

## Öğrenmeye İlişkin Tutumun Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordanmasına Etkisi\*

Nuri Berk GÜNGÖR<sup>1†</sup>, Fatih YENEL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

### Orijinal Makale

Gönderi Tarihi: 30.04.2020

Kabul Tarihi: 30.05.2020

Online Yayın: 30.06.2020

### Öz

Bu araştırmanın amacı; lisans düzeyinde spor eğitimi alan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının akademik motivasyonları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 güz döneminde bir devlet üniversitesinde lisans düzeyinde spor eğitimi almakta olan 216'sı erkek, 114'ü kadın katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Kara (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve Bozanoğlu'nun (2004) geliştirdiği "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; T-testi, Tek Yönlü ANOVA ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları; katılımcıların akademik motivasyon ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla beraber, katılımcıların akademik motivasyonlarının başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca açıklanan varyans değerleri incelendiğinde; kendini aşmanın %25'inin, bilgiyi kullanmanın %26'sının ve keşifin %21'inin öğrenmeye ilişkin tutum özelliği ile açıklandığı ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle bireylerde öğrenmeye ilişkin tutumun; öğrenme merakını arttırmaya, teorik olarak kazanılan bilgiyi okul dışı ortamlarda da kullanma isteğine, öğrenme için istek düzeyini arttırmaya, zor konularla karşıladığında üstesinden gelebilme inancına ve yeni konuları çalışma durumunda keyif almaya önemli düzeyde etki ettiği ifade edilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Akademik motivasyon, öğrenme, tutum, spor bilimleri, öğrenci.

## The Effect of the Attitude on Learning on The Academic Motivations of the Faculty of Sports Sciences Students

### Abstract

The purpose of this research; to determine the effect of students who have sports education at the undergraduate level on their academic motivation. The study group of the research consists of 216 male and 114 female participants, who are studying sports at the undergraduate level at a public university in the fall semester of 2017-2018. As a data collection tool; "Attitude Scale for Learning" developed by Kara (2010) and "Academic Motivation Scale" developed by Bozanoğlu (2004) were used. In the analysis of the data; T-test, One Way ANOVA and multiple linear regression analysis were used. Analysis results; shows that participants' attitudes towards academic motivation and learning do not differ statistically by gender. However, it was determined that the academic motivation of the participants varied significantly according to the level of success. In addition, when the variance values explained are examined; It can be stated that 25% of self-transcendence, 26% of using information and 21% of discovery are explained with attitude towards learning. Moving from this point, your attitude towards learning; It can be stated that it has a significant impact on increasing the curiosity of learning, increasing the level of desire for learning, the belief in overcoming it when it meets difficult issues, and enjoying new issues in working situations.

**Keywords:** Academic motivation, learning, attitude, sports sciences, student.

\* Bu araştırma, 15-18 Kasım 2017 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 15. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

† **Sorumlu Yazar:** Nuri Berk GÜNGÖR, **E-posta:** [berkgungor90@hotmail.com](mailto:berkgungor90@hotmail.com)

## GİRİŞ

İnsanların planladıkları işleri gerçekleştirebilmeleri için motive olmaları onlara yardımcı olmaktadır. Motivasyon, bireyin yaşamında ona hareket etme güdüsü veren bir güç kaynağı olarak ifade edilebilir. İki önemli boyutta ele alınmaktadır; bunlar içsel ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyonda, bireyin keşfetmeye duyduğu merak, başarının verdiği tatmin gibi unsurlar bireyi harekete geçirmektedir. Dışsal motivasyonda ise farklı kişiler tarafından beğenilmek, herhangi bir başarı karşısında ödüllendirmek arzuları ile hareket etmektedirler (Deci & Ryan, 1985; Lepper, 1988).

Motivasyonun; bireyin gerçekleştirdiği eylemlerin nedenlerini ortaya koymaya çalışan önemli bir unsur olduğunu, kişisel sonuçları olan davranışlara yönelik stratejilerin de güdülenmeyi sağladığı ifade edilebilir (Brophy, 2012). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, motivasyonun akademik performansı olumlu olarak etkilediği yönündedir (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, & Croiset, 2013). Bu noktada önemli hususlardan biri de bireyin akademik güdülenmesidir. Akademik motivasyon, öğrencinin önceden planlamış olduğu akademik etkinliklere karşı duyduğu isteklilik halidir (Wilkesmann, Fischer & Virgilito, 2012).

Bireyin akademik olarak başarıya ulaşabilmesi adına önemli görülen özelliklerden biri de öğrenmeye yönelik tutumlarıdır. Öğrenme eylemini açıklamaya yönelik tanımlar birbirinden farklılaşmaktadır. Bir tanıma göre, deneyimler sonucunda belli bir düzeyde devamlılık gösteren kalıcı davranışlar olarak ifade edilirken; bir başka tanıma göre bireyin hali hazırda gerçekleştiremediği bir eylemi belirli tecrübeler aracılığıyla sonuca ulaştırabiliyor olması olarak ifade edilmektedir (Kara, 2010). Bununla beraber, karşı karşıya kalınan bir sorunu içinde bulunulan durumu da göz önüne alarak çözebilme becerisidir (Washburne, 2006). Bireyin öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum içinde bulunması akademik başarıyı arttıracak bir özelliktir. Öğrenme sürecinin uzaması ve zorlaşması halinde kişiye avantaj sağlamakla birlikte sonuca ulaşmasında belirleyici olacaktır.

Bireyde öğrenmeye yönelik olan tutumun olumlu olması motivasyon, merak, ilgi gibi öğrenme eylemine katkı sağlayacak duyguları da harekete geçirerek sağlıklı bir ortamın oluşmasını sağlayacaktır. Öğrenmeye ilişkin tutumun olumsuz olduğu düşünüldüğünde ise bireyin öğrenilecek konuya veya davranışa motive olması güçleşecek ve öğrenme zorlaşacaktır (Yetkin, 2017). Bu sebeple küçük yaş gruplarından itibaren öğrenme eylemine yönelik tutumun olumlu olmasını sağlayacak çalışmaların gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

Akademik motivasyonun ve farklı özelliklerin eğitim sürecinde önemini vurgulayan çalışmalar literatürde mevcuttur (Albrecht & Karabenick, 2017; Kurtipek, Güngör & Yenel, 2018; Kurtipek & Güngör, 2019; Lavasani, Weisani & Ejei, 2011; Noyens, Donche, Coertjens, Van Daal, & Van Petegem, 2019; Rienties, Tempelaar, Bossche, Gijsselaers & Segers, 2009; Stroud & Reynolds, 2006; Wentzel & Wigfield, 1998). Bu noktadan hareketle, spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyinin belirlenmesinin eğitimde verimliliğin

arttırabilmesi adına önemli olduğu öngörülmektedir. Bununla beraber, bireylerin akademik motivasyonlarını etkileyen unsurlardan birinin de öğrenmeye ilişkin tutumlarının olduğu düşünülmektedir. Ancak bu konu ile ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir (Bedel, 2016). Bu sebeple araştırmanın amacı; lisans düzeyinde spor eğitimi alan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının akademik motivasyonları üzerindeki etkisini tespit etmektir.

## METOT

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Araştırma Modeli:** Spor eğitimi veren bir yükseköğretim kurumunda lisans düzeyindeki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir yapıdadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013).

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 güz döneminde bir devlet üniversitesinde lisans düzeyinde spor eğitimi almakta olan 216'sı erkek, 114'ü kadın katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 80'i (%24.2) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 82'si (%24.8) Spor Yöneticiliği, 85'i (25.8) Antrenörlük Eğitimi ve 83'ü (%25.2) Rekreasyon Bölümü'nde öğrenim görmektedirler. Bununla beraber, katılımcıların 72'si (%21.8) birinci, 82'si (24.8) ikinci, 58'i (17.6) üçüncü ve 118'i (%35.8) dördüncü sınıfta eğitim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

**Veri Toplama Araçları:** Araştırmada kişisel bilgi formunun yanı sıra Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Akademik Güdülenme Ölçekleri kullanılmıştır.

**Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği:** Kara (2010) tarafından geliştirilen ölçek, “öğrenmenin doğası”, “öğrenmeye ilişkin beklentiler”, “öğrenmeye ilişkin kaygılar” ve “öğrenmeye açıklık” olmak üzere toplamda 4 alt boyutlu bir yapıdadır. Bununla beraber, 5'li likert bir derecelendirme ile toplamda 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .73, test tekrar test korelasyon katsayısı ise .87 olarak verilmiştir (Kara, 2010). Veri setinden elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ise alt boyutlar için sırasıyla; .82, .79, .85, .77 ve ölçeğin tamamı için .78 olarak belirlenmiştir.

**Akademik Güdülenme Ölçeği Ölçek;** Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiş olup, 5'li likert bir yapıda olmakla beraber toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Buna ek olarak; “kendini aşma”, “bilgiyi kullanma” ve “keşif” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı alt boyutlar ve toplam puan olmak üzere .77'den 85'e değişiklik göstermektedir. Ayrıca, test tekrar

test korelasyon katsayısı ise .87'dir. Veri setinden elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları alt boyutlar için sırasıyla; .85, .83, .78 ve ölçeğin tamamı için .87 olarak belirlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Veri setinin regresyon analizine uygunluğunu tespit edebilmek için normallik ve doğrusallık varsayımları incelenmiştir. Oluşturulan saçılma diyagramında doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Bununla beraber, dağılımın normal olup olmadığının tespiti için Shapiro-Wilk testi anlamlılık sonucuna bakılarak Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları için bu değerler -1.5 ile +1.5 arasındadır. Bu verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sonuçla birlikte veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarını sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Katılımcıların öğrenmeye ilişkin tutum ve akademik motivasyon değişkenleri arasında Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Öğrenmeye ilişkin tutum ve akademik motivasyonun cinsiyet değişkenine göre farklılığının incelenmesi amacıyla T-testi, algılanan başarı düzeyi değişkenine göre farklılığın incelenmesi amacıyla da Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan analizler SPSS 22 Paket Programı ve Excel Veri Tabanı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Katılımcıların Akademik Güdülenme Ölçeğinden aldıkları ortalama puanın alt boyutlara göre dağılımı

Akademik Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları	N	Min	Max	$\bar{X}$	S
Kendini Aşma	330	1.00	5.00	3.50	.69
Bilgiyi Kullanma	330	1.67	5.00	4.02	.60
Keşif	330	1.29	5.00	3.32	.66
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>1.45</b>	<b>5.00</b>	<b>3.60</b>	<b>.58</b>

Tablo 1'e göre katılımcıların Akademik Güdülenme Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ( $\bar{X}$ =3.60); "bilgiyi kullanma" alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ( $\bar{X}$ =4.02); "kendini aşma" ve "keşif" alt boyutlarından aldıkları puanlar ( $\bar{X}$ =3.50,  $\bar{X}$ =3.32) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının alt boyutlara göre dağılımı

Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutları	N	Min	Max	$\bar{X}$	S
Öğrenmenin Doğası	330	1.00	5.00	4.05	.75
Kaygılanma	330	1.11	5.00	4.07	.73
Beklenti	330	1.27	5.00	3.97	.71
Öğrenmeye Açıklık	330	1.00	4.31	2.52	.60
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>2.08</b>	<b>4.15</b>	<b>3.53</b>	<b>.35</b>

Katılımcıların “öğrenmenin doğası” alt boyutundan aldıkları ortalama puan ( $\bar{X}$ =4.05); “kaygılanma” alt boyutundan alınan ortalama puan ( $\bar{X}$ =4.07); “beklenti” alt boyutundan alınan ortalama puan ( $\bar{X}$ =3.97) ve “öğrenmeye açıklık” alt boyutundan alınan ortalama puan ( $\bar{X}$ =2.52)’dir. Bununla beraber, ölçeğin tamamından alınan ortalama puan ( $\bar{X}$ =3.53) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Akademik Güdülenme ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre T-testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
A.G.Ö.	Kadın	114	3.60	.56	328	1.48	.14
	Erkek	216	3.50	.54			
Ö.İ.T.Ö.	Kadın	114	3.26	.35	328	.13	.90
	Erkek	216	3.33	.31			
Toplam		330					

Kadın katılımcıların Akademik Güdülenme Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ( $\bar{X}$ =3.60), erkek katılımcıların ortalama puanı ( $\bar{X}$ =3.50)’dir. Analiz sonuçları, katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ifade etmediğini göstermektedir,  $t(328)=1.48$ ,  $p>.05$ .

Katılımcıların Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde; kadın katılımcıların ortalama puanının ( $\bar{X}$ =3.26), erkek katılımcıların ise ( $\bar{X}$ =3.33) olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ifade etmediğini göstermektedir,  $t(328)=.13$ ,  $p>.05$ .

**Tablo 4.** Katılımcıların Akademik Güdülenme ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının algılanan başarı düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçekler	Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
A.G.Ö.	Düşük Düzey	39	3.53	.45	12.75	.00
	Orta Düzey	237	3.55	.58		
	Yüksek Düzey	54	3.95	.53		
	Toplam	330	3.60	.58		
Ö.İ.T.Ö.	Düşük Düzey	39	3.50	.36	1.35	.25
	Orta Düzey	237	3.55	.31		
	Yüksek Düzey	54	3.47	.45		
	Toplam	330	3.53	.35		

Tablo 4 dikkate alındığında; katılımcıların akademik güdülenme seviyeleri ile başarı düzeyi değişkeni ele alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir,  $F(2, 327)=12.75$ ,  $p<.05$ . En yüksek puan ortalamasını ( $\bar{X}$ =3.95) ile kendi akademik başarılarını yüksek düzey olarak algılayan 54 katılımcı almıştır. En düşük puan ortalamasını ( $\bar{X}$ =3.53) ile akademik başarılarını düşük olarak algılayan 39 katılımcı almıştır. Akademik başarılarını orta düzey olarak algılayan 237 katılımcı ise ( $\bar{X}$ =3.55) puan ortalamasını elde etmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların akademik başarılarını algılama düzeyleri ile akademik motivasyonları arasında doğru orantılı bir durum olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar başarı düzeyi değişkenine göre incelendiğinde; akademik başarılarını düşük düzey olarak ifade eden 39 katılımcı ( $\bar{X}=3.50$ ) puan ortalamasına, orta düzey olarak ifade eden 237 katılımcı ( $\bar{X}=3.55$ ) puan ortalamasına ve yüksek düzey olarak ifade eden 54 katılımcı ( $\bar{X}=3.47$ ) puan ortalamasına sahiptir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların öğrenmeye ilişkin tutumlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir,  $F(2, 327)=1.35, p>.05$ .

**Tablo 5.** Değişkenler arası ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmesi

	KA	BK	K	ÖD	KG	B	ÖA
KA	1						
BK	.66**	1					
K	.73**	.61**	1				
ÖD	.06**	.16**	.09**	1			
KG	.33**	.42**	.32**	.61**	1		
B	.44**	.48**	.38**	.58**	.84**	1	
ÖA	-.40**	-.35**	-.43**	-.34**	-.58**	-.74**	1

\*\*p<.01

Tablo 5 incelendiğinde; “kendini aşma (KA)”, “bilgiyi kullanma (BK)”, “keşif (K)” ile “öğrenmenin doğası (ÖD)” arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. “Kendini aşma (KA)”, “bilgiyi kullanma (BK)”, “keşif (K)” ile “kaygılanma (KG)” ve “beklenti (B)” arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir. “Kendini aşma (KA)”, “bilgiyi kullanma (BK)”, “keşif (K)” ile “öğrenmeye açıklık (ÖA)” arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Akademik motivasyonun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Standardize $\beta$	Standart Hata	Kritik Oran	p	R <sup>2</sup>
Öğrenmenin Doğası	-.27	.05	-4.32	***	
Kaygılanma	.00	.09	-.003	.99	
Beklenti	.51	.10	4.55	***	.25
Öğrenmeye Açıklık	-.12	.08	-1.57	.12	
Öğrenmenin Doğası	-.15	.05	-3.25	***	
Kaygılanma	.12	.08	1.53	.12	
Beklenti	.42	.09	4.60	***	.26
Öğrenmeye Açıklık	.04	.07	.63	.53	
Öğrenmenin Doğası	-.15	.06	-2.80	***	
Kaygılanma	.10	.09	1.15	.25	
Beklenti	.16	.10	1.51	.13	.21
Öğrenmeye Açıklık	-.32	.08	-3.85	***	

Analiz sonuçları dikkate alındığında; öğrenmenin doğası ve beklentinin kendini aşma ile olan ilişkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki belirlenmiştir, ( $\beta_1=-.27$ ;  $p<.001$ ;  $\beta_3=.51$ ;  $p<.001$ ). Kaygılanma ve öğrenmeye açıklığın kendini aşma üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir, ( $\beta_2=.00$ ;  $p>.001$ ;  $\beta_4=-.12$ ;  $p>.001$ ). Öğrenmenin doğası ve beklentinin bilgiyi

kullanma ile olan ilişkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki tespit edilmiştir, ( $\beta_5=-.15$ ;  $p<.001$ ;  $\beta_7=.42$ ;  $p<.001$ ). Kaygılanma ve öğrenmeye açıklığın bilgiyi kullanma üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir, ( $\beta_6=.12$ ;  $p>.001$ ;  $\beta_8=-.04$ ;  $p>.001$ ). Öğrenmenin doğası ve öğrenmeye açıklığın keşif ile ilişkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki belirlenmiştir, ( $\beta_9=-.15$ ;  $p<.001$ ;  $\beta_{12}=-.32$ ;  $p<.001$ ). Buna ek olarak; kaygılanma ve beklentinin keşif ile ilişkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir, ( $\beta_{10}=.12$ ;  $p>.001$ ;  $\beta_{11}=-.04$ ;  $p>.001$ ).

Tablo 6 da görülmekte olan açıklanan varyans değerleri incelendiğinde; kendini aşmanın %25'inin, bilgiyi kullanmanın %26'sının ve keşifin %21'inin öğrenmeye ilişkin tutum özelliği ile açıklandığı ifade edilebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, katılımcıların akademik motivasyon düzeyini yordamak amacıyla öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve öğrenmeye açıklık değişkenleri yordayıcı değişken kabul edilerek, bu değişkenlerin akademik motivasyon düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bununla beraber, araştırma kapsamında kullanılan değişkenler, cinsiyet ve algılanan başarı düzeyine göre de incelenmiştir.

Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyutlarından katılımcıların almış oldukları ortalama puanlar dikkate alındığında, akademik motivasyon düzeylerinin ortalama seviyenin üzerinde olduğu ifade edilebilir. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) beden eğitimi öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların akademik motivasyon düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu belirlemiştir. Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017) lisans düzeyinde spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin ortalamanın üzerinde bir akademik motivasyon düzeyine sahip olduklarını saptamıştır. Şahin ve Çakar (2011) öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu belirlemiştir. Yavuz Eroğlu, Eroğlu ve Ekinci (2019), Gençay ve Gençay'da (2007) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu noktadan hareketle katılımcıların; yeni ve farklı eğitim konularını öğrenme, öğrenilen bilgiyi okul içinde ve dışında kullanmada hevesli oldukları, kendilerinden beklenenden daha fazlasını gerçekleştirme ve öğrenme isteklerinin ortalama seviyenin üzerinde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların cinsiyete göre akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Demir ve Arı (2013) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, akademik motivasyon düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. İlgili literatürde benzer sonuçların olduğu da görülmektedir (Ergin, 2019; Meece, Beverly & Samantha, 2006; Saracaloğlu, 2008; Vallerand, 1992; Şahin & Çakar, 2011). Ancak, literatürde araştırma sonuçları ile farklılaşan çalışmalarda mevcuttur (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios & Sideridis, 2008; Erdem, 2019; Özdemir, 2019; Vecchione, Alessandri & Marsicano, 2014). Dolayısıyla, akademik motivasyon özelliğini açıklamada cinsiyet değişkeninin tutarsız sonuçlar verdiği ifade edilebilir. Bireylerin,

akademik anlamda farklı motivasyon kaynakları olabilir. Bunların arasında; kariyer, prestij, saygı ve ücret tatmini gibi unsurlar sayılabilir. Bu sebeple, akademik motivasyon özelliğini cinsiyet faktörü ile ifade etmenin doğru olmadığı düşünülmektedir. Araştırma bulguları sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise; algılanan başarı düzeyi değişkeni ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilmesidir. Kendilerini yüksek düzeyde başarılı gören katılımcıların akademik motivasyon düzeyi de anlamlı bir şekilde yüksektir. Ryan ve Stiller (1991), motivasyonun kaliteli bir eğitimde önemli bir kaynak olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla akademik motivasyonu yüksek olan bireylerin başarıya giden yolda daha avantajlı oldukları söylenebilir.

Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından katılımcıların aldıkları ortalama puanlar ele alındığında, öğrenmeye ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Macit (2017) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların yüksek seviyede bir öğrenmeye ilişkin tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir. Adıgüzel ve Dolmacı (2018), öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Literatürde araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Adıgüzel, 2014; Braten & Stromso, 2006; Karasakaloğlu, 2012). Elde edilen bulgular ışığında katılımcıların; öğrenmede kalıtsal özelliklerin önemli rol oynadığı, öğrenmede zekâ faktörünün yadsınamaz olduğu ve öğrenmenin uzun bir süreç aldığını düşündükleri, genel olarak yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmadıkları, yoğunlaşma sorunu yaşamadıkları, öğrenme eyleminin çok zaman almadığını düşündükleri, çabuk unutmaları sorununun olmadığı ve öğrenmenin keyifli, kolay bir iş olduğunu kabul ettikleri belirtilebilir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öğrenmeye ilişkin tutumları incelendiğinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Menzel ve Carrell (1999) öğrenme ile ilgili olan tutumun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında, literatürde farklılaşan sonuçların mevcut olduğu görülmektedir (Abidin, Pour-Mohammadi & Alzwari, 2012; Ablard & Lipschultz, 1998; Adıgüzel, Kaya, Balay & Göçen, 2014; Aydın, 2016; Koyuncu, 2015; Uzun & Keleş, 2010; Wehrwein, Lujan & DiCarlo, 2007). Örneklem gruplarının farklılaşmasının bu sonucun sebebi olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber, literatürde genellikle kadınların öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek bir seviyede olduğu sonucu hakimdir. Ancak gerek farklı araştırma sonuçlarının farklılaşması gerekse araştırmada tercih edilen örneklem grubuna ilişkin çalışma sayısının azlığı, genel bir çıkarım yapmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca, katılımcıların algılanan başarı düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, bireylerin öğrenmeye ilişkin tutumların başarı düzeyinden bağımsız olarak düşünülebileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın bir başka sonucu olarak öğrenmenin doğasının kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşifi; beklentinin kendini aşma ve bilgiyi kullanmayı; öğrenmeye açıklığın ise keşifi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde akademik motivasyon özelliğini açıklamaya çalışan veya farklı özelliklerle ilişkisel olarak ele alınan çalışmalar mevcuttur (Doğan, 2015; Erten, 2014; Grabau,



2009; Guay, Ratelle & Roy & Litalien, 2010; Simons, Rheenen & Covington, 1999; Van Etten, Pressley, McInerney, & Liem; 2008). Bununla beraber, öğrenmeye ilişkin tutum ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece Bedel'in (2016) okul öncesi eğitim öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın sonucuna bakıldığında ise, iki özellik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Bedel'in (2016) çalışma sonuçları, araştırma bulguları ile farklılaşmaktadır. Bunun sebebinin, okul öncesi eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan bireyler ile lisans düzeyinde spor eğitimi alan katılımcılar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna ek olarak; yordayıcı değişkenlerin kendini aşmayı %25, bilgiyi kullanmayı %26 ve keşifi %21 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle bireylerde öğrenmeye ilişkin tutumun; öğrenme merakını arttırmaya, teorik olarak kazanılan bilgiyi okul dışı ortamlarda da kullanma isteğine, öğrenme için istek düzeyini arttırmaya, zor konularla karşıladığında üstesinden gelebilme inancına ve yeni konuları çalışma durumunda keyif almaya önemli düzeyde etki ettiği ifade edilebilir. Bu sonuçlar ışığında, öğrenmeye ilişkin tutumun akademik motivasyonun yordanmasında önemli bir özellik olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

Akademik motivasyon özelliğinin açıklanmasına yardımcı olabilmek adına farklı değişkenler ile çalışmaların gerçekleştirilmesi ve aracı değişkenlerin de kullanılarak yeniden örgülenmesi önerilebilir. Ayrıca, nitel araştırma yaklaşımlarının kullanılması ilgili özelliğin derinlemesine analizi için önerilmektedir.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Yayın Etiği:** Mevcut çalışmanın yazım sürecinde “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayının ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## KAYNAKÇALAR

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134. DOI: 10.5539/ass.v8n2p119.
- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Adıgüzel, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile bilgi okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 13-24.
- Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 204, 135-154.
- Adıgüzel, A., ve Dolmacı, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-79.
- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2017). Relevance for learning and motivation in education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 1-10. DOI: 10.1080/00220973.2017.1380593
- Alemdağ, C., Erman, Ö., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Aydın, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(2), 75-84.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the academic motivation scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55. DOI: 10.1080/09695940701876128.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149. DOI: 10.11114/jets.v4i1.561.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98. DOI: 10.1501/Egifak\_0000000094.
- Braten, I., & Stromso, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of internet based learning activities. *Computer in Human Behavior*, 22, 1027-1042. DOI: 10.1016/j.chb.2004.03.026.
- Brophy, J. (2012). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination theory in human behavior*. New York: Plenum.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891759.
- Erdem, D. (2019). *Spor Bilimleri Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Ergin, M. B. (2019). *Sporcu öğrencilerin akademik motivasyon ve genel öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Trabzon.
- Erten, İ. H. (2014). Interaction between academic motivation and student teachers' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 173-178. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.176.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y., ve Şahan, H. (2017). Spor Bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Gençay, Ö. A., ve Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 241-253.
- Gömlüksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127.
- Grabau, L. (2009). Academic motivation and student development during the transition to college. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 7(1), 1-13.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921-1950.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kurtipek, S., Güngör, N. B., & Yenel, F. (2018). Determination of the success orientations and self-consciousness levels of the Students from the Faculty of Sports Science. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 203-211. DOI: 10.5539/jel.v7n6p203.
- Kurtipek, S., & Güngör, N. B. (2019). Individual innovation: A research on sports manager candidates. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 264-271. DOI: 10.5539/jel.v8n1p264.
- Koyuncu, N. (2015). *Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69.
- Lavasani, M. G., Weisani, M., & Ejei, J. (2011). The role of achievement goals, academic motivation, and learning strategies in statistics anxiety: Testing a causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1881-1886. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.020.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309. DOI: 10.1207/s1532690xci0504\_3.
- Macit, O. (2017). *Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının spor ve farklı değişkenler arasında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Erzurum.
- Meece, J., Beverly, B. G., & Samantha, B. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 20-25. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.004.
- Menzel, K. E., & Carrell, L. J. (1999). The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication Education*, 48(1), 31-40. DOI: 10.1080/03634529909379150.
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 67-86. DOI: 10.1007/s10212-017-0365-6.
- Özdemir, G. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Uzun, N., ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 1-16.
- Rienties, B., Tempelaar, D., Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., & Segers, M. (2009). The role of academic motivation in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1195-1206. DOI: 10.1016/j.chb.2009.05.012.
- Ryan, R. M. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 115-149. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Simons, H. D., Van Rheenen, D., & Covington, M. V. (1999). Academic motivation and the student athlete. *Journal of College Student Development*, 40, 151-162.
- Stroud, K. C., & Reynolds, C. R. (2006). *School motivation and learning strategies inventory (SMALSI)*. CA: Western Psychological Services.

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

---

Şahin, H., ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. CA: California State University.

Vallerand, R. J. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 1003-1017. DOI: 10.1177/0013164492052004025.

Van Etten, S., Pressley, M., McInerney, D. M., & Liem, A. D. (2008). College seniors' theory of their academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 812-828. DOI: 10.1037/0022-0663.100.4.812.

Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124-131. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.01.003.

Washburne, I. N. (2006). The definition of learning. *Journal of Educational Psychology*, 27(8), 603-611.

Wehrwein, E. A., Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in Physiology Education*, 31(2), 153-157. DOI: 10.1152/advan.00060.2006.

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.

Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-The German case*. Dortmund: Zentrum für Weiterbildung.

Yavuz Eroğlu, S., Eroğlu, E., ve Ekinci, V. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin bölüm ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi. *International Sport Science Student Studies*, 1(1), 1-7.

Yetkin, O. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adıyaman.

## EXTENDED ABSTRACT

### The Effect of The Attitude on Learning on The Academic Motivations of The Faculty of Sports Sciences Students

#### Introduction

It helps them to be motivated so that they can perform their planned jobs. Motivation can be expressed as a source of power that gives him the motive to act in the life of the individual. It is addressed in two important dimensions; these are intrinsic and extrinsic motivation. In the inner motivation, the elements such as the curiosity of the individual to discover and the satisfaction of success stimulate the individual. In extrinsic motivation, they act with the desire to be liked by different people and reward them against any success (Deci & Ryan, 1985; Lepper, 1988). Academic motivation is the student's willingness for the academic activities that she has previously planned (Wilkesmann, Fischer & Virgilito, 2012). One of the important features of the individual in terms of academic success is their attitude towards learning. Definitions for explaining learning action differ from each other. According to a definition, while expressed as permanent behaviors that show a certain level of continuity as a result of experiences; According to another definition, it is expressed as the fact that the individual can achieve an action that he / she cannot already perform through certain experiences (Kara, 2010).

Studies emphasizing the importance of academic motivation in the education process are available in the literature (Lavasani, Weisani & Ejei, 2011; Rienties, Tempelaar, Bossche, Gijsselaers & Segers, 2009; Stroud & Reynolds, 2006; Wentzel & Wigfield, 1998). From this point of view, determining the academic motivation level of university students who receive sports education is a necessary condition in order to carry out precautions and examinations on this subject when necessary. However, it is thought that one of the factors affecting the academic motivation of individuals is their attitude towards learning. However, the scarcity of studies on this issue draws attention (Bedel, 2016). For this reason, the purpose of the research is to determine the effect of this variable on academic motivation by accepting the attitude towards learning in order to predict the academic motivation of students studying sports at the undergraduate level.

#### Method

This research, which examines the relationship between students' attitudes towards learning and academic motivation in a higher education institution providing sports education at the undergraduate level, is a descriptive research using a relational screening model. Relational screening models are research models that aim to determine the presence and / or degree of co-exchange between two and more variables (Karasar, 2013). The study group of the research consists of 216 male and 114 female participants, who are studying sports at the undergraduate level at a public university in the fall semester of 2017-2018. Furthermore, as a data collection tool; "Attitude Scale for Learning" developed by Kara (2010) and "Academic Motivation Scale" developed by Bozanoğlu (2004) were used. In the analysis of the data; T-test, One Way ANOVA and Multiple Linear Regression analysis were used.

## Findings

The average score of the participants on the Academic Motivation Scale ( $\bar{X}=3.60$ ); The average of the score they obtained from the “using information” sub-dimension ( $\bar{X}=4.02$ ); The scores they obtained from the sub-dimensions of "self-transcendence" and "discovery" were determined as ( $\bar{X}=3.50$ ,  $\bar{X}=3.32$ ). The average score of the participants from the “nature of learning” sub-dimension ( $\bar{X}=4.05$ ); The average score from the “anxiety” sub-dimension ( $\bar{X}=4.07$ ); The average score ( $\bar{X}=3.97$ ) from the “expectation” sub-dimension and the average score ( $\bar{X}=2.52$ ) from the “openness to learning” sub-dimension.

The average score ( $\bar{X}=3.60$ ) received by the female participants from the Academic Motivation Scale is the average score of the male participants ( $\bar{X}=3.50$ ). The results of the analysis show that the level of academic motivation of the participants does not differ significantly by gender,  $t(328)=1.48$ ,  $p>.05$ . When the average scores of the participants from the Attitude Scale towards Learning are examined; It was determined that the average score of female participants ( $\bar{X}=3.26$ ) and male participants ( $\bar{X}=3.33$ ). The results of the analysis show that the attitudes of the participants towards learning do not show a significant difference according to gender,  $t(328)=.13$ ,  $p>.05$ .

Considering Table 4; When the motivation level of the participants and the level of success variable were considered, a statistically significant difference was found,  $F(2, 327)=12.75$ ,  $p<.05$ . 54 participants who perceived their academic achievement as high level with the highest average score ( $\bar{X}=3.95$ ). 39 participants who perceived their academic success as low with the lowest average score ( $\bar{X}=3.53$ ) received. 237 participants ( $\bar{X}=3.55$ ) who perceived their academic success as a medium level achieved the average score. The results of the analysis show that there is a direct proportion between the participants' perception of their academic achievement and their academic motivation. When the Squared Multiple Correlations ( $R^2$ ) value seen in Table 6 is examined; It can be stated that 25% of self-transcendence, 26% of using information and 21% of discovery are explained with attitude towards learning.

## Discussion and Conclusion

Self-transcendence, use and discovery of the nature of learning; self-exceeding expectation and using information; it was concluded that openness to learning affects discovery. There are studies in the literature that try to explain the academic motivation feature or are dealt with in relation to different characteristics (Erten, 2014; Grabau, 2009; Guay, Ratelle & Roy & Litalien, 2010; Doğan, 2015; Simons, Rheenen & Covington, 1999; Van Etten, Pressley, McInerney & Liem, 2008). However, only Bedel (2016), who examined the relationship between attitude towards learning and academic motivation, was found to work with pre-primary education teacher candidates. When the result of this study is analyzed, it is seen that there is no significant relationship between the two features. The study results of Bedel (2016) differ with the research findings. The reason for this is thought to be due to the differences between the individuals

studying in the pre-school education department and the participants who receive sports education at the undergraduate level. With that; The predictive variables were determined to explain self-transcendence by 25%, using information by 26% and discovery by 21%. Moving from this point, your attitude towards learning; It can be stated that it has a significant impact on increasing the curiosity of learning, the desire to use theoretically gained knowledge in out-of-school environments, increasing the level of desire for learning, the belief in overcoming it when it meets difficult issues, and enjoying new issues in working situations. In the light of these results, it can be said that attitude towards learning is an important feature in predicting academic motivation.



Except where otherwise noted, this paper is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).