başpınar, 2019).

Akademik güdülenme bakımından kadın öğrencilerin hem toplam AGÖ puanlarında hem de kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarında erkeklerden anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olması, kadın öğrencilerin öğrenme ve kişisel gelişim motivasyonlarının görece daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer olarak farklı bir çalışmada, akademik güdülenmenin bazı boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar rapor edilmiş (Bircan & Ünal, 2021); bunun yanında akademik dışsal motivasyonun cinsiyet açısından kadınların lehine farklılaştığını bildiren araştırmalar vardır (Abdelrahman, 2020). Buna karşın bazı araştırmalarda cinsiyet ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Güngör & Yenel, 2020; İnan & Kartal, 2018; Demir & Arı, 2013). Mevcut bulgular, özellikle spor bilimleri fakültelerinde kadın öğrencilerin akademik ve kişisel gelişime dönük motivasyonlarının yüksek, erkek öğrencilerin ise bu noktada daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceklerini düşündürmektedir.

Yaş ve sınıf düzeyi bulguları da öğrencilerin yaşantısal deneyimlerinin bilişsel ve güdüsel süreçleri nasıl şekillendirdiğini göstermektedir. Araştırmada 21 yaş ve üzeri öğrencilerin hem toplam üstbilişsel farkındalıkta hem kişisel ve yargısal farkındalık alt boyutlarında, hem de akademik güdülenmede anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, üstbilişsel becerilerin ergenlikten itibaren gelişmeye başladığı ve yaşla birlikte ilerlediği yönündeki görüşüyle (Veenman, 2015); yaşınl üstbilişsel süreçler üzerindeki olumlu etkisini vurgulayan bulgularla örtüşmektedir (Kallio & ark., 2021). Benzer şekilde, sınıf düzeyi arttıkça – özellikle son sınıf öğrencileri lehine– kişisel farkındalık ve “kendini aşma” boyutlarında anlamlı artışlar bulunmuştur. Özellikle bazı çalışmalar, üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin sınıf düzeyi ve yaşla birlikte artabildiğini ortaya koymuştur (Başpınar, 2019; Yelpaze & Yakar, 2019). Buna karşın bazı çalışmalarda farklı sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların saptanmadığı da rapor edilmiştir (Demir, 2022; Karadağ, 2023). Bu çeşitlilik, bilişsel gelişimin yalnızca sınıf ilerlemesine değil, deneyim kalitesi, öğrenme ortamları ve bireysel amaçlara da bağlı olduğunu göstermektedir.

Spor türü değişkenine göre üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklikte anlamlı bir fark ortaya çıkmaması, araştırmanın örneklem grubunun tamamının sporcu öğrencilerden oluşması ve sporun yürütücü işlevler üzerindeki genel geliştirici etkisinin hem bireysel hem takım sporcularında benzer şekilde işliyor olabileceğini düşündürmektedir. Benzer olarak sporcuların bilişsel esnekliğinin spor türünden etkilenmediğini rapor ederken benzer araştırmalar da spor türü ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır (Karadağ, 2023; Kara & ark., 2022). Bununla birlikte mevcut çalışmada akademik güdülenmenin bireysel sporcular lehine anlamlı biçimde daha yüksek olması, bireysel sporların gerektirdiği öz düzenleme, bireysel sorumluluk ve doğrudan sonuç–performans ilişkisinin akademik motivasyonu da beslediğini düşündürmektedir. Bireysel sporcuların antrenman programlarını planlama, uygulama ve performanslarını sürekli değerlendirme yönünde daha fazla inisiyatif kullanmaları, akademik bağlama da taşınan bir motivasyon ve öz denetim kültürü yaratıyor olabilir.

GANO açısından bakıldığında, üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esneklik puanları not ortalamasına göre anlamlı biçimde farklılaşmazken, akademik güdülenme toplam puanı ve kendini aşma boyutunda not ortalaması yüksek öğrenciler lehine anlamlı fark saptanmıştır. Bu durum, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin yeni hedefler belirleme, daha fazla öğrenme isteği ve kendi sınırlarını zorlama eğilimlerinin daha güçlü olduğunu göstermektedir. Başka bir çalışmada pandemi öncesi–sonrası GANO ve akademik motivasyon karşılaştırmasında, akademik motivasyondaki artışa paralel olarak GANO’da da yükseliş gözlenmesi, başarı ve motivasyon arasındaki döngüsel ilişkiye işaret etmektedir (Türker, 2022). Buna karşın diğer çalışmada GANO ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (İnan & Kartal 2018). Mevcut çalışma açısından ilginç olan, öğrencilerin kendilerini üstbiliş ve bilişsel esneklik açısından yüksek algılamalarına rağmen bu becerilerin not ortalamasına doğrudan yansımamasıdır. Bu çelişki, ölçme–değerlendirme uygulamaları, öğretim elemanı tutumları, derse devam durumu gibi yapısal

faktörlerin akademik başarı üzerinde belirgin etkileri olabileceğini düşündürmektedir.

Spor yılı bulguları, sporda geçirilen sürenin özellikle duygular üzerinde bilişsel kontrol ve akademik güdülenmenin “kendini aşma” boyutunda anlamlı farklar yarattığını göstermektedir. Spor yılı arttıkça öğrencilerin stresle başa çıkma, duygusal tepkilerini düzenleme ve yeni hedefler belirleme eğilimlerinin güçlendiği söylenebilir. Literatür uzun yıllar spor yapan bireylerde bilişsel esnekliğin daha yüksek olduğunu (Karadağ, 2023); çocukluk ve ergenlik dönemlerinde artan çevresel taleplerle birlikte bireylerin esnek düşünme ve uyum becerilerinin geliştiğini vurgulamaktadır (Crone & ark., 2004). Mevcut bulgular, spor deneyiminin hem bilişsel hem motivasyonel kaynakları beslediğini desteklemektedir.

Eğitim görülen bölge değişkeninde Ege bölgesindeki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve akademik güdülenme düzeylerinin diğer bölgelere göre daha düşük, Karadeniz bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin ise özellikle akademik güdülenme toplam puanında daha yüksek ortalamalara sahip olması dikkat çekicidir. Bu durum yalnızca bireysel farklılıklarla değil; bölgesel kültür, sosyal ortam, istihdam beklentileri, üniversitelerin akademik iklimi ve öğretim elemanlarının tutumları gibi sosyo-kültürel faktörlerle de açıklanabilir. Benzer olarak öğrenim görülen yer (aile yanında–şehir dışında) ile bilişsel esneklik arasında anlamlı fark bulmamakla birlikte, yaşam koşulları ve sosyal destek ağlarının psikolojik süreçler üzerinde dolaylı etkileri olabileceğini vurgulamaktadır. (Bayraktar & ark., 2022). Mevcut araştırmanın bulguları, akademik güdülenmenin bölgesel düzeyde de farklılaşabildiğini ve eğitim politikaları planlanırken bölgesel özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme arasındaki ilişkisel bulgular modelin kalbini oluşturmaktadır. Korelasyon analizlerinde, üstbilişsel farkındalık ile bilişsel esneklik arasında orta düzeyde pozitif ($r=.424$), bilişsel esneklik ile akademik güdülenme arasında orta düzeyde pozitif ($r=.387$) ve üstbilişsel farkındalık ile akademik güdülenme arasında

görece daha yüksek düzeyde pozitif ($r=.672$) ilişki saptanmıştır. Bu tablo, spor bilimleri öğrencilerinde bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin birbirini destekleyen bir bütün oluşturduğunu göstermektedir. Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrenciler, kendi düşünme süreçlerini daha iyi izleyebilmekte ve düzenleyebilmekte; bu da bilişsel esnekliği ve yeni durumlara uyum becerisini beslemektedir. Aynı şekilde, esnek düşünebilen ve farklı çözüm yolları geliştirebilen öğrencilerin, öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve akademik hedeflerine yönelik kararlılıklarının daha yüksek olması beklenmektedir. Literatürde bulunan sporcuların bilişsel esneklik, sportif özgüven ve başarı motivasyonu arasındaki pozitif ilişkileri ortaya koyan bulgular (Karadağ, 2023), bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yine benzer olarak da üstbilişsel beceriler ile akademik başarı/motivasyon arasında pozitif ilişkiler vardır (Kırbaç & Kaya, 2019; Başpınar, 2019; Abdelrahman, 2020); son olarak farklı bir araştırma da biliş üstü stratejilerin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Çöğenli, Çöğenli & Güven, 2015).

Bu ilişkilerin ötesinde, yordama analizleri araştırmanın temel modelini güçlü bir biçimde desteklemiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, üstbilişsel farkındalık akademik güdülenmenin en güçlü yordayıcısıdır ($\beta=0.632$; $p<.001$). Bilişsel esneklik de daha düşük ama anlamlı bir katsayı ile ($\beta=0.084$; $p<.05$) akademik güdülenmeyi yordamaktadır. Üstbilişsel farkındalık ve bilişsel esnekliğin birlikte akademik güdülenmedeki varyansın yaklaşık %45.5'ini ($R^2=0.455$, $F=174.982$, $p<.001$) açıklaması, sosyal bilimler için oldukça yüksek bir açıklayıcılık düzeyi olarak değerlendirilebilir. Bazı çalışmalar, üstbilişsel becerilerin akademik başarının güçlü bir belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadır (Anderson, 2001; Peteranetz, 2016). Benzer biçimde, spor bilimleri öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan en önemli değişkenin akademik güdülenme olduğunu (Sevilmiş & Şirin, 2016); motivasyonel iklim, üstbiliş ve duygusal tepkiler arasındaki ilişkinin beden eğitimi bağlamında kritik bir rol oynadığını göstermiştir (Karagiannidis & ark., 2015). Mevcut çalışmanın bulguları, bu literatürü spor bilimleri fakültesi öğrencileri bağlamında

genişletmekte ve üstbilişsel farkındalık ile bilişsel esnekliğin akademik güdülenmenin temel bilişsel dayanakları olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, spor bilimleri fakóltesi öğrencilerinin akademik güdülenmesini anlamak için yalnızca spora yönelik ilgi, mesleki beklentiler ya da dışsal ödüllere odaklanmak yeterli değildir; öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve bilişsel esneklikleri bu sürecin merkezinde yer almaktadır. Spor ortamının doğası gereği gelişen disiplin, öz düzenleme, duygu yönetimi ve problem çözme gibi yürütücü işlevler, akademik bağlamda da karşılığını bulmakta; üstbilişsel ve esnek düşünme becerileri güçlü olan öğrenciler, hem ders çalışmalarını daha iyi organize etmekte hem de akademik hedeflerine daha kararlı biçimde yönelmektedir. Bu nedenle spor bilimleri fakólterinde üstbilişsel strateji eğitimi, bilişsel esneklik geliştirmeye dönük öğrenme tasarımları ve öğrencilerin hem sportif hem akademik yaşamlarında öz düzenleme becerilerini destekleyen programların geliştirilmesi, akademik güdülenmeyi artırmaya yönelik önemli bir yatırım olarak değerlendirilmelidir.

6.Sonuç

Bu çalışma, spor bilimleri fakóltesi öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık, bilişsel esneklik ve akademik güdülenme arasındaki etkileşimi bütüncül bir model içinde ele alarak, bu üçlü yapının öğrenme süreçlerindeki önemini ortaya koymuştur. Araştırma, alanda daha önce birlikte incelenmemiş olan bu değişkenlerin ilişkisel yapısını açıklığa kavuşturarak, spor bilimleri öğrencilerinin bilişsel ve güdüsel profillerinin özgün yönlerini ortaya çıkarmaktadır.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik öz farkındalıklarının ve bilişsel uyum becerilerinin akademik güdülenme üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu sonuç, spor bilimleri alanında içsel motivasyonun yalnızca sportif performansla sınırlı olmadığını; bilişsel esneklik, öz-düzenleme, karar verme ve düşünceyi değerlendirme gibi üst düzey süreçlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu süreçleri ne ölçüde yönettikleri,

akademik hedeflerine yönelik tutumlarını ve öğrenme davranışlarını doğrudan şekillendirmektedir.

Bu açıdan çalışma, spor bilimleri öğrencilerinin bilişsel profillerinin incelenmesini gereksiz bir tanımlama çalışması olmaktan çıkararak, öğrenme kapasitesinin gelişimi için hangi zihinsel mekanizmaların güçlendirilmesi gerektiğine dair kapsamlı bir perspektif sunmaktadır. Elde edilen model aynı zamanda, spor bilimleri eğitiminin sadece fiziksel yetkinlik değil; üstbiliş, esneklik, duygu kontrolü ve motivasyon döngüsünden oluşan çok boyutlu bir yapıyı desteklemesi gerektiğini göstermektedir.

Özetle araştırma, spor bilimleri öğrencilerinin akademik güdülenmesini anlamak için bilişsel süreçleri merkeze alan yeni bir bakış açısı geliştirmekte; böylece hem literatüre hem de uygulamaya dönük özgün bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, eğitim programlarının yapılandırılması, mesleki yeterliklerin geliştirilmesi ve öğrencilerin gelecekteki performanslarının desteklenmesi açısından değerli bir rehber niteliği taşımaktadır. Aşağıda araştırma sonuçlarına dönük öneriler verilmiştir:

Bu çalışmada doğrulanan model, farklı örneklem gruplarında test edilerek genellenebilir; özellikle diğer fakülte öğrencileriyle karşılaştırmalar yapılabilir.

Bilişsel ve motivasyonel süreçler daha derinlemesine incelenmek isteniyorsa, karma yöntemli araştırmalar tasarlanarak nitel bulgularla modelin arka planı zenginleştirilebilir.

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin motivasyon düzenleyici faktörlere ilişkin görüşleri araştırılarak, modelin aracılık veya düzenleyicilik rolleri daha net ortaya konabilir.

Kaynaklar

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

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

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

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

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

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

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

Amador-Licona, N., Guizar Mendoza, J. M., Briceño Martínez, I., Rodríguez Bogarín, B. A. & Villegas Elizarrarás, L. M. (2020). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. *Nova Scientia*, 12(24), 0-0.

Anderson, M. D. (2001). Individual characteristics and web-based courses. In C. R. Wolfe (Ed.), *Learning and teaching on the world wide web* (pp. 47–68). Academic Press.

Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki

ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681.

Arslan, A. & Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik “Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği” geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249.

Atalı, M. (2022). *Elit düzey kadın erkek buz hokeyi sporcularının mental dayanıklılık ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.

Aydın, S. (2022). *Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeylerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Balcıkanlı, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1309-1332

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Crone, E. A., Ridderinkhof, K. R., Worm, M., Somsen, R. J. M. & Molen, M.W. (2004). Switching between spatial stimulus –

response mappings: a developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7(4), 443–455.

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

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

Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International of Education*, 2(1), 86-101.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 14.

Demir, M., ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.

Demir, S., & Çelikkaleli, Ö. (2022). Akademik motivasyonun yordanmasında akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 67-78.

Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 345-368.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

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

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

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

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

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

Fink, A. & Benedek, M. (2014). EEG alpha power and creative ideation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 44, 111-123.

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

Fletcher, D. (2025). *Psychological Resilience and Sport Performance*. In *The Routledge International Handbook of Psychosocial Resilience*. Routledge.

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

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

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

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

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

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

Haywood, K. & Getchell, N. (2019). *Lifespan motor development* (7th ed.): Human Kinetics.

Herrera-Agudelo, L., Aguirre-Loaiza, H., Díaz, M. D. L. Á. O. & Muñoz, A. C. R. (2021). Metacognitive process and levels of physical activity in university students. *Tesis Psicológica*, 16(2), 68-82.

Huang, Y., Lv, W. & Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: The moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological Reports*, 119(2), 527-538.

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.

Indahingwati, A., Launtu, A., Tamsah, H., Firman, A., Putra, AHPK. & Aswari, A. (2019). Dijital teknoloji endonezya'da bin yıllık tüketici davranışını nasıl yönlendirdi? *Dağıtım Bilimi Dergisi*, 17(8), 25-34.

Ishihara, T., Nakajima, T., Yamatsu, K., Okita, K., Sagawa, M. & Morita, N. (2020). Longitudinal relationship of favorable weight change to academic performance in children. *npj Science of Learning*, 5(1), 4.

İnan, H. & Kartal, M. (2018). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(23), 4758-4764.

Kallio, H., Kallio, M., Virta, K., Iiskala, T. & Hotulainen, R. (2021). Teachers' support for learners' metacognitive awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 802-818.

Kara, M., Kara, N. Ş. & Özşarı, A. (2022). Spor bilimleri öğrencilerinin üst biliş ve ruminatif düşünce stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(32), 175-191.

Karadağ, C. C. (2023). *Bireysel ve takım sporcularında bilişsel esneklik, sportif öz güven ve spora özgü başarı motivasyonunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray.

Karadeniz, S. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: Sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135-152.

Karagiannidis, Y., Barkoukis, V., Gourgoulis, V., Kosta, G. & Antoniou, P. (2015). The role of motivation and metacognition on the development of cognitive and affective responses in physical education lessons: A self-determination approach. *Motricidade*, 11(1), 135-150.

Kehr, H. M. (2004). Örtülü güdüler, açık güdüler ve algılanan yeteneklerin bütünleştirilmesi: İş motivasyonu ve iradesinin telafi edici modeli. *Yönetim İnceleme Akademisi*, 29(3), 479-499. <https://doi.org/10.2307/20159055>

Kırbaç, M. & Kaya, F. (2019). Investigation of the relationship between secondary school students comprehensive awareness levels and academic motivation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 474-490.

Klootwijk, C. L., Koele, I. J., van Hoorn, J., Güroğlu, B. & Van Duijvenvoorde, A. C. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents academic motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795.

Lovyagina, A., Byzova, V., Khvatskaya, H., Mednikov, S. & Schukin, A. (2019). Metacognitive awareness in the structure of mental self-regulation in students involved and not involved in sports. In *2nd International Conference on Education Science and Social Development* (ESSD 2019) (pp. 330-334). Atlantis Press.

Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text?. *Literacy Research and Instruction*, 47(1), 9-26.

Misu, L. & Masi, L. (2017). Comparison of metacognition awareness of male and female students based on mathematics ability in Department of Mathematics Education of Halu Oleo University. *International Journal of Education and Research*, 5(6), 43-50.

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

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

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

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

Peteranetz, M. S. (2016). Fostering metacognition in K-12 classrooms: Recommendations for practice. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*, 3, 64-86.

Pierce L. G., Burke S. C. & Salas E. (2006). *Understanding Adaptability: A Prerequisite For Effective Performance Within Complex Environments*. USA: Elsevier Inc.

Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4),219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3

Rawolle, M., Wallis, M. S., Badham, R. & Kehr, H. M. (2016). No fit, no fun: The effect of motive incongruence on job burnout and the mediating role of intrinsic motivation. *Personality and Individual Differences*, 89, 65-68.

Romeas, T., Guldner, A. & Faubert, J. (2016). 3D-Multiple Object Tracking training task improves passing decision-making

accuracy in soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 1-9.

Rose, H., Curle, S., Aizawa, I. & Thompson, G. (2020). What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills and motivation. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2149-2161.

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

Sekaran, U. (2003). *Research methods for business*. New York: John Milley and Sons. Inc. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro.

Sevilmiş, A. & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44.

Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Seattle Pacific University.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.

Taş, F. & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336- 351.

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

Uddin, L. Q. (2021). Cognitive and behavioural flexibility: neural mechanisms and clinical considerations. *Nature reviews neuroscience*, 22(3), 167-179.

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

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

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

Voss, M. W., Nagamatsu, L. S., Liu-Ambrose, T. & Kramer, A. F. (2011). Exercise, brain, and cognition across the life span. *Journal of applied physiology*, 111(5), 1505-1513.

Wang, Y., Zhou, X., Peng, X. & Hu, X. (2022). Task switching involves working memory: Evidence from neural representation. *Frontiers in Psychology*, 13, 1003298.

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot, C. Dweck & D. Yaeger, (Eds.), *Handbook of competence and motivation* 2nd ed., (pp. 586– 603). New York, NY: Guilford Press.

Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). “Introduction,” in *Handbook of Motivation at School*, eds K. R. Wenzel and A. Wigfield (New York, NY: Routledge), 1–8.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Winne, P. H. & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653–678. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>

Xu, J., Lio, A., Dhaliwal, H., Andrei, S., Balakrishnan, S., Nagani, U. & Samadder, S. (2021). Psychological interventions of virtual gamification within academic intrinsic motivation: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 293, 444-465.

Yelpaze, İ. & Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 913- 935.

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

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., ... & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, i-151.

